

Astrid M. Sølvberg og
Marit Rismark (red.)

Kommunikasjon på flerfelts veg

**Innvandrerers møte med norsk
trafikkultur**



NTNU Voksne i læring

ISBN 82-8139-002-6
Trondheim 2005

Forord

Denne rapporten er et resultat av to oppdrag fra Statens vegvesen, Vegdirektoratet. I rapporten diskuteres funn fra to forskningsprosjekter. Begge prosjektene omhandler kommunikasjonsrelaterte forhold ved opplæring og vurdering av innvandrere i føreropplæring. Analyser og funn som presenteres er basert på observasjoner av ulike opplærings- og vurderingssituasjoner og samtaler med innvandrere, sensorer, tolker og instruktører.

Vi takker alle informanter som med stor velvilje har bidratt med sine erfaringer og gjort det mulig å utarbeide denne rapporten.

Rapporten og prosjektgjennomføringen er et resultat av et samarbeid mellom flere forskere ved NTNU, Voksne i læring (ViL). Forskerne har hatt ulike oppgaver i form av ledelse, datainnsamling, analyser, skriving og redigering. Noen har deltatt i ett prosjekt, mens andre har deltatt i begge. Prosjektstaben er slik:

Prosjektleder:	Astrid M. Sølvberg
Forskere:	Marit Rismark
	Christin Tønseth
	Jorun M. Stenøien
	Silje Sitter
	Perly Folstad Norberg

Trondheim, februar 2005

Ragnhild Lofthus
avdelingsdirektør

Astrid M. Sølvberg
prosjektleder

Innhold

Sammendrag -----	V
Summary-----	vii
Kapittel 1 To prosjekter – felles utfordringer -----	1
Et kulturavhengig meningsinnhold -----	1
Samlerapportens struktur-----	4
DEL 1	
Å formidle budskap som er utformet av andre	
Bruk av tolk ved muntlig prøve -----	5
Astrid M. Sølvberg, Marit Rismark, Christin Tønseth, Silje Sitter og Perly Folstad Norberg -----	5
Kapittel 2 Bakgrunn, problemområder og framgangsmåter -----	7
Problemområder -----	7
Framgangsmåter -----	8
Informanter og datamateriale -----	10
Struktur på del 1 -----	10
Kapittel 3 Å kommunisere via tolk -----	11
Tolking til førerprøven: Et spesielt oppdrag -----	12
Tolken i prøvesituasjonen -----	13
Sensor som tolkebruger-----	15
Kapittel 4 Introduksjon og klargjøring av situasjonen -----	17
Det første møtet -----	17
Partene i prøvesituasjonen: Syn på prøven og syn på hverandre -----	19
Klargjøring før prøvesituasjonen -----	22
Rolleavklaring -----	23
Ulikheter i introduksjonen -----	24
Kapittel 5 Å formidle budskap som er utformet av andre -----	27
Kontekstualisering av spørsmål -----	28
Materialets beskaffenhet-----	30
Tolkens dilemma: Oppklaringsbehov-----	35
Kapittel 6 Mellom flere kulturer -----	37
Språkrelaterte forhold-----	38
Kulturbundet tolking-----	42

DEL 2**Læringsmuligheter på glattkjøringsbanen****En studie av innvandrere på sikkerhetskurs for tungbil** ----- 45

Astrid M. Sølvberg, Christin Tønseth, Marit Rismark, Jorun M. Stenøien

og Silje Sitter ----- 45

Kapittel 7 Bakgrunn, problemområder og framgangsmåter ----- 47

Problemområder ----- 48

Kursopplegget ----- 49

Informanter og framgangsmåter ----- 50

Struktur på del 2 ----- 51

Kapittel 8 Informasjon som plattform for læring ----- 52**Kapittel 9 Klasserommet som læringsarena** ----- 56

Ulik tilnærming til lærestoff ----- 56

En strøm av informasjon ----- 60

Felles refleksjon ----- 63

Kapittel 10 På øvingsbanen ----- 66

Fellesdemonstrasjoner ----- 67

Omvisningstur ----- 67

Tydelige budskap ----- 70

Øvelser i par ----- 72

Åpenbare problemer ----- 72

Å orientere seg i bil ----- 74

Å orientere seg på banen - oppvarming ----- 75

Øvelsene starter ----- 78

Kapittel 11 Meningsskaping: Kommunikasjon og språkformer ----- 81

Rollefordeling, kommunikasjon og læring ----- 81

Ulike språkformer og meningsskaping ----- 83

DEL 3**Kommunikasjonsutfordringer i skjæringspunktet mellom språk og kultur** ----- 87

Marit Rismark, Jorun M. Stenøien og Astrid M. Sølvberg ----- 87

Kapittel 12 Kultursensitivitet og bedring av kommunikasjon ----- 89

Å skille figur og grunn ----- 90

Kommunikasjon er mer enn ord ----- 90

Språk har lokal forankring ----- 91

Pedagogiske tiltak: Kommunikasjon som læringsbetingelse ----- 92

Referanser ----- 95

Sammendrag

Denne samlerrapporten presenterer funn fra to prosjekter, a) bruk av tolk for fremmedspråklige elever ved førerprøven og b) glattkjøringsopplæring på tungbil for fremmedspråklige elever.

Bakgrunnen for at vi presenterer funn fra de to prosjektene i en samlet rapport er at de har et felles utgangspunkt. Dette utgangspunktet er at kommunikasjonen i vurderings- og læringssituasjoner kan by på særlige utfordringer når kandidatene har innvandrerbakgrunn. Begge prosjektenes formål var å utvikle mer kunnskap om kommunikasjonsutfordringer som oppstår i slike sammenhenger. Kommunikasjon handler om å formidle, tolke og forstå budskap. Språket som brukes i formidlingen har imidlertid en kulturell forankring. Når førerkortkandidater med innvandrerbakgrunn, instruktører og sensorer skal kommunisere, anvender alle sin språklige og kulturelle bakgrunn når de skal skape mening.

I del 1, ***Å formidle budskap som er utformet av andre***, presenteres funn fra prosjektet "Bruk av tolk for fremmedspråklige elever ved førerprøven". Tolking til førerprøven presenteres som et spesielt oppdrag. Ulike forventninger til tolken og det å være tolkebruker diskuteres. Vi viser hvordan det som skjer under introduksjon og klargjøring før prøven kan ha betydning for forløpet av teoriprøven. Hovedutfordringen i tolking ligger i å formidle budskap som er utformet av andre. Funnene peker på flere forhold som sperrer for at budskapet kan nå fram. Det viser seg at tolken kan komme til å befinne seg i et dilemma når det blir nødvendig å balansere mellom flere kulturer i prøvesituasjonen.

I del 2, ***Læringsmuligheter på glattkjøringsbanen***, presenteres funn fra prosjektet "Glattkjøringsopplæring på tungbil for fremmedspråklige elever". Aktivitetene i klasserommet diskuteres som forberedelser for praktiske kjøreøvelser på bane. Blant annet diskuteres informasjon som plattform for læring. Ulike kommunikasjonsrelaterte problemstillinger kommer til syne i demonstrasjoner og øvelser ute på banen. Deltakernes

opptreden i fasen der de skal gjøre seg kjent med utstyr og bane antyder at læringsutbyttet fra klasseromsdelen ikke er som forventet. På samme måte diskuteres ulike problemstillinger knyttet til misforståelser som preger gjennomføringen av de praktiske kjøreøvelsene.

Våre funn viser at økt kunnskap og bevissthet om ulike former for språklige og kulturelle utfordringer i trafikkopplæring av innvandrere kan trekkes inn i framtidige vurderings- og læringssituasjoner. Ytterligere bevisstgjøring omkring kulturaspekter kan bidra til at aktører opptrer mer sensitivt i forhold til språklige, kommunikasjonmessige og kulturelle forhold.

Slik praksis er i dag utgjør trafikklærer og sensors håndtering av språklige og kulturelle utfordringer en sentral rammefaktor i vurderings- og opplæringssituasjoner. Hvorvidt aktørene i føreropplæringen evner å trekke dette inn som en faktor, og hvordan kultursensitivitet gjenspeiles i de pedagogiske oppleggene som møter innvandrere, kan bli avgjørende for disse kandidatenes muligheter til å prestere og til å lære. Slik samspiller språklige og kulturelle forhold med den didaktiske tilnærmingen i prøve- og opplæringssituasjoner i føreropplæringen.

Summary

This report presents findings from two projects, a) using an interpreter for candidates with immigrant background when taking the theoretical driving test and b) candidates with immigrant background participating the Safety and skid pan driving course – heavy vehicles.

We have decided to present the findings from the two projects in the same report because they have a common point of departure, which is that communication in learning and assessment situations may present special challenges when a candidate has an immigrant background. The aim of both projects was to develop more knowledge about the communication challenges that arise in such situations. Communication is about imparting, interpreting and understanding messages. However, the language used when imparting messages has a cultural basis. When driving licence candidates with immigrant backgrounds, driving instructors and examiners communicate, they all use their linguistic and cultural backgrounds to create meaning.

Part 1, **Imparting messages prepared by others**, presents findings from the project "Using an interpreter for the theoretical driving test for persons with immigrant background". Interpreting for the driving licence test is presented as a special assignment. We examine various expectations that the interpreter and the user of the interpretation service face. We show how the introductions and preparations for the test may impact what happens during the theory test. The main interpreting challenge is to present other people's messages. Our findings indicate a number of factors that might make it difficult to get the message across. We find that interpreters may find themselves in a dilemma as they will have to balance between several cultures during the test situation.

Part 2, **Learning opportunities on slippery road**, presents findings from the project "candidates with immigrant background participating the Safety and skid pan driving course – heavy vehicles ". The activities in the classroom are discussed as preparation for practical driving

training on an icy track. Information is discussed as a platform for learning. Various communication-related issues emerge during the demonstrations and exercises on the track. Participant behaviour during the phase when the students acquaint themselves with the equipment and the track suggests that the classroom learning did not have the expected result. In the same way, a number of issues related to misunderstandings that dominated during the practical driving exercises are also discussed.

Our findings show that increased knowledge on and awareness of various types of linguistic and cultural challenges during driving training for persons with immigrant backgrounds should be included in future assessment and learning situations. Raising awareness of cultural aspects may help the actors behave more sensitively in relation to linguistic, communication and cultural matters.

As the practice is now, the way in which the driving instructor and examiner handle language and culture issues constitutes a central framing factor in assessment and training situations. Whether actors involved in driving instruction will be able to include this as a factor, and whether cultural sensitivity is reflected in the educational programmes immigrants encounter may be decisive for the opportunities these candidates have to perform and to learn. Thus linguistic and cultural factors interact with the educational approach in the training and testing situations found in driver education programmes.

Kapittel 1

To prosjekter – felles utfordringer

Jorun M. Stenøien, Marit Rismark og Astrid M. Sølvberg

I denne rapporten blir funn fra prosjektene *Bruk av tolk for fremmedspråklige elever ved førerprøven* og *Glattkjøringsopplæring på tungbil for fremmedspråklige elever* presentert og diskutert.¹ Det ene prosjektet retter oppmerksomheten mot vurderingssituasjonen for klasse B-kandidater og det andre mot en læringssituasjon for tungbilkandidater. Prosjektenes felles utgangspunkt er oppfatningen om at førerkortkandidatene med innvandrerbakgrunn kan by på særlige utfordringer i vurderingssituasjoner og læringssituasjoner når det gjelder kommunikasjon. Prosjektenes felles mål er å utvikle mer kunnskap om kommunikasjonsutfordringer som oppstår i sammenhenger der førerkortkandidater med innvandrerbakgrunn deltar.

Presentasjon av funn fra begge prosjektene i en felles rapport åpner for å kunne trekke linjer mellom vurderings- og læringssituasjonene. Samlet sett vil vi da få en merverdi med hensyn til å bedre vår forståelse av de forhold som hindrer viktig kommunikasjon mellom aktørene i situasjonene. Dette kan gi et bedre grunnlag for å legge til rette, justere og foreslå tiltak for å forbedre og utvikle kommunikasjonsrelaterte forhold både i vurderings- og læringssituasjoner som involverer personer med innvandrerbakgrunn.

Et kulturavhengig meningsinnhold

Vi har i en tidligere rapport (Rismark, Norberg, Stenøien & Sitter, 2002) pekt på hvordan språk er forankret i kultur, og at språk kan forstås som

¹ Heretter omtales Glattkjøringskurs på tungbil som Sikkerhetskurs på bane.

bærer av kultur. Det samme gjelder også for kroppsspråk og handlinger. Det vil si at meningsinnholdet i ord og begreper vil være kulturavhengig. Ord og begreper har således forskjellige betydning i ulike kulturer. Slik kan trafikklærere eller sensorer tillegge ord og uttrykk et annet meningsinnhold enn det kandidater med innvandrerbakgrunn gjør. Hver og en anvender sin språklige og kulturelle bakgrunn som referanseramme. Ifølge Josefson (1990) er det slik at:

”...när vi förvärvar ett språk tillägnar vi oss inte bara ord utan ett sätt att betrakta världen som är genomsyrat av den kultur som språket utvecklats i” (Josefson, 1990:12).

Språkets forankring i kulturen er dermed et sentralt forhold når vi diskuterer innvandrere i prøvesituasjoner og opplærings situasjoner. I begge prosjektene er det kommunikasjonsutfordringer knyttet til det å undervise, instruere eller vurdere innvandrer kandidater som er studert. Disse situasjonene er forskjellige med hensyn til hvilke krav som stilles til førerkortkandidatenes språklige ferdigheter. Teoriprøven for klasse B kan gjennomføres muntlig med tolk til stede. Tolken oversetter det sensor og kandidat sier. For å delta ved sikkerhetskurs for tung bil kreves at deltakerne behersker norsk språk. Sett under ett kan de to situasjonene karakteriseres ved at det er gjort forsøk på å begrense mulige språklige barrierer i begge situasjonene. I den ene legges det opp til å eliminere kommunikasjonshinder ved bruk av tolk. I den andre situasjonen vil språklige kommunikasjonshindringer ideelt sett være eliminert ved at det stilles krav til kandidatens norskspråklige ferdigheter. Likevel tilsier erfaringen at verken det å ha tolkehjelp eller det å kreve beherskelse av norsk språk alene fjerner kommunikasjonsutfordringene i opplærings- eller prøvesituasjonen.

Det er dermed ting som tyder på at en fullstendig tilegnelse og forståelse av fremmed språk og kultur krever mer enn en viss beherskelse av det lokale språket. Likeledes kan det stilles spørsmål ved hvorvidt en ren oversettelse av det som blir sagt faktisk dekker og utligner språklige og kulturelle forskjeller. Det kan også være nyttig å understreke at i de situasjonene som vi har studert er det en trafikkfaglig terminologi som råder. Dette kan betraktes som et eget fagspråk. Som fagspråk kan dette lett oppfattes som abstrakt og kulturnøytralt. Tidligere forskning

(Rismark et.al., 2002) mer enn antydnet at så ikke er tilfelle. Det vil i så fall bety at følgende språklige utfordringer vil være til stede i de kommunikasjonssituasjonene vi har studert:

- Å *tolke* informasjon med mye fagterminologi og lokal språkføring.
- Å *forstå* informasjon med mye fagterminologi og lokal språkføring.
- Å *formidle* informasjon med mye fagterminologi og lokal språkføring.

Sensors og instruktørers utfordring er å tilpasse sin formidling til situasjon og mottakergruppe. Den skal være korrekt samtidig som det nødvendige innhold skal formidles på en tilpasset måte. I tillegg skal tilbakemeldinger og reaksjoner tolkes og forstås. Utfordringen er under ulike forhold og sammenhenger å greie og få fram budskapet. Det vil si at man må greie å lage en setting, utforme og formulere budskapet på en slik måte at mottaker oppfatter og kan tolke dette på en mest mulig korrekt måte.

I de to situasjonene vi studerer finnes ulike kommunikasjonsrelasjoner. Den muntlige teoriprøven foregår som et direkte møte mellom sensor og den fremmedspråklige kandidaten, men med en tredje person til stede som tolk. Sikkerhetskurset på bane derimot er en opplærings situasjon der to instruktører deler på å undervise og instruere en gruppe personer der en eller flere av deltakerne har norsk som andrespråk. Samlet byr dette på ulike former for kommunikasjonsutfordringer.

Fra tidligere forskning vet vi at i møte med fremmedspråklige førerkortkandidater er det særlig viktig å etablere en felles referanseramme for situasjonen man befinner seg i. Med dette bedres muligheten for å forstå hverandre. I tillegg viste det seg at felles referansepunkt knyttet til for eksempel bestemte hendelser kunne utnyttes og bedre kommunikasjonen (Rismark et.al., 2002). Dette er funn vi har lagt til grunn også i analysen av kommunikasjonsrelasjonene i herværende prosjekter.

Oppsummert kan man si at funn fra disse prosjektene til sammen vil kunne frambringe kunnskap som kan anvendes til å nyansere og skape bevissthet omkring ulike former for språklige og kulturelle utfordringer i

trafikkopplæring av innvandrere. Slik kunnskap kan trekkes inn i framtidige vurderings- og læringssituasjoner og bevisstgjøre aktører slik at disse bli mer sensitive i forhold til språklige, kommunikasjonmessige og kulturelle forhold.

Samlerapportens struktur

Rapporten utdyper ulike forhold i skjæringspunktet mellom språk og kultur. Vi peker både på fellestrekk og forskjeller i de situasjonene som studeres i de to prosjektene. Særlig er vi opptatt av å gå nærmere inn på sammenfallende problemområder. I del 1 *Å formidle budskap som er utformet av andre* diskuteres funn fra prosjektet om bruk av tolk ved førerprøven. I en tilsvarende del 2 *Læringsmuligheter på glattkjøringsbanen* presenteres og diskuteres funn fra prosjektet om glattkjøring for tungbil. Rapporten avsluttes med del 3 *Felles kommunikasjonsutfordringer i skjæringspunktet mellom språk og kultur* hvor vi setter funn fra de to prosjektene i sammenheng med hverandre. Her trekkes linjer mellom funn fra de to prosjektene i en felles drøfting. Avslutningsvis presenteres mulige tiltak på bakgrunn av funnene fra de to prosjektene.

DEL 1

Å formidle budskap som er utformet av andre

Bruk av tolk ved muntlig prøve

*Astrid M. Sølvberg, Marit Rismark, Christin Tønseth, Silje Sitter og
Perly Folstad Norberg*

Kapittel 2

Bakgrunn, problemområder og framgangsmåter

Utfordringen framover består av manglende kompetanse og kunnskap. Bevisstheten om behovet for å bruke tolk er for lav, det er for få kvalifiserte tolker, og det er for få kvalifiseringsmuligheter for tolkene. (...). ...Sentrale brukergrupper må bli bevisstgjorte og få opplæring, samtidig som vi må kvalitetssikre utviklingen innen feltet. Alt dette er ideologisk forankret i UDIs verdigrunnlag, som er tuftet på profesjonalitet, menneskeverd og helhet.

I denne uttalelsen fra Manuela Ramin Osmundsen² trekker hun opp to linjer i tolkeproblematikken. På den ene siden er det utfordringer knyttet til tolkenes kompetanse og kvalifiseringsmuligheter. På den andre siden knyttes tolkeproblematikken også til brukernes bevissthet rundt bruk av tolk. Vår rapport belyser ulike sider av møtet mellom tolk og tolkebrukere.³

Problemområder

Forskning viser at behovet for språklig støtte i form av tolk åpenbart er til stede i føreropplæringssituasjonen og i gjennomføring av muntlig teoriprøve for innvandrere. At kandidaten får vist sine trafikale kunn-

² Ass.dir. UDI. Utdrag fra innlegg under UDI's konferanse "Konferanse om tolking i offentlig tjenesteyting" i november 2004.

³ En tolkebruker er en person som kommuniserer med en annen person via tolk. For tolken er altså kandidaten og sensoren tolkebrukere.

skaper på den teoretiske prøven, avhenger av at kommunikasjon mellom kandidat, sensor og en eventuell tolk foregår slik at budskapene formidles og oppfattes (Rismark et.al., 2002).

I denne rapporten presenteres forskningsfunn om tolkens rolle i prøvesituasjonen. Prosjektets siktemål var å utvikle kunnskap om hvordan denne prøveformen oppleves av tolk og tolkebrukere. I prøvesituasjonen er det et samspill mellom sensor, tolk og kandidat. Vi problematiserer hvordan dynamikken mellom disse tre partene utgjør en sentral ramme-faktor for kandidaten i prøvesituasjonen.

Vi går spesielt inn i kommunikasjonslinjene mellom partene og retter søkelyset mot følgende forhold:

1. Hvordan oppleves denne prøveformen av tolk og kandidat?
2. Legger tolkene vekt på å gi en fullstendig og presis tolking av trafikale faguttrykk slik at prøvesituasjonen reflekterer kandidatens faktiske kunnskaper på det aktuelle området? Hvis ikke, hvilke tiltak kan iverksettes på kort og lang sikt for å bedre disse forholdene?

For å belyse problemstillingene valgte vi å være til stede ved muntlige teoriprøver med tolk. Observasjon ble kombinert med intervju, fordi vi vurderte det som viktig å snakke med tolker og sensorer for å kunne løfte fram deres opplevelser og erfaringer.

I rapporten diskuteres tolkens rolle og dilemmaer på bakgrunn av analyser av intervjuer og observasjoner. Vi gjør ikke forsøk på å vurdere de språklige oversettelsene. På linje med tolkebrukere er det også for oss meget vanskelig eller umulig å kontrollere kvaliteten på tolkens arbeid (UDI, 2003 A).

Framgangsmåter

Det metodiske valget ble en kombinasjon av observasjon og intervju. Dette åpner for metodetriangulering, noe som er med på å sikre tro-

verdigheten og sannsynligheten av datamaterialet (Østerud, 1998). Et viktig fortrinn ved bruk av observasjon er at vi kan være til stede under den muntlige prøven, og fange opp hendelsene og kommunikasjonen i sitt naturlige miljø. Vi så på interaksjonen mellom kandidaten, sensor og tolken mens prøvene fant sted. Dette ga oss mulighet til å studere kommunikasjonslinjene mellom de tre partene.

Observasjonene av teoriprøvene har gitt oss mulighet til å beskrive hvordan teoriprøven faktisk foregår. Vi var som oftest to forskere til stede på hver observasjon. Dette sikrer større grad av pålitelighet i analysearbeidet, og de fortolkninger og konklusjoner som presenteres er et resultat av en felles fortolkning av forskningsfunn. Mens den ene forskeren la vekt på å skrive ned det som ble sagt underveis i teori-prøven, var den andre konsentrert om å observere språklige og kroppslige uttrykk; hvordan det ble kommunisert, eventuelle misforståelser, og lignende med vekt på tolkens rolle. I tillegg har vi gjennom samtaler og intervjuer med tolker, sensorer og kandidater fått innblikk i de ulike aktørenes synspunkter, forståelse og opplevelse av prøvesituasjonen. Deres erfaringer og tanker rundt den observerte prøven og tidligere prøver har vært viktig for å få innblikk i tolkens rolle.

