

« Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst »

*Hvordan opplever minoritetsspråklige voksne deltakere i
norskopplæringen å kunne bruke morsmålet når de skal lære å
lese og skrive?*

Unni Skadberg Isaksen



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave i tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning og
naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Innhold

FORORD	6
SAMMENDRAG	7
ABSTRACT	9
1. INNLEDNING	11
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING.....	11
1.2 OVERORDNET PERSPEKTIV PÅ BRUK AV MORSMÅLET I OPPLÆRINGEN	14
1.3 FORSKNING OG UTVIKLINGSARBEID	15
1.4 PRESENTASJON AV OPPGAVA.....	19
1.5 BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSNING	19
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	22
2.1 LESETEORIER.....	22
2.1.1 <i>Lesing i et sosiokulturelt perspektiv</i>	22
2.1.2 <i>Lesing i et kognitivt perspektiv</i>	24
2.1.3 <i>Lesing i et utviklingsperspektiv</i>	25
2.2 VOKSNES LÆREPROSESSER.....	27
2.3 TILPASSET OPPLÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	29
2.3.1 <i>Innholdets kulturelle kvalitet</i>	30
2.3.2 <i>Lærerens sosiokulturelle kompetanse</i>	31
2.3.3 <i>Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet</i>	32
2.3.4 <i>Teorier om tospråklighet og læring</i>	33
2.3.5 <i>Morsmålets rolle i alfabetiseringen</i>	38

3. METODE	41
3.1 VALG AV METODE	41
3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	42
3.3 FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK	43
3.4 PROSJEKTGJENNOMFØRING I PRAKSIS	47
3.4.1 <i>Utvalg av informanter</i>	47
3.4.2 <i>Rekruttering og håndtering av personvern</i>	49
3.4.3 <i>Intervjuguide</i>	51
3.4.4 <i>Metodiske valg og intervjusituasjonen</i>	53
3.4.5 <i>Fokusgruppeintervju</i>	56
3.5 TRANSKRIBERING	59
3.6 ANALYSE	60
3.7 FORSKERENS ROLLE	62
3.8 VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERBARHET	64
3.9 ETISKE PERSPEKTIVER	68
4. RESULTATER OG DRØFTINGER	70
4.1 BAKGRUNN OG MØTE MED NORSK SKOLE	70
4.1.1 <i>Oppsummering</i>	73
4.2 MOTIVASJON OG MÅL FOR OPPLÆRINGEN	74
4.2.1 <i>Oppsummering</i>	76
4.3 MORSMÅLETS ROLLE I ALFABETISERINGEN	76
4.3.1 <i>Tanker om første alfabetiseringspråk</i>	76
4.3.2 <i>Opplevelser av alfabetiseringen på morsmålet</i>	78

4.3.3	<i>Opplevelser av alfabetiseringen på norsk</i>	79
4.3.4	<i>Bruk av morsmålet i samarbeid og ved manglende forståelse</i>	80
4.3.5	<i>Oppsummering</i>	81
4.4	MORSMÅLSLÆRERENS OG ASSISTENTENES ROLLE	81
4.4.1	<i>Morsmåslærerens rolle</i>	81
4.4.2	<i>Assistentenes rolle</i>	82
4.4.3	<i>Tanker om ren norskopplæring</i>	83
4.4.4	<i>Oppsummering</i>	83
4.5	VURDERINGER OG ANBEFALINGER	84
4.6	DRØFTING AV FUNN	85
4.6.1	<i>Bakgrunn og mål for opplæringen</i>	85
4.6.2	<i>Morsmålets rolle i alfabetiseringen</i>	87
4.7	AVSLUTNING	92
	LITTERATUR	96
	Figur 1: «The Common Underlying Proficiency Model» for tospråklighet (CUP)	34
	Figur 2: Cummins rammeverk for relasjonen mellom tospråklighet og utdanning	36
	Figur 3: Sarah Gudschinskys modell (1977)	38
	Figur 4: Oversikt over kjønns- og aldersfordeling i utvalget av informanter	48

Vedlegg

Vedlegg 1 Anbefalingsbrev fra Høgskolen i Hedmark

Vedlegg 2 Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3 Forespørsel om å delta i intervju (1)

Vedlegg 4 Samtykkeerklæring (1)

Vedlegg 5 Forespørsel om å delta i intervju (2)

Vedlegg 6 Samtykkeerklæring (2)

Vedlegg 7 Intervjuguide

Vedlegg 8 Utdrag fra analyseredskap

Antall ord 26105

Forord

Arbeidet med masteroppgava har vært en spennende, utfordrende og lærerik opplevelse på mange plan – en erfaring jeg aldri ville vært foruten. At det er over, er både gledelig og vemodig.

Jeg har mange å takke for at jeg har kommet i mål. Den første og største takken går til informantene som har delt sine erfaringer og opplevelser med meg. Uten dere ville denne oppgava aldri blitt til. Takk for at jeg fikk tillatelse til å tolke og videreformidle deres utsagn.

Hovedveileder Thor Ola Engen og biveileder Randi Myklebust fortjener stor takk for all veiledning som dere med stor fagkunnskap, engasjement og tålmodighet dere har bidratt med.

Takk til Kari Gregersen og andre engasjerte arbeidsmaur i VOX for deltakelse i faggruppa for alfabetisering, der jeg fant stor faglig innsikt og inspirasjon. Takk til Nygård skoles rektor, Grete Solvi og lærerne Sharif Ahmed, Ingrid Alnes Buanes og Kathrine Lehne, samt veileder Vigdis Alver, for muligheten til å intervju deltakerne i prosjektet «Morsmålsstøttet leseopplæring». Takk til lærerne for samarbeidet med hjelp til å finne informanter, tolk og legge forholdene til rette for intervjuene. Takk til tolken for oversettelser og godt samarbeid.

Takk til Hibo og Ifrah som stilte opp på pilotintervjuer og ga meg nyttige erfaringer.

Takk til mine ledere på Skullerud VO for all støtte og oppmuntring i arbeidet med masteroppgava og for fleksibilitet i tilretteleggingen av arbeidsforholdene. Takk til skolens bibliotekar for hjelp til å få tak i litteratur. Takk til Tove for korrekturlesing og Helle for engelsk oversettelse.

Familie, gode venner og naboer fortjener også en stor takk for all støtte og oppmuntring. En helt spesiell takk går til min mann, Svein, for uvurderlig støtte og omsorg på alle måter hele veien til målet.

Oslo, 15.11.2013

Unni Skadberg Isaksen

Sammendrag

Studien har tittelen «Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst» og er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Gjennom videreutdanning og egne erfaringer som pedagog, har jeg opparbeidet meg kunnskaper og interesse for læring i et andrespråksperspektiv. Det er stor konsensus blant teoretikere og forskere om morsmålets avgjørende rolle for opplæring i en tospråklig kontekst, noe jeg har erfart i praksis. *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (VOX, 2012) og ulike styringsdokumenter vektlegger synet på morsmålet som en ressurs i alfabetiseringen. Mangelen på samsvar mellom teori og praksis danner bakgrunn for undersøkelsens tema og valg av problemstilling. Studiens overordnede perspektiv har et kritisk lys på bruken av morsmålet i litterasitetsutviklingen relatert til rådende maktforhold, ideologier og innlemmingsstrategier i samfunnet. Deltakerperspektivet i alfabetiseringen har fokus. Jeg ønsket å forstå hvordan *de* opplever å kunne bruke morsmålet når de skal lære å lese og skrive. Det empiriske materialet bygger på tolv kvalitative, halvstrukturerte enkeltintervjuer og et fokusgruppeintervju. Undersøkelsens teoretiske forankring har et sosiokulturelt syn på læring der ulike perspektiver på lesing, teorier om voksnes læring og Engens betingelser for tilpasset opplæring er sentrale. Morsmålets betydning for alfabetisering i et andrespråksperspektiv belyses gjennom Cummins og Gudschinskys teorier om sammenhengen mellom tospråklighet og læring. Alle baserer seg på Vygotskys teorier om den nærmeste utviklingssonen.

Funnene bekrefter i all hovedsak undersøkelsens teoretiske forankring, tidligere forskningsresultater og egen praksiserfaring angående morsmålets betydning for alfabetisering i et andrespråksperspektiv. Behovet for alfabetisering på morsmålet og opplevelsen av morsmålet som en uunnværlig støtte i alfabetiseringen på norsk dokumenteres. Sentrale begrunnelser var overføringsverdien av skriftkyndighet fra morsmålet til norsk og morsmålets betydning som redskap for forståelsen i opplæringen som igjen var avgjørende for motivasjon, læring og progresjon i tråd med voksenpedagogiske

perspektiver. Studien viser at informantenes bakgrunn, opplæringsbehov og mål for framtiden er sentrale faktorer, som må legges til grunn for opplæringen. Den understreker at bruken av morsmålet ikke kan vurderes isolert, men må relateres til voksnes behov for hverdagslitterasitet, opplevelsen av lærestoffets relevans og muligheter for transfer av kunnskaper til livet utenfor klasserommet for å hindre frafall i opplæringen. Resultatene dokumenterer behovet for kvalifiserte morsmåslærere og bruk av assistenter. Avvik i resultatene er ønsket om å kombinere alfabetiseringen på begge språk relatert til tidsperspektivet i opplæringen og funn som viser behovet for ren norskopplæring hos den eldste informanten og motstanden mot morsmålsstøtte på norsk hos den yngste. Undersøkelsen konkluderer med sterke anbefalinger om å endre dagens praksis med manglende bruk av morsmålet i alfabetiseringen ved å ansette kvalifiserte morsmåslærere, ta i bruk assistenter og bygge på deltakernes språklige og kulturelle forutsetninger. Parallelt bør framtidig forskning vedrørende alfabetiseringen for minoritetsspråklige voksne styrkes og sørge for en forskningsbasert praksis der litterasitetsutviklingen fører til deltakernes og skolens felles mål om integrering.

Abstract

The present study, entitled «Developing literacy in a bilingual context», is a master thesis in adapted education at Hedmark University College. My knowledge and interest about learning from a second language perspective have been developed through studies and work experiences as a teacher. There are theoretical and empirical consensus regarding the basic role of the first language in learning, which correlate to my experiences from pedagogical practice. *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (VOX, 2012) and different management documents emphasize the importance of regarding the first language as a resource in literacy teaching. The lack of correspondence between theory and practice constitutes the basis for my approach and way of stating the problem in the present study. The superior perspective of the study is critical to the way the first language is used in literacy teaching related to the prevailing power relations, ideologies and strategies for integration. The focus in the present study is the perspective of the adult participants in the basic literacy learning. The intention was to explore *their* experiences of using the first language in the acquisition of reading and writing skills. The empirical basis of the study is twelve single case semi-structured interviews and one focus group interview. The theoretical fundament of the present study has a sociocultural view of teaching where different perspectives of reading, adult pedagogy and the conditions for adapted education according to Engen are focused upon. The importance of including the first language in adult literacy teaching in a second language is described according to the theories of Cummins and Gudschinsky. All is based upon the theories of Vygotsky about the proximal zone of development.

The results mainly confirm the theoretical basis of the study, previous empirical documentations and personal experiences from literacy teaching in a second language perspective. The need for alphabetization based on the first language, as well as the first language as an indispensable support in the literacy teaching in Norwegian are documented. Literacy skills in the first language had a supportive effect in the transfer to alphabetization in Norwegian. Using the first language as a tool for comprehension in the learning process

had a decisive impact on motivation, learning and progression according to adult learning perspectives. The study shows that the background of the informants and their learning needs and aims for the future are significant aspects which literacy teaching should be based upon. The use of the first language in the literacy teaching should not be evaluated in isolation, but related to the needs for literacy practices in everyday living, the relevance of the contents of the teaching and possibilities for transfer to life outside the classroom. The intention is to prevent dropout from the alphabetization. The results confirm the need of qualified teachers in the first language and the use of assistants. Deviations in the results were found. One was the outspoken wish for combining literacy teaching simultaneous in both languages in order to save time. Time spent is an important perspective for adult literacy learners. Other deviations are the need of alphabetization only in Norwegian by the eldest informant and the resistance against first language support in Norwegian by the youngest informant. The conclusion strongly recommends changing the present practice where use of the first language in literacy teaching is almost lacking. By employing qualified first language teachers and implementing the use of assistants the adult literacy teaching will be based on the participant's linguistic and cultural qualifications. Future research in adult literacy teaching should be strengthened in order to provide a documented practice where developing literacy will support the participant's and the school's common aim of integration.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

«Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst» er studiens tittel, som sammen med problemstillingen, indikerer at den omhandler minoritetsspråklige voksne som skal lære å lese og skrive. Det finnes ingen oversikt over omfanget av analfabeter i Norge i følge Inkluderingsutvalget (BLD, 2011) som har etterlyst en kartlegging og økt fokus på opplæringen for denne deltakergruppa. Basert på tall fra IMDi, VOX og Norsk Språktest i 2011 anslås det at rundt tusen personer med innvandrerbakgrunn, som årlig ankommer Norge, ikke har tilstrekkelige lese- og skriveferdigheter til å klare seg i dagligliv og arbeidsliv. Utvalget påpeker behovet for en omfattende reform av voksenopplæringen med mål om å bekjempe analfabetisme og øke denne gruppas deltakelse i arbeids- og samfunnslivet (BLD, 2011).

Opplæring av minoritetsspråklige elever har utgjort en stor del av min yrkeskarriere gjennom nesten tretti år i grunnskolen og fem år i norskopplæringen for voksne innvandrere, hvor jeg fortsatt har mitt daglige virke som lærer. I norskopplæringen har jeg jobbet med alfabetisering for minoritetsspråklige voksne med manglende skolegang fra hjemlandet og svært begrensede norskkunnskaper. Klassene har bestått av deltakere med ulike språk og stor aldersspredning. Morsmålslesere og deltakere uten skriftkyndighet har gått i samme klasser uten noen form for morsmålsstøtte. Det har vært en «halsbrekkende» pedagogisk opplevelse, som har gitt meg innsikt både i de utfordringene deltakerne, som skulle lære å lese og skrive, og jeg som pedagog stod overfor. Mangelen på et felles kommunikasjonsspråk har vært hovedproblemet.

Migrasjonspedagogikk og norsk som andrespråk har fanget min hovedinteresse i videreutdanning over flere år. Praksiserfaring og studier har vist meg hvor viktig det er å

bygge på deltakernes språklige og kulturelle forutsetninger og hvilken sentral rolle morsmålet har i alfabetiseringen. Å skulle lære å lese og skrive uten å forstå hva læreren sier eller hva du leser er lite motiverende og svært tidkrevende. Egen profesjonsforståelse basert på empiri og teori og målet om en forskningsbasert tilpasset alfabetisering for minoritetsspråklige voksne danner bakgrunn for valg av problemstilling og ramme for undersøkelsen.

I *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (VOX, 2012), heretter kalt Læreplanen, finner vi for første gang en egen alfabetiseringsmodul. Den har et ressursperspektiv på bruk av morsmålet som redskap i alfabetiserings- og språklæringsprosessen inntil opplæringen kan foregå på norsk. Vi er mange som mener at det er et steg i riktig retning når det gjelder å tilpasse opplæringen. Gode hensikter ligger bak denne tankegangen, der vi mener å ha forstått hva som er best for deltakerne. Få har spurt dem hva *de* mener. Jeg bestemte meg for å gjøre det, og utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan opplever minoritetsspråklige voksne deltakere i norskopplæringen å kunne bruke morsmålet når de skal lære å lese og skrive?

For å utdype problemstillingen og strukturere funnene har jeg valgt å undersøke følgende delområder:

1. *Bakgrunn og møte med norsk skole*
2. *Motivasjon og mål for opplæringen*
3. *Morsmålets rolle i alfabetiseringen*
4. *Morsmållærerens og assistentenes rolle*
5. *Vurderinger og anbefalinger*

Delområdene danner bakgrunn for intervjuguiden, analysen og presentasjonen av undersøkelsens funn. De blir begrunnet og utdypet nærmere i kapittel 3.4.3 Intervjuguide. Å

lære å lese og skrive er kompliserte prosesser som henger nøye sammen (jfr. Alver, 2013; Kulbrandstad, 2003). Begge deler blir benyttet i ordlyden i problemstillingen. Undersøkelsen har imidlertid hovedfokus på leseopplæringen. Målet for opplæringen er norsk. Jeg går, av plasshensyn, ikke inn i diskursen hvorvidt målet bør være tospråklighet eller norsk, men forholder meg til gjeldende mål.

Læreplanen (VOX, 2012) påpeker den store utfordringen det er å skulle knekke lesekode på et andrespråk uten grunnlag i muntlige ferdigheter. Alfabetisering kan gis på morsmålet, mens deltakerne lærer seg muntlig norsk. Morsmålet kan også brukes som et redskap for forståelse og støtte gjennom en kontrastiv tilnærming i læringsprosessen mot skriftkyndighet på norsk. Det gis ingen kriterier for når eller hvordan dette skal foregå, bare at man må være fleksibel med å finne løsninger. Alt overlates til skolen og lærernes skjønn. Handlingsregler innenfor ulike yrker vil aldri fullt ut kunne gi entydige retningslinjer for hva som gjøres i alle konkrete tilfeller. Innenfor denne ubestemtheten kommer skjønnsmessige vurderinger ved hjelp av dømmekraft inn, og avgjør hvilke beslutninger som tas (jfr. Grimen, 2008). Bruk av skjønn innebærer en viktig bevisstgjøring av kunnskaper vi får gjennom praksis – erfaringer vi ikke kan sette ord på. Polanyi (2000) (originalutgaven *The Tacit Dimension* ble utgitt i 1967) kaller det ”Den tause dimensjonen» i forbindelse med yrkesutøvelse, hvor det handler om å anerkjenne og akseptere den tause kunnskapens gyldighet. Denne fortrolighetskunnskapen (jfr. Engen, 1998) opparbeidet gjennom den enkelte læreres yrkeserfaring blir avgjørende for bruken av morsmålet i alfabetiseringen. Foreløpig eksisterer det ingen utdanning eller kompetansekrav for alfabetiseringslærere, men kvalitetssikring av alfabetiseringen for minoritetsspråklige voksne er et satsningsområde for det nordiske Alfarådet (jfr.NVL, 2013).

Kunnskaper ervervet gjennom studier og egen fortrolighetskunnskap opparbeidet gjennom yrkeserfaring har preget ulike valg og vurderinger gjennom hele forskningsprosessen. Et mål med undersøkelsen er å bidra til økt kunnskap og styrke lærernes skjønn vedrørende bruk av morsmålet i alfabetiseringen. Dagens praksis med en svært begrenset bruk av morsmålet, er

lite forskningsbasert. Få har undersøkt hva deltakerne mener, og forskning når det gjelder alfabetisering er nesten fraværende. Hovedformålet er å bidra til en forskningsbasert praksis ved å belyse deltakernes perspektiver på bruken av morsmålet i alfabetiseringen. Målet må være at ingen skal forlate opplæringen uten skriftkyndighet og muligheter til integrering i samfunnet.

1.2 Overordnet perspektiv på bruk av morsmålet i opplæringen

Det er mange perspektiver å velge mellom relatert til bruk av morsmålet i alfabetiseringen. På grunn av rammene for oppgava, har det vært nødvendig å foreta strenge valg med tanke på relevans for problemstillingen. Skolen som system og lærerne som underviser må være bevisst de rådende maktstrukturer som eksisterer og forstå sammenhengen mellom elevenes språklige og kulturelle forutsetninger og deres betingelser for læring (jfr. Beck et al., 2010; Franker, 2011). Morsmåletts rolle i alfabetiseringen handler om hvilke forhold som bestemmer betingelsene for å lykkes i opplæringen og må ses i et overordnet perspektiv på gjeldende maktforhold i samfunnet.

Litterasitet er et sentralt begrep i alfabetiseringssammenheng, og vil bli nærmere utdypet under begrepsavklaringer senere i innledningen og i teorikapittelet. Franker (2011) kobler spørsmål om status og makt til diskurser om litterasitet i en kritisk tilnærming til begrepet. Litterasitet kan brukes til å opprettholde eksisterende maktbalanse i samfunnet gjennom valg av innhold og språk i alfabetiseringen, som igjen påvirker tanker og meninger. Litterasitet handler ikke bare om å utvikle grunnleggende lese- og skriveferdigheter, men også om å gjøre folk bevisste på den sosiokulturelle og politiske virkeligheten de er en del av (jfr. Franker, 2011). Sammenhengen er sentral i studiens overordnede perspektiv.

Maktperspektivet på morsmåletts rolle i alfabetiseringen kan relateres til Hoëms (1978) sosialiseringsteori, sammenhengen mellom kunnskap og identitet og i hvilken grad alfabetiseringen representerer et verdi- og interessefellesskap eller en verdi- og

interessekonflikt i forhold til deltakerne. Vi sosialiseres hele livet. Hvorvidt deltakernes språklige og kulturelle forutsetninger anerkjennes eller ikke, kan få konsekvenser for hvilke sosialiseringforløp som aktiveres, og om dannings og integrering vil finne sted. Engens teorier om integrerende sosialisering, dobbeltkvalifisering og kultursammenligning forankret i Hoëms sosialiseringsteori er også relevante for studien (jfr. Hoëm, 1978; Engen, 1989). Bourdieus kulturteori om habitus og kulturell kapital, Honneths teorier om anerkjennelse og Cummins fokus på myndiggjøring («empowerment») handler alle om maktstrukturer i samfunnet relatert til betingelser for opplæring. De kan ses som beslektede teorier med Hoëms og Engens teorier og valg av opplæringspråk (jfr. Beck et al., 2010). Det var ikke plass til å utdype nevnte teorier og maktperspektiv, men maktforhold, rådende ideologier og innlemmingsstrategier utgjør *et overordnet perspektiv* i relasjon til problemstillingen og undersøkelsens funn.

1.3 Forskning og utviklingsarbeid

Forskningslitteraturen har grovt sett hatt et skille mellom to ulike perspektiver når det gjelder faglige og språklige effekter ved bruk av morsmålet i tospråklige opplæringsmodeller (jfr. Engen & Kulbrandstad, 2004; KD, 2010). Kort sagt kan man si, at motstanderne av morsmålsopplæring mener en tospråklig opplæringsstrategi vil gå på bekostning av tid og krefter til å lære andrespråket. Forkjemperne mener at man lærer bedre og raskere når man får opplæring på det språket man behersker best. Forskningsmessig finner vi sterk konsensus internasjonalt når det gjelder fordelene morsmålsbaserte opplæringsmodeller har for minoritetsspråklige elever (jfr. Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004; KD, 2010; Kulbrandstad, 2003). Sentralt i denne sammenhengen står Wayne P. Thomas og Virginia P. Colliers longitudinelle studier fra USA. De bygger på et stort empirisk materiale, der morsmålet fremheves som støtte for kunnskapstilegnelse i etableringen av lese- og skriveferdigheter og som redskap for tospråklig fagopplæring. Funnene viser klart, i tråd med tidligere forskning, at tospråklige opplæringsmodeller fører til bedre skoleprestasjoner for minoritetsspråklige elever enn for de majoritetsspråklige på lang sikt (jfr. Thomas & Collier, 2012). Jeg er oppmerksom på at det ikke eksisterer fullstendig konsensus på feltet, men mener likevel det er grunn til å stille spørsmål om hvorfor praksis i opplæringen av

minoritetsspråklige elever i Norge ikke i større utstrekning er forskningsbasert når det gjelder bruk av morsmålet.

Det eksisterer svært lite forskning når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige voksne (jfr. KD, 2010). Østbergutvalget (2010) viser til Else Ryens oppsummering av eksisterende forskning, hovedsakelig fra Norge og enkelte danske og svenske forskningsundersøkelser. Oversikten gjelder opplæring både på morsmålet og andrespråket, der hovedtyngden av forskningen har vært konsentrert om grunnskolens barnetrinn. Det eneste forskningsprosjektet vedrørende alfabetisering som har vært gjennomført i Norge, er «Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige» (1992-1995), ledet av professor Anne Hvenekilde ved Universitetet i Oslo (jfr. Hvenekilde et al., 1996; Alver, 2013). Formålet med prosjektet var å kartlegge undervisningen for deltakere med manglende eller lav utdanning og undersøke deres faglige utvikling. Bakgrunnen var at deltakergruppa hadde forholdsvis lav progresjon, mange falt fra eller gikk de samme kursene om igjen flere ganger. Funnene i undersøkelsen viste to hovedproblemer når det gjaldt opplæringstilbudets kvalitet og effekt. Det ene var at mye tid gikk bort, fordi elevene ikke forstod hva som foregikk i undervisningen grunnet mangelen på et felles kommunikasjonsspråk. Det ga konsekvenser på mange plan, både personlig, pedagogisk og organisatorisk. En vesentlig konsekvens var manglende muligheter til kommunikasjon om deltakernes bakgrunn, forutsetninger, opplæringsbehov og mål for å kunne kartlegge og tilpasse undervisningen til den enkelte (jfr. Hvenekilde et al., 1996).

Det andre hovedproblemet var det lave timetallet som ble tilbudt, i forhold til hvor lang tid man kan forvente at det tar før deltakerne skal kunne oppnå skriftkyndighet. UNESCO anslår at det kreves minst fire års fulltidsundervisning når det gjelder utvikling av funksjonelle lese- og skriveferdigheter for voksne analfabeter, forutsatt at opplæringen foregår på deltakernes morsmål (jfr. Hvenekilde et al., 1996; Kulbrandstad, 2003). I tillegg viste undersøkelsen at opplæringen ble avsluttet før leseferdighetene var automatisert, og at både språk-, lese- og skriveutviklingen gikk sent. Mange sluttet uten å kunne lese og skrive. Lærerne manglet

relevant kompetanse. En av konklusjonene var at tilbud om alfabetisering på et språk elevene ikke mestrer nødvendigvis må bli lite effektivt (jfr. Hvenekilde et al., 1996). Østbergutvalget (2010) peker spesielt på behovet for forskning når det gjelder språkopplæring for unge voksne med liten skolebakgrunn og grunnskoleopplæring for voksne.

Franker (2004) gir en oversikt over internasjonal og nordisk forskning på voksnes litterasitet og praksis innen alfabetiseringsområdet, basert på det sosiokulturelle perspektivet. Her er lite fokus på bruk av morsmålet, bortsett fra to undersøkelser: Sachs (1986) fra Sverige og Kell (2003) fra Sør-Afrika, der deltakerne fikk opplæring på morsmålet uten at det førte til funksjonelle lese- og skriveferdigheter eller integrering. Forklaringen var at undervisningen ikke var tilpasset deltakernes behov for hverdagslitterasitet, men kun relatert til litterasitet i skolesammenheng. Deltakerne følte seg fremmedgjort og inkompetente og sluttet på skolen uten å oppnå skriftkyndighet (jfr. Franker, 2004). Dette antyder at bruk av morsmålet i seg selv ikke er tilstrekkelig for at deltakerne skal dra nytte av undervisningen. Alfabetiseringen må ta høyde for ulike litterasiteter og perspektiver som påvirker hverandre gjensidig. I denne sammenhengen er voksenpedagogiske perspektiver sentrale, noe jeg kommer tilbake til i teorikapittelet. Det omtalte alfabetiseringsprosjektet i Norge hadde sammenfallende resultater med de to nevnte studiene, men her fikk ikke deltakerne opplæring på morsmålet. Franker (2004) understreker i tråd med Hvenekilde et al. (1996) at opplæringen må bygge på deltakernes behov og kommunikative forutsetninger der morsmållærere og norsklærere bør bidra til en felles forståelse mellom dem og deltakerne i samarbeid om opplæringen. Synet på litterasitet som legges til grunn i ulike læreplaner og læremidler, vil også ha konsekvenser for resultatene av alfabetiseringen (jfr. Franker, 2004).

