

# **Mer effektiv norskopplæring med ”Jeg kan”-metodikk**

## **Mestrings-fokus gir resultater**

Tove-Dina Røynestad, Vox

(Artikkelen er tidligere publisert i NOA nr. 25 (2004) ved Institutt for lingvistiske fag, UiO)

Det er et klart behov for mer effektiv norskopplæring. I år 2000 gikk bare ca. 10 prosent av 22 000 deltakere i norskopplæringen opp til Språkprøven<sup>1</sup>, og svært mange bruker lang tid på norskopplæring (Jf. rapportene fra NVI som omhandler kvalitet på norskopplæringen, Nordberg 2002.). Noen klarer aldri å nå et funksjonelt nivå.

### **Innledning**

Norskopplæringen endres dramatisk nå, men timeantallet økes ikke (Jf. den nye introduksjonsloven). Veien til bedre norskopplæring må derfor ligge i økt kvalitet i timene. Vi tror veien å gå er økt fokus på mestring og motivasjon, og har arbeidet målrettet med dette ved Skoleverkstedet på Furuset i Alna bydel. Vi har valgt å fokusere på det vi kaller ”Jeg kan”-metodikk ved å tilrettelegge et opplegg basert på mestringsstrategier fra *European Language Portfolio* (ELP).

### **Utfordring 1: Den klassiske undervisningssituasjonen**

Klasserommet er en utfordrende undervisningsarena, spesielt med passive deltakere som forstår lite norsk. I de aller fleste undervisningssituasjoner er det læreren som er den mest aktive. Klasseromsforskning viser at i lærerstyrte aktiviteter snakker læreren 2/3 av tiden (Lindberg 1996: 67 f.). I tillegg utfører ofte læreren de språkhandlingene som skal læres. Læringseffekten kan bli liten for deltakerne. En effektiv læring er jo som kjent ”learning by doing”, altså det man gjør selv. I en artikkel i Aftenposten sa professor Jan Forslin:

”Forskning viser entydig at tradisjonell kateterundervisning er lite effektiv. Etter kort tid er det meste glemt. Hvilken sløsing med tid og ressurser”. (Aftenposten, 09.02.03)

---

<sup>1</sup> Aftenposten, 30.01.2002. Av nesten 22 000 deltakere gikk 2263 opp til Språkprøven. Tallene i artikkelen er hentet fra Utdannings- og forskningsdepartementet.

Klasseromsundervisning blir ikke lenger betraktet som den optimale læringssituasjon. I dag blir en kombinasjon av undervisning og arbeidstrening betraktet som den ideelle opplæringssituasjon. Dette kommer også tydelig til uttrykk i den nye introduksjonsloven. Språk, samfunnskunnskap og arbeidsliv utgjør tre søyler i introduksjonsprogrammet, som skal være en starthjelp for nyankomne. Målet er at de skal bli best mulig i stand til å klare seg selv. Norskopplæring kombinert med arbeidspraksis blir en viktig del av dette.

## **Utfordring 2: Deltakerne**

Våre deltakere på Skoleverkstedet er voksne innvandrerkvinner på løp B. Løp B omfatter en veldig uensartet gruppe. Den rommer alt fra deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet, til deltakere som har opp mot 9 års skolegang. *Opplæringsplanen* beskriver løp B på følgende måte:

”Løp B er tilrettelagt for kursdeltakere som har svak grunnutdanning fra hjemlandet, eller som ikke har gått på skole tidligere. Noen er analfabeter. Andre har tekniske lese- og skriveferdigheter på morsmålet, men bruker ikke skriftspråket som redskap verken i skolesituasjonen eller i hverdagen ellers.” (*Opplæringsplanen* 1998: 26)

## **Mangel på læremidler**

For deltakere på løp B er større intensitet i timen spesielt viktig fordi den øvre grensen på 3000 timer ligger langt fram i tid for de aller fleste. Mangel på egnede læremidler for denne gruppa kan lett føre til at undervisningen bærer preg av ”prat” om løst og fast. Dette er ikke nødvendigvis negativt hvis det er deltakerne selv, og ikke læreren, som snakker. Muntlig trening for denne gruppa er helt nødvendig. Det er den muntlige kompetansen hos disse deltakerne som avgjør om de blir selvgående nok til å kunne mestre voksenrollen i det norske samfunnet. Således blir skriftlige ferdigheter sekundære i denne sammenhengen. Målet må være å kunne kommunisere på et så funksjonelt nivå som mulig, for å unngå at kommunikasjonen bryter sammen. Men fordi timene erfaringsmessig lett tar form av prat, blir struktur et særdeles viktig element. Undervisningen bør bygges opp omkring konkrete og kortsiktige mål.

## **”Du lærer, du bestemmer”**

En annen utfordring knyttet til denne gruppa er å få deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn til å bli mer selvgående og ta ansvar for egen læring (AFEL), et sentralt element i *Opplæringsplanen*. Et av de viktigste målene med opplæringen er nemlig å hjelpe deltakerne til selv å ta ansvar for det som skal læres. Dette er imidlertid ikke enkelt.

Deltakerne har som nevnt svært ulik skolebakgrunn. Når det gjelder AFEL, vil både antall år på skolen og ikke minst pedagogiske tradisjoner i hjemlandet ha betydning. Våre deltakere kommer fra land med svært tradisjonell og lærerstyrt undervisning. Deltakerne forventer i tillegg en mer autoritær lærertype enn det de møter i opplærings situasjoner i Norge. Derfor er overgangen til AFEL vanskelig for de aller fleste.

