



# Høgskolen i Hedmark

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

## BRAGE

Institusjonelt arkiv for Høgskolen i Hedmark

<http://brage.bibsys.no/hhe/>

Dette er forfatterens versjon av en artikkel publisert i *Vandringer i ordenes landskap* : et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen

Artikkelen er forfatterens bearbeidede versjon av den publiserte artikkelen og kan mangle forlagets layout og sidetall.

Referanse for den publiserte versjonen:

Danbolt, A. M. V. (2008). Hjemmespråk, skolespråk, lesespråk: Utfordringer for leseopplæringen i Namibia - og i Norge. I A. Næss og T. Egan (Red.), *Vandringer i ordenes landskap: Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 325–339). Vallset: Oplandske bokforlag.

# Hjemmespråk, skolespråk, lesespråk.

## Utfordringer for leseopplæringen i Namibia – og i Norge

Anne Marit Vesteraas Danbolt  
Høgskolen i Hedmark

### *1. Utdanning for alle*

Utdanning for alle er en hovedmålsetting for UNESCO og ble lansert som en verdensomspennende forpliktelse under den internasjonale konferansen Education for All i Jomtien i Thailand i 1990. I rapporten *Literacy for Life* fra 2005 er hovedbudskapet at skriftspråkkompetanse<sup>1</sup> er nøkkelen for å nå dette målet, og at dette har vært tillagt for liten oppmerksomhet så langt. Tiåret 2003 til 2012 er også blitt lansert som FNs "Literacy decade".

Når skriftspråkkompetanse er løftet så høyt på den internasjonale dagsorden, vil dette innebære større oppmerksomhet omkring språk og språkvalg i en utdanningssituasjon. "Access to education" [...] is of little value unless there is also access to the language in which that education is delivered" sier Eddie Williams i en artikkel som omhandler det engelske språkets rolle i utdanningssystemet i land i det sørlige Afrika (Williams, 2004). Mange utdanningsforskere har pekt på de problematiske sidene ved å velge et opplæringspråk som står fjernt fra det muntlige språket barn har ved skolestart. Dette er en situasjon som er særlig framtreddende i multietniske og multispråklige land, ikke minst i landene sør for Sahara, som har spesielt store utfordringer når det gjelder å få alle barn i skole og sikre utdanning for alle (*Education for All: Literacy for Life*, 2005; Norad, 2007: 15).

Denne artikkelen tar for seg noen sider ved forholdet mellom språk og leseopplæring i en flerspråklig kontekst. Utgangspunktet er en undersøkelse som ble gjort i samarbeid mellom to utdanningsinstitusjoner i Namibia og Høgskolen i Hedmark.

---

<sup>1</sup> Begrepet literacy har fått en stadig videre betydning og omfatter et vidt spekter av kompetanser. Det oversettes på ulike måter til norsk, for eksempel litterasitet, skriftkyndighet (L. I. Kulbrandstad, 2003: 39) eller skriftspråklig kompetanse (Lie m. fl. 2001: 36). Jeg velger her å bruke ordet skriftspråkkompetanse.

## 2. *The Teacher Education Programme South-North – et pilotprosjekt*

Utdanning har blitt et stadig viktigere område for norsk bistands- og utviklingsarbeid. I en gjennomgang av norsk bistandsarbeid peker Norad på at etterspørselen etter høyere utdanning har økt i takt med at stadig flere barn kommer i skole (Norad, 2007). I løpet av tiårsperioden 1995-2005 fikk støtte til utdanning en stadig større plass i norsk bistandspolitikk, og Stortinget har vedtatt at 15 % av bilaterale bistandsmidler skal gå til utdanning (Feldberg & Breilid, 2008).

Et Norad-finansiert program som ble rettet mot høyere utdanning, var *The Teacher Education Programme South-North* som løp fra 2005 til 2007. Formålet med dette pilotprogrammet var å høyne kvaliteten på lærerutdanningsfeltet gjennom samarbeid mellom institusjoner for høyere utdanning i Sør og Nord. Prosjektene skulle utvikles på bakgrunn av de institusjonelle og pedagogiske behov lærerutdanningen i Sør selv pekte på, og den kompetanse institusjonen i Norge kunne bidra med (Senter for internasjonalisering av høgre utdanning, 2007).

Høgskolen i Hedmark fikk tildelt midler til et samarbeid mellom Ongwediva College of Education i Nord-Namibia og University of Namibia i hovedstaden Windhoek. Høgskolen i Hedmark har hatt nære relasjoner til Namibia helt siden det våren 1998 ble vedtatt å etablere praksisplasser for lærerutdanning og førskolelærerutdanning i byen Tsumeb i Nord-Namibia. Bakgrunnen for at dette samarbeidet ble utviklet, var at Namibiaforeningen, som ble etablert i Elverum i 1980, allerede hadde knyttet bånd til skoler og barnehager i denne byen. Høsten 1998 ble den første kontakten mellom Ongwediva College of Education i Oshakati i Nord-Namibia opprettet, også denne gang med hjelp av en representant for Namibiaforeningen<sup>2</sup>. Samarbeidet bestod i begynnelsen av praksisopplæring for norske lærerstudenter i Namibia. Etter hvert omfattet samarbeidet også student- og lærerutveksling. I 2005 ble det undertegnet en gjensidig samarbeidsavtale mellom de to institusjonene.