Observasjon alene gir ikke svar på hva den enkelte aktør egentlig mener og tenker. Denne tilnærmingen gir mulighet til å observere atferden, det som blir ytret, samt tegne et bilde av en mer samlet kontekst for det fenomen som studeres. I tillegg foretok vi også intervjuer av kandidater og tolker i etterkant av prøven, der vi tok utgangspunkt i det vi hadde observert under prøven. Dette ga derfor rom for utdyping og oppklaring av situasjoner som vi i fellesskap hadde vært med på. En slik felles referanseramme bidro til å gjøre våre analyser mer pålitelige i forhold til informantenes meningsyttringer.

Vår metodologiske tilnærming gjør det mulig å kontekstualisere og nyansere funnene. Vi prøver å fange opp mangfoldet i ulike situasjoner. Vi har vært åpen for at en tolkesituasjon ikke er den andre lik. Til sammen gjenspeiler datamaterialet et stort mangfold av situasjoner. Analysene viser at situasjonene har fellestrekk, samtidig som de også har unike kjennetegn. Både mangfoldet og fellestrekkene inngår i det bildet som tegnes av tolkesituasjonene i analysene.

Informanter og datamateriale

Vi har vært til stede på sju muntlige prøver med tolk, avgrenset til Region Midt. Vi har i etterkant av alle prøvene foretatt et intervju med kandidaten og tolken sammen. Vi har også arrangert gruppeintervjuer med til sammen sju tolker med relativt lang erfaring som tolk. I tillegg har vi intervjuet to sensorer som arbeider med muntlige prøver for fremmedspråklige kandidater. Til sammen utgjør datamaterialet 122 sider.

I prosjektperioden deltok vi også på UDIs konferanse om tolking i offentlig tjenesteyting den 5. november 2004, for å skaffe til veie oppdatert informasjon om retningslinjer for bruk av tolk.

Struktur på del 1

I kapittel 3 presenterer vi tolking til førerprøven som et spesielt oppdrag. Ulike forventninger til tolken og det å være tolkebruker diskuteres også. Kapittel 4 viser hvordan det som skjer under introduksjon og klargjøring før prøven kan ha betydning for forløpet av teoriprøven.

Hovedutfordringen i tolking ligger i å formidle budskap som er utformet av andre. Dette er tema for kapittel 5. Her peker vi på flere forhold som sperrer for at budskap kan nå fram. Kapittel 6 problematiserer hvordan tolken kan komme til å befinne seg i et dilemma når det blir nødvendig å balansere mellom flere kulturer i prøvesituasjonen.

Kapittel 3

Å kommunisere via tolk

I prøvesituasjonen møtes to parter som har problemer med å kommunisere fordi de mangler felles språk. Når to parter skal kommunisere med hverandre, men mangler et felles språk, er tolken et nødvendig mellomledd. Målet er at den tolkede samtalen skal være så lik en vanlig samtale som mulig. Å tolke innebærer å:

”.... gjengi muntlig, og på et annet språk, en persons tale for andre lyttere på det tidspunktet ytringen blir gjort.” (www.udi.no)

Tolking kan enten skje simultant (samtidig) eller konsekutivt (etterfølgende). Ved konsekutivtolking gjengir tolken kortere eller lengre sekvenser mens den som har ordet tar pauser. Denne metoden er vanligst å bruke ved tolking av ordinære samtaler. Det er da vanlig at en tolk tolker i begge språkretninger. Simultantolking av kortere sekvenser er mulig uten teknisk utstyr dersom det ikke er mer enn et par lyttere. Denne såkalte ”hviskemetoden” er anstrengende og krever gode lytterforhold for tolken.

Det som preget tolkingen ved de prøvene som vi observerte var fram-møtetolking. Dette innebærer at tolken og tolkebrukere er til stede i samme rom. Det er nå besluttet å satse på fjerntolking via skjerm. Ved skjermtolking er tolken ikke til stede i rommet, men har lyd og bildekommunikasjon med partene som skal snakke sammen.

Når tolken og tolkebrukere ikke er til stede i samme rom, blir bildekommunikasjonen meget viktig for tolkens oppfattelse av budskap. Det er via bildet tolken kan fange opp kroppsspråk og mimikk som er med på å utforme budskapene som skal formidles.

Selv om rapporten i hovedsak tar for seg prøvesituasjoner der kandidat, sensor og tolk er til stede i samme rom vil de faglige, språklige og kulturelle forhold som da trer fram, på ingen måte være fraværende i en prøvesituasjon basert på skjermtolking.

Tolking til førerprøven: Et spesielt oppdrag

Å tolke er en krevende oppgave. I situasjoner hvor det er nødvendig å bruke tolk står både tolk og sensor overfor utfordringer når de skal legge til rette slik at kandidatene får vist sine trafikale kunnskaper i prøvesituasjonen. Å gjennomføre den muntlige teoriprøven er krevende for de involverte parter. Både tolk og sensor opplever situasjonen som spesiell. En tolk sier:

Den store forskjellen er at på biltilsynet er du uforberedt. Hos politiet får du for eksempel et ark på forhånd så du kan få lese gjennom spørsmålene først. Hos biltilsynet kan det for eksempel bli problematisk for meg hvis det kommer helt nye begreper som vi ikke har på morsmålet. Men vi får ikke se spørsmålene på forhånd. Hvis jeg skal tolke hos politiet, ville de først sagt: "Vær så god! Her er spørsmålene. Les først en halv time." Da går jeg gjennom saken, og får forberedt meg på det jeg skal gjøre. Du får ikke forberedt deg språklig hos biltilsynet.

Her er det verdt å merke seg at tolken påpeker konkrete forhold som forringer kvaliteten på tolkearbeidet. I følge anbefalinger fra UDI (UDI, 2003 A) bør tolken "ha tilgang til saksdokumenter og annet bakgrunnsstoff". Sensor opplever også gjennomføring av teoriprøve med tolk som spesiell sammenlignet med tilsvarende prøver med for eksempel personer som har lese- og skrivevansker:

Det som er spesielt er at du må gå via en annen person. Sånn at jeg føler at du får ikke fram nyansene i besvarelsen. Hvis du sitter og prater litt, kan du få et lite hint om at det er noe du kan gå videre på. Men det vil du ikke få på en [prøve] som går via tolk. Det kan være måten kandidaten svarer på. For ofte, i hvert fall de som har lese- og skrivevansker, kan det være at de

forklarer seg på en litt annen måte. Sånn at du får ikke tak i, du får ikke på samme måte føling med essensen av det kandidaten kommer med når du går via tolk.

Ut fra denne beskrivelsen begrenses sensors mulighet til å opptre fleksibelt i prøvesituasjonen. Dersom mulighetene til å bygge videre på momenter i kandidatens forståelse begrenses, vil disse kandidatene befinne seg i en kvalitativt annerledes prøvesituasjon enn andre grupper som er oppe til teoriprøve. I tillegg poengteres det at sensor også endrer sin språkføring i situasjonen:

Ja. For min del kjenner jeg at jeg snakker på en annen måte. Jeg bruker et annet språk. Det går mer mot bokmål." ... "Jeg tar meg i det, at hvorfor sitter jeg her og knoter, jeg kan jo snakke sånn som jeg gjør til dere." ... " Det blir litt kunstig for meg dette, altså. Jeg er ikke så sikker på om jeg faktisk får fram det jeg vil.

Disse utsagnene illustrerer at både tolk og sensor opplever situasjonen på trafikkstasjonen som spesiell. Begge parter opplever at det er problematisk å få fram budskapet. Med utgangspunkt i disse situasjonsbeskrivelsene, vil vi i fortsettelsen se nærmere på hvilke konkrete krav og forventinger som knyttes til tolk og sensor i prøvesituasjonen.

Tolken i prøvesituasjonen

Det er utarbeidet en del retningslinjer for tolkens virkeområde og opp-treden under tolkeoppdrag. Tolkens oppgave er for det første å lytte og å oppfatte det som kommer til uttrykk mellom samtalepartnerne. Samtidig skal tolken ha avsenderens budskap present og oversette dette slik at samme innhold gjengis - verken mer eller mindre. Å tolke krever at tolken behersker to språk svært godt, har gode allmennkunnskaper og tolketekniske ferdigheter. Tolken skal også oppfylle de tolkeetiske prinsippene om å være upartisk og tro mot innholdet i originalbudskapet. Tolkens funksjon er fastlagt av tolkens yrkesetiske regler. Hovedreglene kan uttrykkes slik:

- Tolken skal oversette alt som kommer til uttrykk under samtalen – og ikke utelate, endre eller tilføye noe.
- Tolken skal være upartisk i tolkesituasjonen, og tolkens egne holdninger skal ikke påvirke tolkingen.
- Tolken skal ikke påta seg andre oppgaver i forbindelse med tolkingen.
- Tolken har absolutt taushetsplikt.
- Tolken har plikt til å si fra når han/hun er inhabil, dvs. dersom tolken er i slekt med, gift eller forlovet med noen av partene; selv er part i saken eller har handlet i saken for en av partene.
- Tolken må si fra dersom han/hun ikke er i stand til å gjennomføre tolkingen på forsvarlig måte.
(UDI, 2003 A; www.udi.no).

Det er viktig at det tas forholdsregler for å unngå at tolken kommer opp i situasjoner hvor tilliten til han / henne vil kunne svekkes. For å unngå at det oppstår problemer i forhold til tolkens funksjon i løpet av samtalen eller i etterkant, er det viktig at samtalepartene er kjent med tolkens oppgaver og funksjon. En måte å sikre dette på er at tolken, etter å ha avklart dette med sensor, gjennomgår orienteringen på tolkespråket, og gjentar hva som blir sagt på norsk. Alternativt kan tolken be sensor lese orienteringen, og tolken oversette disse til tolkespråket.

Til tross for ulike tiltak beskrives tolkefeltet fremdeles som svært uoversiktlig og mer eller mindre uregulert (UDI, 2003 B). Tittelen ”tolk” er ubeskyttet. Det eksisterer ingen retningslinjer for drift av tolketjenester, og utdanningstilbudene er utilstrekkelige. Det er også viktig å understreke nødvendigheten av at tolken har et særdeles rikt ordforråd på begge språk. Det foreligger ingen standardiserte tester for dette formålet (Moser-Mercer, 1994) og ordforrådsprøver brukes gjerne som stikkprøver. ToSPoT⁴ er en slik eliminasjonstest.

⁴ Målet med ToSPoT er å sjekke om vedkommende har et grunnleggende ordforråd på norsk og tolkespråket. ”De som ikke tilfredsstiller kravet, går ikke videre i rekrutteringsprosessen da vi kan anse med sikkerhet at personer som har et mangelfullt ordforråd, åpenbart ikke har forutsetninger til å klare tolkeoppgaven” (UDI, 2003 B)

Det er krevende å tolke. Tolken skal være bevisst sin egen subjektivitet samtidig som han eller hun skal forholde seg objektivt i forhold til det som aktualiseres i situasjonen. På samme tid skal tolken forholde seg til at flere kulturer utgjør fortolkningsrammene for de involverte partene. Som en viktig aktør i situasjonen blir det å være kultursensitiv vesentlig, uten at dette forutsetter inngående kjennskap til alle kulturer. Sensor er en annen viktig part i prøvesituasjonen som også berøres av disse forholdene.

Sensor som tolkebruker

UDI presenterer flere forhold som kan ha betydning for samtalsforløp. På nettsidene (www.udi.no) presenteres en del punkter som klargjør tolkebrukerens oppgave og rolle for å sikre en best mulig tolkesituasjon.

Før samtalen:

- Ikke la tolken vente sammen med den minoritetsspråklige brukeren.
- Sett av tid til et formøte med tolken for å avtale samarbeidsform første gang du jobber med en tolk.
- Sett av nok tid til samtalen når den skal foregå via tolk.
- Sørg for at tolken har tilgang til saksdokumenter og annet bakgrunnsstoff.
- Tenk gjennom hvordan det er best å sitte i forhold til hverandre (en mulig plassering i en trekant slik at dere alle kan se hverandre godt og høre godt).
- La tolken forklare sin situasjon.

Under samtalen:

- Snakk med din samtalepart og ikke om han/henne. Henvend deg til samtaleparten og ikke til tolken. Dvs. ikke si: ”spør han om han vil...”, men spør direkte ”vil du...?”. Da vil tolken oversette dette, og den tolkede samtalen vil bli mest mulig lik en vanlig samtale.
- Legg inn regelmessige pauser. Tolken bør ha pause alene (uten den minoritetsspråklige til stede).

Etter samtalen:

- Ikke la tolken forlate stedet samtidig med den minoritets-språklige brukeren.

Situasjoner med tolk er krevende, og praktiske ting som påpekes i punktene ovenfor kan være med å regulere situasjonen slik at det blir tydelig for de andre hvilke premisser sensor opptre ut i fra. I de følgende kapitlene tar vi opp ulike forhold som aktualiserer flere av punktene ovenfor. Datamaterialet gjenspeiler at de ulike momentene i varierende grad oppfylles i de prøvesituasjonene som ligger til grunn for analysene.

Kapittel 4

Introduksjon og klargjøring av situasjonen

Analysene av datamaterialet viste at det som skjedde umiddelbart forut for selve utspørringen av kandidaten, er av stor betydning for det videre forløpet av teoriprøven. I dette kapitlet problematiserer vi ulike sider ved forhold forut for selve prøven. Tolkene var opptatt av betingelser rundt det første møtet mellom tolk og kandidat. Samtidig representerte introduksjonen til den muntlige teoriprøven muligheter både i forhold til å skape trygghet for kandidaten og til å klargjøre roller og ansvar for alle involverte. En kan ikke ta for gitt at innvandrere er kjent med hva prøve-situasjonen innebærer, og avklaringer kan ha en pedagogisk hensikt ved at det legges en felles ramme for situasjonen som kan bidra til at prøve-situasjonen blir noe mer forutsigbar for alle parter.

Det første møtet

Tolkene understreker at det å tolke til førerprøven skiller seg klart ut fra andre tolkeoppdrag. Det er flere grunner til dette. I kontrast til retningslinjene fra UDI, viser våre data at tolken ble satt i en situasjon der vedkommende ventet sammen med kandidaten før prøven startet. Kandidaten og tolken støtte på hverandre på trafikkstasjonens venterom uten at sensor var til stede:

Kandidaten kommer for eksempel ti på tolv. Tidlig. Tolken kommer tre på eller akkurat presis. Men sensor venter ofte. [Sensor]sier du må ta kandidaten til skranken for å betale. Da sier han [kandidat]: "Hei, du! Jeg har ikke lest så mye, men jeg håper det går bra." Da starter kommunikasjonen. Så slik begynner det ofte.

Dette sitatet reflekterer hvordan tolken kan bli alene om å ta imot kandidaten når vedkommende kommer til trafikkstasjonen. Dermed kan tolken allerede på dette tidspunktet befinne seg i en situasjon som krever en balanse i forhold til egen rolle. På den ene siden er det nødvendig å opptre profesjonelt som en som oversetter i testsituasjonen. På den andre siden kan tolken lett komme i et krysspress fordi det er han eller hun som faktisk møter kandidater som har ulike behov og ulike forventninger til tolkens rolle. En av tolkene uttrykte seg slik:

Førerprøveoppdraget er ikke som alle andre oppdrag. Det er helt annerledes. Fordi oppdraget består av spenning, eksamen, bestått og ikke bestått. Merker det med det samme utenfor - en skjelven elev som skal møte til eksamen. Vi prøver å unngå å ha før-samtale eller kontakt foran prøven. For de [kandidatene] kan tenke: Så det er du som skal tolke. Ja, bra. Kanskje du er den flinkeste. Og noen spør: "Har du vært tolk før?" Det er ubehagelige spørsmål og forventninger. Det er veldig spesielt. Før og etter prøven er veldig forskjellig. Etterpå er det greiere." ... " For de [kandidatene] sier: "Du har jo tolket før?" Vi er ofte taus. Verken ja eller nei. Sier du ja, kommer det mange andre spørsmål. Sier du nei: "Du har ikke peiling, du har ikke førerkort, nei?"

Allerede her kan tolken komme i en situasjon der han kan se seg nødt til å starte en avklaring av egen rolle som tolk. De tolkene som har deltatt i denne undersøkelsen er erfarne tolker, i den forstand at de tidligere har deltatt på mange tilsvarende tolkeoppdrag. De er derfor kjent med hva dette oppdraget går ut på, og hvilke særskilte krav som stilles til dem ved dette spesielle oppdraget.

Selv om tolken legger vekt på å ankomme først noen minutter før oppdraget starter, kommer de likevel tidligere enn sensor. Med tolken som frontfigur, kan det være en utfordring for vedkommende å skulle balansere mellom en streng profesjonell opptreden og det å skulle være den som også møter kandidatens sosiale og emosjonelle behov. Ved at dette er en prestasjonssituasjon for kandidatene, samtidig som de i begrenset grad kjenner til ulike forhold rundt prøvesituasjonen, kan det

være grunn til å forvente at de har akutte behov for avklaringer rundt prøvesituasjonen.

Med dette som bakgrunn kan det se ut som ulike sider ved de problemområdene som vi har diskutert, kunne blitt tonet ned dersom sensor eller en annen representant fra trafikkstasjonen tok imot kandidaten. Da kunne en unngå en situasjon der tolken kommer i et krysspress mellom sin profesjonelle rolle og rollen som privatperson. Det å bli kontaktet som en privatperson av kandidater som har behov for personlig kontakt, kan presse tolken til å måtte være avvisende for ikke å innlede privat kontakt som forplikter. Slike forpliktelser blir det umulig for tolken å i møtekomme, og allerede her kan kandidaten bli usikker.⁵

Partene i prøvesituasjonen: Syn på prøven og syn på hverandre

Vi oppfattet at både sensorene, tolkene og kandidatene hadde visse forventninger til prøven på forhånd. For *sensor* kan dette blant annet være basert på tidligere erfaringer fra slike prøver og erfaringsutvekslinger med andre sensorer. Ett forhold dreier seg om hvorvidt disse kandidatene har en lettere og mer individuell og tilrettelagt prøve enn ordinære kandidater. Følgende utsagn antyder at dette kan være en oppfatning:

*Så vi spøker litt med at de får det med sukker og kanel på.
Vi stiller spørsmålene med sjokolade og smør på.
Mye lettere for disse enn for Ola Dunk.*

På bakgrunn av slike oppfatninger kan det reises spørsmål om hvorvidt sensorene oppfatter sin praksis dit hen at de ikke bare legger spesielt til rette for denne gruppen, men at de også tillemper prøvestoffet slik at kandidatene får en kvalitativt annerledes prøve enn andre grupper. I påfølgende kapitler forfølger og utdyper vi dette temaet.

⁵ Der hvor kandidaten kan lite eller ingen norsk, er det en forutsetning at tolken er til stede når partene møtes.

Utfallet av prøven er nært knyttet opp mot kommunikasjonens forløp og grad av gjensidig forståelse underveis i prøvesituasjonen. Dette krever en kontinuerlig vurdering og en sensitiv og fleksibel tilnærming fra sensors side. Sensorene legger premisser for situasjonen. Våre observasjoner antyder at de i ulik grad ser betydningen av å være sensitiv i forhold til situasjonen.

Tolkene har oppfatninger om hvordan de som gruppe blir betraktet av representanter fra trafikkstasjonene. Det synes å herske en oppfatning om at det blir sådd tvil om deres profesjonalitet, og at dette delvis skyldes en historikk rundt bruk av tolk til førerprøve:

Dessverre er det mange [tolker] som har ødelagt for de andre. For noen år siden brukte de en del tolker som ikke hadde en ærlig innstilling. Og det er selvfølgelig synd for oss nå. De har mistet tilliten til oss. Men det er biltilsynet som må ta skylda for dette her. Det var biltilsynet som i mange år godtok alle slags tolker. Kandidatene hadde med seg en person som skulle være tolk, men som egentlig bare var der for å hjelpe.

Med bakgrunn i oppfatninger om at det tidligere var en del uprofesjonalitet rundt tolkningen til førerprøven, opplever *tolkene* at mistenkeliggjøringen til dem henger litt igjen. Spørsmål om uprofesjonalitet kan komme til å trigges på nytt når prøvesituasjonen er organisert slik at tolk og kandidat faktisk møtes forut for prøven uten at sensor er til stede.

I intervju med *tolkene* poengteres gjennomgående det særegne ved oppdragene for trafikkstasjonen, og de mener at prøvesituasjonen representerer spesielle utfordringer for tolken:

Så denne biten er den psykologiske for tolken hos biltilsynet. Hvis vi skal tolke ved operasjonsbordet, er det ingen slike forventninger [om hjelp]. For en person som har brukt mange penger og har liten kjennskap til norske begreper og forhold kan ha store forventninger om at tolken skal bistå. Noen kommer med en bønn: Vær så snill!

I et intervju med tolk og kandidat etter avsluttet teoriprøve, spør vi om de kjenner hverandre fra før. Tolken sier: ”Nei, vi kjenner ikke hverandre. Jeg har tolket for ham et par ganger, men jeg kjenner ham ikke.” Kandidaten fortsetter: ”Ja, den 23. august tolket du for meg. Da jeg kom første gang til Trondheim 2001, tolket han også. Han hjelper meg. En snill mann.” Det var tydelig at tolken opplevde kandidatens uttalelse som ubehagelig. Samtidig forteller episoden at tolken kan bli oppfattet som en hjelper på andre områder enn det å skulle formidle språklige budskap. I en slik situasjon vil tolken stå ovenfor en kontinuerlig avklaringsutfordring i møte med kandidater. For tolken kan dette være en annen kilde til mistenkeliggjøring. Tolken har en profesjonell relasjon til kandidaten gjennom tidligere oppdrag, men kandidaten presenterer også personlige egenskaper ved tolken gjennom beskrivelser som hjelpsom og snill. Dette kan også bidra til at det blir uklart for sensor hva relasjonen mellom kandidat og tolk egentlig består i.

Våre funn viser at forholdet mellom tolk og kandidat er viktig å avklare. Det kan synes som om tolken må jobbe aktivt for å opprettholde en profesjonell avstand til kandidaten, og at dette blant annet skyldes at tolken trer inn på banen, i trafikkstasjonens sted før tolkeoppdraget egentlig starter. På den måten kan kandidaten på sin side komme til å oppfatte tolken som sin representant under prøven. Følgende utdrag fra intervju med en tolk viser dette:

Når prøven er gjort og sensor går for å rette, så spør kandidaten: Hva syns du? Tror du jeg svarte godt? Syns du han var grei? Litt streng? Eller syns du han var idiot? Har jeg svart godt? Den situasjonen vil jeg helst ikke være i.

Flere av tolkene vi intervjuet eller observerte oppfattet dette som ubehagelig. Mens kandidatene prøver å trekke tolken inn i situasjonen, er det en tendens til at representanter fra trafikkstasjonen prøver å stenge tolken ute fra situasjonen ved at de fysisk plasseres seks-sju meter borte fra kandidat og sensor. En tolk forteller:

Kandidaten og sensor sitter overfor hverandre. Men tolken plasseres seks-sju meter lenger bort. Og da hender det at kandidaten ikke skjønner. Hvorfor sitter du der? Og vi svarer ikke. Ja, hvorfor sitter du der? Sensor sier du bare skal oversette.

