

Vigdis Alver & Karen Margerete Dregelid

Er vi på rett vei nå? Opplæring for analfabeter i Norge

Vi mener det kan være fruktbart å se litt nærmere på alfabetiseringsundervisningens historie i Norge, for å prøve å registrere hvilke endringer som egentlig er gjort eller kanskje det er mangelen på endringer som er det mest slående. Litt av utgangspunktet vårt er vel at vi innimellom stiller oss noe tvilende til om effekten av undervisningen er større i dag enn den var tidligere. Dette gjelder spesielt deltakere med liten eller ingen skolegang. Dette til tross for ny fagplan og en forbedret ressursituasjon.

Noen av de spørsmålene vi har stilt oss i utgangspunktet er:

- *Hva er det som i størst grad styrer denne undervisningen?*
- *Hvorfor er det så vanskelig å nå målene?*

Vi kan ikke gi svarene i sin fulle bredde, men kanskje reflektere litt rundt spørsmålene.

Kort fra historien

Som i Sverige startet ”den nyere alfabetiseringshistorien” i Norge en gang på 70-tallet. Det var i forbindelse med at det kom utenlandske arbeidsinnvandrere til landet i en tid det var mangel på arbeidskraft. Analfabeter og personer med liten skolebakgrunn kom den gangen fra land som Marokko, Tyrkia og Pakistan. Selv om vi i Norge fikk innvandringsstopp fra 1975 ble familiegjenforening med de mennene som hadde kommet før, mer og mer vanlig. Blant familiemedlemmene var det personer som var analfabeter. Senere har vi mottatt flyktinger og asylsøkere fra ulike deler av verden som har vært uten skolegang fra hjemlandet. Det er ingen tvil om at denne gruppen har vært problematisk i undervisningssammenheng og at de fremdeles er det. De er på en måte vanskelig å plassere inn i den norske skolevirkeligheten.

Historien om alfabetiseringsundervisningen i Norge er altså svært kort. Og de erfaringene vi har, er svært få. Det har vært en periode

med prøving og feiling uten at vi kan vise til de store resultatene eller de endelige ”nøklen” til utfordringene vi finner på dette feltet. I tillegg har den undervisningen og de tiltakene som har vært, i liten grad vært gjenstand for systematisk forskning og rapportering. Allikevel har det vært en løpende debatt om undervisning av personer med liten skolegang blant de som har stått den nær, og det er trukket en god del konklusjoner og det har kommet en del gode forslag til forbedringer. Mange av forslagene har imidlertid vært vanskelig å omsette til praksis. Eller kanskje vi kan si at det man har satt i gang, ofte har fått veldig kort levetid.

For å illustrere dette, vil vi veldig skjematisk skissere hva som er skjedd på disse 30 årene. Det begynte ganske tilfeldig på skolen Rosenhof i Oslo. En del lærere så at analfabeter var en gruppe elever som ikke passet inn i de ordinære norskkursene. For det var der de gikk, hvis de gikk på skole. De fleste av dem var kvinner og mødre. Etter hvert ble det også et problem for skolebarna at mødrene ikke snakket norsk og ikke kunne motta skriftlige meldinger fra skolen.

I neste omgang ble det organisert kvinnegrupper eller egne klasser hvor deltakerne skulle få en mer tilpasset undervisning, enten spesialklasser på enkeltskoler eller filialer av Rosenhof skole i ulike bydeler. Tanken bak var at denne gruppen hadde helt spesielle behov, og at det var viktig at undervisningen skulle forholde seg til deres lokalsamfunn og være direkte rettet mot behov kvinnene hadde i dagliglivet sitt. Og man skulle samarbeide med institusjoner i lokalmiljøet, og kursene skulle være et ledd i integreringsprosessen. Det kunne være noe tilfeldig hvorvidt det var et kurs i nærheten av stedet kvinnene bodde på, fordi det måtte være et visst elevgrunnlag for å starte opp et kurs.

På det tidspunktet da disse spesielle klassene ble startet, var det ingen fagplan å forholde seg til. I 1980 ble det imidlertid utgitt ei lærebok laget av noen av lærerne som var sentrale i denne undervisningen. Første bok på norsk, FBN, (Manne, Engh og Moldestad 1980). Vi trekker denne boka fram fordi den helt fram til i dag sannsynligvis har vært et veldig sentralt grunnlag for den undervisningen som er gitt.

Undersøkelser fra 1994 (Hvenekilde, Anne m. fl. 1996) viser at de fleste alfabetiseringslærerne i landet brukte Første bok på norsk. Mange klagde over at den var uegnet og gammeldags, men at de ikke hadde andre læreverk å bruke. Det var nesten det eneste som var tilgjengelig av materiell som deltakerne også kunne få. Og ettersom de fleste av lærer-

ne som underviste på kursene hadde liten eller ingen erfaring og dessuten fikk lite veiledning, var det naturlig at man ”holdt seg” til boka.

I forordet til lærerveiledningen gir forfatterne av FBN uttrykk for en sterk tro på at det å lære å lese og skrive vil påvirke elevenes framtid og øke deres muligheter til sosial, politisk og økonomisk integrering i det nye samfunnet. Hovedtanker fra lærerveiledningen er bl. a.:

- Læreboka er bare *ett* av læremidlene i undervisninga, det er svært viktig å bruke andre ting i tillegg.
- Læreren må ta utgangspunkt i elevenes behov (dvs. ha funksjonelle mål for undervisningen).
- Ta utgangspunkt i det elevene kan fra før/kjenne deres kontekst og legge den til grunn for den videre utviklingen.
- Morsmålet blir omtalt som viktig i læringsprosessen og det anbefales tospråklige lærere.
- Lesing er ikke bare avkoding av ord, men også forståelsen av tekster som er relevante for målgruppen.
- Det muntlige språket er mest sentralt i starten fordi det er et sentralt utgangspunkt for leseopplæringen.
- Undervisningen må kobles til undervisning i mer generelle ferdigheter, slik at leseopplæringen ikke blir en isolert ferdighet.
- Undervisningen må være konkret og ta utgangspunkt i bilder og felles opplevelser.

