

Oppfølging av voksne minoritetsspråklige etter kurs i norsk og alfabetisering

1 Innledning

Denne artikkelen baserer seg på en studie gjennomført av Ann-Karin Furre ved Rosenhof voksenopplæringscenter og artikkelforfatteren (Svendsen og Furre 1998). Studien ble støttet av Voksenopplæringsavdelingen i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i perioden desember 1997 til april 1998. Hensikten med studien har vært å følge opp voksne minoritetsspråklige etter endt kurs i norsk og alfabetisering¹. Studien er en oppfølging av et tidligere prosjekt om alfabetiseringsundervisning, nemlig prosjektet *Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige*, som ble gjennomført i perioden 1992-1995 (Hvenekilde et al. 1996). Hensikten med det sistnevnte prosjektet var blant annet å studere hvordan alfabetiseringskursene for voksne fra språklige minoriteter fungerte, og legge grunnlaget for en bredere diskusjon om hvordan tilbudet kunne forbedres. I prosjektet inngikk blant annet en studie av progresjonen til 62 kursdeltakere som var blitt plassert på alfabetiseringskurs på et voksenopplæringscenter i januar 1993. Deres muntlige norskferdigheter og lese- og skriveferdigheter ble testet fire ganger: ved kursstart, etter 240 timer, etter 500 timer og ved kursslutt etter 750 timer. På alfabetiseringskursene gikk ikke bare analfabeter, men også elever med antatt lite skolegang fra hjemlandet og elever med gode leseferdigheter, men uten kjennskap til det latinske alfabetet. Det viste seg blant annet at progresjonen var svært lav for mange av kursdeltakerne, og at det var stort behov for en bedre kartlegging av deltakernes bakgrunn, livssituasjon, mål og planer.

En av hensiktene med denne oppfølgingsstudien har, som nevnt, vært å følge opp elever etter at de avsluttet kurs i norsk og alfabetisering. Er det slik at de elevene som har hatt relativt beskjeden progresjon på kurset, har lært så lite at de ikke makter å videreutvikle ferdighetene, og kanskje til og med har problemer med å bruke muntlige og skriftlige norskferdigheter og holde dem ved like? Eller har kurset gitt de fleste et grunnlag som de greier å bygge videre på etter at kurset er slutt? En annen hensikt har vært å belyse i hvilken grad og eventuelt på hvilke måter deltakernes språklige ambisjoner har endret

¹ Vi takker de tidligere deltakerne på kursene, som deltok i undersøkelsen med velvilje og entusiasme, Rosenhof voksenopplæringscenter som har stilt rom til vår disposisjon, Anne Hvenekilde ved Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo, som har vært prosjektleder og gitt oss nyttige kommentarer, og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet som har finansiert prosjektet.

seg siden de begynte på kurset og fram til i dag (1998), fire år etter at de fleste ble ferdige med timekvoten sin.

I forbindelse med omleggingen fra et fast timetall til et kursomfang relatert til et ferdighetsnivå (jf St meld 17 (1996-97)), er det slik at *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere* skal avlegges etter endt kurs og utgjøre det ønskelige nivået i norsk (KUF 1998:9)². Det diskuteres imidlertid om dette nivået vil være et realistisk mål for alle. Denne undersøkelsen av hva elever som har gjennomgått 750 timer sitter igjen med fire år etter avsluttet kurs, kan bidra til å belyse undervisningsbehovet og gi grunnlagsmateriale til diskusjonen om det forventede sluttnivået for elevene.

Elevenes språkferdigheter er kartlagt gjennom de samme testene som ble brukt i prosjektet *Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige*. Vi har derfor kunnet sammenlikne resultatene med resultatene fra det nevnte prosjektet, og derigjennom kunnet påvise en eventuell endring.

1.1 Informantene

I én av delstudiene i prosjektet *Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige*, kalt "progresjonsstudie A", var det 24 elever som i løpet av prosjektperioden fullførte de 750 timene de ble tilbudt (Hvenekilde et al. 1996:197). Vi ønsket å følge opp disse 24. Etter å ha vært i kontakt med blant annet Folkeregisteret, fant vi at av de 24 elevene var én avgått ved døden, tre utvandret fra Norge og fire flyttet til andre byer i Norge. Fra en av dem som hadde flyttet, mottok vi et langt brev hvor han fortalte at han var elev i videregående skole. Fem svarte ikke på brevet (det er uvisst om de har mottatt det, flyttet e.l.), én elev var syk, og én av informantene oppsøkte oss idet vi var i ferd med å avslutte prosjektet. De som har flyttet ut av landet eller flyttet til andre byer i Norge, har vi ikke fulgt opp. I undersøkelsen deltar altså ni informanter.

Blant informantene er følgende morsmål representert: kurdisk, swahili, urdu, tamilsk, thai, arabisk og kinesisk. Tre av informantene er kvinner, og seks er menn. De er mellom 23 og 64 år. To er over 39 år, resten er yngre enn 32 år. (En del opplysninger om informantene fins også i Tabell 3 og 4). I "progresjonsstudie A" ble informantene tildelt en bokstavkode. Denne koden ble gitt etter informantenes prestasjoner på noen av testoppgavene, slik at

² Når det gjelder elever med liten skolebakgrunn, heter det at disse vil kunne ta den muntlige delen av *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere* (KUF 1998:9).

informant A var den som hadde flest poeng, mens informant X hadde færrest riktige svar på disse oppgavene i 1994. Informantene har de samme kodene i denne studien. Nedenfor følger en kort presentasjon av de informantene som er med i vår studie, i alfabetisk rekkefølge.

Informant B

Informant B er en mann på 27 år som kom til Norge som flyktning i 1992. Han gikk tre år på skole i hjemlandet før familien måtte flykte. B satt i flyktningeleir i 12-13 år. Der var det ingen skole. Her i Norge har B gått på norskkurs, og han er i dag elev i videregående skole og holder på å utdanne seg til hjelpepleier. Han ønsker også å få studiekompetanse for senere å kunne studere ved høyskole eller universitet.

Informant C

Informant C er en kvinne på 24 år som kom til Norge som flyktning i 1992. I hjemlandet gikk hun seks år på skole. Hun måtte avbryte skolegangen for å hjelpe til hjemme fordi moren ble syk. I Norge har hun gått på norskkurs i cirka 1 1/2 år. Etter kurset søkte hun på ulike jobber som hun ikke fikk, giftet seg og fikk barn og er i dag hjemmeværende. I dag ønsker hun å jobbe i barnehage.

Informant E

Informant E er en mann på 23 år som kom til Norge gjennom familie-gjenforening i 1992. Han kom til Norge etter at han hadde fullført grunnskolen. Her i Norge gikk han på norskkurs og fullførte deretter videregående skole. Han er nå leder i en bedrift og ønsker å studere ved Bedriftsøkonomisk Institutt.

Informant G

Informant G er en mann på 33 år som kom til Norge som flyktning i 1990. I hjemlandet gikk han seks år på grunnskole. Etter norskkurset ønsket han å fortsette med videre norskopplæring og avlegge gunnskoleeksamen, men timekvoten var oppbrukt. Han kom heller ikke inn på grunnskolekurs. G var arbeidsledig i ett år, fikk deretter en jobb innen restaurantbransjen, og arbeider i dag som oppvaskhjelp på en kafé.

Informant J

Informant J er en mann på 28 år som kom til Norge som flyktning i 1992. I

hjemlandet fullførte han 9-årig grunnskole, og jobbet en periode før han gikk inn i militæret. Der gikk han på skole i 2 år. J er skadet i krig. Etter at J kom til Norge, gikk han på norskkurs og fortsatte senere på norskkurs ved andre skoler og universitet, til sammen rundt 3 år. I dag er han ikke i arbeid, men ønsker å etablere seg som forfatter og ta tolkeutdanning.

Informant K

Informant K er en kvinne på 39 år som kom til Norge i 1985 gjennom familiegjenforening. Hun har 10 års skolegang fra hjemlandet. I hjemlandet var hun hjemmeværende. I Norge har hun også vært hjemmeværende, men arbeider i dag som rengjøringsassistent, en jobb hun ønsker å beholde når prøvetiden er over. Hun jobber også som morsmåls- og religionslærer to timer hver dag. Hun ønsker å fortsette på norskkurs.

Informant M

M er en mann på 27 år som kom som flyktning til Norge i 1992. I hjemlandet gikk han på skole i ti år. Her i Norge begynte han å arbeide mens han gikk på norskkurs, og arbeider i dag på et aldershjem som portør. Han ønsker å fortsette på norskkurs.

Informant O

Informant O er en kvinne på 31 år som innvandret til Norge i 1992. Hun har gått 3 år på skole i hjemlandet. I hjemlandet arbeidet hun med å lage og selge mat. Senere arbeidet hun i en veskebutikk. Etter at hun kom til Norge, har hun gått på norskkurs og kvinnekurs og arbeidet som rengjøringsassistent. I dag går hun på AMO-kurs, og vil gjerne fortsette på norskkurs og andre skoler og kurs for å forbedre muntlige og skriftlige kunnskaper på morsmålet og på norsk, samt lære matematikk og samfunnskunnskap.

Informant U

Informant U er en mann på 64 år som innvandret til Norge i 1975 etter å ha arbeidet i mange år som sjømann ombord på en norsk båt. Han har cirka ti års skolegang fra hjemlandet, fem år på vanlig grunnskole og deretter fem år på en kveldsskole. Her i Norge arbeidet han i 17 år på et aldershjem før han ble uførepensjonert. Han begynte på norskkurs da han sluttet å jobbe. I dag ønsker han å gå videre på kurs for å forbedre norskferdighetene.

1.2 Innsamling av materialet

Materialet i denne studien består av intervjuer av informantene og deres resultater på de nevnte språkferdighetstestene. Vi har i tillegg brukt materialet som forelå fra de samme språkferdighetstestene i prosjektet *Alfabetiserings-tilbudet for voksne fremmedspråklige* fra 1994. De ulike oppgavene i testapparatet vil bli presentert i sammenheng med resultatene. Vi utarbeidet et intervjueskjema (se Svendsen og Furre 1998) fordi vi ønsket å kartlegge om informantene hadde knekket lesekode på morsmålet før de begynte på alfabetiseringskurset, og i hvilken grad de allerede hadde etablert en lese- og skrivepraksis på morsmålet i hjemlandet. Dersom dette var tilfelle, antok vi at de ville ha lettere for å opparbeide en lese- og skrivepraksis på norsk enn om de ikke hadde knekket lesekode på morsmålet. Vi ønsket også å kartlegge om og i hvilken grad de fremdeles leser og skriver på morsmålet, om det er slik at de bare leser og skriver på morsmålet her i Norge, eller om norsken får en stadig større plass. Vi ønsket også å undersøke hvorfor informantene meldte seg på norskkurs, hvilke behov de hadde den gangen, og hvilke behov de har i dag. I utformingen av intervjueskjemaet hentet vi idéer og inspirasjon fra rapporten *Analfabeter i utbildning Ht - 93. En utvärderingsrapport ur deltagarperspektiv* (1995).

