

Metodisk veiledning

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for
voksne innvandrere



Vox

Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet.

Olaf Helsets vei 5b, Postboks 6139 Etterstad, 0602 Oslo

Telefon: 23 38 13 00 Faks: 23 38 13 01

www.vox.no

ISBN 82-7724-086-4

Oslo, august 2005

Forord

En ny læreplan gir mulighet til å reflektere over praksis. Hva lærte vi av den gamle? Hva er nytt? Og på hvilken måte har fagfeltet endret seg siden 1998? Den metodiske veiledningen er et forsøk på å svare på disse spørsmålene og å fremme det pedagogiske arbeidet for å heve kvaliteten på opplæringen.

Den metodiske veiledningen til «Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere» er først og fremst beregnet på lærerne. Men alle som arbeider med opplæring, også de i mer administrative funksjoner, vil ha nytte av å lese veiledningen.

Læreplan 2005 består av en norskplan og en samfunnskunnskapsplan. Utdanningsdirektoratet har hatt ansvar for selve læreplanen. Vox har holdt lærerkurs i fylkene og vært ansvarlig for utarbeidelsen av den metodiske veiledningen.

Norskplanen inneholder kompetansemål. Planen for samfunnskunnskap oppgir bare sju obligatoriske emner uten noen kompetansemål. Det er ingen metodiske pålegg i planen og heller ingen forslag til arbeidsmåter. Derfor tar den metodiske veiledningen mål av seg til å forklare det teoretiske grunnlaget for utformingen av planen, si noe om rammene for opplæringen, slik de ligger nedfelt i lov og forskrifter, utdype de faglige begrepene i planen og gi forslag til arbeidsmåter. Vox har valgt en tredelt metodisk veiledning:

«Metodisk veiledning» er en samling artikler som berører overordnede teoretiske og faglige problemstillinger. Artikkene er i hovedsak skrevet av eksterne bidragsyttere med særlig kompetanse og erfaring innen sitt område. Enkelte artikler er skrevet i samarbeid med redaksjonsgruppa i Vox, bestående av fagsjef, Helga Arnesen, og rådgiverne Vibeche Holte og Tove-Dina Røynestad.

Video-/dvd-filmen «Metodiske smakebiter» består av fem filmsnutter som viser eksempler på forskjellige metodiske opplegg for ulike deltakergrupper både i norsk og samfunnskunnskap. «Metodiske smakebiter» er tenkt brukt i lærerkollegiet som utgangspunkt for intern kompetanseheving.

Nettstedet for god praksis lanseres 01.09.05 på www.vox.no/metodiskveiledning. Det vil inneholde både teori, eksempler på god praksis, artikler om metodikk, referanser og lenker. Nettstedet skal ha en mer praktisk vinkling enn den trykte veiledningen.

Alle de tre elementene i den metodiske veiledningen er ment å være et bidrag til kompetanseheving av lærere. Vox vil takke alle som har bidratt i arbeidet med den metodiske veiledningen.

Vox, 23. juni 2005

Turid Kjølseth
direktør

Helga Arnesen
fagsjef

Innhold

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap – en presentasjon Av Vox	7
Andrespråklæring og den nye læreplanen – teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming Av Kari Tenfjord, UiB	11
Å lære å lese og skrive på andrespråket Av Vigdis Alver, HiB	17
Rammeverket – teoretisk forankring for Læreplan 2005 Av Vox	23
Sentrale begreper i norskplanen Av Vox i samarbeid med Gölin Kaurin Nilsen, Johannes Læringscenter	26
Vurdering av norskferdigheter Av Karen Margrethe Dregelid, Norsk språktest (UiB/FU)	32
Språkpermen for voksne innvandrere Av Trond Thue og Inger Espeland, Arendal VO	37
Arbeidslivsdomenet Av Kjell Ribert og Ellen Røst i samarbeid med Vox	41
Ikt som pedagogisk verktøy i opplæringa Av Vox i samarbeid med Bjørg Sandal og Sonja Jordanger Loen, Gloppen opplæringscenter	46
50 timer samfunnskunnskap Av Vox	49

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap – en presentasjon

Av Vox

Forankring i introduksjonsloven

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Læreplan 2005) er en forskrift til lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven). I § 17 i loven beskrives ordningen med rett og plikt til deltakelse i opplæring i norsk og samfunnskunnskap.

Loven trer i kraft fra 01.09.05, og den gir visse grupper innvandrere som får oppholdstillatelse etter denne dato, en individuell rett, men samtidig også en plikt til å delta i opplæring i 300 timer.² Gjennomføringen av de 300 timene er knyttet til retten til å søke om permanent oppholdstillatelse og derigjennom norsk statsborgerskap.

De 300 timene skal fordeles mellom 250 timer norskopplæring og 50 timer samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår. De 300 timene må tas ut i løpet av tre år. Innvandreren har selv et ansvar for å be om opplæring, og vedkommende skal ha et tilbud fra bostedskommunen innen tre måneder.

Deltakere i norskopplæringen vil ha svært ulike forutsetninger, og de vil derfor ha nådd forskjellig norsknivå etter de 250 timene. Derfor er det ingen felles avsluttende test. For de 50 timene i samfunnskunnskap er det formulert sju obligatoriske emner, men ut over dette står læreren fritt til å lage opplegg som svarer til deltakernes ønsker, interesser og forkunnskaper. Det er heller ikke planlagt en avsluttende test i samfunnskunnskap etter de 50 timene. Det kreves ikke dokumentasjon på oppnådde ferdigheter i norsk eller kunnskaper om det norske samfunnet, kun deltakelse på 300 timer. Men det er et mål for opplæringen at flest mulig tar avsluttende prøver.

Kommunens plikt

250 timer norskopplæring vil for de aller fleste ikke være tilstrekkelig til å oppnå tilfredsstillende ferdigheter i norsk. Kommunene har derfor fått en plikt til å tilby flere timer opplæring ved behov, inntil 2700 timer ekstra. Kommunenes ansvar for

«Formålet med å lovfeste en egen ordning med opplæring i norsk og samfunnskunnskap for innvandrere er å styrke innvandrernes forutsetninger for å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnslivet. Evnen til å kunne bruke språket skriftlig og muntlig er en av de viktigste forutsetningene for å kunne delta i samfunnet.»¹

norskopplæringen står nærmere beskrevet i § 18 i introduksjonsloven. Alle som deltar i norskopplæring etter ny ordning, skal ha en individuell plan.³ Ved tildeling av timer skal lærerne gi råd til kommunen, slik at deltakerens individuelle plan og oppnådd nivå i norsk legges til grunn. For at deltakerne skal få innvilget flere timer, må kommunene gjøre et enkeltvedtak. Dersom kommunen er i tvil om deltakerens behov for mer opplæring, kan innvandreren bli bedt om å ta en test for å dokumentere sitt behov.

Presentasjon av læreplanen

Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er todelt. Den består av en plan i norsk og en plan i samfunnskunnskap. Planen skal oppfattes som en enhet, selv om de to delene kan leses hver for seg. Gjennom todelingen markeres det at samfunnskunnskap har en selvstendig stilling, i tillegg til å gi et tematisk innhold til norskopplæringen.⁴ I Læreplan 2005 er det ingen henvisninger til metoder og arbeidsmåter, og det er dette tomrommet metodisk veiledning er ment å fylle.

Hva er nytt i Læreplan 2005?

- Opplæring i samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår, er nytt. Opplæringen er pliktfestet til 50 timer og skal være en del av de 300 timene som gir rett til permanent oppholdstillatelse. Planen er i sin helhet knyttet til plikt delen på 50 timer, i motsetning til norskplanen som er en plan for et helhetlig løp, fra nybegynner til selvstendig nivå.
- Norskplanen har en uttalt teoretisk forankring i Common European Framework of Reference (CEFR), rammeverket på norsk.
- Deltakerne blir fordelt på tre spor istedenfor to løp (A og B). Plassering på spor foretas ut fra morsmål og ferdighet i å bruke skriftspråk som redskap for læring.
- Det er utviklet en norskprøve på et lavere nivå enn Norskprøve 3. Dermed blir det norskopplæring opp til to avsluttende nivå, mot tidligere bare ett.
- Alle deltakere etter ny ordning skal ha en individuell plan som skal baseres på en inntaksvurdering (lovfestet i § 19 i introduksjonsloven).

- Det eksisterer bare én maksimumsgrense, mot tidligere to⁵, for tildeling av timer etter behov på opptil 2700 timer ut over plikt delen på 300 timer.

Utforming av læreplanen

Læreplanen inneholder en norskdel og en samfunnskunnskapsdel samt et modellvedlegg. Modellvedlegget, som er en grafisk framstilling av sammenhengen mellom nivå og kompetansemål, kommer i trykt versjon som vedlegg til den metodiske veiledningen.

Norskplanen beskriver et læringsforløp gjennom fire ferdighetsnivå fra nivå 1 til 4. Det er ingen sammenheng mellom de pliktfestede 250 timene norsk og læreplanen. Samfunnskunnskapsplanen gir derimot bare en beskrivelse av emnene som skal inngå i de pliktfestede 50 timene.

Norskplanen er utformet slik at hvert spor har en egen «plan». De tre planene har samme struktur. Forsiden beskriver sporet, kjennetegn ved deltakerne på et bestemt spor og progresjon. Dette er et uttrykk for at nivåene som beskrives i rammeverket, er de samme uansett spor, men det vil ta forskjellig tid å nå målene. Progresjonen er altså forskjellig. Mål for skriftlige ferdigheter på spor 1 er Norskprøve 2 (nivå A2), derfor er det ikke målbeskrivelser for B1-nivået i lesing og skriving under spor 1. Spor 3 har, i tillegg til målbeskrivelser på B1-nivået, også målbeskrivelser for B2-nivået. Nivå B2 er utenfor den opplæringen som er gratis, med mindre den kan gjennomføres innefor de obligatoriske 300 t. I tillegg har spor 1 en egen modul for å lære å lese og skrive. Det åpnes for at den grunnleggende lese- og skriveopplæringen kan skje både på norsk og morsmål.

Hvem skal bruke Læreplan 2005?

Læreplanen er for alle som deltar i norskopplæring etter ny ordning. Men læreplanen kan også brukes i opplæringen av deltakere som ikke kommer inn under loven, men som lærer norsk, både i Norge og i utlandet. De to avsluttende norskprøvene som er utarbeidet, tar utgangspunkt i læreplanen. Men det er ikke et krav at man må ha fulgt opplæring etter den for å melde seg opp til prøvene.

Inntaksvurdering

I den generelle delen av Læreplan 2005 blir inntaksvurderingen beskrevet. Ved inntak og plassering på de ulike sporene er tidligere skolegang og morsmål viktige kriterier. Når

det gjelder tidligere skolegang, vil både antall år og kvaliteten på opplæringen ha betydning i inntaksprosessen. Deltakerens evne til å bruke skriftspråk som redskap i opplæringen har sammenheng med dette. Informasjon om et skolelært fremmedspråk vil også være viktig for å kunne gi deltakeren tilbud om riktig spor. Deltakerens morsmål spiller en sentral rolle for riktig sporplassering. Deltakere med morsmål som er språktypologisk fjernt fra norsk, vil trenge lengre tid for å nå målene. Av den grunn kan enkelte deltakere med god allmennutdanning fra hjemlandet få tilbud om spor 2, med middels progresjon, selv om bakgrunnen skulle tilsi spor 3, med rask progresjon.

I tillegg bør man ved plassering på spor ta hensyn til eventuell arbeidserfaring og norsk-opplæring, i tillegg til behov for spesiell tilrettelegging. Det kan være nødvendig med tolk for å få fram riktige opplysninger under inntaksvurderingen. Inntaksvurderingen danner så grunnlaget for utformingen av den individuelle planen for norskopplæringen.

Individuell plan

Alle som deltar i norskopplæringen etter ny ordning, skal ha en individuell plan for norskopplæringen.⁶ Utformingen av den individuelle planen er skolen/lærerens ansvar. For at arbeidet med individuell plan skal lykkes, er det helt avgjørende at deltakeren selv spiller en aktiv rolle i utformingen av planen, ofte ved hjelp av tolk i startfasen. Planen skal utformes på bakgrunn av deltakerens kompetanse, forutsetninger, livssituasjon og framtidsplaner.

Deltakere i introduksjonsprogram har en egen individuell plan for hele kvalifiseringsløpet. Den individuelle planen for norskopplæring vil derfor være en del av den overordnede kvalifiseringsplanen for denne gruppen. Det er viktig at alle instanser som har med kursdeltakeren å gjøre, samarbeider, slik at kvaliteten på arbeidet blir best mulig.

Planen skal inneholde læringsmål, for eksempel om målet er Norskprøve 2 eller 3. Den skal også angi en tidsramme for gjennomføring av læringsmålene. En bør også spesifisere hvilke læringsmåter man anser som best egnet for den enkelte. Det kan være bruk av ikt, selvstendig jobbing i studieverksted, arbeidsnorsk, stasjonsundervisning med mer. Planen bør også inneholde informasjon om hvor opplæringen skal finne sted, fordelingen av for eksempel klasseromsundervisning,

egenaktivitet og språkpraksis. Den skal også beskrive når opplæringen starter, tidspunkt for selve opplæringen – dag eller kveld – og forventet slutt på kurset. En tidsplan vil være foreløpig og må justeres underveis. Det er for eksempel mulig å bytte spor ved for rask/langsom progresjon.

Det er viktig at både deltaker og lærer er klar over hvor intensiv opplæringen må være for at vedkommende skal kunne klare å ta ut 3000 timer på fem år hvis det er behov for det.⁷

Organisering av opplæringen

Kommunene har ansvaret for å tilby norskopplæring. Plikten er som tidligere nevnt, beskrevet i introduksjonsloven og forskriften. Kommunene kan selv bestemme hvordan opplæringen skal organiseres, og hvem som skal forestå den. Det vil bli opprettet en sentral godkjenningsordning for private aktører, men kommunene har ikke plikt til å benytte seg av denne. Kravet er at de som har rett, skal få opplæring tilpasset sitt behov.

Den som har rett til opplæring, skal få et tilbud innen tre måneder. Dette vil medføre at inntak til norskopplæringen vil foregå kontinuerlig hele året. Det kan bli en utfordring å få dannet faste grupper som er homogene i forhold til spor. I tillegg vil ofte deltakere på samme spor være på ulike nivåer.⁸ Siden alle skal ha en individuell plan, vil det være nødvendig å utvikle arbeidsformer og måter å organisere opplæringen på som gir rom både for grupper som arbeider med det samme, og for grupper hvor mange arbeider individuelt og i eget tempo. Opplæringsloven framhever at alle har rett til en tilpasset opplæring.

For mange kommuner er det aktuelt å samarbeide over kommunegrensene for å dele kompetanse og dele på utgiftene til opplæring. Dette gjelder i særlig grad samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår. Se artikkelen om «50 timer samfunnskunnskap».

Mange voksne vil også ha behov for å skaffe seg grunnskole eller videregående skole i Norge. Det er mulig å ta førstegangsopplæring i norsk samtidig som en går i andre skoleslag, og utgiftene til finansieringen må fordeles mellom de ansvarshavende instansene.⁹

Språkopplæring i kombinasjon med arbeid er regnet som en særlig effektiv og god metode.¹⁰ Selv om det ikke er krav til språkpraksis verken i introduksjonsprogrammet eller i ordinær norskopplæring, har erfaringer vist at dette kan være

en effektiv metode. Både språk- og arbeidspraksis blir beskrevet i artikkelen «Arbeidslivdomenet».

Litteratur

KRD: Ot.prp. nr. 28 (2002–2003) Om lov om ny introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)

KRD: Ot.prp. nr. 50 (2003–2003) Om lov om endringer i introduksjonsloven mv.

KRD: Rundskriv H20/05 om Ny forskrift om opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere

Fotnoter

- ¹ Jf. Ot.prp. nr. 50 (2003–2004) Om lov om endringer i introduksjonsloven mv. s. 1
- ² Personkretsen er beskrevet i introduksjonslovens § 17. En forenklet versjon finnes på www.velkommenoslo.no.
- ³ Den individuelle planen står lovfestet i § 19 i introduksjonsloven.
- ⁴ For mer informasjon, se artikkelen «Læreplanens tre sentrale begreper».
- ⁵ 850 og 3000 timer
- ⁶ Jf. § 19 i introduksjonsloven
- ⁷ Et skoleår er på 38 uker. For å kunne ta ut 3000 timer må deltakerne ha 20 timer opplæring i uka i ca. 4 år.
- ⁸ Alle de tre sporene har de samme beskrivelsene av nivåene.
- ⁹ Kommune, fylkeskommune og tilskuddsordningen til norskopplæring
- ¹⁰ Jf. EUs Handbook on integration og Fafo-rapporter

Andrespråklæring og den nye læreplanen – teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming

Av Kari Tenfjord, UiB

Innledning

Det er viktig at vi som lærere er reflekterte, at vi reflekterer over teori eller oppfatninger av hvordan andrespråklæringa skjer, og over hvordan vi som lærere best mulig kan støtte og effektivisere språklæringsprosessen. Som illustrasjon på hva som er hovedpoenget med denne artikkelen, passer et sitat fra «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment» (CEFR), som har vært et viktig dokument for utviklinga av den nye læreplanen: «Dei som brukar rammeverket bør tenkja over kva for oppfatningar dei baserer arbeidet sitt på, og kva for metodologiske konsekvensar dette får.»¹

Den gang Chomsky tok oppgjøret med behaviorismens syn på språklæring, stilte han «Det logiske spørsmålet om førstespråklæring»: Hvordan kan det ha seg at barn lærer morsmålet sitt så raskt og alltid med et perfekt resultat når de til stadighet blir utsatt for så mye «dårlig innputt»? Svaret hans var at noe av språkkompetansen er medfødt. I voksnes andrespråklæring har flere stilt et motsvarende spørsmål: Hvordan kan det ha seg at resultatet av voksnes andrespråklæring er så varierende, og at det bare unntaksvis er perfekt? Dette til tross for mye god innputt gjennom undervisning.

Uten å ta stilling til Chomskys forklaring på barns førstespråklæring er det innlysende at den er en robust prosess. Den blir ikke påvirket i noen avgjørende grad av individuelle faktorer som evner og anlegg eller sosiale forhold som gir tilgang til språklig innputt og språklig praktisering. Voksnes språklæring påvirkes derimot i høy grad av slike faktorer. Det er derfor ikke slik at barns førstespråklæring og voksnes andrespråklæring er samme fenomen eller prosess, bare med den forskjell at den foregår på ulike tidspunkt i livsløpet.

For oss som lærere må utfordringene ligge i at vi kan støtte opp om den voksnes andrespråklæring på en slik måte at det kan kompensere for, men også utnytte, de voksnes endrede muligheter til å lære språk. Jeg vil sette fram følgende

Ulike teorier kan danne utgangspunkt for samme praksis i «klasserommet».

påstand: Uten støtte fra undervisning vil den voksnes andrespråkstilegnelse bli vanskeligere, gå seinere og bli mindre vellykka.²

Hva vet vi om voksnes andrespråklæring?

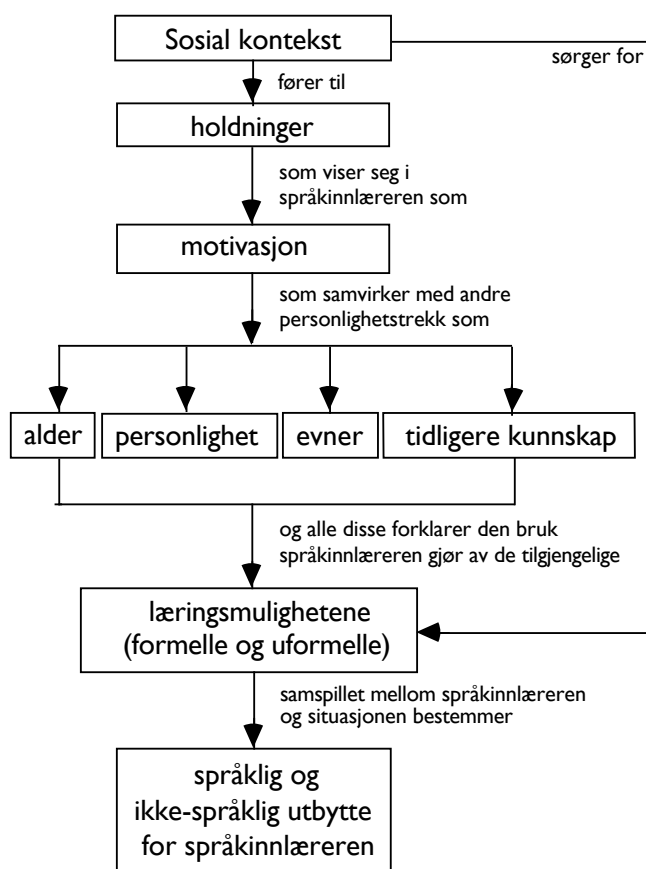
På den ene siden kan vi helt klart slå fast at voksnes andrespråklæring har noen felles utviklingsmønstre. På den andre siden kan vi like klart slå fast at det er stor variasjon med hensyn til resultatet av andrespråklæringa. Det er også slik at det er variasjon med hensyn til den innsats en språkinnlærer må gjøre, og den tid en språkinnlærer må bruke for å nå et visst språkferdighetsnivå. Morsmålet til innlæreren er en av de faktorene som er med på å bestemme hvor stor jobb den enkelte har foran seg når hun/han begynner å lære norsk. Jo større avstanden er mellom morsmålet og norsk, jo større jobb må innlæreren være forberedt på å gjøre. Spolskys modell kan tjene som en illustrasjon av ulike forhold som påvirker andrespråklæring.

Selv om vi vet ganske mye om andrespråklæring, er det ikke konsensus mellom forskerne

om hvordan andrespråklæringa kan forklares, dvs. hva slags teorier man etablerer eller støtter. Det er derfor heller ikke konsensus om hvilken rolle undervisningen kan spille for å støtte og effektivisere språkopplæringa. Dermed er det klart at læreren må ta egne valg, naturligvis innfor visse rammer. For oss er rammene som læreplanen setter, helt avgjørende.

Poenget med å presentere et teoretisk grunnlag for voksnes andrespråklæring, er først og fremst at vi som lærere skal kunne føle oss både trygge og myndige i vår lærerrolle. Vi må nemlig vite hvorfor vi intervenserer i et læringsforløp, og vi må vite hvorfor vi velger bestemte framgangsmåter. Vi må altså kunne trekke en forbindelseslinje mellom vår oppfatning av hvordan språklæring foregår, og vår praksis i opplæringa.

Det at det finnes ulike teorier om hvordan andrespråklæring skjer, betyr altså at synet på hvilken rolle læreren og undervisninga kan ha, er så ulike at det er på sin plass å stille spørsmålet: Hjelper undervisning? Jeg har jo allerede svart ja på dette spørsmålet ovenfor, men det er naturligvis under forutsetning av at vi også kan svare på det neste spørsmålet: Hvordan kan undervisning hjelpe?



Spolskys modell for andrespråklæring (1989: 28, hentet fra Berggreen og Tenfjord, 1999)

For å få en oversikt over eller et grunnlag for å kategorisere ulike teorier, kan det være tjenlig å se andrespråklæring i lys av tre sentrale prosesser som inngår i læringsprosessen:

- en sosial prosess
- en kognitiv prosess
- en språklig prosess

Det er også slik at teorier om andrespråklæring gjerne har enten et grunnleggende sosialt perspektiv, et grunnleggende kognitivt perspektiv eller et språklig perspektiv, og som allerede nevnt, kan samme pedagogiske praksis motiveres på grunnlag av ulike teoretiske retninger.

Andrespråklæring er en sosial prosess

Sosiale teorier om andrespråklæring fokuserer på forbindelser mellom samfunnsmessige/sosiale forhold og læring. På makronivå kan det dreie seg om forholdet mellom den gruppa innlæreren tilhører og dens forhold til storsamfunnet, dens kunnskap om storsamfunnet og rettigheter og plikter i relasjonen mellom gruppa/individet og storsamfunnet. Forhold på mikronivå kan ha med individets sosiale posisjon å gjøre eller med dets innlæringskontekst, men det kan også være trekk ved den individuelle innlæreren som har en sosial basis, for eksempel holdninger til samfunnet, forhold som igjen kan ha betydning for motivasjonen for å lære det nye språket. Sosiale teorier viser at eksterne forhold eller egenskaper ved individet har sin basis i sosiale forhold.

