

Engasjert eller høflig?

**En kasusstudie av kommunikative valg hos to elever
med lav skolebakgrunn og begynnerkompetanse i
norsk**

Kaja Høgh Winsnes

**Hovedfag i Norsk som andrespråk
Institutt for lingvistiske og nordiske studier
Universitetet i Oslo
September 2005**

Forord

Det er mange mennesker som fortjener en takk for det de har bidratt med til oppgaven. Først og fremst en takk til mine respondenter for deres positive innstilling og tillit. Takk til Nina Meza Oaxaca, Anne Marie Eiby og Hanne Sofie Myrli for uvurderlig hjelp og faglig støtte underveis. Takk til ansatte ved UiO, venner og familie for å ha vært viktig diskusjonspartnere og for praktisk hjelp underveis. En stor takk for hjelp og støtte fra ledelse og lærere ved norskopplæringsinstitusjonen der mitt materiale er samlet inn. Takk til Nili Deloya ved Rosenhof voksenopplæringscenter og til alle ved VOX sitt Skoleverksted i Furuset bydel. En takk til mine inspirasjonskilder i Argentina og Brasil, og da en spesiell takk til Sirvent ved Universitetet i Buenos Aires. Sist, men ikke minst, en stor takk til min veileder Anne Golden ved Norsk som andrespråk, UiO, som har vist stor støtte og hjelp hele veien.

All informasjon som kan vise tilbake på mine respondenter, er anonymisert. Dette gjelder navn på respondentene, informasjon om deres familie, språk, bosted og bakgrunn. Slike data er blitt erstattet med X eller vilkårlig valgte navn og steder.

Transkripsjonskonvensjoner og koding i materialet

De to samtalene som utgjør mitt samtalemateriale, er blitt transkribert fra filmopptak.

Materialet er ganske stort, og jeg har derfor valgt å ikke transkribere alt like nøye. Det er ikke gjort noen fonetiske transkripsjoner, og der ordene ikke er forståelige, har jeg skrevet det de har uttalt etter vanlige skriveregler. I de tilfellene der jeg opplever det som betydningsfullt, tar jeg med en del informasjon om måten de snakker på. Jeg tar utgangspunkt i et transkripsjonssystem av Du Bois m. fl. (1993), slik det er gjengitt av Svennevig (2001:9).

(linjeskift)	Ny intonasjonsenhet
.	Hevdende intonasjon
,	Fortsettelsesintonasjon
..	Kort pause (under 0,3 sekunder)
...	Mellomlang pause (0,3-0,6 sekunder)
'ord	Trykksterkt ord eller stavelse
!ord	Emfatisk trykk på ett ord
-	Avbrutt intonasjonsenhet
@	Latter (ett tegn for hver "stavelse")
<@ ord @>	Leende eller lattermild tale
<F ord F>	Høy stemmestyrke ("forte")
<P ord>	Lav stemmestyrke ("piano")
((kommentar))	Kommentar til transkripsjonene. F. eks ((ser ned))
X	Uhørbar stavelse
<ord>	Usikker transkripsjon
(3.0)	Pauser på flere sekunder der tid er notert i sekunder og tideler.
Ord [ord] [ord] ord	Overlappende tale
Ord [ord]	Forrige taler blir avbrutt
O=rd	Forlenget lyd
&	Intonasjonsenhet.

I tillegg inneholder transkripsjonene anonymiserte data, som har blitt kodet på følgende måte:

Urgistan	Det respondentene omtaler som hjemlandet, uselvstendig stat
Urgisstorby	Hjembyen til respondentene
Urgisstad	Hovedstaden i landet
Urgisland	Nasjonalstaten respondentene kommer fra
N	Nina (intervjuperson)
M	Miriam (respondent)
S	Sara (respondent)

I oppgaven forekommer i tillegg følgende forkortelser:

T	Tolken
(kurs)	Kurs i samfunnsfag på morsmålet om psykisk helse

(nor)	Semistrukturert intervju på norsk rundt bilder mellom intervjuperson (Nina) og respondent. Også kalt samtale.
[mors1], [mors2], [mors3], [mors4]	Semistrukturerte intervjuer med tolk mellom forsker og respondent på respondentens morsmål. Tallene indikerer hvilket nummer de er i rekken av samtaler: [mors1] skjedde en uke før kurset, [mors2] skjedde etter første kursdag, [mors3] en uke etter kurset og [mors4] i etterkant av (nor)
[Smors1], [Mmors1], [Smors2] osv	Henvising til intervjuer med de enkelte informantene blir referert som for eksempel [Smors1], der S står for Sara, og mors1 for første intervju på morsmålet

Begrepsavklaring

I omtalen av oppgavens to hovedpersoner vil jeg bruke flere forskjellige betegnelser. Dette gjør jeg fordi jeg ikke har funnet en betegnelse som er entydig og dekkende i alle sammenhenger. Jeg har ikke kunnet ta utgangspunkt i én enkelt forskningstradisjon med veletablerte betegnelser, men varierer mellom ulike vinklinger. For at dette ikke skal virke forvirrende, vil jeg først introdusere sammenhengen mellom de ulike begrepene som brukes mest i oppgaven.

Hovedpersonene i oppgaven kaller jeg i de fleste sammenhenger for mine **respondenter**. Dette er en allment akseptert betegnelse innenfor kvalitativ forskning, og en betegnelse jeg oppfatter som respektfull. Respondentene blir også ofte beskrevet som voksne med **lav** (eventuelt liten) **skolebakgrunn**. I denne betegnelsen legger jeg at de har så lite skolebakgrunn at de i liten grad klarer å nyttegjøre seg den i sin hverdag i Norge. De opplever selv at de har fått lite og mangelfull skolegang, og det dreier seg bare om noen få år. Jeg har valgt å bruke denne betegnelsen fordi jeg i mange tilfeller trekker inn teorier om skolekultur og skolekunnskap, og jeg trengte derfor et begrep som ikke bare viste til deres sosiokulturelle bakgrunn. Blant de innlærerne som faller innenfor denne definisjonen, har mange lite utviklede lese- og skriveferdigheter. Dette gjelder også for respondentene i min oppgave. Jeg har likevel valgt å ikke omtale dem som **analfabeter**, da deres skriftkyndighet ikke er tema for min undersøkelse. Hovedpersonene kalles også **innlærere** som er vanlig fagterminologi om personer som holder på å lære seg et nytt språk..

Respondentene blir ved flere tilfeller kalt medlemmer eller representanter for **mundlige samfunn**. Denne betegnelsen har jeg valgt for å dekke den sosiokulturelle forståelse av lavt utdannede innlærere som gruppe. Deres utdannelsesnivå er ut fra denne forståelsen ikke et individuelt fenomen, men knyttet til bakgrunnskultur. Deres lave utdanning er symptomatisk for bruk av skrift i den samfunnstypen de kommer fra. Å kalle noen **representanter for et muntlig samfunn** er heller ikke uproblematisk, da få samfunn er helt muntlige, og ikke alle lavt utdannede kommer fra slike samfunn. Sammen med betegnelsen lav skolebakgrunn avgrensar det imidlertid den gruppen jeg sikter til, på en måte som er tilstrekkelig for mitt formål

Norge inngår ut fra denne forståelsen i gruppen med ekstremt **skriftbaserte samfunn**. Dette

tilsier ikke at alle nordmenn mestrer bruk av skrift i alle sammenhenger, men at det kreves skriftkyndighet for å kunne ta del i grunnleggende aktiviteter i samfunnet vårt. Med **samfunn** menes det imidlertid ikke nødvendigvis nasjonalstaten.

Jeg har også valgt å ta i bruk begrepet **kultur**. Dette har jeg vært nødt til for å kunne ta i bruk pragmatiske og sosiokulturelle teorier i analysen. **Målkulturen** bruker jeg i denne oppgaven om kulturen andrespråket snakkes i, mens **bakgrunnskultur** viser til kulturen der innlærerne har brukt sitt morsmål. Respondentenes målkultur blir her den norske kulturen på et generelt nivå, og den delen av det norske samfunnet de tar del i, på et mer spesifikt nivå. Når jeg snakker om deres bakgrunnskultur, er det ut fra et sosiokulturelt syn, og jeg viser hovedsakelig til det sosiale sjiktet og etniske gruppen de er oppvokst i.

For de resterende betegnelsene har jeg prøvd å holde meg til Engen og Kulbrandstad (1998). Jeg bruker betegnelsen **mellomspråk** teorinøytralt, og bruker det i omtale av respondentenes personlige språkvarietet. Det er med andre ord snakk om deres variant av norsk på det tidspunktet undersøkelsen fant sted. Jeg omtaler til tider også språket deres som **begynnervarietet** i norsk. Dette gjør jeg når jeg vil fokusere på de trekkene ved mellomspråket deres som er karakteristiske for innlærere på et begynnernivå i norsk.

Når jeg vil omtale det språket respondentene kan best, bruker jeg hovedsakelig **morsmål** og i noen tilfeller **førstespråk**. I likhet med Engen og Kulbrandstad (1998) bruker jeg disse betegnelsene om samme innhold. I de tilfellene der jeg viser til transkripsjonene mine, omtaler jeg også språket med pseudonymet **urgisk**.

Norsk blir deres **andrespråk**. Engen og Kulbrandstad (1998) bruker betegnelsen andrespråk om det språket som er i allmenn bruk som dagligspråk i miljøet hvor innlæreren lever.

Forskningsmaterialet mitt er opptak av en samling møter jeg arrangerte med respondentene. Jeg omtaler disse som **semistrukturerte intervjuer, intervjuer** eller **samtaler**.

Semistrukturerte intervjuer er en betegnelse på intervjuer som er løst strukturert rundt åpne spørsmål, og som åpner for fri tale om temaer som oppleves som relevante å prate om.

Intervjuer er en kortform av dette som jeg i hovedsak bruker om samtalene på morsmålet.

Samtale (hovedsamtale) brukes om det viktigste møtet, som foregikk på norsk. Dette gjør jeg for å gjøre det lettere å holde møtene fra hverandre.

I teorikapittelet vil jeg gjennomgå en del **kognitive teorier**. Disse forklarer menneskelig problemløsning og læring med individuelle forhold som intelligens, erfaring og strategiske evner. I mange tilfeller komplimenterer kognitive og sosiokulturelle teorier hverandre i forklaring på ulike fenomener. Jeg viser med jevne mellomrom til **kurset i samfunnsfag** eller **samfunnsfagsundervisningen** respondentene fulgte. Jeg bruker denne betegnelsen om et kurs i psykisk helse og migrasjon som de deltok på som del av norskopplæringstilbudet.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	9
1.1.1	Innledning	9
1.1.2	Problemstilling	10
1.1.3	Oppgavens avgrensning og oppbygning	10
2	Om dialoger og kommunikative valg	12
2.1	Kommunikasjonsstrategier	12
2.2	Basiskrav til dialog	13
2.2.1	Følge samarbeidsprinsippet	13
2.2.2	Vise hensyn til den andre	14
2.2.3	Forholdet mellom disse kravene	15
2.3	Basiskrav for å kunne lære av dialog	16
2.4	Formelle og pragmatiske ressurser	17
2.4.1	Språklige begrensninger	17
2.4.2	Pragmatisk kunnskap og strategier	19
2.4.3	Utfordringer knyttet til å be om hjelp	21
2.4.4	Utfordringer knyttet til å signalisere uenighet	23
2.4.5	Oppsummering	25
2.5	Kommunikativt stress	26
2.5.1	Gjensidig bakgrunnskunnskap	27
2.5.2	Hvordan fungerer bakgrunnskunnskap	28
2.5.3	Felles forståelse av samtalens mål og tema	29
2.5.4	Betydning av å ha lik bakgrunnskunnskap	30
2.6	Lav skolegang	31
2.6.1	Kognitiv teori og andrespråksstudier	32
2.6.2	Sosiokulturelle teorier	33
2.7	Oppsummering	36
3	Beskrivelse av undersøkelsen	37
3.1	Metode	37
3.2	Utforming av prosedyre	40
3.2.1	Utforming av hovedsamtalen (nor)	42
3.2.2	Respondentenes forberedende aktiviteter	45
3.3	Metodekritikk	47
3.3.1	Forskere påvirkning	48
3.3.2	Andre faktorer som kan ha påvirket mine funn	49
4	Respondentenes måloppnåelse - hva de får sagt	50
4.1	Hvordan materialet kan belyse min problemstilling	50
4.2	Hva respondentene får uttrykt om tema på norsk	51
4.2.1	Det Miriam får uttrykt	51
4.2.2	Det Sara får uttrykt	52
5	Respondentenes formelle og pragmatiske ressurser	54
5.1.1	Miriam's mellomspråk	54
5.1.2	Saras mellomspråk	57
5.1.3	Oppsummering	62
6	Utfordringer og kommunikative løsninger	64
6.1	Miriam's valg mellom høflighet og engasjement	64
6.1.1	Kontekst og bakgrunnskunnskap	65
6.1.2	Saras bruk av reduksjonsstrategier	65
6.1.3	Oppnåelsesstrategier	67

6.1.4	Argumentasjon	70
6.2	Saras valg mellom høflighet og engasjement	72
6.2.1	Kontekst	72
6.2.2	Bakgrunnskunnskap	83
6.2.3	Samtalens form og struktur	88
6.2.4	Argumentasjon	91
6.3	Oppsummering	98
7	Tolkning av materialet	100
7.1	Samtalene som ulike sirkler	100
7.1.1	Miriam- en høflighetssirkel	100
7.1.2	Sara- en engasjementssirkel	102
7.2	Å følge samarbeidsprinsippet	104
7.2.1	Strategier for å følge samarbeidsprinsippet	105
7.3	Samarbeidsprinsippet som forutsetning	108
7.4	Utfordringer knyttet til samarbeidsprinsippet	109
7.5	Betydning av å vise engasjement	111
7.6	Betydning av å vise høflighet	113
8	Avsluttende tanker om lavt utdannede i dialog	115
9	Konklusjon	117
10	Litteraturliste	120
11	Vedlegg	122
11.1	Transkripsjon av intervjuene	122
11.1.1	Miriam og Nina 31.03.04	122
11.1.2	Sara og Nina 31.02.04	128
11.1.3	Miriam om psykisk helse i [Mmors1-3]	137
11.2	Bilder brukt i (nor)	139

1 Introduksjon

1.1.1 Innledning

Det er ikke uvanlig å oppleve fordommer om voksne innvandrere med lav skolebakgrunn blant lærere og andre som arbeider med denne gruppen. Dyktige lærere unngår å ta opp problemstillinger som er sensitive, abstrakte eller av en annen grunn oppfattes som utfordrende å snakke om. Etter å ha studert denne elevgruppen i mange år, opplever jeg at jeg framdeles kan ha forventninger som påvirker min vurdering av deres evner, kunnskaper og læringspotensial i mange sammenhenger. Dette har vekket min nysgjerrighet. Hva skjer egentlig i møte mellom representanter for mottaksapparatet og lavt utdannede innvandrere? Kan vårt bilde av dem spores tilbake til faktorer i dialogen? I hvilken grad er utdanningsforskjellen mellom dem og lærere og andre de møter den første tiden avgjørende for kommunikasjonen? På hvilke måter påvirker disse forskjellene oppfatningen av disse menneskenes intellektuelle forutsetninger? Kan man i så fall bruke denne kunnskapen til å forstå dem bedre?

Jeg ønsket å undersøke dette nærmere gjennom kasusstudier av innvandrere med lav skolebakgrunn og svake norskferdigheter i samtale på norsk med en høyt utdannet person med sterke norskferdigheter. Samtalen skulle ta for seg et tema som av en norsklærer ville anses for å være kognitivt utfordrende og sensitivt. Jeg ble anbefalt en skole som satte meg i kontakt med seks elever. Av disse valgte jeg etter hvert å fokusere på to kvinner som hadde fulgt norskundervisning i et halvt år og hadde oppholdt seg kort tid i landet. De to deltok i løpet av undersøkelsen på et samfunnsfagskurs i psykisk helse på morsmålet. Jeg valgte derfor å kartlegge respondentenes bakgrunnskunnskap, og hva de hadde lært på kurset om temaet som ble utgangspunktet for hovedsamtalen. Jeg kompletterte undersøkelsen med intervjuer om sosiokulturell bakgrunn, livssituasjon og holdninger, og fikk innblikk i deltakernes refleksjoner rundt samtalen og kurset. Dette vil jeg komme nærmere inn på i metodekapittelet.

Jeg valgte å bruke samtaleanalyse som hovedverktøy for å analysere datamaterialet. Dette er en egnet metode til å finne ut hvordan deltakerne opplever samtalen, og hvordan ulike kommunikative valg fra begge sider påvirker samtalens videre utvikling. Jeg har gjennom arbeidet med dette materialet fått en dypere forståelse av hva som påvirket mine lavt

utdannede respondenters valg av roller og strategier, og hva dette fører til. Ikke minst oppdaget jeg konflikten mellom høflighet og engasjement.

1.1.2 Problemstilling

Spørsmålet jeg stiller i denne oppgaven, er **i hvilken grad lav skolebakgrunn har betydning for kommunikasjonen** mellom innlærere med begynnervarietet i norsk og høyt utdannede personer. Jeg gjør derfor en kasusstudie av to innlærere med lav skolebakgrunn i samtaler med en høyt utdannet person på norsk, der jeg tar for meg de lavt utdannedes bruk av kommunikasjonsstrategier. Med dette ønsker jeg å belyse hvordan de selv opplever misforhold mellom egne midler og mål i en slik kommunikasjonssituasjon. Oppgavens respondenter er begge lavt utdannede, men den ene fokuserer på høflighet og den andre på å få uttrykt sitt engasjement. Jeg vil finne ut hva som styrer deres valg, og hva valgene fører til.

1.1.3 Oppgavens avgrensning og oppbygning

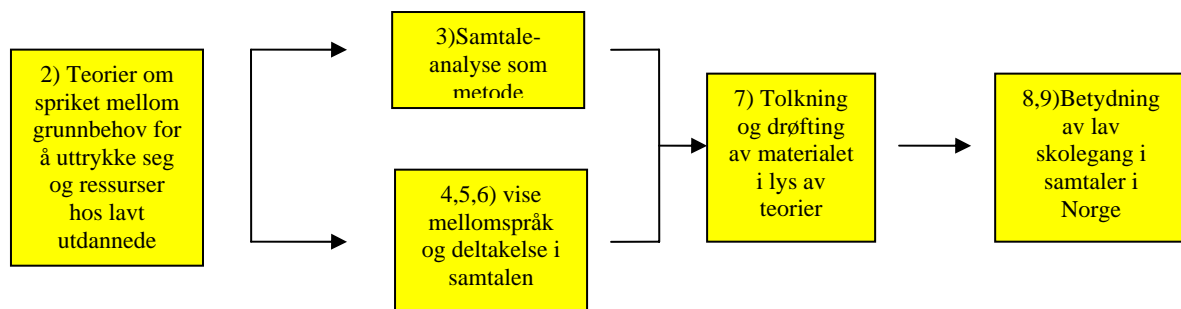
Jeg vil ikke gjøre en undersøkelse av språklige problemer i en dialog. Når jeg likevel bruker en del tid på å kartlegge respondentenes språklige nivå og utfordringer, er det for å si noe om hvilket utgangspunkt de selv opplever at de har. Jeg har selvsagt ikke som mål å finne ut hva som er spesielt med lavt utdannede innvandrere som mennesker. Jeg vil derimot prøve å si noe om hvilken betydning lav skolebakgrunn har for dem i to spesifikke samtaler, og håper at dette kan gi noen innspill til videre forskning på temaet.

Oppgaven starter med en teoridel (kapittel 2). Her gjennomgår jeg ulike teorier som senere blir brukt i framlegging og tolkning av materialet. Noe tidligere forskning er tatt med for å vise det teoretiske bakteppet for problemstillingen. Blant disse blir teorier som forklarer dynamikken i samtaler forklart ganske nøye. Dette er for at leseren skal forstå hvilke grunnantakelser samtaleanalysen bygger på.

Kapittel 3 er et metodekapittel. Her viser jeg hvordan jeg har gått fram, hva som inngikk i undersøkelsen, og jeg presenterer oppgavens respondenter og intervjupersonen. I kapittel 4 og 5 gjennomgår jeg respondentenes ressurser, utfordringer og hva de får uttrykt. I samtaleanalyse tar tolkning utgangspunkt i det forskeren selv regner som de mest interessante eksemplene på mønstre hun ser materialet (se 3.1). Dette innebærer i denne oppgaven at

materialet allerede er primærtolket når det blir presentert i kapittel 6. Transkripsjonene er i sin helhet vedlagt oppgaven (se 11.1). I kapittel 7 vil jeg se materialet fra de ulike kapitlene i sammenheng, og tolke dem i lys av framlagte teorier. I dette kapittelet vil jeg drøfte en del av funnene. Til slutt vil jeg i kapittel 8 og 9 vise hvilke funn jeg har gjort i forhold til min problemstilling. Jeg vil også kort komme inn på hvorfor funnene kan være av betydning for lærere og andre som er i kontakt med innvandrere med lav utdanning og svak kompetanse i norsk

Gangen i oppgaven kan illustreres slik:



2 Om dialoger og kommunikative valg

Vi mennesker går inn i samtaler med mer eller mindre bevisste ønsker og mål for å delta. Når samtalen er i gang, forsøker vi også å bidra i samsvar med hvordan samtalen og forholdet til mottaker utvikler seg. Dette er felles for alle mennesker, men ikke alle har de samme språklige ressursene til å følge opp disse behovene. Hvordan man møter denne utfordringen, kalles kommunikasjonsstrategier. Jeg vil i dette kapittelet vise hva mennesker generelt har behov for å uttrykke, og hvordan deres valg av ulike kommunikasjonsstrategier kan sees i sammenheng med hva de prioriterer. Først vil jeg imidlertid utdype hva kommunikasjonsstrategier er, siden dette fenomenet er såpass sentralt i min problemstilling.

2.1 *Kommunikasjonsstrategier*

I følge Raupach (1981) er kommunikasjonsstrategier del av menneskers kommunikative repertoar og alle har et avgrenset antall de kan velge å ta i bruk. Kommunikasjonsstrategier har også blitt sett på som en slags overlevelsesstrategi, noe man tyr til når man ikke klarer å uttrykke seg på andre måter. Da begrepet ble nevnt for første gang (Selinker 1972), ble det introdusert som en forklaring på visse typer innlærerfeil. En vanligere definisjon i dag er at kommunikasjonsstrategier er resultat av forholdet mellom kommunikativt mål og tilgjengelige midler (Færch og Kasper 1983).

Bruk av kommunikasjonsstrategier er en måte innlæreren kan forsøke å kompensere for dette misforholdet på. Hva dette misforholdet går ut på, vil jeg utforske nærmere både i dette kapittelet og videre utover i oppgaven.

I følge Corder (1983) kan en innlærer overkomme dette misforholdet på én av to måter. Hun kan enten prøve å unngå dem eller prøve å løse dem (Liv Jorunn Bakkejord 1990:83). Dette innebærer enten å endre innholdet til noe hun klarer å uttrykke, en såkalt **reduksjonsstrategi**, eller holde fast på det hun opprinnelig ønsket å si. Hun kan da ty til for eksempel gester, peking eller be om hjelp. Dersom hun gjør dette, tar hun i bruk **oppnåelsesstrategier**. Å bruke oppnåelsesstrategier er på samme tid risikofyllt, og ansees for å ha positiv effekt på læring. Risikofyllt innebærer i denne sammenhengen at de kan føre til misforståelser og sammenbrudd i samtalen.

2.2 **Basiskrav til dialog**

Hvorvidt man klarer å oppnå sine personlige eller kollektive mål med samtalen, er i følge teoriene jeg vil anvende, betinget av hva slags type samtale deltakerne bygger opp. For å bruke oppnåelsesstrategier, må man først ha skapt en samtale som både tåler og støtter opp om slike forsøk. I dette delkapittelet vil jeg legge fram tre teorier, hvorav de to første beskriver grunnsteiner ved alle samtaler. Den tredje viser hva deltakerne må få til dersom de i tillegg skal kunne lære noe av samtalen. Hvordan man i praksis skaper en samtale i fellesskap, vil jeg komme nærmere inn på i delen om forhandling..

2.2.1 **Følge samarbeidsprinsippet**

Grice (1989) mener at det ligger noen universelle prinsipper til grunn for deltakelse i all effektiv interaksjon. Grice anerkjenner at vi til tider vil ha grunner til å avvike fra disse prinsippene. Han mener at det likevel er nødvendig å ta denne ”avtalen” for gitt, for i det hele tatt å kunne kommunisere. Blant annet trenger man å vite at den andre følger samarbeidsprinsippet, for å kunne tolke den andres ytringer i lys av dette. Prinsippet består av følgende maksimer:

1. **Vær relevant.**
2. **Vær oppriktig.** Ikke si noe du tror er feil, eller som du mangler grunnlag for.
3. **Vær informativ.** Vær så informativ som situasjonen krever, men ikke gi mer informasjon enn påkrevd.
4. **Vær klar.** Unngå tvetydig og uklar fremstilling. Vær kort og ryddig.

Oppsummert gir dette samarbeidsprinsippet ”Utform ditt bidrag til samtalen slik som det er påkrevd på det enkelte stadium ut fra det aksepterte formålet eller retningen med den språklige utvekslingen du er engasjert i” (Grice 1989:26-27, Svennevigs oversettelse) Deltakerne forventes å la målet med aktiviteten styre det de sier og måten de formulerer seg på. Hva hvert punkt innebærer, avhenger dermed av konteksten. Å følge maksimene innebærer for Grice bare å opptre rasjonelt, og han mener at dette er noe man må kunne forutsette av samtalepartneren. Færch og Kasper(1983) legger til at vi derfor tolker ytringer som meningsfulle og relevante uansett hva overflaten tilsier.

Selv om Grice’ prinsipp sies å være universelt, har blant annet LeVine(X) hevdet at flere av kravene er kulturavhengige. Hva som oppfattes som relevant eller klart, og om dette er et

ideal, varierer fra kultur til kultur. I min analyse er dette interessant fordi samtalepartnerne har forskjellig kulturell bakgrunn.

2.2.2 Vise hensyn til den andre

Muntlig kommunikasjon skiller seg fra skriftlig, i det den som regel har mer **interaksjonell** enn **transaksjonell karakter** (Brown og Yule 1983a). Dette betyr at når vi snakker sammen, er hovedpoenget oftere å vise velvilje overfor hverandre, enn å få fram et budskap på klarest mulig måte. Å uttrykke høflighet er noe man må lære seg på nytt når man kommer til en ny kultur. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapitlet om pragmatikk (se 2.4). Her vil jeg derimot vise hvordan inntrykket samtaledeltakerne får av hverandre og samtalen, vil ha konsekvenser for hvor mye det vil være naturlig å la høflighetshensyn bestemme deres valg av kommunikasjonsstrategier.

Når mennesker møtes, vil det nesten alltid finnes en større eller mindre grad av maktdistanse. For mange pragmatiske teorier er dette relevant, men i en samtaleanalyse ser man det som mest interessant hvordan dette utspiller seg i samtalen. **Dominansmønsteret** er på mange måter maktdistansen som utvikles innenfor den enkelte samtale. Det er imidlertid ikke fastlagt, men kan utvikles gjennom samtalen gjennom forhandling og utvikling av rollene man har inntatt og gitt hverandre. Dominansmønsteret som utvikles, kan gjenspeile den reelle maktdistansen mellom deltakerne, men det er ingen nødvendig sammenheng.

Begrepet **høflighet** har innenfor samtaleanalysen lenge vært en sentral måte å analysere dynamikken i en samtale på. Høflighet handler her om hvordan samtalepartnerne etterstreber å opprettholde godt samarbeid og forståelse i samtalen, og hva de gjør dersom problematiske situasjoner likevel oppstår. Jeg tolker det dit hen at det å klare å uttrykke denne typen høflighet, er et første skritt for å klare å delta sosialt akseptabelt og hensiktsmessig i samtalen. Innlærere må altså først mestre dette i noen grad, for å kunne forsøke å nå sine personlige mål med samtalen.

Innlærere som ikke har nok språk og koder (se 2.4) til å drive høflighetsarbeid, vil i større grad enn andre måtte ta i bruk kommunikative strategier for å uttrykke høflighet. De ulike strategiene talerne velger å bruke, kalles høflighetsstrategier og inngår i høflighetsarbeid.

Prioritering av høflighet vil i mange sammenhenger innebære å bruke reduksjonsstrategier. Det vil jeg imidlertid komme tilbake til.

Høflighetsstrategier velges ofte av hensyn til eget og andres **ansikt**. Goffman beskrev i 1967 begrepet ansikt som det bildet av oss selv vi ønsker å presentere og opprettholde overfor andre (Svennevig 2003). Han mener at mennesket har to offentlige ansikter. Det ene er det positive ansiktet, og er det bildet vi ønsker å gi andre av oss selv som positive og imøtekommende mennesker. Det andre er det negative ansiktet. Dette kommer fram når vi føler at grensene våre blir tråkket på og vår uavhengighet truet. Høflighet handlet i følge ham om hvordan vi forsøker å **verne** om disse to ansiktene hos oss selv og vår samtalepartnere. Vi unngår en del handlinger fordi de tvinger oss selv eller samtalepartneren til å sette grenser, og dermed vise sitt negative ansikt.

Vi kan også komme til å **true** den andres positive ansikt ved å si eller gjøre noe som senker den andres og hever ens egen status i samtalen. For å bøte på dette kan man ta i bruk positive høflighetsstrategier, som er alle strategier som bidrar til å heve den andre i forhold til en selv. Dette innebærer å vise interesse, beundring og respekt. Man kan også dempe trusselen ved å ta i bruk negative høflighetsstrategier. Slik demper man effekten av å ha truet den andres ansikt, ved å vise at man egentlig har respekt for dennes frihet og ikke vil presse seg på med egne behov og meninger.

2.2.3 Forholdet mellom disse kravene

Som Grice viser i sitt samarbeidsprinsipp, går folk flest inn i samtaler med ønske om å like og forstå den andre og dennes argumenter. Man regner også med at den andre gjør det samme. Dette er grunnleggende fordi man uten gjensidig ønske om samarbeid ikke kan få til **dialog** og **gjensidig forståelse**. Dette viser at det å ta høflighetshensyn, ikke bare handler om vise vennlighet. For at dialog og gjensidig forståelse skal være mulig, må partene nemlig bygge opp under den andres ønske om å samarbeide og bli likt. Det er dette som er hovedmotivasjonene for å ta hensyn til den andres positive ansikt. Ved å samtidig unngå eller dempe situasjoner der personlige grenser trues hos én eller begge, kan man unngå å framprovosere det negative ansiktet. Dersom man ønsker at samtalen skal fortsette å fungere, er derfor det å verne om begge ansikter en hensiktsmessig strategi.

Strategier brukes altså både til å dempe potensielt ansiktstruende situasjoner, til å reparere når skaden har skjedd, og til å forebygge at det skjer senere i samtalen gjennom å bygge opp solidaritet og velvilje. Den sistnevnte kan sies å være en strategi av mer global karakter. Deltakernes valg av høflighetsstrategier bunner nemlig også i deres helhetlige vurderinger av samtalen. Globale, forberedende strategier kan virke mer tilgjengelige for innlærere med svakt mellomspråk, da det krever mer formell og pragmatisk kjennskap til norsk å rydde opp i enn å forebygge problemer.

I den enkelte samtalsituasjonen må derfor deltakerne vurdere om man vil gjennomføre disse handlingene, selv om de er potensielt ansiktstruende. Vi må da vurdere verdien av språkhandlingen opp mot faren for at denne vil bli oppfattet som ansiktstruende, samt hva konsekvensene av dette eventuelt vil bli. Hvilke faktorer man gir mest tyngde i situasjonen, vil også avhenge av individuelle, kulturelle og situasjonsbestemte preferanser. For eksempel kan man true den andres positive ansikt ved å ta opp temaer som kan oppfattes som tabubelagte eller kontroversielle. Det å signalisere at man vet hva den andre prøver å si, før man har tilstrekkelig informasjon til å trekke disse slutningene, er et annet. Dette er fordi man kan sette den andre i en posisjon der vedkommende må si at du tar feil eller ikke ønsker å snakke om temaet du tar opp.

I innledningen nevnte jeg hvordan mange lærere unngår å ta opp sensitive og kontroversielle temaer med norskelevne sine. Dette viser hvordan man vurderer hensynet til høflighet ut fra forholdet til mottakeren, hva man ønsker å signalisere og så videre. I forhold til min problemstilling er dette svært relevant. Ut fra denne teorien vil en samtale mellom en høyt og en lavt utdannet innlærer, gi begge mange og til dels ulike grunner til å prioritere høflighetshensyn høyt i sine valg av kommunikasjonsstrategier.

2.3 Basiskrav for å kunne lære av dialog

Mens høflighet handler om hvordan man skal unngå konflikter, påpeker Dysthe (2001) behovet for å skape dem. Hun hevder at bare flerstemmige og intellektuelt **utfordrende dialoger** har potensial for å bidra til læring blant deltakerne. Dette mener hun krever at deltakerne føler seg utfordret og at samtalen har et visst konfliktnivå. Hun refererer til Bakhtins teori om at alle ytringer kommer som en reaksjon på tidligere ytringer, og peker framover mot en reaksjon. Det nye som legges til, er enstemmig, mens det den har med fra

konteksten, gjør den flerstemmig. Enhver ytring blir derfor i større eller mindre grad både enstemmig og flerstemmig. Imidlertid mener Dysthe at hver ytring må ha høy grad av flerstemmighet for at samtalen skal bli en dialog som åpner for læring. Først når stemmene kjemper mot hverandre, vil alle ytringene bygge på hverandre, og ny mening og forståelse kan bli skapt.

I en lærings situasjon er det derfor viktig at læreren vekker et **behov** hos elevene for å argumentere for sin mening. Dette kan gjøres gjennom å gi dem en sterk **intellektuell utfordring eller å provosere**. Dette kan gi flere av deltakerne behov for å bidra, og slik få prøvd egne tanker opp mot de andres. Jeg antar at slik stemmebryting også er verdifullt fordi de motiverer deltakerne til å lytte aktivt til det de andre sier, og fokusere på budskapet i sine egne ytringer. For innlærere kan dette få en ekstra betydning, da fokus på innhold er regnet for å ha positiv innflytelse på deres språklige produksjon og læring. For lavt utdannede, nyankomne innvandrere vil dette være av ekstra betydning fordi de har så mye de trenger å lære for å klare seg i det norske samfunnet.

2.4 Formelle og pragmatiske ressurser

Fram til nå har jeg vist hva som bestemmer om en innlærer opplever det som hensiktsmessig å ta i bruk oppnåelsesstrategier eller reduksjonsstrategier i samtalen. Men hva skal til for at de skal lykkes i kommunisere høflighet, delta rasjonelt, argumentere og liknende? I det følgende vil jeg vise hva som kan hjelpe eller hindre dem i å utvide sin kommunikasjonsevne gjennom bruk av oppnåelsesstrategier.

2.4.1 Språklige begrensninger

Å prøve å gjøre seg forstått krever en viss kjennskap til målspråket. Innlærere med begynner varietet har et enkelt språkssystem, med et lite og svært generelt kommunikativt repertoar. Dette setter spesielle krav til innlærers strategiske bruk av sine ressurser, og av mottakers innsats for å forstå innlærerens ytringer. Jeg vil i det følgende ta utgangspunkt i Berggreen og Tenfjords (1999) gjennomgang av typiske trekk ved samtaler mellom to personer med svært ulik kompetanse i samtalen språk. Som del av dette vil jeg først vise hva som karakteriserer innlærers ufullkomne bruk og forståelse av norsk. I materialdelen vil jeg ta utgangspunkt i disse teoriene i beskrivelsen av det språklige utgangspunktet respondentene hadde for å delta i samtalen (nor)

Begynnervarietet er karakterisert av fonemer og ord som har likhetstrekk med det en morsmålstaler ville valgt, men som likevel ikke er helt de samme. Innlærer vil også la være å prøve seg på ord og former hun ikke anser for nødvendig for å bli forstått (se 2.1). Et eksempel på dette er utstrakt sløyfing av verb i kopulastilling, som i ”Hun (..) glad”. Innlærere med begynnerarietet har også en tendens til å lære seg, og bruke, hele uanalyserte setninger og setningsbrokker. Dette kalles **formularer**.

På syntaktisk nivå vil innlærere med begynnerarietet lenge bare bruke enkeltelementer i sine ytringer, eller utforme fraser ut fra den vanligste leddstillingen i norsk. Denne kalles den **kanoniske** leddstillingen, eller S V O-syntaks. S V O betyr her at setningen bygges opp med subjektet først, deretter verbal og objektet på tredje plass.

Innlærere med begynnerarietet vil imidlertid i liten grad mestre å endre denne leddstillingen når dette kreves i norsk. Å endre syntaksen slik, kalles **inversjon**, og krever at subjektet må flyttes etter verbet ved spørsmål eller der setningen startes med noe annet enn subjekt¹. Manglende inversjon er mest problematisk i forhold til spørsmål, fordi det er en viktig måte å skille spørsmål fra konstaterende setninger. Innlærere velger typisk å løse dette ved å markere denne forskjellen ved hjelp av intonasjon og støtte i konteksten.

I følge Pienemann (ref. i Berggreen og Tenfjord 1999) er det noen elementer som læres før andre i utviklingen av innlæreres andrespråk. Denne rekkefølgen kalles gjerne læringsløyper, og det er satt opp læringsløyper for alle de nevnte trekkene ved mellomspråk. Ut fra denne teorien kan en anslå på hvilket **stadium** i andrespråkutviklingen innlærere er, ut fra hvor langt de har kommet i læringsløypa for bruk av inversjon og negasjon.

Disse typiske trekkene ved begynnerarietet gjør at innlærer på et formelt plan uttrykker seg lite presist og entydig, noe som setter spesielle krav til mottaker. Mottaker må hele veien bruke konteksten og egen bakgrunnskunnskap til å gjøre tolkninger av hva innlæreren prøver å si. Bare på denne måten er det mulig for innlærer å få uttrykt annet enn helt generelle budskap. Mottakeren må ofte se bort fra det innlærer faktisk sier, og heller prøve å resonnerer seg fram til hennes mening. Mottaker klarer heller ikke alltid å tolke hva innlærer prøver å si,

¹ Dette gjelder bare ved bruk av finite verb

og slike samtaler preges derfor av mange kommunikative sammenbrudd. For at dette ikke skal ta overhånd, må den språklig sterke tilpasse seg tematisk og språklig innlærers språklige nivå. I tillegg vil hun ofte omformulere spørsmål for å bli forstått, og gi alternative svarmuligheter. Hun må ta ansvar for at samtaleens utvikling og temavalg står i samsvar med det innlærer er i stand til å snakke om. Innlærers svake språk gjør med andre ord at slike samtaler fort kan få preg av utspørring med raske temaskifter, og at det blir et svært skjevt dominanseforhold mellom deltakerne (se 2.2.2). Oppsummert kreves det gjensidig enkelhet og vilje til mye tolkning, for at innlærer skal kunne velge noe annet enn reduksjonsstrategier når hun er på et begynnernivå i norsk.

2.4.2 Pragmatisk kunnskap og strategier

Man kan i større eller mindre grad ta utgangspunkt i at alle mennesker prøver å oppfylle kravene som inngår i Grice' samarbeidsprinsipp, og at begge parter i en samtale må gjøre dette for at samtalen skal bli en dialog (se 2.2.1). Også innlærere vil med andre ord strebe etter dette målet, men de må som tidligere nevnt gjøre dette med utgangspunkt i sin begynnervarietet. Jeg vil her vise hva det er de ikke kan, og som de må bøte på ved hjelp av kommunikasjonsstrategier, dersom de skal klare å leve opp til Grice' krav (2.1). Deretter vil jeg vise hvilken kunnskap de trenger for at slik bruk av kommunikasjonsstrategier skal føre fram. Hvordan mine respondenter *løser* dette problemet, vil jeg komme inn på i tolkningsdelen.