1.3 Var informantene analfabeter ved kursstart?

De ni informantene har fra 3 til 11 års skolegang før de kom til Norge. Av intervjuene framgikk det at alle ni lærte å lese og skrive da de gikk på skolen i hjemlandet. Det vil si at ingen av dem var analfabeter da de begynte på kurs i norsk og alfabetisering her i Oslo. Blant de 24 informantene i "progresjonsstudie A" fra 1994 var det bare fem elever som ikke hadde skolegang fra tidligere. Blant disse fem finner vi de tre informantene som har utvandret fra Norge. Det er ingen av de andre som har utvandret. Derimot er det én av disse elevene som aldri hadde gått på skole i hjemlandet som nå går på videregående skole i en annen norsk by. Den femte svarte ikke på våre henvendelser.

2 Informantenes mål - før og nå

I dette avsnittet gjør vi rede for hvilke mål informantene hadde da de begynte på norskkurset, og hvilke mål de gir uttrykk for i dag. *Mål* blir brukt i en vid forstand, om informantenes motiv for å begynne på norskkurset, hva de ønsket å lære, hvorfor de ønsket å lære det, hva de har behov for å lære i dag, og om de ønsker å gå videre på norskkurs.

Samtalene med informantene viste at seks av de ni informantene la vekt på at de ønsket å lære å snakke og forstå muntlig norsk ved kursstart. De tre andre ønsket i tillegg til muntlige norskkferdigheter å lære å lese og skrive norsk. I behovs- og motivsanalysene som ble foretatt i 1994, var det også en tendens til at de fleste informantene ønsket å tilegne seg muntlige norskkferdigheter ved kursstart (Hvenekilde et al. (1996:112f). I vårt materialet er det en tendens til at informantene har hatt en utvikling i sine mål siden de begynte på norskkurset; fra et ønske om å lære å snakke og forstå muntlig norsk til å lære å lese og skrive bedre norsk, men hva de ønsker å lære å lese og skrive bedre, varierer. Informant B utviklet for eksempel sine mål underveis i kurset fra å lære å snakke norsk, til å få et mål om utdanning. I dag ønsker han å lære nyanser i uttrykksmåter på norsk og ta en videre utdanning ut over den han allerede er i gang med. Samtalen med B viste at han er ferdig med elementær norskopplæring. Hans behov for videre norsklæring er på et relativt avansert språklig nivå. Informant K ønsket ved kursstart å lære norsk muntlig, samt å ta en utdanning. I dag ønsker hun fremdeles å forbedre de muntlige ferdighetene. Hun ønsker også å forbedre leseferdighetene, og dersom det fantes norsk i lettere språkdrakt, ville hun lese fortellinger om kjærlighet, oppdragelse og kvinnesak, samt nyheter fra hjemlandet. K har nå gitt opp planene om en utdanning, hovedsakelig på grunn av en vanskelig livssituasjon.

Når det gjelder ønske om videre norskkurs, viser samtalene at fire av de ni informantene ønsker seg et rent språkkurs (informant K, M, O og U). Informant O ønsker i tillegg kunnskaper ut over de rent språklige. Disse fire informantene hadde håpet at henvendelsen fra oss gjaldt tilbud om flere norsktimer. Informant E og G ønsker ikke videre norskkurs, informant B kan tenke seg å delta på et norskkurs dersom han kan tilpasse det i en generell studiekompetanse. Informant C kan ikke tenke seg å gå på et rent språkkurs, men ønsker å gå på kurs for å lære å fylle ut selvangivelsen, skrive søknader, offentlige brev og lignende, men aller helst vil hun jobbe. Informant J kan tenke seg å gå på norskkurs, men han ønsker også å gå på andre skoler og kurs for å lære noe annet enn norsk språk. Samtalene viser at åtte av de ni informantene ønsker å gå videre på kurs eller skole.

3 Egenrapportert lese- og skrivepraksis på morsmålet og på norsk

I dette avsnittet presenteres analysen av informantenes rapportering av deres lese- og skrivepraksis på morsmålet og på norsk. Vi vil understreke at det ikke fins noe sammenlikningsgrunnlag man kan måle deres lese- og skrivepraksis

opp mot. Det fins heller ingen representative undersøkelser som kartlegger lese- og skrivepraksis hos voksne med norsk som førstespråk. En mulig løsning hadde vært å sammenlikne analysen av informantenes lese- og skrivepraksis med andre, det vil si kontrollgrupper med ulike andrespråksinnlærere og førstespråkstalere. På grunn av den korte tidsrammen for prosjektet, har vi ikke vært i stand til å gjøre dette. Vi understreker at dette er egenrapporterte vurderinger av lese- og skrivepraksis. Egenrapporterte data har alltid den svakheten at det ikke er et nødvendig samsvar mellom det informantene rapporterer og deres faktiske atferd. I analysen av deres lese- og skrivepraksis har vi sammenliknet informantene seg i mellom.

3.1 Egenrapportert lese- og skrivepraksis på morsmålet i hjemlandet og i Norge

Av samtalene viste det seg at alle informantene hadde knekket lesekoden på morsmålet da de var barn. I Tabell 1 presenteres informantenes egenrapporterte lese- og skrivevaner på morsmålet i hjemlandet og i Norge.

Tabell 1: Informantenes egenrapporterte lese- og skrivepraksis på morsmålet i hjemlandet og i Norge

Sted	I hjemlandet		I Norge	
	Lesing Skriving		Skriving	Lesing
Informant B	Private brev (av og til) Barnebøker	Notater	Blader Aviser (en gang per mnd.)	Private brev (en gang i året)
Informant C	Skolebøker Ukeblader Dikt	Diktat	Bøker om sin egen folkegruppe Ukeblader Aviser (en gang per måned) Lest 5-6 bøker på morsmålet i sitt liv	Postkort (av og til)
Informant E	Skolebøker Ca 10 romaner Fagbøker Frimerkebøker (hver uke) Ukeblad	Lekser	Private brev (5 per mnd) Bøker om eldre tradisjoner i hjemlandet Frimerkebøker Økonomibøker (2-3 ganger per uke) Aviser (sist for 2 mnd)	Private brev(5 per mnd)

			siden)	
Informant G	Skolebøker (sjelden) Fortellinger om kjærlighet Offentlige brev (sjelden)		Aviser (sjelden) Private brev (sjelden)	Eget navn (noen ganger)
Informant J	Skjønnlitteratur (mer enn 100 bøker) Ukeblader, magasiner Roman Religiøse tekster		Alle bøkene på biblioteket Han er en gang i uka på biblioteket Religiøse tekster Avis (en gang i uka) Offentlige og private brev	Skriver hver dag (ca 300 stk) Dikt Litteraturkritikk (i aviser, av og til)
Informant K	Skolebøker Religiøse tekster Ukeblader Aviser (når hun hadde tid)	Private brev	Ukeblader Religiøse tekster Korte noveller Aviser (når hun har tid) Private brev	Private brev
Informant M	Skolebøker Aviser (en gang i uka) Private brev Dikt/sanger (av og til)	Skolearbeid/ lekser Beskjeder (av og til) Postkort (av og til) Private brev	Private brev (en gang per mnd) Aviser (1-2 ganger i uka) Blader (2 ganger i uka) Huskelapper og beskjeder	Private brev (to ganger per mnd) Huskelapper og beskjeder
Informant O	Dikt Matoppskrifter (ofte) Ukeblader Lest 1-2 bøker Private brev (2 ganger i året)	Dikt Private brev (2 i året)	Matoppskrifter (1-2 ganger per uke) Private brev (2-3 per år) Ordbok Religiøs bok (2-3 ganger per år) Bøker (av og til) Aviser Internett (får lesestoff fra Internett av en venn)	Private brev (2-3 i året) Matoppskrifter (kopierer for hånd) Private brev (5-6 i året)
Informant U	Bøker Aviser (hver dag) Private brev (ett per mnd eller annenhver mnd)	Private brev (5-6 i året)		

Av tabellen ser vi at alle informantene hadde etablert, og fremdeles har, en

lese- og skrivepraksis på morsmålet. Vi ser også at informantene leste eller leser mer enn de skrev eller skriver (bortsett fra informant J). Med mindre man har en jobb der man skriver mye, er dette vanlig for de fleste mennesker. Av skriftlige aktiviteter ser vi at de hovedsakelig arbeidet med lekser eller skrev private brev. Når det gjelder lesing, er tendensen den at de som kom til Norge i relativt ung alder (dvs. de fleste av informantene), oppgir at de i hjemlandet pleide å lese skolebøker. Vi ser blant annet at det er få av informantene som sier at de leste aviser, bortsett fra de to eldste: K og U. Det er naturlig at det er de voksne som leser mest aviser, i tillegg til at avislesing ikke har lik plass i alle samfunn. Lesevaner endrer karakter med alder og livssituasjon. Informant K opplyser for eksempel at hun leste og skrev mer tidligere enn hun gjør i dag fordi hun nå er plaget av hodepine og konsentrasjonsproblemer, og E er nå interessert i økonomibøker fordi han er bedriftsleder. Ikke alle samfunn er like skriftbaserte som det norske, og tilgjengeligheten av skriftlig materiale varierer. Informant C opplyser for eksempel at de ikke hadde postgang som i Norge, og at det ikke var vanlig at noen leste eller skrev i familien. Det meste foregikk muntlig. De hadde rett og slett ikke behov for skrift i like stor grad som i Norge. Informant B satt i en flyktningeleir der det ikke var særlig tilgang på lesestoff. Han lærte å lese og skrive på morsmålet på egen hånd ved hjelp av barnebøker. I løpet av hans tre års skolegang før familien måtte flykte, lærte han å lese og skrive på et offisielt nasjonalspråk og ikke sitt eget morsmål.

Alle informantene (bortsett fra G) svarer at de ikke trenger hjelp når det gjelder morsmålet (selv om C og O ønsker å forbedre ferdighetene på morsmålet). Bortsett fra informant C, G og J, svarte alle informantene at de leste og skrev mer på morsmålet i hjemlandet enn i Norge, hovedsakelig av den enkle grunn at de bor i Norge nå.

Informantene opplyser at de hovedsakelig får tak i lesestoff på morsmålet ved at de låner av venner og bekjente. Det er også vanlig at familien eller venner i hjemlandet sender lesestoff i posten til informantene.

Her vil vi minne om at det dessverre ikke lyktes oss å komme i kontakt med dem som var analfabeter ved kursstart (jf 1.3). Resultatene sier derfor ikke noe om i hvilken grad tidligere analfabeter har etablert en lese- og skrivepraksis på morsmålet etter at de er blitt alfabetisert på norsk i de tilfellene der morsmålet skrives med det latinske alfabetet. Vi vet heller ikke om noen av dem kan ha

lært å lese og skrive på et annet alfabet etter at de sluttet på norskkurset.

3.2 Egenrapportert lese- og skrivepraksis på norsk

I Tabell 2 presenteres informantenes lese- og skrivevaner på norsk.

