

Birgit Hagem

**Voksne minoritetsspråklige**  
**- lesing og skriving i et livslangt løp**



Master oppgave

Mai 2011

Masteroppgave i flerkulturell og internasjonal utdanning

Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo

## Summary.

The focus and topic for this master thesis is aimed at exploring the challenges that adults who enter Norway as illiterates, meet when learning to read and write in a second language. The project also sets out to examine several official documents which focus on targets and aims for reading and writing abilities in Norway. The concept of “lifelong learning” is also explored in these documents. The project involved 14 women who have been interviewed about their experiences and challenges. The project discusses the links between official documents and the actual learning possibilities adults have when learning to read and write in Norwegian when knowledge of the language is at starting point. Official documents seem to aim high and promise “life long learning”, however most learning projects are work related and do not reach all adults.

The project discusses new research which shows that an oral basis for the language is needed before actual literacy education can take place. The project also tries to argue for mother tongue instruction combined with literacy instruction because the women who have taken part in this project maintain that learning to read and write was a struggle which lasted from 2-4 years.

The project also explores the multitude of social practices where literacy is used regardless of level of literacy competence. Norwegian authorities on the one hand set high standards for reading and writing among adults and seem to follow the trends from international surveys, IALS and ALL. On the other hand official documents and teaching plans show low expectations for adults who learn to read and write in a second language.

Even if the right to attend primary and secondary school has by law become available to these adults, few adults seem to use this right and opportunity to learn basic subjects offered to continue to study or qualify themselves as skilled workers. This might have to do with lack of information available and lack of specific support when ex. g. writing tasks in Norwegian is needed in these courses.

This project also explores how these adults may have different learning strategies than adults who have learnt to read and write early in life. Findings suggest that it would be an advantage to use their own learning strategies when courses to read and write in a second language are administered.

The project shows that most of these adults get into the job market sooner or later in life, depending on caring tasks that they have for their families and different health problems that they experience.

In this project it will be argued that the low expectations set out by the Norwegian government are not beneficial to this group and need to be readjusted to meet the needs and challenges of this group.

1. Introduksjon.....	6
1.1 Problemstillinger .....	7
1.2. Hvorfor velge dette prosjektet? .....	7
2. Bakgrunn/ kontekst kapittel .....	8
2.1 Definisjoner og begreper .....	10
2.1.1 Analfabet- funksjonell analfabet .....	10
2.1.2. Literacy .....	11
2.1.3 Livslang læring .....	12
3. Metode .....	13
3.1 Introduksjon .....	13
3.2 Kunnskapssyn og møte med informantene .....	13
3.3 Kvalitativ metode.....	14
3. 4 Reliabilitet og validitet .....	15
3.5 utfordringer i forhold til valg av informanter og innsamling av data .....	18
3.6 Kvalitative forskningsintervjuer.....	20
3.6.1 Styrker og svakheter ved intervju som metode.....	20
3.6.2 Hva spurte jeg informantene om? .....	20
3.7 Metode for analyse av materialet. ....	22
3.7.1 Tematisk analyse .....	22
3.8 Begrensninger .....	25
3.8.1 Intervju.....	25
3.8.2 Innsamling av data .....	25
3. 8.3 Analyse av data .....	27
4. Teoretiske rammer.....	28
4.1 Teori om lesing og skriving sett i lys av New Literacy Studies.....	28
4.2 Muntlige kulturer i motsetning til skriftbaserte kulturer.....	31
4.3 Lesing på et andrespråk.....	32
4.4 Kultur, språk, identitet og definisjonsmakt. ....	33
5. Utdanningspolitiske styringsdokumenter og læreplaner .....	36
5.1 St.melding 30, 2000-2001.....	37
Langtidsprogrammet 2002-2005, del 4, punkt 13: Livslang læring .....	37
5.2 Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere .....	41
5.2.1 Innledningen av dokumentet.....	42
5.2.2 Deltakere på spor 1 .....	42

5.3	Kompetansemålene for lesing og skrivning og veiledningen til kompetansemålene. ....	43
5.4	Kort om andre offentlige dokumenter relevante for.....	45
	begrepet "livslang læring". .....	45
5.4.1	St. meld. nr 16, 2006-2007, ... og ingen sto igjen. ....	45
5.4.2	St. meld. nr 23, 2007-2008, Språk bygger broer .....	46
5.4.3	St. meld. nr 44, 2008-2009, Utdanningslinja .....	47
5.5	Hva fant jeg i dokumentene?.....	49
6.	Voksne minoritetsspråklige analfabeters erfaringer og utfordringer.....	50
6.1	Bakgrunn og demografiske forhold .....	50
6.2	Skriftspråket, bruksområder og ferdigheter .....	51
6.2.1	Hvordan bruker gruppen som er i arbeid skriftspråket? .....	52
6.2.2	Lese og skriveferdigheter for gruppen som er i arbeid (9 personer) .....	53
6.2.3	Hvordan bruker gruppen som ikke er i arbeid skriftspråket? .....	53
6.2.4	Lese og skriveferdigheter for gruppen som ikke er i arbeid ( 5 informanter).....	54
6.2.5	Totale lese og skriveferdigheter .....	54
6.3	Erfaringer med skole .....	55
6.4	Innsikt i læreprosess .....	57
6.5.	Selvbilde i forhold til å kunne lese og skrive. ....	58
6.6	Håp og ønsker videre og motivasjon for å lære. ....	59
6.7	Hindringer i læreprosessen .....	61
6.7.1	Psykiske belastninger .....	61
6.7.2	Sykdom .....	61
6.7.3	Graviditet.....	62
6.7.4	Transport og barnehageplass.....	62
6.7.5	Mangelfull informasjon .....	62
6.7.6	Økonomiske problemer.....	63
6.7.7	Dårlige holdninger hos lærere. ....	63
6.8	Informantenes positive erfaringer i læringssituasjonen.....	64
7.	Diskusjon .....	65
7.1	Offentlige dokumenter og livslang læring. ....	65
7.2	Muntlig kompetanse og morsmål i opplæringen .....	72
7.3	Læring på en annen måte .....	75
7.4	Skriftspråket brukt i hjemmet og skolen.....	80
7.5	Skriftspråket brukt i arbeid .....	82
7.6	Skriftspråket brukes på alle måter uansett ferdighetsnivå. ....	84

7.7 Digital kompetanse .....	85
7.8 Det tar tid å lære så mye og det er forskjellige faser i livet for læring.....	87
8. Konklusjon og veien videre.....	90
Litteraturliste .....	95
Vedlegg 1 .....	102
Vedlegg 2 .....	104
Vedlegg 3 .....	105
Vedlegg 4 .....	107
Vedlegg 5 .....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>

## 1. Introduksjon.

Helt siden annen verdenskrig har det vært stort fokus på at alle i verden har rett til å lære å lese og skrive. Mange lese- og skrivekampanjer har blitt gjennomført blant annet av UNESCO. Retten til utdanning er nedfelt i artikkel 26 i Menneskerettighetserklæringen fra 1948 (FN sambandet, 2009) og denne utdanningen skal være gratis i det minste på de elementære og grunnleggende trinn. Artikkene 28, 29 og 30 i barnekonvensjonen omtaler også utdanning for alle barn (FN, 1990).

Så langt tilbake som i 1940 skrev den amerikanske misjonæren Lauerbach om alfabetisering og utgav en bok ved navnet ” India shall be literate” (Hvenekilde m fl, 1996). Lauerbach mente at man kunne utdanne seg ut av fattigdommen samtidig som han hadde et religiøst mål for alfabetiseringsundervisning. Hans viktigste bidrag for alfabetiseringsfeltet var imidlertid at han mente at voksne også kunne lære å lese og skrive (Hvenekilde m fl,1996).

Optimismen og fokus på internasjonalisering som vedvarte etter den andre verdenskrig ga støtet til tiltro til lesing og skriving som ferdigheter som en universelt effektiv måte å oppnå framgang på. Drivkraften til disse tankene og overbevisningen om at dette var det riktige og avgjørende for framgang vedvarte i mange år. Dette medførte at systematiske undersøkelser og forskning på dette feltet ikke fant sted før langt ut i 1970 årene (Levine,1986) når man begynte å stille spørsmål ved hvorfor framgangen ikke kom sammen med utbredelsen av lese og skriveferdigheter i verden.

Utallige lese-og skrivekampanjer fikk økonomisk støtte og oppmerksomhet i mange land gjennom mange år. En del kampanjer har vært mislykket og forskning har vært gjort i forhold til dette (Papen, 2005).I følge FN er vi fra 2003-2012 inne i The United Nations LiteracyDecade(UNESCO, 2009) hvor blant annet ”literacy is a human right”, er proklamert. Etter en del år ble det klart at arbeidet for å øke antallet lese- og skrivekyndige i verden ikke førte fram. Education For All (EFA) var mislykket. Dette medførte at programmet for Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) fra 2006-2015 (UIL, 2007) ble startet.

Dette bakgrunnsteppet er interessant i forhold til voksne som flykter fra krig og uverdige levetilstander hvor de ikke har fått anledning til å gå på skole. Årsakene kan være økonomiske eller kulturelle. Tema for prosjektet mitt er hvilke utfordringer voksne analfabeter møter når de kommer til Norge.

Min arbeidshypotese har vært:

Det tar svært lang tid å lære å lese på et andrespråk. Antallet voksne som har lært å lese på norsk er sannsynligvis ikke høyt, men skjuler seg i statistikker som omhandler voksne med mangelfull lese- og skrivekompetanse i forhold til samfunnets krav og behov. Hvis opplæringen ikke har vart lenge nok eller vært relevant, er oppnådde ferdigheter begrenset men ferdighetene blir allikevel brukt i dagliglivet og i arbeidslivet og har stor innflytelse på de enkelte menneskers liv.

## 1.1 Problemstillinger

### **1. Hva setter utdanningspolitiske styringsdokumenter og læreplaner som krav til lese- og skriveferdigheter og livslang læring blant voksne i Norge?**

Fordi kravene er høye, vil jeg se på om utdanningspolitiske styringsdokumenter bare stiller krav til kompetanse, eller om de tilbyr gunstige opplæringsvilkår for voksne analfabeter.