Da prosjektet skulle utformes, var representantene fra Namibia samstemte om at de ønsket et prosjekt som kunne heve kompetansen blant lærerutdannere på lese- og skriveopplæring og forebygging av lese- og skrivevansker. Bakgrunnen var de dårlige resultatene når det gjaldt leseferdighet i Namibia, dokumentert blant annet gjennom en rapport fra Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational

---

<sup>2</sup> Harald Smedstad, leder av Internasjonal kontor ved Høgskolen i Hedmark, og Birgit Andresen fra Namibiaforeningen var blant initiativtakerne til dette samarbeidet.

Quality (SACMEQ) i 2004. Rapporten viste at majoriteten av elever ikke engang når minimumsnivået av leseferdighet etter seks års skolegang. Bare 16,9 % av elevene nådde et minimumsnivå av leseferdighet, knapt 7 % oppnådde ønsket nivå. Namibia lå blant de tre nederste landene på rangeringen over leseferdighet i 15 land sør for Sahara (Makuwa, 2005). Det er også relativt stor grad av frafall av elever gjennom hele skolegangen i Namibia (Wikan, 2007).

Prosjektet som ble utviklet i samarbeid mellom de tre institusjonene bestod av to deler, en kompetanseutviklingsdel og en forskningsdel. Det ble utviklet en mastergradsmodul på 30 studiepoeng, "Reading, Writing, and Learning in a Multilingual Context". Studiet ble gjennomført fra august 2006 til desember 2007. Den andre delen av prosjektet bestod av et mindre forskningsprosjekt – å gjøre en komparativ studie av lesevaner og holdninger til lesing blant et utvalg elever, lærerstudenter og lærere i Namibia og Norge. Denne undersøkelsen inngikk også som en del av kompetanseutviklingen for lærerutdannerne i Nord-Namibia, og det var de som innhentet data i denne regionen. Foreløpig er det bare data fra elevundersøkelsen som er bearbeidet, og det er disse dataene som også danner bakgrunn for denne artikkelen <sup>3</sup>.

### *3. Den flerspråklige situasjonen i Namibia*

Namibia er et flerspråklig samfunn. Offisielt regner man med minst 11 ulike innfødte språk, og i tillegg kommer språk innført i kolonitiden, først og fremst afrikaans, men også blant annet tysk, portugisisk og fransk (Republic of Namibia, 2008). Da Namibia fikk uavhengighet i 1990, ble engelsk innført som offisielt språk i administrasjonen og i utdanningssystemet. Imidlertid ble det bestemt at opplæringen skulle foregå på elevenes morsmål de tre første årene, med en gradvis overgang til engelsk som undervisningsspråk fra 4. trinn<sup>4</sup>. Dette er vanlig praksis i mange afrikanske land (Brock-Utne, 2006). Flere forskere har pekt på det uheldige ved denne tidlige overgangen til engelsk. Generelt regner man med at tre år til å lære et språk er for kort tid til at språket kan fungere som redskap for tenkning og læring (Cummins, 2000: 54). Mange elever vil derfor være i den situasjonen at de ikke forstår den opplæringen som foregår i klasserommet. Tidlig

---

<sup>3</sup> Mer omfattende resultater fra elevundersøkelsen er publisert på engelsk i en rapport fra prosjektet (Wikan et al., 2007).

<sup>4</sup> Det namibiske skolesystemet er 12-årig: Lower Primary fra 1. til 4. trinn, Upper Primary fra 5. til 7. trinn, Junior Secondary fra 8. til 10. og Senior Secondary fra 11. til 12. trinn. Primary School er obligatorisk.

overgang til engelsk er altså et problem for opplæringen, dessuten er situasjonen ofte slik i Namibia at når en elevgruppe består av elever fra mange ulike språkgrupper, velges engelsk som opplæringspråk helt fra starten (Wikan et al., 2007). Dette innebærer at mange elever helt fra starten av skolegangen får opplæring på et språk de ikke behersker.