Den sosiale konteksten og individets muligheter for og holdninger til f.eks. å bli integrert i samfunnet har stor betydning for mengden av og kvaliteten på språklig inntutt som innlæreren får, for språklig interaksjon og for grad av variasjon i språklig praksis. Både mengden av inntutt og kvaliteten på inntutten er avgjørende for språktilegnelsen, og begge deler er i stor grad bestemt av sosiale forhold. Det er derfor vanlig å anta at sosiale faktorer har stor innflytelse på andrespråklæring, men at innflytelsen er indirekte.³

Men det er også teorier som hevder at all læring har et sosialt opphav, og for sosiokulturell eller sosialkonstruktivistisk teori om andrespråklæring er dette synet grunnleggende. Derfor kritiserer også teoretikere innafor dette paradigmat interaksjonsteoriene/prosesseringssteoriene (se nedenfor) for å se bort fra den sosiale konteksten læringen skjer i. Vygotskys tenkning har inspirert

teorier om andrespråklæring, teorier som ser læring som en grunnleggende sosial prosess heller enn en individuell kognitiv prosess. To metaforer er sentrale i teorier inspirert av Vygotsky: *stillasbygging* («scaffolding») (Wood, Bruner og Ross: 1976) og *den nærmeste utviklingssonen*.

Stillasbygging er en metafor hentet fra bygningsfaget, og den prøver å fange opp hva slags støtte og hjelp læreren eller en annen mer kompetent person må gi innlæreren. Etter Vygotskys mening er vi avhengige av støtte i enhver læringsprosess. Slik støtte kan gis gjennom samtaler ved at mer kompetente samtalepartnere støtter opp om samtaleaktiviteten. Læring skjer altså i samarbeid med andre, så i stedet for å se læring som en individuell og autonom prosess må man betrakte den som et resultat av sosialt samarbeid mellom individer. Dialogen eller samtalen er en sentral læringsform, der den mest kompetente (læreren) støtter opp om læringen slik at innlæreren kan lære både nye begreper og nye strukturer.

For å forstå hvordan stillaset eller hjelpen skal kunne fungere, må dette ses i forhold til det andre begrepet, den nærmeste utviklingssonen, det området der læring lettest kan skje, og der støtte er viktig. Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom individets aktuelle utviklingsnivå (det innlæreren kan gjøre uten hjelp eller støtte), og det potensielle utviklingsnivået (det individet kan utføre med hjelp). Hva eksperten kan gjøre av intervensjoner i denne sonen, må være gradert, dvs. eksperten må nærme seg innlærerens nivå. Støtten må være så liten som mulig, men den må samtidig være slik at innlæreren greier å utføre aktiviteten. For å kunne identifisere den nærmeste utviklingssonen må læreren kjenne innlærerens språkferdighetsnivå. Læreren må vite hva innlærer kan gjøre uten hjelp og med hjelp.

Et eksempel på støtte som lærer gir eleven, viser følgende korte utdrag fra en dialog. Her snakker de om hva eleven gjorde dagen i forveien. De snakker her om hva han så på TV:

Hva så du?

Hva?

Hva så du i går?

Jeg se film – se film Norge.

Du så en film ...?

Film norsk.

En norsk film?

Ja, en norsk film.

Her ser vi altså hvordan læreren gir støtte til å forme substantivfraser i tråd med strukturen i

norsk, og det å forme substantivfraser med riktig ordstilling er altså innafor elevens nærmeste utviklingssone. Han greier det når han får hjelp.

Læring kan også skje i grupper av språk-innlærere. Det er jo gjerne slik at ulike innlærere har ulik kunnskap og kan støtte hverandre. Lindberg & Skeppsted (2000) har studert gruppesamtaler mellom voksne innlærere innafor en sosiokulturell ramme. Fokus i deres analyse var hvordan de diskuterte og forhandlet seg fram til hvilke ord, former og strukturer som kunne uttrykke et bestemt innhold. Slike diskusjoner viste seg å være med på å heve bevissthetsnivået om de aktuelle trekka, og det førte til refleksjoner omkring mye av den ubevisste språklige kunnskapen innlærerne satt inne med.

Andrespråklæring er en kognitiv prosess

Når vi snakker om språklæring som en kognitiv prosess, ser vi den fra en psykologisk synsvinkel. Hjernens arbeid blir gjerne sammenlignet med den prosessering som skjer i en datamaskin. Innafor kognitiv andrespråklæringsteori står «innputt og interaksjons-tilnærmingen» sentralt. Innafor denne retninga prøver en da å se sammenhenger mellom prosesser i samtalen og læring. Jeg skal i denne sammenheng ta for meg strukturelle egenskaper ved innputt som letter hjernens bearbeiding av informasjonen. Dette gjelder spesielt hvordan innputt kan struktureres slik at innlæreren «legger merke til strukturer som må læres».

En samtale er en sosial prosess, men den aktiverer også kognitive prosesser. Å oppnå gjensidig forståelse mellom samtalepartnere er ofte, men naturligvis ikke i alle slags samtaler, det viktigste målet. I samtaler i typiske lærings-situasjoner, som for eksempel mellom elev og lærer, blir forståelse et mål på læring. Hva er det så som skjer i en slik typisk samtale? Læreren gir ulik form for støtte slik at det blir mulig å gjennomføre samtalen til tross for innlærers begrensede språklige ressurser. Hun/han tilpasser eller modifierer språket sitt slik at det nærmer seg innlærers nivå, men er likevel litt over det nivået som innlæreren behersker. Når det oppstår kommunikasjonsproblemer, inngår samtalepartnere i forhandlinger. Innlærers manglende forståelse eller signaliseringer om manglende forståelse kan føre til gjentakelser eller endringer i innputt. Dette kan gjøre innputt mer prosesserbart, og dermed lettere å forstå. Et viktig forhold ved innputt er saliens.

Saliens

Saliens er forhold ved innputt som gjør at enkelte ord eller strukturer er lettere å legge merke til ved at de er mer prominente eller iørefallende enn andre. Det kan skyldes posisjonen i ytringen: Første ord i ytringen eller det siste er lettere å legge merke til og holde fast ved enn andre. Prosodiske forhold, som trykk, fører også til at elementer i innputten blir mer saliente. Omformuleringer som resultat av manglende forståelse går ofte ut på å gjøre sentrale ord saliente. I det følgende korte eksemplet blir både posisjon og trykk endret (tema for samtalen er hvordan elevens rom er innredet):

Hvilken farge er det på gardinene?

--- (forstår ikke spørsmålet)

Gardinene – hvilken farge?

Ja -- ah – blomst.

Blomstrete?

Ja, blomstrete.

Nettopp det å hjelpe innlærerne til å legge merke til enheter i innputt er det sentrale i Schmidts «The Noticing Hypothesis». Innlæreren må legge merke til eller vise en form for oppmerksomhet mot det Schmidt kaller «surface elements» for at de skal bli tilegnet. Det er viktigere, sier han, å legge merke til strukturer i språklige ytringer enn å få abstrakte regler om strukturene. Man må altså skille mellom det å legge merke til strukturer, og det å kunne omtale slike strukturer med abstrakte regler. Å legge merke til overflatestrukturer må gå forut for å etablere regler, ifølge Schmidt.⁴

Lærbarhet

Innafor noen kognitive teorier er lærbarhet et viktig begrep. Det er knyttet til den oppfatningen at det finnes et naturlig utviklingsmønster, dvs. at læringsprosessen kan betraktes som et «trappetrinns-mønster», og at man må ta ett trinn om gangen. Man må ta det første trinnet før man kan ta det andre, osv. Pienemans prosesserbarhetsteori⁵ er ett eksempel på en teori som har lærbarhet som en viktig forklaring på de utviklingsmønstrene vi kan observere. Hvert trinn eller nivå innebærer en stadig mer kompleks prosessering. For eksempel mener han at alle starter med den setningsstrukturen som er den vanligste eller den mest frekvente. I norsk er det ytringer med strukturen «subjekt – verbal – objekt» (SVO): *Jeg leser avisen*. Det neste nivået er å sette et annet ledd enn subjektet først, uten å bytte rekkefølgen mellom subjekt og verbal: I

dag jeg leser avisen (AdvSVO). Han mener det er en enklere prosessering som skal til for å kunne stille et nytt ledd foran den rekkefølgen de allerede behersker, SVO, enn den prosessering som kreves for det neste nivået, nemlig inversjon av subjekt og verbal: *I dag leser jeg avisen* (AdvVSO). Dette nivået krever mer enn å legge til et nytt ledd initialt i setningen, det krever en omrokering av den allerede innlærte strukturen. Ser man på disse setningene som en streng som består av ord, er hans forklaring at det er lettere å gjøre noe med det første eller siste ordet i strengen, de mest saliente posisjonene, enn å omrokere ord inne i strengen. Altså er ikke inversjon i norsk lærbart før innlæreren har etablert strukturen AdvSVO.

Andrespråklæring er en språklig prosess

Læring blir naturligvis påvirket av egenskaper ved det som skal læres. Det er derfor viktig å ha en forståelse for hva som kan være lett og hva som kan være vanskelig å lære i norsk, og hvorfor det er slik. Dette kan være viktig for å kunne bestemme i sosiokulturelt perspektiv, den nærmeste utviklingssonen, og i kognitivt perspektiv, hva som er lærbart.

Andrespråkforskning i Skandinavia har en tradisjon for å bruke typologisk språk teori som et grunnlag for å forstå den rent strukturelle språklige utviklingen. Språktypologi er ei grein innafor lingvistikken som ved å studere strukturelle trekk ved mange språk, kartlegger det som er fellestrekk ved språk, og hvor mye språk kan variere seg imellom. En viktig grunn til at språktypologi er interessant i andrespråkforskningen, er at det har vist seg at det er paralleller mellom språktypologiske beskrivelser og de rent språklige utviklingsmønstrene.

For å illustrere paralleller mellom språktypologiske observasjoner og andrespråkstilegnelse, vil jeg ta utgangspunkt i én bestemt typologisering av norsk – nemlig det at norsk er et *plassholderspråk*⁶. Det kan si noe om en annen parallell vi observerer, nemlig at det som er sjelden i verdens språk, gjerne er vanskelig å lære. De trekka som er knyttet til typologiseringen av norsk som plassholderspråk, er sjeldne blant verdens språk. Det at norsk er et plassholderspråk, betyr bl.a. at norsk må ha et subjekt og et finitt verb i setningen. Dessuten må det finitte verbet ha plass nummer to, V2-prinsippet. Og plassholdertvungen fører med seg bl.a. at norsk har såkalte *det-setninger*, der det

er et innholdsløst og ikke-refererende subjekt, som i setningene «Det kom et brev i posten» og «Det regner». Norsk har også kopulaverb som er innholdsløse verb, som i setningen «Kari er syk». Mer langvarige læringsproblemer enn det innlæreren har med kopulativ og subjektstvang (inkludert det-setninger), synes de å ha med kravet om at det finitte verbet ikke bare skal uttrykkes i setningen, men det skal også ha sin faste plass som ledd nummer to (V2-regelen). Dette grammatiske kravet fører til inversjon når noe annet enn subjektet står først. Subjekt-verbal-inversjon er faktisk en av de språklige strukturene som er mest studert i norsk innlærerspråk. Og inversjonsfeil kjenner vi alle: «I går jeg gikk på fjellet» er en helt vanlig setningsstruktur i innlærerspråk. I forhold til andre språk i verden er disse egenskapene ved norsk sjeldne, men ikke bare det; de har heller ingen «betydning», de har kun en grammatisk funksjon. Dermed er det ikke strukturer som vokser fram i språket fordi de er avgjørende for å gjøre seg forstått. Det er altså ikke noe kommunikativt press for at disse strukturene skal bli etablert.

Hvordan kan undervisningen støtte innlæringsprosessen?

I Læreplan 2005 sies det ikke noe eksplisitt verken om teori eller metode, men det sies mye om mål for undervisningen, og målene er funksjonelt uttrykt i den forstand at de er formulert i forhold til hva vi kan gjøre med språket. Målene kan beskrives slik fordi de er basert på studier av språknivå som det går an å beskrive (CEFR). Implisitt betyr det at målene også representerer ulike funksjonelle utviklingsnivå.

Så hvordan kan læreren innafor de rammer opplæringsplanen gir, fungere støttende i læringsprosessen? For det første må læreren sørge for sosiale arenaer som framelsker kommunikasjon i varierte situasjoner innafor de ulike domenene innlæreren har behov for å fungere i. Selv om aktiv deltakelse i kommunikasjon er den sentrale og grunnleggende måten å lære språk på, har samtalen sine begrensninger for språklæring. Språklige strukturer som ikke er avgjørende for å nå fram med et kommunikativt budskap, utvikler seg ikke gjennom kommunikasjon aleine. Her kan lærer på ulike vis støtte læringsprosessen ved å hjelpe innlærer til å legge merke til strukturene, til å reflektere over dem og til å få støtte i språklig produksjon.

Læreren må kjenne kursdeltakerne, slik at det kan stilles realistiske mål for opplæringa til enhver tid. Den sosialkonstruktivistiske teorien stiller krav om at læreren må identifisere innlærers nærmeste utviklingssone der han/hun kan intervensjonere ved å gi støtte. I den kognitive teorien snakker man om at læreren må ha kunnskap om hva som er lærbart, og språklige teorier kan si noe om språklige strukturer som er enkle eller vanskelige i norsk.

I metodedebatten har spørsmålet om grammatikkens rolle vært et fokusert tema. For å stille det på spissen har spørsmålene vært om grammatikk må gis eksplisitt fokus, eller om grammatiske strukturer utvikler seg gjennom kommunikasjon. På grunnlag av de teoretiske perspektivene vi nå har vært inne på, kan vi neppe ha en slik enkel enten-eller-holdning. Det er noen språklige strukturer som ikke utvikler seg om man ikke på en eller annen måte vier strukturen oppmerksomhet. Det er noen strukturer som rett og slett er vanskelige å oppdage, og det er noen strukturer som rett og slett er vanskelige å lære. Læreren må intervensjonere slik at strukturene kan bli lagt merke til. Et annet spørsmål er jo hvor korrekt språket må være for å være funksjonelt. Det er innlysende at for en del innlærere er ikke språket funksjonelt dersom det er svært avvikende strukturelt. For andre er det kanskje ikke så viktig å fokusere på «korrekthet». Det er avhengig av hvilke domener språket skal brukes innafor. Lærerenes kjennskap til språkinnlærerne må være avgjørende for å fastsette målene for opplæringa.

Skal vi følge kognitivistenes synspunkter, må læreren støtte innlæreren i å legge merke til de aktuelle strukturene («The Noticing Hypothesis»). Vi må legge til rette for at strukturene blir mest mulig saliente, og at innlærerne møter og får anledning til å bruke dem i mange og ulike kontekster. Ifølge sosialkonstruktivistisk teori blir ikke språkregler kopiert og brukt ved direkte formidling fra læreren eller lærebøkene. Det må forhandlinger til. I den forstand kan man på grunnlag av slik teori legge vekt på å samtale om strukturene, kanskje forsøke å finne regler for bruk. I et utvidet dialogbegrep kan innlæreren også gå i dialog med bøker som omtaler grammatikk dersom de har en bakgrunn som tilsier at det kan være et redskap for læring. Gjennom forhandlinger kan språkinnlæreren konstruere ny kunnskap om språket på denne måten, gjøre den til sin egen og integrere den eller akkommodere den i sin kunnskapsbase.

Konklusjonen blir dermed at kommunikasjon må stå i sentrum, og at de funksjonelle målene som planen beskriver, må styre opplæringa. Men lærerintervensjoner er nødvendig. Ikke bare for å skape gode arenaer for språkbruk, men også for å støtte innlærerne i å legge merke til strukturer og forhandle om strukturer for at de kan integreres i den språklige kompetansen. At læreren kontinuerlig forsøker å identifisere hva som er lærbart, eller med andre ord den nærmeste utviklingssonen, er en forutsetning for vellykka intervensjon fra lærerens side.

Litteratur⁷

Berggreen, Harald og Tenfjord, Kari 1999: *Andrespråklæring*, AdNotam Gyldendal

Council of Europe 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press

Doughty, Catherine J. and Long, Michael H. 2003: *The handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing

Hyltenstam, Kenneth og Lindberg, Inger 2004: *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, Studentlitteratur

Fotnoter

- ¹ Sitatet er hentet fra en ikke-autorisert oversettelse av CEFR.
- ² Påstanden er hentet fra C. J. Doughty.
- ³ Schumanns akkultureringssteori er en av de aktuelle teoriene.
- ⁴ Det er referert til Schmidt i alle oversiktsverkene i litteraturlista.
- ⁵ Referanse til Pienemans teori finnes i alle oversiktsbøkene i litteraturlista.
- ⁶ De skandinaviske språkene har samme typologi (Viberg, 1991). Referansen finnes i Hyltenstam og Lindberg (2004) og Berggreen og Tenfjord (1999).
- ⁷ Jeg har valgt å bare referere til oversiktsbøker, men alle referansene i artikkelen finnes i en eller flere av dem.

Å lære å lese og skrive på andrespråket

Av Vigdis Alver, HiB

Deltakernes skriftkyndighets-historie

I Norge har vi hatt obligatorisk skolegang i mange generasjoner, og vi lever i dag i et land hvor skriftkyndighet er svært utbredt på alle nivå i samfunnet. Sammenlignet med land som mange av våre innvandrere kommer fra, er skriftkyndigheten i Norge svært høy. Ikke bare fordi alle har gått på skole, men også fordi skriftspråket er så sentralt i samfunnet vårt. Vi forholder oss daglig til mange ulike typer tekster både i forbindelse med privatliv, skole og jobb uten å tenke over det. Skriftspråket er så selvsagt og integrert at det nesten er usynlig.

Deltakere som kommer til Norge som analfabeter eller uten funksjonelle lese- og skriveferdigheter, er fra miljøer hvor skriftkyndighet har ulik utbredelse og ulik praksis. Erfaringene deltakerne har med seg fra hjemmemiljøet, har formet deres kunnskaper om og holdninger til skrift. I noen miljøer er skriftkyndighet nært knyttet til religion. I andre miljøer har det vært begrensede muligheter for skolegang. Noen steder er skriftkyndighet bare forbeholdt visse grupper, og da faller kvinnene ofte utenfor. Syttifem prosent av verdens analfabeter er kvinner. Dette gjenspeiler seg også i deltakergruppen i Norge.

Som lærer kan det være viktig å ha kjennskap til deltakernes skriftkyndighetshistorie, fordi å lære å lese ikke bare handler om avkoding og forståelse, men også om å endre holdninger og videreutvikle kunnskapene om skriftspråkets funksjon. Det er ikke gitt at deltakere prioriterer lese- og skriveopplæring dersom de har levd i et miljø hvor skrift har vært lite sentralt. Mange har hatt personer i nettverket sitt som har tatt seg av det skriftlige. Det er en praksis de ofte fortsetter med i Norge.

Å være analfabet eller å ha mangelfull skriftkyndighet i vårt samfunn kan være både komplisert og stigmatiserende. Å være samfunnsmedlem betyr å fylle ut skjemaer, lese informasjon fra det offentlige, orientere seg i nærmiljø, arbeidsliv og skole. Alle instanser forutsetter at du kan lese ulike typer tekster

Et mål for lese- og skriveopplæringen for voksne minoritetsspråklige er å synliggjøre at skrift kan være både til glede og nytte. Derfor må opplæringen være funksjonell slik at deltakerne føler det angår dem i livet her og nå.

så som beskjeder, handlelister, instruksjoner og oppslag. I tillegg er det å være analfabet forbundet med mange negative assosiasjoner.

Morsmålet som hjelp i alfabetiseringsprosessen

Den største utfordringen for minoritetsspråklige analfabeter og personer uten funksjonell skriftkyndighet ligger i å tilegne seg mye nytt på én gang. Deltakerne må lære seg å lese på et språk de ikke behersker, og de må lære et nytt språk uten å kunne bruke skrift som et reelt redskap i læringsprosessen. Effekten av undervisningen kan også bli liten fordi deltakerne har få knagger å feste kunnskapene på. I tillegg kommer tidsperspektivet. Det er en svært tidkrevende prosess å tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter på et andrespråk, noe som lett kan skape frustrasjon hos deltakerne. I verste fall kan de gi opp.

I læreplanen står det klart uttrykt at deltakernes morsmål vil være et viktig redskap i tilegnelsen av det nye språket. Dette gjelder ikke minst i alfabetiseringsprosessen. Gjennom morsmålet kan de få svar på spørsmål og forklaringer som letter innlæringen, og de kan også resonnerer og reflektere over det de lærer, med andre ord bruke morsmålet som et kognitivt redskap. Ved å bruke morsmålet i alfabetiseringsprosessen får de også anledning til å sammenligne morsmålet med norsk, både muntlig og skriftlig, noe som innebærer at de kan ta i bruk tidligere erfaringer og kunnskaper.

Å lære å lese innebærer også å tilegne seg kunnskaper om skriftspråkets kontekst, lese ulike typer tekster og få kjennskap til hvilken hensikt skrift har i ulike sammenhenger. Gjennom morsmålet vil disse aspektene ved skriftspråkutviklingen formidles langt mer forståelig og effektivt.

Fra innhold til form

Når man tilegner seg skriftspråket, må man forholde seg til budskapet i språket, rette blikket mot språkets form og bli vant til å skifte perspektiv. Overgangen fra muntlig språk til skriftspråk er preget av å gå fra en direkte og kontekststøttet måte å bruke språk på, til en mer indirekte og kontekststøttet. Senderen av budskapet er ikke lenger til stede og kan ikke «snakke» med kroppen og blikket i tillegg til ord, noe som kan gjøre det vanskeligere å oppfatte budskapet.

Mange av deltakerne har liten erfaring med skrift, og har ikke reflektert over at språket består av mindre deler. I talespråket snakker vi i ordstrømmer og stopper bare opp for å puste og skifte tema. Skriftspråket er systematisk oppdelt i bokstaver/lyder, ord og setninger. En viktig del av det å tilegne seg skriftspråket er å bli bevisst hva lyder, bokstaver, ord og setninger er, og hvilken funksjon de har i skrift. Dersom man kan ta i bruk morsmålet som et redskap til å forklare systemet som skriftspråket bygger på, kan dette effektivisere prosessen. Vi må jobbe for å utvikle den språklige bevisstheten hos deltakerne både før leseopplæringen starter og underveis. Undersøkelser viser at det er en klar sammenheng mellom språklig bevissthet og lese- og skriveferdigheter (Kulbrandstad 2003: 85).

Å lese – hva er det?

Før man setter i gang lese- og skriveopplæring med voksne minoritetsspråklige, kan det være nyttig for lærerne å reflektere over hva det egentlig vil si å lære seg å lese og skrive på et andrespråk. Hvilke forutsetninger må være til stede for å lykkes?

Kognitive teorier om lesing og skriving handler om hva som skjer i hjernen når vi leser. I lesing inngår det to nødvendige faktorer som arbeider sammen og påvirker hverandre gjensidig, nemlig avkoding og forståelse. Lesing er avkoding ganget med forståelse. Hvis en av faktorene er lik null, blir resultatet null (Dalby mfl., her i Brudholm 2002: 18).

Avkoding

Å avkode en tekst vil si at man forbinder riktig bokstav (grafem) med riktig lyd (fonem), og greier å trekke lydene sammen til lydpakker (ord og setninger). Dersom deltakerne lærer avkoding på norsk, forutsetter det at de har riktig uttale av lydene på norsk, og at de greier å skille de ulike lydene fra hverandre. Ellers kan det bli kaotisk når man prøver å trekke lyder sammen til ord. Personer som er i ferd med å lære et andrespråk, kan ha problemer med å høre og lage lyder som ikke fins i morsmålet deres. Dette gjelder spesielt for de som har et morsmål som er lydmessig fjernt fra norsk. Det er derfor sentralt at deltakere som skal lære seg å avkode på norsk, har et godt muntlig grunnlag. Det vil si at de har fått systematisk uttaletrening gjennom samtaler, uttaleøvelser, rim, regler og sanger. Et godt grunnlag i uttale letter avkodingsprosessen og resulterer i at deltakerne knekker lesekode raskere.

