



**Voksne analfabeter i norskopplæring
språklæring og rammebetingelser**

Ped-3900

Kristin Lindsjørn

*Mastergradsoppgave i pedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Våren 2012*

Sammendrag

Oppgaven handler om voksne innvandrere som er analfabeter og deres læringssituasjon på norskkurs. Opplæring i norsk og samfunnskunnskap på norskkurs er en del av introduksjonsprogrammet som bosatte flyktninger er deltakere i. Det er kommunene i landet som har ansvar for introduksjonsprogrammet. Undersøkelsen i mastergradsprosjektet omfatter hvordan lærere og deltakere i tre forskjellige kommuner opplever læringssituasjonen. Dette med sikte på å undersøke hva som fremmer språklæringsprosessen hos elever som ikke har lært å lese og skrive før de kom til Norge.

Språklæring foregår ikke i et vakuum, og foruten å redegjøre for grunnleggende språklæringsteori blir rammefaktorteori behandlet. Analfabeten sees i relasjon til både språklæringsarbeidet og rammene som dette arbeidet foregår innenfor. De empiriske funnene blir analysert i lys av lærings-/ språklæringsteori og rammefaktorteori.

Undersøkelsen viser at det er store variasjoner mellom kommunene og det opplæringstilbudet den analfabete deltakeren får. For en voksen person er det en lang vei å gå fra å være illiterat til å bli literat. Det er viktig at opplæringssystemet har kunnskap om hva det innebærer å være illiterat og hvordan opplæringen kan sikres god kvalitet. Dette gjelder både lærernes kompetanse i læringssituasjonen og kunnskap hos aktørene som omrammer læringssituasjonen.

Forord.....	7
1. Innledning	9
2. Teori	15
2.1. Analfabetisme og literacy.....	15
2.1.1. Vårt skriftbaserte samfunn	15
2.1.2. Hva er en analfabet?.....	16
2.1.3. Deltakere i opplæring.....	17
2.1.4. Literacy	19
2.2. Språklæring	22
2.2.1. Hva er andrespråklæring- hva fører til andrespråklæring?.....	22
2.2.2. Sosiale og individuelle faktorer-Læring og samarbeidslæring	23
2.2.3. Språklige faktorer- Språk og språklig kompetanse	25
2.2.4. Skriftspråkstimulerende nøkkelområder	26
2.2.4. Hva er god språklæring for voksne analfabeter?	27
2.2.5. Generelle språkferdigheter - Ord og ordforråd	27
2.2.6. Situasjonuavhengig språk	28
2.2.7. Språklig bevissthet	30
2.2.8. Prinsipper for muntlig opplæring.....	31
2.2.9. Lesing og skriving.....	32
2.3. Rammefaktorer.....	36
2.3.1. Rammefaktorteori	37
2.3.2. En sammenfattende rammefaktormodell	37
2.3.3. Storsamfunnets ytre rammer	38
2.3.4. Lokale rammer	38
2.3.5. Indre rammefaktorer og skolens indre sfære.....	38
2.3.6. Organisasjon og konflikt.....	38
2.3.7. Læreplan.....	39
2.4. Rammebetingelser i voksenopplæringen	40
2.4.1. Lov om introduksjonsordning og norskopplæring.....	40
2.4.2. Introduksjonsprogrammet	40
2.4.3. Introduksjonsstønad	42
2.4.4. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.....	42
3. Presisering av problemstillingen.....	45
4. Valg av metode.....	47
4.1. En kvalitativ tilnærming.....	47
4.1.1. Hva er intervjudata?	47
4.1.2. Semistrukturert intervju	47

4.1.3. Etiske utfordringer	48
4.1.4. Forberedelse til intervjuene.....	49
4.1.5. Utvalg og populasjon	49
4.1.6. Bruk av tolk.....	51
4.1.7. Intervjuguide og spørreskjema.....	51
4.1.8. Reliabilitet og validitet- kvalitetskrav i forskningen.....	52
4.2. Utfordringer – intervju med informanter fra andre kulturer	53
4.2.1. Begrensninger	54
5. Presentasjon av empiri	55
5.1. Presentasjon av de tre skolene	55
5.1.1. Skole 1.....	57
5.1.2. Skole 2.....	67
5.1.3. Skole 3.....	74
5.2. Hva er likt og hva er ulikt mellom skolene?	82
6. Analyse.....	87
6.1. Praksis og litteratur om språkopplæring- er det samsvar?	87
6.2. Rammefaktorer og en læringsfremmende praksis?.....	94
6.2.1. Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap	94
6.2.2. Variasjoner i lokale rammevilkår	97
6.2.3. Deltakernes syn på egne alfaklasser.....	98
6.2.4. Kompetanseheving og kurs for lærere	98
6.3. Lærerens betydning.....	99
6.4. Drøfting og sammenlikning med tidligere forskning.....	101
7. Oppsummering og konklusjon	103
Referanser	105
Vedlegg.....	109

Forord

Dette har vært et lærerikt år som jeg kommer til å se tilbake på med takknemlighet. Studieåret er på mange måter en drøm som nå er i ferd med å gå i oppfyllelse. Jeg har fått fordype meg i fagområder som også er mitt arbeidsområde, noe som har føltes veldig meningsfylt. Det er et privilegium å kunne sette seg på skolebenken i voksen alder.

Jeg vil derfor rette en takk til alle som har gjort dette mulig for meg. Først og fremst må jeg takke alle informantene som sa seg villige til å dele av sine erfaringer og kunnskaper. Uten dere hadde jeg ikke vært der jeg er i dag. Det samme gjelder Guri Martens og Tone Skinningsrud, mine dyktige veiledere ved Lærerhøgskolen og Universitetet i Tromsø. Takk for all hjelp og støtte!

Det har vært krevende å gjennomføre dette prosjektet. Derfor vil jeg også takke for støtten og oppmuntringen fra kollegaene mine som også varmet godt. Takk til Vox for tillit og oppmuntring, og ikke minst tusen takk til alle i familien som har støttet meg!

Tromsø 11.05.2012

Kristin Lindsjørn

1. Innledning

Problemfelt: Tema for oppgaven er læringssituasjonen til voksne analfabeter som har innvandret til Norge. Etter Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven) er disse, i likhet med andre innvandrere som har skolegang fra før, pliktige til å delta på norskkurs (Regjeringen, 2003). Denne loven pålegger alle kommuner å sørge for introduksjonsprogram for nyankomne innvandrere. Det vanlige er at voksenopplæring har ansvaret for norskopplæring, og flyktningeenheter eller NAV har ansvaret for andre deler av introduksjonsloven.

En undersøkelse av dette feltet reiser spørsmål om hva det innebærer å være analfabet, utover manglende lese- og skriveferdigheter, og hva literacy innebærer. Et annet spørsmål er hvordan undervisningen bør tilrettelegges for denne gruppen, og om vi har kunnskap om språklæring og andrespråklæring som kan anvendes i undervisningen av denne gruppen. Deltakerne skal lære et nytt språk, norsk, samtidig som de for første gang skal lære å lese og skrive og bli literate.

Målsettingen for dette arbeidet er å belyse literacy-begrepet, presentere foreliggende kunnskap om språklæring og andrespråkopplæring som er relevant for undervisningen av denne gruppen. Gjennom intervjuer med deltakere og deres lærere på tre ulike opplæringssteder søker jeg å beskrive og belyse gjeldende undervisningspraksis og hvilke forhold som begrenser og muliggjør den pedagogiske praksisen. Jeg vil også drøfte den gamle og den nye læreplanen som i disse dager er vedtatt innført for voksne innvandrere. Lærerinformantene har også synspunkter på læreplanen.

Temaet peker foreløpig på følgende spørsmål: **Hva er god norskopplæring og hva fører til læring?**

Bakgrunn og formål: Jeg har gjennom egen undervisningserfaring i flere år observert den møysommelige prosessen det er for en voksen analfabet å lære å lese og skrive norsk. Samtidig har jeg ofte følt meg temmelig hjelpeløs i denne opplæringssituasjonen. Jeg har erfart at opplæringssituasjonen nærmest er blitt uforsvarlig, og mistenker at manglende kunnskap, samt dårlig organisering og tilrettelegging har vært noe av årsaken. Fra lærere som underviser denne elevgruppen snakkes det om «det gåtefulle folket».

Det gjør sterkt inntrykk på meg å oppleve fortvilelsen hos den analfabet deltakeren som ikke forstår det som jeg regner som de mest selvsagte, opplagte og enkleste ting. Like stort inntrykk gjør det å være vitne til voksne deltakere som for første gang holder i en blyant, lærer å skrive navnet sitt og leser et fullverdig ord! Ved å kombinere språklæringsteori med rammefaktorteori ønsker jeg å undersøke dette temaområdet fra forskjellige vinkler.

Norskopplæring for denne innvandrerguppen er fra sentrale styresmakter utpekt som satsningsområde, og NOU-rapporten « Bedre integrering(2011)» peker på behovet av en reform i Voksenopplæringen og sier at: «*Hensikten med en slik reform er å sikre at alle får mulighet til å delta i arbeids- og samfunnsliv, og å bekjempe og på sikt fjerne analfabetisme*» (8.6.2). Samtidig ser styresmaktene nødvendigheten av å styrke norskopplæringsfeltet. Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap er revidert, og den nye versjonen forventes å tre i kraft høsten 2012.

Det satses i år på å oppgradere denne undervisningen ved å gi lærere på feltet kompetanseheving i form av kursing i for voksne analfabeter. Jeg har også et ønske om å øke min kompetanse på området i og med at Vox støtter mitt mastergradsprosjekt.

I følge dagspressen høsten 2011 kommer det stadig flere asylsøkere og flyktninger til Norge som er analfabeter (VG Nett, 2011.Okt.) Både barne-, likestillings- og inkluderingsministeren og Bjørn Ihlebek som er direktør i Vox, sa at det er vanskelig å angi sikre tall på dette, siden det ikke finnes registreringer på dette området(*ibid*).

Mens jeg har skrevet denne oppgave, har jeg reflektert over hvorfor denne deltakergruppen skiller seg ut og engasjerer meg så spesielt. Denne deltakergruppa fascinerer meg av flere grunner. Deltakerne er i en svært utsatt posisjon. Det er mennesker som er i en nyorienteringsfase, i et nytt land med et nytt språk og en ny kultur, og som på mange måter befinner seg i en livskrise. Men samtidig er det sterke individer fulle av ressurser; ressurser som viser seg gjennom livs- og overlevelseskompetane.

Fra egen praksis tenker jeg tilbake på den godt voksne kurdiske kvinnen rundt 60 år som hadde bodd flere år i Norge, og som nå var overlatt helt til seg selv og måtte klare seg uten hjelp fra familien. Hun ble stadig ydmyket ved at hun ikke kunne fylle ut

oppmøteskjema som måtte leveres hver fjortende dag for å få utbetalt dagpenger. Da hun fikk tilgang på kardeutstyr og en rokk sto hun fram med stor styrke, hun var virkelig «ett med sin kardings- og spinningferdighet». Kroppen, hendene, fingrene og foten hennes ble til en enhet med det nydelige ullgarnet hun produserte. Hun hadde en fantastisk håndverkskompetanse.

Tidligere arbeider på fagfeltet: Jeg kjenner ikke til at det tidligere er gjort liknende undersøkelser i Norge. Jeg har spurt både voksne innvandrere som mangler tidligere skolegang fra hjemlandet og lærerne deres hva som virker når de lærer norsk, og har undersøkt språklæringen i relasjon til faktorer som skaper muligheter og begrensninger.

I Norge er det først og fremst boka til Anne Hvenekilde, Vigdis Alver m. fl. «Alfa og omega» fra 1996 som gir en bred framstilling av alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter. En av konklusjonene deres var at: « Hvis undervisningen tilrettelegges på en slik måte at eleven kan ha mulighet til å forstå, vil mye være vunnet» (1996, s. 312).

De siste årene er det opparbeidet og samlet mye erfaring, og det er skrevet flere vitenskapelige arbeid i form av hoved- eller masteroppgaver. I 2011 skrev Birgit Hagem «Lesing og skriving i et livslangt løp» (2011). Her argumenterer hun blant annet mot det uheldige i at analfabetene ikke behandles som egen gruppe i den gjeldende læreplanen fra 2005, og at analfabeter og andre deltakere med liten skolebakgrunn plasseres sammen i Spor 1. Det blir for eksempel vanskelig å vurdere eventuell måloppnåelse hos de opprinnelige analfabetene da de skjuler seg i statistikken til spor 1- deltakerne. Ragnhild Steien Henriksens masteroppgave, 2011, hadde tittel «Det store mangfoldet- utfordringer i norskopplæring for voksne innvandrere»(2011). Hennes funn var at den viktigste faktoren i språklæring er kommunikasjon, og at i andrespråklæring fungerer lærerstyrt undervisning i en klasse med elever på samme nivå best. Hun argumenterer for at det er mulig å tilpasse undervisningen for mye i forhold til den enkeltes behov, slik at dette går på bekostning av felles språk og kommunikasjonsopplevelser i klasserommet.

Jeg vil mot slutten av oppgaven drøfte funn og konklusjoner i disse oppgavene opp mot min problemstilling.

Teoretisk rammeverk: Problemfeltet og forskningsspørsmålene vil bli belyst av lærings- og språklæringsteori som har både kognitivistiske og sosiokulturelle perspektiv og av rammefaktorteorien. Jeg vil derfor redegjøre for hovedtrekk innen disse teoridannelsene. Språklæringsteori kan tilføre kunnskap om grunnleggende lingvistiske områder, og om hva som kan oppøve muntlig og skriftspråklig kompetanse. For eksempel om betydningen av muntlig kompetanse og ordlæring som basis for grunnleggende lese- og skriveopplæring. Rammefaktorteorien omfatter hvilke forhold, som for eksempel lovverket, som muliggjør og begrenser pedagogisk praksis i språkopplæringen.

Utforming og opplegg for undersøkelsen: Jeg ønsker å avdekke og finne hvilke holdninger, meninger og erfaringer både lærere og deltakere har i forhold til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen og hva de oppfatter/ opplever som læringsfremmende. Ved å belyse ulike praksiser på de ulike skolene håper jeg å framskaffe kunnskap om hvordan noen av rammebetingelsene som lærere og elever arbeider innenfor, påvirker opplæringen.

Informantene mine omfatter lærere og deltakere på tre ulike voksenopplæringssteder/ skoler. Utvalget av informanter omfatter deltakere som var ukjente for meg, men som jeg fikk anbefalt gjennom lærere. For å tilføre ytterligere en dimensjon til undersøkelsen ønsket jeg å intervju en morsmålslærer og to av morsmålslærerens elever. Intervjuet ble foretatt på en skole jeg kjente fra tidligere.

Jeg har ikke hatt tilgang til objektive kriterier på måloppnåelse i form av tester og prøver som deltakerne har tatt. Dette skyldes delvis at ingen av deltakerne har gjennomført noen Norskprøve ennå.¹ En annen grunn er at det var praktisk og tidsmessig vanskelig å for meg å få tilgang til materiale, som for eksempel objektive vurderinger og poeng for antall rette svar og karakterer på ulikt testmateriale.

Erfaringene i forhold til læringsframgang er derfor først og fremst grunnet i subjektive vurderinger og opplevelser som kommer til uttrykk i de semistrukturerte intervjuene både hos deltakerne og lærerne. I tillegg brukte jeg to enkle avkryssningsspørreskjema

¹ Vox, underlagt Kunnskapsdepartementet er Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, har det overordnede ansvaret for utarbeidelse av Norskprøvene. Det er utarbeidet en underveisprøve på A1-nivå som kan avvikles lokalt i språkopplæringsløpet ved behov.

(Se vedlegg).

Lovverk og Læreplan for norskopplæringen er viktige rammefaktorer og vil bli behandlet.

Oppgavens struktur: Først vil jeg gi en redegjørelse for analfabetisme. Så følger teorikapittelet om literacy, språklæring og rammefaktorteori. Det blir deretter gjort rede for Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven) og Læreplan i norsk og samfunnskunnskap. Videre følger en presisering av problemstillingen og deretter metodekapittelet. Så følger en presentasjon av materialet og en presentasjon av de tre skolene, for så å bli etterfulgt av analyse. Til slutt vil jeg gi en oppsummering av hovedfunn og konklusjon, samt tanker om eventuelle konsekvenser av mine funn og videre forskning på feltet.

2. Teori

Teorikapittelet er bygget opp av tre deler. Først behandler jeg analfabetisme og literacy samt gir en oversikt over analfabeter på norskkurs. Så tar jeg for meg læringsteori, språklæringsteori og rammefaktorteori.

2.1. Analfabetisme og literacy

Det er ifølge UNESCO 793 millioner voksne analfabeter i verden i dag, og man regner med at tre fjerdedeler av dem er kvinner. I rapporten «Education for All Global Monitoring Report» heter det at literacy fortsatt gjenstår som et forsømt område innen utdanning og opplæring (2010).

Dette står i stor kontrast til FN's menneskerettserklæring artikkel 26 som sier at alle har rett til gratis utdanning (FNsambandet, 1948). Retten til undervisning/ å lære å lese og skrive ble allerede på 1950-tallet erklært som en av menneskerettene på lik linje med bl.a. ytrings-, menings- og trosfrihet.

I henhold til UNESCO's «Status of Literacy» i «The Global Literacy Challenge» finner vi den største konsentrasjonen av analfabeter i sentrale deler av Afrika, med opptil over seksti prosent. Men også i Asia og i Mellom- Amerika finnes det høye prosenttall på mellom førti og femtini prosent (2008, s. 24 og 25).

Mange av flyktningene som kommer til Vesten har sin opprinnelse i disse delene av verden, og noen blir deltakere i norskkurs.

2.1.1. Vårt skriftbaserte samfunn

Lese- og skriveferdighet tas i vårt vestlige samfunn for gitt. Og i vår norske kontekst omgir vi oss med skrift fra vi står opp om morgenen til vi legger oss om kvelden. Vi leser og skriver for forskjellige formål, og vårt samfunn er i aller høyeste grad et skriftbasert samfunn som i voksende grad preges av et språklig mangfold. I vår kulturkrets er skrift en sentral og svært viktig ressurs som har hatt avgjørende innflytelse på hele samfunnet og på hvordan vi lærer, utvikler kunnskaper og kommuniserer mer generelt (Säljö, 2001, s. 160).

For en person som er lese- og skrivekyndig er det ikke mulig fullt ut å kunne sette seg inn i en analfabets situasjon. Det er vanskelig å forestille seg en virkelighet hvor man ikke bruker skriftferdighet og tekst som medium ved siden av det muntlige språket.

For oss som er vokst opp i et skriftbasert samfunn reflekterer vi knapt over all «skriftligheten» som vi omgir oss med hver dag. Det dreier seg om alt fra å lese reklametekster til tilegnelse av kunnskap gjennom tykke fagbøker, og å skrive korte SMS, til å skrive handlelister og eksamensoppgaver.

Funksjonelle lese- og skriveferdigheter er en forutsetning for deltakelse og integrering i det norske samfunnet. Hva som er funksjonelle ferdigheter vil komme til å variere, alt etter deltakerens behov. I vår del av verden stilles det stadig høyere krav til lese- og skrivekyndighet, noe som også skjer parallelt med den økende teknologiske utviklingen i samfunnet. Det er derfor svært viktig at den grunnleggende lese- og skriveopplæringen «treffer» denne deltakergruppen slik at også de får mulighet til å bli deltakende og integrert i samfunnet. Å tilegne seg lese- og skriveferdighet for første gang på et språk man ikke behersker er en sammensatt og krevende prosess. Det tar lang tid å oppøve lese- og skrivekyndighet, og det er derfor helt nødvendig at denne opplæringen er effektiv og at den lykkes.

2.1.2. Hva er en analfabet?

Forutsetningen for å drøfte og behandle begrepet analfabet er at det finnes et motsvarende begrep. I den forbindelse introduseres begrepet literacy.

Literacy er et komplekst begrep, og vi har ikke norske ord som samsvarer med de engelske literacy og literate (Hvenekilde, 1996). Littera kommer fra latin og betyr bokstav og litterat betyr i henhold til Bokmålsordboka lærd eller boklig dannet. En vanlig oversettelse fra engelsk til norsk er lese- og skriveferdighet (literacy) og en person som har lese- og skrivekompetanse (literate). I svensk fagspråk brukes begrepet litteracitet (Franker, 2004). I faglitteraturen diskuteres og betraktes nå literacy på forskjellige måter, i vid forstand og fra flere synsvinkler.

Jeg vil i denne avhandlingen forholde meg til og vil bruke de engelske termene literacy, literate og illiteracy og illiterate. In eller il betyr ikke- eller u (Lundgren, 2005). Alfabetisering betyr å lære analfabeter å lese og skrive, og kommer fra det greske ordet alfabet. Alfa og beta er de to første bokstavene i det greske alfabetet.

Analfabetisme er ingen personlighetsegenskap eller sykdom, men personen har vært fratatt muligheten til å lære seg lese- og skriveferdigheter.

Analfabetbegrepet er ikke en fast definert størrelse, men rommer glidende overganger. Det kan være en person som aldri har holdt i en blyant før, men det kan også være en person som kan lese og skrive, men som ikke kan anvende disse ferdighetene som redskap for læring og informasjonsmedium om rettigheter og plikter. I begge tilfeller blir det umulig å ta del i vanlige samfunnsaktiviteter, og det blir vanskelig med deltakelse og integrering i samfunnet. Det er også blant lærere og fagfolk forskjellige holdninger knyttet til å bruke begrepet analfabet. Noen framhever at det lett kan bli et statisk begrep som blir en del av personligheten resten av livet. Faren for at det skal virke stigmatiserende er vel også medvirkende årsak til at noen vegrer seg mot å bruke begrepet. Opplæringen benevnes også forskjellig- alfaundervisning/ alfaklasser, den grunnleggende lese- og skriveundervisning/ gls- klasser.

I Norge er det analfabeter eller de som ikke kan bruke skrift som redskap for læring i norsk kontekst som er i målgruppen for alfabetiseringsundervisning (Alfarådet: Nordisk nettverk for vuxnas Lærande, 2007). Det skilles altså her mellom analfabeter og deltakere som ikke kan bruke det latinske alfabetet i læringssituasjonen. Men de kan ha lært å lese og skrive på et annet alfabet.

Analfabeten har ikke hatt mulighet for formell opplæring, men har tanker og forestillinger om hva skole er. Noen har gått på koranskole og fått erfaring med skriftspråk der. De kan være vant til at andre mennesker leser eller gjenforteller skriftlige budskap og informasjon (Alver & Lahaug, 1999). De har utviklet muntlige og praktiske læringsstrategier som innebærer at de har lært seg å huske uten å bruke skrift, noen har lært andre språk uten å bruke skrift, og de er vant til å formidle gjennom muntlige fortellinger(*ibid.*)

Funksjonell literacy er et relativt begrep og ingen fast «størrelse». Om man har nådd nivået for funksjonelle lese- og skriveferdigheter kommer an på individets behov, og bruken av skriftspråket i den konteksten eller kulturen individet hører til.

2.1.3. Deltakere i opplæring

Det er fra faglig hold stor enighet om at det er grunnleggende forskjeller på å tilegne seg lese- og skriveferdigheter for første eller andre gang, selv om leseopplæringen første gang skjedde på et annet alfabet. Har man først knekket lesekoden én gang, har man forstått systemet, og det vil ha stor overføringsverdi (Selj & Ryen, 2008, s. 99).

Selj og Ryen sier også at elevenes lesing og skriving på morsmålet bør samordnes med opplæringen i lese- og skriveferdigheter på norsk. Anne Hvenekilde m. flere hevder at det er behov for å kunne skille mellom elever som ikke har knekket lese- og skrivekoden, morsmålslesere og andrespråkslesere. Det er den første gruppen de definerer som analfabeter (Hvenekilde, 1996). En av lærerne blant mine informanter var tydelig i sin oppfatning om at det er stor forskjell på de som har lært å lese litt fra før og de som er helt nybegynnere. Dette er en oppfatning også jeg deler.

Antall analfabeter på norskkurs: Med utgangspunkt i definisjonen av analfabet, som en person som har null års skolegang fra sitt hjemland og som ikke kan lese eller skrive på sitt morsmål, undersøkte jeg hos Vox, Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, Integrerings- og mangfoldighetsdirektoratet (IMDI)² og noen av de største Voksenopplæringsstedene i Norge. Det viste seg å være vanskelig å finne eksakte fakta og tall i form av statistikk på dette området.

Hittil har deltakere med null års skolegang og deltakere med liten skolegang fått tilbud om opplæring i norsk og samfunnsfag på Spor 1. Dette fører til at deltakere med null års skolegang «skjuler seg» blant de med liten skolegang. De med liten skolegang kan ha gått på skole i tre, fire og kanskje flere år. Utsagnet til en mine informanter belyste analfabetenes undervisningssituasjon ytterligere. Hun sa; « *Det har vært litt sånn på siden, det har vært et sidespor på spor 1. Det har vært noen som har holdt på med noen alfaelever, det har liksom vært litt sånn anonymt³ ».*

Deltakere på Spor 1 defineres som deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, Spor 2 er for deltakere med skolebakgrunn tilsvarende vår norske grunnskole, og Spor 3 er et spor for deltakere med høgskole eller universitetsutdanning fra hjemlandet (Vox, 2012). For skoleåret 2010/2011 var det registrert 37 848 deltakere i norsk og samfunnskapsopplæring. Av disse var det 7697 deltakere på spor 1, (20 prosent av deltakerne), 23 309 deltakere var registrert på spor 2, (61,5 prosent av deltakerne) og 6852 deltakere på Spor 3 (18,5 prosent av deltakerne). Til sammenlikning var 27 prosent av deltakerne registrert på Spor 1 i skoleåret 2005/2006 (Vox: Nasjonalt fagorgan for Kompetansepolitikk, 2012)

² Integrerings- og mangfoldighetsdirektoratet er underlagt Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD)

³ Sitatet er transkribert fra intervjuopptak, og har derfor en muntlig form.

2.1.4. Literacy

Fra å være et begrep som er blitt definert som en teknisk ferdighet i å kunne lese og skrive, blir nå ferdighetene sett i sammenheng med individenes behov og det samfunnet ferdighetene skal brukes i. Dette skjedde på 1970-tallet omtrent samtidig med at diskusjoner omkring ulike lærings- og språklæringsteorier fant sted (Berggreen & Tenfjord, 1999). Videre omtales nå stadig flere aspekter ved literacy, som f.eks. visuell literacy som betyr å kunne tolke og forstå bilder (Franker, 2004). Det snakkes også om computer literacy og economic literacy (Skaftun, 2009).

Når forskere diskuterer literacy, er det to hovedsyn som står i kontrast til hverandre; det autonome og det ideologiske (Lundgren, 2006). Den autonome tilnærmingen til literacy har sitt grunnlag i at språk og språkbruk er et grammatisk fenomen og lese- og skriveferdigheter oppfattes som isolerte egenskaper og ferdigheter på individnivå. Dette synet på literacy bygger på kognitivistisk språklæringsteori. Literacyferdigheter er ferdigheter individet har tilegnet seg først og fremst p.g.a. sin kognitive utrustning, og literacy betraktes som et produkt som er med på å utvikle nye kognitive prosesser. I den ideologiske tilnærmingen blir literacy relatert til den kontekst og det samfunn hvor lese- og skriveferdighetene praktiseres. Utgangspunktet for literacy ligger i meningen og betydningen som ferdighetene får i forhold til det livet og de omgivelsene individene lever og praktiserer i. Det er denne tolkningen av literacybegrepet som er rådende i dag og som bygger på at språk og språkbruk sees som et sosialt fenomen (Cook-Gumperz, 2006).

Dette synet samsvarer med det kommunikative synet på språkkompetanse og på sosiokulturelt perspektiv på læring.

Muntlige og skriftlige kulturer: Spørsmålet om det finnes grunnleggende forskjeller mellom muntlig og skriftlig språkbruk og såkalt muntlige og skriftlige «kulturer» og individenes tenkemåte innenfor disse kulturene, har vært gjenstand for langvarig debatt. Dette gjenspeiler forskjellige syn på literacy, om literacy betraktes som autonom (lese- og skriveferdighet som en kognitiv ferdighet) eller ideologisk (lese- og skriveferdighet som sosial praksis). De som heller til en autonom literacyforståelse snakker om «The great divide»-det store skillet mellom litterate og illiterate (Dysthe, 1995; Franker, 2004). Brian Street som avviser den autonome literacyforståelse, hevder blant annet at det er mer som er felles mellom muntlig og skriftlig språkbruk

enn det som skiller og at det finnes mange blandingsformer. (Referert i Dysthe, 1995) Evnen til å tenke abstrakt og kontekstuavhengig og hva som utvikler evnen, har også vært gjenstand for stor diskusjoner. Scribner og Coles (1981) studier av Vai-folket i Liberia viste at det først og fremst er vår vestlige skolering og oppgaveløsning i skolediskursen som stimulerer en abstrakt og kontekstuavhengig måte å tenke på og ikke selve lese- og skriveferdigheten. (Referert i Franker, 2004)

David Barton som representerer paradigmet New Literacy Studies, bruker begrepet økologi fra natur- og miljøvitenskapen som en metafor for å skape en forståelse av literacy (2007). Økologi er i biologisk sammenheng læren om levende organismer og det miljøet organismene lever i og om samspillet i naturen. I «Literacy. An Introduksjon to the ecology of written Language» (den første utgaven kom i 1994), viser Barton hvordan lese- og skriveaktiviteter får betydning og mening i de ulike kulturene/ miljøene hvor aktivitetene praktiseres.

Nivådeling av literacy: UNESCO skiller mellom forskjellige nivå av literacy; base literacy og funksjonell literacy. (Referert i Franker, 2004)

Base literacy er evnen til å lese og skrive en enkel tekst med et kjent innhold, men kan også inneholde kompetanse i de fire regningsartene i matematikk, samt evnen til å øke kunnskaper og ferdigheter for å kunne fungere i ulike voksenroller, slik som arbeidstaker, forelder og samfunnsborger. Funksjonell literacy er evnen til å bruke lesing og skriving i praktiske situasjoner i samfunnet. Kriteriet på hva som tilfredsstillende funksjonell literacy vil derfor variere med ulike samfunnsstrukturer og de ulike kontekstene man er en del av.

Qarin Franker (2004) peker på ulike dimensjoner av literacy. Dimensjonen kritisk literacy innebærer å vurdere språkets innhold og lage seg opp egne meninger om budskapet og informasjonen. Kritisk literacy innebærer også å stille spørsmål til hvordan språket -muntlig og/ eller skriftlig- er med på å danne sosiale roller og hvordan språket skaper og vedlikeholder ulike maktrelasjoner. Kritisk literacy forutsetter og medfører kritisk refleksjon hos individet og i samfunnet.

Det kan det være nærliggende å spørre seg om hvordan dette kriteriet på literacy vil slå ut på deltakere på norskkurs som kanskje kommer fra totalitære samfunnssystem

hvor det å hevde sin mening kan koste dyrt? Det kan tenkes at analfabeten ikke har utviklet denne formen for kritisk literacy av frykt for represalier. Det kan også tenkes at det nettopp er på grunn av analfabetens kritikk mot det politiske styresettet i landet at hun eller han befinner seg som flyktning i Norge.

Avgrensning og betydning: I Pisas rammeverk for 2009-undersøkelsen blir lesing definert som kompetanse som innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere og engasjere seg i skrevne tekster for å nå sine mål, for å utvikle sine evner og for å delta i samfunnet. Lesekompetansen rommer et vidt spekter, alt fra kognitive ferdigheter, avkoding, ordkunnskap, grammatisk kunnskap og kunnskap om verden (Pisa expert groups (OECD), 2009, s. 14). Denne kompetansen omfatter skriving også.