Det er også mulig å gjenfinne tvetydigheter i tolkens rolle på systemnivå. På den ene siden er trafikkstasjonen opptatt av at tolken skal være profesjonell og fungere som et instrument for å oversette språk. Samtidig forteller en tolk om situasjoner hvor kandidaten får en sensorrapport der tolkens navn oppgives:

På sensorrapporten står det kandidatnummer, samt sensors navn. Og tolkens navn. Det har hendt meg mange ganger. "..." Navnet mitt står på ved all tolking ved offentlige kontorer. Jeg kvitterer. Men de beholder papiret på kontoret. På biltilsynet er det privatpersoner som får det.

Dette kan oppleves som ubehagelig for tolkene. Enkelte tolker forteller om episoder hvor kandidater som har strøket til teoriprøven fremlegger trusler til den tolken som har bistått. Det å kunne etterspores, oppleves som ubehagelig. Dersom dette er en utbredt praksis, reflekteres en inkonsekvens ved at tolken til samme tid både betraktes som et upersonlig instrument samtidig som tolken kan føle seg personifisert ved navngivelse.

Klargjøring før prøvesituasjonen

Så langt har vi drøftet ulike forhold knyttet til det som skjer før partene setter seg ned for å gjennomføre selve teoriprøven. Vi har lagt spesielt vekt på å trekke fram noen generelle forhold rundt det første møtet mellom tolk og kandidat. Slik uformell kontakt kan vanskeliggjøre tolkens oppgave fordi profesjonaliteten kan komme til å trues.

For kandidaten er den muntlige teoriprøven en prestasjonssituasjon. Noen kandidater er spente og nervøse. En trygg ramme rundt prøvesituasjonen kan bidra til at selve testsituasjonen beherskes bedre. Det å

skape en trygg ramme og kontakt mellom sensor og kandidat kan synes spesielt viktig når kandidaten er innvandrere. Det kan ta tid å venne seg til en ukjent persons talemåte og væremåte. Funn fra andre studier viser at innvandrere er sensitive for skifte av kjørelærer (Rismark et.al., 2002). I tillegg til at gjennomføring av teoriprøven er en ny og ukjent situasjon for de fleste kandidatene er også sensor en person som kandidaten ikke har møtt tidligere. Kontaktskaping mellom kandidat og sensor vil trolig ha betydning for kandidatens vilkår for å prestere og kan slik ha betydning for utfallet av prøven. Avklaring av prosedyrer og roller før prøvesituasjonen foregikk i ulik grad og på ulike vis.

Rolleavklaring

I de prøvene vi observerte var det stort sett tolk eller kandidat som tok initiativet til avklaringer rundt roller. I noen situasjoner var det sensor som avklarte tolkens rolle. Dette kunne eksempelvis skje på den måten som ordvekslingen nedenfor illustrerer.

T (til sensor): Kan du si litt om tolkens rolle på prøven?

S (til kandidaten): Ja, han oversetter bare det jeg sier. Han kan ikke hjelpe deg med noen oppgaver. Så det er fint om du kan spørre meg direkte.

I dette tilfellet ser vi at sensor avklarer tolkens rolle ved å understreke at tolken kun oversetter og ikke assisterer. Samtidig forklarer sensor kommunikasjonslinjene, ved å understreke at kommunikasjonen skal foregå mellom sensor og kandidat. Tolken skal dermed ikke være en delaktig samtalepartner i prøvesituasjonen.

Samtidig som tolken i dette tilfellet tok initiativ til en avklaring var det sensor som la premissene for det videre kommunikasjonsforløpet. Vi har også eksempler på at tolken var den som avklarte egen rolle etter initiativ fra sensor. En sensor forteller:

Jeg bruker å si før vi starter prøven om ikke tolken kan fortelle kandidaten hvilken rolle han har. Og han jeg hadde i går, de er så korte og presise, han oversatte til meg etterpå hva han hadde sagt. At nå fortalte han om sin rolle, at han har taushetsplikt om det som blir sagt her, og at han oversetter kun det som blir sagt.

I dette tilfellet ble forklaringen oversatt til norsk. Dermed hadde alle tre tilgang til hvordan tolkens rolle var avklart. Det er grunn til å tro at en felles forståelse på dette området kan bety noe for hvordan partene fortolker hverandres opptreden i prøvesituasjonen. Slike avklaringer ble imidlertid ikke foretatt i alle situasjoner. Det forekom også at tolken avklarte på kandidatens språk uten å oversette til norsk. Dermed ble avklaringen holdt utenfor sensors rekkevidde.

Ulikheter i introduksjonen

Funnene forteller om flere nivåer av avklaringer blant sensorene. Både avklaring i forhold til språk og betydningen av å skape kontakt mellom sensor og kandidat framheves i den innledende samtalen mellom kandidat og sensor. Samtlige sensorer i vårt datamateriale betrakter det som viktig å få klarhet i hvor mye norsk kandidatene kan før de starter med teoriprøven. En slik avklaring kan ha betydning for hvordan sensoren uttrykker seg språklig ved gjennomføring av prøven:

Hvorvidt man oppfatter det man sier, dialekt man bruker og så videre. Det kan ofte være nødvendig å moderere språket, frigjøre seg fra dialektord og så videre.

Sitatet forteller at sensor har en bevissthet rundt egen språkføring, og ser nødvendigheten av å tilpasse språket ut fra kandidatens kjennskap til norsk.

Ett annet nivå for avklaring blant sensorene er knyttet til det å skape kontakt mellom kandidat og sensor:

Kan si jeg prøver å starte helt fra jeg møter dem oppe. Prater litt uformelt kanskje. Både for å gjøre dem litt tryggere, men også for å få en føling med om de kan norsk. Og det er en del faste ting som en skal i gjennom. I alle fall det at en må si fra hvis en ikke forstår noe. ... Jeg prøver å få fram at så lenge jeg forstår hva du mener, så er det greit. Du trenger ikke henge deg opp i at det heter det og det, bare jeg skjønner hva du mener. Men helt fra det første møtet og til vi kommer ned her [hvor prøvene gjennomføres], og prøver å gå litt over i det som det skal handle om. Så det ikke blir bare pang-pang-pang.

Sensor forteller om en strategi der uformell prat betraktes som viktig for å skape kontakt med kandidaten, og for å understreke at presisjonsnivå i språkføring ikke er avgjørende når kandidaten skal svare på spørsmål. Sensor synes å bruke kontaktskaping som en tilnærming for å gjøre kandidatene tryggere i situasjonen.

Våre data viser at sensorene benytter seg av ulike tilnæringsmåter når de avklarer prøveforløpet og presenterer prøvematerialet for kandidatene. Funnene viser at kandidatene får ulik informasjon blant annet når det gjelder hvor fritt de står i å resonnere ut i fra egne kjøreforinger, hvor strenge man er på bruk av begreper, hvorvidt det er mulig å hoppe over spørsmål eller å be om klargjøring av spørsmål som er vanskelig å forstå.

Før prøvesituasjonen startet ble det i noen tilfeller foretatt avklaringer om hvordan prøvematerialet skulle forstås. En sensor introduserer prøvematerialet på følgende måte:

Her er noen ark og noen bilder. Jeg vil stille to eller tre spørsmål til hvert bilde. Det er viktig at du hører hva jeg spør om, og svarer på bare det som jeg spør om. Du har sikkert lyst til å si mye om bildene, men du skal bare svare på det jeg spør om. Ellers vil vi bruke altfor lang tid. Se nøye på situasjonene på hvert bilde, spesielt på skilt og oppmerking. Si i fra hvis du ikke forstår, og si i fra hvis du vil hoppe over noen spørsmål. De kan vi ta igjen senere. Jeg vil se hva du har svart og vurderer hele prøven under ett. Jeg vil også skrive litt, slik at jeg kan ha

noe å vurdere helheten ut i fra. Er det noe du lurer på? ... Da kan vi kanskje starte?

I dette tilfellet gjør sensor forsøk på å avklare en rekke forhold av betydning for prøvesituasjonen. Sensor presenterer en ramme for prøveforløpet som kan være til hjelp for kandidaten som kanskje ikke kjenner til hvordan prøvesituasjonen er bygd opp. Sensor forklarer forløpet, og at han kommer til å foreta en helhetlig vurdering av kandidatens prestasjoner. Samtidig forklarer sensor at han kommer til å notere underveis, og at han gjør dette for å kunne ha et grunnlag for å vurdere helheten til slutt.

Kapittel 5

Å formidle budskap som er utformet av andre

Muntlig teoriprøve for innvandrere aktualiserer ulike forhold rundt kommunikasjon og samtaledynamikk. Det er tre deltakere i dialogen; kandidat, sensor og tolk. Denne spesielle dialogen skal være en setting der kandidaten kan uttrykke sine teoretiske trafikale kunnskaper. Tolken kan forstås som et mellomledd i en samtale som egentlig skal foregå mellom sensor og kandidat. Budskapet går altså gjennom en tredje-person, tolken, som formidler budskap som er utformet av sensor og kandidat. Forholdet mellom disse tre deltakerne blir av betydning for prøvens forløp og resultat. I kapittel 3 og 4 så vi at rollefordelingen var uklar og at forventningene til hverandre og til situasjonen var sprikende.

I det følgende vil vi se nærmere på hvordan kritiske faktorer i forhold til forståelse oppstår i samtalen mellom kandidat og sensor, og tolkens rolle og dilemmaer i dette. Vi tar utgangspunkt i hvordan sensor utformer sine budskap. Vi vil se nærmere på forståelsesproblematikken i dialogen. Utgangspunktet for dette er å beskrive en del karakteristiske trekk ved kommunikasjonen mellom sensor og kandidat. I forlengelsen av dette vil vi drøfte ulike språklige og kulturelle forhold med tanke på tolkens utfordringer i denne situasjonen.

Ett forhold dreier seg om hva kontekstualisering av spørsmål betyr for kandidatens forståelse av sensors budskap. Dette handler om at sensor snakker litt generelt før spørsmålet stilles. Denne informasjonen kan forstås som en bakgrunn for det påfølgende spørsmål. Kandidaten kan imidlertid få problemer med å skille mellom bakgrunnsinformasjon og spørsmål. Videre tar vi opp ulike sider ved selve prøvematerialet som kan være en kilde til misforståelser i dialoger mellom partene.

Kontekstualisering av spørsmål

En utfordring for sensor var å utforme spørsmål på en slik måte at kandidaten oppfattet budskapet. I materialet finnes eksempler på at sensor gjentar spørsmålet flere ganger og omformulerer spørsmålet på ulike vis før kandidaten avgir et svar. Ved en prøve kunne kandidaten relativt lite norsk, så tolken måtte oversette stort sett alt som ble sagt. Til stadighet måtte kandidaten ha spørsmålene forklart på nytt, og prøven bar preg av uklar kommunikasjon mellom sensor og kandidat (i utdraget nedenfor er kandidatens utsagn nummerert):

S: Her ser du utklipp fra et vognkort. Ett for bil og ett for tilhenger. Vognkortene må du kunne lese på norsk. Med den vekt som bilen på vognkortet har: Har du lov til å kjøre med denne hengeren, med førerkort klasse B?

T/K(1): Hvilken klasse er det?

S: Det er klasse B, som du skal ta nå.

T/K(2): Er det tillatt med henger?

S: Det er jo akkurat det jeg spør deg om.

T/K(3): Ja.

S: Hvorfor?

T/K(4): Hvis det er førerkortklasse A, man kan bruke tilhenger som har klasse A, 340 kg.

S: OK, vi går over til neste.

Det kan være vanskelig å peke på enkeltfaktorer som kan forklare kommunikasjonen i dette utdraget. Kommunikasjonslinjene går mellom tre parter, og kandidatens problem kan kobles opp mot sensors spørsmål, tolkens oversettelse eller kandidatens oppfatning av budskap.

Innledningsvis forsøker sensor å kontekstualisere spørsmålet ved å gi bakgrunnsinformasjon for det etterfølgende spørsmålet. Et vesentlig spørsmål er om kandidaten oppfatter sensors innledning som avklarende i forhold til det spørsmålet som skal besvares. Den videre ordvekslingen kan tyde på at så ikke er tilfelle. I eksempelet ovenfor kan kandidatens ytringer forstås på flere måter. Når det gjelder de to første ytringene fra kandidaten (K1 og K2) kan disse forstås på minst to måter. Kanskje spør kandidaten for å få bekreftelse fra sensor om dette faktisk er

spørsmålet ("spør du meg om det er lov til å kjøre med tilhenger med førerkort klasse B?"). Det kan også være slik at kandidaten faktisk stiller et genuint fagspørsmål tilbake til sensor som han ønsker å få svar på ("kan du fortelle meg hvilken klasse det er?"). I lys av disse mulighetene kan kandidatens tredje ytring (K3) også forstås på minst to måter. Kandidatens "ja" kan forstås som en bekreftelse på at han har oppfattet at dette var sensors spørsmål, samtidig ser det ut til at sensor fortolker kandidatens "ja" som et svar på spørsmålet. Han ber også om en begrunnelse for avgitt svar. I lys av det opprinnelige spørsmålet som hadde klasse B som utgangspunkt, har kandidatens siste ytring (K4), altså det endelige svaret, feil referanseramme, nemlig klasse A.

Ut fra de mange fortolkningsmulighetene kan det være vanskelig å peke på enkeltstående forklaringer om hva som gjør at kommunikasjonen blir så uklar. Den eneste som kan ha en viss oversikt over språklig funderte misforståelser er tolken som har kontroll med hvilke budskap som forsøkes formidlet på begge språk. Tolkens dilemma vil være at han kan være den som har de beste forutsetningene for å oppklare, samtidig som dette ligger utenfor tolkens mandat. I kraft av at tolken kun skal formidle budskap, sitter sensor i en stilling hvor det blir opp til han eller henne å oppdage og gripe fatt i eventuelle misforståelser. Uansett vil lange introduksjoner som innledning til selve spørsmålet være et mulig problematisk element i prøvesituasjonen. Talestrømmen gjør at det kan være vanskelig å få med seg alle forutsetningene forut for selve spørsmålet. Dette kan forklare noe av uklarhetene i eksempelet ovenfor.

Når sensorene innleder et spørsmål, utformer de gjerne en liten fortelling som beskriver en eller annen situasjon som deretter brukes som bakgrunn for å utlede et spørsmål. Denne informasjonen har sensors forståelse som utgangspunkt. Sensor er også i den situasjonen at han kjenner både spørsmålet og svaret og er den som definerer rammene for hva som kan godkjennes som riktig svar. Poenget i kommunikasjonssammenheng er at sensor kan komme til å ta for gitt at også kandidaten har sammenfallende bakgrunnsinformasjon og at nærmere avklaring av og etablering av felles forståelse kan synes overflødig (Rismark, 1997). Sensor stiller spørsmål som han allerede vet svaret på. Slike spørsmål stilles for å kontrollere kandidatens trafikale kunnskaper. De gjør dermed ikke tilstrekkelige anstrengelser for å etablere en felles situasjonsdefinisjon mellom seg selv

og kandidaten. En felles situasjonsdefinisjon er avgjørende siden deltakerne i en hvilken som helst sosial kontekst vil forstå og fortolke situasjonen ulikt (Wertsch, 1984).

I datamaterialet ser vi to hovedtilnæringer i forhold til å bringe kandidaten inn i en felles forståelseskontekst. I tillegg til den tilnærmingen vi har beskrevet ovenfor finner vi også eksempler på at sensor innleder med å gi en avklaring på hvilken forståelsesramme kandidaten kan anvende gjennom hele prøvesituasjonen når han skal svare på spørsmål. Dette gjør sensor ved å si at:

Vi tar en liten klargjøring først. Du har fått en perm. Jeg har en tilsvarende her. Prøven er organisert som en kjøretur. Det er viktig å lytte, men du må formulere svaret med dine egne ord.

Sensors valg av tilnærming kan ha betydning for kandidater som skal forstå hva sensor faktisk spør etter i de mange spørsmålene. Det vil si at presiseringer om hvordan prøvematerialet skal oppfattes kan bidra til å tydeliggjøre hvilket perspektiv eller forståelsesramme som blir relevant for å kunne gi riktig svar.

Datamaterialet inneholder mange lignende eksempler som det vi brukte som innledning til diskusjonen rundt kontekstualisering av spørsmål. Et hovedpoeng er at det kan være på sin plass å gå dypere inn i hva sensor faktisk vet når det gjelder hvilken referanseramme kandidaten bruker når han utformer sine svar.

Materialets beskaffenhet

I de muntlige prøvene for kandidater med behov for særlig tilrettelegging blir kandidaten forevist illustrasjoner som utgangspunkt for spørsmålene. Vårt datamateriale antyder at sensor kan komme til å ta for gitt at kandidaten oppfatter bildet på samme måte som seg selv, og at nærmere avklaring av og etablering av felles forståelse kan synes overflødig. I utgangspunktet har alle bilder et uttrykk som er utgangspunktet for tolkning. I en tekst fortolkes innholdet, mens i et bilde fortolkes uttrykket. ”Uttrycket är helt enkelt det givna, av vilken art det vara må,

som kan göras till föremål för tolkning” (Sjölin, 1998:15). Dersom vi drar en parallell fra dette og over til prøvesituasjonen, presenteres kandidaten for ulike illustrasjoner som har et uttrykk. Poenget er at en i utgangspunktet ikke kan ta for gitt at kandidat og sensor oppfatter uttrykket på samme måte. Det er uttrykket i illustrasjonen som gjøres til gjenstand for fortolkning. I enkelte tilfeller synes det som at sensor og kandidat fortolker samme uttrykk ulikt:

En kandidat blir presentert for en illustrasjon der en bil står parkert på høyre side av vegen ved gangfelt. En annen bil kommer bak (kandidaten er fører i denne bilen) og spørsmålet fra sensor er hva trafikkreglene sier om denne situasjonen (å kjøre forbi). Tolken formidlet følgende ordveksling:

S: Den bilen blinker, og har stoppet. Du skal rett fram. Hva sier trafikkreglene om forbikjøring av bil i gangfelt?

T/K: Den har stått feil. Jeg ser ikke hva som kommer på gangfeltet.

S: Den står der, ikke tenk på det.

T/K: Forsiktig. Kan blinke og gå på andre siden...

S: Hva sier trafikkreglene om forbikjøring i gangfelt??

T/K: Jeg må være forsiktig. Den kan kanskje åpne døra si (den bilen som er parkert).

S: Ehh...

Eksempelet viser at kandidaten inkluderer andre elementer enn ”eget kjøretøy” i bildet. I hans svar ligger det også en premiss om at også andre trafikanter kan bidra til å skape ulike situasjoner som vil virke inn på egen trafikkatferd. Sensor på sin side poengterer at alt kandidaten trenger å vite står på bildet. Dette kan tyde på at han synes å mene at kandidaten nå introduserer forhold som ikke er illustrert på skissen. Gjentatte ganger under prøven fikk kandidaten beskjed om at ”alt du trenger å vite er på bildet...”. Det ser her ut som om sensor tar for gitt at uttrykket på bildet kun har én fortolkningsmulighet.

Sensor sin forståelsesramme synes å ha som utgangspunkt at bildets innhold er dynamisk på den måten at ett kjøretøy er i bevegelse. De andre elementene i bildet kan da oppfattes som statisk for eksempel ved

at bilen som er parkert ikke kommer til å bevege seg. Kandidaten kan imidlertid svare ut i fra en annen forståelsesramme. I eksempelet ovenfor synes det som om bildets uttrykk oppfattes som en dynamisk helhet ved at kandidaten ser for seg muligheten for at føreren av den parkerte bilen plutselig kan åpne bildøra. I en slik situasjon er muligheten til stede for at sensor og kandidat snakker forbi hverandre og at kandidatens trafikale kunnskaper ikke kommer til uttrykk. Det kan synes som om en del kandidater innlemmet flere elementer i bildene når de utformet sitt svar. Svarene fra kandidatene så ut til å bygge på denne forutsetningen, selv om andre elementer trolig var plassert som en rekvisitt i bildet for å gjøre situasjonene mer reelle. Tolken kan komme til å befinne seg i en situasjon der han eller hun ser at kandidaten ikke får vist sine trafikkfaglige kunnskaper i prøvesituasjonen, og kan således komme i et dilemma dersom han eller hun befinner seg i en situasjon der det er like store oppklaringsbehov som tolkebehov.

Det forekom også at kandidaten svarte tilnærmet riktig på spørsmål, men at svaret likevel ble vurdert som feil. En oppgave viste bilde av fire biler. I felt 1 ligger bilene C og A. I felt 2 ligger bilene D og B. Bilene i felt 2 har vikeplikt og skal over i felt 1. Dersom en ser for seg kjøretøyene i en slags samlet rekkefølge, ligger bil D foran C, og deretter følger bil B foran A. Kandidaten får følgende spørsmål:

S: Hvilken rekkefølge skal bilene kjøre?

T/K: D, C, B, A.

S: Greit.

Svaret vurderes nok som feil i og med at bilene B og D har vikeplikt. Det er grunn til å anta at sensor har trafikkregler som referanseramme for hva som vil være riktig svar. Kandidatens svar kan imidlertid tyde på at vedkommende har en annen referanseramme enn sensor. Kandidaten gjengir en rekkefølge på bilene som ville vært fullt mulig og kanskje sannsynlig i en praktisk situasjon, fordi bilene i felt 1 kanskje ville slippe inn D og B foran seg. Kandidatens referanse ser ut til å være en dynamisk fortolkning av illustrasjonen der situasjonen oppfattes å være tilnærmet virkeligheten (legger inn hensyn). Det svaret som bygger på disse forutsetningene vurderes sannsynligvis som feil i prøvesituasjonen. Kandidaten ser ut til å bringe inn en dynamisk virkelighetsforståelse og

kobler dette opp mot trafikkfaglige kunnskaper. Referanserammen til sensor har i dette tilfellet trafikkregler som den førende premissen. Sensor kobler dette opp mot en mer statisk fortolkning av illustrasjonen. Til sammen utgjør dette den relevante referanserammen i prøve-situasjonen.

På den måten kan det synes som om kandidat og sensor faktisk kommer i en situasjon der de misforstår hverandre. Tolken kan på sin side oppfatte dette, uten å kunne gjøre forsøk på å avklare de ulike misforståelsene, i og med at dette ligger utenfor tolkens funksjon som oversetter.

Vi har vist at sensor syntes å oppfatte illustrasjonene relativt statisk, mens kandidatene hadde en tendens til å se dem som dynamiske helheter der alle elementer kunne tenkes å være i bevegelse. Vårt datamateriale viser også at illustrasjonene kunne ha en annen funksjon. Sensor kunne bruke illustrasjoner som et utgangspunkt for å trekke opp ulike situasjoner utenfor selve bildet som kandidaten så skulle bruke som bakgrunn for å besvare spørsmål. Våre funn tyder på at kandidatene kan ha problemer med dette:

S: Det er høst. Null grader. Det er tidlig morgen. Da vil det være veldig glatt. Da vil jeg vite andre steder hvor det kan være glatt.