Et nyere forskningsprosjekt med fokus på bruk av morsmålet i alfabetiseringen er «Morsmålsbaserad svenskundervisning för invandrare» ved Hyllie Park Folkhögskola i Malmö (Mörnerud, 2010). Kvinnelige deltakere tok initiativet til å få opplæring på et språk de forstod. Det pågående prosjektet, som startet i 2000, har bakgrunn i sosiokulturelle læringsteorier og det sentrale ved Vygotskys teorier om hvordan mennesker lærer og skaper

mening via språk og interaksjon. Resultatene i rapporten er verdt å merke seg. Både deltakerne og lærerne opplevde store fordeler med morsmålsbasert opplæring. Forståelsen i undervisningen økte, deltakernes identitet og selvtillit ble styrket, og læringen ble mer effektiv. Både lærere og deltakere pekte på morsmålets betydning for en kommunikasjon som skapte gjensidig forståelse og respekt mellom aktørene i opplæringen. Lærerne mente det var en forutsetning for læring og måloppnåelse. Deltakerne viste til at de opplevde respekt og trygghet, turte å stille spørsmål og forstod hva som foregikk i timene. De mente at de lærte raskere når de kunne bruke begge språkene, og betydningen av morsmålsbaserte arbeidsmåter ble enda sterkere vektlagt av både lærere og deltakere enn man på forhånd hadde forestilt seg. Samtidig understreket kursdeltakerne at de trengte både morsmåls læreren og svensklæreren (jfr. Mörnerud, 2010).

De positive resultatene fra Malmö har gitt inspirasjon til utviklingsprosjekter i Norge, som utprøver metoder for morsmålsstøttet alfabetisering i regi av VOX (jfr. Alver, 2013). Erfaringer og resultater fra prosjektet «Morsmålsstøttet leseopplæring» i Bergen samsvarer med resultatene fra alfabetiseringsprosjektet i Norge på 1990-tallet og forskningsrapporten fra Malmö. Erfaringene viste at morsmålet bidro til økt kommunikasjon og forståelse i opplæringen og styrket motivasjon og ansvar for egen læring i tråd med voksenpedagogiske prinsipper. I alfabetiseringen bidro morsmålsstøtte til å utvikle strategier for avkodning og forståelse, kontrastive sammenligninger av alfabetene og grammatikken samt oversettelse av ord og begreper (jfr. Buanes & Lehne, 2013). Alver (2013), som var veileder for prosjektet, viser til et upublisert intervju (Alver, 2012) med deltakerne i prosjektet, der den tiden de kun hadde fått opplæring på norsk ble beskrevet som «en lang hodepine». Mange mente at morsmålsstøtten burde ha kommet lenge før, for som de uttrykte det: «å lære når du ikke forstår, er umulig.» (jfr. Alver, 2013:6). Disse undersøkelsene var ikke gjort da jeg påbegynte mitt prosjekt. Alver (2013) påpeker at opplæringssituasjonen i dag og resultatene av alfabetiseringstilbudet er tilnærmet de samme som på 1990-tallet, og fremhever morsmålet som et viktig redskap i alfabetiseringen. Hun viser blant annet til funnene fra Malmö (Mörnerud, 2010), og påpeker at vi med bakgrunn i lese teorier kan fastslå at alfabetisering på

et språk deltakerne ikke forstår eller behersker i liten grad, får konsekvenser for leseinnlæringen.

1.4 Presentasjon av oppgava

Forskningsrapporten er inndelt i fire kapitler. Innledningen redegjør for oppgavas bakgrunn, problemstilling og formål med undersøkelsen i tråd med min profesjonsforståelse og et overordnet perspektiv på morsmålets rolle i alfabetiseringen. Videre presenteres tidligere forskning, oppgavas oppbygning, begrepsavklaringer og avgrensninger. I andre kapittel redegjøres det for studiens teoretiske forståelsesramme der leseteorier og voksenpedagogikk står sentralt i relasjon til problemstillingens tema. Engens (2007) betingelser for tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv danner rammen for presentasjonen av oppgavas øvrige teoretiske perspektiver. Tredje kapittel redegjør for metodevalg, vitenskapsteoretiske perspektiver, prosjektgjennomføring i praksis, transkribering og analyse. Kapitlet avsluttes med beskrivelser av undersøkelsens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet samt etiske perspektiver. I fjerde kapittel presenteres forskningsprosjektets funn, fulgt av drøftinger og en avslutning med konklusjon og framtidige perspektiver.

1.5 Begrepsavklaring og avgrensning

I følge Utdanningsdirektoratet (2013) defineres minoritetsspråklige elever som elever med annet morsmål enn norsk og samisk. Veilederen for *Regelverk knyttet til minoritetsspråklige elevers og voksnes opplæringssituasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2013) opererer med ulike aldersgrupper og begreper. Jeg hadde informanter fra 17-63 år og valgte å definere *minoritetsspråklige voksne* i denne undersøkelsen som voksne med andre morsmål enn de nordiske (jfr. NVL, 2013).

«Alfabetisering betyr at den første lese- og skriveopplæringen foregår i voksen alder. Innen norskopplæringen gjelder det innvandrere som har kort eller ingen skolegang fra hjemlandet.» (VOX, 2013). Definisjonen av *alfabetisering* uttrykker eksplisitt at det gjelder

voksne. Det nordiske Alfarådet påpeker at begrepet alfabetisering har vist seg å være altfor begrenset i forhold til de mangesidige og vidtgående kvaliteter en litterasitetsopplæring for voksne innebærer. Jeg deltok på Alfakonferansen i Sandefjord i regi av VOX 2013 der begrepet «*undervisning i grunnleggende litterasitet*» (jfr. NVL, 2013) ble introdusert. Begrepet litterasitet står sentralt, og det pågår en faglig diskurs rundt bruken av begrepene alfabetisering og analfabet. Jeg benytter begrepene *lese- og skriveopplæring* og *alfabetisering* i tråd med Alfarådets definisjon, da de brukes i ulike styringsdokumenter, blant annet i Læreplanen (VOX, 2012) og muntlig språkbruk.

Begrepet *analfabet* krever en redegjørelse, da deltakergruppa, som mine informanter representerer, ofte omtales som analfabeter. UNESCOs klassiske definisjon av begrepet fra 1958 lyder slik: «An illiterate person is one who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life. » (Kulbrandstad, 2003:19). Den enkleste og mest vanlige definisjonen av begrepet, relatert til voksne er: «en som ikke kan lese og skrive» (Hvenekilde et al., 1996:16). Begge har fokus på hva analfabeter *ikke kan*. Barton (2007) problematiserer begrepene «analfabet» og «analfabetisme». Han hevder at de ikke er nøytrale termer, men har en historie som reflekterer holdninger og tilnærminger til begrepet gjennom ulike metaforer som sykdom, undertrykkelse, mangel eller avvik. Hvilket syn man forfekter, avhenger av hvilke perspektiver man har på ulike tiltak overfor analfabeter. Tiltak kan være behandling, rehabilitering, opplæring eller frigjøring. Flere perspektiver kan operere samtidig. Den norske diskursen om innvandreres stemmerett hadde tilnærminger som så på analfabetisme som avvik, der noen mente at politiske rettigheter, deriblant stemmeretten for analfabeter burde begrenses (jfr. Hvenekilde et al., 1996).

Dagens litterasitetsforskere fokuserer på at alle mennesker har en form for skriftkyndighet gjennom sine sosiokulturelle erfaringer i det samfunnet de har levd i (jfr. Barton, 2007; Franker, 2004). Barton (2007) mener det er grunn til å reflektere og stille spørsmål ved bruken av begrepet analfabet i relasjon til litterasitet og hva slags aktiviteter det innebærer. Han argumenterer for en bevisst språkbruk og tar til orde for en økologisk tilnærming til

begrepet litterasitet med følgende forklaring: « it is one which examines the social and mental embeddedness of human activities in a way which allows change. Instead of studying the separate skills which underlie reading and writing, it involves a shift to study literacy, a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies. To be literate is to be active; it is to be confident within these practices.” (Barton, 2007:32). Det er i tråd med Frankers (2004) kritiske tilnærming til litterasitet og Alvers (2013) brede definisjon av skriftkyndighet, som ivaretar både kognitive og sosiokulturelle perspektiver på lesing og skriving, noe jeg kommer tilbake til i teorikapittelet.

I dagligtale gir begrepet analfabet ofte negative assosiasjoner forbundet med uvitenhet. Vi hører stadig noen si: «Jeg er helt analfabet ...» i tilknytning til ulike ferdigheter som f.eks. data, matlaging eller andre ting de mener ikke å ha greie på. Begrepet kan synes å være på vei ut. Diskursen i fagmiljøet handler nå om hvilke alternative begreper man skal benytte. Med bakgrunn i denne redegjørelsen har jeg valgt å unngå begrepet analfabet, bortsett fra der det refereres til andres omtaler. Undersøkelsen støtter seg på Bartons (2007) økologiske tilnærming til begrepet og har et ressursperspektiv i møte med voksne mennesker, som aldri har fått muligheten til å lære å lese og skrive. De innehar en rekke andre ressurser, deriblant kunnskaper om morsmålet og erfaringer med ulike litterasitetspraksiser som alfabetiseringen må bygge på.

Både norsk og somalisk bruker det latinske alfabetet som skriftspråk. Det letter overføringen av skriftkyndighet på informantenes morsmål til alfabetiseringen på norsk. Det vil gjelde for alfabetiske skriftsystemer generelt, men kunnskaper fra ikke-alfabetiske skriftsystem er ikke overførbare (jfr. Bråten, 2007). Undersøkelsens resultater og konklusjoner kan dermed ikke nødvendigvis relateres til språk som ikke har alfabetiske skriftsystemer. Her kreves mer forskning. Jeg er også usikker når det gjelder valg av første alfabetiseringsspråk ved andre alfabetiske skriftspråk enn det latinske, som for eksempel arabisk, med hensyn til tidsperspektivet og har ikke funnet parallelle forskningsundersøkelser med bruk av norsk.

2. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres oppgavas teoretiske forankring. Problemstillingen vektlegger minoritetsspråklige voksne deltakeres perspektiver på bruken av morsmålet i alfabetiseringen. Leseteorier presenteres først etterfulgt av teorier om voksnes læring. Videre redegjøres det for Engens (2007) tre betingelser for tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv: *innholdets kulturelle kvalitet, lærerens sosiokulturelle kompetanse og kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet*. De danner rammen for presentasjonen av teorier knyttet til morsmålets rolle i alfabetiseringen der Cummins og Gudschinskys teorier om tospråklighet og morsmålets betydning for læring presenteres til slutt.

2.1 Leseteorier

Det sosiokulturelle perspektivet betrakter lesing som en sosial og kulturell praksis, mens det kognitive perspektivet anser lesing som en individuell, mental ferdighet. De to perspektivene innebærer ikke nødvendigvis motsetninger, da det foregår et samspill mellom sosiale og individuelle konstruksjoner i de indre læreprosessene. Betydningen av de individuelle psykiske prosessene som foregår i læringsprosessene i sosiale fellesskap fra det interpsykologiske til det intrapsykologiske er sentral (jfr. Alver, 2013; Bråten, 2007; Kulbrandstad, 2003; Vygotsky, 2001). I et utviklingsorientert perspektiv på lesing ser man på barn og voksnes leseutvikling relatert til karaktertrekk ved ulike lesestadier. For å få en helhetlig forståelse av hva det innebærer å lese, blir alle perspektivene presentert. I innledningen ble det påpekt at leseforskningen, som hovedsakelig er basert på barn, i stor grad også gjelder for voksne (jfr. Alver; 2013; Kulbrandstad, 2003).

2.1.1 Lesing i et sosiokulturelt perspektiv

De ulike retningene innen sosiokulturelle teorier bygger på Vygotskys teorier der idéen om at kunnskap konstrueres gjennom samhandling i kulturelle kontekster står sentralt (jfr. Alver, 2013; Bråten, 2007; Dysthe, 2001; Engen, 2007; Franker, 2011; Kulbrandstad, 2003). Undersøkelsen har hovedfokus på lesing i et sosiokulturelt perspektiv. Problemstillingen

angår minoritetsspråklige voksne som skal tilegne seg skriftkyndighet med overføringsverdi til hverdagsliv og arbeid med tanke på integrering. Informantene kom fra en kultur der den muntlige tradisjonen har stått sterkt. I Norge møtte de skrift og krav til skriftkyndighet på helt andre måter enn de var vant til. De hadde klart seg uten skriftkyndighet hele livet med andre strategier for å fylle sine sosiale roller. Det kunne ikke tas for gitt at de umiddelbart vil oppleve behov og motivasjon for å lære å lese og skrive, selv om de fleste trolig så på det som en etterlengtet mulighet. Uansett bør deltakernes forutsetninger, motivasjon og opplæringsbehov legges til grunn for alfabetiseringen i et sosiokulturelt og voksenpedagogisk perspektiv (jfr. Alver, 2013; Franker, 2004; Wahlgren, 2010).

Studien støtter seg på en bred faglig forståelse av hva det vil si å *lese* i tråd med begrepet litterasitet, som er sentralt innen sosiokulturelle leseteorier. Vi mangler et dekkende begrep på norsk, men *skriftkyndighet* og *litterasitet* brukes som alternative oversettelser. I allmenn språkbruk snakker man om ”det å kunne lese og skrive”. (jfr. Kulbrandstad, 2003; Alver, 2013). Litterasitet fokuserer på lesingens hensikt i ulike sosiale og kulturelle praksiser med ulike formål og er et komplekst begrep det vil føre for langt å definere nærmere her. Det innebærer lesing både av verbale, visuelle og auditive uttrykk, som for eksempel lyd, bilder, animasjoner og film (jfr. Barton, 2007; Bråten, 2007; Franker, 2011; Kulbrandstad, 2003). I denne studien avgrenses lesing til å avkode og forstå skrevet tekst på papir eller skjerm avhengig av ulike litterasitetspraksiser, formål, sosiale og kulturelle kontekster.

Kravene til skriftkyndighet er økende og i stadig endring. Et eksempel er de sosiale og kulturelle faktorene som påvirkes via digitale tekster og medier. Ulike litterasitetspraksiser vil være knyttet til verdier, holdninger, emosjonelle og sosiale forhold i informantenes kultur, som sammen med instrumentelle mål, vil påvirke opplevelsen av mening og motivasjonen i alfabetiseringen (jfr. Alver, 2013; Franker, 2011; Kulbrandstad, 2003). «Å bli skriftkyndig i et nytt samfunn er på mange måter en sosialiseringssprosess, for mange betyr det å bli del av en ny kultur.» (jfr. Alver, 2013:10). Et sosiokulturelt perspektiv på lesing og valg av alfabetiseringspråk kan påvirke deltakernes litterasitetsutvikling.

sosialiseringsforløp og muligheter til integrering (jfr. Hoëm, 1978; Engen, 1989; Franker, 2011). Det omtales nærmere i sammenheng med tilpasset opplæring.

2.1.2 Lesing i et kognitivt perspektiv

Å lære å lese innebærer krevende individuelle prosesser. Informantenes opplevelser med bruk av morsmålet i alfabetiseringen krever også et kognitivt perspektiv på lesing. Kognitive leseteorier skiller mellom to delprosesser i leseinnlæringen, kalt avkoding (tekniske leseferdigheter) og forståelse, som foregår samtidig og er gjensidig avhengige av hverandre. Begge prosessene må innebære forståelse, dersom lesingen skal gi mening (jfr. Kulbrandstad, 2003; Bråten, 2007). Deltakerne må de ta i bruk ulike strategier når de skal lære å lese og skrive. *Avkodingsstrategier* handler om hvordan de kan gjenkjenne skrevne ord ved hjelp av enkeltbokstaver (grafemer), bokstavrekkefølgen og bokstavkombinasjoner i tillegg til morfemkunnskaper. Når de har oppnådd fonologiske ferdigheter og kan lese ved å trekke sammen lyder (lydere) til ord og setninger, har de forstått det alfabetiske prinsippet og nådd et gjennombrudd i læreprosessen. Gjennom mengdelesing vil de etter hvert kunne lese ortografisk og gjenkjenne ordene uten å måtte gå veien om lydering, samtidig som de opparbeider seg et mentalt leksikon av kjente ord. Slik automatiseres lesingen. Mangelfulle morfemkunnskaper, ordkunnskaper og kunnskaper om grammatikk på norsk hos minoritetsspråklige voksne deltakere kan fungere som snublesteiner i avkodingen. Det skaper problemer for leseflyt og forståelse, som kan føre til at mange mister motivasjonen og gir opp uten å oppnå skriftkyndighet (jfr. Alver, 2013; Bråten, 2007; Kulbrandstad, 2003).

Forståelsesstrategier handler om hvordan man tenker for å finne mening i tekst. Bråten (2007) definerer leseforståelse slik: «Leseforståelse er å *utvinne og skape mening* ved å *gjennomsøke* og *samhandle* med skrevet tekst.» Å lese og forstå krever interaktiv samhandling mellom leser og tekst. Graden av leseforståelse beror på faktorer som språkforståelse, oppmerksomhet, bakgrunnskunnskaper, ulike lese- og forståelsesstrategier (jfr. Bråten, 2007). Like viktig som å opparbeide seg språklig og faglig substans er opparbeidelsen av kontroll over egne tankeprosesser og forståelse om egen læring i form av metakognitiv kompetanse. Metakognitive kunnskaper og erfaringer styrker bevisstheten om valg av strategier for egen læring, for eksempel med tanke på avkoding og forståelse av en

tekst (jfr. Bråten, 2007; Kulbrandstad, 2003; Engen & Kulbrandstad, 2004). Det er av avgjørende betydning for muligheter til metakognitiv kompetanse, mestring og progresjon at deltakerne forstår lærerens forklaringer og instruksjoner når det gjelder avkodings- og forståelsesstrategier og innholdet i det de skal lese. Mangel på et felles kommunikasjonspråk kan være medvirkende årsaker til at mange bruker urimelig lang tid og har problemer med å nå målet om funksjonelle leseferdigheter. Det styrker begrunnelsen for bruk av morsmålet i alfabetiseringen for minoritetsspråklige voksne (jfr. Alver, 2013), noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.3.

Den enkelte deltakers *bakgrunnskunnskaper* er av sentral betydning for leseforståelsen og alfabetiseringen generelt. Det gjelder både språklige og sosiokulturelle forutsetninger som kreves for å kunne lære å lese og skrive rent teknisk og for å forstå innholdet i ulike tekster. *Ordforrådet* er en av de viktigste forutsetningene for å forstå det du leser (jfr. Bråten, 2007; Alver, 2013). Det handler om kvantitet og kvalitet, og forskere på området mener man må kunne 96-98 % av ordene i en tekst og ha kjennskap til tema for å forstå en tekst. «Det å kunne et ord godt betyr å ha både fonologisk, morfologisk, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kjennskap til ordet.» (Alver, 2013:13). Ordene lagres og kan hentes frem ved behov. Mangelfulle norskkunnskaper vil være til hinder for leseforståelse, mening og motivasjon (jfr. Alver, 2013; Bråten, 2007).

2.1.3 Lesing i et utviklingsperspektiv

Leseforskere er enige om at lesing er en prosess som er i utvikling hele livet. Leseutvikling må ses i sammenheng med ulike kontekster og litterasitetspraksiser i samfunnet, som krever forskjellige lesekompetanser. Hva som kreves for å være en funksjonell leser vil variere og må ses i sammenheng med informantenes opplæringsbehov og mål for alfabetiseringen (jfr. Alver, 2013; Kulbrandstad, 2003). I relasjon til informantenes opplevelser med bruk av morsmålet er tidsperspektivet sentralt, da voksne til forskjell fra barn ikke har så mye tid til rådighet. Det er i både deres og samfunnets interesse at de skal kunne delta aktivt i arbeid og på andre områder i livet raskest mulig. Et utviklingsperspektiv på lesing er derfor sentralt

med tanke på er hvor lang tid det er rimelig å anta at voksne trenger for å kunne oppnå funksjonelle lese- og skriveferdigheter på et andrespråk. Leseutviklingsperspektivet sier noe om ulike stadier i læringsprosessen og forventet progresjon.

Leseforskere har beskrevet leseutvikling på mange forskjellige måter. Jean Challs modell utviklet i 1979 (jfr. Kulbrandstad, 2003) er internasjonalt anerkjent og beskriver leseutviklingen i seks stadier fra barnet er et halvt år og fram til 18-årsalderen. To sprang i utviklingen er sentrale. Det første handler om å knekke den alfabetiske lesekoden, og det andre er når leseferdighetene er automatisert og man kan lese for å lære noe nytt (9-14 år). Ved de to siste stadiene leser man med ulike synspunkter (15-17 år) og kan benytte lesing som konstruksjon og rekonstruksjon (18+). Sentralt i Challs modell er at hennes betegnelser på de ulike stadiene gjelder krav som stilles til lesingen, og ikke karakteristikk av selve leseren (jfr. Kulbrandstad, 2003). Challs modell for leseutvikling baserer seg på elevens morsmål og er utarbeidet med tanke på barns leseutvikling. Stadiene vil i hovedsak også kunne relateres til voksne (jfr. Alver, 2013).

Når vi anvender leseutviklingsmodellen på voksne som skal lære å lese og skrive på et andrespråk, må vi ta forbehold om at erfaringsgrunlaget på deltakernes morsmål, vanligvis mangler. Vi vet at voksne har andre kognitive forutsetninger enn barn, men det vil opplagt kreve svært stor innsats og motivasjon hos den enkelte for å kunne bli en funksjonell leser. Det må nødvendigvis få konsekvenser for tidsperspektivet som er sentralt for voksne (jfr. Wahlgren, 2010). De individuelle forskjellene er imidlertid store, og noen vil kanskje aldri oppnå funksjonelle leseferdigheter på norsk (jfr. Alver, 2013). Det pågår stadige diskurser om leseutvikling blant leseforskere. Mange er kritiske til ulike modeller, fordi de aldri vil kunne omfatte de store individuelle variasjonene som eksisterer hos de som skal lære å lese og skrive. En beskrivelse av «normal leseutvikling» kan likevel være veiledende for å se informantenes opplevelser med bruk av morsmålet i sammenheng med tidsperspektivet i alfabetiseringen (jfr. Alver, 2013).

2.2 Voksnes læreprosesser

Problemstillingen angår voksenopplæring i en tospråklig kontekst. Jeg har tidligere påpekt at leseforskningen, som hovedsakelig har dreid seg om barn, også gjelder for voksne. Likevel er det forskjeller på barns og voksnes læring, som bør få konsekvenser for alfabetiseringen. Her presenteres noen sentrale trekk ved voksnes læring som må relateres til informantenes opplevelser med bruk av morsmålet i alfabetiseringen både i analysen, tolkningen og drøftingen av undersøkelsens funn.

Voksenpedagogisk teori fokuserer på voksnes livsfaser og hvordan de påvirker erfaringer, interesser, forventninger og mål i sammenheng med sosioøkonomisk nivå. Den amerikanske voksenpedagogen M. Knowles andragogikk har fem antakelser om voksne i en læringssituasjon (jfr. Loeng, 2009; Wahlgren, 2010). I relasjon til problemstillingen gjelder det voksnes grunnleggende behov for å oppleve selvstyring. De trenger å dra nytte av sin identitet og sine livserfaringer i opplæringen som må rettes mot deres sosiale roller og aktuelle behov her og nå. Alfabetiseringen må gi mening med tanke på fremtidige ambisjoner og mål. Knowles antakelser kan knyttes til Hoëms (1978) sosialiseringsteori om verdimessig indre motivasjon og instrumentell ytre motivasjon i forhold til verdi- og interessekonflikt kontra verdi- og interessefellesskap med skolen i alfabetiseringen. Denne motivasjonen er det viktig for voksenpedagoger å ivareta, og morsmåletts rolle i alfabetiseringen må ses i relasjon til voksenpedagogiske perspektiver (jfr. Alver, 2013; Alver & Lahaug, 1999; Franker, 2011; Mörnerud, 2010; Wahlgren, 2010).

Mange minoritetsspråklige voksne som starter på skolen har opplevd dramatiske endringer i livet. De har kommet til et nytt samfunn der deres språk, kulturelle koder, kunnskaper, erfaringer og verdier ikke gjelder på samme måten lenger. Man kan bli sårbar, men samtidig ha en sterk motivasjon, både på det indre og ytre plan, for å tilegne seg grunnleggende ferdigheter, som lesing og skriving, med mål om å kunne fungere som selvstendige voksne i det nye samfunnet. Wahlgren (2010) kopleer begrepene *behov* og *følelser* til motivasjon når det gjelder voksnes læring. Han skiller mellom begrepene behov og motivasjon der behov

anses som en tilstand som fører til motivasjon. Eksempelvis kan behovet for å lære å lese og skrive føre til deltakelse i alfabetiseringen. Motivasjon betegner hva som styrer selve læreprosessen hos deltakerne. Jo bedre sammenheng det er mellom deltakernes behov for opplæring og motivasjon i læreprosessen og lærerens evne til å utnytte denne sammenhengen, desto bedre undervisning og læring (jfr. Wahlgren, 2010). Jo tydeligere og mer konkrete læringsmål deltakerne kan identifisere seg med og vurdere eget kompetansenivå i forhold til, jo sterkere blir læringsmotivasjonen. Når deltakernes egne behov i tillegg stemmer overens med skolens og samfunnets forventninger til dem, er sjansene styrket for at målene om skriftkyndighet og integrering kan nås (jfr. Engen, 1989; Hoëm, 1978; Loeng, 2009).

«Lysten driver værket» sier Wahlgren (2010:85) og peker på den nære sammenhengen mellom motivasjon for læring og følelser, der følelsene styrer læringen, og læringen utvikler følelser. Viktige følelsesmessige dimensjoner er behovet for opplevelse av trygghet og fravær av angst og usikkerhet. Det kan ses i sammenheng med deltakere i alfabetiseringen som skal lære å lese og skrive i et nytt samfunn med et nytt språk. Som voksne trenger de å vite at de kan noe og føle mestring i nye situasjoner. De møter på skolen med unike språklige og sosiokulturelle forutsetninger, livserfaring og opplevelser fra voksenroller i egen kultur. Alfabetiseringen bør bygge på disse kunnskapene og utvikle positive følelser i læreprosessen som kan sikre en kontinuerlig motivasjon for læring. Manglende motivasjon kan føre til ulike former for ambivalens og motstand knyttet til læringssituasjonen. Voksne trenger å oppleve mestring og mening i det de gjør, og har ikke like god tid som barn. Deltakerne får motivasjon for læring når de opplever en sammenheng mellom egen kultur, personlige mål og verdier i livet. Når skolen makter å skape en slik relasjon i alfabetiseringen, vil de oppleve innholdet som viktig og ønske å delta aktivt for å lære (jfr. Alver & Lahaug, 1999; Franker, 2011; Hvenekilde et al., 1996; Illeris, 2007; Wahlgren, 2010).

Wahlgren (2010) vektlegger også frivillig deltakelse, læring knyttet til nytteverdi og læringskonteksten som vesentlige faktorer med betydning for motivasjon og voksnes læring.

Mange minoritetsspråklige voksne i Norge er påtvunget norskopplæring gjennom samfunnets krav til norskkunnskaper i ulike sammenhenger. Det gjelder for eksempel gjennom Introduksjonsloven (2005) og Kvalifiseringsprogrammet via NAV. Mange arbeidsplasser krever at man har bestått Norskprøve 2 eller 3 for å bli ansatt. Det er likevel grunn til å anta at de fleste innvandrere ønsker å delta i alfabetiseringen, uansett om det er frivillig eller pålagt. Ønske om deltakelse bør også vurderes i relasjon til et grunnleggende spørsmål om hvorvidt opplæringen fører til det Wahlgren (2010:105) kaller *transfer*, som kan forklares med at man anvender det man har lært i undervisningen i livet utenfor klasserommet. Informantenes opplevelser med bruk av morsmålet i alfabetiseringen analyseres og drøftes i forhold til transfer, som igjen kan knyttes til betydningen av instrumentell nytteverdi, økologisk litterasitet og konsekvenser for integrering (jfr. Barton, 2007; Engen, 1989; Franker, 2011; Hoëm, 1978).