Avkodning er en abstrakt og komplisert kombinasjonsprosess. Leserens må gjenkjenne, huske, analysere og kombinere for å få mening. Det innebærer med andre ord å forholde seg til forsidene av språket som et abstrakt mellomledd. Man kan avkode ord på to måter, enten gjennom indirekte avkodning eller gjennom direkte avkodning. Når man leser indirekte, lyderer man seg gjennom ordet lyd for lyd. Leserens har knekket lesekode, men det går seint fordi man må innom hver lyd i ordet. Dette er en tungvint måte å lese på, og det kan være vanskelig å få med seg helhetsforståelsen når man leser slik. Man blir hengende igjen i hvert enkelt ord, og man har kanskje glemt hva som stod i begynnelsen av setningen når man kommer til slutten. Dette gjelder spesielt for de som leser på andrespråket fordi de kun har en overfladisk kjennskap til mange av ordene de møter i teksten. De må streve med gjenkjenning av lyder, betydning av ord og setninger samtidig.

I denne fasen er lesingen lite funksjonell, og det er lett å miste interessen. Mange deltakere gir derfor opp på dette stadiet. På slutten av 90-tallet ble det gjennomført et forskningsprosjekt som fulgte opplæringen av analfabeter og deltakere uten funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Prosjektet er gjengitt i Hvenekilde mf. *Alfa og Omega* (1996). Mange av analfabeterne som fulgte kursene på 750 timer, lærte seg avkodning på norsk. Men svært få av dem ble lesere i den forstand at de endret skriftlig atferd. Det vil si at de sjelden tok ferdighetene i bruk utenom skolen. Forskning fra Sverige bekrefter også dette (Sachs 1986).

Automatisert avkodning – et viktig skritt

Et viktig stadium i lesing er automatisering av avkodingsferdighetene. Det vil si at leseren avkoder ordene direkte uten å gå veien om hver enkelt lyd i ordet. Man gjenkjenner ordbildet fordi man har lest det før. Bak en automatisert avkodning ligger det mye lesetrening. Det handler med andre ord om å lese store mengder. Man regner med at barn som begynner på skolen, bruker fire til seks år på å automatisere avkodingsferdighetene når de lærer å avkode på morsmålet (Lundberg, her i Kulbrandstad 2003: 28). Et av problemene for voksne analfabeter som prøver å automatisere avkodingsferdighetene, er at de får for lite lesetrening. Noe av det skyldes at det fins lite motiverende og meningsfullt lesestoff som samsvarer med det nivået de har i norsk. Det er stort behov for mer tilpasset lesestoff, og en viktig

oppgave for læreren blir å formidle passende lesestoff for deltakerne slik at de blir motivert for nye leseutfordringer. Å oppfordre deltakerne til å lese på morsmålet kan også være en viktig del av prosessen.

Det er først når man avkoder uten å tenke på at det er det man gjør, at skriftspråket har blitt et redskap til bruk i daglige gjøremål, for eksempel til å lære norsk, til å organisere livet sitt, til enkel privat kommunikasjon og i jobb-sammenheng.

Leseforståelse

Leseforståelse defineres ofte som det å forstå tekster ut over ordnivået. Leseforståelsen ligger på et høyere kognitivt nivå enn avkodning, og den kan aldri automatiseres på samme måte.

«Å forstå en tekst er en utfordrende og krevende aktivitet som er avhengig av samspillet mellom en rekke faktorer/delkomponenter for å lykkes.» (Brudholm 2002: 28)

En av de viktigste enkeltfaktorene for å lese og forstå tekster er, ifølge den danske leseforskeren Carsten Elbro, leserens ordforråd (op.cit.). For det første er det viktig å ha et stort ordforråd, og leseren må også kunne uttale ordene riktig. For det andre er det viktig å ha en viss dybde i ordforrådet. Leserens må kunne gjenkjenne ord i skrift og tale i ulike sammenhenger, også når ordene har ulike betydninger.

En sjuåring kan cirka 9500 ord, ifølge Brinks beregninger av ordforrådet hos 6–16-åringene (referert i en artikkel av Astri Heen Wold i Selj, Ryen og Lindberg 2004: 110). Det er dette grunnlaget skolen bygger på når barna skal begynne å lære å lese i første eller andre klasse. I tillegg vet vi at de førsteklasingene som har norsk som morsmål, stiller med en perfekt uttale og en korrekt setningsstruktur.

Analfabeter som får leseopplæring på norsk, har ulik bakgrunn i språket. Noen kan enkel norsk dagligtale, andre er nesten blanke. Både før og under leseopplæringen må man derfor legge stor vekt på å utvide deltakernes ordforråd. I tillegg må man jobbe med generelle norskerferdigheter som syntaks, morfologi og tekstbinding. Jo bedre grunnlag de har i norsk muntlig, jo større sjanse har de for å utvikle funksjonelle lese- og skriveferdigheter.

Kunnskaper om verden

Å lese en tekst krever som regel mer enn å lese det som står. Tekster er fulle av «huller». Det

vil si at de inneholder mye som ikke er skrevet. Forfatteren tar for gitt at vi leser «mellom linjene». Vi kan fylle «hullene» i tekster hvis vi har kunnskaper om og erfaringer fra det som teksten omhandler. Gjennom å være en oppmerksom og kreativ leser danner man sine egne bilder av innholdet i en tekst, det vil si at vi gjør inferenser.

Dersom det oppstår et gap mellom innholdet i teksten og erfaringene som leseren har å bidra med, blir forståelsen dårligere. Dersom gapet er for stort, bryter lesingen sammen. Leseren forstår kanskje teksten ord for ord, men greier ikke å gripe helhetsbudskapet.

Det er lett å tenke seg at mange norske tekster inneholder referanser som minoritets- språklige analfabeter ikke har erfaringer fra. Det kan skyldes deres manglende kjennskap til skriftspråket, eller at mange sosiale og kulturelle situasjoner i Norge er fremmede for dem. Vi kan eksemplifisere dette ved å tenke oss at en deltaker skal lese en timeplan. Det krever ganske mye ut over selve lesingen. Deltakeren må ha kjennskap til ukens dager på norsk, inndelingen i ulike fag og de norske betegnelsene på fagene. Skal de ulike fagbetegnelsene få en reell betydning, må deltakerne også ha noen generelle kunnskaper om hva fagene dreier seg om. De må dessuten beherske tallsystemet, tallsymbolene og kunne klokka og konvensjonene for å skrive klokkeslett på norsk. Man må ha lært å lese tabeller og kunne finne opplysninger som er knyttet til hver rute, både vertikalt og horisontalt.

Skrift- og skolekulturen – andre måter å ordne verden på

I forbindelse med forskningsprosjektet gjengitt i *Alfa og Omega*, ble det gjort klasseroms- observasjoner, og en del av deltakerne som gikk på alfabetiseringskurs, ble intervjuet om undervisningen de fikk. Mange av dem sa at de ikke forstod alt som foregikk i klasserommet. Når man gikk nærmere inn på dette, trakk de ofte fram ting som har å gjøre med vår måte å kategorisere verden på. De forstod for eksempel ikke at læreren av og til skrev bortover på tavla (når læreren skrev setninger), og av og til skrev nedover på tavla (når læreren skrev lister eller enkeltord). Av og til satte læreren strek mellom ordene og av og til ikke, for eksempel i forbindelse med verb: *går – gikk – har gått*. De var videre opptatt av hva ulike tegn og symboler betydde, for eksempel kolon og understreking av ord i ulike sammenhenger, for eksempel: *Jeg*

går hjem nå, I går gikk jeg hjem eller når læreren skulle synliggjøre et årsak-virkning-forhold.

Gjennom skriftspråk og skolegang har vi tilegnet oss nye organiseringsprinsipper som vi bruker uten å tenke over dem. Mange av organiseringsprinsippene bygger ikke nødvendigvis på noe som er naturlig, men på konvensjoner. Ifølge skriftkyndighetsforskere hører mange av våre kategoriseringsmåter til den skriftspråklige kulturen. Andre hevder at de hører skolen til, altså at man gjennom skolegangen tilegner seg nye «systemer» for å holde orden på verden. Personer som ikke har tatt del i skole- og skriftkulturen, har andre måter å ordne verden på (Allard mfl. 2003: 42). Skriftkyndighetsforskeren Walter Ong viser til en undersøkelse av Luria og Vygotsky i 1930-årene om effekten skrift har på folk. Analfabeter og litterate personer ble vist fire bilder. Det var bilder av ei øks, ei sag, ei rive og en tømmerstokk. De ble spurt om hvilke tre bilder som hørte sammen og hvilket bilde som skulle bort. De litterate sa at det var to alternativer:

1. øks, sag og tømmerstokk (hvis temaet/kriteriet er hogst)
2. øks, sag og rive (dersom temaet/kriteriet er redskaper)

Analfabetene sa at riva måtte vekk. Forskerne som tolket svarene, hevdet at dette har med arbeid og arbeidssituasjon å gjøre. Analfabetene brukte sine konkrete erfaringer som eneste utgangspunkt for å organisere ordene. De kategoriserte etter det vi vil kalle erfaringslæring. Vygotsky hevdet at å organisere etter «redskaper» er abstrakt, fordi «redskap» ikke er en konkret ting. Vygotsky kaller slike ord kulturelle artefakter eller «oppfinnelser». Skrift påvirker tanken (Ong 1990).

Når vi skal tilrettelegge undervisningsopplegg for denne deltakergruppen, kan refleksjoner om ulike måter å ordne verden på være gode å ha i bakhodet. Vi kan prøve å fange opp noe av deres individuelle system, samtidig som vi sakte, men sikkert fører dem inn i nye systemer. På den måten kan vi minske gapet. Som alfabetiseringslærere må vi prøve å forstå hvordan deltakerne tenker og lager systemer, samtidig som vi må prøve å stimulere dem til å oppdage nye systemer. Når deltakerne i forskningsprosjektet gjengitt i *Alfa og Omega*, sa at det var mye i undervisningen de ikke forstod, var det kanskje et gap mellom det vi som lærere trodde var systematikk og oversiktighet, og det deltakerne opplevde som systematisk.

Bevissthet om egen lesing

En annen faktor som virker inn på lesingens kvalitet, er evnen til å styre og overvåke sin egen lesing. Det handler om å være bevisst når man ikke forstår innholdet i teksten, og gjøre noe aktivt med situasjonen, for eksempel prøve å lese teksten en gang til eller spørre om hjelp til å forstå. Poenget er at hvis man oppdager at man ikke får teksten med seg, legger man om strategien. Da styrer man sin egen lesing, man har det som kalles gode lesestrategier. Undersøkelser viser at en god del andrespråkslesere har dårlige lesestrategier, det vil si at de mangler bevissthet om egen lesing. Selv om mange tror at de leser bra, viser det seg at de kan ha mangelfull forståelse av tekster. En leseundersøkelse i Oslo-skolen fra 2002 viste at minoritetsspråklige har dårligere lesestrategier enn de som leser på morsmålet. Den viste også at elever med norsk som andrespråk har en tendens til å overvurdere nivået på sine egne lesestrategier (Lindvig mf. 2002: 73).

Grunnleggende lese- og skriveopplæring – hva og hvordan?

I Læreplan 2005 blir det understreket at lese- og skriveopplæringen for voksne minoritetsspråklige må være funksjonell. Dette innebærer at deltakerne må føle at den angår dem i livet her og nå, den må være nyttig, også på kort sikt. De har en hverdag med viktige voksenroller og gjøremål, og de er opptatt av å bruke tida si til noe som føles nyttig og relevant (Loeng 1997).

Når det gjelder lesemetoder, har vi to hovedretninger, nemlig syntetiske og analytiske metoder. Syntetiske metoder tar utgangspunkt i språkets minste deler, fonemene (lydene) og grafemene (bokstavene), og man bygger lesingen opp, lyd for lyd. Når man har lært tre lyder, får man et ord, for eksempel m-a-t. I syntetiske metoder er systematikken sentral, og det er viktig å følge et oppsatt «program». I tillegg er det sentralt at alle ord og tekster er fonetisk overkommelige. Det innebærer at man legger liten vekt på innholdet i tekstene i begynnelsen.

Det kan være komplisert for noen deltakere å lære å lese gjennom en metode som så ensidig vektlegger lydene i språket, og det krever at de behersker uttalen i norsk. Det kan dessuten føles kjedelig og uforståelig for voksne å lese og skrive ord og setninger som er lite meningsfulle for dem. De har mange års erfaring med dialoger

og fortellinger både fra dagligliv og tv, og det kan føles unaturlig å møte språk uten mening og bruksverdi.

I analytiske metoder tar man utgangspunkt i større språkdeler, nemlig ord eller hele setninger. I begynnelsen lærer man å lese hele ordbilder. Det er naturlig å begynne med deltakernes navn eller andre frekvente og kjente ord. Etter hvert analyserer man hva disse ordene består av, og det blir satt fokus på enkeltlyder. I denne metoden er det lagt vekt på at deltakerne skal møte meningsfulle ord og setninger fra starten av.

De fleste lesepedagoger oppfordrer til å ta i bruk både syntetiske og analytiske metoder, alt etter behov. Deltakerne er ulike og lærer på ulike måter, og de har ulike mål. Dette må man ta hensyn til i undervisningen.

Å bruke felles tekstskeping som arbeidsmåte i lese- og skriveopplæringen i starten kan være fruktbart. Tekstskeping i fellesskap betyr at deltakerne i starten får hjelp til å skrive ned det de selv sier, mens læreren er modellskriver og støtte i prosessen. Man tar utgangspunkt i deltakernes språk og felles opplevelser og oppnår på den måten en optimal førforståelse. Tekstskeping er i høyeste grad tilpasset opplæringen, og deltakerne får i starten lese tekster som de selv har vært med på å skape, og som handler om dem selv og deres nære omgivelser. Tekstskeping er en arbeidsmåte hvor man tar utgangspunkt i ord og setninger, men samtidig rettes blikket mot lyder, stavelser og bokstaver. Det er med andre ord en metode hvor både analytisk og syntetisk tilnærming står sentralt. For en nærmere beskrivelse av begynneropplæring, se nettveiledning (www.vox.no/metodiskveiledning).

Videreutvikling av lese- og skriveferdighetene

Det er svært viktig at lese- og skriveopplæringen av voksne minoritetsspråklige fortsetter etter at deltakerne har oppnådd grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Å avslutte undervisningen når deltakerne har knekket lesekode, har ofte vist seg å være bortkastet arbeid. Deltakerne trenger støtte og veiledning til å videreutvikle ferdighetene for å oppnå funksjonell skriftkyndighet. Gjennom systematisk arbeid med ulike skriftlige sjangrer og bevisstgjøring om hvilken hensikt ulike tekster har, får de innsikt i skriftkulturen. Sakte, men sikkert må de etablere nye vaner for å innhente informasjon. Dette er nødvendig hvis de selv skal bli en del av skriftkulturen.

Samtidig kan vi oppleve at mange av deltakerne som går på kurs, føler at de har nådd målet sitt når de kan skrive personalia, fylle ut enkle skjema og lese noen ordbilder og tall. Det vil være en realitet at ikke alle deltakerne kan greie å nå målene i læreplanen. Det er en lang og arbeidskrevende prosess å bli funksjonell leser på et andrespråk, og sterk motivasjon er en absolutt forutsetning. En viktig oppgave i undervisningen blir derfor å synliggjøre for deltakerne at skrift kan være både til nytte og til glede i mange situasjoner, og at det er verdt å satse tid og energi på prosjektet.

Litteratur

- Allard, Birgita, Rudqvist, Margret og Sundblad, Bo 2003: *Leseutvikling*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Alver, Vigdis og Dregelid, Karen Margrete 2004: *Ganske enkelt norsk, lærerveiledning*, Cappelen forlag, Oslo.
- Alver, Vigdis og Lahaug, Vigdis 1999: *Alfabetisering – mer enn å lære bokstavene*, Novus forlag, Oslo.
- Brudholm, Merete 2002: *Læseforståelse – hvorfor og hvordan*, Alinea A/S, København.
- Hvenekilde og Alver 1994: «Alfabetisering av voksne fremmedspråklige» i *Ferdigheter i fare?* Ad Notam Gyldendal.
- Hvenekilde Anne, mfl. 1996: *Alfa og Omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*, Novus forlag, Oslo.
- Kulbrandstad, Lise 2003: *Lesing i utvikling*, Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning, Bergen.
- Lindvig, Y., Lervåg J.I., Wærness, S., Bertinussen og Morandé F. 2002: *Dybdevurdering i Osloskolen 2002. Hvor godt leser elevene?* Læringslabenforskning og utvikling.
- Loeng, Svein 1997: *Voksenpedagogikk i et humanistisk perspektiv*, Immatelos forlag, Stjørdal.
- Selj, Elisabeth, Ryen, Else og Lindberg, Inger 2004: *Med språklige minoriteter i klassen*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Sachs, Lisbeth 1986: *Alfabetisering. En fråga om kultur och tänkande*, Tema Kommunikation SIC 12. Universitetet i Linköping.
- Traavik, Hilde, Alver, Vigdis og Færevaa, Margaret Klepstad 2003: *Skrive- og lesestart*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Å lese for livet* 2003, oversatt fra New Zealand (1996), Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.

Rammeverket – teoretisk forankring for Læreplan 2005

Av Vox

Presentasjon av rammeverket

Norskdelen av Læreplan 2005 tar utgangspunkt i Det europeiske rammeverket (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, forkortet til CEFR), heretter kalt rammeverket. Rammeverket er oversatt til norsk¹, og det er også et teoretisk utgangspunkt for de nye læreplanene i fremmedspråk i grunntutdanningen i Norge.

Rammeverket er et oppslagsverk for fagpersoner i språkfag. Det er ment å være et redskap i arbeidet med å legge til rette for en felles basis for utvikling av læreplaner og vurdering. Det skal også skape refleksjon om mål og metoder.

Rammeverket er utarbeidet av Europarådet gjennom en langvarig prosess hvor ledende lingvister og pedagoger fra hele Europa har bidratt. CEFR er en beskrivelse av språkferdigheter på ulike nivåer og i ulike kontekster. Vurdering underveis og til slutt, både i form av egenvurdering og vurdering fra lærer, er sentrale elementer i opplæringen. Dette synet ligger til grunn for utarbeidelsen av «European Language Portofolio» (ELP), som er et pedagogisk verktøy egnet for språkopplæring. En norsk versjon av ELP foreligger nå. Se artikkelen «Språkpermen for voksne innvandrere».

I rammeverket er språkferdighetene uttrykt som kompetansemål på tre nivåer, elementært (A), selvstendig (B) og avansert nivå (C). Disse nivåene er igjen delt i to. Til sammen er det beskrevet seks nivåer. I Læreplan 2005 er imidlertid bare fire av de seks nivåene beskrevet. Avansert nivå ligger utenfor Læreplan 2005. I tillegg er opplæring ut over B1 utenfor ordningen med gratis opplæring, hvis den ikke kan gjennomføres innenfor de 300 timene.

Det er utviklet tre nye nasjonale norskprøver. De er nærmere beskrevet i artikkelen «Vurdering av norskferdigheter». Norskprøve 3 for voksne innvandrere tilsvarer Språkprøven. Norskprøve 3 er under det nivået som er nødvendig for å søke om opptak til høyere utdanning. Følgende figur viser sammenheng mellom nivå og norskprøver:

Rammeverket skal lette

kommunikasjonen om moderne

fremmedspråk og danne et

tolkingsfellesskap, både nasjonalt

og internasjonalt, rundt læreplaner,

eksamener og vitnemål. Den bærende

ideen i rammeverket er at læring,

undervisning og vurdering skal ses i

sammenheng.

Elementært nivå		Selvstendig nivå		Avansert nivå	
A		B		C	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Norskprøve 1 for voksne innvandrere	Norskprøve 2 for voksne innvandrere	Norskprøve 3 for voksne innvandrere Tilsvarer Språkprøven	Nivået som gir mulighet for inntak til høyere utdanning		

Læringssyn

Språk læres gjennom kommunikasjon og i samhandling med andre. Kompetansemålene i CEFR er formulert som «kan-påstander» (Can do's) innenfor fem ferdigheter: lytte, lese, skrive, snakke og samtale. Kompetansemålene danner utgangspunkt for å utforme læringsmål, velge læringsaktiviteter og evaluere læringsresultat. For at kompetansemålene skal nås, må deltakerne hjelpes til å bli autonome i den forstand at de skal kunne utvikle bevisste læringsstrategier, hvor det å lære seg å planlegge, overskue og evaluere prosessen gjør dem i stand til å styre egen læring. Den autonome deltaker er selvgående i læringsarbeidet, men allikevel også avhengig av hjelp fra lærer. I denne prosessen får læreren en nøkkelrolle. Professor David Little ved Trinity College Dublin har vært helt sentral i utviklingen av ELP. Han beskriver lærerrollen som tredelt: Læreren må være ekspert, veileder og hjelper og formidler.

1. Ekspert

Læreren må ha kunnskaper både om voksenpedagogikk og om hvordan språk læres. Han/hun må også være ekspert på målspråket, vite hvilke språklige elementer som inngår i de ulike kompetansemålene, og ha kunnskap nok til å forklare dem for deltakerne.

2. Veileder og hjelper

Målet for deltakerne er å lære så mye om sin egen språklæring at de selv kan sette seg egne mål, finne ut hva som fungerer, og vurdere om de har nådd sine mål. En utvikling av slike ferdigheter krever tid. I denne prosessen må læreren fungere som veileder og hjelper for at deltakerne, både enkeltvis og i grupper, etter hvert selv skal identifisere de læringsbehov som er til stede.

3. Formidler

Læreren må ta initiativ til, utarbeide og følge opp de ulike språklige oppgavene som er nødvendige

for at deltakermedvirkning, deltakerrefleksjon og hensiktsmessig og korrekt bruk av målspråket skal finne sted.

Fokus på form

I Læreplan 2005 er kompetansemålene uttrykt som språkhandlinger. Det vil si at de uttrykker hva en deltaker skal kunne gjøre på målspråket på et visst nivå innenfor en delferdighet. Det er ikke beskrevet nærmere hva som inngår av språklige strukturer i de ulike målene. Alle kompetansemålene er utformet som eksempelet nedenfor, som er hentet fra nivå B1, delmål «skrive». Her står det:

«Kan skrive forståelig, sammenhengende tekst ved å binde enkle setninger sammen i en lineær sekvens»

Hva skal til for at målet skal være nådd? De fleste lærere vil vel til å begynne med oppmuntre og rose alle sammenhengende tekster som formidler en forståelig mening. Men de færreste kursdeltakere vil være tjent med å stoppe på et nivå hvor teksten bare kan forstås med god vilje av den som leser den.

For å kunne forbedre og utvikle språket er det nødvendig at deltakerne må lære å vurdere hvor godt de kan utføre sine språklige handlinger (Little 2001)². I læreplanen er det derfor ført inn et kvalitativt element: «kjennetegn ved språket». Beskrivelsen under dette punktet er et svar på spørsmålet: «Hvordan utføres språkhandlingene?» «Kjennetegn ved språket» omfatter både lingvistiske elementer som grammatikk, flyt, sammenheng i teksten og språklig bredde, og pragmatiske faktorer som samtalekonvensjoner.

Grammatikkens plass

Grammatikk er ikke et mål i seg selv, men alle kan ha nytte av å tilegne seg viktige grammatiske termer.³ Når deltakerne har en viss metaspråklig bevissthet, kan undervisningen effektiviseres.

Grammatikk er også et hjelpemiddel for å se likheter og forskjeller mellom morsmålet og det språket en holder på å tilegne seg. I arbeidet med grammatikk er det viktig at det ikke bare fokuseres på begreper og grammatisk form, men også på bruken av de ulike grammatiske strukturene. Fokusering på grammatisk form bør derfor knyttes direkte til tekstarbeid og underordnes innholdet. Når tekster og oppgaver er varierte, blir ulike deler av språket aktivert fordi ulike teksttyper stiller ulike språkkrav. Språket i bruk er så sammensatt at mange språklige kategorier må forstås og også brukes av deltakerne før det kan framheves som grammatiske kategorier. Selv relativt enkle setninger vil inneholde ulike ord, ordklasser, bøyingsformer og ulike setningstyper, for eksempel underordning i at-setninger og som-setninger. Også årsakssetninger vil naturlig finnes i tekster på et tidlig stadium.