Mens Grice påpeker at man trenger kjenne til samtalsituasjonens formål for å bli forstått, hevder Austin (1983) at man også trenger pragmatisk kunnskap for å følge opp dette formålet. I sin teori om språkhandlinger hevder Austin at taleren, for å uttrykke seg relevant og klart, må

1. henvende seg til adressaten slik at denne oppfatter at atferden har en kommunikativ intensjon og slik blir motivert til å søke mening
2. snakke så tydelig, klart og med så forståelige ord at vi blir forstått (verbalt/ikke-verbalt)
3. ta utgangspunkt i bakgrunnskunnskap hun deler med samtalepartner, i valg av hvor eksplisitt hun må være

Kunnskapen man trenger for å klare dette, kalles **pragmatisk kompetanse**. Pragmatisk kunnskap inngår i vår kommunikative kompetanse, og innebærer kunnskap om hvilken betydning språklige uttrykk får ut fra den konteksten de brukes i. Mens **formell kompetanse** er kjennskap til ords semantiske og grammatiske innhold, handler pragmatisk kompetanse om hva man ønsker å oppnå med det man sier. Pragmatisk språk består av enheter som kalles **språkhandlinger**, og som er uttrykk for forskjellig behov hos taleren.

I mitt materiale må respondentene klare å uttrykke språkhandlinger innenfor kategoriene **konstativer, direktiver og ekspressiver** (Searle 1979), for å delta ut fra Grice's samarbeidsprinsipp. Konstativer er språkhandlinger som representerer et saksforhold. Dette inkluderer blant annet handlingene å påstå, fortelle eller forklare noe. Samarbeidsprinsippet forutsetter at deltakerne da forsøker å være sannferdige. Direktiver skal få mottaker til å gjøre noe, og uttrykkes gjennom å be om noe, invitere, spørre eller lignende. Her forventes det at ønsket man uttrykker, er legitimt. Ekspressiver uttrykker en psykologisk tilstand og inkluderer det å gratulere, unnskyld seg eller gi en kompliment. Disse bør i følge samarbeidsprinsippet være oppriktige. For å lykkes i en språkhandling, må taler og mottaker identifisere ytringens kommunikative mål som det samme. Hvorvidt de lykkes, blir klart ut fra om mottakerens svar oppfattes som relevant av taleren eller ikke.

Det har vært diskutert hvilken betydning pragmatisk kompetanse har, når man skal lære å kommunisere på et andrespråk. Kasper og Trosborg (1989) mener at innlærere må ha kunnskap om målkulturens språkbruksnormer for å klare å uttrykke språkhandlinger på en klar og relevant måte. De må derfor lære seg

1. Kontekstuelle betingelser for valg av ulike språkhandlinger
2. Strategier og språklige midler for utføringen av språkhandlingene
3. Kontekstuelle betingelser for valg av realiseringsstrategier og – midler²

For å gjøre seg forstått i målkulturen, må innlærere altså lære seg å tolke og delta ut fra denne kulturens koder. For det første må de lære seg hvilke signaler i konteksten som knyttes til de enkelte språkhandlingskategoriene (1). Hvor stort problem dette er, avhenger av **kulturell distanse** mellom innlærers målkultur og bakgrunnskultur. Uansett må de lære seg hvilke

² Kasper og Trosborg (1989) nevner i tillegg kunnskap om hva ulike språkhandlinger er ment å uttrykke. Dette er ikke tatt med her, fordi de selv ikke anser dette for å være noe man må lære på nytt i den nye språkkulturen.

språklige former og standardiserte uttrykk som brukes for å signalisere ulike språkhandlinger (2). Å uttrykke seg i preteritum for å be om hjelp på en høflig måte, er eksempel på en slik form i norsk. Man må også lære seg å identifisere hvordan en gitt språkhandling vil forstås i forskjellige kontekster. Dette innebærer å lære å identifisere trekk i samtalen som har betydning for hvordan en språkhandling bør utføres. Man må vite hvilken betydning samtalepartnerens status og samtalens institusjonelle karakter (3) har for hvordan man kan uttrykke seg. For å mestre dette må innlærer ha kunnskap om målspråkets systemer for kommunikative valg (f eks høflighet), for hvordan man typisk bygger opp en samtale eller tekst, og om sosiokulturelle forhold ved målspråkssamfunnet.

Denne teorien viser hvor mye en innlærer må lære seg for å delta ut fra Grice' samarbeidsprinsipp i en samtale på norsk, og hva de må vite for å oppnå det de ønsker med ytringene sine. Dette er viktig fordi det blant annet har betydning for hvorvidt de vil klare å få uttrykt behov for hjelp til å uttrykke seg. Dette vil jeg komme videre inn på i 2.1.3. Kasper og Trosborg (1989) viser også at misforholdet mellom innlærers kommunikative ressurser og det hun ønsker å uttrykke, kan bestå av utfordringer som ikke er rent språklig basert. For å gjennomføre en vellykket oppfordring holder det å kjenne til at "Kunne du..." signaliserer at det som følger er en oppfordring. Hvorvidt man bruker feil syntaks, uttale eller liknende, vil ikke forhindre at ytringen blir oppfattet som den høflige oppfordringen den er ment som. Oppsummert må innlærere lære seg hvilke språkhandlinger som passer til hvilke kontekster, og hvilke faktorer som er relevante for hvordan man bør utføre disse språkhandlingene. Dette utgjør bakgrunnskunnskap om sjangerkonvensjoner for ulike samtaletyper i Norge generelt, og i ulike undergrupper og institusjoner spesielt. Dersom denne kunnskapen ikke er helt lært, blir dette del av misforholdet mellom det innlærere ønsker å uttrykke og midlene de har til rådighet. Det må derfor eventuelt løses med bruk av kommunikative strategier.

2.4.3 Utfordringer knyttet til å be om hjelp

Mye forskning tilsier at spesielt **kooperative oppnåelsesstrategier** kan gi godt læringsutbytte for innlæreren. At en oppnåelsesstrategi kalles kooperativ (Færch og Kasper 1983), innebærer at innlærer henter hjelp hos mottaker til å få kommunisert det hun ønsker. Det å søke hjelp er som tidligere nevnt, ansiktstruende og derfor risikabelt. Hvilken risiko ulike oppnåelsesstrategier innebærer, bestemmes av hvor eksplisitt innlærer ber mottaker om hjelp. Denne skalaen kan sies å bevege seg fra det Færch og Kasper omtaler som individuell strategi

til kooperativ strategi. Mens individuelle strategier er forsøk på å løse problemet på egen hånd, krever kooperativ strategi mye hjelp og interesse fra mottaker. Det å tørre å be eksplisitt om hjelp er det mest risikable, men gir også en større sjanse for bli forstått. Innlærer må derfor veie vilje til å ta risikoer opp mot hvor viktig det er for dem å gjøre seg forstått.

Dersom man ikke ønsker å be om hjelp, og ikke klarer å løse problemet selv, må man ty til reduksjonsstrategier. Corder (1983) mener at man bruker disse på flere nivåer, og bruken avhenger av hva det er som oppleves vanskelig å uttrykke. Dersom problemet er et spesifikt budskap, kan man likevel holde fast på tema. Dersom man mangler et enkeltord, kan man velge å forfølge budskapet, og heller prøve å unngå dette ordet. I alle tilfelle brukes reduksjonsstrategier mer eller mindre bevisst for å tilpasse budskapet til det man føler at man har ressurser til å kommunisere.

Bruk av reduksjonsstrategier innebærer svært lav risiko, da man ikke ber mottaker om hjelp til å uttrykke seg. Imidlertid må man ha en viss grad av pragmatisk kunnskap for å vite hvor mye man kan la være å si, uten at dette går utover samtalen og mottakers forståelse. Betydningen av å feilberegne dette, kan få store konsekvenser for samtalen, noe som kommer tydelig fram i mitt materiale.

Det har vært mye diskutert hvorvidt hvilke typer kommunikasjonsstrategier man velger, har betydning for hvor mye språk man lærer av samtalen. Mange heller i den retning at oppnåelsesstrategier gir mest læringsutbytte. Corder (ibis) påpeker imidlertid at kommunikasjonsstrategier velges og utformes ut fra talerens personlighet og vurdering av talesituasjonen. Han mener også at innlærer velger kommunikasjonsstrategi ut fra hva slags oppgave hun har å løse. Bruk av reduksjonsstrategier er derfor ikke nødvendigvis en innrømmelse av at man har mislyktes. Det kan like mye være tegn på at taler ser samtalen interaksjonelle karakter som viktigst, og velger reduksjonsstrategier for å pleie mottakers positive ansikt. Hatch (1978) støtter dette, og mener at man undervurderer læringspotensialet som kan ligge i bruk av reduksjonsstrategier. Språklæring handler i følge henne om å lære hvordan man **opprettholder samtaler**. Slik sett vil all bruk av kommunikasjonsstrategier som bidrar til å opprettholde samtalen, virke positivt på språklæring. Dette er viktige innspill som vil bli diskutert i tolkningsdelen.

2.4.4 utfordringer knyttet til å signalisere uenighet

Samtaler med andrespråksinnlærere handler ikke alltid om høflighet og språklæring. Også innlærere vil i en del tilfeller velge å argumentere for egne vurderinger, selv om de vet at disse avviker fra det mottaker har tilkjennegitt. Dette skjer til tross for at det i følge Brown og Levinson (1983) er svært viktig for en sosial relasjon å skape felles plattform og være enige i synspunkter.

For å kunne argumentere må man være i stand til å kommunisere og overbevise den andre om sin forståelse. Dette krever **forhandling**. Forhandling foregår i alle samtaler og på alle nivåer. Man forhandler om alt fra samtalsens globale tema, til hvilke roller deltakerne skal ta i forhold til hverandre. I samtaler mellom to med forskjellig kompetanse i samtalspråket, vil forhandling ofte skje for å oppklare hva som egentlig var ment med en uklar ytring.

Samtalsens globale og lokale temaer (se 2.5.3) forhandles altså fram gjennom dialogen. Nye temaforslag legges fram av en av deltakerne, og dette skjer gjerne i form av et spørsmål. Først når mottakeren har akseptert forslaget ved å følge opp temaet i sin ytring, er emnet etablert. Dersom de begge aksepterer dette som felles tema, kan de begynne å utvikle det videre. Mottakerens oppfølging av et initiativ, kan for eksempel være som svar på spørsmålet som introduserte temaet. Dersom et slikt svar ikke legger noe nytt til det introduserte temaet, oppfattes dette gjerne som et avslag. Nytt temaforslag må da introduseres.

Denne dynamikken er spesielt interessant for å forstå utviklingen av samtaler der en av deltakerne har begynnervarietet i andrespråket. Mange uklarheter og få språklige ressurser gjør at hoveddelen av slike samtaler gjerne består av forhandlinger om hva som egentlig er temaet og forsøk på å finne fram til temaer den språklig svakeste også kan si noe om. Denne typen samtaler innebærer ikke bare forhandlinger om tema, men også hva man egentlig har prøvd å si når misforståelser oppstår.

Som vi så av forhandling om tema, anser mange samtaleanalyseteorier (CA-teorier) at forhandlinger skjer i **sykluser på tre turer**. En tur er samtalsens minste enhet, og innebærer en ytring avgrenset av språklige og ikke-språklige signaler. I min oppgave omtaler jeg dem i hovedsak som bidrag eller ytringer, fordi denne definisjonen kan romme flere turer som henger sammen. En syklus innebærer at en taler A tar et initiativ (T1). Taler B responderer på

denne turen (T2) ut i fra sin forståelse av hva A mente å si med T1. Deretter får A mulighet til å respondere på T2 gjennom en siste tur (T3).

På denne måten blir premissene for samtalen forhandlet fram i fellesskap. Begge sider får mulighet til både å introdusere det de selv ønsker skal bli del av samtalen, godta eller avslå den andres forslag, eller videreutvikle det som allerede er introdusert. I CA er teorien om forhandling spesielt sentral, fordi man ikke gir en ytring (T1) noen annen status eller innhold enn den som mottakeren gjennom T2 viser at hun oppfatter, og som derfor får stå uimotsagt av taleren i T3. I en samtaleanalyse vil altså det å referere til hva en deltaker i samtalen har sagt, ikke handle om hva hun hadde planlagt å si eller hva hun bokstavelig talt sier. Det som regnes for deltakerens ytring, er den tolkningen av det hun sier som blir stående.

Forhandling om hva man snakker om, behøver imidlertid ikke bygge på en misforståelse. Det kan også være et **reelt språk** i hva de enkelte deltakerne ønsker å ha som tema. De fleste temaer springer ut av forrige tema, men noen ganger er ikke talerne enige om hvordan samtalen skal gå videre. Forhandling om dette kan være av lokal eller global karakter og bygge på misforståelser av språklig eller innholdsmessig karakter. Slik uenighet bygger gjerne på forskjellig forståelse av hva som er samtalsens globale tema, og dermed hvilke lokale temaer som blir naturlige å videreføre samtalen med. Dette er svært relevant i min undersøkelse, da det viser hvordan Grice' krav om å uttrykke seg relevant i forhold til samtalsens formål, kan vanskeliggjøres av uenighet om hva dette formålet er.

I tillegg kan den enkelte deltakeren ha sterke ønsker om å innføre et tema i samtalen selv om det ikke passer med samtalsens globale tema. Slike uenigheter kommer ofte til syne gjennom at mottaker følger opp et temaforslag (T1) med en fokusendring i sitt svar (T2). Noen ganger blir dette skillet mellom hva deltakerne mener at de snakker om, så stort at de ikke lenger forstår hverandre. Også dette kan være en viktig utfordring i samtaler der man i så lav grad deler felles språk og bakgrunn, til at det blir vanskelig å skjønne hva den andre snakker om. Dette fører sjelden til konflikt, men krever at man forhandler seg fram til et nytt felles samtaleemne. Dersom en deltaker merker at forhandlingen ikke fører fram til dialog, vil hun ofte prøve å gjøre sine bidrag relevante i forhold til det hun tror den andre snakker om. (Brown og Yule 1983a)

I noen tilfeller kan talernes uenighet verken knyttes til feiltolkning av hverandre eller uenighet om hva som skal være samtalens videre tema. Hvis en taler ser at hun ikke deler selve virkelighetsforståelsen med mottakeren, kan hun også forsøke å endre dette gjennom forhandling. Når dette skjer, blir forhandling til **argumentasjon**. I følge Svennevig (2001) finner argumentasjon sted når vi forsøker å overbevise mottakeren om at det virkelighetsbildet vi legger fram, er verdt å dele. Når vi argumenterer, kan vi styrke vår versjon av virkeligheten ved å vise til forhold rundt saken vi diskuterer (logos). Vi kan øke vår egen autoritet (etos), eller appellere til adressatens følelser (patos). Det er to hovedmåter å argumentere på som er av spesiell interesse for samtaler mellom mennesker fra muntlige samfunn og skriftlige samfunn. Den ene er bruk av **analogi**. Taleren viser da til problemstillingens likhet med andre tilfeller. Dette mener mange teorier er typisk for muntlige samfunn (se 2.6.2). Alternativt kan vi argumentere med **kausale** argumenter. Slike argumenter skal gjøre mottaker oppmerksom på at konklusjonen følger av premissene. Argumentasjon gjennom **sylogisme** er et eksempel på dette, og bruken er regnet for et skille mellom medlemmer av orale samfunn fra medlemmer av skriftlige (Schribner og Cole 1978).

Det første premisset i en syllogisme er noe allment som i premiss nummer to leder over på et spesielt tilfelle. For å gjøre en slutning fra det allmenne premisset til det spesielle tilfellet, må de to premissene inneholde et felles ledd. I vanlig kommunikasjon underforstår man gjerne det første premisset fordi man regner det for kjent hos mottaker (se 2.5.4). I det følgende eksempelet er det felles allmenne leddet ”menneske”.

Premiss 1: Mennesker kan ikke fly.

Premiss 2: Mor Nille er et menneske.

Konklusjon: Mor Nille kan ikke fly.

2.4.5 Oppsummering

Deltakere i en samtale lar ofte samtalsituasjonen bestemme hvilke strategier de velger. Om man bør vise høflighet eller engasjement, avhenger av kulturen man snakker i, hvem man snakker med og om relasjonen til mottaker eller samtalens innhold føles som viktigst. For innlærere har det også mye å si hvilke ressurser de føler at de har tilgjengelig, hvor godt de kjenner til normene i den nye kulturen, hva de tror den andre snakker om, og hvor mye hjelp de tror de kan få. For en innlærer med lav utdanning kan man ut fra pragmatiske teorier

forutsetning at forholdet til mottaker, selvbylde og erfaring med pragmatiske normer i skriftspråksamfunnet vil kunne være ekstra utfordringer.

2.5 **Kommunikativt stress**

Det er ikke bare rent språklige utfordringer som kan hindre innlærere med lav skolebakgrunn og begynnervarietet i norsk i å uttrykke høflighet, samarbeid og argumentasjon. Med begynnervarietet vil de som tidligere nevnt trenge å bruke kooperative oppnåelsesstrategier, og dette er risikabelt. Denne opplevelsen av risiko analyseres av Brown og Yule i deres teori om **kommunikativt stress** (Brown og Yule 1983).

Kommunikativt stress viser til de faktorene i en samtale som påvirker hvordan innlærer opplever kommunikasjonssituasjonen. De ulike faktorene kan på hver sin måte utløse stress, og slik påvirke hvor komplisert kommunikasjonen oppleves av innlærer. Dette vil igjen ha betydning for hvor godt og hvor mye hun vil delta. Modellen ble introdusert for å vurdere hvilken vanskelighetsgrad ulike kommunikative oppgaver utgjør for en andrespråksinnlærer.

Brown og Yule (1983a:34) deler faktorer som påvirker kommunikativt stress, inn i tre grupper. Først nevner de **kontekst**. Det er lettere å snakke med én enn med flere, og lettere å snakke med en person man kan identifisere seg med. Det virker positivt om samtalen skjer i et kjent og avskjermet miljø. **Tilhøreres kunnskap** har også betydning. Dette gjelder på den ene siden at hun ikke bør ha lavere språkferdigheter enn taleren. Dessuten hjelper det om hun ikke har den informasjonen taleren formidler, men er interessert i få den. Dette gir taleren kontroll og motivasjon til å kommunisere kunnskapen sin. Den kommunikative oppgavens **struktur** kan virke positiv dersom den gir kontekstuell støtte til innlærerens ytringer. Det er bra om oppgaven tar for seg et tema som taler har grunnleggende vokabular til snakke om. Oppgaven slår også ut i forhold til om den omhandler et tema taleren kjenner godt og slik opplever som lettere å formidle.

Modellen er spesielt interessant fordi den viser at ikke bare nivå i andrespråk, men at også forhold som utdanning, temakunnskap og sosial status kan påvirke hva en deltaker klarer å kommunisere i en samtale. Dette er relevant ut fra en sosiokulturell forståelse av hva det innebærer å være lavt utdannet og komme fra et hovedsaklig muntlig samfunn (se 2.6.2). Dette kan tilsi at skolebakgrunn vil ha betydning for det kommunikative stressnivået i samtalen, og

dermed hva de får uttrykt. Dette vil jeg imidlertid komme mer inn på i neste kapittel, og diskutere i forhold til materialet mot slutten av oppgaven.

2.5.1 Gjensidig bakgrunnskunnskap

Fenomenet forståelse er et tema som blir forsket på fra mange fagfelt. De fleste teorier som er framsatt om dette fenomenet, påpeker imidlertid betydningen av at sender og mottaker deler en viss grad av bakgrunnskunnskap om det som blir forsøkt formidlet. utfordringer knyttet til gjensidig forståelse er direkte relevant i forhold til problemstillingen, da dette er en sentral del av misforholdet mellom innlæreres kommunikative behov og språklig utgangspunkt. Jeg vil først diskutere begrepet bakgrunnskunnskap og vise hvilke typer bakgrunnskunnskap som trengs for å kommunisere optimalt. Deretter vil jeg vise hvorfor dette har så stor betydning for en lavt utdannet innlærer.

Brown og Yule (1983a) gjennomgår i sin bok om muntlig undervisning hvilken betydning bakgrunnskunnskap har for forståelse av muntlig språk. De sier at andrespråksundervisning ofte forsøker å møte dette behovet gjennom å tilby elevene kulturundervisning om landet de har kommet til. Slik undervisning har som regel som formål å gjøre elevene i stand til å kommunisere rundt temaer som medlemmer av målspråkssamfunnet kjenner til. Dette tilsvarer målet med samfunnsfagsdelen i den norskundervisningen som gis innvandrere i Norge.

Brown og Yule er imidlertid kritiske til verdien av slik kulturundervisning. De hevder at man altfor ofte fokuserer på kunnskap som er ukjent for de fleste de vil møte i målspråkssamfunnet. De mener at typiske temaer som tas opp, slik som landets historie og institusjoner, gir kunnskap som de fleste innbyggerne i landet selv ikke har. Brown og Yule mener derfor at man må la andre mål styre undervisning i samfunnskunnskap. Undervisningen bør gi elevene en type bakgrunnskunnskap som gjør at de i en språkbrukssituasjon vil skjønne hvorfor "det som sies, sies" (Brown og Yule 1983a). Dette innebærer pragmatisk kunnskap om kontekst, form og tema (se 2.4). Elevene bør få hjelp til å forstå hva de som snakker målspråket er opptatt av, hva de legger merke til, og hva de er interessert i å snakke om. De som opplever størst kulturforskjell, vil derfor ha nytte av hjelp til å se hvilken informasjon som vil oppfattes som relevant i forskjellige typer samtaler. Jo større kulturforskjellen er

mellom elevenes bakgrunnskultur og kulturen de skal bruke andrespråket i, desto viktigere er det med forberedende undervisning i slik bakgrunnskunnskap.

Gjensidig bakgrunnskunnskap betraktes både av lingvister og pedagoger som grunnleggende for god kommunikasjon. Dette begrepet viser til det samtalepartnerne på et hvert tidspunkt vet at de har felles kunnskap om. Samtalepartnerne kan ha den samme kunnskapen og interessen for et tema uten at dette får noen betydning for samtalen. Først når de blir klar over at de har denne kunnskapen til felles, kan de støtte seg på den i samtalen. Det finnes to hovedtyper gjensidig bakgrunnskunnskap, nemlig **dagbokkunnskap og encyklopedisk kunnskap** (Svennevig 2003). Dagbokkunnskap er kunnskap vi har til felles med spesifikke individer eller grupper, og som bygges opp gjennom samtaler og opplevelse vi har hatt sammen. Encyklopedisk kunnskap er kunnskaper de fleste i en kultur har felles. Til sammen utgjør dagbokkunnskap og encyklopedisk kunnskap et kunnskapslager vi bruker til å forstå verden rundt oss med og som vi kan underforstå i samtale med mennesker vi vet deler denne kunnskapen. Det er viktig i all kommunikasjon å vite hvor mye kunnskap man har felles, slik at man ikke er opptret uhøflig gjennom å forutsette for mye eller for lite. Vi prøver derfor å finne fram til noe vi har til felles som vi kan trekke slutninger om den andres kunnskap ut fra. Deretter sjekker vi jevnlig om det virker som den andre klarer å følge med. Dette er spesielt vanlig i samtaler der man oppdager at samtalepartner ikke deler samme førstespråk som en selv, eller der man blir klar over at man ikke deler grunnleggende kunnskap om samtalens tema. For samtaler med innvandrere med begynnervarietet og kort oppholdstid i Norge, er dette spesielt vanlig.

2.5.2 Hvordan fungerer bakgrunnskunnskap

Den kunnskapen vi har om verden, blir i mange kognitive teorier ansett for å være organisert i hjernen i **kognitive modeller**. Kognitive modeller kalles ofte **skjemaer**, og er abstrakte, kognitive strukturer som inneholder generell kunnskap om situasjoner som gjentar seg. De regnes for å være hierarkiske nettverk av kunnskap som er mer eller mindre løst knyttet sammen. Vi kan referere til et helt kompleks av handlinger bare ved å bruke enkeltord som mottaker assosierer til et gitt skjema. Resten gjør mottakeren selv gjennom å fylle ut med den kunnskapen som er organisert i dette skjemaet. Samspillet mellom aktivert skjema og samtalens kontekst gjør taleren i stand til å anta hva taleren underforstår. Riktig aktivert skjema gjør også mottaker i stand til å forutse hva den andre vil si videre, og oppdage det når

samtalen tar en uventet retning. Deltakerne bruker også skjema for samtalens form og innhold til å tolke ytringer og adferd.

Carrell (1988) bruker begrepene **formelle skjema** og **innholdsskjema**. Gjennom denne inndelingen får hun fram at bakgrunnskunnskap ikke bare handler om talerens kjennskap til det spesifikke temaet som omhandles (innholdsskjema). I tillegg vil hun dra nytte av kjennskap til strukturen for hvordan temaet blir behandlet i visse situasjoner (formelt skjema) i den gjeldende kulturen. Formelle skjema er et slags manus for i hvilken rekkefølge ting skjer i konvensjonelle kommunikasjonssituasjoner og handlingskomplekser. Kunnskap om slike mønstre er viktig for å forstå og bli forstått i mange situasjoner. Dette viser at man trenger gjensidig kunnskap både om tema og form dersom man skal klare å skape en god dialog i forhold til Dysthes beskrivelse (2.3).

2.5.3 Felles forståelse av samtalens mål og tema

Brown og Yule (1983a) hevder at det er vanskelig å si noe om hva som er temaet for en samtalesekvens, men at det tydeligvis har stor betydning for hvordan deltakerne strukturerer sine bidrag. Samtalens tema er i følge Brown og Yule det sentrale, organiserende prinsippet for mye diskurs. Siden det ofte er vanskelig å peke på ett gjennomgående tema for en samtale, mener de at det er mer hensiktsmessig å spørre seg hvorfor noe sies på det bestemte tidspunktet til den bestemte personen.

Svaret på dette indikerer hva deltakerne oppfatter som samtalens **globale tema og mål**. Disse utgjør et overordnet fokus for oppmerksomheten og påvirker samtalens utvikling ved å gjøre noen innspill relevante og andre ikke. Disse begrensningene gir samtalen en rød tråd, en global **koherens**, som holder samtalen sammen. Deltakerne er imidlertid ikke alltid enige om hva som er samtalens globale tema og mål. En slik enighet har betydning for hvor vanskelig det er å forstå den andres ytringer i samtaler der språkbarriere er et problem (Junko Mari 2004).

Koherens kan skapes på ulike måter. Det diskuteres hvor stor betydning bruk av eksplisitte signaler om koherens, såkalt **kohejonsmarkører**, har for lytterens forståelse av et budskap. Brown & Yule (1983b) sier at det er meningsstrukturene i selve teksten eller dialogen som avgjør hvorvidt den oppleves som koherent eller ikke. Kohejonsmarkørene bare hjelper til å

signalisere disse strukturene. I følge Urquhart og Weir (1998:75) har derfor kohesjonsmarkører først og fremst en betydning i skriftlig kommunikasjon.

2.5.4 Betydning av å ha lik bakgrunnskunnskap

Innen leseforskningen anbefales **førlesingsaktiviteter** for å skape og aktivere passende bakgrunnskunnskap hos andrespråksleseren, før hun møter selve teksten. Riktig skjema må både eksistere og aktiviseres for å skape mening både når man leser og samtaler. Brown og Yule (1983a) hevder at førlesingsaktiviteter har mulighet til å gi leseren bakgrunnskunnskap hun ikke har, og som hun trenger for å forstå teksten. Dersom hun har denne kunnskapen fra før, kan det hjelpe henne til å aktivere de riktige skjemaene.

Leseforskerne Urquhart & Weir (1998) viser hvor viktig det er at elevene får mulighet til å forutse hva de vil møte i teksten. Forberedende aktiviteter kan i følge Urquhart og Weir bidra til å oppklare for leseren hva tekstens globale tema er, og hva som er målet med å lese akkurat den teksten. Kjennskap til tema og mål for kommunikasjonen er også nødvendig for at innlærer skal kunne nyttegjøre seg strategier som kan veie opp for manglende forståelse på ordnivå. Elevene trenger med andre ord en del kunnskap for å kunne jobbe effektivt og målorientert med teksten, og få en mer nøyaktig forståelse av den. Urquhart og Weir (1998) påpeker samtidig at det finnes et terskelnivå for hvor dårlig andrespråkskompetanse taleren kan ha hvis de skal kunne dra nytte av bakgrunnskunnskap om samtaletema. Er kompetansen for svak, vil bakgrunnskunnskapen ikke hjelpe. I forhold til mitt materiale er dette svært relevant.

En type bakgrunnskunnskap som har betydning for hvor godt man forstår hverandre, er kunnskap om hvordan forskjellige typer samtaler pleier å forløpe innenfor en kultur. Slike samtaletyper kalles **konvensjonelle kommunikative aktiviteter**. De er organisert rundt ett eller flere konvensjonelle mål, og målet motiverer de enkelte kommunikative handlingene som inngår i aktiviteten (Svennevig 2003). Kommunikative aktiviteter inngår i **kommunikative kommunikasjonstyper eller -sjangere**. Som skriftlige sjangere setter de sjangerkrav til hva som er mulig, passende og typisk å ytre.

Konvensjonelle kommunikasjonstyper oppstår for å løse tilbakevendende kommunikative oppgaver innenfor kulturen. Innenfor en kultur vet man derfor hva som er typiske roller og scener for slike kommunikasjonstyper, og hvilke ressurser og begrensninger som pleier å

bestemme hvordan samtalen utvikler seg. Aktivitetstypen iscenesettes av deltakerne ved at de går inn i en av de standardiserte rollene som tilhører denne aktivitetstypen. Dette ser man klart i institusjonelle samtaler som legebek, men gjelder også i mer private samtaler. Det kreves kunnskap om ulike samtalsjangerer for å kunne opptre relevant og korrekt i forskjellige samtaler. Slike sjangerer er i større eller mindre grad kulturbestemt, og det er derfor også forskjell i sjangerkrav til den enkelte kommunikative aktivitet i ulike grupper i samfunnet.

Kuyumcu (2004) bruker betegnelsen **sjanger** om mønstre av konvensjoner og underforståtte premisser som ligger til grunn for all type kommunikasjon. Hun påpeker at det er stor sjangerforskjell mellom muntlig dagligspråk og uttrykksmåter som forventes i skolen. Dette er en stor utfordring som elevene gjerne opplever i overgangen fra muntlig til skriftlig språk, men det handler mer om å lære nye sjangerer enn bruken av mediet skrift. Hun sier at mye handler om hva som gis status i skolen generelt. I skolen har man, som i alle institusjoner, utviklet konvensjoner for hvordan kunnskap skal formidles for at den skal oppfattes som relevant og bra. Disse konvensjonene er i stor grad påvirket av skriftspråket, og er derfor noe man ikke har med seg naturlig fra muntlig dagligtale. Siden de skriftbaserte sjangrene har mer status enn de muntlige, er det viktig for elevene å få tilgang også til disse. Hun viser til Sydney-skolen som har valgt å undervise elevene i sjangerer. På ulike måter skal elevene selv bli oppmerksomme på hvordan uttrykksform varierer fra tekst til tekst ut fra hvilken sjanger den tilhører. Slik skal de langsomt lære seg å bruke sjangrene som gis status i skolen og skriftkulturen.

2.6 Lav skolegang

Det er svært komplisert å uttale seg om hva som karakteriserer innvandrere med lav utdanning generelt. De kan komme fra hele verden, og har like forskjellig bakgrunn og livssituasjon i Norge som innvandrere flest. Hvorfor de ikke har fått mer utdanning, og hvor høy status en person med lav formell utdanning kan ha der de kommer fra, er også svært ulikt. Det er imidlertid gjort en del forskning som har kommet med resultater som kan si noe om sammenheng mellom lav utdanning og kommunikasjon.

2.6.1 Kognitiv teori og andrespråksstudier

Betydning av lav utdanning for kommunikative valg har etter min erfaring ikke vært hovedtema for noen lingvistisk forskning i Norge. Det nærmeste man kommer er studien "Forståelse i samtaler mellom innvandrere og ansatte på offentlige kontorer" (Svennevig 2002). Denne studien undersøker først og fremst den institusjonelle samtalen, og hvordan denne påvirkes av typiske trekk ved samtaler mellom førstespråkstalere og andrespråkstalere. Samtidig har den vært viktig for forståelse av betydningen av kontekst, roller og strategibruk i møter mellom mennesker med forskjellig kulturbakgrunn og status. Svennevig har også vært sentral for forskning på samtaler i Norge generelt, og har med sin tilnærming til feltet hatt stor betydning for min oppgave.

Det er skrevet fem hovedoppgaver med andrespråksfokus som også har hatt stor betydning for utformingen av min oppgave. Disse tar for seg en viktig gruppe blant innvandrere med lav utdanning i Norge, nemlig voksne analfabeter. Utfordringer de påpeker at denne gruppa møter, og som ikke er knyttet til deres skriftkyndighet, har i stor grad hatt betydning for min problemstilling. Først ut var Bjørg Mollestad (1979) og Astrid Fryjordet (1984) med kartlegging av denne elevgruppens omfang og behov. Lise Iversen Bjørkavåg skrev i 1986 en kritisk gjennomgang av læreboka som har blitt mye brukt i slik undervisning, "Første bok på norsk" (Manne 1980). I etterkant av alfabetiseringsåret 1990 kom Vigdis Alver i 1995 med sin oppgave om mål og midler i alfaundervisningen. Denne ble fulgt av Vigdis Lahaug (1996) som undersøkte en gruppe kvinners utvikling av skriftlige og muntlige ferdigheter i norsk. Til tross for at disse oppgavene hovedsaklig tar for seg skriftopplæring, har de vært et viktig bakgrunnsteppe for min undersøkelse.

Det har vært utarbeidet mange teorier for å forklare forskjeller mellom hvordan den utdannede majoriteten i Vesten tenker og handler til forskjell fra de som skiller seg mest fra oss. Dette strekker seg tilbake til antropologiske beskrivelser av "the savage mind" (Hundeide 2003), til dagens studier av tverrkulturell kommunikasjon. Ofte har dette tatt form av en sammenlikning mellom en vestlig, høyt utdannet middel- og overklasse og grupper med lav eller ingen formell utdanning i innvandrerbefolkningen eller andre deler av verden. Blant annet har mye handlet om å utforske den kognitive betydningen av å lære å bruke skrift, og hvilken betydning dette har for enkeltmennesker og hele samfunn. Selv svært liten skoleerfaring skal i følge slike kognitive teorier føre til vesentlig endring av evne til abstrakt og logisk tenkning.

Mye som har blitt gjort og sagt i forhold til utdanningsprosjekter både i Norge og i resten av verden, bygger på disse tankene. At skolegang gir tilgang til mer abstrakt tenkemåte, bygger på undersøkelser om forståelse av syllogisme i forskjellige samfunn (se 2.4.4). Bruk av syllogisme er derfor noe som først og fremst utvikles gjennom skolegang, og er del av skolekultur over hele verden (Scribner og Cole 1978)

2.6.2 Sosiokulturelle teorier

Kan man så konkludere fra at en person ikke følger syllogismens logikk, til at hun er mindre egnet til å tenke abstrakt? (Hundeide 2003). Mange sosiokulturelle forskere mener at de kognitive forskjellene man har kommet fram til, egentlig kan tilskrives kulturelle forskjeller. Hvordan samfunnet man vokser opp i er organisert, og hvilke ferdigheter som blir belønnet, har mer å si enn hvorvidt man som enkeltindivid i et slikt samfunn har gått på skole eller ikke. Dette betyr blant annet at eventuell skolegang man får i Norge som voksen, ikke så lett kan endre på kommunikasjonsmønstre man har med seg fra oppveksten. Det er ut i fra disse teoriene først når mennesker fra samfunn der lav formell utdanning er vanlig, møter mennesker fra samfunn med generelt høy utdanning, at det å ha lite utdanning blir problematisk.

Lavt utdannedes tilhørighet til samfunn

Kuyumcu (1993) mener at det har betydning hvorvidt en person er sosialisert inn i et hovedsaklig **skriftbasert** eller **mundlig samfunn**. Medlemmer av hovedsaklig muntlige samfunn sosialiseres til å ikke behandle problemstillinger som løsrevne fra sin kontekst, men alltid se informasjonens verdi i forhold til egen erfaring. Dette ser hun som en konsekvens av at muntlig informasjon har en flyktig karakter og er uløselig knyttet til samtalskontekst. Man skal i muntlige samfunn av samme grunn ha større vansker med å uttale seg om mennesker og problemstillinger man ikke kjenner til eller vet at finnes.

Scribner og Cole (1978) kom fram til at folk fra tradisjonelle, hovedsaklig muntlig baserte kulturer, har spesielle vansker med logiske problemer. De så at folk fra alle typer kulturer brukte en blanding av teoretisk og empirisk begrunnelse i sine svar. Alle hadde også i noen grad kjennskap til syllogismeformen. Også de fra tradisjonelle samfunn kunne gi korrekte teoretiske svar på et problem. Denne gruppen hadde imidlertid en tendens til å konkludere ut

fra egne erfaringer og realkunnskaper om verden, istedenfor å la konklusjonen følge syllogismens premisser. Scribner forklarer dette med det han kaller et **empirisk bias**. Med denne betegnelsen mener han at tendensen til å bruke personlig kunnskap og erfaring som kriterium for å akseptere eller avvise en informasjon gitt i premissene, er kilde til ny informasjon som blir brukt til konklusjonen, samt brukes som “bevis” på konklusjonen man har kommet fram til.

Et slikt empirisk bias setter Scribner og Cole i sammenheng med **lav skolegang**. I skolen utvikles elevenes evne til å løse problemer ut fra formelle premisser gjennom for eksempel algebra, geometri og kjemi. Elevene lærer at noe kan være riktig selv om det strider i mot egen personlige erfaring og må godtas ut fra sine premisser. Scribner og Coles konklusjon er at logisk diskurs ikke er fraværende i noen kultur, men det kan være kulturelt betinget hvorvidt man prioriterer å følge egne erfaringer eller premissene dersom disse ikke stemmer overens.

Andre teorier viser at hvilken atferd som forventes i samtaler, også er **kulturelt betinget**. I kulturer der kunnskap blir muntlig overlevert, mener Hundeide (2003) at innlærers rolle i forhold til ”eksperter” er annerledes. Når barnet skal lære noe av en voksen, forventes det at barnet stille observerer hvordan den voksne personen utfører oppgaven. Det at den voksne får utført oppgaven, er imidlertid alltid viktigst. Som innlærer forventes barnet å vise respekt for ”eksperten” gjennom å ikke stille flere spørsmål enn absolutt nødvendig (Hundeide 2003). Hvordan man kommuniserer med andre påvirkes også av i hvor stor grad man gjensidig er avhengig av hverandre innenfor et samfunn (Triandis 1979, ref i Hundeide 2003). Samfunn som hovedsaklig er muntlige, består ofte av tett sammenknyttede nettverk der det kollektive står sentralt. I en slik setting vil de som er best til å samhandle og til å unngå konflikter være de sterkeste. Å **kunne tolke andres verbale og ikke-verbale signaler**, blir viktigere enn evne til å overbevise andre om sine argumenter. Dette støttes av LeVine og White (1986, ref i Hundeide 2003). De sier at der man er avhengig av familien og fellesskapet for å overleve, blir det viktigere for medlemmene å ikke true de sosiale relasjonene, noe som fører til større bruk av **indirekte kommunikasjonsformer** (Hundeide 2003).

Lavt utdannedes tilhørighet til sosial klasse

Kulturelle forskjeller i hvordan man snakker sammen, finnes ikke bare mellom samfunn og samfunnstyper. Innenfor et samfunn kan det være store forskjeller i kommunikasjonskultur

mellom de forskjellige sosiale klassene.