### **2. Hvordan erfarer minoritetsspråklige voksne analfabeter opplæringen, kravene og utfordringene ute i samfunnet og hvordan bruker de sine oppnådde ferdigheter?**

Fordi kravene er høye og utfordringene store, vil jeg se på hvordan voksne som har lært å lese og skrive i Norge, bruker sine ferdigheter og klarer seg.

### **3. I hvilken grad er det sammenheng mellom utdanningspolitiske krav til lesing og skriving og livslang læring, og minoritetsspråklige voksne analfabeters erfaringer i det norske samfunnet?**

Fordi opplæringen er svært lang, vil jeg se på om denne gruppen voksne får tilbud om opplæring i et livslangt perspektiv som ser ut til å være i tråd med utdanningspolitiske styringsdokumenter.

## 1.2. Hvorfor velge dette prosjektet?

Den første store undersøkelsen som ble gjort i forhold til norskopplæring og lese- og skriveopplæring for voksne analfabeter her i Norge, kom i bokform som ”Alfa og omega, om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter.” Boka kom ut i 1996 og var skrevet av Hvenekilde, Alver, Bergander, Lahaug og Midttun. Studiene var omfattende og ble utført i midten av 90 årene og tok for seg mange felt, både metodiske og utdanningspolitiske. Jeg ble klar over at det fantes få prosjekter utført i Norge bortsett fra

dette store prosjektet, da jeg hadde lest artikkelen ”Norsk andrespråksforskning-utviklingslinjer fra 1985-2005”(Golden, Kulbrandstad& Tenfjord, 2007). Det viste seg at ingen direkte forskning på alfabetisering av voksne hadde vært gjort etter det store alfabetiseringsprosjektet til Hvenekilde og hennes kolleger. Derfor mente jeg at det var behov for mer kunnskap om dette feltet. Boka til Hvenekilde m fl (1996) tok for seg strømmingene i teoriene rundt New Literacy Studies hvor lesing og skriving blir sett på som sosial praksis (Barton, 2007) (kap.4.1) og det er i lys av disse teoriene jeg først og fremst vil se på lesing og skriving for denne gruppen (kap. 6.2.1- 6.2.4)

Fordi jeg arbeider med norskopplæring for voksne minoritetsspråklige og samtidig har kompetanse som spesialpedagog for å kunne kartlegge lese- og skrivevansker, har jeg fått henvist noen voksne som hadde problemer med å lære norsk og som ble oppfattet som om de hadde lærevansker. Å utrede mennesker med et annet morsmål og skriftspråk for lærevansker/ lese-og skrivevansker er ikke lett og ikke mulig med norskbaserte tester (Pihl, 2005). Jeg ble imidlertid interessert i dette feltet, da det viste seg at deltakerne var funksjonelle analfabeter på grunn av liten eller ingen skolegang tidligere.

Min interesse for minoritetsspråklige voksne uten lese- og skriveferdigheter ble forsterket da jeg leste en artikkel som omhandler kvinner fra Bangladesh som er ”literate” i sin egen kultur, men sees på som ”illiterate” i Storbritannia (Blackledge, 2000). Her ble det tydelig for meg at man må se på lesing og skriving i et kulturelt og sosialt perspektiv. Lesing og skriving er ikke bare avkodingsferdigheter, men må sees på i forhold til hvordan lesing og skriving blir brukt i den enkeltes liv og hverdag.

## **2. Bakgrunn/ kontekst kapittel**

Voksne som kommer til Norge av forskjellige årsaker for å bo og arbeide har rett til norskopplæring når de har fått oppholdstillatelse. Denne retten og plikten til å lære norsk når man har fått opphold i Norge ble innført i 2005 med introduksjonsloven. Tidligere fantes ingen plikt til å lære norsk for å få varig opphold her i landet. Før 2005 var heller ikke retten til norskopplæring lovfestet. Retten og omfanget av norskopplæring ble regulert i stortingsmelding nr 17 fra 1996/1997 om innvandring og det flerkulturelle Norge samt flere rundskriv fra departementet blant annet rundskriv F-33, 1998, om nivåbasert norskopplæring for voksne innvandrere, flyktninger og asylsøkere. I forhold til disse dokumentene gav kommunene tilskuddsordninger til opplæring. I 2005 ble introduksjonsloven innført og alle voksne med lovlig opphold i landet fikk rett og plikt til norskopplæring. Alle voksne hadde tre



år tidligere fått rett til grunnskoleopplæring. 1. august 2002 ble denne retten, som er hjemlet i § 4A-1 i opplæringsloven innført. Retten til videregående skole for alle over 25 år, ble innført i 2008. Når man kjenner til dette lovverket, blir man oppmerksom på at voksne analfabeter som ankommer Norge nå, har flere og bedre muligheter enn tidligere, men allikevel er veien lang å gå. Sett ut fra en bakgrunn hvor man har vokst opp uten skriftspråk og klart seg i livet og fungert i samfunnet, er det en stor omveltning å måtte lære å lese og skrive for å klare seg i et nytt samfunn.

Hvenekilde m fl (1996) refererer til en stor gruppe deltakere som hadde et annet utgangspunkt enn mine informanter. Deltakerne som gikk på alfabetiseringskurs i 90 årene og deltok i studiene da, hadde svært forskjellig muntlig kompetanse i norsk før alfabetiseringen startet. Noen av deltakerne hadde vært her i mange år før de fikk alfabetiseringsundervisning.

Mitt prosjekt er ikke omfattende men mine informanter hadde ingen muntlig kompetanse da de fikk undervisning. Jeg bestemte meg for at jeg ville lytte til historiene og erfaringene fra et individuelt ståsted som disse voksne har. Jeg var spesielt interessert i å få voksne som har fått lese –og skriveopplæring i Norge til å bidra med sin egen oppfatning av hvordan de klarer seg og hvordan de bruker lesing og skriving i sitt daglige liv. For det første ville jeg belyse dette feltet i forhold til teoriene i ”New Literacy Studies” som benytter et utvidet og annet syn på hva lesing og skriving faktisk er, i motsetning til definisjonene som ble brukt tidligere. Jeg kommer tilbake til dette i kap 2.1.2. For det andre ville jeg belyse feltet i forhold til samfunnets krav om lese og skrivekompetanse. De store lese- og skriveundersøkelsene som ble foretatt i slutten av 90 årene, International Adult Literacy Survey (IALS, 2001) og Adult Literacy and Life Skills (ALL, 2005) fokuserte på at en stor andel av voksenbefolkningen ikke leser og skriver tilstrekkelig for å klare seg i vårt moderne samfunn. Dette synet på lesing og skriving baseres på definisjoner om lesing og skriving som ferdigheter som er oppnådd eller ikke oppnådd. I forbindelse med nedslående resultater på de store lese- og skriveundersøkelsene, ble rammeverk for voksnes grunnleggende ferdigheter utarbeidet (Vox, 2009). Dette rammeverket har kompetansemål for lesing og skriving, hverdagsmatematikk, digital kompetanse og muntlig kommunikasjon. Det har vært stort fokus i mediene og midler har blitt avsatt til å øke voksnes basiskompetanse på alle disse feltene. På bakgrunn av dette fokus og denne satsning, mente jeg at denne gruppen minoritetsspråklige som kom som analfabeter ville kunne bidra med nyttig kunnskap om opplæringen de hadde fått og hvordan de bruker skriftspråket i sitt daglige liv og arbeidsliv.

Deltakere uten eller med liten skolebakgrunn blir kategorisert på spor 1 i læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005). Et av målene i denne planen er grunnleggende lese- og skriveopplæring for voksne innvandrere (s.13). Dette målet er mer eller mindre sammenfallende med laveste kompetansemål for lesing og skriving for alle voksne i Norge (Vox, 2009). Ved første øyekast er målene til grunnleggende lese –og skriveopplæring for innvandrere på spor 1, svært lave, men å alfabetiseres på et annet språk enn sitt morsmål tar svært lang tid(Hvenekilde m fl, 1996).Det er innlysende at det ikke er nok å knekke lesekoden i forhold til å bli lese-og skrivekyndig og delta i et samfunn som til stadighet blir mer og mer komplisert og hvor informasjonsstrømmen fra det offentlige bare øker (Gabrielsen, 2005a). I hvilken grad disse voksne blir fulgt opp etter at de har lært å lese og skrive, er et relevant spørsmål man kan stille seg. Da jeg startet denne studien ville jeg se på hvordan disse voksne bruker skriftspråket i sitt daglige liv og om opplæringen av denne gruppen minoritetsspråklige avsluttes for tidlig til å oppnå kompetansemålene for lesing og skriving (Vox, 2009). Jeg mener lese og skriveferdighet *utvikles over tid* og krever lang egeninnsats og motivasjon (Furre & Svendsen, 1998; Alver & Lahaug1999).

Jeg håper at dette prosjektet vil gi ny innsikt i dette feltet for lærere og andre som arbeider med alfabetisering. Jeg håper også at prosjektet vil bidra til at opplæring for denne gruppen blir sett i et større og mye lengre perspektiv enn bare perioden hvor den enkelte lærer norsk og lesing og skriving. Jeg har erfaring som spesialpedagog og vet at skjæringspunktet mellom å knekke lesekoden, lære et nytt alfabet, lære nye lyder i det norske alfabetet, samt lære nye ord og begreper i en ny kultur nok er spennende og utfordrende, - men særdeles krevende for deltakerne. På bakgrunn av min erfaring med disse problemstillingene ble dette prosjektet valgt.

## 2.1 Definisjoner og begreper

Jeg vil definere og avklare tre begrep: analfabet/ funksjonell analfabet, ”literacy” og livslang læring fordi alle tre begrepene er sentrale for denne oppgaven.

### 2.1.1 Analfabet- funksjonell analfabet

I følge Store norske leksikon (2011) er definisjonen følgende:

analfabet, person over en viss alder som ikke kan lese og skrive. En funksjonell analfabet er en voksen person som har lært å lese og skrive, men som ikke behersker kunsten godt nok for hverdagens behov.