Metaspråklig bevissthet

Læringssynet som gjennomsyrrer rammeverket forutsetter at deltakerne utvikler en viss metaspråklig bevissthet for at de skal kunne styre sin egen læring, men i hvilken grad den grammatiske kunnskapen må være eksplisitt, vil selvfølgelig variere ut fra deltakernes tidligere kunnskaper, språklige bakgrunn og læringsstil. Deltakere som er skolevante og som har lært grammatikk tidligere, trenger bare en rask forklaring av hva begrepene heter på norsk, og så kan de bruke dem. De deltakerne som ikke kjenner grammatiske begreper på noe språk, må bygge opp en grammatisk bevissthet samtidig som de lærer de norske grammatiske begrepene.

Folk har ulike læringsstiler som ikke er automatisk knyttet til skolebakgrunn. Deltakere med liten skolebakgrunn kan også ha stor glede av teoretiske forklaringer, på tilpasset nivå. Likeledes finnes det i alle grupper noen som har svært liten interesse for teoretiske utlegninger. Derfor er det viktig å tilrettelegge all opplæring slik at den tilfredsstillende folk med ulike måter å lære på. Diskusjon i grupper om grammatiske emner har vist seg å være effektivt, også for deltakere som har liten skolegang.⁴ Poenget er å diskutere seg fram til et felles svar ut fra en gitt problemstilling. Mange har en implisitt grammatikkunnskap som blir gjort mer eksplisitt gjennom diskusjoner. Dette gir god språktrening og sikrer at alle får snakke. Arbeidsmåten gir også en anledning til å få forklaringer på grammatiske problemer fra likemenn.⁵

Ofte har opplæringen ut fra en grammatisk progresjon begynt med ordklasser istedenfor

å starte på et mer overordnet nivå, med utgangspunkt i reell språkbruk. Hvordan ser en norsk setning ut? De som lærer best ved en deduktiv metode, fra helhet til del, får ikke den nødvendige oversikten, og grammatikken blir uforståelig. For andre som helst lærer gjennom induktiv metode ved å bygge stein på stein, vil et fokus på ordklasser sette store krav til at læreren har tilstrekkelig kunnskap i grammatikk til å skape mening ut fra detaljene.

Litteratur

Arnesen, H. og Furre, A-K. 2000: *Riss*, SRV

Council of Europe 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*

Jensen, R. 2004: *Å mestre mangfoldet*, Damm og Søn

Lindberg, I. og Skeppstedt, I. 2000: «Ju mera vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper» i Åhl, H. (red.) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*, Stockholm

Little, D., Simpson Lazenby B, O'Connor, F. 1991: «Meeting the English Language Needs of Refugees in Ireland». Fra Centre for Language and Communication Studies, Trinity College Dublin

Fotnoter

- ¹ Arbeidet var ikke avsluttet per juni 05 før «Metodisk veiledning» gikk i trykken. For mer informasjon, kontakt Aksis (www.aksis.uib.no).
- ² Referert til i Karen Margrete Dregelids artikkel «Vurdering av norskferdigheter».
- ³ Dette avsnittet bygger for en del på avnittet om «grammatikk» i generell del av opplæringsplanen av 1998 og også på Ann Karin Furres artikkel om grammatikk i «Riss», Oslo 1999.
- ⁴ Metoden det refereres til, heter «Diktogloss» (Inger Skeppstedt), og blir omtalt i nettutgaven av Metodisk veiledning.
- ⁵ I Opplæringsplanen av 1998 er det et forslag til hvordan grammatiske kategorier gradvis kan introduseres. Forslaget står etter modul 4 i A-løpsdelen.

Sentrale begreper i norskplanen

Av Vox i samarbeid med Gölin Kaurin Nilsen, Johannes Læringscenter

Spor, domene og nivå er de tre sentrale begrepene i læreplanen i norsk. De språklige målene er de samme for alle deltakere på samme nivå, men progresjonen er forskjellig.

Innledning

Deltakerne kan følge opplæring på tre ulike spor, avhengig av tidligere skolegang og morsmål. De tre sporene har samme funksjon som den gamle inndelingen i to løp (Opplæringsplanen 1998). Domenene i Læreplan 2005 er områder for språklig aktivitet, og de kan sammenlignes med den funksjonen hovedmomentene hadde i Opplæringsplanen. Videre kan man si at målbeskrivelsene av språklige ferdigheter på ulike nivå kan sammenlignes med de ulike modulene i den gamle planen. Nivåene er uavhengige av spor og er de samme for alle deltakere.

Spor

Til grunn for plasseringen på spor ligger morsmål og skolebakgrunn. Det er nytt at morsmål skal tas med i denne vurderingen. Deltakere som har morsmål som ligger fjernt fra norsk, som for eksempel østasiatiske språk, har en større læringsoppgave enn andre. Dette får betydning for valg av spor.

Plassering på spor

Vurdering av tidligere skolegang vil omfatte både antall år, hvor regelmessig skolegangen har vært, og i hvilken utstrekning deltakeren har hatt mulighet til å utvikle selvstendige læringsstrategier. Det kan likevel være vanskelig å plassere deltakerne på rett spor uten å observere dem i språkkinnlæringsprosessen i klassen. Et skolelært fremmedspråk kan ha betydning for riktig sporplassering. Det samme gjelder tekniske skriveferdigheter og lese- og skrivehastighet. Også deltakernes mål med kurset, innstilling til målspråkkulturen og motivasjon vil påvirke deres strategivalg i innlæringsprosessen.

Disse forholdene må kartlegges i forkant av kurset gjennom inntaksvurderingen. Uklarheter om på hvilket spor en deltaker hører hjemme, kan for eksempel oppstå der hvor deltakeren allerede har et godt utviklet muntlig norsk, men ikke tilsvarende skriftlige ferdigheter.

Bytte av spor

Det som skiller sporene fra hverandre, er tempoet i den forventede progresjonen. De språklige nivåene er de samme på alle sporene. Det er fullt mulig å skifte spor underveis. Et sporbytte kan skyldes at inntaksvurderingen ikke gav et riktig bilde, eller det kan skyldes utenforliggende årsaker. Mange av deltakerne har omsorgsoppgaver og forsørgeransvar. Andre kan ha personlige problemer relatert til flukt og tidligere traumer. Dette er forhold som gjør at de vil trenge mer tid. Det kan gjøre det nødvendig å gå over til et langsommere spor, enten permanent eller bare for en tid. Noen deltakere med høy utdanning, men med morsmål som ligger språktypologisk fjernt fra norsk, kan også ha fordel av å starte opplæringen på spor 2. På samme måte kan noen være feilplassert på et spor med for langsom progresjon, slik at de ikke får utnyttet sin fulle kapasitet, og de bør derfor bytte til et spor med raskere progresjon.

Domene

Språklig aktivitet foregår alltid innenfor ulike domener. Romaine (1995) definerer domene slik: «Et domene er et område for menneskelig aktivitet knyttet til bestemte tidspunkter, settinger og rollerelasjoner». ¹ I Læreplan 2005 er det beskrevet fire domener: det *personlige*, det *offentlige*, *utdannings-* og *arbeidslivsdomenet*. Den språklige aktiviteten er ulik innenfor ulike domener og har ulik vanskelighetsgrad. Det gjelder med hensyn til om kommunikasjonen er kontekstavhengig/-uavhengig, og om språkbruken er av analytisk og abstraherende art eller ikke. Domenene skal likevel ses som likeverdige mht. å gi deltakerne et språk som gjør at de kan mestre de nevnte områdene i livet. Under domenebeskrivelsene er det foreslått en rekke temaer som den språklige aktiviteten kan knyttes til. Temaene må ikke betraktes som «pensum», men heller som et forslag til emner som passer innenfor de ulike domene. Det er deltakernes interesse og framtidsplaner som må være avgjørende for hvordan man velger å vektlegge noen temaer.

Temaene i domene beveger seg innholdsmessig fra en vekt på det personlige og nære innenfor det personlige domenet til en vekt på emner fra det offentlige rom i det offentlige domenet, fra mikronivå til makronivå. Det vil være i deltakernes interesse at de blir vant til å bevege seg språklig innenfor alle domener og

flere temaer, men det er ingenting i veien for å vie noen områder spesiell oppmerksomhet. Man kan for eksempel vektlegge arbeidslivsdomenet på en slik måte at det kan utvikles rene bransjekurs. På samme måte kan man innenfor utdanningsdomenet trekke inn temaer som gjør en overgang til videre skolegang lettere.

Sammenligning av innholdet i domene og i 50-timerskurset i samfunnskunnskap

Enkelte temaer fra 50-timerskurset i samfunnskunnskap blir utdypet i norskopplæringen gjennom temaene i domene. Et tema kan også inngå i flere av domene, mens andre finnes igjen i ett domene. Samfunnskunnskap på et språk deltakerne forstår vil kunne danne grunnlag for en forforståelse av innholdet. Det skaper et godt utgangspunkt for en språklig bearbeidelse på norsk og en utdypning og bedre forståelse av innholdet i temaene.

Nivå

Nivåene er beskrevet gjennom målbeskrivelser av språklige ferdigheter. Målene er formulert som globale mål og delmål. De globale målene er uttrykk for en helhetlig og abstrakt språkerfardighet, mens delmålene er knyttet til de fem språkerfardighetene og er uttrykk for hva man kan gjøre på språket: skrive, snakke/formidle, lese, lytte og samtale. I Læreplan 2005 er det beskrevet fire nivåer. Nivåene tilsvarende det elementære og selvstendige nivået i Det europeiske rammeverket (CEFR).

Deltakere som skal lære norsk, har ulike utgangspunkt og ulike mål for opplæringen. Nivåene er beskrevet likt for alle sporene. I prinsippet stilles de samme kravene til alle språkbrukere i samme situasjon. Ut fra bakgrunn og framtidsplaner vil deltakerne ha bruk for å beherske ulike situasjoner og sammenhenger. Deltakere på spor 3 vil for eksempel forventes å ha større behov for å kunne uttrykke seg godt skriftlig enn for eksempel deltakere på spor 2.

Målbeskrivelsene

Målbeskrivelsene som er knyttet til hvert nivå, gir mulighet for å vurdere om målet er nådd. Disse beskrivelsene er knyttet både til globale mål og delmål for fem ferdigheter på hvert nivå.

Det er i samsvar med den måten målene er satt opp på i rammeverket (CEFR). Vi skiller mellom kvantitative og kvalitative mål. Kvantitative mål (*hva*) beskriver hva man kan bruke språket

til i en kommunikatív sammenheng. De kvalitative målene (*hvordan*) sier på hvilken måte man er i stand til å utføre språkhandlingene. De kommunikative målene i planen bygger på en forestilling om hva som er enkelt å gjøre på språket, og hva som anses som vanskelig.

Slik målene er stilt opp under, kommer det tydelig fram at det er en progresjon i språklig

kompleksitet fra nivå A1 til B1. Dette gjelder for så vel tekststruktur (fra fraser ned til ett ord) som for lengre sammenhengende meninger. Utviklingen går fra enkle kommunikative handlinger som å beskrive og gjengi, til mer komplekse strukturer som å begrunne, argumentere og resonnerere.

Et eksempel på dette er delmålene i skriftlig produksjon (våre uthevinger):

Nivå A1	Nivå A2	Nivå B1
Kan skrive ord, enkle fraser og setninger ...	Kan skrive korte, enkle beskjeder og meldinger ...	Kan skrive forståelig, sammenhengende tekst ... i en lineær sekvens
Kan skrive korte, enkle hilsener ... faste fraser	Kan skrive svært enkle personlige brev ...	Kan skrive enkel tekst med en del detaljerte beskrivelser om kjente emner...
Kan skrive enkle beskjeder ...	Kan skrive enkelt om ...	Kan fortelle en historie eller gjengi handlingen i en film eller bok
Kan fylle ut skjema med personlige opplysninger	Kan fortelle en historie ... som en liste av enkle fraser og setninger	Kan beskrive egne opplevelser ...
Kan binde sammen ord og fraser med enkle sammenbindingsord som for eksempel og	Kan binde grupper av ord sammen med bindeordene og, men og fordi	Kan kort forklare og begrunne meninger og gjøre rede for holdninger
		Kan skrive meget korte formelle tekster med faktisk informasjon og begrunnelse

På hvert nivå i planen blir det også beskrevet kvalitative mål. Å skrive en enkel tekst er ikke bare et mål i seg selv, men måten det gjøres på er også beskrevet og satt opp som en progresjon fra nivå til nivå. De kvalitative målene angis gjennom fem kriterier av lingvistisk og

pragmatisk karakter: 1) språklig bredde, som vokabular, 2) grammatikk, som kjennskap til ulike setningsmønstre og hvor korrekt de blir brukt, 3) flyt, 4) samtale og 5) sammenheng.

De kvalitative målene for *grammatikk* ser slik ut på de ulike nivåene:

Nivå A1	Nivå A2	Nivå B1
Har begrenset kontroll med noen få innøvd grammatiske strukturer og setningsmønstre	Har begrenset kontroll med enkle grammatiske strukturer og setningsmønstre	Har et forråd av frekvent brukte mønstre som brukes rimelig korrekt

På nivå A1 og A2 har deltakeren *begrenset kontroll*, mens vedkommende på nivå B1 skal ha et *forråd av frekvent brukte mønstre*. Noen deltakere kommer til å bruke lang tid på å nå nivå A1, mens andre har en så rask progresjon at de knapt registrerer at de har passert dette nivået.

Læreplan 2005 har ikke et eget kapittel om grammatikk, men vi gjenfinner det samme synet på grammatikk som i Opplæringsplanen av 1998. Kunnskaper i grammatikk er altså ikke et mål i seg selv. Men det å tilegne seg viktige grammatiske termer og en viss grammatisk forståelse, er nyttig for språkopplæringen. Ved

at deltakerne får en viss metaspråklig bevissthet, kan undervisningen effektiviseres. Grammatikk er også et hjelpemiddel for å se likheter og forskjeller mellom morsmål og målspråk.

Gjennom arbeid med språkets forside vil deltakernes forståelse av norsk språk øke (jf. Dregelid og Tenfjords artikler). Mestring av språkets forside vil i tillegg kunne skape større kommunikatív trygghet hos deltakeren.

Et hovedpunkt i den nye læreplanen er at de språklige nivåene er de samme på alle sporene. Det som skiller det ene sporet fra det andre, er progresjonen. Det skal være mulig for en

deltaker å bytte spor underveis. På et spor vil det også være deltakere som er på ulike nivåer innenfor de ulike ferdighetene. I tillegg er det to avsluttende prøver mot tidligere bare én.

Måloppnåelse

Avsnittet «Å nå målene» er hentet fra læreplan-gruppas opprinnelige utkast til læreplan. Det ble bestemt at arbeidsmåter skulle være en del av den metodiske veiledningen.

Å nå målene på spor 1

Hovedkriteriet for at deltakere skal plasseres på spor 1, er at de er uvant med å bruke skrift som redskap i en læringsprosess. På spor 1 er progresjonen langsom. Mange spor 1-deltakere er analfabeter når de starter på norskopplæringen. Det er derfor utarbeidet en egen modul for grunnleggende lese- og skriveferdigheter for denne gruppa.

Et av hovedpunktene i rammeverket (CEFR) er imidlertid at en som lærer språk, kan være på ulike språklige nivåer i de ulike ferdighetene. Noen av deltakerne på spor 1 vil derfor kunne snakke og forstå norsk, men ikke kunne lese og skrive. Arbeidet må derfor legges opp slik at deltakere som har kunnskaper i muntlig norsk, kan bygge videre på dem, og ikke begynne på nivå A1 i alle ferdigheter. Kravene til skriftlige ferdigheter er ikke så omfattende på spor 1 som på de andre sporene.

For deltakerne på spor 1 er det viktig at de på en systematisk måte får «lære å lære» samtidig som de tilegner seg norsk. Mangelen på skolegang gjør at de ikke har de samme læringsstrategiene som deltakere med lang skolegang. Det betyr at de må få en grundig innføring i skolens «indre liv», samtidig som de øker egen bevissthet om hvordan de best kan lære seg norsk. I begynnelsen vil deltakerne være svært avhengige av lærerens deltakelse i aktiviteter og arbeidsoppgaver. Det må legges opp til at deltakerne etter hvert greier å arbeide mer selvstendig, enten alene eller i grupper. For mange av deltakerne er det viktig å bearbeide lærestoffet på ulike måter. For at de skal både huske og lære, må det være mange gjentakelser. I mange av temaene som inngår i planen, vil det være meningsfullt å kombinere arbeidet på skolen med praktiske aktiviteter som gjør at språket blir brukt i andre kontekster enn i klasserommet. For noen kan dette innebære at de kombinerer norskinnlæringen med en

praksis plass eller en reell jobb. For andre kan det innebære at skolen tilrettelegger for at de skal få se, oppleve og bruke det de lærer, gjennom ulike ekskursjoner og besøk.

Det tar lang tid å lære et nytt språk når skrift ikke kan brukes som støtte. Og det krever en tilnærming med bruk av faste mønstre og mange repetisjoner. Opplæringen må være tydelig og konkret. Bruk av bilder, gjenstander og konkrete aktiviteter som illustrerer det språklige innholdet, er avgjørende for å oppnå forståelse. Å lære noen frekvente og enkle fraser utenat, som kan brukes både i klasserommet og utenfor, er viktig for å oppleve at det de lærer på skolen kan brukes. Det er en tids- og arbeidskrevende prosess å lære å lese og skrive på et andrespråk. Det er derfor viktig at deltakerne blir motivert for oppgaven. Motivasjonen hos voksne analfabeter er blant annet avhengig av at de ser og opplever hva de kan bruke skrift til. Det blir lærernes oppgave å synliggjøre for deltakerne hvordan skrift kan være et nyttig redskap på ulike områder i samfunnet vårt (jf. artikkelen «Å lære å lese og skrive på et andrespråk»).

For mange deltakere er det viktig å lære å skrive og lese fordi de har barn i grunnskolen. Foreldre skal støtte opp om barns skolegang. Og for å delta i dette arbeidet på en reell måte kreves det at foreldrene gjør hva de kan for å øke egen kompetanse.

Målet med norskopplæringen på spor 1 er at deltakerne skal kunne klare skriftlig del av Norskprøve 2 og muntlig del av Norskprøve 3. Da vil de kunne klare seg selv i de fleste situasjoner i hverdagen. Norskprøve 2 vil også være tilstrekkelig til å komme inn på AMO-kurs og arbeidsmarkedstiltak. Andre vil kunne gå rett ut i jobb.

Å nå målene på spor 2

Spor 2-deltakerne er vant til å bruke skriftspråket som redskap for læring, men kommer ofte fra skoletradisjoner der reproduksjon står sentralt. Mange er uvant med de læringsstrategiene som er verdsatt i den norske skolen, så som ansvar for egen læring, kritisk tilnærming og refleksjon rundt lærestoffet. De har ofte vært vant til å bruke avskrift, utenat læring, giengivelse og repetisjon. Dette er strategier som kan være nyttige i en startfase, men etter hvert må deltakerne veiledes til å utvikle større selvstendighet.

Norskopplæringen for spor 2 er delt i tre nivåer. For at deltakerne på spor 2 skal få en mest mulig effektiv opplæring som gjør det mulig

for dem å bruke sin medbrakte kompetanse, må arbeidsmåtene være tilpasset deltakernes forutsetninger, ønsker og behov. For spor 2-deltakerne kan overgangen fra en lærersentrert undervisning til en deltakerorientert opplæring skape usikkerhet. Derfor er det viktig å skape klare rammer og arbeidsforhold i gruppen, noe som skaper forutsigbarhet i lærings situasjonen. Dette innebærer at deltakerne må bli kjent med målene for opplæringen og arbeidsmåtene. Og de må få oppleve at arbeidet i klasserommet er relevant for livet utenfor skolen. Deltakerne må gradvis lære å ta eget ansvar og initiativ i språklæringen.

Deltakerne på spor 2 er en svært sammensatt gruppe. Det gjør at de vil bruke ulik tid på å nå målene. Felles for denne gruppen er likevel en progresjon som gir deltakerne tid nok til å repetere og bearbeide lærestoffet. Arbeidsmåtene må være varierte og legge til rette for at deltakerne får bruke språket i situasjoner utenfor klasserommet. Deltakerne må gjøre seg nytte av mange ulike typer læremidler, lærebøker, ordlister, ikt og autentiske tekster som de møter i sine omgivelser.

For mange av deltakerne på spor 2 vil det muntlige språket være sentralt. I opplæringen må derfor det muntlige språket ha stor plass, og det må arbeides med formsiden av språket, slik at språket blir så korrekt at kommunikasjonen fungerer.

Deltakerne på spor 2 har erfaring med å bruke skriftspråket. Det er viktig å bygge videre på dette i språkopplæringen. Arbeidet med skriftlig språkbruk kan støtte utviklingen både av det muntlige og det skriftlige språket. Blant annet kan skriftlige eksempler og forbilder brukes for å oppøve bevissthet om språkets form. Det er dessuten viktig for denne gruppen å arbeide med ulike teksttyper, både å lese tekster og å skrive egne tekster. Tekstarbeidet må relateres til deltakernes videre planer, enten det er skolegang eller arbeidsliv. Å ha lært andre språk tidligere betyr ofte at man har fått en språklig bevissthet som man kan nyttiggjøre seg i norskopplæringen, og det kan være fruktbart å sammenligne strukturer i morsmålet eller andre språk man kan, med norsk.

Målet med norskopplæringen på spor 2 er at deltakerne skal nå et nivå der de kan bruke eller bygge videre på sin medbrakte kompetanse. Etter endt opplæring skal deltakerne kunne avlegge Norskprøve 3, muntlig og skriftlig del.

Å nå målene på spor 3

Spor 3-deltakerne har lang utdanningsbakgrunn, ofte akademisk. De har ofte gode læringsstrategier, og de er vant til å arbeide selvstendig og målrettet. De har også en hurtig progresjon.

For at deltakerne på spor 3 skal få en mest mulig effektiv opplæring, må arbeidsmåtene tilpasses deltakernes forutsetninger.

Undervisningen må være deltakersentrert og variert, og den må oppfordre til egen aktivitet og refleksjon, slik at deltakeren oppnår bevissthet om egne språklæringsprosesser. Selv om det kan være en viss variasjon innenfor denne gruppen, er det likevel noen typiske kjennetegn ved deltakerne. De har lang skolegang eller eventuelt høyere utdanning bak seg. De er vant til å bruke skriftspråket som redskap for læring, og de har etablert læringsstrategier som de bruker selvstendig og effektivt. Disse strategiene vil de også bruke når de skal lære norsk. Det er viktig at læreren legger til rette for at deltakerne får nyttiggjøre seg de strategiene de allerede har for språklæring. Vanligvis har deltakerne minst ett skolelært fremmedspråk. De har dermed en viktig erfaring som de kan bygge videre på. Mange har lært fremmedspråk ved hjelp av andre metoder enn de kommunikative metodene som har en bred plass i språkopplæringen i norsk skole. Det er derfor viktig at det arbeides med å skape bevissthet om og aksept for en slik tilnærming. På dette sporet vil deltakerne gjerne ha erfaring med å bruke grammatikk som hjelpemiddel, en erfaring som de kan bygge videre på, og som kan effektivisere læringsprosessen. Det kan for eksempel innebære å beskrive regelmessigheter i språket ved hjelp av grammatisk terminologi. Å la deltakerne diskutere hvordan de best lærer det nye språket, og hvilke arbeidsmåter de lærer av, er et godt utgangspunkt for kommunikasjon i klasserommet.

Siden deltakerne enten skal avslutte videregående skole, gå inn i høyere utdanning eller ut i yrkespraksis, noe som ofte setter store krav til skriveferdigheter, blir det viktig for dem å kunne finne informasjon, å kunne skrive korrekt og å beherske mer akademiske sjangrer som resonnerende framstillinger.