Nødvendigheten av å gjøre deltakerne mer selvgående påpekes også av David Little i artikkelen ”Meeting the English Language Needs of Refugees in Ireland”. Little hevder at det er spesielt viktig å utvikle autonomi hos flyktninger som starter et nytt liv i et nytt samfunn. Hvis denne gruppen skal bli integrert, må de benytte seg av alle muligheter til å lære språk: “[...] they must profit from every language learning opportunity that presents itself, outside the classroom as well as inside” (Little u.å.: 3).

Når ansvaret for læringsprosessen ligger hos deltakeren selv, blir det ikke et skille mellom formelle lærings situasjoner og andre områder av livet. Dette vil igjen kunne få følgende effekt:

”[...] this should allow learners to transfer their growing capacity for autonomous behaviour to other spheres of activity. In other words, language teaching that is intent on developing learner autonomy can give refugee learners a great deal more than proficiency in the language of their host society” (Little u.å.: 3)

Ved å bli selvgående i klasserommet, vil deltakeren altså kunne bli i stand til å overføre dette til andre områder av livet. Den beste måten å gjøre dem selvgående på, er ifølge Little å hjelpe dem til å utvikle evnen til å sette seg læringsmål og evaluere egen framgang. Det er blant annet i tilknytning til dette at ”Jeg kan”-metodikken har sin styrke.

### **Små mål, små skritt**

Stikkordene for denne metodikken er små mål, små skritt. Det er lettere for den enkelte å se hvor man kommer hvis man har korte og realistiske delmål. Dette er spesielt viktig for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. Disse deltakerne har ofte liten innsikt i egen læringsprosess utover det å ”lære å snakke norsk”. I forbindelse med dette blir det viktig å formulere overkommelige delmål i samarbeid med læreren. På denne måten blir deltakerne selv aktivisert.

### **Individuelle behov**

Skoleverkstedet er et norskopplæringstilbud for minoritetsspråklige kvinner på løp B. Vi underviser i norsk med samfunnskunnskap, kropp og helse, praktisk regning, data og gym. Alle deltakerne har også kantinepraksis i Skoleverkstedets lokaler én dag i uka. Vi tilbyr altså arbeidspraksis i trygge omgivelser, og kantinepraksisen blir dermed første trinn på vei mot arbeidslivet.

Grupesammensetningen har endret seg de siste årene. Fra å ha en klar overvekt av pakistanske kvinner, har vi nå relativt mange flyktninger fra Somalia samt kurdere fra Iran og Irak. Som kjent er dette deltakere som ofte har liten skolebakgrunn fra hjemlandet. Tidligere var også typiske deltakere eldre kvinner med lang botid i Norge. I dag har vi flere unge kvinner som har vært kort tid her i landet. Felles for våre deltakere er imidlertid at de ofte behersker muntlig relativt godt, men de er for svake skriftlig til å følge tradisjonelle lærebøker med rask progresjon.

En slik heterogen gruppe skaper store utfordringer for læreren. Vårt hovedanliggende på Skoleverkstedet er å få til en deltakersentrert undervisning, mest mulig tilpasset den enkeltes behov. Vi ønsker også at deltakerne i større grad skal ta ansvar for egen læring.

Utgangspunktet for vår pedagogikk er at en følelse av mestring vil fremme selvtillit og motivasjon. Mestring vil igjen føre til at deltakerne kommer inn i en god læringspiral, og på denne måten vil undervisningen kunne effektiviseres. Inspirert av tankegangen bak ”Can do”-statements fra ELP, laget vi vår egen ”Jeg kan”-metodikk, knyttet til voksenhverdagen til våre deltakere i det norske samfunnet. Før jeg går nærmere inn på dette, er det nødvendig å gi en kort beskrivelse av ELP.

## **European Language Portfolio**

ELP er en språkmappe som viser en persons språklige kompetanse i ett eller flere språk. Det faglige grunnlaget for ELP er det europeiske rammeverket *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001). Dette rammeverket gir en beskrivelse av en språkbrukers reseptive og produktive ferdigheter på seks nivåer der det høyeste nivået representerer morsmålskompetanse. Selve testen er brutt ned i mange detaljerte ”Can do”-statements. Dette gjør det enklere å se hvilke delmål som skal oppnås. På denne måten vil testingen kunne fungere som et pedagogisk arbeidsredskap.

De ulike nivåene er rangert fra et elementært nivå (A1 og A2), til et selvstendig nivå (B1 og B2) og videre til et avansert nivå (C1 og C2). Man kan for eksempel ligge på et C1-nivå med hensyn til reseptive ferdigheter i et språk, samtidig som det kan være naturlig å være på et B1-nivå når det gjelder produktive ferdigheter. På denne måten kan deltakeren lage seg sin egen språkprofil.

### **Test deg selv**

Et annet viktig aspekt ved ELP er at det fungerer som en selvtest som gir både en formell og en uformell vurdering av språkkunnskapene til den enkelte. Reidun Oanæs Andersen påpeker i sin artikkel ”Å måle språkferdighet” at denne typen egenvurdering er et nyttig hjelpemiddel i bevisstgjøringen av egen læringsprosess. Hun sier videre at ”Jeg kan”-beskrivelsene, utformet av Norsk språktest i Bergen, kan være ”nyttige instrumenter når elevene skal beskrive egen språkferdighet og bli seg bevisst hva de kan og ikke kan” (Andersen 1999: 288).

### **Praktisk bruk av ”Jeg kan”**

Fordi svake leseferdigheter gjør det vanskelig å sikre at innholdet i de enkelte utsagnene har blitt forstått, ligger hovedansvaret for testingen hos lærerne.<sup>2</sup> ”Jeg kan”-utsagnene våre fungerer derfor ikke som en selvtest eller selvevaluering for våre deltakere på løp B. På denne måten avviker vår ”Jeg kan”-metodikk både fra den europeiske språkmappen og den norske tilretteleggingen i regi av Norsk språktest.