W.S. Gray uttalte allerede i 1956 på en UNESCO konferanse at man måtte innføre en definisjon på ”functionalliteracy” og denne er gjengitt hos Levine (1986):

A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enables him to engage in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group (s. 28).

Sånn som denne definisjonen kan leses og forstås, ser det ut til at man ser lese- og skriveferdigheter ut fra et individuelt synspunkt i forhold til samfunnet rundt. I 1978 altså over tjue år senere kommer UNESCO med en definisjon av det å være funksjonell ”literate”:

“A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community’s development.” (s.1).

I denne definisjonen ser vi allerede at konteksten spiller en rolle og at det er prosesser det er snakk om, ikke bare en ferdighet som er oppnådd og i bruk. Denne definisjonen markerer også ikke bare et individuelt perspektiv, men et samfunnsmessig perspektiv. Min intensjon med å gjengi disse definisjonene er å vise at definisjonene på å være analfabet har endret seg og blitt sterkt utvidet i løpet av de siste årtiene.

### 2.1.2. Literacy

Det engelske uttrykket ”literacy” kan oversettes med litterasitet på norsk, men jeg velger å ikke bruke dette uttrykket fordi det ikke er innarbeidet i norsk dagligtale enda. Men det meste av litteraturen jeg baserer meg på er skrevet på engelsk og derfor er definisjonene viktige. I følge UNESCO(2005) er definisjonen på ”literacy” følgende:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve his or her goals, develop his or her knowledge and potential and participate fully in community and wider society (s. 21).

Det er tydelig at denne definisjonen er langt bredere og omfattende enn de foregående definisjonene på analfabet/funksjonell analfabet. Her er også kommunikasjon og datakunnskaper poengtert. At læring sees på som et kontinuum er også interessant i forhold til det som er fokus på min oppgave. Kunnskaper, potensial for den enkelte samt deltakelse i nærsamfunnet og samfunnet i vid forstand er også nevnt. Det er nærliggende å tenke seg at ”widersociety” er det globale samfunnet.

Ordet ”literacy” på engelsk kan som sagt oversettes med litterasitet på norsk, men jeg har valgt i denne oppgaven å veksle mellom begrepene lese- og skriveferdigheter, lese- og

skrivekyndighet og lese- og skrivekompetanse. Dette er fordi de offisielle norske dokumentene som jeg bruker i forhold til dette prosjektet benytter disse begrepene. Jeg mener også at lese- og skriveferdigheter henspiller direkte på hvilke ferdigheter man må ha for å kunne lese, f.eks. avkoding og syntese av lyder, mens lese og skrivekyndighet ligger nærmere kompetanse, noe man har lært seg eller tilegnet seg og kan bruke i forskjellige sammenhenger. På denne måten vil det være lettere å få frem nyanser i analysen av prosjektet. Det er utgitt mye litteratur de siste 15-20 årene på dette feltet. Brian Street (2003) skriver om "literacy":

...literacy is a social practice, not simply a technical or practical skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the way in which people address reading and writing themselves rooted in conceptions of knowledge, identity and being. It is also embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts. (s. 77)

Jeg vil benytte meg av alle de foregående definisjoner og begrepsforklaringer men vil forsøke så langt det er mulig å se lesing og skriving i lys av teoriene som ligger bak New Literacy Studies som Brian Street (2003), Uta Papi (2005) og David Barton (2007) støtter.

### 2.1.3 Livslang læring

Begrepet livslang læring har etter hvert kommet inn i vokabularet som lærere, politikere og andre som arbeider med opplæring benytter seg av i Norge. Man finner begrepet i offisielle dokumenter som f.eks. i stortingsmelding 30, 2000-2001, i langtidsprogrammet 2002-2005. Punkt 13 heter: Livslang læring og her slås det fast følgende:

Livslang læring omfatter opplæring på alle nivåer, formell og uformell læring og realkompetanse tilegnet i arbeids- og samfunnsliv. Livslang læring må være i fokus for den enkeltes læring, heller enn systemer, institusjoner og tradisjonell undervisning (s. 405).

Begrepet defineres på forskjellige måter. EU (2011) definerer det på denne måten; "Life long learning is defined as all learning activity undertaken throughout life with the aim of improving knowledge, skills and competence within a personal, civic, social and/or employment-related perspective."

Clare Strawn (2003) ser på "Lifelong learning" i forhold til "social capital" og henviser til andre forfattere som blant annet Schuller og Field fra 1998 og definerer begrepet som

...lifelong learning includes both formal and, school- directed learning and informal or selfdirected learning” (s.3). Det er mulig å finne litteratur helt tilbake i 1970 årene i følge John Field(2006) som omtaler utviklingen av hvordan vi ser på livslang læring i forhold til samfunnet rundt oss. EU utropte 1996 til året for ”livslang læring”.

I Basis fraVox (2007) omtaler direktør Kjølseth, begrepet livslang læring og bekrefter at dette har fått endret innhold i løpet av de siste årene.

Tidligere betegnet begrepet den delen av læringsløpet som fulgte etter førstegangsutdanningen, og knyttet seg til voksnes muligheter for å delta i utdanning og opplæring. ”Livslang læring” og ”Etter og videreutdanning” ble ofte brukt om hverandre. I de siste årene er begrepet både i norsk og internasjonal litteratur blitt brukt om det perspektiv som må legges på all læring i alle stadier av livsløpet. (s. 2).

Begrepet livslang læring knyttes til både formell og uformell opplæring og et perspektiv om at læring forgår hele livet. Begrepet vil være spesielt aktuelt for gruppen voksne som lærer seg å lese og skrive her i landet.

### **3. Metode**

#### **3.1 Introduksjon**

Jeg vil i dette prosjektet se på lesing og skriving og mitt prosjekt vil både være forankret i teorier om lesing og skriving sett ut fra New Literacy Studies ( Barton, 2007) som søker å forstå ”literacy” som en sosial praksis, og en evaluering i forhold til kompetansemålene for lesing og skriving (Vox, 2009). Jeg vil sammenlikne kompetansemålene med læreplanmålene for spor 1 i læreplan for norsk og samfunnskunnskap (2005). Jeg vil også se på stortingsmelding 30, 2000-200, del 4, punkt 13: Livslang læring i forhold til mulighetene som denne gruppen har. Jeg vil kort se på noen andre dokumenter for å belyse utfordringer og krav til lese-og skriveferdigheter i Norge. Disse dokumentene kommer jeg tilbake til i punkt 5 hvor jeg analyserer dokumentene. Jeg vil se på om det er samsvar mellom kompetansemålene og hvordan informantene klarer seg med skriftspråket samtidig som jeg vil se på hva de forskjellige stortingsmeldingene og læreplanen sier.

#### **3.2 Kunnskapssyn og møte med informantene**

I forhold til et sosialkonstruktivistisk syn er kunnskap ikke en absolutt, konstant verdi, som kan måles. I denne oppgaven legger jeg til grunn at kunnskap genereres gjennom stadige interaksjoner mellom deltakere og samfunnet. Samfunnet er et menneskelig produkt,

samfunnet er en objektiv realitet og mennesket er et sosialt produkt (Berger & Luckman, 1966). På bakgrunn av dette bør ferdigheter i lesing og skriving sees på i forhold til samfunnet som skriftspråket er en del av og prosessene som språket utvikles i. Det er viktig å klargjøre fra begynnelsen av hvordan jeg er forutinntatt som forsker og hvilken stilling og forutsetninger jeg har som kan ha innflytelse på dette prosjektet (Creswell, 2007). Sett i lys av dette, har jeg i introduksjonen til oppgaven forklart min bakgrunn som spesialpedagog og min kompetanse i forhold til lesing og skriving på norsk. Dette ligger i min bagasje og kan ha innflytelse på mine funn, ved at jeg ser med ”brillene” til en norsk spesialpedagog heller enn gjennom ”brillene” til en voksen minoritetsspråklig som lærer seg å lese for første gang i sitt liv på et annet språk enn sitt morsmål. Dette har jeg vært oppmerksom på og tatt høyde for ved at jeg alltid startet intervjuene ved å fortelle litt om at jeg har bodd i andre ikke vestlige land. Jeg formidlet at jeg tror det er vanskelig å flytte og bosette seg for alltid i et annet land med en annen kultur. Min erfaring om flytting mellom to kulturer hadde vi dermed felles og dannet en tynn bunn i intervjuet. Min intensjon med å fortelle dette var å danne en mulig felles forankring som kunne være viktig for intervjuet. Jeg fortalte også at jeg ikke jobbet som lærer den gangen da jeg bodde i et annet land. Jeg formidlet at jeg hadde prøvd iherdig å lære å snakke et språk uten å kunne lese på språket i landet, fordi språket brukte det arabiske alfabetet. På denne måten fjernet jeg meg fra lærerrollen og muligens den assymetrien som oppstår i forholdet mellom intervjueren og respondenten (Brinkman & Kvale, 2009). Jeg forsøkte å formidle at jeg var interessert i deres stemme, meninger og oppfatninger. Jeg ville være objektiv når jeg skrev hva de fortalte. Brinkman & Kvale (2009) skriver om dette fenomenet: ” Striving for sensitivity about one’s prejudices, one’s subjectivity, involves a reflexive objectivity” (s. 242).

Jeg brukte ustrukturerte intervjuer og en intervjuguide (vedlegg 2). Jeg lette etter informantens egne synspunkter og oppfatninger og prøvde ikke å teste ferdige teorier. Jeg så på om det var mulig å finne tendenser heller enn bastante konklusjoner som kunne trekkes av datamaterialet jeg fikk (Bryman, 2008).

### **3.3 Kvalitativ metode**

Jeg gikk i gang med prosjektet og mente at den beste måten å få fram ny kunnskap om analfabeter og lesing og skriving, var å intervju en gruppe som kom til Norge uten å kunne lese og skrive. For å kunne besvare problemstillingene mine mente jeg at en kvalitativ undersøkelse med intervjuer ville være den beste måten å gjøre dette på. I et intervju ville den enkelte informant bli hørt og informantens oppfatning av seg selv og utfordringer han/hun

hadde møtt, bli tatt på alvor. Derfor ville intervjuer være den beste tilnæringsmåte til en slik undersøkelse.