T/K: Det er jo høst nå. Det er jo mange steder.

S: Jeg vil vite om steder der det kan være glatt om høsten.

T/K: Akkurat nå er det ikke glatt, men om høsten kan det være glatt.

S: Men områder som er glatt da?

T/K: Spør du meg om bildet ... eller utenfor bildet??

S: Utenfor bildet.

T/K: Alle plassene.

S: Ok. Vi tar heller neste.

I dette utdraget etterspør kandidaten informasjon og forsøker å bringe på det rene hva som er gjeldende referanseramme for det aktuelle spørsmålet. I dette tilfellet handler det ikke om bildet oppfattes som statisk eller dynamisk, men om at det er en betydelig kognitiv avstand mellom en påpeking av at alt kandidaten trenger å vite befinner seg på bildet, til

det å forlate illustrasjonen for å operere med en mer løst definert kontekst der kandidaten selv må finne ut hva som er relevant bakgrunn for riktig svar.

Også tolkene har lignende forståelse av de misforståelser som ofte oppstår i prøvesituasjonen:

Det er fordi kandidaten er opptatt av bildet. Du sitter bak rattet. Hvem skal kjøre først? Så sier sensor: Du har kjørt til høyre. Hva må du ta hensyn til da? Men da er det ikke noe bilde. Bildet er ferdig. Jeg kjørte til høyre, jeg er ute av bildet. Ute av situasjonen. Ikke noe skilt her. Jeg [tolken] har førerkort, men jeg blir også usikker. Hva tenker han på? Høyregel? Fart? Vegmarkering? Om forbikjøring? Kandidaten skjønner ingen ting. Det kan gå ti minutter fram og tilbake.

Også sensorene opplever at det oppstår misforståelser i prøvesituasjonen. De opplever også at budskap ikke når fram til kandidaten, og tolken trekkes fram som en slags kompliserende tredjeperson som en forklaring på denne problematikken. En av sensorene sier:

Du kan si at fremmedspråklige som må ha tolk kan komme med et svar som, etter det har vært innom tolken, kan virke absurd egentlig. Eller langt på siden." ... "Alle sammen husker vi jo hviskeleken; Jo flere ledd det går gjennom, jo verre blir det.

Samtidig opplever sensorer at de strekker seg langt i å forklare og i møtekomme kandidatene på ulike vis:

Det er klart at når du føler at du begynner å legge svaret i munnen på dem, så har du egentlig gått over grensen også." ... " Så jeg tror nok på mange av de prøvene vi har med fremmedspråklige så kan det hende at vi går mye lenger enn det vi egentlig skal gjøre. Det føler jeg og det er fordi at jeg ikke får den kommunikasjonen via tolken som jeg helst ønsker. Det er vanskelig altså. Du kan jo være knallhard og be om svar og ferdig med det, men... Vi vet jo at hvis du går tilbake og får et tilsvarende spørsmål, så kan du spørre på en slik måte at du får

bekreftet eller avkreftet det svaret du fikk tidligere i prøven. Så det viser seg jo at de kan det, men spørsmålet er hvor langt du skal trekke dette her.

Vi har vist at det er til dels utilfredsstillende kommunikasjon i prøve-situasjonen, og det er grunn til å anta at partene opplever situasjonen som krevende. Det er interessant å observere at sensor og tolk har ulik forståelse av hva som skaper problemer i en situasjon der det skal kommuniseres med tolk. Sensorer opplever tolken som en kompliserende tredjeperson og at dette i seg selv forkludrer et budskap. Tolkene framhever at konteksten blir uklar for kandidaten og at selv tolken blir usikker på hvor sensor vil hen med sine spørsmål.

Tolkens dilemma: Oppklaringsbehov

Vi har pekt på flere problemområder i samtalene der tolken er formidler. En rekke misforståelser sperrer for at budskap faktisk når fram. En utfordring er knyttet til kontekstualisering av spørsmål der det er et behov for å plassere spørsmål inn i en konkret sammenheng. Intensjonen er å bedre kandidatens forutsetninger for å forstå spørsmålet. Våre funn viser at bakgrunnsinformasjon og det faktiske spørsmålet flyter sammen for kandidaten slik at det kan være vanskelig å skille mellom bakgrunn og spørsmål. Dessuten har bakgrunnsinformasjonen sensors forståelse som utgangspunkt, og sensor kan komme til å ta for gitt at kandidaten deler den samme forståelsen. Det oppstår altså åpenbare misforståelser i kommunikasjonen mellom sensor og kandidat. Tolkene er nok oppmerksomme på dette, men i utgangspunktet har de ingen mulighet for å avhjelpe verken den ene eller den andre parten. En tolk uttrykker dette slik:

Hvis en [kandidaten] ikke skjønner spørsmål og sensor bare gjentar spørsmålet, da kommer vi ingen vei. Du kan prøve litt omformulering som tolk. Men ikke mye.

Tolkens rolle er å formidle budskapene slik disse er utformet av sensor eller kandidat. Med dette som bakgrunn kan en si at mye definisjonsmakt er plassert hos sensor. Det er også sensor som legger premissene for

prøvesituasjonen og som dermed også har størst mulighet til å forbedre situasjonen. I en slik prosess er det mulig å tenke i retning av at tolker vil kunne bidra med mye erfaring og innsikt i forhold til det å kontekstualisere prøvestoffet.

Et annet forhold som bidro til å gjøre budskap utydelige var materialets beskaffenhet. Dette dreide seg om forhold ved og bruken av illustrasjonene ved gjennomføring av de muntlige prøvene. Våre funn tyder på at sensor tok for gitt at kandidaten oppfattet bilder på samme måte som seg selv og dermed avsto fra avklaringer og etablering av felles forståelse for hva illustrasjonene dreide seg om. Vi så eksempler på at kandidater oppfattet bilder som en dynamisk helhet mens sensor sin forståelsesramme hadde som utgangspunkt at bildet var mer statisk ved at kun et kjøretøy var i bevegelse. På den måten kommuniserte sensor og kandidat ut i fra samme illustrasjon, men med forskjellig fortolkning av hva illustrasjonen uttrykker. Det var altså slik at én bestemt fortolkning av materialet var en forutsetning for å kunne avgi korrekte svar. Som vist har tolkene også erfart dette. Men også her har de liten mulighet til å gripe inn i prøvesituasjonen. Med hensyn til å forbedre eksisterende praksis kan en tenke seg at sensor, i etterkant av prøvene, kunne bruke tolken for å øke sin egen kunnskap om det å være tolkebruker og for å få innsikt i hvilke områder som hemmer kommunikasjon med kandidat.

Det ser ut til å være behov for kultur-relaterte innspill i forhold til utforming og bruk av prøvematerialet. Tolkene er en gruppe som kan bidra med innsikt på dette området. Misforståelsene er imidlertid ikke kun relatert til kultur og språk. Prøvesituasjonen som sådan der sensor sitter med svaret, vil uansett by på spesielle utfordringer i form av å skulle formulere tydelige spørsmål når en samtidig har definert rammene for riktig svar. Poenget er at begge disse forholdene virker sammen i prøvesituasjonen for innvandrere, og derfor blir misforståelsene relativt tydelige.

Kapittel 6

Mellom flere kulturer

Materialet viser at kommunikasjonen under førerprøven var preget av misforståelser, og at det ikke gjennomgående ble opprettet en felles forståelsesramme for kandidat og sensor. Dette kunne også medføre utfordringer for tolken som skal manøvrere og oversette i et spenningsfelt mellom ulike forståelsesrammer. Denne mangelen kan også dels forklare at sensor ikke lykkes med å formulere et budskap som kandidaten er i stand til å oppfatte.

Det er ikke et krav at kandidaten skal beherske norsk språk når de avlegger teoretisk førerprøve. Tolken skal avhjelpe den språklige barrieren. Prøvesituasjonen representerer likevel utfordringer av språklig art. På et grunnleggende plan kan begreper ha forskjellige konnotasjoner på ulike språk. At begreper og illustrasjoner tilskrives ulikt meningsinnhold kan også representere utfordringer for tolken. Å skulle legge til rette en situasjon der dette taes hensyn til kan være utfordrende.

Et viktig funn er at parallelt med språklige relaterte forhold forutsettes også kjennskap til norsk kulturkontekst. Blant annet møter kandidatene en prøvesituasjon som er utformet på norske premisser. Videre fordres kjennskap til norsk trafikkkultur (Rismark et.al., 2002). Både tolk og sensor må være bevisst på kulturaspektet i denne spesielle situasjonen. Bevisstgjøring om kandidatenes kulturbakgrunn er av betydning. Dette betyr ikke kjennskap til andre/alle kulturer, men det å være *kultursensitiv*. Med andre ord er det av betydning å kunne sette seg inn i hvordan det er å manøvrere i en ukjent kultur. I det følgende gir vi eksempler på hvordan slike forhold kommer til uttrykk i prøvesituasjonen.

Språkrelaterte forhold

Som tidligere nevnt står tolken overfor en betydelig utfordring når de skal formidle budskap fra sensor til kandidat. I tillegg til kontekstualisering og materialets beskaffenhet, tyder våre funn på at måten sensor bygger opp budskapet på, også kan ha betydning for tolkens mulighet til å formidle et klart budskap som kandidaten kan oppfatte. En tolk forteller:

Det vanskeligste er hvis sensor bruker leddsetninger. For eksempel. Hvis man kjører i 80, - det er en leddsetning, ikke sant? – og det kommer en bil. Hva skjer hvis du bremses? –det er helsetningen, ikke sant? Eller. Hvis du kjører i 80, og du treffer en elg. Hva skjer da? Noen sensorer stopper etter det første leddet. Og det blir vanskelig for tolken. Hvis han bare tolker en leddsetning og venter. Det blir meningsløst. Noen sensorer kan stoppe midt i setningen og venter at det skal tolkes før de fortsetter.

Dette tyder på at sensors språkføring, vil være med på å utforme meningsinnholdet i setningen som skal tolkes. Det kan være slik at meningsbærende sekvenser bygges opp ulikt innen forskjellige språkgrupper. Dersom dette er tilfelle, er det av betydning at sensor fører et mer direkte språk. Betingelsene, premissene kan gis i helsetninger før spørsmålet stilles. Ordlyden i eksempelet ovenfor kunne da være: ”Du kjører i 80 (premiss 1). Det kommer en bil (premiss 2). Hva skjer hvis du bremses? (spørsmålet)”. Sensors språkføring kan også være med på å forklare hvorfor kandidater hadde problemer med å skille mellom bakgrunnsinformasjon og det egentlige spørsmålet på prøvene (se kapittel 5).

Vi har tidligere sett at det er problematisk å avklare meningsinnhold. Følgende uttalelse fra en tolk viser betydningen av å avklare meningsinnholdet:

Og når kandidaten ikke forstår spørsmålet: Hva er veigrep? Så følger sensor likevel opp med neste spørsmål: Når er veigrepet dårligst? Og enda et veigrepspørsmål. Så blir det tre feil i stedet for en. En må jo først oppklare hva veigrep er, før en kan gå videre med det neste spørsmålet!

Det synes som at det er viktig å stoppe opp når slike misforståelser oppstår for å bringe på det rene hva begrepet omhandler. Sensorene på sin side kan imidlertid befinne seg i et dilemma i og med at de skal følge en fastlagt progresjon i prøvesettene.

Begrepene vikeplikt og fartsblind var to andre trafikale uttrykk som skapte uklarhet og misforståelser i prøvesituasjonen. Et eksempel hentet fra en prøvesituasjon viser at kandidaten har oppfattet begrepet vikeplikt helt motsatt av den egentlige betydningen:

S: Du kommer til krysset. Du sitter foran rattet. Hvem skal du vike for?

T/K: Jeg kjører bare.

S: Hvorfor vil du kjøre?

T/K: Fordi jeg har vikeplikt.

S: Ok, jeg stiller spørsmålet en gang til. Du kommer til krysset på bildet. Hvem skal du vike for i dette krysset?

T/K: Bare bussen.

S: Hvorfor har du vikeplikt for bussen?

T/K: Grunnen er at bussen har vikeplikt. Jeg må stoppe.

S: Du har vikeplikt for bussen?

T/K: Jeg har vikeplikt og kjører bare rett fram?

Med vikeplikt synes kandidaten her å forstå at når han har vikeplikt, må alle vike for ham i trafikken. Altså helt motsatt av det som er riktig. Dette oppfatter ikke sensor og løser derfor ikke opp i misforståelsen, men forvirrer kandidaten mer ved å skape usikkerhet rundt svaret hans, som han da endrer, fordi han tror at han har svart feil. I og med at samtalepartene ikke avklarer hva begrepet betyr, vedvarer denne misforståelsen i flere spørsmål ut over i teoriprøven. Tolkene er oppmerksom på dette fenomenet og foreslår ulike omskrivninger på trafikale begrep som ikke har den samme forankringen i andre kulturer:

Mange sensorer er så firkantet. De vet at de ikke kan bruke et spørsmål. De kan bytte det ut. Men de gjør ikke det. Veigrep skal det være. Hva er veigrep? Når de for eksempel kunne spørre om hva som avgjør friksjonen mellom dekk og veibane.

I slike situasjoner kan, som tidligere nevnt, tolken komme i et dilemma i forhold til at han til samme tid opplever et oversettelsesbehov og et oppklaringsbehov. Følgende to utdrag (fra en prøvesituasjon og fra et tolkeintervju) illustrerer dette:

S: Hva betyr fartsblind?

T/K: Kanskje vedkommende er beruset. Hvis man opplever fartsblindhet, da er man unormal. Man har drukket alkohol og så videre.

Budskapet har også her gått gjennom tolken og i samtale med tolken etter prøven benyttet vi anledningen til å gå nærmere inn på hvilket grunnlag dette spørsmålet gir for kandidaten som skal avgi svar. Tolken fortalte:

... for du skjønner farts og blind... hvis vi skal oversette ord for ord, det gir ikke mening. Men fartsblind betyr en person som ikke har oversikt når han kjører skjønner du. Så det er vanskelig å oversette. Men jeg bruker å oversette alt, så jeg sier at det er en person som ikke har kontroll blant annet. Det er jo denne terminologien... den finnes ikke overalt i verden.

Så her er det altså oversettelsen som får kandidaten til å misforstå og gi galt svar på spørsmålet. Tolkene er imidlertid svært bevisste på å sette seg inn i de trafikale begrepene. Likevel synes det ikke som at dette er tilstrekkelig for å kunne gi en oversettelse av slike begreper til kandidatene:

Vi som skal tolke må forberede oss godt på trafikkbegrepene. Men det ansvaret tar vi selv. Det er ikke alle som tolker slike oppdrag, for det kan bli for vanskelig. Det er ikke enkelt. Utfordringen er at det er en del begrep som ikke fins på det andre språket, og når du skal tolke gir du nesten et halvt svar. For eksempel fartsblind. Vi sier det ikke slik. Jeg tror selve

spørsmålet bør omformuleres. Jo mer du forklarer, jo mer må du gi av selve svaret.

Tekniske ting er ikke lett. Det fins ord, uttrykk og fenomen som ikke fins i det hele tatt på mitt språk. Piggdekk for eksempel. Hvis jeg skal oversette piggdekk, kan jeg jo oversette på et fagspråk som vi tolker har laget. Men hvis jeg skal oversette slik at kandidaten skal forstå, så kommer jeg med fasiten fordi begrepet piggdekk ikke fins. For sier jeg hjul med sånn metall, spikra. Da forstår de. Dette er en vanskelig og tøff oversetting. Piggfri er enda vanskeligere. Hvis vi ser på piggfrie dekk og vanlige sommerhjul. Det er ingen ytre forskjell. Så det er veldig vanskelig å forklare. Da må tolken bruke litt tid, og da blir det kanskje mistanke fra sensors side om at tolken hjelper litt med svaret eller noe slikt. Og akkurat det med å ha sjansen til å forklare begrepet på norsk for kandidaten er viktig, men vanskelig for tolken. For det kan oppfattes som en slags hjelp.

I og med at en del trafikale begrep ikke lar seg oversette direkte så setter dette tolken i en utfordrende situasjon. Det er av stor betydning at trafikketaten er oppmerksom på at det forholder seg slik. Det gjør ikke tolkens situasjon enklere at prøvesituasjonen avviker fra andre tolkeoppdrag når det gjelder tilgang til saksdokumenter og annet bakgrunnstoff. Ved tolking på den muntlige teoriprøven får ikke tolken tilgang på prøvesettene og har dermed færre holdepunkter i situasjonen der det er nødvendig å gjøre mer frie oversettelser. At tolken har tilgang til prøvesettene kunne fungert som et første steg på veien mot å gjøre det mulig for tolken å formidle meningsfulle budskap.

Et annet forhold som vi tidligere har pekt på dreier seg om tolkens profesjonalitet. Utdraget ovenfor viser at sensor ikke har mulighet for å kontrollere budskapenes innhold slik de formidles fra tolken. Denne mangelen på innsyn som preger prøvesituasjonen vil kunne bidra til at sensor ikke føler seg trygg når tolken går over til lengre utgreiinger i forlengelsen av relativt korte spørsmål fra sensor.

Kulturbundet tolking

Våre analyser viser at prøvekonteksten inneholder mange aspekter som kandidat og sensor oppfatter på ulik måte. Vi har sett at meningsinnholdet i begreper ikke nødvendigvis deles av alle partene i prøvesituasjonen. Ovenfor har vi vist at de begrepene som brukes i prøvesituasjonen ikke nødvendigvis gir samme assosiasjoner for de som er til stede. Det kan tvert i mot være slik at enkelte begreper som brukes er helt fraværende i kandidatens kultur. I denne situasjonen står tolken i en situasjon der det er behov for både oppklaring og oversetting. Å tolke under slike vilkår bidrar til at budskapene blir uklare.

Våre funn antyder at alle parter, både sensor, tolk og kandidat kan ha nytte av å være bevisst og oppmerksom på at ulike typer misforståelser vil kunne oppstå i prøvesituasjonen. Noe kan skyldes språklige forhold mens andre misforståelser kan bunne i ulikt kroppsspråk (Rismark et.al., 2002). I det hele tatt kan det være avgjørende for utfallet av prøven at partene er kultursensitive, det vil si åpen for at ulike forståelser er til stede, og at disse kan avklares.

Når sensor bruker et begrep, er det naturlig å tenke seg at kandidaten assosierer ut fra eget meningsinnhold. Kandidatene har i ulik grad kjennskap til norsk kultur, samtidig som dette kan være verdifullt for dem i prøvesituasjonen. I tråd med dette kan det være slik at en del begreper får en voldsom kraft i prøvesituasjonen. En tolk forteller:

Mange kandidater blir helt skremt av ordet "paragraf". Det brukes nesten bare om politi og rettssaker og slikt både i Tyrkia og Iran. I trafikken bruker de ordet "regel". Men vi må oversette med paragraf, for ordet paragraf fins jo hos oss også. Du må oversette med norsk kulturtradisjon. De må lære seg til det.

Anvendelse av slike begreper kan komme til å sette i gang emosjonelle prosesser hos kandidatene. Sitatet ovenfor antyder at slike uttrykk kan frembringe frykt hos kandidaten. Dette kan stenge for kandidatens muligheter for fritt å assosiere under prøven. Kandidatens oppmerksomhet kan dreies bort fra det å forstå konteksten som en samtale der de skal

vise sine kunnskaper, over til en forståelse av en situasjon som er preget av sterk autoritet, kontroll og tvang.

Poenget i vår sammenheng er at et begrep representerer noe mer enn en språklig definisjon. Begreper tilskrives mening gjennom deltakelse i et kulturelt fellesskap, og meningen skapes og deles av medlemmer. Dermed kan en også anta at utforming av bestemte praksiser, for eksempel trafikal atferd, også er forankret i en kulturell kontekst. I trafikkøymed bringer kandidaten dette med seg inn i prøvesituasjonen. En elev fra USA som skal ta Norsk førerkort uttalte følgende om dette:

Trafikklysene har heller ikke den samme virkningen på folk. I Norge er grønt lys for fotgjengere. I USA kan de ikke krysse gaten i forvisning om at det ikke kommer bil.

I Norge har vi utviklet en annen praksis, der fotgjengere i større grad kan være trygge på at biler tar hensyn til fotgjengere som har grønt lys. Når ulike begrep er oppe i prøvesituasjonen, står tolken i en situasjon der han eller hun oppfatter disse ulikhetene. Kulturelle forskjeller gjør at tolkene kan befinne seg i en situasjon der det kan være utfordrende eller kanskje umulig å oversette på en måte som gir mening for kandidaten.

På denne måten blir alle oversettelser kulturbundet, og tolking kan vanskelig tenkes løsrevet fra begrepers betydning. Med dette som utgangspunkt blir det mer enn kun en utfordring tolken står overfor når ukjente begreper tas i bruk i prøvesituasjonen. Et vesentlig poeng i prøvesituasjonen er at en ikke utsetter kandidaten for en prøve som nærmer seg det å være en prøve i kjennskap til norsk kultur.

DEL 2

Læringsmuligheter på glattkjøringsbanen

En studie av innvandrere på sikkerhetskurs for tungbil

*Astrid M. Sølberg, Christin Tønseth, Marit Rismark, Jorun M. Stenøien
og Silje Sitter*

Kapittel 7

Bakgrunn, problemområder og framgangsmåter

Utviklingen av nye læreplaner og forskrifter for føreropplæringen i Norge er et tiltak for å bedre kvaliteten på opplæringen og dermed også et bidrag til økt sikkerhet i vegtrafikken. All opplæring skal heretter følge et fire-trinns løp, med obligatoriske veiledningstimer knyttet til trinnene. En del emner er vanskelig å måle til førerprøven. Derfor er det innført obligatoriske kurs, spesielt knyttet til risikooppfatning og risikovurdering. Omfanget av opplæringen i alle tyngre førerkortklasser er sterkt utvidet, og gjelder så vel lastsikring som trafikksikker kjøring. Benevnelsen "Glattkjøringskurs for tyngre kjøretøy" ble foreslått endret til "Sikkerhetskurs på bane". Dette understreker også fokus på økt sikkerhet. Dette sikkerhetskurset er tema for denne delen av rapporten, hvor vi følger et utvalg deltakere med innvandrerbakgrunn. Kurset er obligatorisk for førerkortklassene C, D og CE⁶ og skal gjennomføres senest ett år etter at kandidatene har fått førerkort i de respektive klassene.