Alt dette er jo generelle tanker som vi kan slutte oss til i dag også. Men det er mye som tyder på at forordet ble stående litt i kontrast til utformingen av boka og den praksis den som oftest førte med seg. Noe som kanskje skyldes at lærerne som brukte den ikke så på boka som ett av hjelpemidlene, men som det eneste. Uten fagplan og uten utdanning på dette området, ble det ofte slik at læreboka strukturerte undervisningen mange steder.

Dersom man følger boka fra a til å og bruker den som eneste hjelpemiddel, kan undervisningen bli som følger:

- Først lærer elevene å si noen ord, så lærer de å skrive ordene like etterpå.
- Det legges opp til en syntetisk lesemetode, noe som gjør at ordvalget i boka en del steder synes ganske irrelevant og abstrakt. Den metoden har også sterkt fokus på det formelle (ordavkoding), noe som kan bli for abstrakt for personer som i hele sitt liv har vært vant

til å forholde seg til språkets innholdsside. Det forutsatte dessuten god fonembeherskelse.

- Det muntlige blir primært et grunnlag for å lære avkoding, og ikke en selvstendig disiplin for å lære å snakke.
- Den norske grammatikken er sentral i boka helt fra starten, noe som forutsetter at elevene må overføre kunnskaper og generalisere på/med et språk de ikke kan.

Undervisningen ble ikke så konkret som man understreket at den måtte være, den setter tvert i mot store krav til abstraksjon og ”skolske” måter å tenke og lagre og overføre kunnskaper på. Boka tok i virkeligheten lite hensyn til hva elevene kunne/hadde erfart før og kanskje også til den virkeligheten de hadde her i Norge. Boka var svært lik ei abc-bok fra barnetrinnet, slik de ble utformet på begynnelsen av 70-tallet. Det dreide seg lite om lesing av meningsfulle tekster, dvs tekster som hadde relevans for deltakerne i dagliglivet. Vi tror at denne boka, og spesielt måten den er brukt på har formet lærerne og undervisningen i flere tiår. I følge forlaget som har utgitt boka går salget fremdeles jevnt og trutt. Det har ikke vært noen forandring i salget etter at ny fagplan ble vedtatt for over to år siden.

Alfabetiseringsundervisningen – første gang i fagplansammenheng

I 1991 fikk vi i Norge for første gang en fagplan hvor dette med alfabetisering var nevnt i et eget kapittel. Kapitlet er for elever som trenger alfabetisering i tillegg til norskundervisningen, som det er uttrykt i planen. Planen har fine målsettinger og formulerer ganske radikale og ideelle tanker og målsettinger omkring alfabetisering i et funksjonelt perspektiv. Samtidig ble planen problematisk. Selv om den hadde funksjonelle overordnede mål, var det en pragmatisk virkelighet som lå til grunn for undervisningstips og metoder. Det ble et misforhold mellom målene og de konkrete rådene som ble gitt.

I praksis ble det anbefalt en ren kompensatorisk undervisning hvor man rettet søkelyset mot de manglene deltakerne kom til skolen med. Planen ble som oftest tolket og brukt som om alfabetisering skulle være et slags forkurs til vanlig norskundervisning. Tankene bak var at: Dersom elevene først lærte seg bokstavene/lydene og det å trekke

dem sammen (dvs. å avkode), var veien klar for norskkurs der skrift ble brukt som et redskap til å lære språket.

Det var slik det var lettest å organisere undervisningstilbudet i praksis. Man måtte også ta hensyn til de ressursene som var til rådighet. På dette tidspunktet hadde deltakerne tilbud om 500 eller, for en del elever, 750 timer for å lære norsk og, som det stod i planen, i tillegg lære å lese og skrive.

Det kunne bety at alfabetiseringen ble avbrutt altfor tidlig for de fleste deltakernes vedkommende. Det var en umulighet å lære seg å bruke et komplisert redskap som skriftspråket er, på så kort tid. Avkodingsprosessen ble nesten uten unntak gjort på norsk, og uten at elevene hadde et godt grunnlag i norsk muntlig, det språket de lærte å lese på. Det kan synes som om man i undervisningen ikke tok hensyn til at både undervisningsspråket og alfabetiseringsspråket var et annet enn morsmålet. Dvs. at man ignorerte at deltakerne ikke hadde et grunnlag i det språket de lærte å lese og skrive på og det er klart at når en viktig forutsetning ikke er til stede, lar teori og praksis seg ikke forene.

Utover på 80-tallet og i begynnelsen av 90-tallet ble det fra flere hold påpekt at effekten av undervisningen som ble gitt spesielt til analfabeter var lav. Det var synlig at mange sluttet før de hadde brukt opp timene sine og mange kom igjen og igjen og gikk gjennom samme kurs gang på gang uten at det gav store resultater. En del av kritikken gikk ut på at undervisningen var for skolepreget og abstrakt, og at den ikke nådde fram til elevene.

Mer praktiskrettede kurs

Man ble opptatt av at undervisningen måtte få et mer konkret og aktivt utgangspunkt. Ulike meningsfulle gjøremål og felles opplevelser skulle være utgangspunkt for språklæring, lesing og skriving. I praksis ble det gjort en del forsøk med alternative kurs hvor for eksempel søm, forming og matlaging var sentralt. Det meste av dette var etter modell fra Sverige. Med utgangspunkt i det funksjonelle ble det også satt i gang ulike tiltak innenfor det vi kan kalle family-literacy kurs, dvs. kurs hvor foreldre og barn står i fokus. Man antok at man på denne måten tok utgangspunkt i det som deltakerne kunne fra før og det de konkret forholdt seg til i dagliglivet. I større grad kunne man forholde seg til det kjente prinsippet om å gå fra det kjente til det ukjente.