Målet med norskopplæringen på spor 3 er at deltakerne skal nå et norskspråklig nivå der de kan bruke eller bygge videre på sin medbrakte kompetanse. For noen vil dette bety å ta avsluttende prøve på nivå B1, mens andre vil ha behov for en avsluttende prøve på et høyere

nivå som gir adgang til universitet og høyskole.² Reglene for statlig finansiering er at deltakere som kan klare å nå målene som er beskrevet for nivå B2 innenfor de 300 obligatoriske timene, skal få denne opplæringen gratis, men testavgiften for en eventuell test på høyere nivå, «Bergenstesten», må betales av deltakeren selv. Deltakerne på spor 3 har altså samme sluttmaal som deltakerne på spor 2, men progresjonen er forskjellig.

Forslag til litteratur

Berggreen, Harald og Tenfjord, Kari 1999: *Andrespråklæring*, Ad Notam Gyldendal/ Prisme-serien

Council of Europe 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*, Cambridge University Press

Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders 2000: *Tospråklighet og Minoritetsundervisning*, Ad Notam Gyldendal/ Prisme-serien

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1998: *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1991: *Rammeplan i norsk med samfunnskunnskap for fremmedspråklige voksne (F-2923)*

Fotnoter

¹ Engen og Kulbrandstad 2000: 32

² Krav til dokumentasjon av norskkunnskaper for inntak til høyere utdanning avhenger av immatrikuleringsgrunnlag, men Norskprøve 3 for voksne innvandrere er ikke tilstrekkelig.

Vurdering av norskferdigheter

Av Karen Margrethe Dregelid, Norsk språktest (UiB/FU)

Vurdering kan tjene to hensikter. Vurdering underveis kan brukes for å øke læringsutbyttet og planlegge videre opplæring, mens vurdering til slutt er en dokumentasjon på hva man har lært. Alle tester kan i utgangspunktet brukes enten formativt eller summativt. Formålet med testen må imidlertid avklares med deltakerne før den avholdes.

Innledning

Vurdering av norskferdigheter hos voksne innvandrere har to formål. På den ene side har man den fortløpende vurderingen knyttet til undervisningssituasjonen. Denne vurderingen omtales som formativ vurdering, eller vurdering underveis. Formålet er å gi grunnlag for planlegging og tilrettelegging av undervisningen og oppfølging av deltakernes språkutvikling. På den andre siden står den summative vurderingen, eller sluttvurderingen, som oppsummerer hva deltakeren har oppnådd av ferdigheter ved gitte tidspunkt, f.eks. ved kursslutt. Resultatet av den summative vurderingen tjener først og fremst som dokumentasjon på hva deltakeren har oppnådd i løpet av opplæringen, og kan, ut fra de krav som stilles, gi adgang til videre skolegang, mulighet for å søke jobb eller gi grunnlag for deltakelse i tiltak på arbeidsmarkedet.

Formativ vurdering

I en opplærings situasjon vil det være naturlig å vektlegge den formative vurderingen. Den formative vurderingen gjenspeiler et læringssyn som ser på eleven som en ansvarlig medspiller i læringsprosessen, og indikerer at en tro på bevisstgjøring og medinnflytelse er nøkkelen til motivasjon og innsats. Det innebærer at det må foregå fortløpende innsamling av informasjon om hva deltakerne har lært, og om hva som faller lett eller vanskelig for den enkelte. Dette er informasjon som kan hjelpe læreren å tilrettelegge opplæringen og gjøre deltakerne bevisste på sin egen læring.

Fokus for vurderingen i undervisningssituasjonen kan være ulik for partene som er involverte. Sett fra lærerens synspunkt, kan formålet være å få bedre innsikt i hvordan undervisningen fungerer for den enkelte deltaker. Dette kan for eksempel gi et grunnlag for å avgjøre hvordan nytt stoff skal presenteres, hvilket materiell som skal velges, hvordan lærestoffet må tilrettelegges, hvilke språklige faktorer som det skal fokuseres på, eller hvilke

ferdigheter som må øves. Målet kan også være å komme i en god dialog med den enkelte deltaker om deltakerens språklæring.

Fra deltakerens synspunkt kan behovet være å få større bevissthet om og bedre innsikt i hvordan han/hun kan lære språket, og hva han/hun har behov for å fokusere på enten det gjelder innhold eller form. For mange deltakere vil en praksis hvor vurdering av deltakerens framgang er i fokus, virke sterkt motiverende for innsatsen.

I den fortløpende vurderingen i undervisningen kan det brukes mange former eller teknikker for vurdering. Løpende informasjon om deltakerens ferdigheter og språklige utvikling kan samles gjennom observasjoner, notater, retting av arbeider, spørreskjema, kapitteprøver, o.l. Deltakerne kan få tilbakemelding om sin språkutvikling skriftlig og muntlig og gjennom korrigerende arbeider.

For at den formative vurderingen skal kunne fungere og ha pedagogisk verdi, må den være systematisk, og lærer og deltaker må ha en felles forståelse av hva som ligger i tilbakemeldingene som gis. Tilbakemeldingene må derfor være så forståelige, konkrete og detaljerte at begge parter kan dra nytte av dem og anvende dem i praksis.

Egenvurdering

Språkpermen, den norske versjonen av European Language Portfolio (ELP), er tilpasset voksne innvandrere i Norge. Språkpermen er et redskap til hjelp i den formative vurderingen med vekt på deltakernes vurdering av egne ferdigheter. Språkpermen inneholder språkbeskrivelser i form av sjekklister, og et system for å notere progresjon på grunnlag av språklige erfaringer og arbeider. Ved hjelp av sjekklister kan deltakeren øve seg i å sammenligne det han/hun tror og mener at han/hun kan gjøre på et språk, med det han/hun faktisk kan utføre på språket. Systematisk samling av arbeider over tid og drøfting av arbeidene med andre deltakere og med lærer, gir deltakerne øvelse i å beskrive og fokusere på kvaliteten på arbeidene sine. En forutsetning for at deltakerne kan bruke sjekklister og snakke om og vurdere kvaliteten på sine og andres arbeider, er at det arbeides med å utvikle en god forståelse av beskrivelsene i listene. Dette vil samtidig gi en god forståelse av målene for undervisningen generelt, fordi sjekklister bygger på målbeskrivelsene i Læreplan 2005.

Mange lærere stiller seg tvilende til hvor nøyaktig og verdifull en deltakers egenvurdering er.

I Irland har man positiv erfaring med denne typen egenvurdering for voksne innvandrere. Det har vist seg å være forholdsvis enkelt for deltakerne å vurdere sine kommunikative ferdigheter i henhold til nivåbeskrivelser slik de er gjengitt i de globale målene i Læreplan 2005. De aller fleste vet vanligvis hva de kan og ikke kan gjøre på et språk, og egenvurdering i forhold til slike kriterier stemmer stort sett godt overens med tilsvarende vurdering foretatt av lærer.

Egenvurdering av lingvistiske ferdigheter derimot, slik som vokabular, språklige strukturer og uttale, er vanskeligere. I Læreplan 2005 er dette faktorer som er beskrevet som «kvalitative trekk ved språket». Professor David Little hevder at det er en forutsetning for å forbedre og korrigere språket at man lærer å vurdere hvor godt man kan utføre sine språklige handlinger. Derfor må deltakerne trenes i å vurdere kvaliteten på språket sitt. En måte å gjøre dette på er å la deltakerne korrigere egne og andres arbeider.¹

Summativ vurdering

Den summative vurderingen skal tjene både som dokumentasjon for deltakeren på nådd ferdighetsnivå i norsk ved avsluttet opplæring, samtidig som den skal gi et signal til samfunnet om at deltakeren har nådd de mål som er beskrevet i læreplanen.

På nasjonalt plan er det utarbeidet to nye standardiserte prøver som skal tjene som dokumentasjon på nådd ferdighetsnivå i norsk ved avsluttet opplæring, Norskprøve 2 (nivå A2) og Norskprøve 3 (nivå B1) for voksne innvandrere. Disse prøvene administreres og rettes sentralt, og utvikles til faste datoer flere ganger i året.

Tilbakemelding om nådd resultat på en summativ prøve er, i motsetning til tilbakemeldingen på en formativ prøve, kortfattet og lite detaljert. Tilbakemeldingen for Norskprøve 2 og 3 gis som «bestått» eller «ikke bestått».

Til Norskprøve 2 og 3 er det utarbeidet eksempelprøver. Eksempelprøvene har to funksjoner. De skal forberede deltakerne på oppgaveformene, innholdet og vanskegraden i de offisielle prøvene, og de skal kunne brukes som interne prøver for formativ og eventuell summativ tilbakemelding underveis i opplæringen.

Prøver til intern bruk

I tillegg til eksempelprøvene Norskprøve 2 og Norskprøve 3 foreligger også Norskprøve 1 til

intern bruk. For eksempelprøvene og Norskprøve 1 er det utarbeidet fasiter, rettemaler, vurderingskriterier og resultatutregninger som gir grunnlag for å gi deltakerne både detaljerte tilbakemeldinger om sterke og svake sider og en sammenfattet vurdering av nådd nivå. En formativ tilbakemelding bidrar til å justere undervisningen. En summativ tilbakemelding om nådd nivå underveis kan virke motiverende for deltakerne fordi de har noe konkret å strekke seg mot. Prøveresultatet kan eventuelt også brukes som grunnlag for plassering av deltakerne i homogene nivågrupper, dersom deltakergrunnet ved et voksen-opplæringscenter er stort nok til en findelt inndeling.

Norskprøve 1 for voksne innvandrere er primært utviklet for å gi formativ tilbakemelding til deltakere som har en så langsam progresjon i språklæringen at laveste nivået i Læreplan 2005 oppfattes som et reelt mål. Brukes prøven som en avsluttende dokumentasjon på at det første nivået er nådd, må man ha i tankene at det språknivået prøven måler, er så lavt at det ikke bør brukes som grunnlag for avgjørelser som impliserer en vurdering av hvordan deltakeren vil greie seg utenfor opplærings situasjonen.

Viktige begreper

Alle de sentralt utarbeidede prøvene er laget etter visse felles kvalitetsprinsipper. Validitet, reliabilitet og gjennomførbarhet er sentrale begreper i denne sammenheng. Disse kvalitetskravene kommer særlig til anvendelse ved prøver som skal brukes som offentlig dokumentasjon. Lærere kan imidlertid også ha nytte av å kjenne til og forstå innholdet av dem for å ha et utgangspunkt for å kunne vurdere kvaliteten på prøver, og for selv å ha et grunnlag for å lage oppgaver som svarer til det man egentlig vil teste.

Validitet

En prøve kan sies å være valid hvis det som reelt vurderes i en gitt situasjon, er det man sier at prøven skal vurdere, og at den informasjonen man får, virkelig representerer deltakerens ferdigheter.

For vurderingsformer og prøver i norsk for voksne innvandrere henger spørsmålet om validitet nøye sammen med det kommunikative språksynet som også er nedfelt i læreplanens mål. Norskprøvene kan sies å være et gyldig (valid) instrument til å måle en deltakers

ferdigheter i å bruke norsk skriftlig og muntlig på et gitt nivå, dersom de ulike elementene i kommunikativ kompetanse gjenspeiles i prøvene. I norskprøvene må da alle ferdighetene: tale (samtale og formidle), skrive, lytte og lese være representert, samt både lingvistiske, pragmatiske og sosiolingvistiske element med underelement som for eksempel form og ordforråd, flyt og bruk av passende ord og uttrykk.

Om en prøve eller vurderingsform er valid, dreier seg imidlertid ikke bare om innholdet, oppgavene og kriteriene i prøven, men også om de slutningene man kan trekke på grunnlag av resultatet. Dette innebærer for eksempel at norskprøvene må brukes for den målgruppen de er laget for, og med den hensikt de sier at de har. Hvis man tar Norskprøve 1 som eksempel, betyr dette at prøven brukes for deltakere som passer til beskrivelsene av hva en deltaker kan gjøre når han har språkferdigheter på et begynnernivå (nivå A1 i Læreplan 2005), og at prøven kun brukes for å gi tilbakemelding til partene innad i undervisningssituasjonen.

Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om påliteligheten til et resultat av en prøve eller vurdering. Kravet til et reliabelt resultat innebærer at virkningen av alle faktorer som kan ha innflytelse på deltakerens prestasjoner, og som ikke har å gjøre med det man ønsker å måle, minimaliseres. For de offisielle norskprøvene, Norskprøve 2 (nivå A2) og 3 (nivå B1) settes det i verk en rekke tiltak for å kontrollere eventuelle målingsfeil. Ved prøveavviklinger er det krav til at de fysiske og tekniske forholdene er gode og mest mulig like fra sted til sted og fra gang til gang. Informasjonen som gis til deltakerne på forhånd og under avviklingen, er lik for alle. Det arbeides med innholdet i prøvene for å unngå at enkeltdeltakere eller grupper favoriseres gjennom innhold og oppgavetyper. For å sikre lik bedømming lages det rettemaler eller fasiter og kriterier, og sensorene gis opplæring og trening i felles tolkning og bruk av vurderingskriterier.

For Norskprøve 1 og eksempelprøvene som utelukkende avvikles internt på det enkelte undervisningsstedet, vil både avvikling og bedømming være mindre kontrollert og standardisert enn ved de offisielle prøvene. De interne prøvene er dermed mindre reliable enn de offisielle. Måten en prøve avvikles og bedømmes på, henger sammen med prøvens validitet, det vil si hvor sikre vi er på at prøven

måler det den sier at den måler. De interne prøvene kan derfor gi nyttig informasjon innad i undervisningen, men er ikke gode nok som selvstendig grunnlag for å foreta beslutninger som kan ha avgjørende betydning for deltakeren utenfor undervisningssituasjonen, for eksempel opptak til videre skolegang.

Gjennomførbarhet

En prøve eller vurderingsform må også være lett å anvende og ikke kreve for mange ressurser. Dette innebærer at en prøve ikke må være for omfattende og ikke ta for mye tid å gjennomføre, og at det ikke kreves for mange ressurser til produksjon, retting og bedømmelse av besvarelsene. Kravet til lokaler og utstyr for å avvikle prøven må heller ikke være uoverkommelig. Tidspunkter for avvikling må også tilpasses for eksempel skoleårets inndeling, opptaksfrister og inntaksbehov. Krever prøven for mye på ett eller flere punkt, vil den ikke bli brukt.

Norskprøvenes legitimitet og kvalitet

Alle de nasjonale norskprøvene (Norskprøve 1, 2 og 3 og eksempelprøvene Norskprøve 2 og 3 for voksne innvandrere) er utviklet i henhold til teoretiske beskrivelser for språkferdigheter. Beskrivelsene som prøvene bygger på, er nedfelt i rammeverket (CEFR) og i målbeskrivelsen av ferdighetene i Læreplan 2005.

Prøvene er bygd opp slik at de skal teste alle de fem ferdighetene som er nevnt i Læreplan 2005. Oppgavene skal være tilnærmet autentiske og tilpasset den gruppen prøvene er laget for. De spesifikke trekkene som en delferdighet (f.eks. lese) innehar, gjenspeiles i oppgavene og kriteriene for vurdering i de enkelte delprøvene. For eksempel er oppgavene i leseprøvene satt sammen med utgangspunkt i spørsmål som: Hva leser en deltaker på et begynnernivå, hvilken informasjon er han/hun interessert i? Hvilken informasjon har han/hun mulighet til å forstå? Hvor god tid må han/hun ha for å finne informasjonen? Svar på slike og lignende spørsmål får man gjennom utprøving av oppgaver på en gruppe som er representativ for deltakere på ulike ferdighetsnivåer, og gjennom analyse av resultatene av oppgaver i etterkant av en prøveavvikling.

Målet for norskprøvene er å gi informasjon om oppnådd nivå i henholdsvis muntlige og

skriftspråklige ferdigheter. Som grunnlag for bedømming av deltakerens muntlige nivå, kreves 15–20 minutters bruk av språket i samtale og formidling. Resultatet av den skriftlige delen av prøven settes på grunnlag av deltakerens samlede prestasjoner på lese- og lytteoppgaver og skriftlig produksjon. Besvarelsene på lese- og lytteoppgavene rettes etter fasit eller rettemal. Muntlig og skriftlig produksjon bedømmes av sensorer. For å oppnå mest mulig stabil (reliabel) vurdering av muntlig og skriftlig produksjon brukes kriterier og trening av sensorer i bruk av og felles tolkning av kriteriene.

For skriftlig prøve har man et fast sensor-korps som man med jevne mellomrom kan samle til trening. Vurdering av muntlig prøve må av praktiske hensyn desentraliseres, og dette innebærer at det er et utall av sensorer som man ikke har mulighet til å skolere på samme måte, og så regelmessig, som sensorene til skriftlig. For å sikre mest mulig enighet i bedømmelsen av muntlige ferdigheter er det laget video- og cd-opptak av deltakernes prestasjoner på ulike nivå. Det er viktig at man i forkant av hver prøve-avvikling bruker dette materialet, slik at alle som fungerer som sensorer, har en mest mulig lik standard for sin bedømmelse.

Norskprøve 2 og 3

De offentlige prøvene, Norskprøve 2 og 3, er begge avsluttende prøver, men på to ulike ferdighetsnivå. Norskprøve 2 er ment for deltakere som ikke har mulighet til å nå det ferdighetsnivået som Norskprøve 3 måler. Disse deltakerne vil dermed kunne få dokumentasjon på oppnådd ferdighetsnivå på et tjenlig, men lavere nivå enn tidligere.

Den muntlige og skriftlige delen av prøven kan tas uavhengig av hverandre, og deltakeren kan gå opp til den ene delen av prøven på ett nivå og den andre delen på et annet nivå.

Norskprøve 1 og eksempelprøvene

Norskprøve 1 er sentralt utviklet, men skal administreres lokalt etter behov. Den er først og fremst tenkt brukt formativt og internt i opplærings situasjonen for å gi en diagnostisk tilbakemelding. Prøven inneholder et tilstrekkelig antall oppgaver innenfor de fire ferdighetene: lese, lytte, tale og skrive, til å avdekke eventuelle svakheter i en eller flere av ferdighetene.

Beskrivelsen av prøvens innhold og vurderingskriteriene gir grunnlag for å gi tilbakemelding om detaljerte trekk ved språk-

kompetansen til den enkelte. Tilbakemeldings-skjemaene kan brukes i sin helhet slik de foreligger, eller læreren kan finne det mer hensiktsmessig å omformulere, trekke ut noen av punktene og gi individuelt tilpasset tilbakemelding.

Eksempelprøvene Norskprøve 2 og 3 kan fungere diagnostisk og formativt på samme måte som Norskprøve 1. Både ved avvikling av eksempelprøvene og Norskprøve 1 kan deltaker og lærer i tillegg ønske en summativ tilbakemelding. En summativ tilbakemelding på grunnlag av en eksempelprøve vil blant annet gi informasjon om hvor sannsynlig det er at deltakerne vil klare de reelle prøvene på de aktuelle nivåene.

Når de interne prøvene avvikles, hvilke eller hvor mange av dem man vil benytte, og hvilke tiltak man skal sette i verk på grunnlag av dem, avgjøres av lærer og deltaker i undervisningen. Beskrivelsene av prøvene som er vedlagt hvert prøvehefte, gir grunnlag for å foreta slike beslutninger.

Nytt og gammelt

Læreplan 2005 og prøvene som er knyttet til planen, tar utgangspunkt i ferdighetsbeskrivelsene i CEFR. Nivå B1 i CEFR har allerede en tid vært brukt som utgangspunkt for den gamle Språkprøven i norsk for voksne innvandrere. Overgang til ny prøve på dette nivået, Norskprøve 3 (nivå B1) vil derfor være relativt uproblematisk. Lærere, deltakere, sensorer og andre brukere av prøven (f.eks. arbeidsgivere) vil være kjent med nivået. Norskprøve 1 og 2 måler derimot nivåer som man ikke tidligere har erfaring med å vurdere. For å få en god forståelse av disse nivåene trenger brukerne tilvenning og opplæring. Spesifikasjoner, vurderingskriterier, øvelses- og eksempelmateriell som lages i tilknytning til prøvene og ulike kurs som arrangeres, vil etter hvert bidra til en felles forståelse av de to nye nivåene også.

Litteratur

- Allan, Dave 1996: «Why test? Why not assess?» I IATEFL Newsletter, Norwich Institute for Language Education
- Bergman, Prikko & Abrahamsson, Tua 2004: «Bedömning av språkfärdigheter hos andrespråkslever». I *Författarna och Studentlitteratur*, Stockholm
- Council of Europe 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press
- Hughes, Arthur 1989: *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press
- Little, David & Percolvá, Radka 2001: *European Language Portfolio Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Modern Language Devison, Strasbourg
- Wrigstad, Thomas 2004: «Sfi-provet som bedömningsinstrument – teoretiska och praktiska perspektiv.» I *Författarna och Studentlitteratur*, Stockholm

Fotnote

- ¹ Little 2001

Språkpermen for voksne innvandrere

Av Trond Thue og Inger Espeland, Arendal VO

Presentasjon av språkpermen

Språkpermen, den norske versjonen av European Language Portfolio (ELP), er en metode og et verktøy i språklæringen, og er i likhet med rammeverket (CEFR) utviklet på initiativ fra Europarådet. Den bygger på kjente prinsipper for læring og undervisning av fremmed- og andrespråk. Målet er å fremme læring og dokumentere språkferdigheter. Språkpermen har derfor både en pedagogisk funksjon og en kartleggingsfunksjon.

Språkpermen er personlig, og bruken må tilpasses hans/hennes utdannelsesbakgrunn, språkferdigheter, progresjon og målsettinger. Den skal hjelpe deltakeren til å sette seg læringsmål på kort og lang sikt. Språkpermen består av tre deler: språkpass, språkbiografi og språkmappe.

1. Språkpass:

Språkpasset gir en oversikt over deltakerens språkferdigheter, kvalifikasjoner og erfaringer.

Innhold:

- Rammeverkets skjema for egenvurdering («self assessment grid»)
- beskrivelse av samlede språkferdigheter, basert på egenvurdering
- oversikt over språklæring og interkulturelle erfaringer
- liste over vitnemål, kursbevis for språk man kan

2. Språkbiografi:

Språkbiografien er både en slags «fortettet livshistorie» som sier hva han/hun har gjort før ankomst til landet, og en dag-/loggbok om læringsprosessen i vertslandet. Innhold:

- Del 1 er en sammenfatning av erfaringer fram til ankomst i vertslandet. Den skal gi en presentasjon av deltakerens bakgrunn, utdanning, yrkeserfaring, hvordan han/hun tidligere har lært språk samt erfaringer fra andre land og kulturer.
- Del 2 handler om selve læringsprosessen, som relateres til den enkeltes planer og mål

Språkpermen er et redskap som sammenfatter og konkretiserer ideene i rammeverket. Den synliggjør deltakerens medbrakte erfaringer og kompetanse, enten disse er tilegnet gjennom formell utdanning, eller gjennom praktisk erfaring.

for språklæringen. Ved hjelp av sjekklister for egenvurdering synliggjøres det på hvilket nivå man mestrer ulike språkhandlinger i de fem ferdighetene: lytting, lesing, egen tale, samtale og skrivning. Språkhandlingene konkretiseres i form av «praktiske situasjoner» som kan prøves ut i eller utenfor klasserommet.

3. Språkmappe:

I Språkmappa oppbevarer deltakeren både egenproduserte tekster og viktige dokumenter med hensyn til språklæring, handlingsplan og yrkesliv. Innhold:

- Del 1 er en eksempelsamling som dokumenterer hvor mye man har lært. Denne inneholder brev, stiler, historier, ordlister med ord og setninger om et spesifikt tema, rapport om eller dokumentasjon på bruk av språket i praksis, kassettopptak, videoopptak, pc-utskrift eller disketter med egne arbeider. Arbeidene skal illustrere læringsprosessen.
- Del 2 inneholder dokumentasjon som CV, vitnemål, kursbevis, handlingsplan/kvalifiseringsplan, papirer i forbindelse med praksisplass, som kontrakt, attest etc.

Målsetting for bruk av språkpermen

Språkpermen har en pedagogisk funksjon, og skal først og fremst danne utgangspunkt for opplæringen. I den pedagogiske funksjonen står egenvurdering sentralt. Deltakeren vurderer hva han/hun allerede har lært, og hva han/hun ønsker å lære. Språkpermen har i tillegg en kartleggende funksjon. Deltakeren kan når som helst i løpet av kurset vise hvor langt han/hun er kommet ved å vise til hvilke ferdigheter han/hun behersker på hvilke(t) nivå.