Tabell 2: Informantenes lese- og skrivepraksis på norsk i 1998

Språkferdighet Informant	Lesing	Skriving
Informant B	Skolebøker (særlig fagbøker) Avisen (hver dag) Tekst-TV Offentlige brev 1 roman Barnebøker (da han gikk på norskkurset)	Offentlige brev Søknader på jobb og skole Skolearbeid (stil, andre lekser) Selvangivelsen, giroer, blanketter Huskelapper (like mye på norsk som på morsmålet)
Informant C	Aviser (tre ganger i uka) Hun tror hun har lest 4-5 bøker til sammen på norsk. Hun leser offentlige brev selv, men spør mannen dersom hun ikke forstår	Giroer, blanketter Huskelapper (av og til)
Informant E	Aviser (hver dag) Reklame Offentlige brev Private brev (1-2 ganger i måneden) Datamaskin Beskjeder og huskelapper	Offentlige brev Søknad på jobb og skole Huskelapper og beskjeder Datamaskin Selvangivelsen Giroer, blanketter
Informant G	Leser for tiden i to romaner (litt hver dag)	Vaktlister Giroer, blanketter
Informant J	Dikt Offentlige brev Private brev og postkort (av og til) Beskjeder (en gang i mnd) Tekstene på oversatte filmer	Dikt Offentlige brev Giroer, blanketter Selvangivelsen Søknader på jobb og skole Meldinger til barnas skole
Informant K	Aviser (5-10 minutter hver dag) Reklame Offentlige brev	Beskjeder på jobben, huskelapper Giroer, blanketter
Informant M	Aviser (hver dag) Offentlige brev Tekst-TV	Navn og adresse Telefonnumre Julekort Giroer, blanketter

Informant O	Matoppskrifter (1 gang i uka) Aviser (leste sist for 2 dager siden) Ukeblader Skolebøker/skolearbeid Barnebøker (ca 1 gang i uka) Offentlige brev Julekort	Skolearbeid/lekser Giroer, blanketter
Informant U	Overskrifter i aviser Skolebøkene fra norskkurset Tekst-TV (fotballresultater) Bøker (ikke så ofte)	Lotto- og tippekupong Giroer, blanketter

Av tabellen ser vi at alle informantene har opparbeidet seg en lese- og skrivepraksis på norsk, om enn i varierende grad. Informant E og B leser og skriver relativt mye på norsk. Det er disse to som har fullført, eller er i ferd med å fullføre, videregående skole.

Informant B, E og J mener at de er selvhjulpne når det gjelder skriftlig norsk. De sier at de kan lese og skrive tilstrekkelig til å gjøre seg forstått, selv om de alle tre ønsker å forbedre norskferdighetene. Av Tabell 2 framgår det at det er bare disse tre som fyller ut selvangivelsen selv, og som har sendt offentlige brev, som blant annet søknad på jobb og skole. De andre får hjelp av Likningskontoret, ektefelle, annen familie eller venner til dette, eller hjelp til å forstå enkelte ord i offentlige brev. Alle sa derimot at de var selvhjulpne i banken og på posthuset.

Når det gjelder hva slags lesestoff informantene er interessert i, trekker de fleste fram nyheter fra hjemlandet og Norge. Vi ser at åtte av de ni informantene leser norske aviser i større eller mindre grad. De fleste er interessert i å få en bedre og bredere orientering om det norske samfunnet, både i dag og i tidligere tider. De fleste ser på nyhetene på fjernsynet, norsk TV og/eller sendinger fra hjemlandet. De trekker også fram dikt og kjærlighetsfortellinger som interessante.

3.3 Er det sammenheng mellom etablert lese- og skrivepraksis på morsmålet og etablering av lese- og skrivepraksis på norsk?

Analysen av informantenes rapporterte lese- og skrivevaner viser at noen av informantene bekrefter antakelsen om at det er lettere å etablere en lese- og skrivepraksis på norsk dersom man allerede har etablert denne på morsmålet, mens andre avkrefter den. Informant E leste og skrev relativt mye i

hjemlandet, hvilket han også gjør i Norge og også på norsk. Informant G leste og skrev relativt lite på morsmålet i hjemlandet og her. Informant B har derimot et annet mønster. Av Tabell 1 ser vi at han leste og skrev relativt lite på morsmålet før han kom til Norge (fordi han ikke hadde særlig tilgang på lesestoff i flyktningleiren), men at han på tross av dette har etablert en lese- og skrivepraksis på norsk. Av Tabell 1 og 2 ser vi at han leser og skriver mer på norsk enn han gjør på morsmålet her i Norge. Det at B ikke fikk anledning til å gå så mye på skole (bare 3 år), kan nettopp være en forklaring på hans sterke motivasjon for skolegang og for lesing og skriving. I tillegg til rene norskferdigheter (se 4 og 5), viser samtalene med informantene at deres lese- og skrivevaner på norsk også har sammenheng med deres totale livssituasjon. Informant K uttrykte for eksempel at hun leste og skrev mer på norsk tidligere fordi hennes livssituasjon var bedre.

4 Språkferdighetstesting

I dette avsnittet presenterer og diskuterer vi resultatene på de ulike testene. Resultatene sammenliknes, som nevnt, med resultatene fra 1994 da informantene deltok i prosjektet *Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige*.

Testene består av forskjellige oppgaver der informantene skal avkode skrift og vise at de har forstått innholdet i det de leser. De skal også svare skriftlig på gitte oppgaver. Testapparatet består av:

1. Alfabet- og tall-lesing
2. Lesing av enkeltord
3. Konstruerte lesestykker med spørsmål til tekstene
4. Autentiske lesetekster med spørsmål og oppgaver til tekstene
5. Utfylling av postverkets pakkeblankett ("Norgespakke")
6. Skriving av navn og adresse
7. Skriving av en "sykemelding" til en (nå fiktiv) lærer
8. Orddiktat

En sammenlikning av informantenes besvarelser i 1998 og i 1994 viste at det er størst endring å spore ved de autentiske lesetekstene. Forskjellene mellom det informantene presterte i 1994 og i 1998 på de andre testene er så små at det er vanskelig å peke på noen klare tendenser, bortsett fra ved informant U som presterer noe svakere i 1998. Informant K viser heller ingen framgang (se Svendsen og Furre 1998:25f). Vi vil i det følgende hovedsakelig konsentrere oss om analysen av de autentiske lesetekstene.

4.1 De autentiske lesetekstene³

Hensikten med testspørsmålene som var knyttet til de autentiske tekstene var å undersøke hvordan elevene ville greie å lese tekster som de kunne møte utenfor skolen. De autentiske tekstene består av fire såkalte oppslagstekster: et veikart, en telefonkatalog, en side fra en IKEA-katalog og en togrutetabell, og to sammenhengende tekster: en offentlig orienterende tekst og en avisartikkel (for en mer inngående begrunnelse for valg av tekster, se Hvenekilde et al. 1996). Den enkleste av de fire oppslagstekstene var en side fra *Kartboka for Oslo og omland*. Her ble informantene bedt om å finne en navngitt vei. De skulle svare ved å peke på veien på kartet. Oppgaven er gjengitt i Figur 1 (se Vedlegg). Fra den opprinnelige oppgaven valgte vi å forstørre veikartet noe fordi veiene er skrevet med såpass små bokstaver at vi kunne ha risikert å teste synet til informantene snarere enn deres avkodings- og gjenfinningsferdigheter. Når informantene skulle finne det oppgitte veinavnet på kartet, måtte de greie å finne igjen ordbildet selv om det var skrevet annerledes på kartet, og selv om veinavnet var skåret over av en kryssende vei.

En av oppgavene gikk ut på å slå opp telefonnummeret i en telefonkatalog til en navngitt person som bor i Oslo. For å kunne slå opp et privat telefonnummer i telefonkatalogen for Oslo må man vite at katalogen ikke er inndelt i distrikter (som katalogene for de andre fylkene). Videre må man vite at private numre er skrevet på de rosa sidene og ikke på de gule, og at navnene er ordnet alfabetisk. Man må vite hva som er etternavn, og hva som er fornavn. Man må også vite at navnene er ordnet alfabetisk på den første bokstaven i etternavnet, og at den alfabetiske ordningen gjelder for de andre bokstavene i navnet også. Videre må man vite at de med felles etternavn er listet kun med fornavn under etternavnet. (Organiseringen av telefonkatalogen for Oslo er endret siden informantene løste denne oppgaven i 1994).

En annen oppgave gikk ut på å finne prisen på to tannglass på en side fra en IKEA-katalog. Siden er i et ganske enkelt format. På den aktuelle katalogsiden er det illustrasjoner av badeutstyr. Illustrasjonene er nummererte, og til venstre står det en prisliste over de illustrerte gjenstandene ordnet etter nummer. Oppgaven var formulert som vist i Figur 2 (se Vedlegg). I tillegg til at tannglassene som informantene skulle finne prisen på var sirklet inn, pekte vi på dem for å gjøre det enda tydeligere hvilke gjenstander spørsmålet gjaldt.

³ Beskrivelsene av oppgavene er basert på Hvenekilde et al. (1996:184f).

Den siste av oppslagstekstene er en rutetabell over togforbindelsene mellom Oslo og Bergen. Oppgaven er gjengitt i Figur 3 (se Vedlegg), og for å kunne løse den må man vite hvordan man skal peile seg fram til informasjonen ved å kombinere vertikal og horisontal søking. Det er nødvendig å vite at tirsdag er en hverdag. Man må vite at "alle dager" her også betyr "alle netter". Videre må man kunne klokka og kunne tolke bruken av tallene fra 1300-2400. Hvilke tog som er nattog, må man slutte seg til ut fra klokkeslettene. Man må også vite at stasjonene underveis er ordnet etter den rekkefølgen toget kommer til dem. Videre må man vite at det første stedsnavnet som er oppgitt, er avreisestedet, og det siste er ankomststedet. Dette er ikke opplagt siden man må se etter skilt med "Bergen" når man er på stasjonen i Oslo og skal reise til Bergen. Informant K sa at hun ikke skulle reise til Bergen, så hvorfor skulle hun gjøre oppgaven?

De autentiske lesetekstene består også, som nevnt, av to sammenhengende tekster. Den ene er hentet fra en brosjyre fra arbeidskontoret om retningslinjer for søking av arbeidsledighetstrygd. Teksten er kort og inneholder mye informasjon. Den er gjengitt i Figur 4 (se Vedlegg). Etter å ha lest teksten skulle informantene svare på følgende spørsmål til teksten:

1. Når kan du søke om dagpenger?
2. Hvor kan du få hjelp hvis du har problemer med utfyllingen av søknadsskjemaet?
3. Får du dagpenger fra første dag du har søkt om penger, eller fra første dag du blir arbeidsledig?

De av informantene som ikke svarte riktig på disse spørsmålene, svarte enten at de ikke visste svaret eller ut fra sin egen erfaring med det å være arbeidsledig, til tross for at vi henviste dem til teksten ved slike svar.