Det er akseptert å bruke det engelske begrepet literacy på norsk, men det er fortsatt utfordrende å finne og avgrense betydningene. A. Skaftun (2009) sier at det kan være frustrerende med nye begreper, men at nye begreper kan hjelpe oss å se det vi holder på med fra nye synsvinkler og føre til nytenkning.

I forhold til de voksne analfabete deltakerne på norskkurs definerer jeg først og fremst literacy som lese- og skriveferdigheter, og at det dreier seg om ferdigheter som inneholder både en teknisk dimensjon og en forståelsesdimensjon. Muntlig kompetanse er en forutsetning for å oppnå lese- og skriveferdigheter, derfor må også literacy romme den muntlige dimensjonen i språket. Jeg ser på literacy både som et mål og et middel- som en forutsetning for et deltakende voksenliv.

I Pisas rammeverk for 2009 beskrives og defineres “reading literacy”, og det henvises til bl.a. Cunningham og Stanovich 1998; «*Achievement in reading literacy is not only a foundation for other subject areas within the educational system, but also a prerequisite for successful participation in most areas of adult life* (Pisa expert groups (OECD), 2009, s. 21) ». Literacy for voksne på norskkurs som ikke kan lese eller skrive på noe språk rommer både en kommunikativ, funksjonell, kulturell og kritisk dimensjon.

Utfordringer for tilrettelegging av opplæringen på norskkurs: Det finnes ikke et enkelt svar på hva det vil si å være literate. Bartons (2007) økologiske forståelse av literacy peker på at individer fungerer i sammenheng med andre individer i bestemte kontekster. Hva som er funksjonell literacy og god opplæring i norsk som andrespråk

for voksne analfabeter vil derfor bero på hvem deltakeren er, hvor og hvordan han eller hun lever og hvilke behov og mål deltakeren har. Vektlegging av forskjellig innhold og temavalg i opplæringen vil derfor variere med hensyn til elevenes interesseområder og behov. Det er stor variasjon i livssituasjonen til en ung afghansk gutt som bor alene i Norge og situasjonen til en kvinne fra Eritrea på 53 år som er et medlem av en familie på åtte personer. Hva som egner seg som godt innhold med hensyn til temavalg i undervisningens innhold vil derfor i stor grad variere.

I den videre presentasjonen og drøftingen vil jeg komme til å bruke begrepene analfabet, illiterat, deltaker, elev uten grunnleggende lese- og skriveferdigheter synonymt og litt om hverandre.

Sammendrag: Jeg har i denne delen av kapittelet drøftet literacy-begrepet som en motsats til analfabetisme. Det er den ideologiske betydningen av literacy som kommer til å få størst betydning videre i denne oppgaven. Denne forståelsen bevisstgjør på analfabetens opplæringsbehov og ser på språklæringen i kontekst og på hvilke faktorer som virker på prosessen.

2.2. Språklæring

Dette kapittelet omhandler hvordan den voksne analfabete eleven kan opparbeide seg et grunnlag for å lære å lese og skrive for første gang/ oppnå base-literacy. Jeg vil derfor konsentrere meg om de grunnleggende skriftspråkstimulerende hovedområdene og forutsetningene for literacy.

2.2.1. Hva er andrespråklæring- hva fører til andrespråklæring?

Andrespråklæring defineres som å lære et nytt språk i tillegg til førstespråket (Berggreen & Tenfjord, 1999). Forkning på andrespråklæring er en ung vitenskap som begynte å ta form på 1970-tallet (Hammarberg, 2004). Det er vanskelig å enes om en teori om andrespråklæring, som for språklæring generelt. Björn Hammarberg sier at andrespråksforskningen er en del av den allmenne språkteorien. Jeg støtter meg til denne forståelsen. Flere forskere ser nå på andrespråksforskningen som en vitenskap som også kan tilføre den almenne språkteorien nye dimensjoner (*ibid.*).

I denne masteroppgaven bruker jeg begrepene språklæring og andrespråklæring om hverandre, og for analfabeten kan det dreie seg om å lære både et andre, tredje og kanskje fjerdespråk. Men den skriftlige ferdigheten skal læres for første gang!

Anne Golden peker på at det er en stor variasjon med hensyn til hvordan elever lærer et nytt språk (Golden, 1994). Det er vanskelig å peke på bestemte metoder eller undervisningsprogram som fremmer språklæring bedre enn andre. Det er imidlertid tre faktorer som har innvirkning når vi lærer et nytt språk; individuelle faktorer, språklige faktorer og sosial faktorer.

Med individuelle faktorer menes for eksempel alder, kjønn, morsmål, skolebakgrunn, intelligens, personlighetstype, motivasjon, sosial og økonomisk status. Med språklige faktorer menes for eksempel avstand mellom morsmål og målspråk, variasjon av målspråket som for eksempel dialekter og måten språket formidles på. Sosiale faktorer kan være kulturell avstand mellom minoritet og majoritet, samt statens politikk overfor innvandrere og flyktninger som uttrykker ulike holdninger. Det er samspillet mellom de individuelle, språklige og sosiale faktorene som er betydningsfulle for vellykket språklæring og betingelsene for språklæring er antakeligvis ganske lik betingelsene for læring generelt (Golden, 1994). Dette er i tråd med Bernhard Spolskys modell for andrespråklæring som også viser til individuelle, sosiale og språklige forhold som virker inn på språklæringssituasjonen (Spolsky, 1989).

Motivasjonen for å lære, samt elevenes trygghet, trygghet i eget kulturelt ståsted og i forhold til faglige og læringsmessige utviklingsmuligheter, var likhetstrekk hos de høytpresterende elvene (Golden, 1994).

Jeg vil i det følgende gjøre rede for sosiale og individuelle faktorer i læringsprosessen.

2.2.2. Sosiale og individuelle faktorer-Læring og samarbeidslæring

Innholdet i læringsbegrepet vil variere. R. Säljö(2001) sier at antakelsen i sosiokulturelle perspektiv på læring, er at læringsprosessene ser forskjellig ut i forskjellige samfunn og kulturer. Læringsteori er avhengig av hvilken synsvinkel som er valgt som utgangspunkt for læring. Knud Illeris skiller mellom ulike måter ordet læring blir brukt på i dagligspråket:

1. Læring som resultat av læringsprosessene, det som blir lært.
2. Læring som de mentale prosessene i den enkelte lærende.
3. Læring som ytre samspillsprosesser som er forutsetning for indre samspillsprosesser.
4. Læring er det samme som undervisning (2000, s. 15)

I formell opplæringssammenheng, som på norskkurs, kan læringssynet komme til uttrykk både bevisst og ubevisst. Pedagogiske valg, alt fra valg av læremateriell og type læringsaktivitet til møbleringen av klasserommet, bygger på antakelser av hva læring er.

I denne oppgaven forstås læring som mentale prosessene i den enkelte lærende og som ytre samspillprosesser som påvirker indre samspillprosesser. Språkkunnskap dannes og skapes i relasjoner og i sosiale og kulturelle kontekster.

Samarbeidslæring som undervisningsmetode bygger på den andre og tredje oppfatningen om hva læring er. Rune Andreassen (2010) sier at de to mest brukte betegnelse for samarbeidslæring på engelsk er «collaborative learning» og «cooperative learning». Murphy og Alexander (2006) sier at collaborative learning har som mål å skape størst mulig forståelse blant gruppe medlemmene i forhold til et spørsmål eller tema, mens cooperative learning betyr at undervisningssituasjonen tilrettelegges slik at et felles mål nås ved at elevene arbeider sammen. (Referert i Andreassen, 2010) Andreassen kombinerer disse to læringsformene og forstår samarbeidslæring som samarbeid i en liten gruppe (inntil fem personer), der alle bidrar om til å nå et felles mål. Samarbeidslæring er et alternativ til lærerstyrt undervisning. Lærerens oppgave blir å forberede, tilrettelegge og kontrollere at alle er aktive.

Med et kommunikativt språklæringssyn og ideologisk syn på literacy, kan forskjellige samarbeidslærings- oppgaver være en verdifull undervisningsmetode som aktiviserer alle. Ved å øve på hilsningsfraser, kan man for eksempel rullere i gruppa mellom hvem som spør og hvem som svarer. Læreren bestemmer hvem som starter og når gruppe medlemmene skal rullere.

Metakognisjon- eller metalæring innebærer evne til å reflektere og overvåke sin egen språklæring og er en avgjørende faktor for å bli en funksjonsdyktig leser og skriver. Dette innebærer å kunne ha bevissthet omkring sine egne læringsstrategier, at eleven har en plan for hvordan han eller hun kan nå læringsmålene sine og oppnå literacy. Øzerk sier at metalæring er læring som stimulerer eleven til å reflektere omkring sin egen læring (1999, s. 222). Ved metalæring styrkes refleksjonen og dybdeforståelsen. Dette er et problemområde for analfabeter som ikke har gått på skole før og må også

læres. Det må legges vekt på lære å lære.

I tradisjonelle samfunn preges opplæringen av å være uformell og orientert ut fra den voksnes behov. Barna lærer gjennom å observere voksnes oppgaver, og allerede fra spedbarnsalderen bringes de inn sammen med moren i ulike arbeidssituasjoner. I uformell læring lærer barnet gjennom deltakelse og observasjon (Hundeide, 2003).

Motivasjon er et vanskelig begrep å operasjonalisere og teoretikere er uenige med hensyn til ekstern og intern motivasjon i forhold til språklæring. Ulike tilnærminger til språklæring er påvirket av ulike forståelser av motivasjon. Er tilnærmingen til språklæring integrativ eller instrumentell (Tenfjord & Hagen, 1999)?

Den integrative motivasjonen springer ut fra en genuin interesse hos eleven for å lære språket, mens den instrumentelle motivasjonen springer ut fra ønsket for å lære språket fordi språklæreren trenger det for å nå et annet mål, jobb, annen utdanning, få introduksjonsstønad (lønn) fra Nav osv. Både ytre og indre motivasjon virker på hverandre, og det behøver ikke være noen motsetning. Ved å oppdage og erkjenne at å lære språket gir framtid og håp, kan også den indre motivasjonen styrkes og aktiveres.

Øzerk sier at man innen opplæringsfeltet har begynt å sette sterkere søkelys på lærerrollen (1999, s. 145). Øzerk peker på lærerprofesjon og den integrerte lærerrollen. Lærerprofesjonaliteten har først og fremst å gjøre med kvaliteten på jobben læreren gjør på bakgrunn av utdanningen læreren har, og kompetansen som stadig er i utvikling. Lærerprofesjonaliteten har også å gjøre med kunnskapen som lærerne sitter inne med, og lærernes refleksjon. Øzerk ser den integrerte lærerrollen i relasjon til den didaktiske relasjonstenkningen, hvor alle de didaktiske faktorene integreres mot et felles mål (Jf.2.3.). Lærere for voksne analfabeter står overfor en utfordring som stiller store krav til både lærerprofesjonalitet, helhetstenkning og forståelse.

2.2.3. Språklige faktorer- Språk og språklig kompetanse

Mens man tidligere var opptatt av å beskrive språket som system er man nå mer opptatt av å beskrive språket i praksis. Språk består av svært sammensatte og komplekse systemer og det er ikke mulig å gi et fullstendig og helhetlig bilde av alle aspektene ved språk (Svanes, 1993, s. 11).

Lingvisten Dell Hymes ser først og fremst på språket som kommunikasjonsmiddel i

ulike diskurser. Hans kompetansebegrep dreier lingvistikken i sosiolingvistisk retning i form av å legge vekt på kommunikativ kompetanse.⁴ Kommunikativ kompetanse rommer både kunnskap om språkets form og struktur og evnen til å bruke det (Berggreen & Tenfjord, 1999). Lingvistisk kunnskap står ikke i kontrast til språkets kommunikative funksjon og hensikt. Snarere tvert i mot. Ved å beherske god uttale og grammatiske elementer i språket vil kommunikasjonshandlingene kunne gjennomføres uten å stoppe opp.

Hva vil det si å kunne et språk? Å kunne et språk vil si å ha lingvistisk kompetanse, sosiolingvistisk kompetanse og pragmatisk kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 131).

Lingvistisk kompetanse omfatter kunnskap og evne til, ved hjelp av regler i språket, å lage velformulerte budskap. Sosiolingvistisk kompetanse innebærer å ha kunnskaper og ferdigheter i forhold til sosiale sider av språkbruken, og pragmatisk kompetanse dreier seg om hvordan språket brukes med bestemte intensjoner (*ibid.*)

Jeg vil i denne delen av kapittelet se på hva forskningen og faglitteratur sier om den grunnleggende språklæringen og konsentrerer meg om de språklige faktorene i språklæringen.

2.2.4. Skriftspråkstimulerende nøkkelområder

Det finnes ikke mye faglitteratur om lese- og skriveopplæring for voksne som skal tilegne seg denne kompetansen for første gang på et andrespråk. Det er et forskningsmessig tomrom her, både nasjonalt og internasjonalt (Kruidenier, 2004). Erfaringer fra leseopplæring av majoritetsbarn er trolig grunnlaget for det som finnes av materiale om denne undervisningssituasjonen, der både undervisningsspråket og alfabetiseringsspråket er nytt og ukjent (Hvenekilde, 1996, s. 66).

Jeg har i stor grad benyttet meg av litteratur som omhandler den første lese- og skriveopplæringen for barn som skal tilegne seg lese- og skriftferdighet på sitt morsmål, i kombinasjon med fagstoff fra minoritetsundervisning for elever i Grunnskolen (Selj & Ryen, 2008). Kunnskap og teori fra disse nøkkelområdene er overførbare til andrespråklæring for voksne. Å lære å lese og skrive innebærer de samme læringsskrittene og alle må gå den samme læringsløypa, selv om teknikk og

⁴ Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske «communicare» og betyr å gjøre noe felles.

tempo varierer. Intervjumaterialet i empiridelen peker også i denne retningen. Jeg har dessuten funnet mange av de samme prinsipper for den første alfabetiseringen i Supporting the Learning Progressions for Adult Literacy.⁵

Hagtvet og Pálsdóttir argumenterer for flere skriftspråksstimulerende nøkkelområder i språklæringen. De viser blant annet til 1) opplæring i generelle ferdigheter, 2) arbeid med situasjonsuavhengig språk og 3) arbeid med språklig bevissthet (1996, s. 27).

2.2.4. Hva er god språklæring for voksne analfabeter?

Grunnleggende språklæring inneholder læring av muntlige ferdigheter (lytte- og samtaleferdigheter). Altså både reseptive og produktive ferdigheter. Lytting og lesing regnes som reseptive og snakke og skrive regnes som produktive ferdigheter. Målet for språklæringen på grunnleggende nivå er oppnåelse av base-literacy, for å kunne utvikle denne kompetansen videre. Med tilegnelse av base-literacy kan elevene lese og skrive enkel tekst med et kjent innhold, men base-literacy kan også bety at elevene behersker enkel matematikk, samt kunnskaper og ferdigheter for å kunne fungere i forskjellige roller som voksen.

2.2.5. Generelle språkferdigheter - Ord og ordforråd

Utvidelse av ordforråd og arbeid med setningsbygning inngår som sentrale faktorer i læring av generelle språkferdigheter. Det samme gjør trening i logisk og sammenhengende språkbruk, å bruke språket til problemløsning, og å ta ansvar for kommunikasjon.

Med et kommunikativt språkkompetansesyn har ordforrådet en sentral plass. De ordene som er viktige å lære er de som er hensiktsmessige i forhold til å opprettholde kommunikasjonen (Golden, 1998).

Hva vil det si å kunne et ord? Å kunne et ord betyr å kjenne lydstrukturen til ordet, å beherske dets ortografiske struktur og å forstå innholdet i ordet. Når man kan et ord er gjenkallelsen fra ordlageret i hjernen automatisert og man kan gjenfinne ordene direkte fra minnespor i hjernen (Golden, 1998).

Optimal ordkunnskap innebærer å beherske formell, syntaktisk og semantisk

⁵ (Publications/Learning-progressions-starting-points.pdf, 2008)

ordkunnskap. Formell ordkunnskap betyr å gjenkjenne ordets form, hvordan det høres, uttales og eventuelt skrives. Når man har formell kunnskap om ord innebærer det også at man behersker bøyings- og avledningsmønstre. Å ha syntaktisk ordkunnskap betyr å ha kunnskap om de syntaktiske funksjonene til ordet, dvs. ordplassering i forhold til ordets funksjon i setningen. Å ha semantisk ordkunnskap vil si å ha kunnskap om ordet betydning i ulike kontekster. Pragmatisk ordkunnskap innebærer å vite i hvilke sosiale og kulturelle situasjoner man bruker ordene (1998, s. 57). Et viktig prinsipp ved ordlæring er å arbeide med *High interests words* (Publications/Learning-progressions-starting-points.pdf, 2008). Det er ord som er viktige for eleven, slik som sitt eget navn, familiemedlemmers navn og adresse. Det er ord deltakeren trenger å kunne kjenne igjen/ lese og skrive.

Bakgrunnskunnskap og ordforståelse: Golden sier at bakgrunnskunnskap (også kalt leksikonkunnskap) er det lageret av kunnskap og erfaringer som er tilegnet gjennom tidligere erfaringer.

Skjemateorien er en teori om organisering av ordkunnskap, og skjemaene inneholder forskjellige verdier, alt etter som det er kjente eller helt ukjente kontekster og ord. Dersom eleven tilegner seg ny ordkunnskap som passer inn i allerede etablerte skjemaer foregår det en tilvekst av skjema. Det kan også skje en justering av skjema når ny kunnskap ikke passer inn i de opprinnelige skjemaene. Da må noen av skjemaene forandres. Når ny kunnskap og erfaring ikke passer inn i det hele tatt i det gamle skjemaet skjer det en restrukturering (Golden, 1998). Det er dette som er situasjonen for mange av analfabete på norsk kurs. Teorien om skjema er en kognitivistisk teori som ligger opp til den autonome literacyforståelsen. Dette er et eksempel på det autonome literacybegrepet også har berettiget plass i læringsprosessen.

2.2.6. Situasjonuavhengig språk

Muntlig språk er ofte situasjonsbundet, mens skriftlig språk fjerner seg i forskjellige grader fra den konkrete situasjonen. De analfabete deltakerne som mangler bakgrunn fra skriftspråklig påvirkning og utdanning, er vant til å forholde seg til muntlig språk. Det er den språklige praksis og konteksten som gir ordene og språket mening. I skriftlig språkbruk er det språket selv som er formidler av budskap og informasjon og meningen i denne. Skriftlig kommunikasjon er oftest situasjonuavhengig og stiller

store krav til de generelle språkferdighetene (Hagtvet & Pálsdóttir, 1996, s. 25).

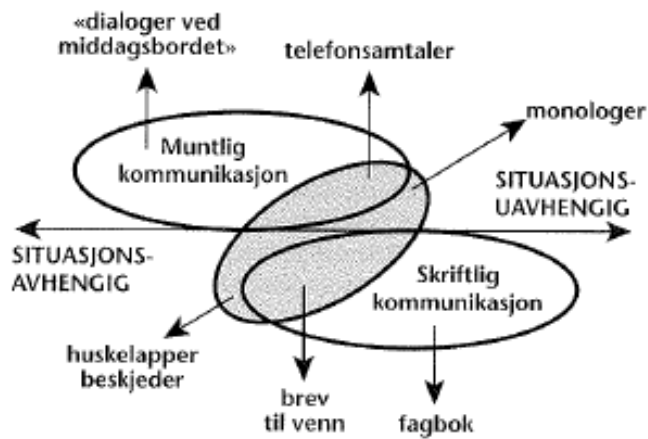


Fig. 1. Muntlig og skriftlig kommunikasjon og grad av situasjonsuavhengighet (Hagtvet, 2004, s. 69)

Den muntlige kommunikasjonen støttes av kroppsspråk som ansiktsuttrykk, stemmeleie, talehastighet og pauser. Dette er i følge Hagtvet med på å framheve det vesentlige i budskapet og gir et «bilde» av følelse og engasjement (2004). For eksempel er en samtale ved middagsbordet, når man snakker om middagen, en kontekstavhengig språkbrukssituasjon. Språket støttes av de konkrete handlingene og objektene som befinner seg i situasjonen. Den vitenskapelige rapporten er eksempel på en kontekstuavhengig språkbrukssituasjon. Her må mottakeren prøve å sette seg inn i forfatterens tekst, og har kun støtte i språket i selve teksten og eventuelt i sin egen bakgrunnsforståelse og referanseramme. Som vi ser av figur 1, er både skriftlige og muntlige språkhandlinger mer eller mindre situasjonsavhengige eller situasjonsuavhengige. For en analfabet deltaker blir det viktig å gå fra den muntlige konkrete kommunikasjonssituasjonen til den mer abstrakte muntlige kommunikasjonssituasjonen (situasjonsuavhengige). Ved å jobbe med språket i det skraverete feltet kan eleven få øvelse i å bruke situasjonsuavhengig muntlig språk for deretter å starte opp med øvelse i skriftlig språkbruk som ligger nært opp til det muntlige abstrakte språket. (Hagtvet, 2004, s. 70).

Eksempel på muntlig situasjonsuavhengig språkbruk i klasserommet kan være å snakke om hvorfor en elev er borte fra norskkurset. Da kan læreren og elevene snakke om og prøve å forestille seg hvor eleven er den dagen. Er vedkommende på jobb, hjemme med sykt barn eller kanskje reist til hjemlandet...? For å bevege seg mot

skriftlig språkbruk kan læreren og elevene for eksempel skrive en liste over navn på deltakerne i klassen og navn på språkpraksisplasser som er representert.

I følge Rommetveit er den overordnede målsetningen for kommunikasjonen å danne en felles forståelse. (Referert i Hagtvatn 2004) Felles forståelsesrammer kan sees på som en overordnet kontrakt (metakontrakt) og utgjør rammen for kommunikasjonen. Dette er kunnskap vi tar for gitt eller kunnskap vi «leser mellom linjene». Det er vurderinger, holdninger og verdier som ligger under i kulturen og det muntlige og skriftlige språket.

Situasjonen på norskkurs er at deltakere og lærere kjenner hverandre dårlig, lærere har liten kunnskap om analfabetenes individuelle bakgrunn, historie og kontekst.

Deltakeren på norskkurs har liten kunnskap og erfaring med den norske konteksten. Deltakerens forståelsesbakgrunn og referanseramme er skjult for lærerne. Den norske tradisjon og kultur er «skjult» for deltakeren. Kan noe i det hele tatt være felles i innenfor disse «opplæringprogrammene»? Når analfabet og lærer mangler felles kontrakter å bygge språkundervisningen på, er det ekstra viktig å bygge opp felles referanseramme eller erfaringsfundament for forståelse (Hagtvatn, 2004). Dette kommer jeg tilbake til ved presentasjonen av datamaterialet.

2.2.7. Språklig bevissthet

Arbeid med språklig bevissthet, også kalt metaspråklig bevissthet, regnes som et hovedområde i den først språkopplæringen (Hagtvatn & Pálsdóttir, 1996). Språklig bevissthet er bevissthet om språkets formside. Begrepet knytter seg til både språkets fonologiske, morfologiske og syntaktiske faktorer.

Språklige bevissthetsaktiviteter og språklig stimulering er viktig for å legge et grunnlag for lese- og skriveutviklingen (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1999b). Fonologisk bevissthet er avhengig av individets leksikon og av det auditive minnet. Leksikon er individets språklager/ ordlager. Når man hører, leser, sier eller skriver et ord, må ordet hentes fram fra ordlageret samtidig som ordets lydstruktur analyseres og hentes fram fra det auditive minnet. Dersom ord og uttrykk er innarbeidet og automatisert i det muntlige språket, vil de finnes i individets leksikon som meningsbærende enheter. Eleven kjenner ordet og forstår hva det betyr, og det auditive analysearbeidet vil gå lettere.

Bevisstheten om ordets lydstruktur og utvikling av fonologisk oppmerksomhet vektlegges som den viktigste faktoren i den skriftspråkforberedende fasen av lese- og skriveopplæringen (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1999b, s. 28). Holger Juul viser i en prosjektrapport basert på innvandrere med liten skolebakgrunn, at det er en klar signifikant sammenheng mellom deltakernes leseferdighet på danskurs og deres fonologiske ferdigheter (2006).

Man må kunne gjenkjenne og kalle lydene tilbake fra hukommelsen. Denne bevisstheten sees på som forutsetning for å kunne «knekke skrive- og lesekode». Å knekke koden betyr at elevene kan skille ut lydene i talen og vet hvilken bokstav som representerer hver lyd.

2.2.8. Prinsipper for muntlig opplæring

Stevick (1976) skiller mellom refleksiv og produktiv språkbruk. (Referert i Alver & Lahaug, 1999) Ved refleksiv språkbruk er språket ferdig planlagt av samtalepartneren (læreren eller en medelev) på forhånd. Språket brukes ikke selvstendig og kreativt. Ved produktiv språkbruk er det ikke planlagte fraser og vendinger som er hovedinnholdet i dialogen, men språkbruken kan ta forskjellige retninger som i en vanlig «ukonstruert» samtale. Stevich sier at det er den produktive språkbruken som er mest språkutviklende. Når eleven og morsmålstaleren (læreren) samtaler, må begge partene i dialogen endre språket og gjøre tilpasninger. Den språklige forhandlingen, som går ut på at eleven selv gjentar og får samtalepartneren til å repetere og omformulere, er med på å opprettholde kommunikasjonen og gir læringsmuligheter (*op.cit.*). Ved å oppøve en muntlig kompetanse på basis- refleksivt nivå ved for eksempel å øve på språkfunksjoner som forskjellige hilsningsfraser, legges det et grunnlag for videre produktivt og selvstendig dialogarbeid.

Muntlig språklæring er avhengig av at nye ord og fraser finner feste i det eleven allerede har av leksikalske kunnskaper/ bakgrunnskunnskap (se ordlæring).

Det er stor faglig enighet om at et godt muntlig grunnlag er forutsetning for tilegnelse av skriftspråkkompetanse. Synet på de muntlige ferdighetenes betydning for voksne analfabeter kommer til uttrykk både i Det europeiske rammeverk for språk, læreplaner og metodiske veiledninger (Utdanningsdirektoratet, 2007; Vox, 2005a). Muntlig trening med oppøvelse av innholdsforståelse i begrepene er et grunnlag for den første lese og skriveopplæringen, og må også gå hånd i hånd med denne opplæringen etter

hvert som den starter opp. Det er viktig for at eleven skal forstå og ha motivasjon i lese- og skrivearbeidet. Det som leses og skrives må oppleves meningsfullt for språkeleven. For å forstå er det viktig med støtte i den muntlige konteksten.

Det er flere prinsipper som er viktige når den muntlige aktiviteten skal planlegges og organiseres. Læringen har størst effekt når læringen tar utgangspunkt i deltakerens behov og mål, det er viktig at den som lærer forstår, og det er viktig at eleven får adgang til et rikt språkmiljø (Alver1999, s. 127). Læringseffekten øker når innholdet i kommunikasjonen engasjerer eleven emosjonelt og eller kognitivt (*ibid.*) Ved for eksempel å lære kvinnene i alfaklassen å bake brød tar man utgangspunkt i et behov som engasjerer og det legges til rette for tilegnelse av kommunikative ferdigheter. Muntlig språkbeherskelse og et rikt ordforråd gir et fundament for både lese- og skriveopplæringen. For å forstå det man leser og skriver er det nødvendig med en periode med muntlig innlæring, og den muntlige aktiviteten bør kombineres med felles opplevelser og praktiske aktiviteter.

Voksne analfabeter er vant til uformelle læringssituasjoner og å få informasjon gjennom redskaper som muntlig dialog og praktisk arbeid. Det er nødvendig å bygge videre på disse redskapene i lærings- og kunnskapsproduksjonen på norskkurs for å gi teksten innhold og mening. Det er vanlig å bruke bilder og andre konkrete gjenstander som utgangspunkt for denne muntlige treningen. Ved å snakke om bildene og øve på ord, først muntlig, kan læreren skrive et eller to av de viktigste ordene på tavla. Sammen kan elevene hjelpe hverandre til å gjenkjenne noen av de innøvde bokstavene og repetere lyden til bokstaven. Så lager man kanskje både fortellende og spørresetninger med forskjellige ordkombinasjoner.

Svake språkelever og lesere som strever med gjenkjenning og ordavkodning, kan kompensere med kontekstkompetanse og kunnskap om «samfunnet rundt den skrevne teksten». Ved slike pragmatiske strategier kan det tross svake avkodningsferdigheter, dannes mening mellom leser og tekst. Når eleven har kontekstkompetanse og vet hvordan hun eller han bruker språket, hjelper det i fortolkningsarbeidet og i produksjon av både muntlig og skriftlig tekst.

2.2.9. Lesing og skriving

Trageton sier at ettersom begrepet Literacy integrerer både skriving og lesing bruker

vi her i Norden nå fellesordet skriftspråksutvikling (2003, s. 215).

Han snur litt på den rådende opplæringsprogresjonen- muntlig, lesing, skriving - og mener som Hagtvet at skriving kan være veien inn til lesing. Den lærende kan da produsere språk på egne premisser og skriver ut fra seg selv og egne behov og interesser. Dette praktiseres også for analfabete nybegynnere på norskurs og det er ikke noe skarpt skille mellom lesing og skriving.

Det er en vanlig oppfatning at lesing og skriving er to sider ved samme sak og disse læringsprosessene går vanligvis parallelt (Roe, 2011).

Skriftforming: Forming av bokstaver og godt blyantgrep er nødvendig dersom skriften skal bli automatisert. *Letter formation* (bokstavforming) er også et område som ofte må vies mye oppmerksomhet. Å forme bokstaver kan være et møysommelig arbeid, men skriftforming er et viktig område. Bokstaver læres gjennom øyet, men også gjennom arm og håndbevegelser. Hjernen lærer gjennom nervesystemet hvilken bevegelse som er knyttet til hver enkelt bokstav (Høigård, 2006). Ved å skrive bokstaver samtidig med å lese lyden til bokstaven, oppdager eleven det alfabetiske prinsipp. Skrive- og lesekode, som betyr å knytte lyd til bokstav, løses.

Skriving og lesing: Fonologisk skriving betyr å skrive en bokstav for hver enkelt lyd en klarer å identifisere (Høigård, 2006). Man skriver lydrett. Ortografisk skriving betyr å bruke rettskrivningsreglene når man skriver (*ibid.*) Både hos barn som skal lære å lese og skrive og hos voksne analfabeter går veien fra fonologisk skriving til ortografisk skriving. Skriving vil gi en langsommere og mer grunnleggende vei inn i den alfabetiske koden enn lesing. For elever som strever med lesing (analfabeter), kan dette være en vei inn til lesingen hvor elevene artikulerer hver lyd mens de skriver (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1999a, s. 19).

Å lese er en mer kompleks prosess enn det er å skrive. For eksempel skal man i et ord skille ut, huske og gjenkjenne bokstavene, så skal bokstavene kobles til lydene og deretter trekkes sammen. For å kunne lese må man både kunne analysere og trekke sammen (syntese) (Høigård, 2006). Disse prosessene er forbundet med det tekniske aspektet ved lesingen. Det snakkes i dag om ulike tilnærminger til lesingen, og innholdet og forståelsen i lesingen er viktig. Som i skriveutviklingen, mener man at også leseutviklingen gjennomgår ulike stadier. Høigård peker på lesing i kontekst, helordslesing, fonologisk lesing og ortografisk lesing (2006, s. 268). Hun sier at

fonologisk lesing er strevsomt og energikrevende, fordi det krever at eleven har en forståelse av at bokstavene representerer språklyder. Lydene lagres i hukommelsen for å trekkes sammen. Når eleven repeterer fonologisk syntese av ordene, vil det lagres som ortografiske identiteter i minnet, og ortografisk lesing betyr at lesingen er automatisert og at eleven ikke lenger bruker energi på selve avkodingen (*ibid.*) Det er nødvendig med mye og variert lesetrening for å få til denne automatiseringen.