---

<sup>2</sup> Begrepene ’testing’ og ’kartlegging’ vil her bli brukt om hverandre. For lærerne fungerer det som en kartlegging, mens vi opererer med betegnelsen testing overfor deltakerne fordi det frembringer mer motivasjon.

Vi opererer heller ikke med et hierarki av språknivåer på Skoleverkstedet. Derimot har vi tatt utgangspunkt i selve metoden og tankegangen bak ”Can do”, nemlig det å utvikle en form for kartlegging som baserer seg på bruk av mestringsstrategier. På denne måten blir det mulig å avdekke hele den språklige kompetansen hos deltakeren, det som er lært både i og utenfor skolen. Kartleggingen brytes ned i enkle ”Jeg kan”-utsagn, og disse danner så utgangspunkt for undervisningen. Kartleggingen blir således et pedagogisk verktøy for lærerne.

Utsagnene våre er tilpasset voksne, kvinnelige deltakere på løp B. Tilpassing til gruppe og undervisningssituasjon er av avgjørende betydning. Deltakerne har ulike behov, de tilhører ulike aldersgrupper, og de befinner seg i ulike livssituasjoner. Dette må igjen avgjøre hva som skal taes opp i undervisningen på ulike undervisningssteder. En mann med praksis på et bilverksted vil ganske sannsynlig ha helt andre opplæringsbehov enn det en kvinnelig deltaker med lang erfaring som husmor har. Gerd Manne påpeker også nødvendigheten av at målgruppa har innflytelse på innholdet i undervisningen:

”Undervisningens innhold må tilpasses de språklige behov den aktuelle gruppen har, enten de er studenter eller fabrikkarbeidere, og enten de har lært å lese eller ikke. Elevene bør være med å sette ord på sine språklige behov [...]” (Manne 1990: 64)

### **Mestring av voksenrollen**

En av hovedmålsetningene med opplæringen på Skoleverkstedet er å styrke foreldrerollen og det å klare å orientere seg som voksen i det norske samfunnet. Derfor har vi laget moduler som tar for seg ”Reising” (Se vedlegg 1.), ”Kantine” (Se vedlegg 2.), ”Barn og skole”, ”Helse”, ”Hus og hjem”, ”Offentlige kontorer” (Se vedlegg 3.), samt en kategori som vi kaller ”Voksen i et moderne samfunn”.<sup>3</sup> I denne kommer bruk av minibankkort, mobiltelefon osv. inn. Det å knytte undervisningen til samfunnet rundt står sentralt i all kommunikativ språkundervisning. Manne sier følgende:

”Et samspill mellom undervisningen og verden utenfor klasserommet er en forutsetning for en effektiv og relevant språklæring. Målet er at kommunikasjonen i klasserommet skal ha overføringsverdi, slik at en generell kommunikativ

---

<sup>3</sup> Alle modulene er utarbeidet av Diana Alnæs, Vibeche Holte og Tove-Dina Røynestad, rådgivere ved Vox.

kompetanse bygges opp, en kompetanse som kjennetegnes av at elevene kan kommunisere *det de vil, der de vil*, også utenfor de styrte situasjonene.” (Manne 1990: 64, Mannes utheving)

Utsagnene i ”Jeg kan” er rangert fra en intellektuell forståelse til en mer praktisk del (jf. vedlegg 1, 2 og 3). Å forstå klokka og kunne lese en rutetabell er grunnleggende ferdigheter for mestring av reisemodulen. Denne rangeringen er altså forskjellig fra ELP som deler testen inn i reseptive og produktive ferdigheter. Vi har valgt å sette utsagnene opp på denne måten fordi i mange tilfeller fordrer den praktiske utførelsen en teoretisk bakgrunn. Det er for eksempel nødvendig å kunne klokka for å forstå rutetabeller. Det ene blir således en forutsetning for å kunne mestre det andre.

Utprøving har vist at det kan være en fordel å starte med språkhandlinger alle har forutsetninger for å mestre. Derfor vil det kanskje være bedre å starte med billettkjøp framfor klokka.

### **Kartlegging**

Erfaringsmessig har det vist seg å være best å kartlegge i grupper på 2-4 deltakere som er på relativt samme nivå og helst med samme morsmål. De sterkeste av deltakerne tolker for de andre hvis det er nødvendig. To lærere utfører kartleggingen sammen. Det første vi gjør er å understreke hva vi mener med ”jeg kan”. ”Jeg kan” betyr at deltakeren selv mestrer språkhandlingen, uten noen form for hjelp. Ferdighetene må altså være automatiserte og internaliserte før man kan sette kryss i ja-rubrikken på kartleggingsskjemaet. ”Jeg kan litt” eller ”jeg må ha litt hjelp” er ikke tilstrekkelig. Da blir dette språkhandlinger som deltakeren må øve mer på.

Vi starter alltid kartleggingen med ”Reising” (Se vedlegg 1.). Dette er et bevisst valg fordi det er et emne som de fleste behersker allerede før de starter på Skoleverkstedet. På denne måten får de aller fleste mange kryss i ja-rubrikken allerede fra start. For å få understreket hensikten med kartleggingen, trekker vi paralleller til hvor vanskelig det var å orientere seg da de først kom til Norge. Dermed får de synliggjort at de allerede har lært og kan mye. Det er viktig å ta tak i denne mestringen. Mange har vært kort tid i landet og kan føle seg hjelpeløse. Ved å vise at de faktisk mestrer mye mer nå enn da de ankom, får de opp selvfølelsen. Og det vil igjen skape motivasjon for å jobbe videre.