2.3 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

Mange som har deltatt, resignert og sluttet i alfabetiseringen kan antas fortsatt å være uten reell maktinnflytelse, fordi de snakker for dårlig norsk og ikke har oppnådd funksjonelle lese- og skriveferdigheter (jfr. Hvenekilde et al., 1996; Alver, 2013). Med mål om å hindre frafall i alfabetiseringen støtter studien seg på Engens (2010:52) definisjon av tilpasset opplæring: «Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ-, organisasjons- eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å *realisere sitt lærings- og utviklingspotensial*, både når det gjelder *instrumentelle kunnskaper* og personlighetsutvikling eller *danning*, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå *skolens mål*.» Definisjonen er sentral i min studie, fordi baserer seg på et sosiokulturelt perspektiv og inkluderer dannelsesperspektivet, som er avgjørende for myndiggjøring og likeverdige optimale muligheter for instrumentell læring, for eksempel alfabetisering, til å nå skolens mål om integrering. Det er i tråd med voksenpedagogiske perspektiver og undersøkelsens overordnede perspektiv (jfr.kap.1.2; 2.2).

Manglende progresjon og resultater hos minoritetsspråklige deltakere i alfabetiseringen kan ikke uten videre antas å være individuelt betinget. En sosiokulturell tilnærming og en tospråklig strategi anbefales i en tilpasset alfabetisering med et ressursperspektiv på deltakernes språklige og kulturelle forutsetninger i tråd med Vygotskys læringssyn og den nærmeste utviklingssonen. Det forutsetter samarbeid mellom de ulike aktørene i alfabetiseringen (jfr. Alver, 2013; Engen, 2007; Vygotsky, 2001). Vygotskys teorier har, de siste ti til femten årene, fått en sentral plass i lover, planer og forskrifter med målet om tilpasset opplæring for alle i norsk skole (jfr. Alver, 2013). Engens (2007) tre gjensidig avhengige betingelser for en tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv bygger direkte på Vygotsky og redegjøres for i kommende kapitler i relasjon til problemstillingen.

2.3.1 Innholdets kulturelle kvalitet

Første betingelse for å tilpasse alfabetiseringen for minoritetsspråklige voksne deltakere gjelder tilrettelegging av lærestoffet, for eksempel lesetekster, som må ha en objektiv substans og en subjektiv relevans (jfr. Engen, 2007). Valg av alfabetiseringsspråk og lesetekster må tilpasses deltakernes potensielle nivå knyttet til språklige, kognitive og sosiokulturelle forutsetninger for å åpne deres nærmeste utviklingszone (jfr. Engen, 2007; Kulbrandstad, 2003; Vygotsky, 2001). Lærestoffet må dessuten tilpasses voksnes aktuelle behov for hverdagslitterasitet rettet mot dagligliv, arbeid og fremtidige mål, som for eksempel resepter, kvitteringer, innkallinger til møter, skjemaer med personlige opplysninger, underskrift o.l. Innholdet i lærestoffet må oppleves relevant og skape identifikasjon, emosjonelt engasjement og motivasjon for læring og føre til transfer (jfr. Alver, 2013; Alver & Lahaug, 1999; Barton, 2007; Franker, 2011; Engen, 2007; Wahlgren, 2010). Gjennom *samarbeid* med lærere og eventuelt assistenter vil de faglige begrepene, som tilføres i alfabetiseringen relatert til en meningsfylt subjektiv kontekst, bidra til å heve dem opp på et mer abstrakt nivå og dermed styrke avkodings- og forståelsesstrategiene i læreprosessen. Innholdets kulturelle kvalitet betinger et felles kommunikasjonsspråk mellom lærer og elever, der morsmålet står sentralt (jfr. Engen, 2007; Vygotsky, 2001).

2.3.2 Lærerens sosiokulturelle kompetanse

Morsmåls lærere med tospråklig og sosiokulturell kompetanse vil i tillegg til formell faglig kompetanse for alfabetisering i et voksenpedagogisk perspektiv ha relevante kvalifikasjoner for å kunne tilpasse og formidle lærestoffet i samarbeid med deltakerne. Informantenes opplevelser med morsmålsstøtte i alfabetiseringen relateres til norsklærerens, morsmåls lærerens og assistentenes roller og kompetanse. Norsklærerne må ha tilsvarende faglige kompetanse samt kontrastive kunnskaper om deltakerens språk og kultur, og eventuelle assistenter må få adekvat opplæring (jfr. Alver, 2013; Buanes & Lehne, 2013; Engen, 2007)

Engen (2007) bruker den første leseopplæringen som eksempel når han fremhever en tospråklig strategi, fremfor en kompensatorisk eller en norsk som andrespråksstrategi, som mest hensiktsmessig i tilpasningen av opplæringen for minoritetsspråklige elever. Den forutsetter et ressursperspektiv på elevenes morsmål med henvisning til ordforrådet som den viktigste enkeltindikatoren på leseferdighet. Deltakerne i alfabetiseringen kan antas ikke å ha muntlige ferdigheter på norsk, i beste fall en grunnleggende kommunikasjonskompetanse. Hovedsaken er at man benytter det språket som er sterkest, som vanligvis vil være morsmålet, der deltakerne stiller med et voksent begrepsapparat og ordforråd (jfr. Cummins, 2000; Engen, 2007).

Morsmålsbasert alfabetisering med avkoding i fokus bør forutsette at tema og ordforrådet i teksten umiddelbart fører til forståelse ved å gjenspeile deltakernes språklige og sosiokulturelle kunnskaper og erfaringer, slik at de kan konsentrere seg om det lesetekniske aspektet i læreprosessen (jfr. Baker, 2006; Engen, 2007; Engen & Kulbrandstad, 2004; Kulbrandstad, 2003). Å knekke lesekode, automatisere leseferdighetene og lese med forståelse ved hjelp av morsmålet vil lette og fremskynde læreprosessen. Leseferdighetene på morsmålet vil lette overføringen til lesing på andrespråket. Uansett legitimerer det bruk av morsmålsstøtte i alfabetiseringen på norsk, dersom ikke annet er mulig (jfr. Alver, 2013; Baker, 2006; Engen, 2007; Kulbrandstad, 2003).

Betingelsen om innholdets kulturelle kvalitet forutsetter *samarbeid* mellom aktørene i alfabetiseringen om den didaktiske planleggingen av undervisningen. Her er *deltakersamtalen* et viktig redskap for å utveksle relevant informasjon i dialog med den enkelte. Den bør gjennomføres jevnlig på et språk deltakerne forstår og sørge for en kommunikasjon på voksnes premisser. Her er morsmåslærers språklige og sosiokulturelle kompetanse sentral. Har man ikke tilgang på morsmåslærer, bør tolk benyttes (jfr. Alver & Lahaug, 1999; Engen, 2007; Wahlgren, 2010). Mål med innholdet i alfabetiseringen bør være å skape et størst mulig verdi- og interessefellesskap mellom deltakerne og skolen i tråd med Hoëms sosialiseringsteorier og muligheter for integrering (jfr. Engen, 2007; Barton, 2007; Hoëm, 1978; Wahlgren, 2010).

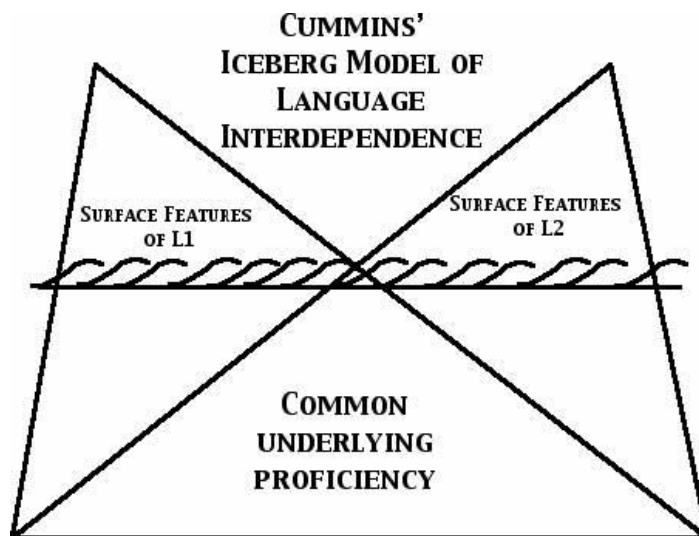
2.3.3 Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet

Engens tredje betingelse gjelder kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet i alfabetiseringen. Den forutsetter tilpasning av lærestoffet med mobilisering av deltakernes hverdagsbegreper og ordforråd, slik at kommunikasjonsspråket bidrar til en gjensidig forståelse i samarbeidet mellom lærere og deltakere innenfor den nærmeste utviklingssonen. Uten et felles kommunikasjonsspråk kan alfabetiseringen bli en smertefull og lite effektiv prosess med manglende forståelse og mestring, som kan føre til nederlag og redusert selvtillit, der mange gir opp. For minoritetsspråklige voksne i alfabetiseringen utgjør morsmålet et viktig redskap med tanke på det grunnleggende pedagogiske prinsippet i norsk skole om å bygge bro mellom det deltakerne kan fra før og det de skal lære (jfr. Alver, 2013; Alver & Lahaug, 1999; Franker, 2004; Hvenekilde et al., 1996). Kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet og morsmålets rolle blir videre belyst via Cummins teorier om tospråklighet presisert gjennom Gudschinskys modell for alfabetisering på andrespråket.

2.3.4 Teorier om tospråklighet og læring

Forholdet mellom tospråklighet, tenkning og læring er sentralt med tanke på litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst jfr. studiens tittel og problemstilling. Nyere forskning konkluderer, til tross for en rekke forbehold, med et positivt syn på tospråklighetens gunstige virkninger for mange kognitive funksjoner. Tydelige tendenser viser mulige sammenhenger, som kan knyttes til større kreativitet, metalingvistisk oppmerksomhet og kommunikativ sensitivitet for å nevne noen (jfr. Engen og Kulbrandstad, 2004; Thomas & Collier, 2009). Jeg vil kort presentere Cummins teorier om sammenhengen mellom tospråklighet, tenkning og læring, som har relevans for problemstillingen.

Betydningen det underliggende begrepsapparatet har for læring i Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone finner vi igjen hos Cummins (2000) i hans modell for tospråklighet kalt «Common Underlying Proficiency Model» (CUP), der han bruker et isfjell som metafor. Modellen kan illustreres slik:



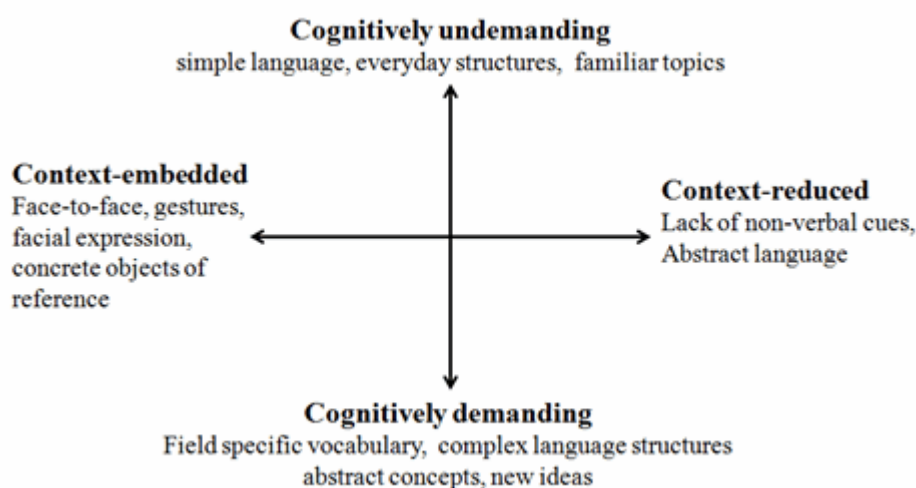
Figur 1: «The Common Underlying Proficiency Model» for tospråkighet (CUP)

Over vannflaten stiger to topper, som representerer elevens morsmål og andrespråk, som tilsynelatende er separate og atskilte. Ved muntlig og skriftlig fremstilling, finner begge språkene støtte i et felles underliggende begrepsapparat eller operativsystem i hjernen (CUP), som symboliseres ved isfjellet som ligger under vannflaten. En dialogisk forbindelse mellom ytre og indre tale skaper en fram og tilbakevirkende effekt i en gjensidig utvikling av begge variablene. Tale, lytting og alfabetisering på morsmålet eller andrespråket bidrar til å utvikle det underliggende begrepsapparatet og de kognitive funksjonene, som igjen fungerer som støtte for språkutviklingen og kunnskapsdannelsen. Læring kan skje på flere språk, men alle står i forbindelse med den samme kognitive mekanismen som ligger bak (Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004; Thomas & Collier, 2009).

Minoritetsspråklige voksne deltakere i alfabetiseringen har vanligvis et velutviklet ferdighetsnivå på morsmålet, der det underliggende begrepsapparatet består av et arsenal av assosiasjoner og konnotasjoner. Dersom de tvinges til å operere på et svakt fungerende andrespråk, vil de ikke kunne utnytte det bakenforliggende operativsystemet optimalt. Det kan få negative konsekvenser for kognitive funksjoner og utviklingen av skriftkyndighet.

Morsmålsbasert opplæring vil derimot bidra til at hele det underliggende begrepsapparatet tas i bruk i møte med de kognitive utfordringene som kreves i alfabetiseringen. Det vil styrke forståelsen, skape mening og motivasjon for læring og føre til raskere progresjon (jfr. Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004; Thomas & Collier, 2009).

CUP-modellen førte til delvis motstridende forskningsresultater. For å imøtegå kritikken har Cummins, basert på teoriene *Basisc Interpersonal Communicative Skills* (BICS) og *Cognitive/Academic Language Proficiency* (CALP), videreutviklet sine teorier og kommet fram til en todimensjonal modell. Den skiller eksplisitt mellom kognitive og kontekstuelle krav i analysen av elevenes språklige forutsetninger for å løse akademiske oppgaver (jfr. Cummins, 2000). Av plasshensyn går jeg ikke nærmere inn på BICS og CALP, men direkte over til Cummins modell (2000). Den kan beskrives som et rammeverk bestående av to dimensjoner. Den ene dimensjonen er knyttet både til selve *presentasjonsmåten* med tanke på den situasjonsbetingede kontekstuelle støtten eleven gis for å løse den skolerelaterte oppgaven og dens kognitive kompleksitet. Svake språkkunnskaper betinger stor støtte i den aktuelle konteksten. Liten støtte i konteksten krever stor språkbeherskelse av leseren eller tilhøreren. Den andre dimensjonen relateres til oppgavens *vanskegrad og kognitive kompleksitet*. Cummins peker på sammenhengen mellom kognitivt krevende oppgaver og språkbruk – jo mer kognitivt krevende og ny informasjon som formidles, jo større krav stilles til elevenes språkferdigheter (jfr. Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004; Thomas & Collier, 2009). Cummins (2000) kombinerte de to dimensjonene og laget et firefeltsdiagram som illustrerer sammenhengen mellom kontekst og språklige forutsetninger bestående av fire kvadranter:



Modellen bygger på det didaktiske prinsippet fra det kjente til det ukjente, der man kan
Figur 2: Cummins rammeverk for relasjonen mellom tospråklighet og utdanning

aldersadekvat kompetanse hos elevene på morsmålet eller andrespråket, dersom de skal ha utbytte av undervisningen. I alfabetiseringen er avkoding og bokstavelig tolkning kontekstuavhengige og kognitivt enkle oppgaver. De fleste kan lære seg rent tekniske leseferdigheter uavhengig av kontekst og innhold, mens det å utvikle leseforståelse ved å kunne trekke slutninger og lese kritisk, kan defineres som kontekstuavhengige og kognitivt krevende oppgaver. En tilpasset alfabetisering der presentasjonsmåten av lærestoffet forankres i deltakernes hverdagspråk, kjente kontekster, opplæringsbehov og mål, bidrar til forståelse, nærhet og opplevelsen av relevans i lærestoffet, som igjen er med på å heve abstraksjonsnivået med tanke på avkodings- og forståelsesstrategiene i læreprosessen. Morsmålsbasert opplæring vil kunne styrke deltakernes forutsetninger for å kunne løse kognitivt krevende oppgaver både avhengig og uavhengig av kontekst. Det gjelder for eksempel kontekstavhengige oppgaver som å utvikle abstrakt, fagrelatert ordforråd, lese og forstå enkle fagtekster og kontekstuavhengige oppgaver som å utvikle leseforståelse der man kan trekke slutninger og lese kritisk. Kompetansen som utvikles på morsmålet i vekselvirkningen mellom ytre tale og det indre grunnleggende begrepsapparatet letter overføringen av leseferdighetene til andrespråket, når det er godt nok utviklet. Teorien støtter valg av morsmålet som første alfabetiseringsspråk, da målet må være å kunne lese med forståelse og kritisk vurdering (jfr. Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004; Thomas & Collier, 2009).

Parallelt med alfabetiseringen på morsmålet, bør opplæringen styrke deltakernes muntlige ferdigheter på norsk for å legge et tilstrekkelig grunnlag for utbytte av alfabetiseringen på andrespråket. Kompetansen som utvikles på andrespråket vil fungere på samme måte som morsmålet i forhold til hjernens operativsystem, der begge språkene sammen vil styrke tospråklige elevers kognitive evner og skoleprestasjoner (jfr. Cummins, 2000). Overføring av

akademiske ferdigheter fra morsmålet til andrespråket er avhengig av utvikling av skriftkyndighet på begge språk. De potensielle fordelene ved å utvikle tospråklig lese- og skrivekompetanse kan best realiseres, dersom opplæringen foregår ved hjelp av kontrastive sammenlikninger mellom de to språkene. Utviklingen av tospråklig synes å fremme og en større grad av metalingvistisk bevissthet som kan utnyttes i opplæringen innenfor deltakernes nærmeste utviklingszone i tråd med Vygotskys teori (jfr. Cummins, 2000).

Cummins (2000) presiserer at rammeverket, som danner fundamentet for de kognitive og kontekstuelle forutsetningene for læring, må forstås i en sosiokulturell sammenheng. Han bygger på Vygotsky, som understreket at litterasitet alltid er sosialt og kulturelt betinget. Det er i tråd med Engens betingelser for tilpasset opplæring, kritisk litterasitet og et økologisk syn på litterasitet (jfr. Barton, 2007; Engen, 2007; Franker, 2011). En rekke forskningsresultater dokumenterer sammenhengen mellom bruk av morsmålet og økte læringsresultater (jfr.kap.1.2). Sett i et tidsperspektiv, som er sentralt for voksne, mener Cummins (2000) det tar fra fem til sju år, avhengig av lærestoffets vanskegrad, før en elev kan ha tilstrekkelig utbytte av opplæringen når den foregår på et annet språk enn morsmålet. Grunnleggende ferdigheter på et språk, der man kan føre en hverdagslig samtale, kan ta opp til et par år, forutsatt at man hele tiden snakker og hører språket. Teorier om lesing i et utviklingsperspektiv kan relateres til Cummins teorier og voksenpedagogiske perspektiver til støtte for bruk av morsmålet i alfabetiseringen for å styrke motivasjonen og fremskynde læringsprosessen (jfr. Alver, 2013; Cummins, 2000; Franker, 2004; Kulbrandstad, 2003; Thomas & Collier, 2009; Wahlgren, 2010).

Cummins todimensjonale modell har høstet en rekke kritiske innvendinger det fører for langt å gå nærmere inn på her. Cummins selv, etterfulgt av Coelho, har oppsummert og drøftet denne kritikken og forsvarer modellens validitet i tråd med nyere forskning (jfr. Cummins, 2000; Coelho, 2012). Bruk av morsmålet i alfabetiseringen ved morsmålslærerens og assistentenes inntreden i klasserommet, handler om å bekrefte deltakernes identitet i en flerkulturell virkelighet: «By welcoming a student's home language into the classroom,

schools actively engage English language learners in literacy.» (Cummins et al., 2005:38). I neste kapittel utdypes teorier om morsmålets betydning som et viktig redskap i alfabetiseringen.

2.3.5 Morsmålets rolle i alfabetiseringen

En rekke eksperter på lesing slo fast, så tidlig som i 1953 i FN-regi, at det beste redskapet for læring er elevens morsmål. UNESCO har lenge anbefalt at barn bør få sin første lese- og skriveopplæring på morsmålet. Det er fulgt opp i et EU-direktiv fra 1977 (jfr. Kulbrandstad, 2003; Engen & Kulbrandstad, 2004). Sterke faglige begrunnelser ligger bak denne anbefalingen, som også er relevant for voksne (jfr. Alver, 2013; Franker, 2004). Sarah Gudschinsky har jobbet for UNESCO med alfabetiseringskampanjer rundt om i verden. I 1977 presenterte hun følgende modell:

	Muntlige språkferdigheter	Muntlige og skriftlige språkferdigheter
Morsmål	A. Eleven snakker morsmålet	B. Eleven snakker, leser og skriver morsmålet
Andrespråk	C. Eleven snakker norsk	D. Eleven snakker, leser og skriver norsk

Figur 3: Sarah Gudschinskys modell (1977), slik den er presentert i Kulbrandstad (2003:153)

Modellen begrunner valg av språk i alfabetiseringen for minoritetsspråklige elever basert på det didaktiske prinsippet om å gå fra det kjente til det ukjente i tråd med Vygotskys teorier, Cummins todimensjonale modell og Engens betingelser for tilpasset opplæring, som alle har samme utgangspunkt (jfr. Cummins, 2000; Engen, 2007; Vygotsky, 2001). Gudschinskys modell viser to alternative veier å gå, for at elever skal oppnå funksjonelle lese- og skriveferdigheter på andrespråket på en mest mulig effektiv måte. Hun mener alternativ 1: A

→ B → C → D er den mest effektive fremgangsmåten, mens alternativ A → C → D er et mulig alternativ, dersom morsmålet ikke har skriftspråk, men det tar lengre tid og er avhengig av hvor godt elevene behersker andrespråket (jfr. Kulbrandstad, 2003).

Hovedprinsippet i Gudschinskys to alternativer forutsetter at alfabetiseringen bør bygge på gode muntlige ferdigheter i alfabetiseringspråket, uansett hvilket språk man måtte velge. Cummins påpeker at en kognitivt krevende klasseromssituasjon med redusert kontekst krever stor språkbeherskelse for å ha utbytte av undervisningen og kunne utvikle funksjonelle lese- og skriveferdigheter, mens Engens betingelse om kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet tilsier det samme (jfr. Cummins, 2000; Engen, 2007; Vygotsky, 2001). Teoriene styrker morsmåletts rolle som det viktigste redskapet i alfabetiseringen, forutsatt at det er det språket de behersker best. Mange minoritetsspråklige voksne er ofte lite motiverte for alfabetisering på morsmålet, men ønsker opplæring på norsk knyttet til aktuelle behov i Norge (jfr. Alver & Lahaug, 1999). Derfor er det av vesentlig betydning at deltakerne får informasjon om morsmåletts betydning for læring i tråd med teorier og forskning på fagfeltet, slik at de kan foreta kunnskapsbaserte vurderinger og valg for seg og sine barn.

Den modellen som dominerer alfabetiseringstilbudet til minoritetsspråklige voksne i norskopplæringen i dag er alternativ A → D, som Gudschinsky avviser som et mulig alternativ på faglig grunnlag. Her bygger ikke alfabetiseringen på muntlige ferdigheter i det aktuelle språket, men på et nytt og ukjent andrespråk. Fra forskning innen tospråklighet vet vi at det er lite effektivt og gir dårlige resultater, selv om det finnes unntak (jfr. kap.1.2). Vi har lite norsk forskning på området, men erfaringer fra det omtalte alfabetiseringsprosjektet på 1990-tallet i Norge, sfi-undervisningen i Malmö, det morsmålsstøttede prosjektet i Bergen, Thomas & Colliers longitudinelle studier og en rekke andre internasjonale forskningsundersøkelser underbygger undersøkelsens teoretiske perspektiver (jfr. Alver, 2013; Buanes & Lehne, 2013; Franker, 2004; Hvenekilde et al., 1996; Mørnerud, 2010; Thomas & Collier, 2012). Kulbrandstad (2003:149) har følgende enkle svar på hvorfor det er viktig å få leseopplæring på et språk man behersker: «Hvis ikke, skjønner man ikke hva man

leser. Dessuten er det heller ikke sannsynlig at man vil skjønne prinsippene for avkoding, for disse prinsippene er også avhengig av språkkompetanse.»

«Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere» og tilhørende metodiske veiledning vektlegger et ressursperspektiv når det gjelder deltakernes skriftspråkshistorie og bruk av morsmålet i alfabetiseringen for minoritetsspråklige voksne. Læreplanen påpeker, i tråd med nevnte teorier, at morsmålet støtter læreprosessene gjennom dialoger som utvikler tankestrukturer og skaper mening og sammenheng i språkutviklingen og deltakernes livsverden. Å tilegne seg skriftkyndighet på et andrespråk er et omfattende prosjekt som krever personlig motivasjon. Alfabetiseringen må bygge på den enkelte deltakers kognitive, språklige og kulturelle forutsetninger for læring i tillegg til personlige opplæringsbehov og mål for fremtiden. Det danner fundamentet for en tilpasset opplæring som fører til funksjonelle lese- og skriveferdigheter (jfr. VOX, 2012; Alver, 2013). Undersøkelsens teoretiske perspektiver og gjeldende læreplan understreker morsmåletets betydning i alfabetiseringen. Jeg har satt fokus på deltakerperspektivet og morsmåletets rolle i praksis.

3. Metode

«Hvordan opplever minoritetsspråklige voksne deltakere i norskopplæringen å kunne bruke morsmålet når de skal lære å lese og skrive?» Slik lyder studiens problemstilling med fokus på deltakerperspektivet. Kapittelet redegjør for valg av forskningsmetode og kvalitativt forskningsintervju etterfulgt av studiens vitenskapsteoretiske perspektiver. Videre beskrives både teoretiske og praktiske aspekter ved selve prosjektgjennomføringen med teoretisk forankrede begrunnelser for de metodiske valgene som er foretatt. I stedet for å presentere alt teoristoffet i egne avsnitt, har jeg valgt å knytte det til sammenhengen med prosjektgjennomføringen i praksis. Undersøkelsens sterke og svake sider behandles underveis.

3.1 Valg av metode

Metode betyr opprinnelig *veien til målet* i følge Kvale og Brinkmann (2010). Målet var å undersøke hvordan minoritetsspråklige voksne opplevde å kunne bruke morsmålet i alfabetiseringen med formål om bidra til forskning på området og kunnskapsbaserte endringer av dagens praksis. På grunnlag av problemstillingen og formålet med studien valgte jeg forskningsmetode med tanke på hva som ville generere mest mulig relevant kunnskap. Valg av metode begrunnes først ved å si litt om forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. I kvantitativ forskning er man opptatt av tall og generalisering ved hjelp av store utvalg i motsetning til ord og kvalitativ kunnskap. I mitt prosjekt var målet å gå i dybden og innhente kvalitativ, nyansert kunnskap om informantenes opplevde *livsverden* når det gjaldt bruk av morsmålet i alfabetiseringen. «Livsverden er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer.» (Kvale & Brinkmann, 2009:48). Kvalitet ble prioritert foran kvantitet. Studien plasserer seg innen *kvalitativ forskning*.