I Argentina hadde Universitetet i Buenos Aires i 2000 et prosjekt med forbedring av helseopplysningsarbeid i fattige bydeler i Buenos Aires. Initiativtakerne mente at slik informasjon var så viktig for fattige menneskers livssituasjon at man måtte forsikre seg om at kunnskapen ble formidlet på en måte som alle forsto. De så at legene var engasjerte i pasientene sine og forsøkte å gjøre **ekspertkunnskapene** sine tilgjengelig for de lavest utdannede ved å konkretisere dem. Etter tjue års utdanning og spesialisering var det imidlertid vanskelig for dem å forklare fagfeltet sitt for mennesker med noen få års grunnskole bak seg. Forskjellen mellom legens og disse kvinnenes samtalekonvensjoner og bakgrunnsforståelse av temaet hindret at det skjedde kommunikasjon og læring. Initiativtakerne mente at løsningen måtte være egne pedagoger med kunnskap om de lavest utdannedes bakgrunnskunnskap om helse og kropp. Pedagogene måtte kjenne til hvordan lavt utdannede i dette samfunnet var vant til å snakke om slike temaer, og måtte ha innsikt i hva legene tok for gitt at tilhørerne kunne slutte seg til. Slik ville de kunne fungere som en slags tolk, som kunne oversette informasjonens innhold og oppbygning til folkelig språk og virkelighetsforståelse.

Labov kritiserte i 1972 skolemyndighetene for deres vurdering av flesteparten av slumbarna i Harlem som tilbakestående (Labov 1972, ref i Hundeide 2003). Han mente at kulturforskjell mellom ulike sosiale klasser var blitt tolket som mental svikt fordi barnas kommunikasjonsform ble **målt opp mot middelklassens normer**. Lisbeth Norderhaug omtaler i 1976 hvordan medlemmer av svake grupper i Norge får sine problemer forsterket av hvordan de møtes av det norske samfunnet og dets normer (Norderhaug 1976). Faktorer som får norske barn fra lave sosiale sjikt til bli tapere i samfunn og skole, mener hun kan si noe om hvilke utfordringer barn av innvandrere vil møte. Hun sier med dette at utfordringer innvandrere møter i det norske samfunnet, kan ha mer med hvor godt de klarer å tilpasse seg den norske middelklassens normer å gjøre, enn hvor godt de snakker norsk.

Pablo Freire advarer i boka "Extention or Comunication" (1971) om konsekvensene av at lærere i voksenopplæringen som regel tilhører helt andre sosiale lag enn elevene sine. Han observerte at elevene ofte ikke deltok med den kunnskapen de satt med, av respekt for lærerens status og utdanning, og fordi de ikke var vant til arbeidsformene læreren la opp til. Læreren på sin side startet ofte opp med en idé om at elevenes verdensforståelse var

mindreverdig i forhold til hans egen, og fikk dette forsterket av at elevene aldri viste kunnskapen sin eller motsa ham i timene.

2.7 Oppsummering

Faktorer som kan vanskeliggjøre at lavt utdannede deltar og blir hørt i møte med høyt utdannede, kan knyttes til både kunnskap, normer og sosial bakgrunn. Viktigere enn selve skolegangen er kulturelle forskjeller og forskjeller i status, fordi dette får utslag i hvem som får sette standarden for hva som er verdifulle bidrag. Hvilken kunnskap og atferd som gis verdi, forklares med sosiokulturelle faktorer. Både kognitive og sosiokulturelle syn på betydningen av utdanning, har hatt stor betydning for hva som sees som denne elevgruppens utfordringer. I forhold til min undersøkelse har dette vært et viktig bakteppe både for å forstå hvordan lavt utdannede blir oppfattet, og hva jeg kunne forutse at jeg ville finne i mitt materiale.

3 Beskrivelse av undersøkelsen

3.1 Metode

Kvalitativ forskning (KF) skjer i følge Rossman og Marshall (1998:9) i naturlige omgivelser og bruker varierte fortolkende metoder som utvikles underveis i samspill med respondentene. Den kvalitative forskeren har et helhetlig perspektiv, og reflekterer systematisk over egen rolle, historie og hvordan dette påvirker studien. Forskningsprosjektet starter i KF gjerne med at forskeren blir oppmerksom på et fenomen og danner seg en personlig idé om dette fenomenet. Denne første interessen og forklaringsmodellen er viktig, men må styrkes av formell teori, mer data og systematisk testing.

I kvalitativ forskning skiller man tradisjonelt mellom bruk av **utforskende** (eksplorativ) og **forklarende** (deskriptiv) **metode**. Utforskende metode brukes for å forstå og beskrive et fenomen, mens forklarende metode søker å vise sammenhenger mellom hendelser og deres betydning (Rossman 1998). Glaser & Strauss (1967) har kritisert denne oppdelingen, og ønsker heller å snakke om en skala fra de mer utforskende studiene til de mer forklarende. Etter deres oppfatning beveger både utforskende og forklarende forskning seg fra idé til data og til idé igjen, og innebærer både induksjon, deduksjon og verifisering. Et slikt samspill mellom idé og data i utvikling av en persons forståelse kalles ofte for en **hermeneutisk sirkel**.

Jeg har i denne oppgaven valgt en kvalitativ metode med intervju som form og samtaleanalyse som analyseverktøy. **Intervjuet som forskningsmetode** påvirker og styrer forskningsobjektet i større grad enn mange andre metoder som brukes innen kvalitativ forskning. Ved bruk av semistrukturert intervjuform vil også intervjuer påvirke respondentenes svar. Dette mener Richardson (1996) er uten betydning dersom det ikke påvirker de resultatene man ser etter. **Samtaleanalyse (CA)** er en forskningsgren som prøver å finne mønstre og prinsipper for hvordan man deltar i samtaler. I følge Brown og Yule (1983) er et mønster i en diskurs et lingvistisk trekk som skjer i en definert kontekst med en betydningsfull frekvens. En samtaleanalytiker prøver med andre ord å oppdage trekk som går igjen i samtalen og beskrive disse. Dersom sammenliknbare fenomener opptrer jevnlig i innlærers produksjon, har forskeren en begrunnelse for å beskrive dem som **kommunikative strategier**. Fordi enhver person holder seg til et begrenset antall slike fenomener, kan ikke

dette forklares som resultat av planleggingsproblemer eller feil. Derimot anser man det som en del av den enkeltes kommunikative repertoar (Raupach 1981, ref i Færch og Kasper 1983).

Samtaleanalyse er på samme tid et verktøy for å analysere samtaler og en samling kommunikasjonsteorier som sier noe om mulige forklaringer på eventuelle mønstre. Som analyseverktøy er det et utgangspunkt for få fram data av en tekst, mens kommunikasjonsteoriene hjelper forskeren til å forstå dem. Samtaleanalysens forskningsmateriale blir derfor i praksis ikke den transkriberte samtalen, men det som kommer fram når den er kodet og primærtolket i forhold til CA- teorier. Som i mye kvalitativ forskning, blir det forskerens forståelse som blir hennes metodiske verktøy. Denne primærtolkningen vil derfor i noen grad preges av den forståelsen hun utvikler i arbeidet med materialet som helhet. Dette skaper en hermeneutisk sirkel mellom utvelgelse og tolkning av materialet.

Kvalitativ metode gjør det ikke mulig å **generalisere** funn til en større gruppe, og det anses heller ikke som noe mål i seg selv. Metoden brukes i forskning der man ønsker å prioritere dybde framfor bredde i sine funn. Generaliserbarhet må derfor i kvalitativ forskning være på et annet plan enn mellom en respondent og gruppen denne representerer. Dysthe konkluderer i sin artikkel om flerstemmighet (Dysthe 2001) med at noen typer samtaler har mer ”læringspotensial” enn andre. Hun bruker dette begrepet for å si noe generelt ut fra sine funn, men for samtidig å ta høyde for at det ikke vil gjelde for alle elevtyper og i alle kontekster.

Dersom forskeren fatter interesse for et tema fordi hun blir oppmerksom på det i en rekke ulike kontekster, indikerer også dette i noen grad at funnene hun kommer fram til er generaliserbare. Forskerens utvelgelse av materiale kan også knyttes til begrepet **validitet**. Validitet handler om hvorvidt funnene i praksis svarer på problemstillingen. Muligheten til å arbeide i dybden, gjør det i kvalitativ metode også mulig å styrke hovedfunnenes **reliabilitet** gjennom sammenlikning med forskerens erfaringer med respondentene før og etter selve undersøkelsen.

Hensyn til validitet har nettopp hatt en stor betydning for denne oppgavens endelige form. Opprinnelig hadde oppgaven et sterkere fokus på undervisning i psykisk helse, og utfordringene dette medfører når elevene har lav utdanning. Dette stoffet ble imidlertid utelatt fordi det ikke er relevant i forhold til oppgavens endelige problemstilling.

Forskningsprosjektet har generelt utviklet seg i tråd med teoriene om kvalitativ forskning. Min interesse for kommunikative utfordringer startet da jeg deltok i et universitetsprosjekt i Argentina beskrevet i 2.6.2 . I første fase brukte jeg erfaringer fra Argentina til å utforme min kasssstudie, og antok at kognitive teorier ville gi meg svarene jeg lette etter. Funnene mine viste imidlertid at en rent kognitiv tilnærming ikke var tilstrekkelig, og jeg endte opp med en analyse ut fra teorier om pragmatikk og sjangrer. **Målet ble å få mer forståelse av hvilke faktorer som påvirket to lavt utdannede innlæreres kommunikative valg.** Dette tilsier bruk av utforskende metode, da målet er å utforske fenomenet kommunikative strategier. Samtidig underforstår problemstillingen en teori om at lav utdanning har en betydning i forhold til slike valg. Metoden som er anvendt i undersøkelsen, er i hovedsak utforskende, men også i noen grad forklarende. Dette er i tråd med Glaser & Strauss' (1967) metodesyn (se s 28).

Mine to respondenter gir ikke grunnlag for å si noe **generelt** om lavt utdannede innvandreres kommunikasjonsmønstre. Undersøkelsens funn kan likevel si noe om faktorer som har betydning i andre samtaler av liknende type. Hensyn til resultatenes generaliserbarhet og **reliabilitet** har hatt betydning for utformingen av undersøkelsen. Intervjuer og observasjoner ble foretatt i forkant og etterkant av hovedsamtalene. I de tilfellene der det er relevant, er materialet herfra brukt til å styrke min analyse av hovedsamtalene. Ved hjelp av begrepet "læringspotensial" kan jeg i tillegg komme med konklusjoner som kan ha pedagogisk betydning.. Dette gjør funnene mine generaliserbare på et visst plan, selv om mitt utvalg ikke er det.

For å samle inn mitt materiale valgte jeg en **semistrukturert intervjuform** som åpnet for at respondentene selv i stor grad kunne ta initiativ og være med på å styre samtalen. For intervjuene på morsmålet (mors1-mors3) fantes det et grovt intervjukjema som utgangspunkt, og for samtalen på norsk (nor) noen retningslinjer. Jeg valgte å styre samtalene i noen grad for i større grad å kunne isolere de faktorene jeg ønsket å si noe om.

Materialet fra intervjuene (mors1-mors3) består av mine spørsmål, og det tolken videreformidlet som respondentenes svar. Dette skjedde i flere tilfeller i form av en oppsummering. I transkripsjonene framgår derfor ikke svarenes nøyaktige ordlyd, tilhørende kroppsspråk, nøling og liknende. Jeg har også valgt å gi svarene en normert, norskspråklig form, selv om tolkens gjengivelse ikke alltid hadde dette. Dette har jeg gjort fordi bruken av

tolk uansett fjerner svarenes form fra deres opprinnelige ordlyd. Denne språkvasken har heller ikke lagt til noen elementer, og jeg har tatt hensyn til materialets unøyaktighet i analysen av disse intervjuene.

Intervjuet på norsk ble transkribert så nøyaktig som mulig ut fra det Nina og respondentene kommuniserte i løpet av samtalen. Dette innebærer at også en del ikke-verbale signaler har blitt skrevet inn. Det er imidlertid vanskelig å vite hva som er relevant, og mange steder vil den opprinnelige filmingen kunne gi viktig informasjon som ikke kommer fram i transkripsjonen. I gjennomgangen har jeg derfor i de tilfellene der det har vært nødvendig, lagt til beskrivelser av eksemplenes ikke-verbale kontekst. Samtaleanalysen(CA) som metode ser etter mønstre i den enkelte samtale, og søker å finne betydningen av disse.

Gjennomgangen av funnene vil derfor ha som mål å vise gode eksempler på de mønstrene som er sentrale for min analyse. Dersom et samtaleutsnitt kan fungere som et godt eksempel på flere mønstre, har jeg valgt å komme tilbake til dette utsnittet flere ganger. Dette er i samsvar med det som er vanlig i CA.

Jeg forsøkte ut fra dette materialet å finne mønstre i samtalen (nor) som kan knyttes til respondentenes lave skolebakgrunn. Dette innebar både mønstre knyttet til den lavt utdannedes sosiale bakgrunn og kunnskap, og til den lavt utdannede som "ikke-ekspert" i samtale med en "ekspert". Min **primærtolkning** tar derfor for seg trekk som er relevante i forhold til dette.

Analysen deler seg i mønstre knyttet til bakgrunnskunnskap på den ene siden, og interaksjonelle faktorer på den andre. Kategorien bakgrunnskunnskap har jeg delt i kunnskap om form og kunnskap om tema. Denne oppdelingen har jeg gjort ut fra hvilke kategorier som går igjen i teoriene jeg tar i bruk. Jeg vil i tolkningsdelen belyse hvilken betydning disse faktorene har hatt for respondentenes kommunikative valg. Til dette vil jeg bruke CA-teorier om **makt, høflighet, argumentasjon og forhandling**. I tillegg inkluderer jeg pragmatiske teorier om **kommunikativ kompetanse** og **kommunikativt stress** (Brown og Yule 1983a). For å få med informasjon om strategibruk og dens betydning for samtalen, har jeg imidlertid lagt et utviklingsperspektiv til modellen for kommunikativt stress.

3.2 *Utforming av prosedyre*

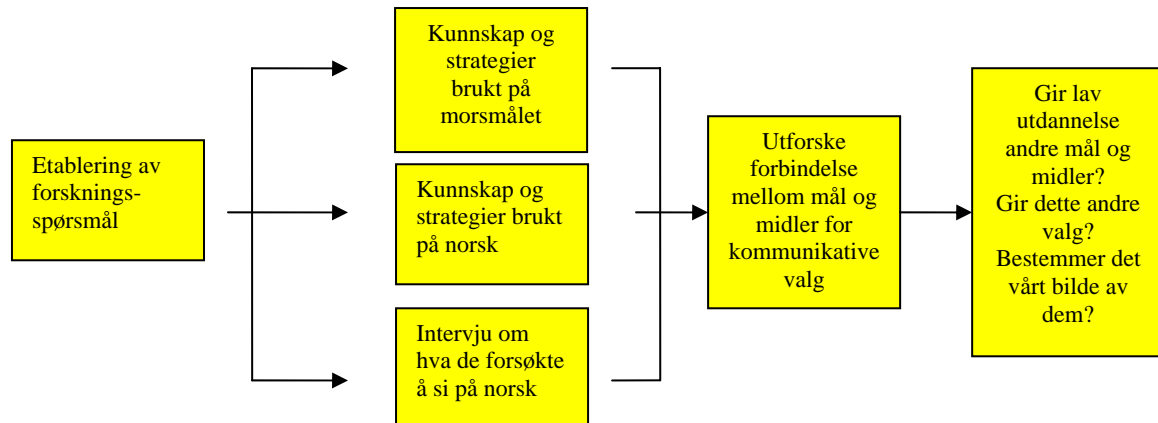
Jeg startet mitt forskningsprosjekt i Norge med å få et inntrykk av hva slags

samfunnsfagundervisning som ble gitt innvandrere med lav skolebakgrunn i Oslo. Høsten 2003 tok jeg kontakt med ulike undervisningsenheter i Oslo, og via flere av disse ble jeg fortalt om en skole i en annen by hvor de eksperimenterte med ulike typer samfunnsundervisning. Muligheten kom i form av et kurs kalt psykisk helse og migrasjon i februar 2004. Både prosjektleder og andre tilknyttet prosjektet var svært imøtekommende og engasjerte, og jeg fikk all hjelp jeg kunne ønske meg. Det var i møte med dem at undersøkelsen gradvis tok form.

Jeg hadde flere samtaler med sekundære kilder noen måneder før selve undersøkelsen. Jeg intervjuet blant annet respondentenes lærere i norsk og samfunnsfag. Det gjennomgående temaet var utfordringer og muligheter knyttet til undervisning av elever med lav utdanning. **Mitt opprinnelige fokus , informasjon jeg fikk fra sekundære kilder, samt mulighetene konteksten innebar, gav følgende struktur til undersøkelsen.**

Tidspunkt	Aktivitet	Forkortelse
August 2003	Oppstart i Oslo. Intervjuer med Rosenhof, VOX o.l.	
Oktober 2003	Intervjuer av lærere og administrasjon ved skolen	
Januar 2004	Observasjon av undervisning	
Februar 2004	Observasjon av kursholderens forberedelser av kurset	
18. 02.2004	Første intervju på morsmålet om psykisk helse	[mors1]
23.02.2004	Observasjon av første kursdag i samfunnsfag på morsmålet	(kurs) dag én
23.02.2004	Andre intervju på morsmål	[mors2]
24.02.2004	Andre kursdag i samfunnsfag på morsmålet (ikke observert)	(kurs) dag to
28.02.2004	Tredje intervju på morsmål	[mors3]
03.02.2004	Samtale på norsk med S, M	(nor)
28.04.2004	Intervju på morsmål om (nor)	[mors4]

Materialet jeg fikk gjennom dette, gjorde meg i stand til å ha følgende **prosess** i min undersøkelse:



3.2.1 Utforming av hovedsamtalen (nor)

Kontekst for hovedsamtalene ble tilrettelagt ut fra mine førsteinntrykk av respondentene. Jeg antok etter klasseromsobservasjonen at respondentene hadde svært lav kommunikasjonsevne på norsk, og at det ville bli vanskelig for dem å uttrykke seg på noe annet enn et helt generelt nivå om et tema. Jeg antok at mye av analysen måtte ta utgangspunkt i bruk av gester, kroppsspråk og pauser. Jeg valgte av denne grunn å gi respondentene mye kontekstuell støtte for sine bidrag, gjennom bilder, spørsmål og en så lite stressende kommunikasjonssituasjon som mulig.

Hovesamtalens tema ble valgt ut fra at det skulle være et engasjerende og intellektuelt utfordrende tema. Dette er basert på Dysthes teori om flerstemmighet (se 2.3). I tillegg var dette et tema de ville bli undervist i, i løpet av samme periode (se 3.2.2). Jeg håpet at dette i størst mulig grad ville få fram hva respondentene klarte å uttrykke noe om.

Intervjuene i hovedsamtalen ble utført av **Nina**, en ung kvinne fra Mexico. Jeg valgte å ikke selv gjennomføre samtalen, fordi jeg ønsket å få en så autentisk samtalsituasjon som mulig. Respondentene hadde i tidligere intervjuer på morsmålet snakket med meg om mange av temaene som skulle tas opp i intervjuet. Vi ville derfor underforstå uvanlig mye informasjon som felles kjent, og være mindre eksplisitte enn det som er naturlig for en slik intervjusituasjon. Jeg valgte en nyankommet innvandrere som intervjuerperson for i noen grad å isolere faktoren utdanningsbakgrunn fra andre faktorer knyttet til samtaler mellom innvandrere og nordmenn. I tillegg håpet jeg at en innvandrerkvinne ville være en

samtalepartner som respondentene kunne identifisere seg med. Jeg regnet med at de ikke ville behandle en jevnaldrende innvandrere med like stor forsiktighet og respekt som de ville vise nordmenn. Denne vurderingen gjorde jeg på bakgrunn av informasjon om respektkoder i denne etniske gruppens kultur. Denne faktoren kunne i enda større grad vært kontrollert ved å bruke en intervjuperson fra respondentenes eget hjemland. Imidlertid ville det da virke unaturlig for dem å snakke sammen på norsk, og de ville oppleve mindre grad av informasjonskløft i sin bakgrunnskunnskap.

Jeg ville også ha en samtalepartner som hadde kunnskap og erfaring med å snakke med så lavt utdannede, slik at respondentene i minst mulig grad opplevde å bli stigmatisert i samtalen. Nina har en mastergrad i utdanningsvitenskap fra Mexico, med avsluttende oppgave innen voksenopplæring av lavt utdannede. Hun hadde, da vi gjorde intervjuene, vært i Norge i sju måneder. Hun snakket godt nok til å ta ansvaret for gjennomføring av samtalen, samtidig som det var tydelig at hun ikke var norsk. Valget av Nina viste seg å virke som jeg hadde håpet. Det ble en del forhandlinger mellom respondentene og Nina om Ninas rolle i samtalen. De oppdaget imidlertid fort at hun ikke aksepterte rollen som ekspert eller norsk. Dette ga rom for en friere samtaleform, uten like fastlagte strukturer som en institusjonell samtale mellom en innvandrerelev og en norsk lærer eller autoritet normalt ville innebære.

Jeg valgte mine respondenter i samråd med deres lærer og prosjektledelse. Jeg ønsket respondenter med begynnervarietet i norsk (se 2.4.1) og som var i en etableringsfase i Norge. Jeg ble anbefalt fire elever, hvorav lærerne mente to og to var språklig og bakgrunnsmessig ganske like. To andre ble valgt ut fra sin høye skolebakgrunn, men alle hadde samme etniske bakgrunn. Det ble til slutt bare opptakene av de to respondentene med lavest skolebakgrunn som ble tatt med i oppgaven. Dette valget ble gjort fordi min metode ikke gjorde det mulig å håndtere så mye materiale.

Respondentene

Jeg satt igjen med de to respondentene Sara og Miriam, som jeg utover i oppgaven refererer til som mine respondenter. De var gjennom skolens omfattende plasseringstester blitt vurdert til nybegynnerkurs i norsk for analfabeter et halvt år før undersøkelsen begynte. De var et sted mellom 25 og 35 år, hadde vært i Norge relativt kort tid, og hadde gått på norskkurs et halvt år. Miriam var gift og hadde barn i barnehage og på skole, mens Sara var alenemor til ett barn

som nettopp hadde begynt på skolen. Læreren oppfattet dem som svært like. De kom fra samme storby og samme minoritetsgruppe. Sara hadde gått fire år på skole, men hadde i følge henne selv ikke hatt mulighet til å lære noe av denne undervisningen. Hun migrerte til Norge sammen med datteren sin, via flere land og flyktningleirer. Miriam hadde mange familiemedlemmer med utdanning, men fikk ikke selv mulighet til å gå på skole mer enn svært kort tid. Også hun hadde opphold i flere land på veien til Norge. Begge hadde knekt lesekode, men Sara var en sterkere leser enn Miriam. Sara viste i mine tester³ at hun hadde godt utviklede lesestrategier i forhold til å være begynnerleser. Hun kunne både lese enkle kart, korte tekster og reklamer. Hun hadde en tydelig håndskrift, og skrev ned diktater og avskrift uten mange feil. Miriam klaget over synet, og skrev og leste ikke alle bokstavene riktig. Hun klarte å lese de samme korte tekstene, om enn noe langsommere enn Sara, men hadde problemer med å svare på enkle spørsmål til teksten i etterkant. Hun gav fort opp reklamer og kart.

Sara var i følge læreren inne i en positiv periode, der hun opplevde mestring og ønske om å lære mer. Sara smilte fort og var åpen og omsorgsfull i møte med meg og andre. De var begge generelt åpne og uredde både i intervjuene på morsmålet, i klasserommet og i intervjuet på norsk (nor). De virket ikke hemmet av opptaksutstyret, og virket fokusert på det vi snakket om uavhengig av om det var tolk til stede. Likevel hadde Sara alltid en forknytt kroppsholding og virket generelt nervøs. I intervjuene på morsmålet [mors1-3] snakket hun mye om at hun ønsket å slutte å være deprimert, for å kunne bruke kreftene sine på andre ting. Miriam var under de samme intervjuene sliten og lei seg, og hun brøt ofte av samtalen for å fortelle om hvor vanskelig det var å vente på oppholdstillatelse. Hun sa flere ganger at hun og mannen ikke hadde gjort noe galt, og at hun ikke skjønnte hvorfor behandlingen tok så lang tid. Hun fortalte at hun hadde mye smerter og ofte følte seg ensom. Begge sa i intervjuene at de hadde begynt på norskkurs fordi de bodde i Norge og ønsket å kunne kommunisere med menneskene her. De ville spesielt lære å lese og skrive, og få et større vokabular. Miriam sa at man burde lese og bruke språket så mye som mulig utenfor timen. Likevel mente hun at hun ikke hadde lært noe ennå, men at hun gledet seg til det ville skje. Hun sa at hun var for gammel og dum til å lære fort, og at hun ikke ville lært noe om ikke læreren hadde tatt seg tid til å ”dytte inn ordene” [Mmors1].

³ Anne Hvenekildes skrift- og språkkyndighetstest. Testen inneholder oppgaver som diktat og lesing av enkeltord, konstruerte og autentiske tekster, kart og reklamer

Samtalen på norsk (nor) var på forhånd strukturert til å bevege seg framover gjennom en samling bilder av immigranter i ulike situasjoner og sinnsstemninger. Respondentene skulle selv få velge hvilke bilder de ville snakke om, når og til dels hvordan. Etersom respondentene ikke hadde fått noe annet oppdrag enn å snakke om disse bildene på norsk foran kamera, fungerte de som den mest åpenbare påminnelsen om at samtalen var del av en undersøkelse. Når Nina brakte samtalen inn på et nytt bilde, påvirket dette gjerne samtalen i en mer formell, konvensjonell retning. I andre perioder, der samtalen var mer uformell og preget av nærhetsstrategier, fungerte bildene mer som et fotoalbum i et familieselskap. Bruken av bildene varierte dermed med samtalsens vekslende grad av formalitet. I de periodene der samtalen fikk mer institusjonell form, ble målet om å snakke seg gjennom alle bildene gitt mer autoritet og styrte samtalen mer.

3.2.2 Respondentenes forberedende aktiviteter

Det er vanskelig å skille betydningen av kurset i psykisk helse på morsmålet fra samtalen jeg hadde med respondentene om samme tema før og etter kurset. Mitt inntrykk er at alt inngikk i en helhetlig læringsprosess, der fokus på temaet og mulighetene til å diskutere det de hadde lært om på kurset, var viktig for at respondentene skulle få gjort lærdommen til sin. Jeg vil også tro at de tenkte og snakket om dette temaet utenfor skolen i denne perioden. I en del tilfeller refererer jeg derfor til hele perioden fra første gang jeg intervjuet dem om psykisk helse fram til samtalen på norsk som forberedende arbeid.

Jeg gjennomførte **fire intervjuer** med mine respondenter på morsmålet. [mors1] skjedde den 20. februar, [mors2] den 23. februar og [mors3] den 27. februar. De ble lagt til før, under og etter (kurs) som fant sted 23. og 24. februar. Jeg ønsket med dette å få snakket med dem med minst mulig språklige begrensninger før, under og etter kurset. Deretter gjorde jeg et intervju ca én uke etter den filmede samtalen på norsk, der jeg fikk respondentene til å kommentere utvalgte deler av denne samtalen. Dette skjedde ved at de fikk se filmopptaket av seg selv eller bli sitert.

I god tid før kurset testet jeg respondentenes **skriftkyndighet**, med noe kartlegging av norsknivå. Dette valgte jeg å gjøre med Anne Hvenekildes test, slik den ble brukt i forskningsprosjektet "Alfabetiseringsprosjektet"(1996). Jeg valgte denne testen fordi den var den eneste som hadde vært brukt tidligere på et større antall respondenter. Jeg utarbeidet ikke min egen, fordi jeg ønsket å kunne måle mine respondenters skriftkyndighet opp mot andre

målinger, dersom dette ble aktuelt. Hvenekildes test brukes med jevne mellomrom til forskning, og jeg har av hensyn til dette valgt å ikke legge den ved oppgaven.

I forkant av kurset var jeg til stede som aktiv observatør i en **dobbeltime norsk** for å få et lite inntrykk av hvordan respondentene deltok i undervisningen. De sa enkle, korte setninger organisert i enkle, refererende fortellinger eller innspill. Dersom de ble spesielt oppmuntret, prøvde de seg på litt lengre innlegg. Mitt inntrykk etter å ha observert dem en hel dag, var at de ikke ville kunne uttrykke egne vurderinger rundt komplekse og abstrakte temaer på norsk.

Kurset i psykisk helse gikk over de to dagene 23. og 24. februar. Det hadde som uttalt mål å gi deltakerne en introduksjon i temaet psykisk helse forbundet med immigrantsituasjonen. Deltakerne skulle lære om menneskets åndelige, sosiale, fysiske og psykiske behov, og lære at disse er likeverdige grunnbehov som til sammen utgjør hele mennesket. På denne måten skulle de lære å gjenkjenne psykiske behov som grunnleggende, og lære at disse inngår i et helhetlig syn på helse.

Deltakerne skulle deretter lære om reaksjonsmønstre som er felles for alle som flytter på seg, og gjenkjenne disse hos seg selv. De skulle bli bevisst på at ikke alle individer reagerer på samme måte, og at noen mestringsstrategier kan virke negativt på individets psykiske helse. De skulle også lære om hva de kunne gjøre for å motvirke slike problemer.

Kurslederen deres gjennomgikk behovene med tegne og forklare Maslovs behovspyramide, og presenterte problemstillinger han selv hadde opplevd da han kom til Norge. Han diskuterte hele veien med deltakerne, provoserte dem og åpnet for deres erfaringer. De ble rådet til å snakke med venner og familie om fortid, nåtid og framtid, og holde kontakten med familien i hjemlandet. For å illustrere dette tegnet han et glass med vann og en mugge. Han forklarte at dersom man ikke snakket om problemene sine, ville problemene til slutt renne over på samme måte som vannet i glasset.

Det var viktig for prosjektleder at **kurslederne** ikke bare hadde kompetanse i elevenes morsmål, men også i størst mulig grad hadde samme kulturelle bakgrunn. Prosjektansvarlig satte i tillegg krav til kursenes pedagogiske utforming. Han la vekt på at undervisningen skulle være muntlig, komparativ og casebasert fordi elever på alle nivåer skulle kunne bidra aktivt på kurset. Sammen med en ekspert på temaet psykisk helse forberedte han kurslederne

en uke før kurset. Her ble de i fellesskap enige om at åtte timers undervisning ikke var nok til å forbedre elevenes psykiske helse. Målet ble derfor heller å jobbe med elevenes tabuer og gjøre det enklere å arbeide videre med problemstillingen på skolen.

3.3 Metodekritikk

I tillegg til Nina var også jeg til stede i samtalen på norsk i form av sekundærmottaker. Selv om jeg ikke var til stede i rommet under intervjuet, var jeg inne i begynnelsen og satte i gang et videokamera. Jeg forklarte også på enkel norsk at opptaket skulle brukes til forskning, og la fram bildene de skulle snakke om. Kameraet og bildene minnet dem i så måte om at det de sa til hverandre, også skulle høres av meg. Kameraet hadde nok varierende viktighet for samtalsens utvikling, avhengig av hvor mye respondentene involverte seg i tema for samtalen. Jeg kan imidlertid ikke finne at kameraet la noen begrensninger på samtalen som har vært av betydning for materialet. Det virket som om kameraet fort ble akseptert og utover i samtalen ignorert.

Valg av intervjuperson gjør det vanskelig å si noe presist om hvordan respondentene mine ville snakket med en nordmann til stede, eller med en person av annet kjønn eller alder. Kanskje gjorde Ninas identitet som innvandrerkvinnelike at de kunne ta i bruk flere eller andre strategier for å kommunisere enn de ville ha gjort med nordmenn. Nina har mye kunnskap og erfaring med de lavest utdannede i sitt samfunn. Dette er ikke en selvfølge selv om man kommer fra et land hvor mange mennesker ikke har tilgang til utdanning. Et eksempel på dette er at respondentenes gruppelærer nærmest fornektet at respondentene kunne mangle lese- og skriveferdigheter fra hjemlandet. Samtidig innrømmet han at de ikke var i stand til å gi en skriftlig evaluering av kurset selv om de kunne skrive på morsmålet. Håpet var at Nina, med sin utdanningsbakgrunn, ikke skulle stigmatisere respondentene ut fra at de var lavt utdannede. Nina var vant med å samarbeide med innvandrere fra hele verden gjennom norskkursene hun selv gikk på. Dette gav et håp om at hun ikke ville stigmatisere dem ut fra hvor de kom fra.

Ninas utdannings- og erfaringsbakgrunn gjorde det derfor vanskelig å si noe om hvordan samtalen ville forløpt dersom intervjupersonen hadde vært en høyt utdannet person med fordommer mot mennesker med svake skoleferdigheter. Dette utdyper jeg nærmere i kapittelet om kommunikativt stress (se 2.5).

Valg av respondenter medførte også visse begrensninger. Sara ble ikke fokus for undersøkelsen på grunn av sin representativitet. Hun var interessant ut fra hvordan hun møtte utfordringer som er felles for mange med hennes bakgrunn, og hva dette fører til. Analysen av hennes kommunikative valg kan si noe om én måte én lavt utdannet innvandrer på en svært vellykket måte mestret denne typen utfordringer. Analysen av Miriams mestring av de samme utfordringene var ment å gi et bredere bilde av disse utfordringene. Hennes kommunikative valg sier i praksis likevel ikke mer enn akkurat hvordan hun taklet disse utfordringene.

En annen begrensning var at jeg **ikke snakket deres morsmål**. Flere ganger var det tydelig at tolken oppsummerte det respondentene mine hadde sagt. Dette materialet brukes derfor bare for å gi et bredere bilde av bakgrunnskunnskapen de hadde om temaet for (nor).

3.3.1 Forskers påvirkning

I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å finne ut om kurset de hadde gjennomgått, ville gi et utslag i samtalene vi hadde med dem i etterkant. Imidlertid er det viktig å ta med i betraktning at mitt nærvær og interesse for deres betraktninger, kan ha påvirket deres involvering i temaet. Mitt nærvær i (mors1-3) kan også ha preget hva de har villet komme fram med av negative erfaringer og kritikk, av respekt for meg som nordmann. Dette bekreftes av at gruppelæreren for (kurs) sa eksplisitt til elevene at jeg ikke forsto språket de snakket. Imidlertid er deres betroelser ikke forskningsmateriale, og dette er også bare aktuelt for de forberedende intervjuene. Her kan det imidlertid ha hatt betydning for hva de viste at de kunne. I hovedsamtalen (nor) er intervjupersonen (Nina) ikke norsk, og problemstillingen blir derfor ikke aktuell på samme måte.

Etter møte med respondentene oppdaget jeg at noen av mine egne antagelser om hva som ville skje og hvorfor, ikke hadde støtte i teorier, men var mer knyttet til **mine egne forutinntatte ideer** om denne elevgruppen. Selv om jeg visste at disse personene forholdt seg til psykiske problemer knyttet til migrasjon daglig, antok jeg likevel at jeg ville finne en stor kvalitativ forskjell mellom deres praktiske og skolelærte kunnskap om temaet. Dette vil jeg komme inn på senere i oppgaven. Siden disse forventningene til en viss grad må ha påvirket min opprinnelige tilnærming til tema, vil jeg prøve å prøve å være eksplisitt i de sammenhenger hvor dette kan ha spilt inn.

3.3.2 Andre faktorer som kan ha påvirket mine funn

Respondentenes personlighet, liv og historie har etter all sannsynlighet hatt stor betydning for deres ulike valg og reaksjoner i hovedsamtalen. Det virket som om de hadde relativt lik sosiokulturell bakgrunn, men dette kan jeg ikke si med sikkerhet. Jeg kan heller ikke si noe om eventuelle forskjeller i kognitive evner eller hvordan de er preget av tidligere opplevelser av mestring og nederlag i hverdag og skolesammenheng.

4 Respondentenes måloppnåelse - hva de får sagt

4.1 *Hvordan materialet kan belyse min problemstilling*

Mitt mål har vært å utforske kommunikative valg hos lavt utdannede innvandrere i møte med en høyt utdannet person. Jeg har i bakgrunnskapittelet gjennomgått hvilken tidligere forskning min problemstilling bygger videre på. Målet er at materialet skal kunne vise hvordan mine respondenter velger å møte utfordringer i samtalen, og om disse utfordringene og løsningene kan knyttes til deres identitet som lavt utdannede. Temaet for samtalen skulle skape utfordringer knyttet til det å snakke om abstrakte temaer, skulle preges av skolesjangerens koder og regler, og være noe de hadde hatt undervisningen i som voksne i Norge. Valget falt på ”psykisk helse og migrasjon”, som var tema for et kurs respondentene skulle delta i, og som virket abstrakt og teoretisk nok til at det i følge nevnte teorier ville utgjøre en utfordring for respondentene. Temaet har også tilstrekkelig mye til felles med samtaler innvandrere må gjennom i en periode der de fleste har svakt mellomspråk i norsk og mange problemer å løse. Håpet er derfor at samtals utforming og tema skal gjøre resultatene mer generaliserbare og interessante. Materialet skal også vise hvordan de valgte å takle disse utfordringene, for å utforske hvordan de selv vurderer slike samtaler

Jeg valgte altså å utforme en samtale som ut i fra tidligere forskning skulle være utfordrende for dem ut fra deres bakgrunn som lavt utdannede. Samtidig valgte jeg en mest mulig engasjerende og støttende kontekst, for å se på hvordan faktorer ved samtalen og dens kontekst spiller inn. Jeg vil senere bruke Brown og Yules teori om kommunikativt stress for å se betydningen av sosiale faktorer i materialet, Grice samarbeidsprinsipp for å se på betydning av samtals faktorer og til slutt vil jeg se på utviklingen i samtalen i lys av Dysthes teori om flerstemmighet. Før jeg kommer så langt, vil jeg imidlertid kartlegge hva de får sagt om samtals tema og hvilke midler de har til rådighet til å gjøre dette. Dette gjør jeg for i større grad å isolere de språkbaserte utfordringene fra de som ikke er språklig basert.

Gjennomgangen vil ha større fokus på Sara enn på Miriam, da samtalen med Sara ga meg interessante svar på flere av mine opprinnelige spørsmål. Dette gjør ikke Miriam mindre interessant, men gjennomgangen av intervjuet med henne er i hennes sammenheng først og fremst gjort for å vise hva som kunne vært resultatet om Sara hadde tatt andre valg.

4.2 Hva respondentene får uttrykt om tema på norsk

I samtalen på norsk (nor) hadde Nina fått i oppgave å få fram hvor mye respondentene klarte å uttrykke på norsk om forholdet mellom migrasjon og psykisk helse. Dette var et tema de hadde gjennomgått på morsmålet noen uker tidligere (kurs), og som jeg i intervjuer på morsmålet (mors1-mors3) hadde sett at de hadde god kjennskap og interesse for. Den følgende gjennomgangen begrenser seg ikke til ordene de brukte, men hva de fikk Nina til å forstå at de mente. Senere vil jeg kartlegge hvilket språk de hadde til å uttrykke dette med, slik at dette til sammen kan gi et bilde av hvor viktig bruk av kommunikative strategier har vært for hva de har klart å kommunisere. Samtalene var femten til tjue minutter lange. Samtalen tok utgangspunkt i tolv bilder av mennesker i forskjellige situasjoner og sinnsstemninger.

Jeg har fokusert på den kunnskapen de klarer å formidle i hele resonnementer. Dette har jeg gjort fordi jeg senere vil diskutere hva respondentene trenger for å klare å argumentere for sine påstander på norsk. Jeg vil til slutt påpeke at gjennomgangen ikke skal si noe om deres samlede kunnskap om temaet, ei heller om deres generelle uttrykksevne på norsk. Jeg vil først vise til samtalen med Miriam og deretter gå over til Sara.