For å sikre oss at innholdet i utsagnene blir forstått, leser den ene læreren utsagnene høyt mens deltakerne følger med i teksten. Vanskelige ord forklares av lærerne. I tillegg konkretiserer vi med eksempler for å lette forståelsen. Under testingen har vi en perm med eksempler på rutetabeller, kart, billetter, diverse skjemaer osv. Som et eksempel på hvordan vi utfører testingen, kan jeg ta modulen for "Reising" og utsagnet: "Jeg kan sjekke hvor lenge billetten min varer". I forbindelse med dette viser vi deltakerne forskjellige billetter. Den enkelte deltaker forsøker så å forklare læreren når billetten er stemplet. På denne måten får vi demonstrert om deltakeren virkelig mestrer språkhandlingen eller ikke. En slik måte å teste på er en relativt tidkrevende prosess, men viktig pga. svake leseferdigheter hos deltakerne. Som tidligere nevnt kan vi ikke basere oss på selvtesting i denne gruppa.

Når deltakerne kartlegges på nytt mot slutten av et semester, kan de velge å sette kryss mellom ja- og nei-rubrikken hvis de synes de har lært litt, men at de må jobbe mer. Dette gjør vi for å synliggjøre at det har det vært en framgang selv om de ikke mestrer språkhandlingen helt. Dette vil igjen bidra til økt motivasjon.

### **Å verdsette livskompetanse**

En av fordelene med "Jeg kan"-kartleggingen er at den avdekker hva deltakerne faktisk mestrer og kan fra før. Dette må sees i motsetning til tradisjonelle språktester som stort sett avdekker språkfeil og mangler. En følelse av mestring er spesielt viktig på løp B. Jo lavere nivå, jo viktigere er det at kartleggingen gir positiv tilbakemelding. Vi vil jo unngå at deltakerne mister motivasjonen for videre opplæring.

Men nettopp fordi testen bryter med forventninger til en ordinær testsituasjon, er det spesielt viktig å forklare deltakerne hensikten med testingen. I tilknytning til dette blir det viktig å presisere at vi forsøker å finne ut hva deltakeren kan fra før, og hva vedkommende må trene mer på. Det er viktig å få fram at de som voksenpersoner allerede kan mye, og at de har kunnskaper som vi i fellesskap kan bygge videre på.

Testingen kartlegger altså hva deltakeren kan og ikke kan fra før. Språkhandlinger som deltakerne har vist at de ikke mestrer, det vil si alle nei-kryss, noteres på et eget ark som deltakeren tar med seg inn i et studieverksted. Der har deltakeren mulighet til å jobbe spesielt med disse utfordringene. Alle deltakere har verksted fra 12.45 til 14.45 tre dager i uka. På

denne måten får deltakeren i større grad ansvar for egen læring. Emner som viste seg å være svært vanskelig for de aller fleste, taes også opp i fellesundervisningen. Testingen bidrar således til å sette fokus på hva den enkelte bør jobbe mer med, og hva læreren må ta opp i timene sine.

Vår erfaring har også vist at testingen blir en god læringssituasjon. Når vi utfører språkhandlingen sammen med deltakerne, lærer de noe av dette, for eksempel det å lese og forstå en bussbillett. På denne måten blir testingen et hjelpemiddel som bevisstgjør deltakerne og motiverer dem.

### **Den nærmeste utviklingssonen**

Vi vet at ved å mestre noe, skapes det glede og motivasjon. Dette kan man så bygge videre på. Dermed styrkes og utvides dette området. Dette er i tråd med Vygotsky og hans tanker om den nærmeste utviklingssonen. Ifølge Vygotsky er denne sonen det området der læring lettest inntreffer. Den nærmeste utviklingssonen kan defineres som følger:

”[...] avstanden mellom individets aktuelle utviklingsnivå, slik en kan bedømme det på grunnlag av hva individet kan utføre alene, og det potensielle utviklingsnivået, slik en kan bedømme det på grunnlag av hva individet kan utføre under voksen veiledning eller i samarbeid med mer kyndige jevnaldrende”  
(Berggren og Tenfjord 1999: 361)

Selv om denne teorien er basert på barns utvikling, kan tankegangen også overføres til voksne. Gjennom støtte og samarbeid kan en persons mestringsområde utvides. Det en deltaker gjør i samarbeid med læreren kan han eller hun klare på egen hånd etter hvert. Når ferdigheten er internalisert, har deltakeren utvidet sitt handlingsrom. Dette kaller Vygotsky å nå den nærmeste utviklingssonen.

### **Stillasbygging**

Det er også naturlig å knytte Bruners term ”scaffolding” til ”Jeg kan”-metodikken. Ved hjelp av støttende forklaringer, demonstrasjoner og tilrettelegginger bygges det et stillas for språkinnlæreren. Støttetiltakene bygges etter hvert ned. Målet er at språkinnlæreren på sikt skal kunne utføre aktiviteten alene. Stillasbygging vil kunne skape interesse for aktiviteten,

den forenkler oppgaven, samtidig som den sikrer at målsetningen opprettholdes (Berggren og Tenfjord 1999: 361). Dette vil igjen være viktige momenter for deltakere på løp B.

### **Et konkret undervisningsopplegg**

Jeg vil i det følgende gi en beskrivelse av hvordan vi har jobbet med reisemodulen på Skoleverkstedet.

Under testingen av ”Reising” (Jf. vedlegg 1.) viste det seg at svært mange syntes det var vanskelig med klokka, rutetabeller, kartlesing, det å sjekke hvor lenge en billett varer, forskjellen mellom høyre og venstre og det å ringe til Trafikanten. Dette dannet så grunnlaget for hva deltakerne måtte jobbe videre med, både i fellestimer og i studieverkstedet.

### **Klokke og rutetabell**

Vi starter med å trene på klokka og går så videre til å lese og forstå rutetabeller. For å skape en forforståelse hos deltakerne går vi først gjennom sentrale ord fra rutetabellen på tavla. Hva menes med ordet rutetabell? Hva er forskjellen på en buss som er i rute og en som ikke er i rute? Hva menes med kjøretid? Hva er normaltrafikk? Hva er lavtrafikk?