Jeg vurderte ulike metoder som observasjon, dokumentanalyse og intervju. Ved observasjon kartlegges kun ytre reaksjoner. Det ville ikke gitt innsikt i informantenes tanker og

opplevelser med bruk av morsmålet. Dokumentanalyse ble vurdert for å undersøke morsmåletets stilling i ulike planer og styringsdokumenter sammenlignet med praksis. Det kunne også ha vært interessant, men ville heller ikke ha fått fram deltakerperspektivet, som jeg var opptatt av. Med informanter som ikke kunne lese skrive var *kvalitativt forskningsintervju* et naturlig metodevalg for min undersøkelse. Kvalitativ forskning bygger «på den forutsetning at alle, også de som verken kan lese, skrive eller regne er bærere av livsvisdom.» (Postholm, 2010:68). Dersom ressursene hadde strukket til, kunne det ha vært interessant å få belyst problemstillingen i et videre perspektiv gjennom alle de nevnte metodene. Jeg valgte å triangulere ved å kombinere individuelle intervjuer og et fokusgruppeintervju for innsamling av data. Nærmere begrunnelser for valg av datainnsamlingsstrategier og beskrivelser av intervjuformene følger i kapittel 3.4 Prosjektgjennomføring i praksis. Kvalitativt forskningsintervju innehar de egenskaper som egner seg godt for datainnsamling i relasjon til prosjektets problemstilling og formål.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Den mest egnede og brukte metoden innen fenomenologiske studier er kvalitativt forskningsintervju (jfr. Postholm, 2010). Ønsket om å forstå og formidle informantenes opplevelser med å kunne bruke morsmålet i alfabetiseringen fordret nærhet og sosial interaksjon. Samtaler er en unik måte å få tak i andre menneskers tanker og opplevelser på. Jeg valgte *halvstrukturert intervju* fremfor strukturert intervju, fordi det innebærer fleksibilitet og muligheten til å kunne forfølge interessante temaer og synsvinkler, som kan komme opp i intervjusituasjonen (jfr. Kleven, 2002). Som forsker bestemte jeg innholdet i samtale. Jeg utarbeidet en intervjuguide med ulike tema og spørsmål jeg ønsket å berøre i relasjon til problemstillingen. Intervjuguiden presenteres i kapittel 3.4.3. Spørsmålenes rekkefølge var uvesentlig. Hensikten var å løfte fram informantenes perspektiver og være åpen for nye innfallsvinkler i intervjusituasjonen, samtidig som jeg måtte styre retningen på intervjuet med henblikk å få svar på problemstillingen. Slike intervjuer betegnes som halvstrukturerte intervjuer (jfr. Postholm, 2010) eller semistrukturerte livsverdensintervjuer (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Metodiske valg og gjennomføringen av intervjuene beskrives i kapittel 3.4.4. Målet med kvalitativ forskning er å forstå den opplevelsen

mennesker har når det gjelder et fenomen (jfr. Postholm, 2010). Det ligger til grunn for studiens vitenskapsteoretiske perspektiver som er tema for neste hovedavsnitt.

3.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Fokus på deltakerperspektivet førte meg til fenomenologien, som har rot i filosofi og psykologi. Studien befinner seg innen psykologisk fenomenologi, som søker å få tak i enkeltindividers opplevelser av et fenomen, samtidig som forskeren undersøker hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere individer. Jeg har forsøkt å få tilgang til informantenes opplevelser og meninger gjennom erfaring og selvrefleksjon vedrørende bruk av morsmålet i alfabetiseringen. De ville være påvirket av erfaringer og verdier de hadde med seg og var ikke direkte observerbare størrelser, men kunne til en viss grad observeres og kartlegges gjennom samtaler (jfr. Postholm, 2010). I fenomenologisk forskning anses forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet. Det var mitt ansvar å skape troverdighet og sikre studiens kvalitet, som var avhengig av min evne til å gjennomføre intervjuene, tolke og behandle det innsamlede datamaterialet. Informantenes utsagn ble fortolket og belyst gjennom sitater og mine beskrivelser i resultatkapittelet med mål om å få frem essensen av deres opplevelser. Deretter ble det allmenngyldige fremstilt, basert på summen av de subjektive rapportene, slik Postholm (2010) anbefaler. Målet har vært at undersøkelsens funn skulle være gyldige, pålitelige og generaliserbare. Det omtales nærmere i kapittel 3.8.

Forforståelsen var sentral og ledet meg til hermeneutikken, som uttrykker ideer om *forforståelsens betydning* (jfr. Kvernbekk, 2002). «*Hermeneutikk* er læren om fortolkningen av tekster.» (Kvale & Brinkmann, 2010:69). En hermeneutisk tilnærming innebar at meningen i teksten bare kunne forstås i lys av den sammenhengen den var en del av. Den historiske og sosiokulturelle konteksten ble lagt til grunn for fortolkningen. Delene i undersøkelsen ble fortolket i lys av helheten og omvendt. Hermeneutikken og metoder som relateres til den hermeneutiske sirkel eller spiral er utbredt innen samfunnsvitenskapelig forskning (jfr. Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2010). Hensikten var å intervju

informantene, transkribere utsagnene fra diktafon til tekst og deretter analysere og fortolke tekstene for å få tak i det sentrale meningsinnholdet i deres opplevelser. Det var *ikke* viktig for meg å få bekreftet egen forforståelse, men å få tak i informantenes *egne* uavhengige meninger om morsmålets betydning i alfabetiseringen. En åpen og fordomsfri holdning med åpne spørsmål som innebar frihet til å uttrykke holdninger, uavhengig av mine forventninger, var derfor av grunnleggende betydning. Denne bevisstheten har fulgt meg gjennom hele forskningsprosessen.

I tråd med prinsippet for en hermeneutisk meningsfortolkning ble informantenes enkeltutsagn fortolket i lys av intervjutekstenes helhet som en form for dialog mellom meg og tekstene i en gjentagende spiralprosess. Sirkulariteten var ment å gi en dypere og mer gyldig forståelse av informantenes opplevelser (jfr. Thagaard 2009; Kvale & Brinkmann 2010). På samme måte ble teksten fortolket i lys av teorien, som igjen ble vurdert på bakgrunn av informantenes utsagn. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke eksisterer én sannhet, men at fenomener kan fortolkes på flere plan der forskeren opererer på ulike nivåer (jfr. Thagaard, 2009).

For å synliggjøre den hermeneutiske spiralen vil jeg forsøke å beskrive de forskjellige fortolkningsnivåene som var aktuelle i min undersøkelse. På første nivå fortolket informantene sine opplevelser med bruk av morsmålet i alfabetiseringen, før de satte ord på dem via tolk i samtalene med meg som forsker. Deres konkrete ytringer representerte egne oppfatninger av egne opplevelser. Som forsker var det viktig å ha dette og tolken som et kompliserende mellomledd, som utgangspunkt ved tolkning av meningsinnholdet i deres utsagn [jfr. Geertz, 2000]. Bruk av tolk innførte to tilleggsnivåer i min forskningsstudie, der informantenes uttalelser først ble fortolket av ham og deretter oversatt for meg. Tolkens oversettelser ble igjen fortolket av meg før de ble transkribert. Mine fortolkninger av de transkriberte tekstene, i lys av studiens teoretiske fundament gjennom analysen, representerte et nytt nivå. Når rapporten leses og fortolkes av andre, inntreer enda et nivå. De ulike fasene i den hermeneutiske spiral gir også en mulighet for tilbakevirkende kraft. Dette gir et bilde på

den usikkerheten, som nødvendigvis må oppstå via alle nivåene fra informantenes tolkninger av egne opplevelser fram til de endelige resultatene og konklusjonene i undersøkelsen. Samtidig kan prosessen gi et bilde av sammenhengen mellom de ulike nivåene, som vurdert i lys av helheten kan skape dypere innsikt og forståelse.

Beskrivelsen av de ulike fortolkningsnivåene, som opptrer i en hermeneutisk tilnærming, omhandler begrepene enkel-, dobbel- og trippelhermeneutikk (jfr. Thagaard, 2009). Informantenes tolkninger av egne opplevelser kan defineres som enkelthermeneutikk. Deretter inntreffer et ekstra fortolkningsnivå via tolken i min studie. Min forståelse og fortolkning av hans oversettelser av informantenes utsagn representerer begrepet dobbelthermeneutikk, slik jeg forstår det. Jeg har ikke funnet litteratur å henvise til som behandler bruk av tolk i denne sammenhengen. Trippelhermeneutikk knyttes til kritisk teori og innebærer en kritisk tolkning av de samfunnsforholdene og prosessene som fører til at noens interesser prioriteres på bekostning av andres. Den omfatter dobbelthermeneutikk og en kritisk forståelse av etablerte institusjoner og interesser i samfunnet, som påvirker både informantene og forskeren. Relatert til min problemstilling kan det handle om de beslutningsprosessene som foregår i det norske utdanningssystemet basert på skolepolitiske interesser som prioriterer ren norskopplæring på bekostning av morsmålsbasert opplæring. Målet er å avsløre ideologier og maktrelasjoner, noe det ikke er plass til her, men som kan relateres til undersøkelsens overordnede perspektiver (jfr.kap.1.2).

Et godt eksempel på maktforhold, som krever en kritisk tilnærming i denne studien, er de betydelige asymmetriske maktrelasjonene, som eksisterte i intervjusituasjonen. De beskrives i kapittel 3.8 i forhold til reliabilitet. Innenfor kvalitative metoder, der fortolkning står sentralt, har kritisk teori betydning, men er ikke nært forbundet med empiri, slik som fenomenologien (jfr. Thagaard, 2009). Det kritiske perspektivet i min undersøkelse ligger i det at jeg lar en gruppe informanter, som er uten reell makt i samfunnet, komme til orde. Et kritisk blikk via deltakerperspektivet på eksisterende praksis når det gjelder bruk av morsmålet i alfabetiseringen er relevant i tråd med en trippelhermeneutisk forståelse. En

eventuell endring vil kunne påvirke informantene og deltakere i samme situasjon og få konsekvenser for opplæringen (jfr. Thagaard, 2009).

Jeg har forsøkt å redusere usikkerheten med hensyn til gyldige resultater gjennom «tykke beskrivelser», et begrep lånt fra Gilbert Ryle i Geertz [2000]. Han påpeker at det vi definerer som data, er i virkeligheten i våre egne konstruksjoner basert på andre menneskers konstruksjoner av deres erfaringer [jfr. Geertz, 2000]. De går utover informantenes forståelse av egne erfaringer og relateres til mine teoretiske begreper, både ved kategoriene som skapes i analyseprosessen, og ved språket som brukes i rapporten for å beskrive tolkninger og drøftinger av resultatene (jfr. Thagaard, 2009). Mennesker konstruerer alltid sine individuelle fortellinger og forståelser i relasjon til sine sosiale sammenhenger (jfr. Halkier, 2010). Derfor var det viktig for meg å få tak i og beskrive den sosiokulturelle konteksten informantene var en del av før datamaterialet ble tolket. Det avgjørende spørsmålet om verifisering er ikke mengden av ufortolket datamateriale, men bevisstheten om den vitenskapelige fantasiens makt, som kunne hindre og hjelpe meg i å komme i kontakt med informantenes livsverden. Jeg har etterstrebet eksplisitt å få fram deres synpunkter gjennom det Geertz [2000] kaller «actor-oriented descriptions». Jeg har forsøkt å klargjøre for leserne hva som er *mine* tolkninger av tolkens oversettelser av informantenes utsagn, og hva som er *deres* opplevelser ved å bruke direkte sitater i kursivskrift i presentasjonen av resultatene.

Kritikken mot hermeneutisk fortolkning og kvalitativ forskning har fokusert på manglende objektivitet, samsvar mellom ulike forskeres fortolkninger og utvetydige sanne meninger. I min undersøkelse med mål om å få fram deltakerperspektivet og gå i dybden for å forstå informantenes opplevelser med å kunne bruke morsmålet, er et fortolkningsmangfold legitimt og ønskelig i tråd med en hermeneutisk forståelse innen kvalitativ forskning (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). En hermeneutisk fortolkning har pågått gjennom hele forskningsprosessen. Med et toveis utvekslingsforhold mellom delene og helheten i undersøkelsen basert på tolkning og forståelse av informantenes subjektive utsagn i relasjon til teoretiske kategorier, har jeg forsøkt å generere ny kunnskap (jfr. Postholm 2010).

Gjennom fylldige beskrivelser og eksplisitte redegjørelser for de argumenter som ligger til grunn for fortolkningene har jeg forsøkt å skape gjennomsiktbarhet, slik at funnene kan etterprøves av leserne og kunnskapen som er produsert kan komme andre til nytte.

3.4 Prosjektgjennomføring i praksis

Innsamling av datamateriale fordret en rekke metodiske valg som blir redegjort for i dette kapitlet. Det gjaldt utvalg av informanter, valg av tolk, utforming av intervjuguide og prosesshåndtering i selve intervjusituasjonen. Metodiske valg vedrørende overføring av data fra muntlig til skriftlig materiale via transkribering, og arbeidet med å utvikle et redskap for analyse blir også beskrevet. Sterke og svake sider ved undersøkelsen diskuteres underveis.

3.4.1 Utvalg av informanter

Gjennom «Faggruppe for alfabetisering» i regi av VOX 2012/13 ble jeg oppmerksom på prosjektet «*Morsmålsstøttet leseopplæring*» ved Nygård skole 2011/12, noe som førte til valget av informanter og skolekontekst. Opplæringstilbudet i prosjektet bestod av 20 timer pr. uke til norskopplæring og 4 timer med morsmålslærer fordelt på to dager à 2 timer. Han skulle ivareta en helhetlig lese- og skriveopplæring i og på begge språk basert på deltakernes behov. Morsmålsassistentene deltok i timene med morsmålslærer. De var Spor 2- deltakere som gjennomgikk et leseassistentkurs med norsklærerne 4 timer pr. uke over et halvt år i lese teori og metodikk. Tanken med bruken av assistenter var at deltakere, som hadde vært i samme situasjon, kunne mer norsk og hadde gått lengre på skolen, skulle støtte Spor 1- deltakerne ved hjelp av morsmålet. For nærmere beskrivelse av prosjektet vises det til Læreplanens metodiske veiledning: *Morsmålsstøttet leseopplæring* (Buanes & Lehne, 2013).

De somaliske deltakerne ble valgt da de oppfylte kriteriene for et hensiktsmessig utvalg. Utvalget ble foretatt i samarbeid med de to norsklærerne og morsmållæreren som drev prosjektet og beskrives som følger:

Kjønn:	12 kvinner	0 menn
Aldersfordeling:	Aldersgruppe 17 - 30 år: 3	-
	Aldersgruppe 31 – 50 år: 7	-
	Aldersgruppe 51 – 65 år: 2	-

Figur 4: Oversikt over kjønns- og aldersfordeling i utvalget av informanter

Kriterier for kjønns- og aldersfordeling var ikke med i utgangspunktet. Den store aldersspredningen ga grunnlag for å se etter aldersrelaterte variasjoner. At det kun ble kvinnelige informanter var tilfeldig, men ikke overraskende da flertallet av deltakerne i alfabetiseringen i Norge er kvinner, noe som gjenspeiler utdanningsstatistikken på verdensbasis (jfr. UNESCO Institute for Statistics, 2010). Øvrige utvalgskriterier var at informantene skulle være minoritetsspråklige voksne med liten eller ingen skolegang fra hjemlandet uten funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Erfaringer med bruk av morsmålet i alfabetiseringen måtte ikke ligge for langt tilbake i tid, for at de skulle huske mest mulig av hvordan det opplevdes. Informantene var uten skriftkyndighet, bortsett fra en som kunne lese og skrive litt somalisk. Hun hadde gått på skole et par år i forbindelse med en alfabetiseringskampanje i Somalia rundt 1974 fra hun var 8-10 år gammel. Botiden i Norge varierte fra 1-2 år, mens et par hadde bodd her i 10-11 år. Informantene hadde gått på norskkurs fra ½ -2 år.

Mangfold og grundige analyser ble vurdert som viktigere enn et stort antall deltakere (jfr. Postholm (2010)). Det er uenighet om hvor mange informanter man bør intervju, men et antall på ti til femten personer er vanlig. Utvalget bestod av tolv informanter, som var et overkommelig antall med tanke på de ressurser og tidsrammer jeg hadde til disposisjon. Antallet var ikke større enn at det var mulig å gå i dybden i de enkelte intervjuene og få rike, nyanserte beskrivelser av informantenes opplevelser med bruk av morsmålet i alfabetiseringen. Det var et kvalitetskriterium for validiteten i undersøkelsen (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2010).

3.4.2 Rekruttering og håndtering av personvern

I tråd med *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (NESH, 2006) kontaktet jeg veileder for prosjektet, skolens lærere og rektor og innhentet deres tillatelse til å forske. Anbefalingsbrev fra Høgskolen i Hedmark (vedlegg 1) ble benyttet. Deretter ble forskningsprosjektet godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (vedlegg 2). I mars 2012 besøkte jeg skolen og etablerte kontakt med informantene og lærerne. Personlig tilstedeværelse og kontakt ble vurdert som viktige forberedelser for å opparbeide tillit, informere og gi informantene reelle muligheter til å stille spørsmål for å kunne vurdere deltakelsen i prosjektet. Jeg informerte dem muntlig i samarbeid med morsmåls læreren som oversatte. Skriftlig forespørsel (vedlegg 3) om å delta i intervju med informasjon om prosjektet, behandling av personopplysninger og datamaterialet ble gjennomgått og utdelt sammen med samtykkeerklæring (vedlegg 4). Det ble presisert at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg uten begrunnelser. Det skriftlige materialet var på norsk. Jeg spurte om de ønsket det oversatt til somalisk, men både norsklærerne, morsmåls læreren og deltakerne ga uttrykk for at det var tilstrekkelig med muntlig informasjon. I ettertid innser jeg imidlertid at det, formelt sett, hadde vært riktig og oversatt skriftlig informasjon til somali av en autorisert tolk, og delt den ut på linje med det som er etisk forsvarlig praksis når det gjelder informasjon ved prosjektdeltakelse på norsk.

Alle deltakerne var positive til å delta og skrev under samtykkeerklæringene. Senere forstod jeg at det ville bli vanskelig å sikre tilstrekkelig anonymisering, slik det fremgikk i samtykkeerklæringene. Eksempelvis var det vanskelig å si noe om aldersrelaterte forskjeller med så små grupper uten at det kunne spores tilbake til de aktuelle personene. I tillegg er fagmiljøet innen alfabetisering i VOX relativt lite, og det var vanskelig å gardere seg mot at det skulle fremkomme hvor undersøkelsen var gjennomført, og hvem som hadde deltatt som informanter. Det var kun ett prosjekt på dette fagområdet i regi av VOX dette skoleåret. NSD og de impliserte parter ble derfor kontaktet på nytt med ny forespørsel (vedlegg 5) og samtykkeerklæring (vedlegg 6), som ble utarbeidet, godkjent og undertegnet, hvor det fremgikk at fullstendig anonymisering ikke kunne garanteres. Målet var likevel å anonymisere informantenes uttalelser så langt det var mulig, blant annet ved bruk av fiktive navn.

3.4.3 Intervjuguide

I tråd med fenomenologiske studier, på bakgrunn av problemstillingen, delområdene og informantenes livsverden, utarbeidet jeg en liste over temaer med nøkkelspørsmål jeg ville ha besvart i form av en intervjuguide (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2010) (vedlegg 7). Formålet med undersøkelsen, den teoretiske forståelsesrammen og praksiserfaringer dannet grunnlaget for utformingen. Listen bestod av tematiske, åpne hovedspørsmål med oppfølgingsspørsmål som skulle bidra til å berike, avklare og utdype utsagnene for å styrke validiteten. Målet var å sikre at informantene ble intervjuet systematisk og likt i størst mulig grad, samtidig som intervjuguiden var fleksibel. Rekkefølgen var ikke viktig, men at alle spørsmålene ble berørt. Samtidig som intervjuet skulle styres, måtte det være rom for å trekke inn nye momenter på bakgrunn av informantenes utsagn – et viktig kvalitetskriterium i fenomenologiske studier (jfr. Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2010).

Innledningsvis understreket jeg at det var informantenes opplevelser og meninger som var viktige. For å skape trygghet og rom for ulike meninger, ble det presisert at ingen svar var «feil». Egne erfaringer gjennom samtaler med deltakere har vist at mange er redde for å si noe galt i møte med lærere og skolen. Dette er i tråd med intensjonen i innledningen til intervjuer (jfr. Halkier, 2010; Mørnerud, 2010). En språklig tilpasning til målgruppa ble etterstrebet for å unngå for mange abstrakte begreper og samtidig ivareta deres identitet som voksne. Forskning har vist at det er sammenheng mellom manglende skolegang og evnen til abstrakt tankegang (jfr. Strømsø, 2007). Som eksempler ble spørsmål om *mål* for fremtiden omformulert til *ønsker* og *planer* og begrepet *motivasjon* ble erstattet med *lyst* til å lære.

Intervjuguidens hovedtemaer tok utgangspunkt i problemstillingens delområder som skulle undersøkes. De to første temaene omhandler informantenes bakgrunn og mål for opplæringen for å sette informantenes utsagn i en større sosiokulturell kontekst (jfr. Thagaard, 2009; Halkier, 2010). Her ble det spurt om informantenes alder, botid i Norge og tidligere skolegang samt erfaringer fra møtet med Norge og norsk skole.

Innledningsspørsmålene etterfulgt av oppfølgingsspørsmål var korte og enkle, og ment å utløse spontane og utfyllende beskrivelser relatert til problemstillingen (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Som eksempel vises det til intervjuguiden: 2. Møte med norsk skole.

Spørsmål om frivillig deltakelse, begrunnelser for å delta i opplæringen, opplæringsbehov og planer for fremtiden inngikk i temaet som gjaldt informantenes mål for opplæringen. Hensikten var å fange opp informantenes begrunnelser for å lære å lese og skrive, og hva de ønsket å bruke kunnskapene til. Det har sammenheng med motivasjon, som er en vesentlig faktor for læring og transfer til livet utenfor klasserommet (jfr. Wahlgren, 2010). Temaet relateres også til konteksten, som er sentral for forståelsen og tolkningen av resultatene i undersøkelsen. Kvalitative metoder og en hermeneutisk meningsfortolkning forutsetter at datamaterialet vurderes på bakgrunn av konteksten for kunnskapsproduksjonen (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010; Thagaard, 2009).

Tredje og fjerde tema om morsmålets, morsmållærerens og assistentenes rolle i alfabetiseringen fokuserer direkte på problemstillingen. Spørsmålene omhandlet erfaringer med manglende skriftkyndighet, tanker om valg av første alfabetiseringsspråk, opplevelser med alfabetiseringen på morsmålet og på norsk og hvilken betydning morsmålet, morsmållæreren og assistentene hadde for læring og progresjon. Temaene ble innledet med åpne spørsmål med rom for at informantene skulle kunne uttale seg på fritt grunnlag. For å motvirke effekten av egen forforståelse og gi rom for ulike opplevelser og meninger, var det viktig å stille kontrastspørsmål. Det vises til intervjuguiden: 4. Bruk av morsmålet i opplæringen, første og siste punkt.

Intervjuet ble avsluttet med et oppsummerende spørsmål om informantenes totalvurdering av opplæringstilbudet de mottok og om de hadde noe å tilføye. Hensikten var å få presisert og utdypet tidligere svar og eventuelt få inn nye momenter. Det ville også kunne bekrefte eller avkrefte egen forståelse og bidra til å klargjøre essensen av informantenes utsagn. Et

prosjektivt spørsmål om hva slags opplæring de ville anbefale andre i samme situasjon ble også stilt. Det fokuserer på andres behov, men kan samtidig gi muligheten til indirekte uttrykk for egne behov og meninger, som ikke har vært nevnt før (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Fra et etisk synspunkt var det også viktig å vise interesse for hvordan de hadde opplevd intervjuet og vise takknemlighet for deres deltakelse, noe som ble fulgt opp i avsluttende spørsmål og kommentarer. Neste kapittel omhandler forberedelser og gjennomføring av intervjuene.

3.4.4 Metodiske valg og intervjusituasjonen

Det stilles allsidige krav til forskeren i intervjusituasjonen. Ingen faste prosedyrer eller regler eksisterer for hvordan et forskningsintervju skal gjennomføres (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Her hadde jeg god nytte av litteratur som inneholdt retningslinjer og teknikker knyttet til intervjuhåndverket (jfr. Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2010; Thagaard, 2009). For å kunne gjennomføre intervjuene på en hensiktsmessig måte, var det flere valg som måtte foretas og ulike spørsmål som måtte besvares som for eksempel: Hvordan skulle jeg få tak i en god tolk? Hvor og når skulle intervjuene finne sted? Hva slags opptaksutstyr skulle jeg bruke? Hvordan skulle jeg forberede meg best mulig? Hvordan skulle jeg håndtere de betydelige asymmetriske maktforholdene som eksisterte i intervjusituasjonen i min undersøkelse?

Valg av tolk var viktig. Han måtte ha gode språklige ferdigheter både på somali og på norsk, kjenne til non-verbale kommunikasjonsmåter og ha sosiokulturell kompetanse innen begge kulturer (jfr. Dahl, 2001). Ved å benytte en autorisert tolk fra den kommunale tolketjenesten, var intensjonen å ivareta nevnte kriterier samt unngå faren for at tolken overtok intervjuerens eller informantens rolle, noe som kunne ha utgjort en risiko, dersom familie eller venner hadde blitt benyttet (jfr. Kvale og Brinkmann, 2010). Målet var å redusere de språklige, sosiale og kulturelle problemene som kunne føre til misforståelser og problemer med oversettelsen. Tolken jeg brukte ble anbefalt av en av norsklærerne ved skolen, som hadde brukt ham med gode erfaringer. Jeg valgte å stole på lærerens anbefalinger og det faktum at han hadde lang og bred erfaring som autorisert tolk i kommunen. Tolken gjennomførte

konsekutiv tolking. Den foregikk etterfølgende, der tolken oversatte informantenes ytringer etter at de var uttalt. Han tolket noen setninger av gangen vekselvis mellom to språk (jfr. Utlendingsdirektoratet, 2003). Faglig forankring og verdifulle erfaringer fra egen praksis ga meg selvtillit og troen på at jeg med min opparbeidede kommunikative kompetanse kunne gjennomføre intervjuene på en forsvarlig måte. Intensjonen var at det skulle være mulig å komme fram til en brukbar grad av troverdige, pålitelige og gyldige resultater på tross av de språklige og sosiokulturelle utfordringene.

Som forsker var jeg ansvarlig for at intervjuet foregikk uten forstyrrelser. En av norsklærerne anbefalte og forhåndsbestilte et grupperom i nærheten av informantenes klasserom. Tidspunkt for intervjuene ble avtalt i samarbeid med lærerne og informantene. De foregikk i undervisningstiden da alle var tilgjengelige og slapp ekstra belastninger i form av reiser og bruk av fritid. Ved å være i eget skolemiljø og ha støtte hos hverandre, både før og etter intervjuene, var hensikten å skape trygghet rundt og i selve intervjusituasjonen, noe som så ut til å fungere svært godt. Intervjuene ble gjennomført i løpet av tre sammenhengende dager grunnet tidsmessige og økonomiske årsaker. De ble tatt opp på diktafon med god lyd kvalitet, slik at jeg kunne konsentrere meg fullt ut om intervjuprosessen og informantene, samt at alle ytringer ble bevart (jfr. Thagaard, 2009; Postholm, 2010) Det ble avsatt 45-60 min. pr. intervju. Målet var å ha god tid til å få svar på intervju spørsmålene, iberegnet tid til tolking, og unngå følelsen av stress hos alle parter. Samtidig var det viktig ikke å bruke for mye tid, av hensyn til informantene i forhold til intensitet i opplevelsen med fokus kun på en person og bruk av deres tid. Jeg brukte 40 - 60 min. pr. intervju, noe som var tilstrekkelig for å få svar på spørsmålene jeg hadde.