Det finnes flere studier som påviser at opplæring på elevenes førstespråk over flere år gir bedre resultater enn en tidlig overgang til engelsk som opplæringspråk. Brock-Utne viser til en studie i Etiopia som dokumenterer bedre læringsutbytte i matematikk, biologi og kjemi for elever som mottok opplæring på morsmålet gjennom hele grunnopplæringen sammenliknet med elever som fikk opplæring på engelsk fra og med femte klasse (Mekonnen 2005, etter Brock-Utne, 2006: 290). Williams (2004) viser til en liknende studie fra Zambia og Malawi. Dersom utdanningen skal lykkes, må det språket som brukes i klasserommet, være så godt utviklet at det kan nyttes til å håndtere de kognitive utfordringene undervisningen stiller (Engen & Kulbrandstad, 2004: 169). Å lese på et andrespråk er vanskelig både fordi ordforrådet og bakgrunnskunnskapene kan være mindre utviklet enn på førstespråket (L. I. Kulbrandstad, 2003: 227). Dette er med stor sannsynlighet et kritisk punkt for opplæringen i flere afrikanske land som har valgt en tidlig overgang til engelsk som opplæringspråk.

#### *4. Engelskens rolle i utdanningssystemet i Namibia og Norge*

Engelsk står sentralt i utdanningssystemet både i Norge og Namibia. I begge landene lærer elevene engelsk fra første klasse, og barn og ungdom blir relativt sterkt eksponert for engelsk også utenom undervisningssituasjonen. Her opphører imidlertid likheten. For mens norske elever lærer engelsk som et fremmedspråk, som riktignok har en sterk påvirkningskraft både på det norske språket og i media, må altså elever i Namibia motta all opplæring på engelsk fra og med fjerde trinn i skolen. Dessuten har engelsk som før nevnt en offisiell status i det namibiske samfunnet, og dominerer derfor på mange områder innenfor utdanning og samfunnsliv.

Når deltakerne i vårt prosjekt ble bedt om å komme med synspunkter på hvorfor resultatene i lesing var så nedslående i Namibia, var en av forklaringene at lærernes kompetanse i engelsk var lav. De fleste lærerne hadde fått sin utdanning på afrikaans, og overgangen til engelsk som opplæringspråk kom brått og uten tilstrekkelig kompetanseheving. Brock-Utne mener at bruken av engelsk som opplæringspråk også har uheldige konsekvenser for selve undervisningsstilen. Det fører til en "teach-to-the-test"-stil, der elevene mer eller mindre mekanisk gjentar etter læreren eller

kopierer tekst fra tavla. Når verken lærere eller elever føler seg tilstrekkelig trygge på språket, får undervisningen et rutinemessig og lærerstyrt preg (Brock-Utne, 2006: 287). En utfordring for opplæringen i en slik situasjon er at fokuset blir rettet mer mot formalaspekter som uttale og rettskriving, enn mot selve innholdsforståelsen.

### *5. Lesevaner og holdninger til lesing i Namibia og Norge – en pilotundersøkelse*

Samarbeidsprosjektet mellom Ongwediva College of Education, University of Namibia og Høgskolen i Hedmark inneholdt også en mindre forskningsdel. Vi valgte å gjøre en pilotundersøkelse av lesevaner og leseholdninger i de to landene for å få et inntrykk av hvilke forhold vi kunne finne i de to landene når det gjaldt disse aspektene ved lesing. Internasjonale leseundersøkelser som PISA og PIRLS viser klare positive samvariasjoner mellom stor grad av frivillig fritidslesing og leseprestasjoner i alle land (OECD, 2001). Det samme gjelder holdning til lesing: det er en positiv samvariasjon mellom holdning til lesing og lese-skåre (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007; Lie, Kjærnsli, Roe, & Turmo, 2001: 150; Solheim & Tønnessen, 2003: 53). Vi mente derfor at dette var forhold som var verdt å undersøke.

Man kan selvsagt innvende at å sammenlikne forhold som angår lesing i to så forskjellige land som Norge og Namibia knapt gir noen mening. Norge er av de land som bruker absolutt mest penger på skolen i en internasjonal målestokk. Namibia er i sammenlikning et svært fattig land, men i afrikansk sammenheng regnes det som et land med middels inntektsnivå. Rikdommen er imidlertid ujevnt fordelt (Makuwa 2005). De senere årene har Namibia satset sterkt på sitt skolesystem og blant annet hevet lærerlønningene betraktelig. Utdanningsmyndighetene i Namibia har høye ambisjoner for befolkningens grunnleggende skolegang og ønsker å bevege seg i retning av en kunnskapsbasert økonomi (Wikan, 2007). Til tross for de åpenbare forskjellene mellom de to landene når det gjelder ressurser, mente vi det likevel ville være interessant å få mer kunnskap om dette feltet, uten at hensikten først og fremst var å sammenlikne resultater.

Undersøkelsen ble utført ved hjelp av spørreskjemaer med ferdig utfylte svaralternativer. Skjemaet bestod av fire deler, der den første delen bad om bakgrunnsopplysninger om skolen, den andre spurte om biografiske bakgrunnsopplysninger om eleven, og de to siste delene spurte om elevens lesevaner og holdninger til lesing. Dataene ble lagt inn i SPSS og behandlet statistisk hovedsakelig med bruk av krystabuleringer.