Noen av disse kursene ble videreutviklet til verksteder hvor innvandrerne laget og solgte egne produkter ut i fra en tankegang om at det var motiverende dersom det de gjorde var en virkelig jobb hvor de også fikk lønn.

En annen variant var såkalte arbeidsplasskurs. Det kunne/kan være kurs på arbeidsplasser hvor deltakerne i utgangspunktet hadde jobb. Eller det var kurs hvor eleven fikk arbeidstrening på en arbeidsplass ved siden av den mer teoretiske opplæringen. Tanken bak var selvfølgelig at deltakerne skulle bli alfabetisert i sammenheng med noe, som en del av et arbeid eller en beskjeftigelse. Dette skulle være motiverende og også gjøre undervisningen mer umiddelbart relevant og meningsfull for deltakerne. Dette var også i tråd med voksenpedagogiske antakelser, det at voksne vil bruke tiden sin til noe som kan være umiddelbart nyttig for dem. Det var ulike modeller på kursene alt etter hvem som tok initiativ og hvor de ble arrangert. Tanken var at kurset skulle være så funksjonelt som mulig.

Helt fram til 1997 hadde deltakerne som tidligere sagt, 500 eller 750 timer til disposisjon. Det ble stadig påpekt at dette var altfor lite for å lære et nytt språk og samtidig lære å lese og skrive på dette språket. Mye av debatten som angikk disse deltakerne, dreide seg om å skaffe flere ressurser til denne elevgruppen.

Forskningsprosjektet Alfa og Omega

Dette var litt av utgangspunktet da departementet i 1992 satte i gang et forskningsprosjekt som skulle kartlegge undervisningen og effekten av den for å ha en del bakgrunnskunnskaper for å vurdere framtidige tilbud til denne gruppen som man til nå ikke hadde lykkes så veldig godt med. I 1996 kom rapporten *Alfa og Omega* (Hvenekilde, Anne m. fl. 1996), basert på data fra 63 kursdeltagere og 115 lærere rundt om i Norge. I tillegg ble det foretatt klasseromsobservasjoner. Ikke alle informantene var analfabeter, noen var det vi vil kalle uten funksjonelle ferdigheter i lesing og skriving, mens noen kunne lese og skrive på morsmålet sitt som hadde et annet alfabet enn det latinske. Vi vil trekke fram noen hovedtendenser som er bygd på data fra rapporten og på erfaringer som ble gjort i arbeidet med forskningsprosjektet.

Undervisningsorganisering

På skolene rundt om i landet ble det ofte ikke skilt mellom personer som hadde liten/middels skolegang og de som ikke hadde skolegang. Det betydde at analfabete nesten alltid ble ”dårligst i klassen”, og at undervisningen kanskje ble lagt opp etter de som gjorde framgang. Når skoleåret var over gikk de beste elevene videre, mens analfabete som oftest måtte begynne om igjen på samme måten dersom de ikke allerede var sluttet. Utenfor de store byene kunne man til og med oppleve at høyt utdannede og analfabeter gikk i samme gruppe.

De såkalte spesielle kursene som er omtalt tidligere (kvinnekurs.m.m) var og er i hovedsak et hovedstadsfenomen. Det hadde vært spredte tilløp til alternative kurs enkelte steder, men de hadde form av prosjekt, som ofte ble borte etter kort tid. Morsmålet var så å si fraværende både som alfabetiseringsspråk, undervisningsspråk og hjelpespråk.

Frafall fra undervisningen

Cirka 40 % av elevene sluttet før de var ferdige med 500 eller 750 timer på skolen. Dette kan stå litt i motsetning til at det hele tiden ble hevdet at analfabeter kommer til kort fordi timetallet som er til disposisjon er altfor lite. Menn hadde en tendens til å slutte på skolen så fort de fikk en eller annen tilknytning til arbeidslivet, selv om det bare var en liten eller en kortvarig jobb. For kvinner var det spesielt familiære og sosialmedisinske ting som gikk foran skolen. Deres roller som husstru, forelder eller evt. datter var viktigere enn skolen. Skolen kom for mange kvinner langt bak i køen når ulike gjøremål knyttet til familien skulle veies mot hverandre.

Faglige resultater (norsk, lesing og skriving)

Vi gjennomførte såkalte progresjonsstudier hvor det ble gjennomført muntlige samtaler med deltakerne etter 200 timer, 400 timer og 750 timer. For en del av informantene ble det bare gjennomført to samtaler. Generelt og noe forenklet, kan vi si at det gikk svært seint med analfabeter, mye seinere enn med elever som hadde en del skolegang fra før. Det tok enormt lang tid for dem å tilegne seg litt norsk muntlig. Det var svært lite utvikling de første 500 timene. Ja, for mange var framgangen meget langsom eller knapt påvisbar når det gjelder språkproduksjon. Det muntlige språket de utviklet kunne i mange tilfeller

synes å stoppe opp på et stadium som var lite korrekt grammatisk sett. Det var preget av nominalfraser, korte ytringer, lite verb og lite bruk av funksjonsord og mange ukorrekte ytringer.

Få eller nesten ingen av dem lærte å lese funksjonelt i løpet av 750 timer. Det er forståelig sett ut i fra den enorme oppgaven det var å lære et nytt språk og samtidig lære å lese og skrive på dette ukjente språket. En god del av deltakerne som fullførte kurset lærte å avkode ordene i leseboka, men fikk ikke noe forhold til det å lese og skrive i det virkelige livet. Lesing og skriving ble en aktivitet som man gjorde på skolen.