4.2.1 Det Miriam får uttrykt

Miriam viser store problemer med å følge opp Ninas temaforslag, og bare ved ett tilfelle svarer hun innenfor temaet psykisk helse slik at Nina oppfatter det. Da får hun sagt:

Hvordan psykiske problemer kan føre til fysiske problemer:

- Man tenker mye
- Man får hodepine av å være bekymret/ lei seg (dette viser hun med gester)

Bortsett fra i den ene sammenhengen, holder Miriam seg til en rent deskriptiv tilnærmingen til eget liv og bildene. Beskrivelsene hennes forholder seg ikke til temaene eller formen som Nina legger opp til og som begge deler var gjennomgående i den forberedende fasen. Miriam klarer i noen grad å forhandle fram andre temaer for samtalen enn det Nina vil styre inn på. Formelt passer disse temaforslagene til det Nina sier i begynnelsen av samtalen, nemlig at de skal snakke om hvordan Miriam har det i Norge. Nina følger sjelden opp Miriams forhandlinger av tema, og Miriam får derfor ikke vist om hun kunne snakket mer dersom hun

fikk videreutviklet sine forslag. Om temaene hun introduserer, og som hun får mulighet til å snakke om, uttrykker hun følgende:

- Hun har en sønn og to døtre, hvor gamle de er og at de går på skole og barnehage i Norge
- Hvilket land hun kommer fra, og hvilken del
- I hennes del av hjemlandet er det kaldt og regner, selv om det i hovedstaden og mange andre steder i landet er varmt.
- Folk som er svarte kommer snarere fra Afrika enn Norge
- Hun har kjennskap til hvordan hus ser ut i ”Arabia” til forskjell fra på Filippinene
- Mennesker på noen av bildene er triste, glade, eller har det ikke bra. Men ikke hvorfor.

Hun introduserer også referentene ”bil”, ”Afrika” og ”barnehage”, men disse referentene kommenteres ikke nærmere.

4.2.2 Det Sara får uttrykt

I Saras tilfelle har jeg valgt å ikke inkludere andre temaer som kom opp, enn psykisk helse og migrasjon. Dette er fordi både Sara og Nina tydeligvis oppfattet andre temaer som digresjoner eller høflighetsarbeid, og ikke som samtalens egentlige tema. Likevel er det verdt å nevne at Sara også fortalte om blant annet sin egen integrering, om hva det å gå på skole betydde for henne, om datteren og moren, om Nina, og om målet med samtalen. Dette er det hun sier om psykisk helse i forbindelse med migrasjon:

Årsaker til tristhet:

- Man kan ha det bra hjemme og på skolen og likevel bli trist av å tenke tilbake eller bekymre seg for barna og familiens livssituasjon
- Å tenke (= negative tanker)
- Å være alene
- Å være redd
- Å tenke på problemer med jobb
- Å flykte
- Å huske tilbake
- Å tenke på familien

Virkning av tristhet:

- Det kan gi vondt i hodet
- Det blir vanskeligere å lære norsk
- At tristhet kan gå over hvis man er sammen med venner, familie eller en kjæreste eller drar på skolen
- At tristhet kan gå over hvis man snakker på telefon med venner, mor eller en kjæreste

Det omvendte av tristhet:

- Å oppleve varme og sol
- Å ikke ha vondt i hodet
- Å få en jobb
- Å lære nye ting og å være på en bra skole hvor man trives
- Å lære å lese og skrive
- Å få besøk av familie (fra hjemlandet)
- Å ha venner, også utenfor skolen
- Å snakke norsk utenfor klasserommet
- Å lære seg norsk
- Å ha mann og barn hjemme
- Å gjøre sosiale ting som å se på tv sammen med noen man liker

Sammenheng mellom tristhet og migrasjonsprosess:

- Hvis en familien har det bra, trenger de ikke komme til Norge (= Man har det i utgangspunktet ikke bra hvis man velger å reise fra hjemlandet)
- Man blir trist og redd av å måtte flykte fra landet sitt
- Man bekymrer seg mye når man er alene og er usikker på framtiden

5 Respondentenes formelle og pragmatiske ressurser

I det følgende vil jeg beskrive hvilke ressurser respondentene har hatt til rådighet til å uttrykke den foregående informasjonen med. Målet er å vise hvilken betydning respondentenes målbare språkferdigheter har hatt, og hvilke faktorer som spiller inn på deres uttrykksevne. Jeg regner deres kommunikative ressurser for å være både deres språklige nivå i norsk (se 2.4.1) og det repertoaret av strategier de bruker til å gjøre seg forstått i en norsk samtale (se 2.4.2). Dette vil jeg vurdere opp mot typiske trekk ved begynnervarietet (Berggreen og Tenfjord 1999, se 2.4.1) og Kasper og Trosborgs (1989) teori om mellomspråkspragmatikk. Jeg vil gjøre en ekstra nøye gjennomgang av vokabularet de tar i bruk, fordi innlæreres uttrykksevne ofte knyttes til hvor stort (temaspesifikt) vokabular de har (Brown og Yule 1983a). Ordene jeg tar med i denne gjennomgangen, er de som Nina forstod og som hadde tilnærmet norsk form.

5.1.1 Miriams mellomspråk

Miriam har en utydelig og lav **uttale** i mange sammenhenger, og noen fonemer skiller seg en del fra det som er normen i norsk. Uttalen ser imidlertid ikke ut til å være et hinder av betydning for Ninas forståelse. Miriam **bøyer** verken verb eller substantiv, og tar ikke i bruk kopulaverb. Dette ser ikke ut til å stå i veien for Ninas forståelse av det Miriam vil si. Miriam gradbøyer derimot adjektiv med mye meningsinnhold, gjennom kombinasjon med *nei*, *litt*, *mye* og *ja*. I noen tilfeller bøyer hun adjektiv i flertall, men som innlærere flest, er hun ikke gjennomført i bruken av dette nylærte elementet.

Eksempel 1)

- | | | |
|------|----|---|
| 236. | N: | hm=.. .er de 'trist eller 'gla=d? |
| 237. | M: | triste..ja. |
| 238. | N: | ja.. |
| 239. | | hvorfor?... |
| 240. | | hvorfor er de trist? |
| 241. | N: | er de trist, ikke glad? |
| 242. | M: | xx trist, nei. ((rister på hodet)) |
| 243. | N: | nei |

Det ser altså ut til at hun bevisst sløyfer bøyingsmorfemer når dette ikke får betydning for Ninas forståelse, og at bruken av bøyning påvirkes av konteksten hun snakker i. Dette er svært vanlig blant svake innlærere (se 2.4.1)

Miriam's **ordstilling** stemmer også med det Pienemann (se 2.4.1) karakteriserer som typisk ved begynnernivået. Hun svarer ofte med enkeltord, noe som regnes for det første trinnet i innlæreres utvikling av syntaks. De gangene Miriam svarer syntaktisk mer komplekst, bruker hun sjelden setninger med både subjekt og verbal. Dette kan være resultat av spørsmålsstillingen, men indikerer også at hun ikke vet at subjekt stort sett er obligatorisk i norsk. I følge Hagen og Tenfjord(1999) er mestringen av subjekttvang i norsk, en forutsetning for en fullstendig mestring av inversjon.

Pienemann (ref Berggreen og Tenfjord 1999) anser bruk av **negasjon** for å være en viktig indikator for hvilket nivå innlærere har kommet til i utviklingen av sitt mellomspråk. De seks gangene Miriam bruker negasjonen "*ikke*" postverbalt, slik det gjøres i norsk, er det alltid i det jeg tolker som formularer. Formularer er sammensetninger av ord og fraser som er lært i sin helhet, og som innlærer derfor bruker uten forståelse av hvorfor de er bygd opp som de er (se 2.4.1) Miriam's vanligste formular er "*jeg vet ikke*", der hun bruker en korrekt postverbal negasjon hun ikke mestrer i sammenhenger der hun må bygge opp frasene fra bunn av . I fri bruk bruker hun derimot ordet "*nei*" når hun skal negere noe. Dette følger flere mønstre. Mønsteret som står mest i overensstemmelse med vanlig norsk bruk, er der "*nei*" brukes alene og til å svare nektende på et spørsmål. En mer ukonvensjonell bruk, er som etterstilt negasjon i nomenfraser, som der hun sier "*Bagdad- Nei*". Dette er en veldig eksplisitt måte å uttrykke seg på, da hun tar opp temaet Nina har introdusert i spørsmålet før, og negerer det. Dette er en vanlig, lokal oppnåelsesstrategi blant innlærere med begynnervariatet. Utsagnet tolkes av Nina som at det generelle utsagnet hun kom med i turen før, ikke gjelder Bagdad. Denne ordstillingen ser ut til å være del av en større struktur i hennes mellomspråk, da også andre adverbialer kan få denne posisjonen. Et typisk eksempel på dette er "*Arabia. Kanskje*". I dette eksempelet vises tydelig negasjonsmønsteret.

Eksempel 2)

55. N: er det i norge?
56. M: **norge, nei.**
57. N: nei...
58. M: <P afrika? P>

Miriam bruker et svært lite **vokabular** i løpet av samtalen. I tillegg til hennes nevnte formularer, bruker hun i løpet av samtalen ca 44 akseptable ordformer som utgjør 40 lemma⁴. Hun bruker substantivene *baby, gutt, skole, jente, måneder, år, bok, boka, barnehage, hjemme, data* og *datamaskin*. I tillegg bruker hun egennavnene *Pakistan, Filippinene, Norge og Afrika* og pronomenet *jeg*. Verbene hun bruker er *kjenner, tenker, snakker, vet, leser og ser* (alle brukt i presens). Adjektivene er *trist, fin, bra, glad, svart, urgisk, somali og kaldt*. Funksjonsord er *ja, nei, ikke, kanskje, litt, fra, tolv, seks, fire, fjorten, ett*. Bortsett fra *ja, nei, bra og fin*, brukes ingen ord mer enn tre ganger. *Ja* og *nei* har imidlertid en høy frekvens. Hun bruker *nei* femten ganger i løpet av samtalen, og flere steder svarer hun *nei* på alle spørsmålene i en hel sekvens. Ordet *ja* bruker hun 42 ganger. Dette vil jeg komme mer inn på litt seinere. Nina bruker til sammenlikning *nei* ni ganger, og *ja* så mye som 30 ganger. Ninas bruk av *ja* og *nei* ser imidlertid ut til å være resultat av at Miriam bruker det så ofte, og et forsøk på å tilpasse seg Miriams språklige nivå.

Disse ordene brukes så frekvent og i så klare mønstre at de passer med Raupachs definisjon av en persons repertoar av kommunikasjonsstrategier (2.1). I lengre strekk, der hun med kroppsspråk viser at hun har gitt opp å delta, bruker Miriam *ja* for å holde samtalen i gang uavhengig om hun ønsker å bekrefte noe eller ikke. Bruken av *ja* brukes dermed til å redusere all mening, og blir en reduksjonsstrategi ut fra høflighetshensyn. Det kan virke som dette er en strategi hun har for å holde samtalen i gang når hun ikke skjønner spørsmålet. I eksempel 3 blir bruken av *ja* bare avløst i linje 139 av en repetisjon av det Nina sa i spørsmålet. Dette er typisk for innlæreres strategier når de har forståelsesproblemer. Det kommer fram senere i samtalen at Miriam ikke skjønner forskjellen mellom *norsk, i Norge og fra Norge*, så det er sannsynlig at hun her aldri får signalet hun trenger, for å aktivere riktig skjema.

Eksempel 3)

- | | | |
|------|----|--|
| 131. | N: | hun er norsk? |
| 132. | M: | ja... ((bøyer seg fram, ser på bildet, litt usikkert)) |
| 133. | N: | men 'hun jenta, er 'hun norsk? ((nina peker insisterende på bildet)) |
| 134. | M: | ja... (ser fortsatt undersøkende på bildet)... |
| 135. | N: | 'jeg er fra mexico, for eksempel... |
| 136. | | du er fra urgis.. |
| 137. | M: | ja... |
| 138. | N: | er hun fra norge? |
| 139. | M: | hun fra norge?... ja . |

⁴ Lemma er en betegnelse på ordformer som tilhører samme bøyingsparadigme. For eksempel blir Saras bruk av "jente" og "jenta" regnet til samme lemma

140. N: ja? okei.
 141. hun fra norge.
 142. M: **ja**, @@ ((ler tørt))
 143. N: ...m=m... ((finner nytt bilde))
 144. N: her, for eksempel... hvor er her?
 145. N: er det i norge?
 146. M: **ja**... ((ser på Nina)) **nei**...

På det pragmatiske nivået bruker hun altså både *ja* og *nei* for å uttrykke at hun ikke klarer å uttrykke det hun vil si eller ikke har forstått spørsmålet. Når ordene brukes på denne måten, ledsages de av at hun legger tarmene i kors eller opp til hode, sukking og lav tale. De fungerer da som hele språkhandlinger. Hun kombinerer det imidlertid nesten alltid med høflighetsstrategier som ser ut til å være del av hennes faste repertoar. Eksempler på dette er påpeking av at hun bare snakker *litt norsk*, og de seks gangene hun sier *jeg vet ikke* ser hun oppgitt ned.

Miriam's **temaspesifikke vokabular** i samtalen er også svært begrenset. Det forrige eksempelet er et av de få stedene hun snakker om temaet psykisk helse, og uttrykksevnen her er representativ for hvordan hun snakker om temaet. Samlet temaspesifikt vokabular brukt i samtalen er ordene *trist*, *tenke* og *tanker* med noe utvidelse av betydning gjennom negasjon og gradbøying. Det virker på ansiktstuttrykk og forutgående pause, som hun i disse sammenhengene leter etter bedre ord uten å finne dem. Hun prøver også noen ganger å bruke ord fra et språk som sannsynligvis er hennes morsmål. Dette er også en oppnåelsesstrategi, men ut fra hennes kroppsspråk virker det som hun ikke regner med at det vil fungere.

Eksempel 4)

45. N: er hun norsk?...kommer hun fra norge?
 46. M: ehhm.. <salakusj>... X-X ? ((ser spørrende på N))

5.1.2 Saras mellomspråk

Sara fikk som vist uttrykt mange aspekter ved psykisk helse i løpet av samtalen med Nina. Det er derfor ekstra interessant å se hvilke formelle språklige ressurser hun gjorde dette med. **Saras uttale** ser ikke ut til å ha vært noe hinder for samtalen. Hun høres ikke norsk ut, verken på ord eller setningsnivå, men det virker aldri som hun blir misforstått på grunn av sin uttale. Hvor klart hun uttrykker seg, blir imidlertid påvirket av hennes manglende bruk av bøyingsmorfemer og andre morfologiske elementer. Hun bøyer aldri adjektiv, og substantiv

og verb bøyes bare i noen tilfeller. Hun sløyfer ofte predikativ, og bruker verb i presens både om framtid, fortid og for å beskrive vaner. For å kunne trekke konklusjoner om Saras nivå ut fra dette, er det verdt å merke seg at heller ikke Nina konsekvent bøyer adjektiv og substantiv i sine spørsmål. Sløyfing av morfologi ser ut til å styres av hvor mye kontekstuell støtte Sara opplever at ytringene har, samt hvor fokusert hun er på ytringens innhold. Dette synes tydelig mot slutten, der hun blir veldig engasjert i et bilde. Hun får gitt en innholdsmessig kompleks forklaring på hvorfor kvinnen som er avbildet, har så vondt i hodet. Som vi ser, fører dette imidlertid til at fokus på morfologi forsvinner:

Eksempel 5)

377. S: jobb .. trist .. tenker ..jobb ..barna .. problemer .. hodepine .. tenker &
378. vondt i hodet,

I andre sammenhenger bøyer Sara verb i presens. Hun blander imidlertid ofte bruken av infinitiv og presens, noe som er svært vanlig hos innlærere med begynnervarietet. Samtidig betyr det i følge Pienemann at mellomspråket hennes er i ferd med å utvikle seg videre fra det nivået der innlærer ikke bøyer verb i det hele tatt. Det følgende viser at hun begynner med riktig bøyning i presens, men at hun fort begynner å blande.

Eksempel 6)

328. S: jenta min hjemme **snakker** norsk, men hjemme..ikke snakke norsk
329. jeg ikke **forstå** alle snakke norsk-
330. så min jente **snakke** urgisk
331. N: ah- urgisk?

Det kan virke som Sara har lært seg grunnleggende norsk **syntaks**, men at hun overgeneraliserer bruken. Hun bruker setningsstrukturen Subjekt- verbal- objekt, som i norsk brukes i konstatende setninger som innledes av subjekt. Imidlertid bruker hun denne strukturen også i sammenhenger som krever andre strukturer. Et eksempel på dette er i spørsmål, der hun for eksempel sier *Jeg ser?* (Subjekt- Verbal), mens spørsmålsformen egentlig krever at hun flytter subjektet til plass nummer tre i setningsskjemaet. Dette skjer også i *også jeg sitter i sola*, der bruken av *jeg* som første ledd egentlig skulle flyttet subjektet en plass lenger ut i setningen. Slik flytting av subjektet kalles å invertere, og læring av dette fenomenet i norsk anses som en viktig pekepinn for hvor man er i utvikling av mellomspråket. De gangene Sara inverterer, er det i form av strukturen "(S)+ ikke+ V + O". Resultatet blir sjelden grammatisk korrekt i forhold til norsk, og det kan virke som om hun ikke har skjont

reglene for distribusjon av denne strukturen i norsk. Et eksempel er *ikke forstår norsk*, som kan se ut til å være den formularen som har vært utgangspunktet for denne bruken. Hun forholder seg heller ikke til regel for subjekttvang i norsk, men nevner setningens subjekt bare dersom det skal introduseres som ny referent. Dette passer med teorien om at innlærere med begynnervarietet sløyfer redundante elementer, og heller fokuserer på det som har betydning for forståelsen. Et godt eksempel på begge deler er Saras svar på hvorfor personene på bildet er så fornøyde. Som vi ser, sløyfer hun subjektet to ganger i 294.

Eksempel 7)

294. S: kanskje glad.. sitter på jobben bra..
295. jeg på jobb.. jeg bra

Sara bruker **preverbal nektning**, noe som ut fra Pienemanns modell (se 2.4.1) er et trinn forbi Miriam i læringsløypa av norsk negasjon. Hun sier *jeg ikke forstår hva skrive velkommen og ikke skrive bare litt lese*. Korrekt, postverbal negasjon skjer derimot bare i formularen *jeg veit ikke*, noe som tyder på at hun ikke egentlig har lært denne strukturen. Plassering av adverb og adjektiv er heller ikke lært.

Vokabularet som Sara bruker i løpet av samtalen, er omtrent dobbelt så stort som Miriams. Like fullt er det svært begrenset. Det framgår klart at hun har et større ordforråd enn det hun selv tar aktivt i bruk, men dette vil jeg som sagt ikke gå videre inn på. Hennes språklige produksjon består av ca 104 lemma og noen formularer. Av disse blir de fleste brukt én eller to ganger, mens noen få blir brukt svært ofte. Blant annet blir *litt* brukt sju ganger, *like* seks ganger, *ikke* fjorten ganger og *kanskje* blir brukt tretti ganger. Alle disse er ord som i vesentlig grad endrer betydning av andre ord de sammenstilles med.

Formularer bruker hun enten i sin helhet eller som en basisstruktur der hun bytter ut ett element. Dette kan virke som en kombinert lærings- og kommunikasjonsstrategi. Formularene hun bruker er først og fremst disse:

Jeg liker S / jeg liker alle
Bare litt V
Litt V
Jeg snakker X (eg: jeg forteller noe til X)
Jeg veit ikke
Ikke forstår X / ikke forstår norsk

(S= substantiv, V= verb, X= flere ordklasser)

Sara har også et større **temaspesifikt** vokabular enn Miriam. Det er likevel ikke så stort at hun egentlig har ord til å uttrykke seg om psykisk helse med nyanser og kompleksitet. Hun har ordforråd til å si eksplisitt at Hun/Han er/har: *Alene, bra, også fint, problemer, vondt i hodet, lei seg, gråte, trist, glad*. Det ser ut til at hun ikke har lært alle disse ordene fra før, men at hun har en læringsstrategi som går ut på å plukke opp og bruke nye ord. Flere av disse ordene er det Nina som bruker først, og ordet *trist* må Nina forklare betydningen av før Sara selv tar det i bruk.

Eksempel 8)

108. N: er hun trist?
 109. S: je=g..jeg veit ikke. (4.0)
 110. ikke forstår norsk... hva betyr-norsk?
 111. N: ah! hun er trist, lei seg
 112. S: ikke trist.. eh..ikke ((peker på øyet))

I samtalen trengs det også språkhandlingsspesifikt vokabular til å uttrykke ekspressiver. Sara viser at hun har dette i noen grad, da hun uten å kopiere Nina bruker *Fint! Bra! Det er bra! Jeg liker + S, Har gøy +Adv, Veldig bra! Topp!* Derimot har hun påfallende lite spesifikt vokabular for å uttrykke sammenhenger og snakke om problemstillinger på et abstrakt nivå. Dette leder over i hennes pragmatiske mellomspråk og strategier for å utføre språkhandlinger.

På **pragmatisk nivå** ser det ut til at hun bruker de mest frekvente ordene mer som egendefinerte **diskursmarkører**, enn ut fra deres konvensjonelle semantiske innhold. Flere brukes for å markere at det som sies skal oppfattes som høflig. I de følgende eksemplene ser vi hva som skjer når hun opplever at det hun sier, kan oppfattes som ansiktstruende av Nina. Her dynges diskursmarkørene oppå hverandre for å nedtone egne utsagn. I dette eksempelet ler hun også mye, noe som i følge CA er en måte å vise høflighet og reparere samtaler på. Som vi ser, får også formularene ”ikke forstår” og ”jeg veit ikke” her en pragmatisk funksjon, som diskursmarkører for å uttrykke ydmykhet.

Eksempel 9)

181. S: je=g.. kanskje= <P jeg **ikke forstår** norsk- P>
 182. (4.0) <P hva betyr--navn P>

Eksempel 10)

342. N: er det 'norge kanskje?
343. S: ne=ei..**veit ikke**
344. kanskje ikke norge..
345. det er jeg **ikke forstår** hvorfor kommer til norge
346. kanskje norge
347. @@
348. N: @@
349. M: kanskje norge
350. kanskje norge

Hun bruker også ordet ”*Kanskje*” med en egen pragmatisk betydning. Når ”kanskje” foranstilles en konstativ, brukes det for å nedtone potensielt ansiktstruende påstander.

Sara bruker vokabularet svært kreativt for å få gjennomført de språkhandlingene hun trenger. Når hun blir stilt konkrete spørsmål om menneskers komplekse følelser, uttrykker hun verdivurderingen med generelle ord etter en tenkepause. Hennes repertoar for å snakke om abstrakte temaer utvides for eksempel gjennom at hun **bryter ned abstrakte temaer** til enkeltelementer hun har vokabular til å snakke om. Hun får blant annet uttrykt at hun ønsker å bli mer integrert i Norge, gjennom å snakke om alle enkeltelementene som inngår i dette. Hun nevner ønsket om å snakke bedre og oftere norsk, ha venner, snakke norsk utenfor skolen, få utdanning og jobb, at datteren går på skolen og så videre. At hun samtidig beholder det abstrakte fokuset, vises når hun i det følgende vurderer egen grad av integrering opp mot det hun anser som et ideal.

Eksempel 11)

27. N: mm..aha.. det er bra.. har du venner 'her..i norge?
28. S: litt..**bare** skolevenner

Hun utvider også sine kommunikative ressurser gjennom å kombinere de få, og generelle ordene hun kan på ulike måter. Dette gir ordene forskjellig språklig kontekst og dermed forskjellig mening. Et eksempel på dette er ”*snakker (...) også glad*”, der ”*snakker*” får en terapeutisk konnotasjon. Da jeg pretestet norsken og skriftkyndigheten hennes kort tid før opptaket, viste hun i noen grad tilsvarende ferdigheter. Hun viste da et enda mer begrenset ordforråd, men samtidig evne til å bruke kreativt de ordene hun kunne, når forholdene lå til rette. Det kan virke som dette er en personlig kommunikasjonsstrategi som ikke er knyttet til

en enkelt samtales tema eller kontekst. Denne strategien avhenger imidlertid av at mottakeren skjønner hvor hun vil hen.

Saras personlige repertoar av **kooperative oppnåelsesstrategier** kan deles inn ut fra hvor eksplisitt hun ber om hjelp til å uttrykke seg. De mest eksplisitte er også de mest ansiktstruende, fordi disse så tydelig krever noe av Nina. Den minst eksplisitte formen for appell er gjennom **kroppsspråk**. Når Sara søker hjelp, viser kroppsspråket hjelpeløshet og svakhet. Det er ikke avvisende, men viser at hun er interessert i å lære og få hjelp. Hun søker blikkontakt med Nina, og i kombinasjon med kroppsspråk får hun signalisert at hun gir opp å formulere budskapet på egen hånd. Sara bruker også **stemmen**, gjennom spørreintonasjon på påstander og gradvis svakere stemmestyrke utover i ytringen. Det virker også som hun bruker stemmen til sette fokus på ord hun bruker for å be om hjelp, så som ordet ”kanskje”. I noen tilfeller uttrykker hun appellen enda mer eksplisitt, gjennom å uttrykke det språklig. Hun gjør det indirekte, gjennom påstander om seg selv og mer direkte gjennom spørsmål. Eksempel på det første er ”Jeg forstår bare litt norsk” ” Jeg forstår ikke norsk”, mens eksempler på den mer direkte varianten er ” Hva heter på norsk?” ”Navn?”. I de fleste tilfeller kombineres slik verbal appell om hjelp med gester og peking for å vise hva det er hun vil ha hjelp til å si

5.1.3 Oppsummering

Miriam's språklige produksjon i samtalen består av et svært lite antall ord og enkel ordstilling. Det er derfor vanskelig å slutte seg til noe sikkert om Miriam's formelle språklige register ut fra denne samtalen. Det mest interessante er imidlertid nettopp at hun får sagt så lite, og at det ikke ser ut til at hun får uttrykt noe mer i samtalen enn akkurat det ordene formelt sett betyr. Hun nyttegjør seg med andre ord i liten grad av gjensidig bakgrunnskunnskap og kontekst i bruken av mellomspråket. Dette er informasjon som har stor betydning for min senere tolkning av hennes kommunikative valg i samtalen. Det man kan si sikkert om Miriam's mellomspråk, er at det ser ut til å være på første stadiet i Pienemann's (2.4.1) læringsløype for negasjon og inversjon. Dette innebærer at hun er på det Berggreen og Tenfjord kaller et tidlig stadium i andrespråkutviklingen. Hun kan ha et bedre utviklet ordforråd og uttrykksevne enn det samtalen indikerer, men språkssystemet hun bruker, gjenspeiler nok hennes generelle nivå.

Sara viser et større ordforråd, og et mellomspråk som på alle nivåer viser større variasjonsmuligheter enn Miriam's. Dette gjelder i forhold til ressurser hun har til å signalisere

egen vurdering, hennes mulighet til å snakke om psykisk helse, og hennes generelt større formelle register. Sara har imidlertid heller ikke en stabil og korrekt morfologi, bruk av inversjon eller korrekt negasjon i forhold til norsk. De får uttrykt omtrent det samme når de snakker om familie og hjemland på en generell måte. Ut fra dette anser jeg både Miriams og Sara for å være på et tidlig stadium i andrespråksutviklingen. Sara ser samtidig ut til å ha et noe sterkere mellomspråk, både på formelt nivå og i hvordan hun tar det i bruk (2.4.2).

6 utfordringer og kommunikative løsninger

Jeg har i kapittel 4 først belyst i hvilken grad mine respondenter klarte å oppfylle samtals etablerte kommunikative mål. I kapittel 5 har jeg vist hvilke formelle og pragmatiske språklige ressurser respondentene har hatt. Informasjonen fra disse kapitlene vil forhåpentligvis kaste lys over respondentenes deltakelse i samtalen, ved å si hvilket misforhold mellom mål og midler de opplever (2.1). Den tredje jeg nevner innledningsvis at kan hindre innlærere fra å nå sine kommunikative mål, er kommunikativt stress. Jeg vil derfor i dette kapitlet, la Brown og Yules teori om kommunikativt stress (1983a) være utgangspunktet for gjennomgangen av samtalematerialet. Min tilpassede versjon av deres modell tar form av hovedkategoriene **kontekst, kunnskap og form**. Jeg vil se på disse faktorenes betydning for respondentenes kommunikative valg, og se på i hvilken grad de selv prøver å påvirke faktorenes innflytelse i positiv retning. Jeg har også lagt til en egen gjennomgang av respondentenes argumentasjon for å besvare oppgavens problemstilling.

Samtalens globale tema i (nor) var på forhånd bestemt til å være sammenhengen mellom migrasjon og fysisk helse, og hva man kan gjøre med psykiske problemer. Nina hadde fått oppgitt at kommunikasjonens mål skulle være å få Sara til å snakke så mye hun kunne rundt disse temaene. Det var i utgangspunktet ikke bestemt at samtalen skulle analyseres i forhold til valg mellom argumentasjon og høflighetshensyn.

6.1 *Miriam's valg mellom høflighet og engasjement*

Miriam deltar i stor grad i samtalen slik jeg hadde forventet at respondentene ville gjøre. Jeg gikk ut fra at deres sosiokulturelle bakgrunn og svake pragmatiske og formelle mellomspråk, ville føre til mange misforståelser og sammenbrudd i samtalen (se 2.4.1). Miriam taklet imidlertid de kommunikative problemene på en god måte, og jeg fikk stor respekt for de valgene hun tok i kommunikasjonen. Målet med denne gjennomgangen er likevel hovedsaklig å gi en bakgrunnsforståelse av hvorfor jeg ble så fascinert av hva Sara fikk til. Den vil derfor bli mindre utdypende enn gjennomgangen av samtalen mellom Sara og Nina.

6.1.1 Kontekst og bakgrunnskunnskap

Den **fysiske kontekst virker lite stressende** ut fra Brown og Yules kriterier, men det er mulig at Miriam likevel ikke **oppfatter den** slik. Miriam og Nina er omtrent like gamle, og Miriam ser ut til å være godt kjent og trygg i rommet intervjuet foregår i. Miriam har et kroppsspråk som signaliserer at hun er mye eldre enn Nina, og det kan være at hun oppfatter Nina som en del yngre. Dette kan virke stressende (se 2.5). Det kan også være at hun blir stresset av opptaksutstyret. Ut fra kroppsspråket virker hun i hvert fall litt stresset, men dette var tilfelle i andre sammenhenger også.

Miriam har også **veletablert bakgrunnskunnskap** om temaet psykisk helse, noe som framgår av intervjuene på morsmålet. Hun viste også interesse for å snakke om dette temaet. Intervjuene er ikke tatt med i oppgaveteksten, men et sammendrag er lagt ved i 1.1.

Samtalen var utformet til å ha en **form** som begge respondentene skal kunne mestre. Både det å beskrive bilder og å snakke på norsk om ulike temaer er del av samtalesjangeren ”skolesamtale”(se 2.5.4). Dette er en sjanger hun nok har kjennskap til etter et halvt år med norskundervisning.

6.1.2 Miriams bruk av reduksjonsstrategier

Det virker som Miriam i begynnelsen prøver å finne ut hva som er **det globale temaet og målet med samtalen**, eller det Grice omtaler som samtalens formål. Miriam får imidlertid aldri helt taket på dette, og det ser ut til å gjøre henne generelt usikker på hvordan Ninas spørsmål er ment (se 2.5.2).

Det ser ut til at det er **språklige problemer** knyttet til hennes begynnervarietet i norsk som gjør at Miriam i begynnelsen ikke skjønner formålet med samtalen. Hun har for lite temaspesifikt vokabular til å skjønne spørsmålene og de lokale temaene, og har derfor ikke nok grunnlag til å danne seg en idé av det globale målet. I følge skjemateorien blir Miriams språklige nivå et problem fordi hun ikke får nok informasjon til å **aktivere riktige formelle og innholdsmessige skjemaer** for samtalen (se 2.5.3). Dette kommer klart fram helt i begynnelsen, der Nina forsøker å innlede temaet psykisk helse ved å spørre om hvordan Miriam har det. Miriam ser ikke ut til å ha skjønnet spørsmålet godt nok til å følge det opp på en

relevant måte. Det virker ikke som hun skjønner at Nina forsøker å gjøre følelser til tema for samtalen.

Eksempel 12)

10. N: denne samtale er bare til å vite...**hvordan går det** med deg i norge.
11. M: ...X... ense...en ((nøler flere sekunder)) **tolv måneder.**

Utover i samtalen **svarer Miriam ordrett** på mange av Ninas spørsmål, istedenfor å velge en tolkning som passer med samtalen som helhet. I neste eksempel (13) linje 54 stiller Nina et kort innledningsspørsmål, som Miriam besvarer i 58, 60 og 61. Hun ser ut til å tolke Ninas spørsmål som en temaintroduksjon som hun bør utvikle videre i sitt svar (Svennevig 2003). Nina går imidlertid i 62 rett over til temaet hun egentlig ville inn på (psykisk helse), mens Miriam fortsetter å fokusere på innledningsspørsmålet (om hvor de befinner seg). Miriam reagerer med å bruke en av sine vanligste **reduksjonsstrategier**, ordet *nei* (se 5.1.1). Dette kan forklares med at Miriam ikke opplever at Ninas deltakelse gir mening, og at hennes egne innspill til samtalen blir avvist. Slike sekvenser er det mange av, og det ser ut til å gjøre Miriam stadig mer **forvirret og oppgitt**.

Eksempel 13)

54. N: og hvor er det?
55. N: er det i norge?
56. M: norge, nei.
57. N: nei...
58. M: <P afrika? P>
59. N: <F !ja.ja..'afrika F>
60. M: **afrika.**
61. **jeg kjenner Afrika...**
62. N: ...o=g...**er de glad eller trist?**
63. N: hvordan går det med barna?
64. M: hvordan?
65. N: hvordan, hvordan.. er de...bra?
66. M: **nei...**
67. N: [ikke bra?
68. M: **nei.**
69. N: @ hvorfor?

De språklige problemene forsterkes av at Miriam **sjelden ber om oppklaring** eller gjentakelse av spørsmål hun ikke forstår. Hun appellerer også sjelden til Nina for å få hjelp til uttrykke seg. Hun velger i stedet å forkaste budskapet sitt, og erstatte det med

diskursmarkørene *nei* og *ja* (se 5.1.1). Når Nina tolker disse *ja*- og *nei*- ytringene som direkte svar på sine spørsmål, fører dette til en del **misforståelser og sammenbrudd** i samtalen. Selv når Miriam slik som i eksempel 13, linje 61 tydelig introduserer ny informasjon, gir Nina henne lite rom til å videreutvikle denne. Det kan se ut til at Miriams intonasjon og andre **ikke-verbale signaler** bidrar til at Nina skifter tema i linje 62. Jeg antar derfor at Miriam ikke sender ut signaler som får Nina til å **forvente seg en oppfølging**. Resultatet blir at Miriam gir helt opp, og lar sekvensen dø ut med reduksjonsstrategier.

Nina forenkler stadig sine bidrag til samtalen for å sikre at Miriam skjønner hva hun sier. Hun stiller stadig mer konkrete spørsmål, selv om hun egentlig skal få Miriam over på en mer abstrakt samtale. Hun prøver å følge opp Miriams temaskifter, men forsøker samtidig å lede samtalen tilbake til det opprinnelige fokuset for samtalen. Hun oppsummerer Miriams ytringer etter hver sekvens. Det kan virke som om dette er Ninas strategier for å skape en gjensidig kunnskap om hva de snakker om. Utover i samtalen gir imidlertid Nina opp å stille annet enn konkrete spørsmål som kan besvares med *ja* eller *nei*. På dette svarer Miriam enten ingenting, at hun ikke vet, eller hun beskriver noe hun kan se på bildet. Alt dette er sterke reduksjonsstrategier, i det hun forkaster hele temaet. Miriam og Ninas valg samsvarer med det Berggren og Tenfjord omtaler som ”gjensidig forenkling” (se 2.4.1). Samtalen blir avsluttet raskere enn den med Sara. Det var tydelig at begge var frustrerte og slitne etter samtalen. Dette bekreftes i intervjuet.

6.1.3 Oppnåelsesstrategier

Det ser ut til at **tematisk bakgrunnskap** er av stor betydning for Miriams deltakelse og bruk av oppnåelsesstrategier. Dette kommer ekstra klart fram, da konteksten og oppgavens struktur generelt ser ut til å motivere henne til å bruke reduksjonsstrategier. Betydningen av bakgrunnskunnskap får hun imidlertid bare vist når hun får forhandlet temaet til å bli **noe hun har inngående kjennskap til**. Dette blir tydelig i de periodene som handler om familien og hjemlandet hennes, der Miriam ser ut til å bruke oppnåelsesstrategier både av individuell og kooperativ art. I disse sekvensene signaliserer hun også med foroverlent og åpent kroppsspråk at hun er interessert i å snakke om temaet og at hun har noe å komme med.

Begynnelsen av samtalen er en slik periode, og Miriam bruker her flere oppnåelsesstrategier på ordnivå. I eksempel 14, husker hun ikke *et år*, men omskriver det til *tolv måneder*. Deretter retter hun det opp til *et år* i neste ytring, men bruker da spørreintonasjon til å signalisere at hun gjerne tar i mot tilbakemelding på om det er riktig.

Eksempel 14)

9. N: ja, eh bra.
 10. denne samtale er bare til å vite...hvordan går det med deg i norge.
 11. M: ...X... ense...en ((**nøler flere sekunder**)) **tolv måneder**.
 12. N: aaah. !tolv måneder
 13. har du bodd her-
 14. M: **et år**.

Den samme viljen til å uttrykke mer enn hun har formelt språk til, kommer tilbake to ganger til i samtalen. Første gang er når hun og Nina begynner å snakke om et bilde av to menn som står rundt en datamaskin. Miriam viser at dette er noe hun kan si noe om, og som hun har gjort seg tanker om. Hun prøver seg igjen på oppnåelsesstrategier. Også kroppsspråket og manglende nøling viser her et annet **engasjement**, **trygghet** og **mestringsfølelse** enn i resten. Betydningen av dette, ser man av at dialogen begynner å gli. Miriam tar i bruk mange nye innholdsord slik som *lese, bok, data, svart og somali*.

Eksempel 15)

184. N: 'norge.
 185. og hva gjør de?
 186. hva lager de?
 187. M: lese...
 188. N: hæk? ((lener seg deltakende fram))
 189. M: **...lese...lese boka**. ((tenker))
 190. N: ja.. er de=...bra?
 191. M: <A 'ja A>
 192. N: glad eller ikke bra?
 193. M: bra. ((nikker))
 194. N: hvorfor?
 195. M: bra. ((**smiler, nikker**))
 196. N: h=m-h=m.
 197. M: lese bok.
 198. N: ((finder fram et annet bilde)) o=g... siste...e=h.
 199. N; hvor er han?
 200. M: ((ser seg rundt)) e=h. **Ser...ser data**.
 201. N: ja, data.
 202. M: datamaskin.
 203. N: er han glad- er han norge?
 204. M: nei.
 205. N: nei, ikke norge?
 206. M: @svart@

207. N: @svart@ ((nikker, smiler))
 208. M: **svart...@@ somali...@@**
 209. N: ((ler innforstått)) ja...meksikansk..også. ((vifter med hendene))

Gjennom å ikke nøle i svarene, viser hun at hun føler seg sikker på at hun har skjønt spørsmålet i 185. Det er interessant å se hvordan dette gjør Nina mer engasjert i samtalen innhold. For første gang i samtalen kommer Nina i 209 med en oppfølgingskommentar til Miriams ytringer som ikke er et nytt spørsmål eller oppfordringer til å snakke mer. Dette ser ut til å være det eneste stedet samtalen tar form av en flerstemmig dialog, og det er tilløp til stemmebryting på slutten (se 2.3).

Tredje gang dette skjer er når Nina mot slutten viser ny interesse for Miriams familie. I eksempel 16, linje 275, viser Miriam at hun forutser hva Nina vil være interessert i å vite, da hun ikke venter på oppfølgingsspørsmål før hun fortsetter. Hun ser derfor ut til å ha formelt og innholdsmessig skjema for å snakke om familie på norsk.

Eksempel 16)

271. N: hvor gammel ...jente?
 272. M: jente ... sekkes ... sekkes?
 273. ... sekkes.
 274. N: seks?
 275. M: **sekkes ((nikker, litt spørrende)) åre...gutt ... XX ...**
 276. **((teller stille på fingrene: 1,2,3,4,5,6...)) firti ... fjorten?**
 277. N: fjorten ((nikker oppmuntrende))
 278. M: fjorten, fjorten.
 279. N: 'a=h.
 280. M: tre .. gutt..eh ... tie.
 281. N: ti.
 282. M: <F 'ti F>
 283. N: ti.
 284. M: **!ti år**
 285. N: ah...jente seks...gutt ti...
 286. M: **ja, ja ((ivrig, bekreftende))**
 287. N: ... andre gutt fjorten ...
 288. M: ja.