Alle spørreskjemaene ble utformet på engelsk og distribuert til informantene på engelsk. Når undersøkelsen ble gjennomført på denne måten, hadde det rent praktiske og pragmatiske årsaker – det ble rett og slett et for omfattende arbeid å sørge for oversettelse til alle de aktuelle språkene innenfor rammene av vår pilotundersøkelse. Ved å sørge for at forskerne var til stede under datainnsamlingen og forklarte spørsmålene for elevene, håpet vi at elevene ville få tilstrekkelig grunnlag for å forstå og å svare på spørsmålene.

Materialet ble innhentet blant elever på 6. trinn. Vi delte ut spørreskjemaet til hele skoleklasser på enkelte skoler. Data ble hentet fra to regioner i Namibia, Oshana i nord og Khomas i hovedstadsområdet, og én region i Norge, Hedmark. Hver region var representert med to skoler, én byskole og én fra mer landlige strøk. Vi fikk inn svar fra 155 elever; 40 fra Oshana, 75 fra Khomas og 40 fra Hedmark.

Det må understrekes at materialet ikke kan påberope seg statistisk representativitet, og at de funnene som kommer fram, ikke kan generaliseres ut over den populasjonen som materialet består av. Man skal heller ikke se bort fra at når forskerne selv var til stede under datainnsamlingen, kan enkelte elever ha valgt å svare slik de regnet med at forskeren ønsket. Det at opplysningene ble innhentet på et språk som for de fleste elevenes vedkommende ikke er elevenes hjemmespråk, bidrar også til å svekke validiteten. Vi mener likevel at funnene kan peke på visse interessante tendenser, og at det dermed er egnet til å illustrere en del av de problemstillingene man står overfor i leseopplæringen i de to landene.

Den før nevnte SACMEQ-rapporten dokumenterer til dels dramatiske forskjeller mellom de ulike regionene i Namibia når det gjelder leseferdigheter. Oshana er blant regionene med aller svakest resultat blant Namibias 13 regioner. Bare 11 % av elevene kom over minimumsnivået av leseferdighet på engelsk, og bare 1,2 % leste på ønskelig mestringnivå. Khomas er hovedstadsregionen og den regionen som kom best ut. Her oppnådde 63.7 % av elevene minimumsnivået av leseferdighet, mens 35.3 % oppnådde ønskelig nivå. Namibia var dermed representert med to av ytterpunktene når det gjelder leseferdighet blant elevene. Det norske materialet kommer fra to skoler i Hamarregionen, en byskole og en skole med landlig beliggenhet. Som kjent er leseferdigheten blant norske elever i internasjonal målestokk av middelmådig karakter og har vist en synkende tendens (Kjærnsli et al., 2007). Norske elever oppgav dessuten svært liten motivasjon for lesing – faktisk blant de laveste i hele OECD-området ved den første PISA-undersøkelsen i 2000 (Lie et al., 2001: 148). Det er med andre ord klart at både Namibia og Norge har sine utfordringer når det gjelder leseopplæringen i skolen.

## 6. Hjemmespråk

Vi spurte elevene hva som var deres primære hjemmespråk ("What is your primary home language?"). I en tospråklig situasjon er det ikke uvanlig å bruke mer enn ett språk i hjemmet (se for eksempel L. A. Kulbrandstad, 1997). I spørreskjemaet var en rekke ulike språk som vi forventet å finne blant elevene, listet opp. Dessuten var det en åpen rad slik at elevene selv kunne fylle inn språk som ikke var nevnt. Elevene ble bedt om å krysse av bare for ett språk.

I tabellen nedenfor ser vi hvordan svarene fordelte seg i materialet som helhet. Det er her gjengitt for de ulike språkgruppene, men ikke fordelt på regioner. Norsk og somalisk er fra det norske materialet, de øvrige språkene som er nevnt, er fra Namibia.

Tabell 1: Oversikt over hjemmespråk blant elevene i hele materialet

<b>Primært hjemmespråk</b>	<b>N =</b>	<b>Prosent</b>
<b>Oshiwambo</b>	<b>39</b>	<b>25 %</b>
<b>Norsk</b>	<b>38</b>	<b>25 %</b>
<b>Afrikaans</b>	<b>37</b>	<b>24 %</b>
<b>Nama/Damara<sup>5</sup></b>	<b>24</b>	<b>16 %</b>
<b>Engelsk</b>	<b>12</b>	<b>8 %</b>
<b>Tysk</b>	<b>2</b>	<b>1 %</b>
<b>Somalisk</b>	<b>2</b>	<b>1 %</b>
<b>Otjiherero</b>	<b>1</b>	<b>1 %</b>
<b>Totalt</b>	<b>155</b>	<b>101 %</b>

Av tabellen framgår at oshiwambo, norsk og afrikaans er representert med flest elever i materialet, med en fjerdedel hver. Oshiwambo er et av Namibias største språk, på nasjonal basis har ca. 54 % av elevene oshiwambo som sitt hjemmespråk (Wikan et al., 2007: 7). I forhold til offisiell statistikk over språk i Namibia er oshiwambo underrepresentert og engelsk og afrikaans overrepresentert i dette materialet (op. cit.; Republic of Namibia, 2008).