I forbindelse med dette kom deltakerne fram til forskjellen mellom kollektivtransport og privatbilisme ved å sette opp buss, t-bane og tog på den ene siden og bil på den andre. Når vi snakket om fordeler med kollektivtrafikk, nevnte et par av deltakerne ”pollution”. På denne måten henter vi inn den kunnskapen deltakerne allerede innehar. Etter å ha etablert denne forforståelsen, kan de jobbe videre med kompliserte oppgaver knyttet til rutetabeller (Se eksempel på oppgave i vedlegg 4.).

### **Fra kjent til ukjent**

Vi tar alltid utgangspunkt i det kjente. Derfor starter vi med rutetabeller fra lokalområdet, og utvider dette til å gjelde ruter i og utenfor sentrum. Det er nemlig ingen automatikk i å overføre strategier for mestring av en kjent situasjon til en ny og fremmed situasjon. Det vil si at selv om man forstår rutetabeller i lokalmiljøet, vil man kanskje ikke kunne overføre denne kunnskapen når man står på et nytt og fremmed sted. Vi må hele tiden ha in mente at vi er lært opp til å trekke konklusjoner basert på eksempler og overføre denne kunnskapen til en lignende situasjon. Eksemplets makt er stor. Våre deltakere har ikke alltid denne

kompetansen. De som liten eller ingen skolegang fra hjemlandet har ofte en konkret og virkelighetsnær forståelse av virkeligheten. Den abstrakte forståelsen er en ”skolsk” egenskap som må læres. Derfor er det spesielt viktig å sette ord på hva vi gjør, slik at vår tause kunnskap blir eksplisitt.

### **Kart**

Når vi jobber med kart, bruker vi telefonkatalogens kartsider. De er oversiktlige, og registeret over gatenavn gir i tillegg god alfabettrening. Vi starter også her med det kjente og utvider det til større områder når deltakerne har forstått prinsippet. Videre bruker vi rollespill for å øve oss på å spørre og forklare veien, med stor vekt på høyre og venstre avhengig av hvor den enkelte står plassert.

### **Billetter**

Deltakerne jobber også med ulike billettyper og gyldighet. Som et eksempel på hvor viktig dette er, vil jeg nevne en historie om en nyankommen flyktning som brukte opp tre 7-dagers kort på 3 dager istedenfor 21. Hun hadde ikke forstått at et 7-dagers kort bare skal stemples én gang. Derfor stemplet hun kortet hver gang hun reiste med bussen. Sjåførene så selvsagt dette, og de beskyldte henne for å bruke gamle kort på nytt fordi hun stemplet over et gammelt stempel. Av den grunn ble kortene inndratt. I en samtale senere sa hun at det var jo ”ingenting” på billetten som viste at den fremdeles var gyldig. Hun forventet at billetten skulle ha et hull eller et annet tegn som viste at den var registrert, fordi dette var noe hun var vant med fra hjemlandet.

Fordi vi vet at billettsystemet er komplisert, jobber vi grundig med dette på Skoleverkstedet. I en storby er dette en viktig del av livet å mestre. Ellers kan reising fort bli dyrt. Vi bruker både månedskort, ukeskort, dagskort, flexikort og enkeltbilletter i undervisningen. Deltakerne skal så finne ut når kortet er stemplet, både dato og klokkeslett, pris og hvor lenge billetten eller kortet varer. Noen stemplingsautomater viser måneden med romertall. Dette er igjen med på å illustrere at det å lese og forstå en billett er komplekst. Ting vi som nordmenn tar for gitt, krever flere ulike ferdigheter. Vår utfordring blir dermed å sette ord på og formidle vår tause kunnskap.

## **Telefontrening**

Som siste ledd i reise-modulen skal deltakeren ringe til Trafikanten og spørre om avganger for kollektivtransport. Dette siste punktet inngår som et ledd i telefontrening som omfatter mange ”Jeg kan”-utsagn, blant annet helse (”Jeg kan bestille time hos legen på telefon”), barn og skole (”Jeg kan avtale konferansetime med læreren”) og offentlige kontorer (”Jeg kan ringe til folkeregisteret og be om bostedsbevis”, ”Jeg kan ringe til trygdekontoret og få informasjon”, ”Jeg kan ringe til sosialkontoret og avtale time”).

Utgangspunktet for arbeidet med telefontrening var deltakernes behov for å kunne gjøre bedre rede for seg på telefon. Hvis man bare behersker språket til en viss grad, er det vanskelig å formulere et klart og tydelig budskap. Mesteparten av energien vil naturlig nok brukes på å få fram de rette ordene. I tillegg til å gjøre seg forstått, var det også nødvendig å lære mer om hvordan man møter offentlige kontorer i Norge. Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette undervisningsopplegget her, men bare nevne kort at vi tar en evaluering etter at deltakerne har ringt til Trafikanten og til forskjellige offentlige kontorer. I denne evalueringen gir deltakerne selv uttrykk for hva de mestrer og hva de bør øve mer på. Dermed starter en læringsprosess der deltakeren bevisstgjøres på hva man kan og ikke kan. På denne måten får den enkelte innsikt i egen læring. Dette vil igjen gi dem mulighet til å sette opp konkrete delmål av typen ”Mitt mål er å kunne ringe læreren til sønnen min” hvis dette viste seg å være vanskelig.

Det er en kjensgjerning at noen, spesielt eldre innvandrere, aldri vil kunne klare å mestre norsk på et høyere nivå. Men ved hjelp av denne typen trening vil også denne gruppen få mestringsstrategier som gjør det mulig for dem å klare hverdagen bedre.