I tillegg til kunnskaper om undersøkelsens tema og sosiokulturelle relasjoner, var det viktig å ha trent på rollen som intervjuer og prøve ut hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerte (jfr. Kvale og Brinkmann, 2009; Thagaard, 2010). Etter anbefaling fra hovedveileder ble det gjennomført to pilotintervjuer med egne deltakere som hadde opplevd å ha morsmåls lærer i alfabetiseringen for et par år siden. Det ga meg nyttige erfaringer om egen intervju praksis og transkribering. Jeg ble ekstra oppmerksom på faren ved å stille ledende spørsmål og min iver

etter å signalisere forståelse og anerkjennelse som kunne avbryte informantene. Pilotintervjuene bidro også til å utvikle og forbedre intervjuguiden og ga selvtilitt i forkant av intervjusituasjonen. Egen trygghet var viktig for å klare å fokusere på og lytte til informantene, i stedet for å rette oppmerksomheten mot meg selv og frykten for ikke å strekke til som intervjuer (jfr. Thagaard, 2009). Pilotintervjuene er ikke en del av det empiriske materialet.

Et sentralt tema for mitt prosjekt var bevisstheten om det asymmetriske maktforholdet som eksisterte i intervjusituasjonen. Intervjuene var ikke samtaler mellom likestilte parter, men enveisdialoger, der jeg som forsker hadde enerett på å bestemme tema, fortolke og rapportere resultatene (jfr. Kvale og Brinkmann, 2010). Det krevde etiske overveielser og en ydmyk holdning med respekt for informantene, noe jeg kommer tilbake til i kap.3.7 og 3.8.

Egen forforståelse om morsmålets betydning dannet bakgrunn for de variabler og spørsmål som ble utarbeidet på forhånd. Som forsker var det viktig å være åpen for at informantenes perspektiver og meningsytringer kunne frembringe nye momenter i intervjusituasjonen og endre min forståelse. Samtidig var struktur og styring av samtalen i retning av tema for problemstillingen nødvendig. Innlevelse og systematikk stod sentralt i gjennomføringen (jfr. Thagaard, 2009). Ferdigheter og erfaringsbaserte kunnskaper opparbeidet gjennom praksis kom til nytte. Jeg måtte stole på den «tause» kunnskapen det hadde gitt meg i form av evnen til å skape en god atmosfære og kontakt mellom informantene, tolken og meg som intervjuer. Det hadde betydning for å få så ærlige, fylldige og dyptgående svar som mulig (jfr. Polanyi, 2000; Kvale & Brinkmann, 2010). Ulike oppfølgingsspørsmål, spesifiserende og inngående spørsmål ble brukt for å få utdypet svarene, som for eksempel: «Kan du fortelle mer om det?», «Hva følte du da?». Oppklarings spørsmål som: «Forstår jeg deg riktig at du mener...?» og gjentakelser av informantenes utsagn i form av spørsmål var nødvendig, for å få bekreftet at svarene var riktig oppfattet. Jeg la vekt på å unngå ledende spørsmål og signalisere nøytralitet i forhold til ulike tema, samtidig som vurderings- og kontrastspørsmål ble stilt for å gi rom for ulike meninger (jfr.kap.3.4.3).

Aktiv lytting og bevisst kroppsspråk var strategier som ble brukt for å signalisere interesse, anerkjennelse og respekt. Prober i form av ulike signaler som uttrykte forventning om nærmere forklaring, for eksempel et nikk, et «ja» eller «m-m» ble benyttet eller det ble lagt inn en liten pause. Taushet som strategi hadde til hensikt å gi informantene tid til refleksjon, noe som ikke var så enkelt å gjennomføre i praksis. I iveren etter å signalisere forståelse og fokus på å passe tiden og styre retningen i intervjuet, var det lett å glemme å legge inn pauser med taushet. Det var mye å passe på og en vanskelig balansegang. Her var det en fordel å ha tolk, da det ga naturlige tenkepauser, mens han oversatte. Jeg så direkte på informantene mens jeg snakket og i mindre grad på tolken. Av erfaring vet jeg at det er helt greit for en norsk kvinne å møte blikket til somaliske kvinner. Menn bør være forsiktig med det av kulturelle hensyn. Det var viktig å være klar over ulike kulturelle faktorer som kunne påvirke relasjonen mellom intervjuer og informanter i tverrkulturelle intervjuer (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010).

Ulike intervjuer krever ulike kvalitetskriterier. Jeg har etterstrebet å kvalitetssikre intervjuet med tanke på det Kvale og Brinkmann (2010) refererer til som «det ideelle intervjuet» der utsagnene ble tolket, verifisert og kommunisert gjennom hele intervjuet. Tolkning og analyse underveis er anbefalt og i samsvar med en hermeneutisk tankegang. Planen var å bruke en intervjuprotokoll og ta notater etter intervjuene for å huske tanker og refleksjoner som kunne ha betydning for transkriberings- og analysearbeidet (jfr. Postholm, 2010). Det ble lite tid til dette mellom hvert intervju, men oppsummeringer og notater ble gjort i etterkant hver dag. Jeg valgte å triangulere ved å kombinere bruk av metoder. Fokusgruppeintervju er tema for neste kapittel.

3.4.5 Fokusgruppeintervju

Datamateriale fra forskjellige metoder kan fungere som en form for kontroll av påliteligheten i andre type data. Hensikten med å kombinere metoder var å få frem flere fortolkninger og data som kunne utfylle hverandre og styrke funnenes gyldighet (jfr. Halkier, 2010). Et fokusgruppeintervju med fire av informantene ble gjennomført. Målet var at diskusjon og utveksling av erfaringer med bruk av morsmålet i alfabetiseringen ville styrke og berike

resultatene fra de individuelle intervjuene. I fokusgruppeintervjuet ville også de asymmetriske maktrelasjonene, som var betydelige i de individuelle intervjuene reduseres (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010).

Karakteristisk for fokusgrupper er kombinasjonen av samhandling i gruppe og en moderator som bestemmer og styrer emnefokus (jfr. Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2010). Fokusgruppeintervju forveksles ofte med halvstrukturerte gruppeintervjuer, der det foregår høy grad av samspill mellom intervjuer og informanter med mange direkte spørsmål og svar. Fokusgruppe er også en form for gruppeintervju, men forskjellen er at samspillet hovedsakelig foregår mellom informantene. Som moderator hadde jeg en mer tilbaketrukket rolle og forsøkte å få frem det sosiale samspillet i fokusgruppa og styre samtalen rundt tema for problemstillingen (jfr. Halkier, 2010). Hensikten var ikke at informantene i fokusgruppa skulle bli enige, men at den kollektive samtalen og et livlig engasjement skulle få frem spontane, emosjonelle meninger, som kanskje ikke hadde kommet til uttrykk i de individuelle intervjuene (jfr. Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2010).

Fokusgruppeintervjuet innebar også en rekke metodiske valg. Mange var de samme som for enkeltintervjuene. Her beskrives kun valgene som var spesifikke for fokusgruppeintervjuet. Hvem og hvor mange skulle delta? Det anbefalte antallet varierer, men seks til tolv informanter er vanlig (jfr. Halkier, 2010). Gruppa måtte ikke være for stor både av hensyn til det sosiale samspillet og muligheten til å transkribere fra lydfilene. Hensynet til tolking, tidsbruk og at alle skulle komme til orde var også sentralt. Samtidig var det viktig med et tilstrekkelig antall, for å få frem ulike meninger, der informantene kunne få assosiasjoner og bli inspirert av hverandre (jfr. Halkier, 2010). De kjente hverandre fra skolehverdagen og hadde samme sosiokulturelle bakgrunn med mange felles referanserammer og erfaringer. Både gjennom samtaler med lærerne og egne erfaringer var det rimelig å anta at de var trygge på hverandre. Trygghet og en uformell tone er blant de viktigste faktorene en moderator må etterstrebe i et fokusgruppeintervju (jfr. Halkier, 2010). Alt tatt i betraktning fungerte utvalget av fire informanter godt med aktive og engasjerte deltakere, valgt blant dem som deltok i enkeltintervjuene. Fokusgruppeintervjuet fant sted siste dagen etter at

enkeltintervjuene var gjennomført. Det foregikk i et annet og større grupperom enn ved enkeltintervjuene, noe som var en fordel nå som vi var seks personer til stede. Kjente omgivelser var også en fordel, da lokalisering kunne påvirke empiriproduksjonen (jfr. Halkier, 2010).

Jeg fungerte selv som moderator, da dette var en liten undersøkelse i eget masterprosjekt. Intervjuguiden fra enkeltintervjuene ble benyttet, bortsett fra rent personlige spørsmål og en del detaljspørsmål. Intervjuet ble strukturert etter det Halkier (2010) refererer til som «*traktmodellen*». Det innebar en kombinasjon av en løs og en stram struktur, slik som i enkeltintervjuene, og ble innledet med åpne, beskrivende spørsmål etterfulgt av mer spesifikke, målrettede oppfølgingsspørsmål, vurderings- og kontrastspørsmål. For å ivareta den sosiale dynamikken var det viktig å få alle med i samtalen, slik at de skulle føle seg sett og at deres mening var viktig. Oppmuntrende smil og direkte henvendelser ved navn til de som ikke sa noe på en stund ble anvendt. Når de snakket i munnen på hverandre, ble de vennlig bedt om å forsøke å snakke en om gangen for at tolken skulle kunne oversette. Dette fungerte godt.

I fokusgruppeintervjuet var bruk av tolk en enda større utfordring sammenlignet med enkeltintervjuene i forhold til å ha kontroll, muligheten til å oversette og få frem flest mulige utsagn og nyanser når alle snakket samtidig. Det utgjør en svakhet ved undersøkelsen. Samarbeidet med tolken i forkant kunne ha vært bedre for å bevisstgjøre oss begge på å ha mer fokus på at informantene snakket en om gangen og en rollefordeling for å styre dette. Samtidig var det viktig at det ikke ble styrt for mye. Det ville kunne ha dempet den gode stemningen som oppstod med impulsive kommentarer og latter, noe som bidro til å skape et klima med rom for frie og spontane uttalelser. Dette var innimellom en krevende balansegang. På den andre siden ga tolkens oversettelser, også her, rom for tanker og refleksjoner, noe som gjorde det lettere å styre intervjuet. For øvrig måtte jeg bare godta at tolken ikke kunne oversette alt, og at det ikke var mulig å få innsikt i alt informantene sa og mente. Jeg opplevde likevel å ha fått tak i viktig kunnskap jeg fant det verdt å bearbeide og presentere.

Svakheten ved fokusgruppeintervjuet var at den sosiale kontrollen, tendenser til konformitet og polarisering ville kunne dempe variasjonene og hindre at ulike meninger kom fram (jfr. Halkier, 2010). Informantene kunne føle seg friere når de uttalte seg individuelt og anonymt. Faren for at de kunne hemme hverandres utsagn, dersom de var utrygge på hverandre eller andre årsaker var også til stede. Det gjaldt også samspillet og livlige diskusjoner, som kunne føre til avsporing fra tema og gi en uryddig intervjuutskrift (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Min opplevelse var at informantene følte seg frie og trygge på hverandre, selv om noen snakket mindre enn andre og måtte hjelpes til orde. En større enighet kom til uttrykk i fokusgruppeintervjuet enn det jeg fikk inntrykk av i enkeltintervjuene. Hvorvidt det skyldtes sosial kontroll eller andre ting, vil bli problematisert i kap.4 under drøftingen av resultatene.

Angående generalisering av kvantitative data fra fokusgrupper, er det noe helt annet enn for kvalitative data. Datamateriale stammer fra et relativt lite og selektivt utvalg informanter. Her ble det foretatt en analytisk generalisering hvor mønstrene i utvalget utgjorde sosiale kategorier, som samsvarte med den konteksten utvalget representerte (jfr. Halkier, 2010). Undersøkelsens generaliserbarhet blir omtalt senere i dette kapittelet. Da alle intervjuene var gjennomført, stod overføringen av det muntlige datamaterialet til tekst for tur.

3.5 Transkribering

Her blir det redegjort for de ulike valg med begrunnelser som ble gjort før og underveis i transkriberingen. En måte å lære intervjuhåndverket på er å trene på transkribering (jfr. Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg hadde gjort nyttige erfaringer fra intervjuer i feltarbeid tidligere i masterstudiet og ved pilotintervjuene. Ved å lytte til opptakene kunne intervjusituasjonen gjenoppleves. Det ga dypere innsikt og forståelse av informantens ytringer og førte automatisk til at tolkning og analyse foregikk parallelt med transkriberingen. Jeg var ikke i tvil om at det å transkribere selv ville gi verdifull informasjon med tanke på analyse og drøftinger til slutt. Intervjuene ble derfor transkribert på egen hånd direkte fra diktafonen sammen med tanker og refleksjoner, spontane tolkninger og analyser

som kom fram underveis (jfr. Postholm, 2010). Til tross for ivrige informanter og intervjuer som av og til snakket samtidig, ble det meste oppfattet av det som ble sagt av tolken. Transkribering ved hjelp av dataprogram ble valgt bort etter råd fra veileder i forhold til tidsbruk og nytteverdien ved å sette seg inn i slike programmer. Jeg anså også at jeg hadde et overkommelig datamateriale. Det var likevel en svært tidkrevende og intens prosess med mye spoling fram og tilbake for å sikre at alt som ble sagt ble transkribert korrekt. Jeg valgte å transkribere alt for å skape oversikt over helheten og sammenhengen i det som ble sagt og sikre at så mye informasjon som mulig ble overført fra tale til tekst (jfr. Postholm, 2010).

Overgangen fra talespråk til skriftspråk – fra et medium til et annet – innebar en forandring som kunne skape unøyaktigheter og forutsatte nøyaktighet i transkriberingen (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Derfor ble tolkens utsagn nedskrevet ordrett uten å rette på grammatiske feil, sammen med notater rundt kroppsspråk, stemmebruk og tenkepauser, som kunne signalisere betydning og følsomhet for et tema. Dersom tolkens oversettelser hadde blitt omskrevet til perfekt norsk, var jeg redd det ville medføre enda et mellomledd i tolkningen av meningsinnholdet i utsagnene med økte muligheter for feiltolkning. Man kan argumentere mot dette fra en etisk synsvinkel, da feil i språklig uttryksmåte kan oppfattes negativt og mindreverdig, men jeg valgte å tro at de som skal lese dette, vil ha forståelse og respekt for at utsagnene fremstår slik de var, når en tolk skal forsøke å gjengi lengre utsagn i etterkant. Jeg antok at grammatiske feil også ville kunne oppstå i muntlig uttrykksform på norsk. En vesentlig vurdering var at ordrett transkribering ville styrke gjennomsiktbarheten, og gi leserne muligheter til selv å tolke sitatene, med mål om autentiske gjengivelser av informantenes perspektiver i den grad det var mulig. Det kunne også bidra til å ivareta undersøkelsens gyldighet og pålitelighet (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Etter transkriberingen stod analysearbeidet for tur.

3.6 Analyse

Analysen pågikk gjennom hele forskningsprosessen. Å analysere vil si å dele opp noe i biter eller elementer. Det innebar en komprimering av datamaterialet, der en del detaljer ville gå tapt. For ikke å miste fokus, var det viktig å huske på formålet med forskningsprosjektet, *hva*

skulle undersøkes og *hvorfor* (jfr. Kvale og Brinkmann, 2010, Postholm, 2010). Problemstillingen søkte svar på informantenes opplevelser med å kunne bruke morsmålet i alfabetiseringen. Formålet var å bidra til forskning på området med mål om å styrke praksis og tilpasse opplæringen. Fokus i analysearbeidet var å beholde den informasjonen som var relevant for å belyse problemstillingen. Det innebar å kondensere og sortere de transkriberte utsagnene for å få struktur og oversikt over datamaterialet og gjøre det mulig å vurdere materialets reliabilitet og validitet (jfr. Everett & Furseth, 2008). Det finnes ingen standardmetoder for analyse av kvalitative forskningsintervjuer, men jeg leste mye teori om emnet og fant en tilnærming og metode, som jeg mener fungerte.

Det transkriberte datamaterialet ble analysert ved hjelp av meningskoding og meningsfortetting via en hermeneutisk fortolkning (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Det var viktig å løfte fram informantenes perspektiver i tråd med en forståelse av induktiv tilnærming, som vektla «... en interaksjon mellom empiri og forsker og dermed mellom empiri og teori.» (Postholm, 2010:87). Som hjelpemiddel til å strukturere datamaterialet ble det brukt matriser etter inspirasjon fra Thagaard (2009). Hun bruker begrepet «kategoribasert analyse» som deles inn i personsentrerte og temasentrerte analytiske tilnærminger (Thagaard, 2009:149). En temasentrert analytisk tilnærming er valgt, da det var innholdet i utsagnene som var viktig, og ikke hvem som uttrykte hva. Antall informanter var ikke større enn at det var lett å ha oversikt over utsagnene og innholdet de representerte. Jeg mente derfor at det ikke var behov for å utarbeide en personsentrert tilnærming i tillegg for å klare å ivareta en helhetlig forståelse, slik Thagaard (2009) anbefaler. Hennes måte å kondensere og strukturere datamaterialet på var nyttig inspirasjon i arbeidet med å tilpasse bruken av matriser til et analyseredskap som passet for meg og min undersøkelse.

Det transkriberte datamaterialet ble delt inn i kategorier og underkategorier for å finne mønstre og sammenhenger som kunne danne utgangspunkt for analyse og fortolkning av meningsytringene. Fem overordnede kategorier ble valgt i tråd med problemstillingens delområder som ble presentert i innledningen. En matrise (se utdrag vedlegg 8) ble utarbeidet

for hver hovedkategori med en ytterligere systematisering av dataene i form av forskjellige underkategorier. Hver informant hadde sin vannrette kolonne i hver matrise representert med fiktivt navn. Loddrette kolonner representerte de ulike underkategoriene, der direkte sitater ble satt inn sammen med parafraseringer av andre utsagn. To fargekoder ble brukt, der rødt viste direkte sitater og svart viste mine kommentarer og parafraseringer. Det skapte en god visuell oversikt over materialet og bidro til å skille informantenes uttalelser fra mine fortolkninger, noe som var vesentlig for å styrke gjennomsiktbarheten og undersøkelsens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (jfr. Thagaard, 2009).

3.7 Forskerens rolle

Kvalitativ forskning er verdiladet. Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet, og må derfor være seg bevisst sine subjektive verdier, kunnskaper, holdninger og erfaringer som utgjør forforståelsen og vil påvirke forskningsarbeidet (jfr. Postholm, 2010, Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg er utdannet allmennlærer med videreutdanning innen migrasjonspedagogikk og norsk som andrespråk og lang yrkeserfaring som lærer for minoritetsspråklige elever og voksne deltakere. Teori, empiri og egen praksiserfaring vedrørende morsmålets betydning for læring i en tospråklig kontekst har preget min forforståelse og holdninger gjennom hele forskningsprosessen og reflekterer de ulike valg som er gjort (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010, Postholm, 2010).

Etter min mening bør morsmålet få en sentral rolle i alfabetiseringspraksisen for minoritetsspråklige voksne. Skolene bør ansette morsmållærere og om mulig ta i bruk morsmålsassistenter for å kunne gi en bedre tilpasset opplæring til denne deltakergruppa. Subjektive erfaringer og forforståelsen kan utgjøre en svakhet ved undersøkelsen og påvirke resultatene. Dette er forsøkt motvirket etter beste evne. Egen overbevisning om morsmålets betydning har fordret en ydmykhet og bevissthet om den fortolkningsmakt jeg har som forsker og de utfordringer som eksisterer for kunne ivareta en åpen og fordomsfri holdning gjennom hele forskningsprosessen. Informantenes opplevelser og meninger var subjektive og upåvirket av meg som intervjuer. Det var viktig å gi rom og sensitivitet overfor informantene

og datamaterialet for å finne andre svar enn forventet med målet om å få tak i ny innsikt og kunnskap (jfr. Postholm, 2010).

Som forsker forsøkte jeg å stille med ”et åpent sinn” og innta en objektiv holdning (jfr. Postholm, 2010:36). Fenomenologisk forskning innebærer en interaksjon mellom deduktiv og induktiv tilnærming. Kvalitative forskningsintervjuer innebærer interaktiv forskning – et forhold som måtte tas i betraktning. Nærhet og interaksjon var viktig for å skape tillit, slik at informantene turte å åpne seg og fortelle fritt uten å gå for langt (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Det var viktig å være oppmerksom på de nære relasjoner som kunne oppstå mellom meg som forsker og informantene og faren for å identifisere seg med dem. Et nøytralt forskerperspektiv ble forsøkt opprettholdt ved å innta en saklig og profesjonell holdning i intervjusituasjonen. Jeg viser for øvrig til ulike ansvarsforhold som inngikk i rollen som forsker med tanke på metodiske valg og selve intervjusituasjonen beskrevet i kapittel 3.4.4. Det handlet om å finne en balanse mellom nærhet og distanse som var viktig for å ivareta en profesjonell forskerrolle (jfr. Kvale og Brinkmann, 2010).

Kvale og Brinkmann (2010) påpeker forskerens etiske ansvar for studiens vitenskapelige kvalitet. Den skal rapporteres og offentliggjøres, noe som krever moralsk samvittighet, grundig arbeid, kontroll og validering, ikke minst med tanke på å ivareta informantenes integritet og personvern i meningsinnholdet som presenteres. Etiske refleksjoner har preget hele forskningsprosessen. Det vises til kapittel 3.8 der håndteringen av undersøkelsens etiske perspektiver blir beskrevet. Mye tid har gått med til faglig oppdatering. Korrekte kildehenvisninger har vært etterstrebet, slik at påstander kan kontrolleres. Tilbakemeldinger fra veilederne har vært fulgt opp etter beste evne. Hensikten har vært å skape redelighet og etterstrebe størst mulig gjennomsiktighet med hensyn til prosedyrene som danner bakgrunn for konklusjonene. Det var viktig av hensyn til leserne som skal vurdere prosjektets validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (jfr. Postholm, 2010), som blir behandlet i neste kapittel.

3.8 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

De tradisjonelle metodiske kravene til reliabilitet og validitet er problematiske innen kvalitativ forskning, da hvert enkelt intervju er en unik tidsavhengig situasjon (jfr. Postholm, 2010). Undersøkelsens troverdighet og kunnskapenes overføringsverdi diskuteres gjerne i relasjon til begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Dette er sentrale begreper som innebar et kritisk blikk på fortolkninger og mulige feilkilder gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2010:254) forklarer det med at «Forskeren må spille rollen som djevelens advokat overfor sine egne funn.»

Validitet handler om gyldighet og hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den har intensjoner om å undersøke (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Begrunnelser for valg av metode er redegjort for tidlig i dette kapittelet. I utarbeidelsen av intervjuguiden og analyseredskapet stod begrepsvaliditet sentralt i spørsmålet om gyldighet. Målet var å skape samsvar mellom det teoretiske grunnlaget for studien og operasjonaliseringen av begreper og kategorier som er foretatt med bakgrunn i tema for problemstillingen. Jeg har forsøkt å finne representative, målbare begreper for forbindelsen mellom ”det teoretisk ikke-observerbare og det empirisk observerbare plan” (jfr. Kleven, 2002:143). Hensikten har vært å formulere relevante spørsmål i intervjuguiden, slik at informantene svarte på det som skulle undersøkes for å belyse problemstillingen. Det samme gjaldt kategoriene i analyseredskapet, som skulle bidra til å strukturere og skape oversikt over informantenes utsagn for å kunne presentere og drøfte resultatene i relasjon til problemstillingen.

Undersøkelsens gyldighet er avhengig av min håndverksmessige kompetanse som forsker til å kontrollere mulige feilkilder og stille kritiske spørsmål til om funnene gir svar på problemstillingen. Å teoretisere ved å validere fortolkningene av funnene relatert til teori var nødvendig (jfr. Kvale og Brinkmann, 2010). Bruk av tolk og informantenes lojalitet til lærerne og skolen er mulige feilkilder. Det er også mine tolkninger der egen forforståelse ville reduseres gjennom åpenhet. Medlemsvalidering ved hjelp av tolk ble vurdert for at informantene skulle ha medbestemmelse når det gjaldt min tolkning av deres utsagn og for å

kontrollere om jeg hadde oppfattet dem riktig (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Det ble ikke gjort grunnet avstand og mangel på tid og ressurser. Jeg har tolket intervjuteksten på eget grunnlag, utarbeidet kategorier i analysedelen og bestemt hva som skulle rapporteres. I denne prosessen har noen funn blitt valgt bort og enkelte data utelatt. At transkriberingen, meningsfortettingen og kategoriseringen bare er gjort av en person, kan utgjøre en svakhet ved undersøkelsens gyldighet. Tolkningen av resultatene i empiribasert forskning innebærer en usikkerhet vi må leve med (jfr. Kleven, 2002). Jeg mener likevel å ha gjort vesentlige funn som er gyldige for å få belyst problemstillingen. Ideelt sett vil et kvalitetsmessig gjennomført intervjuhåndverk gjøre spørsmålet om validitet overflødig, dersom jeg har klart å gjøre forskningsprosedyrene så gjennomsiktbare at funnene åpenbart er gyldige i seg selv (jfr. Kvale og Brinkmann, 2010). Det har vært målet, også når det gjelder forholdet til reliabilitet.

Reliabilitet handler om pålitelighet og graden av tilfeldige målingsfeil som eksisterer i det innsamlede datamaterialet (jfr. Kleven, 2002). Et grunnleggende spørsmål om reliabilitet var hvorvidt undersøkelsen har vært konsekvent i gjennomføringen og stabil over tid uavhengig av metode og meg som forsker. Mye arbeid ble nedlagt i utarbeidelsen av intervjuguiden for å kunne ivareta konsekvens og stabilitet i intervjuene. At alle intervjuene ble gjennomført rundt samme tidspunkt i en tredagers periode, burde styrke studiens reliabilitet. Min håndverksmessige forskningskompetanse og evne til å gjennomføre intervjuene og skape størst mulig gjennomsiktbarhet for leseren i rapporten, har også påvirket reliabiliteten. Intensjonen var å få fram en mest mulig autentisk forståelse av informantenes opplevelser gjennom bruk av tolk, diktafon, ordrett transkripsjon av tolkens oversettelser og utstrakt bruk av direkte sitater. Dette ble kombinert med beskrivelser av egne analyser, refleksjoner, eksplisitte argumentasjon og tolkninger (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2010).

Ulike forhold kunne true påliteligheten. Informantenes ønske om å gi et positivt inntrykk og lojalitet til lærere og skolen kunne overskygge evnen til å huske og ville trekke fram negative ting (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Flere strategier, beskrevet underveis, ble brukt for å motvirke en slik effekt og gi rom og aksept for ulike meninger. Her kom ledende spørsmål

inn som et paradoks (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Spørsmålsformuleringer som kunne styre informantenes svar ville svekke reliabiliteten, men ledende spørsmål brukt som en bevisst strategi for å kontrollere egen fortolkning av informantenes utsagn, er av vesentlig betydning for reliabiliteten (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). På grunn av språklige utfordringer i intervjusituasjonen, hadde jeg utstrakt behov for å bruke ledende spørsmål, for eksempel ved å gjenta det jeg hadde oppfattet og spørre om det var det informantene hadde ment. Det ble benyttet i rimelig stor grad for å styrke undersøkelsens reliabilitet.

Triangulering ved bruk av fokusgruppeintervju hadde til hensikt å styrke prosjektets pålitelighet og gyldighet. Informantene ville ha subjektive og ulike opplevelser av å kunne bruke morsmålet i alfabetiseringen. Forskjellige typer data om problemstillingens tema ville kunne fungere som kontroll og styrke påliteligheten i de andre dataene. Ulike tolkninger av samme fenomen ville også produsere ulike kunnskaper og fortolkninger som kunne utfylle hverandre og øke gyldigheten. Det vises for øvrig til en nærmere beskrivelse av fokusgruppeintervjuet i underkapittel 3.4.5, hvor også svakheter ved metoden blir behandlet.