Miriam viser her interesse og vilje til å uttrykke seg, og et språklig nivå langt over det hun bruker i midten av samtalen. Hun **signaliserer at hun ønsker hjelp fra Nina**, snakker høyere og viser entusiasme. Hun tenker også høyt. Alt dette vitner om forsøk på å ta kontroll over den kommunikative oppgaven og om at hun opplever lavere stressnivå og mer trygghet. Alt viser her **vilje til å ta risikoen** det innebærer å bruke eksplisitte, kooperative strategier for å

uttrykke seg. Det kan virke som om hun er lettet over endelig å få snakke om et tema hun mestrer.

Miriam kommer i denne typen sekvenser med betraktelig lengre og mer komplekse bidrag enn ellers. Miriam klarer å **forutse** hvor Nina vil med spørsmålene sine, og hun har erfaring med å snakke om dette lokale temaet. Miriams bakgrunnskunnskap har altså betydning i forhold til i hvilken grad hun klarer å snakke om samtalsens lokale temaer. Men hun får bare gjort nytte av dette når hun får forhandlet fram et annet globalt tema enn det Nina opprinnelig legger opp til.

Miriam viser en helt annen autoritet og trygghet på seg selv når hun snakker om seg selv og familien sin. Dette ser jeg i sammenheng med at hun har erfaring med å snakke om slike temaer på norsk, men også at hun kan aktivere rollen som sterk mor framfor svak innlærer. I så måte har Brown og Yule et poeng når de snakker om betydningen av **å være godt kjent** med temaet for samtalen. Hvor mye bedre hun trives med denne rollen, synes også ved at hun forsøker å forhandle fram dette temaet hele veien. Det ser ut til at hun forhandler samtalsens form og innhold i retning av noe hun mestrer.

6.1.4 Argumentasjon

Etter hvert som Nina får mindre tro på at Miriam forstår spørsmålene hennes, forenkler hun som nevnt både spørsmålenes ordvalg og struktur (se 2.4.1.). Denne forenklingsstrategien virker mislykket, da Nina til slutt heller velger å gi opp hele det opprinnelige formålet med samtalen. I eksempel 19 er samtalen framdeles preget av gjensidig enkelhet, og det blir tydelig hvor lite budskap det blir igjen å bygge en eventuell stemmebryting på.

Det ser ut til å være vanskelig for Nina å vite om hun skal tolke Miriams svar som uenighet om forståelse av bildet, om Miriam svarer ut fra et annet tema, eller om hun ikke har forstått spørsmålet. Noen ganger holder Miriam fast på sitt første svar selv om Nina tydelig signaliserer at hun ikke er tilfreds med det. Om hun gjør dette fordi hun ikke vet hva annet hun skal si, eller om hun faktisk argumenterer, er vanskelig å si. I eksempelet 17 snakker de om en afrikansk kvinne som er ute i norsk vintervær.

Eksempel 17)

129. N: **er hun norsk?**
130. M: **ja...**
131. N: hun er norsk?
132. M: **ja...** ((bøyer seg fram, ser på bildet, litt usikkert))
133. N: **men 'hun jenta, er 'hun norsk?** ((nina peker insisterende på bildet))
134. M: **ja...**(ser fortsatt undersøkende på bildet)...
135. N: **<'jeg er fra mexico, for eksempel...**
136. du er fra urgis..
137. M: ja...
138. N: er hun fra norge?
139. M: **hun fra norge...? Ja.**
140. N: ja? okei.
141. hun fra norge.
142. M: ja, @@ ((ler tørt))

Det kommer etter hvert fram at Miriam ikke skjønner forskjellen på ordene *norsk* og *Norge*, så Miriam argumenterer sannsynligvis her for at bildet er tatt i Norge. Det er interessant å se hvordan hun ikke viker, og hvordan Nina stadig omformulerer spørsmålet for å gjøre det tydeligere. Det ser ikke ut til at Nina vurderer muligheten av at Miriam skulle argumentere for at kvinnen er norsk. Miriam oppfatter nok på sin side at konteksten gir henne nok støtte i argumentet sitt, til at Nina må forstå til slutt. Eksempel 18 er nesten identisk, og også her ser det ut til at de begynner å argumentere på grunn av en språklig basert misforståelse. Miriam argumenterer for hvorfor mannen på bildet ikke kan være norsk, mens Nina ikke skjønner hvordan Miriams begrunnelse i 206 kan være et gyldig motargument til hennes forslag i 203. Dette er forståelig ut fra at det ikke er noen motsetning mellom å være svart og å bo i Norge. Miriam argumenterer imidlertid ut fra en oppfattelse om at det er en motsetning mellom å være svart og å *komme* fra Norge.

Eksempel 18)

203. N: **er han glad- er han norge?**
204. M: **nei.**
205. N: **nei, ikke norge?**
206. M: **@svart@**
207. N: @svart@ ((nikker, smiler))
208. M: svart...@@ somali...@@
209. N: ((ler innforstått)) ja...meksikansk..også. ((vifter med hendene))
210. N: hva=... heter han- for eksempel?

Intervjuet med Miriam er, som vist, preget av kommunikasjonsvansker. Det ser ut til hovedsaklig å være forårsaket av samtalens temavalg og Miriams mellomspråk, som til

sammen gjør det vanskelig for dem å snakke om det samme. Hvor stort vokabular eller repertoar av kommunikasjonsstrategier Miriam har, kommer i liten grad fram. Hun ser ut til å velge reduksjonsstrategier som gjennomgående kommunikasjonsstrategi. Valgene hennes er logiske når man ser problemene hun møter. Denne samtalen gjør det imidlertid vanskelig å få til stemmebryting, noe som ut fra Dysthes teori (se 2.3), betyr at Miriam og Nina ikke lærer noe av den.

6.2 *Saras valg mellom høflighet og engasjement*

Sara avslører til forskjell fra Miriam, tidlig hva som er det etablerte formålet med samtalen. Hun får derfor større muligheter til å bruke denne forståelsen til å utforme egne språkhandlinger ut fra formålet. Dette gjør at det i større grad enn i Miriams tilfelle blir relevant å trekke inn Kasper og Trosborgs teori om mellomspråkspragmatikk, og da spesielt det å kunne tolke **kontekstuelle betingelser** i samtalen for å gjøre seg forstått (se 2.4.2). Denne gjennomgangen får derfor en litt annerledes oppbygning enn den forrige, selv om tilnærmingen til Brown og Yules teori om kommunikativt stress (1983a) fremdeles er sentral.

6.2.1 Kontekst

Samtalens fysiske kontekst er skolens mediatek, og Sara viser at hun er godt kjent og trives i dette rommet. Sara er jevnaldrende med Nina, og de er begge kvinner og nyankomne innvandrere som har familien sin langt borte. Det er imidlertid første gang de møtes, og de vet lite om hverandres liv. Nina blir presentert for Sara som en kollega av meg fra universitetet, og en som skal hjelpe meg med undersøkelsen min. I det samtalen starter, er det sannsynlig at Sara oppfatter at Nina tilhører den samme gruppen i samfunnet som lærere og andre autoriteter hun møter i mottaksapparatet. Dette er autoritetspersoner med høy utdanning som har mulighet til å gi henne videre muligheter eller begrense dem ut egen evaluering av henne. Begge parter er klar over deres ulike utdannelsesbakgrunn, og det blir også tematisert tidlig i samtalen. Samtalen åpner slik for mange typer dominanseforhold ut fra hvilke roller de gir hverandre og forhandler fram. Blant annet kan de velge mellom et likeverdig forhold mellom unge innvandrerkvinner, et forhold som intervjuerperson og intervjuet person, eller som representanter for ulike sosiale gruppene med blant annet ulik tilgang til utdanning. Det ser imidlertid ut til at Sara i stor grad opplever en blanding av respekt og solidaritet dem i mellom, og at hun oppfatter at de er i samme livssituasjon.

Samtalen preges av faktorer som er typiske for samtaler mellom mennesker med svært ulik kompetanse i samtals språk (Berggreen og Tenfjord 1999). Nina får en tilnærmet førstespråksrolle fordi hun har større språklig kompetanse i norsk. Dette gir henne hovedansvar for at samtalen ikke skal bryte sammen på grunn av språkproblemer. Hun dominerer også samtalen mer fordi hun viser at hun vet hva samtals globale mål skal være, og har ansvaret for at dette blir nådd. Dermed avgjør hun hva som er verdifullt og relevant å bidra med i samtalen.

Etablering av en koherent samtale

Sara ser på samme måte som Miriam, ut til å utforske formålet med samtalen for å avgrense en tematisk ramme. Det ser også ut til at Sara kontinuerlig vurderer om den fysiske og tekstuelle rammen (konteksten) gir Nina nok informasjon til å tolke hennes egne ytringer riktig. Når hun ikke kan være sikker på at Nina klarer å gjette riktig, bruker hun ikke-verbale signaler til å markere hvilken del av konteksten som er relevant. Hun markerer hva ytringen skal forstås ut fra, blant annet gjennom gester, kroppsspråk og ved å henlede oppmerksomhet på bildene. På denne måten får Sara gjennomført den komplekse språkhandlingen (konstativ) som er å fortelle hvorfor barna er triste.

Eksempel 19)

- | | | |
|------|----|---|
| 189. | N: | men hvor'for? |
| 190. | | de er trist, men hvorfor? |
| 191. | S: | kanskje (4.0) kanskje.. ut |
| 192. | N: | 'ja..ok- de[går] 'ut av urgistan?! |
| 193. | S: | [ja] |

I denne sekvensen peker og holder hun i bildet hele tiden. Som mange andre steder i samtalen får dette Nina til å lete i bildet etter en kontekst å forstå Saras ytringer ut fra. Dette valget om å støtte seg såpass mye på konteksten, bygger sannsynligvis på en vurdering av at hennes egne språklige ressurser ikke holder til det hun vil si.

Sara bruker også **intonasjon og kroppsspråk** til å skape indre sammenheng (**koherens**) i teksten. Gjennom å skape og senere utnytte denne koherensen, klarer hun å markere hvilke elementer som hører sammen uten bruk av kohesjonsmarkører. Uten å binde sammen ytringene med spesifikke ord (setningsbindere), klarer hun blant annet å holde på ordet og skape en forventning om at hun er i ferd med utvikle et argument eller en historie. Dette

fungerer tydeligvis, noe man ser i eksempel 20, der Nina ikke overtar turen etter Saras første ytring, verken i 433 eller i 435. Sara ser derfor ut til å tolke Saras første tre turer som én historie. Dette bekreftes av at Nina i 437 følger opp med en kommentar til det Sara har sagt som en helhet, og viser at hun forstår de enkelte turene ut fra hverandre.

Eksempel 20)

433. S: **i norge bra- på skolen..barna på skolen ikke bra..jeg ikke lese ikke skrive.**
434. **lærer.**
435. N: ja
436. S: **bra.. jeg lese bra, lærer bra, hver gang mamma ringer jeg snakker**
437. N: så bra..aha..når du var i Urgistan-i Urgistan du ikke skrev ikke?-mye?
438. S: nei, bare litt litt skrive,
439. N: mm

I dette eksempelet vil ikke Ninas bakgrunnskunnskap og kjennskap til konteksten gi henne nok informasjon til å være sikker på at hun tolker Sara riktig. Dette blir tydelig når man leser sekvensen uten tilleggsinformasjon om intonasjon og kroppsspråk. Linje 433- 434 kunne blant annet betydd at Sara ikke kan lese og skrive nå, og at dette skyldes læreren. Nina viser at hun tolker *jeg ikke lese ikke skrive* som fortid og *lærer* som verb i presens første person. Det er sannsynligvis Saras intonasjon og **sidestilling av elementer**, som signaliserer at *lærer* skal tolkes som andre del av motsetningsforholdet ”jeg kunne ikke lese og skrive før, men nå lærer jeg det”. Etter *lærer* bruker hun kroppsspråk og intonasjon til å skape en forventning om at det kommer en konklusjon eller vurdering. Nina avventer derfor i andre linje Saras avslutning på ytringen selv om hun kunne brutt inn med nye spørsmål. Sara får dermed signalisert at det ikke er klart for turskifte ennå. Sara retter i siste linje ikke opp Ninas tolkning, og vi må anta at hun føler at språkhandlingen er vellykket og at intendert mening i større eller mindre grad er forstått.

Saras **bruk av kontekst og ikke-verbale signaler**, ser ut til å være en av hennes **viktigste strategier for å gjøre seg forstått**. Dette gjelder spesielt når ordforrådet ikke gir henne ressursene til å uttrykke den kompleksiteten hun ønsker, men gjelder også på et mer pragmatisk nivå.

Det er også interessant å se hvordan Sara klarer å **uttrykke både høflighet og engasjement** bare med bruk av de to ordene *kanskje* og *ikke*. Dette får hun til ved å tolke og utforme ytringene med støtte i språklig og fysisk kontekst.

De stedene markøren *ikke* brukes uten å dempes av høflighetsmarkører, uttrykker det engasjement og vilje til å diskutere. *Kanskje* brukes som høflighetsmarkør for å dempe en påfølgende vurdering som kan virke ansiktstruende. I det følgende eksempelet brukes i tillegg *vet ikke* på samme dempende måte som *kanskje*, noe som stemmer overens med Saras tidligere gjennomgåtte repertoar av kommunikative strategier. Det ser ut til at både Nina og Sara velger å uttrykke både engasjement og høflighet på denne måten, og de bruker de samme markørene til å gjøre dette. Bruken av *kanskje* kommer tydelig fram i eksempel 21.

Eksempel 21)

349. S: kanskje norge
 350. N: kanskje norge
 351. S: alle norge den((peker))
 352. N: @@
 353. S: **kanskje**
 354. ((pause ser på bilde))
 355. N: det er bra
 356. !her.. han= jobber også.. i Norge..**kanskje**
 357. M: <p ja p> også glad ..**vet ikke**..også
 358. ja også han..han kommer **kanskje** fra afrika-...og han
 359. N: ja fordi do..du sa at hun er glad fordi hun jobber?

Imidlertid ser det ut til at *ikke* oftere oppfattes som passende av Nina enn av Sara, mens ordet *kanskje* kan virke viktigere for Saras deltakelse enn for Ninas. Det er interessant å se på hvor forskjellig Nina og Sara bruker disse ordene. *Ikke* blir brukt til sammen 65 ganger i løpet av samtalen, hvorav Sara står for 30. *Kanskje* blir derimot brukt til sammen 36 ganger, hvorav Sara fremdeles står for 30. De lar dermed sin vurdering av konteksten og sin egen rolle bestemme hva og hvordan de kan uttrykke seg. Det viser også hvilken betydning det har at Sara skjønner hva slags samtale Nina ønsker å forhandle fram, slik at hun kan fravike de ideene hun opprinnelig har hatt om hva som forventes av henne.

Dette gjør at Sara etter hvert følger opp Ninas ønske om at hun skal komme med så mange meninger som mulig om psykisk helse i løpet av samtalen. Muligens er Saras hyppige bruk av *kanskje* en måte hun kan følge opp dette formålet på, samtidig som hun får uttrykt den ydmykheten hun er vant til at en slik situasjon (samtalensjanger) krever av henne.

Denne første delen viser altså at Saras kommunikative valg ikke bare er bestemt av hennes forståelse av pragmatiske regler for bruk av norsk. Like mye ser det ut til at hun må kunne

følge de pragmatiske reglene som skapes i akkurat denne samtalen. Gjennom at begge er med på å utvikle disse reglene, skapes det en kontekst som de begge kan bruke aktivt til å forstå og gjøre seg forstått. Dette ser ut til å kreve en kombinasjon av respekt og interesse for hverandres meninger, og en gjensidig forståelse av hverandres roller og forventninger. I denne samtalen var derfor stemmebryting, slik det er beskrevet av Dysthe (se 2.3), altså avhengig av både Saras kjennskap til regler for den aktuelle samtalsjangeren (se 2.4.2), og at hun klarer å la disse sjangerkravene vike når konteksten tilsier noe annet.

Opplevelsen av forutsigbarhet og **veldefinerte regler** og krav påvirker Saras muligheter til å velge mellom å prioritere høflighet eller engasjement. Det kan se ut til at også bygging av en forutsigbar samtale er en slags kommunikasjonsstrategi på globalt nivå. Den systematiske måten Sara og Nina benytter for å finne ut hva de kan forvente av hverandre, underbygger denne antagelsen. De prioriterer tydeligvis å bruke tid i begynnelsen på å forhandle fram denne gjensidige forståelsen av samtals tema og struktur, samt kartlegge hverandres bakgrunnskunnskap om tema. Denne forhandlingen går over mange minutter, men det følgende eksempelet (22) gir et inntrykk en av sekvensene der samtalen avgrenses til å handle om hva Sara kan uttrykke om psykisk helse.

Eksempel 22)

92. N: ja- o=g eh= hva tror du?
93. .. eh= er de 'glad, er de 'trist?
94. S: de er glad
95. N: ja
96. S: litt trist@@
97. N: ja! hvorfor tror 'du at 'hun er trist
98. S: <p ikke p> ((nikker avkreftende))
99. N: kanskje ((oppfordrende))
100. kan du= bare-?
101. S: kanskje ikke.. ikke bilde

Når de har opparbeidet dagbokkunnskap om hva den andre forventer og reagerer med, bruker de denne kunnskapen til å forutse det de selv oppfatter som koherente og relevante bidrag fra den andre. Denne utviklingen vises ved at de i stadig større grad deltar i samsvar med Grice samarbeidsprinsipp. Nina tør å gjøre friere tolkninger av hva Sara vil si og med mindre høflighetsarbeid. Det kan virke som hun regner med at hennes egne resonnementer likner nok på Saras til at hun kan bruke sine egne skjemaer til å forstå hva hun vil si. Sara slutter også å bruke reduksjonsstrategier og høflighetsstrategier i samme grad. I det følgende eksempelet

(23) fortsetter de å snakke om den afrikanske kvinnen ute i snøen fra eksempel X. Både i 23 og i eksempel nr 24. argumenterer Sara mot Ninas svarforslag.

Eksempel 23)

249. N: ja 'hun fryser@
250. S: ja, fryser.
251. N: fordi kanskje hun er-
252. S: **kanskje mye klær-ikke fryser**

Eksempel 24)

342. N: er det 'norge kanskje?
343. S: ne=ei..veit ikke
344. S: kanskje ikke norge..
345. S: det er jeg ikke forstår hvorfor kommer til norge

Her kommer Sara med motargumenter og kritiske spørsmål, uten spesielt mye bruk av høflighetsmarkørene sine. Dette ser man også i det følgende eksempelet der hun tydeligvis er hemmet av at hun ikke finner riktige ord, men likevel ikke velger reduksjonsstrategier. Hun bruker en høflighetsstrategi i det hun henviser til at hun ikke forstår norsk, men dette skjer først etter noen turer. Dette eksempelet finner sted en fjerdedel ut i samtalen, og det viser at Sara på dette tidspunktet føler seg trygg nok til å bruke oppnåelsesstrategier og ikke lenger ha hovedfokus på høflighet.

Eksempel 25)

111. N: ah! hun er trist, lei seg
112. S: ikke trist .. eh .. ikke ((peker på øyet))
113. N: **gråte**
114. S: **nei**
115. N: nei
116. S: <p vet ikke p>..ikke forstår norsk
117. N: ah! eh..hva tenker hun?

I det neste eksempelet, som finner mot slutten av samtalen, kaster Sara seg rett ut i en kompleks og språklig vanskelig ytring om kvinnen på bildet og hvorfor hun har det vondt. Tidligere i samtalen blir tilsvarende ytringer porsjonert ut gjennom flere turer og forhandlinger. Sara bruker ikke reduksjonsstrategier eller høflighetsstrategier, slik som markørene *kanskje* eller *jeg veit ikke* som innledning.

Eksempel 26)

376. N: ja.. men= noen annen du liker?
377. S: ((tar opp et bilde)) **jobb.. trist..** tenker.. jobb.. barna.. problemer.. hodepine..
378. tenker... vondt i hodet

I det siste eksemplet (27) ser vi hva som skjer når Sara og Nina **ikke deler gjensidig forståelse** av hva de snakker om og hvorfor. Sara velger som i det foregående eksempelet å komme fram med vurderinger som viser en annen forståelse av bildet enn det Nina legger opp til. I det følgende eksempelet vises det tydelig hva det fører til når Nina ikke klarer å følge resonnementet. Eksempelet er fra samtalen rundt første bilde, og er med andre ord fra perioden før de har rukket å bygget opp en gjensidig forståelse av samtalsens formål.

Eksempel 27)

96. S: litt trist@@
97. N: ja! hvorfor tror 'du at 'hun er trist
98. S: <p ikke p> ((nikker avkreftende))
99. N: kanskje ((oppfordrende))
100. kan du= bare-?
101. S: kanskje ikke.. ikke bilde
102. ((peker på bildet))
103. N: ikke bilde?

Sara får aldri kommunisert helt hva hun mener, selv om Nina gir henne mange synonymer for å si at barna er triste. Da jeg gjennom tolk [mors4] spurte Sara hva hun egentlig hadde ment å si om bildet, sa hun at hun ikke hadde ment å si at barna var lei seg. Hun mente at de bare hadde gjort seg til for kameraet. Når hun likevel prøver å følge opp Ninas spørsmål om hvorfor de er triste, viser det at hun gir opp å kommunisere sitt opprinnelige budskap. Hun velger heller en reduksjonsstrategi som verner om Ninas positive ansikt, ved ikke å be henne om hjelp til å uttrykke noe hun oppfatter at Nina ikke vil klare å hjelpe henne med.

Det at Sara tyr til reduksjonsstrategier her, men ikke seinere i samtalen, sier noe om betydning av at hun klarer å forutse Ninas reaksjon. Sannsynligvis ser hun etter hvert at det gir en positiv effekt om hun prøver å uttrykke mer komplekse språkhandlinger, selv om det ikke skulle føre fram. Hun tjener slik på å hun lar Ninas signaler bestemme sine egne kommunikative valg, og forholder seg altså til dem som kontekstuelle betingelser (se 2.4.2).

Skape kontekst som forebyggende høflighetsarbeid

Sara ser også ut til å gå inn for å skape en samtale som **tåler ansiktstruende situasjoner**. En av Saras viktigste strategier i så måte, ser ut til å være framheving av seg selv som novice. Det ser ut til å være en måte å drive høflighetsarbeid i forhold til hele samtalens klima på, og at hun derfor kan fokusere på dette der budskapet uansett ikke står i sentrum. Denne antagelsen styrkes av at hun gjerne jobber mest for å utvikle denne rollen, der CA-teorier har kommet fram til at høflighet (Svennevig 2003) som regel er i fokus.

Begynnelsen og slutten av samtaler regnes for å være slike steder. I disse sekvensene **tematiserer Sara sin lave skolebakgrunn** og skriftkyndighet, samtidig som hun framhever sin glede og vilje over å få muligheten til å lære noe nytt. Det første eksempelet er fra begynnelsen, der Sara svarer på et innledende spørsmål om hvordan hun trives i Norge.

Eksempel 28)

19. N: ja, vær? .. fo=lk? **hva liker du?**
20. S: jeg liker skole .. jeg liker alle.
21. N: ja!
22. S: [topp, ..det bra
23. N: [!ah 'bra..
24. S: jeg ikke skrive ikke lese, jeg litt leser [litt skrive--]
25. N: [m=]

Første gang hun gjenintroduserer dette temaet er i sluttsekvensen.

Eksempel 29)

421. N: liker du? du snakker bra norsk
422. S: <@ litt snakke @>
423. N: 'ja!
[...]
433. S: i norge bra- på skolen..barna på skolen ikke bra .. jeg ikke lese ikke skrive
434. lærer
435. N: ja
436. S: bra.. jeg lese bra lærer bra hver gang mamma ringer jeg snakker
437. N: så bra..aha..når du var i Urgistan-i Urgistan du ikke skrev ikke?-mye?

Reparerende høflighetsarbeid

Nina og Sara utfører på hver sin måte **høflighetsarbeid gjennom reduksjonsstrategier**. Det skjer når de velger å "gå tilbake til start" en kortere periode fordi samtalen floker seg til for mye og situasjonen kan bli ansiktstruende. Grunnen til at de reduserer ytringene sine, er faren

for en ansiktstruende situasjon. Derfor blir ytringene på samme tid både en høflighetsstrategi og en reduksjonsstrategi. Dette gjelder svært mange steder i samtalen. Som regel innebærer høflighetsarbeidet også at de etter reduksjonen, fører samtalen inn på trygge emner og smiler og ler mye.

Det første eksempelet (30) er ansiktstruende fordi Sara motsier Nina, og det neste (31) er potensielt ansiktstruende fordi det kan oppfattes som en betroelse. Begge steder unngår de temaet ved å la sekvensen dø ut, samtidig som de viser mye velvilje mot hverandre. Samtalen får samtidig en mindre likeverdig struktur og ansvarsfordeling i forhold til å holde samtalen i gang.

Eksempel 30)

343. S: ne=i..veit ikke
344. kanskje ikke norge..
345. det er jeg ikke forstår hvorfor kommer til norge
346. kanskje norge
347. @@
348. N: @@
349. S: kanskje norge
350. N: kanskje norge
351. S: alle norge den((peker))
352. N: @@
353. S: kanskje
354. ((pause ser på bilde))

Eksempel 31)

328. S: jenta min hjemme snakker norsk, men hjemme.. ikke snakke norsk
329. **jeg ikke forstå alle snakke norsk-**
330. så min jente snakke urgisk
331. N: ah- urgisk?
332. S: ja
333. N: ja..mm veldig bra to språk..norsk og urgisk.. så liten
334. S: ja
335. N: !ja..hm..er det noe anne du liker
336. S: jeg liker denne også

På lokalt nivå finner vi altså bruk av **individuelle, lokale reduksjonsstrategier**. Det er på grunn av strategier på globalt nivå, vanskelig å si sikkert om ikke disse egentlig er kooperative oppnåelsesstrategier i form av appell om hjelp. Det som ser ut som formelle reduksjoner, kan i praksis få en effekt som oppnåelsesstrategi. Når Sara rister på hodet, eller

sier ”veit ikke”, kan det tolkes både som reduksjons- og oppnåelsesstrategi da resten av kroppsspråket er avventende. Hun prøver også igjen ved første oppfordring.

Eksempel 32)

127. N: hun liker ikke bilde?
128. S: **jeg vet ikke..**
129. N: @@
130. S: **jeg ikke forstår norsk (2.0)**
131. N: nei, men..
132. S: **du= snakker ikke bilde.. jeg jeg ikke jeg**
133. bilde- jeg liker jeg
134. S: ja
135. N: eh.. bilde liker deg

Motsetning mellom hensyn og engasjement innenfor samme nivå, ser heller ikke ut til å bety at en høflighetsstrategi på lavt nivå ikke kan være del av en oppnåelsesstrategi på globalt nivå. Sara bruker for eksempel sjelden setningsbindere, selv om det kommer fram flere steder at det i noen grad er del av hennes vokabular. Dette ser ut til å være et bevisst strategisk valg, fordi hun kutter dem ut fra kontekstuelle betingelser på samme måte som hun kutter ut høflighetsmarkører når hun ikke oppfatter dem som nødvendig. Hun vurderer sannsynligvis innholdet som viktigere enn graden av formelt korrekt språk i denne samtalen, og at betydningen framgår av deres gjensidige forståelse av konteksten og samtalens globale tema og mål.

Eksempel 33)

294. S: **kanskje glad.. sitter på jobben bra..**
295. jeg på jobb.. jeg bra

Svært få av Saras reduksjonsstrategier ser ut til å føre til reell reduksjon av meningsutveksling i samtalen. Dette passer med Corders utsagn om at bruken av **reduksjonsstrategier ikke er en fallitterklæring** (Corder 1983). I denne samtalen ser bruken av reduksjonsstrategier derimot ut til å være del av oppnåelsesstrategier for samtalen som helhet. Gjennom å bruke reduksjonsstrategier i perioder der det er viktig å bygge opp gjensidig respekt og interesse, antar Nina alltid senere at Sara egentlig har noe å komme med om hun bare får nok støtte og oppmuntring. Hun møter derfor etter hvert alltid en ny sjanse og Ninas tro på at det kommer noe interessant. Samspillet mellom bruk av oppnåelses- og reduksjonsstrategier ser også ut til å ha hatt betydning for å skape en klar tematisk kontekst for dialogen.

Utføring av språkhandlinger ut fra kontekstuelle betingelser

Konteksten har også en stor betydning for Saras **gjennomføring av språkhandlinger**. Den styrer både hvilke språkhandlinger hun på ethvert tidspunkt oppfatter som relevante, og hvordan de kan gjennomføres forståelig og akseptabelt. I denne samtalen er konstativer den språkhandlingskategorien Sara oftest utfører, sammen med direktiver i appeller om hjelp til å uttrykke seg. Teorien om mellomspråkspragmatikk tilsier at det ikke er sikkert at en andrespråksinnlærer har den pragmatiske kunnskapen hun trenger for å utføre slike språkhandlinger. Sara bruker imidlertid, direktiver ved kontekstuelle betingelser som forståelsesproblemer etter sammenbrudd i samtalen eller der sekvensen er i ferd med å dø ut. Hun bruker dem som et initiativ til å introdusere et nytt tema eller for å rydde opp i problemene. Når hun bruker konstativer for å svare på spørsmål, vurderer hun hvor mye verbal informasjon som er nødvendig for å bli forstått. Både bruken av direktiver og konstativer er i overensstemmelse med pragmatisk bruk av slike språkhandlinger i norsk (se forhandling om tema 12.7.3).

I det følgende klarer Sara å stille et metaspørsmål (direktiv) til samtalens form, på en måte som Nina både viser at hun forstår og oppfatter som høflig. Dette sier noe om at hun har tolket de kontekstuelle betingelsene for denne sekvensen riktig.

Eksempel 34)

278. N: ja- hva tror du at hun...
279. S: hu=n, Xsta
280. N: hun-?
281. S: ((peker som forklaring))
282. N: jobber hun eller studerere 'hun?
283. S: **..se på den bilde og snakker-- hvorfor?**
284. N: hvorfor?
285. 'ah..por kaja!
286. S: por kaja?
287. N: hun vil-- at vi- du og jeg- vi snakker ikke mye norsk
288. S: @ja@

Den kontekstuelle betingelsen hun her lar styre gjennomføringen av språkhandlingen, er den samme som hun generelt lar bestemme bruken av direktiver. Det ser ut til at disse kommer mer frekvent ettersom **hun blir sikrere på at Nina er åpen for spørsmål** og Saras initiativ. Denne kontekstuelle betingelsen får også stor betydning for hennes bruk av konstativer. Det ser ut til at måten Sara utfører disse på bestemmes av hvor mye høflighetsarbeide hun opplever som nødvendig. Dette er interessant fordi konstativer er den språkhandlingen som

preger samtalen og derfor får stor betydning for dens utvikling. Den følgende påstanden (35) blir utløst av at Nina peker på et bilde av en person som er fortvilet og holder seg til hodet.

Eksempel 35)

377. S: ((tar opp et bilde)) jobb .. trist .. tenker .. jobb .. barna problemer .. hodepine..
378. tenker...vondt i hodet
379. N: ja er det.. hun har hodepine fordi hun tenker mye?

Sara kommer her med en vurdering av problemene til en person hun ikke kjenner. Hun har verken fått noen spørsmål eller svaralternativer til å avgrense mulige svar. Likevel bruker hun ikke den nedtonende høflighetsmarkøren ”kanskje”, og kommer med hele vurderingen på én gang. Hun velger med andre ord å gjennomføre denne konstative språkhandlingen uten mye høflighetsarbeid. Det kan se ut til at hun gjør dette valget ut fra de kontekstuelle betingelsene at utsagnet støttes av bildet de begge har foran seg, og at hun har forstått oppgavens struktur og hva Nina ønsker av henne.

Det er vanskelig å si om en taler har valgt å gi opp å gjennomføre en språkhandling før den er påbegynt. Det er generelt vanskelig å si om en person lykkes i sine kommunikative prosjekter, fordi man ikke kan vite hva hun har villet med alle sine ytringer. Imidlertid kan mottakers respons og samtalens videre utvikling si en del. Det virker som at Saras språkhandlinger forstås av Nina også ved mangelfull form, og at de begge slapper av og er fornøyde med dialogen. Dette indikerer at Sara i denne samtalen har et velfungerende pragmatisk mellomspråk og at hun har klart å delta på en god og relevant måte. Derav konkluderer jeg med at Sara har klart å gjennomføre de viktigste språkhandlingene som konteksten og tema legger opp til.

6.2.2 Bakgrunnskunnskap

Til nå har jeg vist hvordan Saras valg av kommunikative strategier kan sees i sammenheng med hennes vurdering av samtalens kontekst. I det følgende vil jeg gjennomgå hva hun gjennom [mors1-3] viser at hun har av veletablert bakgrunnskunnskap om samtalens tema og form (formelle og innholdsmessige skjemaer), og hvordan hun forholder seg til dette i samtalen på norsk. Målet er også her å si noe om hvordan dette påvirker hennes kommunikative valg.

Veletablert bakgrunnskunnskap

Innlærers bakgrunnskunnskap har i følge Brown og Yule (1983a) betydning for hennes stressnivå og deltakelse i samtalen. Urquhart og Weir (1998) stiller seg imidlertid tvilende til betydning av bakgrunnskunnskap, dersom dette ikke refererer til **kunnskap som er stabil over noe tid** og i noen grad er **felles for en gruppe**.

Sara har tydelig **veletablert bakgrunnskunnskap** om sammenhengen mellom psykiske og fysiske plager. Intervjuene mors1-mors3 skjedde på morsmålet gjennom tolk, og meningen var at respondentene skulle få mulighet til å vise slags bakgrunnskunnskap de hadde om temaet psykisk helse i forkant av (kurs) og (nor). Det følgende er tatt med for å vise hvilke innholdsskjemaer på psykisk helse hun viste her og hvilke formelle skjemaer for å prate om temaet i en én til én situasjon hun tar i bruk i møte med en høyt utdannet tilhører.

I begynnelsen av [Smors1] prøver jeg blant annet å finne ut hva Sara tenker rundt sammenheng mellom psykisk og fysisk helse.

[...]

K: Det er noen som sier at man kan få vondt i kroppen, hodet eller magen av å være trist. Er det noe du tror kan skje-

S: Jeg har opplevd det selv

K: Hvorfor tror du det skjer, kan du forklare det?

S: Det varierer. Det kan hende at det er en sammenheng mellom det psykiske og det fysiske. Det kan hende at når man tenker kan man få smerter i ryggen, man kan få vondt i hodet pga stramme muskler og liknende.

K: Ja, det er vanskelig å forklare!

S: Ja, men jeg tror alt kommer herifra (peker på hodet). Det betyr at når man tenker eller er bekymret, så hopper det derfra.

K: Hvis du har vondt i ryggen. Kan du bli bra av å ikke være trist mer?

Jeg har smerter hele tiden i ryggen. Det har ikke noe med tanker å gjøre. Men hvis jeg tenker og bekymrer meg mye, så får jeg vondt i hodet. Og hvis jeg tenker mye, får jeg dårlig matlyst og får ikke sove. Når jeg er veldig trist vil jeg helst være isolert og ikke prate med noen.

[...]

K: Er det noe spesielt du kunne tenke deg å snakke om, lære om på dette kurset?

S: Jeg vil gjerne prate om hvorfor det er slik at jeg ofte er så trist. Jeg har lurt lenge på om jeg kanskje har psykiske problemer. Jeg vet ikke hvorfor, jeg må slutte med det. Og det kan hende at jeg får psykiske problemer. Det er det som hadde vært interessant å snakke om. Når jeg blir sliten- det er et problem at jeg blir veldig fort sliten- så blir jeg fort sur og sint.

Kurset i samfunnsfag på morsmålet innebar undervisning og bevisstgjøring av en etnisk gruppe, og kan derfor kalles bakgrunnskunnskap ut fra Urquhart og Weir sine krav. Jeg vil ikke med dette automatisk anse kurset for å ha bidratt til respondentenes bakgrunnskap, men dette vil jeg diskutere litt senere. Under [Smors2] spurte jeg om de hadde lært noe nytt om psykisk helse i løpet av kursdagen. Sara svarte:

[...]

S: Nå som vi er i Norge så er det mye som er nytt, klimaet, vi er langt hjemmefra, og alt virker sterkt inn på menneskene. Kanskje hadde jeg det (problemer?) før, men etter hvert begynner man å merke det, man ser inn i seg selv, savner noe, tenker på hjemlandet, og da øker det. Det som ble forklart på tavla, var nytt for meg.

[...]

S: Man skal tro på noe, og det andre er at man skal være mye sammen med folk, man skal ikke leve alene, men ha venner rundt seg. Det tredje var det innvendige, det psykiske, og det fjerde var det utvendige, det man ser på kroppen. Når det gjelder det fjerde så lærte jeg at vi trenger ting som mat og et sted å bo. Hvis man ikke har dette, så har man problemer som også påvirker det innvendige. Hvis man ikke har problemer med mat, leilighet og lignende, så får man mindre psykiske problemer. Hvis man tror på noe, har venner og familie og nærmiljøet og man ikke har noen psykiske problemer, så har man mindre problemer. Men likevel, selv om man har alt dette så kan man ha problemer inne i mellom. Hvis man ikke har de fire tingene, så ødelegger man seg selv.

Fra [Smors3] noen dager etter kurset

K: Snakket læreren om hva dere burde gjøre med de problemene dere har?

S: Læreren sa til oss at når man har psykiske problemer eller tanker, så må man behandle det så fort som mulig, før det går for langt. Læreren fortalte at hvis man har en kopp og den blir for full, så renner det over, så derfor må vi begrense det.

K: Tenker du mer på å søke behandling eller snakke med noen om problemene dine nå etter kurset enn før? (... oppklaring)

S: Når det gjelder bearbeiding av tanker og slikt, så er det greit om det finnes behandling for det. Hvis jeg har noe som jeg tenker på hele tiden, og går til en venninne og snakker om det, og slik får det ut, så føler jeg at jeg slapper mer av.

K: Tror du at det finnes problemer som det ikke holder å snakke med en venninne om, som man må snakke med en psykolog om?

S: Så klart det er forskjell på om jeg snakker med en venninne, og får tankene ut hos henne. Det er bare kortvarig. Hvis jeg søker hjelp hos psykolog, så bearbeider vi et eller annet så jeg kan bli kvitt tankene mine.

Det kan virke som hun har grunnforståelse av alle temaene for undersøkelsen før intervjuene [mors1-3] fant sted. Samtidig ser Saras resonnementer ut til å utvikles gjennom kurset, og hun

bruker eksempler herfra for å overbevise meg om riktigheten av sine utsagn. Hun sier i [Smors2] at det å få dekket fysiske eller åndelig behov gir mindre psykiske problemer, selv om det ikke er en garanti for at de ikke kan oppstå. Hun bruker eksempler som at det hjelper å lese koranen og at man kan bli deprimert av å ikke ha mat og et sted å bo. Hun sier også at problemene ”kan renne over” og snakker om viktigheten av å få dekket alle behov i Maslovs behovspyramide. Alt dette gjennomgikk de på kurset.

Innlærers forhold til egen kunnskap

I samtaleanalyse finnes det ikke andre data enn det som framgår av samtalen. Hvilken kunnskap Sara har eller Nina har, og hvorvidt dette stemmer overens er likegyldig for samtalens utvikling så lenge den ikke synes i samtalen. Jeg anser det derfor for et viktig spørsmål hvordan taleren synliggjør sin egen kunnskap i samtalen. Jeg kaller denne faktoren for innlærers forhold til egen kunnskap. Denne faktoren påvirkes av personens emosjonelle forhold til temaet hun skal formidle. Det ser i denne sammenhengen imidlertid ikke ut til at Sara har noen spesielle emosjonelle sperrer i forhold til temaet, og jeg kan ikke se at dette skulle kunne knyttes til hennes identitet som lavt utdannet. Jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på det her. Jeg vil derimot undersøke **hvor mye verdi hun føler at egen kunnskap har** i den aktuelle samtalen med den aktuelle mottakeren. Denne delen vil inkludere enkeltelementer fra forskjellige punkter i teorien om kommunikativt stress.