I en av undersøkelsene i prosjektet hvor en del informanter ble spurt om hva de ville lese når de hadde lært å lese, svarte overraskende mange av dem at de ønsket å lese i læreboka eller andre undervisningsrelaterte tekster. Det kan tyde på at mange av dem hadde lite erfaring med skrift i autentiske sammenhenger, og hadde hatt så lite med skriftkulturen å gjøre i sitt virkelige liv at de ikke greide å definere hvilke behov de hadde på dette tidspunktet. Det var også en tydelig forskjell på de deltakerne som ikke hadde gått på skole i det hele tatt og de som hadde gått fra 3–5 år på skole. I de såkalte progresjonsstudiene skåret de sistnevnte høyere både med hensyn til muntlig og lesing og skriving. Og ikke minst de kom raskere i gang med å lære.

Mål og motiver hos elever og lærere

De aller fleste elevene uttrykte at de ønsket å lære å snakke norsk for å komme i kontakt med nordmenn. De følte seg isolert. De var naturlig at det å kunne lese på norsk ikke var en løsning på dette problemet. I neste omgang ønsket de å lære norsk for å løse en del av problemene i dagliglivet, som for eksempel handle i butikk, ta buss, gå til lege, gå på skole, delta i barnas skole, snakke med barnas venner og forstå når barna deres snakket norsk. Mange uttrykte også at de ønsket å lære å lese og skrive, men var lite presise på hva de ønsket å bruke dette til. Og det kom klart fram at de ikke så dette som løsningen på de umiddelbare problemene de hadde i det nye landet. De hadde vært vant til å bruke dialogen for å løse sine dagligdagse problemer i hele sitt liv, og naturlig nok ønsket de å fortsette med dette. Det er noe de i utgangspunktet har mye erfaring med. Analfabeter så heller ikke en klar sammenheng mellom dette å kunne lese og skrive og få en jobb. De kjente mange som ikke behersket skriftspråket som var i jobb.

Lærerne på sin side understreket at de syntes det var viktigst å gi analfabeter et muntlig grunnlag i norsk for så å begynne med lese- og skriveopplæring på et senere tidspunkt. I praksis ble det imidlertid sjelden slik. Undervisningen ble som oftest slik som vi beskrev i bruken av boka ”Første bok på norsk”. Elevene lærte noen få ord, og like etterpå lærte de bokstavene og lydering av ordene, det vil si at undervisningen i norsk muntlig, lesing og skriving gikk parallelt. Lærerne sa at de synes det var vanskelig å la være å introdusere skrift på et tidlig tidspunkt for deltakerne, fordi det var dette de forventet når de kom i skolen, i følge lærerne.

En annen årsak til at undervisningen ble slik var at lærerne syntes det var vanskelig å undervise i muntlig norsk uten å bruke skrift som et redskap. Skrift har alltid vært et viktig redskap til å huske, og dette er det vanskelig å få ut av ”kroppen”. Vi tror egentlig at dette redskapet hjelper, selv om man ikke behersker redskapet. Uten skrift kan det for oss synes som om lærestoffet blir hengende ” i løse lufta”. Samtidig var det rett og slett vanskelig å drive ren muntlig undervisning i alle timene. Ingen hadde utdanning og erfaring i dette, og det er ikke utviklet noen systematisk metodikk eller egnet materiell som kunne brukes.

Mangel på forståelse for hva og hvorfor i undervisningen

Gjennom intervjuer med lærere og elever og klasseromsobservasjoner så vi at gapet mellom undervisning og læring var svært stort når det gjaldt analfabetene. Mange av elevene forstod ikke målsettingen og helheten omkring undervisningsaktivitetene de utførte på skolen. Svært ofte kunne det synes som om de utførte deloppgaver ” i blinde”. Det de lærte og gjorde ble ikke integrert og forankret i deltakernes mentale strukturer. Knaggene som lærerne forventet at de hadde for å feste kunnskapene på, var der ikke. Dette førte til at mye av det de møtte på skolen lett ble glemt. Både lærerne og deltakerne uttrykte sin bekymring over at det deltakerne lærte på skolen ble glemt så lett. Når de begynte på skolen etter sommerferien, var det de lærte før ferien ofte glemt.

Det ble også mange misforståelser eller ganske enkelt mangel på forståelse for en del av det som foregikk i undervisningen. Lærerne kjente ikke elevenes bakgrunn og tidligere kunnskaper, og elevene forstod ikke målene og hensiktene lærerne hadde. Det var ingen rutiner

på skolene for å innhente eller gi informasjon på et språk som begge parter forstod. Lærerne og deltakerne hadde på en måte hver sine prosjekter, og bare av og til tangerte de hverandre. En konsekvens av at deltakerne på kursene ikke helt forstod det som ble gjennomgått på skolen, ble at de heller ikke ble i stand til å videreføre og overføre det de lærte. Lærerne klagde over at deltakerne gjorde lite på egenhånd, og at de kanskje nedprioriterte skolen og skolearbeidet, mens deltakerne klagde i intervjuer med oss på at det var vanskelig å forstå hva læreren mente.

Generelt kan man si at undersøkelsene som ble gjort i forskningsprosjektet, hadde nokså entydige nedslående resultater med hensyn til effekten av undervisningen for analfabeter målt i muntlige norskferdigheter og i lese- og skriveferdigheter på norsk. En viktig konklusjon, og den var i grunnen ikke ny, var at skolen var for lite deltakersentrert. Det vil si at man ikke var i stand til å ta hensyn til det deltakerne hadde med seg av erfaringer og kunnskaper fra før. Gapet mellom lærernes planer og deltakernes kunnskaper og erfaringer ble ofte for stort. Lærerne definerte hva som var viktig og riktig for deltakerne uten å vite om målene og verdiene var i samsvar med deltakernes. Man hadde stor tro på at det ”skolske” slik som vi kjenner det fra vår skrift- og skolekultur, ville gi resultater til slutt. Det ”skolske” er en så integrert del av oss selv at vi ikke greier å fri oss fra det å tenke annerledes. Den andre virkeligheten er for vanskelig å tenke seg. Vår adferd og våre tanker er strukturert gjennom skole og skrift. Noe av dette var utgangspunktet for den nye fagplanen som ble tatt i bruk for litt mer enn to år siden.

Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere

Da man høsten 1997 satte i gang arbeidet med ny fagplan for opplæringen i norsk (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet 1998) prøvde man å bygge på resultatene man hadde kommet fram til fra forskningen rundt analfabeter og deltakere med lite skolegang. Det nye for denne opplæringsplanen i forhold til de tidligere planer ble at man laget to separate løp. Ett løp for deltakere med god skolebakgrunn, det vil si skolegang tilsvarende norsk grunnskole eller mer. Og et eget helhetlig undervisningsløp, Løp B, for innvandrere med lite eller ingen skolegang fra tidligere. Dette ville, mente vi, gi mulighet for et tilbud som kunne ta hensyn til grunnleggende ulike behov hos deltakerne.

Fordelen med et eget løp for deltakere med lite skolegang ville blant annet gi mulighet til å tilrettelegge for en undervisningsmetodikk der det kan tas hensyn til at deltakerne som gruppe, er lite vant til å lære på en skolemessig måte. Det vil si at de ikke er vant til å lese seg til kunnskaper eller trene ferdigheter gjennom ulike oppgaver eller til å nærme seg et problem teoretisk, men at de har vært vant til å lære gjennom erfaringer og dialog med andre mennesker.

Samtidig som et eget løp gir mulighet for å tilrettelegge for en undervisning som bygger på kjente måter å lære på for deltakerne, har man også ta hensyn til at denne gruppen vil ha behov for å utvide sine ferdigheter i å lære. I fagplanen er det satt inn egne mål slik at å lære å lære blir en del av undervisningen. Deltakerne kan ikke lære alt de trenger i undervisningen, men skolen skal være en igangsetter slik at de kan ta ansvar for og vet hvordan de skal lære det de trenger for å fungere i Norge. I tråd med dette har man i planen prøvd å få inn kortsiktige overskuelige mål, vekt på å bruke ulike arbeidsoppgaver og arbeidsmåter og trening i å vurdere om og hvordan man lærer. Metodisk strukturerer planen undervisningen med utgangspunkt i temaer. Ved å la undervisningen ta utgangspunkt i helheten og innholdsiden i språket framfor delene og formen har man prøvd å tilrettelegge for å gjøre språklæringen mer nyttig, relevant, forståelig og konkret for deltakerne.

Et eget undervisningsløp for deltakere med lite skolegang gav muligheten til å se på lese- og skriveopplæringen med nye øyner. Synet som ligger til grunn i planen er at målet med å lære å lese- og skrive ikke er eller ikke nødvendigvis må være det samme for alle. For noen vil den endelige målsettingen kunne være lese- og skriveferdigheter til bruk i skolen; både for å lære mer norsk og for eventuelt å kunne ta en utdanning. Andre vil ha langt mer konkrete og praktiske mål med lese- skriveopplæringen. I tråd med dette er lese-skriveopplæringen i fagplanen knyttet til mer konkrete og varierte mål enn tidligere og man har delt inn undervisningsløpet i en praktisk og en skolerettet variant.

Praktisk variant skal være et tilbud til deltakere som har som hovedmål å tilegne seg muntlige norskferdigheter. Deres behov og ønske for skriftkyndighet begrenser seg til å kunne lese og skrive brukstekster for å kunne orientere seg i hverdagen. Slik overlevelsesskrift kan for eksempel være å skrive beskjeder eller fylle ut en navneblankett, lese

skilt, billedtekster, overskrifter eller tv-tekster. Skolerettet variant er tilrettelagt for deltakere som kan ha videre skolegang som mål. I undervisningen for disse deltakerne legges det vekt på å oppøve bruken av skriftspråket slik at det kan brukes som redskap i tilegnelsen av ny kunnskap.

Innenfor begge variantene arbeides det med at deltakerne skal få utvidet sine allmennkunnskaper innenfor matematikk, naturfag og samfunnsfag. I skolerettet variant har man noe mer faglig fordypning i disse fagområdene som mål. Et eget løp for gruppen med lite skolegang har også gitt mulighet for å kunne gi denne gruppen særbehandling med hensyn til at de trenger tid for å lære seg norsk fordi de samtidig må bygge opp allmennkunnskaper, kunnskap om det norske samfunn og ferdighet i det å lære for å gjøre seg nytte av språket og skolegangen. Gruppen har nå et tilbud om 3000 undervisningstimer.

Etter modell fra Sverige og Gøteborg hadde man sett at deltaker-samtalene var viktige redskap for å få kjennskap til deltakernes erfaringer og behov slik at man hadde et grunnlag for å tilby en tilpasset og relevant undervisning. I Opplæringsplanen er det derfor nedfelt at det skal foretas kartleggingssamtale ved inntak og planlagte samtaler en gang hvert semester. For at informasjonen skal nå fram, må det brukes morsmåls lærer og tolk i disse samtalene der det er nødvendig. Planen åpner også for hensiktsmessig bruk av morsmålet på andre områder. Morsmål kan nyttes som redskap til å skape innsikt og forståelse og oppklaringer i undervisningssituasjonen, og den første leseopplæringen kan gis på morsmålet dersom deltakerne er motivert for det.