Bruk av tolk utgjorde en betydelig trussel mot reliabiliteten i dette prosjektet og krever en grundig redegjørelse. Usikkerheten med å kunne stole på oversettelsen av informantenes utsagn både i intervjusituasjonen og i det transkriberte datamaterialet, stilte enda større krav til en kritisk holdning gjennom hele analyse- og fortolkningsprosessen. Tolken hadde til oppgave å formidle et mest mulig tilnærmet budskap fra informantene til meg som intervjuer og forsker. En del av problemet med bruk av tolk «... er at det ikke finnes noen «en-til-en-overensstemmelse» mellom ulike språk.» (jfr. Dahl, 2001:177). Språket vil alltid måtte omformuleres, for å gi samme meningsinnhold på et annet språk, og ville uansett representere tolkens fortolkning av det han har hørt (jfr.kap.3.1.). Valget av en autorisert tolk med solid erfaring hadde til hensikt å styrke reliabiliteten i den grad det var mulig. Det gjaldt også bevisst bruk av ulike strategier, beskrevet underveis, for å kontrollere og forsikre meg om at jeg hadde forstått det som ble formidlet. Meningsinnholdet kunne også vært kontrollert ved at en annen tolk hadde lyttet til opptakene og sjekket med mine transkripsjoner om oversettelsen stemte overens (jfr. Dahl, 2001). Det kunne ha styrket reliabiliteten i

undersøkelsen, men fortsatt ikke gitt noen garanti. Grunnet mangel på tid og ressurser ble dette ikke gjennomført. Uansett vil tolkning alltid innebære en usikkerhet man må leve med (jfr. Dahl, 2001). Jeg mener likevel å kunne forsvare undersøkelsens reliabilitet ved valg av tolk og de håndverksmessige grep som er gjort, og at funnene har forskningsmessig verdi.

Et annet forhold, som bidro til å true reliabiliteten i prosjektet, var *asymmetriske maktforhold* i intervjusituasjonen. Min norske bakgrunn og status som lærer og masterstudent var svært ulik informantenes bakgrunn. Jeg tilhørte majoriteten som besitter makten i samfunnet, mens informantene tilhørte en språklig og kulturell minoritet uten utdanning og arbeid med en svak maktposisjon. Tolkens status, både yrkesmessig og som mann med utdanning fra hjemlandet utgjorde også en asymmetrisk maktrelasjon i forhold til informantene. Mellom meg som forsker og tolken var det også en asymmetrisk maktrelasjon. Intervjuet i seg selv innebar også et asymmetrisk maktforhold i form av å være en enveisdialog, der jeg som intervjuer la alle premisser for samtalen med monopol på å fortolke informantenes utsagn og rapportere deres meninger. Å anerkjenne og være bevisst de eksisterende maktrelasjonene i intervjusituasjonen, var viktig for å kunne håndtere dem og det etiske ansvaret det innebar (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Bevisste strategier ble brukt for å skape en trygg og uformell atmosfære i intervjusituasjonen med mål om å redusere effekten av de asymmetriske maktrelasjonene i størst mulig grad og styrke reliabiliteten. Det gjaldt for eksempel ulike grep ved utarbeiding av intervjuguiden som å tilpasse språket og innholdet, slik at det opplevdes relevant for informantene, samt å gjennomføre intervjuene på deres arena i kjente omgivelser.

Generaliserbarhet handler om hvorvidt funnene i undersøkelsen er rimelig pålitelige og gyldige og kan overføres til andre minoritetsspråklige voksne som skal lære å lese og skrive. Kunnskapen som ble produsert i denne undersøkelsen, var relatert til den aktuelle konteksten. Resultatene er ikke kvantifiserbare og kan ikke med sikkerhet sammenlignes på tvers av kontekster (jfr. Kvale & Brinkmann, 2010). Antallet var ikke vesentlig, men hva som ble formidlet av opplevelser ved bruk av morsmålet i alfabetiseringen. Kleven (2002) viser til spørsmålet om ytre validitet når det handler om hvilken kontekst resultatene er

gyldige i, og hvilke slutninger man kan trekke med tanke på gyldighetsområde. Dersom funnene kan overføres til personer og situasjoner som samsvarer med undersøkelsens problemstilling, og samsvarer med teorien, om ikke på alle punkter, eksisterer god ytre validitet. Graden av overførbarhetens gyldighet baserer seg på den totale informasjon og kunnskap som finnes i og utenfor undersøkelsen (jfr. Kleven, 2002). Målet har vært å sikre nødvendig informasjon og gjennomsiktbarhet for leseren, slik at funnene og konklusjonene jeg har kommet fram til kan vurderes overført til andre deltakere med tilsvarende opplæringsbehov som mine informanter.

3.9 Etske perspektiver

Etske perspektiver og mitt etske ansvar som forsker har preget hele forskningsprosjektet (jfr. Kvale & Brinkmann, 2009). De etske retningslinjene for samfunnsvitenskapelig forskning (NESH, 2006) har vært retningsgivende. Det vises til punkt 3.4.2 Rekruttering og håndtering av personvern hvor etske forhold i forbindelse med rekruttering av informanter er beskrevet. Når det gjelder transkribering ble hensynet til konfidensialitet ivaretatt gjennom bruk av fiktive navn og utelatelse av personlige opplysninger, som kunne relateres direkte til den enkelte. Alle intervjuene ble ordrette transkribert via gjentatte avspillinger for å sikre at ordlyden var oppfattet korrekt. Mye tid gikk med til dette, både med tanke på lojalitet til informantenes utsagn, og lesernes mulighet til å kunne vurdere tolkens språklige formuleringer på et selvstendig grunnlag i de direkte sitatene. Målet var en mest mulig autentisk beskrivelse også av etske hensyn. Anonymisering og konfidensialitet ble ivaretatt i henhold til den siste samtykkeerklæringen. Utskrifter, diktafon og pc med alt datamateriale ble låst ned under hele prosjektperioden. Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektets avslutning.

Etske problemstillinger i analysedelen dreide seg også om min rett og makt til å fortolke informantenes uttalelser og meninger og hvor dypt og kritisk det skulle analyseres. Medlemsvalidering ville ha bidratt til å ivareta informantenes meningsinnhold og integritet, spesielt fordi det ble brukt tolk. Det var med stor ydmykhet og respekt jeg analyserte og fortolket sitatene før jeg presenterte og drøftet funnene. Med bakgrunn i opparbeidet kompetanse har jeg ment å kunne stole på egen intuisjon, og vissheten om at jeg kunne

presentere og drøfte informantenes utsagn uten overdreven usikkerhet og redsel for feiltolkning. Dette har vært en viktig balansegang både med tanke på validitet, reliabilitet og etikk som henger nøye sammen.

De asymmetriske maktrelasjonene som eksisterte i prosjektet og ble beskrevet i forbindelse med reliabilitet, representerte også et etisk ansvar og krevde forsvarlig behandling. Det var viktig å avdekke hvilke maktrelasjoner som kunne være til stede i intervjusituasjonen, for deretter å anerkjenne deres eksistens. Målet var å signalisere likeverd og respekt mellom alle som deltok i intervjuene. Det ble etterstrebet ved å signalisere en åpen, aksepterende og fleksibel holdning til informantenes skolesituasjon, opplevelser og meningsinnhold i svarene og tolkens oversettelser, vurderinger og arbeidssituasjon. Tilbakemeldingene fra informantene og tolken på spørsmål om hvordan de opplevde intervjuene, var entydig positive. Jeg håper og tror at de vil ha glede og nytte av rapporten og oppleve at de har gitt verdifulle bidrag til forskning som kan forbedre praksis i alfabetiseringen.

4. Resultater og drøftinger

I dette kapitlet presenteres og drøftes undersøkelsens funn. Problemstillingen søkte å få svar på hvordan minoritetsspråklige voksne deltakere i alfabetiseringen opplevde å kunne bruke morsmålet med tanke på sterke og svake sider ved morsmålsbasert opplæring. Informantenes utsagn blir presentert i form av sitater sammen med mine beskrivelser. Det skjer i relasjon til delområdene, som skulle undersøkes for å få svar på problemstillingen (jfr.kap.1.1). Funnene drøftes samlet med en avslutning som siste del av rapporten.

Det var mange gode utsagn å velge mellom og vanskelig å måtte prioritere bort. Bare det som er relevant for å belyse problemstillingen er tatt med. Noe er tatt ut av hensyn til personvern. Målet har vært å få fram essensen av innholdet i informantenes utsagn. De presenteres i kursivskrift for å eksplisitere dem fra mine tolkninger og beskrivelser og skape gjennomsiktbarhet for å redusere usikkerheten vedrørende funnenes gyldighet og reliabilitet (jfr.kap.3.1). Informantene gjentok at det var viktig å lære «språket». For ordens skyld presiseres det at språket det refereres til er norsk. Tre prikker markerer at sitatet har en annen begynnelse, slutt eller at noe er utelatt. Ord som er understreket i sitatene indikerer at tolken la tydelig vekt på dem, noe jeg mente det var vesentlig å vise for få fram tyngden i meningsinnholdet, slik jeg oppfattet det. Jeg har, av plasshensyn, ikke presentert mange dialoger. Utsagnenes kontekst fremgår ved overskrifter eller i teksten for øvrig.

4.1 Bakgrunn og møte med norsk skole

Faktaopplysninger om informantenes bakgrunn ble beskrevet i kap.3.4.1. Her presenteres resultater angående informantenes opplevelser av manglende skriftkyndighet, møte med Norge og skolestart. Deretter beskrives funn vedrørende frivillig eller påtvunget deltakelse, opplæringsbehov og morsmålets betydning for motivasjon i opplæringen. På spørsmålet om opplevelsen av manglende skriftkyndighet mente noen det var uproblematisk i Somalia, da situasjonen var vanlig for kvinner, og den muntlige tradisjonen stod sterkt.

Mona: *«Nei, det var ikke noe problem eller vanskelig, fordi kvinner kunne hjelpe hjemmefra og lage ting de kunne selge ute, eller det kunne være små sånne forretninger, og språk var ikke noe problem, fordi du kunne kommunisere og snakke med folk, så å ikke kunne skrive og lese i Somalia som voksen dame var ikke problematisk.»*

Flertallet hadde derimot sterke opplevelser av at det var urettferdig og svært vanskelig ikke å kunne lese og skrive. De brukte metaforer som å leve i mørket eller være blind og døv.

Fadumo: *«Det var vanskelig... Ikke høre. Ikke se...».*

Kvinnenes manglende skriftkyndighet ble forklart med kultur og tradisjon for at jentene, særlig de eldste, måtte være hjemme og hjelpe til i familien. Rukiyo opplevde det svært vanskelig at alle søsknene hennes fikk gå på skole, mens hun måtte være hjemme.

Rukiyo: *«Fordi da de leste noe, og jeg kunne ikke lese, jeg ble forbanna og sint på min mor og sa at det var urettferdig. Du har gjort feil, og...»*

Hun fortalte at hun mottok et brev fra sin far, som hun ikke kunne lese, men måtte få hjelp fra en venninne og hadde følgende sluttkommentar:

«... og fra den dagen jeg bestemte meg for at hvis jeg reiser herfra, jeg skal begynne å lære å skrive og lese.»

Andre årsaker var borgerkrig med manglende skolesystem og muligheter til skolegang eller oppvekst på landet hvor det kun var Koranskoler for gutter.

Informantene mente det var stor forskjell på ikke å kunne lese og skrive i Somalia og i Norge. Her opplevde de det svært vanskelig på alle måter. Konkrete eksempler gjaldt manglende muligheter til arbeid og inntekt, og at de ikke fikk pass eller bankkonto før de kunne skrive navnet sitt. Privatlivet ble redusert, da andre måtte lese alle brevene de mottok. Det var vanskelig å orientere seg og finne fram, og folk hadde lite tid til å hjelpe dem. De kunne ikke fungere som voksne, selvstendige personer. Ifrahs beskrivelse av møtet med Norge var dekkende for de fleste:

«Da jeg kom til Norge jeg kunne ikke skrive et ord, og nå kan jeg skrive mitt navn, min fars navn og jeg skulle gjerne lære å lese og skrive. Det er en veldig viktig del av mitt liv. Og da jeg kom til Norge og søkte pass kunne jeg ikke skrive under, så jeg måtte bruke tommelfinger, men da jeg søkte om bankkort, de kunne ikke gi meg bankkort, uten å skrive under.

Tolken oppsummerte i fokusgruppeintervjuet: «Nei, det var veldig vanskelig. De er alle enige om at det var veldig vanskelig, fordi du er som en døv og blind, så du kan ikke gjøre noe.»

Første skoledag møtte de kun norsklæreren. Klassene var ikke språkhomogene, men flere hadde somali som morsmål. Utpå høsten fikk de tilbud om morsmålsstøtte. På spørsmål om forventninger til skolestart, sa mange at de hadde vært redde og usikre, og at det var veldig vanskelig å begynne på skolen. De forklarte problemene med manglende selvtillit og troen på at de kunne lære å lese og skrive, fordi de ikke har gått på skole før.

Ifrah: «Ja, jeg husker første dag på skolen veldig godt, for jeg var veldig redd. Fordi jeg kunne ikke lese, jeg kunne ikke skrive, jeg kunne ikke snakke, så det var veldig spesiell øyeblikk.»

Fadumo: «Jeg hadde ikke noe idé i det hele tatt. Jeg var sånn litt redd. Jeg visste ikke hva som skulle skje.»

Andre både gledet og gruet seg. Alle uttrykte sterk motivasjon for å gå på skole for å lære å lese og skrive og snakke norsk. Personlig utvikling, et selvstendig voksenliv og integrering var sentrale mål.

Mona: «Ja, det gikk veldig bra, fordi jeg fikk muligheten til å lære noe nytt, og jeg fant det veldig interessant. De som har lært noe, og de som kan ikke, er ikke det samme.

Sagal: «Jeg var veldig glad, fordi jeg tenkte at det er jo veien til å forstå folk og integrere og bli en del av samfunnet.»

De fleste hadde vært redde for å møte lærerne for ikke å forstå hva de sa og for å si noe galt. Etterpå var de udelt positive og beskrev lærerne som veldig hyggelige, dyktige og hjelpsomme.

Saynab: «Ja, vi var veldig redde, som hun sier, fordi jeg var veldig redd at jeg kunne si noe galt til læreren, noe som kan skade læreren selv, så jeg var veldig redd og generelt å møte med læreren første dagen»

Rukiyo: «Det var veldig hyggelige lærere og de prøver å forklare tingene som jeg ikke forstår, for eksempel peke på eller bruke kroppsspråk eller tegnspråk, så de var veldig hyggelige.»

Ingen kjente andre deltakere fra før. De beskrev lettelse over at noen snakket samme språk og at alle viste seg å være på samme nivå.

Anab: «Jeg er veldig fornøyd med klassen, for alle er jo samme nivå som meg...»

Alle opplevde et godt klassemiljø der de samarbeidet og hjalp hverandre. På spørsmål om hvordan det gikk nå, var alle enige om at det gikk veldig bra og at de hadde gjort framskritt. De hadde begynt å forstå, kunne lese og skrive litt, kommunisere mer på norsk og gledet seg til å gå på skolen. Ingen hadde noen negative kommentarer.

Ifrah: «Jeg har det veldig bra nå. Jeg ønsker vi kunne gå på skole lørdager og søndager også (ler).»

Mariam: «Vi gleder oss! Eller jeg gleder meg hver dag til skolen. Og når jeg får syke barn hjemme, så jeg bare bekymrer meg hele tiden. Jeg var vekke forrige uke, så jeg skal ikke være vekke lenge. Jeg er veldig glad nå.»

4.1.1 Oppsummering

Flertallet av informantene var uten skolebakgrunn med svært begrensede norskkunnskaper. De fleste hadde opplevd det svært vanskelig ikke å kunne lese og skrive. Mange var redde og

usikre med tanke på skolestart og hadde opplevd første skoledag som svært vanskelig, da de ikke forstod mye av det som foregikk. Alle var fornøyde med lærerne og klassemiljøet. Flere fremhevet lettelsen over at alle var på samme nivå og at noen snakket samme språk. De gledet seg til å gå på skolen, og motivasjonen for å fortsette var stor. Jeg snakket med lærerne, som meldte om lite fravær sammenliknet med tidligere erfaringer.

4.2 Motivasjon og mål for opplæringen

Når det gjaldt frivillig eller påtvunget opplæring, var tre av informantene pålagt å gå på norskkurs gjennom Introduksjonsloven. De andre hadde søkt om å få gå på skole, og alle sa klart at de ville valgt å gå på skole uansett. Begrunnelsene for å gå på skole var eksistensielle. Alle ønsket å lære språket og lese og skrive for å utvikle seg personlig, bli selvstendige, kunne kommunisere og integrere seg i samfunnet. Sentrale arenaer gjaldt arbeid, kontakt med naboer, barnehage, skole, helsevesen og andre offentlige instanser samt behovet for å lese egne brev og papirer. Et par følte ansvar for å være gode forbilder for barna sine ved å gå på skole og ta utdanning.

Anab: *«Ja, det er like viktig å lære å skrive og lese, fordi Norge er jo papirland. Det kommer papirer hele tiden. Så det er jo ingen som kommer og banker på døra og sier: Vil du snakke med meg?»*

Ifrah: *«... hvis du får brev og du kan ikke lese det som står, så du må oppsøke andre som kan hjelpe deg å lese brevet. Det betyr at du må gi dine hemmeligheter til andre, og det er ikke så bra.»*

Andre områder der de hadde behov for norskkunnskaper og skriftkyndighet var for å handle, gå til legen, fylle ut skjemaer, skrive sms og bruke pc. Opplæringsbehovet var stort.

Saynab: *«Det er ikke noen spesielle situasjoner jeg tenker på, men jeg tenker det er hele livet, jeg tenker på å lese og skrive...»*

Hayat: *«Når du kan lese og skrive, du er jo et menneske. Når du kan ikke lese og skrive, så du er jo annerledes, og du vet ingenting hva som foregår rundt deg, så det er veldig viktig å skrive og lese.»*

På spørsmålet om bruken av morsmålet hadde betydning for motivasjonen, mente alle at det hadde nær sammenheng med lysten til å lære. De beskrev morsmålet som nøkkelen til norsk - et redskap de vanskelig kunne klare seg uten.

Anab: *«Det gir oppmuntring og lyst til å lære.»*

Hibo: *«Fordi selve læreren motiverer oss og sier at hvis dere lærer somali, så det kunne hjelpe dere å lære språket. Fordi han også forklarer veldig mye og veldig tydelig, så det hjelper oss veldig mye.»*

De kunne sammenlikne norsk og somali og få ting oversatt, slik at de forstod innholdet i tekstene og opplæringen. Opplevelsen av forståelse var sentral angående morsmålets betydning for motivasjon.

Mariam: *«Fordi når du forstår, det gjør det lettere.»*

På spørsmål om egne mål og framtidsplaner svarte alle, unntatt den eldste informanten, at de ønsket å jobbe. Arbeid de så for seg var på sykehjem, i barnehage, kantine, renhold, frisør og klesbutikk - jobber det mente det var realistisk å forvente at de kunne få.

Hayat: *«Det spiller ingen rolle. Hva som helst, for jeg kan jo ikke få kompetanse. Det spiller ingen rolle hva slags jobb jeg har. Det viktigste er å få inntekt.»*

Tre informanter ønsket å fortsette å gå på skole og ta videre utdanning i kombinasjon med arbeid. En ville fullføre videregående skole, og to hadde mål om å bli sykepleier eller lege. Motivasjonen og pågangsmotet var stort.

Saynab: «Ja, som sagt siste gang, jeg er voksen dame, men jeg har planer til å gå på skole så lenge jeg lever.»

Fadumo hadde ingen planer om jobb, men et viktig mål i livet for seg selv:

«Hvilke planer jeg har? Jeg er gammel, og jeg skal ikke jobbe, men jeg skal kommunisere med folk.»

4.2.1 Oppsummering

Alle ville ha deltatt frivillig i opplæringen. De hadde behov for norskkunnskaper og skriftkyndighet for å kunne leve et selvstendig liv. Behovet for arbeid, utdanning og integrering med ønske om å bidra til familiens økonomiske uavhengighet stod sentralt samt kommunikasjon med folk og offentlige instanser. Alle mente at bruken av morsmålet styrket motivasjonen, fordi det førte til forståelse, lettet norskopplæringen og ga raskere progresjon.

4.3 Morsmålets rolle i alfabetiseringen

I dette kapitlet presenteres funn vedrørende selve kjernen i problemstillingen: informantenes syn på første alfabetiseringspråk, opplevelser av alfabetiseringen på morsmålet og på norsk, morsmålets rolle i deltakersamarbeid og strategier ved manglende forståelse.

4.3.1 Tanker om første alfabetiseringspråk

Syv av informantene mente det var best å få den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet. De begrunnet det med at det var lettere, fordi det var deres morsmål som de snakket og forstod. En fordel de fremhevet var at både norsk og somalisk bruker det latinske alfabetet. Selv om lydene er litt forskjellige og noen mangler, er bokstavene de samme. Alle mente at de som kunne lese og skrive på morsmålet fra før, hadde mye lettere for å lære å lese og skrive og snakke nye språk. En viktig fordel var muligheten til å kunne bruke ordbok.

Amina: ... fordi det er veldig viktig at man kan lese og skrive sitt språk før man begynner å lære andre språk generelt.»

Rukiyo: «Ja, fordi hvis du kan lese og skrive, du kan sjekke ordboka hva ordene betyr, så du kan lese og lære fortere.»

Forøvrig kom det fram ulike erfaringer og meninger. Amina, som var yngst, hadde hoveddelen av opplæringen på en annen skole og deltok bare i morsmålstimene. Hun ønsket kun alfabetisering på morsmålet, da hun var overbevist om at det ville hjelpe henne til å lære norsk og andre fag, slik hun hadde sett det hos medelever som var skriftkyndige på somalisk. Hun mente at morsmållæreren ikke skulle drive norskopplæring, da hun klarte seg fint med norske lærere.

Amina: «Det er viktig for meg, fordi det er jo mitt språk, og det kan gjøre det lettere å lære norsk også, fordi hvis du kan ditt språk, du kan lære andre språk også. Jeg vil lære begge språk, men hver for seg. For eksempel norsk med norske lærer og ren somali med den somaliske læreren, for hvis han blander norsk og somali, jeg blir forvirra.»

Fadumo, som var eldst, hadde aldersrelaterte begrunnelser. Hun mente de unge burde få lese- og skriveopplæring på somali først. For egen del var hun tydelig på at hun kun ville lære å lese og skrive på norsk, fordi to språk samtidig ble for mye for henne, og norsk var viktigst nå.

Fadumo: «En voksen dame som meg, som ikke har gått på skole – å lære begge språk samtidig, det er vanskelig.»

Flere presiserte at somali kun var et redskap for å nå det viktigste målet, som var norsk.

Mona: «Ja, men som sagt, jeg skal bare bruke somali som hjelpemiddel, så når jeg har lært norsk, jeg slipper å lære eller gå på kurset. Så hvis jeg klarer meg, jeg skal slutte.»

Andre mente det var best å lære å lese og skrive på begge språk samtidig.

Rukiyo: «Jeg har sagt det tidligere, og jeg sier det igjen, fordi somali hjelper oss å lære norsk. Så det er veldig viktig å kombinere begge to samtidig.»

4.3.2 Opplevelser av alfabetiseringen på morsmålet

Funnene viste at de fleste hadde glede av å lære å lese og skrive på somali, og at det var viktig fordi det var deres morsmål. Begrunnelsen var muligheten til kontakt med det somaliske samfunnet, i kommunikasjon med slektninger og venner gjennom brev, sms, e-post og Facebook samt å kunne lese nyheter fra hjemlandet på Internett. Et par nevnte gleden ved å kunne lese dikt og bøker på morsmålet, som de lånte på biblioteket, og en hadde glede av å lese Koranen på somali.

Saynab: «Ja, jeg har alltid likt å lese på språket mitt.»

De fleste hadde ikke lært å lese og skrive så mye på somali ennå. Likevel hadde de klare formeninger om at det var lett, fordi lydene var kjente, de forstod hva de leste og hadde lettere for å skrive.

Anab: «For eksempel når du skriver «mann» på somali, det heter «nin», sant? Det forstår jeg hvordan man kan skrive det.»

Mona pekte på kontrastive forskjeller vedrørende forholdet mellom vokaler og konsonanter:

«Fordi på somali det fins ikke et ord som inneholder mange konsonanter samtidig, så det må komme konsonant og vokal, konsonant og vokal og sånn. Det er vårt språk, så det er jo lettere.»

Fadumo ville bare lære norsk. På spørsmål om hun hadde fått tilbud om lese- og skriveopplæring på somali, svarte hun bekræftende, men la til:

«Ja, men det er jo ikke nok.»

Jeg spurte om hun trodde hun kunne klare å lese og skrive somali, hvis hun fikk flere timer, noe hun bekræftet. Mange var opptatt av at det var for få timer med morsmålsopplæring.

Informantene fremhevet skriftkyndighet på morsmålet som et viktig redskap i alfabetiseringen på norsk. Jeg ønsket å få fram deres opplevelser av forståelse og stilte følgende spørsmål:

«For en ting er å knekke lesekode, som vi sier, og lese rent teknisk, og en annen ting er å forstå. Hvordan går det på norsk og somali?»

Mona: *«Jeg tror vi knekte kode og lese teknisk på somali. På somali jeg kan forstå det som jeg leser, men på norsk, jeg kan lese, men det kan hende at jeg ikke forstår det som jeg leser, så jeg må finne hva ordene betyr.»*

Hibo: *«Jeg mener det er viktig å lære å lese og skrive på morsmålet. Jeg mener at dersom jeg kunne mitt språk, så jeg kunne lært norsk veldig lett.»*

4.3.3 Opplevelser av alfabetiseringen på norsk

Uten unntak var motivasjonen stor for alfabetiseringen på norsk. Likevel ga alle informantene bortsett fra en, uttrykk for at de opplevde det svært vanskelig å lære å lese og skrive på norsk. De hadde vanskelig for å peke på konkrete utfordringer, men mente det gjaldt rent generelt, fordi språket var nytt for dem. Problemer de påpekte angikk uttale, konsonantopphopninger, norske vokaler, stumme bokstaver og å forstå innholdet i tekstene.

Ifrah: *«Ja, språket er jo veldig vanskelig (liten latter). Jeg er samme som et barn som går på barnehage.»*

Mariam: *«Nei, vi begynte å forstå litt når vi leser, men å forstå helt hva du leser er jo problematisk ennå.»*

Mange la vekt på at man måtte jobbe hardt, og at det krevde stor innsats å lære å lese og skrive på norsk. Flere mente at de leste bedre norsk enn somali, noe de begrunnet med den store forskjellen på antall timer til morsmålet og til norsk, og at de var mest sammen med norske lærere. Alle hadde glede av å lese på norsk.

Anab: *«Ja, jeg kan mye norsk nå.» «Jeg synes det er veldig viktig, fordi jeg var i mørke, men nå jeg er i lyset.» «Jeg føler meg at jeg kan se klart og tydelig.» «At jeg kan noe nå.»*

4.3.4 Bruk av morsmålet i samarbeid og ved manglende forståelse

På spørsmål om de brukte morsmålet i samarbeid med andre deltakere, svarte de at det ikke var lov å samarbeide på morsmålet i norsktimene, men at de ble oppfordret til å samarbeide på norsk.

Anab: *«Nei, siden vi lærer norsk, så det er ikke lov å snakke somali.»*

Flere sa at de likevel samarbeidet litt på somali i norsktimene og i pausene når lærerne ikke var til stede, men at de forsøkte å snakke norsk både av respekt for læreren, og fordi de trodde det var hensiktsmessig.