Saras forhold til egen kunnskap vil blant annet preges av hvilket bilde hun har av mottakers interesse og kjennskap til tema. Jeg må derfor gå litt tilbake til forholdet mellom henne og mottaker, som jeg delvis gjennomgikk i 5.5.1 om kontekst. På kurset på morsmålet var det ca femten mottakere, som alle var fra hennes hjemland og hadde forskjellig utdanning og sosial bakgrunn. De diskuterte temaer de hadde felles erfaringer med og ønsket å snakke om. I løpet av kursets to dager, snakket hun bare én gang. Under [mors1-3] var jeg, og til dels en tolk, mottakerne. Her satt hun på kunnskap, som jeg umulig kunne ha, om hennes erfaring med migrasjonsprosessens betydning for hennes psykiske helse. Her kom hun fram med kritiske innspill og spørsmål, slik som i ”*Det blir lettere å søke behandling om jeg får vite mer om psykiske problemer*” [Smors2]. I [Smors3] sier hun også at ”*Kurset er for kort til at vi forsto helt alt vi trenger å vite om psykisk helse*” og at hun lurte på ”*hvordan nordmenn, som har alle behov dekket, likevel får psykiske problemer?*” Særlig det siste spørsmålet henviser til det de har lært på kurset, og er i praksis et kritisk spørsmål til dette.

I (nor) er det Nina som er mottakeren. Hun introduseres som en høyt utdannet innvandrere som ikke har noen spesiell kjennskap til temaet psykisk helse eller til Saras bakgrunn. Ettersom Nina er innvandrere, vil Sara imidlertid kunne anta at de har en del felles erfaringer i forhold til migrasjon og dens betydning for ens psykiske helse. Dette gjelder spesielt etter kurset, der hun har opplevd at alle de tilstedeværende uavhengig av bakgrunn delte en del problemer. Sara opplever derfor sannsynligvis bare en delvis informasjonskløft rundt samtalens tematikk. I samtalen (nor) legger Sara vurderingen fram på en annen, generell og mer bestemt måte enn på det første intervjuet [Smors1]. Også kroppsspråket viser mindre usikkerhet og signaliserer mye mindre behov for tilbakemelding.

Eksempel 34)

376. N: ja..men= noen annen du liker?
377. S: ((tar opp et bilde)) jobb..trist..tenker ..jobb..barna problemer.. hodepine..
378. tenker...vondt i hodet
379. N: ja er det.. hun har hodepine fordi hun tenker mye?
380. S: p tenker mye p vondt i-
381. N: når du tenker mye du
382. S: ja ja
383. tanker jeg ((peker mot hodet))

Hun forklarer uten usikkerhet at til tross for at personen på bildet har det bra på alle måter, kan hun plutselig bli lei seg. Dette kan igjen føre til fysiske plager, slik som hodepine. Ytringen har ikke spørreintonasjon, legges ikke fram med en sonderende introduksjon og inviterer ikke til oppbakking eller støtte før hun legger fram hele resonnetet. Dette gjenspeiler trygghet på den allmenne verdien av hennes vurdering, eller i hvert fall i denne sammenhengen.

Brown og Yules (1983a) teori om kommunikativt stress kan belyse hvor forskjellig Sara deltar i de ulike settingene. Teorien forklarer dette med at det generelt er lettere å snakke med én enn med mange. Kanskje kan det også knyttes til personlighet, og hvilken kommunikasjonsform hun er mest vant til og trives med. Uavhengig av disse faktorene viser hennes deltakelse i [mors1-3] også trygghet på egne kunnskaper rundt temaet og at de vil bli godt mottatt.

6.2.3 Samtalens form og struktur

Scribner & Coles teori om **personlig bias** (1981) viser at den er relevant for denne samtalen på flere måter. Dette gjelder både Saras tendens til å underbygge sine argumenter med personlige erfaringer, men også at dette skjer uten at det nødvendigvis er ment å referere til henne selv som privatperson. Dette anser jeg som en kommunikativ strategi fra Saras side.

Nina spør for eksempel ”Hva kan hun gjøre for å bli bra” og peker på bildet. Sara kan da svare ”jeg snakker...jeg bra”. Spørsmålene refererer med andre ord til en konkret problemstilling i bildet, og er dermed formelt sett ikke abstrakt. Når Sara følger opp med informasjon om ”seg selv” indikerer det at hun tolker spørsmålene som generelle og bildene som eksempler i forhold til tema, og ikke som reelle personer. At Nina svarer med nye spørsmål og kommentarer om ”hun” viser at de begge snakker på abstrakt nivå, og ikke lar formen forstyrre dette.

Sara begynner å forhandle fram denne betydningen av ”jeg” så snart samtalsens globale mål blir etablert som psykisk helse og migrasjon, og samtalen ikke avviker fra dette. Dette viser seg å være et velfundert strategisk kommunikativt valg, da det faktisk fungerer ganske godt med Nina. Et eksempel på dette ser vi på Ninas reaksjon når Sara formelt introduserer seg selv som referent i fokus i samtalen om et bilde, noe som i andre samtaler kunne signalisert at hun ønsket å føre samtalen over på seg selv. Dette eksempelet er fra slutten av samtalen, og viser hvor godt denne kommunikative strategien fungerer på sitt beste. Det at den finner sted i en periode der samtalen er preget av gjensidig forståelse av tema, sier også noe om at denne strategien ikke fungerer like bra uten den kontekstuelle betingelsen ”god dialog”. Saras ”jeg” inngår her helt uten komplikasjoner i referentkjede med ”hun” og til dels ”du”.

Eksempel 35)

406. N: men hvordan kan **hun** være glad
407. en gang til ..for eksempel først
408. S: kanskje **jeg** må problemer xx også barna også jobb- hjemme ikke &
409. problemer
410. ja trist så mye tenker
411. N: men hvordan kan **hun** bli 'glad ((lager smile-gest)) .. etterpå?
412. hva kan hun gjøre?
413. S: **jeg** gjerne bra hjemme også mann og barna- jeg er glad
414. N: glad

Et annet eksempel er fra tidligere i samtalen, der denne bruken tydeligvis ikke er like godt forhandlet fram. De sitter og snakker om et bilde av to personer som sitter ved en datamaskin og snakker fornøyd sammen. Sara begynner å forklare hvorfor personene på bildet har det bra, men i 294 følger Nina det opp ut fra en sjangerforståelse av at det er innledning på en personlig betroelse.

Eksempel 36)

292. S: kanskje på jobben..
293. N: mm
294. S: kanskje glad.. sitter på jobben bra..
295. jeg på jobb.. jeg bra
296. N: har du jobb?
297. S: nei. på skolen, kanskje etterpå

Bruken av den formelle referenten ”jeg” er altså ikke helt ukomplisert. I samtalen er det et mønster at Sara da bruker en slags reduksjonsstrategi, der hun minimerer deltakelsen sin fram til hun føler at de snakker om det samme igjen.. I eksempelet over ser vi hvordan de starter med å snakke om problemstillingen på abstrakt nivå med avvekslende bruk av ”hun” og ”jeg”. Dette endres når Saras vurdering av solas betydning for humøret oppfattes som en personlig betroelse, noe vi ser av at Nina forskyver samtalens temafokus over på Saras konkrete, personlige erfaringer.

Deltakernes evne til å skjønne **hvilke skjemaer den andre har mobilisert** i forhold til tema, har stor betydning for hvordan samtalen utvikler seg. De utfordringene Nina og Sara møter i bruken av ”jeg” kan i så måte knyttes opp til skjemateori. Når Sara sier ”tenker” vil dette vanligvis ikke gi like raske assosiasjoner til skjema for depresjon som hvis hun hadde sagt deprimert. Det samme gjelder ”jeg”. Her er det tydelig at ”jeg” trigger flere typer skjemaer hos Nina, avhengig av kontekst, og at hun ikke alltid har fått opp det som Sara forventer. Dette gjelder først og fremst i forhold til forståelse av hvilken type konvensjonell samtaletype de beveger seg inn og ut av. Her (36) trigger tydeligvis ”jeg” lett prosessuelt skjema for personlige betroelser.

Når Sara mener at hun har forhandlet fram en skolesamtale om psykisk helse på abstrakt nivå, blir det upassende at Nina følger opp med spørsmål om personlig informasjon. Dette blir mer **ansiktstruende** enn om de hadde hatt gjensidig oppfatning av hvilken kommunikasjonstype

de realiserte. For eksempel vil en jenteprat bli ansiktstruende om tilhørerne ikke følger opp med personlige betrouelser.

I det følgende eksempelet kunne sannsynligvis sekvensen vart mye lenger om ikke Nina hadde tolket Saras generelle ytring som personlig. Sara svarer, men viser med ikke-verbale signaler som blikk, kort ytring, dempet stemme og sakte tale, at hun ikke ønsket å lede samtalen inn på sine personlige problemer (Svennevig 2003)

Eksempel 37)

377. S: ((tar opp et bilde)) jobb..trist..tenker ..jobb..barna problemer.. hodepine..
378. tenker...vondt i hodet
379. N: ja er det.. hun har hodepine fordi hun tenker mye?
380. S: p tenker mye p vondt i-
381. N: når du tenker mye du
382. S: [ja ja
383. tanker jeg ((peker mot hodet))

Ordet ”tenker” blir etablert som synonym til ”deprimert” allerede i samtaler jeg har med dem begge i forkant av denne samtalen. Ordet ”jeg” har derimot ikke blitt gitt noen kontekstuell bestemt betydning i forkant av dette intervjuet.

Komplikasjonene som oppstår ved Saras bruk av ”jeg” og argumentering med ”jeg- form” som generelt premiss, viser at hun og Nina ikke deler den samme formen (formelle skjema) for å snakke om dette temaet på denne måten. Imidlertid prøver Sara å tilpasse seg, blant annet gjennom mer syllogismeliknende argumentasjonsformer. Det er tydelig at det var nødvendig at samtalen var av en viss lengde for at de skulle få mulighet til å etablere en mellomform av deres ulike pragmatiske regler som kunne være den gjeldende i samtalen og gjøre forståelse og dialog mulig. Uansett lykkes Nina og Sara i å overvinne disse problemene og gjennom felles anstrengelse og etter hvert snakke sammen på et abstraksjonsnivå som de begge føler er passende i forhold til kontekst og samtalens tema og mål

Saras strategi om å etablere kontekstbestemt betydning av ord og samtaleformer i løpet av samtalen, viser seg med andre ord å være en rimelig velfungerende oppnåelsesstrategi for å veie opp for forskjellige formelle skjemaer og hennes begrensede vokabular. Denne strategien likner også på strategier hun velger for å utvide bruken av sitt vokabular generelt (se 5.1.2)

6.2.4 Argumentasjon

Saras *valg* om å argumentere ser ut til å belyses ganske godt gjennom det jeg har nevnt til nå. Jeg vil her vise hva det krever av henne å **lykkes i å argumentere**. Sara kan, som tidligere nevnt, vise til forhold rundt saken, styrke egen autoritet, eller appellere til Ninas følelser. Dette kan hun blant annet gjøre gjennom kausal argumentasjon eller analogi. Jeg vil her både se på hvilke av disse måtene hun velger å argumentere på, og hvilke utfordringer det innebærer for henne.

Det er i mitt materiale en utfordring å skille argumentasjon fra forhandling om innhold. Når Nina ikke klarer å hjelpe Sara til å få uttrykt seg, skjer dette gjerne fordi hun ikke skjønner hvordan, eller innenfor hvilket skjema Sara tenker. Det er, av samme grunn, også vanskelig å skille forhandlinger om hva de prøver å si språklig fra forhandlinger om hva som skal være tema. Det er i flere tilfeller tydelig at de ikke selv har en felles forståelse av hva de forhandler om. Dette er det samme problemet vi så i samtalen mellom Sara og Miriam. Jeg vil i det følgende likevel trekke fram de stedene jeg mener at Sara argumenterer.

I dette første eksempelet kommer det fram at Sara må **vite hva hun kan forutsette** at Nina har erfaring med, for at samtalen skal kunne bli **flerstemmig**.

Eksempel 38)

337. S: den familie.. veldig bra.glad.. pappa og barna—bor..
338. N: ja
339. S: fint..litt glad
340. N: tror du at de bor i norge?
341. S: ...
342. N: er det 'norge kanskje?
343. S: ne=i..veit ikke
344. kanskje ikke norge..
345. det er jeg ikke forstår **hvorfor kommer til norge**
346. kanskje norge
347. @@
348. N: @@

I denne sekvensen skjer stemmebrytingen mellom underforstått mening i begge ytringer. Sara argumenterer gjennom et selvkritisk spørsmål mot Ninas underforståtte antagelse i utgangsspørsmålet om at familien bor i Norge. Sara bygger sin argumentasjon på en antatt gjensidig bakgrunnsforståelse av at det er en motsetning mellom det å være lykkelig og å ha migrert fra hjemlandet til Norge. Dette ser man av at Sara ikke legger til noen flere

argumenter mellom utsagnet om at familien har det veldig bra, og motargumentet mot at de kan bo i Norge. Dette viser at hun bygger argumentasjonen sin på antatt gjensidig bakgrunnsforståelse ut fra felles tilhørighet til gruppen nyankomne innvandrere, og forutsetter at Nina av den grunn vil klare å fylle inn dette. Hun bruker logos i sin argumentasjon gjennom å vise til forhold rundt saken, som her er generelle årsaker og konsekvenser av migrasjon. Nina viser at hun godkjenner Saras underforståtte motargument som et svar gjennom innforstått latter og ved å ikke insistere på det opprinnelige spørsmålet sitt.

Ved å sette opp Saras eksplisitte premisser i **sylogismeform**, ser man tydelig hvor mye gjensidig bakgrunnskunnskap hun antar at hun kan underforstå. Et tidligere vist eksempel (nr X) blir slik:

P1: Når man har mye klær på seg fryser man ikke

P2: Kvinnen på bildet har mye klær på seg

K: Kvinnen på bildet fryser ikke

Sara velger i denne sekvensen å omtale eksplisitt både at kvinnen på bildet har mye klær på seg og at man da ikke blir kald. Som tidligere nevnt underforstår man i muntlig tale ofte premiss én i en syllogisme fordi man regner det som allment kjent innenfor kulturen. (encyklopedisk kunnskap). Dersom man har inntrykk av at man ikke deler referanseramme med tilhøreren, må man derimot kartlegge den andres kunnskaper og kanskje gi mer informasjon enn det man vanligvis ville gjort.

Ut fra Saras valg om å ta med begge premissene, viser hun at hun føler at hun ikke kan ta for gitt at Nina har den samme forståelsen. Sara kunne utelatt P1 i en setting om hun visste at mottaker deler bakgrunnskunnskap om tema med henne. Argumentasjonen har også stor kontekstuell støtte gjennom bildet de ser på, og hun kunne derfor latt være å uttrykke P2 verbalt. Som nevnt er det imidlertid risikabelt å underforstå P1 dersom Nina i praksis ikke deler den forventede gjensidige bakgrunnskunnskapen. Dette viser en lavrisikostrategi som overrasker ut fra hvor mye gjensidig bakgrunnsforståelse hun forutsetter ellers i samtalen. Eksempelet er hentet fra midtveis i samtalen, og Sara har på dette punktet blitt ganske trygg på Nina.

Det kan imidlertid virke som om denne lavrisikostategien kan ha blitt utløst av det lokale temaet og spørsmålstypen. Det virker som Sara ikke oppfatter hvordan temaet ”om kvinnen fryser” passer inn i samtaleens globale tema. Dette ser vi på at hun ikke på egen hånd tolker dette bildet til å handle om betydningen av klimaforskjell for innvandreres psykiske helse i Norge. I så måte likner dette tilfellet mye på sekvensen i eksempel X som omhandlet en kvinne som jobber foran en datamaskin. Dette viser at temaet og følelsen av å dele referanseramme kan ha betydning for hvor mye innlærer føler at hun må fokusere på språkets form for å være sikker på at samtalen ikke bryter sammen.

Sara lar ikke bare **kunnskap om Ninas bakgrunn** få betydning for hennes egen grad av eksplisittethet. Det ser også ut til at hun forsøker å tilpasse seg det hun antar å være Ninas argumentasjonsform. I det følgende eksempelet svarer Sara først på den underforståtte oppfordringen om å beskrive den avbildede personens sinnsstemning. Her har Nina til en forandring lagt fram to bilder, der jenta som er avbildet er lei seg på det første og glad på det andre.

Eksempel 39)

202. N: og her..se på her.. det er jenta..det er samme jente
203. S: jenta trist
204. N: ja
205. S: jenta lei seg
206. N: ja@ mm..hvorfor tror du..at hun var først trist-?
207. men 'etterpå var hun glad?
208. S: kanskje... venner.. **jeg prate også--**
209. N: aja..det er sant
210. S: ja
211. S: hun pratet også men hun har alene
212. S: **jeg prater også..ikke problem**
213. N: prate?
214. S: ja
215. N: snakke?
216. S: ja snakke-
217. og venner en, en kjæreste en
218. N: [@@] ja det er sant
219. S: [@@]
220. N: ja hvorfor ikke

Sara bygger argumentasjonen to ganger, og denne sekvensen blir derfor tydeligere hvis man deler den opp i to deler. Sara argumenterer først for at jenta nok har blitt glad av å snakke med venner, gjennom å bruke egen erfaring i en analogisk argumentasjon i 208. Det virker som om

hun ikke er sikker på om denne argumentasjonen holder. Verdien av en slik argumentasjon står og faller på autoriteten til den som snakker og relevansen av det hun viser til i forhold til den aktuelle problemstillingen. I det neste forsøket starter hun kanskje derfor med å påpeke det faktum at jenta på bilde er alene (211). Dette knytter hun videre til at i slike situasjoner hjelper det for henne selv å prate med noen. Dette vil jeg si er en toleddet argumentasjon. Hun bruker en kausal argumentasjon støttet på et premiss om at man i en immigrantsituasjon lett blir lei seg av å være alene. Deretter støtter hun seg på premisset om at det hjelper å snakke med noen i 208. I tillegg bruker hun analog argumentasjon og styrker slik argumentet gjennom å referere til egen erfaring. Når hun gjør dette, viser det at hun mener at hun har nok autoritet til å styrke hennes argumentasjon.

Argumentasjonen hennes bygger på **premisser** de i undervisningen (kurs) hadde **gjennomgått som anerkjent kunnskap** om hva som hjelper mot depresjon. Både at man lett blir deprimert eller lei seg av å være alene som immigrant, og at det å snakke med noen man stoler på, er til stor hjelp, er ting de diskuterte på kurset. Ut fra intervjuene på morsmålet før kurset, er det tydelig at Sara hadde mye erfaring med dette også før kurset. Det interessante er imidlertid at hun her velger å legge fram akkurat de mest sentrale temaene og eksemplene de gjennomgikk på kurset, og at hun bruker dette for å forsterke og underbygge argumentasjonen i forhold til Nina som hun vet er høyt utdannet.

Dette bildet styrkes hvis vi tar for oss forskjeller i argumentasjonsmåte før og etter kurset. I en sammenlikning mellom intervjuene på morsmålet og (nor) på norsk er det viktig å huske at det var en tolk til stede på (mors1- 4). Dette kan ha hatt en betydning for hvor sensitive opplysninger Sara har gitt. Derimot vil dette i sammenlikning mellom MORS1-MORS4 være en faktor som ikke har betydning, fordi den sannsynligvis er stabil og lik i alle intervjuene. I intervjuet før kurset svarte hun som følger:

K: Er det noe spesielt du kunne tenke deg å snakke om, lære om på dette kurset?

S: Jeg vil gjerne prate om hvorfor det er slik at jeg ofte er så trist. Jeg har lurt lenge på om jeg kanskje har psykiske problemer. Jeg vet ikke hvorfor, jeg må slutte med det

Her bygger hun en argumentasjon om at hun tror at hun er mye trist fordi hun har psykiske problemer. Ytringen er utført i spørrende form, og konklusjonen fører henne over i et løsningsforslag om å prøve å slutte med å være trist. Dette løsningsforslaget passer ikke med

hennes egen vurdering om at hun kan ha psykiske problemer, dersom hun med dette forstår en tilstand som ikke går over ved at man skjærer seg. Det kan derfor virke som hun ikke er sikker på egen forklaringsmodell eller på hvordan den vil bli mottatt.

Fra [Smors2] under kurset.

S: Når det gjelder bearbeiding av tanker og slikt, så er det greit om det finnes behandling for det. Hvis jeg har noe som jeg tenker på hele tiden, og går til en venninne og snakker om det, og slik får det ut, så føler jeg at jeg slapper mer av.

K: *Tror du at det finnes problemer som det ikke holder å snakke med en venninne om, som man må snakke med en psykolog om?*

S: Så klart det er forskjell på om jeg snakker med en venninne, og får tankene ut hos henne. Det er bare kortvarig. Hvis jeg søker hjelp hos psykolog, så bearbeider vi et eller annet så jeg kan bli kvitt tankene mine.

Dersom vi tar i betraktning at hun til tross for uttrykksformen også i det siste eksempelet snakker generelt og ikke konkret, ser vi at hun bruker samme argumentasjonsmønster. Først påpeker hun hva hun ser i bildet. Deretter bruker hun en generelt premiss om at det er mulig å bli trist av bekymring over barn og jobb, men at det hjelper å være hjemme med mann og barn. Dette er også et tema hun har opplevd var anerkjent som gyldig i undervisningen. Til slutt støtter hun opp argumentasjonen med det som i skriftløse kulturer i følge Schribner er tyngste argument, nemlig at hun selv har opplevd riktigheten av denne påstanden.

Eksempel 40)

405. S: masse problemer
406. N: men hvordan kan hun være glad
407. en gang til ..for eksempel først
408. S: kanskje jeg må problemer xx også barna også jobb- hjemme ikke&
409. problemer
410. ja trist så mye tenker
411. N: men hvordan kan hun bli glad ((lager smile-gest)) ..etterpå?
412. hva kan hun gjøre?
413. S: jeg gjerne bra hjemme også mann og barna- jeg er glad
414. N: glad
415. S: ja..jeg ikke bra, tenker også trist
416. N: ah..jeg forstår

Også eksempelet om jenta som ble glad, kan omformuleres til generelt premiss, spesielt tilfelle og konklusjon. P1 utgjøres da av den informasjonen av generell karakter som skal underbygge påstanden. Som i mange andre tilfeller forklarer Sara her hvorfor en person på et bilde er trist, og mønsteret hun følger bruker hun også i flere andre resonnementer av samme

type. Forskjellen fra de fleste andre eksemplene er at hun her omformulerer seg. Dette viser at hun tar et kommunikativt valg om å tilpasse seg den formen hun antar at Nina vil akseptere. Først argumenterer hun i vant form med:

P1: Jeg blir trist av å være alene

P2: Hun på bildet er trist

Konklusjon: Hun på bildet kan være trist fordi hun er alene.

Dette omformuleres til:

P1: Mange immigranter blir triste av å være alene

P2: Hun på bildet er immigrant, trist og alene

Konklusjon: Hun på bildet kan være trist fordi hun er alene

Selv om denne siste versjonen ikke er en korrekt utført syllogisme, viser den at hennes valg av premisser er et forsøk på å nærme seg denne formen. Et annet sted utover i samtalen argumenterer Sara med syllogismeform med én gang, og Nina lar seg overbevise. Som leser merker man nesten ikke at det er uenighet her i utgangspunktet. Det kan virke som det er lettere for Sara å bli forstått i de tilfellene der hun klarer å bruke generelle begreper og abstrakt argumentasjonsform. Sara har altså funnet en strategi for å legge fram argumentet sitt som fungerer bedre for å overbevise Nina enn personlige opplevelser.

Eksempel 41)

- | | | |
|------|----|--------------------------------|
| 249. | N: | ja 'hun fryser@ |
| 250. | S: | ja, fryser. |
| 251. | N: | fordi kanskje hun er |
| 252. | S: | kanskje mye klær-ikke fryser |
| 253. | N: | aja..det er sant masse klær |
| 254. | S: | masse klær også () ut..gå ut.. |

Sara velger som tidligere nevnt flere steder å **avvise Ninas svarforslag**. Dette gjør hun selv når hun ikke har språklige ressurser til å uttrykke sin egen mening uten hjelp fra Nina. Jeg vil her vise både hvorfor dette er komplisert at skjemamessige årsaker, og hvilken betydning slike avvísninger har.

I de to påfølgende eksemplene tolker Nina Saras avvísning av hennes ordforslag som en lokal, språklig forhandling. Dette ser vi av at Nina etter den første avvísningen følger opp med ordforslag som i praksis bare er synonymmer til det første. Selv om det er her er snakk om

forhandlinger rundt hva som skal bli stående som forklaring på problemstillingen de diskuterer, vil jeg derfor anse dette som en avvisning av Ninas tolkning av lokal karakter.

Eksempel 42)

336. S: jeg liker denne også
337. den familie.. veldig bra.glad.. pappa og barna—bor..
338. N: ja
339. S: fint..litt glad
340. N: tror du at de bor i norge?
341. S:
342. N: er det 'norge kanskje?
343. S: ne=i..veit ikke
344. kanskje ikke norge..
345. det er jeg ikke forstår hvorfor kommer til norge
346. kanskje norge
347. @@
348. N: @@

I dette eksempelet spør Sara om hvordan det kan ha seg at den glade familien på bildet har kommet til Norge. Hun uttrykker dermed tvil til den implisitte vurdering av at de bor i Norge, som ligger til grunn for Ninas spørsmål Hennes avvikende vurdering er her av global karakter.

Å sette spørsmålstegn ved relevansen av Ninas spørsmålsstilling og svarforslag, er en **ansiktstruende handling**. Dette krever at hun både er trygg på sannhetsverdien av kunnskapen hun bygger sin vurdering på, at den er relevant, samt at holdningen den gjenspeiler vil bli godt mottatt (logos, patos, etos). Sara gjennomfører den ansiktstruende handlingen i form av et spørsmål som viser at hun er kritisk til hele oppgaveformen. Spørsmålsformen er en vanlig høflighetsstrategi, men kan ikke gjøre annet enn å dempe trusselen. Det samme ser vi i det neste eksempelet, der de snakker om to alvorlige innvandrerbarn. Hun avviser Ninas svarforslag flere ganger

Eksempel 43)

111. N: ah! hun er trist, lei seg
112. S: **ikke trist**.. eh..ikke ((peker på øyet))
113. N: gråte
114. S: **nei**

I det neste eksempelet dreier samtalen seg om redde barn i en fluktsituasjon. Hun gjennomfører lange, slitsomme forhandlinger for å få forklart hvorfor barna i flyktningleiren er triste og redde. Det lykkes henne til slutt. Hun velger med andre ord å ikke prioritere

høflighet gjennom reduksjonsstrategier, men prøver å forfølge det hun opprinnelig ønsket å uttrykke.

Eksempel 44)

157. N: men= hva tror du?..
158. eh.. hva skjer her?..hva er situasjonen?
159. S: <p hva er? P> (5.0) kanskje.. gå.. ((hånd= ut)) [port/bort]
160. N: port
161. S: ja.. port
162. i urgisstorby, hva betyr?
163. N: X-her?
164. S: kanskje by..by...put
165. N: by= heter put?
166. S: nei

Når Sara avviser Ninas svarforslag, viser det ikke bare at hun er trygg på Nina, men at hun også er trygg på sin egen kunnskap. Dette innebærer både trygghet på kunnskapens sannhetsverdi, og at kunnskapen bygger på grunnpremissene i deres gjensidige forståelse av tema. Jeg ser ikke bort fra at kurset har hatt en betydning i så måte, gjennom å gi henne flere fora for å få tilbakemelding på at hun ikke er alene om sine tanker og erfaringsbakgrunn.

6.3 Oppsummering

Sara viser evne og vilje til å bruke det hun kan for å få uttrykt mest mulig og på en relasjonell best mulig måte. Hun viser tydelig bruk av oppnåelsesstrategier i bruk av ordforråd, og kreative evner i bruk av det samme ordforrådet til å gjennomføre høflighetsarbeid. Vi ser at hun bruker oppnåelsesstrategier for å få uttrykt mest mulig, både av transaksjonell karakter og av interaksjonell karakter. Hun satser på at hun kan bli forstått selv om hun ikke snakker korrekt eller formelt sett klart. Hun bruker mange kooperative strategier for å få hjelp til å uttrykke det hun ikke klarer på egen hånd, og ser ut til å velge det som hovedstrategi framfor reduksjonsstrategier.

Sara viser at temaene fra kurset i samfunnsfag har styrket hennes evne til å gjøre seg forstått i samtalen. Dette tyder på at hun har vært motivert for denne undervisningen. Hun eksperimenterer med form- og sjangertrekk fra skolesammenheng og kurs for å gjøre seg forstått av Nina. Samtalens lengde og begges oppmerksomhet på at de ikke nødvendigvis deler koder, har stor betydning for hvordan de kan forhandle fram en samtale som åpner for argumentasjon uten at dette oppleves som altfor risikabelt.

7 Tolkning av materialet

7.1 Samtalene som ulike sirkler

I forrige kapittel viste jeg hva faktorene **kontekst**, **tema**, og **form** betydde for om respondentene tok i bruk oppnåelses- eller reduksjonsstrategier. I utgangspunktet var disse faktorene bortimot like for Sara og Miriam. Den fysiske konteksten var lik, og både tema og form var lagt opp likt for begge samtalen. Ut fra Brown og Yules modell (1983a), blir det derfor å vanskelig å forklare hvordan Sara fikk sagt så mye mer i løpet av samtalen, enn det Miriam fikk. Det eneste som skiller kommunikasjonssituasjonene deres, var Saras større temaspesifikke vokabular og at hun var litt nærmere Nina i alder. Mitt materiale indikerer imidlertid at forklaringen er mer kompleks enn som så. Som vi så i forrige kapittel, hadde det stor betydning for Sara at hun klarte å definere et mål og en kontekst for samtalen som hun kunne støtte seg på i kommunikasjonen. Dette hjalp henne til å forutse samtalen, og viser relevansen av å se materialet gjennom pragmatiske teorier. Et viktig grunnprinsipp i samtaleanalyse er for eksempel at bare det som deltakerne selv velger å aktivere og forhandle fram i samtalen, får betydning. Samtalens **kontekst**, **tema** og **form** bestemmes derfor i stor grad av deltakernes opplevelse av samtalen. Dette har jeg vist i materialdelen, blant annet under delkapittelet om bakgrunnskunnskap (2.5.4.)

Jeg ser et samspill mellom hvordan respondentene tolker de ulike faktorene i samtalen, de pragmatiske konsekvensene dette får for strategivalgene deres, og det disse valgene betyr for samtalsens videre utvikling. Dette ser ut til å skje i en selvforsterkende sirkel. Jeg tror det er her man må begynne for å skjønne hvorfor Saras samtale ble styrt av engasjement, mens Miriams hovedsaklig ble styrt av høflighet. Jeg vil prøve å beskrive disse sirklene, og vise hvordan de utviklet seg. Krysshenvisningene i teksten viser til teoriene jeg bruker, mens samtaleeksemplene er gjennomgått i kapitlene 6.1(Miriam) og 6.2 (Sara).

7.1.1 Miriam- en høflighetssirkel

Ved første øyekast virket samtalen mellom Nina og Miriam mislykket. Miriam svarte verken relevant eller klart, og de klarte ikke å gjennomføre samtalen slik den var planlagt. Samtidig lyktes de i to sentrale aspekter. De klarte å holde samtalen i gang, og de klarte å beskytte hverandres ansikt til tross for mange ansiktstruende situasjoner. Det kan se ut til at Miriam

opprinnelig hadde ønsket noe annet. I begynnelsen forsøker hun å skjønne hva som er poenget med samtalen, slik at hun kan delta i forhold til dette. Når hun omsider gir opp, ser hun ut til å gå bevisst over til å styrke forholdet til Nina. Hennes valg om å bruke reduksjonsstrategier forklares dermed med at hun ikke vil gjøre samtalen mer sosialt komplisert enn nødvendig.

Miriam's hovedstrategi blir å bare holde i gang samtalen til hun får mulighet til å komme på banen igjen. Dette er den samme strategien som Sara bruker i perioder der hun opplever at hun og Nina ikke har samme fokus på det de snakker om. I samtalen med Miriam virker den imidlertid mot sin hensikt, kanskje fordi hun ikke følger opp med å bruke oppnåelsesstrategier slik som Sara gjør. En annen forskjell er at Miriam's svar ikke oppfattes som relevante av Nina, og det virker som de opplever at de snakker om forskjellige temaer og med forskjellig mål. Resultatet blir at de uten hell forsøker å snakke om det de tror den andre snakker om (se 2.4.4). Nina forsøker som den språklig sterkeste å tilpasse seg Miriam's nivå, og begge forsøker å forenkle samtalen's innhold og form i håp om at de til slutt vil klare å forstå hverandre.(se 2.4.1). Samtalen mister sammenheng og retning, og dermed forsvinner Miriam's mulighet for å delta i samtalen. Det virker som samtalen's eneste mål er å snakke ut tiden, og Miriam blir tydelig frustrert over å miste tråden helt. Konsekvensen blir at hun reduserer innholdet i ytringene sine enda mer og viser enda mer ydmykhet. Slik forsterker sirkelen seg, og Miriam får aldri vist hvor mye hun kan. I tillegg blir ikke samtalen slik at Miriam får diskutert et tema hun er opptatt av, og høflighetssirkelen forhindrer dermed at det åpnes for stemmebryting og læring (se 2.3).

Det er vanskelig å si akkurat hvordan Miriam har tolket samtalen hun var med på. I intervjuet i etterkant [mors4] sa hun at hun ikke hadde fått det til. Dette indikerer at hun opplevde samtalen som en slags test, der det var noe hun skulle klare. Denne antagelsen stemmer også med det bildet man får gjennom å se på hennes deltakelse i samtalen. Temaet og intervjusituasjonen kan blant annet ha påvirket Miriam til å delta ut fra sitt formelle skjema (se 2.5.2) for situasjonen "norskundervisning". Samtaler som finner sted i norskundervisning, har som regel en egenverdi selv om de ikke virker meningsfylte. Hennes erfaring med hva som er viktig i et første møte med en frammed person, kan også ha fått henne til å prioritere høflighetsstrategier framfor kommunikasjon av innhold. Ut fra selvbildet hun viste ellers i undersøkelsen, virker det sannsynlig at hun heller ikke tillegger egne vurderinger spesielt høy verdi. Å få formidlet sine egne vurderinger blir dermed ikke verdt risikoen det medfører å bruke oppnåelsesstrategier for å kommunisere dem.

Uansett hvordan hun har tolket samtalen, har hennes begynnervarietet i norsk og det at hun knapt ber om hjelp og oppklaring, tydeligvis forhindret henne i å tilpasse disse skjemaene til den aktuelle samtalen og Ninas signaler.

Samtalen med Miriam viser at deltakerne må kunne forutsette at den andre følger samarbeidsprinsippet og snakker innenfor det samme temaet, for at en samtale mellom to personer med så ulikt språklig nivå skal kunne fungere. Blant annet er dette nødvendig for å kunne klare, og være villig til, å bruke oppnåelsesstrategier. Miriams deltakelse er riktignok fokusert på å holde konversasjonen i gang, men den blir så fokusert på å vise høflighet mot Nina, at det likevel ikke blir en dialog. Samtalen blir ikke engasjerende, og de mister motivasjonen til å jobbe videre med samtalen. Dette forklarer hvorfor de begge ble stadig mer frustrerte, til tross for at de på mange måter lyktes med å spare hverandres positive ansikt (se 2.2.2).

7.1.2 Sara- en engasjementssirkel

Nina varierer mellom å spille ut sin rolle som intervjuperson og rollen som likeverdig innvandrerkvinn. Sara responderer på dette henholdsvis som statusmessig underlegen elev og intervjuobjekt, og som en mer likeverdig samtalepartner. Disse variasjonene gir Sara mulighet til å spille på flere typer globale kommunikasjonsstrategier. I perioder som er preget av likeverdighet, ser Sara ut til å velge strategier som signaliserer stolthet over det hun klarer. I periodene der hun først og fremst er intervjuobjekt, viser Sara mye mer ydmykhet og høflighet i sine bidrag. Til forskjell fra Miriam kombinerer hun imidlertid alltid redusering av sin egen rolle med å kommunisere at hun gjerne prøver igjen med litt hjelp. Denne strategien gjøres mulig ved at Sara ikke framhever egen kunnskap og individualitet, og er komfortabel i rollen som novise. Det er kanskje også av denne grunn at hun sjelden gir helt opp det hun ikke får til å svare på, men prioriterer å vise at hun prøver. Denne novisestrategien ser ut til å gjøre det lettere for Nina å hjelpe henne, ved at den signaliserer til Nina at det ikke vil oppleves ansiktstruende selv om hjelpen hennes skulle bli utilstrekkelig.

I begynnelsen av samtalen vet ikke Nina hva Sara kan, og ser ut til å legge både språk, oppgaveform og tema på et mye enklere nivå enn det Sara senere i samtalen viser at hun behersker. Likevel svarer Sara i så korte turer at hun ser ut til å bruke reduksjonsstrategier.

Hun snakker etter hvert i lengre ytringer, men denne utviklingen skjer ikke helt kronologisk. Det kan virke som hun reduserer ytringene sine til et minimum igjen i tilfellene der et lokalt tema ikke gir mening i forhold til hennes idé om samtals tema og mål. Hun ser ut til å velge denne reduksjonsstrategien for å få en definert ramme å delta ut fra. Det virker også som hun regner med at Nina vil respondere innenfor denne rammen, og at dette gir henne trygghet på hva som vil komme.

Saras engasjementssirkel betyr likevel ikke at hun ikke vurderer risikoen ved oppnåelsesstrategier opp mot sosiale hensyn. Når Sara opplever at innholdet i hennes bidrag ikke gjør noe fra eller til for deres felles forståelse av tema, fokuserer hun også i større grad på sosiale hensyn. Det samme gjelder når samtalen er i ferd med å bryte sammen. Hun velger i disse tilfellene å sette inn reduksjonsstrategier og la hensyn til Ninas ansikt styre hvordan hun deltar. For Sara er dette del av den positive sirkelen, da hun ved å pleie samtalen gjør det tryggere å argumentere når samtalen blir mer spennende. Hennes bruk av reduksjonsstrategier bidrar på denne måten til at samtalen som helhet får stemmebryting og med det læringspotensial (2.3). Imidlertid ville det gitt en negativ sirkel dersom reduksjon var regelen og ikke unntaket, noe vi ser av sirkelen til Miriam.

Det som driver Saras engasjementssirkel framover, er likevel hennes ønske om å få noe interessant ut av samtalen. Dette fører til at hun i mange sammenhenger velger å bruke oppnåelsesstrategier for å få sagt det hun mener, framfor å velge strategier for å uttrykke enighet og høflighet. I følge Brown og Levinson (ref i Brown og Yule 1983b) virker det å synliggjøre ulike virkelighetsoppfatninger truende på den sosiale relasjonen. Sara er helt avhengig av at den sosiale relasjonen til Nina er god, da mellomspråket hennes indikerer at hun ikke ville kunne uttrykke spesielt mye uten Ninas vilje til å hjelpe henne. Når Sara likevel velger å argumentere for sine oppfatninger, ser dette derfor ut til å innebære en større utfordring enn om hun hadde hatt et sterkere mellomspråk.

Sara er også avhengig av at Nina er i stand til å hjelpe henne, og dette ser ut til å være ekstra vanskelig i de tilfellene der de har forskjellig syn på en sak. Når Nina ikke skjønner innenfor hvilket domene Sara tenker, klarer hun heller ikke å hjelpe Sara med å få uttrykt seg. Om dette er fordi Sara har gjort et tankesprang Nina ikke klarer å følge, eller fordi de er uenige, er ofte uklart. Resultatet blir at Sara først må få Nina inn på riktig spor uten språklig hjelp, før Nina kan bli en støtte for henne. Først når Nina har skjønnet at de er uenige, og at de ikke bare

har et språklig problem, kan de begynne å diskutere. Spesielt i begynnelsen ser Sara ut til å gi opp hele argumentasjonen, når hun merker at Nina er inne på helt feil spor i forsøkene på å forstå henne. Hun gir opp å kommunisere sitt opprinnelige budskap, og velger i stedet en reduksjonsstrategi som verner om Ninas positive ansikt.