## **Bjørnetjenester**

Å bli mer selvhjulpen er en stor gevinst for deltakerne. Tidligere var det svært ofte lærerne som ringte til trygdekontoret, som bestilte bostedsbevis, som fylte ut frammøteskjema for deltakerne osv. Læreren er som kjent den gode hjelper. Men på denne måten havnet også deltakerne i en form for tillært hjelpeløshet som det var svært vanskelig å komme ut av. Dette er uheldig med tanke på at opplærings situasjonen ikke varer evig. Vi må jobbe for at deltakerne i det store og hele kan overføre det de lærer på skolen til den praktiske hverdagen.

## **Å gjenvinne kontroll**

Ved å ta i bruk mestringsstrategier i undervisningen, knyttet til emner som er relevante for voksenrollen, blir deltakerne mer selvstendige. I dag fyller deltakerne våre ut frammøteskjemaet selv, og de tar de fleste telefoner til leger og offentlige kontorer. Ikke bare letter dette arbeidssituasjonen for læreren, men det gir også den voksne deltakeren selvtillit ved å mestre oppgaver som er knyttet til det å være voksen. Little påpeker også i den tidligere nevnte artikkelen at det er spesielt viktig å gjøre flyktninger mer selvgående fordi de ofte opplever å miste både sin selvstendighet og kontroll i sin nye tilværelse (Little u.å.: 3). Det er viktig å gjøre deltakerne i stand til å ta styring over sitt eget liv. I forbindelse med dette blir mestring og selvtillit to fundamentale størrelser for å bygge opp en god læringssituasjon.

## **Mestring skaper selvtillit**

Vårt pedagogiske utgangspunkt er altså at en følelse av mestring, skaper selvtillit. Å bygge på mestringserfaringer som ”Jeg kan”-opplegget gjør, er i tråd med professorene Einar Skaalvik og Sidsel Skaalviks teorier om mestringens rolle for voksnes selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 1993).

Hos Skaalvik og Skaalvik er selvoppfatning et begrep med to dimensjoner. Selvoppfatningen har både en kognitiv og en affektiv side. Selvoppfatning blir da en fellesbetegnelse for disse to dimensjonene. På engelsk skiller man imidlertid mellom ”self efficacy” og ”self concept”. ”Self efficacy” beskriver en persons roller og egenskaper. Man kan være forelder, ansatt, kamerat, og man kan være pålitelig, pliktoppfyllende, arbeidssom osv. ”Self concept”, derimot, beskriver den affektive siden hos en person. Dette er altså den følelsesmessige siden som rommer egenvurderinger og verdsetting av seg selv og sine roller (Skaalvik og Skaalvik 1993: 131). I min framstilling vil det være tilstrekkelig å bruke den norske fellesbetegnelsen selvoppfatning.

Skaalvik og Skaalvik hevder at den viktigste kilden til en positiv selvoppfatning er autentiske mestringserfaringer (Skaalvik og Skaalvik 1993: 144). Voksne styrker sitt selvilde gjennom mestring av oppgaver som har relevans for dem. På samme måte vil gjentatte erfaringer med å mestre oppgaver i startfasen av et kurs, styrke selvoppfatningen. Hvis man mislykkes med enkeltoppgaver senere i kursforløpet, vil dette få mindre betydning for deltakerens selvoppfatning fordi den allerede har blitt styrket gjennom mestringsopplevelser i startfasen.

Skaalvik og Skaalvik bygger sine observasjoner på Bandura. På bakgrunn av dette framheves det at erfaringer med å mislykkes er særlig uheldig i starten på et nytt kurs. Derfor er det nødvendig å tilpasse innhold og nivå til deltakernes forutsetninger. Mangel på mestringsopplevelser i startfasen av et kurs vil kunne føre til lav motivasjon, høyt fravær og i verste fall frafall. Læreren oppgave blir derfor å sørge for at deltakerne får positive mestringsopplevelser i startfasen, slik at alle har mulighet til å få styrket sin selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 1993: 144 f.).

Det er i forbindelse med dette vi mener at ”Jeg kan”-metodikken har sin styrke. Gjennom å møte deltakerne på områder der de har muligheter til å lykkes, skapes det en positiv selvoppfatning hos deltakerne. Når oppgaver knyttes til en praktisk voksenhverdag, føles de viktige for hver enkelt. Dette vil igjen motivere deltakeren til å lære mer. Som et eksempel på dette kan jeg nevne hvordan vi jobbet med Sara, en nyankommen flyktning med åtte måneders botid i Norge. Sara var svært skoleflink, men vegret seg for å ha praksis i kantina. Det viste seg at hun hadde lave forventninger om å lykkes på kjøkkenet. Hun hadde liten erfaring med matlaging fordi mora hadde hatt alt ansvaret for dette tidligere. Før Sara startet i kantina, jobbet vi med mål og vekt i matematikktimene, noe hun mestret svært godt. Vi gjorde også kantinelederen oppmerksom på at Sara i utgangspunktet ikke ønsket å ha praksis på kjøkkenet, men at hun hadde blitt enig med lærerne om å prøve. Kantinelederen var derfor bevisst på å gi Sara oppgaver som hun kunne mestre for å bygge opp selvtiliten hennes.

Det viste seg ganske raskt at Sara var en like dyktig medarbeider på kjøkkenet som hun var i undervisningen. I dag er hun én av to som har ekstern praksis på en annen kantine i bydelen. Saras utvikling er igjen med på å illustrere hvor viktig mestringsopplevelser er for selvtiliten hos den enkelte.

### **Mestring gir motivasjon**

Mestringsopplevelser har altså stor betydning for en positiv selvoppfatning. Mestring og motivasjon er også nært knyttet til hverandre. Motivasjon er ikke en gitt størrelse, men noe som skapes underveis i læringsprosessen. I *Håndbok i motivasjon* påpekes det at motivasjon er avhengig av hvordan situasjonen blir oppfattet av den enkelte, ”om den oppfattes som meningsfylt, om en opplever at en lykkes eller mislykkes” (Vogt m.fl. 2000: 4). I tilknytning til dette blir gode mestringsopplevelser svært viktig.