---

<sup>5</sup> Damara regnes som en dialekt av språket nama, som snakkes i sentrale deler av Namibia (Gordon, 2005)



Når vi splitter opp på de tre regionene, framkommer følgende bilde: I Khomas oppgav nesten halvparten av de 75 elevene at de hadde afrikaans som hjemmespråk, 32 % snakket nama/damara og 13 % snakket engelsk. I Oshana oppgav hele 95 % at de snakket oshiwambo, de øvrige 5 % oppgav at engelsk var deres primære hjemmespråk. I Hedmark hadde 95 % av de 40 elevene norsk som hjemmespråk, 5 % (2 elever) oppgav at de hadde somalisk som hjemmespråk.

### 7. Opplæringspråk

Elevene ble også bedt om å krysse av for hvilket språk de hadde fått opplæring på fra første til fjerde klasse ("In what language did you receive instruction during grades 1 – 4?"). Svarene på dette spørsmålet ble krysstabulert mot opplysningene om hjemmespråk for å finne ut hvor stor andel elever som hadde fått opplæring på sitt primære hjemmespråk. Resultatet framgår av tabell 2:

Tabell 2: Grad av samsvar mellom hjemmespråk og opplæringspråk

<b>Primært hjemmespråk</b>	<b>N =</b>	<b>Fått opplæring på hjemmespråket fra 1. – 4. trinn</b>
Oshiwambo	39	51 %
Norsk	38	100 %
Afrikaans	37	73 %
Nama/Damara	24	46 %
Engelsk	12	92 %
Tysk	2	0 %
Somalisk	2	0 % <sup>6</sup>
Otjiherero	1	0 %

Ikke overraskende viser tabellen at samtlige 38 elever med norsk som hjemmespråk har fått opplæring på norsk. Når vi kommer til den namibiske delen av materialet, blir bildet annerledes: Den relativt store gruppa med oshiwambo-talende elever deler seg i to: 51 % har fått opplæring på

<sup>6</sup> Når det gjelder de to elevene med somalisk som hjemmespråk, er bildet uklart. Én har krysset av for engelsk som opplæringspråk, den andre har krysset av for lozi – et namibisk språk. Vi må derfor velge å se bort fra disse svarene i denne delen av undersøkelsen.

oshiwambo de første skoleårene, 46 % oppgir at de har fått opplæring på engelsk, og 3 % oppgir afrikaans som opplæringspråk. I gruppa som har afrikaans som hjemmespråk, har 73 % fått opplæring på dette språket. I den relativt lille gruppa som oppgir engelsk som sitt primære hjemmespråk, har de fleste fått opplæring på engelsk de første skoleårene, 92 %. Engelsk er som nevnt overrepresentert i dette materialet. En av grunnene kan være at det er innhentet i hovedstadsområdet, hvor engelsk er mer utbredt enn i andre deler av landet. Det er imidlertid indikasjoner i materialet som peker mot at elever kan ha foretatt et språkskifte i den forstand at de opprinnelig snakker et annet språk, men at engelsk har overtatt som det primære hjemmespråket. Slike språkskifter er ikke uvanlig i en tospråklig situasjon. I tospråklige familier kan man se at barn etter hvert begynner å snakke opplæringspråket seg imellom, mens de bruker morsmålet i samtale med foreldre (L. A. Kulbrandstad, 1997: 109f). Williams viser også til at i visse tospråklige kontekster kan det opprinnelige førstespråket forvitne, og skolespråket overtar som det primære språket (Williams, 2004: 33).

Det er altså elevene som oppgir norsk som hjemmespråk som skiller seg ut i materialet, ved at samtlige har fått opplæring på sitt morsmål<sup>7</sup>. Når det gjelder elevene i det namibiske materialet, ser vi at selv om utdanningspolitikken i Namibia foreskriver opplæring på førstespråket de første skoleårene, er det flere elever i dette materialet som har fått opplæringen på et annet språk enn sitt primære hjemmespråk. Av de 115 elevene fra Namibia oppgir 46 et annet språk enn hjemmespråket som opplæringspråk de fire første årene. Det tilsvarer 40 % av elevene i materialet.

En helt vesentlig forskjell er allikevel at elevene som har norsk som morsmål, fortsatt får opplæring på norsk, mens de øvrige elevene i dette materialet – med unntak av de som oppgir engelsk som hjemmespråk – ved 12-årsalder får all sin opplæring på et annet språk enn det språket de snakker hjemme.