Det ser altså ut til at det på flere nivåer er mer komplisert å argumentere enn å være enig, og det krever mer trygghet og mer bruk av høflighetsstrategier og forhandling. Jeg oppfatter derfor at når Sara i mange tilfeller til tross for dette velger å argumentere, betyr det at hun ikke bare tror, men at hun er veldig trygg på at hennes egen virkelighetsoppfatning er verdt å dele. I tillegg må samtalen engasjere henne så mye at hun er villig til å gjøre denne ekstra innsatsen for å føre diskusjonen videre (se modell i kapittel 1). Saras bakgrunnskunnskap og engasjement setter slik i gang en positiv sirkel. Det kan se ut som hennes kunnskap om tema og opplevelse av at denne kunnskapen har verdi i samtalen, er en viktig kraft. Dette gjør at hun kan anta at budskapet vil anerkjennes, og hun kan dermed velge å følge sitt engasjement istedenfor å bekymre seg for om hun vil true Ninas ansikt gjennom forvirrende utføring eller provoserende innhold.

7.2 Å følge samarbeidsprinsippet

Miriam og Saras sirkler viser hvordan samtalen påvirker deres muligheter til å bruke alternative midler for å nå sine kommunikative mål (se 2.1). Et kommunikativt mål de i følge Grice som mennesker nødvendigvis har (se 2.2.1), er behovet for å følge samarbeidsprinsippet (Grice 1989). Som tidligere nevnt, definerer Færch og Kasper (1983:36) kommunikasjonsstrategier som ”potensielt bevisste planer for å løse det som for individet fortøner seg som et problem for å nå et kommunikasjonsmål” (se 2.1). Jeg vil i det følgende vise hvordan de går fram for å nå dette kommunikasjonsmålet som jeg senere vil vise er et delmål i kommunikasjonen.

Jeg vil med gjennomgangen vise hvordan de velger kommunikative strategier ut fra hvilke begrensninger sirklene gradvis skaper, men også ut fra behov for å delta i overensstemmelse med samarbeidsprinsippet. Hvorfor de prioriterer dette, kommer tydelig fram når man ser hvilke konsekvenser det får for samtalen. Gjennom beskrivelsen av hvorfor Sara lykkes, blir det klart hva som kreves for å klare å følge Grice’ maksimer. Det viser også hvilke muligheter dette gir. På samme måte som høflighetsarbeid, ser samarbeidsprinsippet ut til å være et viktig

delmål som deltakerne må nå for å kunne strekke seg etter andre personlige mål med samtalen.

Grice' samarbeidsprinsipp (se 2.2.1) beskriver altså hvilke universelle forventninger vi har til oss selv og andre når vi går inn i en samtale. I følge denne teorien må deltakerne utforme sine bidrag **a) relevant, b) oppriktig, c) informativt og d) klart** for at man skal kunne skape en dialog. Grice (1989) mener at alle forsøker å leve opp til dette, men at det krever at man kjenner til formålet med samtalen. I samtalene med Miriam og Sara kommer dette tydelig fram. Respondentene forholder seg avventende og forsiktig dersom de ikke skjønner hva som er formålet med samtalen, noe som er naturlig ut fra Grice samarbeidsprinsipp. Uten kjennskap til samtalens formål, kan de nemlig ikke vite hva som er relevant å svare (a), hvor mye informasjon som forventes (c) og hvilke sjangertrekk de må følge for å uttrykke seg klart (d). Ut fra samtalens formål kan de også anslå hvor sikre de må være før de påstår noe (b). I (nor) er det for eksempel viktig for respondentene å vite om de må kjenne til personene på bildet for å kunne uttale seg om deres følelser.

Jeg vil i det følgende vise eksempler på kommunikative strategier som respondentene tar i bruk. Jeg vil vise på hvilken måte strategiene har vært motivert av samarbeidsprinsippet, og slik synliggjøre logikken bak deres valg. Senere vil jeg ut fra dette prøve meg på en forklaring på hvorfor forskjellen mellom Saras vokabular og det hun får sagt er så mye større enn forskjellen vi finner hos Miriam (se beskrivelse i kapittel 4 og 5).

7.2.1 Strategier for å følge samarbeidsprinsippet

Denne gjennomgangen vil vise et mye bredere bilde av Saras strategier enn av Miriams. Dette ble klart for meg utover i analysen, da jeg skjønnte i hvilken grad forskjellig måloppnåelse hos Sara og Miriam er konsekvens av deres evne til å følge samarbeidsprinsippet. Det at Sara klarte å snakke om psykisk helse, mens Miriam ikke gjorde det, viser i seg selv at Sara klarte å følge Grice, mens Miriam ikke gjorde det.

Miriam

Begge respondentene gjør tydelige forsøk på å forholde seg til samarbeidsprinsippet. Dette kommer tydelig fram i begynnelsen, der både Sara og Miriam prøver å avdekke hva som er Ninas mål med samtalen. Det virker imidlertid ikke som Miriam får det til, og det ser ut til at

det er hennes svake pragmatiske og formelle mellomspråk som opprinnelig hindrer henne fra dette. Som vi så i forrige kapittel, blir formålet med samtalen hennes stadig mindre klar. De opprinnelige språklige utfordringene blir med dette forsterket av den forvirrende konteksten som oppstår. Det er påfallende hvor lite relevante de fleste av svarene hennes blir, og hun vet tydeligvis ikke hvilken tematisk kontekst Nina forsøker å skape.

I følge Grice' samarbeidsprinsipp er det å skjønne samtalsformål første skritt på veien for å kunne samarbeide. Miriams problemer viser at dette ikke nødvendigvis er enkelt for en innlærer, og at en viss pragmatisk og formell språklig kompetanse er viktig. Det at Miriam ikke klarer å tolke signalene som kunne satt henne på riktig spor, har ikke bare betydning for hennes mulighet til å delta relevant og med forståelse. Hennes manglende kunnskap om samtalsmål gjenspeiles også i forhold til de andre maksimene, noe som forklarer en del av problemene hun viste i samtalen (se 2.2.1).

Miriam prøver i like stor grad som Sara å uttrykke seg **klart**. Hun klarer det til en viss grad på et helt lokalt plan, men hun kan ikke nok til å klare det på et pragmatisk nivå. Det framgår i materialet ved at Miriam gjør seg lokalt forstått med svært eksplisitte ytringer, mange gjentakelser, og ved å tenke høyt. Derimot klarer hun ikke å signalisere klart hvilke språkhandlinger hun prøver å utføre, og gjør det derfor vanskelig for Nina å skjønne hvor hun vil med bidraget.

Miriam forsøker også å la ytringenes lengde og informasjonsinnhold styres av hva hun tror har vært hensikten med spørsmålene. Uten kunnskap om formålet, blir dette imidlertid i hovedsak begrenset til gjetning ut fra spørsmålenes ordrette betydning. Dette forklarer hvorfor samtalen blir så oppstykket, Miriam så lei, og Nina så utålmodig. Miriam svarer flere steder utdypende på spørsmål som Nina tydeligvis bare har ment som en utveksling av høflighetsfraser. Dette får betydning for hvor mye tid Nina gir henne før hun avbryter eller skifter tema. Andre steder svarer Miriam for eksempel bare "ja" når Nina stiller et enkelt spørsmål, men tydeligvis ønsker et utfyllende svar. Misforholdet mellom Ninas underforståtte oppfordringer og Miriams oppfølging, gjør at det stadig skapes ansiktstruende situasjoner. Miriams positive ansikt blir truet fordi hun blir avbrutt og misforstått, og Ninas fordi hennes ønsker ikke blir respektert. Dette viser hva problemet med å svare passe **informativt**, betyde for forholdet mellom Nina og Miriam.

Sara

Sara følger maksimen om **relevans** både produktivt og reseptivt. Produksjonen hennes ser ut til å utformes ut fra hva hun tror vil være interessant for mottaker. Dette framgår av at hun tilpasser språkhandlingenes innhold og utførelse ut fra det Nina gir inntrykk av at hun egentlig ønsker seg av henne. Sara er med andre ord et eksempel på en innlærer som avdekker samtalsens formål i høy grad, og har ressursene til å følge det opp. Disse ressursene ser ut til å innebære relevant og aktivert bakgrunnskunnskap, konteksten hun har vært med på å skape i samtalen, og hennes pragmatiske og formelle mellomspråk i norsk.

Hun kan ut i fra dette bruke forståelsen av formålet til å sile det Nina sier, samt avgrense hva hun selv tematiserer i bidragene sine (se 2.5.3). Hvor viktig dette er, kommer tydelig fram i introduksjonen av nye bilder. Sara styrer stadig raskere inn på aspekter ved bildene som kan knyttes til psykisk helse og migrasjon. Hun begynner umiddelbart å forklare bakgrunnen og mulige løsninger på de avbildede menneskenes problemer. Dette innebærer at hun ikke for hvert bilde må ta seg tid til å utforske hvilket aspekt av bildet Nina egentlig er interessert i. Hun slipper å være usikker på om hun egentlig svarer på spørsmålet, og samtalen får en bedre dynamikk.

Et eksempel på aspekter hun tydeligvis ikke anser for relevante å tematisere, er bildenes forbindelse til hennes erfaringer med psykisk helse. Sara regner tydeligvis ikke sitt privatliv for å være relevant i forhold til samtalsens formål. Hun forventer at Nina skal gi det noen oppmerksomhet. Dette kan forklare hvordan Sara kan nevne blant annet egen jobb, mann og barn, og forvente at Nina ikke skal tolke dette som en personlig betroelse (se 2.5.2).

Sara viser igjen hvordan kjennskap til formålet med samtalen gir henne tilgang til å bruke mange flere ressurser strategisk. Hun blir i stand til å tilpasse utføringen av språkhandlingene sine til koder og konvensjoner som hun regner som viktige ut fra samtalsens formål. For eksempel kombinerer hun referanser til egne erfaringer med en argumentasjonsform som tilhører skrift-/skolekulturen. Det virker som hun endrer argumentasjonsform for å være sikker på at argumentene hennes oppfattes som klare av Nina. Dette ser ut til å være en vellykket strategi, da hennes syn på saken blir forstått og anerkjent av Nina når hun gjør dette.

Sara kan, på sin side, underforstå premisser når hun argumenterer. Dette krever at hun er sikker på at de snakker om det samme, og en viss anelse av hva hun kan forutsette at Nina

kjenner til (se 2.5.1). Dersom ikke dette var tilfelle, ville det vært vanskelig å være passe eksplisitt, og med det passe informativ. Det er interessant å se hva hun underforstår. Dette gjelder ikke bare kunnskap som hun kan forutse som gjensidig ut fra deres identitet som innvandrerkvinner. I tillegg underforstår Sara mye av det som ble tematisert på kurset og intervjuene med meg [mors1-3]. At hun ønsker å være informativ ser derfor ut til å påvirke henne til å kartlegge hva de kan ha felles kunnskap og erfaringer om. Selv om Nina ikke hadde deltatt i disse foraene, ser Sara ut til å anta at det som ble tematisert på kurset, kan antas å være felles kjent. Det er vanskelig å si om dette er fordi hun antar at Nina må vite det samme som jeg og kurslederen hennes, eller om det er fordi hun opplever at (nor) skjer i forlengelse av [mors1-3] og (kurs). Uansett er strategien vellykket.

Oppsummering av deres muligheter og valg

Det ser ut til at Saras forståelse av samtalsens formål gjør hennes bidrag relevant i Ninas øyne, slik at samtalen blir mer interessant for dem begge. Samtalen med Miriam viser hvilke konsekvenser det omvendte får. Ved å ikke få med seg samtalsens formål i begynnelsen, mister Miriam det hun trenger for å kunne delta så relevant at hun og Nina kan bygge samtalen i fellesskap. Sara kan tolke og utforme alt ut fra sin globale forståelse av samtalen. Hvis hun ikke oppfatter spørsmålet som relevant for samtalsens formål, ber hun om oppklaring før hun svarer, eller leter selv etter et underliggende og mer meningsfullt innhold.

Dette passer med Grice' samarbeidsprinsipp, men også i stor grad med andre gjennomgåtte teorier om forståelse, koherens og globalt tema (se 2.5.2). På mange måter er det parallelt med at det å skjønne poenget med å lese en tekst, åpner for bruk av et mye større spekter av strategier (se 2.5.4). Dette samsvarer også med Brown og Yules teori (1983a) om at hvilken type bakgrunnskap man undervises i har betydning. Sara får nemlig svært mye igjen for å ha utbygd og aktivert bakgrunnskunnskap til å forstå "hvorfor det som sies, sies" (se 2.5.1). Dette viser hvor mye som skal til for å delta relevant, men at en idé om samtalsens formål, samt skjemaene til å utfylle bildet rimelig korrekt, er det viktigste skrittet på veien.

7.3 Samarbeidsprinsippet som forutsetning

Sara og Nina har en felles forståelse av at formålet er at Sara skal få snakket så mye som mulig om sammenhenger knyttet til psykisk helse i løpet av samtalen. De vet at den andre

alltid forsøker å uttrykke seg **relevant, oppriktig, klart** og **informativt** i forhold til dette formålet. Dette gjør det mye lettere å vite hva som vil være en sosialt og språklig akseptabel oppfølging. Nina kan på den måten alltid tolke Saras ytringer ut fra det hun selv oppfatter som mest naturlig i den konteksten de kommer i, og det blir dermed lettere for henne å hjelpe Sara til å uttrykke seg.

Det ser altså ut til at det å kunne forutse hverandres reaksjoner og ønsker, gir en viktig følelse av **trygghet**. Trygghet ser ut til å ha stor betydning for hvorvidt respondentene valgte å ta i bruk oppnåelsesstrategier. Bruk av oppnåelsesstrategier er som tidligere vist risikabelt, og det er kanskje ikke så overraskende at økt trygghet på Ninas reaksjoner gjorde det lettere for Sara å ta dem i bruk. Jeg anser derfor at det å følge samarbeidsprinsippet gir en trygghet som kan fungere som en sterk motvekt mot **kommunikativt stress** forårsaket av andre faktorer i samtalen (se 2.5.). Hvis man kan trekke denne slutningen, betyr dette at å klare å delta i samsvar med Grice samarbeidsprinsipp, har en direkte betydning for innlæreres kvantitative og kvalitative produksjon.

7.4 *Utfordringer knyttet til samarbeidsprinsippet*

I samtaler forutsettes det at deltakerne i hovedsak følger samarbeidsprinsippet. Dette er imidlertid ikke uproblematisk for mine innlærere med lav skolebakgrunn og begynnervarietet i norsk. Det ser ut til at denne første hindringen også har vært den viktigste å overkomme for å kunne snakke om psykisk helse. Jeg fant at dette innebar de følgende utfordringene.

1) Identifikasjon av samtaleformål uten adekvat formelt mellomspråk

For Miriam ser formelt språklig nivå ut til å ha stått i veien for hennes mulighet til å dra nytte av bakgrunnskunnskap og andre ressurser i samtalen med Nina. Med et noe sterkere formelt og pragmatisk mellomspråk i norsk hadde det vært lettere for henne å skjønne hvilke skjemaer som var relevante å hente fram. Det ser ut til at Miriam har vært under det Urquhart og Weir (se 2.5.4) omtaler som en nedre grense for hvor svakt mellomspråk man kan ha, og likevel kunne dra nytte av å ha aktivert riktig skjema i kommunikasjonen.

2) Oppfølging av samtaleformål til tross for kommunikativt stress

Sara var sannsynligvis over denne grensen, selv om det er vanskelig å si om dette bare var bestemt av hennes formelle mellomspråk. Dette gjorde henne i stand til å avdekke samtaleformål

formål. Dette forklarer hvordan den relativt lille, men tydeligvis avgjørende forskjellen i deres mellomspråk, kunne gi så store utslag.

Selv om Sara var over denne nedre grensen, valgte hun likevel flere ganger å prioritere høflighet framfor klarhet. I så måte ser det ut til at grad av **kommunikativt stress**, har hatt større betydning for henne enn det nøyaktige mellomspråksnivået. Dette bekreftes av den påfallende utviklingen i Saras språklige produksjon i løpet av samtalen. Hun er i så måte et godt eksempel på at mellomspråksnivået bare i noen grad bestemmer hvor mye man får kommunisert når man kommer over den nedre grensen.

3) Oppfølging av formålet uten adekvat pragmatisk mellomspråk

Når Sara generelt klarer å gjennomføre passe informative språkhandlinger, har jeg vist at dette krever pragmatisk kunnskap. Materialet støtter Kasper og Trosborg (1989) i at dette er noe man må, og kan, lære seg i den nye kulturen. Ut fra hennes egne uttalelser snakker Sara bare norsk på skolen. Det ser derfor ut til at samtaler hun har hatt i skolesammenheng, i hovedsak har kunnet gi henne den pragmatiske kunnskapen hun trengte. Der Sara ikke får til dette, er det stilnivået hun har problemer med.

Når Sara innleder premissene med ”jeg”, passer ikke dette med stilnivået som forventes av abstrakt argumentasjon. Konsekvensen blir at Nina villedes til å snakke innenfor en annen sjanger, noe som skaper ansiktstruende situasjoner. Dette viser at det er flere faktorer som gjør det vanskelig for dem å uttrykke seg klart og entydig ut i fra den andres kommunikasjonsnormer. Samtidig er det oppløftende at Nina etter hvert forstår hva Sara ønsker å signalisere, noe som viser betydningen av at man uansett leter etter mening i det den andre sier (Færch og Kasper se 2.2.1).

Generelt framgikk det av materialet at de oppnådde formålet med samtalen gjennom gjensidig lydhørhet og tilpasningsvilje. Det ser generelt ut til at Sara lykkes med å tilpasse sine erfaringer til en norsk setting, gjennom følsomhet for implisitte signaler og normer i samtalen. Kanskje kan dette være en positiv effekt av hennes muntlige bakgrunn, men dette vil bli diskutert senere. Uansett gjorde det Sara i stand å delta på en sjangermessig så riktig måte, at det i hovedsak ble oppfattet som relevant og klart av Nina.

7.5 **Betydning av å vise engasjement**

Valget om la sin stemme bli hørt og betydningen av dette, belyses på forskjellige måter av teoriene jeg har tatt i bruk. Alle betrakter det på en eller annen måte for betydningsfullt for å lære. Imidlertid er ikke teoriene helt samstemte i hva dette krever av samtalen. Dette gjelder spesielt for prioriteringen av å utfordre versus å verne om mottakerens ansikt i en samtale. Dette er en viktig diskusjon som jeg vil utdype.

Et av funnene i denne oppgaven er at **engasjement** er så viktig for innlærere at det er verdt å undersøke hvordan et slikt engasjement oppstår og utspiller seg. Oppnåelsesstrategier iverksettes når innlærer prioriterer å holde fast på budskapet, til tross for risikoen det innebærer. I følge Dysthe (2001) vekkes dette ønsket når innlærer opplever provokasjoner, konflikt og intellektuelle utfordringer i samtalen (se 2.3).

Som jeg nevnte i innledningen, unngår mange norsklærere å ta opp en del temaer i undervisning av elever med lav skolebakgrunn. Dette bunner ofte i en vurdering av at temaene vil oppleves som provoserende eller følsomme, og at elevene ikke vil ha nok språk til å løse eventuelle konflikter som kunne oppstå. Lærerne handler da i samsvar med høflighetsteorien (Svennevig 2003), i det de velger å vise respekt for elevenes grenser for at samtalen ikke skal bryte sammen. (se 2.2.2). Det å provosere elevene til å lære noe, ser med andre ord ikke ut til å være helt ukomplisert. Jeg vil derfor gå tilbake til å se på betydningen av høflighet i samtalen, og med det prøve finne noen svar på denne problemstillingen.

I følge Svennevig (2003) er altså det å komme med tabubelagte utsagn, provosere eller stille spørsmål av sensitiv karakter, måter å true den andres ansikt på. Samtalen med Sara og Miriam (nor) var i så måte full av ansiktstruende handlinger.

Ved samtalenes begynnelse hadde de begrenset kunnskap om hverandres personlige og kulturelle bakgrunn. Nina kunne ikke vite i hvilken grad respondentene deltok i samtalen fordi de hadde lyst, eller om de gjorde det av lojalitet til skolen eller liknende. Spørsmålene hun skulle stille, tok for seg sensitive temaer som respondentene fort kunne oppleve som nærgående (se 2.2.2). Alt dette er ansiktstruende fordi respondentene ble "tvunget" til å forholde seg til spørsmål om tabubelagte temaer, og fordi det kan oppfattes som at Nina i noen grad trenger seg inn på deres privatliv. I tillegg førte deres forskjellige språkkunnskaper

i norsk til at begge, og i særlig grad Nina, måtte tolke den andres utsagn. Dette er en ansiktstruende handling fordi tolkningen kan være helt feil, og den andre da tvinges til å rette opp misforståelsen eller la feiltolkningen bli stående.

I følge Svennevig (ibis) er det ikke uvanlig med mange **ansiktstruende situasjoner** i en samtale. Dersom disse ikke blir tilstrekkelig dempet ned av høflighetsarbeid, vil den som har opplevd trusselen, miste motivasjonen for å samarbeide. I samtalen med **Sara** skjer dette når hun opplever at samtalen blir for personlig, men hun reagerer positivt når samtalen berører psykisk helse. Det ser ut til at så lenge temaene tas opp på et abstrakt plan, så opplever hun det ikke som ansiktstruende. Dette skjer til tross for at psykiske problemer er svært tabubelagt i hennes kultur.

For å belyse denne problemstillingen, er det verdt å trekke inn i hvilken grad interesse versus ubehag styrer respondentenes bidrag når samtalen på morsmålet dreier seg om tabubelagte temaer. Mine respondenter viser her (mors 1-4) at de til tross for åpenhet, også preges av at det er snakk om sensitive temaer. Dette ser vi blant annet av at Sara når hun forteller om egne depresjoner, umiddelbart sier at hun vet at det er negativt (å gråte uten åpenbar grunn), og at hun prøver å slutte. Samtidig innrømmer begge to allerede i begynnelsen av første intervju [mors1] at de kanskje har psykiske problemer. I dette første intervjuet hadde de liten kjennskap til meg fra før, og det var en tolk til stede som bodde i samme by som respondentene (om bruk av tolk, se 3.3). De velger altså å diskutere sine egne problemer i forhold til psykisk helse, til tross for én ukjent mottaker, en tolk de ikke forventer at vil overholde taushetsplikten, og at temaet er tabubelagt. Dersom behovet for å få luftet tanker og spørsmål om et tema er stort nok, kan man være villig til å ta risikoen det innebærer å diskutere et sosialt eller følelsesmessig komplisert tema.

Utviklingen av forholdet til Nina viser å ha hatt stor betydning for hvilke høflighets- og reduksjonsstrategier begge mine respondenter brukte. Uavhengig av denne utviklingen er det tydelig at også bakgrunnskunnskap og interesse har betydning. Både når hun snakker om egen familie og psykisk helse, senker Sara bruken av høflighetsmarkører påfallende og øker bruken av oppnåelsesstrategier. Imidlertid ser dette ut til å skje i enda høyere grad når temaet er psykisk helse, enn når det er hennes familie. Dette er interessant sett i lys av at hun tross alt har mer inngående kjennskap til sin egen familie, og at hun kan være sikrere på at informasjon om denne er noe Nina ikke har fra før (kommunikativt stress, se 2.5).

En mulig forklaring fra Brown og Yules modell (1983a), er at Sara antar at Nina er mer interessert i det hun kan fortelle om temaet psykisk helse, enn om å bli fortalt om Saras familie (faktoren mottakers kunnskap). Dette passer også med konklusjonen i forrige delkapittel hvor det å vite at man deltar relevant og passende i forhold til samtalens formål (psykisk helse), kan senke det kommunikative stresset.

I tillegg viser det relevansen av Dysthes teori om betydningen av å bli intellektuelt utfordret og oppleve at egne bidrag er verdifulle. En diskusjon rundt hva som fører til depresjon og hva som hjelper, er utvilsomt en intellektuelt utfordrende oppgave som i følge Dysthe, skal kunne virke positivt inn på deltakernes ønske om å bli hørt. Jeg vil hevde at teorien hennes er verdt å ta med seg inn i opplæringen av voksne innvandrere. Mitt materiale tyder på at man kan provosere og utfordre i større grad dersom mottaker er tilstrekkelig opptatt av temaet man tar opp. Interesse og følelsen av ha noe å bidra med, kan veie tyngre enn kommunikativt stress og hensyn til eget og andres ansikt.

7.6 Betydning av å vise høflighet

På kurset i psykisk helse valgte respondentene å ikke komme med innspill til tross for at samtalen foregikk på morsmålet. Dette er den mest ekstreme varianten av reduksjonsstrategi ut fra teorien om kommunikasjonsstrategier (se 2.1). De valgte altså å bruke reduksjonsstrategier, også der samtalen foregikk på morsmålet. Begge respondentene brukte mindre sterke reduksjonsstrategier på kurset enn i samtalen på norsk, selv om dette skjedde i varierende grad. Deres bruk av reduksjonsstrategier ser derfor ut til å være knyttet til samtalens kontekst generelt, og ikke bare til språklige vansker. Dette samsvarer med Brown og Yules modell (1983a), som viser at begrensninger ved innlærers mellomspråk langt fra er den eneste faktoren som fører til at innlærer velger å ta i bruk reduksjonsstrategier. Oppgaven viser også betydningen av kjennskap til koder og sjangerkrav. Dette kan ha vært en utfordring på kurset i samfunnsfag, til tross for at de formelt sett snakket samme språk. I tillegg måtte respondentene der ha snakket til mange mottakere på en gang, og om et tema som de opplevde at alle de andre kunne mer om. Alt dette tilsier i følge Brown og Yules teori (1983a) høyere grad av kommunikativt stress, og viser at kommunikativt stress også kan ha betydning for samtaler på innlærers morsmål.

Denne observasjonen kan kaste ekstra lys over respondentenes valg av reduksjonsstrategier i samtalen med Nina (nor). Som tidligere vist, hadde de som lavt utdannede innlærere mange gode grunner til å prioritere høflighetshensyn i møte med Nina. Dette hadde vært det samme om samtalen hadde skjedd gjennom tolk. Disse valgene om å prioritere høflighet er verken direkte knyttet til respondentenes språklige nivå eller det at de er innvandrere. Nina var heller ikke norsk, og hun hadde ikke levd lenger i Norge enn dem. Jeg vil heller anta valgene er knyttet til respondentenes rolle som **lavt utdannede**, i form av deres lave sosiale status generelt og følelsen av kort fartstid i skole- og majoritetskulturen spesielt.

Et godt bilde på dette er hovedstrategier de setter inn for å skape en god atmosfære i samtalen. **Saras versjon** er å forhandle seg fram til en rolle som novise i samtale med Nina som en slags ekspert. Dette senker hennes posisjon i forhold til Nina, og sørger for at om hun senere skulle komme til å true Ninas ansikt, kan dette bli unnskyldt fordi Sara ennå ikke er utlært. **Miriam's variant** er å sørge for at samtalen ikke blir mer ukomfortabel enn nødvendig. Istedenfor å bygge opp en noviserolle, reduserer hun bare rollen sin så mye som mulig. Selv om Saras mål er mindre reduserende enn Miriam's, ser de begge ut til å se på sin egen deltakelse som en negativ faktor i samtalen og derfor senke seg ned.

Reduksjonsstrategiene de tar i bruk, og som får mest betydning for samtalen, ser altså ut til å være bevisst valgt for å veie opp for sine mangelfulle og potensielt ansiktstruende svar på Ninas spørsmål. Disse globale reduksjonsstrategiene brukes altså for å vise respekt og høflighet, noe som knytter teoriene om reduksjonsstrategier og høflighetsstrategier tett sammen. Dette forklarer hvorfor det blir ekstra viktig for Miriam å velge reduksjonsstrategier, fordi hun i større grad enn Sara opplever at hun ikke klarer å følge opp Ninas oppmuntrende spørsmål. Dette støttes av Corders (1983) teori om at bruk av reduksjonsstrategier ikke nødvendigvis bør ses som en fallitterklæring. Reduksjonsstrategier velges her tydeligvis ut fra en bevisst vurdering av hvilke signaler de selv sender ut, og hva dette kan forårsake i samtalsituasjonen. Når de opplever at de ikke kan samarbeide om samtalen på en tilfredsstillende måte, blir det ekstra viktig å vise at det ikke er ment som en avvisning. De ønsker ikke at deres manglende evner til å følge opp skal få dem til å virke utakknemlige. Jeg antar derfor at det er et bevisst og veloverveid valg når de bruker krefter på å gjøre sin egen rolle mindre synlig. Det være seg gjennom den underdanige rollen som engasjert novise eller ved å prøve å forsvinne.

8 Avsluttende tanker om lavt utdannede i dialog

Når to samtalepartnere vet at de har en del ting til felles, kan de i følge Svennevig (2003) ta utgangspunkt i deres gjensidige kunnskap, for ikke å true den andres ansikt. Første gang man snakker om et tema med mennesker fra en helt annen kultur eller bakgrunn, vil det derimot være vanskeligere å ikke støte noen. De som har lav skolebakgrunn kan heller ikke automatisk ta utgangspunkt i at de deler gjensidig bakgrunnskunnskap med de som har høy utdanning. I denne undersøkelsen kunne Sara forutse at hun og Nina delte en del kunnskap om psykisk helse og migrasjon, samt generelle erfaringer med det å være innvandrerkvinner i Norge. Jeg opplever at det har hatt betydning for Sara at hun på forhånd hadde fått tilbakemelding på sine tanker om disse temaene på (mors1-mors3) og (kurs) selv om dette skjedde i møte med andre mennesker og på et annet språk.

Å våge å tro at noen med høyere utdanning virkelig er interessert i ens mening, vil likevel være en ekstra utfordring for de som ikke er vant til det. I Argentina fikk jeg for mange år siden forklart at mange kvinner fra slumområdene som deltok i voksenopplæring, aldri før hadde opplevd at noen var interessert i deres utvikling og hva de tenkte. De var ikke vant med å være i fokus, og hadde derfor i liten grad opplevd å få positiv tilbakemelding på sine synspunkter.

Med en slik bakgrunn, kan noviserollen virke som en lærings- og kommunikasjonsstrategi som vil være spesielt tilgjengelig og trygg. Mine respondenter var ikke i samme situasjon som kvinnene i Argentina, men også de viste et stort behov for bekreftelse på deltakelse i samtalen og egne meninger. Det virket også som noviserollen var en rolle som var tilgjengelig, og som Sara hadde fordeler av å innta. Hun tjente på å være villig til å innordne seg Ninas opplegg, vise engasjement ved å lære mer, og gjøre sitt ytterste for å svare på det Nina ønsket. Som novise trengte hun ikke leve opp til noen forventninger om at hun skulle delta optimalt eller vise autoritet. Det viktigste er at hun prøver, eventuelt med hjelp, noe som oppfordrer til bruk av oppnåelsesstrategier. Det at hun også så ut til å trives med denne rollen, ser ut til å ha hatt en positiv virkning på hennes stressnivå i situasjonen.

Undersøkelsen antyder at det for mine respondenter ville utløst et høyt stressnivå og minimal deltakelse om kurset de fikk i psykisk helse hadde foregått på norsk. Å gå rett på en samtale om psykisk helse med en høyt utdannet nordmann ville vært språklig, og ikke minst sosialt,

utfordrende. Problemet ville heller ikke blitt helt løst ved bruk av tolk. Derimot kan det å jobbe med selvtilliten gjennom diskusjoner på morsmålet, gjøre det mindre stressende å snakke med nordmenn senere. Sara virket som om hun hadde utbytte av dette.

Miriam's problemer med å relatere erfaringene fra kurset til samtalen på norsk, viser at ikke alle elever umiddelbart vil kunne dra nytte av slik undervisning. Når hun får et noe bedre mellomspråk, vil jeg imidlertid tro at erfaringene hennes herfra vil kunne bli en styrke for henne i samtaler med høyt utdannede på norsk.

Dersom strategien med å innta en noviserolle skulle vise seg å være viktigere og mer tilgjengelig for lavt utdannede elever enn for andre, er det verdt å diskutere hvilket bilde av elevgruppen dette gir. Mine respondenter viste at man ikke må ha formell utdanning for å ha "ekspertkunnskap" om et tema. Dette er kanskje ikke overraskende, men ikke nødvendigvis en kopling man gjør når man selv har lært dette gjennom skolegang. Selv om norske lærere i undervisningssammenheng får rollen som "eksperter", omhandler gjerne undervisningen like fullt temaer som elevene til dels har mer erfaring med. Spørsmålet er om denne noviserollen i stor nok grad får fram elevenes eventuelle ekspertkunnskaper i mer stressende samtalsituasjoner enn den Sara opplevde. Dette kan ha betydning for hvorvidt lærere og andre får nok innsikt i deres kunnskap og interesser til å legge samtalen på et passende utfordrende og interessant nivå.

9 Konklusjon

Undersøkelsen har tatt for seg hvordan to lavt utdannede innvandrere deltar i en samtale på norsk med en høyt utdannet person. Respondentenes strategivalg hadde visse fellestrekk, men deres ulike forståelse av samtalen førte hovedsaklig til at de deltok på svært forskjellig måte. Deres valg av å fokusere på **engasjement eller høflighet** satte i gang selvforsterkende sirkler som gradvis gjorde respondentenes muligheter til å bli hørt, mer ulike. Selv om språklig nivå hadde en betydning, kunne det ikke alene forklare hvor mye mer den ene fikk sagt enn den andre.

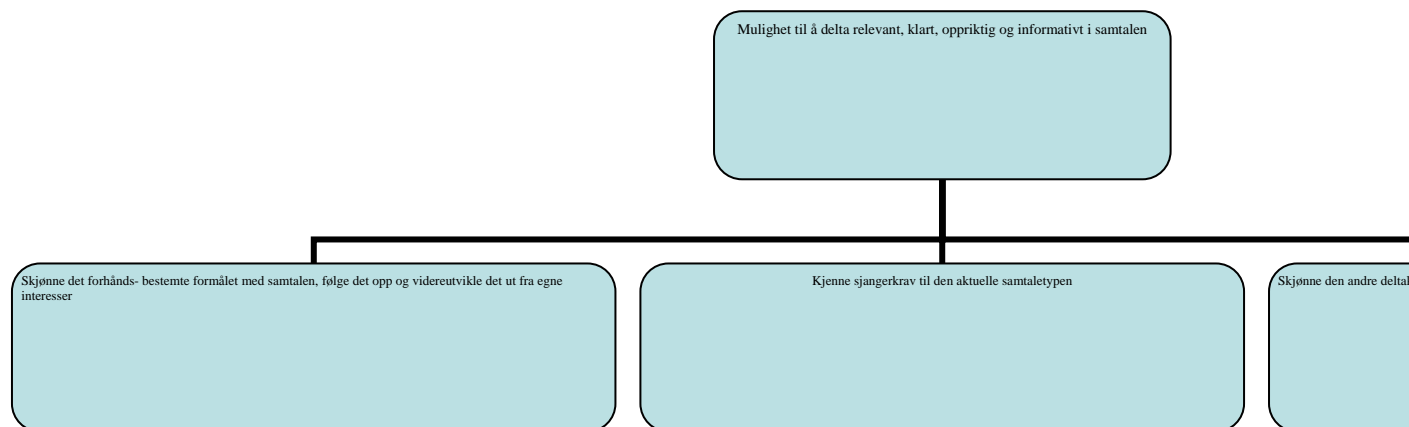
Jeg forklarer denne forskjellen med at bare den språklig sterkeste klarte å følge noen basiskrav for å delta i samtaler. Blant annet hadde dette stor betydning for om de klarte å delta på en relevant og klar måte. Jeg fant at det var avgjørende for i hvilken grad de kunne bruke oppnåelsesstrategier til å styrke sine kommunikasjonsmuligheter. Materialet sier først og fremst noe om samtaler som i utgangspunktet har et mer eller mindre definert mål. Dette gjelder for en stor del av samtalene innlærere trenger å delta i, i løpet av etableringsfasen. Funnene mine tilsier at en innlærer i slike samtaler må **kjenne til samtalens formål** for at samtalen skal bli en ekte dialog der begge stemmer høres. Dette er spesielt viktig dersom det er ment at innlærer eller mottaker skal få spesifikk informasjon ut av samtalen.

Kjennskap til samtalens formål innebærer å vite hva den egentlig handler om og hva den andre deltakeren har tenkt skal komme ut av samtalen. Dette påvirker igjen hva slags form samtalen får, det vil si hvilken muntlig sjanger den tilhører. Innlærer trenger kjennskap til samtalens sjanger for å vite om hun bør prioritere å **følge sitt engasjement eller begrense dette ut fra høflighetshensyn**.

Innlærer må også kunne tilpasse denne kunnskapen om sjangertyper til **den aktuelle samtalen** og mottaker. For å få til dette, må innlærer være oppmerksom på implisitte signaler, samt ha et minimumsnivå av pragmatisk og formell kjennskap til norsk språkbruk. Først når innlærer forstår hva den andre vil ha ut av samtalen, kan hun være med på å gjøre den forutsigbar og forståelig. **Forutsigbarhet ser ut til å dempe stress** hos innlærer, noe som har stor betydning i mitt materiale. Dette gjorde det lettere for oppgavens respondenter å beregne hvilken hjelp de kunne få, og hvordan mottaker ville reagere på deres innspill.

Jeg har sett at det har stor betydning hvorvidt innlærer har kunnskap nok til å følge opp en del basiskrav til samarbeid. Grice (1986) oppsummerer dette godt i sitt samarbeidsprinsipp, der han påpeker viktigheten av å delta relevant, klart, oppriktig og informativt i forhold til samtaleformål. Jeg finner at dette setter særlige krav til innlærer.

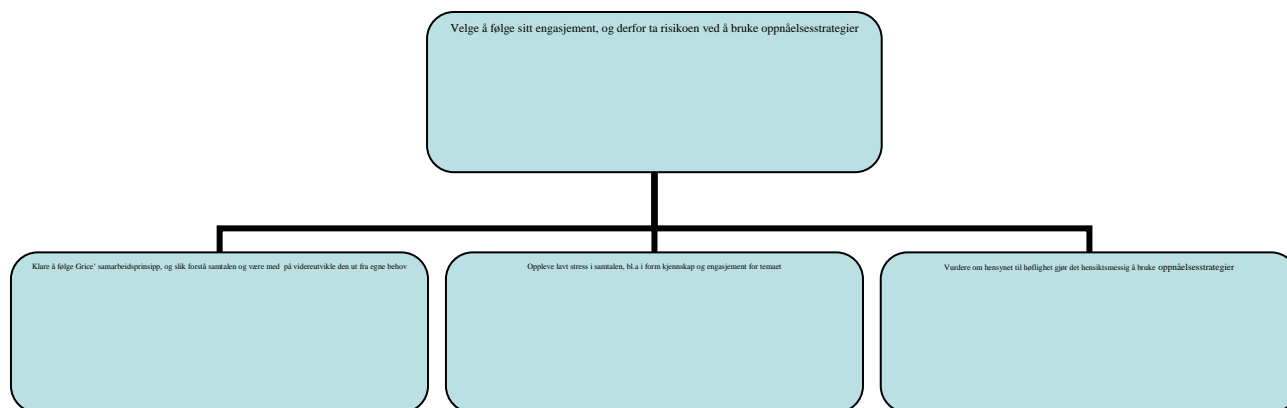
Hva innlærer bør mestre for å følge samarbeidsprinsippet:



Et av mine funn er at dersom innlærer makter å delta i samsvar med samarbeidsprinsippet, gir det henne helt andre muligheter til å bruke oppnåelsesstrategier. Blant annet gir det henne mulighet til å være med på å utforme samtalen. Ved å følge samarbeidsprinsippet, får hun altså større muligheter til å nå sine personlige kommunikative mål.