Som vi har vært inne på, har man parallelt med de ordinære norsk-kursene lenge hatt spredte tilbud om egne kurs der norskopplæringen har vært knytte til praktiske situasjoner. Det foreligger ingen systematiske studier i Norge av effekten av kombinert teoretisk og praktisk opplæring, men både pedagoger, politikere og folk generelt har lenge hatt og har fortsatt tro på at denne type opplegg vil kunne gi gode resultater for deltakere som har problem med å tilegne seg språkferdighet gjennom teoretisk undervisning. På dette grunnlaget blir det i fagplanen åpnet for muligheten til å opprette ordninger med språkopplæring i tilknytning til deltakerens arbeidsplass eller opprettelser av praksisplaser i eventuelt samarbeid med andre etater. I opplæringsplanen nevnes også mulighet for å opprette det vi har kalt fokusgrupper der man knytter norsklæringen til konkrete mål som for eksempel å ta førerprøven, truckførerprøve, eller til foreldrerollen i skolen o.l.

To år etter innføringen av ny opplæringsplan

Hvordan står det så til fire år etter forskningsresultatene ble lagt fram og to år etter at vi fikk ny opplæringsplan? Vi har foreløpig lite erfaring og ingen systematiske studier å bygge på, men noen vurderinger kan vi gjøre.

Noen ytre rammer er forandret i forhold til tidligere. Dette gjelder først og fremst tilbud om antall timer i undervisningen. Tidligere fikk alle innvandrere uavhengig av bakgrunn tilbud om samme antall timers undervisning 500–750 timer. Etter innføring av den nye opplæringsplanen gis deltakere med ingen eller mangelfull skolegang mulighet til opplæring inntil 3000 timer. Tiden er dermed ikke lenger noen vesentlig hindring for at resultatet eventuelt ikke blir som forventet. Innenfor denne timerammen kan gruppen gis undervisning i det vi kan dele i to hovedkategorier. Kurs innenfor skolens ramme eller norskopplæring knyttet til praksis der opplæringen ligger utenfor skolen. Inntak- og deltakersamtalen fungerer på noen undervisnings-senter i forhold til plassering av deltakere. Vi vet også at noen skoler har tilrettelagt de praktiske forutsetningene for at kartlegging og deltakersamtaler kan avvikles. Hvilken konkret virkning deltakersamtalene har hatt for undervisningen av den enkelte deltaker vet vi foreløpig ikke noe om.

Har arbeidsmetodene i klasserommet forandret seg? Som gruppe har lærerne liten erfaring med og lite kunnskap om hvordan man skal drive språkundervisning for voksne som ikke har skolebakgrunn. Selv har vi stort sett lært fremmedspråk på skolen og den utdanning og undervisningserfaring vi har knytter seg til denne form for læring. Lærere tilkjenner at de trenger kunnskap om andre og nye pedagogiske metoder ved å etterlyse opplæring, kurs og lærebøker. I mellomtiden må de bruke det de kan. Nettopp mangelen på kunnskap og erfaring fører til at undervisningen ofte blir tradisjonell klasseromsundervisning med mye vekt på å forklare og mindre på å erfare. Samtidig må det sies at det prøves og feiles med metoder og utveksles erfaringer slik at kunnskapen økes på dette området. Blant annet har Vigdis Alver og Vigdis Lahaug (Alver, Vigdis og Vigdis Lahaug 1999) skrevet en metodisk veiledning for undervisning av voksne innvandrere der de gjennom eksempler viser hvordan språklæringen kan gjøres mer konkret ved å sette innholdsiden av språket i sentrum.

Har lese- og skriveopplæringen forandret seg? Spredte tilbakemeldinger fra lærere og deltakere gir grunn til å tro at det foregår mindre leseopplæring for bokstavenes skyld og mer lese- skriveopplæring med kommunikasjon som mål; med utgangspunkt i konkrete mål og behov hos den enkelte deltaker.

Vi kan bruke Fevzi som et eksempel. Han er analfabet fra Tyrkia, har bodd lenge i Norge og snakker godt og forståelig norsk. Han arbeider i et slakteri hvor arbeidsoppgavene hans består i å partere dyreskrotter og legge kjøttet i kasser som allerede er merket eller skal merkes, arbeidsoppgavene hans utvides etterhvert også til å kjøre truck. Han får dermed selv et behov, men også et krav fra arbeidsgiver om å lære å lese og skrive slik at han kan bruke displayet på trucken og utføre arbeidsoperasjonene sine mer sikkert og effektivt. Fevzi begynner på kurs. Han har en klar målsetning om å knekke lesekoden for å kunne lese og skrive enkeltord og enkle setninger knyttet til det arbeidet han har. En målsetting som også læreren er kjent med. Da han hadde nådd dette målet, sluttet han. Vi vet ikke hvordan det har gått videre med ham.

Et annet eksempel som gir grunn til å tro at lese- og skriveopplæringen er mer funksjonell og oppleves som mer nyttig enn tidligere, er den irakiske kvinnen som gav tilbakemelding til læreren om at hverdagen hennes hadde blitt lettere ved at hun hadde lært å skrive lister. Tidligere hadde det vært et problem for henne at hun ofte ikke husket alt hun skulle ha når hun var i butikken og at hun derfor ofte måtte gå både en og to ganger for å handle. Etter at hun hadde lært å lese og skrive slik at hun kunne lage sine egne huskelister unngikk hun dette.

Norskopplæring knyttet til arbeid

Det har, som vi har vært inne på tidligere, i årevis vært satt igang mange ulike tilbud rundt omkring i landet der norskopplæring har vært knyttet til arbeid og praktiske situasjoner. Nå legges disse kursene i større utstrekning inn som et tilbud til deltakerne mens de er i grunnopplæringen og organiseres som et samarbeid mellom skolen og ulike andre institusjoner. Hvordan er disse kursene, hvem er de tilbud til og hvilke resultat gir de? To eksempler på slike kurs vil kunne fortelle litt om dette.