Skriving og lesing kan beskrives ved hjelp av to komponenter, som en dobbel prosess. $Skriving = Budskap \times innkodning \text{ av lyd til bokstav, } S = B \times I.$ (Hagtvet, 2004, s. 276) Gouh & Tunmer (1986) sier at: «Lesing = Avkoding x forståing». (Referert i Trageton, 2003) Blant leseforskere er en vid aksept for denne «formelen» (*ibid*). Avkoding og forståelse (også kalt lingvistisk kompetanse) kan ikke kompensere for hverandre. «Formelen» over viser at dersom en av ferdighetene er null, vil også lesingens produkt bli null.

Skriving som kommunikativt medium innebærer formidling av et budskap samtidig som det er en teknisk ferdighet. Den som skriver har en ide som skrives med hånd og blyant, eller fingre og tastatur samtidig som fonemene i den muntlige teksten er «innkodet» til grafemer. I tillegg er skrivearbeidet betinget, som alt annet læringsarbeid, av krefter og motivasjon. Som ved lesearbeidet, må alle komponentene være til stede for at skrivingen skal være reell og gi en tekst med mening. Hvis B er null, kan teksten framstå som bokstaver, ord og setninger uten innhold, og hvis bokstavene ikke er leselige og innkodingen fra fonem til grafem svikter, blir meningen i teksten uforståelig. Med utgangspunkt i dette synet argumenterer både Trageton (2003) og Kulbrandstad (2011) for at lesing og leseforståelse bygger på interaksjonsteori. Det betyr at lesing hverken kan forstås som rene «bottom up»-prosesser (syntese) eller «top down» prosesser (analyse). For å illustrere og anskueliggjøre og forklare «bottom up models» og «top down models» kan man sette opp en hierarkisk liste;

kontekst

tekst

fraser

ord

morfemer

bokstaver

(Kulbrandstad, 2011, s. 25). Øverst i hierarkiet finnes situasjonen og sammenhengen teksten befinner seg i, og nederst finnes bokstaver som blir lest og trukket sammen til ord. Den interaktive modellen ser på lesing og skriving som en prosess hvor prosesser nedenfra og opp og ovenfra og ned skjer samtidig. De ulike faktorene i de ulike nivåene arbeider sammen på samme tid for å danne produktet som er lesing med mening og innhold.

Trageton framhever de positive effektene ved å bruke datamaskin som medium i skrive og leselæringen. Han føyer til en ny kombinasjonsdefinisjon av lesing og skriving; «Å skrive seg til lesing på PC= Bodskapsformidling x innkoding x meningsfull leseavkoding (Trageton, 2003, s. 283)

Bruk av datamaskin styrker konsentrasjonen om innhold og budskap i skrivingen og eleven unngår å bruke alle sine krefter på å tyde håndskrift og på motorisk arbeid!

Dessuten fremheves den motiverende siden ved å bruke datamaskin som læringsverktøy. Det er nå i år satt i gang et pilotprosjekt på Skullerud

Voksenopplæringscenter i Oslo og på Sogn videregående skole hvor analfabete deltakere blir alfabetisert ved å bruke datamaskin med tastatur til tale. Fordelen er at når eleven hører lyden og ordene opplest, får eleven også trening i prosodi og uttale. Dette ser så langt ut til å gi gode læringsresultater. Antakeligvis ville det ideelle for analfabete deltakeren være å både bli alfabetisert ved håndbevegelser/ håndskrift og med støtte av tastatur til tale.

Å kunne lese noe som eleven selv har produsert, styrker troen på egen mestring. Vi ser at lesing og skriving er to sider av samme sak, og saken er å utvikle literacy i et livslangt læringsforløp. For den voksne analfabeten dreier det seg om først å skaffe seg et grunnleggende kompetansenivå, base literacy, for deretter å arbeide for å utvikle funksjonell/ kulturell og kritisk literacy.

Sammendrag: I denne delen av kapittelet har jeg pekt på base-literacy som er målsettingen for den grunnleggende språkopplæringen. Base-literacy omfatter både muntlige og skriftlige dimensjoner. Det er samspillet mellom individuelle, språklige og sosiale faktorer som er betydningsfulle for vellykket språklæring. Kommunikativ kompetanse er en sammensatt kompetanse. Den første lese- og skriveopplæringen er

avhengig av flere skriftspråkstimulerende nøkkelområder, og jeg har pekt på samarbeidslæring som mulig metode i språkopplæringen. Utviklingen av literacy må sees i relasjon til sosiale faktorer og rammeforhold i konteksten hvor språklæringen foregår.

2.3. Rammefaktorer

Norskopplæring for voksne analfabeter trenger å ha et feste både innen språklæringsteoriens område og i opplæringsteoriens område. K. Øzerk sier at pedagogikkens praksis trenger både læringsteorier og opplæringsteorier (1999, s. 49). Opplæringsteorier omhandler hvilke betingelser som må være til stede for at læring skal kunne skje, og rammefaktorer er faktorer som berører og innvirker på opplæringen.

Reidar Myre definerer rammefaktorer slik; «*Med rammefaktorer forstås vi forhold og størrelser som- i positiv eller negativ forstand- virker som determinanter på undervisningen og skolelivet i det hele*» (2001, s. 161).

Som vi ser av denne definisjonen er faktorene både muliggjørende og begrensende faktorer. Determinanter betyr avgjørende faktorer og kan peke mot noe som er fastsatt på forhånd (Landrø & Wangensteen, 1997).

Rammefaktorer er i tråd med det Britt Ulstrup Engelsen kaller rammebetingelser (2012).

Rammefaktorbegrepet blir brukt noe forskjellig, det snakkes om vide rammer (ytre) og snevrere (indre) rammer (Myhre, 2001). Med vid forståelse av rammefaktorene ser man på alle faktorer i samfunnet som virker inn på opplæringens virksomhet, mens den snevre forståelsen definerer rammene nærmere skolens virksomhet. Myhre oppfatter rammebegrepet i vid betydning (2001, s. 163). På samfunnsnivå trekker Ulf P. Lundgren fram statens økonomiske, juridiske og politiske/ ideologiske rammefaktorer som determinanter for opplæringen (1986). De overordnede og vide rammene påvirker organisatoriske forhold, lovmessige forhold og læreplanmessige forhold som virker på skolelivets og opplæringens indre rammer.

I den didaktiske relasjonsmodellen til Engelsen (2012) er «rammer» skilt ut som egen faktor. Rammene er en del av en helhetstenkning og står i relasjon til hele den pedagogiske virksomheten. Nedenfor vises modeller av didaktisk relasjonstenkning,

der rammefaktorer inngår som et element.

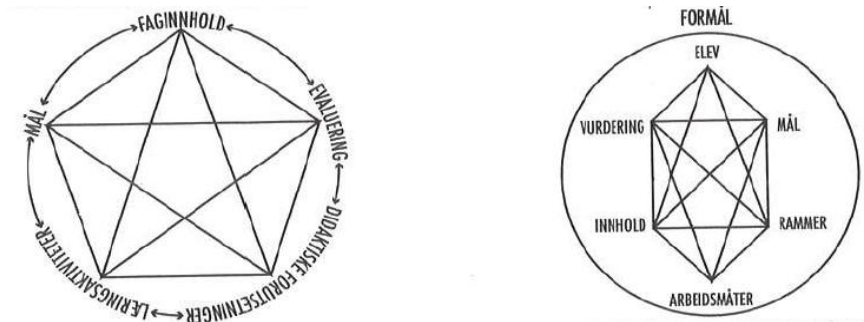


Fig. 2 Til venstre; Den opprinnelige didaktiske relasjonsmollen fra Bjørndal og Lieberg 1978. Til høyre, Den videreutviklede versjonen av den didaktiske relasjonsmodellen fra Engelsen 1997 (Øzerk, 1999, s. 148).

2.3.1. Rammefaktorteori

Parallelt med at rammefaktorbegrepet brukes ulikt, finnes det også forskjellige rammefaktorteorier. Jeg forholder meg først og fremst til Myhres sammenfattende modell og teori (2001).

Aktørenes handlingsrom: Rammene har innvirkning på lærerens og elevenes muligheter i opplærings situasjonen og det snakkes i denne sammenheng om « aktørenes handlingsrom». Med aktør kan man forstå både lærer og deltaker. Hvor vidt eller trangt dette handlingsrommet blir avhenger av rammene (Hiim & Hippe, 1998, s. 136), men også av aktørenes krefter og aktørens forståelse og tolkning av rammene. Handlingsrom er et spillerom hvor det er mulighet for å foreta endringer, og fungerer på læreres og elevers egne premisser. Når det spørres etter handlingsrom spørres det etter læreres og /eller elevers handlefrihet. Berg og Wallin ser denne handlefriheten i sammenheng med lærerens profesjonalitet (Berg & Wallin, 1982; Myhre, 2001). Handlingsrommet angår aktørens frihet og vilje (egne grenser) til å gjøre sitt beste i opplærings situasjonen (Myhre, 2001).

2.3.2. En sammenfattende rammefaktormodell

En måte å betrakte rammefaktormodellen på er å se på rammefaktorene som deler av ulike sirkler (Myhre, 2001). U. P. Lundgren (1986) sier at de formelle rammene som statens økonomiske, juridiske og ideologiske rammer er representert av storsamfunnet og befinner seg i storsamfunnets ytre sirkel (Myhre, 2001, s. 168). I sirkelen innenfor

finner vi lokalsamfunnet med lokale institusjoner som kommuneadministrasjon og flyktningkontor som lokale rammefaktorer. I den innerste sirkelen befinner skolens indre sfære seg.

2.3.3. Storsamfunnets ytre rammer

Direkte rammefaktorer er rammene som er gitt gjennom lovbestemmelser, gjennom politisk- pedagogisk rammeverk/ læreplan og gjennom de økonomiske ressursene som staten bevilger (*ibid.*) De juridiske rammene omfatter lovverket, forskrifter og instruksjer. De ideologiske rammene virker styrende på læreplanen, innholdet i lærebøkene og mål for opplæringen. De økonomiske rammene omformes til organisatoriske rammer som igjen begrenser det pedagogiske arbeidet. (Jf.2.3.4).

2.3.4. Lokale rammer

Kommunens skolepolitikk er direkte rammefaktorer i lokalsamfunnet. Det samme gjelder for flyktningkontorets / NAV`s politikk overfor deltakerne i Introduksjonsprogram. Tildeling av skolelokaler og økonomiske bevilgninger er direkte rammebetingelser. Det samme gjelder for flyktningkonsulentens tilrettelegging for språkpraksisplass for deltakeren og annen oppfølging i Introduksjonsprogrammet.

2.3.5. Indre rammefaktorer og skolens indre sfære

Myhre kategoriserer ulike rammefaktorer som er knyttet opp til den direkte opplæringen på skolen (2001, s. 169-170). Blant annet det han kaller administrative rammer og materielle rammer.

De administrative rammene består av bestemmelser som er foretatt av ledelsen ved skolen. Det kan blant annet dreie seg om ordninger og tilrettelegging av lærernes samarbeid og organisering av timeplanen. Det dreier seg også om hvilke lærerkurs som prioriteres.

Materielle rammer dreier seg om de økonomiske midlene som er stilt til disposisjon fra kommunen eller fylket. Denne rammefaktoren påvirker og begrenser for eksempel utforming og vedlikehold av skolebygningen, ansettelse av lærere og innkjøp av materiell.

2.3.6. Organisasjon og konflikt

Det er vanlig å se på skolen som en organisasjon. Berg og Wallin ser på skolen som en hierarkisk organisasjon, hvor styresmaktene i samfunnet er den øverste

oppdragsgiveren (1982). Som en byråkratisk organisasjon styres skolen av lover og forskrifter i kombinasjon med den lokale skoles styring.

Skolens virksomhet befinner seg på aktørnivå.

Berg og Wallin ser positivt på konfliktsituasjoner i organisasjonen fordi konflikt i organisasjonen i forhold til over- og eller underliggende nivå tydeliggjør og muliggjør et handlingsrom. Når det oppstår konflikt mellom lærerne og lokalt styringsnivå, klargjøres grensene i forhold til handlingsrommet. Lærerne ser tydeligere hvor spillerommet for endringer eventuelt befinner seg⁶. Berg og Wallin spør om det er harmonimodellen som bør prege skolen, og svarer at så lenge den offentlige skolen er politisk styrt er det nødvendig med konflikt på ulike nivå. Konflikt, ikke enighet, er det som bør kjennetegne skolen som samfunnsinstitusjon (1982).

Skolen styres dels av organisatoriske-administrative, pedagogiske og juridiske formelle rammer. Dette er styresystem med forskjellige tradisjoner (Berg & Wallin, 1982). Når det oppstår konflikt mellom regelsystem/ lovsystem og målsystem/ læreplanens mål og innhold, er det som oftest regelsystemet/ lovene som «vinner» over de pedagogiske hensyn (Berg & Wallin, 1982) Økonomiske ressurser griper også inn i det pedagogiske opplegget og begrenser den pedagogiske virksomheten (Myhre, 2001).

2.3.7. Læreplan

K. Øzerk (1999) hevder at læreplanbegrepet er et begrep som oppfattes ulikt. Han sier at læreplan, «curriculum» fra engelsk, kan oppfattes som en oversikt over hva undervisningen skal inneholde, men også at læreplan kan forstås som « en plan for læring». På den måten settes det et fokus på elevens læringsprosess. Læreplanen er nasjonale myndigheters styringsdokument og bærer preg av politiske føringer (*ibid.*).

På hvilken måte og i hvilken grad for eksempel læreplanen som rammebetingelse styrer opplæringen, kommer an på lærerne tolkning av den (Berg & Wallin, 1983). Det gjelder ikke i samme grad for hvordan de juridiske og de økonomiske rammebetingelsene regulerer og begrenser opplæringen. Økonomiske vilkår modifieres ikke gjennom fortolkninger.

⁶ Den kritiske realisten Margaret Acher har sammenfallende syn på konflikter, her ligger potensialene for forandring og utvikling sier hun (Danemark & al., 2003).

I denne masteroppgaven forholder jeg meg til storsamfunnets rammer, de lokale rammer og til skolens indre rammer.

Sammendrag: Rammefaktorer er faktorer som virker muliggjørende eller begrensende på opplærings situasjonen og læringssituasjonen. På samfunnsnivå pekes det på økonomiske, juridiske og politiske rammefaktorer som virker på skolens sfære.

2.4. Rammebetingelser i voksenopplæringen

Det er Den norske regjering som gjennom Kunnskapsdepartementet og Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet vedtar lover og forskrifter om norsk og samfunnsfagsopplæring for innvandrere. Disse bestemmelsene setter rammer for den pedagogiske praksisen på de enkelte skolene.

Lovbestemmelser, forskrifter og læreplaner er en del av statens politikk. Det er formelle rammebetingelser som regulerer og styrer norsk og samfunnskunnskapsopplæringen for voksne innvandrere. Dette er ytre rammer som påvirker de indre rammene.

Jeg skal i det følgende presentere lovbestemmelser som først og fremst gjelder Lov om Introduksjonsordning og norskopplæring (Introduksjonsloven) og Læreplan i norsk og samfunnskunnskap.

2.4.1. Lov om introduksjonsordning og norskopplæring

Lov om introduksjonsordning og norskopplæring (Introduksjonsloven) trådte i kraft i 2004 og gir individuelle rettigheter og plikter (Regjeringen & Barne- likestilling- og inkluderingsdepartementet). Introduksjonsloven pålegger alle kommuner å sørge for introduksjonsprogram for nyankomne innvandrere. Introduksjonsordningen omfatter nyankomne personer som har fått innvilget oppholdstillatelse og som har behov for grunnleggende kvalifisering. Det kan være personer med følgende oppholdsgrunnlag; asyl, overføringsflyktninger, personer med kollektiv beskyttelse i massefluktsituasjon, personer som er innvilget opphold på humanitært grunnlag og familiemedlemmer til disse gruppene (Lovdata, Kap 2 § 2).

2.4.2. Introduksjonsprogrammet

Introduksjonsprogrammet er en del av Introduksjonsordningen og er en viktig faktor som er med på å regulere den nåværende norskopplæringspraksisen i Norge i dag. Hensikten med å innføre Introduksjonsloven var å gi innvandreren mulighet for

raskere deltakelse i det norske samfunnet.

Det er for tiden Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet som forvalter introduksjonsloven.

Introduksjonsprogrammet tar sikte på å: « *a) gi grunnleggende ferdigheter i norsk, b) gi grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv og c) forberede for deltakelse i norsk samfunnsliv*»(Regjeringen, 2003Kap 2 § 4). Grunnleggende kvalifisering skal også føre til at innvandreren kan benytte seg av det ordinære utdanningssystemet og å delta i samfunnslivet. Loven sier også at kvalifiseringen skal tilpasses den enkeltes behov og det kan åpnes opp for andre tiltak for å iverksette dette (ibid.)

Fra og med 01.01.2012 er antall timer i opplæring i norsk og samfunnskunnskap utvidet fra 300 til 600 timer, og til sammen kan en innvandrere få 3000 timer i norskopplæring.

Etter at en innvandrere/flyktning har fått opphold og bosetning, skal kommunen gi tilbud om norsk og samfunnskunnskapskurs. Tilbudet skal iverksettes så fort som mulig og senest innen tre måneder etter bosetning. De 600 timene som inngår i rett og plikt må tas ut innen tre år etter bosetting. Der er bare innvandrere mellom 15 og 55 år som har rett og plikt til opplæring. De over 55 år er ikke pliktige til å delta i norskopplæring. Når spesielle grunner tilsier det kan programmet vare i tre år (Regjeringen, 2003Kap 2 § 5).

Det skal utarbeides en individuell plan. Det er Nav representert ved Flyktningetaten med deltakerens kontaktperson, læreren på norskkurs og deltakeren selv som i samråd utarbeider den individuelle planen. Planen skal utarbeides på bakgrunn av deltakerens opplæringsbehov, basert på testing, og det skal pekes på tiltak på bakgrunn av behov og ønske om måloppnåelse. Den individuelle planen skal inneholde datoangivelse for oppstart i programmet og tidfeste eventuelle norskprøver og måloppnåelse i norsk og planen skal vurderes med jevne mellomrom.

Introduksjonsprogrammet er et heldags kvalifiseringsprogram med 37,5 timer pr uke, og deltakerne skal følge arbeidslivets regler for arbeidsåret med hensyn til ferier og fridager (Regjeringen, 2003) Det er 47 ukers program som skal være det normale. Det er en målsetting at programmet skal tilpasses den enkeltes behov og være fleksibelt. Det innebærer at det bør legges til rette for at språk- eller arbeidspraksis også kan skje

utenfor vanlig arbeidstid i bransjer som driver sin virksomhet på ettermiddags- og kveldstid. Programmet skal utformes i samarbeid med den enkelte deltaker (*ibid.*)

2.4.3. Introduksjonsstønad

Deltakere i introduksjonsprogrammet har krav på introduksjonsstønad. Stønaden er lik to ganger folketrygdens grunnbeløp (Lovdata, Kap. 3 § 8). Introduksjonsstønaden samordnes med andre økonomiske ytelser fra det offentlige og ugyldig fravær fra programmet (norskkurs/ språkpraksis) fører til reduksjon av stønaden (Lovdata, Kap 3 § 10/12). Det betyr at det for deltaker i introduksjonsprogrammet er obligatorisk oppmøte, og dersom det ikke foreligger innvilgelse av gyldig permisjon eller annen gyldig dokumentasjon, for eksempel i form av sykemelding, blir deltakeren trukket i «lønn».

2.4.4. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere

En annen rammefaktor er læreplanen. Den er styrende og informerende med sin beskrivelse av språkopplæringen, samt emner og læringsmål for norsk og samfunnskunnskap. BLD (Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet)

forvalter Introduksjonsloven. Via KD (Kunnskapsdepartementet) har BLD gitt Vox⁷ oppdrag om å utarbeide en ny læreplan (2011).

Overordnet målsetting i Læreplanen: Læreplanen i norsk og samfunnsfag sier:

«Opplæring i norsk og samfunnskunnskap skal gi innvandreren mulighet for likestilling, deltakelse og integrering i det norske samfunnet (Vox, 2005b, s. 22) ». Det sies videre at for at dette skal kunne være mulig, er det avgjørende at; *«opplæringen gir innvandreren mulighet for å bruke sin medbrakte kompetanse» (ibid.).*

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap (Vox, 2005b) er en forskrift til Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere.

Læreplanen fra 2005 en plan som er basert på rettigheter og plikter og med tydelige kompetansemål. I læreplanen finner vi mål for opplæringen, nivåer og herunder hvilke kunnskaper og ferdigheter som kjennetegner språket på de ulike nivåene. I tillegg beskrives tre alternative læringsløp, som omtales som læringsspor.

⁷ Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk med særlig vekt på voksnes læring, og som er pålagt å samarbeide med IMDI.

Det er deltakernes ulike forutsetninger og bakgrunn som er utgangspunktet for plassering i ulike spor. Pt er Spor 1 for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn (Vox, 2005b, s. 6). Spor 2 er tilrettelagt for deltakere med en del skolegang og kan bruke skriftspråket som læringsredskap. Spor 3 er tilrettelagt for deltakere med god allmennutdanning. Deltakerne kan ha påbegynt eller fullført høyskole og eller universitetsutdanning.

Det vil si at en person som aldri har holdt i en blyant eller forholdt seg til skrift på annen måte, har til nå kunnet risikere å komme i samme gruppe/ klasse som en person som kanskje har tre-fire års skolegang (eller mer) og på ulikt vis er vant til å nyttiggjøre seg av skriftspråket. Det vil si at literate og illiterate elever utgjør spor 1.

Læreplanen sier at deltakere på Spor 1 er uvant med å bruke skrift og at de mangler tilstrekkelig lese- og skriveopplæring på morsmålet. Deltakerne er vant til å få informasjon og å lære gjennom muntlig språkbruk, arbeid og praksis.

Når det gjelder det muntlige aspektet ved språklæringen, er det nevnt ved at opplæringen i de muntlige ferdighetene ikke kan basere seg på støtte i skriftspråket i den første fasen. Muntlig grunnlag er forutsetning for at lesingen skal bli funksjonell og det må arbeides mye med det muntlige språket både før den grunnleggende lese- og skriveopplæringen begynner og parallelt med at deltakerne lærer å lese.

Det er også viktig å arbeide med strategier for læring for denne deltakergruppa. Opplæringen skal ha langsom progresjon, og målet er at deltakerne skal få kunnskaper som setter dem i stand til videre skolegang eller arbeid. Læreplanen sier videre at morsmålet er et viktig redskap ved innlæringen av norsk.

Når det gjelder grunnleggende lese- og skriveopplæring kan den foregå både på norsk og på morsmålet. Opplæringen skal ta individuelle hensyn og den må vær systematisk. Noen trenger lang tid på å knekke lesekoden, som er å forstå prinsippet med å knytte fonem til grafem. Alle trenger å få automatisert ferdighetene og det er viktig med mye lesetrening.

Deltakerne skal selv være med på å sette opp mål for opplæringen. Eksempel på konkrete mål som er satt opp i planen er for skrive: Kan skrive huskelister, f. eks.handlelister, ordlister, og for lese: Kan gjenkjenne frekvente ord som ordbilder,

f.eks. navn, tall og skilt.

Både den nåværende læreplanen (Vox, 2005b) og den reviderte læreplanen er forankret i Det europeiske rammeverket for språk (Utdanningsdirektoratet, 2007). Språklæringssynet i Det europeiske rammeverket for språk bygger på det kommunikative språklæringssynet om at språk læres i aktivitet og samhandling med andre. Deltakerne sees på som aktører, hvor en av målsetningene for undervisningen er at deltakerne skal tilegne seg kommunikative ferdighetsnivå tilpasset den enkeltes behov (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 3).

Kompetanse- generell og språklig: I følge rammeverket defineres kompetanse som, «...summen av kunnskap, ferdigheter, og egenskaper som gir et menneske mulighet til å utføre handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 10)». Språklig kompetanse defineres som det som; ... «setter menneske i stand til å handle ved å ta i bruk spesifikke språklige midler» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 11).

Generell kompetanse brukes i rammeverket som summen av kunnskap, ferdigheter, eksistensiell kompetanse og evnen til å lære. Kunnskap eller faktakunnskap kan forstås som erfaringskunnskap eller mer skolebasert kunnskap/ boklig kunnskap, og tidligere og «gammel kunnskap» virker på og kan komme til å omstrukturere eller modifisere ny kunnskap. Ferdigheter kan være bevisste og kontrollerbare handlinger eller mer automatiserte.

3. Presisering av problemstillingen

Det overordnede spørsmålet som jeg har formulert er «Hva er god norskopplæring og hva fører til læring?» (Jf. 1). På forhånd forventet jeg at språklæringsmessige/lingvistiske faktorer skulle dominere i teorigjennomgangen, men litteraturstudier bidro til å sette lys på literacy som ideologisk og økologisk begrep, samt på rammene for språkopplæringen. Samfunnets ytre rammer, fysiske faktorer og læreplan kan ikke studeres isolert i forhold til analfabeten. På bakgrunn av denne innsikten ble presiseringen av de overordnede spørsmålene formulert til følgende grupper av spørsmål:

1. Hvilken relasjon er det mellom analfabeten, språkopplæringen/lese- og skriveopplæringen og rammefaktorer? Hva innebærer det utvidede literacy-begrepet for norskopplæringen?
2. Hva kjennetegner eksisterende undervisningspraksis på norskkurs for voksne analfabeter? Samsvarer praksis med det litteraturen hevder er god språkopplæring? Hvilke læringsaktiviteter anvendes i undervisningen? Hvordan anvendes skriftlige og muntlige øvelser? Har deltakere og lærere lik oppfatning av hva som gir læring? Hvordan vurderer deltakerne sine læringsresultater? Kan deltakerne si noe om sin egen læring, og hvilken rolle spiller læreren?
3. Hvilke omkringliggende faktorer er det som omrammer, begrenser og muliggjør denne prosessen? Hvordan muliggjør og begrenser ulike rammefaktorer en læringsfremmende praksis?

Språklæring er både en indre kognitiv prosess og en prosess som skjer i sosial interaksjon på lokalt nivå, samtidig som språklæringen har sine betingelser innen vide samfunnsmessige rammeperspektiv. God språkopplæring er det som virker, og som fører til at deltakerne klarer seg i sitt sosiale miljø. Det overordnede målet for opplæringen gitt i læreplanen er at den skal føre til literacy som fremmer integrering, deltakelse og likestilling. Hvordan ivaretar læreplanen (den gamle og den nye) dette aspektet?

4.Valg av metode

4.1. En kvalitativ tilnærming

Jeg ønsker å se språklæringen i en helhetlig sammenheng og i empirien vil jeg presentere skolene separat for deretter å sammenlikne dem. De ulike metodene som jeg velger passer for undersøkelsens innhold: om opplevelsen av læringsfremmende faktorer; og undersøkelsens hensikt og siktemål: å undersøke hva som fører til språklæring på norskkurs. Jeg har utarbeidet et enkelt spørreskjema med parallelle spørsmål både til lærere og deltakere (se vedlegg). Dette har jeg valgt for om mulig å konkretisere de ulike fagdidaktiske tilnæringsmåtene og å kunne sammenlikne svar som lærere og deltakere gir på de samme utsagnene. Lærerne blir dessuten bedt om å skrive om forhold og faktorer som de mener gir god språklæring hos denne deltakergruppa. Ved å bruke ulike metoder (metodetriangulering) kan kvaliteten ved undersøkelsen styrkes.

4.1.1. Hva er intervjudata?

Intervjudata sees på som kunnskap som konstrueres i konteksten mellom intervjueren og informanten. Dette synet på intervjudata skiller seg fra det positivistiske paradigme hvor kunnskap sees på som objektive data som allerede finnes og skal avdekkes. Jeg støtter meg først og fremst på det kunnskapssynet som er på linje med Kvale og Brinkmanns (Kvale & Brinkmann, 2009) - at kunnskap skapes i samspill mellom intervjueren og informanten. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å få i gang en dialog mellom informanten og meg selv, over temaet: « Hva fremmer god språklæring?»

4.1.2. Semistrukturert intervju

I det semistrukturerte forskningsintervjuet som jeg valgte ville jeg styre samtalen gjennom ulike tema og spørsmål som er forberedt og planlagt på forhånd, samtidig som jeg ønsket å være fleksibel og åpen overfor eventuell ny kunnskap og informasjon som ville komme fram i intervjuet.

I henhold til kvalitativ metodes intensjon ønsker jeg å få fram et mest mulig nyansert og rikholdig bilde av informantenes oppfatning av hva som fremmer god språklæringsmessig progresjon hos voksne analfabeter. Ved bruk av intervju er jeg interessert i å studere hvordan «språklæringsvirkeligheten» oppleves både hos deltakere og lærere. Jeg ønsker å få svar på hva mine informanter gjør i de konkrete læringsssituasjonene og hvorfor de gjør det.

Ordet inter kommer fra latin og betyr mellom. Kvaale og Brinkmann sier at: « Et intervju er bokstavelig talt et *inter view*(fra fransk *entrevue*), en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (2009, s. 22).

Kvale og Brinkmann (2009) sier videre at forskningsintervjuet bygger på den dagligdagse samtale, men at det er en profesjonell samtale hvor intervjueren er den som setter igang samtalen og definerer samtaletemaet i utgangspunktet.

Intervjusamtalen som profesjonell samtale blir derfor ikke noen likeverdig samtale. Intervjueren og den/de intervjuede kommer i et asymmetrisk forhold til hverandre. Det er jeg som intervjuer som legger rammene for intervjuet og som definerer tema og spørsmålsstilling.

4.1.3. Ethiske utfordringer

I forskningsarbeidet bør de etiske normene være styrende i arbeidet, og forskningsetikken må utfordre gjennom hele forskningsprosessen. Den første etiske utfordringen jeg møtte på var å formulere en så nøyaktig søknad til Datatilsynet som mulig. I søknaden måtte jeg forplikte meg til å oppbevare de anonymiserte intervjuopptakene nedlåst, og jeg forpliktet meg til å slette dem ved prosjektets slutt. Jeg valgte ukjente og kjente informanter til mitt prosjekt, og begrunner det med at det var nødvendig for kunnskapsproduksjonen. Jeg har tidligere intervjuet deltakere på min arbeidsplass, og fra disse erfaringene konkluderte jeg med at det var vanskelig for meg å ikke gå inn i posisjonen som læreren deres. Min lærerrolle gav seg utslag i at jeg var veldig opptatt av å forklare alt veldig tydelig og på å forsikre meg om at deltakerne forsto spørsmålene mine. Nærheten til mine tidligere elever gjorde det vanskelig å føre en profesjonell samtale.

Et etisk problem er kanskje at elevene har vansker med å si nei, og at de heller ikke forstår at de har rett til å si nei. Et annet problem er om de forstår innholdet i samtykkeerklæringen, som de måtte få lest opp for seg (se vedlegg).

Ethiske krav og faglige krav kan komme i konflikt, og det kan oppstå etiske dilemmaer. Etikkers oppgave er å beskytte de involverte og å trekke grenser for forskningen, og det er her dilemmaene oppstår. Hvor skal grensene trekkes- mellom informantens beskyttelseskrav, tilgang til ny kunnskap og offentliggjøring og presentasjon av

rapporter? Dette var dilemmaer jeg måtte være forberedt på å møte.