Den siste teksten var en avisartikkel om et innbrudd hos et ektepar. Denne teksten inneholder et langt mer variert og komplisert ordforråd enn de øvrige tekstene. Teksten og oppgavene til den, er gjengitt i Figur 5 (se Vedlegg). Hvenekilde et al. (1996:191) skriver at "teksten ble valgt etter nokså omfattende leting etter en enkel, kort, narrativ tekst om et emne av en type som går igjen i aviser og ikke er knyttet til spesielle politiske hendelser. Det var slående hvor sterkt vanskelighetsgraden økte da vi skulle ta spranget til en autentisk narrativ avistekst." Etter vår mening kan det diskuteres i hvilken grad dette er en "enkel, kort, narrativ tekst om et emne av en type som går igjen i

aviser". Teksten inneholder mange vanskelige ord og uttrykk som for eksempel "med ett", "bevæpnede", "maskerte", "sitt livs sjokkopplevelse", "finlands-hette", "åstedsgranskere" med flere. Det at teksten mangler overskrift og illustrasjoner som setter den inn i en kontekst før lesningen begynner, noe som er vanlig ved avisartikler, vanskeliggjør også forståelsen av teksten. Mange av våre informanter hadde problemer med denne oppgaven og brukte lang tid på å lese teksten.

I Tabell 3 er informantenes svar på de autentiske lesetekstene i 1994 gjengitt. Informantene er rangert etter antallet riktige oppgaveløsninger. Resultatene på oppgavene er vist sammen med informantenes skolebakgrunn, alder og oppholdstid i Norge (i 1994). I Tabell 4 viser vi resultatene på de autentiske lesetekstene nå i 1998, fire år etter den forrige undersøkelsen. Resultatene ses i sammenheng med informantenes totale skolebakgrunn (i hjemlandet og i Norge), alder og oppholdstid i Norge (nå i 1998). Informantene er også her rangert etter antallet riktige oppgaver.

Tabell 3: Resultater fra oppgaven(e) til de autentiske lesetekstene i 1994

Inf.	Finne navn på kart	Finne pris i katalog	Bruke telefon-katalog	Bruke rutetab. (NSB)	Svare fra brosjyre	Svare på sp. fra avis-artikkel	Sum	År på skole i hjemlandet	År i Norge	Alder
B	1	0	1	00	111	11	7	3	1	23
C	1	1	0	11	010	11	7	6	1	20
E	1	1	1	00	110	01	6	9	1	18
G	1	1	1	11	111	00	6	6	4	26
J	1	1	1	00	010	00	4	11	1	24
K	1	1	0	00	010	--	3	10	7	35
M	1	1	0	00	000	--	2	10	1	23
O	1	1	0	00	000	00	2	3	1	27
U	1	0	0	00	000	--	1	10	18	60

Bokstavkode B, C osv. = informantene, ordnet etter antallet riktige svar
 1 = oppgaven løst tilfredsstillende
 0 = oppgaven ikke løst tilfredsstillende
 - = oppgaven avvist eller ikke gitt

Gjennom intervjuene viste det seg at det noen av informantene opplyste om skolebakgrunn (antall år) varierte fra det Hvenekilde et al. (1996) samlet inn av opplysninger i 1994. Vi har valgt å oppgi det informantene oppgav til oss. Noen av informantene oppgav ikke sist det de hadde gått på skole i hjemlandet ut over grunnskolen. For eksempel oppgav informant J i 1994 at han hadde gått 9 år på skole i hjemlandet, men ved dette intervjuet viste det seg at han hadde gått to år på en type videregående skole etter grunnskolen. Informant U oppgav i 1994 at han hadde fem års skolegang fra hjemlandet, men i 1988 opplyser han at han i tillegg har gått på kveldsskole, til sammen i 5 år. Her er vi inne på spørsmålet om hva ulike mennesker legger i begrepet "skole", og problemet med å summere antall måneder og år på diverse skoler. Av Tabell 3 ser vi at alle informantene klarte å finne veinavnet på kartet. Nesten alle klarte å finne prisen i IKEA-katalogen (bortsett fra informant B og U). Fire av informantene klarte å bruke telefonkatalogen, mens det bare var to av informantene som klarte å finne riktig avgangs- og ankomsttid for toget til Bergen. To av informantene klarte å svare riktig på alle de tre spørsmålene om dagpenger, én

klarte å svare riktig på to av spørsmålene, tre svarte riktig på ett av dem, mens tre informanter ikke svarte riktig på noen av dem. To av informantene klarte å svare riktig på spørsmålene til avisartikkelen, én klarte ett spørsmål, mens seks av informantene enten svarte feil, avviste eller ikke ble forelagt oppgaven. Når vi ser på resultatene på oppgaven(e) til de autentiske lesetekstene i forhold til antall år på skole i hjemlandet, viser tabellen at de av informantene som har flest antall år på skolen, havner forholdsvis langt nede på rangeringsskalaen. Når det gjelder oppholdstid, ser vi at de to som har vært lengst i Norge skårer relativt lavt på oppgaven(e) til de autentiske lesetekstene totalt (informant K og U). Det er også disse to som er eldst av informantene. Den eldste på 60 år er den som har færrest antall riktige svar, mens informant K på 35 år skårer ett poeng mer enn informant M og O på henholdsvis 23 og 27 år.

I Tabell 4 presenteres analysen av informantenes svar på oppgaven(e) til de autentiske lesetekstene nå i 1998.

Tabell 4: Resultater fra oppgaven(e) til de autentiske lesetekstene i 1998

Inf.	Finne navn på kart	Finne pris i katalog	Bruke telefon-katalog	Bruke rutetab. (NSB)	Svare fra brosjyre	Svare på sp. fra avis-	Sum	År på skole i hjemlandet	År på skole totalt	År i Norge	Alder
B	1	1	1	1 1	1 1 1	1 1	10	3	7-8	5:4	27
E	1	1	1	1 1	1 1 1	1 1	10	9	13	5:6	23
J	1	1	1	1 1	0 1 1	1 1	9	11	13-14	6	28
G	1	1	0	1 1	1 1 0	1 1	8	6	7-8	8:3	30
C	1	1	0	1 1	0 1 1	0 1	7	6	7	5:8	24
M	1	1	0	1 1	1 1 0	0 1	7	10	11-12	6	27
O	1	1	0	0 0	1 1 1	1 1	7	3	6	5:11	31
K	1	1	0	0 0	---	--	2	10	11-12	12:9	39
U	0	0	0	--	---	--	0	10	11-12	22:8	64

Bokstavkode B, E ... = informantene, ordnet etter antallet riktige svar

1 = oppgaven løst tilfredsstillende

0 = oppgaven ikke løst tilfredsstillende

- = oppgaven avvist eller ikke gitt

For eksempel 5:8 = fem år og åtte måneder

For antallet år på skole totalt, er norskkurset iberegnet

Ved å se de to tabellene under ett, ser man at langt flere oppgaver er riktig besvart i 1998. I 1998 ser vi at alle informantene bortsett fra U klarer å finne veinavnet på kartet. Det samme gjelder for prisen i IKEA-katalogen. B klarer også å finne riktig pris, hvilket han ikke gjorde i 1994. Når det gjelder bruk av telefonkatalogen, klarer tre informanter denne oppgaven, mot fire i 1994. Informant G klarte å slå opp i katalogen i 1994, men klarer det ikke nå i 1998. Dette kan ha sammenheng med at telefonkatalogen er annerledes organisert nå enn i 1994. Ellers klarte de samme tre informantene oppgaven i både 1994 og 1998. Mange av informantene hadde altså problemer med denne oppgaven i 1994, og har det også nå i 1998. Vi ser at det er en framgang fra 1994 når det gjelder å bruke NSB's rutetabell. Seks av informantene klarer dette i 1998, mot to i 1994 (C og G). I 1998 er det O og K som ikke klarer oppgaven, mens U ikke ble forelagt oppgaven fordi vi vurderte den til å være for vanskelig. Vi ser også at det er en framgang når det gjelder å svare på spørsmål fra teksten om dagpenger. Nå er det tre av informantene, mot to i 1994, som klarer å svare riktig på alle tre spørsmålene. Størst framgang er det å spore hos O som ikke klarte noen av dem i 1994, men som nå svarer riktig på alle tre. Informant B svarte riktig på alle tre i 1994 og gjør det også nå i 1998. Framgang er det også å spore hos E som svarte riktig på to av spørsmålene i 1994, men som nå klarer alle tre. Det samme gjelder informant M som ikke klarte noen av spørsmålene i 1994, men som nå klarer to av dem. Informant C og J klarte ett spørsmål i 1994 og klarer nå to. Informant G viser en svak tilbakegang ved å klare to av spørsmålene i 1998, mot alle tre i 1994. Informant K klarte å svare på ett spørsmål i 1994, men ble denne gangen ikke forelagt oppgaven fordi vi vurderte den til å være for vanskelig. Informant U fikk heller ikke oppgaven. Vi vurderte deres leseferdigheter ut fra deres lesing på de andre oppgavene til å være så pass svake at de ville streve for mye ved lesing av teksten. Det er mulig at dette skulle vært vurdert annerledes siden K klarte ett av spørsmålene til teksten om dagpenger i 1994. Når det gjelder alder, ser vi at de to eldste skårer lavest nå i 1998, og at det er et rimelig stort sprang mellom dem og de andre informantene når det gjelder det totale skåringstallet (se sum-kolonnen i Tabell 4), til tross for at disse to er blant dem som har flest antall år på skole i hjemlandet (U oppgir 5 år i 1994 og 10 år i 1998). Det er også disse to som har vært lengst i Norge. Av Tabell 3 framgikk det at antallet år på skole i hjemlandet ikke spilte noen særlig rolle for hvor mange riktige svar informantene hadde. Tabell 4 viser derimot en tendens til at de som har fortsatt på skole her i Norge, skårer bedre enn de som ikke har det (informant B, E, J og O). G og M har derimot ikke fortsatt på skole, men gjør

det likevel like bra og bedre enn O. En analyse av individuell endring fra 1994 til 1998 kan vise om skolegang her i Norge har verdi som forklaringsvariabel for forbedring av norskferdighetene etter 1994. Vi vil understreke at det deltar relativt få informanter i denne studien og språkferdighetstestene er relativt begrensede. I Tabell 5 presenteres en oversikt som viser om informantene har gått fram eller tilbake i antallet riktige svar på oppgaven(e) til disse autentiske lesetekstene.

Tabell 5: Endring i antallet riktige svar på oppgaven(e) til de autentiske lesetekstene i 1994 og 1998

	Antall år på skolen		Botid i Norge	alder	resultat på skriftlig test med autentiske tekster (poengskala fra 0-10)		
	I hjemlandet	per 1998			1994	1998	endring fra 1994 til 1998
J	11	13	6	28	4	9	+5
M	10	11	6	27	2	7	+5
O	3	5	6	31	2	7	+5
E	9	13	5	23	6	10	+4
B	3	7	5	27	7	10	+3
G	6	7	8	33	6	8	+2
C	6	7	6	24	7	7	0
U	10	11	23	64	1	0	-1
K	10	11	13	39	3	2	*

Antallet år på skolen i 1998 inkluderer skolegang i hjemlandet, cirka 1 års norskkurs og eventuell skolegang og kurs etter norskkurset. * K ble i 1998 ikke forelagt én av oppgavene hun svarte korrekt på i 1994.