Jeg mener også at kunnskap genereres gjennom prosesser og interaksjon mellom deltakerne, altså den enkelte informant og meg selv og konteksten dataene er innsamlet i. Dette var viktig for undersøkelsen. Jeg var interessert i helheten og deltakernes oppfatning av seg selv og lesing og skriving. Dette plasserte prosjektet mitt i en kvalitativ tradisjon og sitatet under beskriver godt grunnlaget mitt for å gjøre denne studien.

Generally, in qualitative inquiry, phenomenology is a term that points to an interest in understanding social phenomena from the actors own perspective and describing the world as experienced by the subjects, with the assumption that the important reality is what people perceive it to be (Brinkman & Kvale, 2009, s. 26).

I teoriene som danner grunnlaget for "New Literacy Studies" er synet på lesing og skriving blitt sett på som fenomener som er uløselig knyttet til kultur og sosial kontekst (Street, 2003). Derfor var det naturlig for meg å se på dette prosjektet som en kvalitativ studie som baserte seg på et langt bredere syn på lese- og skrivekyndighet enn lesing og skriving som avkodning og oppnådd kompetanse. Innen New Literacy Studies ser man på lesing og skriving som en del av den kultur og det livet den enkelte til enhver tid lever (Barton, 2007). Når jeg ville se på lesing og skriving i forhold til kompetansemålene (VOX, 2009) er det for å se på informantenes oppfatning av hva de mestrer med skriftspråket. Når jeg sammenlikner kompetansemålene og læreplanmålene for spor 1 (se kap 6.2.5 og vedlegg 5) er det for å belyse kravene og forventningene som stilles fra det offentlige opp mot informantenes egne oppfatninger av hvordan de leser og skriver. Store lese- og skriveundersøkelser basert på testing av ferdigheter blir ofte publisert i mediene (Gabrielsen & Lagerstrøm, 2005, Gabrielsen, 2000) og tallmaterialet blir detaljert fremstilt. Sannsynligvis finnes mine informanter også i disse undersøkelsene, men undersøkelsene sier ingen ting om hvordan denne gruppen spesielt skårer i forhold til målene. Undersøkelsene forteller heller ikke om hvordan denne gruppen selv oppfatter lese- og skriveferdighetene sine. Jeg testet altså ikke informantene, men søkte å finne deres egen oppfatning av hva de klarer i forhold til å bruke skriftspråket i Norge. Derfor er dette en kvalitativ studie.

### **3. 4 Reliabilitet og validitet**

Det er alltid viktig å vurdere kritisk sin egen oppgave i forhold til validitet og reliabilitet. Kerlinger (1979) siteres av Brinkmann & Kvale (2009) om dette: "Validity is

oftendefined by askingthequestion: “Are youmeasuringwhatyouthinkyouaremeasuring?” (s. 246).

Når jeg spør meg selv om dette, mener jeg at funnene i prosjektet mitt var valide i forhold til å besvare problemstillingene. Jeg fikk omfattende svar på hvordan skriftspråket brukes i det daglige liv. Jeg fikk svar på hvordan de minoritetsspråklige kvinnene klarer seg eller ikke klarer seg med lesing og skriving. Funnene i forhold til styringsdokumentene og kravene til lese- og skriveferdigheter og utfordringene som denne gruppen møter, var også omfattende. I forhold til lese- og skriveferdighetene var det avgjørende å se på reliabiliteten i materialet fordi det var jeg som vurderte ut fra informantenes utsagn hvilket ferdighetsnivå de befant seg på, sett ut fra kompetansemålene. Informantene ble ikke testet formelt, slik at det er deres oppfatning av hva de mestrer i forhold til de spørsmålene som jeg stilte som blir gjengitt. Det er deres reelle utsagn om hvordan de brukte skriftspråket som jeg dokumenterer. Da spørsmålene ble stilt, avsto jeg fra å skrive noe ned og stolte heller på lydopptaket slik at verdifull kontakt og flyt i intervjuet ikke ble forstyrret.

Det punktet jeg ikke fikk utfyllende svar på, var deres egen oppfatning av den opplæringen de hadde hatt. Jeg reflekterte over reliabiliteten på funnene i forhold til opplæringen. Funnene var som sagt mangelfulle, derfor var det ikke mulig å trekke noen slutninger i forhold til dette. Det var imidlertid påfallende at ingen kritikk av norsklærerne kom fram. Brinkmann&Kvale (2009) skriver om dette at det kan sees i lys av ”the asymmetrical power relations between interviewer and respondent, where ... researchers are usually positioned as the relatively more powerful side.” (s. 76). Dette er maktforholdet som kan oppstå i en intervju situasjon og jeg kan se dette i sammenheng med deres mulige uvilje mot å kritisere norsklærerne fordi jeg hadde sagt at jeg var norsklærer. Jeg kjente også til noen av norsklærerne de hadde hatt. Dette punktet er et av de svake punktene i mine funn og jeg må innse at jeg ikke har fått troverdig informasjon om norskopplæringen som disse kvinnene har fått.

Jeg støtte på en utfordring i forhold til reliabilitet/troverdighet da jeg intervjuet en kvinne som hadde store fysiske plager og som snakket dårlig norsk. Ved å bruke oppklarende spørsmål og litt tid, var det imidlertid absolutt mulig å oppnå informasjon. Etter at vi var kommet noe over halvveis i intervjuet, kom mannen til informanten hjem. Det viste seg at han hadde vært min elev for flere år siden og var glad for å se meg. Hans muntlige norskkunnskaper var betydelig bedre enn konas og han overtok mer eller mindre intervjuet selv om jeg gjentatte ganger avbrøt ham for å få direkte svar fra kvinnen. Etter å ha hørt på lydopptaket flere ganger og silt



ut det han fortalte om sin egen situasjon, har jeg allikevel valgt å inkludere funnene i dette intervjuet i mitt materiale fordi hun formidlet en helt spesiell situasjon i forhold til opplæringen hun hadde fått. Jeg vil drøfte hennes situasjon under analysen av funnene (se kap 6.6).

Brinkman& Kvale (2009) beholder begrepene reliabilitet og validitet i motsetning til Guba og Lincoln(1985) som forfatterne også refererer til og som benytter seg av begrepene troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet i kvalitativ forskning. Det foregår imidlertid en utvikling i forhold til at avstanden mellom kvalitativ og kvantitativ forskning blir mindre og begreper som kan benyttes i begge forskningstradisjoner oppstår (Kleven, 2008; Lund, 2005). Kleven (2008) hevder at begrepet gyldighet i kvantitativ forskningstradisjon baserer seg på et verdensbilde og kunnskapssyn som deles av mange som utfører kvalitativ forskning. Kleven går videre og omtaler forskjellen på validering og validitet. Med validitet mener man antagelsene som trekkes om materialet og ikke metodene for hvordan dataene eller materialet er innsamlet. Dette er svært relevant for mitt prosjekt hvor jeg tidlig i prosjektet gjorde antagelser om hvilke svar jeg ville fortsette å få på mine spørsmål og endret intervjuguiden i forhold til dette. Dette er nevnt nærmere i kritikk av metoden jeg har valgt (se kap 3.8). Lund (2005) hevder:

Validity refers to the approximate certainty of the truth of an inference or knowledge claim, where inference is taken in a broad sense so as to encompass interpretations and generalizations (s. 121).

Hva er altså ”sikkert” eller ”nesten sikkert” eller “sant” av det mitt datamateriale forteller? Antagelsene og mitt kunnskapssyn vil alltid ligge til grunn for hvordan jeg analyserer materialet mitt. Kleven (2008) opererer med fire typer av validitet. Disse er følgende: "konstruksjonsvaliditet, statistisk validitet, intern validitet og ekstern validitet” (s. 223). Konstruksjonsvaliditet og intern validitet er spesielt viktige validitetsindikatorer i mitt prosjekt. Veien fra ”hva vi har sett til hva vi sier vi har sett” (konstruksjonsvaliditet) bør ikke være lang, men den vil alltid finnes. Jeg hadde ikke forutsett at jeg kom til å se eller observere så mye som jeg gjorde i forhold til hvordan disse kvinnene møtte meg og forholdt seg til meg. To av informantene hadde store fysiske plager. De fortalte om smertene de hadde og det var tydelig smertefullt for dem å bevege seg. Å gå fra det man har observert til en fortolkning (intern validitet) vil også være aktuelt i mitt prosjekt. I denne sammenhengen fortolket jeg det jeg så av hva deres langvarige smerter hadde medført. De fortalte at de hadde hatt vanskeligheter med å sitte i et klasserom som resulterte i at de ikke hadde orket å fortsette på

skolen. Jeg tolket og forsto altså utsagnene som en forklaring på hvorfor de ikke hadde oppnådd gode lese-og skriveferdigheter.

### **3.5 Utfordringer i forhold til valg av informanter og innsamling av data**

Jeg har tidligere redegjort for min bakgrunn og hvorfor jeg har valgt dette prosjektet med voksne analfabeter (se kap 1.2). Selv om jeg selv aldri har undervist alfabetiseringsgrupper, var naturlig for meg å gå til andre voksenopplæringsentre enn der jeg selv jobbet for å finne informanter slik at ingen sammenblanding mellom meg og lærere som jeg kjente og elever som visste om meg, skulle finne sted. Kriteriene for å delta i prosjektet var at deltakerne skulle være analfabeter og ha fått opplæring i løpet av de siste 4-6 årene og at de kunne nok muntlig norsk til at vi kunne kommunisere med hverandre.

En annen grunn til at jeg ikke ville velge informanter via min egen arbeidsplass var fordi jeg visste at institusjonen ikke har hatt rene alfabetiseringsklasser i de siste årene. Derfor henvendte jeg meg til en annen sentral institusjon i området. Det viste seg imidlertid at lederen for denne institusjonen ikke var interessert eller behjelpelig med å henvise informanter til meg. Seidman(2006) omtaler funksjonen til en døråpner:

Gatekeepers can range from absolute legitimate( to be respected) to be the self-declared ( to be avoided)( s.43).