Bruk av språkpermen skal hjelpe deltakerne til å planlegge og sette seg realistiske mål. Språkpermen legger videre opp til at den enkelte skal klargjøre de forventninger og ønsker han/hun har både til det å lære vertslandets språk, og til å legge realistiske planer for framtida. Gjennom bruk av språkpermen får deltakeren erfaring i å presentere seg selv, fortelle om sine kvalifikasjoner, planer og mål. Han/hun lager sin egen CV, som kan legges i språkmappa og brukes ved jobbsøking.

Språkpermen viser deltakerens samlede språklige og kulturelle kompetanse. Det gjelder

både språk som er lært i en skolemessig sammenheng og språk lært på annen måte, for eksempel gjennom opphold i land hvor språket snakkes. I tillegg til å være et verktøy for språklæring og kartlegging tar språkpermen for voksne innvandrere sikte på å være et redskap i et bredere integrasjonsperspektiv. Bruk av språkpermen skal hjelpe deltakerne til å reflektere, sette seg mål og evaluere evnen til aktiv deltakelse i samfunnet. Dette skjer ikke minst ved å fokusere på egen kompetanse, personlige egenskaper og erfaringer.

Sammenhengen mellom språkpermen og Læreplan 2005

Språkpermen bygger i likhet med Læreplan 2005 på voksenpedagogiske prinsipper om å verdsette og bruke de erfaringene og den kompetanse deltakerne bringer med seg. Dette kommer tydelig fram i språkbiografien, som tar utgangspunkt i deltakerens forhistorie, livssituasjon, behov og ønsker. Språkpermen legger opp til at deltakeren er med på å utforme individuelle planer, på kortere og lengre sikt, både for selve språkopplæringen og i forhold til mål som arbeid, skolegang og samfunnsmessig deltakelse. Dette er i tråd med det læreplanen sier om bruk av individuell plan¹. I forbindelse med utarbeiding av individuelle planer står egenvurdering sentralt. Et bærende pedagogisk prinsipp i både språkpermen og rammeverket er at deltakeren til enhver tid skal være i stand til å overvåke egen læring i form av oppgavebaserte sjekklister.

Medinnflytelse gjelder også med hensyn til å påvirke «pensum», planlegge læringsprosessen og vurdere læringsutbyttet. Den grunnleggende pedagogiske tankegangen er at «pensum», programmet for læring og undervisning, og selve vurderingen skal knyttes sammen. Hver enkelt deltaker skal være med og planlegge læringsprosessen og kunne vurdere den fortløpende. Det innebærer at han/hun skal kunne vite nøyaktig hvor langt han/hun er kommet i forhold til et egendefinert læringsforløp og sjekklister. Språkpermen skal på denne måten fremme utvikling av deltakerens selvstendighet. Også her er det et tydelig samsvar med Læreplan 2005².

Språkbiografiens del 2 omhandler selve læringsprosessen, og inneholder framgangsmåter og opplæring i dette. Den fokuserer på egenvurdering som en kontinuerlig prosess. For å få dette til er det viktig at læringsprosessen innbefatter læring av egenvurdering. Det må prioriteres tidlig og gis plass i opplæringen.

Egenvurdering må følges opp med praktiske språkøvinger hvor deltakeren kan demonstrere ferdighetene. De fem språkferdighetene i sjekklister er definert som språkhandlinger, konkretisert i form av nivå og situasjoner fra de fire domene. På den måten skal språkpermens biografidel, inklusive sjekklister, sikre at deltakeren vurderer og får vurdert egne språkferdigheter i forhold til både de fire ulike domene, alle de fem ferdighetene og nivåene i læringsforløpet. Språkpasset gir også rom for deltakerens egenvurdering av språkferdigheter, men da mer i form av oppsummering av nådde mål.

Læreplanen nevner «mappevurdering» uten eksplisitt å referere til språkpermen, men det som står, er i tråd med de funksjonene språkmappe er ment å fylle³. Språkmappe kan brukes både som logg over læringsprosessen og som «visningsmappe» i forhold til for eksempel arbeid eller studier. Den vil utgjøre både innholdet i og resultatet av de språklige og planrelaterte oppgavene som biografidelen legger opp til.

Pedagogiske utfordringer

Den kanskje største pedagogiske utfordringen er å få deltakeren til å utvikle et positivt eierforhold til sin språkperm. Det vil innebære at han/hun erfarer at den er et hensiktsmessig redskap i språklæringsprosessen og i forhold til individuell planlegging. Den byr på muligheter til å presentere seg: Hvem er jeg? Hva kan jeg? Hva har jeg lært før på skole? Hva er mine yrkeserfaringer? Hvor mye norsk har jeg lært? Og hvordan? Slik kan språkpermen bli en samling dokumenter som har betydning for den enkelte.

For mange av deltakerne er det imidlertid uvant å styre læringen selv. Det er også nytt for mange at deres livssituasjon kan være utgangspunkt for en egen opplæringsplan, og at deres egenvurdering av hva de kan, er avgjørende for progresjonen. En slik omstilling må læres. Lærer og deltaker må finne fram til hva den enkelte trenger å lære, og hvordan, og legge planer ut fra den enkeltes forutsetninger. Språkpermen blir dermed en metodisk mal som kan tilpasses ulike deltakere.

Målet er autonom læring

En slik eierfølelse i forhold til læringsresultat må vokse fram av erfaringer med mestring og følelsen av å bli verdsatt. Språkpermen er et redskap som skal knytte forbindelsen mellom

ens liv før man kom til Norge og livet her, og den skal være et «veikart» som viser forholdet mellom kortsiktige og langsiktige mål. Professor David Little hevder at målet med all språkopplæring er integrering gjennom «autonomous behaviour», på norsk i betydningen å være «selvgående/selvstendig». Autonomi er hos Little noe som er fundamentalt for alle mennesker, og som utvikles i samarbeid med andre. Samtidig er selvstendighet viktig på alle arenaer der voksne ferdes: på arbeidsplassen, i familien og i samfunnet for øvrig.⁴

Handlingsbasert språklæring

Språklæringen blir handlingsbasert når man går ut fra mestring av språkferdigheter i aktuelle situasjoner, definert ut fra individuelle planer lærer og deltaker(e) har lagt i fellesskap, eller f.eks. i form av sjekklister. Det handlingsbaserte konseptet er med på å knytte aktiviteten i klasserommet til andre aktuelle språkarenaer. Det bidrar også til å gjøre (egen)vurderingen etterprøvbart og mer presis, fordi det kommunikative aspektet i en gitt språkhandling blir konkretisert. Det har liten hensikt å krysse av «jeg kan» hvis man ikke kan, eller kan det dårlig. Evnen til selvstendighet, medvirkning og reell egenvurdering må læres gjennom en prosess. Deltakeren skal lære hvordan han/hun lærer, gjennom å oppleve det som sin metode.

Språkpermens anvendelse

Rammeverkets inndeling danner et bakteppe for moderne språkopplæring og utvikling av læremidler i hele Europa. Læreplanens og språkpermens mål kan nås både med og uten bruk av læreverker. Men enhver språklæringsaktivitet, både i og utenfor klasserommet, kan inngå i språkpermens biografi- og mappedel. Språkpermen innebærer en metode for (livs)lang læring fordi den har som mål å gjøre eleven/studenten/deltakeren aktiv og bevisst egen læringsprosess.

Litteratur

Council of Europe 2001: *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*

Little, David 1991: «Meeting the English Language Needs of Refugees in Ireland», Centre for Language and Communication Studies, Trinity College Dublin

UFD/Utdanningsdirektoratet: Læreplan 2005 i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere

Fotnoter

¹ Læreplan 2005: 8

² Læreplan 2005: 9

³ Læreplan 2005: 9

⁴ Little 1991

Arbeidslivsdomenet

Kjell Ribert og Ellen Røst i samarbeid med Vox

Innledning

Læreplan 2005 framhever at norskopplæringen skal danne grunnlag for videre skolegang, utdanning og yrkesliv. Arbeid er en viktig verdi i Norge og et mål i seg selv. Vektleggingen av arbeidsliv kommer tydelig til uttrykk ved at det er et eget domene i læreplanen i norsk. I tillegg inngår «arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked» som ett av de sju obligatoriske emnene i 50-timers kurset i samfunnskunnskap. Her er oppmerksomheten først og fremst rettet mot jobbmuligheter og jobbsøking i forhold til den enkeltes ønsker og behov. I denne framstillingen er det først og fremst arbeidslivsdomenet, slik det er beskrevet i norskplanen, som er tema.

Generelt stilles det store krav til språklig korrekthet i både muntlige og skriftlige ferdigheter. For å nå fram i et jobbintervju bør den enkelte kunne presentere seg selv på en sammenhengende måte, kunne fortelle om relevant arbeidserfaring og kunne uttrykke egne meninger. For noen stillinger vil det også være nødvendig at arbeidssøkeren kan gi en mer analytisk og vurderende framstilling. Det vil også være en fordel å kunne ta språklig initiativ i intervjusituasjonen.

Hva vet vi om dagens arbeidsmarked?

Det er en kjensgjerning at mange innvandrere strever med å få jobb, til tross for at mange har god utdanning og gode språkferdigheter. Enkelte som har god utdanning fra Norge, har problemer med å få en jobb der de får brukt sine kvalifikasjoner. Mange får heller ikke tatt i bruk sin medbrakte kompetanse fra hjemlandet. Hva som er diskriminering, og hvor stort omfanget av dette er, er det uenighet om, og det vil ikke bli tatt opp i denne sammenhengen. Men det er et faktum at mange innvandrere er arbeidsledige. Manglende nettverk kan også gjøre det vanskeligere å få innpass på arbeidsmarkedet.

Følgende kan sies om innvandrere og det norske arbeidsmarkedet:

- De fleste innvandrere som ikke har eller tar en fag- eller høyere utdanning, tar arbeid

Arbeidslivet regnes som den viktigste integreringsarenaen for voksne innvandrere. Det er et mål at alle, uavhengig av opprinnelse og kjønn, skal kunne få jobb. En viktig forutsetning for å kunne delta aktivt på arbeidsmarkedet er imidlertid gode norskkunnskaper.

som for eksempel renholder, pleieassistent, butikkmedarbeider, barnehageassistent, kafémedarbeider og servitør, der den muntlig språkferdigheten er den viktigste å beherske.

- Det kan ta mange år å få fast jobb som ufaglært.
- De fleste jobber blir ikke utlyst (dvs. 60–80 %).
- Veldig få får jobb gjennom søknad på utlyst stilling, men alle må på jobbintervju.
- Mange innvandrere får kontakt med arbeidslivet gjennom en type praksisplass. De må derfor kunne «selge seg inn» via praksisplassen.

Utfordringer

Flertallet av innvandrerne ønsker en jobb. Motivasjonen er dermed til stede. Dessverre er det et stort frafall fra norskopplæringen. Det medfører at mange ikke tar sine rettigheter i bruk. Enkelte går dermed fra den kommunale norskopplæringen til lediggang, svart arbeid, arbeidsmarkedsopplæring, med mer. Noen går også over i ordinært arbeid, men ofte på usikre betingelser. Utfordringene er derfor mange:

- Motivere og tilrettelegge for at flere, også godt voksne, tar ordinær utdanning fordi det gir større trygghet og bedre uttelling på arbeidsmarkedet.
- Motivere og tilrettelegge for at flere opplever norskundervisningen som klart relevant for deres behov, som ofte er å forsørge seg selv og andre.
- Gi deltakerne språklige ferdigheter slik at de lettere kan få arbeid og beholde det.

Arbeidslivet som arena for språkopplæring

Norskopplæring kombinert med arbeid er en måte å organisere språkopplæringen på som brukes mye over hele Europa. Vi skiller mellom språkpraksis, arbeidspraksis og språkopplæring mens man er i ordinær jobb. Deltakere på introduksjonsprogrammet kan delta både på språk- og arbeidspraksis. Men kombinasjonen av praksis og norskopplæring vil være effektiv for alle. Det finnes mange gode modeller i tilknytning til dette.

Språkpraksis anses som en metode der man har fokus på selve språket i praksissituasjonen.¹

Språkpraksis er for mange den første kontakten med det norske arbeidsmarkedet. Målet er at deltakere som trenger kommunikasjonstrening for å bli bedre i norsk, skal få dette i en arbeidssituasjon.

For deltakere på introduksjonsprogram kan bedriften få oppfølging av en ansvarlig kontaktperson i kommunen. Det gjøres da en avtale om deltakerens arbeidsinnsats i bedriften. En slik avklaring i forkant med hensyn til formålet med språkpraksisen er imidlertid viktig for alle som skal ut i praksis. Arbeidsgiver, skole og deltaker kan ha ulike forventninger til utbyttet av språkpraksisperioden.²

Arbeidspraksis er et arbeidsmarkedstiltak gjennom Aetat, og i likhet med språkpraksis er det gratis for arbeidsgiver. Hovedmålet er å øke den enkeltes muligheter på arbeidsmarkedet. Delmål kan for eksempel være arbeidstrening, styrke en godkjennessøknad basert på medbrakt utdanning, utprøving, realitetsorientering i forhold til framtidig utdanning, nettverksbygging osv. I arbeidspraksis får deltakeren reelle arbeidsoppgaver og arbeidstrening, noe som igjen vil kunne bidra til større muligheter for å få jobb i ettertid.

Kombinasjonen av norskopplæring og ordinær jobb kan gjøre språkopplæringen mer effektiv hvis opplæringen knyttes direkte til arbeidssituasjonen, for eksempel ved å bruke materiell hentet fra arbeidsplassen³. Det kan både være skriftlig materiell, slik som oppslag, brev og manualer, eller bilder tatt på arbeidsplassen som viser arbeidsoperasjoner, arbeidsmiljø eller lignende.

Økt læringsutbytte

Ved å gi deltakerne en grundig og systematisk opplæring i norsk samtidig som de får sjansen til å praktisere språket i en naturlig sammenheng, kan læringsutbyttet øke.⁴ Forskning har vist at man ikke automatisk lærer norsk ved å være i kontakt med brukere av målspråket. Derfor bør det alltid foregå en systematisk opplæring samtidig.

Erfaringer fra utplassering i arbeidslivet har vist at det er noen suksesskriterier som preger vellykkede utplasseringsbedrifter. For det første er det viktig at deltakeren får en fast kontaktperson eller fadder å forholde seg til. Enkelte steder har også bedrifter blitt invitert på lunsjseminar med informasjon og foredrag om oppdraget i forkant.⁵ På den måten kan man knytte personlige kontakter. Mye tyder også

på at det er positivt når fagforeninger trekkes inn i integreringsarbeidet. Som tidligere nevnt er det viktig å avklare ansvarsforhold angående deltakeren. Det er også viktig at deltakeren selv får et realistisk bilde av mulighetene for å få seg jobb etterpå.

Arbeidslivsdomenet i norsk-opplæringen

Alle som deltar i norskopplæringen, bør vite noe om arbeidslivet generelt, men alle behøver ikke kunne like mye om alt eller ha kjennskap til akkurat det samme. I opplæringen av unge deltakere som tar sikte på en ordinær utdanning, kan arbeidslivsdomenet eventuelt nedprioriteres til fordel for utdanningsdomenet. Mange voksne vil derimot kombinere mer utdanning, eventuelt for å oppnå godkjenning av medbrakt kompetanse, med et ønske om å komme så fort som mulig i arbeid. Opplæringen for disse deltakerne bør derfor legges opp slik at de kan bestå Norskprøve 3 for voksne innvandrere, men innholdet i opplæringen må også omhandle norsk arbeidsliv i tillegg til trening på nødvendige ferdigheter.

Tradisjonelt har opplæring som omhandler arbeidsliv, tatt for seg kunnskaper om arbeidslivet. Dette dreier seg om faktakunnskaper deltakerne bør ha for å møte norsk arbeidsliv, for eksempel kunnskaper om bransjer, rettigheter og plikter, uskrevne og skrevne regler. Denne type generell kunnskap om arbeidslivet er viktig. Imidlertid mener mange at den viktigste forskjellen på minoritetsspråklige som får arbeid, og de som strever med å få innpass, dreier seg om kommunikative ferdigheter. Derfor er det viktig at arbeidet med å utvikle og trene på muntlige ferdigheter, både som evne til å uttrykke seg og som evne til å ta del i en dialog, gis stor nok oppmerksomhet. For noen vil også evnen til å uttrykke seg skriftlig være av like stor betydning.

Innholdsmomentene i arbeidslivsdomenet i L05 er ikke å betrakte som et pensum, men snarere som forslag til aktuelle temaer. Formålet med et slikt fokus er å gi deltakerne både et språk som gir dem mulighet til å mestre arbeidslivet, og generelle og praktiske kunnskaper om norsk arbeidsliv.

Utgangspunktet for opplæring i arbeidslivsdomenet er de faktorene som den enkelte arbeidssøker selv kan påvirke, i tillegg til hva opplæringsstedene kan gjøre for å hjelpe deltakerne med å forbedre sine ferdigheter. Det er viktig

å skape en bevissthet omkring hvilke språklige ferdigheter som er mest påkrevd for å klare seg i arbeidslivet, og hvilke metoder læreren kan benytte for å oppøve disse ferdighetene.

I læreplanen blir det lagt vekt på å legge til rette for at deltakerne kan skaffe seg arbeid i tråd med de forutsetningene, den kompetansen og de ambisjonene den enkelte har. Videre vektlegger planen fleksibilitet som en viktig verdi i tilnærmingen. En individuell plan – basert på den enkeltes kompetanse, forutsetninger, livssituasjon og videre planer for livet i Norge – skal også ligge som grunnlag for den opplæringen som gis. Den individuelle planen skal si litt om hvilke mål den enkelte har, slik at deltakeren får en opplæring som står i forhold til framtidig karriere. Det språklige nivået vedkommende trenger, må selvfølgelig følge målsettingene i planen.

Hva bør prioriteres innenfor arbeidslivsdomenet?

Arbeidslivsdomenet skal handle om aktiviteter, oppgaver og forhold knyttet til arbeid utenfor hjemmet. Deltakernes behov skal påvirke vektlegging og valg av temaer, og utviklingen skal gå fra det nære og konkrete til det allmenne og mer abstrakte. Denne føringen i læreplanen er lett å ivareta, nettopp fordi en slik progresjon gir best uttelling i forhold til å få jobb. Det stilles høyere forventninger til at en jobbsøker/kollega kan fortelle om seg selv og hva vedkommende kan, enn at han/hun kjenner til arbeidsmiljøloven eller kan skrive en god søknad.

I tillegg ønsker ofte deltakerne at læreren, eller andre minoritetsspråklige som har erfaring med å være intervjuet, kan snakke om følgende:

- Informasjon om intervjusituasjoner
 - Hvordan var det å bli intervjuet?
 - Hvordan fikk du til å snakke om det du selv kan?
 - Hva gjorde deg usikker?
 - Hva gjorde du da du ble usikker?
 - Hvordan kunne du ha håndtert din egen usikkerhet på en bedre måte for deg selv?
 - Hvordan kunne du ha forberedt deg bedre til jobbintervjuet?
- Å få innpass og å stige i gradene
 - Hvor lett var det for deg å skaffe deg din første jobb?
 - Hvordan kom du videre til den neste jobben?
 - Hva kunne gjort det lettere å stige i gradene?

- Økonomiske forhold
 - Hva er fordelene med fast ansettelse?
 - Hva skal til for å bli fast ansatt?
 - Hvordan skaffer man seg egen bolig?
 - Hvilke forhold rundt lønn, skatt og økonomi syntes du var vanskelige da du var ny på arbeidsmarkedet?
- Rettigheter og plikter, råd og veiledning
 - Hvilke rettigheter og plikter er vanskelige å forstå i starten?
 - Hvilken type skolegang skulle du, sett i ettertid, ønske du hadde tatt før du begynte i din første jobb?
 - Hvilke råd skulle du ønske du hadde fått da du kom til Norge?

En mulig modell for læreres arbeid med arbeidslivsdomenet:

	Fra nært/konkret	Til allment/abstrakt
Tema	Hvem er jeg? Hva kan jeg? Hva vil jeg?	Dagens arbeidsmarked Udanningens betydning for å få fast jobb og for lønnsnivået Forskjellige tilsetningsformer, vikar, ekstravakter, engasjement, fast arbeid Arbeidsmiljøloven
Metoder	Aktiv lytting Trene muntlig og skriftlig på setninger som alle trenger for å presentere seg selv Individuelt arbeid, finne ord som formidler personens særegne kompetanse og bakgrunn	Informasjonsinnhenting/ enkel dataopplæring Minoritetspråklige arbeidstakere informerer, og deltakere forbereder spørsmål Kurs i arbeidsmiljøloven der enkelutgave på morsmål benyttes
Mål i planen	Kunne presentere seg selv på en arbeidsplass (språkpraksis, arbeidspraksis, jobb) Kunne presentere sin kompetanse og seg selv i et jobbintervju Kunne bidra aktivt til individuell plan og mappevurdering Kunne skrive en enkel CV	Yrker deltaker møter i dagliglivet Arbeidsmarked og jobbmuligheter Rettigheter og plikter Skrevne og uskrevne regler på arbeidsplassen

Forholdet mellom 50 timer samfunnskunnskap og arbeidslivsdomenet

I 50 timer samfunnskunnskap på et språk deltakeren forstår, har kunnskap om arbeidslivet fått et eget emne – «Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked». Her vil viktige begreper som for eksempel «skatt» og «tariff», institusjoner som Aetat og lover og regler som skiller Norge fra hjemlandet, bli tatt opp. Et utgangspunkt for diskusjon kan for eksempel være å sammenligne fagforeninger i Norge med tilsvarende organisasjoner i hjemlandet.

Norskopplæringen skal utdype og skape en bredere forståelse for temaer som er tatt opp under emne 4 i de 50 timene. Arbeidslivsdomenet gir et grunnlag for å jobbe med språket for å utvikle språklige ferdigheter innenfor dette området. Man skal altså ikke bare snakke om, men også trene. På denne måten skaper norskopplæringen muligheter for fordypning i temaer tatt opp i samfunnskunnskapen. Deltakernes forutsetninger og forståelse vil hele tiden være i

endring, og de vil derfor ofte ha nytte av at man i undervisningen kommer tilbake til tidligere håndterte temaer. På denne måten kan man oppnå en læringsspiral.

Hvilke muntlige og skriftlige ferdigheter er nødvendige?

Det å snakke selv og muntlig samhandling er to muntlige delferdigheter. Ifølge Kjell Ribert og Ellen Røst bruker man for lite tid til å trene på disse delferdighetene i opplæringssituasjoner. En mulig måte å øve muntlige ferdigheter på står beskrevet i Kjell Riberts artikkel «Aktiv lytting» (www.vox.no/metodiskveiledning). I den beskriver Ribert en kommunikasjonssituasjon der hovedfokuset ligger på den som lytter. Ved å fokusere på lytteren og gode tilbakemeldinger blir terskelen for å snakke lavere.

Røst og Ribert hevder at hovedfokus i en opplæringssituasjon erfaringsmessig bør ligge på

intervju og CV innenfor arbeidslivsdomenet. Det er mange enkle måter å gjøre dette på. Vanlig stilte spørsmål ved ansettelsesintervjuer kan for eksempel brukes som lesetekst, til avskrift og som utgangspunkt for en samtale om hvordan det er å komme til intervju. I tillegg kan det være nyttig å jobbe med hvilke svar som kan være hensiktsmessige, og bruke spørsmålene som utgangspunkt for rollespill.⁶ Vanlige intervju-spørsmål kan trenes både med og uten video.

I en intervjusituasjon må deltakerne kunne snakke om seg selv og presentere hva de kan på en tilfredsstillende måte. Det forventes at en jobbsøker kan si mye om seg selv og erfaringene sine. I tilknytning til dette er erfaringer fra arbeid spesielt viktig å kunne snakke om. Det er viktig at deltakeren kjenner til koder i arbeidslivet og i intervjusituasjoner. Det er for eksempel et personlig valg å la være å håndhilde. Men deltakeren bør få informasjon om mulige konsekvenser av dette. På samme måte kan personer som bare svarer kort på spørsmål, ser ned i bakken og er helt stille, risikere å bli forbigått i en ansettelsessituasjon. Det er med andre ord viktig å kjenne til hva som kan skape en positiv holdning hos en arbeidsgiver.