Ordet ”motivasjon” kan knyttes til begrepet *motiv* fra latinsk *motivus* som betyr ”som setter i bevegelse” (Vogt m.fl. 2000: 4). Innenfor andrespråksforskning blir motivasjon betraktet som en av de viktigste faktorene ved språkinnlæring. Det er vanlig å skille mellom integrativ og instrumentell motivasjon, basert på Gardners inndeling (Berggren og Tenfjord 1999: 286 f.). Motivasjon kan være styrt av en indre eller en ytre drivkraft. Forskjellen mellom disse to orienteringene kan beskrives på følgende måte:

”Den integrative orienteringen springer ut fra ønsket hos individet om å identifisere seg med medlemmer av målspråkssamfunnet [...] Innlærere som har en instrumentell orientering derimot, har en mer praktisk målsetting med språklæringen. De er ikke i første omgang interessert i språket selv, men de trenger det kanskje for å studere eller skaffe seg en bestemt jobb” (Berggren og Tenfjord 1999: 288)

På Skoleverkstedet mottar alle deltakerne, utenom de med andre trygdeordninger eller introduksjonsstønad, kurspenger fra Aetat. Kurspengene utgjør ca. 230 kroner dagen pluss tillegg for barn under 16 år. For mange av våre deltakere er dette et kjærkomment tilskudd til en ellers trang familieøkonomi. Man kan derfor si at kurspenger bidrar til å øke den instrumentelle motivasjonen hos deltakerne. Frafallsprosenten hos oss er vesentlig lavere når deltakerne er innvilget kurspenger enn når de ikke er det. Dette varierer fra år til år, avhengig av Aetats midler.

### **”Nå jeg klare selv”**

Instrumentell motivasjon er altså en viktig faktor på Skoleverkstedet. Innen andrespråksforskning blir imidlertid integrativ motivasjon betraktet som mest gunstig for språkinnlæring fordi den har en mer varig karakter. Etter mitt syn vil bruk av ”Jeg kan”-metodikken være en måte å høyne den integrative motivasjonen fordi den tar utgangspunkt i det deltakerne kan fra før. Dermed sikres gode mestringsopplevelser, noe som igjen skaper motivasjon for videre læring. Dette understrekes i følgende utsagn fra en av våre deltakere fra Somalia, som opprinnelig er analfabet. Under testingen skjønte hun plutselig hvordan man leser en billett. I forbindelse med dette sa hun: ”Ah! Før jeg spørre mann. Jeg spørre barn. Nå jeg klare selv. Nå jeg lære mer”. En slik mestringsopplevelse virker motiverende for både deltaker og lærer.

## Oppsummering

Det overordnede målet med undervisningen er integrering. Vi ønsker at deltakerne våre skal lære nok norsk til å ta kontroll over egne liv og bli selvstendige. De skal mestre sin foreldrerolle og styrke sin posisjon i forhold til arbeidsmarkedet.

Ved å lære dem å sette opp egne læringsmål og evaluere framskrittene, vil deltakerne kunne bli mer selvstendige og få strategier som også kan brukes utenfor klasserommet. I forbindelse med dette er "Jeg kan"-metodikken svært effektiv. Ved å splitte opp overordnede mål i kortsiktige og overkommelige delmål, blir det enklere å registrere framskritt. Alle framskritt vil igjen bidra til økt motivasjon.

Ved å tilrettelegge den europeiske modellen fungerer også "Jeg kan" som et pedagogisk verktøy som bidrar til å sikre struktur i undervisningen. Det er viktig at lærerne har en felles forståelse av norskopplæringens innhold og mål (Jf. Norberg 2002.). Ved å lage "Jeg kan"-utsagn basert på innholdet i *Opplæringsplanen* og tilrettelegge dem for undervisningssituasjonen på Skoleverkstedet, vil målene bli konkrete. Fordi de er knyttet til en praktisk hverdag, vil de naturlig nok oppleves som relevante for deltakerne. Læring foregår i meningsfulle sammenhenger. En undervisning basert på autentisk materiale og situasjoner gjør avstanden mellom klasserommet og verden utenfor mindre. Deltakerne opplever at dette er nyttig for dem, noe som igjen øker motivasjonen til å lære mer. Vi har også sett at deltakerne tar større ansvar for egen læring. Delmål for den enkelte gjør det mer forpliktende. De ser selv hva de bør jobbe videre med.

Ved hjelp av testingen får lærerne en unik mulighet til å finne fram til den nærmeste utviklingssonen hos deltakeren. På denne måten blir det mulig å tilpasse undervisningen til den enkelte i en gruppe som er svært sammensatt. En annen fordel med testingen er at den enkelte deltaker blir sett, noe som er et grunnleggende behov for oss alle. Dette er ingen anonym testsituasjon der den enkelte forsvinner i mengden.

Ved hjelp av "Jeg kan"-metodikken er det også mulig å komme kritikken av en lite effektiv norskopplæring i møte. Utprøvingen på Skoleverkstedet viser god effekt. Større fokus på delmål, individuell tilpasning og ansvar for egen læring skaper større effektivitet i timene. Når effektivitet knyttes til intensitet for den enkelte, får begrepet en mer positiv valør enn det vi ellers forbinder det med i et samfunnsøkonomisk perspektiv.