4.1.4. Forberedelse til intervjuene

Forberedelsene til intervjuene forløp parallelt med annet arbeid i forbindelse med mastergradsprosjektet. Mens jeg ventet på at søknaden om godkjenning av prosjektet hos NSD, begynte jeg å utarbeide intervjuguide og spørreskjema. Jeg reflekterte omkring min egen praktiske erfaring i forhold til å undervise denne deltakergruppen og jeg leste faglitteratur om kvalitativ metode, intervju og om retningslinjer for bruk av tolk, samt annen litteratur blant annet om læring og andrespråklæring, om lese- og skriveopplæring, om analfabetisme og literacy. Å opprette kontakt med mulige informanter og tolker var en tidkrevende prosess i denne planleggingsfasen. Planlegging og gjennomføring av prøveintervju tok også tid.

4.1.5. Utvalg og populasjon

Jeg henvendte meg til mulige informanter og mulige tolker. Kontakten med lærere gikk via tips fra to «tredje- personer» som jeg kjente fra før, og som begge har faglig tilknytning til norskopplæring for innvandrere. De norske lærerne som sa seg villige til å la seg intervju hadde jeg ingen kjennskap til fra tidligere. Morsmåslæreren hadde jeg litt kjennskap til fra tidligere. Først vurderte jeg at jeg ikke skulle bruke min egen arbeidsplass som «forskningsarena», men endret oppfatning etter at det hadde dukket opp flere spørsmål gjennom de første intervjuene. Dette var spørsmål som hadde med lærerens rolle i forhold til opplæringen, hva elevene mener med å lære og om forholdet mellom tidligere erfaringer og språklæring.

Lærerne som jeg kom i kontakt med, først via telefon, var fra to opplæringssteder- et i Sør-Norge og et i Nord-Norge. De anbefalte navn på deltakere som kunne være egnede informanter i forhold til prosjektets problemstilling. Jeg sendte informasjonsskriv om mitt mastergradsprosjekt sammen med samtykkeerklæring (se vedlegg). I tillegg møtte jeg begge lærerne på forhånd før selve intervjuopptaket for å informere litt om prosjektets formål, innhold og metode.

Jeg ønsket å spørre voksne innvandrere som manglet tidligere skolegang fra hjemlandet om hva de mener virker fremmede i læringsprosessen. Jeg ønsket også å spørre lærerne deres om deres opplevelse av hva som virker læringsfremmede hos

voksne analfabeter. For å kunne ha mulighet til å sammenlikne, ville jeg derfor intervju lærere og deltakere fra samme norskopplæringsklasse. Av praktiske hensyn måtte jeg intervju elever som på dette tidspunktet fortsatt var deltakere i introduksjonsprogrammet og gikk på norskkurs. I min søknad til NSD hadde jeg søkt om og fått godkjenning av å intervju 6- 8 informanter. Ressursmessige forhold i form av tid og økonomi begrenset antall informanter.

Mitt utgangspunkt var at jeg ønsket å intervju to lærere og to deltakere i hver klasse. (4 deltakere til sammen). Jeg ønsket å intervju to deltakere som lærerne mente hadde en god læringsprogresjon og to deltakere som strevde mer, og på dette tidspunktet hadde en dårligere progresjon. På det ene læringsstedet lyktes det å få fatt på tre informanter, på det andre fikk jeg kontakt med to informanter. Etter at jeg hadde foretatt fem intervjuer synes jeg ikke at min problemstilling var blitt tilstrekkelig belyst, og tok kontakt med en lærer og to deltakere til på et tredje voksenopplæringssted. Jeg hadde dessuten mail og telefonkontakt (oppfølgingsintervju) med lærerne etter intervjuene.

Ved telefonkontakt med seniorrådgiver Jan Løvfall i Integrerings-og mangfoldsdirektoratet (IMDI) fikk jeg opplyst at ca. en fjerdedel av deltakere på norskkurs deltar på Spor 1. Det fantes ikke tall på deltakerne som ved norskkursets første dag oppga å ha null års skolegang fra hjemlandet og som ikke kunne lese og skrive på sitt morsmål. Jeg kontaktet noen av de største Voksenopplæringsssentrene i Norge, men det var vanskelig å få informasjon om hvor mange analfabeter som var registrert som deltakere. Hva kan være årsak til at det ikke finnes eksakte tall på antall analfabeter? Kan det være andre forklaringer enn at analfabetene blir gjemt i «Spor 1- sekken»? Er det for eksempel definisjonsvansker av begrepet analfabet som ligger til grunn? Som jeg har pekt på er hverken analfabet- eller literacybegrepet faste definerte størrelser, men det er begreper som rommer glidende overganger. Jeg stiller likevel spørsmål om hvorfor det ikke er mulig å telle de som har null års skolegang og ikke kan lese eller skrive på noe språk. Hvis de ble telt, ville de bli mer synlige!

Ved et av de største opplæringsstedene som jeg kontaktet ble det poengtert at selv om deltakeren oppgav null års skolegang, hadde vedkommende kanskje lært å lese og skrive på annen måte, og hørte likevel ikke inn under gruppen analfabeter. Det er nærliggende å spørre om det er dårlige kartleggingsrutiner og registreringer ved de ulike Voksenopplæringsssentrene? Mine informanter representerer omfatter tre lærere-

to norske og en morsmåslærer, og fem elever, fire med null skriftkompetanse fra tidligere en med kjennskap til det arabiske alfabetet gjennom koranskole.

4.1.6. Bruk av tolk

Ved den ene voksenopplæringen anbefalte lærerne jeg snakket med å bruke et voksent familiemedlem som tolk for informanten. De hadde god erfaring med tolken og det var greie forhold i familien. Jeg kontaktet denne tolken på telefon og informerte om prosjektet mitt og om hva jeg ville komme til å spørre om.

Ved den andre voksenopplæringen kontaktet jeg tolk via en tolketjeneste som kommunen på stedet benyttet. Jeg oppsøkte tolken på forhånd, informerte om prosjektet og gikk gjennom intervjuguiden sammen med tolken. Jeg fikk et inntrykk av at tolkene forsto hva jeg var «ute etter» og at de snakket bra norsk. Det virket som om tolkene kjente de ulike meningssammenhengene og kulturene som både informantene og jeg representerer..

4.1.7. Intervjuguide og spørreskjema

Intervjuguide og spørreskjema ble omarbeidet og forandret mange ganger. Det var en vanskelig prosess å utforme gode, åpne spørsmål som var syntetiske og ikke inviterte til bestemte svar. Det vil si spørsmål som ikke bare bekrefter noe som allerede er gitt og opplagt kunnskap. Når jeg velger å fokusere på alfabetiseringsprosessen og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, velger jeg samtidig bort mange andre aspekt ved temaet andrespråklæring for voksne analfabeter. Jeg har for eksempel valgt å se bort fra aspekt som elevenes læreforutsetninger i forhold til at mange av disse deltakerne er traumatisert, eller har andre spesifikke lærevansker. Jeg har heller ikke gått særlig inn på samfunnskunnskapsaspektet i opplæringen.

Kvaale og Brinkmann sier at det er viktig «å erkjenne spørsmålets virkning og forsøke å gjøre forskningsspørsmålene tydelige» (2009, s. 183). På denne måten gjøres undersøkelsen gjennomsiktig for leseren, det spilles med åpne kort og leseren kan selv avgjøre undersøkelsens validitet.

Prøveintervju: Gjennomføring av to prøveintervju var svært nyttig, både med hensyn til å sjekke at jeg behersket MP3-spilleren, at den fungerte og å prøve ut intervjuguiden og min egen rolle som intervjuer. Det var første gang jeg skulle prøve

meg i rollen som intervjuer.

Intervjusamtalen har til hensikt å få fram mest mulig informasjon i forhold til temaet norsk språklæring og hva som fører til denne læringen, sett fra deltakerens ståsted og lærerens ståsted. Prøveintervjuene gav meg innspill til punkter og undertema som jeg ikke opprinnelig hadde med i intervjuguiden, men som jeg flettet inn i de påfølgende intervjuene. Dessuten fikk jeg innspill på rent tekniske sider ved det å gjennomføre intervju, som for eksempel å sende ytterligere skriftlig informasjon om innholdet i intervjuet, til lærerne.

4.1.8. Reliabilitet og validitet- kvalitetskrav i forskningen

I all forskning stilles det krav til kvalitet. For at forskning skal være god, må resultatene være reliable og valide. Reliabilitet betyr at forskningen må være pålitelig. Validitet henspiller på gyldigheten, det vil si om forskningen undersøker det den har sagt at den skal gjøre. Hva som regnes som god kvalitet i forskningen avhenger også av hvilket vitenskapsteoretisk utgangspunkt man har. Jeg støtter meg i stor grad til Kvale og Brinkmann som sier at kunnskapen er gyldig selv når det oppstår motstridende fortolkninger (2009, s. 252). I mitt datamateriale kom det fram at en av deltakerne syntes hun lærer mye norsk ved hjelp av data, mens læreren hennes vurderer at hun ikke har noe faglig utbytte av det. Det er verd å merke seg at læreren ikke er den som har datatimene i klassen, og jeg anser at eleven er den som erfarer at hun får til og lærer av data. Et annet motstridende syn som kom fram, var synet på bruk av morsmålslærer i opplæringen. De fleste av informantene var positive til å bruke morsmålet i den første språkopplæringen. En av elevene var negativ, og hun begrunnet det med at hun lærte best norsk av å høre norsk og snakke norsk.

Kunnskapen som kommer fram her er gyldig, selv om det er forskjellige oppfatninger. Feilkilder som kan ha betydning for reliabiliteten kan være at deltakerne ikke ønsker å kritisere læreren sin. En annen feilkilde er problemene som oppsto da elevene skulle krysse av i spørreskjemaet for hvordan de lærer best. Dette må jeg ta i betraktning, for her viste det seg at flere ble så opptatt av avkryssingen og å forstå utsagnene at det tok fokuset bort fra selve innholdet i utsagnene. Jeg måtte blant annet vise flere av informantene hva et kryss var, slik at de kunne utføre avkryssingen selv. Noen ville lese alene, mens jeg forutsatte at tolken skulle lese og oversette. Det så ut som om spørreskjemaet ble «forstyrrende støy».

Når det gjelder reliabiliteten i undersøkelsen, er det også et problem at denne

deltakergruppen er uvant med hypotetiske spørsmål og utsagn. Det kan derfor ha virket vanskelig å tenke og vurdere: «Er det sånn eller sånn jeg lærer best»? Det var vanskelig for de fleste deltakerne å si noe om sin egen læring i spørreskjemaet. De var uvant med avkryssingsskjema, og antakelig uvant med å vurdere forskjellige læringsaktiviteter opp mot hverandre. For eksempel; Hvordan lærer du best å lese? a) Når du leser alene i leseboka? b) Vi snakker om det vi skal lese før vi leser i klassen? Eller: Hvordan lærer du best å skrive? a) Når du skriver navnet og adressen i skjemaer? b) Når du skriver sms til en venn?

En av informantene fortalte at hun hadde søvnevansker, brukte sovemedisin og at det kunne være vanskelig å konsentrere seg om undervisningen. Etter at denne informasjonen kom fram i intervjuet, svarte hun en del utenfor min spørsmålsstilling og jeg tolker det som om hun begynte å bli sliten.

Det bød også på problemer da tolken, som var datter til informanten, - til min forbauselse - unnlot å tolke for moren sin i store deler av intervjuet. Informanten ville tydeligvis vise sine norskferdigheter og jeg fikk meg ikke til å stoppe henne! Her fikk jeg kanskje mangelfull kunnskap, men på den andre siden er det ikke sikkert det ville kommet fram så mye mer informasjon dersom den hadde blitt tolket?

4.2. utfordringer – intervju med informanter fra andre kulturer

Informantenes sosiale og kulturelle bakgrunn vil spille inn og prege intervjusituasjonen. At de analfabete informantene kommer fra andre samfunnssystem og styresett som i liten grad er bygd på demokratiske prinsipper og ideer, kom til å prege de dataene og informasjonen som kom fram. Den individualistiske selvstendighets- og selvhevdelsen tenkning er ofte svak i disse kulturene i forhold til vestlige tenkemåter og verdsett. For mange av deltakerne på norskkurs er det kollektivets, klanens eller storfamiliens stemme som er gyldig og gir mening. Deltakernes kulturelle bakgrunn kan også medføre stor respekt for autoriteter. Jeg definerer meg som autoritet i dette intervjumøtet i og med at jeg presenterer meg som mastergradsstudent fra Universitetet. Deltakerne kommer ofte fra totalitære styresystem hvor det kan være forbundet med straff å kritisere eller å uttrykke mening som går på tvers av det som er politisk korrekt. I forkant av intervjuet ble det derfor viktig for meg å presisere at det var bra hvis informantene også kunne fortelle om vanskelige og negative ting og forhold i forbindelse med å gå på norskkurs. Jeg erfarte

at deltakerne var entydig positive til lærerne sine og at de hadde få kritiske synspunkt på innhold og arbeidsmetoder på norskkurset. De var veldig godt fornøyd med lærebøker og klassestørrelse og påpekte få mangler.

4.2.1. Begrensninger

Både fra lærerhold og fra tolken fikk jeg signaler om at jeg måtte regne med begrensede svar fra deltakerne. Fra lærerhold ble jeg forberedt på at deltakerne sannsynligvis ville stille seg svært positive til norskkurset og antakeligvis ville uttrykke at; «alt var bra».

Jeg møtte tolken i forkant av begge intervjuene som hun tolket. Hun påpekte sannsynligheten for at denne deltakergruppen aldri hadde blitt spurt om dette før- om deres mening om læringssituasjonen. Selv de med skolegang ville kanskje ha problemer med å forstå hva de skulle svare dersom de ble spurt om sin egen læring. Hun sa at skolesystemene og alt er så annerledes i deltakernes hjemland. Hun trakk også fram at det ikke er høflig å kritisere og å si noe negativt om undervisningen. Det er det samme som å snakke bak ryggen på læreren, og det vil de ikke. Og som tolken sa; « Man kan ikke tvinge det ut av dem».

Sammendrag: Jeg har behandlet bruk av kvalitativt semistrukturert intervju som forskningsmetode. Jeg har pekt på at kunnskapens i form av data er det som produseres mellom deltakerne (intervjuer og informant) i intervjusituasjonen. I kapittelet har jeg drøftet etiske utfordringer som jeg møtte i undersøkelsen. Ved å peke på feilkilder som usikkerhet ved avkryssing og mulig manglende forståelse for spørsmål gjøres undersøkelsen gjennomskiktig og leseren kan selv vurdere gyldigheten.

5. Presentasjon av empiri

5.1. Presentasjon av de tre skolene

Blant de ca. 300 kommunene i Norge hvor det foregår norsk- og samfunnsfagsopplæring av voksne innvandrere, var jeg i kontakt med tre Voksenopplæringssentra/ skoler i tre forskjellige kommuner i forbindelse med de kvalitative studiene jeg foretok.

I presentasjonen av stoffet følger Skole 1 og 2 stort sett den samme disposisjonen. Skole 3 har en annen disposisjon. Her stilte jeg andre spørsmål. Av tema som jeg ønsket å skaffe mer kunnskap om var hvordan man kan bygge på elevenes bakgrunn, og hvordan gjøre undervisningen meningsfull for deltakerne? Hva mente morsmåslæreren kunne gjøres annerledes? Dessuten ønsket jeg å spørre morsmåslæreren om hva det er som gjør at deltakerne trekker fram læreren som det viktigste medierende verktøyet for læring? Nedenfor gir jeg en oversikt over skolene og forskjellige variabler.

Skoler	Skole 1	Skole 2	Skole 3
Antall analfabeter	20/550 (3,6%)	5/197 (2,5%)	28/252 (11,1%)
Antall elever i klassen	7	5	5 i morsmålsklassen 12 i klassen
Antall år i opplæring	2	3	3
Undervisningstimer i norsk og samfunnskunnskap	20 (20-3=17) t. pr uke	20 t. pr uke	24 (24+2= 26) t. pr Uke
Organisering av opplæringen	3 skoledager pr. uke	5 skoledager pr. uke	5 skoledager pr. uke
Antall lærere	2	2	2 + 1 morsmålslærer
Språkpraksis	2 dager på Røde Kors	1-2 dager pr uke i bolker på 6 uker	5 dager pr. uke
Morsmålslærer	Nei	Nei	Ja
Lærebøker	Bildeordboka og Alfa 1	Bildeordboka og Ord	Somalisk lesebok, Bildeordboka og Ord
Lokaliteter	Nedslitt	Nedslitt og trang	Trang
Lærere:			
Utdannings-bakgrunn	Pedagogikk, Spesialpedagogikk, Norsk som andrespråk, Voksenpedagogikk	Lærerutdanning, Norsk som andrespråk	Pedagogikk og kurs
Praksis og erfaring	Fra tannhelsetjenesten, barneskolen og voksenopplæring	Fra barneskolen og voksenopplæring	Fra barne-, ungdomsskole og voksenopplæring
Tilfredshet med jobben	Veldig bra	Veldig bra- nå	Veldig bra
Lærers syn - metoder:			
Muntlig temabasert	Jobber med tema fra læreplanen	Jobber med tema fra læreplanen	
Alfabetisering og temabasert	Skriver og lytter og leser	Skriver og lytter Lager tekster m bilder	Lærer alfabetet på somalisk
Praktisk metode	Rollespill, sang, konkrete gjenstander og matlaging	Konkurranser, spill, innkjøp av ullsøkker	Viser ord ved hjelp av konkrete gjenstander
Samtale og fraseinlæring	Viktig å øve mye på fastlagte fraser	Øver til språkprøve 1	
Ekskursjon	Butikk, andre institusjoner og nærmiljø	Butikk og nærmiljø Foto	
Trivsel og trygghet	Ja	Ja	Ja
Vurdering	Språkpermmetodikk	Mappemetodikk	
Lærers syn- rammefaktorer:			
Flyktningetjenesten	Begrenser opplæringen		
Læreplanen	Lite rettet mot analfabeter	Lite rettet mot analfabeter	
Overordnede mål i læreplanen	Deltakerne har kompetanse, men vanskelig å bruke.	Deltakerne vil at læreren skal bestemme	Delt. kan ikke sette ord på erfaringene- ikke gått på skole
Kurs		Veldig viktig	
Deltakernes syn:			
Behov	Trenger å lære norsk for å gå i butikken, for å få jobb	Trenger å lære norsk for å gå i butikken	Trenger å lære norsk for å få jobb
Organisering	Ikke tilfreds	Tilfreds	Tilfreds med egne alfaklasser
Språklæring	Læreren hjelper	Læreren hjelper	Læreren hjelper

Fig. 3. Oversikt over skolene

Skole	Skole 1	Skole 2	Skole3
Lærers literacyvurdering	Deltaker A- ganske mye Deltaker B-ganske mye	Deltaker C- ganske mye	Deltaker D- ganske mye Deltaker E-ganske mye
Deltakers literacyvurdering	Deltaker A- litt Deltaker B- ganske mye	Deltaker C- litt	Deltaker D- litt Deltaker E- litt
Lærers vurdering: Kan deltaker bestå Norskprøve 1?	Deltaker A- ja Deltaker B- ja	Deltaker C- ja	

Fig. 4. Oversikt over læreres og deltakers vurdering av språkferdigheter

5.1.1. Skole 1

Dette er en stor skole, den har ca. 550 deltakere i norsk og samfunnsfagopplæring, og av disse er det 20 deltakere som har null års skolegang fra tidligere. Det vil si at 3,6 prosent av deltakerne er analfabeter, og deltakerne er fordelt på to klasser. I «informantklasse» 1 er det sju deltakere og de har to lærere. Jeg intervjuet en lærer og to deltakere. Da jeg i forkant av intervjuet tok kontakt, var det mitt første møte med både læreren, deltakerne og skolebygningen.

Organisering av opplæringen: På denne skolen går deltakerne på norskkurs tre dager i uka. De er på voksenopplæringa mandag, tirsdag og onsdag, og de har seks eller sju timer hver dag. De har tilbud om tjue timer i uka, og opplæringen på norskkurs varer i to år. Torsdag og fredag har deltakerne tilbud på Røde Kors.

Det er to lærere som deler undervisningsjobben med hovedvekt på muntlig trening og bokstav og alfabetiseringstrening. Lærer 1 har i hovedsak ansvar for ukas bokstav. Hun vet hva som må repeteres, og når man kan introdusere ny bokstav/ nytt stoff. Hun sier at kontinuiteten i opplæringen er viktig, og har oversikt over hvem som trenger ekstra oppfølging: «Jeg kan følge med dem og så kan jeg ta opp dagen etter der vi slapp dagen før. Eller jeg kan se litt på hvem som trenger litt ekstra jobbing, jeg kan følge prosessene deres». De to lærerne samarbeider og planlegger undervisningen, og med hver sine ansvarsområder slipper de; «å drive oppi hverandres ting». Deltakerne har vært på norskkurs mellom seks og ni måneder og har brukt de to, tre første månedene til muntlig trening. Nå kombineres muntlige og skriftlige aktiviteter, men alle bokstavene er ikke lært ennå. Lærerne vektlegger å arbeide med hverdagsnorsk.

Morsmåslærer: Skole 1 praktiserer ikke bruk av morsmåslærer i opplæringen. Men

læreren har positiv erfaring med bruk av morsmåslærer fra barneskolen, og skulle ønske å samarbeide med morsmåslærere i denne grunnleggende språkoppleringen. Hun sier: *«Jeg skulle gjerne hatt det spesielt i startfasen og når vi starter med den første leseoppleringen. Da kunne elevene hatt støtte i morsmålet...Jeg har bare jobbet med det i forhold til barn i barneskolen og da med enkelte elever og morsmåslærer»*...Når man begynner å lese og ikke skjønner ordentlig hva slags ord det er, så går det så mye tyngre. Men med hjelp av morsmålet skjønner elevene fort hva det betyr å trekke sammen når de begynner å lese. Hun sier; *«Når de har oppdaget ideen med å trekke sammen og at bokstavene danner ord, er det enklere å overføre avkoding fra et språk til et annet»*.

Læreverket de bruker er Godt sagt Alfa 1.

Lokalitetene ved skole 1 fremsto noe provisorisk og nedslitt. Jeg fikk informasjon om at det var usikkert om kommunen fortsatt skulle bruke disse lokalene til voksenopplæring, eller om virksomheten skulle flyttes til andre lokaler.

Lærerens utdanningsbakgrunn:

Lærer på Skole 1 har mye formell og relevant fagbakgrunn for å undervise voksne analfabeter, hun har også Norsk som andrespråk. Hun er interessert i dette feltet, og har lang erfaring i læreryrket. All utdanningen og mye av erfaringen hun har er relevant i forhold til jobben hun har nå. Hun sier; *«Og jeg bruker i grunnen all den kompetansen jeg har da i den oppgaven som lærer for analfabeter»*. Denne læreren har spesialpedagogisk utdanning, noe hun drar stor nytte av, spesielt erfaringen hun har fra arbeidet med lese- og skrivevansker hos barn. Hun sier videre; *«Jeg kan ikke si helt konkret når jeg bruker det ene eller når jeg bruker det andre, men det er summen av erfaringer og kunnskap jeg har med meg i arbeidet mitt»*.

Lærerens praksis og erfaring: Lærer 1 har praksis og erfaring fra spesialpedagogisk arbeid med barn fra PPT, praksis fra barneskole, ungdomsskole og voksenopplæring. Læreren løfter fram alfaelevne på en tydelig måte, både deres behov, utfordringer og potensiale og styrke. Hun mener at alfaelevne kan nå Norskprøve 1 og understreker at det er viktig at disse deltakerne også har egne mål.

Hun får også tydelig fram at deltakerne er voksne mennesker og at det er viktig å ta deres livserfaring på alvor. Det er viktig for henne, gjennom undervisningen, å legge forholdene til rette for at deltakerne kan få være selvstendige og likeverdige

mennesker.

Tilfredshet med jobben: Informanten ser på jobben sin som veldig viktig og hun trives svært godt med denne deltakergruppen. Hun stiller derimot spørsmål til systemet og strukturen og trekker fram at dette hindrer effektiv språklæring. Hun mener at de analfabete er en underprioritert gruppe

Lærerens syn på metoder i språkopplæringen

Muntlig temabasert språkopplæring: Lærerne lager en del materiell selv som er tilpasset tema, i tillegg til bilder og foto som allerede finnes. I den første tiden (de to-tre første månedene) tar hun opp tema fra læreplanen og arbeider med emnene; egen person, mat, klær, bolig, helse, familiebegivenheter, fritidsaktiviteter, tid, tall og tallbehandling. For å innfri deltakernes forventninger om å få bok, får de kladdebok, en blyant og et viskelær. Muntlig trening kombineres med den første alfabetiseringen og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen.

Alfabetisering og temabasert metode: De jobber med en bokstav i uka. Hun kombinerer skriving med lesing. Elevene skal forme og skrive bokstaven og de skal lytte etter lyden til bokstaven. De jobber muntlig med ukas bokstav ved hjelp av forskjellige ord. Til hver enkelt bokstav er det ord som hører til. Hun sammenlikner det med arbeidsmåten i første klasse på barneskolen. Til hver bokstav bruker de forskjellige bilder og konkrete. Hun sier: «*Hvis det er bokstaven E, så er det eple, altså forskjellige ting som begynner på den bokstaven*». Etter som elevene i klassen har skrevet, lyttet og snakket og lært flere bokstaver begynner de å lese enkle tostavellesord. Elevene har læringsfremgang og hun sier; «*Det går jo på at de klarer å trekke sammen for eksempel to bokstaver, en konsonant og en vokal og får til å si:-ka og ta og to og de begynner å skjønne prinsippet for dette*». Hun er også nøye med uttalen av de norske lydene og ordene.

Praktisk metode i språkopplæringen: Ordlæring skjer i relasjon til tema og med utgangspunkt i bilder. Men ordene læres også i kombinasjon med praktiske øvelser, som for eksempel rollespill, og når klassen oppsøker situasjoner utenfor klasserommet i tilknytning til emnene de jobber med. For å kunne forstå språket først i muntlig og etter hvert i kombinasjon med skriftlig form, er det nødvendig å ha «*noen knagger å henge ting på*». Klassen har mat- og helsegruppe, de setter ord på det de gjør.

Det praktiseres muntlig språkopplæring basert på **autentisk materiale** og autentiske situasjoner. Hun sier: «*Det å forstå en bussrute og at bussnummer tjuetre er noe annet enn trettito, altså tallenes rekkefølge... forstå en beskjed fra skolen, at det er klassetur, at de skal ha med gummistøvler og matpakke*».

Samtale og fraseinnlæring som metode brukes eksplisitt som en fortsettelse og utvidelse av ordlæring. Læreren sier at når de kan litt, kan de begynne å sitte sammen og de kan hjelpe hverandre litt to og to, for eksempel med å spørre og vise hva forskjellige ting heter på norsk. Hun sier at alle sitter rundt et rundt bord og at hun noen ganger prøver å bytte litt på plasseringen slik at alle kan bli litt kjent med hverandre, men ellers sitter de sånn som de ønsker det selv. Læreren peker på at elevene øver på å kunne føre samtaler, slik at det ikke blir «*stopp med en gang*»! Det er viktig at elevene øver og at de kan svare når de blir spurt om noe, slik at kommunikasjonen blir flytende. Å svare med mer enn ett ord, er viktig, for eksempel; «*Kan jeg få låne viskelær? Ja, vær så god, og så må den andre si; Tusen tak eller. Takk for lånet. Altså de må hele tiden bruke frasene. De praktiserer på forskjellige situasjoner i klasserommet*». Lærer 1 sier: «*Elevene er veldig konkrete og de er her og nå*».

Hun sier at det kreves et stort ordforråd for å kunne formulere seg, og det første året kan de snakke om hva du gjør i dag, hva du skal gjøre i morgen og hva du gjorde på søndag. Og deltakerne kan svare med fraser som jeg vasker gulv, jeg lager mat, jeg vasker klær. Hun sier at å snakke om og sette ord på følelser og tanker, og ikke minst å sette noe på papir av mer abstrakt karakter jobber de med det andre og tredje skoleåret. Hun sier; «*Det er kjempevanskelig. For vår «skolske» måte å jobbe på, å tenke abstrakt er veldig krevende for denne gruppen som ikke har noen eller lite erfaring fra skolegang. De kan selvfølgelig sette ord på følelser som glad, trist, redd*».

Flervalgsoppgaver: Lærer 1 sier at det virker forvirrende på deltakerne hvis de skal velge mellom forskjellige svaralternativer. Hvis de blir bedt om å kombinere forskjellige opplysninger, og de skal tenke ut svar eller sammenlikne med en annen opplysning blir det vanskelig. Hun sier at denne oppgavetypen er utfordrende for denne gruppen. Det kreves mange års skolegang.

Ekskursjoner som metode: Lærene og deltakerne «går ut fra klasserommet». Lærer

på Skole 1 sier at hun forklarer og forbereder elevene på forhånd om at «*det er skole ute*» også. Ekskursjonene legges til nærmiljøet og elevene blir kjent og får orientering om hvor de forskjellige tingene er.

Vi har en botanisk hage. Det er veldig artig å se på blomster og trær...De finner jo planter de kjenner fra hjemlandet sitt også, og da blir de kjempeforbauset over at vi har planter her som likner på dem de har i hjemlandet. Det er veldig populært!

Trivsel og trygghet: Lærer 1 sier at de tuller og tøser og har det litt artig for å skape trivsel og et godt læringsmiljø. Hun sier at hun prøver å «*se hver enkelt*» hver dag, og at hun går rundt til hver og en som snakker og leser litt for henne hver dag. Hun sier at hun håndhilser på elevene hver morgen og sier: «*God dag og så navnet og så hyggelig å se deg og da svarer de; Takk i like måte. Også når de går- er det å ta hver enkelt i hånden og si; Takk for i dag*». Læreren er opptatt av å bygge opp elevenes selvtillit og sier at hun skryter av dem. Fremmøtet er omtrent hundre prosent hele tiden, og for de fleste har det vært en drøm om å få gå på skole som nå går i oppfyllelse. De kommer selv om de har feber og må sendes hjem.

Språklæring og vurdering: På skole 1 har de startet med språkpermmetodikk. Hun mener at det er motiverende for elevene å få en forståelse av sin egen læring gjennom egenevaluering. Hun sier at målet er at deltakerne skal kunne klare Norskprøve 1 og det tror hun er realistisk for de fleste dersom de kan få tilbud om et treårig løp.

Læreren syn på rammefaktorer

Flyktingtjenesten: Læreren ved Skole 1 forteller at voksenopplæringen på stedet er organisert under Flyktingtjenesten, og sier; «*Så her er det Flyktingtjenesten som er vår sjef*». Hun sier at det er Flyktingtjenesten som setter rammene rundt skoledagen deres. Flyktingkontoret har bestemt at norskopplæringen på norskkurset skal legges til mandag, tirsdag og onsdag. Torsdag og fredag vil Flyktingkontoret disponere og administrere. Disse dagene skal brukes til informasjon og opplæring i samfunnskunnskap på et språk deltakerne forstår. Læreren synes denne organiseringen er veldig uheldig spesielt for denne gruppen, og spesielt i alfabetiseringsfasen som er krevende. Hun sier:

... det vil si at også Alfaklassen, som har veldig lite erfaring med skole, må ha syv timer per dag...og det blir for lang dag for dem... når klokka er rundt halv to- to, så

er de utslitte. Det gjør at de har dårlig læringsutbytte av ganske mange timer per uke.

Det blir mye repetisjon og de har glemt mye når de kommer på skolen på mandag. Hun har sagt i fra til Flyktingtjenesten. Flyktingtjenesten har satt i gang noen grupper i samarbeid med Røde Kors, og det synes denne læreren er bra for deltakere som kan mer. Men for denne alfagruppen gjør det at de glemmer for mye. Hun ønsker at alfaelevne skal få et eget opplegg og sier; ... «*For alfabetisering er så spesielt*».