Vi har ingen sikre tall for hvor mange av førerkortkandidatene som er innvandrere, men man antar at de utgjør ca. 8 - 10 % av de ca. 7 000 kandidatene som erverver førerkort i klassene C, D og CE hvert år. Personer som erverver førerkort i disse klassene, har ulik bakgrunn med hensyn til blant annet alder, kjøreeerfaring, språk og kultur. Trafikk-skolene framholder at de prøver å tilpasse opplæringen til den enkeltes kunnskaper og tidligere kjøreeerfaring (Isachsen, Glad, Lindheim, Lund, Sagevik & Aaneby, 2002). Imidlertid vil det å forholde seg til elever med en annen kulturell og språklig bakgrunn, kunne medføre utfordringer

⁶ C: lastebil, D: buss, CE: vogntog.

utover det som vanligvis inngår i forståelsen av det å tilpasse opplæringen i forhold til den enkeltes bakgrunn (Rismark et.al., 2002).

Det er rimelig å anta at innvandrere og etniske nordmenn i utgangspunktet står ovenfor de samme utfordringene når det gjelder ervervelse av førerkort for tungbil i Norge, men at opplæringssituasjonen for innvandrere kan komme til å preges av språklige forhold og kulturforskjeller.

Problemområder

Tidligere forskning viser at språkproblemer og kulturforskjeller bidrar til å forstyrre kommunikasjonen mellom lærer og elev i den ordinære føreropplæringen (Rismark et.al., 2002). Slike språklige og kulturelle utfordringer kan bidra til å vanskeliggjøre tilegnelsen av de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som det norske trafikksystemet krever. En pedagogisk utfordring blir da å tilpasse opplæringen slik at språk- og kulturrelaterte forhold ikke blir et hinder for læring.

Hensikten med prosjektet er å utvikle kunnskap om, og innsikt i, kommunikasjonsmessige forhold som har betydning for innvandreres læringsutbytte ved gjennomføring av ”sikkerhetskurs på bane”. Mer konkret dreier det seg om å få kunnskap om hendelser, situasjoner og faktorer relatert til språklige og kulturelle forhold som kan ha betydning for elevenes læringsprosess. På samme måte inngår også de pedagogiske utfordringene instruktørene står overfor når de skal tilpasse opplæringen på bakgrunn av dette. Formålet med undersøkelsen kan konkretiseres i følgende problemstilling:

Hvordan påvirker språklige eller andre kommunikasjonsmessige hindringer læringsprosessen for innvandrere?

”Sikkerhetskurs på bane” skal gjennomføres på baneanlegg som er godkjent av Vegdirektoratet. Kurset består av felles undervisning i klasserom, demonstrasjoner på bane og parvise praktiske øvelser på bane. Kurset er bygd opp slik at deltakerne er med i ulike pedagogiske settinger, der det legges opp til samhandling i større eller mindre grad.

Kursopplegget medfører at deltakerne i enkelte deler av kurset kommuniserer direkte med instruktør, mens det i andre deler av kurset kommuniseres via radiosamband. Vi diskuterer ulike forhold omkring det å formidle og motta budskap i de ulike læringssituasjonene som er involvert i kursopplegget.

Kursopplegget

For klassene C og D har kurset et omfang på 9 undervisningstimer og de som skal ta klasse CE eller DE må ha ytterligere 9 timer.. Hovedmålet med opplæringen er å bidra til at deltakeren kan fatte de riktige beslutninger om kjøring under vanskelige føreforhold. Sentrale delmål er at deltakeren skal se sammenhengen mellom sikkerhetsrutinene på banen og ulykkesårsaker på vegen. Videre skal de erfare førerens muligheter til å forebygge krisesituasjoner og ulykker. Deltakelsen på kurset skal også sette dem i stand til å treffe selvstendige valg om sikker kjøring og vite at det under visse føreforhold ikke er forsvarlig å kjøre.

Alle kursene vi observerte inneholdt både undervisning i klasserom, praktiske fellesdemonstrasjoner og øvelser i par ute på banen. Kursene var gjerne bygd opp slik at det innledningsvis ble gjennomført en felles sekvens i klasserommet. Deretter fulgte det vi har gitt benevnelsen ”felles demonstrasjon” der deltakerne blant annet ble kjørt rundt på banen i buss, mens instruktør redegjorde for banens organisering, merking og så videre. I tillegg kunne dette inneholde konkrete demonstrasjoner der tungbil kjørte på glatt føre. En relativt stor del av kurset ble brukt til parvise øvelser der deltakerne skulle kjøre buss eller lastebil på glatt føre i henhold til oppgaver fra instruktør. Deltakerne kjørte i par, der de første rundene skulle gjøre dem kjent med kjøretøy og baneanlegg. Den av deltakerne som satt ved siden av sjåføren i bussen eller lastebilen, hadde ansvaret for å holde kontakt med instruktøren over et radiosamband. Under arbeidet med de ulike øvelsene var instruktørene plassert rundt på banen slik at de hadde oversikt over rettstrekning, bakke og sving. Erfaringer fra banen ble deretter brukt som grunnlag for diskusjoner i forhold til situasjoner, årsaker og kjøretekniske konsekvenser. Etter samlingen i klasserommet ble det gjennomført flere demonstrasjoner og selvstendige kjøreøvelser. Dagen ble avsluttet med

oppsummering og evaluering i klasserommet basert på dagens erfaringer og oppgaveløsning.

Informanter og framgangsmåter

For å få innsikt i den aktuelle problemstillingen tok vi i bruk flere tilnæringsmåter. Det ble gjennomført observasjon av læresituasjonene på glattkjøringsbanene og det ble gjennomført samtaler med deltakerne underveis og i etterkant av opplæringsløpet. I tillegg ble det innhentet informasjon om trafikklærernes / instruktørenes erfaringer med disse opplærings situasjonene.

Det metodiske valget ble dermed en kombinasjon av observasjon og samtaler med instruktører og deltakere. Dette åpner for metode-triangulering, noe som er med på å øke troverdigheten og sannsynligheten av datamaterialet (Østerud, 1998). En fordel ved bruk av observasjon var at vi kunne være til stede under gjennomføringen av sikkerhetskursene, og fange opp hendelser og kommunikasjon mellom deltakerne i et naturlig miljø. Observasjonene av undervisningen og de praktiske øvelsene har gitt oss mulighet til å beskrive hvordan kursene faktisk foregår.

Vi har vært til stede ved gjennomføringen av tre sikkerhetskurs på bane. Sikkerhetskursene ble gjennomført på to ulike baner. Vi var som oftest to forskere til stede på hver observasjon. I dette prosjektet gjorde vi bruk av et videokamera. Bruk av video gjorde det mulig å få visualisert baneanlegg og de fysiske omgivelsene. En annen fordel med video er at en kan se sekvenser flere ganger (Gall, Borg & Gall, 1996). Dette sikrer større grad av pålitelighet i analysearbeidet og de fortolkninger og konklusjoner som presenteres er et resultat av en felles fortolkning av forskningsfunn.

Bruk av video gjorde det mulig å formidle virkelighetsnære data til de i forskergruppen som ikke var tilstede. Under observasjonene la en av forskerne vekt på å observere det som skjedde underveis i den teoretiske undervisningen i klasserommet. En annen forsker var konsentrert om å filme ordvekslingene og kommunikasjonen mellom instruktør og deltakerne. I tillegg har vi gjennom samtaler med deltakere og instruk-

tører fått innblikk i de ulike aktørenes synspunkter, forståelse og opplevelse av situasjonen. Til sammen utgjør datamaterialet 37 utskrevne sider tekst og åtte timer videoopptak.

Struktur på del 2

I de følgende kapitlene presenteres funn fra prosjektet om "Sikkerhetskurset på bane". Vi starter med å diskutere informasjon som plattform for læring. Deretter ser vi nærmere på klasserommet som læringsarena. Etter en analyse av aktiviteter i klasserommet beskrives ulike forhold knyttet til demonstrasjoner og øvelser ute på banen. Først beskrives fasen der deltakerne gjør seg kjent med utstyr og bane. Deretter går vi inn på ulike eksempler fra de praktiske kjøreøvelsene. Avslutningsvis tematiseres rollefordeling i bil og forhold mellom språkformer og meningsskaping.

Kapittel 8

Informasjon som plattform for læring

Vi har fulgt et utvalg innvandrere gjennom ulike deler av det obligatoriske ”Sikkerhetskurset på bane”. Hovedinntrykket er at dette kurset preges av uklarheter. Instruktørene møtte utfordringer når de skulle legge til rette for innvandrere som har varierende norskkunnskaper. På samme måte syntes det også som at innvandrerne sto ovenfor utfordringer når de skulle oppfatte budskap og tilegne seg lærestoff på kurset. Utdragene nedenfor illustrerer at kommunikasjonen mellom deltakerne avspeiler ulik forståelse av problemområder. Disse forholdene bidro i neste omgang til å skape uklarheter i opplærings-situasjonen. Først presenteres en ordveksling mellom to deltakere (begge er innvandrere) i en lastebil på øvingsbanen. De to kommuniserer via radio med instruktør som sitter i tårnet. Deretter følger et utdrag der en instruktør reflekterer over det som skjer på øvingsbanen.

(Si: sidemann, S: sjåfør, I: instruktør).

Si: Dette blir jeg stressa av.

S: Hva sa han? Sa han det var feil?

Si: Han spurte hva som hadde skjedd på vanlig veg.

S: Jeg må bestemme meg.

Si: Stopp her!

I: Sjekk speedometer og følg oppgaven.

Si: Men vi har jo ikke ABS.

I: Det er ABS.

I: Dere må komme dere over i et annet felt.

Si: Har vi ABS på denne bussen? (på radio)

(instruktørene snakker sammen på radiosambandet. De finner ut at bussen ikke har ABS).

Si: Hva var det jeg sa? Nå blir jeg frustrert nå!

I: Hva gjør dere der? Dere må komme dere over i det andre feltet!

Si: Dette er buss 5. Det står en lastebil foran oss (på radio).

I: Men dere skal over i et annet felt. Dere skal kjøre fire ganger hver!

Si: Han vet ikke hva han snakker om i det hele tatt.

S: Jeg blir frustrert. Dette går ikke an (S og Si ler).

Instruktøren betrakter kjøringen på banen og kommenterer:

Nå kjører de på vegen rundt, ser du (en buss kjører i kjøregården, framfor å kjøre på glattkjøringsbanen)... hvorfor gjør de det? Og så kjører de inn i kjøregården. Enda jeg presiserte der inne i sted at de ikke skulle kjøre i kjøregården, og så presiserte jeg det før vi startet med gjennomkjøringa at vi ikke skulle kjøre i kjøregården. Ikke sant? Og de tror at det er sånn det skal være.... Ikke for å sabotere, men de tror at det er sånn det skal være... De må jo skjønne det... de har jo kjørt forbi her gang på gang på gang. De må jo se hva de andre gjør. Det er en annen ting som overrasker meg. Det er ingen vits i å forklare disse her at de ikke skal kjøre ned der. De kjører jo likevel ned der neste gang. Og de sier hver gang at de har skjont det. Så det er å kaste bort tid da... Når vi skal ha en teorisekvens nå (etterpå), - dere hørte hvem som svarte i teorien? Det var noen få... Når det er mange innvandrere i klasserommet.. det er ikke snakk om å få i gang en dialog i det hele tatt altså. Noen svarer ikke i det hele tatt, mens andre svarer helt god-dag-mann-økseskaft. En kollega av meg sto borti bakken der, så kom det en buss som sklei sidelengs ned bakken. Instruktøren gikk på radio og spurte: "Nå ... hvordan syns du det gikk ned bakken?" "Å, tusen takk" sa han i andre enden."

Utdragene tyder på at informasjon ikke når fram. Dersom en ser de to utdragene i sammenheng, kan en anta at det gis informasjon om hvilken bane det skal kjøres på allerede i klasserommet. Ute på banen forsøkes slik informasjon formidlet på nytt til førerne i bilen, som på sin side har fokus på tekniske forhold ved bilen og oppgaven som skal løses. Forsøkene på å gi grunnleggende informasjon om hvor øvingen faktisk skal foregå (i det andre feltet) kommer altså ikke gjennom. Utdragene

tyder på at det er en utfordring å utforme informasjon på en slik måte at deltakerne kan oppfatte innholdet.

Det at informasjonen som gis ikke nødvendigvis når fram er interessant, siden relativt mye tid ble brukt på å gi informasjon. Kursene ble innledet med en felles introduksjon i klasserom. Her ble det gitt informasjon om selve glattkjøringsbanen, om opplæringen og teknisk utstyr. Introduksjonsdelen av kurset omfattet også en guidet omvisningstur på banen. Denne runden skulle også gi deltakerne informasjon og synliggjøre forholdene ute på banen. Her dreide det seg om de øvelsene man skulle gjennom, de feltene man skulle kjøre, stoppestedene, steder for skifte av sjåfør, plassering i forhold til de ulike glattkjøringsøvelsene og så videre.

Samlet sett var den informasjonen som ble formidlet underveis i kurset svært variert og omfattende. Den omfattet kursopplegg, bakgrunn for kurset, mål, tidsbruk, hvordan det skulle kjøres, bruk av brems og andre hjelpemidler for framkommelighet og så videre. Dette stiller krav til deltakernes evne til å oppfatte, sortere og forstå innholdet som ble presentert via muntlige bidrag, illustrasjoner og demonstrasjoner.

Mengden informasjon indikerer at det er nødvendig med kjennskap til en rekke forhold for å kunne orientere seg på banen, manøvrere kjøretøyene og gjennomføre oppgavene. Grunnleggende bakgrunnsinformasjon utgjør rammene for konkrete læringssituasjoner, både praktisk og teoretisk. I lys av dette kan informasjonen betraktes som en plattform for deltakernes læreprosess ved at mulighetene til å delta vil reguleres ut fra hva de faktisk oppfatter av nødvendig informasjon.

På sikkerhetskurset møter deltakerne læringssituasjoner som bygger på en del fastlagte premisser. Blant annet er det nødvendig å kunne manøvrere kjøretøyene slik at ikke all oppmerksomhet rettes mot tekniske forhold under øvingskjøring på banen. Det samme gjelder radioutstyr knyttet til samband mellom kjøretøy og tårn. Det handler om å kunne hente ut relevant informasjon som formidles via sambandsutstyret. Deltakerne skal oppfatte og forstå informasjon som gis under introduksjonen før øvingskjøringen. De skal kunne forstå og orientere seg i henhold til de skriftlige oppgavene som skal veilede øvingskjøringen, og deltakerne skal også kunne forstå hverandre i bilen, og de

skal forstå instruktørene underveis i den praktiske øvings situasjonen. Her utfordres dermed både ferdigheter og forståelse av praktisk og kommunikativ karakter.

I de neste kapitlene diskuterer vi funn fra de ulike pedagogiske settingene i sikkerhetskurset. Funnene presenteres i en rekkefølge som gjennomgående gjenspeiler kursenes oppbygging. Slik vil kapittel 9 ta for seg ulike utfordringer som kom til syne i den innledende samlingen i klasserom. Videre presenteres funn fra felles demonstrasjoner og øvelser i par. En slik oppbygging gir mulighet til å følge opp eventuelle problemområder fra en læringssetting over til neste.

Kapittel 9

Klasserommet som læringsarena

Det kan være ulikt syn på hva som skal være utgangspunkt og hva som skal være styrende i planlegging og gjennomføring av lærings situasjoner. I dette kapitlet diskuterer vi en del sider av opplæringen i klasserommet. Vi tar utgangspunkt i ulike innholdskomponenter som stod sentralt i kursenes innledende deler. Vi diskuterer lærerens valg av tilnærming til lærestoffet og organisering av lærings situasjonen. Med utgangspunkt i at språklige og kulturelle utfordringer kan gjøre seg gjeldende når innvandrere møter en norsk opplæringskontekst, trekker vi også opp diskusjoner rundt betydningen av kontaktskaping og elevmedvirkning i lærings situasjonen.

Sikkerhetskurs på bane ble gjerne innledet med felles introduksjon i klasserommet. Felles for alle introduksjonene var at instruktørene viste stort engasjement. De tema som ble tatt opp var stort sett de samme, selv om de ble behandlet på ulike måter og i ulik rekkefølge på de tre kursene vi observerte. Et sentralt poeng er at funnene illustrerer ulik grad av deltakermedvirkning. Et annet poeng er at den felles innføringen også fungerte som en plattform for deltakernes videre læringsforløp ute på øvingsbanen.

Ulik tilnærming til lærestoff

I den innledende fasen av kurset ble mye informasjon presentert. Blant annet tok instruktøren opp mål for kurset, sikkerhetsregler på banen, hvordan en skulle opptre og ta seg fram på banen. I tillegg fikk deltakerne en omtale av kurset, en mer spesifikk dagsorden og en innføring i problemstillinger rundt tung bil og sikkerhet generelt sett.

Utlevering av oppgaver og en omtale av teknisk utstyr til bruk i øvelser inngikk også i den innledende fasen.

Lærerens tilrettelegging av dette lærestoffet kan bety noe for mulighetene til kommunikasjon og samhandling i læringssituasjonen. I forlengelsen av dette vil også deltakernes læringsutbytte delvis hvile på disse forutsetningene.

Lærerens valg av arbeidsmåter kan ha betydning for deltakernes læringsutbytte (Rismark & Sølvberg, 2005). Det har liten hensikt at en lærer forklarer og demonstrerer hvis ikke deltakerne følger med. Manglende utbytte kan også skyldes at deltakerne ikke har forutsetninger til å følge med og dermed ikke mulighet til å forstå hva undervisningen dreier seg om. I denne sammenhengen kan det være en hjelp for deltakerne å kjenne til hvilket mål de arbeider mot, altså hva som er hensikten med aktiviteten. Klargjøring av mål kan også være en anledning der lærer og deltakere i fellesskap kan diskutere og utforme faginnhold og arbeidsmåter. På de kursene vi observerte brukte instruktørene tid på å klarkjøre målene med kurset slik de presenteres i læreplanene uten at deltakerne bidro i særlig grad.

Gjennom to eksempler viser vi hvordan instruktørene velger ulike tilnæringsmåter til et felles tema, "kursets målsetting". Plandokumentene i føreropplæringen er preget av målstyring (Rismark, Stenøien & Sølvberg, 2004), og instruktørene gjør her forsøk på å gjøre deltakerne kjent med målene.

På et av kursene forklarte instruktøren at hensikten med kurset i følge læreplanen er å redusere ulykker som er typiske for tunge kjøretøy. Våre observasjonsnotater gjengir følgende situasjon der læreren presenterer tre hovedmål ved hjelp av lysark og kommentarer:

- 1) Å skape respekt for bruk av tunge kjøretøy på glatt føre.
- 2) Øve på kjøremåter som kan medvirke til å unngå ulykker som er typiske for tunge kjøretøyer på glatt føre.
- 3) Å øve kjøremåter som sikrer framkommelighet på glatt føre.

Instruktøren snakker om kursets hensikt samtidig som han viser til mål for kurset. Disse målene settes i sammenheng med en økt ulykkesstatistikk, og det blir pekt på betydningen av å redusere ulykkeshyppigheten. Blant annet snakker instruktøren om at ulykker med tung bil har store konsekvenser både menneskelig og materielt. I denne sammenhengen blir det særlig trukket fram at slike ulykker oppstår på grunn av manglende ferdigheter og respekt for glatt føre. Som del av sin gjennomgang stiller også instruktør noen spørsmål til deltakerne der deres erfaringer med kjøring på vinterføre trekkes inn ved direkte spørsmål som "Hvor mange som kjørte i fjor vinter?" "Hvordan gikk det?" "Er det vanskelig å kjøre tung bil på glatt føre?" "Hva er framkommelighet?"

I dette utdraget er det instruktøren som forklarer hensikten med kurset og det er han som trekker linjer fra målene med opplæringen over til virkeligheten der alvorlige ulykker forekommer.

Observasjonsnotater fra et annet kurs viser en annen tilnærming til det samme temaet. Her startet instruktøren med å spørre deltakerne om årsakene til at de deltar på kurset, for derigjennom å resonnerer seg fram til målet med kurset sammen med deltakerne. Observasjonsnotatene gjengir følgende:

Spørsmålene blir rettet til enkeltpersoner ved at instruktøren her ikke spør gruppen som helhet, med ved at instruktøren går bort til den enkelte og etterspør om deltakerens synspunkt. Han noterer forslagene på tavla: "Må ha glattkjøring", "Oppløve glatta", "Erfare glatt føre", "Lære å kjøre på glatta". Instruktøren sier:

"Takk, men vi er ikke her for å lære dere å kjøre på glatt føre, dere skal lære sjøl ved å oppleve og erfare hvordan det er å kjøre på glatt føre – for å redusere ulykker."

Utdragene eksemplifiserer ulike tilnærminger til lærestoffets "mål". I det første utdraget velger læreren en fortellende form hvor læreren er den aktive, mens deltakerne stort sett er lyttere. Det siste utdraget illustrerer hvordan gruppen i større grad arbeider induktivt med lærestoffet. Instruktøren gjør her koplinger fra deltakernes erfaringer for så å trekke

disse i retning av kursets målsettinger. Disse to tilnæringsmåtene kan også representere ulike syn på læring, og ulike pedagogiske praksiser som skiller seg fra hverandre med hensyn til deltakeraktivitet i læringsprosessen.

Målstyring er et sentralt prinsipp i dagens føreropplæring. Våre funn viser at instruktørene på ulike vis behandlet dette temaet i kurset. Det er imidlertid verdt å merke seg at de ikke foretok en konkretisering av målene ved å utforme konkrete læringsmål for deltakernes læring. En slik prosess ville kunne bidra til å gjøre lærestoffet mer virkelighetsnært for innvandrere. Det ville med en slik tilnærming være naturlig å formulere læringsmål på bakgrunn av gruppens tidligere erfaringer med glatt føre. Dermed ville en konkretisering av mål også kunne representere et potensial med hensyn til å få innvandrerne i tale og dermed bidra til kontaktskaping og medvirkning.

Begge instruktører starter med å ta opp temaet ”mål”, og de legger for dagen ulik pedagogisk tilnærming til samme tema. Det kan synes som om instruktøren i det første eksempelet har en relativt statisk tilnærming der formidling av egen forståelse står i sentrum. En slik tilnærming kan lett ende opp i en mål-middel tenking der læreren også definerer læringsmålene og velger metoder uten at deltakernes bakgrunn, forutsetninger og erfaringer blir en førende premiss i planlegging og gjennomføring av lærings situasjoner. Den andre instruktørens tilnærming kan tjene som en illustrasjon på en noe mer dynamisk didaktisk tilnærming der elevene trekkes inn i læringsforløpet på en annen måte. Elevenes innspill blir hentet inn i samtalen og de inviteres til å medvirke når innholdet i samtalen utformes.

Forsøkene på å invitere deltakerne inn i undervisningssituasjonen kan være avgjørende for læringsutbyttet i den viktige oppstarten av kurset. Her gis mye informasjon, og det å oppfatte denne vil kunne være avgjørende for hvordan en kan delta i det videre forløpet. Dette er også en arena for å opprette kontakt mellom instruktør og deltakere og deltakerne imellom.