Av tabellen ser vi at det er størst framgang hos informant J, M og O. Disse tre informantene skårer fem flere poeng i 1998 enn i 1994. Deretter følger E med fire flere poeng, B med tre poeng og G med to poeng. Det er ingen endring for C, mens U går tilbake med ett poeng. Der endringene er små er faren større for at divergensen kan skyldes tilfeldigheter. Av informantene J, M og O har J og O fortsatt på videre kurs etter norskkurset. O er gift med en norsktalende, noe som kan ha forsterket hennes framgang siden 1994. Av Tabell 5 ser vi at O har en større framgang enn G som ikke har gått på skole eller kurs siden 1994. Informant M har ikke gått på skoler eller kurs, men arbeider i et norskspråklig miljø, noe som kan bidra til å forklare hans framgang. Informant E og B har også gått fram siden 1994. De har begge gått kontinuerlig på skole siden de kom til Norge. Informant C, K og U har ikke gått på kurs eller skole siden kursslutt, og for dem er ingen framgang. Tabell 5 viser altså en tendens til at de som har gått på kurs eller skole etter kursslutt har størst framgang siden

1994.

4.6 Muntlige språkferdigheter - et inntrykk av samtalene

I dette avsnittet redegjør vi for det inntrykket vi fikk av informantenes globale muntlige ferdigheter. Med "globale muntlige ferdigheter" mener vi det helhetsinntrykket vi fikk av informantenes kommunikative evne; i hvilken grad det er flyt i samtalen, i hvilken grad uttalen gjør det vanskelig å forstå informanten, om informanten er språklig aktiv og bidrar med ny informasjon til samtalen, om det forekommer forsikringer fra begge samtalepartnere om at budskapet er forstått, i hvilken grad misforståelser oppklares og i hvilken grad grammatiske feil fører til at kommunikasjonen stopper opp. Vi har delvis basert oss på de foreløpige kriteriene som er utarbeidet for å vurdere muntlige ferdigheter i *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere* (1997). Disse vurderingskriteriene er valgt fordi det fins få kriterier for å vurdere muntlige språkferdigheter (se f.eks. Kulbrandstad 1996), og fordi Furre har lang erfaring som muntlig sensor ved blant annet den nevnte språkprøven. Men vi har på ingen måte testet våre informanter slik kandidater til språkprøven blir testet. Vi har vurdert informantenes muntlige ferdigheter ut fra intervjusamtalen, bortsett fra ved informant K som valgte å bruke tolk i intervjuet. Vi har vurdert hennes muntlige ferdigheter ut fra samtalen om et bilde av en flyplass (se Vedlegg), og ut fra kommunikasjonen som foregikk rundt testene ellers. Vi har også sammenliknet informantenes muntlige ferdigheter i 1994 og 1998 for å se om det har skjedd en utvikling, og deres muntlige ferdigheter er også sett i lys av deres resultater på de autentiske lesetekstene (jf Tabell 4).

Når det gjelder ferdigheter i muntlig kommunikasjon, viste det seg at informantene kan deles i tre grupper. Den første gruppen består av tre informanter som nå kommuniserer svært godt på norsk (informant B, E og J). Samtalen med dem blir greit, og det er nesten som å snakke med innfødte nordmenn. Vokabularet er stort nok til å tillate samtale om forskjellige temaer. De forstår samtalepartneren godt og viser dette ved å gi relevante svar og ta språklige initiativ som er logisk knyttet til samtalens tema. De uttrykker seg i hele setninger, og grammatiske feil eller uttalefeil er ikke av en slik type at de hemmer kommunikasjonen i særlig grad. Eventuelle misforståelser eller uklarheter lar seg oppklare uten større problemer. Den språklige konteksten er så klar at det ved små uklarheter er lett å gjette seg til hva samtalepartneren egentlig mener, slik man gjør når man snakker med folk med samme morsmål.

Den neste gruppen består av fire informanter (informant C, G, M og O). De kommuniserer forholdsvis bra på norsk, er aktive og bidrar med relevant informasjon, men samtalen krever litt mer arbeid fra begge parters side. Det er behov for gjentakelser og omformuleringer, og gjensidige forsikringer om at man har forstått hverandre. Feil i grammatikk, uttale eller valg av ord kan føre til misforståelser og uklarheter som må oppklares.

To av informantene kommuniserer relativt dårlig på norsk (informant K og U). Den ene valgte som nevnt å gjennomføre intervjuet med tolk (K), mens den andre gjennomførte samtalen uten tolk (U). Selv om informant U både var språklig aktiv og snakket i hele setninger, var det så mange feil i grammatikk, uttale og vokabular at det ofte var vanskelig å forstå hva han mente. Det var vanskelig å oppklare misforståelser og uklarheter. En stadig veksling mellom et annet språk og norsk bidro til å gjøre kommunikasjonen problematisk. Fordi vi i intervjuet var ute etter konkrete og korrekte opplysninger, opplevde vi kommunikasjonssvikten i mye sterkere grad enn det vi antakelig ville ha gjort i en mer uformell sosial kommunikasjonssituasjon.

Ved å veksle mellom å lytte til opptak fra informantenes fjerde og avsluttende intervju i 1994⁴ og vårt intervju i 1998, dannet vi oss et inntrykk av om informantene hadde gått fram i muntlige ferdigheter i løpet av de fire årene som er gått. Vi fant at fire av informantene var blitt klart bedre (informant B, E, M og O), noen var litt bedre (informant C, G, og J), mens hos to av informantene kunne vi ikke registrere noen framgang (informant K og U).

De som har gjort framgang, har først og fremst blitt lettere å forstå. Uttalen var blitt bedre, og det virket som om de hadde fått et større ordforråd, noe som både tillot dem å forstå mer og uttrykke seg mer forståelig. (Dette baserer seg på vårt inntrykk av informantens språk, vi har ikke målt en eventuell utvikling av ordforrådet.) Noen av dem snakket ledigere enn før, de virket mer fortrolige med å uttrykke seg på norsk, og noen hadde økt tempoet i takt med større språkbeherskelse. Hos de tre av informantene som kommuniserte best på norsk (B, E og J), var det dessuten merkbart hvordan deres generelle kunnskaper om det norske samfunnet bidro til at vi opplevde det som svært enkelt å snakke med dem, med felles referanserammer blir kommunikasjonen lettere.

⁴ Det fjerde og siste intervjuet fra 1994 var ikke tilgjengelig for to av informantene, U og M. Her måtte vi i stedet basere sammenlikningen på det tredje intervjuet.

5 Er det sammenheng mellom lese- og skrivepraksis og språkferdigheter?

I dette avsnittet presenteres analysen av forholdet mellom lese- og skrivepraksis og språkferdigheter hos de ni informantene. For det første ønsket vi å undersøke om det er en sammenheng mellom informantenes resultater på språkferdighetstestene ved kursslutt i 1994 og etablering av lese- og skrivepraksis på norsk. For det andre ville vi se om det er slik at de som har forbedret norskspråkferdighetene etter kurset har fortsatt å lese og skrive etter at kvoten på 750 timer var brukt opp.

Tabell 3 viser at de to beste, informant B og C, begge hadde 7 av 10 mulige poeng i 1994. Analysen av informantenes lese- og skrivepraksis på norsk (jf 3.2) viser at informant B har etablert en slik praksis, mens informant C ikke har gjort det i samme grad. De to nest beste i Tabell 3, informant E og G, hadde 6 poeng hver. Informant E har etablert en lese- og skrivepraksis på norsk, mens dette ikke er tilfelle for G i samme grad (jf 3.2). For de fire informantene som skårer lavest i 1994, fra 1-3 poeng (informant K, M, O og U), viser analysen at O leser og skriver mer på norsk enn de andre tre (jf 3.2 og Tabell 2). Når det gjelder informant U's prestasjoner på språkferdighetstestene totalt, viser de en tilbakegang siden 1994. Hans muntlige ferdigheter er omtrent på samme ferdighetsnivå som i 1994; relativt vanskelig å forstå. Informanten har ikke i særlig grad etablert en lese- og skrivepraksis på norsk, men han gir uttrykk for å være svært glad for å kunne bruke det han kan (som å fylle ut lotto- og tippekuponger, giroer og blanketter, jf Tabell 2). Når det gjelder informant K viser hun ingen framgang siden testene 1994. Hennes muntlige ferdigheter er ikke forbedret siden 1994. Informant K har heller ikke i særlig grad etablert en lese- og skrivepraksis på norsk, men hun rapporterer, som informant U, at hun gjør bruk av det hun faktisk kan. Informant U og K er som nevnt de to eldste av informantene. De har også lengst botid i Norge. Det er også de som har vært lengst i Norge før de begynte på norskkurs. De andre begynte på norskkurs nokså snart etter at de kom til landet. Ifølge Rundskriv F-33/1998 skal norskundervisningen igangsettes "så snart som mulig og senest tre måneder etter at de (dvs. voksne innvandrere) har kommet til landet." (Rundskriv F-33/1998:3). Resultatene kan tyde på at det for noen, avhengig av livssituasjon, kan være heldig å begynne med norskundervisning relativt kort tid etter ankomst til Norge. Informant U er uføretrygdet og har derfor ikke en norskspråklig arbeidsplass. Informant K var hjemmевærende et

par år etter norskkurset og gikk så ut i arbeid. Hun har arbeidet i relativt kort tid. Det at disse to informantene gjør det relativt svakt på språkferdighetstestene, kan ha sammenheng med andre faktorer enn det at de ikke leser og skriver særlig mye på norsk, noe som er selvfølgelig siden de har så pass begrensede norskkferdigheter. Informant B, E og J gjør det best på de autentiske lesetekstene nå i 1998. Av Tabell 5 så vi at informant J var blant dem som viste størst framgang siden 1994. Informant B og E har gått kontinuerlig på skole siden de kom til Norge, mens informant J har hatt noen opphold. Informant B og E har etablert en lese- og skrivepraksis på norsk, særlig gjennom skolegangen. Informant J har også etablert en lese- og skrivepraksis på norsk, selv om denne er mindre enn den han har på morsmålet. Informant O er også blant dem som viser størst framgang på de autentiske lesetekstene siden 1994 (jf Tabell 5). Hun fortsatte å arbeide et par år etter norskkurset, og siden det har hun gått mer eller mindre kontinuerlig på kurs. Informant O har til en viss grad etablert en lese- og skrivepraksis på norsk etter kursslutt særlig gjennom arbeid med lekser på andre kurs. Informant M er også blant dem som viser størst framgang på de autentiske lesetekstene siden 1994. Han har vært i arbeid siden norskkurset. Han arbeider i et norskspråklig miljø, og han sier at han også snakker norsk med sine egne landsmenn på arbeidsplassen dersom det er andre nordmenn i nærheten. Han har til en viss grad etablert en lesepraksis på norsk (særlig aviser), men han behøver hjelp for å uttrykke seg skriftlig på norsk. Informant C og G viser en svak framgang på de autentiske lesetekstene siden 1994, og har til en viss grad etablert en lese- og skrivepraksis på norsk.