Vi kan på mange områder se at det er sammenheng mellom motivasjon, effektivitet og kvalitet. Ved å styrke deltakernes mestringsopplevelser, øker selvtilliten. Vi har allerede sett at autentiske mestringserfaringer har stor betydning for et positivt selvbylde. Når deltakerne opplever mestring istedenfor nederlag, øker motivasjonen. Deltakerne ser at de kan ting som er viktige i det praktiske liv, og at disse kunnskapene blir verdsatt. Samtidig ønsker de å lære mer for å utvide sitt mestringsområde. Det blir viktig for dem å mestre stadig større deler av livet sitt. På denne måten blir motivasjon også viktig for effektiviteten. Når deltakerne selv ser relevansen i læringsarbeidet, vil dette bli en indre drivkraft i videre opplæring. Dermed vil også effektiviteten øke. Ved å bygge opp selvtilliten gjennom mestring, styrkes deltakeren i sitt møte med det norske samfunnet.

Muntlig språkbeherskelse er nøkkelen til arbeidslivet og til en framtidig integrasjon. Arbeidet med ”Jeg kan” har sin styrke i at det bygger på deltakernes mestringsstrategier. Gjennom følelsen av mestring kommer økt selvtillit. På sikt vil dette kunne bidra til langsiktige mål som økt likestilling og integrering.

### **Litteraturliste**

Andersen, Reidun Oanes 1999: Å måle språkferdighet. I Hagen & Tenfjord: *Andrespråksundervisning*, Ad Notam Gyldendal

Arnesen, Helga & Furre, Ann-Karin 2000: *Riss*, Statens ressurs- og voksenopplæringscenter

Berggren Harald & Tenfjord Kari 1999: *Andrespråklæring*, Ad Notam Gyldendal

Council of Europe 2001: *Common European Framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*

*European Language Portfolio*

KUF 1998: *Opplæringsplanen i norsk med samfunnskunnskap for innvandrere*

Lindberg, Inger 1996: *Språka samman*, Natur och Kultur

Little, David u.å.: Meeting the English Language Needs of Refugees in Ireland. Fra Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin

Manne, Gerd 1990: Fra språkfunksjoner til kommunikasjon. I Bjørkavåg/Hvenekilde/Ryen: *Men hva betyr det, lærer?*, J.W.Cappelens Forlag

Norberg, Perly Folstad 2002: *Sluttrapport fra prosjektet Norskopplæring for voksne innvandrere 1998-2001*, Trondheim

Ot. prp. nr. 28 (2002-2003) *Om lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*

Skaalvik, Einar & Skaalvik, Sidsel 1993: *Selvoppfatning og forventninger: sentrale motivasjonsfaktorer i voksenopplæring*. I Haugerud/Kvam (red.) *Livslang læring*, Trondheim

Vogt, Sidsel/Andersen, Lis/Tokvam, Elsa/Winger, Randi/Steen, Sonja 2000: *Håndbok i motivasjon – voksenopplæring*, Statens ressurs- og voksenopplæringscenter/AOF

**REISING**

	<b>JA</b>	<b>NEI</b>
Jeg kan klokka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan lese og forstå når buss, trikk og t-bane går.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan se på rutetabell og vite hvor lang tid reisen tar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan lese og forstå et enkelt kart.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan kjøpe billett på automat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan kjøpe billett på buss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan sjekke vekslpenger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan sjekke hvor lenge billetten min varer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan reise fram og tilbake til sentrum alene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan spørre om veien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan forklare andre veien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan forstå forskjellen mellom høyre og venstre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan ringe til Trafikanten og spørre når buss og t-bane går.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**KANTINE**

	<b>JA</b>	<b>NEI</b>
Jeg kan forstå enkle mat-opskrifter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan skrive enkle mat-opskrifter på norsk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan lese og forstå hva en mat-vare inneholder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan forstå forskjell på liter og desiliter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan forstå forskjell på kilo og gram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan reglene for hånd-hygiene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan reglene for kjøkken-hygiene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan sam-arbeide med andre på kjøkkenet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan ta imot bestilling på telefon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan skrive en handle-liste til kantina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan handle mat og huske kvittering.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan se hvor mye mat jeg skal lage til kantina og barne-hagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan legge opp passe med mat på tallerkenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan selge mat og sjekke veksle-pengene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan oppbevare mat på riktig måte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan forklare til andre hva som er sunn mat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**OFFENTLIGE KONTORER**

	<b>JA</b>	<b>NEI</b>
Jeg kan si fødsels-nummeret mitt hvis noen spør.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan trekke en kø-lapp og forstå når det er min tur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan gå til politiet og fornye oppholds-tillatelsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan presentere meg på telefon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan ringe til trygde-kontoret og avtale time.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan ringe til folke-registeret og få tak i bosteds-bevis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan ringe til lignings-kontoret og be om skatte-kort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan ringe til politiet hvis noe jeg eier blir stjålet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan registrere meg på arbeids-kontoret.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan fylle ut et melde-kort til arbeids-kontoret.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan fylle ut frem-møte-skjemaet mitt selv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan søke om barnehage-plass for barna mine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan melde flytting til folke-registeret.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan fylle ut selvangivelsen min.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Oppgaver til rutetabell, linje 20 fra Galgeberg til Skøyen.**

- 1) Når går første avgang fra Galgeberg?
- 2) Når går første avgang fra Carl Berner?
- 3) Når går siste avgang fra Galgeberg?
- 4) Hva heter stoppestedet etter Ullevål sykehus?
- 5) Hvor lang tid bruker bussen fra Tøyen til Ullevål sykehus hvis det er normal-trafikk (se N)?
- 6) Hvor lang tid bruker bussen fra Tøyen til Ullevål sykehus hvis det er lav-trafikk (se L)?
- 7) Du tar buss fra Galgeberg klokka 08.53. Når er du framme på Ullevål sykehus?
- 8) Du bor på Torshov. Du har en avtale på Majorstua klokka 14.00. Når må du ta bussen fra Torshov for ikke å komme for sent?