## 8. Lesespråk

Vi spurte elevene hvilket språk de vanligvis leste på ("In what language do you normally read?"). Resultatet framgår av tabellen nedenfor, der

---

<sup>7</sup> Svendsen (2004) viser at "morsmål" er ikke et entydig begrep blant flerspråklige elever. Når det gjelder elevene som oppgir norsk som primært hjemmespråk i dette materialet, er det imidlertid all grunn til å regne med at dette er deres morsmål i betydningen det språket de har lært først og behersker best. Se også Engen og Kulbrandstad 2004.

opplysninger om elevenes hjemmespråk er korrelert med opplysning om lesespråk:

Tabell 3: Elevenes vanlige lesespråk

		Hvilket språk leser du vanligvis på?					Totalt
		Norsk	Engelsk	Oshiwambo	Nama/damara	Afrikaans	
Primært hjemmespråk	Norsk	N = 36 % 94,7%	1 2,6%	1 <sup>8</sup> 2,6%	0 ,0%	0 ,0%	38 100 %
	Engelsk	N = 0 % ,0%	12 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	12 100 %
	Oshiwambo	N = 0 % ,0%	31 79,5%	8 20,5%	0 ,0%	0 ,0%	39 100 %
	Otjiherero	N = 0 % ,0%	1 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100 %
	Nama/damara	N = 0 % ,0%	19 79,2%	0 ,0%	4 16,7%	1 4,2%	24 100 %
	Afrikaans	N = 0 % ,0%	32 86,5%	0 ,0%	0 ,0%	5 13,5%	37 100 %
	Tysk	N = 0 % ,0%	2 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 100 %
	Somalisk	N = 2 % 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 100 %
Totalt		N = 38 % 24,5%	98 63,2%	9 5,8%	4 2,6%	6 3,9%	155 100 %

I materialet fra de namibiske skolene i denne undersøkelsen framkommer et klart bilde av engelsk som det vanligste lesespråket. Av de oshiwambotalende elevene oppgav nesten 80 % at de vanligvis leste på engelsk, tilsvarende prosent gjaldt også de nama/damaratalende elevene. Av elevene som oppgav engelsk som sitt primære hjemmespråk, svarte samtlige

<sup>8</sup> At en elev i det norske materialet oppgir at han vanligvis leser på oshiwambo, betraktes som en inkurie!

at de vanligvis leste på engelsk. 63 % av elevene i materialet totalt oppgav engelsk som det språket de vanligvis leste på. Dersom vi holder de norske elevene utenom, blir bildet enda tydeligere: 85 % av de namibiske elevene oppgir engelsk som sitt primære lesespråk. Dette funnet er for så vidt ikke overraskende, tatt i betraktning at elevene i Namibia på sjette klassetrinn får all sin opplæring på engelsk. Dessuten er det en langt bedre tilgang på engelsk lesestoff enn på elevenes respektive morsmål.

Det store flertallet av de norske elevene svarte at de vanligvis leste på norsk, mens én elev oppgav engelsk som sitt vanligste lesespråk. De to elevene som oppgav somalisk som hjemmespråk, leste også vanligvis på norsk.

Det er igjen de norskspråklige elevene som skiller seg ut i dette materialet, ved at de vanligvis leser på det språket de snakker i hjemmet, og som de også får opplæring på. Den vanligste situasjonen blant elevene i denne undersøkelsen er å få opplæring på et andrespråk og å lese mest på dette språket. Dette gjelder flertallet av elevene i det namibiske materialet og dessuten de to somaliskspråklige elevene i det norske materialet. Tilsvarende situasjon er beskrevet i Kulbrandstads undersøkelse av språkbruksmønstre blant tolv norske minoritets elever (L. A. Kulbrandstad, 1997). Elevene veksler mellom to språk i sitt daglige liv innenfor ulike domener og til ulike formål.

### 9. Andre lesespråk

Vi var interessert i å finne ut om elevene leste på mer enn ett språk, og spurte derfor elevene hvilke andre språk de kunne lese på ("In what other languages are you proficient in reading?"). På dette spørsmålet hadde elevene mulighet til å krysse av på flere språk, og de kunne også velge "ingen" ("none"). Her oppgav 73 % av elevene med norsk som morsmål at de også kunne lese på engelsk. Når det gjelder gruppa med oshiwambo som primært hjemmespråk, oppgir nesten 55 % oshiwambo som sitt *andre* lesespråk. Av tabellen over så vi at 80 % av disse elevene oppgav engelsk som det språket de vanligvis leste på. Deres muntlige hjemmespråk er med andre ord deres sekundære lesespråk. Ellers fordeler denne elevgruppa seg på flere lesespråk, både otjiherero, nama/damara og afrikaans er oppgitt som sekundært lesespråk. Det samme trekket finner vi blant de andre namibiske språkgruppene i dette materialet. Av elevene som oppgir engelsk som primært hjemmespråk, leses det både på oshiwambo, otjiherero, nama/damara og afrikaans – det siste språket leses av over 40 % i denne gruppa. Samtlige elever i den namibiske delen av undersøkelsen leser på

minst to språk. Vi finner med andre ord en mangfoldig lesepraksis og språkkompetanse blant de namibiske elevene i dette materialet.