Personen som jeg fikk i tale fungerte som døråpner i kraft av sin stilling og mente at elever som bare hadde vært her i landet i så kort tid som jeg i utgangspunktet gikk ut med, nemlig 4-6 år, ikke var kommet langt nok muntlig til at jeg kunne samtale med dem. Det er sannsynlig at dette var hovedgrunnen til avslaget jeg fikk, men jeg fikk følelsen også av at det var vanskelig og tidkrevende å lete gjennom gamle lister over elever. Da jeg innså dette, måtte jeg begynne å lete i mitt eget område og snakke med lærere som hadde undervist og husket flere av elevene sine. Jeg fikk 15 navn. Det viste seg at mitt valg av datainnsamlingsmetode tilsvarer det Bryman (2008) betegner som ”convenience sample” og utviklet seg til å bli ”snowball- sampling”(s. 183).

Fordi jeg ikke fikk kontakt med den institusjonen som jeg hadde håpet på, var tilfanget mitt av informanter betydelig redusert og jeg måtte gå bort fra institusjonen min med å intervju dem som hadde fått opplæring for 4-6 år siden. Dette medførte at fokus på opplæringen ikke ble så uttalt som jeg hadde ment den skulle være. Dette vil jeg komme mer tilbake til under analysen av datamaterialet mitt. Utvalgsriteriene mine var da følgende:

## **Voksne som ikke kunne lese og skrive før de kom til Norge og som hadde fått lese-og skriveopplæring her i landet.**

Det ble tidlig klart at det var vanskelig å få tak i elevene fordi de sto oppført med fasttelefon og adresse på gamle lister og ofte hadde de flyttet og fått mobiltelefon, så det var et detektivarbeid uten like til å begynne med. Men så begynte snøballen å rulle, fordi informantene mine kjente til andre som hadde fått lese- og skriveopplæring i Norge. Dette vil si at jeg har hatt 22 kontakter som ble gitt meg av tre forskjellige voksenopplæringssentre og to tidligere lærer som har arbeidet med alfabetisering. Ytterligere tre informanter kom til fordi en "kjente en annen" som hadde vært analfabet ved ankomst. Dette har gitt meg 25 navn på mulige informanter. Av disse var kun en mann! Det ligger utenfor denne oppgavens område å diskutere dette skjeve forholdet, men det ville vært interessant å se på videre i et kvinnespektiv eller samfunnspektiv. Det viste seg altså vanskelig å få kontakt med alle, men kun tre av dem jeg fikk kontakt med ville ikke delta, den ene pga en nært forestående fødsel, en deltaker forsto ikke at det bare var et intervju, altså ikke en test og den tredje mente hun ikke fikk lov av sin mann. Resultatet var at jeg intervjuet 14 informanter, alle kvinner. 11 av kvinnene var fullstendig uten skolegang og skriftspråk. En deltaker hadde lært seg selv å lese men ikke på sitt morsmål og hadde ikke gått på skolen. En kvinne hadde gått to år på skolen hvor undervisningsspråket var et annet enn morsmålet hennes. Hun mente hun hadde glemt å lese på dette språket. Disse to kvinnene anså seg selv allikevel som analfabeter da de kom til Norge. Det er samtidig viktig å bemerke at de kjente ikke det latinske alfabetet før de kom. Den tredje viste seg å kunne lese og skrive litt på sitt morsmål og hadde gått på skolen i tre år da hun kom til Norge. Hun kjente heller ikke det latinske alfabetet. Jeg har allikevel valgt å inkludere disse tre kvinnene i mitt materiale fordi deres utvikling og situasjon kan være med på å belyse behov for opplæring som denne gruppen får etter hvert.

Jeg tok først kontakt med de potensielle informantene pr telefon. Da viste det seg avgjørende å nevne den læreren som jeg hadde fått navnet deres av. Dette gav mulighet til å prate litt om prosjektet mitt og jeg kunne altså hilse fra lærer X. Noen hadde ikke tid til å snakke med meg og ville at jeg skulle ringe på et annet tidspunkt. Hvilket jeg selvsagt gjorde. Jeg ringte og avtalte at jeg skulle sende et informasjonsskriv (vedlegg 1) og at jeg skulle ringe noen dager senere. Alle som fikk tilsendt informasjonsskriv, sa ja til å delta.

## 3.6 Kvalitative forskningsintervjuer

### 3.6.1 Styrker og svakheter ved intervju som metode

Intervju som metode har både styrker og svakheter. Kvale & Brinkmann (2009) åpner sin bok om intervju og kvalitativ forskning med å si ”If you want to know how people understand their world and their lives, why not talk to them?” (s. xvii). Dette høres uten videre enkelt ut. Kunnskap som genereres gjennom analyse av kvalitative intervjuer vil reflektere informantenes ”stemme”. Deres meninger, håp og bekymringer vil kunne komme fram under forutsetning av at forskeren som intervjuer har lært håndverket som det er å intervju innenfor denne tradisjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordi et intervju er en dialog mellom to parter, kan den kunnskapen som skapes i denne prosessen komme begge parter til gode. Forskeren får et innblikk i informantens verden og ståsted og informanten kan få satt ord på egne erfaringer og muligens få ny innsikt i sider av tema som blir tatt opp i intervjuet. Dette må være en styrke for begge parter.

Svakheter ved å bruke intervju som metode er i følge Kvale & Brinkmann (2009) flere. Forfatterne setter opp mulig kritikk og begrensninger av intervju som metode. Innvendingene og begrensningene setter de opp i ti punkter. Et av punktene sier noe om mangel på å kunne generalisere funnene fordi det er for få respondenter. En annen begrensning er at informasjonen som oppnås er subjektiv, ikke objektiv og er for personavhengig. Informasjonen som kommer fram i et intervju kan være troverdig men ensidig og selv om informasjonen er vitenskapelig basert, avspeiler den vanlig sunn fornuft (s. 168).

### 3.6.2 Hva spurte jeg informantene om?

Intervjuguiden utarbeidet jeg før jeg startet intervjuene (vedlegg 2). Men etter det første intervjuet ble jeg klar over at det var svært begrensende å intervju i forhold til denne og som Brinkmann & Kvale (2009) skriver: at ”...questions must be modified to fit the vocabulary, the educational background, and the comprehension of each subject” (s. 134). Forfatterne refererer her til Kinsey fra 1948 og jeg omformulerte derfor en del spørsmål og utarbeidet nye spørsmål som jeg brukte i tillegg og disse spørsmålene gikk mer konkret på hvordan de brukte skriftspråket i dagliglivet. Disse spørsmålene er en sammenfatning av:

Kompetansemålene (Vox, 2009)

Læreplanen i samfunnsfag for voksne innvandrere (Vox, 2005)

Ferdigheter som egenvurderes i språkpermen (2005)

Egenproduserte spørsmål.

I spørsmålene for lesing (vedlegg 3) og spørsmålene for skriving(vedlegg 4) går det fram hvor spørsmålene er hentet fra og hvor "ego" er markert, er det meg selv som har laget oppgaven fordi jeg ikke fant noen passende oppgaver verken i språkpermen eller i læreplanen.

Spørsmålene i vedleggene har jeg stilt til deltakerne. Jeg har "bakt" disse spørsmålene inn i mine intervjuer uten fysisk å registrere svarene på noe skjema i løpet av intervjuet. Jeg var hele tiden klar på at jeg ikke skulle teste deltakerne og ville ikke at de skulle få følelsen av å bli testet heller. Jeg mente at disse spørsmålene kunne illustrere ferdigheter i forhold til kompetansemålene. Jeg har brukt skjønn i forhold til hvilke oppgaver som var relevante for informanten. Med andre ord, har jeg ikke stilt spørsmål fra nivå 3 for vurdering av lesing når jeg forsto at deltakeren ikke klarte å lese en enkel tekst som for eksempel en invitasjon til et foreldremøte hun skulle delta på.

Jeg gjør spesielt oppmerksom på at jeg ikke har utarbeidet spørsmål til skriving på nivå 3 fordi jeg ble tidlig klar over at kun to av informantene hadde skriveferdigheter i forhold til dette nivået, nemlig informanten som studerte for å bli lærer og den informanten som hadde fullført videregående skole, helse og sosialfag. Jeg forsto etter to intervjuer at det var vanskelig å få dypde på noen av intervjuene fordi deltakerne hadde så lavt muntlig språknivå og så begrenset ordforråd, men jeg kompenserte for dette ved å omformulere spørsmålene, ved å være ekstra var og lydhør i forhold til hva informantene egentlig formidlet. Jeg brukte mer tid på intervjuene enn jeg hadde regnet med og dette viste seg å være positivt. Jeg hadde vurdert før jeg gikk i gang om jeg skulle benytte meg av en tolk, men bestemte meg for at jeg ikke ville bruke tolk. Dette er fordi jeg har erfaring med å bruke tolk i veiledningssituasjoner, men følelsen av at man kommuniserer med hverandre gjennom et filter, er alltid tilstede. Jeg reflekterte over min rolle som forsker i forhold til spenningen som kan oppstå mellom en "professional distance and a personal relationship"(Brinkmann& Kvale, 2009, s.75). Alle informantene var kvinner og det var det viktig å holde en profesjonell avstand. Dette omtaler Brinkmann& Kvale (2009) som refererer til Duncombe og Jessop(2002) som skriver:

....the interviewer's show of intimacy and empathy may involve a faking of friendship and commodification of rapport...(s.75)

Det skulle vise seg svært relevant for meg i forhold til de informantene som var syke og sto utenfor arbeidslivet. Det er viktig å etablere god kontakt i et intervju. Det engelske uttrykket "rapport" blir brukt av flere forfattere (Seidman, 2006 og Bryman, 2008). Viktigheten av å etablere en sånn kontakt tidlig i intervjuet er avgjørende for å oppmuntre informantene til å

delta i intervjuet og ikke avslutte eller melde seg ut av intervjuet før dette er ferdig. Seidman (2006) bekrefter dette:

Rapport implies getting along with each other, a harmony with, a conformity to, an affinity towards each other. The problem is that carried to an extreme, the desire to build rapport with the participant can transform the interviewing relationship into a full “WE” relationship in which the question of whose experience is being related and whose meaning is being made is critically confounded (s. 96).