Hayat: *«I pausene bruker vi somali, men i klassen vi kommuniserer på norsk, fordi vi respekterer læreren.»*

Fadumo: *«Ja, vi snakker somali, men vi vil ikke gjøre det, fordi vi kan ikke lære norsk hvis vi bare snakker somali.»*

Alle brukte strategier som innebar bruk av morsmålet ved manglende forståelse. De spurte om hjelp fra familie, venner og andre deltakere og brukte Google Translate.

Sagal: *«Jeg spør mine barn som forstår mye, så de forklarer hva det betyr.»*

Amina: *«Hvis det er vanskelig å forstå hva læreren sier, så jeg kan spørre klassekameratene, som jeg synes at de kan bedre enn meg.»*

Mange streket under ord de ikke forstod og spurte begge lærerne, men opplevde ofte at de ikke forstod hva norsklærerne forklarte, selv om de brukte kroppsspråk og forsøkte alt de kunne. Hos morsmåls læreren fikk de den hjelpen de trengte.

Ifrah: *«For eksempel norsklæreren prøver å forklare noe, så jeg forstår ikke. Og de prøver veldig hardt å forklare, men jeg forstår ikke. Så jeg kommer til morsmåls lærer, og han forklarer, og det hjelper.»*

4.3.5 Oppsummering

Funnene viste at flertallet av informantene ønsket å få den første alfabetiseringen på morsmålet. Begrunnelsene ble relatert til forståelse, fonologiske ferdigheter, mestring og progresjon. Egenverdien av skriftkyndighet på morsmålet ble framhevet i ulike sammenhenger knyttet til egen kultur og fordelene ved å kunne lese og skrive på morsmålet før man skulle lære det på norsk. Morsmålet ble ansett som et uunnværlig redskap i alfabetiseringen på norsk, som ble opplevd som svært vanskelig grunnet manglende språklige og kulturelle forutsetninger. Resultatene dokumenterer morsmålets betydning i samarbeid og i læringsstrategier ved manglende forståelse. Alle opplevde progresjon og var svært motiverte til å fortsette.

4.4 Morsmållærerens og assistentenes rolle

For informantene inkluderte bruken av morsmålet opplevelsen av å ha tilgang på morsmållærer og morsmålsassistenter. De ble bedt om å gi konkrete eksempler på situasjoner hvor dette var viktig for dem, eller svare på om det hadde vært bedre å få all opplæring på norsk kun med norske lærere.

4.4.1 Morsmållærerens rolle

Resultatene var entydige når det gjaldt informantenes takknemlighet over at skolen hadde ansatt en kvalifisert morsmållærer. De uttrykte stor respekt for ham, og at han var dyktig og til stor hjelp. Han hadde relevant utdanning, var kunnskapsrik og ga dem nyttig informasjon om somalisk og norsk historie og samfunnsforhold. Mange ønsket morsmålsstøtte flere timer i uka, mens Anab ville ha morsmållærer alle timene i uka og begrunnet det med at han kunne lære dem norsk også:

«Ja, hvis det er jeg som kunne bestemme, jeg skulle si fra morgen til slutten av dagen (ler).»

Jeg spurte om hun mente at de ikke trengte norske lærere, noe hun bekreftet. Hun ønsket også flere morsmåslærere, da én lærer ikke rakk å hjelpe alle. For å være sikker på at jeg ikke hadde misforstått, stilte jeg følgende spørsmål:

«Du mener at det hadde vært... forstår jeg deg riktig hvis du mener at det hadde vært best å ha bare morsmåslærer? Til å lære deg norsk?»

Anab: *Ja.*

Informantene begrunnet behovet for morsmåslærer med at han var tospråklig og kunne lære dem å lese og skrive på begge språk. Han pekte på likheter og forskjeller mellom språkene og hjalp dem med å oversette og forstå norske lesetekster. De fikk også hjelp med lekser, data og til å lære og bruke Google translate i morsmålstimene. Han oppfordret dem til å be om hjelp, og forklarte alt de ikke forstod i norsktimene. Flertallet mente at de ikke kunne klare seg uten hjelp fra morsmåslæreren.

Ifrah: *«Vi synes at han er jo veldig stor hjelp, fordi han kan godt norsk, og han kan somali, så han hjelper oss å forstå norske tekster og oversetter på somali, så vi synes at det er veldig viktig.» «De andre grunnene som jeg ser at han er viktig er jo de tingene som jeg kan ikke spørre norsklærer. Jeg spør han på somali, så han forklarer.»*

Rukiyo: *«Den somalske læreren er en viktig del av innlæringen av norsk.»*

Anab: *«Det kunne ha vært veldig vanskelig uten morsmåslærer.»*

4.4.2 Assistentenes rolle

Funnene viser at ni av informantene ikke hadde tilbud om assistenter på intervjuetidspunktet av ulike årsaker, men flere hadde hatt det før. Tre informanter fikk morsmålsstøtte, to mente de klarte seg like godt uten, mens flertallet ønsket assistenter, hvis det var mulig.

Mariam: *«Ja, man kan lære språket uten de, men det er jo ekstra hjelp, så det er veldig bra.»*

I fokusgruppeintervjuet sa alle at de ønsket assistenter, fordi morsmåslæreren ikke hadde mulighet til å hjelpe hele klassen alene. Assistentene hjalp dem med avkodings- og

forståelsesstrategier, fulgte opp og repeterte det morsmåslæreren og norsklærerne sa og sørget for at alle fikk hjelp. De som mottok tilbud om assistenter, var svært fornøyde. En mente hun ikke kunne lære eller gjøre lekser uten dem.

Anab: *«Vi lærer f.eks. teknikker hvordan vi kan dele ord og lese... for eks. de leser opp, og vi prøver så det er veldig bra.» «Men det er viktig at de kommer og hjelper oss, fordi de kommer bare en gang i uken, så vi kunne tenke om de kunne komme tre dager.» «Jeg kunne tenke meg fem dager!»*

4.4.3 Tanker om ren norskopplæring

Informantene ble i ulike sammenhenger konfrontert med om det hadde vært bedre å få all opplæring på norsk, og om de kunne ha klart seg like bra uten morsmåslærer eller assistenter. Funnene viste likevel at bruk av morsmålet og tilgangen på morsmåslærer og assistenter samlet sett hadde bred støtte blant informantene. Den eldste ønsket ren norskopplæring med norsklærer og morsmåslærer. Noen kunne tenkt seg flere norske lærere i tillegg til morsmålsstøtten. Et par mente at de kunne ha klart seg med ren norskopplæring, dersom de måtte, men at det ville bli veldig vanskelig. Flertallet fremhevet alfabetiseringen på morsmålet og morsmålsstøtte som nødvendige redskaper i norskopplæringen.

Mariam: *«Ja, somali er jo bare brobyggeren eller nøkkel til å lære språket, så når jeg lærer litt norsk, så jeg slutter å gå på somali, så hensikten å lære somali, det er jo å lære norsk.»*

Hayat svarte slik på spørsmålet om hun kunne ha klart seg uten morsmåslærer:

«Nei, nei, nei, nei, vi kunne ikke ha lært uten han, fordi læreren prøver å forklare, men han forklarer på norsk, men han forklarer på somali, så det blir lettere å forstå.»

4.4.4 Oppsummering

Morsmåslærerens rolle fremtrer som helt sentral i alfabetiseringen. Flertallet av informantene mente at de ikke kunne ha klart seg uten. Morsmåslæreren ga lese- og skriveopplæring på begge språk og støtte til alfabetiseringen på norsk. Flertallet uttrykte også behov for assistentene, som fulgte opp lærernes undervisning og sørget for hjelp til alle.

Morsmålsstøtten forsterket opplevelsen av mestring og forståelse i læringsprosessen og bidro til styrket motivasjonen og økt progresjon. Flere ønsket en betydelig økning av antall morsmålstimer, spesielt med morsmålslærer, men også med assistenter. En mente morsmålslæreren kunne stått for all opplæringen på begge språk. Til tross for gjentatte forsøk på å få fram ulike syn på bruken av morsmålet, registrerte jeg kun et par avvik fra den eldste og den yngste informanten. For øvrig er det ingen funn som viser at morsmålsstøtten ble opplevd som en ulempe i alfabetiseringen.

4.5 Vurderinger og anbefalinger

Informantene ble bedt om å gi en sluttvurdering av tilbudet med morsmålsstøtte i alfabetiseringen og komme med forslag til forbedringer og anbefalinger til nye deltakere. Funnene viser at de i all hovedsak var svært fornøyde med opplæringstilbudet de mottok. De var takknemlige for å gå på skole, opplevde progresjon og var svært motiverte til å fortsette. Lærerne ble fremhevet som svært dyktige og hyggelige. Spesielt fornøyde var de med morsmålslæreren, som ga dem muligheten til alfabetisering på begge språk og morsmålsstøttet norskopplæring. Tilbudet med morsmålsassistenter fikk stor tilslutning. Når det gjaldt forslag til forbedringer av opplæringstilbudet, var halvparten av informantene svært tilfredse med tilbudet slik det var. Flere foreslo derimot en betraktelig økning i antall timer med morsmålslærer og assistenter som forbedringer.

Rukiyo: *«11 timer om dagen (ler).» «Jeg kunne begynne kl.08.30 og ferdig kl.13 og begynne somalikurs kl.14 og ferdig kl.17.»*

På spørsmål om timefordelingen mellom morsmål og norsk svarte hun:

«Like mange timer, men jeg kan ikke bestemme det (ler).»

I fokusgruppeintervjuet var alle veldig fornøyde med opplæringstilbudet slik det var.

Mona: *«Jeg kan ikke måle med ord!»*

Flertallet av informantene ville anbefale samme opplæringstilbud som de selv hadde fått, til nye deltakere. I enkeltintervjuene ønsket flere alfabetisering på morsmålet og økt antall timer

med morsmålsstøtte enn det som kom til uttrykk i fokusgruppeintervjuet, hvor det oppstod stor enighet om at tilbudet de mottok var optimalt. Det kommenteres nærmere i drøftingene. Mange var opptatt av å formidle at man måtte jobbe hardt for å lære å lese og skrive og snakke norsk. De presiserte at det var viktig å kombinere begge språkene i alfabetiseringen, og at morsmålet var nøkkelen til å lære norsk. Flere gjentok at antall timer med morsmålsstøtte burde økes.

Hayat: *«Vi håper at de som er i samme situasjon som oss og få morsmål og norsk sammen.»*

Mariam: *«Hvis de kan skrive og lese, så de trenger ikke somali, men hvis de kan ikke, så det er jo veldig bra å kombinere. Ja, norsk er jo nøkkel til alt.»*

Amal foreslo å øke det totale timetallet hovedvekt på norsktimer og 2-3 timer med morsmålsstøtte hver dag. På spørsmål om hvor mange timer hun mente de burde ha, svarte hun: *«Mange timer -11 timer til sammen hver dag!»*

4.6 Drøfting av funn

Drøftingen er delt i to hovedområder. Funn som fremkom under de to første delområdene vedrørende informantenes bakgrunnserfaringer og mål for opplæringen drøftes først. Deretter drøftes resultatene fra de tre resterende delområdene, som alle omhandler informantenes opplevelser av morsmålets betydning i alfabetiseringen i ulike sammenhenger, inkludert morsmålslærerens og assistentenes roller. Av plasshensyn henvises det kun til kapitler ved påpekninger av sammenhengen med studiens teoretiske perspektiver.

4.6.1 Bakgrunn og mål for opplæringen

Funnene viser at forventningene og spenningen i forbindelse med første skoledag ikke var mindre for minoritetsspråklige voksne, som startet på skolen i et nytt land uten skolebakgrunn på et språk de ikke forstod, enn første skoledag er for barn. Angst og usikkerhet preget flertallet av informantene. Resultatene tilsier at morsmålslærer og assistenter bør møte deltakerne sammen med norsklæreren første skoledag og i

oppstartsperioden. Deres språklige og sosiokulturelle kompetanse vil kunne skape identifikasjon og bygge bro mellom begge språk og kulturer. De vil kunne bidra til å sikre at det gis relevant informasjon, åpne for dialog og anledning til å stille spørsmål. Tid og krefter kan spares ved at deltakerne slipper å bruke energi på å være redde og lure på hva som skal foregå (jfr.kap.2.2.3; 2.3.3). Morsmålsassistentene kan fungere som ressurspersoner og trygge holdepunkter i en ny tilværelse på skolen. Deltakernes identitet, som voksne selvstendige individer, vil derved kunne ivaretas i tråd med voksenpedagogiske perspektiver og betingelser for tilpasset opplæring (jfr. kap.2.2; 2.3). Plassering av deltakere på samme nivå med samme språk i samme klasse skapte stor lettelse og bidro til å skape trygghet og ivareta deltakernes selvtillit. Praksis med språkhomogene klasser med deltakere på samme nivå bør utvides. Med nevnte tiltak kan første skoledag og skolestart gi positive opplevelser og gjenspeile anerkjennelse i et verdi- og interessefellesskap mellom skolen og deltakerne med tanke på motivasjon for videre opplæring. Det er i tråd med Engens betingelser for tilpasset opplæring og et overordnet perspektiv på morsmålets rolle (jfr.kap.1.2; 2.2).

Resultatene, som viser frivillig deltakelse, var et godt utgangspunkt for alfabetiseringen med tanke på voksnes behov for å kunne ta selvstendige valg og motivasjon for læring (jfr.kap.2.2). Funnene dokumenterer informantenes store, akutte behov for alfabetisering grunnet mange negative erfaringer og opplevelser med manglende skriftkyndighet, spesielt i Norge. Opplæringsbehovene var relatert til muntlig norskkompetanse og hverdagslitterasitet med mål om arbeid og utdanning, økonomisk og personlig utvikling og uavhengighet. Alle hadde klare mål om integrering i samfunnet (jfr.kap.2.2). For å imøtegå deltakernes opplæringsbehov og ivareta deres sterke motivasjon for læring, bør informasjonen som fremgår av funnene presentert i kap.4.1.1 og 4.1.2, inngå i lærernes sosiokulturelle kompetanse. Deltakersamtalen er et velegnet forum for å fremskaffe denne informasjonen, der bruk av morsmålslærer eller tolk, er en forutsetning for dialog og gjensidig forståelse på voksnes premisser. Informasjonen bør få konsekvenser for deltakernes opplevelser av lærestoffets relevans i tråd med voksenpedagogiske perspektiver (jfr.kap.2.3.1; 2.3.2; 2.2). Læreplanen (VOX, 2012:9) forutsetter også kartlegging av tilsvarende informasjon som grunnlag for å tilpasse opplæringen.

Funnene som avdekker informantenes opplæringsbehov og mål for framtiden er sentrale sett i sammenheng med forskningen, som Franker (2004) viser til fra Sverige og Sør-Afrika. Der fikk deltakerne morsmålsbasert opplæring, men valgte likevel å slutte uten å kunne lese og skrive, fordi innholdet i opplæringen var skolerelatert og opplevdes irrelevant og unyttig (jfr.kap.1.2). Erfaringene understreker at informantenes opplevelser med bruk av morsmålet i alfabetiseringen ikke kan ses isolert, men må vurderes i relasjon til transfer og opplevelsen av lærestoffets relevans. Alfabetiseringen må baseres på deltakernes behov for litterasitet i tråd med opplæringsbehov og mål (jfr. kap.2.2). Det samsvarer med Engens betingelse for tilpasset opplæring om innholdets kulturelle kvalitet (jfr.kap.2.3.1), og et økologisk syn på litterasitet, der skriftkyndigheten de tilegner seg, skal kunne føre til endringer og mestring i hverdagslivet med tanke på arbeid og integrering i samfunnet (jfr.kap.1.2).

4.6.2 Morsmålets rolle i alfabetiseringen

Funnene dokumenterer at flertallet av informantene opplevde alfabetiseringen på morsmålet som lett. På norsk opplevde de det som svært vanskelig. Resultatene bekrefter både de sosiokulturelle og de kognitive leseteoriene, som sier at sterke språklige og sosiokulturelle forutsetninger i form av fonologisk bevissthet, morfemkunnskaper, ordforrådet og kulturkompetanse letter både avkodings- og forståelsesstrategiene. Den metakognitive kompetansen styrkes og tilsammen lettes hele leseprosessen. Mange beskrev følelser forbundet med redsel, utilstrekkelighet og infantilisering i alfabetiseringen på norsk, særlig i starten da de ikke fikk morsmålsstøtte. Manglende språklige og sosiokulturelle forutsetninger på de områdene som fungerte som ressurser i alfabetiseringen på morsmålet, ble opplevd til hinder for forståelse, mestring og motivasjon i alfabetiseringen på norsk (jfr.kap.2.1.1;2.1.2). Et viktig funn er også informantenes opplevelser av skriftkyndighet på morsmålet som en egenverdi i ulike sammenhenger og litterasitetspraksiser knyttet til verdier, emosjonelle og sosiale relasjoner i forhold til egen kultur. Det er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv på læring, og det overordnede perspektivet om betydningen av anerkjennelse og et verdi- og interessefellesskap mellom skolen og deltakerne (jfr.kap.1.2; 2.1.1; 2.3). Resultatene tilsier, basert på eksisterende kunnskaper, at alfabetiseringen bør starte på morsmålet for deretter å

overføres til norsk i samsvar med undersøkelsens teoretiske perspektiver og tidligere forskning på feltet (jfr. kap.1.2; 2).

Funnene dokumenterer også det store behovet for morsmålsstøtte i alfabetiseringen på norsk med tanke på forståelse, mestring, motivasjon og progresjon, forhold som har stor betydning for voksnes læring (jfr.kap.2.2). Morsmålet ble beskrevet som nøkkelen til å lære å lese og skrive og snakke norsk - et viktig redskap de fleste mente de vanskelig kunne klare seg uten. Resultatene viser at informantene gjennom morsmålsopplæringen hadde opparbeidet seg metakognitiv bevissthet, kontrastiv kompetanse og aktive læringsstrategier. Det kom til uttrykk ved at de kunne sette ord på hva som var lett og vanskelig i læreprosessen og vise til kontrastive forskjeller mellom fonologi og morfologi på begge språk. Funnene fremhever også morsmålet som det viktigste redskapet i strategibruken ved manglende forståelse og i samarbeidet med andre deltakere. De styrker i all hovedsak tidligere forskning og undersøkelsens teoretiske fundament om morsmålets rolle i alfabetiseringen på andrespråket (jfr.kap.1.2; 2).

På intervju tidspunktet, etter bare få måneder med morsmålsstøtte, viser resultatene at alle mente de hadde gjort framskritt og var svært motiverte til å fortsette. Jeg har ingen dokumentasjon på parallelle forsøk med ren norskopplæring, men med bakgrunn i tidligere omtalte leseteorier kan funnene tyde på at alfabetisering på morsmålet og morsmålsstøtte i alfabetiseringen på norsk også underbygger teorier om lesing i et utviklingsperspektiv. De gir grunnlag for å anta at morsmålsopplæringen kan føre til raskere progresjon med tanke på å skulle forsure de to sentrale sprangene i utviklingen, som å knekke lesekoden og automatisere lesingen mot funksjonell skriftkyndighet på begge språk (jfr.kap.2.1). I følge Cummins og UNESCOs anslag om tidsbruk, vil det ta mange år før deltakerne kan forventes å oppnå funksjonelle lese- og skriveferdigheter på andrespråket avhengig av lærestoffets vanskegrad, individuelle forskjeller og om opplæringen foregår i og på morsmålet eller på andrespråket. Antallet og fordelingen av undervisningstimer mellom språkene har også stor betydning (jfr.kap.1.3; 2.1.3; 2.3.4; 2.3.5). Minoritetsspråklige voksne innvandrere har

vanligvis ikke flere år til rådighet før de bør ha oppnådd tilstrekkelige lese- og skriveferdigheter til å kunne komme seg i arbeid og integreres i samfunnet. Funnene som styrker morsmålets betydning for økt progresjon i opplæringen, er i tråd med teorier om tidsperspektivet i voksenpedagogikken (jfr.kap.2.2).

Funnene i undersøkelsen bekrefter også betingelsene i Engens teori om tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv (jfr.kap.2.3). Innholdets kulturelle kvalitet dokumenteres gjennom informantenes behov for opplevelsen av relevans i lærestoffet. Det kom til uttrykk ved behovet for hverdagslitterasitet og skriftkyndighet på eget språk, både som en egenverdi i relasjon til identitet og egen kultur og som redskap i alfabetiseringen på norsk (jfr. kap.2.3.1). Betingelsen om lærerens sosiokulturelle kompetanse reflekteres gjennom informantenes utsagn vedrørende morsmållærerens tospråklige, pedagogiske og kontrastive kompetanse i forhold til alfabetisering på to språk. Hans kunnskaper og formidling av somalisk og norsk historie og samfunnsforhold ble også opplevd som nyttige og verdifulle (jfr.kap.2.3.2). Betingelsen om kommunikasjonsspråkets pedagogiske funksjonalitet underbygges av funnene som viser morsmålets avgjørende betydning for kommunikasjon og forståelse i ulike sammenhenger, både ved skolestart, i alfabetiseringen på begge språk og for å ivareta voksenpedagogiske perspektiver (jfr.kap.2.3.3). De ulike aspektene ved bruken av morsmålet i alfabetiseringen er gjensidig avhengige faktorer (jfr.kap.2.3).

Jeg hadde, i samarbeid med morsmållærer, en tokulturell klasse i Osloskolen på slutten av 1980-tallet. Etter at de minoritetsspråklige elevene hadde knekt lesekoden på morsmålet, startet lese- og skriveopplæringen på norsk. Alle de tospråklige elevene lærte å lese og skrive på to språk i løpet av 1.klasse. I tredje klasse skrev de lengre tekster på begge språk. Forsøket med tokulturelle klasser ble ikke fulgt opp av forskning, men funnene i denne undersøkelsen styrker begrunnelsen for morsmålsbasert alfabetisering i tråd med undersøkelsens teoretiske forankring, forskning og egne erfaringer fra praksis. Deres utsagn bekrefter det mange har sagt før og allmenn teori vedrørende morsmålets betydning for læring i en tospråklig kontekst. Det er lite som peker i en annen retning (jfr.kap.1.2; 2).

Studien avdekker også funn jeg ikke hadde ventet på forhånd. Det gjelder fortrinnsvis ønsket fra noen av informantene om å *kombinere* lese- og skriveopplæringen på begge språk *parallelt*. Begrunnelsen var tidsrelatert i samsvar med voksenpedagogiske perspektiver. Minoritetsspråklige voksne har behov for rask progresjon for å komme i arbeid, fungere selvstendig i hverdagen og integreres i samfunnet (jfr. kap.2.2). Teorier om tidsperspektivet i voksenpedagogikken kan synes å komme i konflikt med teorier som underbygger valg av morsmålet som første alfabetiseringsspråk. Mine funn hos noen av informantene styrker betydningen av tidsperspektivet, men gir naturligvis ikke grunnlag for noen konklusjoner. Jeg har ikke funnet teori eller forskning som sier noe om forskjeller mellom voksne og barn relatert til kognitiv utvikling og alfabetisering i en tospråklig kontekst. Hos minoritetsspråklige voksne med et velutviklet morsmål er det grunn til å anta at det underliggende begrepsapparatet utgjør et annet og sterkere fundament for utviklingen av andrespråket og skriftkyndighet på begge språk enn hos barn (jfr.kap.2.1.2; 2.3.4; 2.3.5). Det kan derfor være grunn til å stille spørsmål og undersøke om voksne kan profitere på at alfabetiseringen foregår parallelt på begge språk. Tidsperspektivet og valg av alfabetiseringsspråk er også relevant ved morsmål som bruker andre alfabeter enn det latinske eller har ikke-alfabetiske skriftspråk med tanke på videre forskning (jfr.kap.2.1; 2.2).

Et par funn til utpeker seg. Det gjelder den eldste informantens ønske om ren norskopplæring og den yngste informantens motstand mot morsmålsstøtte på norsk. Funnene samsvarer tilsynelatende ikke med teori og empiri som prioriterer morsmålet som første alfabetiseringsspråk og morsmålsstøtte i alfabetiseringen på andrespråket. En rekke usikkerhetsmomenter er knyttet til vurderingen av de aldersrelaterte funnene, blant annet fordelingen av antall timer til morsmål og norsk. Resultatene, som dokumenterer ønsker om å kombinere alfabetiseringen på begge språk og de aldersrelaterte forskjellene, representerer likevel nyanser og spørsmål jeg mener det er viktig å få fram med tanke på videre forskning. Må alfabetiseringen organiseres likt for alle? Kan den med fordel foregå parallelt på begge språk? Bør man ta hensyn til alder eller individuelle preferanser og behov? Det avhenger av en rekke forhold det fører for langt å gå inn på her, men jeg er opptatt av at svarene og tilbudene som gis må være forskningsbaserte. Det er også viktig at voksne deltakere får

informasjon om teorier og forskning vedrørende morsmålets betydning for læring, slik at de kan foreta kunnskapsbaserte valg og vurderinger når det er aktuelt (jfr.kap.2.3.5).

Undersøkelsens funn dokumenterer også morsmållærerens sentrale rolle i alfabetiseringen. Det er viktig å presisere at formelle krav om kvalifikasjoner må stilles ved ansettelse av morsmållærere på linje med norsklærere. Resultatene etterlater ingen tvil om morsmållærerens betydning for læring, motivasjon og progresjon. En av informantene mente morsmållæreren kunne stå for alfabetiseringen på begge språk med sin tospråklige og tokulturelle kompetanse, noe jeg av plasshensyn velger ikke å drøfte nærmere, men det understreker morsmållærerens avgjørende kompetanse og betydning. Det forutsettes at de samarbeider med norsklærerne om opplæringen. Funnene understreker at skolene bør prioritere å ansette kvalifiserte morsmållærere. Deres tilstedeværelse i skolesamfunnet og likeverdige rolle og status på linje med norsklærerne, har også betydning for identifikasjon og skolens anerkjennelse av deltakernes språk og kultur i tråd med undersøkelsens overordnede perspektiv (jfr.kap.1.2; 2.3). Jeg etterlyser en synliggjøring av morsmållærerens sentrale rolle i alfabetiseringsmodulen i Læreplanen (VOX, 2012) og sentrale styringsdokumenter. Funnene synliggjør også stort behov for morsmålsassistenter i alfabetiseringen. Jeg finner det relevant å påpeke at de ikke bør erstatte en morsmållærer med faglig og pedagogisk kompetanse og status, men bruk av assistenter anbefales sterkt for å styrke morsmålets rolle i alfabetiseringen. Bruk av assistenter forutsetter vurdering av egnethet, opplæring og tett oppfølging fra lærerne. Resultatene bekrefter studiens teoretiske forankring som vektlegger at læring skjer i samhandling og dialog i sosiokulturelle kontekster ved hjelp av kompetente andre. (jfr.kap.2.1; 2.3).

Resultatene av informantenes sluttvurderinger av opplæringstilbudet de mottok var svært positive, og understreker studiens øvrige funn vedrørende morsmålets sentrale rolle i alfabetiseringen, noe som særlig kom til uttrykk gjennom ønsker og anbefalinger om å øke timetallet med morsmållærer og assistenter betraktelig. Ved vurderinger av de samlede resultatene fra enkeltintervjuene sammenlignet med funnene i fokusgruppeintervjuet fant jeg et mindre avvik. Et par informanter som ønsket alfabetisering på morsmålet først og flere timer med morsmållærer i enkeltintervjuene, sa seg fullt enige i at kombinasjonen av

alfabetisering på begge språk var best og at tilbudet de mottok var optimalt. Jeg tolker forskjellen som et resultat av påvirkning fra en av informantene som kunne lese og skrive litt på morsmålet fra før. Hennes engasjement og meninger smittet over på de andre i sluttvurderingen med rom for færre nyanser, slik jeg forstod det. Lojalitet til skolen og lærerne der informantene var opptatt av å vise takknemlighet og tilfredshet med tilbudet de fikk, kan også ha påvirket totalvurderingen, slik jeg opplevde det. Oppsummert tolker jeg resultatene fra enkeltintervjuene som mest reliable (jfr.kap.3.4.5; 3.8), og mener nyansene mellom resultatene fra enkeltintervjuene og fokusgruppeintervjuet samlet sett ikke får konsekvenser for hovedkonklusjonen i undersøkelsen.