Analysen av forholdet mellom språkferdigheter og lese- og skrivepraksis, viser altså ingen klar sammenheng mellom etablering av en lese- og skrivepraksis og forbedring av norskkferdighetene, selv om det er en tendens til en positiv sammenheng ved informant B, E, O og delvis J. Dette analyseresultatet kan ha sammenheng med utformingen av testene, i tillegg til at det, som nevnt, er svært vanskelig å vurdere hva det innebærer å lese "mye" eller "lite" (jf 3). De autentiske tekstene inneholder oppgaver som går ut over ren leseforståelse. Utgreiingen i forkant av de forskjellige oppgavene i avsnitt 4 viser at man trenger kunnskaper og ferdigheter ut over ren avkoding og innholdsforståelse (f.eks. i oppgavene til togrutetabellen og telefonkatalogen). Det er også mulig at vanskelighetsgraden ved oppgavene ikke er tilstrekkelig differensiert. Det er for eksempel mulig at vanskelighetsgraden øker for sterkt til avisteksten, slik at informantene derfor ikke skiller seg klarere fra hverandre.

6 Undersøkelsens resultater sett i lys av den nye opplæringsplanen i norsk med samfunnskunnskap for voksne minoritetsspråklige

I dette avsnittet vil vi se resultatene i lys av den nye opplæringsplanen i norsk med samfunnskunnskap for voksne minoritetsspråklige (KUF:1998). Denne planen erstattet rammeplanen fra 1991. Rammeplanen fra 1991 konsentrerte seg om elever på de høyere trinnene i norskopplæringen, og hadde bare et tillegg for elever med liten eller ingen skolebakgrunn. I den nye opplæringsplanen legger man til rette for to ulike hovedforløp avhengig av deltakernes tidligere skolegang: "Løp A: Plan for deltakere med god skolebakgrunn" inndelt i fire moduler, og "Løp B: Plan for deltakere med liten skolebakgrunn" (KUF 1998:11). Løp B starter med en felles modul og deles deretter i to varianter, en praktisk rettet (med tre moduler) og en skolerettet (med to moduler). Det at elever med liten eller ingen skolebakgrunn er eksplisitt tatt hensyn til, er en kvalitativ forbedring fra den forrige planen.

Den nye opplæringsplanen er i høy grad målstyrt (i likhet med læreplanene for videregående skole (*Reform 1994*) og for grunnskolen (*L-97*)). Som for *Reform 1994* er den nye opplæringsplanen, som nevnt, delt inn i ulike moduler. Hver modul har en liste med forskjellige delmål. Noen av disse delmålene er mer spesifikke enn andre. Analysen av informantenes mål viste at de fleste av informantene endret sine mål underveis eller etter kurset (jf 2). De fleste ønsket primært å lære å snakke norsk ved kursstart. I dag ønsker de fleste å forbedre lese- og skriveferdighetene, bortsett fra informant K og U som primært ønsker å forbedre de muntlige ferdighetene. (De to informantene kommuniserer fremdeles relativt dårlig på norsk). Analysen viste også at informantene har ulike beveggrunner for å ville forbedre de skriftlige ferdighetene (som å lære å fylle ut selvangivelsen, skrive formelle brev og søknader osv.). Ofte er det slik, rent allment, at interesse for ny læring skapes underveis i et annet læringsforløp, og at man ikke alltid vet hvor man skal, og hvilke muligheter som kan komme til å åpne seg. Dersom en modulbasert læreplan med spesifikke delmål følges mekanisk og lite fleksibelt, kan konsekvensene i verste fall være at elevene ikke lærer om andre emner enn det som er fastlagt i den modulen de til enhver tid befinner seg på, og at individuelle læringsbehov ikke imøtekommes eller forblir uoppdaget av den enkelte deltaker. Ved Alfabetiseringssenteret ved Norra Vuxengymnasiet i Gøteborg har de utarbeidet en praksis med stor individualisering av undervisningen der deltakerne formulerer delmål for undervisningen i

samarbeid med den enkelte lærer. De spesifikke delmålene formuleres altså av den enkelte deltaker i samråd med en lærer, og ikke av sentrale myndigheter. Undervisningstemaene hentes fra deltakernes praktiske hverdag. Undervisningsdagen er delt inn i en muntlig økt først på dagen, og en skriftlig økt etter en midttime. I den skriftlige økten arbeider alle deltakerne individuelt (jf Hvenekilde et al. 1996:288, rapporten *Invandrarprojekt -93, Delprojekt 1, Självständiga arbetsformer för unga analfabeter* (1994) og Hjertén et al. 1998). En slik deltakerorientert praksis er også i samsvar med den nye opplæringsplanens mål om å la deltakerne ta ansvar for egen læring (side 7).

I opplæringsplanen heter det at kursdeltakerne skal grupperes etter "antatt mulighet for progresjon" (side 10). Dette knyttes til deltakernes utdanningsbakgrunn, slik at det er ment at de som har liten eller ingen skolebakgrunn skal følge "løp B", mens de som har utdanning opp til avsluttet grunnskole eller høyere fra hjemlandet, skal følge "løp A". Dersom disse kriteriene hadde vært gjeldende tidligere ville blant annet informant K vært plassert i løp A etter den nye opplæringsplanen, siden hun hadde fullført grunnskolen i hjemlandet. Språkferdighetstestene viser at hun har begrensede norskkunnskaper etter 750 timers undervisning. (Intervjuet ble som nevnt gjennomført med tolk fordi hun har begrensede muntlige ferdigheter.) Informant B hadde bare tre års skolegang fra hjemlandet, og ville hvis de nye retningslinjene blir fulgt mekanisk, som nevnt bli plassert i løp B. Han er den som gjør det best på oppgavene til de autentiske tekstene i 1994, og er blant de to beste på de samme testene nå i 1998. Analysen av informantenes mål viste at informant B underveis i kurset endret sine mål fra å lære å snakke, til å lære å lese og skrive, til et ønske om å ta en utdanning. Informant B var ved kursstart ung, entusiastisk og lærevillig, kanskje nettopp fordi han hadde så liten skolebakgrunn. Informant K var også relativt ung, om enn 12 år eldre enn B, men hadde flere års skolebakgrunn enn B. Informant U hadde også flere års skolegang enn B, men har ikke forbedret sine språkferdigheter etter testene i 1994. I Rundskriv F-33/1998 legges en begrensning på tilgangen på norskundervisning på 850 timer for personer som har en skolebakgrunn på tilnærmet norsk grunnskolenivå (Rundskriv F-33/1998:2). I forhold til informantene i denne undersøkelsen, vil det si at informant K antakelig ville ha blitt tildelt 850 timer. Da hun gikk på kurs i 1993/1994 ble hun tildelt 750 timer. Dersom utdanningsbakgrunn er kriteriet for plassering i løp A eller B, ville hun altså tildeles 100 timer mer i dag enn det hun fikk den gangen. Med

hennes svake norskferdigheter ved kursslutt og i dag, er det tvilsomt om 100 timer ekstra i særlig grad ville ha forbedret hennes språkferdigheter. Vi vil også minne om det mange av informantene opplyste om skolebakgrunn nå i 1998, var forskjellig fra det de sa i 1994. Spørsmålet er da hvor pålitelig denne bakgrunnsvariabelen er som klassifiseringsgrunnlag. Analysen viser altså at selv om man ikke leste og skrev særlig mye på morsmålet i hjemlandet, er det fullt mulig å etablere en lese- og skrivepraksis på norsk, hvilket B er et godt eksempel på. På den annen side er det ikke sikkert at en person med flere års skolegang som dessuten er vant til å lese og skrive på morsmålet, uten videre kommer til å lese og skrive mye på norsk eller ha en rask progresjon på norskkurset. K er et eksempel på dette. Dette er igjen et argument for at man ikke automatisk kan plassere folk i løp A fordi de har et visst antall års skolegang fra hjemlandet.

Resultatene viser altså at utdanningsbakgrunn ikke nødvendigvis er et sikkert mål for hvor informantene skal plasseres, og at plasseringen ikke kan skje mekanisk etter utdanningsbakgrunn, men i det minste må suppleres med samtaler som kartlegger deltakernes framtidsplaner, alder, livssituasjon, motivasjon og behov. Ved senteret Norra Vuxengymnasiet i Gøteborg grupperes deltakerne etter muntlige ferdigheter i svensk. Siden de arbeider individuelt med lesing og skriving den andre økten av dagen, kan deltakerne gjerne være på ulike nivåer hva angår lese- og skriveferdigheter (Hvenekilde et al. 1996:289).

Informantene i denne studien viser en interesse for å orientere seg om nyheter fra hjemlandet og Norge. De fleste sier at de ønsker en bredere og bedre orientering om det norske samfunnet. Den nye opplæringsplanen er når det gjelder samfunnskunnskap grundigere og langt mer eksplisitt enn rammeplanen fra 1991. Likevel åpner den nye planen for tvil når det gjelder vektleggingen av samfunnskunnskapen:

Tilegnelsen av norsk språk skal knyttes til arbeid med ulike temaer som skal gi deltakerne innføring i norske samfunnsforhold både på lokalt og nasjonalt nivå.

(vår utheving, KUF 1998:6)

Dette sitatet indikerer at det er tilegnelsen av norsk språk som er det sentrale, og ikke tilegnelsen av samfunnskunnskap. En annen faktor som også peker i samme retningen, er at *Språkprøven i norsk for voksne innvandrere* ikke inneholder tester som direkte kartlegger kursdeltakernes samfunnskunnskap.

Den nye opplæringsplanen i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere viser i sin helhet klare forbedringer fra den tidligere rammeplanen (blant annet inntakssamtaler, bruk av tolk og morsmåslærer, eksplisitering av samfunnskunnskaplige emner og egen omtale av kursdeltakere med liten eller ingen skolebakgrunn). Med bakgrunn i resultatene fra denne undersøkelsen, ser vi likevel et mulig misforhold mellom differensiert og tilpasset undervisning og moduler med svært spesifikke delmål. I Lov om voksenopplæring, § 1, heter det at

Målet for voksenopplæring er å hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv. Denne lov skal bidra til å gi mennesker i voksen alder likestilling i adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter som fremmer den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling og styrker grunnlaget for selvstendig innsats og samarbeid i yrke og samfunnsliv.

(Lov om voksenopplæring, referert i KUF 1994:1 og KUF 1998:5)

Hvilke kunnskaper, innsikter og ferdigheter som fremmer den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling, er avhengig av den enkeltes livssituasjon og alder (om vedkommende er i arbeid, vil komme til å være i arbeid, utdanningsplaner, eller om vedkommende er hjemmeværende med ansvar for barn, skadet i krig med påfølgende uførhet osv.). De språklige formuleringene i forkant av målpresiseringene i hver modul ("deltakerne skal"), forsterker vår oppfatning om at de spesifikke delmålene i den nye opplæringsplanen er samfunnets eller myndighetenes krav til deltakerne, og ikke nødvendigvis det den enkelte voksne deltaker måtte oppleve som nøkler til et mer meningsfylt liv.