Relativt få elever oppgir at de ikke har et lesespråk nummer to. Dette gjelder omtrent en firedel av elevene i det norske materialet, hvor enkelte har krysset av på norsk også på dette spørsmålet. Dette gjelder også de to elevene med somalisk som hjemmespråk.

### *10. Lesevaner og holdninger til lesing*

Det primære fokuset for undersøkelsen var elevenes lesevaner og holdninger til lesing. Analysene av materialet viste at det var få elever som oppgav at de ikke likte å lese i det hele tatt, mens nesten halvparten av elevene oppgav at de likte godt eller veldig godt å lese. Når resultatene ble splittet opp på regioner, var det elevene i Hedmark var minst opptatt av lesing. Elevene i den fattige nordregionen Oshana framstod som motiverte lesere og evaluerte sine egne leseferdigheter høyt. Dette er interessant, tatt i betraktning hvor svakt elevene som gruppe fra denne regionen skårer på nasjonal statistikk når det gjelder leseferdighet (jf. punkt 5).

Analysene viste også at jentene var mer motivert for lesing og leste mer enn guttene i begge landene. Elever fra hjem med god tilgang til bøker og med foreldre som leste for dem da de var små, hadde mer positive holdninger til lesing enn de øvrige elevene (Wikan et al., 2007). På disse områdene samsvarer våre funn godt med resultater fra internasjonale leseundersøkelser (Kjærnsli et al., 2007: 145ff). Men når man sammenliknet namibiske elever med god tilgang på lesestoff med de norske elevene, viste det seg at de norske elevene i langt mindre grad ønsket å lese flere bøker og å bli bedre lesere (Wikan et al., 2007: 65)

### *11. Språk og utdanning*

Materialet i denne pilotundersøkelsen er relativt lite og kan som før nevnt ikke påberope seg statistisk representativitet. Dette maner selvsagt til forsiktighet i omgang med resultatene. Vi mener likevel at funnene fra denne undersøkelsen viser noen tendenser som er viktige for å forstå forhold som gjelder leseopplæringen i de to landene. Flere av funnene i vår undersøkelse samsvarer også med funn fra internasjonal forskning – for eksempel at jenter er mer motivert for lesing og bruker mer tid på lesing enn gutter.

Materialet viser at de namibiske elevene i vårt utvalg lever i en langt mer språklig kompleks situasjon enn de norskspråklige elevene. For de aller fleste av de namibiske elevene er hjemmespråk, skolespråk og lesespråk minst to forskjellige ting. Skolespråket påvirker også lesespråket, slik at flertallet av elevene oppgir engelsk som sitt primære lesespråk. For elevene i den norske delen av materialet er hjemmespråk, skolespråk og lesespråk det samme – med unntak av de to elevene med somalisk språkbakgrunn.

Ideelt sett skulle språksituasjonen i Namibia gi elevene store muligheter for å utvikle funksjonell tospråklighet – det vil si at språkene til sammen fyller de samme funksjoner som ett språk gjør for enspråklige (Engen & Kulbrandstad, 2004: 48). Det innebærer med andre ord høy kompetanse i to eller flere språk. Når resultater fra leseundersøkelser viser at dette ikke er tilfelle, kan årsaken helt sikkert tilskrives flere forhold. Den materielle situasjonen som mange namibiske barn opplever, er i seg selv en stor utfordring for opplæringen. For eksempel viste SACMEQ-rapporten at under halvparten av elevene hadde sine egne lærebøker, og bare en liten andel av skolene hadde skolebibliotek (Makuwa 2005: 58, 63). Liten tilgang på bøker både på og utenom skolen er en stor ulempe når det gjelder å gi god leseopplæring – for å si det mildt. Også på dette området står de namibiske skolemyndighetene overfor store oppgaver.

Studien viser at idealet om at elever skal motta den grunnleggende opplæringen de 3-4 første skoleårene på morsmålet, ikke helt svarer til virkeligheten. Hele 40 % av de namibiske elevene i vår undersøkelse oppgav at de hadde fått grunnopplæringen på et annet språk enn det de snakket hjemme. Selv om funnet ikke kan generaliseres, gir det antakeligvis en indikasjon når det gjelder opplæringssituasjonen i Namibia, siden det er usannsynlig å regne med at denne praksisen utelukkende gjelder elevene i dette materialet. Dette representerer i seg selv en stor utfordring for leseopplæringen i Namibia.