Lærer 1 mener at den ideelle organiseringen av opplæringen burde vært tjue timer fordelt på fem dager i uka. Da ville deltakerne kunne holde konsentrasjonen og fokus på læringsarbeidet. De kunne gjøre litt lekser hjemme og få mer effektiv innlæring. Ved å gjenta og repetere muntlige øvelser og ren alfabetisering hver dag ville det bli kontinuitet i opplæringen.

Hun sier ifra om at hun er uenig i denne organiseringen, men det er null gehør og forståelse. Det skal være et stort møte snart, hvor blant annet hun skal holde et innlegg for Flyktingtjenesten. Det er ikke så lett for andre å forstå hva det vil si ikke å kunne lese og skrive. Deltakerne skal lære et helt nytt språk, ingen av dem kan engelsk og det er veldig mye som skal læres på bare to år. Hun mener også at analfabetene må få et tredje år i introduksjonsprogrammet, og sier at de nærmest må «sloss» for å tydeliggjøre behovet til deltakerne for å få et treårig løp. Etter selve intervjuet forteller hun at flyktingtjenesten hadde kommet med uttalelser om analfabetene som personer som ikke forstår noen ting.

Etter tre måneders tid hadde jeg et lite oppfølgingsintervju med henne, og læreren fortalte at det var fortsatt tre dager med norskkurs. De hadde fått redusert litt på antall timer hver dag. Så nå hadde de ikke sju timer på skolen lenger.

Læreplanen: På Skole 1 sier læreren at den nåværende læreplanen ikke ivaretar denne deltakergruppa på noen spesiell god måte. Hun sier at alfabetiseringen har vært et sidespor til spor 1 og at opplæringen har vært anonym og diffus.

Her synes jeg det har vært ganske så anonymt. Alfaelevne, nå ja, det er noen som det har vært veldig lite fokusert på og snakket om....Alfaelevne har nå levd litt sitt eget liv og svært få har egentlig visst hva man har drevet med blant den gruppa. Hva er det som foregår egentlig?

Læreren er positiv til at det nå blir noe eget spesifisert for denne gruppen. Hun synes det er veldig bra at alfabetiseringen nå er skilt ut som egen modul, og at det er blitt presisert at dette er en gruppe som må ha noe ekstra, og som nå får egne mål. Hun sier:

For måloppnåelsen har vært uklar. Hva skal elevene egentlig kunne, hva har vært meningen, hvor mye skal man jobbe med ulike tema? Det har vært veldig diffust. Og nå er det satt egne mål, de har fått alfa inn i et system og de kan gå videre i et løp. Så jeg synes det er veldig bra for denne elevgruppen.

Læreplanens overordnede mål: Når det gjelder deltakernes medbrakte kompetanse (Jf. 5.2.), sier Lærer 1 at de har kunnskap og kompetanse i for eksempel matematikk, og de har jo absolutt en ide om både å legge sammen og trekke fra. Hun sier:

Men når de ser tallene på papir, og når de får et plusstegn og et minustegn så er det veldig vanskelig å forstå egentlig hva dette er for noe. Men begynner vi med litt konkrete eller penger så skjønner de mer... bruker jeg en tjuekronersmynt, og det koster ti kroner, ja da er de helt med. Men så er det å få overført dette til tallbegrep.

Hun sier at sånn er det med veldig mange ting. Hun bruker hverdagen deres som de har bakgrunnskunnskap i, som mat, klær og barn. Mye av dette kan de kan de noe om, de må bare lære de norske ordene. Hun sier at de bruker kjøkkenet tre timer i uka for å lære hva ting heter på norsk. Det er viktig at de ikke bare er i situasjoner hvor de er underlegne. Hun ønsker at deltakerne skal føle mestring, og sier:

Så er det å ta de inn i situasjoner hvor det er ting som de mestrer. Og det synes jeg er viktig for de er jo voksne ... Det er ikke så enkelt når elevene skal begynne å forme bokstaver. De ser godt selv at bokstavene ser ikke helt ut som de trykte på arket.

Det er vanskelig å være i en situasjon hvor man føler seg underlegen, og hun legger vekt på å skape trygghet i denne situasjonen hvor de voksne skal lære å lese og skrive for aller første gang.

Hva sier deltakerne?

Deltaker A: Kvinnen er fra Sudan, er 44 år og har seks barn. Læreren vurderer at hun har lært «ganske mye norsk». Dette gjelder også for delferdighetene (lytte, snakke, lese, skrive). Deltaker A krysser av for at «litt» norsk, og det gjelder også for de ulike kompetanseområdene, lytte, snakke, lese og skrive. Hun snakker arabisk og litt tigrinja, og hun har bodd i Norge i ett år. Denne kvinnen er vant til å forholde seg til skrift i forbindelse med at hun har gått på koranskole. Barna hennes gikk på skole i flyktningeleir, men hun var hjemmeværende og har ikke gått på skole.

Deltakerens behov: Hun sier at selvfølgelig har hun behov for å lære norsk, norsk språk er nøkkelen:... « *Det er veldig viktig å lese og skrive. Hvis du har lært å skrive og lese, kan du gjøre alt, du kan gjøre alt*».

Hun trenger å lære skikkelig norsk slik at hun kan finne seg en jobb, fordi hun har barn å forsørge. Hun kan tenke seg jobb i barnehage, eller å være dagmamma. Hun kan lese norsk, men hun har problemer med å forstå hva ordene betyr.

Hun har liten tid og lite kontakt med nordmenn, hun møter dem bare. Sønnen som går i barnehage, har noen norske venner der og noen utenlandske.

Hun sier at hun følger med på reklame som er i avisen og at hun kjøper på tilbud når det er noe hun trenger. Deltaker A mener at man lærer både på norskkurset og utenfor norskkurset, men hun framhever klasserommet som læringsarena for der er læreren;

... forklarer hver bokstav, nye vokaler, alt... men når du er ute hører du bare hva de sier. Det er ikke alltid du tør å spørre hva det betyr, hvordan du kan skrive det ordet og sånn. Men læreren din – læreren din – hun er der for å lære deg. Du tør å spørre henne.

Organiseringen er ikke bra. Hun er veldig tydelig på at hun synes hun får for lite skoletilbud. Hun synes hun har for lite skole i uka, og vil gjerne ha fem dager med norskopplæring som vanlig skole ellers. Hun er fornøyd med antall lærere og antall deltakere i klassen. De har en helselærer annenhver tirsdag, og det er viktig å lære om norsk kosthold og å bake brød. Jeg spør om hva hun gjør på Røde Kors. Hun sier at de lærer å sy på symaskin, og at det er mange utlendinger der. Det er få som snakker arabisk som hun kan snakke med. Derfor prater hun ikke så mye. Hvis de ikke forstår forklarer den ansatte på Røde Kors på engelsk, men hun kan ikke engelsk... Da bruker deltakeren tegnspråk og peker.

Deltakerens syn på språklæringen: *«Jeg har lært litt, synes jeg og i klasserommet snakker jeg norsk, men hjemme klare jeg ikke å snakke norsk. Vi snakker bare vårt språk».*

Hun snakker litt norsk når hun går i butikken, og leser skilt og priser når hun er i butikken. Hvis hun ser noen ord eller begrep som hun ikke forstår, spør hun læreren. Hun pleier å skrive ned ord hun ser på skilt og plakater, og så spør hun læreren når hun kommer på skolen. Hun sier: *«For eksempel hvis vil jeg kjøpe fyrstikk, så sier jeg til lærere «hva heter det på norsk»? Så oversetter de, og jeg skriver det ned og jeg går til butikken og jeg spør om denne tingen som jeg vil kjøpe».*

«Jeg kan lese norsk, men jeg forstår ikke hva begrepene betyr.... Men jeg kan lese». Jeg spør om det hun har lært på koranskolen kan hjelpe henne når hun lærer norsk. Det hjelper henne å kunne arabisk skriftlig, for da kan hun bruke ordbok. Hun synes lærebøkene er veldig gode for analfabetene. Bøkene legger et grunnlag som språket kan bygge videre på. *«Jeg tror denne boka som vi har er passer for oss, vi er jo analfabeter, vi har ikke gått på skole før. Så den passer akkurat til vårt nivå».* Det er bra for henne å høre mye norsk for å lære å lese, for når hun hører et ord flere ganger så lærer hun det. Hun sier at hun gjør lekser hver dag, selv om hun har mye å gjøre med mange barn.

Til slutt spør jeg om hva hun mener om bruk av morsmåslærer eller tolk i opplæringen. Hun sier at det er best å ha norske lærere, for da lærer de mest norsk. Hun sier; *«Hvis jeg har arabisklærer, da glemmer jeg norsk... Vi blir avhengig av arabisklæreren. For oss er det mye lettere å prate med nordmenn når vi prater med norsk lærer... du blir nødt til å prøve å prate, og sånn lærer man!*

Deltaker B: Den andre deltakeren er 54 år og er fra Eritrea. Nå bor hun sammen med datteren sin og to barnebarn. På spørreskjemaet har hun vurdert seg selv helt i samsvar med lærerens vurdering med hensyn til hvor mye norsk hun har lært. Hun svarer «ganske mye» på norsk generelt, men litt på delferdighetene. Hun snakker tigrinja og litt arabisk, har ikke gått på skole før og har ikke hatt mulighet til å lære og lese. Hun kom til Norge for ett år siden. I hjemlandet var det mannen hennes som kunne lese. Der arbeidet hun som hushjelp, som var et veldig hardt arbeid. Hun synes at alle er snille mot henne her, og er fornøyd med norskkurset. Hun har helseproblemer i form

av søvnevansker, og det kan være vanskelig å konsentrere seg om undervisningen. Hun er veldig glad for å gå på norskkurs, og sier at hun er fornøyd med lærerne, klassen og med lærebøkene.

Deltakerens behov: Hun trenger å lære å snakke med folk og hun har ønsket å gå på skole hele sitt liv. Fordi hun var foreldreløs, hadde hun ingen som kunne gi eller hjelpe henne med skolegang. Hun har lært å skrive og lese nå, og har lyst til å lære matematikk. Hun ønsker å lære å regne og forteller om at hun går i butikken og handler og ser på priser og betaler. Hun sier at hun lærer mere norsk i klasserommet enn utenfor klasserommet *«For vi har spesial-lærer for de som er analfabet som lærer oss, og vi er i klasserommet som er et rolig sted. Det er ikke bråk som ute. Så vi konsentrerer oss og lærer hjelper oss. Så vi har det bra der på klasserommet. Vi lærer norsk»*.

Organisering: Klassestørrelsen er bra, de er sju deltakere. Det er bra med to lærere. Hun forteller at hun går tre dager på skolen i uka, og hun er lei seg de dagene hun ikke går på skole. Jeg spør henne om hvor mange år hun tror hun trenger å gå på norskkurs. Hun tror det er fire år.

Deltakerens syn på språklæringen: Hun forteller at hvis hun ikke forstår, ber hun læreren om å gjenta, og det samme sier hun til andre når hun ikke forstår. Hun sier at hun snakker norsk med naboene sine. Hun hører på CD hjemme for å lære og så prøver hun å stave ord og skrive ned. Jeg spør hvordan hun lærer best og hun svarer at hun lærer best sammen med læreren. Læreren lærer henne å lese og skrive og lærer henne også litt matte. Jeg spør hva læreren gjør sammen med henne når hun øver på å lese og skrive bokstavene, og hun svarer; *« Hun tar handa mi og så lærer hun meg sånn»* (Informanten tar hånden til tolken for å gjøre formbevegelser med hånden hennes, slik læreren hennes gjør i undervisningssituasjon). Hun sier at hun liker det; *« jeg er veldig takknemlig når det er noen som kan hjelpe meg»*. Hun trekker fram at de har alt de trenger av utstyr, og bøkene er hun godt fornøyd med. Gang etter gang kommer hun tilbake til hvor flinke og dyktige lærerne er.

Hun sier at hun har lært veldig mye og forteller at da hun kom til Norge, kunne hun ikke sitt eget navn. Nå kan hun skrive navnet og barnas navn. Læreren hjelper også med data og viser henne, og når hun bruker brillen klarer hun å lese veldig bra. Hun

har ikke andre forslag til hvordan opplæringen kunne vært gjort annerledes, og viser til lærerne som behandler deltakerne veldig bra. Selv om de er voksne elever, bruker læreren samme arbeidsmåte som når man underviser barn. Læreren viser dem litt og litt, slik at de blir ivrige til å lære.

Kommentar: På skole 1 møtte jeg en entusiastisk lærer med mye og solid fagbakgrunn og erfaring. Læreren løfter fram alfaelevne på en tydelig måte, både deres behov, utfordringer, potensiale og styrke. Hun mener at alfaelevne kan nå Norskprøve 1 og understreker at det er viktig at disse deltakerne også har egne mål. Gruppen analfabeter var noe usynlige på denne skolen, som var den største av de tre skolene. Deltaker A og B uttrykker at de er veldig fornøyd med selve opplæringen. Deltaker B ønsker å lære mer matte, og begge skulle gjerne hatt norskkurs hver dag i uka. På grunn av organiseringen av arbeidsuka får skolens virksomhet dårlige arbeidsvilkår. Er skolen bare en liten del av introduksjonsprogrammet?

5.1.2. Skole 2

Skole 2 har 197 deltakere i norsk og samfunnsfagopplæring, og av disse er det 5 analfabeter, 2, 5 prosent. Det er fem deltakere som går i samme klasse. Ved denne skolen intervjuet jeg en lærer og deltaker. Da jeg i forkant av intervjuet tok kontakt, var det mitt første møte med både læreren og deltakeren. På Skole 2 er det to lærere som deler på undervisningen

Organisering av opplæringen: Deltakerne er på norskkurs fem dager i uka. De har tilbud om tjue timer i uka, og opplæringen på norskkurs kan vare i tre år. Deltakerne i introduksjonsprogrammet fortsetter med språkpraksis etter lunch. Læreren synes det fungerer greit med fire timer hver dag, og hun er fornøyd med antallet i klassen. Det er også hennes inntrykk at deltakerne er fornøyd med organiseringen av undervisningsuka. Lærer ved Skole 2 sier at det kan være tøft både for elevene og for lærerne med bare en lærer i klassen, samtidig advarer hun mot at det er for mange lærere involvert. Hun sier:

Jeg synes det er suksess med å være to. Så hun som jeg jobber med nå og hun som jeg jobbet sammen med i fjor- en annen en- vi jobbet veldig tett om alt. ... elevene føler seg ikke så veldig ivaretatt når det kommer inn nye hele veien...og samtidig kan det bli litt tøft for både deltaker og lærer at det bare er en lærer, så jeg synes det er suksess

med å være to.

Sånn som situasjonen er nå planlegger og samarbeider hun og kollegaen tett om undervisningen og hun synes de på den måten har gode overlappinger.

I forbindelse med organisering av opplæringen sier hun at hun har et inntrykk av at det tidligere, før hun begynte ved skolen, var veldig mange forskjellige lærere knyttet til denne elevgruppa. Hun sier;... « *Og da hadde de mange forskjellige lærere, det ble på en måte ikke salderingspost, men det hadde skjedd en del som gjorde at det var mange forskjellige lærere inne og de mistet kontinuiteten*». Nå er det to faste lærere. Hun har ikke så lang historie ved denne skolen, og har bare vært ansatt i tre år.

Morsmållærer blir ikke brukt. Lærer 2 sier:

I perioder kanskje, kunne det vært fint. For å oppklare ting også tenker jeg, ... jeg har jo en somalisk deltaker da som har strevd mye med det å skjønne det med lesing- å trekke sammen – det blir bare mye sånn gjettelesing og sånn.

De hadde en somalisk dame som praktikant i klassen, og det gikk «et lys opp» for deltakeren fra Somalia da hun fikk forklaring på morsmålet. «*Det var så deilig å kunne ha henne, og få forklart deltakeren vår, og da gikk det et lys opp for henne på en måte, Ja*». Læreren sier at det hadde vært bra å ha en morsmållærer inne litt hver uke for å få oppklart ting, men hun tenker at det er en utopi. De bruker flere lærebøker, og de bruker leseboka Ord.

Lokalitetene ved skole 2 er trange og jeg får høre at det nå er så dårlig plass at det er flere klasser som må holde til i en «filial» på en annen kant av byen.

Lærerens utdanningsbakgrunn: Hun har videreutdanning i Norsk som andrespråk. Etter at hun tok videreutdanning i dette faget, har hun jobbet på skole 2 med analfabeter i tre år.

Lærerens praksis og erfaring: Lærer på Skole 2 har lang erfaring som lærer og spesialpedagogisk erfaring. Hun har jobbet med norsk som andrespråk i barneskolen. Hun trekker den erfaringen med seg inn i arbeidet med de analfabete deltakerne, og overfører lesetekniske metoder som barn bruker til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen for de voksne. Læreren peker på pedagogiske områder som har

overføringsverdi til opplærings situasjonen for voksne analfabeter; «Jeg har kanskje brukt en del ting av sånn lesetekniske ting..., en del sånne lesestrategier som jeg har lært meg som fungerer på barn da, det har jeg liksom bare overført til de voksne. Det, det er samme, samme, prosessen da».

Hun trekker fram begrepet suksessfaktorer, og faktorer som fremmer språklæringen er å se eleven -å ta eleven på alvor, som voksne analfabeter.

Tilfredshet med jobben: Hun sier at lærerne har veldig gode overlappinger, og at de er enige om hva de skal gjøre i gruppa. Det er veldig viktig for å få suksess. Hun er fornøyd og trives i jobben nå og synes at deltakerne er en fantastisk gjeng, og deltakerne er veldig takknemlige. Men sånn har det ikke alltid vært. Blant annet fordi elevene mangler skriftspråklig kompetanse, synes hun at det er en utfordrende jobb, hvor det er mindre «å spille på» i opplæringen. Hun prøver å vise at hun forstår. Deltakerne har en del problemer og hun synes det er utfordrende å finne en balansegang mellom å involvere seg for mye og for lite. Hun sier; « De kommer med regninger og det er mye rart en kunne ha brukt mye tid på å ordne opp i og hjelpe de med da. Så det er en utfordring på en måte at vi finner balansegangen der...».

Lærernes syn på metoder i språkopplæringen

Muntlig temabasert språkopplæring: Lærer 2 sier at de bruker øvekort og bildemateriell:

...Bare det å sette seg ned å snakke det fungerer ikke, vi må ha noe å samle oss rundt, og da er det godt med bildemateriale da rett og slett». ... Det nytter ikke bare å sitte og pugge, pugge, en må få det inn på forskjellige måter. Vi begynner med øvekort med bilder... sånn at alle bruker Godt sagt Bildeordboka. Det er godt å ha støtte i bilder.

De bruker sang, leker/ konkurranser og forsøker å legge vekt på praktiske aktiviteter. Læreren arbeider ut fra temaene i læreplanen og begynner med emnene; egen person, mat, klær, bolig, helse, familiebegivenheter, fritidsaktiviteter, tid, tall og tallbehandling. Opplæringen er en kombinasjon av språk- og samfunnsfagsopplæring, og læreren sier: «Så hender det vi kommer inn på samfunnskunnskap, og da må vi bruke litt forskjellige ting for å forklare, både drama og holdt på å si bruke mye seg selv da».

Ordlæring: Lærer 2 sier at valg av læreverker ble begrunnet i at læreverket var bygget opp rundt meningsbærende ord, og at boka la stor vekt på muntlige aktiviteter. Hun sier; « *Den bygger mye på muntlig, har veldig fokus på å bygge ordforråd helt fra starten av... Vi har i hvert fall vurdert det sånn at lesing skal bygge på noe meningsfylt*».

Ulike metoder i alfabetiseringen: På Skole 2 bruker de en egen lesemetode med hjelp av forskjellige farger. I tillegg til både syntetiske og analytiske metoder bruker de farger som representanter for ulike lyder. I og med at det er umulig å forklare lesing teoretisk blir denne metoden et godt hjelpemiddel for noen av elevene, sier læreren.

Hun sier at det er viktig med et utvalg av metoder og at det er viktig å variere i undervisningen. Det kommer flere ganger fram at hun synes det kan være en utfordring å være lærer for denne elevgruppa, men at hun drar nytte av ideer hun har fått på kurs i muntligundervisning. Eksempler på varierte arbeidsmåter kan være å bruke nærmiljø, autentisk materiale som regninger, sang, konkurranser, bilder og foto. Det kan også være forming av bokstaver og lytting etter bestemte lyder (fonologisk trening).

Praktisk norsk og ekskursjoner: Læreren peker blant annet på butikk som læringsarena. Hun forteller at i fjor høst frøs alle deltakerne sånn på beina, og da gikk de i butikken for å kjøpe ullstrømper. Først snakket de om ull i klasserommet, med støtte i bilder. Etter butikkinnkjøpene kunne de arbeide videre med temaet i form av å snakke om bilder/ foto. De limte bildene opp på plakater og skrev litt til bildene og brukte tekstene som lesetrening. **Autentisk materiale** brukes i opplæringen. Hun forteller at deltakerne kommer med forskjellige regninger som de kan ta utgangspunkt i, og de bruker nærområdet utenfor skolen.

Samtale og drilling av spørsmål og svar: Lærer 2 sier at deltakerne ble veldig ivrige på å øve seg på samtale i forbindelse med at de på den individuelle planen har satt opp norskprøve 1 muntlig del som mål. Det må drilles på dette med spørsmål og svar, for analfabetene i gruppa har ofte problemer med å skjønne spørsmålsstilling og svar. «*Så blir det at de etter hvert kommer litt mer på banen i forhold til det muntlige, at de... jeg kaller det, at de tør opp, jeg da. De får lyst til å fortelle ting og plutselig sitter vi der og faktisk kan de forstå litt av det vi prøver å formidle til hverandre*».

Trivsel og trygghet: Lærer 2 sier:» *Jeg opplever at det er trygghet i gruppa, men om det er min fortjeneste holdt jeg på å si, det vil jeg ikke si. Vi blir jo kjent når vi er så få. Vi får jo snakke om det vi har på hjertet og sånne ting*». Hun sier at deltakerne er greie med hverandre hjelper hverandre og venter på hverandre. Ingen ser ned på hverandre fordi de ikke kan så mye. Hun sier: « *Det har hvert fall blitt sånn i gruppa, men jeg vet ikke om jeg skal ta noe æren for det, nei. Men vi prøver å ha en lett og ledig tone og litt humor*».

Vurderingsmetode: Lærer 2 forteller at de sparer på elevarbeider og kan på den måten sammenlikne og anskueliggjøre læringsutvikling. Hun sier:

Det er et par stykker her som har gått her et år ...Vi så tilbake på de første tingene de gjorde. Da er det jo at de sitter og rabler nærmest ikke sant, ikke tatt noe særlig i en blyant. Og du ser jo stor framgang ved at de nå kan klare med litt veiledning fra meg å fylle ut et skjema da med navn og personnummer og alle sånne ting. Du ser det jo veldig konkret sånn da... Det blir jo litt sånn, ja litt blanding av litt synsing og det at en føler liksom at det går litt framover og det konkrete, med ting de har prestert før.

Det er status med prøver og at det kan virke motiverende.

Lærerens syn på rammefaktorer

Organisering av ukedagene: Læreren ved Skole 2 synes det fungerer greit med fire timer fem dager i uka, men sier samtidig:

...det kan jo være krevende til tider både for deltakeren og for læreren å holde på konsentrasjonen så lenge, ... mange som ikke har så mye skolebakgrunn,..og det å skulle sitte og konsentrere seg så lenge om gangen....

Hun er fornøyd med antallet i kassen og hun tror at deltakerne er fornøyd med organiseringen av undervisningsuka. Hun sier: «*Og gruppa er heller ikke for stor...,det er nok egentlig. Når du bare er fem seks elever, r så høres ikke det mye ut, men du har et ganske bra spenn, ikke sant innenfor det igjen. Så når du skal prøve å gi tilpasset til alle, så krever det sitt da*».

Administrasjonens rolle: Lærer 2 sier at det er viktig for alfa-lærerne å bli «sett av rektor», og at denne lærerjobben også blir verdsatt. Det skjer blant annet ved at alfa-lærere får faglig påfyll, ved å dra på kurs. Det er viktig at det er forståelse for at denne undervisningen er vanskelig og krevende og at alfaelevne trenger noe ekstra

for å lære norsk. Derfor opplever hun at det er veldig bra at lærerne har god ressurstilgang på materiale de trenger i denne undervisningen, og at administrasjonen legger til rette for dette. Hun sier at hun trenger en del inspirasjon i denne jobben så hun ikke «går helt tom». Hun har ikke alltid trivdes, men det gjør hun nå.

Læreplanen (den nåværende) er veldig lite rettet mot analfabetene. Hun sier at hun jobber ut i fra læreplanen på den måten at hun tar utgangspunkt i de ulike domene og temaene der. Hun vet at det skal komme en ny læreplan som hun har forventninger til.

Læreplanens overordnede mål: Det er vanskelig for de analfabete deltakerne å komme fram med sine læringsbehov og bygge videre på dem. Lærer 2 sier at det er en prosess for deltakerne å komme fram med sine læringsbehov. De vil at læreren skal bestemme. Hun sier:

De er veldig vant til at læreren, de har jo ikke gått på skole før, men de har en forestilling om, og hørt om at læreren bestemmer. Og jeg vet best. Hvorfor er jeg lærer da, hvis jeg spør dem hva vi skal lære, er det ikke du som vet det? Så det er nok noe som gradvis går opp for dem, de ser behovet selv.

Hva sier deltakeren?

Lærer 2 vurderer at deltaker C har lært «ganske mye norsk». I spørreskjemaet som deltaker C har krysset av i, vurderer hun selv at hun har lært «litt» norsk. Det gjelder også de spesifiserte punktene; lytteferdighet-, muntlig produksjon, lese- og skriveferdighet.

Deltaker C er afghansk kvinne, født i 1962 eller 1963 og var litt usikker på årstallet. Hun har bodd nitten år i Iran og snakker dari. Hun har bodd litt under to år i Norge sammen med to døtre, og for seks måneder siden kom sønnen hennes fra Pakistan også til Norge. Deltakeren har gått sirka ett år på norskkurs. Hun har ikke gått på skole før, men hun har hatt forskjellige jobber, på fabrikk, i landbruk og i syverksted og andre steder.

Hun er avhengig av briller for å lese på avstand,(for eksempel i butikken). Hun sier hun har problemer med hodet. Hun lærer mest på norskkurs når hun snakker, leser, og skriver. Hjemme glemmer hun alt, og hun praktiserer ikke norsk hjemme. Data er bra,

da hører hun også norsk. På skolen snakker hun litt norsk og da bare med læreren. Hun mener at hun lærer mest norsk når hun leser og skriver.

Opplæringen har vært en kombinasjon av muntlig og skriftspråklig øvelse. Læreren vurderer at hun kan klare Norskprøve1 og læreren gav deltakeren høyere skår på spørreskjemaet enn det hun gav seg selv. Hun sier at deltaker C får tilbakemelding om at hun har gjort språklæringsmessig framgang av de andre lærerne i språkpraksisgruppa..

Deltakerens behov: Hun trenger å lære norsk og at hun trenger å snakke norsk hver dag. Hun sier at det er på skolen hun praktiserer norsk, og der synes hun at hun har lært litt. Det er best for henne å lære norsk på norskkurs. Hun liker bildeordboka og de andre bøkene og trekker fram at hun har lært mange norske ord for mat, frukt og grønnsaker. Jeg spør om det er andre ting som hjelper henne til å lære norsk og hun svarer at det er lærene på skole som hjelper henne best. På spørreskjemaet er det et punkt for «annet» som hjelper for å lære å lese og skrive. Her sier informanten; «*Jeg vet ikke om noe annet*».

Når jeg spør hvordan hun merker at hun lærer norsk sier hun navnet på læreren. Jeg spør hvordan hun forstår hva hun trenger å lære, og hun sier at når hun først lærer å skrive eller lese noe, så kan hun snakke om det. Hun sier at både hun og læreren bestemmer i forhold til hva hun trenger å lære: «*Begge to, noen ganger de har noen forslag. Noen ganger lærer*». Jeg spør hvordan hun kan bruke det hun har lært før hun kom til Norge. Hun svarer med: «*Skriver, leser, hører, litt, litt snakke*».

Jeg spør hvem hun lærte av og hvordan hun lærte før hun kom til Norge, og hun svarer at hun kan lage iransk mat.

Organisering: Hun er godt fornøyd med organiseringen av skoledagen, og hun er fornøyd med todelingen med norskkurs og språkpraksisgruppe. Jeg spør hva som er best for henne når hun skal lære norsk, og hun svarer at det er best å skrive og lese. Jeg følger opp med å spørre om hvorfor det er bra og hun svarer med å repetere at å snakke, lese, skrive norsk er bra.

Deltakerens syn på språklæringen: Hun sier at det er læreren som hjelper henne med å lære norsk. Det er vanskelig for elevene å hjelpe hverandre når alle har forskjellig språk. Det er vanskeligst for henne å snakke norsk og det er lettere med

skrivning og matematikk. I Iran jobbet hun i butikk, men ikke med matematikk, lesing eller skrivning. Hun sier at det er bra for henne å lære norsk for da kan hun gå i butikken og handle. I datamaterialet kommer det også fram at deltakerne har utbytte av dataprogram i alfabetiseringsprosessen. Deltaker C sa det slik: *«Så bra på data, og jeg skjønner alfabetet, hører og leser og skriver. De tre, det er så bra for meg».*

Kommentar: Lærer ved Skole 2 fremhever hvor viktig kompetanseheving av det pedagogiske personalet er, og gir ros til ledelsen ved skolen. Hun får faglige utviklingsmuligheter, tilgang på ulike kurs og læremateriell. Læreren føler at administrasjonen ved skolen verdsetter jobben til alfalærerne, samtidig som ledelsen ser at analfabetene har spesielle behov. Hun har ikke alltid trivdes, men det gjør hun nå. Lærer 2 har vært på flere kurs etter at hun startet i denne jobben, blant annet muntligkurs og kurs i lydfargemetoden. Gode arbeidsvilkår for språklæringen kjennetegner praksisen ved Skole2. Deltaker C er veldig fornøyd med norskkurset og skryter av læreren.

5.1.3. Skole 3

På skole 3 stilte jeg utdypende spørsmål om hvordan man kan bygge på elevenes bakgrunn, og hvordan man kan gjøre undervisningen meningsfull for deltakerne. Jeg var ute etter syn på forbedringsområder og morsmåslæreren og deltakernes syn på læreren.

Om skolen: Ved skole 3 var det 252 deltakere og 28 av disse hadde null års skolegang. Det vil si at her var det 11,1 prosent analfabeter. I «informantklassen» var det fem somaliske deltakere og jeg intervjuet to deltakere og morsmåslæreren deres. Personene som jeg intervjuet hadde jeg litt kjennskap til fra før.

Organisering av opplæringen: Klassen til deltaker D og E har tjuefire timer i uka med opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Deltakerne som får morsmåsstøttet opplæring har tjueseks timer i uka. Det er to lærere som har ansvar for opplæringen i tillegg til morsmåslæreren. De har norsk- og samfunnsfagstilbud fem dager i uka. Klassen til disse informantene på skole 3 har en rullerende ordning med språkpraksis en eller to dager i uka ved skolens kantine som løper over en periode på seks uker. Deltakerne har også oppmøte på Røde Kors i sin individuelle plan (Kvinnegruppe, leksehjelp).

Deltaker D og E får morsmålsstøttet opplæring fire timer i uka fordelt på to dager. En dag går de ut av den ordinære klasseundervisningen (to timer), mens den andre dagen er morsmålsundervisningen lagt etter ordinær undervisningstid (to timer). I morsmålsklassen er det deltakere fra to forskjellige klasser og de er fem somaliske elever. Deltaker D og E har språkpraksis i skolens kantine en eller to dager i uka. Dette ses også på som en del av forberedelsen for neste skoleår, hvor deltakerne skal ha arbeidspraksis andre steder i kommunen. Analfabeter får tre år i introduksjonsprogrammet. Læreverket Ord brukes, og i tillegg har de en liten somalisk bok som de bruker i morsmålstimene.