Dette viste seg å kunne ha blitt et problem i en av intervjusituasjonene. En av informantene brukte det meste av tiden til å fortelle om sin traumatiske historie fra en flyktingleir og det var vanskelig å bringe henne tilbake til intervjusituasjonen. Da jeg klarte dette, tok intervjuet en annen retning fordi min informant hadde stort behov for veiledning i forhold til skriftlige oppgaver som hun sto overfor. At god kontakt var etablert mellom oss var et faktum, men lang erfaring som profesjonell intervjuer hadde jeg ikke. Derfor ble intervjuet svært annerledes enn jeg hadde forestilt meg. Hun formidlet imidlertid det som var mest viktig for henne i den situasjonen hun var i. Jeg trådte på en måte inn i hennes verden, som var langt viktigere enn min ”intervjuverden”. I løpet av intervjuet sa jeg meg også villig til å undersøke mulighetene for tilrettelagt undervisning på videregående skole hvor hun allerede var i gang. Jeg gjorde dette etter intervjuet og ga henne tilbakemelding. Dette vil jeg komme tilbake til under diskusjonen( se kap 7.1).Jeg fikk tidlig i intervjuprosessen erfare at det å intervjuer er et håndverk (Brinkman& Kvale, 2009), og jeg var ikke ekspert i dette faget.

### **3.7 Metode for analyse av materialet.**

Alle intervjuene ble transkribert i forhold til meningsaspektet i det som informantene meddelte seg om. Jeg kodet tekstene med fargekoder i forhold til følgende seks områder:

1. Bakgrunn
2. Skriftspråket - bruksområder og ferdigheter
3. Erfaringer med skole
4. Innsikt i læreprosess
5. Selvbilde i forhold til å kunne lese og skrive
6. Håp og ønsker videre

#### **3.7.1 Tematisk analyse**

Jeg analyserte mine data i forhold til tematisk analyse. Bryman(2008, s. 554) refererer til Ritchie m fl (2003) som har utviklet et ” framework” som er en metode utviklet av National Centre for Social Research, UK. Ved å analysere tekstene når de foreligger som transkriberte tekster, er det mulig å finne frem til forskjellige tema og undertema, f eks, motivasjon til å

lære å lese og skrive. Lytle (1991) opererer med fire begreper som er relevante som tema for lesing og skriving. Disseerfølgende:

” **Beliefs** include adult’s theories or knowledge about language, literacy teaching and learning. **Practices** refer to the range and variation of learners’ literacy related activities in their everyday lives. **Processes** mean adult learner’s repertoires of ways to manage reading and writing tasks and the products of these transactions. Finally, **plans** signal what adults themselves indicate they want to learn, including their short-and longterm goal, and how they plan to interact to attain these goals (s. 120).

I forhold til mitt prosjekt har intervjuene mine dreid seg om tema og kategorier i forhold til Lytle (1991) ”practices”, ”processes” og ”plans”.

Braun og Clarke (2006) omtaler tematisk analyse som en svært egnet metode som er lite brukt. Den grenser over i andre analysemetoder som f eks. analysemetoder som fokuserer på språket (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg mente at analysemetoder som legger vekt på språkets mange fasetter ikke var egnet for mine informanter. Dette er fordi de minoritetsspråklige ofte har noen problemer med å uttrykke alle nyanser og fasetter i språket og derfor vil svarene ikke alltid reflektere det egentlige innholdet i det informantene sa. Dette ville også medføre at jeg måtte tolke intervjuene i langt større grad enn hvis informantene selv kunne fullstendig uttrykke sine meninger, ønsker og behov. Jeg valgte også å korrigere språket til informantene når jeg gjengir direkte sitater av hva de har sagt under analysen. Dette gjorde jeg fordi grammatikalske feil i en ytring kan gi et bilde eller inntrykk av at informantene er ”svake”, eller at fokus for leseren blir på grammatikalske feil istedenfor på meningsinnholdet i sitatene. Jeg vil komme tilbake til at informantene blir omtalt som svake senere i oppgaven og diskusjonen. Det var et bevisst valg å korrigere språket til informantene og Kvale & Brinkman (2009) omtaler dilemmaet ved å gå fra muntlig til skreven tekst: ”Oral language transcribed verbatim may appear as incoherent and confused speech, even as indicating a lower level of intellectual functioning” (s 187). Dette unngikk jeg altså ved å korrigere grammatisk utsagnene til informantene.

Jeg stoppet opp ved min rolle som forsker før jeg startet intervjuene. Kvale (2007) refererer til ”knowledge, experience, honesty and fairness” (s. 29) som avgjørende faktorer når man utfører kvalitativ forskning. Jeg var klar over min kunnskap om norskundervisning og erfaring med dette, men jeg var imidlertid ærlig overfor mine informanter om at jeg ikke hadde erfaring med opplæring i lesing og skriving for minoritetsspråklige. Derfor var jeg

tydelig på at jeg ville be dem om deres mening, ikke den meningen som de trodde jeg ville høre. Bryman(2008, s. 266) omtaler dette som ”reactiveeffects”.Jeg brukte en tematisk analyse som har meningsaspektet i fokus. Jeg måtte, imidlertid, være svært lydhør for om de som ble intervjuet hadde helt forståelsen av hva jeg spurte om og hvordan spørsmålene ble oppfattet. Brinkman ogKvale (2009) skriveromdette:

Meaning. The interview seeks to interpret the meaning of the central themes in the life world of the subject. The interviewer registers and interprets the meaning of what is said and as well how it is said (s. 28).

Dette ble spesielt viktig for meg i mange av intervjuene fordi informantene manglet begreper til å beskrive situasjonene og jeg måtte være veldig oppmerksom på hvordan de fortalte meg om hendelsene og erfaringene i livet sitt. Stedet hvor intervjuene ble gjort bestemte deltakerne selv. Noen av deltakerne hadde dekket opp stort bord med kaffe og te og kaker og frukt hjemme hos dem selv. Bare en informant ville intervjues på et annet sted enn hjemme og dette var fordi leiligheten var under ombygging. Fordi intervjuene ble utført hjemme følte deltakerne seg komfortable, fikk jeg inntrykk av. Det var heller meg som var nervøs i de første intervjuene. Hvert intervju startet med å forsikre deltakeren at jeg skulle ikke teste deres lese-og skriveferdigheter. Jeg fortalte også litt om meg selv som nevnt tidligere. Dette viste seg å være en fin åpning for intervjuene og korresponderer med Kvale &Brinkman (2009) som skriver:

The interviewees will want to have a grasp of the interviewer before they allow themselves to talk freely and expose their experiences and feelings to a stranger. A good contact is established by attentive listening, with the interviewer showing interest, understanding and respect for what the subject says, and with an interviewer at ease and clear about what he or she wants to know (s. 128).

I løpet av analysen var det nødvendig å sette opp to kategorier i tillegg til de seks som jeg hadde bestemt på forhånd (se kap. 3.7). Disse er følgende:

7. Hindringer i læreprosessen
8. Informantenes positive erfaringer i læringssituasjonen

Disse kategoriene kom jeg fram til da jeg tegnet et tankekart som viste seg å være klargjørende for meg. Det viste seg at hindringene som kvinnene hadde opplevd fikk stor plass i intervjuene og informantene kunne også fortelle om positive erfaringer, derfor kom disse to siste kategoriene med i analysen.



## 3.8 Begrensninger

### 3.8.1 Intervju

Jeg var klar over at intervju som metode for kvalitativ forskning har begrensninger som det er viktig å være klar over. En av begrensningene er at det ofte er få informanter og det er derfor vanskelig å generalisere kunnskapen som kommer fram (se kap 3.6.1). Dette var spesielt relevant i forhold til mitt prosjekt hvor jeg bare hadde 14 informanter. Informasjon fra intervjuer er heller ikke hypotesetestende, men bare utforskende (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var relevant for mitt prosjekt fordi jeg kun utforsket et felt som det tilsynelatende ikke har vært mye forskning på i de siste 10-15 årene her i Norge. En ytterligere begrensning var om den kunnskap og informasjon jeg fikk i intervjuene i det hele tatt var objektiv og gyldig ettersom det er basert på subjektive inntrykk.

Jeg har tidligere nevnt at datamaterialet mitt ikke gir utfyllende svar på hva informantene mener om opplæringen de har fått. Jeg spurte om hvordan de mente de lærte best, altså læringsstrategier. Jeg spurte også om undervisningsmetoder som hadde vært brukt da de lærte å lese-og skrive. Alle disse områdene fikk jeg svært mangelfulle opplysninger om. Grunnen til dette var at for mange hadde opplæringen funnet sted for lenge siden og detaljene var det vanskelig å komme fram til. Jeg har reflektert over om jeg ikke stilte nok oppfølgingsspørsmål i denne forbindelsen. Det subjektive for informantene som de snakket mye om, var følelsen av at læringsprosessen hadde vært veldig vanskelig og fortonte seg som svært lang.

Jeg henvendte meg til tre forskjellige voksenopplæringscentre og det viste seg at det ikke uten videre var enkelt å finne tak i navn på elever som kom som analfabeter. Dette kan ha med at man først har fått gode datasystemer for registrering og inntak i de senere år. NIR (nasjonalt innvanderregister) ble tatt i bruk i 2005 og alle mine informanter kom til Norge før 2005 (se kap 8).

### 3.8.2 Innsamling av data

Jeg burde tatt kontakt tidligere med den største institusjonen hvor jeg trodde jeg kunne finne informanter. Dette burde jeg gjort lenge før midten av juni som jo er en travel tid for en opplæringsinstitusjon. Jeg fikk på min henvendelse beskjed om å ta kontakt etter sommerferien. Fordi jeg var rimelig sikker på at det ville være mulig å få innpass på denne institusjonen hvor systematisk alfabetisering har vært gjennomført i mange år, ventet jeg altså til sommerferien var over. Det viste seg altså at jeg ikke fikk noen informanter fra dette

senteret (se kap 3.5). I retrospekt burde jeg ha funnet mer ut om denne gruppen deltakere og deres språknivå før jeg gikk ut og fastla kriteriene mine for utvalget av informanter. Dette kunne jeg gjort både ved å ha oppsøkt og intervjuet et par lærere med lang erfaring med å undervise analfabeter.