I lærings sammenheng synes det å være bred enighet om at aktiv deltakelse i en eller annen form er en forutsetning for at læring skal finne

sted. Vygotsky's teori (1978) fremmer sosial samhandling med språklig aktivitet som kjernen i læringsprosessen. Da er det naturlig å betrakte samspillet i opplæringen som det beste utgangspunkt for læring. I denne sammenheng benevnes læreren blant annet som stillasbygger. Selv teorier som ikke er like opptatt av sosial samhandling, framhever at den lærende må handle aktivt i forhold til lærestoffet slik at eksisterende kognitive skjemaer utvides og endres gjennom assimilasjon og akkomodasjonsprosesser (Crain, 1992; Lyngsnes, 1997).

For innvandrere kan mulighetene til aktivitet være spesielt avgjørende for læringsutbyttet. De befinner seg i en situasjon der flere av dem sannsynligvis møter en rekke ukjente elementer. Det kan være elementer ved den pedagogiske situasjonen som er ukjent. Det kan like godt være lærestoffet eller fagterminologien som oppleves som fremmed. Slik sett er kurset en potensiell møteplass der ulike forståelser av lærestoff, fagterminologi med mer kan komme fram og bearbeides i en læringsprosess som den enkelte engasjerer seg i.

En strøm av informasjon

I den innledende fasen av kurset fikk deltakerne presentert mye informasjon. Det ble blant annet gitt informasjon om målsetting for kurset, dagsorden, regler på banen og oppgaver som skulle gjennomføres. Instruktørene gikk også inn på hvordan deltakerne skulle forholde seg til disse punktene. For det videre læringsforløpet blir denne informasjonen et vesentlig grunnlag som innvirker på hvordan den enkelte kan delta. Dersom det er slik at innvandrere allerede fra starten får et dårligere grunnlag, vil dette bety noe for hvordan aktivitetene faktisk forløper og for den enkeltes utbytte av kurset.

I datamaterialet finnes mange eksempler på relativt lange talestrømmer der instruktørene fortalte om ulike tema mens deltakerne var tilhørere. Følgende utdrag gjengir en instruktørs forsøk på å forklare banens oppbygging. Han peker samtidig på et lysark som viser bilde av banen og kommenterer:

På denne ytterste banen kjøres det oppvarming. Her skal vi bli kjent med bilen, instrumenter og radioutstyret. Her skal det byttes sjåfør. Så kommer vi til glattøvelser på glattbane. Når vi skal inn på bane 1 som er glatt rettstrekning, må vi kjøre på venstre side, og se om det er klart på rettstrekningen. Se på øvelsene som dere har fått utdelt over hva dere skal gjøre. Oppmerkingen på banen syns gjennom snøen, følg denne. I starten på rettstrekningen står det en plakat med "brems her". Når skiltet passerer ved fronten på bilen, så kan dere bremse. Metermål langs glattfeltet viser bremselengden. Denne noteres på arket. Hastigheten dere kjørte ved inngangen til glattfeltet, vises i displayet over banen. Displayet er alltid riktig selv om speedometer viser annen fart. Feltet er 200 meter langt og har en midtlinje. Det er viktig at dere tenker litt veg her. Enn om dette hadde skjedd på vegen? Bane 2 er i svingen, bruk høyre felt her, til dere møter et skilt hvor det står venteplass bane 2 sving. Her må dere også forsikre dere om at det er klart før dere kjører. De som har kjørt bane 1 har forkjørsrett her, kjør til rundkjøringer og til venteplass bakke ned. Her er venteplass bakke opp. Bakken har helling på 8 %. Det er bratt, men bare 150 meter. Dere må forsikre dere om at ingen er på vei opp når dere skal ned bakken og omvendt. Noen spørsmål?

Ingen av deltakerne hadde spørsmål. Instruktøren mener kanskje at han med dette har åpnet for innspill slik at de som eventuelt ikke hadde fått med seg all informasjon hadde anledning til å spørre. En instruktør har følgende refleksjon rundt manglende spørsmål i slike situasjoner:

Jeg undrer på om det er slik at det er uhøflig for dem å si at de ikke forstår? Dette ser vi uansett nasjonalitet. De sier "jeg skjønner jo ikke dette hvis ingen forklarer meg det", mens vi sier at hvis de ikke skjønner, det må de si fra.

I forlengelsen av dette kan det reises spørsmål om hvorvidt deltakerne faktisk opplever instruktørens avslutning "noen spørsmål?" som en reell invitasjon til å komme på banen. En like sannsynlig tolkning kan være at det meste av informasjonsstrømmen hadde et slikt omfang at deltakerne ikke har vært i stand til å etablere en sammenheng i det som ble

presentert. Derfor var de heller ikke i stand til å skille ut hva de skal spørre om. Med andre ord kan en på bakgrunn av talestrømmen reise spørsmål om hva deltakerne faktisk oppfattet og hva de forstod av denne sekvensen.

I pedagogisk forskningslitteratur er det lett å finne eksempler der lærere har arbeidet hardt for å undervise elevene uten at de har lært noe særlig. Dewey laget en liten lignelse som sier noe om forholdet mellom undervisning og læring:

Å undervise kan sammenliknes med å selge varer. Ingen kan selge hvis det ikke er noen som kjøper. Vi ville bare le av en kjøpmann som sa at han hadde solgt et stort kvantum varer selv om det ikke var noen som hadde kjøpt. Men muligens fins det lærere som tror at de har gjort et godt dagsverk undervisning uansett om noen har lært noe eller ei. Det er nøyaktig det samme samsvaret mellom undervisning og læring som mellom salg og kjøp (Dewey, 1933:35-36, i Noddings, 1997).

Dewey trekker det så langt at han sier at forholdet mellom undervisning og læring tilsvarer forholdet mellom kjøp og salg. Det vil si at på samme måte som at ingen har solgt noe hvis ikke noen har kjøpt, har ingen undervist hvis ikke noen har lært. Mer vanlig er det imidlertid å se på dette forholdet slik at selv om elevene ikke har lært noe etter endt undervisning, så har det likevel foregått undervisning fra lærerens side. Så lenge intensjonen med undervisningen er å bidra til læring, kan denne aktiviteten kalles undervisning: "A crude answer to the... question (what is teaching?) is I think simple. The intention of all teaching activities is that of bringing about learning." (Hirst, 1980 i Lyngsnes & Rismark, 1999). Selv om Hirsts konklusjon kan høres enkel ut, er den sentral og avgjørende. Undervisning kan altså betegnes som noe som gjennomføres av noen med bevisst valgte metoder og med et like bevisst valgt innhold som noen annen forventes helt eller delvis å tilegne seg; altså lære. Men undervisning som ikke fører til læring har ingen berettigelse (Lyngsnes & Rismark, 1999). Det synes å ha liten hensikt at en lærer forklarer og demonstrerer hvis elevene ikke følger med. I vårt datamateriale synes det ikke som om viljen til å følge med er mangelfull. For innvandrerne læringsutbytte kan det imidlertid være avgjørende at undervisningen blir

lagt opp slik at det blir mulig for instruktøren å ha en viss oversikt over hva den enkelte faktisk oppfatter av den informasjon som presenteres.

Innledningsvis har vi sett at instruktørene gjerne forsøkte å skape dialog med kursdeltakerne i klasserommet. Det var imidlertid svært få av innvandrerne som svarte på generelle spørsmål som ble stilt til hele gruppen. Det kan derfor være vanskelig for instruktørene å få innblikk i hvorvidt innvandrene forstår informasjonen var relatert til språkproblemer eller andre kommunikasjonsmessige hindre. Og i og med at det å beherske norsk språk er en forutsetning for deltakelse ved kurset, kan instruktørene lett komme til å undervise som om språklige eller kulturelle hindringer ikke finnes. I lys av dette kan det synes utilstrekkelig at instruktøren fastslår ”Det er vel ingen problemer med språket her nei?” Det kan dermed synes nødvendig å utvikle noen pedagogiske grep som gjør at instruktøren stopper opp underveis for å forsikre seg om hva deltakerne faktisk har lært.

I lys av dette kan det være relevant å tenke i retning av å presentere lærestoff på ulike måter. Eksempelvis kan en muntlig presentasjon av lærestoffet framstilles i en strukturert skriftlig form på tavla, slik at deltakerne gjennom dette kan danne seg et inntrykk av hva instruktøren samlet sett har vært inne på.

Felles refleksjon

I kursene var øvingskjøring på bane organisert i to deler. Etter øvelser ute, ble deltakerne igjen samlet i klasserommet for felles gjennomgang av opplevelser etter øvingskjøring på bane. Dette opplegget vurderes som positivt av en instruktør som reflekterer på følgende måte:

Fin måte. De lærer mer ettersom de får prøve å tenke mer selv. Hvorfor ting blir som det blir. De får bare prøve og stampe, vi gir dem ikke løsningen, de skal prøve selv. Jeg tror det sitter bedre da. Etterpå tar jeg det opp i felles teori og så får de prøve igjen [kjøring 2].

I disse klasseromssituasjonene var instruktørene omhyggelige når de skulle gjengi episoder fra banen. I ett tilfelle brukte instruktør små

modellbiler som ble arrangert på en måte som skulle gjengi en situasjon. I et annet tilfelle ble det vist videoopptak av reelle situasjoner som oppstod under øvingskjøring på banen. Videoen ble avspilt i sekvenser og instruktøren inviterte til samtale i disse pausene. Instruktøren stilte da konkrete spørsmål i tilknytning til det hendelsesforløpet deltakerne hadde erfart. Det ble stilt spørsmål av typen:

"Hvem satt i denne bussen?"
"Hva skjedde her?"
"Hva gjorde dere her?" (i den situasjonen.)
"Hvordan opplevde dere situasjonen?"

I dette tilfellet fikk deltakerne muligheter for å være aktiv i forhold til en situasjon de selv hadde erfart. Instruktørens spørsmål rettet seg direkte til førerne av de kjøretøyene som var involvert i de situasjonene som var oppe til diskusjon. Dermed ble også innvandrerne på en naturlig måte mer aktivt med i samtalene. Det ble lagt opp til å dele refleksjoner med de andre i gruppen. Denne måten å organisere læring på, kan representere andre premisser for deltakelse enn instruktørens talestrøm som kan oppleves som dekontekstualisert for deltakerne. Å invitere til å reflektere over situasjoner kan være en positiv lærings situasjon med tanke på deltakernes læringsprosess og læringsutbytte.

Refleksjonsbegrepet brukes gjerne i pedagogiske sammenhenger, men det finnes imidlertid få presise definisjoner eller avklaringer av begrepet. De fleste vil imidlertid være enige om at refleksjon er noe mer og annet enn å tenke over noe eller tenke hardt og intenst på noe (Roberts, 1992). Handal (1994:26) sier det slik:

I min forståelse må refleksjon være en "bevisst" aktivitet der den reflekterende gjør seg bevisst – ofte gjennom verbalisering – de forhold som en reflekterer over. De fastholdes i bevisstheten og en prøver å forstå det som skjer/har skjedd med referanse til egen kunnskap og dermed gi seg selv (og eventuelt andre) forklaringer på dette.

Weniger (Kvernbekk, 1995) framhever betydningen av refleksjon meget sterkt. Han mener at uten å tenke over hva som har foregått og stille

spørsmål til det, har vi heller ingen erfaring. En erfaring er med andre ord ikke en erfaring før den er reflektert over.

Det synes å ligge et læringspotensial i refleksjon. Det å betrakte sikkerhetskurs like mye som en møteplass som en opplæringsarena, kan være et nyttig bidrag med tanke på å øke innvandrernes læringsutbytte. Ved å betrakte kurset som en møteplass vil en gjennom dette kunne utvikle større rom for å løfte fram innvandrernes erfaringer. Dersom en tar høyde for at meningsinnhold er kulturavhengig, kan en stille spørsmål ved en praksis som tar for gitt at bruk av fagterminologi (veigrep, ringbane, kjøregård og så videre) har ett felles meningsinnhold.

Den innledende fasen av kurset inneholdt som tidligere nevnt kompleks informasjon i den betydning at den inneholdt opplysninger om mange sider av glattkjøringsproblematikk både på og utenfor bane. Uavhengig av hva som presenteres og hvordan denne presentasjonen foregår, er det vesentlig å sikre at deltakerne faktisk har oppfattet og forstått det som instruktøren legger fram. Det å ta for gitt at informasjon som er gitt også er oppfattet, vil kunne introdusere nye problemstillinger når deltakerne senere skal øve på banen. I de kursene vi observerte, ble det i introduksjonsfasen av kurset i liten grad lagt vekt på å sikre at deltakerne hadde en felles forståelse av lærestoff som skulle anvendes i det videre kursforløpet.

Kapittel 10

På øvingsbanen

Så langt har vi diskutert ulike sider ved undervisningssituasjonen i klasserommet. Vi har vist at denne delen av opplæringen var preget av mye informasjon som deltakerne skulle forholde seg til. De faktakunnskapene som ble presentert berørte mange sider ved sikkerhetskurset. Samtidig var det relativt liten grad av deltakermedvirkning under disse sekvensene.

Det at deltakerne oppfatter og forstår informasjonen i den innledende fasen av kurset har trolig betydning for hvordan de har muligheter for å delta i det øvrige kursforløpet. Slik kan den innledende innføringen betraktes som en plattform for videre deltakelse og utbytte. I dette kapitlet vil vi også ta opp andre sider av forberedelser før øvingskjøring. Denne foregikk utenfor klasserommet i form av praktiske fellesdemonstrasjoner. Deretter diskuterer vi ulike forhold med utgangspunkt i selve øvingskjøringen.

Det kan være grunn til å forvente at opplæringen ute på bane kan ha andre kjennetegn enn den undervisningen som foregår inne i klasserom. Opplæringen på bane ligger nærmere den konkrete virkeligheten lærestoffet skal anvendes i forhold til. Selv om øvelser og trening på bane representerer en konstruert situasjon, inneholder øvelsene vesentlige elementer som møter førere av tungbil på glatt føre. Nærhet til situasjon kan bidra til at deltakerne får høre og se, samt prøve på egen hånd i en tilnærmet naturlig kontekst.

Selv om alle deltakerne er til stede i samme læringskontekst, kan en opplæring for innvandrere komme til å preges av at deltakerne tilskriver ulik mening til samme fenomen. I læringsammenheng er det generelt slik at kunnskap, ferdigheter og forståelse skapes og opprettholdes innenfor en

avgrenset praksis og er gyldig i henhold til den spesifikke konteksten. Den enkelte blir fortrolig med en spesiell praksis gjennom interaksjon i et fellesskap. Når praksiser ikke er identiske, fordrer dette at deltakerne tilpasser seg andre krav i nye situasjoner (Engeström, 1999). På sikkerhetskurset kan det å øve på bane representere et potensial for læring i og med at deltakerne kan etablere mening i en opplevd situasjon som i tillegg er tilnærmet virkelighetsnær.

Generelt kan en hevde at undervisning gjerne foregår utenfor naturlige omgivelser og at dette har betydning for deltakeres læring (Lave & Wenger, 1991). For eksempel kan opplæring i klasserom betraktes som dekontekstualisert og atskilt fra den naturlige konteksten kunnskapen har sin opprinnelse i. I opplæringssammenheng har det vært gjort mange anstrengelser for å rekonstekstualisere undervisningen, blant annet ved hjelp av undervisningsmateriell og pedagogiske opplegg. Uansett pedagogisk tilrettelegging vil læring utenfor naturlige sammenhenger være mer abstrakt og i større grad språkbasert enn en opprinnelig, naturlig kontekst (Carlgren, 1995; Lyngsnes, 2004; Säljö, 2001). På bakgrunn av dette kan øvelser og demonstrasjoner på banen representere andre muligheter for læring enn undervisning i klasserom.

Fellesdemonstrasjoner

På kursene vi observerte var fellesdemonstrasjoner ute på banen en del av forberedelsene før øvingskjøring. Noen fellesdemonstrasjoner hadde som hensikt å gjøre deltakerne kjent med banen. I andre demonstrasjoner rettet instruktøren oppmerksomheten mot situasjoner som kan oppstå på glatt føre eller spesifikke forhold som "blindsoner" eller det å koble bil og henger. I fortsettelsen beskrives gjennomføringen av felles omvisningstur på banen, og det potensialet for læring som kan ligge i denne.

Omvisningstur

Som en del av forberedelsene til kjøretreningen fikk deltakerne en omvisningstur på banen. Omvisningen foregikk ved at kursdeltakerne ble kjørt rundt på banen i en buss. Underveis kommenterte instruktørene ulike forhold. Hele demonstrasjonen tok ca. 15-20 minutter. I løpet av en

5-7 minutters sekvens fikk deltakerne på en slik omvisningstur følgende kommentarer:

Hvis dere skulle kjøre opp, så er venteplass ned her til høyre. Aldri mer enn en bil i hver glattfelt samtidig. Forlater du banen, har du vikeplikt. Noen som jobber her kan komme i mot, så følg med. Bane 2 er sving. Jeg kjører i høyre felt. Et skilt (bussen passerer et skilt)- venteplass sving. Da ser vi rundt hele svingen. ..Her har vi kvit midtlinje, den blir plutselig rød. Svingen er dosert feil vei på grunn av at det renner vann her. ...Ut fra svingen er det vikeplikt, så i bane 1 er det venstre kjørefelt... her har vi fått skiltet på plass igjen (passerer et skilt). ... Som jeg sa i sted (i klasserommet) så lå det veltet, så nå er det på plass igjen. Nå ser vi nedover at det er ingen biler der nede og da holder vi oss til venstre kjørefelt. Som vi ser er det en heltrukket kvit sperrelinje her så vi ikke kommer i konflikt med noen i svingen. Så kjører vi inn mot svingen. Som vi ser, står hindrene oppe fra de som kjørte forrige skift. Vi skal ikke bruke dem nå i første skift. Derfor skal jeg gå i bua og ta dem ned (stopper bussen og tar ned hindrene). På høyre side her ser dere metermålet. Oppe til venstre ser dere fartsmåleren der det står hvor fort jeg kjørte. Når vi skal kjøre oppvarmingsrunde som vi skal gjøre først - så skal vi altså ikke kjøre i bakken, vi skal ikke kjøre i svingen og vi skal ikke kjøre rettstrekning på det glatte feltet. Men vi skal kjøre rundt hele banen her i ytre venstre felt som er nedover slik som dette. Da kan vi ta runden om kjøregården her. Og dette er eneste vegen inn. Når dere kommer inn her, da er det ikke lenger enveiskjørt. Det betyr at der kan dere møte andre. For å bli kjent med bilen, så er det lurt å kjøre litt inn i kjøregården. Her er det litt kronglete og... Her kan dere ta inn, eller dere kunne tatt til høyre i neste eller... det er flere valgmuligheter. Her er det rundkjøring med vanlige skilter og det er lyskryss. ...Her kjører vi ut av kjøregården og på høyre side her nå så er det at vi skal skifte sjåfør og ta røykepauser. Kjøre ut av banen skal vi gjøre først når vi skal ha pause.

Utdraget ovenfor gjengir en typisk situasjon fra øvingsbanen. I løpet av en slik omvisningsrunde ga instruktøren informasjon om mange forhold.

Han snakket om kjøretøyet, banen, vegmerking på banen, regler, ulike felter og så videre. I tillegg til informasjon om hvordan deltakerne skulle opptre på banen når øvelsene startet, inneholdt talestrømmen også tilleggs kommentarer om forhold innenfor og utenfor banen.

I situasjonen var det lagt opp til at deltakerne skulle kombinere den verbale informasjonen fra instruktøren med egne synsinntrykk fra baneområdet. Ikke alle hadde like god utsikt til de områdene av banen som instruktøren henledet oppmerksomheten til (foran bussen, til høyre eller til venstre). De som hadde dårlig sikt fra bussen, hadde også dårlig tilgang til å observere de forhold som instruktøren omtalte. Dette gjaldt alle deltakere. Observatørene med godt kjennskap til norsk språk og kultur, hadde problemer med å følge med på informasjonsstrømmen. Slik kan det være god grunn til å anta at også innvandrerne etter omvisningen, fremdeles var usikre på hva de skulle gjøre og hvordan de skulle forholde seg når øvelsene startet.

Det kan være krevende å skulle omsette informasjon til praktisk handling. Informasjonsbiter som ikke krever særlig gjennomtenking, for eksempel et telefonnummer, kan huskes i en kortere tidsperiode. Informasjon som skal huskes over lengre tidsperioder og samtidig skape mening, trenger derimot bearbeiding. Det vil si at de som skal lære, må tenke over den nye informasjonen, og knytte den til det de kan fra før på det aktuelle området. På den måten blir nytt lærestoff meningsfullt. Det er nettopp meningsskapingen som blir et hovedanliggende for innvandrere som deltar på slike kurs.

Som pedagogisk situasjon bærer omvisningsturen preg av at den er tenkt som en forberedelse til de praktiske øvelsene. Et spørsmål som kan reises i forlengelsen av dette er om situasjonen kan sies å fungere tilnærmet likt en veiledningssituasjon. Informasjonen synes da å skulle tjene samme pedagogiske hensikt som en instruksjon. Det er imidlertid forskjell på det å instruere/veilede og det å presentere faktakunnskap i form av informasjon. Eksempelvis forutsetter instruksjon at læreren fungerer som en modell for deltakerne ved å demonstrere hvordan oppgaver skal utføres.

Én måte mennesket lærer ny atferd på er å observere andre. Ved å observere modeller formes ideer om hvordan oppgaver kan løses (Bandura 1997). Det forutsettes oppmerksomhet, hukommelse og at deltakerne gjøres i stand til å kunne utføre handlingen det er snakk om. I vår sammenheng foregår denne forberedelsen som en presentasjon av læringsmiljøet (de har nærhet til banen), kombinert med instruktørens talestrøm. Vi betrakter opplysningene fra instruktøren som informasjon om hva som skal foregå og ikke som en instruksjon forut for øvelsene på banen. Situasjonen har dermed mer preg av en informasjonsstrøm der faktakunnskap skal formidles til deltakerne framfor å være en instruksjon som skal sette deltakerne i stand til å utføre bestemte handlinger. I læringsammenheng kan det dermed reises spørsmål om læringsverdien av denne omvisningen. Læringsverdien henger sammen med at deltakerne oppfatter informasjonen som direkte knyttet opp til de kommende praktiske øvelsene. Vi ser en situasjon som er preget av informasjonsstrøm, men som samtidig er tenkt å forberede og sette deltakerne i stand til å manøvrere seg rundt på banen. I så måte kan det se ut som om de pedagogisk ansvarlige tilskriver informasjonen et pedagogisk læringspotensial på linje med instruksjon.

På denne måten kan det se ut til at læringspotensialet i omvisningen på bane ikke realiseres. Dermed blir en relativt praksisnær kontekst likevel ikke omsatt til en meningsfull læringsituasjon der deltakerne kan oppleve eller erfare i samme situasjon som de selv skal handle i.