7 Konklusjon

I denne studien har vi blant annet undersøkt i hvilken grad ni voksne fra språklige minoriteter bruker sine lese- og skriveferdigheter fire år etter at de i 1994 avsluttet et 750 timers kurs i norsk og alfabetisering. Dette har vi undersøkt dels gjennom intervju av informantene og dels ved testing av deres språkferdigheter. Vi har også kartlagt på hvilke måter deltakernes behov og ambisjoner når det gjelder muntlige og skriftlige norskferdigheter har endret seg fra kursstart og fram til i dag.

Alle de tidligere kursdeltakerne vi greide å få tak i etter disse fire årene, tilhørte den gruppen som hadde noe skolegang fra hjemlandet. Ett av de gledelige resultatene er at de fleste av dem har videreutviklet sine språk-

ferdigheter siden de sluttet på kurset. Det kan tyde på at norskkurset har gitt dem et grunnlag til å bygge videre på. Hos to av informantene finner vi derimot ingen forbedring. Likevel er det verdt å merke seg at også disse to informantene uttrykker glede over å kunne bruke det de faktisk kan. Resultatene viser at de av informantene som har fortsatt videre på skoler eller kurs etter 1994, har forbedret sine norskferdigheter. Alle informantene uttrykker at de i 1994 ønsket å fortsette på norskkurs da timekvoten var brukt opp, og i dag, fire år etter, ønsker åtte av de ni informantene fremdeles å skaffe seg videre utdanning eller opplæring. Vår analyse viser altså at det er grunn til å anta at en utvidelse av timetallet vil gi en god uttelling i og med at 1) alle ønsket seg, og ville ha benyttet seg av et utvidet tilbud da kvoten var oppbrukt, og at 2) videre skolegang ut over de 750 timene viser seg å ha god innvirkning på utviklingen av norskferdighetene.

Behovsanalysen viser at bare tre av våre ni informanter ønsker å gå videre på ordinære norskkurs i dag. Blant disse finner vi de to informantene som hadde store kommunikasjonsproblemer på norsk. I Rundskriv F-33/98 heter det at personer "som avsluttet opplæringen i norsk med samfunnskunnskap før 31.12.97, skal ikke få tilbud om nivåbasert opplæring" (side 2). Vi ser dette som uheldig fordi det medfører at tidligere kursdeltakere med svært mangelfulle norskkunnskaper ikke får mulighet til å forbedre dem, og dermed svekkes deres mulighet til å oppnå "likestilling, deltakelse og integrering i det norske samfunnet" (KUF 1998:5). Samtalene med informantene viser altså hvis man åpner tilbudet om utvidet norskopplæring også for tidligere kursdeltakere, er det bare enkelte med stort behov som ville benytte seg av det, og det er lite sannsynlig at det ville medføre store økonomiske løft for samfunnet.

Som nevnt ønsker åtte av de ni informantene å skaffe seg mer utdanning eller opplæring. Den niende ønsker å fortsette å lære, men synes nå det er for sent med skoler og kurs. Derimot ønsker han seg et sted hvor han kan gå for å få hjelp og veiledning i valg av lesestoff på norsk og til å forstå det han leser. Behovet for å få hjelp til å forstå vanskelige ord i norske tekster nevnes av alle informantene, bortsett fra de tre som skårer best på språkferdighetstestene. I opplæringsplanen foreslås det at det ved lærestedene opprettes fasiliteter som elevbibliotek, lesesal, datamaskiner og språklaboratorium som deltakerne kan benytte utenom undervisningstiden (KUF 1998:16). Det ville være ønskelig at et slikt tilbud gjøres tilgjengelig for alle, også for de som har avsluttet kurset. Det er viktig å legge forholdene til rette slik at de tidligere elevene faktisk har

mulighet til å ta et selvstendig ansvar for å vedlikeholde og videreutvikle språkferdighetene etter endt kurs. Oppfølging av elever som er ferdige med kurs er også ett av de områdene Hvenekilde et al. (1996:323) blinker ut som viktige å satse på for å forbedre tilbudet til voksne fra språklige minoriteter med liten eller ingen skolebakgrunn. Opprettelse av slike lesesentre vil aktualisere behovet for utvikling av lesestoff på enkel norsk, det vil si tekster som egner seg for voksne med begrensede norskkunnskaper. Flere av våre informanter uttrykker at de ønsker seg slikt lesestoff både med skjønnlitterært og samfunnsorienterende innhold. Hvenekilde et al. (1996) påpeker også at det er nødvendig å utvikle egnet lesestoff, som for eksempel enkle lesehefter, gjerne i kombinasjon med kassetter. Lesesentre og lettlestbøker vil være et viktig bidrag i arbeidet for å gjøre voksne innvandrere med lite skolegang til aktive lesere som kan bruke lesingen til å innhente nyttig informasjon og til glede og avslapning. At de voksne innlemmes i skriftkulturen, vil ha stor verdi. Det er blant annet viktig at man som foreldre forstår skriftlig informasjon fra barnehage eller skole, og det er positivt at man kan opptre som lesende rollemodeller for sine barn.

Analysen av materialet viser ingen klar sammenheng mellom det å fortsette å lese og skrive på norsk etter kursslutt og gode språkferdigheter, selv om det er en tendens til en positiv sammenheng ved noen av informantene. Gode norskferdigheter kan ha sammenheng med andre faktorer som informantenes totale livssituasjon, kontakt med norsktalende og videre skolegang etter kurset. Skolegang i hjemlandet ser derimot ikke ut til å være utslagsgivende for progresjonen på kursene eller utviklingen av norskferdighetene etter kursslutt. Derfor ser vi det som problematisk hvis utdanningsbakgrunn fra hjemlandet skal avgjøre hvilket løp elevene skal følge, om de skal få tilbud om 850 eller 3000 timer norskundervisning slik det er nedfelt i Rundskriv F-33/1998 (jf St meld 17 (1996-97), og KUF 1998).

Analysen av informantenes mål viser at det er en tendens til endring, fra et ønske om primært å lære muntlig norsk ved kursstart, til at de senere mye sterkere understreker behovet for å utvikle de skriftlige ferdighetene. Dette viser at det er viktig med et fleksibelt kurstilbud som kontinuerlig justeres i forhold til deltakernes behov. I opplæringsplanen understrekes det at inndeling i moduler skal sikre et tilpasset og differensiert tilbud (side 6), men dersom en modulbasert læreplan med spesifikke delmål følges mekanisk og lite fleksibelt, kan konsekvensene i verste fall være at elevene ikke lærer om andre emner enn

det som er fastlagt i den modulen de til enhver tid befinner seg på, og at individuelle læringsbehov ikke imøtekommes eller forblir uoppdaget av den enkelt deltaker.

Det er viktig å minne om at vi ikke greide å få tak i en eneste av de elevene som var helt uten tidligere skolegang da de begynte på norskkurs. De fleste av deltakerne i denne kategorien har emigrert. Men det er verdt å merke seg at en av disse elevene uten tidligere skolegang nå går på videregående skole i en annen norsk by. Det viser at også elever som mangler skolegang fra hjemlandet kan ha stort læringspotensiale. Det er grunn til å legge ekstra stor vekt på å tilrettelegge tilbudene for denne gruppen i fremtiden.

Litteratur

Analfabeter i utdanning Ht-93 – En utvärderingsrapport ur deltagarperspektiv. Hisingens Vuxengymnasium och Norra Vuxengymnasiet, 1995.

Hvenekilde, Anne et al. 1996: *Alfa og omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter.* Novus forlag, Oslo.

Hjertén, Birgitta og Marie Sjöstrand: Støtteark til foredrag på konferansen: *Analfabet i Norden*, 12.-14. mars 1998, Nordens Folkliga Akademi, Göteborg.

Invandrarprojekt –93, Delprojekt 1, Självtändiga arbetsformer för unga analfabeter. Hisingens vuxengymnasium och Norra vuxengymnasiet, Göteborgs utbildningsförvaltning, 1994.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet:

- *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, Generell del*, 1994.

- *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996.

- *Opplæringsplan i norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, 1998.

- Rundskriv F-33/1998: *Nivåbasert norskopplæring for voksne innvandrere, flyktninger og asylsøkere.*

Kommunal- og arbeidsdepartementet: St meld nr 17 1996-97: *Om innvandring og det flerkulturelle Norge.*

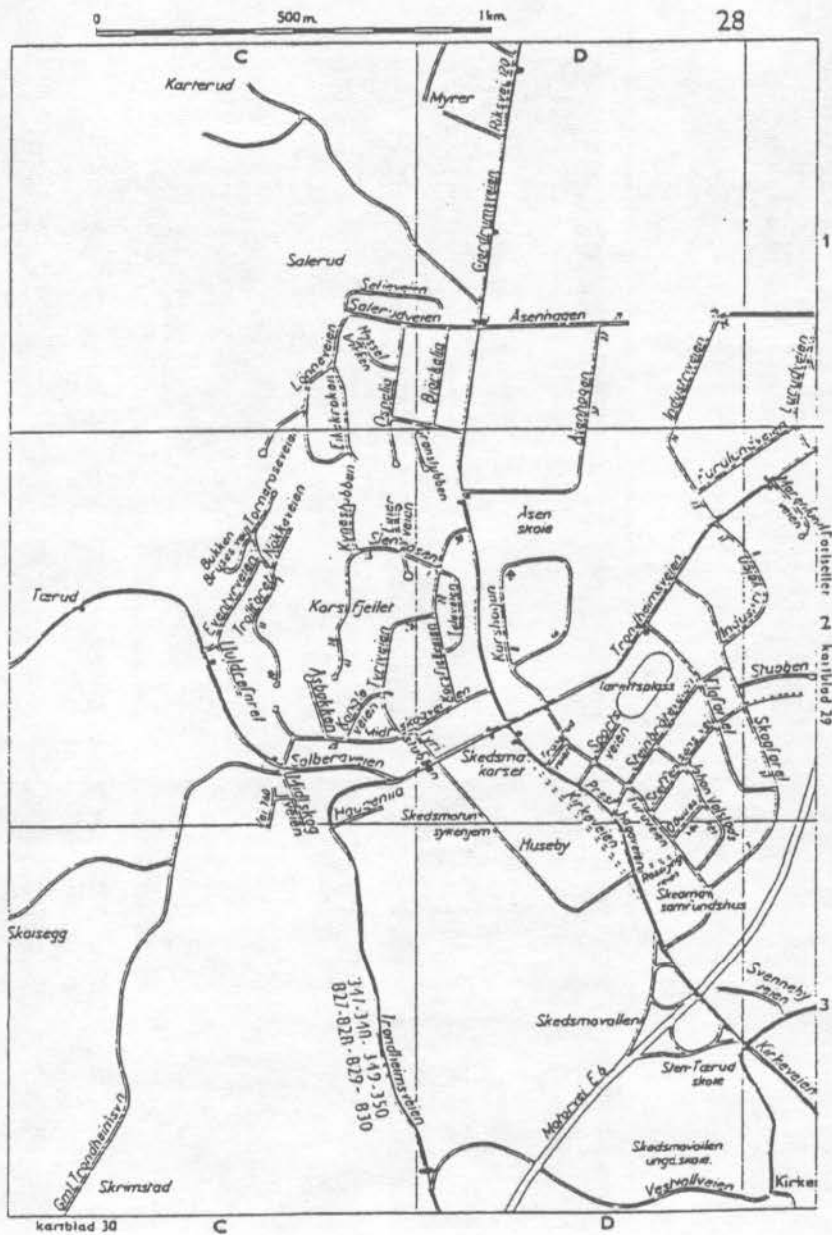
Kulbrandstad, Lise Iversen 1996: *Lesing på et andrespråk – en studie av fire innvandrere-ungdommers lesing av læreboktekster på norsk.* Avhandling for dr. art.-graden, Det historisk-filosofiske fakultet ved Universitetet i Oslo.