Dette medførte at jeg var nødt til å gå bredt ut og endre kriteriene mine for deltakelse i prosjektet. Tidsaspektet i forhold til når informantene hadde fått opplæring måtte vike og kriteriene som gjensto var at deltakerne var analfabeter ved ankomst til Norge og at deltakerne hadde fått lese-og skriveopplæring her i landet.

Da gamle lister ble gjennomgått av to velvillige lærere, viste det seg at de husket ikke helt om deltakerne var fullstendig analfabeter da de ankom Norge eller ikke. Dette betydde at de hadde undervist både analfabeter og spor 1 elever med liten skolebakgrunn (læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, 2005) i samme klasser. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonen. Resultatet av dette var at jeg har truffet på tre elever som ikke var fullstendige analfabeter da de kom. Dette er beskrevet under punkt 3.5 under innsamling av data. Det betyr at tre av informantene ikke fyller kriteriene for deltakelse i prosjektet, men jeg valgte allikevel å gjennomføre intervjuene med disse, da det var vanskelig å avbryte et intervju som allerede var i gang. Jeg spurte altså ikke ved første henvendelse om de var analfabeter da de kom til Norge. Hvis jeg ser tilbake ville jeg heller ikke nå ha stilt dette spørsmålet direkte fordi det kunne virke sårende eller negativt selv om jeg da ville ha unngått de tre som allerede kunne lese og skrive litt på morsmålet. Jeg stolte imidlertid på lærerne som hadde gitt meg navnene og utformet henvendelsen pr telefon og brev slik at jeg gikk ut fra at de hadde fått lese-og skriveopplæring her i landet. Det viste seg i løpet av intervjuene og analysen av dataene for disse tre informantene at de hadde hatt mange av de samme opplevelsene av å tilegne seg skriftspråket og norsk muntlig som de øvrige informantene og jeg har derfor valgt å inkludere dem i mitt materiale. At disse informantene ikke fylte kriteriene for prosjektet er jeg klar over og kan være en negativ faktor i analysen av min studie. Alle tre anså seg selv imidlertid som analfabeter da de kom til Norge fordi de ikke kunne det latinske alfabetet. Den ene som faktisk hadde lært seg å lese på morsmålet uttrykte at utdanning var særdeles viktig og hun var den eneste som hadde sett opplysninger om grunnskoletilbud og startet på dette etter 2002 (se kap.7.8). Fordi likhetspunktene mellom disse tre informantene og de andre 11 informantene på de viktige områdene i undersøkelsen var sammenfallende, har jeg valgt å inkludere disse informantene i prosjektet.

Jeg gikk ut fra at jeg ville kunne få god informasjon om læringsprosessen og hvordan deltakerne stilte seg til opplæringen, men tidlig i intervjuprosessen ble det klart for meg at deltakerne bare hadde begrensede svar på dette dels fordi de ikke hadde noe sammenlikningsgrunnlag og sannsynligvis fordi det for flere var lenge siden de hadde fått opplæring.

Fordi jeg ville se på ferdigheter i lesing og skriving i forhold til myndighetenes krav, satte jeg meg inn i PDK testen (Vox, 2008) i perioden mellom ”research proposal” ble levert og intervjuenes begynnelse. Testen måler leseferdigheter i forhold til P= prosa, D= dokument og K= kvantitet. Testen blir anbefalt brukt i forhold til kompetansemålene for lesing og skriving (Vox 2008). Jeg avgjorde imidlertid at testing av deltakerne ikke skulle finne sted fordi testen ikke er utviklet for minoritetsspråklige og det ville gi et feilaktig bilde av deres kunnskaper og ferdigheter fordi testen baseres selvsagt på norske ord og begreper som mange minoritetsspråklige ikke nødvendigvis har tilegnet seg selv om de har bodd i Norge lenge (Pihl, 2008). Hvis jeg hadde gjort meg kjent med denne testen før, ville jeg tidligere i prosessen utarbeidet vedleggene 3 og 4 om vurderinger av ferdigheter og bestemt meg for at jeg ville vurdere bruken av skriftspråket i forhold til både New Literacy teorier så vel som å se ferdighetene i forhold til kompetansemålene for lesing og skriving. På denne måten ville jeg nok vært klarere i forhold til hvilke spørsmål som jeg kunne få mest ut av i forhold til problemstillingen min i løpet av de første par intervjuene.

Det viste seg at jeg burde ha presisert i informasjonsbrevet at prosjektet ikke innebar en test slik at deltakerne hadde dette helt klart da de skulle intervjues. Jeg kompenserte for dette ved å forsikre informantene om dette når jeg ringte til potensielle deltakere og startet alltid intervjuet med nok en gang å si at intervjuet ikke var en test. Dette viste seg å ha god effekt.

### **3. 8.3 Analyse av data**

Intervjuene ble transkribert i forhold til meningsaspektet og her ligger en stor utfordring til meg som forsker fordi jeg ikke transkriberte tekstene ord for ord. Dette gjorde jeg fordi flere av deltakerne som sagt hadde begrenset ordforråd og da gjentar de ofte med de samme ordene det de vil formidle. Når jeg ikke transkriberte ord for ord, har jeg allerede subjektivt tolket utsagnene til informantene og analyseprosessen er på en måte allerede begynt. Kvale og Brinkmann (2009) omtalte ”biasedsubjectivity” som noe svært negativt og jeg bør være spesielt varsom i dette henseende og arbeide for ”perspecticalsubjectivity” ( s. 213) som forklares ved at en forsker stiller forskjellige spørsmål ut fra forskjellige perspektiver. I

forbindelse med transkripsjonsprosessen og det språklige aspektet skrev også Brinkmann&Kvale (2009)

The emphasis on the linguistic constitution of reality, on the contextuality of meaning, and on the knowledge as arising from the transitions and breaks, however, involves sensitivity to and focus on the transcription stage of interview research often overlooked ( s. 186)

Her møtte jeg meg selv da jeg skulle analysere tekstene og stilte meg selv spørsmålet: ”Hva mente de egentlig når de sa.....?” Dette resulterte i at jeg lyttet til lydopptakene flere ganger uten å følge med på hva jeg hadde transkribert. Jeg prøvde å lytte og å sette meg inn i deres situasjon der og da. En av deltakerne hadde store smerter i ryggen og satt ikke godt i løpet av intervjuet. Hun brukte ordet ”vanskelig” mange, mange ganger. Under intervjuet var jeg veldig klar over at hun var sterkt plaget fysisk og at hun dessverre ikke hadde et stort ordforråd så jeg fikk ikke så rikholdig og nyansert informasjon som jeg hadde håpet på. Men etter å ha hørt lydopptaket noen ganger fremsto hun som en språklig bevisst person i forhold til eget morsmål og barnas og barnebarnas forhold til morsmålet. Men det hun formidlet i tillegg var håpløsheten over ikke å ha lært å lese-og skrive godt og sine fysiske plager og her kom ordet ”vanskelig” inn.

Jeg kunne ha valgt å dybdeintervjue noen enkelte informanter, men da jeg i utgangspunktet var interessert i hvordan skriftspråket blir brukt i forhold til samfunnets krav, mente jeg det var bedre å spørre en gruppe mennesker for å få en viss bredde på informasjonen i stedet for bare å intervjue en håndfull personer.

## **4. Teoretiske rammer**

### **4.1 Teori om lesing og skriving sett i lys av New Literacy Studies.**

I dette punktet vil jeg belyse hvorfor det er hensiktsmessig å analysere mine funn i forhold til New Literacy Studies.

Det finnes metaforer på hvordan vi ser på analfabetisme og måter å snakke om analfabetisme på (Barton, 2007, s 10). Metaforene er følgende: sykdomsmetaforen, metaforen om at lesing og skriving er ferdigheter som må mestres og den tredje metaforen er at lesing og skriving er inngangsporten til kunnskap og informasjon. Hvis analfabetisme er en sykdom må denne kureres. Hvis et menneske ikke kan lese og skrive, kan man sette inn tiltak for at den enkelte skal mestre å komme ut av denne tilstanden. Den tredje metaforen ser på lesing og skriving

som tilgang til kunnskap. I forhold til dette ser lesing og skriving ut som et statisk begrep som ikke tar hensyn til at kunnskap skapes i interaksjon med andre og i forhold til omverden.

Barton (2007) nevner begrepet ”tap”, altså lesing og skriving er noe man har tapt og som man kan få igjen ved veldedige tiltak. Denne måten å tenke på rundt lesing og skriving er rettet mot individet, et problem som knytter seg til individet. Noen ser imidlertid på manglende ferdigheter i lesing og skriving som et samfunnsproblem. Det er en menneskerett å lære å lese og skrive og mennesker som blir lese-og skrivekyndige vil kunne reise seg fra undertrykkelse og overmakt (Freire,1970)

I løpet av de siste tiår har synet på å være analfabet forandret seg. Det individuelle aspektet er ikke lenger enerådende. I et sosiokulturelt perspektiv på språk, sees lesefunksjoner og leseferdigheter som deler av sosiale og kulturelle interaksjoner (Gee,2000). Man kan være ”literate” i en kultur og funksjonell analfabet i en annen kultur (Blackledge, 2000). Dette medfører at ordet analfabet ikke brukes i så stor grad som tidligere. Ordet ”illiterate” eller analfabet brukes fortsatt statistisk sammenheng (UNESCO, 2009). Barton, Hamilton & Ivanec(2000) gir en god oversikt over hovedmomentene i New Literacy Studies:

Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated from written texts

There are different literacies associated with different domains of life.

Literacy are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible, and influential than others.

Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.

Literacy is historically situated.

Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

Literacy as social practice (s. 8, fig 1.1)

Fordi lesing og skriving settes i sammenheng med sosiale funksjoner eller sosiale praksiser, er det interessant å se når vi bruker skriftspråket i det daglige. Barton (2007) skiller tydelig mellom ” literacyevents” og ”literacypractices” og mener at lesing og skriving har svært nær tilknytning til kommunikasjon generelt:

Together events and practices are the basic two units of analysis of the social activity of literacy. Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be repeated regular activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event (s. 37).