Søknadsskriving er en egen sjanger og svært arbeidskrevende hvis man skal oppnå en kvalitet som gir uttelling i arbeid. De som underviser i jobbsøking, bør derfor ha kompetanse på dette området. Mange deltakere får ikke arbeid gjennom søknad, men gjennom nettverk, vikarbyråer og arbeidsmarkedstiltak. For deltakere på spor 1 bør man vektlegge trening av muntlige ferdigheter og CV-utforming, fordi disse deltakerne kanskje ikke har samme mulighet som andre til å nå fram med skriftlige søknader. Kravene til skriftlige ferdigheter vil ellers kunne variere fra arbeidsplass til arbeidsplass.

Hvorfor er det viktig å videreutvikle muntlige ferdigheter?

Nyere forskning viser at ikke-vestlige innvandrere er overrepresentert i bedrifter som har en utstrakt bruk av midlertidige ansettelsesforhold.⁷ For å kunne få en jobb og beholde den er det viktig å videreutvikle de muntlige ferdighetene. Man må kunne kommunisere med andre på en arbeidsplass. I nedgangstider er det de ufaglærte og de som ikke har fast ansettelse, som mister jobben først. Det er ikke tilstrekkelig å jobbe hardt og lenger enn andre.

Hvis deltakere trenes i å kunne kommunisere, blir de raskere en del av det sosiale miljøet. På denne måten får arbeidstakeren tilgang til mye

viktig informasjon om jobben, og misforståelser kan begrenses. Det sosiale aspektet er en vesentlig faktor i situasjoner der en arbeidstaker vurderes for fast ansettelse eller ikke. Det er viktig å få fram dette for å motivere deltakeren til å ta flere initiativ i en kommunikasjonssituasjon.

Oppsummering

Det finnes mange mulige måter å trene muntlige ferdigheter på. I «Metodiske smakebiter» viser Kjell Ribert metoden «Aktiv lytting», som vektlegger nettopp dette. Gode muntlige ferdigheter er viktig for å kunne lykkes i arbeidslivet, både med hensyn til å få jobb og til å kunne beholde den. Måltrettet trening blir derfor nødvendig og viktig.

Forslag til litteratur

Djuve, Anne Britt & Hagen, Kåre 1995: *Skaff meg en jobb!* Levekår blant flyktninger i Oslo, Fafo

Dolve, Ingegjørg, Grønningen, Janne og Mo, Jorunn 2004: *Jobb i sikte. Arbeidslivskunnskap for voksne innvandrere*, Cappelen

Folkenborg, Kari & Skog Hansen, Inger Lise 2003: *Arbeidsplassen som læringsarena for minoritetsspråklige arbeidstakere*, Fafo

Skadhauge, Jette & Timm, Lene 2003: *Dansk på arbejde*, UC2-rapport Danmark

Ribert, Kjell og Røst, Ellen 1998: *Arbeidnorsk – språk-opplæring for minoritetsspråklige arbeidstakere*, Almater forlag

Fotnoter

¹ Språkpraksis skal komme i en tidlig fase for deltakerne på introduksjonsprogrammet.

² Jf. Dialog, utarbeidet av KS, NHO og HSH.

³ I Vox' KUP-database finnes det beskrivelser av mange interessante prosjekter.

⁴ Jf. EUs Handbook on Integration og UC2s rapport Dansk på arbejde

⁵ Bærum VO v/ Gro S. Skansen

⁶ I videoen «Differentiation» fra LLU+ gis det flere praktiske eksempler på hvordan man kan differensiere og trene på intervjusituasjoner. Videoen er på engelsk. Den kan bestilles på www.dfes.gov.uk/readwriteplus/publications

⁷ Jf. Fafo-forsker Anne Britt Djuves kapittel i boka *Nytt arbeidsliv*.

Ikt som pedagogisk verktøy i opplæringa

Vox i samarbeid med Bjørg Sandal og Sonja Jordanger Loen, Gloppen opplæringscenter

«I morgondagens samfunn må digital kompetanse inngå som ein naturleg og kvardagsleg del av læringsarbeidet på alle nivå i utdanninga.»'

Innledning

Aftenposten skreiv i mars 2005 at ein av tre vaksne var «dataidiot». Han eller ho kunne ikkje betale rekningar eller bestille billetter på nettet. I denne gruppa er det mange minoritets-språklege. Databruk er ein viktig del av den norske kvardagen. Det er difor eit mål at heile befolkninga skal oppnå digital kompetanse. Digital kompetanse blir i dei nye læreplanane for grunnskolen rekna som ein av dei fem basisferdigheitene. I læreplanen for 50 timar samfunns-kunnskap står det at informasjonssøking skal inngå som eit element i alle dei sju obligatoriske emna. Informasjonssøking kan innehalde eit element om bruk av ikt som reiskap.

Opplæring i bruk av ikt kan ha to ulike hovudmål. Det eine er å bli ein betre databrukar, jamfør målet om auka digital kompetanse. Det andre er å bruke ikt som verktøy for å lære seg norsk. Det er det siste perspektivet som vil bli vektlagt her.

Utstyr

Før ein startar opplæring ved hjelp av ikt, er det nokre ting som bør vere på plass. Erfaringar frå mellom anna INOVI-prosjektet² viser at breibandstilknytning av middels ADSL-kvalitet er eit krav for å kunne utnytte moglegheitene som ligg i dei nettbaserte programvarene som er tilgjengelege. Datamaskinparken må ikkje vere for gammal, men kunne møte moderne krav. Sjølv om moderne dataprogram er nesten vedlikehaldsfrie, må utstyret på skolane ofte oppgraderast og driftast. Ein treng ei datastøtte som kan følgje opp datasystemet og rette feil så fort som mogleg når dei oppstår. Når ein bruker data fast i undervisninga, er det viktig at datamaskinene er relativt nye, har ny programvare, og at skjermen har god oppløysing. For nettbaserte læremiddel med t.d. videosnuttar er det nødvendig å ha godt breiband for at det skal fungere.

Viktig å bygge kompetanse hos deltakarane og lærarane

Den viktigaste premissen for å lukkast med å bruke ikt i opplæringa er at lærarane er motiverte for å bruke data, og at dei prøver å integrere databruk i opplæringa. Det er eit delmål at både deltakarane og lærarane får ein generell kompetanse i å bruke dei vanlegaste programma og i å søkje på Internett. Lærarane må i tillegg ha god kunnskap om tilgjengeleg materiell. Det finst i dag mange ulike dataprogram for norsk-opplæringa. Vox og Utdanningsdirektoratet har laga ein brosjyre over dei mest brukte. Den ligg på www.vox.no/nedlastingscenter.³

Fleire av dei tilgjengelege programma ligg i ei læringsplattform som gjer det enkelt for læraren å sjå kva deltakarane har jobba med. Det blir lagra opplysningar om kva tidspunkt deltakaren har vore aktiv med oppgåveløysing, og statistikk og oversikt over kva den enkelte har gjort. Slik sett er det lett for læraren å følgje progresjonen til deltakarane. I mange nettbaserte læreverk kan læraren gå inn og definere kva for modul og kva for kapittel kvar enkelt skal få tilgang til. Slik kan læraren òg styre progresjonen til deltakarane der det er nødvendig.

Lærarar som bruker nettbaserte læreprogram, ønskjer ofte å ha si eiga berbare datamaskin. Det lettar bruken og tilgangen til maskin og maskinvare, men det er ikkje nødvendig for opplæringa sin del. Erfaringar frå bruk av ikt i opplæringa⁴ har vist at skrivelysta hos deltakarane gjerne aukar når dei har nådd grunnleggjande kompetanse i databruk. Då kan lærarane oppleve å få meir rettarbeid enn tidlegare. For lærarane er det enklast å rette i same arbeidsplattform som dei nyttar i opplæringa. Bruk av e-post gjer det lett å sende meldingar og oppgåver mellom lærarar og deltakarar.

Digitalt kamera, videokamera, prosjektør og Web-kamera kan vere nyttige hjelpemiddel i undervisninga, dersom læraren kan bruke dei og ønskjer det. Det gir ofte auka motivasjon når deltakarane ser personen dei skriv til, eller kan sende film av seg sjølve til andre skolar/klassar. Bruk av Internett og prosjektør i klasserommet opnar mellom anna for auka bruk av dagsaktuelle saker frå fjernsyn, aviser og lokale heimesider akkurat når klassen treng det i læringsarbeidet.

Organisering

For å kunne bruke ikt på best mogleg måte i opplæringa er det viktig med både god timeplanlegging

og romdeling. Når timeplanen blir lagd, må ein vite kor mange timar dei ulike gruppene treng på dataromma. Dette kan variere. Nybegynnarar og dei på spor 1 bør ha lærar eller datavakt, mens andre grupper kan jobbe sjølvstendig. Bruker ein nettbaserte program i opplæringa, og deltakarane ikkje har Internett heime, må ein setje av tid til sjølvstudium på dataromma. Å ha opne datarom om ettermiddagane, med datavakt, kan vere ei løysing. Andre stader vil det vere naturleg å samarbeide med naboskolar eller bibliotek. Bruk av nettbaserte læremiddel som ein integrert del av norskopplæringa er enno i ein startfase. Det er ei utfordring for lærarane å integrere det som skjer på datamaskina med det som skjer i klasserommet.

Ei ny lærarrolle?

Lærarrolla i dataromma er prega av motivering og rettleiing. Datamaskina er oftast ikkje sjølv-motiverande. Læraren må hjelpe deltakaren til å sjå nytta av databruken. Deltakarane som jobbar på datamaskin, jobbar sjølvstendig, men lærarane må «overvake» læringsprosessen og hjelpe dei som treng det. Det er viktig at læraren ikkje blir ein passiv tilskodar i datatimane, men prøver å følgje opp og rettleie deltakarane i læringsarbeidet og tek aktivt del i dette.

Ikt fremjar fleksibilitet, individualisering og differensiering

Ein av premissane i INOVI-prosjektet om bruk av ikt i norskopplæring av vaksne innvandrarar var at opplæringa skulle bli betre. Nettbaserte program opnar for større fleksibilitet i opplæringa, fordi opplæring kan skje til ulik tid og på ulike arenaer. Ikt kan òg gjere det enklare å kombinere arbeid og opplæring fordi programma alltid er tilgjengelege, ein kan arbeide når og kvar ein vil og så ofte som ein ønskjer. Lærarane kan ha kontakt med deltakarane også utanfor klasserommet, og ein kan få rask tilbakemelding.

I dag skal alle deltakarane ha ein individuell plan for opplæringa. Planen skal ta omsyn til blant anna mål, progresjon og behov. Bruk av ikt i opplæringa opnar for større individuell tilrettelegging. Deltakarane kan arbeide i sitt eige tempo, og det er mogleg for læraren å differensiere innhaldet slik at læringsløypa passar den enkelte. Data gjer også individualisering mogleg i klasserommet. Nokre deltakarar kan arbeide sjølvstendig på nettet, mens andre kan få hjelp og rettleiing.

Utprøving i INOVI-prosjektet har vist at mange deltakarar treng færre timar i klasse-

rommet når dei kan bruke tid på data. Når deltakarane sit og arbeider på ein datamaskin, kan dei repetere oppgåver mange gonger utan at dei føler det som noko nederlag. Sjølvhjulpne databrukarar har gode datakunnskapar på eit operativt nivå. Det tek tid å bli såpass god. Dette gjeld mest for deltakarar på spor 3, men også for somme deltakarar på andre nivå.

Deltakarane har ulike læringsstrategiar

Mange av dei nye teoriane om læringsstrategiar⁵ fokuserer på at deltakarane lærer ulikt. I opplæringa er det viktig at dei får bruke dei ulike intelligensane. Nokre er auditivt sterke, andre har ein visuell styrke, og andre igjen er taktilt sterke. Det vil seie at dei må ta og kjenne på ting mens dei lærer. Den siste gruppa fungerer godt i samspel med datamaskina. Men også dei visuelt sterke tener på bruk av ikt, da dei får bilete. Dei auditivt sterke kan ha stor glede av videosnuttar med lyd, lyd til tekst og songar. I dei fleste nye dataprogramma kan ein høyre si eiga stemme i uttaletrening. Det fremjar motivasjon for læring og gir auka innsikt i eigen kompetanse. Dessutan veit vi at variasjon og kreativitet er viktige stikkord når læring skal skje.

Litteratur

Armstrong, Thomas 2003: *Mange intelligenser i klasserommet*, Abstrakt forlag

Boström, Lena 2001: *Fra undervisning til læring*, Kommuneforlaget

UFD: *Likeverdig utdanning i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning, 2004–2009*

UFD: *Program for digital kompetanse 2004–2008*

Utdanningsforbundet: *Utdanning 13/14-04*, artikkelen til Heian/Pettersen

Vestlandsforskning: *Rapport nr. 3/2004*

Vox 2005: *Digitale læremidler i norskopplæringa for voksne innvandrere*

Østlandsforskning: *Følgforskning til INOVI-prosjektet. Statusrapport, februar 2005*. Eide/Nyhus og Haugsbakk

Fotnoter

¹ Kristin Clemet i *Programmet for digital kompetanse, 2004-2008*

² Ikt i norskopplæringa av vaksne innvandrere, Vox-prosjekt 2002-2005

³ Brosjyren kan bestillast hos Vox.

⁴ Røynsler frå Gloppen VO

⁵ Jf. Dunn & Dunn i *Å mestre mangfoldet* av Ruth Jensen, Damm og Søn 2004

50 timer samfunnskunnskap

Av Vox

Innledning

Læreplan 2005 består av to likeverdige komponenter: Læreplan for førstegangsopplæring i norsk og læreplan i 50 timer samfunnskunnskap på et språk deltakerne forstår. Samfunnskunnskap er altså et eget fag, men skal også danne utgangspunkt for samfunnsfaglige temaer i norskopplæringen.

Målsetting

Målsettingen for de 50 timene obligatorisk samfunnskunnskap er sammensatt. Faget skal være en tidlig introduksjon til samfunnet. Derfor skal opplæringen gis på «et språk innvandreren forstår». For mange vil det si morsmålet. Målet med opplæringen er å legge til rette for integrering.

- Gjennom samfunnskunnskapsfaget skal innvandrerne få nødvendig og praktisk informasjon for å orientere seg i lokalsamfunnet for dermed å kunne få de tjenester og ytelser han/hun har rett til, skaffe seg arbeid og bolig, med mer.
- Deltakerne skal få informasjon og kunnskap om de lover og regler som ligger til grunn for, og som regulerer, både det private og det offentlige livet i Norge. Disse lovene gjelder for alle som bor her.
- Innvandrerne skal også få kunnskap om, og bli kjent med, holdninger og uskrevne regler i det norske samfunnet.

Samfunnet har behov for å informere nye medlemmer om institusjoner, lover, regler, plikter og rettigheter, og innvandrere har behov for sann og korrekt informasjon om samfunnet. Disse behovene vil ikke alltid være sammenfallende. I den offentlige debatten blir kjennskap til de norske lovene ofte trukket fram som det viktigste. Men innvandrerne selv vil i en tidlig fase som regel ha mest bruk for praktisk samfunnsinformasjon (jf. kulepunkt 1 over). Derfor er det viktig å opprette en dialog så tidlig som mulig for å få kartlagt hvilke informasjonsbehov den enkelte har.

Opplæring i samfunnskunnskap skal gi informasjon, bygge bro og bidra til sammenheng og struktur. Målet er å skape innsikt og forståelse gjennom dialog.

Det er et mål for opplæringen i samfunnskunnskap å skape forståelse for hvordan det norske samfunnet fungerer. Forståelse betyr her å skape innsikt, men ikke nødvendigvis enighet. Noen av deltakerne vil være uenige i enkelte bestemmelser innenfor det norske lovverket. Derfor vil en målsetting for opplæringen også være å vise at det er mulig å være uenig i en bestemmelse, men samtidig måtte forholde seg til den. Erfaringsmessig vil dette ofte gjelde områder som likestilling, ytringsfrihet, kvinners rettigheter og homofiles rettigheter.

Emnene i samfunnskunnskap

Gjennomføring av 50 timer samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår, er obligatorisk. De 50 timene skal fordeles på sju emner. Emnene er obligatoriske, men også «åpne». Det vil si at alle emnene skal tas opp, men omfanget i form av ulike temaer (dybde i fagstoffet og antall timer) kan variere ut fra interesse og forutsetninger hos den aktuelle deltaker. Deltakerne skal ikke avlegge noen prøve etter avsluttet kurs.

De sju emnene er: 1) Innvandrere i Norge 2) Demokrati, velferd og verdier 3) Helse 4) Skole, utdanning og kvalifisering 5) Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked 6) Barn og familie 7) Befolkning og befolkningsstruktur

Det første emnet, Innvandrere i Norge, er tenkt å være en første innføring i samfunnskunnskap, og skal komme først i opplæringen. Ellers er ikke emnene satt opp kronologisk. Lærerne kan velge både rekkefølge, innhold og vektlegging av emnene. For deltakerne vil det være avgjørende at de ikke får samme informasjon og pedagogiske opplegg flere ganger, for eksempel både på asylmottak og i voksenopplæringen. Dette krever samarbeid mellom alle aktører.

Hovedideen bak planen i samfunnskunnskap er at man vil formidle at demokratiet ligger som fundament for all virksomhet i vårt samfunn. Individets rettigheter og plikter balanseres mot samfunnets krav og forpliktelser overfor den enkelte. Lærerens pedagogiske tilrettelegging av stoffet blir derfor viktig for at deltakerne skal forstå hva dette innebærer.

Den pedagogiske tilretteleggingen

En forutsetning for all opplæring i samfunnskunnskap er som nevnt at stoffet skal bli forstått

og skape ny innsikt, men dette kan selvsagt skje på ulike måter. Selv om deltakerne snakker samme språk, har de ulik bakgrunn, alder, livssituasjon, skolegang, utdanning, og forskjellige mål. Dette gjør at de obligatoriske emnene ikke kan være gjenstand for en standardisert framstilling, verken i innhold eller arbeidsmåter. For alle deltakere er det viktig at opplæring i samfunnskunnskap omfatter møter med institusjoner, arbeidsplasser og personer, og undervisningen bør derfor forankres lokalt og knyttes til deltakernes behov.

Tilretteleggingen av lærestoffet innebærer ikke bare formidling, men også dialog og bearbeiding av stoffet. Opplæringen i samfunnskunnskap kan gjerne bygge på en sammenlignende framstilling av hjemlandet og Norge. Å gå fra det nære og kjente til det nye og ukjente er et godt pedagogisk prinsipp. Det er et mål for lærerne å forsøke å bringe informasjonen opp på et overordnet nivå. Det kan for eksempel skje ved å ta utgangspunkt i leveregler og kultur, for så å komme inn på den politiske og juridiske overbygningen (lovene våre).¹

Opplæring i samfunnsrelaterte emner kan lett virke støtende hvis tonen er «slik gjør vi det i Norge».² Derfor bør deltakernes egne erfaringer fra både hjemland og den tiden de har vært i Norge, danne utgangspunkt for diskusjon i de ulike emnene. Den enkelte deltaker må inviteres til selv å trekke konklusjoner. Slik kan det legges et grunnlag for å møte det norske samfunnet uten for mange generaliseringer og myter.³ Det er likevel viktig at læreren presiserer hva som er begrenset av loven, og hva som er gjenstand for egne valg.

Ulike måter å organisere opplæringen på

Forsøk fra Sverige og Nederland har vist at samfunnskunnskap som gis på deltakernes morsmål, gir godt læringsutbytte. Opplæringen på et språk deltakerne forstår, kan organiseres på ulike måter. Utfordringen i Norge er spesielt knyttet til lange avstander, små steder kontra sentrale strøk og tilgjengelige ressurspersoner. Vi kan tenke oss ulike former for organisering, blant annet:

Lærere med tospråklig kompetanse som jobber for eksempel i grunnskolen, kan gis kurs for å tilrettelegge og gjennomføre undervisningen for voksne i språkhomogene grupper. Man kan også rekruttere tospråklige og tokulturelle ressurspersoner uten formell lærerutdanning. Det må gis opplæring i pedagogiske prinsipper som passer voksne, og i målsettingene

for opplæringen i samfunnskunnskap på et språk deltakerne forstår.⁴

Introduksjonssenteret i Drammen har gjennomført opplæring i samfunnskunnskap gjennom flere år. Prosjektet heter «Nå forstår jeg!» og er utviklet som et UDI-prosjekt. De har i tillegg til tospråklige lærere samlet ressurspersoner fra Drammens-regionen. Ressurspersonene får et fire dagers kurs i metode og innhold. Selve samfunnskunnskapskursene gjennomføres i språkhomogene grupper i høst- og vinterferieukene. Opplæringen er dialogbasert, og tar utgangspunkt i «case», eller reelle situasjoner. Ved å ta utgangspunkt i det kjente og konkrete går opplæringen videre til det allmenne og abstrakte, som er lovene og verdiene i samfunnet.

Det kan være vanskelig for mange voksenopplæringsentre å finne nødvendig antall personer i egen kommune som har forutsetninger for å kunne fungere som lærere i samfunnskunnskap. Det vil derfor ofte være nødvendig å samarbeide over kommunegrensene for å bygge opp grupper med ressurspersoner som kan reise mellom de forskjellige opplæringsstedene og drive opplæring på forskjellige morsmål. En annen løsning kan være å busse deltakere inn til det sentrale voksenopplærings-senteret. Hvert opplæringssted må vurdere hvilken modell som er mest formålstjenlig. Samarbeid kommunene imellom vil imidlertid være både nyttig pedagogisk og gunstig økonomisk.

I en gruppe som er sammensatt av deltakere med ulike språk, må læreren ha profesjonelle tolker til hjelp. Dette er forsøkt ved Johannes Læringssenter i Stavanger. Bruk av tolk reiser imidlertid flere problemstillinger. Tolkens rolle skal være den som videreformidler informasjon, uten selv å si sin mening. Lærers rolle er derimot å delta i en dialog med deltakerne med egne kunnskaper og erfaring. Bruk av tolk i opplæringen krever at tolken får informasjon om faget. Hvis tolken skal inn i en ny rolle i forhold til å formidle erfaringer og kunnskaper, må han/hun skoles i dette. Bruk av tolk må vurderes opp mot andre mulige løsninger, både mht. økonomi og nytteverdi.

Alle har rett til 50 timers samfunnskunnskap på et språk de forstår. Men på enkelte språk og for enkelte deltakere vil det kanskje ikke være mulig å finne lærere til å undervise på et språk de forstår. Da må andre modeller vurderes. Bruk av bildemateriell med tekster på morsmål kan være en løsning. Ikt-basert opplæring kan være

en annen, hvis det foreligger programmer på de aktuelle språkene.

Forholdet mellom plassering på spor og språkbakgrunn

Organiseringen av opplæringen i språkhomogene grupper reiser også spørsmålet om hvorvidt deltakernes sporplassering skal vektlegges. Analfabeter og akademikere har ulike læringsstrategier og forskjellig progresjon. Det er ønskelig at gruppene i samfunnskunnskap i størst mulig grad følger både språkfelleskap og sporplassering. All opplæring skal ta utgangspunkt i deltakernes bakgrunn, behov og interesser.

Deltakere med liten eller ingen skolegang bør gå i mindre grupper, og opplæringen må ha en konkret tilnærming. Sammenligninger mellom deltakernes hjemland og Norge vil være spesielt viktig fordi deltakerne ikke kan støtte seg til skriftlige forklaringer. Bruk av bilder og fortellinger er spesielt viktige hjelpemidler for opplæringen i denne gruppen.

Deltakere på spor 3 kan i større grad enn deltakere på spor 1 bruke skriftlig materiell og drive noe selvstudium. Opplæring ved hjelp av ikt eller video/dvd vil kunne fungere for enkelte deltakere på spor 3.