Lokalitetene er forholdsvis nyoppussede, men det er knapt med klasse- og grupperom.

Læreren er morsmålslærer fra Somalia. Morsmålslæreren kom til Norge i 2002.

Lærerens utdanningsbakgrunn: Han har gått på skole i Somalia, mye på privatskole. Han har kurs i å undervise barn, og har fått opplæring i både fransk, arabisk og somalisk, og har ca. ett års pedagogikkutdanning. Da han kom til Norge, hadde han ikke eksamenspapirene med seg. Her har han gått på kurs i norsk og samfunnskunnskap på voksenopplæringa. Han har tatt grunnskoleeksamen i Norge og gått på videregående skole. Nå har han gått på kurs for å lære barn alfabetet, og bruker det han har lært også på de voksne. Ved siden av å jobbe som lærer jobber han som autorisert guide.

Lærerens praksis og erfaring: Nå jobber han som morsmålslærer på en barneskole, fransklærer på en ungdomsskole og som morsmålslærer på Skole 3, hvor han trives godt. Han fremholder hvor viktig det er for de analfabete å lære å lese og skrive på somali. Når han underviser i kontrastiv grammatikk og forklarer, forstår deltakerne og det «faller på plass for dem». Det er veldig lærerikt for elevene.

Han sier at elevene liker å få grammatikken forklart på sitt språk, og mener det er viktig at det elevene lærer er meningsfylt og betyr noe. Elevene har mye kunnskap, men er ikke klar over det, eller klar over hvordan de kan bruke kunnskapen her i Norge.

Tilfredshet med jobben: Han forteller at han er veldig glad i elevene sine og har kjærlighet til dem. De spør han om mye som de ikke forstår i den ordinære

klasseromsundervisningen.

Lærer 3 har god hjelp av og støtte i kontaktlærerne til analfabetene. Han får veiledning fra de andre lærerne, han lærer av dem og får informasjon om hva som kan være aktuelt å ta opp i morsmålsgruppa. Han sier: *«Jeg har jo tett samarbeid med kontaktlærerne deres, norskkontaktlærerne deres, og så har vi av og til møte for å finne ut hvordan vi kan gjøre det sånn at de (elevene) blir bedre i norsk. Så vi har jo samarbeid».*

Morsmålslærernes syn på alfabetisering på morsmålet

I Læreplanen står det: *«Morsmålet deres vil være et viktig redskap i tilegnelsen av det nye språket»*(Vox, 2005b, s. 11). Morsmål som redskap i språkopplæringen er en oversettelsesmetode. Lærer 3 sier at nå jobber de med personlig pronomen i setninger på norsk. På somali trenger det ikke være pronomen i setningene.

«Aha-opplevelser»: Lærer 3 sier at han forklarer bruk av subjekt og pronomen i norske setninger, og at deltakerne gir uttrykk for at de for første gang forstår tema i grammatikken, selv om de har sett ordene på norsk mange ganger tidligere. Han sier; *«De har jo sett ordene..., når vi holder på med verbene, for eksempel at verbene skal bare ta r- (i presens tid) så sier de «aha»- det her har vi opplevd, men vi skjønnte ikke at det skulle være sånn»!* Han mener det er veldig bra for deltakerne å få forklaringer som de forstår og han tror de trives. Skrivetreningen og lesetreningen må ha mening og betydning for elevene. Han forteller om hvordan han legger opp undervisningen i forhold til å lære det somaliske alfabetet, og sier at de har en liten lesebok på somali. Elevene må lære navn på bokstaver og lyd på bokstaver og på korte og lange vokaler. Han stiller spørsmål fra teksten for å øve på leseforståelse.

Forklaring av vanskelige ord: Morsmålslæreren sier at elevene spør han om vanskelige ord. For eksempel ordet ingredienser og at han må forklare. Han sier: *«ikke minst vise dem fra en boks. At ingredienser er alt det produktet inneholder».* Han lærer dem å bruke ordbok, hvordan de kan bla i den og følge alfabetet. Så legger han vekt på at de må gjøre lekser. Han har timer på mandag og på fredag og vil at elevene skal bruke dagene mellom til å arbeide hjemme. Minst tretti minutter hver dag mener han er nødvendig tid å bruke på repetisjon.

Jeg spurte ham om hva han synes var mangelfullt ved opplæringen for analfabetene,

og hva som burde forbedres.

Forbedringsområder: Han mener det er bra at denne skolen har startet med morsmålsstøttet undervisning. De analfabete kan være sjenerte. Det kan godt hende at «*De sier ja, ja, ja. Ja og ikke forstår det vedkommende har sagt*». Analfabetene trenger lang tid og mer aktivisering i opplæringen. Det er viktig å bruke konkrete forklaringer, særlig når det ikke er morsmålslærer til stede. Han mener analfabete elever trenger fire års opplæring på norskkurs. Han trekker også fram muntlig trening som en viktig aktivitet. Det er viktig å høre mye norsk. Dette nevner han flere ganger, hvor viktig det er med muntlig aktivitet.

Flere forbedringsmuligheter: Han mener det er nødvendig å kartlegge deltakerne slik at man kan få tak i hva deltakerne har gjort fra før. Han sier at lærerne på skolen kan bruke det elevene har gjort tidligere til å lære. For at lærerne skal kunne snakke med elevene, er det viktig å avsette tid, og han sier at det er viktig med mest mulig morsmålsstøttet undervisning. Han mener det ville være nyttig om morsmålslæreren også kunne være assistent sammen med kontaktlæreren. Han sier: «*Sånn at han (morsmålslæreren) for eksempel kan ta ut noen elever, det kunne jeg tenke. Og ha et eget rom for dem, å bruke utstyr sånn at de kan lære språket konkret. Men det der krever også penger*».

Morsmålslærerens syn på læreren:

Det er sånn at Somalia er jo et land som et krigsherjet land, og de som underviser må bruke vold eller de slår elevene for å holde ro i klasserommet. Man er veldig streng. Om eleven ikke forstår det lærer forklarer, så kjefter læreren hvis det er voksne elever.

Selv om de analfabete deltakerne ikke har gått på skole, har de tanker om hva skole er og hvordan lærerne oppfører seg. Når elevene opplever at lærerne her i Norge gir dem både omsorg og forklarer på en veldig rolig måte, så får de lyst til å lære. Lærerne blir ikke slitne eller lei av de elevene som ikke forstår, og de synes at lærene er veldig tålmodige. Han tror at lærerne er glade i elevene sine og sier; «*Det er jo den kjærlighet som fins mellom læreren og elever som skaper noe som gjør at elever får lyst til å lære*».

Læreplanens overordnede mål om å ta utgangspunkt i deltakeren:

Morsmåslæreren sier at det deltakerne har med seg av erfaringer kan hjelpe i lærings situasjonen på norskkurs, selv om erfaringene ikke har med skole å gjøre. Han sier: *«Det (erfaringene) er noe som de ikke kan forklare på en måte, for de har ikke gått på skole».*

Han sier at når deltakeren for eksempel hugger trærne krever det presisjon. Han må bruke paralleller, han trenger å bruke vekt og han må tenke på størrelse, antall og balanse. De fleste analfabetene som ikke har gått på skole kommer fra landet. De har vært nomader. *«Når man er nomade, så betyr det at man har geiter, sauer eller kameler. Og når en har kameler - Kameler det er en, det er jo kunnskap. Faglig kunnskap... Å være nomade det er verdifullt for somaliere».*

Hva sier deltakerne?

Som ved presentasjonen av materialet fra morsmåslæreren, bruker jeg en annen inndeling i disposisjonen enn ved presentasjonen av skole 1 og 2. Jeg stilte deltaker D og E litt andre spørsmål enn deltakerne på skole 1 og 2. Jeg spurte dem om deres syn på god språkopplæring, om deres tidligere erfaringer, om morsmål som støtte i opplæringen og om organisering av klasser.

Deltaker D er somalisk kvinne på 31 år. Morsmåslæreren vurderer henne til å ha lært «ganske mye» norsk. Hun har bodd i Norge i tre år og har gått to år på norskkurs, og vurderer at hun har lært «litt» norsk. Hun er alene med ansvar for tre barn. Hun snakker somalisk og kan forstå litt arabisk, men hun snakker ikke arabisk. Hun er stolt av det hun har lært, og det hun har lært har hun lært på skolen. Lærerne hennes har oppmuntret henne til å bruke språket utenfor skolen, i barnehagen for eksempel, og hun ser på norsk Barne- Tv. Lærerne har støttet og motivert henne hele tiden. *«Jeg kan forstå hva folk sier, på norsk, jeg kan og svare. Jeg kan det meste i hvert fall for å klare meg, det er bare litt som er igjen så jeg kan bli enda bedre til å snakke».* I spørreskjemaet krysser hun av på at hun har lært «litt» norsk, men på delferdighetene lytteforståelse og leseferdighet krysser hun av i rubrikken for «mye». Når det gjelder skriveferdigheten krysser hun av for «ingen ting». Hun peker på læreren når det gjelder hvordan hun lærer best å lese, det samme gjelder for hvordan hun lærer best å skrive.

God språkopplæring: Hver gang hun får en vanskelig oppgave får hun hjelp av

læreren som sier de at dette kan du klare neste gang; « *De brukere å stabilisere henne sånn at hun kan gjøre fremskritt*». Hun skryter av lærerne og sier at de er gode. Hun sier at lærerne har lært henne å skrive, har drevet med bokstavtrening og vist henne hvordan hun kan skrive bokstavene, hvordan hun kan lese, hvordan hun kan si ord og uttrykk på norsk. De har vist henne hvordan hun kan skrive i boka.

Med å forklare ord med mimikk og med tegnspråk har de hjulpet henne sånn at hun forstår. Lærerne gjør alt for å forklare henne. Håpet og motivasjonen er det som har ført til at hun har gjort en innsats for å lære språket. Hun sier at hvis de ikke hadde gjort det, hvis de hadde gjort det motsatte så kunne hun ikke lært noe norsk.

Tidligere erfaringer og kunnskaper: Jeg spør om det hun har lært tidligere i livet kan hjelpe henne når hun nå lærer norsk. Hun svarer; «Jeg har ikke gått på skole i det hele tatt i Somalia, så jeg vet ikke om det er noe som kan hjelpe meg med å lære norsk».

Morsmålsstøttet norskopplæring: Hun forstår bedre med morsmålsundervisning, alle stiller spørsmål når de står fast og når det er noe som er uklart. Hun sier at de får mye hjelp når det gjelder forklaring av ordene. Det er motiverende å lære norsk med støtte av morsmålet. Hun skulle ønske hun hadde fått morsmålsstøttet opplæring fra første dag på norskkurset. «*Vi får mye hjelp når det gjelder forklaring av ordene og forstår bedre med morsmålsundervisning. Der er veldig behagelig og vi får lyst til å lære norsk med støtte av morsmålet*».

I fjor da hun startet på norskkurs, gikk hun sammen med deltakere som hadde skolegang fra før. Hun sier at de klarte oppgavene som hun ikke klarte. De brukte noen hjelpemidler (ordbok?). Da hadde lærerne sagt at det skal du lære i framtida og de gav henne håp.

Egne alfaklasser: Hun sier at de som har gått på skole før har lært noe i hjemlandet, og når de kommer i samme klasse som analfabeter blir det stor forskjell og ubalanse. Det kan bli vanskelig for dem som er analfabeter og som ikke har gått på skole fra før. «*Det betyr at den som er analfabet ikke kan forstå det læreren sier. Analfabeten trenger mer fokus*». Hun sier at det er best for henne at de som ikke har gått på skole får gå i samme klasse, for de har samme nivå.

Deltaker E bor alene sammen med to andre somaliske menn. Han krysser av i

spørreskjemaet for at han har lært «litt norsk». Han venter på familieforening og virker nedstemt og trist. Det er problemer med å skaffe bolig i kommunen, noe som gjør at det drøyer før familien kan komme til Norge. Han er også berørt og trist når han snakket om sin opplæringsituasjon. Han sier at han har lang skolegang foran seg, han kan ikke bygge videre på noe han hadde med seg fra hjemlandet, for han har ingen utdanning. Han har aldri lært eller gått på skole, og ikke på Koranskole heller. Det er vanskelig å bli integrert og få norske venner. Han savner et norsk nettverk, noe han tror ville ha hjulpet han til å lære språket. På Røde Kors er han med i en gruppe og går også på leksehjelp der. Han har bare lært litt norsk etter ett år på norskkurs, synes han. I avkryssingsskjemaet krysser han også av for «litt» i alle ferdighetene. Han sier at han ville vært dobbelt så flink, hvis han hadde hatt morsmåslærer fra starten. Når han ikke forstår, er hans egen feil, og ikke lærernes ansvar. Han har for eksempel problemer med å forstå og gjøre hjemmearbeid.

God språklæring: Deltaker D sier at hvis han hadde hatt et norsk nettverk, kunne han ha lært språket. Det har han ikke lyktes med, og det synes han er vanskelig. Han savner et norsk nettverk for å kunne bruke språket, kommunisere med folk og å få venner. Han synes det er veldig vanskelig å lære norsk. Han er i ferd med å lære å skrive, å lese og lytte. Han har hatt vansker med å skrive norsk, med å lese norsk og med å lytte, men han har lært en del. Han sier at han kan forstå litt hva folk sier. Han kan også skrive og lese, selv om han ikke er perfekt, eller selv om han jobber sakte.

Jeg har lærerne som gir meg veiledning, som gir meg oppgaver og lærer meg hvordan jeg skal lære språket. Hvordan jeg skal for eksempel bli god i språket. Jeg kunne jo ikke heller holde blyanten, jeg kunne ikke det. Det er (navn på læreren) som har lært meg å holde blyanten, det var den første læreren. Å skrive på linja, å skrive på riktig måte. Og de har jo plan over det.

De hjelper han med å lese, skrive og med lytteforståelse.

«Jeg har mye igjen, men jeg har lært en del. Og det er veldig viktig for meg å lære det. Jeg er på vei for å få det til». Det er viktig for han er å kommunisere med folk og svare på spørsmål og forstå hva folk sier, å kjøpe noe på butikker, og ikke minst å søke jobb, jobb i framtiden. Og han sier at alt det krever stor innsats og arbeid og han holder på med det nå. Hjemme prøver han å repetere, men det kan være vanskelig. Men han gjør det sånn at når han ikke forstår noe så setter han på CD-spilleren og

hører ordet for å lære uttale. Han prøver å lese det han skal lese, han bare leser. Han sier; «*Jeg gjør det beste jeg kan for å forstå*».

Tidligere erfaringer og kunnskap:

Han sier: «*Jeg har aldri lært eller gått på skole eller sittet på skolebenken for å lære meg å skrive noe. Jeg har heller ikke gått på en Koranskole for å lære Koranen. Jeg har ikke lært noe som har med skole å gjøre, med undervisning å gjøre*». Han forteller at han heller ikke hadde lært noe som har med teknisk arbeid å gjøre, han har ingen sjåfør- eller mekanikerutdanning. Det han har lært i hjemlandet var for å overleve. Det dreide seg om å ordne i steiner, steinarbeid, forme steiner, ta ut steiner fra fjellene, grave i sånn spesiell sand for å klippe og hugge trær. Han sier at det var trær som man kunne bygge hus med- trehus. Det er det han har lært for å overleve, ja for å finne seg mat. Men når det gjelder skole, har han aldri lært.

Han sier at Somalia er et desperat land, et krigsherjet land som har ikke noen regjering. På grunn av krigen har de ingen ting, ingen offentlige kontorer eller firma som kan gi deg jobb. Hvis man har teknisk utdanning, hvis man er bilmekaniker eller sjåfør og kommer til Norge, så kan man få en tilsvarende jobb i Norge. Da kan man jobbe for å få et slikt arbeid man har erfaring fra. Fordi han aldri har gått på skole og ikke har utdanning, så er han nødt til å lære norsk. Han har et håp om å lære språket: skrive og lese og forstå alt som har med norsk å gjøre. Deretter ønsker han å gå videre på skole. Han sier at de som han begynte på norskkurs sammen med har gått på skole før og har nå fortsatt i grunnskoleforberedende klasser, «*men jeg er enda igjen og jeg kan ikke gå på grunn av at jeg ikke hadde skolegang fra før*».

Han sier at da han kom til Norge, hadde han planmøte med kontaktpersonen. Planen hans var da å jobbe på et kontor. Nå har han forandret framtidsplanen. Nå ønsker han å jobbe med teknisk arbeid, enten som sjåfør, lagerarbeider eller å kjøre trøkk.

Morsmålsstøttet opplæring: Når læreren kjenner hans morsmål slik som morsmålslæreren gjør, er det bra. Morsmålslæreren hjelper han med oversettelse av ordene og forklarer hva det betyr og litt om grammatikk. Det hjelper dem, og hvis han kunne fortsette på den måten ville det være fint. Han mener at dersom han hadde hatt morsmålslærer hele tida, fra oppstarten på norskkurset ville han ha vært «dobbelt så flink»!

Egne alfaklasser: Han sier at det er best å gå i klasse med de som aldri har gått på skole før, fordi de er på samme nivå og har samme tempo. Hvis de blir blandet, kan han ikke lære så mye. *«Det er bedre for meg å gå sammen med de som aldri har gått på skole før, fordi vi er like. Hvis vi blir blandet, kan jeg ikke lære mye, fordi vi har forskjellig tempo».*

Kommentar: På skole 3 blir det enda tydeligere for meg hvor krevende det er å være analfabet, og at deltakerne setter stor pris på tilbudet om morsmålstøttet opplæring. De mener også at de lærer best ved å få opplæringstilbud i «rene alfaklasser». Det blir klart at mitt og deltakerens læringsbegrep representerer to vidt forskjellige virkeligheter. Deltaker D og E bekrefter det deltakerne på Skole 1 og 2 sier om at det er vanskelig å se forbindelse med tidligere kunnskap og erfaring.

5.2. Hva er likt og hva er ulikt mellom skolene?

På lokalt nivå- i forhold til den enkelte Voksenopplæring- styres organisasjonen gjennom ressursfordeling som for eksempel fordeling av antall timer, organisering av timeplan, tilsetting av og fordeling av lærere. Prioriteringen av ressurser gjelder også i forhold til kompetanseheving av det pedagogiske personalet, innkjøp av læremidler, fordeling av ekskursjonspenger og innhold i introduksjonsprogrammet (språkpraksisplasser). Alle opplæringssteder er pålagt å følge det samme lovverket og den samme læreplanen.

Organisering som rammebetingelse: Av tabell 3 i kapittel 5 ser vi at det er variasjon i organiseringen og fordelingen av antall timer i uka. Deltakerne på Skole 3 har seks undervisningstimer mer enn Skole 1 og Skole 2, i og med at de har to ekstra timer etter ordinær skoledag. Tatt i betraktning at deltakeren på Skole 1 nå avslutter skoledagen før siste time, kan man anta at elevene her har kun 17 undervisningstimer i uka.

Lokalene som de tre voksenopplæringene holder til i har forskjellig standard. Skole 1 og 2 virker eldre og nedslitt. Skole 2 er for liten for dagens deltakerantall. Det er også tilfelle med Skole3. Det ser ut til å være en tendens til at denne opplæringen ikke prioriteres når det gjelder å finne / leie egnede lokaliteter.

Læreren: Lærer 1 og lærer 2 har svært mye og variert utdanningsbakgrunn. De har begge økt sin kompetanse jevnlig ved å videreutdanne seg. Lærer 3 har også formell

utdanning og kurs innen pedagogikk, men mangler lærerutdanning fra Norge. Lærerne innehar en lærerprofesjonalitet, og de er glad i elevene sine. Øzerk peker på den «integrerte» lærerrolle (Øzerk, 1999). Det betyr at læreren ser på sin målrettede virksomhet integrert med andre didaktiske faktorer, som for eksempel elevfoutstninger og arbeidsmåter. I min undersøkelse ser spesielt Lærer 1 og 2 opplæringen som en helhet der elevens forutsetninger, målsetting, arbeidsmetoder og læringsaktiviteter er integrert med innholdet i den første og grunnleggende norskopplæringen. En viktig forutsetning for å gjøre en god jobb er å trives og å ha motivasjon for arbeidsoppgavene. Alle lærerne gir uttrykk for at de er glade i elevene og jobben sin.

Organisering av norsk- og samfunnskunnskapstimene: Det ser ut til å være en lik todeling av dagen på Skole 1 og 2. Første del består hovedsakelig av muntlig trening og andre del av dagen inneholder mer skrive-, lese og matematikkaktiviteter. Men når det gjelder innhold og organisering av det øvrige Introduksjonsprogrammet varierer det mellom skolene. Skole 1 har, som vi har sett, alle norsk- og samfunnskunnskapstimene på mandag, tirsdag og onsdag. Torsdag og fredag får deltakerne tilbud på Røde kors. På denne måten skal deltakerne få full arbeidsuke (37,5 t.), som er intensjonen til Introduksjonsprogrammet (Regjeringen, 2003). Men fordi lærerne nå avslutter skoledagen de tre første dagene i uka en time før (- 3 timer), ser det ut til at tilbudet her er 34,5 timer. Skole 2 og skole 3 har undervisning fem dager i uka. For deltakerne i introduksjonsprogrammet på Skole 2 fortsetter dagen med «snakkegruppe» etter norsktimene, slik at deltakerne får et heldagstilbud som Introduksjonsloven pålegger. På Skole 3 «fylles uka opp» med Kvinnegruppe på Røde kors og Leksehjelpgruppe.

Lærer 1 er svært misfornøyd med de lange skoledagene og organiseringen av uka. Hun mener at denne organiseringen hemmer læringen av språket. Lærer 2 støtter Lærer 1 i at det kan være slitsomt og krevende for analfabetene å sitte på skolebenken, selv om de her bare har fire timer hver dag. Deltakerne er i utgangspunktet svært uvant med denne situasjonen. Deltaker A og B synes også at de trenger full uke med norskopplæring, og uttrykker misnøye med at de ikke har norskkurs på torsdag og fredag. Pedagogiske prinsipper om kontinuitet og repetisjon i læringsarbeidet settes her til side i møte med Flyktningkontorets bestemmelser. Flyktningkontoret begrenser og rammer opplæringen på en uheldig måte for analfabetene (Jf. rammefaktorer). Dette

er svært uheldig, spesielt for deltakere som ikke har erfaring med skole, selvstudium og leksearbeid.

To lærere og samarbeid: Det pedagogiske klimaet preges av et godt samarbeid mellom lærerne ved alle skolene. Dette tyder på at trivselen på dette feltet er stor. Lærerne sier at de trives, og at elevene er veldig takknemlige. Klassene på Skole 1,2 og 3 har alle to faste lærere, og samarbeidet er godt. Lærer 1 sier at hun er veldig fornøyd med det de gjør inne i klassen og dette inkluderer samarbeidet med den andre læreren. De har fordelt ansvarsområdene mellom seg og viser til: *«Og hun (den andre læreren) kan følge de i det muntlige og hun kan bygge opp dette med å lage setninger, spørsmål, svar og jobbe med setningsinnlæring og slike ting. Så det synes jeg fungerer veldig, veldig bra»*. Lærer 2 virker også fornøyd med undervisningen, selv om hun kunne tenke seg støtte av morsmåslærer.

Gruppestørrelse: Både deltakerne og lærerne er fornøyd med klassestørrelsene. Vi ser at alle skolene har små klasser (7, 5, 12 deltakere), og det er en forutsetning for å kunne gi individuell og tilpasset opplæring. Lærer 2 sier: *«Altså her må de ha hjelp av læreren nesten konstant. Egentlig skulle du sitte en til en føler du, ikke sant?»*

Bruk av morsmåslærer: Læreplanen sier dette om bruk av morsmålet: *«Morsmålet deres vil være et viktig redskap i tilegnelsen av det nye språket»*(Vox, 2005b, s. 11) . Det er bare Skole 3 som har morsmålsstøtte i opplæringen. Dette fører også til at det er deltakerne på denne skolen som får flest undervisningstimer i uka. Fordeling av antall timer, organisering av timeplan, tilsetting av og fordeling av lærere styres lokalt av den enkelte rektor, og vi ser at rektors avgjørelser griper direkte inn i deltakernes språkopplæring og læring. I læreplanen pekes det på morsmålet som en ressurs. En eventuell ansettelse kommer an på rektors vurdering av behov, holdning til morsmålets betydning i opplæringen og rektors prioriteringer i forhold til budsjetttrammer (der de finnes tilgang på morsmåslærer).

Forskjellige syn på bruk av morsmåslærer? Alle de tre lærerne ser en stor fordel i å kunne gi morsmålsstøttet opplæring. De uttaler seg positivt om de erfaringene de har, og sier at når elevene forstår og får forklaring på sitt morsmål er det lettere for dem å lære å lese og skrive på et annet språk. Morsmåslæreren snakker om Aha-opplevelser, og Lærer 2 sier at *«et lys gikk opp for henne»* i forbindelse med at en elev

fikk forklaring på morsmålet. Deltaker D og E sier at de forstår bedre med morsmålsundervisning, alle stiller spørsmål når de står fast og når det er noe som er uklart.

Deltaker D sier at 6-10 timer i uka er bra og skulle ønske hun hadde fått morsmålsstøttet opplæring fra første dag på norskkurset.

Deltaker E sier: «*Hvis jeg hadde hatt morsmålslærer hele tida på norskundervisningen så kunne jeg ha vært dobbelt så flink i norsk*». Deltaker A sier:

Nei, jeg tror ikke det er veldig godt, hvis jeg har arabisklærer. Da glemmer vi norsk bare, og vi blir bare avhengig av den arabisklæreren. For oss er det mye lettere å prate med nordmenn når vi prater med norsklærer. Jeg synes man blir nødt, man har ikke andre sjanser, eller noen som hjelper de. Du er nødt til å prøve og prate, og sånn lærer man.

Blant deltakerne er det ulike syn på bruk av morsmålslærer i opplæringen. Deltaker B, som er negativt innstilt, har ikke erfaring med morsmålslærer i klassen, men har erfaring med at deltakerne på Røde Kors stort sett snakker sine morsmål og ikke norsk. Deltakerne D og E blir motivert av støtten de får av å få undervisning på somalisk, de forstår bedre og får frigjort kognitive krefter til bruk i andre deler av språklæringsarbeidet.

Den positive vurderingen av å bruke morsmålet i opplæringen, i alle fall i starten, samsvarer med Øzerks syn. Han sier at for de som kun har kommunikativ kompetanse på førstespråket, blir det et hinder å delta i opplæring hvor alt skjer på norsk. Det faglige utbyttet av opplæringssituasjonen vil øke betraktelig dersom opplæringen blir tospråklig (1999, s. 308).

6. Analyse

Analysekategoriene fra datamaterialet er plukket ut med bakgrunn i hvilke momenter som kom fram i empirien sett i lys av teori som er behandlet tidligere i oppgaven. Golden sier at samspillet mellom de individuelle, språklige og sosiale faktorene er avgjørende for vellykket språklæring. Rammefaktorteorien omfatter samfunnsmessige og sosiale betingelser.

6.1. Praksis og litteratur om språkopplæring- er det samsvar?

Samsvarer praksis med det litteraturen hevder er god språkopplæring?

Individuelle faktorer- tidligere erfaringer og kunnskap: I intervjuguiden til deltaker/tidligere analfabet hadde jeg med noen selvvurderende spørsmål, blant annet; Hvordan kan det du har lært fra tidligere hjelpe deg til å lære norsk? I intervjuguiden for lærerne hadde jeg liknende spørsmål. I hvor stor grad lærerne bygger opplæringen på det deltakerne kan fra tidligere, og hvordan de vurderer at deltakernes kompetanse kan hjelpe dem til å lære norsk?

Det viste seg å være vanskelig for deltakerne å se sine kunnskaper og erfaringer i relasjon til å lære norsk. Jeg spurte deltaker C om hvordan og hvem hun lærte av før hun kom til Norge, og hun svarte kort at hun kunne lage iransk mat. Det kan forstås som at det hun har lært har hun lært på kjøkkenet, av andre kvinner i familien. Ved å bruke kjøkkenet som redskap i opplæringen har hun knagger å henge det norske språket på. Deltaker E sier at hun aldri har gått på skole før, og kan ikke tenke at noe av det hun har lært før kan hjelpe henne når hun nå lærer norsk. Deltaker D fortalte at han hadde arbeidet med steiner før han kom til Norge. Han hadde gravd ut steiner fra fjellet og hugget trær, som han hadde bygd hus med. Dette hadde han gjort for å overleve og for å skaffe seg mat.

Læringsbegrepet hos Säljö (2001) innebærer en antakelse om at læringsprosessene ser ulike ut i forskjellige samfunn. Deltaker D sier at det han kan og har gjort i Somalia dreide seg om å takle selve livet og om å overleve, og det kan synes langt fra å lære norsk på norskkurs og å skrive norske ord og setninger i boka. Han har mye kunnskap fra sitt nomadesamfunn, men han kan ikke dra nytte av den her i Norge.

Morsmåslæreren sier at elevenes erfaringer og kunnskap kan hjelpe dem i språklæringsprosessen, men at de ikke er klar over at de har kunnskap eller hvordan de kan bruke den. Deres livserfaringer faller inn under kategorien generell kompetanse i Det europeiske rammeverket for språk (jfr. 2.4.4.) Han sier at kameler er kunnskap, og det er ifølge rammeverket det samme som erfaringskunnskap. Både Rammeverket og morsmåslæreren sier at «gammel kunnskap» virker på «ny kunnskap». Problemet her er at de ikke har gått på skole, og at de ikke har fått trening i metakognisjon.

Metalæring: Evnen til å kunne sammenlikne kompetanse og kunnskap og å tenke omkring sin egen læring krever metakognitiv bevissthet (Øzerk, 1999). Dette må det legges vekt på, spesielt overfor analfabetene må det trenes på å overvåke sin egen læring.

Eksistensiell kompetanse er, i følge Det europeiske rammeverket for språk, individets samlede personlighetstrekk, motivasjon, holdning og egenskaper, kunnskaper- både erfaringer og faktakunnskap og individets ferdigheter (Jf. 2.4.4.). Kunnskap eller faktakunnskap kan forstås som erfaringskunnskap eller mer skolebasert kunnskap/ boklig kunnskap. Evnen til å lære sees på som aktivisering av elevens eksistensielle kompetanse. Deltaker A skiller seg ut i forhold til at hun har lært å lære. Hun behersker metalæring. Hun har lært litt på koranskole i hjemlandet, og sier for eksempel at det er bra for henne å høre mye norsk for å lære å lese, for når hun hører et muntlig ord flere ganger så lærer hun det. Dette faller også sammen med det som er sagt tidligere, nemlig at det er en stor fordel å ha litt skoleerfaring og / eller å ha knekket lesekode fra før (Selj & Ryen, 2008, s. 99). Deltaker A synes å ha et bevisst forhold til sitt eget språklæringsarbeid og har også strategier for hvordan hun kan lære nye ord. Hun noterer ord hun ikke forstår og spør læreren. Hun er også klar over at hun mangler forståelseskomponenten i lesingen. Hun sier at hun kan lese, men at hun ikke forstår hva begrepene betyr. Dette faller inn under leseforskeres aksepterte formel for lesing, som sier at lesing inneholder både en avkodings- og forståelseskomponent. (Jf. 2.2.9.). For deltaker A, som for de andre deltakerne, er det viktig å utvide ordforrådet og gi nye erfaringer, begge deler vil lette forståelsesarbeidet i lesingen.