Den respondenten som klarte å uttrykke seg ut fra samarbeidsprinsippet, kunne bruke dette til å forhandle fram en samtale der begge deltakerne spilte ut fra de samme spillereglene både i valg av form, innhold og kontekst. Forutsigbarhet var med på å senke respondentens kommunikative stress, og åpnet for bruk av sosialt risikofylte oppnåelsesstrategier. Hvorvidt respondentene klarte å følge samarbeidsprinsippet, så altså ut til å bestemme om de fikk **mulighet til å påvirke samtalen** og slik oppnå sine egne kommunikative mål. Samtidig så jeg at behovet for å vise høflighet bestemte hvorvidt de til slutt valgte å forfølge disse målene. Hvor mye høyere **innlærer vurderer mottakers kunnskap og status enn sin egen**, kan med andre ord ha betydning for hvorvidt de i praksis tar i bruk oppnåelsesstrategier.

Faktorer som påvirker bruk av oppnåelsesstrategier i samtalen:



Det finnes faktorer som stresser oss, faktorer som engasjerer oss og faktorer som skaper trygghet. Ofte får de ulike faktorene sin betydning ut fra hva vi selv går inn i samtalen med av erfaring, selvtillit, ønsker og redsler. Noen av disse faktorene har en spesiell betydning for innvandrere med begynnervariatet i norsk, og enkelte ser ut til å gjelde spesielt for de lavest utdannede. Noen av de faktorene som ser ut til å forvanske samtalen formelt eller følelsesmessig, ser ut til å kunne dempes noe gjennom forberedende undervisning. Jeg oppfatter at både utfordringer knyttet til bakgrunnskunnskap og høflighet i Norge, med hell kan bli fokus for undervisning i samfunnsfag. Undersøkelsen min antyder at slik undervisning kan ha ekstra stor betydning for lavt utdannede.

Oppgaven har bidratt med følgende observasjoner:

- Respondentenes lave utdannelsesbakgrunn gjorde det ekstra vanskelig for dem både å avdekke samtalens formål og å følge det opp på en måte som ble oppfattet som relevant og klar.
- Hensynet til høflighet kan ha gjort reduksjonsstrategier til et naturlig valg. Dette kan sees i sammenheng med deres lave skolebakgrunn. Deres bruk av globale, forebyggende høflighetsstrategier ser ut til å ha økt deres muligheter til å argumentere og å bruke oppnåelsesstrategier senere i samtalen.
- Bruk av reduksjonsstrategier var aldri tilfeldig, men utgikk fra en vurdering av samtalen som helhet. Ofte var valget fornuftig, men som mønster så det ut til å virke begrensende for deltakelse og læring i samtalen.

10 Litteraturliste

- Berggreen, Harald & Kari Tenfjord 1998: *Andrespråklæring*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Bakkejord, Liv Jorunn 1990: Kommunikasjonsstrategier i muntlig elevspråk. I Bjørkavåg, Lise Iversen, Hvenekilde, Anne & Else Ryen (red.) *Men hva betyr det, lærer?* J. W. Cappelens forlag as, 81-99.
- Brown, Gillian & George Yule 1983a: *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press, Cambridge
- Brown, Gillian Yule, George 1983b: *Discourse analysis*, Cambridge University Press, Cambridge
- Carrel, Patricia L., Devine, Joanne & David E. Esey 1988: *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press, Cambridge & al.
- Dysthe, Olga 2001: Dialogperspektiv på elektroniske diskusjonar. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt forlag AS, Oslo
- Dysthe, Olga 2001: Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring i Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt forlag AS Oslo
- Egbert, Maria, Niebecker, Lilo & Sabrina Rezzara 2004: Inside First and Second Language Speakers' Trouble in Understanding. I Gardner, Rod & Johannes Wagner (red.) 2004: *Second Language Conversations*, Continuum, London
- Engen, Tor Ola & Lars A. Kulbrandstad 1998: *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Freire, Paulo 1971: *Extensão ou comunicação*, Paz e Terra, Rio de Janeiro. I engelsk oversettelse 1973: *Extension or Communication*. The Seabury Press, New York
- Færch, Claus & Gabriele Kasper 1983: *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, London
- Hagen, Jon Erik & Kari Tenfjord (red.) 1999: *Andrespråklæring. Teori og praksis*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Hundeide, Karsten 2003: *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Cappelen akademisk forlag, Oslo
- Igland, Mari-Ann & Olga Dysthe 2001: Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*, Abstrakt forlag AS Oslo
- Johnstone, Barbara 2000: *Qualitative Methods in Sociolinguistics*, Oxford University Press, Oxford & New York

- Kang, Hee-Won 1992: Cultural interference in second language reading. I *International journal of Applied Linguistics*, Vol. 2
- Kasper, Gabriele & Trosborg, Anna 1989, I Kasper, Gabriele & Wagner, J. (red) *Pragmatik Grunnbok i Fremmedsprogpædagogik*, Gyldendalske Boghandel, København,
- Kuyumcu, Eija 1993: Om tanke, kognisjon og uttrykkssätt hos illitterata 126- 164 i Eva Cerú (red) *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2*, Natur ock kultur. Stockholm s126-163
- Kuyumcu, Eija 2004: Genrer i skolans språkutvecklande arbete i: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning ock samhälle*, Studentlitteratur s 573-595
- Meza Oaxaca, Nina del Carmen 2003: Diseño de un Perfil del Educador Popular desde el enfoque de Competencias Básicas e Integrales, masteroppgave, Universidad de las Americas, Puebla
- Månsson, Ann- Christin 2003: *The relation between gestures and semantic processes*, Doktoravhandling. Department of Linguistics Göteborg University
- Mari, Junko 2004: Pursuit of Understanding: Rethinking 'negotiation of meaning' in View of Projected Action. I Gardner, Rod & Wagner, Johannes (red.): *Second Language Conversations*, Continuum, London
- Rossmann, Gretchen & Catherine Marshall 1989: *Designing Qualitative Research*, Sage Publications, California
- Schribner, Sylvia & Michael Cole 1978: Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects, *Harvard Educational Review Vol. 48, nr 4*
- Svennevig, Jan 2003: *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Landslaget for norskundervisning, Cappelen Akademisk forlag, Oslo
- Svennson, Lennart 1990: Kommunikation i professioner. I *Forskning om utbildning nr 4*
- Urquhart, Sandy & Cyril Weir 1998: *Reading in a second language: Process, product and practice*, Longman, London & New York

11 Vedlegg

11.1 Transkripsjon av intervjuene

11.1.1 Miriam og Nina 31.03.04

1. N: ...ja... ((skramling med stoler)) jeg er en venninne til kaja, jeg heter nina.
2. jeg er ikke norsk- @...
jeg kommer fra mexico, og jeg bare hjelper kaja med den...
3. M: X((sitter med hendene i fanget, avventende, forsiktig framtoning))
4. N: ...ja hun studerer...og jeg hjelper henne litt med intervju.
5. ...men- ..du heter 'miriam?
6. ...hvor kommer du fra?
7. M: ...jeg fra ((nevner landet)), urgistan. ...
8. N: urgistan?
9. ja, eh bra.
10. denne samtale er bare til å vite...hvordan går det med deg i norge.
11. M: ...X... ense...en ((nøler flere sekunder)) tolv måneder.
12. N: aaah. !tolv måneder
13. har du bodd her-
14. M: et år.
15. N: !bra
16. ..og.. liker du Norge? ...
17. liker du?
18. M: ... ja= ((høflig))
19. N: [ja, er det 'bra.. i 'norge?
20. M: <P ja P>
21. N: ikke så kaldt?@
22. M: njah... urgisk, kaldt.
23. N: aaah..
24. M: urgisk kaldt.
25. N: [nesten samme ting?
26. og snø? ((viser snø som faller med hendene))
27. i urgistan?
28. M: ja, urgis...urgisstorby xxxx
29. N: !aaah, jeg visste ikke
30. vil du velge et bilde her fra, som du liker
31. M: ((bøyer seg fram, tar det nærmeste, legger det fra seg- lang pause- tar et nytt
32. bilde, egger det fra seg, ser seg rundt og plukker opp det første igjen))
33. N: liker du?
34. M: ((ser spørrende på N))
35. N: kan du velge? ((peker rundt på bordet))
36. M: ((velger et annet))
37. N: den?
38. liker du? ((oppmuntrende))
39. M: ja...
40. N: ok...og hvordan..går det...med henne? ((peker flere ganger på bildet))
41. N: tror du hun er gla=d?.. eller trist?
42. M: ((plukker opp bildet))
43. N: <A hva heter hun, for eksempel?A>
44. M: nei...nei.
45. N: er hun norsk?...kommer hun fra norge?

46. M: ehmm.. <salakusj>... X-?-X ((ser spørrende på N))
47. N: hun, hun?
48. M: ehmm.
49. N: [vi vet ikke...bare bildet... ((vifter avvergende med hendene))
50. tror du at hun kommer fra norge?
51. M: nei. ((smiler))
52. N: hvor er hun fra?
53. M: nei= ((vender oppmerksomheten mot et annet bilde))
54. N: og hvor er det?
55. er det i norge?
56. M: norge, nei.
57. N: nei...
58. M: <P afrika? P>
59. N: <F !ja,ja..'afrika F>
60. M: afrika.
61. M: jeg kjenner Afrika...
62. N: ...o=g...er de glad eller trist?
63. hvordan går det med barna?
64. M: hvordan?
65. N: hvordan, hvordan.. er de...bra?
66. M: nei...
67. N: [ikke bra?
68. M: nei.
69. N: @ hvorfor?
70. M: ((smiler, trekker på skuldrende, tar opp bildet på nytt for å studere det, virker
71. interessert; bøyer seg fram, men setter seg tilbake i stolen når N fortsetter))
72. N: går det ikke bra- eller går det bra?
73. M: ja,ja...
74. N: @@ ((bekreftende)) a=h, det går bra..ja, ja.
75. N: eeeh...hvor bor de?
76. er det i 'afrika eller er det i 'norge?
77. M: afrika.
78. N: i afrika, ja, mm= okei.
79. M: 'afrika
80. N: ja, det er bra.
81. og...'hun ((plukker opp nytt bilde))
82. for eksempel... samme jente?
83. M: ((plukker opp bildet N tok fram)) ja.
84. N: ((nikker)) samme jente.
85. N: og hun... hvordan går det med henne?
86. er hun bra eller ikke bra=?
87. N: hun-... virker trist? ((hodet på skakke))
88. M: ((trekker på skuldrene, smiler)) Kanskje...
89. N: kanskje...og 'hvorfor er hun trist- lei seg- hva skjer?
90. M: ((ser på bildet igjen)) vet ikke. ((ser unnskyldende på N))
91. N: ((smiler oppmuntrende)) vet ikke?
92. M: litt... x...snakke norsk... ((vifter avvergende med hendene))
93. N: !nei, nei. jeg hjelper deg@
94. M: <PP litt, litt.PP>
95. N: ...men eh... skal du lære nynorsk- studere?
96. M: ja, ja.
97. N: ja?
98. lære, studere norsk...snakke norsk?
99. M: ja.
100. N: her på skole?

101. M: ja.
102. N: mye tid... et år? (holder opp én pekefinger)
103. M: ...bas... ((klør seg i håret, håndbevegelse viser "litt")) litt... tenke...
104. N: ja, ja tenke mye, litt.
105. vanskelig, ..ikke lett.
106. okei...
107. M: ja.
108. N: ...men... i urgistan- kaldt?
109. ...i norge?...
110. M [kaldt]
111. N [kaldt]
112. N: ((plukker opp nytt bilde))
113. hvor kommer hun fra?
114. M: somalia.
115. N: somalia?
116. M: 'somnia.
117. N: men somalia... jeg vet ikke... kanskje.
118. M: ja. ja...
119. N: men hun... ((peker på bildet)) hvor er hun?
120. somalia eller norge?
121. M: irak...urgis...urgistan, kaldt.
122. urgisby, 'nei.
123. urgis... snø og regner.
124. N: ja- som her.
125. M: ja...
126. N: ...men...hun- jenta..er hun kald? ((stryker seg på armen))
127. M: @@ ja...((usikker))
128. N: @@ ((bekreftende))
129. er hun norsk?
130. M: ja...
131. N: hun er norsk?
132. M: ja... ((bøyer seg fram, ser på bildet, litt usikkert))
133. N: men 'hun jenta, er 'hun norsk? ((nina peker insisterende på bildet))
134. M: ja...(ser fortsatt undersøkende på bildet)...
135. N: 'jeg er fra mexico, for eksempel...
136. du er fra urgis..
137. M: ja...
138. N: er hun fra norge?
139. M: hun fra norge...? Ja.
140. N: ja? okei.
141. hun fra norge.
142. M: ja, @@ ((ler tørt))
143. N: ...m=m... ((finder nytt bilde))
144. N: her, for eksempel... hvor er her?
145. N: er det i norge?
146. M: ja... ((ser på N)) nei...
147. N: nei.
148. pakistan, kanskje.
149. M: pakistan. ((bekreftende))
150. N: ...og...
151. M: <P pakistan...P> ((hvisker))
152. ((lang pause. M plukker opp nytt bilde))
153. N: hvor er det?
154. M: arabia X
155. N: hm=. arabia? X

156. N: arabia, hus?
157. M: nei... (ser nøye etter, tvilende) ...arabia... kanskje?
158. filippinene- kanskje?...
159. N: ja, kanskje ((slår ut med armene))
160. N: ((bøyer seg fram over samme bilde)) og er det hus- fillipinene?
161. M: fillipinene. Ja.
162. N: ja..okei.
163. M: m=.
164. N: ((litt utålmodig, virker frustrert, plukker opp et annet bilde))
165. og hun- hvordan er hun- er hun 'gla=d, eller trist?
166. M: tenker ((peker mot tinningen sin)) tenker mye...
167. N: ja, tenker..
168. hva= tenker hun?
169. M: jeg vet ikke ((smiler unnskyldende, rister på hodet))
170. N: hva tror du?
171. M: ..hva tror du-..tanker?... ((slår ut med armene))
172. N: ja-og du... er også sånn ((håndbevegelse, gest= "tankefull"))?
173. M: ((trekker på skuldrene)) ... ja=...
174. N: hvorfor?
175. M: jeg vet ikke...
176. N: .nei...
177. N: ((tar raskt fram enda et bilde)) og... for eksempel... her...
178. M: ((sukker oppgitt, snerper sammen munnen))
179. N: hvor kommer han fra?
180. M: somalia.
181. N: somalia.
182. N: og han?
183. M: ((tenker lenge, trekker på skuldrene)) norge...?
184. N: 'norge.
185. og hva gjør de?
186. hva lager de?
187. M: lese...
188. N: hæg? ((lener seg deltakende fram))
189. M: ...lese...lese boka. ((tenker))
190. N: ja.. er de=...bra?
191. M: <A 'ja A>
192. N: glad eller ikke bra?
193. M: bra. ((nikker))
194. N: hvorfor?
195. M: bra. ((smiler, nikker))
196. N: h=m-h=m.
197. M: lese bok.
198. N: ((finner fram et annet bilde)) o=g... siste...e=h.
199. N; hvor er han?
200. M: ((ser seg rundt)) e=h. Ser...ser data.
201. N: ja, data.
202. M: datamaskin.
203. N: er han glad- er han norge?
204. M: nei.
205. N: nei, ikke norge?
206. M: @svart@
207. N: @svart@ ((nikker, smiler))
208. M: svart...@@ somali...@@
209. N: ((ler innforstått)) ja...meksikansk..også. ((vifter med hendene))
210. N: hva=... heter han- for eksempel?

211. N: vet du-... ((prøvende, usikkert)) hvordan går det med han?
 212. N: er han glad, ikke gla=d?
 213. M: glad..glad
 214. N: glad?
 215. N: X
 216. N: og de... ((nytt bilde))
 217. M: baby.
 218. N: er de fra norge? Eller...
 219. M: nei.
 220. N: hvor kommer de fra?
 221. M: eeh... X... norge, nei.
 222. N: nei, men hvor?
 223. M: pakistani...
 224. N: ((bekreftende)) ja, pakistan.
 225. M: kanskje..
 226. N: bor de i norge?
 227. M: ((ser spørrende på N)) bor i norge...
 228. N: jeg bor i norge, men jeg kommer ikke fra norge.
 229. N: du bor i norge, men du kommer ikke fra norge-
 230. N: de er fra pakistan, men- bor de i norge?
 231. N: de familie i norge?
 232. M: ...familie...
 233. N: jaha-
 234. i norge?
 235. M: ja.
 236. N: hm=.. er de 'trist eller 'gla=d?
 237. M: triste..ja.
 238. N: ja..
 239. hvorfor?..
 240. hvorfor er de trist?
 241. N: er de trist, ikke glad?
 242. M: xx trist, nei.. ((rister på hodet))
 243. N: nei
 244. M: nei
 245. N: hm=
 246. N: du, i norge- går det bra?
 247. M: 'ja.. (nikker) 'bra, 'bra ((smiler))
 248. N: ja? Du liker? ((oppmuntrende))
 249. M: ja, 'bra.
 250. N: e=h...du studere?
 251. studerer du- norsk?
 252. M: ja.
 253. N: går du på skole?
 254. M: ja..bra.
 255. N: jobber du?
 256. M: lite jeg snakker. ((smiler avvergende))
 257. N: ja, men jobber 'du? ((håndbevegelse))..
 258. arbeide?
 259. M: X
 260. N: X ((hermer)). hm=
 261. M: ja...
 262. N: og har du familie i norge?
 263. M: ja
 264. N: hm=
 265. M: jeg- tre barn.

266. en jente, to gutt.
267. N: og liker de norge?
268. M: ((nikker)) ja.
269. N: hm=...og hvor gammel er de?
270. M: ((ser spørrende på N))
271. N: hvor gammel...jente?
272. M: jente... sekkes... sekkes?
273. ...sekkes.
274. N: seks?
275. M: sekkes ((nikker, litt spørrende)) åre...gutt...xx...
276. ((teller stille på fingrene: 1,2,3,4,5,6...)) firti... fjorten?
277. N: fjorten ((nikker oppmuntrende))
278. M: fjorten, fjorten.
279. N: 'a=h.
280. M: tre.. gutt..eh... tie.
281. N: ti.
282. M: <F 'ti F>
283. N: ti.
284. M: ti år!
285. N: ah...jente seks...gutt ti...
286. M: ja, ja ((ivrig, bekreftende))
287. N: ...andre gutt fjorten...
288. M: ja.
289. N: 'ah- det er bra.
290. går de på skole?
291. M: ja
292. N: og de liker norge?
293. M: njaaah (usikker) jente fin...x...en gutt fin...xxx...også fin...skole
294. ((tenker mye, prøver hardt å gjøre seg forstått))
295. N: skole. (nikker)
296. liker de skole?
297. M: ja.
298. N: ja?
299. M: ...x...
300. N: ((nikker innforstått)) hm=det er bra.
301. M: hjemme...branhage.
302. N: okei...og...jobber du?
303. M: jj?
304. N: jobb. har du jobb?
305. M: ja.
306. N: ja?
307. N: hva? Hva gjør du?
308. M: jobber du...
309. N: arbeid...
310. M: ((svarer ikke))
311. N: ((A du går på skole A))
312. M: ((bekrefter)) ja
313. N: men jobber du...også?
314. M: ((ser avventende, litt uforstående på N))
315. N: ((blir usikker, prøver seg fram)) eh hh. eh hh.. ((tenker))
316. M: bil?
317. N: hæk? nei, ikke bil. Har du bil ((overrasket))
318. M: xxx...jeg går...
319. N: mmm.
320. M: litt

321. N: okei. Jeg tror... likte du bilder?
 322. M: ja
 323. N: ((avbryter)) like du bilde?
 324. N: fra menneske. @@ liker du med... var den ((vifter med hånda))
 325. N: favoritt... best...
 326. M: xxx...vet ikke...
 327. ((Lang pause, M og N ser på bildene, N rører ved forskjellige))
 328. M: xx... jeg vet ikke...
 329. N: okei.
 330. jeg tror vi er 'ferdig...med samtale.
 331. tusen takk
 332. M: ehhh.
 333. N: ja... takk.. ((lener seg tilbake, ser litt lettet ut))
 334. M: ...
 335. N: tusen takk ((nikker mot M))

(transkribert av Anne Bitsch)

11.1.2 Sara og Nina 31.02.04

1. N: jeg heter nina- og jeg kommer fra mexico
 2. eh=.. jeg er venn til kaja, vennen til kaja, og jeg skal bare.. &
 3. hjelpe.. henne 'litt
 4. jeg snakker ikke mye norsk=@@@ <@bare litt@>
 5. men je=g tror.. vi kan.. snakke.. sammen
 6. hvor lenge har du studert-...norsk?
 7. S: <p kanskje (4.0) sju måneder kanskje p>
 8. N: sju måneder? ja, ja, jeg= også.
 9. N: liksom tre måneder her
 10. Ja..men vi skal snakke bare om-.. hvordan går det med 'deg=
 11. her i 'norge
 12. eh=om du trives eller ikke..eh..eh= liker du norge?
 13. S: ja @@
 14. N: ja? @@ hvor' for?
 15. S: fint..
 16. N: ja!
 17. S: det er bra!
 18. 'bra
 19. N: ja, vær? .. fo=lk? hva liker du?
 20. S: jeg liker skole..jeg liker alle.
 21. N: ja!
 22. S: [topp, ..det bra
 23. N: [!ah 'bra..
 24. S: jeg ikke skrive ikke lese, jeg litt leser [litt skrive--]
 25. N: [m=]
 26. S: !bra
 27. N: mm..aha.. det er bra.. har du venner 'her..i norge?
 28. S: litt..bare skolevenner
 29. N: ja det er sant
 30. det er 'viktig å ha 'venner..ikke sant?
 31. S: <p ja p>
 32. N: ja.. er de koselig?
 33. S: koselig

34. N: mm.. veldig bra.
35. eh=.. du kommer fra urgistan?
36. S: ja
37. N: ja, ok
38. S: urgisk,
39. N: urgisk..ja..mm..da snakker du urgisk?
40. S: ja
41. N: mm, det er bra
42. jeg snakker ingenting @[@@]
43. S: [@@]-ja
44. N: av urgisk
45. snakker bare spansk
46. S: ja
47. N: eh= men..ok..vi kan eh..snakke om noen bilde.. her
48. kan du se på det?
49. o=g vil du velge en av det
50. S: (7.0) ((ser på bilde, tar opp ett))
51. jeg ser?
52. N: ja, ser... og velger
53. hvilket du liker
54. (S fortsetter å se på bildene))
55. S: jeg liker alle (plukker opp ett)
56. N: .. ah,barn..ja.. har du barn?
57. S: ja, 'en jente..
58. N: ah..
59. S: seks år..
60. N: seks år! Ah!.. litt som bildet..mm..
61. S: heter fatima
62. N: hva da?..
63. S: heter fatima
64. N: fatima?..
65. ah!
66. vanskelig for meg..@@
67. S: <p ja p>
68. <p ja p>
69. N: og hvordan går det med-
70. henne her?..
71. S: i.. = i norge.
72. N: i norge
73. S: ja
74. N: er hun i norge?
75. S: ja
76. N: aha..liker hun norge?
77. S: ja
78. N: mm
79. S: <p har gøy p> på skole
80. N: ja..ok
81. S: På skole
82. N: eh..lærer hun norsk?
83. S: ja
84. N: ah! er 'viktig at de snakker norsk
85. S: jenta min veldig bra snakker norsk
86. N: ja!
87. S: fint
88. N: Ja!

89. fordi barna- [er] veldig flink ikke sant?
90. S: [ja]
91. ja
92. N: ja- o=g eh= hva tror du?
93. .. eh= er de 'glad, er de 'trist?
94. S: de er glad
95. N: ja
96. S: litt trist@@
97. N: ja! hvorfor tror 'du at 'hun er trist
98. S: <p ikke p> ((nikker avkreftende))
99. N: kanskje ((oppfordrende))
100. kan du= bare-?
101. S: kanskje ikke.. ikke bilde
102. ((peker på bildet))
103. N: ikke bilde?
104. S: ja ((peker))
105. liker ikke [bilde]?
106. S: [ja]
107. N: ah- ok- ((peker på bildet))
108. er hun trist?
109. S: je=g..jeg veit ikke. (4.0)
110. ikke forstår norsk... hva betyr-norsk?
111. N: ah! hun er trist, lei seg
112. S: ikke trist.. eh..ikke ((peker på øyet))
113. N: gråte
114. S: nei
115. N: nei
116. S: <p vet ikke p>..ikke forstår norsk
117. N: ah! eh..hva tenker hun?
118. S: jeg tenker hu=n?
119. hun barna også
120. N: mm
121. S: ja...[jeg]vet ikke..barna
122. N: [hæ?]
123. N: barna
124. S: barna
125. N: hun er barna
126. S: ja..liker..snakker jeg bilde du
127. N: hun liker ikke bilde?
128. S: jeg vet ikke..
129. N: @@
130. S: jeg ikke forstår norsk (2)
131. N: neimen
132. S: du= snakker ikke bilde..jeg jeg ikke jeg
133. bilde- jeg liker jeg
134. S: ja
135. N: eh.. bilde liker deg
136. S: ja
137. N: det bilde [liker] deg
138. S: [ja]
139. N: liker ikke deg..bilde
140. nei, like du.. <jeg> <@forstår ikke@>
141. S: <Ja>
142. S: forstår jeg ikke..bare litt snakker litt.. ikke mye
143. N: ok..men=..men du likte den og du har en jente.[@@]

144. S: [@@ ja]
145. N: det er veldig bra
146. vil du velge en annen?
147. ((10.0) de ser på bilder)
148. S: det...urgistan
149. N: ah..er det urgistan-
150. kjenner du- urgistan?
151. S: ((4.0 snur og ser på bilde))
152. N: ah! urgisk.
153. har du vært 'her?
154. kjenner du 'her?
155. S: nei <p ikke kjenner p>
156. N: nei du kjenner ikke
157. N: men= hva tror du?..
158. eh.. hva skjer her?..hva er situasjonen?
159. S: <p hva er? P> (5.0) kanskje.. gå.. ((hånd= ut)) [port/bort]
160. N: port
161. S: ja.. port
162. i urgisstorby, hva betyr?
163. N: X-her?
164. S: kanskje by..by...put
165. N: by= heter put?
166. S: nei
167. (3.0) ((S ser på baksiden))
168. N:
169. S: jeg ikke forstår hva skrive velkommen
170. N: [til urgistan
171. S: urgistan
172. N: urgistan.
173. N: aha!..men i den andre siden- er det urgistan her?_
174. S: ja
175. N: ok..men hvordan er den?
176. er de 'gla=d? er de 'trist?
177. S: ja trist
178. N: !trist
179. S: ja, trist
180. N: aja hvorfor- tror du?
181. S: je=g.. kanskje= <pp jeg ikke forstår norsk- pp>
182. (4.0) <pp hva betyr-...navn pp>
183. N: <p navn? p>
184. S: <p trist p>
185. N: trist eller m= lei seg, gråter?
186. S: ja
187. N: ja
188. S: (3.0)
189. N: men hvor'for?
190. de er trist, men hvorfor?
191. S: kanskje (4.0) kanskje.. ut
192. N: 'ja..ok- de[går] 'ut av urgistan?!
193. S: [ja]
194. S: ja, ja
195. N: ok- ok-
196. S: ja kanskje
197. N: og de skal savne familien,
198. M: ((nikker))ja...ja

199. N: ikke sant?
 200. S: ja
 201. N: ja det er trist
 202. N: og her..se på her.. det er jenta..det er samme jente
 203. S: jenta trist
 204. N: ja
 205. S: jenta lei seg
 206. N: ja@ mm..hvorfor tror du..at hun var først trist-?
 207. men 'etterpå var hun glad?
 208. S: kanskje... venner.. jeg prate også-...
 209. N: aja..det er sant
 210. S: ja
 211. S: hun pratet også men hun har alene
 212. S: jeg prater også..ikke problem
 213. N: prate?
 214. S: ja
 215. N: snakke?
 216. S: ja snakke-
 217. og venner en, en kjæreste en
 218. N: [@@] ja det er sant
 219. S: [@@]
 220. N: ja hvorfor ikke
 221. S: så kanskje etterpå jeg snakker bra også-
 222. N: ja!
 223. S: også fint@@
 224. N: ja!@@ ja!
 225. S: ja!
 226. N: mm
 227. S: ja
 228. N: hun så kjæreste eller vennen
 229. S: ja
 230. N: ja det er viktig å ha.. venner
 231. S: ja kanskje etterpå
 232. hun snakker
 233. N: mm
 234. S: glad
 235. N: også sola skinner.. det er masse sol
 236. S: også jeg sitter i sola - [også] glad
 237. N: [m=]
 238. N: aja! og i urgistan-- er det 'masse sol?
 239. S: ja!
 240. N: ja- ikke som i norge?@@
 241. S: ja..masse sol
 242. N: @@ ja..og= her- liker du snø?
 243. S: jeg liker
 244. N: liker du?
 245. S: litt
 246. N: litt@@
 247. S: litt liker@@
 248. N: mm
 249. S: ja 'hun fryser@
 250. S: ja, fryser.
 251. N: fordi kanskje hun er
 252. S: kanskje mye klær-ikke fryser
 253. N: aja..det er sant masse klær

254. S: masse klær også ... ut..gå ut..
255. N: mm (3.0) ja
256. N: me=n kanskje... kommer hun fra= 'afrika...
257. S: ja
258. N: for eksempel
259. S: ja
260. N: den veldig forskjell
261. S: ja forskjell
262. <p også gå til norge- p>
263. N: og for deg er veldig forskjell urgistan-
264. S: [ja
265. N: [og norge?
266. S: ja
267. N: ja..men liker du?
268. S: ja, jeg liker
269. N: ja! Mm
270. S: ja! det er bra.
271. N: mm..o=g= for eksempel--
272. N: aja!se på.. hun er samme jenta
273. S: <p ok p>
274. N: ja!
275. S: <p je=g ...datamaskin?p>
276. N: aja..
277. S: mm
278. N: ja- hva tror du at hun...
279. S: hu=n, Xsta
280. N: hun-?
281. S: ((peker som forklaring))
282. N: jobber hun eller studerer 'hun?
283. S: ..se på den bilde og snakker-- hvorfor?
284. N: hvorfor?
285. S: 'ah..por kaja!
286. S: por kaja?
287. N: hun vil-- at vi- du og jeg- vi snakker ikke mye norsk
288. S: @ja@
289. N: og vi `kommer ikke fra Norge
290. S: hun vil å vite, hva tenker du og meg.. om norge.. om snø
291. S: ja.. for eksempel for meg-
292. S: kanskje på jobben..
293. N: mm
294. S: kanskje glad.. sitter på jobben bra..
295. S: jeg på jobb.. jeg bra
296. N: har du jobb?
297. S: nei. på skolen, kanskje etterpå
298. N: men det er bra
299. S: norsk bra også-
300. N: eh..ja, fordi for meg også mexico mye sol
301. S: ja
302. N: ..men her ikke mye..
303. S: ja
304. N: litt trist av og til
305. S: du er på skole?
306. N: ja også..som deg..
307. S: ok
308. N: men ikke her-

309. N: i oslo
310. S: i oslo? ok
311. N: mm..ok
312. m=en..eh=
313. S: hvo=r p hvor lenge bor du Xka?
314. N: i norge?
315. S: ((nikker))
316. N: i seks måneder
317. S: i !seks måneder..
318. N: mm
319. S: og du bra snakker!
320. N: @takk@
321. ja men..eh.. jeg bor?.. med en norsk familie,
322. og vi snakker norsk 'hele tiden,
323. og jeg !må @@snakke norsk
324. S: jeg ikke hjemme snakke norsk-
325. N: ja
326. S: bare skole
327. N: 'ja, men eh.. jenta di?
328. S: jenta min hjemme snakker norsk, men hjemme.. ikke snakke norsk
329. jeg ikke forstå alle snakke norsk-
330. så min jente snakke urgisk
331. N: ah- urgisk?
332. S: ja
333. N: ja..mm veldig bra to språk..norsk og urgisk.. så liten
334. S: ja
335. N: !ja..hm..er det noe anne du liker
336. S: jeg liker denne også
337. den familie.. veldig bra.glad.. pappa og barna- bor..
338. N: ja
339. S: fint..litt glad
340. N: tror du at de bor i norge?
341. S:
342. N: er det 'norge kanskje?
343. S: ne=i..veit ikke
344. kanskje ikke norge..
345. det er jeg ikke forstår hvorfor kommer til norge
346. kanskje norge
347. @@
348. N: @@
349. S: kanskje norge
350. N: kanskje norge
351. S: alle norge den((peker))
352. N: @@
353. S: kanskje
354. ((pause ser på bilde))
355. N: det er bra
356. !her.. han= jobber også.. i Norge..kanskje
357. <p ja p> også glad ..vet ikke..også
358. ja også han..han kommer kanskje fra afrika-...og han
359. N: ja fordi do..du sa at hun er glad fordi hun jobber?
360. S: ja
361. N: ikke sant?
362. M: ((pause velger bilde))
363. N: ah.. ok..!den

364. S: snakker i telefon, og så glad
365. kanskje snakker med mamma
366. N: ja mamma ja
367. S: eller venner og kjæreste
368. jeg snakker telefon jeg snakker mamma jeg liker..jeg snakker
369. N: mm mm mm jeg også
370. S: du har mamma pappa ikke i norge
371. N ikke i norge..bare meg
372. S: ikke mann?
373. N: min kjæresten kommer fra norsk
374. S: ja
375. N: derfor er jeg
376. ja..men= noen annen du liker?
377. S: ((tar opp et bilde)) jobb..trist..tenker ..jobb..barna problemer.. hodepine..
378. tenker...vondt i hodet
379. N: ja er det.. hun har hodepine fordi hun tenker mye?
380. S: p tenker mye p vondt i-
381. N: når du tenker mye du
382. S: ja ja
383. tanker jeg ((peker mot hodet))
384. ((pause velger bilde av mann på asylmottak))
385. sitter også ser på tv kanskje..serie @@
386. N: @ serie@
387. syns du at hun er glad vi @@ kan ikke se det men tror du at han er..&
388. 'glad..'kjedelig?
389. S: glad
390. n: glad
391. S: glad mye ser.. også sitter sammen tv ser
392. _ ((veldig konsentrert))
393. n: og siste !der..eh..kanskje kommer hun= fra hvor? tror du?
394. S: urgistan
395. n: urgistan? kanskje
396. S: ((nevner naboland)), urgistan
397. (3.0)tenker mye..kanskje...tenker..på familie
398. ..tenker på familie
399. N: aja.. og han og hun
400. sånn
401. S: problemer
402. N: og hva kan hun.. gjøre til å bli bedre? bra
403. S: (3.0)
404. N: hun har masse problemer
405. S: masse problemer
406. N: men hvordan kan hun være glad
407. en gang til ..for eksempel først
408. S: kanskje jeg må problemer xx også barna også jobb- hjemme ikke&
409. problemer
410. ja trist så mye tenker
411. N: men hvordan kan hun bli glad ((lager smile-gest)) ..etterpå?
412. hva kan hun gjøre?
413. S: jeg gjerne bra hjemme også mann og barna- jeg er glad
414. N: glad
415. S: ja..jeg ikke bra, tenker også trist
416. N: ah..jeg forstår
417. ... !ok.. jeg tror vi sett alle.. ja
418. !ok.. jeg tror det er alt.. tusen takk

419. ... men går det bra med deg i norge?
 420. S: jeg liker norge
 421. N: liker du? du snakker bra norsk
 422. S: <@ litt snakke @>
 423. N: 'ja!
 424. S: kanskje etterpå snakke bra norsk også
 425. N: mm
 426. S: også på jobb også
 427. N: mm
 428. S: også kanskje besøke mamma også etterpå bra
 429. N: ja, men mamma din?
 430. S: mamma i urgistan
 431. N: i urgistan
 432. S: men xx gjør ingenting? Også komme til meg mamma- besøke meg.. jeg ikke&
 433. i norge bra- på skolen..barna på skolen ikke bra.. jeg ikke lese ikke skrive
 434. lærer
 435. N: ja
 436. S: bra.. jeg lese bra lærer bra hver gang mamma ringer jeg snakker
 437. N: så bra..aha..når du var i Urgistan-i Urgistan du ikke skrev ikke?-mye?
 438. S: nei, bare litt litt skrive,
 439. N: mm
 440. S: ikke skrive bare litt lese..
 441. N: mm mm
 442. du lærer?
 443. S: skrive norsk@@
 444. N: mm..mm
 445. S: ..og litt lese norsk
 446. N: det er bra
 447. S: kanskje to tre år til veldig bra
 448. N: jobbe veldig bra og studere mye
 449. S: ja
 450. N: bra
 451. ok@@ <@ jeg tror vi er ferdig@>
 452. S: bra
 453. N: tusen takk
 454. S: tusen takk
 455. jeg se på?
 456. N: vil du?
 457. jeg vet ikke hvor=dan@@

(transkribert av Kaja Winsnes)

11.2 Miriam om psykisk helse

Miriam	Før kurset 20.02	Under kurset 23.02	Kort tid etter kurset 27.02
Om klasseroms-interaksjon	<p>Hvis vi snakker kurdisk lærer vi jo ingen ting-</p> <p>Om man ikke forstår de nye ordene bør man be de andre om å oversette det for deg</p> <p>Læreren bør stoppe oss når vi snakker kurdisk</p>		<p>For de som ikke har gått så mye på norskkurs er det naturlig at de ikke er så aktive</p> <p>Når det gjelder undervisning i klassen, så liker jeg ikke at elevene snakker sammen. Det er ikke greit at elevene snakker kurdisk sammen når læreren underviser.</p> <p>...ingen ting var annerledes (enn norskkurs) annet enn at vi forsto bedre siden det var på kurdisk.</p> <p>Vi kunne forstå hverandre bedre og diskutere</p> <p>Læreren sa til oss at jeg stiler spørsmål til dere, men dere svarer ikke. De fortalte en del ting, men vi deltok ikke så mye med å svare på spørsmål.</p> <p>Ja, selvfølgelig (ville læreren at vi skulle snakke mer)</p> <p>Det er forskjell fra elev til elev, de har forskjellige behov for å fortelle og de blir forskjellig aktivitet</p>
Selvbilde i lærings-sammenheng	<p>..for jeg kan ikke lese og skrive, så jeg liker best å lære det.</p> <p>Jeg har ikke fått følelsen av å ha lært noe nytt enda...jeg har ikke lært noe enda.</p> <p>Vi som er eldre bruker lengre tid på å lære oss norsk</p> <p>Læreren er flink til å</p>		<p>Jeg har lært en del i hjemlandet om disse temaene, så det var ikk noe nytt som jeg ikke forsto. Jeg har ikke så mye utdanning fra hjemlandet, men jeg har søsken med høy utdanning og det handler om ting som jeg har opplevd eller de andre rundt meg har opplevd, så jeg har lært det fra begynnelsen.</p> <p>Kurset var for de (andre)</p>

	<p>putte ordene inn i hodene våre, det er vi som sliter.</p> <p>Trenger at læreren er streng</p>		<p>som ikke visste hvordan de (selv) kan behandle psykiske problemer</p>
Hva handler kurset om	<p>Jeg vet klokkeslett og slikt. Jeg fikk brev i går med klokkeslett og programmet.</p>		<p>Første dagen: tanker og psykiske tanker, alt som har med det psykiske å gjøre. Jeg lærte at når man har tanker og følelser som har med det grusomme å gjøre, så blir det bare verre hvis man ikke får behandlet det. Men når man får behandling, så blir det bedre, når man er alene.</p> <p>Kurset var for de som ikke tenker på hvordan og hvorfor de får slike tanker, hvordan man skal behandle det, jeg er muslim....</p>
Hvorfor skal de delta på dette kurset som del av norskkurset			<p>Kurset forklarte hvordan nordmenn bearbeider tankene sine, hvordan de går ut og inn, det har litt sammenheng med hvordan vi skal lære språket</p>
Kommer fram med spørsmål og kommentarer?			<p>Hun er litt for positiv, vil ikke ut med kritikk av noe</p>
Kurs på morsmålet			<p>På dette kurset var det en kurdisk lærer, slik at vi kunne forstå bedre og diskutere.</p>

11.3 Noen sentrale bilder brukt i samtalene.