I det første eksemplet har vi brukt Fernando. Fernando er en ung mann fra Equador. Han har kort skolegang, men har praksis som landbruksmekaniker fra hjemlandet. Opplæringscenteret, der Fernando får

grunnopplæring i norsk, og arbeidsmarkedsetatens innføringsprogram for fremmedspråklige inngår et samarbeid med mål om å gi innvandrere med yrkeserfaring/utdanning innen mekaniske fag fra hjemlandet norsk truckførerbevis og fagbrev/autorisasjon. Det er arbeidsmarkedsetaten som ordner med praksisplasser i en stor mekanisk bedrift og avtale med personer som kan bistå den yrkesfaglige opplæring. Norskopplæringen skal fremdeles tas hånd om av en lærer fra grunnopplæringen i norsk, men undervisningen skal foregå på arbeidsplassen.

12 deltakere som får tilbudet. Tilbudet er direkte trening for arbeidslivet og deltakerne har 8 timers arbeidsdag; 5 timer praktisk arbeid i bedriften og 3 timer norskopplæring. Ved siden av undervisningen har norsklæreren oppfølgingstimer på bedriften for å kunne bistå den enkelte deltaker og gi hjelp der det trenges. Norskundervisningen omfatter en generell og en spesifikk del. Man arbeider med for eksempel tema som natur, kultur og politikk og spesifikt med ord og uttrykk og terminologi for det aktuelle yrket, søknader, rettigheter, plikter i arbeidslivet og lesing av teori knyttet til faget og til teori knyttet til truckføreropplæringen. Etter endt kurs og sertifisering står deltakerne på egne ben og må skaffe seg jobb på ordinært vis gjennom arbeidskontor eller søknader. Noen får tilbud om fast arbeid på arbeidsplasser der de har vært i praksis. Våren 2000, så det ut som om Fernando ville kunne fortsette i deltidsjobb på et senter for hagebruksmaskiner der han hadde hatt praksisplass.

Tilbud til kvinner

Det er også satt igang liknende tilbud som i større grad retter seg mot kvinner for eksempel et tilbud for arbeidssøkere over 19 år som har ønske om å arbeide som barnehageassistenter. Tilbudet er organisert etter samme mal som skissert ovenfor i eksemplet om Fernando. Tre ulike organisasjoner har gått sammen om opplæringen som består av yrkesteori, norskopplæring og praksis i barnehage. Målet er at deltakerne skal øke sine muligheter for å bli tilbudt vikariater, engasjementer eller fast arbeid som assistenter i barnehage etter endt kurs.

Resultat

Man mener å kunne vise til gode resultater av denne type kurs som vi har nevnt eksempler på her. Resultatene måles som regel ved antall

deltakere som kommer ut i jobb etter endt kurs. Denne prosenten har vært høy fordi kursene er forsøkt markedsstilpasset og gir opplæring til deltakere som kan fylle arbeidsplasser der det er et stort behov for arbeidskraft. Slik er disse kursene helt i tråd med opplegg som etterlyses av mange kritikere av norskundervisningen. Akkurat nå mener politikere at med et skrikende behov for arbeidstakere i helsesektoren bør det settes i gang opplæringsopplegg for mennesker med begrensede norskkunnskaper i denne sektoren. Da vil de både lære norsk og få arbeid.

Ut fra det vi kan se i dag er disse markedsrettede tilbudene imidlertid ikke tilbud for deltakere som i utgangspunktet er analfabeter eller har veldig lite skolegang etter norsk målestokk. Deltakerne i de to eksemplene vi har nevnt, oppgir at de har skolegang fra hjemlandet som varierer mellom 8 og 16 år. I tillegg har de yrkeserfaring eller praksis fra tidligere. På kurset for mekaniske fag hadde alle yrkeserfaring eller praksis. På det nevnte barnehageassistentkurset har 10 av 12 praksis fra skoler og barnehager/institusjoner i hjemlandet.

Kursene er sannsynligvis for krevende for analfabeter og deltakere med lite skolegang. Til tross for at kursene er praktiske, gir de i tråd med norsk skoletradisjon også en teoretisk tilnærming til yrket. I kurset for barnehageassistenter har man for eksempel som mål å gi deltakerne teoretiske kunnskaper om utviklings og læringspsykologi for barn fra 0–6 år. Dette innebærer at deltakerne må ha opparbeidet seg skolekompetanse for å kunne følge med, i tillegg må de ha norskkunnskaper fordi deres morsmål ikke blir benyttet i formidlingen av det nye de skal lære. De praktiske opplæringstilbudene innenfor den organiserte undervisningen i norsk fanger ikke opp analfabeter og de med meget begrenset skolegang. Disse deltakerne blir dermed sittende igjen med norsk kurs på skolen som eneste tilbud. Altså et skolemessig tilbud for den gruppen som er minst vant til å lære på en abstrakt og teoretisk måte.

Hvorfor lykkes vi ikke?

Selv om vi har vært klar over at deltakerne trenger andre måter å lære på har vi ikke helt lykkes å tilrettelegge for en situasjon som gjør dette mulig. Vi har laget opplæringsplan som passer innenfor skolens ram-

me med mål og arbeidsformer som lar seg gjennomføre i klasserommet. Arbeid i fokusgrupper der man kan knytte norsk sammen med praktiske oppgaver er kommet med i fagplanen, men det foreligger ikke forslag til hvordan slike opplegg skal gjennomføres og finansieres. Tradisjonelt gir heller ikke skolen som institusjon særlig rom for å organisere praktiske tiltak, utover matlaging og søm, for å kunne gi deltakerne mulighet til å lære i et naturlig og praktisk miljø.

At opplæringen har blitt for målstyrt, kan også være et hinder. Fordi målene er satt opp på forhånd definert utfra det som er til beste for de fleste, kan det bli slik at den enkelte deltaker opplever at det som foregår på skolen har lite med hans eller hennes konkrete situasjon og behov å gjøre. Målene er kanskje også for langsiktige. Planen tilrettelegger for et langt løp slik vi er kjent med fra vår grunnskole og videregående skole. Riktignok er løpet delt opp i moduler med avgrensede målsetninger for hver modul. Men målene i modulene bygger på hverandre og gis ikke verdi eller status før man har nådd sluttmålet som ligger langt framme. Og målene er kanskje for urealistiske. Slik det er i dag bruker man grovt sett tre måter til inntekt på om deltakerne har nådd målene for norskopplæringen.