Vurdering av literacy:

De fleste deltakerne vurderer seg selv strengere enn læreren gjør når det gjelder kompetansenivået i norsk (Jf. Fig 4). Hva kan det skyldes? Forstår vi som lærere våre

deltakere for godt, mens deltakerne opplever at de kommer til kort for eksempel utenfor klasserommet? Eller kan det bero på forskjellig forståelse hos lærer og deltaker av innholdet knyttet til begrepene ingen ting, litt, ganske mye og mye? Kan det også tenke at lærerne mener at opplæring og undervisningsinnhold skulle tilsi at deltakerne burde hatt en raskere læringsprogresjon? Eller kan det skyldes at elevene opplever manglene i sin kompetanse og mestring, mens lærerne har en mer realistisk vurdering av hva en kan forvente av læring innenfor rammene som er satt (tilmålt tid).

Lærer på Skole 1 brukte strategier fra språkpermmetodikken for å hjelpe deltakerne til å lære og lære, mens lærer fra Skole 2 samlet på tidligere skriftlige arbeider for å kunne sammenlikne læringsprogresjonen i skriftferdigheter hos elevene. Ved å sammenlikne tidligere arbeider med « resultater» av nyere dato, kan elevene se at de har læringsprogresjon, og de vil kunne betrakte sin egen læring. Det er viktig å legge vekt på denne metakognitive bevisstheten for den tidligere analfabeten for som Øzker sier, å få dybde i læringen (Jf.2.2.2.). Språkpermmetodikken bygger på de samme læringsprinsippene. Her er det også at mål at deltakeren skal bli i stand til å overvåke sin egen læringsprosess.

Det er vanskelig å få tak på det deltakerne har lært fra før. Det kan virke som det er et gap mellom min forståelse av læring og deltakernes. Det kan være flere grunner til at det er så vanskelig å få dem i tale omkring tema egen læring og skole. Vi snakker ikke «samme språk», og i materialet er det påfallende at deltakerne har en annerledes oppfatning av skole. Det er læreren som vet hva de skal lære, læreren er autoritetsperson og det er læreren som lærer dem. De går ikke på skole og norskkurs for å lære noe spesielt. De har kanskje ikke spesielle forventninger eller ønsker når de starter på norskkurs. Innvandrerer er flyktning og deltaker i introduksjonsprogrammet, og oppmøte og deltakelse på norskkurs er en plikt. De kommer til norskkurset for å lære det læreren vil at de skal lære. Den analfabete eleven vil ha så mye skole som mulig og synes at hun /han lærer best i klasserommet, mens lærerne vil ha så mye som mulig av «verden» inn i opplæringen. Det er en konflikt mellom deltakernes forestilling om skole og læring og det lærerne oppfatter som læringsfremmende. Lærerne forsøker å knytte kunnskapen til deltakernes hverdag for å gjøre den nyttig.

Når jeg spør deltakerne om deres erfaringsbakgrunn og hva de har lært fra før, sier de

at de ikke har lært noe. Det er nærliggende å forstå det som om deres forestilling om språklæring er nært knyttet opp til en automom forståelse av literacybegrepet. Det kan også bero på; «*at de ikke er klar over at de har kunnskap eller hvordan de kan bruke den*», som Lærer 3 sa. Eller det kan være en kombinasjon av disse forholdene.

Deltakerne representerer en veldig praktisk virksomhet som det kan være vanskelig å sette ord på. Praktisk kunnskap som er tilegnet i uformelle sammenhenger, ved deltakelse og observasjon, er ikke alltid oversettbar til verbale uttrykk (Hundeide, 2003).

Motivasjon for å lære norsk: Krefter som har med motivasjon for læringsarbeidet å gjøre er en forutsetning for vellykket læringsarbeid. Uteblivelse på norskkurs medfører trekk for deltakeren i lønn/ introduksjonsstønad. Dette faller inn under det Berg og Wallin kaller skolen også for en byråkratisk, profesjonell og tvangsorganisasjon (Berg & Wallin, 1982, s. 18). Hvordan virker kravet om obligatoriske oppmøte på norskkurset på motivasjonen for læringsarbeidet? Det er det ut fra datamaterialet mitt vanskelig å si noe om. Alle deltakerne sa at de trengte å lære norsk, og to av dem sa at det var jobb i Norge som var målet. Lærerne bekreftet at deltakerne var motiverte og at oppmøtet var godt.

Språklige faktorer: Undervisningsmetoder og læreinnhold: Det lærerne og elevene gjør på norskkurs ser ut til å være temmelig likt på Skole 1 og Skole 2.

Kommunikativ kompetanse fremmes ved å trene på kommunikative strategier. Lærerne sier at de øver på å kunne spørre og svare og å føre en samtale som ikke stopper opp. Lærer 1 viste til eksempler med å lære spørrefraser om å få låne og hilsningsfraser, mens Lærer 2 sa at det er problematisk å forstå spørsmål og svar: «*For det som ofte er problemet for de som er i gruppa- de skjønner ikke helt det med spørsmål, spørsmålsstilling og svar og sånt noe. Du må liksom drille en del på det*». Det er også min erfaring, mange analfabeter forstår ikke hvordan de skal forholde seg til spørsmål. Når de blir spurt; «Hva heter du»? , kan de godt repetere, « Hva heter du»? Å øve på språkfunksjoner er noe som bør starte så tidlig som mulig i språkopplæringen slik at elevene kan ha strategier også utenfor skolen, i butikken for eksempel. Dette gjøres også som samarbeidslæringsøvelser (Jf.2.2.2.), og på skole 1 jobber de mye sammen to og to. Vi ser at det foregår språklige forhandlinger som går

ut på at samtalepartnerne gjentar og omformulerer.

Ved å starte med trening i refleksiv språkbruk, som er innøvde og planlagte fraser, kan eleven forhåpentligvis utvikle produktivt språkbruk. Produktivt og selvstendig utvikling av språket er, som vi så, det som først og fremst gir nye læringsmuligheter (jfr. 2.2.8.).

Læreplanen peker på ekskursjon som en mulig og anbefalt arbeidsform for analfabetene som er vant til å få informasjon og å lære ved praktisk arbeid og samhandling, og «skolene går ut» av klasserommet. Dette er også viktig i en tidlig fase av andrespråkstilegnelsen for å skaffe seg «muntlig erfaringsmateriale». I presentasjonen av intervjumaterialet så vi gjenkjenningsaspektet og opplevelsesaspektet hos deltakerne ved for eksempel besøk i botanisk hage. Det assosieres til egne erfaringer og det trekkes forbindelse til egen historie. «Gamle» skjema hentes fram og nye navn på ord med kjent innhold læres. Læringsarbeidet har også størst sjanse til å lykkes når den kombineres med positive opplevelser og følelser.

I henhold til språklæringsteori fra den grunnleggende språkopplæringen er det å arbeide med dekontekstualisert språk, et av de språklige hovedområdene (Hagtvet, 2004). Tatt i betraktning de voksnes manglende skolebakgrunn, er det rimelig å anta at dette også bør være et nøkkelområde i opplæringen på norskkurs. Etter hvert kan de også fortelle, for eksempel om hva de skal gjøre etter skoletid, hva de gjorde i går og hva de skal gjøre i helga. I den begynnende muntlige opplæringen bruker lærerne bilder fra turer, konkrete gjenstander og de gjør praktiske språkøvelser. Språket er handlinger og dreier seg om det man kan se, ta på, gjøre og kanskje smake. Lærer 1 bekrefter hvor krevende det er for den analfabete deltakeren å beherske kontekstuhengig muntlig språk hvor det kreves at man kan ta ulike perspektiv og ofte uten bruk av bilder eller andre konkret gjenstander, det er vår «skolske måte» sier hun. Vår måte å drive skole og opplæring på stimulerer den abstrakte måten å tenke på. Dette samsvarer med at det først og fremst er det å lære i formell skolesammenheng som oppøver abstraksjon av tanken og hypotetiske problemstillinger, og at det ikke er selve lese- og skriveferdigheten. Jf. Den ideologiske literacyforståelsen (Franker, 2004).

Språklæringen skjer i autentiske situasjoner i klasserommet, og opplæringen gjennomføres på forskjellige arenaer. Deltakerne får ny kunnskap og erfaring, og dersom disse erfaringene ikke finnes i deltakernes bakgrunnskunnskap fra tidligere, skjer det i følge Golden en restrukturering av nye skjema og en utvidelse av den totale bakgrunnskunnskapen (Golden, 1998).

Som i eksempelet over med besøk i botanisk hage bygges det på en felles erfaringsbase med felles tolkningsramme, for noen av deltakerne framkaltes det gjenkjenning. I følge skjemateorien får kjent erfaringsbakgrunn og allerede etablere skjema en tilvekst av nye ord. Som den ene læreren sa det; *«Veldig mange av disse tingene ... kan de jo noe om- de må bare lære de norske ordene. Men de har jo bakgrunnskunnskap i alt dette»!*

Lærer 2 tok i sin undervisning utgangspunkt i noe som var feles for deltakerne i deres nye livssituasjon. I møtet med det norske vinterklimaet frøs deltakerne på beina. For å få kunnskap, brukte læreren et konkret behov som innfallsvinkel til språklæring. Ullsokker ble et redskap i opplæringen. I klasserommet snakket de om temaet ull og klær, så på bilder og kanskje forskjellige klesplagg, skrev og leste noen ord til temaet. Klassen gikk ut av klasserommet. I butikken så elevene og læreren på ullsokker, snakket om ulike farger og størrelser, tok på ullsokkene og kjøpte noen som de tok med tilbake til klasserommet. Der ble foto fra ekskursjonen i butikken hengt opp på veggen. Men først hadde de samtalt og skrevet noen enkle setninger til bildene. På den måten kunne klassen, med felles erfaringsbakgrunn, arbeide både med ordenes form, teknisk lesing og skriving og meningen i ordene og begrepene (Hagtvatn, 2004).

Hemmeligheten her, er at det etableres en felles erfarings- og forståelsesbase mellom elevene, men også mellom lærer og elev. Ved å etablere en felles praksis i opplæringen ser vi at det bygges en bro mellom eleven og læreren. En fellesmenneskelig plattform blir konstruert i «butikk- og ullsokkaktiviteten».

Det er ikke mulig for norske lærere å sette seg inn i deltakernes erfaringer og bakgrunn. Det har de ikke forutsetninger for, og det er et for fremt ønske. I eksempelet fra botanisk hage eller fra ullsokkekjøpet er det dannet en felles metakontrakt innenfor felles forståelsesrammer. Det skapes ny viten mellom aktørene.

Denne metoden brukes på de tre skolene jeg undersøkte og tar utgangspunkt i

språkpedagogiske faktorer som motivasjon og etablering av felles referanseramme. K. Øzerk sier at elever fra utsatte grupper er mer avhengig av skolebasert opplæring enn andre (1999, s. 308). Dette gjelder også for de voksne analfabetene.

Lesemetode og lesebøker: Lærerne på skole 1 og 2 er fornøyd med bøkene de bruker. De bruker Godt sagt Bildeordboka, men når det gjelder lesebok brukes forskjellige verk. Skole 1 bruker Godt sagt Alfa 1, og Skole 2 bruker Ord. Disse læreverkene nærmer seg lesingen fra to ulike lesemetoder (Jf.2.2.9.). Godt Sagt heller til den syntetiske-«bottom up»- lesemetoden, mens Ord bygger på den analytiske - «top down» lesemetoden. I intervjumaterialet fikk jeg ikke fram lærernes synspunkt på de ulike metodene som jeg var inne på i kapittel 2. Lærerne synes bøkene er gode, og sier at elevene lærer å lese. Jeg antar at disse to metodene integreres i hverandre. Lærer 1 snakker om å« trekke sammen» lyder til ord (syntetisk metode), men hun sier også at de leser plakater og skilt. Både deltaker A og B sier at de ser og leser skilt, også i butikker. Lærer 2 legger vekt på at ordene de leser skal ha mening. Det betyr at de kanskje leser ordet før de har lært alle lydene, men at de får hjelp fra konteksten, for eksempel i form av samtale på forhånd eller i støtte fra bilder. Lærer 2 sier at å lære å lese er det samme for voksne som for barn. Hun drar stor nytte av erfaringene fra barneskolen. (Jf. 2.2.5.). I lese- og skrivebøkene jobber de på Skole 1 med en bokstav i uka. Når de øver på bokstaven E, jobber de også med å gjenfinne lyden i forskjellige ord. Skriveaktiviteter og leseaktiviteter praktiseres side om side.

I en analyse av undervisningspraksis ser det ut som praksis på skolene samsvarer med det litteraturen hevder er god språkopplæring. På skolene arbeider de med ord og ordforråd, med språklig bevissthet og situasjonsuavhengig språk i en kommunikativ språklæringskontekst og det jobbes parallelt med lese- og skriveopplæring.

Sosiale faktorer som kontakt med nordmenn er også betydningsfulle for vellykket språklæring. Det er en tendens til at deltakerne har lite kontakt med miljøer utenfor skolen. Deltaker A, B og C sier at de snakker litt eller ingen ting norsk utenfor skolen. Deltaker D bruker norsk utenfor skolen, for eksempel i barnehagen, og hun synes hun klarer seg bra nå. Hun er den av deltakerne som har gått lengst på norskkurs og er en av de yngste (31 år). Deltaker E er den av deltakerne som klart uttrykker et sterkt ønske om å få et norsk nettverk slik at han kan praktisere språket. Han bor uten familie. Sosiale faktorer som å få norske venner og nettverk er betydningsfullt for

vellykket språklæring. For deltakerne som nesten ikke har kontakt med norskspråklig miljø, må vi anta at de er små sjanser for noen rask progresjon (Jf. 2.2.3.). Det er ikke nok å snakke litt norsk med læreren på norskkurs i to-tre år for å komme opp på et funksjonelt nivå i språket.

6.2. Rammefaktorer og en læringsfremmende praksis?

Hvordan muliggjør og begrenser ulike rammefaktorer en læringsfremmende praksis?

6.2.1. Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap

I Læreplanen står det at målsettingen for deltakere på Spor 1 både kan være grunnleggende lese- og skriveopplæringsmål og språkferdighetsmål. Som omhandlet i kapittel 2.1.3. utgjør Spor 1 – deltakerne en svært heterogen gruppe. For deltakere uten tidligere skolegang som er analfabeter, er det ikke skissert opp egne mål. (Jf.2.4.4.). For Spor 1 er det listet opp noen få delferdigheter. Det er uheldig at ikke analfabetenes spesielle behov er understreket tydeligere, og at både elever som er skriftkyndige og uten skriftkyndighet er plassert i samme kategori (Spor). Elever som har løst lesekode én gang på et språk har helt andre forutsetninger til å lære å lese og skrive enn en elev som skal lære dette for aller første gang (Hauge, 2008, s. 89). Har man først lært å lese én gang på et fonembasert språk, er det en ferdighet som er overførbar til andre språk (*ibid.*)

I planen sies det at opplæringen skal tilpasses den enkelte deltaker. Som en konsekvens, er det derfor nødvendig at klassene ikke er for store, slik at læreren kan ha mulighet til å følge opp den enkelte.

Det anbefales at lærestoffet og temaene som velges er autentiske. For å knytte kontakt mellom språkaktiviteter i klasserommet og verden utenfor anbefales det å bruke materiale som reklame, skilt, informasjonstekster. Lesestoff som velges ut bør avspeile deltakernes behov og interesser, og deltakerne må selv få være med å «formulere sine mål for skrive- og leseopplæringen».

Både Læreplanens innhold og målsetting bygger på demokratiske prinsipper som individuell rett og plikt. Deltakernes har ofte bakgrunn i kollektivistiske og politisk udemokratiske styresett. De har ikke gått på skole før, og deres oppfatning av skole er antakeligvis en helt annen skole enn den vi kjenner fra vår vestlige verden. I

begynnelsen av opplæringsforløpet er det ikke realistisk å forvente at deltakerne kan formulere sine mål og ønsker. De mangler ofte informasjon og kunnskap som setter dem i stand til å ta informerte valg, samtidig som det kan være uvant «å heve sin stemme». Å gi elevene ansvar for å velge er å fraskrive seg ansvar som lærer for denne gruppa. Det er derfor nødvendig at det er læreren som legger opp og styrer denne viktige grunnleggende opplæringen. Som pedagoger må vi ta ansvar og bestemme hva de trenger å lære. Deltakernes behov og verdighet ivaretas ved å legge opp en systematisk og kunnskapsbasert opplæring.

Den nåværende læreplanen er kritikkverdig fordi den ikke beskriver analfabeters språklæringsområder og målsetting spesielt. I og med at læreplanen ikke ivaretar analfabetenes spesielle behov, fremmer den ikke språklæringen hos analfabeten i særlig grad.

Både den gjeldende læreplanen og den reviderte sier at det overordnede målet for opplæringen i norsk og samfunnskunnskap er at deltakerne skal nå et funksjonell literacy som gir dem mulighet til å bruke og bygge videre på sin medbrakte kompetanse (Vox, 2005b, 2011). Men hva betyr og innebærer den medbrakte kompetansen? For den som leser planen kan det virke vagt, og som vi har sett av intervjumaterialet av deltakerne kan det være vanskelig å få tak i «hva de har med seg». Det blir derfor viktig å starte opp med det som er felles her i deres nye livssituasjon.

Endringer i den reviderte læreplanen for analfabete deltakere:

Det er positivt at kriteriegrunnlaget for plassering i spor er tydeliggjort og understreket i forhold til Læreplanen 2005, der dette ikke er nevnt. Kriteriene er deltakernes erfaring med å bruke skrift som redskap, deltakernes morsmål og tidligere skolegang (Vox, 2011, s. 9). En annen forbedring er at det også er beskrevet en egen Alfabetiseringsmodul innen Spor 1. Dette er nytt og utgjør en positiv forsterkning og endring i forhold til å legge til rette for en mer tilpasset alfabetiserings- og grunnleggende lese- og skriveopplæring. Den reviderte læreplanen ivaretar et literacy-perspektiv som på en tydeligere kan være med på å fremme integrering, deltakelse og likestilling på en bedre måte enn den forrige.

Den nye læreplanen samsvarer mer med introduksjonsloven som sier at det skal

tilrettelegges for deltakere med spesielle behov. I den nåværende læreplanen er kartlegging av leseferdighet benevnt som testing i lesehastighet på morsmålet. Det er i den reviderte planen understreket at slik testing kan være test i leseferdighet på morsmålet. Leseferdighet i den nye planen sees som en ferdighet i teknikk og forståelse og er i tråd med rådende syn på lesing (Jf. 2.2.9.).

Målsettingen i alfabetiseringsmodulen (Vox, 2011) konkretisert i de ulike ferdighetsmålene faller inn under kategorien base- literacy (jfr.2.1.4.) som går ut på å kunne lese og skrive enkel tekst med kjent innhold.

Det individuelle perspektivet og tilrettelegging av opplæringen ut fra deltakerens behov tar utgangspunkt i prinsipp om rettigheter (Menneskerettighetene), men også i synet på at læring henger sammen med motivasjon for det som skal læres og prinsipper for grunnleggende andrespråklæring.

Det lagt stor vekt på ulike delferdigheter (base-literacy) som operasjonaliserte adferdsmål i den skriftspråkstimulerende fasen. Som for eksempel for leseferdigheten: Kan identifisere bokstavene i alfabetet både i tekst og på tastatur, kan knytte bokstaver til lyder, kan lese og forstå noen frekvente ord som ordbilder (Vox, 2011, s. 18). Det er en mangel at ikke «stemmen» til den den ideologiske literacytilnærmingen kommer tydeligere fram. Der man ser på literacy som praktiseringen av lese- og skriveferdighetene relatert til kontekst og samfunn. I stedet er det en tendens til at det er den autonome literacyforståelsen som ser ut til å prege Læreplanen i stor grad. Dette kommer fram ved oppramsingen av delmålene til lytte-, tale-, lese- og skriveferdighetene. Planen understreker at språk læres gjennom samhandling med andre og vektlegger at de analfabete er vant til å få informasjon og lære gjennom dialog. Det kan derfor også virke selvmotsigende at samtaleferdighet er utelatt som eget delmål i alfabetiseringsmodulen.

Jeg ønsker å påpeke analfabetenes spesielle situasjon og behov for egne undervisningsopplegg. Analfabeten hadde vært tjent med å få opplæring i alfabetiseringsmodulen hele opplæringstiden, og ikke ta «*overgang til ordinær språkopplæring på Spor 1*» (Vox, 2011, s. 16). En person som aldri har kunnet nyttiggjøre seg av skrift tidligere vil aldri kunne «innhente» en person som har lært å lese og skrive fra før. Jeg har også egen erfaring med at disse elevene får en følelse av

at de stadig «dumper» og må «gå om igjen». To av deltakerne uttrykker at de lærer best ved å få opplæringstilbud i «rene alfaklasser» og den ene deltakeren sier: *«De som jeg begynte på norskkurs sammen med, de har gått på skole før, så de går i grunnskolen nå. Men jeg er enda igjen....»*.

6.2.2. Variasjoner i lokale rammevilkår

På lokalt nivå er det variasjoner i forhold til hvordan introduksjonsprogrammet utformes og hva det inneholder. Det er for eksempel opp til den enkelte kommune via Flyktningetaten å få i stand og iverksette språkpraksisplasser.

Introduksjonsloven er den samme for alle kommuner, alle analfabeter skal få et heldagstilbud i grunnleggende kvalifisering i norsk og samfunnsfag. Men vi ser at det er stor variasjon mellom skolene. Det er opp til den enkelte Flyktingtjeneste og kommune å tolke og håndheve loven og å fordele antall undervisningstimer på dager. Denne variasjonen i lokale rammefaktorer gjør at elevene på Skole 1 «mister» læring, kanskje opptil tre timer i uka, i forhold til elevene på Skole 2. Sammenliknet med Skole 3 har deltakerne på Skole 1 også et mindre norskopplæringstilbud. De økonomiske rammene påvirker de organisatoriske rammene på lokalt nivå, og organiseringen av opplæringen begrenser den pedagogiske virksomheten for analfabetene (Jf. 2.3.3.). Vi ser hvordan storsamfunnets rammer begrenser læringsmulighetene til analfabetene spesielt på Skole 1, mens de samme rammene muliggjør læringsprosessen på en bedre måte på Skole 2 og 3.

I følge Introduksjonsloven er det de forskjellige kommunene i Norge som har ansvar for å iverksette Introduksjonsprogrammet i forhold til den enkelte deltaker (IMDI, 2012). Introduksjonsloven sier at det er norskopplæring som skal være hovedinnholdet i programmet og gjerne i kombinasjon med praksisplass (§4). Hvordan denne virksomheten organiseres varierer. På skole 1 ser vi at Flyktingkontoret overprøver det pedagogiske skjønnet og den pedagogiske vurderingen til læreren på norskkurset. Flyktingkontoret organiserer norskopplæringen og det fører til konflikt med analfabetenes behov for jevnlig opplæring hver dag i uka og færre norsktimer per dag. De er blitt fratatt timer. Lovverket med Introduksjonsloven og tolkningen av denne kommer i konflikt med Læreplanen (2.3.6.). Læreren på Skole 1 «sloss» for en læringsfremmende praksis for deltakerne, men det ser ut til at de økonomiske rammene begrenser mulighetene. På Skole 2 mener jeg at rammebetingelsene i form

av organisering av skoledagen muliggjør en god læringsfremmende praksis, mens dette ikke er tilfelle på Skole 3. Den største forskjellen mellom skolene er hvordan introduksjonsprogrammet utformes. Rammefaktorene i kommunene er forskjellige (økonomi) og tolkes forskjellig (Lov om introduksjonsordning og norskopplæring), og språklæringsmulighetene blir ulike. En deltaker på Skole 1 som får to år i introduksjonsprogrammet får 1598 timer norskopplæring, mens en deltaker på Skole 3 kan få 3384 timer norskopplæring. (Skole 1: 17 t/uke x 47 uker x 2 år, Skole 3: 24 t/uke x 47 uker x 3 år).

6.2.3. Deltakernes syn på egne alfaklasser

To av deltakerne hadde tidligere gått i andre klasser. Deltaker D sier at de som har gått på skole før har lært noe i hjemlandet, og når de kommer i samme klasse som analfabeter blir det stor forskjell og ubalanse. Det kan bli vanskelig for dem som er analfabeter og som ikke har gått på skole fra før. Hun sier at det er best for henne at de som ikke har gått på skole får gå i samme klasse for de har samme nivå.

Deltaker E sier også at han lærer best når han går sammen med andre elever som har samme tempo.

Situasjonen på de fleste skoler er at det kommer stadig nye deltakere i den allerede etablerte klassen. Analfabetene i klassen har antakeligvis begynt å bli literate. Ønsket om å etablere og opprettholde homogene grupper kommer i konflikt med Introduksjonslovens bestemmelse om så raskt som mulig og senest innen tre måneder å gi norskopplæringstilbud. Vis ser hvordan Introduksjonsloven og Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap kommer i konflikt med hverandre. Det er en umulig pedagogisk situasjon både for deltakeren og læreren når literate og illiterate personer plasseres i samme klasse. Ut fra empirien og fra egne erfaringer ser det dessverre ut til at administrative lover og reglene «seirer» over de pedagogiske hensynene og læreplanens målsetting. Dette bekrefter også Berg og Wallin som sier: « *Konflikten mellan mål- och regelsystem... «löses» som regel med att det pedagogiske systemet får stå tillbaka för det administrativa»* (1982, s. 27).

6.2.4. Kompetanseheving og kurs for lærere

En annen rammefaktor som er avgjørende for en læringsfremmende praksis er hvordan det tilrettelegges for utdanning og kursing av lærerne i denne opplæringen. I datamaterialet kommer det tydelig fram hvor viktig læreren og lærerens kompetanse

og trygghet i lærerrollen er. Lærer 2 fremhever hvor viktig det er for henne at hun har fått forskjellige kurs, blant annet i muntlig språkbruk og opplæring. Hun sier at hun bruker mye av det hun hadde lært på kurset i undervisningen. Hun trives i jobben nå, men har ikke gjort det hele tiden. Det er nærliggende å tenke at hennes faglige kompetanse er blitt styrket, og at hun nå føler større faglig trygghet i jobben som alfalærer.

Lærerkompetanse: I den læreplanen som fortsatt er gjeldende er det et lite avsnitt hvor lærerkompetanse er omtalt. Der står det at lærere som skal undervise etter denne planen bør ha faget norsk som andrespråk eller ha annen migrasjonspedagogisk kompetanse. Det står videre at lærere som underviser deltakere som ikke kan lese og skrive, bør ha kompetanse i lese og skriveopplæring (Vox, 2005b).

Det er et stort gap mellom læreplanens «bør» og Øzerks definisjon av lærerprofesjonalitet. Han relaterer profesjonaliteten og forutsetninger hos læreren blant annet til lærerens relevant utdanningsbakgrunn, lærerens utvikling av kompetanse som er relevant for opplæringen og lærerens besittelse av opplæringsrelevante kunnskaper (1999). Det er verd å merke seg at det i Norge ikke stilles absolutte krav til lærerens kompetanse i alfabetisering og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen, slik at kommunene selv kan velge hvem de vil ansette. I Oslo kommune kreves imidlertid Norsk som andrespråk ved fast tilsetning. Dette er også et krav i både Sverige og Danmark, der det i forhold til styringsdokumentene fordres relevant utdanning i alfabetiseringsundervisning (NVL & Alfarådet, 2007, s. 58)

6.3. Lærerens betydning

Alle fem deltakerne synes de lærer best på skolen, og begrunner det blant annet med at der er det stille, og der er læreren. Deltaker A sa: «*Men læreren din – læreren din – hun er der for å lære deg. Du tør å spørre henne*».

I datamaterialet ser det ut til å være en tendens til at læreren/ lærerne er en av de viktigste faktorene i språkopplæringen for voksne analfabeter. I denne grunnleggende fasen av språklæringen er læreren den personen som deltakeren praktiserer og snakker mest norsk med. Det gjelder både for de muntlige og skriftlige kompetanseområdene. Det er læreren de spør og kommer til med regninger og brev som de får i posten. Det er læreren som gjør formbevegelser sammen med eleven for å øve på bokstavene, det

er læreren som hilser på og snakker med eleven hver dag. Deltakerne har tillit til læreren sin og tør å spørre om ting de ikke forstår. Dette stemmer med det morsmålslæreren sier, at læreren ikke blir sint eller lei av elevene sine, men viser tålmodighet og omsorg.

Lærer- og elevrelasjonene ser ut til å være gode på alle skolene. Lærerne sier at de trives i jobben sin og deltakerne trives med hverandre og med lærerne.

Læreren forutsetninger, holdninger til yrket og kvalifikasjoner er faktorer som har stor betydning for og innvirkning på undervisningen, opplæringen og for den konkrete språklæringen hos analfabeter i mitt datamateriale. Vi ser også at lærerne strekker seg langt når det gjelder å hjelpe elevene. Lærer 1 bruker pausene til å hjelpe de som har problemer, med for eksempel å sette dem i kontakt med tolk og flyktningekontoret. Lærer 2 sier at det er et dilemma hvor mye hun skal involvere seg i deltakerenes private problemer. Å være flyktning omhandler mer enn å være språkelev, og det blir viktig at skolen og lærerne spiller på lag med de andre instansene som kontaktperson og helsesøster.

Når det gjelder lærer 1 og lærer 2 synes det som om de er meget godt kvalifisert for å gi voksne analfabeter en god norskopplæring. Jeg kjenner ikke så godt til morsmålslæreren formelle kvalifikasjoner, men han får positiv omtale av sine norske lærerkolleger.

Lærerne bruker ord som *inspirerende, det er en takknemlig gruppe å jobbe med, kjempemorsomt, de er kjempeflinke, er interessert i feltet, det er en fantastisk gjeng, glad i elevene, veldig viktig jobb.*

De reflekterer i forhold til jobben og prøver å tilrettelegge for hver enkelt deltaker, samtidig som de ser seg selv og sin profesjon i relasjon til andre rammefaktorer. Lærerne har et handlingsrom i forhold til sine egne grenser og i forhold til de ytre grensene. Alle lærerne viser empati for deltakerne og hjelper elevene med praktiske ting for eksempel i pausen. Lærer 1 reflekterer over hvor hun skal sette grenser i sitt personlige handlingsrom når hun sier: *«Jeg ser jo en stor utfordring der, det er balansegangen mellom å involvere seg med dem, altså de har en del problemer ikke sant på hjemmebane».*

I relasjon til rammefaktorene bruker lærerne handlingsrommet sitt og valgmuligheter når de planlegger, gjennomfører og evaluerer opplæringen. De er profesjonelle i sine lærerroller fordi de utnytter handlingsrommet på skolene sine (Øzerk, 1999, s. 148).

Lærer 1 sier:

Det er et utrolig stort handicap for et voksent menneske her i Norge å ikke kunne lese, og det å være mamma...og ikke kunne lese og skrive...De blir veldig avhengige og uselvstendige. Det er viktig at de kommer på skolen, og det er viktig at de får sitt eget.

En betingelse for profesjonell yrkesutøvelse er en viss handlefrihet og at læreren er kjent med denne. Dette henger sammen med lærerens kunnskap og bevissthet omkring rammebetingelsene. Entydige begrensende rammer, som antall timer til undervisning eller budsjetttrammer lar seg sjelden påvirke av lærerprofesjonalitet. Det så også Lærer 2 som sa at det var en utopi å få fast morsmålslærer i klassen, og Lærer 3 som pekte på pengene når det gjaldt bruk av tolærersystem.

6.4. Drøfting og sammenlikning med tidligere forskning

Mine funn i mastergradprosjektet støtter konklusjonen om at når eleven får mulighet til å forstå vil de ha større utbytte av opplæringen (Anne Hvenekilde, Vigdis Alver m. fl). I min kontekst handler det om at morsmålet støtter undervisningen, ved hjelp av morsmålslærer/morsmålsassistent og /eller at læreren kvalifiserer seg i språktypologiske forskjeller mellom norsk og elevens språk.