Tydelige budskap

Som vi har sett, syntes det som om ulike typer faktakunnskap ble formidlet i en mer eller mindre kontinuerlig talestrøm. I en slik situasjon var det utfordrende å trekke ut hva som var vesentlig informasjon. For eksempel kunne det være problematisk å skaffe klarhet i sammenhengen mellom informasjonen som ble gitt og de oppgaver som skulle løses i påfølgende øvinger. Situasjonen bar preg av at informasjon fløt sammen. Utfordringen bestod i å kunne skille ut hvor instruktøren går over til å beskrive nye elementer (hentet fra talestrømmen side 68). *Noen som jobber her kan komme i mot, så følg med. Bane 2 er sving.* På samme måte var det ikke lett å skulle skille mellom vesentlig og uvesentlig informasjon; *Som jeg sa i sted (i klasserommet) så lå det (skiltet) veltet,*

så nå er det på plass igjen. Nå ser vi nedover at det er ingen biler der nede og da holder vi oss til venstre kjørefelt.

Slik småprat kan ha både fordeler og ulemper. Fordeler fordi det myker opp lærestoffet som instruktøren formidler. Ulemper er at deltakerne kan ha vanskeligheter med å skille mellom vesentlig og uvesentlig informasjon. Dermed kan slik tilleggsinformasjon bidra til å tåkelegge de sentrale budskapene.

I en diskusjon om læringsmuligheter, kan det være aktuelt å drøfte alternative måter å presentere lærestoff på. I forbindelse med læring i arbeidslivet, er det vanlig å instruere og veilede de som skal lære ved å splitte opp lærestoffet i mindre enheter. Dette bygger på en visshet om at det ikke er lett å gjøre seg kjent med utstyr, produksjonsmåter osv som en helhet. Det er mange elementer som inngår og mye som skal huskes (Lyngsnes & Rismark, 1996). På samme måte kan det være aktuelt å bryte opp noe av lærestoffet i mindre enheter for innvandrere på sikkerhetskurs. I en slik sammenheng blir det viktig å balansere mellom det å splitte opp lærestoffet i deler samtidig som en skal ivareta helheten i en situasjon. Eksempelvis kunne instruktøren i vårt eksempel stoppet opp flere ganger underveis på omvisningsturen for å samle oppmerksomheten om avgrensede deler. For eksempel kunne bussen stoppe ved glattfelt 1. Der kunne instruktøren be alle deltakere ta fram arket med oppgaveteksten for tydelig å kunne koble informasjon fra instruktør med det som skal foregå i øvelsene etterpå.

Instruktørens bruk av begreper og bruk av dialekt var et annet forhold som kan ha hatt betydning for innvandrernes læringsutbytte. Som vist i kapittel 9 synes det som om informasjon som instruktøren gir ikke nødvendigvis når fram. Bruk av begreper som ikke klargjøres kan bidra til å vanskeliggjøre forståelsen. Eksempelvis ble begreper som venteplass, metermåler, fartsmåler, kjøregård, ringbane, ringvei, rettstrekning, bomgiring, se-teknikk, bane 1, bane 2, bane 3 og så videre benyttet uten at disse samtidig ble avklart.

Bevissthet rundt bruk av begreper og bruk av egen dialekt er forhold som kan være med på å bedre deltakernes læringsmuligheter. Samtidig kan det være av betydning å strukturere lærings situasjonen slik at den ikke

flyter sammen og blir uoversiktlig for deltakerne. Gjennom hele læringsprosessen er det av betydning å skaffe seg visshet om hvordan deltakerne forstår det som blir tatt opp og justere opplegget deretter.

Øvelser i par

De praktiske kjøreeøvelsene på øvingsbanen kan sies å være den delen av kurset som innebærer størst deltakeraktivitet. Deltakerne skal gjennomføre fastlagte øvelser. Disse ble utdelt i den innledende delen av kurset som foregikk i klasserommet. To deltakere deler på et kjøretøy. Disse to skal veksle på å være sjåfør og sidemann. Sjåføren gjennomfører øvelsene. Sidemann skal også bistå i gjennomføringen av øvingsoppgavene. Instruktørene følger kjøreeøvelsene fra et tårn eller utsiktspunkter med oversikt over banen, slik at de kan gi anvisninger, instruksjoner og støtte til deltakerne via et radiosamband som finnes i alle kjøretøyene. Sidemann har ansvar for radiosamband og er en slags mellommann mellom sjåfør og instruktør. Det forutsettes med andre ord et samarbeid mellom de to i bilen og mellom disse og instruktøren.

Det er to sentrale kommunikasjonssituasjoner knyttet til disse øvelsene. Den ene omfatter deltakerne i det enkelte kjøretøy og den andre går mellom instruktør og kjøretøy. Den sistnevnte representerer flere kommunikasjonslinjer. Informasjonen sendes ut fra instruktør over radiosambandet og noen beskjeder er felles, mens annen informasjon retter seg mot spesifikke kjøretøy. Til sammen skaper dette mange ulike kommunikasjonslinjer der deltakerne må hente ut relevant informasjon for å kunne utføre øvelsene på en tilfredsstillende måte. I fortsettelsen beskriver vi en rekke eksempler som viser hvordan ulike kommunikasjonsrelaterte forhold bidrar til å skape en uoversiktlig øvingssituasjon for deltakerne.

Åpenbare problemer

Våre observasjoner viser at kjøreeøvelsene ikke alltid avvikles i henhold til instruktørens intensjoner. Innvandrerne møtte utfordringer på mange nivå i øvingssituasjonen. De skulle orientere seg i forhold til bilens tekniske utstyr, de skulle orientere seg på banen, og samtidig med dette

skulle de to førerne etablere et samarbeid seg imellom om kjøring, kommunikasjon og progresjon i øvingsprogrammet.

Fra instruktørens side ble det pekt på at i kurs som hadde mange deltakere med innvandrerbakgrunn ble avviklingen av kjøreeøvelsene påvirket:

*... når det er en fire, fem biler med innvandrere ute på vegen her og alle kjører i forskjellige retninger og ingen svarer på radioen
....*

Slike situasjoner kunne oppstå selv om alle deltakerne mest sannsynlig gjorde det beste de kunne. Uttalelsen viser at instruktørene står ovenfor en betydelig utfordring når de skal tilrettelegge forberedelser på en slik måte at innvandrerne kan gjennomføre øvelser i henhold til intensjonene. Et annet aspekt dreier seg om at det også er risikofyllt med flere tungbiler på banen. Dette aktualiseres ytterligere dersom bilene ikke forflytter seg i henhold til fastlagt plan, men opptrer slik at den totale situasjonen blir uforutsigbar. Sikkerhet på banen er et aspekt som deltakerne er blitt gjort oppmerksom på. Instruktøren kan også avvise deltakere som ikke følger instruksjoner.

Det å prestere og utføre oppgaver i henhold til instruksjoner blir dermed viktig for ikke å bli avvist fra kurset. Dette var en reell frykt som bidro til at kandidatene var redde for å gjøre feil:

*Si: Nei, nå får vi kjeft igjen. Nå blir vi kastet ut.
I: Hvis du ikke klarer å gjøre som jeg sier, må jeg sende deg hjem.
Si: Hva er det egentlig vi skal oppnå her?
S: Jeg gjør feil og du får kjeft.*

Utfordringer med å orientere seg på banen kunne også skape uoverensstemmelser mellom sjåfør og sidemann. Dette kan være særlig relevant i situasjoner der sjåføren opplever at sidemannen ødelegger for egne muligheter og omvendt. Det var ikke sjåføren som skulle gi tilbakemelding om egen kjøring og egne erfaringer til instruktørene. Det skulle sidemannen gjøre. Sidemannen kunne føle seg ille berørt i situasjoner der det var sjåføren som hadde gjort en feil, kjørt dårlig, misforstått opp-

gaven og så videre. Resultatet kunne være at instruktøren ikke fikk respons fra bilene.

Det synes som om noe har sviktet i forberedelsene forut for øvelsene. En instruktør uttalte følgende til det han observerte på banen:

... Og så kjører de inn i kjøregården. Enda jeg presiserte der inne i sted at de ikke skulle kjøre i kjøregården og så presiserte jeg det før vi startet med gjennomkjøringa at vi ikke skulle kjøre i kjøregården. Ikke sant? Og de tror at det er sånn det skal være... Ikke for å sabotere, men de tror at det er sånn det skal være ...

Det er relativt åpenbart at innvandrerne ikke kjører i henhold til det instruktøren mener han har lagt opp til. I fortsettelsen diskuterer vi ulike problemstillinger med utgangspunkt i det som skjer i bilene under øvingskjøringen. Vi skal se nærmere på noen situasjoner knyttet til kommunikasjonen mellom deltakerne i kjøretøyet og mellom kjøretøy og instruktører i tårnet.

Å orientere seg i bil

Øvingskjøringen startet med at deltakerne skulle gjøre seg kjent med kjøretøyene. De skulle orientere seg i forhold til instrumenter, sikkerhetsbelter, lamper, justere speil, finne bryter til lys og så videre. I denne oppstartfasen ble det også gitt en del fellesinformasjon og veiledning fra instruktørene ut til bilene. I denne fasen kommuniserte kandidatene seg i mellom for å finne løsninger:

S: Hvor er tenningen?

S: Men hvor er ABS?

Si: Det skal være en knapp der.

S: Jeg ser ingen knapp (instruktøren kommer til og forklarer at det ikke er ABS på bussen)

S: Hvor er lys? Hvor er strøm? Dette er dårlig. Får ikke vite noe om knappene. Alle bussene er forskjellige. Her må vi bare lete.

I denne første fasen kunne det synes som deltakerne ikke var konsentrert om å få med seg det som ble sagt over radiosambandet. Instruktøren ga noe informasjon om videre forløp mens deltakerne gjorde seg kjent i bilene. På denne måten skal førerne håndtere flere oppgaver samtidig. I oppstarten syntes det som om det å orientere seg i forhold til bilens tekniske utstyr krevde mye bearbeiding av informasjon i arbeids-hukommelsen. Dette kan legge beslag på store deler av kapasiteten slik at de i mindre grad makter å forholde seg til annen informasjon. Å skulle forholde seg til noe utover bilens tekniske interiør kunne skape en situasjon preget av stress og forvirring.

Det tok tid å etablere og bli enige om "arbeidsfordelingen" i kjøretøyet. Instruksjonene gikk på at sidemannen skulle betjene radioen og formidle beskjeder mellom sjåfør og instruktør, samt at han skulle skrive ned resultatene fra øvelsen på oppgavearket. Sidemannen ble dermed et mellomledd i dialogen mellom sjåfør og instruktør. Vi opplevde at sidemannen både kunne vanskeliggjøre og virke oppklarende i denne dialogen.

Samtidig ble sidemannen en slags "hjelpelinstruktør" som ut i fra sin oppfatning av hvordan det skulle kjøres, ga instruksjoner til sjåføren. Vi observerte her også eksempler på at sidemannen med sine egne oppfatninger av hvordan det skulle kjøres både bidro til feil og avverget feil.

Å orientere seg på banen - oppvarming

Samtidig med at deltakerne forsøkte å gjøre seg kjent med kjøretøyets instrumenter, ble det over radiosambandet formidlet både fellesinformasjon og informasjon til det enkelte kjøretøy. Informasjonen ga blant annet retningslinjer for hvor de skulle starte øvingskjøringen. Deltakerne skulle kjøre oppvarming før øvelser på glattfeltene. Over radiosambandet informerte instruktøren om at oppvarmingen bestod i å kjøre i feltet som omsluttet banen. Følgende ordveksling fant sted i buss nr. 5 da kjøringen startet:

S: OK.

Si: Bare sett i gang.

S: Men, fikk vi lov til å kjøre?

Si: Vet ikke...

Si: Kan vi kjøre? (sier på radio.)

I: Ja.

S: Greit.

Si: Rett veg først.

(Bussen kjører i retning glattfelt rettstrekning.)

S: Ja, men nå kjører vi mot trafikken.

Si: Du skal kjøre høyre felt.

(Gjennomfører øvelse 1 på glattfelt rettstrekning.)

S: Vi skulle ikke på glatte nå, det skulle vi ikke... du tar feil.

I: Ingen skal kjøre i svingen (glattfelt sving).

S: Jeg mener vi skulle kjøre rundt å teste litt først.

Si: Nei, jeg tror sikkert vi skulle kjøre hindrene.

Si: Bare kjør!

(Gjennomfører øvelse 2 på glattfelt rettstrekning)

Si: Hvor fort kjørte du?

I: Buss 5? Kjør ringbanen nå. Ikke på glattfeltet.

S: Hva var det jeg sa?

Si: Ja, Ja, ... så er vi allerede ferdige med to oppgaver, ikke sant?

I: Bil 4? Vi skal ikke kjøre glattkjøring nå. Nå skal vi bare ha prøverunder.

Si: Det er bra det ikke bare er vi som gjør feil.

Ordvekslingen viser at det hersker forvirring med hensyn til hvor de skal kjøre. Utdraget bekrefter uttalelser fra instruktør under overskriften ”åpenbare problemer”. Det synes som om flere kjøretøy beveger seg på glattfeltene selv om instruktør har gitt beskjed om at det skal kjøres på ringveien. Instruktøren forsøker gjentatte ganger å dirigere kjøretøyene i rett retning via felles beskjeder og gjennom å henvende seg direkte til enkelte kjøretøy. I vårt eksempel retter de seg ikke etter felles informasjon, og sidemann instruerer ikke sjåføren i henhold til felles beskjed. Det er først når instruktøren navngir bussen (5) at budskapet oppfattes.

Et vesentlig spørsmål dreier seg om hva som skaper forvirringen i bilen. Forvirringen kan skyldes mangelfull forberedelse, problemer med å

oppfatte budskap over radio, eller det kan skyldes problemer som oppstår i forlengelsen av at sjåfør og sidemann ikke er enige. I dette eksempelet var det sidemannen som ikke har oppfattet og som villeder sjåføren. I andre situasjoner var det omvendt:

Sjåfør og sidemann kjører buss 11.

Si: Nå er det bare oppvarming? (til instruktør som står inne i bussen.)

I: ja.

(Instruktør går ut av bussen).

Si: Du skal kjøre til Lillestrøm.

S: Ha ha.

Si: Bare kjør.

S: Sa han det?

Si: Ja.

(Bussen kjører ut på banen. De andre kjøretøyene er allerede på vei rundt banen for å kjøre oppvarmingsrunder.)

Si: Rett fram, rett fram, det er bare oppvarming.

(Bussen kjører).

I: Buss nr. 5..... dere har ikke kjørellysene på

Si: Vi har ikke..... vi.... (usikker på hvilket nummer de har på bussen)

(Bussen er kommet halvveis rundt banen og svinger inn på glattfelt sving).

I: Så var det den gule bussen da (buss 11)..... ikke bakken... ikke sving... dere skal ikke rundt på glatta... kjør som de andre.

Si: Ha ha... han kjørte feil... (om sjåfør i egen buss). Bare kjør!

Forvirringene som oppstår antyder at deltakerne i oppstartsfasen ikke maktet å orientere seg på banen i henhold til instruktørens informasjon. Utgangspunktet er at deltakerne har gode tekniske kjøreferdigheter. Kjøreplassen synes likevel krevende for deltakerne på sikkerhetskurset. Sjåføren skal forholde seg til bane, ukjent kjøretøy, og innspill fra sidemann og instruktør. Det kan bli krevende å manøvrere kjøretøyet samtidig som sjåføren skal koble alle disse elementene, og dette kan forklare noe av forvirringen. En annen forklaring kan være at forberedelsene før øvingen startet, ikke har fungert etter hensikten.

I eksempelet ovenfor ser vi at instruktøren omtaler kjøretøyene vekselvis med nummer eller farge. Deltakerne i buss 11 er imidlertid ikke helt sikre på hvilket nummer de har på bussen. Kommentarer fra instruktør kan dermed bidra til å skape forvirring og fungerer ikke nødvendigvis som en støtte for disse to. Dette skjer når instruktøren melder over radiosambandet at buss nr. 5 mangler kjøreløys. I neste omgang benevner instruktøren deres buss med farge, noe som synes å forvirre ytterligere. En annen deltaker kommenterte denne typen henvendelser slik:

Si: Han snakker om grå buss. Det er jo to grå busser her. Er det oss han snakker til eller den andre?

Situasjonen innebærer at deltakerne skal gjøre seg kjent med mange ting på en gang. Deltakerne har tydelige problemer med å skille ut relevant informasjon. De sitter dermed igjen med få holdepunkter som kan gi retning for valg av bane / felt selv om instruktøren har gitt mange instruksjoner. Noe av forvirringen kunne kanskje vært unngått ved hjelp av noen enkle grep. Eksempelvis kunne en overveie å plassere en illustrasjon av banen i hvert kjøretøy. Ulike områder kunne nummereres eller fargemarkeres, og instruktør kunne lettere henlede oppmerksomheten på kjøretøyets faktiske plassering i forhold til ønsket passering. En avklaring på tiltaleform – ”adressering” – til bussene kunne kanskje også være til hjelp.

Øvelsene starter

I kapitlene foran har vi sett at de forberedende delene av kurset byr på informasjon og formidling av en kompleks karakter. Som tidligere nevnt var informasjonsmengden betydelig og presentert på en slik måte at det kunne være vanskelig å skille innholdskomponentene fra hverandre. Det som skjer i de praktiske øvelsene vil i noen grad synliggjøre hvordan forberedelsene har fungert.

Følgende ordveksling illustrerer at det kan være problematisk å diskutere forløpet av øvelsene via radiosambandet:

I: Bremserekning?

Si: Uten kontroll.

I: Hvor mange meter?

Si: Eh... 80 meter.

I: Hvordan gikk det å bremse med låste hjul?

Si: Låste hjul ja..

I: Eh ... det var et spørsmål fra meg!?!? (gir opp).

Partene får ikke diskutert forhold rundt bremserekning og låste hjul.

Kommunikasjonen stopper opp flere ganger og deltakerne i ordvekslingen bygger ikke i særlig grad på hverandres innspill.

Innvandrerens opplevelse kan imidlertid tyde på at språkrelaterte forhold ikke alene kan forklare forvirring, misforståelser og rot på øvingsbanen:

I: Hallo! Høyre. Jeg sa dere skulle kjøre til høyre

S: Sa han venstre? Helt sikkert. Kan ikke huske alt heller

(En instruktør snakker til alle bilene samtidig).

S: Er det til meg han snakker?

Si: Han snakker om buss.

S: Han sier klar? Klar for hva da?

S: Vi skal bare kjøre her, ikke sant? Ikke bremse?

S: Dette er som å kjøre traktor. Dette blir bare rot. Han sa høyre, vi kjører venstre. Dette er ikke kommunikasjon dette er bare rot.

I: Hei, hva gjør dere der? Kom dere ut fra bakken! Hvis ikke dere hører hva jeg sier, så går ikke dette her.

S: (sier til Si): Ikke si til meg, "kjør der", når vi ikke skal kjøre der.

Det er du som gjør feil, mens jeg får kjeft. Dette er frustrerende. Her er det kommunikasjonssvikt. Dette har ikke noe med språk å gjøre.

Utdraget viser at sjåføren opplever situasjonen som kaotisk og frustrerende. I denne situasjonen er det kommunikasjonssvikt på flere plan. Et moment er uklarheter mellom sjåfør og sidemann. Men også kommunikasjonen mellom sidemann og instruktør forkludrer situasjonen for sjåføren som delvis forholder seg til meldinger fra sidemannen.

Instruktøren har ikke mulighet til å fange opp dette. Han fortsetter på samme spor uten å kunne ta hensyn til det som foregår i bilen.

Kommunikasjonen baserer seg dermed på sidemannens innspill og kjøretøyets plassering. Dynamikken mellom deltakerne er dermed i liten

grad til stede i denne formen for kommunikasjon. Samlet sett har vi å gjøre med misforståelser som ikke alene kan tilskrives språklige problemer. På et elementært nivå skiller ikke instruktøren mellom felles beskjeder og henvendelser til enkelte kjøretøy. Til sammen skaper disse problemene mangel på oversikt.

Kaos og forvirring synes å være gjennomgående i alle faser av øvings-situasjonen. Det synes som om deltakerne befinner seg i en spesiell lærings-situasjon ved at de bruker energi og oppmerksomhet på andre forhold enn det å skulle gjennomføre øvelsene. Istedenfor å konsentrere seg om å manøvrere bilen gjennom glattsving, rettes oppmerksomheten mot 1) er jeg på riktig sted? 2) gjør jeg riktig øvelse? 3) gjennomfører jeg øvelsen tilfredsstillende? Dersom en tar i betraktning at en lærings-oppgave fordrer oppmerksomhet, står deltakere med innvandrerbakgrunn i en spesiell lærings-situasjon på dette kurset. Det er av betydning å tilrettelegge slik at deltakerne kan gjøre seg erfaringer som basis for refleksjon over handling.

Kapittel 11

Meningsskaping: Kommunikasjon og språkformer

Rollefordeling, kommunikasjon og læring

Enkelte situasjoner hadde kjennetegn som viste at samarbeid i par kunne representere gode muligheter for læring. I enkelte kjøretøy bidro hjelp, assistanse og støtte fra sidemannen sterkt til sjåførens forståelse av oppgavene og til mestring av øvelsene. I en buss satt en norsk kvinne og en mann fra Irak. Den norske kvinnen opptrådte som sidemann under hele kjøringen. Hun forklarte hvor sjåføren skulle kjøre, hvordan han skulle kjøre og hadde blant annet synspunkter på kjøretøyets plassering på veibanen. Hun forsikret seg om at sjåføren forstod det som ble sagt og ga ros når kjøringen gikk bra. Følgende ordveksling fant sted under gjennomføring av øvelse på glattfelt rettstrekning:

Si: Det er grønt lys hos deg, ser du. Kjør da!

(Sjåføren kjører og gjennomfører øvelse på rettstrekning).

Si: Braaaaa!

S: Der ser du. Jeg klarte det.

Si: Skal du prøve å komme deg helt velberget rundt uten feil i det hele tatt?

S: Jeg tror jeg prøver rettstrekning en gang til.

Si: Da må du kjøre tilbake.

Underveis i kjøringen gjentok hun beskjeder som instruktøren ga over radiosambandet direkte til sjåføren på en klar og tydelig måte:

Si: Hørte du hva han sa? Du må slippe gassen med en gang når du begynner å spinne, ikke sant? Du fatter hva jeg mener?

S: (nikker)

Det er her naturlig å reise spørsmål om hva rollefordelingen i bilen kan bety for sidemannens muligheter til å gjøre egne erfaringer og til å lære. Situasjonen illustrerer hvordan sidemannen ga avkall på anledningen til å kjøre for at den andre skulle få prøve seg mest mulig i de ulike øvelsene. En slik rollefordeling ga en god lærings situasjon for innvandrerens. I dette tilfellet fikk innvandrerens klare beskjeder, instruksjoner og tilbakemeldinger på egen kjøring underveis. Imidlertid var rollen som sidemann krevende og kunne ha betydning for vedkommendes læreprosess.