Svendsen, Bente Ailin og Ann-Karin Furre 1998: *Langtidseffekten av kurstilbudet i norsk og alfabetisering for voksne fra språklige minoriteter sett i lys av deres lese- og skrivepraksis og norskferdigheter.* Upublisert rapport, Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo og Rosenhof voksenopplæringscenter.

Vedlegg

Oppgave 13:

Hvor er Steffensens vei? Sett en sirkel rundt navnet!



Figur 1: Oppgave i å finne oppgitt veinavn på kart

Oppgave 14:

Hva koster dette?



HÅFTIG tannglass og såpevopp med lokk. Det finnes mye smått og godt på varehuset som stimulerer fantasien, betydelig mer enn vi kan vise i katalogen.

HÅFTIG tannglass.

Design: Knut Hagberg og Marianne Hagberg. Plast. Med lokk i blandede farger. 69,-/4 stk. Såpevopp _____ 69,-

ÖMSEN bademsserie.

Design: Knut Hagberg og Marianne Hagberg. Hvit plast.
1. Håndklebøyle _____ 39,-
2. Tannglass med holder _____ 29,-
3. Såpevopp _____ 29,-
4. Dusjhylle, 25 cm lang _____ 45,-
5. Kroksett, 2 deler _____ 29,-
6. Toiletpapirholder _____ 49,-
7. Hjørnehylle _____ 55,-
8. LUSNAN dusjforheng. (G3) Naturfarget. Polyester og bomull. Finvask 40°C. 180x200 cm. 189,-

9. AUGUST skittentøykurv. Hvite stålår. Pose av plastfolie. Rengjøring med oppvaskmiddel. 175,-

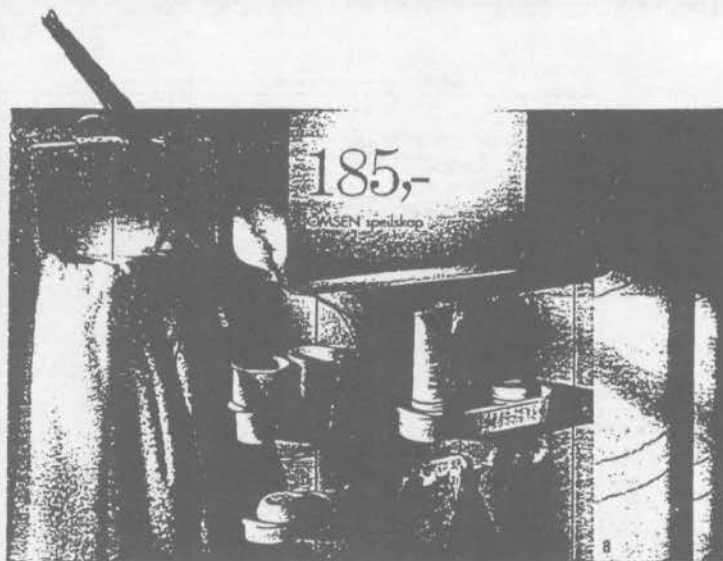
10. VINEN håndklesett. (PK) Lys grønn, 100% bomull. Kulertvask 60°C. 320 g/m². 30x50 cm, 50x100 cm og 65x130 cm _____ 49,-/3 deler

11. PERISKOP bademsslanpe. Til vegg/takmontering. Hvitlakkert metall. Kuppel av apalhvit glass. Ø18 cm. Maks. 50W _____ 49,-

12. FRISK tannglass. Design: Knut Hagberg og Marianne Hagberg. Hvit glas: _____ 25,-/4 stk.

13. ISA frottehåndkle. (CO) Med trykk. 100% bomull. Kulertvask 60°C. 300 g/m². 50x70 cm _____ 59,-/4 stk.

14. ISA dusjforheng. (TW) Flerfarget. Nylon. Inkl. 12 stk. ringer. Blybånd i nedre kant. Finvask 40°C. 180x200 cm _____ 169,-



Figur 2: Oppgave med tekst fra en IKEA-katalog. Originalen var i farger.


Oppgave 15:

Du skal reise med nattog fra Oslo S til Bergen natten mellom tirsdag og onsdag.

Når går toget?

Når kommer det fram til Bergen?

41 Oslo-Bergen



Tog nr.	Alle dager, 28. jun-13. septembev.		Alle dager, Barmtogsst.		Alle dager, ikke tirsdag		Alle dager		Alle dager		Natt søndag/måndag, ikke 1/8. juni	
	1451	61	601	63	65	605	607					
Oslo S	0730	1030	1430	1542	2300	2336						
Lysaker/Fornebu	p0739	p1040	p1439	p1551	p2310	p2346						
Asker	p0752	p1053	p1505	p1605	p2325	p0001						
Drammen	0808	1109		1620	2344	0020						
Hokksund		1129			2359							
Vikersund		g 1152			0021							
Hønefoss	0900	1217	1556	1715	0052	0123						
Flå		1305		k								
Nesbyen		1012	1334		1823	0209	0248					
Gol		1024	1350	1713	1836	0234	0323					
Ål	0910	1048	1412	1731	1856	0301	0346					
Geilo	0938	1108	1436	1752	1915	0327	0408					
Stoaaset	0953	1119	1449		1927	0338	0419					
Haugstøl	1010		1501		1936	0348	0428					
Finse	1040	1150	1532		2000	0414	0453					
Hallingørd	1105		1557									
Myrdal (Flåm, tab. 42)	1120	1225	1610	1908		0449	0528					
Myrdal	1150	1227	1618	1908		0502	0529					
Upsete	x1157											
Mjølfjell						0517						
Voss	1245	1307	1706	1946	2115	0548	0614					
Voss		1308	1710	1947	2117	0600	0616					
Dale			1737			0631	0645					
Vaksdal						0648	0703					
Arna		1404	1809	2041	2216	0706	0725					
Bergen		1411	1816	2048	2223	0720	0752					

Grønne avganger:	Man-Torsdag	Fredag	Lørdag	Søndag
•	•	•	•	•
•	•	•	•	•
•	•	•	•	•
•	•	•	•	•

Merknader:

Vær oppmerksom på at mange tog innstilles ved høytider.

g Stopper lør-, søn- og helligdag kl. 0838

k Stopper fredag (ikke helligdag) kl. 1757

p Stopper bare for å ta med reisende

x Stopper om det trengs

■ Plassreservering obligatorisk fra Oslo S, Asker og Drammen.

☒ Toget tar med ekspederte sykler. Andre tog tar ikke med sykler.

× Restaurant-/Cafévogn

☒ Togkiosk

☒ Trillevognservice

● Grønne avganger, se side 4

Ski: Alle tog tar med ski unntatt tog 63/64.

Det kjøres 1 kl. sittevogn/avdeling i togene 61, 63, 65, 601.

Ved høytider og bevegelige helligdager vil det bli noen endringer i hvilke avganger som er grønne. Det samme gjelder i skolenes vinterferie.

Figur 3: Oppgave med rutetabell fra Norges Statsbaner (NSB)

Oppgave 16:

Les denne teksten og svar på spørsmålene.

SLIK SØKER DU OM DAGPENGER

Når du har meldt deg arbeidsledig, kan du søke om dagpenger. Dagpenger kan tidligst utbetales fra den dagen du har søkt om stønad. Dette gjelder selv om du kunne ha rett til dagpenger om du hadde søkt tidligere.

Ved arbeidsformidlingen på oppholdsstedet får du søknadsblankett som må fylles ut nøyaktig.

Spør arbeidsformidlingen hvis du ikke forstår spørsmålene eller er i tvil om hva du skal svare. Hvis det er nødvendig, kan arbeidsformidlingen hjelpe deg å fylle ut søknaden.

Figur 4: Oppgave med orienteringstekst fra arbeidskontoret

Oppgave 17:

Les teksten og svar på spørsmålene.

Med ett sto tre bevæpnede og maskerte menn inne på soverommet i Kjelsåsveien nord i Oslo.

De fikk sitt livs sjokkoplevelelse i morges, ekteparet i slutten av 40-årene som bor i Kjelsåsveien 57. Ved 03.45-tiden våknet de ved at tre truende personer befant seg i soverommet deres, utstyrt med skytevåpen og fjnlandshetter trukket ned over hodene.

Bryskt beordret ranerne mannen på beina og iførte ham håndjern. Et pute-trekk ble trukket ned over hodet hans, før han ble dyttet inn på badet i villaens annen etasje og låst inne der. I noe som må ha fortonet seg som en evighet ble konen tvunget til å vise fansmennene rundt i det store huset for å påvise hvor ekteparets verdisaker ble oppbevart. Blant det ranerne fikk med seg var smykker til en verdi av 1,7 million kroner, kredittkort og rundt 3000 kroner i kontanter.

Etter at ranerne hadde funnet frem til verdisakene ble konen stengt inne på badet sammen med mannen, hvoretter ranerne forlot åstedet.

Det var ekteparet selv som fikk varslet politiet klokken 05.33. Flere politipatruljer kom til stedet, og deretter etterforskere fra krimvakten. Mens det sterkt oppskakede ekteparet ved 07.40-tiden ble tatt med til politihuset på Grønland, arbeidet åstedsgranskere utover formiddagen med å sikre spor.

- a) Ble noen drept?
- b) Hvem var det som ringte til politiet?
- c) Hvilken av disse overskriftene passer til teksten?
Sett kryss!
- Ektepar drept i Kjelsåsveien
- Ran i Griniveien i morges
- Ektepar sterkt skadet i ran
- Maskerte menn stjal for 1,7 million
- Naboene varslet politiet

Figur 5: Oppgave med tekst fra dagspressen

Illustrasjon av Harald Aadnevik fra *Ta ordet 1* av Vigdis Alver og Kari Tenfjord. Illustrasjonen er endret til bruk for muntlig test.