- Ett mål er om deltakerne kommer i jobb.
- Et annet er om de går videre i en eksamensrettet grunnskoleopplæring.
- Ett tredje er om de består en muntlig språkprøve, laget sentralt som avsluttende prøve for alle som går i grunnopplæringen.

En stor gruppe av analfabetene, ser ut til å falle utenfor disse målene. Og det er heller ikke sikkert at dette er mål som er realistiske å nå. Når det gjelder å få jobb tyder erfaringer på at dette ikke nødvendigvis avhenger av norskkunnskaper, men at konjunkturer og faktorer som for eksempel etnisk tilhørighet og nettverk spiller en større rolle. Vi kan ane at tilbud om utdanning, det vil i denne sammenheng si et grunnskoletilbud, er for yngre mennesker med fremtiden foran seg og for personer som ikke har omsorgsforpliktelser og dermed har anledning til å benytte et heldags skoletilbud.

Når det gjelder den avsluttende språkprøven i muntlig ser vi av det materialet som foreligger at det er få som meldes eller melder seg opp; 46 kandidater fra B-løpet av totalt 1400 kandidater tok muntlig prøve i

juni 2000. Av disse var bare 16 som bestod. Prøven og kriteriene som brukes ved vurderingen yter sannsynligvis ikke analfabetene rettferdighet fordi de er for skolske (akademiske) både når det gjelder oppgaver og kriterier.

Egne mål

Det kan være at man ville lykkes bedre om deltakerne i større utstrekning kunne være med å sette sine egne mål. I den forbindelse kan vi referere til et avsluttet prosjekt, øremerket for kvinner fra Oslo (Mer norsk Norskopplæring for innvandrekvinner utover 240/500/750-timersrammen Rosenhofs rapportserie. Hefte nr. 13/98). Intensjonen med kurset var at undervisningen skulle fungere som forkurs til grunnskole for voksne. I tillegg var håpet å styrke kvinnens rolle som mødre til skolebarn. I undervisningen vektla man grunnskolenes kjernefag og valgte emner med utgangspunkt i kvinnenes aktuelle livssituasjon. Undervisningen ble aktualisert gjennom mye aktivitet utenfor klasserommet; utstrakt bruk av ekskursjoner og besøk på ulike kontor og institusjoner.

I alt deltok 106 kvinner over to år. Det ble gitt undervisning tre dager i uken og de praktiske forholdene ble lagt til rette ved å dekke reiseutgifter og ordne med barnepass. Etter endt kurs var det få som søkte plass på grunnskoletilbudet. Av de som fikk tilbud om videre grunnskole takket de fleste nei til skoleplass. De nådde med andre ord ikke det målet som var satt for dem. Men kvinnene vurderte seg selv i forhold til andre mål. De følte seg bedre i stand til å delta på foreldremøter og gå til lege uten tolk. De oppsøker tidligere ekskursjonsmål sammen med familien, leste avisen oftere enn før og sa at det var lettere å hjelpe barna med lekser.

Konklusjon

Generelt kan vi si at undervisning er synonymt med skole i vårt samfunn og vår skoletenkning styrer også i stor grad det opplæringstilbudet vi har for analfabetene. Vi er bundet opp i vår formidlingstradisjon. Dette medfører mye teoretisk opplæring både fordi vi har relativt lite kunnskap og erfaring om andre måter å undervise på, men også

fordi denne form lar seg praktisk gjennomføre innenfor de rammene skolen har. Undervisningen foregår innenfor skolens vegger i relativt store grupper. Dette gir lite rom for fleksible løsninger på grunn av romforholdene. I tillegg er økonomien et hinder hvis man vil utnytte muligheter utenfor klasserommet i større utstrekning. I tråd med norsk skolesystem har vi målstyrte planer også for denne opplæringen. De individuelle målene som vi gjerne skulle ta utgangspunkt i undervisningen, kommer ofte i bakgrunnen for de allerede fastlagte målene.

Vi har stilt spørsmålet om vi er på rett vei med undervisningen av analfabeter etter at vi fikk ny opplæringsplan og utvidet timeramme. Til tross for noen lysglimt som for eksempel at et mer funksjonelt syn på lese- skriveopplæringen, kan være i ferd med å etablere seg, og at det foregår spredte forsøk med individuell opplæring, er det mye som tyder på at lite er forandret. For å få forandring må vi kanskje inn i et nytt spor. Det at undervisningen for denne gruppen i utgangspunktet er lagt til skolen kan være et hinder. Kanskje må undervisningen for en del av deltakerne ut av skolen og legges til for eksempel helsestasjoner, barnas skoler og arbeidsplasser. Til de miljøene der deres behov for norskkunnskaper er tydelig for dem?

Referanser

- Alver, Vigdis og Vigdis Lahaug (1999) *Alfabetisering – mer enn å lære bokstavene*. Novus Forlag, Oslo.
- Hvenekilde, Anne m. fl. (1996) *Alfa og Omega. Om alfabetiseringsundervisningen for voksne fra språklige minoriteter*. Novus Forlag, Oslo.
- Manne, Gerd, Lisen Engh og Bjørg Moldestad (1980) *Første bok på norsk*. J. W Cappelens Forlag, Oslo.
- Mer norsk Norskopplæring for innvandrekvinner utover 240/500/750-timersrammen Et prosjekt ved Oslo AOF/KIA. *Rosenhofs rapportserie*. Hefte nr. 13/98.
- Opplæringsplanen i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1998.