Situasjonen illustrerer at det finnes muligheter for ny innsikt for sjåføren. Men rollen som sidemann her inntar gjør at de to står i ulike typer lærings situasjoner. Sidemannen fungerer som veileder. Det vil si at vedkommende tilrettelegger for den andres læring slik at sjåføren kan komme videre i sin læringsprosess. Dette er en form for underveisvurdering som er unik i sikkerhetskurset. Her får sjåføren direkte tilbakemelding parallelt med kjøringen. Dette gir sidemannen anledning til å peke på kritiske faktorer på banen, ved kjøringen eller i kommunikasjonen med instruktøren, som kan ha betydning for hvordan sjåføren utfører oppgavene. En slik situasjon kan også representere et læringsutbytte for sidemannen, om enn ikke i forhold til å jobbe direkte med å forbedre egne kjøreferdigheter på glatt føre.

I andre tilfeller ble innvandrere fra forskjellige land plassert i samme kjøretøy. Problemer med å forstå hverandre, eller manglende oversikt over situasjonen kunne føre til feilkjøring og skape mindre uoverensstemmelser. Samtidig kunne kommunikasjonen mellom kjøretøy og instruktør bli forverret ved at mellomledet (sidemannen) feiltolket eller misforsto det som ble sagt:

S: Bak han, bak han?? (spør sidemannen om han skal kjøre bak)

Si: Bak han. Han skal i samme retning. Du ville kjøre forbi i sta!

S: Det var du som ville kjøre forbi han.

Si: Samme som i sta. Bare 10 km/t mindre.

S: Skal jeg kjøre i 40?

Si: Nei, vi må få beskjed først.

S: Beskjed?

(Sjåføren kjører gjennom svingen).

S: Jeg kjørte for fort i svingen.

*I (over radio): Hvorfor klarte du ikke svingen?
(Si og S diskuterer hvem som skal svare på radioen. Si vil at S skal svare selv, i og med at det var hans erfaring instruktøren var ute etter. Det ender med at de overser spørsmålet, selv om instruktøren spør igjen.)*

De to situasjonene ovenfor er ulike. I den første situasjonen fungerte sidemann nærmest som hjelpeinstruktør og veileder for sjåføren. I den andre situasjonen sliter også sidemann med å finne ut av situasjonen, og er således også dårlig egnet som veileder for den andre.

De to situasjonene illustrerer deltakere som befinner seg i kvalitativt forskjellige lærings situasjoner. Våre funn antyder at det ligger et potensial for læring i samarbeidet mellom deltakerne, men at dette forutsetter at de to kan forstå hverandre og at sidemannen har en viss oversikt over situasjonen. I tillegg vil sidemannens oppfatning av egen rolle også virke inn på samspillet mellom de to i bilen. Kunnskap om hvordan samspill i bilene kan fungere, vil være av betydning når instruktøren skal forberede deltakerne til denne delen av kurset.

Ulike språkformer og meningsskaping

I diskusjoner om kommunikasjon og meningsskaping kan det ha betydning at introduksjon av nye begreper og beskrivelser av aktuelle forhold skjer ved bruk av dialekt, sjargong, humor og ironi. Gjennom dette akkumuleres utfordringer på det språklige plan og dette kan skape ekstra utfordringer for deltakere med innvandrerbakgrunn.

Underveis i øvelsene var det åpenbart en del begreper som ikke ble klargjort og heller ikke forstått. Eksempelvis ble høyre og venstre forvekslet. Da det ble sendt ut beskjed om å kjøre motbakke, ble dette forstått som at man skulle kjøre ned bakke. Begreper som blindsoner, omløpstid, overbremsing, bremstilpasning, katastrofetenkning, tverrfall på veg og saksing var også begreper som kunne være vanskelig å forstå, men som ikke ble avklart. I et annet tilfelle snakket instruktøren om ”fir-og-femti, to-og-tretti” og så videre. Dette er en telleform som har gått ut av norsk skrivemåte, men som til en viss grad lever ennå. Problemet er at slike

talemåter kan vanskeliggjøre forståelsen for personer med innvandrerbakgrunn.

Ord og uttrykk, humor og ironi er dypt forankret i språk og kultur. Det kan ta lang tid å få god forståelse av slike språkformer. Som denne deltakeren sa, under en av øvelsene på banen:

”Du må holde tunga inni munnen her, ikke ut av munnen.”

Vedkommende har tydeligvis etablert sin egen mening med basis i ord-taket ”du må holde tunga rett i munnen”. Bruk av humor, ironi og spesielle ord og uttrykk kan komplisere meningskapingen. Humor kan være et godt middel for å skape kontakt og fjerne spenningen i ellers spente situasjoner. Å kunne le av humor som vi har en felles oppfattelse av, kan understreke opplevelsen av å høre til i en gruppe. Humor og ironi kan anta ulike former. Det skilles ofte mellom verbal humor uttrykt gjennom vitser og historier og humor som er mer situasjonsbestemt. Humor kan inngå som en del av identitetskonstruksjoner både på lokalt, regionalt og globalt nivå og vil dermed for en stor del være kulturelt bestemt.

Å sosialiseres inn i en kultur innebærer at man også lærer den aktuelle kulturens humor, og gjennom dette etableres et felles forståelsesnivå. Ironi inngår ofte i humoren og er kulturelt betinget. Man bør slik også her avpasse utsagn etter hvem man kommuniserer med. På de kursene vi observerte var bruk av humor og ironi utbredt. Formen var ofte svært barsk og direkte. Det forekom formuleringer som:

”Jeg vil appellere til fornuften deres, for dere har vel litt av det?”

”Jeg tror ikke du har mange bøker i bokhylla di hjemme.”

”Du må kjøre alene, for jeg ser du ikke kan være sammen med folk.”

Nettopp utsagn som dette kan være vanskelig å forstå og plassere. På en side kan det forstås som en sjargong som kan være ment å være morsom, uten at mottaker trenger å oppfatte det slik. Slik som her:

S: Jeg hadde full kontroll jeg?

I: Du har aldri full kontroll du, sheriff (sjåførens navn var "Sherif", instruktøren kalte ham sheriff, noe innvandreren ikke syntes om til å begynne med.)

Det kan være grunn til å rette oppmerksomheten mot hvilken hensikt en har med å bruke humor og ironi. Trolig var humor ment som en måte å skape kontakt på. Imidlertid ble ironi og en direkte tone fra instruktørene av og til mistolket. Særlig i starten kunne dette virke forstyrrende inn på kommunikasjonen. Etter en viss tilvenning syntes det som om både sjargong, dialekt og ironiseringen ble bedre forstått. Slik kunne ulike språkformer etter hvert virke etter sin hensikt.

Det finnes også andre utsagn som ytterligere kompliserer menings-skapingen:

"Her er det ikke 10 poeng pr. kjege du treffer."

"Her er det jævlig glatt folkens."

"Pass dere for partyteltet folkens."

Sammenhengen mellom kjege og poenggiving tilhører en helt annen situasjon som man skal ha kjennskap til for å forstå meningen med. Betegnelser som de to andre uttrykkene referer til er heller ikke kjente fenomen. Samlet sett kan en si at slike språkformer fordrer et avansert nivå av språkbeherskelse og kulturkunnskap. Humor og ironi i form av uttalelser av typen *"Her er det ikke 10 poeng pr. kjege du treffer"*, innebærer at kunnskap fra ett område (bowling) brukes til å karakterisere en annen situasjon (løse oppgaver på sikkerhetskurs).

Å bli mer bevisst slike språk- og kulturellerrelaterte fenomener og hvordan dette henger sammen vil kunne bedre kommunikasjonen og bidra til å utforme en kultursensitiv opplæring. Slik kan det bygges bro mellom forskjellige kulturtradisjoner. Å være kultursensitiv betyr å innta flere perspektiver i opplæringen. Det innebærer at man ikke bare ser kommunikasjonsproblemene som en forankring i innvandrerguppen, men at problemene nyanseres til å gjelde samspill mellom flere aktører og mellom kontekster i læringsprosessen.

DEL 3

Kommunikasjonsutfordringer i skjæringspunktet mellom språk og kultur

Marit Rismark, Jorun M. Stenøien og Astrid M. Sølvberg

Kapittel 12

Kultursensitivitet og bedring av kommunikasjon

Prosjektene som inngår i denne samlerapporten belyser kommunikasjonsutfordringer som kom til syne i en vurderingssituasjon (muntlig prøve med bruk av tolk) og en læringssituasjon (sikkerhetskurs på bane). Vi har vist hvordan kommunikasjonen på ulike vis kan bli hindret, og at prøvesituasjonen og sikkerhetskurset ikke gir de resultater og det utbytte som det legges opp til. I dette kapitlet diskuterer vi hvorvidt funn fra hvert av disse prosjektene reflekterer felles problemområder som kan ha relevans for opplæringen av innvandrere i føreropplæring mer generelt.

I prosjektet som omhandler bruk av tolk til muntlig prøve forsøkes kommunikasjonshinder eliminert ved at det gis anledning til å kommunisere via tolk. I opplæringssituasjonen ”sikkerhetskurs på bane” stilles det krav til deltakerne om å beherske norsk språk. Likevel meldes det om vesentlige kommunikasjonshinder i begge situasjoner.

Med dette som utgangspunkt har vi studert begge situasjonene og presentert ulike kommunikasjonsrelaterte forhold. Via eksempler fra henholdsvis prøvesituasjon og opplæringssituasjon har vi diskutert hvordan partene opptrer som kommunikasjonspartnere for hverandre. Vi har også belyst hvordan faginnhold legges fram for deltakerne. Gjennom dette har vi synliggjort hvordan kommunikasjon kan komme til å bli hindret slik at testsituasjonen ikke fungerer som ønsket på samme måte som læringssituasjonen heller ikke gir ønsket utbytte.

Å skille figur og grunn

Funn fra prosjektene viser at innvandrerne hadde problemer med å trekke ut hvilken informasjon som var vesentlig når instruktør eller sensor snakket. I prøvesituasjonen ble spørsmål gjerne formulert i forlengelsen av at sensor snakket litt generelt før spørsmålet ble stilt. I slike situasjoner kunne innvandrere få problemer med å skille ut hva som var bakgrunnsinformasjon og hva som var spørsmålet fra sensor. På lignende vis kunne innvandrere på sikkerhetskurs ha problemer med å skille mellom vesentlig og uvesentlig informasjon i instruktørens talestrøm. Fleip, humor og dialekt kunne også bidra til å skjule og utydeliggjøre viktige deler av budskapet for innvandrerne.

Problemer med å skille mellom bakgrunnsinformasjon og sentralt budskap utgjør i seg selv en begrensende faktor med hensyn til å kunne delta (på sikkerhetskurset) og prestere (i prøvesituasjonen).

Kommunikasjon er mer enn ord

I begge situasjoner vi studerte foregikk kommunikasjonen via et mellomledd. I prøvesituasjonen ble det benyttet tolk, mens det på sikkerhetskurset ble brukt radiosamband. Det kan være av betydning å problematisere hva disse ”mellomleddene” betyr med hensyn til å forstå budskap.

Prøvesituasjonen var i sin helhet basert på indirekte kommunikasjon mellom sensor og førerkortkandidat, med tolk som mellomledd. Situasjonen var arrangert slik at tolk og kandidat ble plassert ved samme bord, men med større avstand enn det som er naturlig når folk setter seg sammen for å snakke. I tillegg manglet tolken tilgang til permer med bilder og materiell. Tolken hadde verken tilgang til permen som kandidat fikk utdelt eller det materialet sensor hadde foran seg under prøven. Tolken hadde dermed ikke tilgang til bakgrunnsmaterialer som kunne vært en hjelp til å kontekstualisere budskap som skulle tolkes. Situasjonen er basert på at verbale budskap skal oversettes mest mulig direkte. Tolkene opplevde dette som problematisk. Språk er forankret i kultur og handlinger, kroppsspråk og lignende er viktige formidlingskanaler for innhold. Med bakgrunn i dette blir vesentlige meningsbærende elementer i kommunikasjon unndratt i prøvesituasjonen. Disse

kan være kilder til å forstå og tolke riktig. På tilsvarende vis er kommunikasjonen i øvingssituasjonen ute på banen også frarøvet kontekst. Her foregår mye av kommunikasjonen via sambandsutstyr, og partene ser ikke hverandre. Alt av meningsbærende gester, utpekinger, kroppslige uttrykk og så videre er ikke tilgjengelig for partene. Med språket som eneste holdepunkt blir kommunikasjonen svært begrenset. Muligheten for at det oppstår misforståelser øker.

Språk har lokal forankring

Kunnskap om hvordan språk er kulturelt betinget utgjør en viktig ballast når man skal formidle, veilede eller vurdere i forhold til kandidater med innvandrerbakgrunn. Disse vil, på samme måte som sensor eller trafikklærer, også tilskrive mening til situasjon og begreper med bakgrunn i egen språklig og kulturell bakgrunn.

Problemer rundt sprikende begrepsinnhold i trafikkfaglige termer preget i høy grad kommunikasjonen både på sikkerhetskurset og i prøvesituasjonen. Eksempelvis ble begrepet ”veigrep” brukt. Dette handler om forholdet mellom bil og underlag, og dette er selvsagt et universelt fenomen. Men det finnes sider ved spørsmål rundt veigrep som er mer lokalt fundert. En side av dette henger sammen med forskjeller i geografi og klima. En annen side handler om hvordan disse naturlige forholdene er blitt møtt og håndtert gjennom måter å bygge veger på, vedlikehold av disse, og hva dette betyr for utforming og tilpasning av kjøretøy og utstyr som for eksempel dekktyper. I tillegg er det selvsagt bygd opp en fagterminologi som til en viss grad er utformet på grunnlag av lokalt relaterte forhold og tilpasninger. Slik vil forståelse av veigrep, piggdekk og ikke minst piggfrie dekk til en viss grad være fundert i en lokal språklig og kulturell virkelighet som ikke er åpenbart logisk eller tilgjengelig for mennesker med en annen bakgrunn.

Bevissthet hos sensorer og instruktører om hvordan egen forståelse er viklet inn i og avspeilet i trafikkfaglige termer, kan være av betydning når dette skal omsettes til prøvestoff eller lærestoff for innvandrere.

Man kan hevde at det er kandidatens forpliktelse å sørge for å sette seg inn i det norske systemet og å tilegne seg norsk språk. Imidlertid er det

uansett et skjevt forhold mellom deltakerne i situasjonene da det synes å være ”vi” som sitter med nøkkelen til ”sannheten” her. En målsetting i føreropplæringen kan være å arrangere opplæring og prøvesituasjoner slik at alle kandidater har mulighet til å prestere og lære under optimale betingelser.

For å ta høyde for kulturelt betinget forhold synes det å være en forutsetning at sensorer, trafikklærere og instruktører er kultursensitive i møte med innvandrere. De sentrale aktørene i føreropplæringen kan da i større grad bli oppmerksomme på forhold som hindrer kommunikasjon i møte med innvandrere. Det å kunne fange opp at budskap ikke når fram er grunnleggende. Kultursensitivitet handler slik til syvende og sist om å kunne håndtere rollen som sensor eller pedagog på en mer fleksibel måte.

Pedagogiske tiltak: Kommunikasjon som læringsbetingelse

Det synes klart at kommunikasjonsrelaterte forhold preger innvandreres muligheter til å prestere og til å lære i føreropplæringen.

Kjennskap til kommunikasjonspartner er ett forhold som kan relateres til prestasjon og læring. I føreropplæringen generelt er det av betydning for kommunikasjon og læringsutbytte at trafikklærer og innvandrer blir kjent med hverandre. Kommunikasjonen mellom sensor og innvandrer kan være mer problematisk og preges av misforståelser og uklarhet. Dette kan dels kobles tilbake til partenes manglende kjennskap til hverandre (Rismark et.al., 2002). På bakgrunn av dette, kan en vurdere hvilke muligheter som ligger i ulike situasjoner i føreropplæringen for å gjøre seg kjent med kommunikasjonspartnere. Eksempelvis brukes par-arbeid på sikkerhetskurs på bane. Dette skulle representere en god lærings-situasjon ved at de involverte kan løse problemer og avklare uklarheter i samarbeid med hverandre. Kursene er imidlertid ikke lagt opp slik at de to som skal samarbeide får anledning til å bli kjent gjennom å løse felles oppgaver allerede i klasseromsundervisningen. Dermed plasseres innvandreren nok en gang i en situasjon der samarbeidspartneren kommunikasjonsmessig er relativt ukjent i det øvelsene skal starte.

Kultursensitivitet kan gjenspeiles både i den pedagogiske tilretteleggingen av ulike lærings- og prøvesituasjoner og i selve kommunikasjonen mellom partene. Det å tilrettelegge prøvesituasjonen slik at en demper kommunikasjonshindre kan være en tilnærming som kan bidra til at innvandrere har mulighet til å lære og prestere under samme betingelser som andre kandidater. Eksempelvis kan en diskusjon rundt konsekvenser av måten deltakerne plasseres rundt bordet under muntlig prøve bidra til en mer kultursensitiv prøvesituasjon. Dagens plassering av tolk og kandidat synes å være forankret i en forståelse av at det er viktig å legge opp til minst mulig kontakt mellom tolk og kandidat. Dette avspeiler også en relativt instrumentell forståelse av hva tolking faktisk innebærer.

Kontekstualisering er en måte å utvise kultursensitivitet på. Dette handler om å overskride egen oppfatning av at man har med ”tatt for gitt” forhold å gjøre. En alternativ tilnærming er å invitere deltakerne til å komme med eksempler og situasjoner fra egen erfaringsbakgrunn. Vi ser tilløp til dette i føreropplæringen, men vi ser ikke at eksemplene trekkes videre inn i læringssituasjonen ved at trafikklærer kopler trafikkfaglig kunnskap til deltakernes erfaringer. På denne måten skjer ikke læring av nytt fagstoff i en dialog mellom innvandrers erfaringer, norske forhold og ny fagterminologi. En utfordring er å legge forholdene til rette slik at innvandrerne kan etablere helhetlige forståelser om sammenhenger mellom teori og praksis. Dette kan dreie seg om å trekke linjer fra teoristoffet som presenteres til hvordan dette kan ha allmenn relevans i en norsk trafikkultur. Et hovedpoeng er at kontekstualisering av kunnskap på grunnplanet i opplæringen kan være en forutsetning for å kunne skape en helhetlig opplæring som gjør det mulig å nå mål på overordnet og strategisk nivå i føreropplæringen.

Kommunikasjon kan betraktes som en nøkkel til læringsutbytte. Samtidig representerer kommunikasjon også en rammefaktor som regulerer hvorvidt kandidater med innvandrerbakgrunn har mulighet til å prestere i en prøvesituasjon. Både vurderingssituasjonen (muntlig prøve med bruk av tolk) og læringssituasjonen (sikkerhetskurs på bane) preges av kommunikasjonsmessige utfordringer som kan forringe deltakernes prestasjoner og den enkeltes læringsutbytte. Det synes også like tydelig at alle uklarheter som oppstod ikke alene kan forklares som kommunikasjonsrelaterte problemer i skjæringspunktet mellom språk og

kultur. Trafikklærer og sensors håndtering av språklige og kulturelle utfordringer utgjør også en sentral rammefaktor i vurderings- og opplærings situasjoner. Hvorvidt aktørene i føreropplæringen evner å trekke dette inn som en faktor og hvordan kultursensitivitet gjenspeiles i de pedagogiske oppleggene som møter innvandrere, kan bli avgjørende for disse kandidatenes muligheter til å prestere og til å lære. Slik samspiller språklige og kulturelle forhold med den didaktiske tilnærmingen i prøve- og opplærings situasjoner i føreropplæringen.

Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Carlgren, I. (1995). Klassrummet som meningskonstituerende kultur og social praktik. [The classroom as constituting meaning in culture and social practice] Paper presented at the NFPF Congress in Århus 16-18 March.
- Crain, W. (1992). *Theories of development. Concepts and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström et. al (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Gall, M.D., Borg, W.R., & Gall, J.P. (1996). *Educational research. An introduction*. New York: Longman.
- Handal, G. (1994). At oppmuntra til en reflekterad praktik. I: *Didaktisk tidsskrift* nr. 4/94, s. 24-42.
- Isachsen, J. E., Glad A., Lindheim, C., Lund, B. A., Sagevik, H. & Aaneby, E. (2002). *Forslag til ny føreropplæring. Oppfølging av Nasjonal transportplan 2002-201*. Statens vegvesen, Vegdirektoratet. Transport- og trafikksikkerhetsavdelingen, kontor for trafikkpedagogikk.
- Josefson, I. (1991). *Kunnskapens former. Det reflekterande yrkeskunnande*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Kvernbekk, T. (1995). Erfaringstyranni eller teorityranni – et filosofisk perspektiv på praksis. I: *Profesjonsutdanning og forskning; FOU-perspektiver på praksisfeltet*. Oslo: Lærerutdanningsrådets temahefter.

- Lave, J. & E. Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyngsnes, K. (1997). Piaget, Vygotsky og tilrettelegging for læring. I R. Grankvist m. fl.: *Klasserommet i sentrum*. Trondheim: Tapir.
- Lyngsnes, K. (2003/4). Ansvar for egen læring – prinsipp og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole. Trondheim: NTNU, Dr.polit. dissertasjon.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (1996). *Fagopplæring. Veiledning og instruksjon av lærlinger i bedrift og virksomhet*. Grunnmodul. Oslo: NKI Forlaget.
- Moser-Mercer, B. (1994). Aptitude testing for conference interpreting: Why, when and how. I S. Lambert & B. Moser-Mercer, *Bridging the gap. Empirical research in simultaneous interpretation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Rismark, M., Stenøien, J. M. & Sølvberg, A. (2004). *18 tentakler. En analyse av plandokumenter for ny føreropplæring*. Trondheim: NTNU Voksne i læring.
- Rismark, M. & Sølvberg, A. (2005). *Læringsforståelse som speil for pedagogisk praksis*. (Under publisering).
- Roberts, J. (1992). *The Logic of Reflection*. New Haven: Yale University Press.
- Rismark, M., Norberg, P. F., Stenøien, J. M. & Sitter, S. (2002). *Kulturkollisjoner bak rattet*. Trondheim: Vox, Nasjonalt senter for voksnes læring.

- Rismark, M. (1997). Lærer'n spør for å sjekke om vi kan det. Lærerspørsmål som læringspotensiale. I R. Grankvist, S. Gudmundsdottir, & M. Rismark (Red.). *Klasserommet i sentrum*. Trondheim: Tapir.
- Sjölin, J.G. (1998). *Att tolka bilder. Bildtolkningens teori och praktikk med exempel på tolkningar av bilder från 1850 till i dag*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2001) *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- UDI (2000). *Tolkevirksomhet i offentlig sektor - en statusrapport*. Oslo: Utlendingsdirektoratet.
- UDI (2003 A). *Kommunikasjon via tolk. Temahefte II*. Oslo: Teamtrykk/ All kopi.
- UDI (2003 B). *Tospråklig sjekk for potensielle tolker (ToSPoT) En evalueringsrapport*. Oslo: Utlendingsdirektoratet.
- UDIs nettsted: <http://www.udi.no>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. I Rogoff, B., & Wertsch, J.V. (red): *Children's learning in the "Zone of proximal development"*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene 'validitet' og 'reliabilitet' I kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3, side 119-130. Oslo.