Birgit Hagem sier at det er uheldig at analfabetene er plassert sammen med elever som har litt skolegang fra før (Spor 1). Mine funn støtter denne konklusjonen. Hagens perspektiv er blant annet at man ikke får kontrollert måloppnåelse hos analfabeten. Jeg har imidlertid konsentrert meg om det uheldige i at opplæringen for analfabetene får dårligere kvalitet når deltakere med så ulikt utgangspunkt plasseres i samme klasse.

På bakgrunn av mine funn vil jeg argumentere imot Ragnhild Steien Henriksen som mener at det er mulig å tilpasse undervisningen for mye i forhold til den enkeltes behov. I mitt materiale kom det fram at både lærerne og deltakerne mente at en individuell tilpasning for analfabeten var forutsetning for språklæringen. Ragnhild Steien Henriksens funn dreide seg også om at den viktigste faktoren i språklæringen

var kommunikasjon som undervisningsmetode. Mine funn peker mot at språklæring ikke kan sees isolert i læringssituasjonen, men i relasjon til rammefaktorene som begrenser og muliggjør. Det dreier seg blant annet om organisering av undervisningsuka og språkpraksisplasser.

7. Oppsummering og konklusjon

Hvilken relasjon er det mellom analfabeten, språkopplæring/ lese- og skriveopplæring og rammefaktorer? Gjennom dette prosjektet er det blitt tydelig at betingelsene i form av ulike rammer i konteksten har store muliggjørende og begrensende virkninger på opplæringssituasjonen. Hvordan Lov om introduksjonsordning og norskopplæring tolkes og håndheves er veldig ulikt fra kommune til kommune.

Bartons (2007) økologiske forståelse av literacy peker på at individer fungerer i sammenheng med andre individer i bestemte kontekster. Mine funn peker på at kontekstene analfabeten befinner seg i er svært forskjellige. Skole 1, 2 og 3 innrammes av de samme lovene og forskriftene som er gitt av sentrale styresmakter. Men vi ser at den analfabete deltakeren på Skole 1 i kommune 1 får et kvantitativt mye dårligere opplæringstilbud enn ved skole 2 og 3. Det er store forskjeller i mulighetene for literacyutvikling for analfabetene. Skole 1 gir 1598 timer norskopplæring, mens Skole 3 gir 3384 timer. Det vil si at deltakeren får dobbelt så mange timer norskopplæring på Skole 3 enn hun eller han får på Skole 1. Tolkningen av Lov om introduksjonsordning for nyankomne flyktninger varierer i for stor grad. Dette er spesielt uheldig da det dreier seg om en gruppe deltakere som hverken har «språk eller stemme» til å kjempe for et fullverdig opplæringstilbud. Det er fortrøstningsfullt å støtte seg til uttalelser som sier at det er normalt med konflikt i skolen (Berg & Wallin, 1982). Lærer på skole 1 tok opp analfabetenes læringssituasjon overfor flyktningeetaten og påpekte brist i rammebetingelsene. De lokale rammefaktorene i konteksten til Skole 1 virker begrensende for analfabetens språklæring. Dette er tema som bør tas opp til drøfting mellom skolens ledelse i relasjon til omkringliggende rammefaktorer. Barne-, likestilling-, og inkluderingsdepartementet bør også i større grad etterse hvorvidt intensjonene i Lov om introduksjonsordning og norskopplæring følges opp med hensyn til språklæringens rammebetingelser.

Innholdet og arbeidsmetodene i opplæringen i grunnleggende lesing og skriving er ganske like, selv om det bare er skole 3 som praktiserer bruk av morsmålslærer. Lærerne synes at selve undervisningen fungerer bra, og deltakerne er også tilfreds med innhold og metoder på norskkurset. Det synes som om kvaliteten i norskopplæringen er god.

Før jeg startet opp med mastergradsprosjektet, fikk jeg spørsmål om jeg ville få vite noe nytt ved å intervju analfabeter. Svaret på det er blitt både et ja og et nei. Jeg har erfart at den analfabete deltakeren har vansker med å si noe om sin egen læring. Dette viser hvor krevende det er for denne gruppa med elever å skulle fungere i vår «skolske virkelighet», og hvor krevende det er for lærerne i denne opplæringen å skulle møte disse utfordringene i form av å tilrettelegge undervisningen.

Når jeg gjennom årenes løp har fortalt om arbeidet mitt, har jeg ofte blitt spurt om jeg kan noen av deltakernes språk. Ved dette mastergradsprosjektet har jeg fått bekreftet at dette er et relevant spørsmål. Jeg ser betydningen av at lærere også bør sette seg inn i språktypologiske studier, ved for eksempel å skaffe seg kunnskap om likheter og forskjeller mellom analfabetens morsmål og norsk språk.

Lærerne og de to deltakerne som har erfaring med bruk av morsmåls lærer er positive til morsmålsstøttet opplæring. Deltaker E mener han ville ha hatt dobbel så rask progresjon ved hjelp av morsmålet. Som et alternativ til å ansette morsmåls lærer, prøves det nå ut alfabetiseringsundervisning ved hjelp av morsmålsassistenter. Ved hjelp av kontrastive grammatikker og kursing av lærere, kan man også imøtekomme dette behovet på en alternativ måte.

Analfabeten er ikke dum, slik det blant annet kom til uttrykk ved flyktningeetaten, men kan oppfattes dum fordi vi i vår vestlige forståelsesverden mangler kunnskap om mennesker som aldri har gått på skole for å lære å lese og skrive. Innledningsvis stilte jeg spørsmål om vi har kunnskap om språklæring og andrespråklæring som kan anvendes i undervisningen av denne gruppen. Jeg har gjennom dette prosjektet fått bekreftet at det mangler kunnskap på dette området og fått bekreftet min tidligere erfaring om at det er et stort gap mellom min «språklæringsvirkelighet» og deres.

Dersom jeg skulle anbefale videre forskning på området, ville det være forskning omkring analfabetens læringskultur. Det gjelder spesielt prosessen som aktiverer læring fra kontekstuelle størrelser til dekontekstualiserte og abstrakte størrelser. Dette har jeg skrevet litt om og bør videreutvikles. Ved bruk av morsmålet som støtte ser vi at den metakognitive læringsbevisstheten oppøvedes, elevene får «aha- opplevelser». Styrking av lærernes språktypologiske kompetanse vil også styrke elevenes metalæring og andrespråklæring.

Referanser

- Alfarådet: Nordisk nettverk for vuxnas Lærande. (2007). Alfabetiseringutbildning i Norden 2007 Reviderete og oppdaterte tabeller, from <http://www.nordvux.net/page/756/kartlegningavalfabetiseringinorden.htm>
- Alver, V. R., & Lahaug, V. (1999). *Alfabetisering: mer enn å lære bokstavene : metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige*. Oslo: Novus.
- Andreassen, R. (2010). Samarbeidslæring—en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på? En forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge*, 4(1), (Art. 6, 20 sider). Retrieved from <http://adno.no/index.php/adno/article/view/128>
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Publ.
- Berg, G., & Wallin, E. (1982). *Skolan i ett organisationsperspektiv* (Vol. 1). Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., & Wallin, E. (1983). *Skolan i ett utvecklingsperspektiv* (Vol. 2). Lund: Studentlitteratur.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Cook-Gumperz, J. (2006). *The Social Construction of Literacy* (Second Edition ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Danemark, B., & al., e. (2003). *Att förklara samhället* (2. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- FNsambandet. (1948). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter.
- Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder- alfabetisering i en tvåspråklig kontext. In K. Hyltenstam & I. Lindberg (Eds.), *Svenska som andraspråk* (pp. 675- 714). Lund: Studentlitteratur.
- Golden, A. (1994). Hva kan vi lære av suksess hos enkeltelever og elevgrupper? In A. Hvenekilde (Ed.), *Veier til kunnskap og deltakelse* (pp. 114-134). Oslo: Novus.
- Golden, A. (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hagem, B. (2011). Lesing og skrivning i et livslangt løp, from http://www.vox.no/PageFiles/13563/Masteroppgave_Voksne_minoritetsspraklige.pdf
- Hagtvét, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hagtvét, B. E., & Pálsdóttir, H. (1996). *Lek med språket!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammarberg, B. (2004). Teoretiske rammer for andraspråksforskning. In K. Hyltenstam & I. Lindberg (Eds.), *Svenska som andraspråk* (pp. 25- 77). Lund: Studentlitteratur.
- Hauge, A.-M. (2008). Grunnleggende lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon. In E. Sejl & E. Ryen (Eds.), *Med språklige minoriteter i klassen*: Cappelen akademisk forlag.
- Henriksen, R. S. (2011). Det store mangfoldet- utfordringer i norskopplæring for voksne innvandrere, from <http://munin.uit.no/handle/10037/3453>
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden : sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hvenekilde, A. (1996). *Alfa og omega: om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (2000). *Læring*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- IMDI. (2012). Introduksjonsloven, from <http://www.imdi.no/no/Introduksjonsordningen/introduksjonsloven/>
- Juul, H. (2006). Fonologiske færdigheter og leseutvikling hos DU1-kurister, from http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/27DA25D9-D94B-4550-AFEB-3CE4912F2028/0/du1_kursister.pdf
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1999a). *Veiledning L97 L97S Lese- og skrive-opplæring* Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1999b). *Veiledning til L97 L97S*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kruidenier, J. (2004). Research-Based Principles for Adult Basic Education Reading Instruction. *Literacy Practitioner*, 8. Retrieved from http://www.lvanys.org/publications/LNYPract_Oct04.pdf
- Kulbrandstad, L. I. (2011). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Landrø, M. I., & Wangensteen, B. (1997). *Bokmålsordboka: definisjons- og rettskrivningsordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lovdata. Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere from <http://www.lovdata.no/all/tl-20030704-080-002.html#2>
- Lundgren. (2005). *Skolan i livet livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Umeå universitet: Institutjonen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.
- Lundgren. (2006). Analfabetism som stigma. *Invandrere & minoriteter, Tidsskrift for forskning, politikk, kultur og debatt*, 33(Nr 1), 39-41.
- Lundgren, U. P. (1986). *Att organisera skolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Myhre, R. (2001). *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NVL, & Alfarådet. (2007, 07.10.2007). Alfabetiseringutbildning i nordn, from <http://www.nordvux.net/page/3/startsidan.htm>
- Pisa expert groups (OECD). (2009). PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science from http://www.oecd.org/document/44/0,3746,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html
- Publications/Learning-progressions-starting-points.pdf, h. w. t. g. n. D. (2008). *Starting Points Supporting the Learning Progressions for Adult Literacy*. New Zealand: govt.nz/Documents/ Publications Retrieved from <http://www.tec.govt.nz/Documents/Publications/learning-progressions-starting-points-assessment-guide.pdf>.
- Regjeringen. (2003). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere Retrieved 80, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/otprp/20032004/otprp-nr-50-2003-2004-/16.html?id=314421>

- Regjeringen, & Barne- likestilling- og inkluderingsdepartementet.
 Introduksjonsordning for innvandrere, from
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/integrering/introduksjonsordning-for-innvandrere.html?id=504214>
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selj, E., & Ryen, E. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Svanes, B. (1993). *Et terskelnivå for norsk*. Oslo: Cappelen.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv: Cappelen Akademisk forlag.
- Tenfjord, K., & Hagen, J. E. (1999). *Andrespråksundervisning: teori og praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Volda: AV-senteret.
- UNESCO. (2008). *The Global Literacy Challenge* Paris.
- UNESCO. (2010). *Education for All Global Monitoring Report*: Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Det felles europeiske rammeverket for språk Læring, undervisning , vurdering*.
- VG Nett. (2011). *Stadig flere analfabeter til Norge*, from
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10015132>
- Vox. (2005a). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap—en presentasjon. Metodisk veiledning*.
- Vox. (2005b). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*
http://www.vox.no/upload/1377/Læreplanbokmålnet_SEC.pdf.
- Vox. (2011, 08.02.2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for innvandrere*.
<http://www.vox.no/PageFiles/13212/utkast%20lareplan.pdf>
- Vox. (2012). *Statistikkbanken Norsk for innvandrere*, from
<http://status.vox.no/webview/?language=no>
- Vox: Nasjonalt fagorgan for Kompetansepolitikk. (2012). *Statistikk og analyse*, from
www.vox.no
- Øzerk, K. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en opplæringsteoretisk, læreplanteoretisk og pedagogisk-filosofisk tilnærming til grunnskolens opplæringspraksis og den nye læreplanverkene L97 og L97 Samisk*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Vedlegg

Spørreskjema **deltaker** som brukes parallelt med semistrukturert intervju (krysses av med hjelp)

1. Hvor mye norsk har du lært?

		Ingen ting	Litt	Ganske mye	Mye
1	Hvor mye norsk har du lært?				
2	Hvor mye forstår du når noen snakker?				
3	Hvor mye har du lært å snakke?				
4	Hvor mye har du lært å lese?				
5	Hvor mye har du lært å skrive?				

2. Hvordan lærer du best å lese?

		Ingen ting	Litt	Ganske mye	Mye
1	Leser bokstavlyd, stavelser, ord høgt for læreren				
2	Leser ukjente ord/ tekst alene i leseboka				
3	Øver på og snakker om ord før jeg leser				
4	Leser høgt i kor sammen med de andre i klassen				
5	Har tester i lesing				
6	Leser tekst i butikken, på bussen og andre steder utenfor skolen				
7	Leser i kombinasjon med praktisk aktivitet (et rollespill, matlaging eller en tur)				
8	Leser på data (program)				
9	Leser teksten på TV				
10	Annet:				

3. Hvordan lærer du best å skrive?

		Ingen ting	Litt	Ganske mye	Mye
1	Skriver navnet og adressen din i skjemaer				
2	Skriver på data				
3	Øver og skriver bokstaver, ord, setninger og tekster i arbeidsboka				
4	Skriver noe som du virkelig har behov for				
5	Skriver i forbindelse med praktisk aktivitet (eks. lager mat)				
6	Har skrive tester (diktater)				
7	Skriver sms til en venn				
8	Annet:				

TUSEN TAKK!

Spørreskjema lærer

1a) Hvor mye norsk har deltaker A lært? (sett kryss)

		Ingen ting	Litt	Ganske mye	Mye
1	Hvor mye norsk har deltakeren lært?				
2	Hvor mye forstår deltakeren når noen snakker?				
3	Hvor mye har deltakeren lært å snakke?				
4	Hvor mye har deltakeren lært å lese?				
5	Hvor mye har deltakeren lært å skrive?				

1b) Hvor mye norsk har deltaker B lært? (sett kryss)

		Ingen ting	Litt	Ganske mye	Mye
1	Hvor mye norsk har deltakeren lært?				
2	Hvor mye forstår deltakeren når noen snakker?				
3	Hvor mye har deltakeren lært å snakke?				
4	Hvor mye har deltakeren lært å lese?				
5	Hvor mye har deltakeren lært å skrive?				

2 a) Hvordan lærer deltakere generelt best å lese? (sett kryss)

		Ingen ting	Litt	Ganske mye	Mye
1	Leser bokstavlyd, stavelser, ord høgt for læreren				
2	Leser ukjente ord/ tekst alene i leseboka				
3	Øver på og snakker om ord før deltakeren leser				
4	Leser høgt i kor sammen med de andre i klassen				
5	Har tester i lesing				
6	Leser tekst i butikken, på bussen og andre steder utenfor				

	skolen				
7	Leser i kombinasjon med praktisk aktivitet (et rollespill, matlaging eller en tur)				
8	Leser på data (program)				
9	Leser teksten på TV				
10	Annet:				

2 b) Hvordan lærer deltaker A og deltaker B best å lese?

Skriv bokstav A og B i de rubrikkene du synes passer best.

		Ingen ting	Litt	Ganske mye	Mye
1	Leser bokstavlyd, stavelser, ord høgt for læreren				
2	Leser ukjente ord/ tekst alene i leseboka				
3	Øver på og snakker om ord før deltakeren leser				
4	Leser høgt i kor sammen med de andre i klassen				
5	Har tester i lesing				
6	Leser tekst i butikken, på bussen og andre steder utenfor skolen				
7	Leser i kombinasjon med praktisk aktivitet (et rollespill, matlaging eller en tur)				
8	Leser på data (program)				
9	Leser teksten på TV				
10	Annet:				

3 a) Hvordan lærer deltakere generelt best å skrive? (sett kryss)

		Ingen ting	Litt	Ganske mye	Mye
1	Skriver navnet og adressen sin i skjemaer				
2	Skriver på data				
3	Øver og skriver bokstaver, ord, setninger og tekster i arbeidsboka				
4	Skriver noe som deltakeren virkelig har behov for				
5	Skriver i forbindelse med praktisk aktivitet (eks. lager mat)				
6	Har skrivetester (diktater)				
7	Skriver sms til en venn				
8	Annet:				

3 b) Hvordan lærer deltaker A og deltaker B best å skrive?

Skriv bokstav for A og B i rubrikkene du synes passer best

		Ingen ting	Litt	Ganske mye	Mye
1	Skriver navnet og adressen sin i skjemaer				
2	Skriver på data				
3	Øver og skriver bokstaver, ord, setninger og tekster i arbeidsboka				
4	Skriver noe som deltakeren virkelig har behov for				
5	Skriver i forbindelse med praktisk aktivitet (eks. lager mat)				
6	Har skrivetester (diktater)				
7	Skriver sms til en venn				
8	Annet:				

Intervjuguide: Semistrukturert intervju av deltaker/ tidligere analfabet

Problemstilling: **Språklæringmessige utfordringer hos voksne analfabeter på norskkurs**

Forskningsspørsmål: Hva virker læringsfremmende?

Forsknings-spørsmål	Intervjuspørsmål
1. Bakgrunn	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du si litt om deg selv og om hvor lenge du har gått på norskkurs? <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan foregikk opplæringen i din oppvekst? Hva var viktig å lære for deg da du var barn , hvem lærte du av, hvor lærte du? (i arbeidssituasjoner, i hjemmet, på gata og annet) <ol style="list-style-type: none"> 1. Var det noen andre i familien/ naboer som kunne lese og skrive? 2. Hva er morsmålet ditt? Snakker du flere språk?
2. Trenger du å lære norsk?	<ol style="list-style-type: none"> 3. Hva er viktigst for deg? Snakke eller lese og skrive norsk? 4. I hvilke situasjoner trenger du å snakke norsk? Fortell! 5. I hvilke situasjoner trenger du å lese og skrive norsk? 2. I hvilke situasjoner klarer du deg eventuelt uten å kunne bruke norsk?
3. Selv-vurdering Behov Organisering	<ul style="list-style-type: none"> • Har du lært noe norsk på norskkurset? • Hvordan merker du at du lærer norsk? <ol style="list-style-type: none"> 3. Hvor mye har du lært?(Svar krysses av i nr. 1 i spørreskjema etter selve intervjuet) 6. Hvordan forstår du hva du trenger å lære i norsk? Forstår du det av deg selv, eller det noen som forteller deg det, hvem? 7. Hvordan kan det du har lært fra tidligere hjelpe deg til å lære norsk? 3. Hvor mange timer pr dag på norskkurs? 4. Organisering, teori og praksis?
4. Hva gjør du?	<ol style="list-style-type: none"> 4. Hva gjør du for å lære å høre og forstå norsk? 5. Hva gjør du for å lære og snakke norsk? 6. Hva gjør du for å lære å lese og skrive? 7. Hva er vanskeligst for deg med det norske språket – er det: <ol style="list-style-type: none"> a) å forstå norsk tale b) å lære riktig uttale c) å snakke og samtale d) forstå norsk tekst e) å skrive norsk? <ul style="list-style-type: none"> • Er det som er vanskeligst for deg også vanskeligst for de andre i kassen? • Hva er lettest for deg? • Er det som er lettest for deg også lettes for andre som går på norskkurs? • Er det andre ting utenom det norske språket som gjør det lett eller vanskelig for deg å lære? 8. Hvor viktig er det for deg å føle deg trygg og at du trives når du lærer norsk? Hva gjør dere på norskkurset for at alle skal føle seg trygge og trives?
5. Hva lærer du mest av?	<ol style="list-style-type: none"> A) I situasjoner <u>utenfor skolen</u>? ja..... nei.....(kryss) <ul style="list-style-type: none"> • Lytter du til andre som snakker norsk? • Deltar du i samtale med andre som snakker norsk?

	<ul style="list-style-type: none"> • Øver du på å snakke norsk når du er alene? • Hva leser du når du lærer mest? Å lese norsk; i avisoverskrifter, reklame, undertekst på tv, skilt plakater i byen? • Skriver du hjemme eller andre steder utenfor skolen? Hva skriver du? <p>B) Lærer du mest norsk <u>på norskkurs</u>? ja..... nei.....(kryss)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Å snakke norsk i klassen og læreren retter på deg? • Å lese i læreboka i klassen og læreren retter på deg? • Hva leser du når du lærer mest? • Å skrive norsk og læreren retter det du har skrevet? • Hva skriver du når du lærer mest? <p>C) Lærer du mest både med å bruke norsk <u>utenfor skolen og på skolen</u>? ja..... nei..... (kryss)</p>
6. Læremidler	<p>6. Lærer du norsk av å bruke læreboka og læremidlene?</p> <p>7. Synes du læreboka kunne hatt et annet innhold? Gått raskere eller saktere fram? Repetert mer? Har læreboka for mange eller for få bilder? Skulle det vært brukt andre skrifttyper i den trykte teksten?</p> <p>8. Er det noe du vil trekke fram som du har lært ved å studere læreboka?</p> <p>9. Bruker du dataprogram på norskkurset og/ eller hjemme? Lytte CDer? Språklaboratorium?</p>
7. Avslutning	<p>10. Dersom den konkrete læreren gjør andre ting enn det som står i læreplanen, vil jeg spørre om det oppleves læringsfremmende og hvordan.</p> <p>11. Kan du tenke deg andre måter å arbeide på som ville gjøre det lettere for deg å lære å lese og skrive norsk?</p> <p>12. Hvis du fikk bestemme, hvordan ville du legge opp undervisningen for voksne deltakere som ikke har lært å lese og skrive før de kom til Norge? Bruk av morsmåslærer/ tolk?</p> <p>4. Er det andre ting du vil si om hva som hjelper deg mest til å lære norsk?</p>
8. Annet	

Intervjuguide: Semistrukturert intervju av lærer

Problemstilling: **Språklæringmessige utfordringer hos voksne analfabeter på norskkurs**

Forskningsspørsmål: Hva virker læringsfremmende?

Forsknings-spørsmål	Intervjuspørsmål
1. Bakgrunn	<ol style="list-style-type: none">5. Kan du si litt om bakgrunnen for å undervise voksne analfabeter.6. Hvor lang erfaring har du med denne deltakergruppen?7. Hvilken faglig bakgrunn har du på dette undervisningsfeltet?8. Kan dine tidligere erfaringer fra undervisning/ ev annet nyttegjøres i forhold til undervisningen? Hvordan?
2. Læreplan/ organisering av undervisningen	<ol style="list-style-type: none">2. Er du fornøyd med den nåværende læreplanen (2005) i forhold til deltakere som er analfabeter? Ev. høringsutkastets ivaretagelse av denne deltakergruppa?3. Følger du læreplanen?4. Gjør du andre ting enn det som står i planen?5. Hvor mange timer pr dag på norskkurs?6. Organisering?
3a) Vurdering av læringsutbytte:	<ol style="list-style-type: none">7. Hvordan merker du at deltakerne har læringsframgang i norsk?8. Har deltaker A og B lært noe norsk på norskkurset?9. Hvordan merker du at A og B lærer norsk? Hva skyldes forskjell i læringsutbytte?
b) Deltakerens behov	<ol style="list-style-type: none">5. Hvor mye har A og B lært?(Svar krysses av i nr. 1 i spørreskjema etter selve intervjuet)9. Hvordan forstår deltakerne hva de trenger å lære i norsk? Forstår de det av seg selv, eller det noen som forteller dem det, hvem?10. Hvilke læringsmessige utfordringer mener du er spesielle for denne gruppen?8. Hva slags testing og vurdering brukes i forhold til læringsprogresjon og resultat av språklæringen? Hvordan liker deltakerne testing og lærer de noe av det?9. Er det vanlig at deltakerne tar norskprøver i norskopplæringsløpet?
4 a) Læringsfremmende tiltak	<ol style="list-style-type: none">13. For å lære muntlig norsk? Hvorfor gjør du det på denne måten?14. For å lære å lese og skrive? Begrunn (Kryss av på spørreskjema etter avsluttet intervju)15. Hva er vanskeligst for deltaker A og deltaker B/ hva er generelt vanskeligst med det norske språket – er det :<ol style="list-style-type: none">a) å forstå norsk tale b) å lære riktig uttale c) å snakke og samtale d) forstå norsk tekst e) å skrive norsk?• Hva er lettest for deltaker A og deltaker B/ hva er generelt lettest?16. Når du tenker på deltakere som har lyktes, hva i undervisningen din er det som har «truffet»?17. Hvilke utenomspråklige faktorer er det som etter din mening

b) Psykososiale tiltak	<p>påvirkerspråklæringen? 18. Hva gjør du for å skape trygghet og trivsel i klassen?</p>
5. Konkret metodikk	<p>11. For å oppøve den muntlige kompetansen- for eksempel i forhold til domenet; personlig- mat og klær? 12. For å oppøve den grunnleggende skriftlige kompetansen? 13. Hvor stor vekt legger du på det muntlige aspektet i forhold til det skriftlige? 14. I hvor stor grad bygger du undervisningen på deltakerens bakgrunn og det han/hun kan fra tidligere? Hva gjør du? 15. Hvordan kan det de har lært fra tidligere hjelpe dem til å lære norsk?</p>
6. Læremidler	<p>19. På hvilke måter erfarer du at læremidlene stimulerer i læringsprosessen? (Læreverket, dataprogram, filmer, CD`er?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lærer deltakerne norsk av å bruke læreboka og læremidlene? • Synes du læreboka kunne hatt et annet innhold? Gått raskere eller saktere fram? Repetert mer? Har læreboka for mange eller for få bilder? Skulle det vært brukt andre skrifttyper i den trykte teksten? • Er det noe du spesielt vil trekke fram som læringsfremmende ved å bruke læreboka? • Bruker du dataprogram på norskkurset og/ eller hjemme? Lytte- CD`er? Språklaboratorium?
7. Avslutning	<p>16. Kan du tenke deg alternativt undervisningsinnhold eller andre undervisningsformer som ville fremme læringsprosessen ennå mer? 17. Hvis du fikk bestemme, hvordan ville du legge opp undervisningen for voksne deltakere som ikke har lært å lese og skrive før de kom til Norge? Bruk av morsmåls lærer/ tolk? 18. Er det andre ting du har kommet på eller vil tilføye i forhold til hva som fremmer språklæring hos analfabeter?</p>
8. Annet	

Dette brevet leses opp for informanten og oversettes av tolk.

Kristin Lindsjörn
Torfinnsgt. 17
9405 Harstad
Mob: 97005943
kristjorn@hotmail.com

Tildato:.....

Jeg er student ved Universitetet i Tromsø og skriver om språklæringsmessige utfordringer og voksne analfabeter. Jeg ønsker å snakke med deg om å lære norsk og om dine erfaringer med å gå på norskkurs.

For at skolen kan bli bedre er det viktig å høre din mening om denne undervisningen. Intervjuet er sammen med tolk og varer mellom en halv til en time. Samtalen blir tatt opp på bånd og jeg kommer til å skrive litt underveis. Intervjuene vil bli skrevet ut og alle personlige opplysninger vil oppbevares konfidensielt i prosjektperioden. Intervjuet skal være anonymt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den skrevne masteroppgaven. Det er frivillig å delta og du kan avslutte intervjuet når som helst, uten å forklare hvorfor. Når oppgaven er ferdig vil alt datamateriell bli slettet, senest innen utgangen av 2012. Lydopptak, navneliste og intervjutekst vil også bli slettet.

Prosjektbeskrivelsen og intervju spørsmålene er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS-NSD. Dersom det er noe du lurer på kan du ta kontakt med meg eller min veileder Guri Martens ved Lærerutdanning og utdanning i pedagogikk (ILP), Universitetet i Tromsø, telefon 776 60451, eller e-post: Guri.martens@uit.no

Hvis du ønsker å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen, og sender den tilbake til meg i vedlagte frankerte svarkonvolutt.

Med vennlig hilsen Kristin Lindsjörn

Kristin Lindsjörn
Torfinnsgt.17
9405 Harstad
Mob:97005943
kristjorn@hotmail.com

Til aktuelle informanter

Harstaddato:

I forbindelse med at jeg skal skrive mastergradsoppgave i pedagogikk ønsker jeg å intervju noen deltakere/ tidligere deltakere og lærere på norskkurs. Temaet for mastergradsprosjektet er språklæringsmessige utfordringer i alfabetiseringsprosessen hos voksne analfabeter. Jeg ønsker å undersøke hvordan deltakere med liten eller ingen skolegang fra hjemlandet opplever lese- og skriveopplæringen i norsk på norskkurs, og hvordan lærerne opplever denne undervisningen. For å finne ut dette ønsker jeg å stille spørsmål som dreier seg om erfaringer både deltakere og lærere har med denne undervisningen og opplæringen. Intervjuet vil vare mellom en halv til en time, og vil bli tatt opp på bånd. Det vil også bli tatt noen notater underveis.

Intervjuene vil bli transkribert og alle personlige opplysninger vil oppbevares konfidensielt i prosjektperioden. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den trykte masteroppgaven. Å delta er frivillig og du kan avslutte intervjuet når som helst, uten å måtte gi noen begrunnelse. Når oppgaven er ferdig vil alt datamateriell bli slettet og senest innen utgangen av 2012. Både opptak,navneliste og intervjutekst vil også bli slettet. Prosjektbeskrivelsen og intervju spørsmålene er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS-NSD.

Dersom det er noe du lurer på kan du ta kontakt med meg eller min veileder Guri Martens ved Lærerutdanning og utdanning i pedagogikk(ILP), Universitetet i Tromsø, telefon 776 60451, eller e-post: Guri.martens@uit.no

Hvis du ønsker å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen, og sender den tilbake til meg i vedlagte frankerte svarkonvolutt.

Med vennlig hilsen Kristin Lindsjörn

Samtykkeerklæring:

dato.....

Jeg har mottatt informasjon om studien av språklæringsmessige utfordringer- voksne analfabeter, og jeg ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer
.....



Guri Martens
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 13.09.2011

Vår ref: 27789 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27789	<i>Språklæringsmessige utfordringer hos voksne analfabeter på norskekurs</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Guri Martens</i>
Student	<i>Kristin Lindsjorn</i>

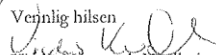
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristin Lindsjorn, Torfinnsgt.17, 9405 HARSTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uio.no
TROMSØ/HARSTAD: NSD, Høgskole teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Tromsøim, Tel: +47-73 59 19 07, kjette.warsa@stet.ntnu.no
TROMSØ: NSD 151, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø, Tel: +47-77 64 43 36, marin-ane.andersen@iuh.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27789

Formålet med prosjektet er å undersøke innvandrere som er analfabeter sine utfordringer når de skal lære å lese og skrive norsk.

Utvalget består av innvandrere som er/har vært analfabeter da de skulle lære seg norsk, samt lærere som underviser innvandrere som er analfabeter, tilsammen ca. åtte personer.

Innvandrerne rekrutteres ved at lærer gir muntlig informasjon om prosjektet, i tillegg til et informasjonsskriv. De av elevene som ønsker å delta i prosjektet tar så direkte kontakt med student. Student rekrutterer selv lærere direkte. Jf. e-post mottatt av student 12.09.2011.

Informasjonsskrivet finnes tilfredsstillende, men student bør oppgi student/privat e-post, ikke jobb e-post.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektslutt er 31.12.2012. Ved prosjektslutt vil datamaterialet slettes, jf. informasjonsskriv.