Overordnede perspektiver

I alle emnene skal kunnskap om norsk kultur i vid forstand integreres. Siden innvanderens behov for kunnskap og informasjon skal vektlegges, er det nødvendig at det legges mer vekt på lokale og samtidige kulturuttrykk med allmenn betydning enn på fortidens mer nasjonalromantiske tradisjoner. Det blir også understreket i planen at problemstillinger som knytter seg til at Norge er blitt et flerkulturelt samfunn, må gjenspeiles i opplæringen. Her er det særlig tenkt på problemstillinger som viser at ulike samfunn bygger på ulike verdier. Dette hører særlig hjemme under emnet «Demokrati, velferd og verdier», men kan også tas opp direkte eller indirekte innenfor alle de andre emnene.

Informasjonssøking

Norge er kommet langt i utviklingen av informasjonssamfunnet. Spørsmål som tar opp hvordan deltakerne kan skaffe seg relevant og nødvendig informasjon, relatert til egne behov, skal være en naturlig del i alle sju emner. I tilknytning

til dette vil ikt være et naturlig hjelpemiddel innenfor de 50 timene, og digital kompetanse kan være både et mål og et middel i opplæringen. Lærerne bør også reflektere rundt hva som ligger i begrepet digital kompetanse. Se egen artikkel «Ikt i opplæringen».

Hovedmålet er å hjelpe deltakerne til å kunne orientere seg på egen hånd på offentlige og private arenaer, som kommunale kontorer, på posthuset, i banken, på Internett, i radio, aviser og på tv. Det vil være naturlig å ta i bruk ulike hjelpemidler, alt etter deltakerens behov og interesser.

Temaer som har fått særlig verdi

I tillegg til de sju obligatoriske emnene er det i læreplanen særskilt nevnt tre temaer som bør tas opp innenfor ett eller flere av emnene der det er naturlig. Det overlates i stor grad til læreren å avgjøre hvilke grupper som bør få denne informasjonen. Formålet er å innby til refleksjon rundt temaer som erfaringsmessig er vanskelige. Temaene som nevnes er kvinners rettigheter, tvangsekteskap/arrangerte ekteskap og kjønnslemlestelse.

Kvinnens rettigheter

Kvinnens rettigheter bør alle grupper få informasjon om. Likestillingsloven er svært sentral i Norge. Temaet kvinnens rettigheter er det naturlig å behandle under emne 2: «Demokrati, velferd og verdier», eventuelt under «Skole, utdanning og kvalifisering», «Arbeid og arbeidslivet» eller «Barn og familie».

Tvangsekteskap/arrangerte ekteskap

Tvangsekteskap kan for eksempel tas opp under emne 5: «Barn og familie». Barne- og familiedepartementet (BFD) har laget en handlingsplan mot tvangsekteskap, og diverse organisasjoner har informasjonsmaterieil på ulike språk.⁵

Dette materielle kan danne utgangspunkt for undervisningen. Myndighetenes intensjon er å forhindre tvangsekteskap. Hovedpoenget er å formidle at tvangsekteskap er forbudt, mens arrangerte ekteskap ikke er det. Det er likevel en gråson. Synet på ekteskap og utilbørlig press i forbindelse med inngåelse av ekteskap er et viktig perspektiv. I tillegg må samfunnets straffereaksjoner formidles. Det finnes støttegrupper som kan være nyttige å kjenne til.⁶

Kjønnslemlestelse

Temaet kjønnslemlestelse står i en særstilling og bør behandles med stor diskresjon. Omskjæring er ofte problematisk å snakke om for den som er omskåret. Temaet bør fortrinnsvis behandles av helsepersonell med kjennskap til omskjæring. Ofte vil det være naturlig å ta ut de gruppene det gjelder og gi dem opplæring for seg. Men fra områder der skikken praktiseres, ønsker ofte saklig informasjon om faren ved omskjæring, men kvinner og menn bør undervises hver for seg.

Formålet med å ta opp temaet er å forhindre omskjæring av jenter. Det bør også bli gitt informasjon om at det er straffbart å bidra til eller medvirke til omskjæring, både i og utenfor Norge. Derfor er det viktig at foreldrene får denne informasjonen og får vite at helsepersonell og lærere har meldeplikt dersom de har grunnlag for mistanke om at en jente kan bli omskåret. Målet er, gjennom saklig helseinformasjon, å vise at det er helsefarlig å omskjære kvinner. Det er utarbeidet en egen veileder for helsepersonell om kjønnslemlestelse.⁷ Det statlige prosjektet OK – Omsorg & Kunnskap mot kvinnelig omskjæring har også utarbeidet informasjonsmaterieil på flere språk.⁸

Utdyping av de sju emnene

Under følger forslag til konkretisering av de sju emnene i samfunnskunnskap. 50 timer opplæring i samfunnskunnskap er ikke tilstrekkelig til å kunne gå i dybden på alle emnene. Derfor må læreren selv foreta en prioritering innenfor de ulike emnene, basert på deltakernes behov.

Emne 1: Innvandrere i Norge

Dette emnet skal være det første i opplæringen. Et naturlig utgangspunkt er den første tiden i Norge. Det er en målsetting at innvandreren gjennom dette emnet både skal få informasjon som er nødvendig som nyankommen til et nytt land, og en forståelse av hvor viktig det er å lære norsk. Aktuelle temaer kan for eksempel være:

Rettigheter og plikter som innvandrere.

For eksempel generell informasjon om gjeldende økonomiske støtteordninger og hvor man kan få økonomisk veiledning (sosialkontor og lignende). Det er nødvendig at forholdet mellom rettigheter og plikter framheves. En ensidig fokusering på den enkeltes rettigheter vil kunne føre til for store forventninger til hva det offentlige kan yte. Det er viktig å få fram at

det å være innvandrere i Norge også innebærer visse plikter.

Det er også nyttig for en nyankommen å få lokalkunnskap om kommunale tjenester eller bydelsforvaltning, som for eksempel hvilke institusjoner som finnes (bibliotek, sosialkontor, trygdekontor, legekontor, likningskontor osv.), og hvilke kontaktpersoner man skal forholde seg til. Det er viktig at innvandrerene får svar på spørsmål som «Hvor kan jeg få hjelp?» og «Hva kan jeg få hjelp til?» Mange er ukjent med regulerte «papirsamfunn» som vårt, og må gjøres oppmerksom på viktigheten av å ha personnummer og gyldig identitetskort. Mange vil i en tidlig fase ha behov for tolkebistand, og må få informasjon rundt tolketjenester, om hva man har rett til, og om hvem som betaler, osv.

Deltakelse i norskkurs. Deltakeren bør få en oversikt over ordningen med obligatorisk norskopplæring og hvilke rettigheter og muligheter som finnes. Særlig viktig er det å ta opp formålet med individuell plan for norskopplæringen. Den individuelle planen gir den enkelte deltaker et tidsperspektiv for opplæringen og mulighet til å sette konkrete faglige læringsmål. Individuell plan danner også grunnlaget for å søke flere timer ut over de obligatoriske 300. Det er viktig å planlegge ut fra tidsrammene på henholdsvis 3 og 5 år som er satt for å avslutte opplæringen.⁹ Hvis deltakeren har behov for et langvarig opplæringsløp, vil det kreve at opplæring skjer uten mange avbrekk. Skolen bør også gjøre deltakerne kjent med retten til tilpasset opplæring, som jo er et prinsipp som gjelder for all opplæring i Norge.

Emne 2: Demokrati, velferd og verdier

Emnet tar opp demokratiet i Norge og de verdiene som ligger til grunn for demokratiopplæringen og den norske lovgivningen. Det gis en innføring i den kristne/humanistiske kulturarven som ligger til grunn for det norske samfunnet. Emnet tar også opp offentlige velferdsordninger, slik som tjenester innenfor helsesektoren, trygdeordninger og sosialstøtteordninger.

Demokrati. I opplæringen er det nødvendig å skille mellom demokrati som politisk styreform og demokrati som verdiforankring og utvikling av norsk lovgivning på områder som likestilling, ytringsfrihet, religionsfrihet, barns rettigheter, minoriteters stilling og rettigheter.

Humanistiske verdier som frihet, likhet og respekt for enkeltmennesket ligger til grunn for vårt moderne demokrati. Demokratiet som politisk styreform, herunder de demokratiske prosessene, som partier, valg, maktfordelingsprinsippet og lignende, er sentralt. Et mål vil være å vise at individets rettigheter balanseres mot statens behov for styring og kontroll (Norge som rettsstat). Det kan være naturlig å ta opp politiets samfunnsmessige rolle, særlig i et kontrastivt perspektiv siden mange har svært dårlige erfaringer fra hjemlandet. Mange er også ukjent med at lovbrudd må anmeldes før politiet kan gjøre noe.

Velferd. Velferdsstaten som system vil være ukjent for mange deltakere. Det kan være nødvendig å realitetsorientere deltakeren med hensyn til forventninger om hva staten kan hjelpe den enkelte med. Begrepet bør defineres, gjerne basert på en konkretisering av velferdsstatens ansvar. For enkelte deltakere kan det være nyttig å gi en kort historisk innføring i bakgrunnen for velferdsstaten, og peke på dagens situasjon med en såkalt «skattefinansiert velferd». Sammenhengen mellom skatter og avgifter og de ulike sosiale ytelsene i Norge bør også framheves. Den norske velferdsstaten er ganske ung, og den er stadig gjenstand for politisk debatt, nye valg og prioriteringer. Debatter i media kan derfor være en mulig innfallsvinkel til arbeidet med dette emnet. For mange deltakere vil det også være nyttig å kjenne til ulike trygde- og sosialordninger, som sosialtrygd, arbeidsledighetstrygd, barnetrygd, uføretrygd osv. Alle ytelser fra det offentlige stiller krav til mottakerne. Betingelsene for å kunne få ulike stønader bør derfor framheves.

Verdier. I Norge er det religionsfrihet, men det er også en statskirke. Deltakerne skal få informasjon om den kristne/humanistiske kulturarven som ligger til grunn for samfunnet i dag, og også få vite noe om kristendommens plass i samfunnet både i dag og i et historisk perspektiv. Denne informasjonen skal ikke være forkynnende. En målsetting for opplæringen er å vise at det norske samfunnet har en kristen kulturarv og vise hvordan dette gir seg uttrykk blant annet i feiringen av kristne høytider som jul, påske og pinse, navneskikker og religiøse bilder og metaforer i litterære tekster. Norge i dag er et flerkulturelt samfunn med etnisk og religiøst

mangfold. Dette perspektivet må komme tydelig fram i opplæringen.

Emne 3: Helse

Emnet omfatter både et informasjonselement og en opplysningsdel. Gjennom informasjon skal deltakerne få innsikt i hvordan det norske helsevesenet fungerer. Innenfor emnet bør de vanligste helsetilbudene og forskjellen på offentlige og private helsetjenester skisseres. Det er naturlig å komme inn på viktige helsetjenester som fastlege, tannlege, helsestasjon, legevakt, sykehus og sykehjem. Fokus bør ligge på hvordan den enkelte kan nyttiggjøre seg helsetilbudene (eksempel kan være ordningen med fastlege). Ordningen med blå resept vil også være nyttig informasjon. Likeens kan det viktig å forklare egenandel og mulige skattefritak på selvangivelsen i forbindelse med store helseutgifter.

Ulike kulturers syn på helse, særlig psykisk sykdom, og forventninger til leger og helsevesenet generelt, kan være gode innfallsvinkler til stoffet. En bør ta utgangspunkt i «det utvidede helsebegrepet», at god helse er mer enn fravær av sykdom. Som introduksjon til dette temaet kan en for eksempel bruke informasjon om forebyggende helsearbeid, som forholdet mellom kosthold og livsstilssykdommer, røyking og tannhelse.

Emne 4: Skole, utdanning og kvalifisering

Emnet omfatter det norske utdanningssystemet, samarbeid mellom skole og hjem, etter- og videreutdanning, kvalifiseringsmuligheter og godkjenningsordninger for utenlandsk utdanning.

Det norske utdanningssystemet. Mange voksne innvandrere har barn som går på skolen eller i barnehage. Mange er dessuten selv i en situasjon hvor de må kvalifisere seg for livet i Norge. Deltakerne må derfor få en oversikt over hvordan det norske skolesystemet er bygd opp, hvilke rettigheter de og deres barn har, og hvilke plikter det medfører. Spesielt er det grunn til å framheve at det er opplæringsplikt i Norge. Barnehagen blir regnet som en særlig viktig arena for tidlig språkstimulering og sosialisering. Mange foreldre vil være uvante med denne form for barnepass. Sammenhengen mellom lek og samspill og betydningen for barnas utvikling bør framheves. Fokus bør ligge på språkets betydning for framtidig skolegang.

Foreldre til barn i ungdomsskolen bør vite noe om forskjellen på yrkesfaglig og allmennfaglig program på videregående skole. Emnet må generelt legges opp i forhold til både alderen og interessen til deltakerne.

Det kan også være nyttig å kjenne til fag, arbeidsmåter og vurderingsformer i skolen. Informasjon om hvilke rammer som finnes for å håndheve disiplin, vil være av interesse for mange, både for dem som har barn i skolen, og også for dem som går i voksenopplæring selv. Begreper som «prosjektarbeid» og «ansvar for egen læring» med flere krever utfyllende forklaring.

Samarbeid mellom skole og hjem. Mange opplever at foreldrerollen i Norge skiller seg fra den de er vant med fra hjemlandet. Kunnskap om foreldrerollen i Norge er særlig viktig i forhold til skolen. Det er forskriftsfestet at hjem og skole skal samarbeide. For foreldre er det nyttig å få kunnskap om dette og om skolens forventninger til dem.¹⁰ Deltakere med barn på skolen kan ha nytte av å kjenne til PP-tjenesten og rettigheter i forhold til spesialundervisning.

Godkjenningsordninger. Deltakere med høyere utdanning fra hjemlandet trenger å vite noe om godkjenningsordninger og autorisasjon av utenlandsk utdanning. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) har ansvar for dette.¹¹ Mange voksne vil også ha bruk for å vite noe om voksnes utdanningsmuligheter og rettigheter i forhold til grunnskole for voksne, videregående skole, høyskole og universitet. Informasjon om de mulighetene som finnes for støtte til livsopphold gjennom Lånekassen, vil være nyttig for mange.

Emne 5: Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked

I dette emnet informeres det om det norske arbeidsmarkedet. Utgangspunktet for arbeidet med emnet må være deltakernes arbeidsønsker og muligheter for arbeid i Norge. Det blir viktig å fokusere på jobbmuligheter, jobbsøking, lønns- og arbeidsvilkår, forventninger hos en mulig arbeidsgiver og muligheter for å opprette egen virksomhet. Aktuelle temaer kan være:

Det norske arbeidsmarkedet. Informasjon om det lokale arbeidsmarked, Aetat, annonser i avisene og bruk av eget nettverk er alle stikkord for arbeidet med dette emnet. Hva som kreves for å starte eget foretak i Norge, vil også være interessant for noen.

Dokumentasjon av kompetanse.

Kunnskap om hvordan en kan dokumentere kompetanse ved hjelp av attester og referanser bør framheves. I tillegg vil kunnskap om den muligheten yrkesprøving og realkompetansevurdering gir, være nyttig for mange, i tillegg til verdien av arbeidspraksis. Det er viktig å presisere at arbeidspraksis kan være lønnsomt på sikt, selv om den ikke nødvendigvis gir fast ansettelse eller god økonomisk uttelling med det samme.

Lønns- og arbeidsvilkår i Norge. Tema som skatt, skattekort og ulike former for ansettelse, er det naturlig å ta opp. Også svart arbeid, ytelser fra Aetat som arbeidsledighetstrygd og dagpenger er også aktuelle tema.

Den norske arbeidsplassen. Stikkord som «den norske sjefen», organisering og formelle/uformelle spilleregler for å lykkes i arbeidslivet er relevante i denne sammenhengen. Fagforeningenes posisjon og rolle i norsk arbeidsliv er særlig viktig, fordi mange kommer fra land hvor medlemskap i en fagforening er forbudt.

Mange av komponentene her kan utdypes i arbeidet med arbeidslivsdomenet i norskplanen. Jobbsøknader og utforming av CV vil være en naturlig aktivitet her. Se egen artikkel «Arbeidslivsdomenet».

Emne 6: Barn og familie

Emnet handler om familien. Deltakerne får vite hva som forventes av foreldrene, og hvilke ytelser og støttefunksjoner samfunnet kan gi. Emnet tar opp familiemønstre, kjønnsroller, samlivsformer, barneoppdragelse og faser i livet. Andre viktige temaer er bolig og boformer. Aktuelle problemstillinger kan være følgende:

Foreldrerollen og barns rettigheter.

Gjennom informasjon om at det er en egen lov, barneloven, som skal ivareta barns rettigheter, kan en fokusere på overordnede prinsipper som gjelder for barneoppdragelse i Norge. Blant annet kan det være nødvendig å informere om at det er ulovlig med fysisk avstraffelse av barn, også innenfor familien.

En innfallsvinkel til emnet kan være spørsmål om hvordan deltakerne opplever barneoppdragelsen i Norge, og hva som er likt/ulikt i forhold til hjemlandet. Andre mer dagligdagse problemstillinger som leggetid og lek ute om

kvelden kan det også være nyttig å snakke om. Det kan være fornuftig å informere om at hver kommune har et barnevern. Barnevernets rolle er ofte omspunnet av myter. Mange er redd for å bli fratatt barna sine. Derfor er det viktig å informere om at barnevernets oppgave er å ivareta barnets beste, og at familier som har problemer, kan få hjelp og veiledning av barnevernet.

Offentlige ytelser. Informasjon om barnevernstrygd, kontantstøtte og barnepassordninger som barnepark, barnehage og skolefritidsordning (SFO) for småbarnsforeldre som ønsker å jobbe, vil være nyttig for mange. Foreldre som er bekymret for barnas helse, kan få informasjon om helsestasjoner og skolehelsetjenesten.

Kunnskap om vanlige og lovlige familiemønstre i Norge. Det kan være nyttig å definere og diskutere begreper som ektepar, samboere, homofilt partnerskap osv. Målet er å vise at det finnes mange ulike samlivsformer som er vanlige og lovlige og er omfattet av juridiske bestemmelser som gir medlemmene i familien rettigheter. I tillegg bør det informeres om at skilsmisse er vanlig i Norge, og at både kvinner og menn har rett til å søke om separasjon og skilsmisse.

Bolig- og boformer. Den norske kjernefamilien er et nytt fenomen i et historisk perspektiv. Tidligere bodde flere generasjoner sammen i storfamilier på samme måte som i mange innvandrerfamilier i dag. For mange deltakere kan det være uvant at ungdom flytter for seg selv før de er gift. Informasjon om at dette er vanlig i Norge, er viktig. På samme måte kan det også være uvant at eldre bor på sykehjem eller alene i sitt eget hjem. Sammenhengen mellom ytelser fra folketrygden og det at eldre er økonomisk uavhengige av de yngre i familien, bør framheves. Forholdet til eldreomsorg er også aktuelt under emne 2, «Demokrati, velferd og verdier».

Et annet naturlig tema innenfor emnet er hvordan en kan skaffe eget sted å bo. Innenfor dette temaet er det også naturlig å ta opp ulike boformer, slike som borettslag, selveierleilighet, andelslag, hybelleilighet, generasjonsbolig osv. Også ulike leiekontrakter, depositum, hvordan skaffe banklån, forsikring, hva som skjer ved misligholdelse av avtaler og lignende tema, kan være aktuelt og naturlig.

Emne 7: Befolkningsstruktur og naturforhold

Emnet omfatter hvor og hvordan folk i Norge bor og lever, og nyere inn- og utvandring. Emnet skal også handle om norsk geografi, klima og naturforhold. Viktige momenter kan være:

Befolkningsstruktur. Informasjon om hvordan folketallet fordeler seg mellom by og land, sentrum og periferi kan være naturlig å ta opp. Et visst historisk perspektiv, uten å gå i detaljer, kan være av interesse. Samene som urbefolkning, deres levevis, språk og kultur hører også hjemme i en slik oversikt.

Naturressurser og klima. Dette emnet kan danne utgangspunkt for informasjon om bosetning og arbeidsliv i de ulike regionene i Norge. Deltakerne kan reflektere over hva avstander i Norge betyr for befolkningsstruktur og arbeidsliv. En sammenligning mellom Norge og hjemlandet vil ofte engasjere mange. I forhold til sysselsetting kan en ta opp hvilke naturressurser som danner grunnlag for bosetting i de ulike delene av Norge (jord- og skogbruk, fisk, olje og gass og turistnæring).

Store historiske linjer. Det kan være naturlig å legge vekt på de historiske forutsetningene for det moderne Norge, og Norge som et utvandrings- og innvandringsland (utvandring til Amerika og utvikling fra 1970-årene og til i dag). Det er også naturlig å komme inn på ulike kulturelle uttrykk og tradisjoner i Norge. For å unngå stereotyper og mytedannelser omkring kulturelle forskjeller kan det være et poeng å ha som fokus at kulturen er i stadig forandring.

Utvikling av læringsressurser i samfunnskunnskap

Fordi 50 timer samfunnskunnskap er et nytt fag, mangler det læremidler tilpasset faget. Arbeid med læringsressurser på flere språk er satt i gang, men det vil ta tid før et stort utvalg vil være tilgjengelig.¹² Det er nødvendig at det blir utviklet læringsressurser på flere språk, både i trykt form og digitalt. Voksenopplæringssettene står også fritt til, i tråd med læreplanen slik den foreligger, å utvikle eget kursmaterieell ut fra lokale behov, gjerne i samarbeid med asylmottak og andre instanser.

Utfyllende informasjon

BFD 2001: *Tvangsekteskap – en utfordring for deg som er ansatt i det offentlige* (publ. nr. Q-1021)

FUG 2005: *Broer mellom hjem og skole*

Helse- og sosialdepartementet: *Hefte 5-2000 om omskjæring av kvinner*

Introduksjonssenteret for utlendinger i Drammen: *Nå forstår jeg!* – ressursperm for lærere (upublisert)

Johannes Læringscenter: www.velkommentilnorge.no

Levanger kommune, Innvandrertjenesten: *Prosjekt 2004 – skolens plass i et introduksjonsprogram/fleksibelt læringsmiljø*

Ministeriet for Flytninge, Indvandrere og Integration: *Integration i praksis – en håndbog*: <http://www.inm.dk/publikationer/integration-praksis>

UFD 2005: *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*

UFD/Utdanningsdirektoratet/FUG: *Rettigheter og plikter i den offentlige grunnskolen* (på flere språk)

Utdanningsdirektoratet, UDI og Vox 2004: *Rapport om Utvikling av læremidler for opplæring i 50 timer samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (Upublisert)

Vox 2005: *Metodiske smakebiter* (video/dvd)

Fotnoter

- ¹ I filmen *Metodiske smakebiter* ser vi et eksempel på hvordan dette kan gjøres i praksis, jf. innslag 3: «Nå forstår jeg!».
- ² I samme film peker en instruktør fra IOM på dette problemet, jf. sekvens 4: «Kulturorientering».
- ³ Jf. sekvens 4: «IOMs kulturorientering»
- ⁴ Jf. *Metodiske smakebiter*, sekvens 3: «En introduksjon»
- ⁵ Ressurssenteret for innvandrerkvinner, MiRA-Senteret, har for eksempel brosjyrer og video.
- ⁶ SEIF, MiRA og ORKIS mfl. og institusjoner som Krise-senteret
- ⁷ Helse- og sosialdepartementets veileder for helsepersonell om kjønnslemlestelse
- ⁸ Omsorg & Kunnskap mot kvinnelig omskjæring. www.okprosjekt.no, mail@okprosjekt.no
- ⁹ Obligatorisk del på 300 timer skal være avsluttet innen 3 år. Hvis en må ha flere timer, så skal all norskopplæring være avsluttet innen 5 år fra ankomst (gjelder familie-gjenforening eller for overføringsflyktninger) eller fra vedtak om opphold er fattet (asyl eller opphold på humanitært grunnlag).
- ¹⁰ Foreldretutvalget for grunnskolen (FUG) har gitt ut håndboka *Broer mellom hjem og skole*, som er en eksempelsamling. www.fug.no
- ¹¹ www.nokut.no
- ¹² *Velkommen fra Fag og Kultur og Intro fra Cappelen*, se nettsider: www.fagogkultur.no og www.cappelen.no