Hvilke innspill kan undersøkelsen gi til norsk leseopplæring? Når det gjelder majoriteten av elever i den norske grunnskolen, er det ikke først og fremst de språklige forholdene som byr på problemer, men kanskje heller forhold som angår lesekultur og motivasjon. Denne pilotundersøkelsen bekreftet tidligere funn som viser at norske gutter leser relativt lite og er lite motivert for lesing.

De somaliske elevene i dette materialet illustrerer det faktum at heller ikke Norge er et språkhomogent samfunn. På generelt grunnlag vet vi at det finnes mange minoritetsspråklige elever i den norske grunnskolen som får opplæring på et språk de ikke behersker godt nok. Vi vet også at minoritetsspråklige elever som gruppe skårer dårligere enn majoritetselever på flere fagområder (Kjærnsli et al., 2007: 223). En godt organisert og

kvalifisert tospråklig opplæring og morsmålsopplæring er svært viktig for at disse elevene skal få tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Særlig gjelder dette elever som kommer til Norge i løpet av skolealder, men også andre elever med et annet hjemmespråk enn norsk kan ha behov for et slikt tilbud. Å løfte minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner er i det hele tatt en stor utfordring for leseopplæringen i norsk skole.

Utdanning for Alle, men på hvilket språk? spør Birgit Brock-Utne (2006) i en artikkel om språk og utdanningsforhold i Afrika. Den komplekse språksituasjonen i Namibia kombinert med bestemmelsen om engelsk som opplæringsspråk, fører til at mange elever får opplæring på et språk der de har ingen eller liten kompetanse. Dette er også en situasjon som gjelder mange elever i norsk skole. Leseforståelse og strategisk lesekompetanse må være målet for leseopplæringen, men med en mangelfull språkbeherskelse vil dette være vanskelig å oppnå. På internasjonalt utdanningspolitisk nivå har man altså innsett at veien til utdanning for alle går gjennom skriftkyndighet. Men språket er selve grunnlaget!

#### Litteratur

- Brock-Utne, B. (2006). Utdanning for Alle, men på hvilket språk? I B. Brock-Utne & L. Bøyesen (red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (s. 286- 299). Bergen: Fagbokforlaget.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters.
- Education for All: Literacy for Life*. (2005). Paris: UNESCO.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Feldberg, K.-B., & Breilid, A. (2008). Erik Solheims nedprioritering av bistand til utdanning [elektronisk versjon]. *Bistandsaktuelt*, 01/2008. Sist lest 28.02.2008 fra <http://www.bistandsaktuelt.com/Lesartikkel.asp?ID=4029>.
- Gordon, R. G., Jr. (red.). (2005). *Ethnologue: Languages of the World, Fifteenth edition*. Sist lest 06.03.08, fra [http://www.ethnologue.com/show\\_country.asp?name=NA](http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=NA)
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kulbrandstad, L. A. (1997). *Språkportretter: studier av tolv minoritetslevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. [Oslo]: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Makuwa, D. (2005). *The SACMEQ II Project in Namibia: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Primary Education in Namibia*. Harare: The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
- Norad. (2007). *Resultatrapport 2007. Bistanden virker - men ikke godt nok*. Oslo: Norad, Direktoratet for utviklingssamarbeid.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- Republic of Namibia. (2008). About Namibia: Languages Spoken in Namibia. Sist lest 03.03.2008, fra <http://www.grnnet.gov.na/aboutnam.html>
- Senter for internasjonalisering av høgre utdanning. (2007). The Teacher Education Programme South-North. Sist lest 28.02.2008, fra [http://siu.no/en/programoversikt/avsluttede\\_programmer/laererutdanning\\_soer\\_nord\\_2007](http://siu.no/en/programoversikt/avsluttede_programmer/laererutdanning_soer_nord_2007)
- Solheim, R. G., & Tønnessen, F. E. (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klasser med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. [Stavanger]: Senter for leseforskning.
- Svendsen, B. A. (2004). *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo, [Oslo].
- Wikan, G. (2007). Non-enrolled, drop-out and pupils. The State of Education for All in Namibia. *Association of Teacher Education in Europe*, 31, 8.
- Wikan, G., Mostert, M. L., Danbolt, A. M. V., Nes, K., Nyathi, F., & Hengari, J. (2007). *Reading among grade six learners in Namibia and Norway: an investigation of reading habits and attitudes of learners in the Khomas and Oshana regions of Namibia and the Hedmark region in Norway*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.



Williams, E. (2004). The screening effects of English in Sub-Saharan Africa. I H. Sandøy, E. Brunstad, J. E. Hagen & K. Tenfjord (red.), *Den fleirspråklege utfordringa* (s. 31-56). Oslo: Novus forlag.