4.7 Avslutning

«Jeg så lærere snakke. Munnen beveget seg, men jeg forstod ingenting.» Ifrahs opplevelser fra første skoledag uttrykker essensen i begrunnelsen for valg av problemstillingen, som fokuserer på deltakerperspektivet ved bruk av morsmålet i alfabetiseringen for minoritetsspråklige voksne. Som oppsummering og svar på problemstillingen bekrefter mine funn i all hovedsak undersøkelsens teoretiske forankring, tidligere forskning og egen praksiserfaring, som understreker morsmålets sentrale rolle i alfabetiseringen. Problemet med mangelen på et felles kommunikasjonsspråk mellom lærerne og deltakerne kom til uttrykk allerede fra første skoledag gjennom flertallet av informantenes opplevelser av redsel og manglende forståelse av hva som skulle foregå. Deres opplevelser dokumenterer sterke behov for morsmålsbasert opplæring, men med visse nyanser, ulike begrunnelser og i ulikt omfang. Funnene kan oppsummeres slik:

- morsmålet bør være første alfabetiseringsspråk
- skriftkyndighet på morsmålet gir overføringsverdi som letter alfabetiseringen på norsk
- morsmålet er et viktig redskap i alfabetiseringen på norsk
- morsmålet er sentralt i læringsstrategier ved manglende forståelse og i samarbeid
- morsmålet er avgjørende for kommunikasjon og dialog i alfabetiseringen
- morsmålets betydning dokumenterer behovet for kvalifiserte morsmålslærere
- morsmålet er sentralt ved skolestart og i deltakersamtaler

-
- morsmålet er sentralt for å fremskaffe relevant bakgrunnsinformasjon og kartlegge deltakernes forutsetninger for læring
 - bruk av morsmålsassistenter styrker læringstrykket i alfabetiseringen
 - morsmålet bidrar til å ivareta voksenpedagogiske perspektiver i alfabetiseringen
 - morsmålet styrker motivasjonen og progresjonen i alfabetiseringen og bidrar til å hindre frafall og manglende skriftkyndighet som resultat

Resultatene, som viser informantenes opplevelser av morsmålets betydning, framgikk ikke minst gjennom gleden ved å delta i opplæringen og den sterke motivasjonen for å fortsette, som alle ga uttrykk for. Kontrasten til Hvenekilde et al. (1996) sine funn er stor, der norsk ble benyttet som eneste opplæringspråk og mange ga opp og sluttet på skolen uten å kunne lese og skrive. Funnene samsvarer også med resultatene fra sfi-undervisningen i Malmö (Mörnerud, 2010), erfaringene fra prosjektet *Morsmålsstøttet leseopplæring* ved Nygård skole i 2011/12 som begge underbygger morsmålets sentrale rolle i alfabetiseringen. Det er imidlertid viktig å minne om betydningen av at morsmålets rolle må ses i sammenheng med deltakernes opplevelser av lærestoffets relevans og behovet for hverdagslitterasitet når man skal gi en totalvurdering av ulike alfabetiseringstilbud.

Undersøkelsen dokumenterer i overveiende grad sterke sider ved morsmålsbasert alfabetisering. Jeg gjorde ingen funn som kan konkludere med at bruken av morsmålet medfører noen form for ulemper. Resultatene som avdekker aldersforskjeller i informantenes opplevelser og behovet for å kombinere alfabetiseringen parallelt på begge språk, gir ikke grunnlag for å kunne trekke noen slutninger, men funnene og spørsmålene de fremkaller kan være verdt å merke seg med tanke på videre forskning, spesielt når det gjelder å samkjøre alfabetiseringen på begge språk i relasjon til tidsperspektivet i voksenpedagogikken. Funnene som forsvarer valg av morsmålet som første alfabetiseringspråk, krever også forbehold om hvordan det forholder seg med deltakere som har morsmål med andre alfabeter og ikke-alfabetiske skriftspråk. Muntlig morsmålsstøtte i alfabetiseringen vil uansett styrke læreprosessen i alfabetiseringen på norsk, men det må forskes mer for å undersøke hvorvidt den første alfabetiseringen bør foregå uavhengig av morsmålets alfabeter og skriftspråk.

Formålet med undersøkelsen har vært å bidra til forskningsbaserte endringer av dagens praksis, der alfabetiseringen hovedsakelig foregår på norsk. Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg sett at det gjenstår mye forskning på fagfeltet som angår morsmålets rolle i alfabetiseringen for minoritetsspråklige voksne. Likevel mener jeg vi har nok kunnskaper, som tilsier at praksis i alfabetiseringen bør implementere bruk av morsmålet, ansettelse av morsmåls lærere og bruk av på assistenter. Dagens praksis bør endres og bli morsmålbasert i tråd med teorier og forskning, som dokumenterer morsmålets betydning for alfabetisering i en tospråklig kontekst. Samtidig bør forskningen på fagfeltet følges opp og styrkes slik at fremtidige opplæringstilbud er kunnskapsbaserte. Dagens praksis med manglende prioriteringer når det gjelder ansettelse av morsmåls lærere og bruk av morsmålet i alfabetiseringen skyldes ikke mangel på kunnskaper, men må ses i sammenheng med studiens overordnede perspektiv på rådende maktforhold, ideologier og innlemmingsstrategier i skolen og samfunnet, slik jeg forstår det (jfr. kap.1.2).

Jeg er oppmerksom på undersøkelsens begrensninger med et lite antall informanter som ikke gir grunnlag for å trekke generelle konklusjoner. Kjønnbaserte forskjeller kan heller ikke utelukkes, da utvalget av informanter kun bestod av kvinner. Bevisstheten om utfordringene med tanke på egen forforståelse, bruken av tolk, de asymmetriske maktforholdene i intervju situasjonen og alle nivåene i den hermeneutiske fortolkningen og behovet for kritiske vurderinger har fulgt meg gjennom hele forskningsprosjektet. Underveis ble jeg oppmerksom på at frykten for ikke å være kritisk nok, kunne medføre en fare for ikke å tørre å stole på de resultatene som faktisk fremkom. Dette har jeg forsøkt å balansere etter beste evne for at funnene og konklusjonene i undersøkelsen skal fremstå reliable og valide, så langt det er mulig (jfr.kap.3.8). At undersøkelsens funn samsvarer med studiens teoretiske forankring, tidligere forskning og egne erfaringer fra praksis, styrker reliabiliteten og gir ingen grunn til å betvile at behovet for morsmålsbasert alfabetisering også kan gjelde andre deltakere.

Undersøkelsens funn bekrefter behovet for fokus på *deltakerperspektivet* i framtidig forskning på fagfeltet som angår alfabetisering. Det er i tråd med en trippelhermeneutisk forståelse og i samsvar med studiens overordnede perspektiv om anerkjennelse og myndiggjøring, samt kobling av spørsmålet om status og makt til diskursen om litterasitet og bruken av morsmålet i alfabetiseringen (jfr.kap.1.2; 3.3). Arbeidet med forskningsprosjektet og informantenes opplevelser har vist meg at litterasitetsutvikling for voksne i en tospråklig kontekst er mer enn å lese og skrive. Jeg ble imponert av de sterke, flotte damene fra Somalia, som jeg var så heldig å få intervju, og velger å la Mariam få siste ordet ved å gjenta hennes utsagn som uttrykker hovedbegrunnelsen for morsmålsbasert alfabetisering:

«For di når du forstår, det gjør det lettere.»

Litteratur

Alver, V.R. (2013). Bakgrunn for lese- og skriveopplæringen på spor 1. I *Metodisk veiledning. Metoder for alfabetisering og spor 1 Lese- og skriveopplæring*. VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.

Alver, V. og Lahaug, V.(1999): *Alfabetisering – mer enn å lære bokstavene*. Oslo: Novus.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th edition. Clevedon: Multilingual Matters. Chap.14: Literacy, Biliteracy and Multiliteracies for Bilinguals p.320-341.

Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012-2013). St.meld.nr. 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Oslo: Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. (2.utg.). [Malden]: Blackwell Publishing.

Beck, C., Engen, T. O., Østerud, S., Øzerk, K. & Aasen, J. (2010). Sosialiseringsteoretikeren Anton Hoëm - en internasjonal plassering. I A. Hoëm. *Sosialisering - kunnskap- identitet*. (s. 1 - 27). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Bråten, I. (Red.). (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Buanes, I.A, Lehne, K. (2013). Morsmålsstøttet leseopplæring. I *Metodisk veiledning. Metoder for alfabetisering og spor 1 Lese- og skriveopplæring*. VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.

Coelho, E. (2010). *Language and learning in multilingual classrooms: a practical approach*. Bristol: Multilingual Matters: XVI, 357 s.: ill.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD: Clevedon

Cummins,J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, F., Leoni, L., Sandhu, P. & Sastri, P. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms. *Educational leadership*, 63 (1), s. 38-43.

Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Komitéen.

Dysthe, O.(2001). Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. I *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G. D. Berg & K. Nes. (Red), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Engen, T.O. & Kulbrandstad, L. A. (1998). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Engen, T.O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdragelses-læreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Opplandske bokforlag.

Engen, T.O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I Berg, G.D. og Nes, K. (Red.). *Tilpasset opplæring – støtte til læring*. Opplandske Bokforlag.

Engen, T.O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Everett, E.L. og Furseth, I. (2008). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger, (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s.675-713.

Franker, Q. (2011). *Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik. Stockholms universitet.

Geertz, C. [2000]. *The interpretation of cultures*. New York: Basis books.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget (s. 71 - 86).

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Hoëm, A. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hvenekilde, H., Alver, A., Bergander, E., Lahaug, V., Midttun, K. (1996). *Alfa og omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus.

Hyltenstam, K. (2003). Modersmålsbaserade utbildningssystem, kunnskapskapital och ekonomisk tillväxt. I C. Horst (Red.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* (1.utg., s.35-52). Vejle: Kroghs forlag A/S.

Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.

Inkluderingsutvalget. (2011). *Bedre integrering*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2011:14). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/nou-2011-14/9.html?id=650903>

Kleven, T. A. (Red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.

Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis!* Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007 – 2009. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske forlag.

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund T. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.19 - 78). Oslo: Unipub.

Loeng, S. (2009). *Andragogikk – en historisk og faglig gjennomgang*. Stjørdal: Læringsforlaget DA.

Lund T. (2002). Generaliseringsproblematikk. I Lund T. (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.125-140). Oslo: Unipub.

Mörnerud, E. (2010). Rapport i forskningscirceln Komvux Malmö centrum/Hyllie Park folkhögskola: *Morsmålsbaserad svenskundervisning för invandrare*. Malmö: FoU Malmö/utbildning.

NVL Nordiskt nätverk för vuxnas lärande. (2013). *Kompetensbeskrivning av lärare i grundläggande litteracitet för vuxna med andra modersmål än de nordiska*. Det nordiska Alfarådet.

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA norsk som andrespråk*, nr.2, 67-97.

Strømsø, H.I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I Bråthen, I. (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (1.utg., s.20-44). Oslo: Cappelen Akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2009). *Educating English Learners for a Transformed World*. Albuquerque: Dual Language Education of New Mexico Fuente Press.

Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2012). *Dual Language Education for a Transformed World*. Albuquerque: Dual Language Education of New Mexico Fuente Press.

Utdanningsdirektoratet. (2013). Veileder: Regelverk knyttet til minoritetsspråklige elevers og voksnes opplærings situasjon. Lokalisert på <http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Elever-med-sarskilte-behov/Minoritetsspraklige/Regelverk-knyttet-til-minoritetsspraklige-elevers-og-voksnes-opplaringssituasjon/> 30.07.2013

UNESCO Institute for Statistics. (2010). *ADULT AND YOUTH LITERACY, 1990-2015 Analysis of data for 41 selected countries*. Lokalisert på: <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/adult-youth-literacy-data-viz.aspx>

Utlendingsdirektoratet. (2003). *Kommunikasjon via tolk*. Lokalisert på <http://www.tolkeportalen.no/no/For-tolkebrukere/Kommunikasjon-via-tolk/>.

VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. (2013). *Hva skjer på alfabetiseringsfeltet?* Lokalisert på <http://www.vox.no/no/Aktuelt/Hva-skjer-pa-alfabetiseringsfeltet/> 09.09. 2013

Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.

Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser. Kompetenceudvikling i utdanning og arbeid*.

København: Akademisk forlag.

Østbergutvalget. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplærings systemet*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010:7). Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/12.html?id=606342>

Mastergrad i tilpasset opplæring



Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i Tilpasset opplæring

I forbindelse med sitt mastergradsstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivaretatt i henhold til lov og forskrifter.

Bakgrunn:

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn – inkludert St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* – er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammeplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

I evalueringene av L97 avdekkes det et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering som er overordnede begreper også i Kunnskapsløftet. De politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom et *mastergradsstudium i tilpasset opplæring* har Høgskolen i Hedmark ønsket å ta opp utfordringen om å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes mastergradsavhandlinger vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan mastergradsstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at skoleverket og barnehagen og Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre forskning og datainnsamling. Ved eventuell henvendelse kan den enkelte student gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling. Eventuelle spørsmål kan ellers rettes til undertegnede.

Hamar 01.08.2011.

Thor Ola Engen

Professor i pedagogikk / leder for mastergradsstudiet i tilpasset opplæring

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Høgskolen i Hedmark

Tlf 62517707

thor.engen@hihm.no

Vedlegg 2 side 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Thor Ola Engen
Institutt for samfunnsvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Vår dato: 14.01.2013

Vår ref:30132 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.03.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

30132	<i>Tilpasset opplæring En undersøkelse om bruk av morsmålsstøtte for minoritetsspråklige voksne i alfabetiseringen på norsk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Thor Ola Engen</i>
Student	<i>Unni Skadberg Isaksen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Unni Skadberg Isaksen, Hellerudgrenda 71, 0672 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kyrrsvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svuit.no

Veileder for oppgava er Thor Ola Engen ved Høgskolen i Hedmark. Kontaktopplysning

Vedlegg 2 side 2: Godkjenning fra NSD

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30132

Utvalget består av elever i norskopplæringen ved opplæringsstedet, jf. telefonsamtale med student 09.01.2013.

Personvernombudet legger til grunn at det ikke fotograferes i forbindelse med datainnsamling i prosjektet, jf. e-post fra student av 07.01.2013.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskriv mottatt 09.01.2013 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 20.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da i henhold til prosjektmeldingen anonymiseres, og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 3: Forespørsel om å delta i intervju (1)

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i ”Tilpasset opplæring” ved Høgskolen i Hedmark og holder på med den avsluttende masteroppgava. Jeg har jobbet som norsklærer i voksenopplæringen siden 2008 med minoritetsspråklige deltakere som skal lære å lese og skrive på norsk.

Tema for oppgava er bruk av morsmålet som ressurs i grunnleggende lese- og skriveopplæring for minoritetsspråklige voksne. Problemstillingen er følgende: “Morsmåletts rolle i grunnleggende lese- og skriveopplæring for minoritetsspråklige voksne - hvordan opplever deltakere i undervisningen en tospråklig opplæringsmodell?” Hensikten med forskningen er å bidra til å belyse og videreutvikle tospråklige opplæringsmodeller for voksne minoritetsspråklige deltakere som skal lære å lese og skrive.

For å finne ut dette vil jeg intervju 10-12 elever. Intervjuene vil foregå individuelt og i gruppe og vil ta ca. 45 - 60 minutter. Det vil bli brukt tolk og vil foregå på skolen i skoletiden eller etter andre avtaler med dere. Intervjuene har ingen sammenheng med undervisningen eller skolen for øvrig.

Intervjuer og de som behandler eller har innsyn i datamaterialet er underlagt taushetsplikt. Alle data vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Lydbåndopptak vil bli slettet ved prosjektets avslutning senest juni 2013.

Undersøkelsen er frivillig, og deltakerne har til enhver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsviteskapelig datatjeneste A/S for godkjenning.

Veileder for oppgava er Thor Ola Engen ved Høgskolen i Hedmark. Kontaktopplysninger:

e-postadr.: Thor.Engen@hihm.no Telefon: 62517707

Dersom du kan tenke deg å delta på intervju, kan du fylle ut skjemaet ”Samtykkeerklæring”

(se vedlegg) og levere til en av lærerne dine så snart som mulig.

Dersom du har spørsmål om noe, kan du ta kontakt på mobil: 45032203 eller sende en e-post til unni.isaksen@skullerud.oslovo.no.

Jeg håper du vil ta deg tid til å delta!

Med vennlig hilsen

Unni Skadberg Isaksen

Vedlegg 5: Forespørsel om å delta i intervju (2)

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i ”Tilpasset opplæring” ved Høgskolen i Hedmark og holder på med den avsluttende masteroppgava. Jeg har jobbet som norsklærer i voksenopplæringen siden 2008 med minoritetsspråklige deltakere som skal lære å lese og skrive på norsk.

Tema for oppgava er bruk av morsmålet som ressurs i grunnleggende lese- og skriveopplæring for minoritetsspråklige voksne. Problemstillingen er følgende: “Morsmåletts rolle i grunnleggende lese- og skriveopplæring for minoritetsspråklige voksne - hvordan opplever deltakere i undervisningen en tospråklig opplæringsmodell?” Hensikten med forskningen er å bidra til å belyse og videreutvikle tospråklige opplæringsmodeller for voksne minoritetsspråklige deltakere som skal lære å lese og skrive.

For å finne ut dette vil jeg intervju 10-12 elever. Intervjuene vil foregå individuelt og i gruppe og vil ta ca. 45 - 60 minutter. Det vil bli brukt tolk og vil foregå på skolen i skoletiden eller etter andre avtaler med dere. Intervjuene har ingen sammenheng med undervisningen eller skolen for øvrig.

Intervjuer og de som behandler eller har innsyn i datamaterialet er underlagt taushetsplikt. Alle data vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt så langt som mulig. Navn på enkeltpersoner som intervjues vil ikke bli publisert. Enkeltpersoner vil likevel kunne gjenkjennes i masteroppgava, da det vil fremgå hvilken språkgruppe som intervjues og vises til prosjektet *Morsmålsstøttet opplæring* ved Nygård skole 2011/12. navn på morsmålslærer og to av norsklærerne samt prosjektets veileder vil også bli oppgitt etter samtykke fra dem.

Lydbåndopptak vil bli slettet ved prosjektets avslutning senest juni 2013.

Undersøkelsen er frivillig, og deltakerne har til enhver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S for godkjenning.

Veileder for oppgava er Thor Ola Engen ved Høgskolen i Hedmark. Kontaktopplysninger:
e-postadr.: Thor.Engen@hihm.no Telefon: 62517707

Dersom du kan tenke deg å delta på intervju, kan du fylle ut skjemaet ”Samtykkeerklæring” (se vedlegg) og levere til en av lærerne dine så snart som mulig.

Dersom du har spørsmål om noe, kan du ta kontakt på mobil: 45032203 eller sende en e-post til unni.isaksen@skullerud.oslovo.no.

Jeg håper du vil ta deg tid til å delta.

Med vennlig hilsen

Unni Skadberg Isaksen

Vedlegg 7: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Innledning: Jeg ønsker å forstå hvordan du har det på skolen her i Norge og hva du mener om opplæringen du får. Jeg vil vite hvordan du opplever å lære å lese og skrive og snakke norsk slik du kan forklare det. Her er det ingen svar som er feil. Det er dine opplevelser og meninger som er viktige for meg. Din stemme er viktig for å kunne hjelpe andre i samme situasjon. Takk for at du er her og vil hjelpe meg til å forstå.

1. Deltakerens bakgrunn

- **Kan du først fortelle litt om deg selv? Hvor gammel er du? Når kom du til Norge? Hvordan var det å komme til Norge?**
- **Hva slags erfaringer har du med skole?**
Har du erfaringer med skole fra hjemlandet? Hvor lenge har du gått på skole i Norge?

2. Møte med norsk skole

- **Du har begynt på skole som voksen i et nytt land med et nytt språk. Kan du si noe om hvordan det var å begynne på skolen?**
Husker du første skoledag? Hva tenkte du? Hvordan hadde du det?
Hvordan var det å møte lærerne? De andre elevene? Eksempler?
Hvordan går det nå? Eksempler? Hvordan har du det i klassen? Eksempler?

3. Deltakerens mål for opplæringen

- **Mange er pålagt å gå på norskkurs gjennom Introduksjonsloven eller NAV. Har du valgt å gå på norskkurs selv, eller er det andre som har bestemt det?**
- **Kan du si noe om hvorfor du går på norskkurs?**
Hva er det viktig for deg å lære? Hva skal du bruke det til? Har du eksempler på situasjoner hvor det er viktig for deg å kunne snakke norsk?
Når og hva har du behov for å kunne lese og skrive på norsk?
Hvilke ønsker og planer har du for fremtiden? Hvilke muligheter ser du?
Vil du jobbe? Gå mer på skole? Være hjemme med familien? Andre ting?

4. Bruk av morsmålet i opplæringen

- **De fleste steder i Norge får elevene all opplæring på norsk. Her får dere opplæring på to språk, både på norsk og på morsmålet. Hvordan opplever du det?**
- **Hva mener du om å bruke morsmålet for å lære å snakke, lese og skrive norsk? Er det til hjelp for deg eller lærer du like bra på norsk? Eksempler.**
Forstår du hva lærerne sier og forklarer? Forstår du hva de andre elevene sier slik at du kan samarbeide med dem? Eksempler?
Kan du bruke dine erfaringer og det du kan fra før på skolen? Eksempler?
- **Kan morsmålet være til hjelp i muntlig norskopplæring, eller er det like greit for deg og bare bruke norsk? Eksempler?**
- **Har bruk av morsmålet har noe å si for din lyst til å lære, eller har det ingen betydning? Begrunn svaret. Eksempler?**
- **Hadde vært bedre eller like greit for deg å få all opplæring på norsk? Kan du begrunne svaret og komme med eksempler?**

5. Grunnleggende lese- og skriveopplæring

- **Har du noen erfaringer med lesing og skriving? Eksempler?**
Hvordan opplevde du det å ikke kunne lese og skrive i hjemlandet? Eksempler?
Hvordan opplever du det i Norge? Eksempler?
- **Hvilket språk lærte du å lese og skrive på først?**
- **Hvordan var det å lære å lese og skrive for første gang? Eksempler?**
- **Mange mener at det er best å lære å lese og skrive på morsmålet først. Etterpå går det lettere å lære det på norsk. Andre mener det er bedre å lære å lese og skrive på norsk med en gang. Hva mener du om dette?**
Kan du si noe om hva som er lett eller vanskelig når du skal lære å lese og skrive?
Hvordan opplever du å lære å lese og skrive på morsmålet?
Hvordan går det å lære alfabetet - lydene og bokstavene?
Klarer du å lese noe på morsmålet og forstår du hva du leser? Eksempler?
Har du glede av å lese på morsmålet? Er det viktig for deg eller ikke så viktig?
Begrunn og kom med eksempler.

- **Hvordan er det å lære å lese og skrive på norsk?**

Kan du si noe om hva som er lett eller vanskelig? Eksempler?

Hvordan går det å lære alfabetet - lydene og bokstavene?

Klarer du å lese noe på norsk, og forstår du hva du leser? Eksempler?

Hva gjør du når du ikke forstår?

Har du glede av å lese på norsk? Er det viktig for deg eller ikke?

Begrunn og kom med eksempler.

- **Har du behov for å bruke morsmålet når du skal samarbeide med andre elever for å lære å lese og skrive, eller går det like greit på norsk?**

6. Morsmåslærerens og assistentenes rolle

- **Her på skolen har de ansatt morsmåslærere. Hva mener du om det?**

Har du eksempler på situasjoner der det er viktig for deg å ha morsmåslærer når du skal lære å lese, skrive og snakke norsk, eller kan du klare deg fint uten?

Andre grunner til å ha morsmåslærer på skolen?

- **Hadde det vært bedre å ha flere norske lærere? Hva mener du om det?**

- **Kan du si noe om hvordan du opplever å ha assistenter fra Spor 2?**

Har du eksempler på situasjoner der assistentene er til hjelp for deg på skolen?

Er det noe de kan hjelpe deg bedre med enn lærerne? Eksempler?

Andre grunner til å bruke assistenter i opplæringen?

Kunne du klart deg like godt uten assistenter?

7. Avslutning

- **Kan du til slutt si noe om hvor fornøyd du er med opplæringen du får?**

Er det noe du kunne tenke deg annerledes? Har du forslag til forbedringer?

- **Hva vil du anbefale i norskopplæringen for nye elever som kommer til Norge?**

- **Da er jeg ferdig med spørsmålene mine.**

Er det noe annet du vil si før vi avslutter? Noe du mener det er viktig å si noe om som jeg ikke har tenkt på?

- **Har dette vært en grei samtale for deg?**

Takk for samtalen og samarbeidet! Takk for hjelpen! Lykke til med videre opplæring!

Vedlegg 8: Utdrag fra analyseredskapet

Matrise 3: Morsmålets rolle i alfabetiseringen

Deltaker	Å være analfabet i Somalia	Å være analfabet i Norge	Syn på første opplæringspråk	Opplevelse av lese- og skriveopplæringen på somali	Opplevelse av lese- og skriveopplæringen på norsk	Hva gjør du når du ikke forstår?
Ifrah	«Hm – (liten latter). Nei, da jeg var i mitt hjemland, det var ikke veldig vanskelig, fordi jeg jobbet og hadde sånn forretning, og det var ikke noe problem å kunne kommunisere med folk. Men da jeg flyttet fra mitt hjemland...» *s.5 Behøvde egentlig å lese og skrive, men ikke vanskelig fordi jeg kunne snakke med alle også på kontoret.	«... og da jeg kom til Norge, jeg kunne ikke skrive et ord, og nå kan jeg skrive mitt navn, min fars navn, og jeg skulle gjerne lære å lese og skrive. Det er en veldig viktig del av mitt liv.»*s.1 Veldig forskjellig fra Somalia. Kunne ikke skrive under i passet, måtte bruke tommel-finger, ikke skrive navn, fikk ikke bankkort eller konto før hun hadde lært å skrive navnet sitt. I begynnelsen var det veldig vanskelig.	Mener det er lettere å lære norsk, hvis hun har lært å lese og skrive på morsmålet først, lærer fortere.*s.4 «... og siden vi begynte å lære å skrive somalisk, så det var fremskritt når det gjelder for å skrive, fordi norsk og somalisk ligner hverandre når det gjelder å skrive med bokstaver og sånne ting.» *s.1	Har ikke lært så mye enda. Kan bare skrive mitt navn. Veldig bra å få oppl. på somali. Begynner å forstå alfabetet. Kan lese litt og forstår. «Fordi det er jo lettere for meg å lære språket, det norske, for hvis man kan andre språk, for eksempel engelsk, det er jo lettere å lære norsk, Så det hjelper meg å lære somali.» *s.6 «Ja, for det er jo mitt språk, så jeg liker å lære å lese og skrive.»* s.7	Muntlig går bra med CD og TV Lyder og bokstaver går bra. «Ja, språket er jo veldig vanskelig. (liten latter).Jeg er samme som et barn som går på barnehage» *s.7 Klarer å lese noe nå og forstår, f. eks en bok de bruker. «Etter min mening jeg er bedre i norsk enn somali nå.» «Ja, jeg mener det er jo lettere for meg å skrive norsk enn somali.» Hvorfor? «Ja, fordi vi er sammen med norske lærere det meste av tiden.» * sitater og dialog s.7	«Ja, hva skal man gjøre? Jeg spør læreren hvis det er vanskelig.» *s.7 Spør norsklærer eller somalilærer hvis jeg ikke forstår *s. 7 De tingene som jeg kan ikke spørre norsklærer, jeg spør han på somali, så han forklarer.*s.8
Anab						