Barton gir et eksempel på to eldre menn som leser avisen hver for seg og etterpå sitter å diskuterer når, hva og hvordan de vil skrive et innlegg til avisen. Han mener at hele prosessen er en "literacypractice". Barton (2007) omtaler også forskjellige domener for lesing og skriving. Områdene han nevner er hjem, skole, kirke og arbeid. Han legger også til at lesing og skriving på forskjellige områder er forskjellige. Man leser andre ting hjemme enn på skolen, men at ikke en form for lesing eller skriving er mer dominant enn lesing og skriving på et annet område. For eksempel er ikke lesing og skriving på skolen viktigere eller mer dominant enn når du foretar disse aktivitetene på et annet område. Lesing og skriving bruker et symbolsystem som er bokstaver som blir til tekst, men det viktigste her er å se på at lesing og skriving representerer kommunikasjon, en måte å representere verden på for andre. Lesing og skriving er med til å representere verden for oss, samtidig som lesing og skriving er en del av våre tankeprosesser. Flaggskipet til New Literacy Studies har vært interessen som forskerne har hatt for den rollen som lesing og skriving har hatt i menneskers hverdagsliv. Denne retningen har tatt undervisningen av lesing og skriving ut av klasserommene til bruken og betydningen lesing og skriving har for det enkelte individ i hverdagslivet (Papen,2005). Brian Street (1993) skiller mellom det han kaller "den autonome" modellen på lesing og skriving og den "ideologiske" modellen (s. 5 og 7). Ved den første modellen ser han skriftkyndighet som en isolerbar størrelse uten å ta hensyn til hvilken sosial sammenheng lesing og skriving befinner seg i. Ved den ideologiske modellen ser han på at skriftkyndighet "...is the site of tension between authority and power on the one hand and resistance and creativity on the other" (s. 8). Mitt prosjekt analyserer funn ut fra den ideologiske modellen når jeg intervjuer informantene om hvordan de bruker skriftspråket og hvordan de oppfatter seg selv og klarer seg med lesing og skriving og hva dette gir dem. Når jeg vurderte informantenes lese-og skriveferdigheter i forhold til kompetansemålene, så jeg på den "autonome" modellen. Allikevel var hovedhensikten med å intervju denne gruppen informanter å se på mangfoldet i hvordan de bruker sine lese og skriveferdigheter i forhold til livet de lever og da er teoriene i New Literacy Studies avgjørende for tolkingen av mine funn. Dette representerer den ideologiske modellen av "literacy".

## 4.2 Muntlige kulturer i motsetning til skriftbaserte kulturer.

I dette punktet vil jeg kort kommentere hvordan forskjellene på et skriftbasert samfunn og et samfunn som er muntlig basert, har innvirkning på utfordringer som voksne analfabeter møter når de skal lære å lese og skrive.

Forskjellen på skriftløse og skriftbaserte kulturer har blitt diskutert av mange forskere helt siden 1960-årene. Flere antropologer har beskrevet og var opptatt av "the great divide" og konsekvensene innføringen av skrift hadde på forskjellige kulturer (Hvenekilde m fl, 1996; Street 1995). Street tilbakeviser at finnes et slikt gap og kritiserer blant annet forskeren Ong for at han ikke ser lesing og skriving i sosial kontekst og i lys av kulturen som skriftspråket befinner seg i (Street, 1995, s. 157). Den svenske forfatteren Säljö (2001) behandler læring i et sosiokulturelt perspektiv. Han mener at læring i skriftløse og skriftbaserte samfunn alltid foregår i et sosiokulturelt perspektiv, men at mennesker i et samfunn som ikke har vært vant til å bruke skriftspråk for å bevare informasjon, må bruke mye mental energi på å memorere ting. På denne måten blir læring for personer som er vant til å huske informasjon og tilegne seg kunnskaper via muntlig språk annerledes enn i skriftbaserte kulturer. Papen (2005) omtaler at "...the great divide refers to the assumed gap between oral and written societies, or, at the individual level, between people who can and those who cannot read and write"(s.32). Mine informanter har sannsynligvis levd i begge samfunn. Selv om samfunnet de kom fra var skriftbasert, hadde de ikke tatt del i denne delen av samfunnet, men levd i samfunnet og klart seg uten skriftspråk. Alt de har lært og alle kunnskaper de innehar, er lært muntlig i sammenheng med livet de har levd. Dette vil uten videre kunne komme til å prege oppfatningen og motivasjonen for å lære å lese og skrive. Säljö(2001) omtaler et kvantitativt syn på læring som har vært rådende i formell utdanning i mange tiår. I forbindelse med dette synet oppfattes læreproblemer som et spørsmål om hvor mye informasjon en kan ta inn og beholde:

Vanskeligheter som individer har med å nyttiggjøre seg informasjon i en tekst, kan i stedet være relatert til deres oppfatninger av hva det innebærer å lære noe når en leser. Den som er innstilt på å memorere, vil forholde seg annerledes til teksten enn den som antar at det er mulig å forstå tekstens innhold (Säljö,2001,s. 27).

I forhold til denne tankegangen kan man muligens se mine informanters tilnærming til tekst og informasjon. Mine informanter forteller om store og vanskelige problemer med å lære å lese og skrive og dette er kanskje til en viss grad uttrykk for at de nærmer seg informasjon via skriftspråket på en helt annen måte enn vi som er oppvokst med det fra svært tidlig alder. Jeg

vil komme tilbake til motivasjon for å lære å lese også på eget språk senere under diskusjonen (se kap 7.3).

### 4.3 Lesing på et andrespråk

I dette punktet vil jeg prøve å belyse hvorfor muntlig kompetanse på andrespråket må være en forutsetning for å lære og lese og skrive.

Uansett metode for leseopplæring oppfordrer de fleste lesepedagoger til å bruke både syntetisk og analytiske metoder for opplæring fordi deltakerne er ulike og lærer på forskjellige måter (Alver,2005). Deltakerne må lære lydsystemet så vel som bokstavene på norsk. Leseforståelsen er avgjørende for at lesingen skal bli vellykket. Kulbrandstad, (2003) hevder "...leseren må selv bidra aktivt til å konstruere mening ved hjelp av informasjon i teksten og ved å utnytte sine bakgrunnskunnskaper"(s.29). Bakgrunnskunnskaper har denne gruppen fra egen kultur. Men de har ikke de bakgrunnskunnskapene som man trenger for å forstå norske tekster til å begynne med. Derfor må man hjelpe dem til å se interferensene i tekstene og disse er kulturelt betinget. Disse voksne trenger en muntlig plattform å stå på og kulturell kunnskap før de kan lese tekster med underliggende meninger som baserer seg på kulturen og språket. Store undersøkelser foretatt av Adams, Burt & Peyton (2003) forklarer sammenhengen mellom ord i tekst og kulturell kontekst: "Even if readers understand all the words used in a text, they might not understand them in a particular context. They also need to understand the cultural context in which a word appears" ( s.19).

Språket kan ikke skilles fra kulturen som det blir brukt i, derfor blir det spesielt viktig å ta utgangspunkt i dagligdagse situasjoner som er en del av de voksnes liv hvor skriftspråket forekommer.

Voksne minoritetsspråklige har svært mye bakgrunnskunnskap som de kan bygge på når de starter leseopplæring, selv om de i utgangspunktet mangler muntlig språk på norsk.

Imidlertid hevder Alver (2005) at forutsetningen for kunne lære å lese og skrive er at deltakerne må ha et muntlig grunnlag på det språket de skal lære å lese og skrive på. Her står man ved et dilemma. Hvordan lærer man å lese og skrive på et språk man ikke mestrer muntlig?

I flere forsøk på å finne forskning har jeg blitt klar over at det ikke er gjort mye forskning på dette feltet om voksne som lærer å lese på et andrespråk. Flere rapporter som oppsummerer dette området, bekrefter at det finnes lite forskning (Bigelow & Schwarz, 2010;



August&Shanahan, 2006). Det påpekes i denne forskningen og disse rapportene at det er avgjørende at man har et muntlig språk på det språket man bruker for å lære seg å lese. Faktorer som innvirker på hvordan de voksne lærer å lese på et andrespråk er mange, men forfatterne Burt&Peyton (2003) skriver: "English proficiency levels, should be considered in instruction of adults learning to read in English"(s.4). Forfatterne Burt og Peyton(2003) hevder også at flere studier er kommet fram til at det å kunne lese på sitt eget språk er mindre betydningsfullt enn å inneha muntlig kompetanse på det språket de skal i gang med å lese på og for å lykkes med dette.

" The need to develop stronger English language proficiency to become literate in English argues for an early, ongoing, and intense effort to develop this oral proficiency."(August&Shanahan, 2006, s. 5). Dette refererer til barn og unge i utvikling, men kan nok være avgjørende også for voksne som skal lære å lese og skrive på et språk de ennå ikke kjenner eller mestrer. Voksne som skal lære å lese på et andrespråk blir i faglitteraturen kategorisert som "preliterate learners", "nonliterate learners" og "semiliterate learners"(Burt&Peyton, 2003, s. 3). Med "preliterate learners" mener man de voksne som kommer fra en kultur hvor skriftspråk ikke finnes. Med "nonliterate learners" mener man voksne som kommer fra skriftbaserte kulturer, men som ikke har lært å lese og skrive av forskjellige årsaker, men kan ha vært eksponert for skriftspråket og derfor har en "greater awareness of the value and uses of literacy than preliterate learners"(Burt&Peyton, 2003, s. 4). Med "semiliterate learners" mener man de som har lært å lese og skrive på sitt eget språk, men som allikevel ikke har utviklet høy kompetanse innfor lesing og skriving. 11 av mine informanter var i gruppen "nonliterate" og tre var i gruppen "semiliterate" Formålet med å dele gruppen av voksne som ikke kan lese inn i tre er å fremheve forskjellene i forhold til hvordan undervisningen skal tilrettelegges på forskjellige måter og at måloppnåelsen i de forskjellige gruppene er svært ulike. Å mestre noe norsk muntlig som Alver (2005) hevder, er særdeles viktig før man lærer å lese og skrive på norsk. Dette støttes av ovennevnte engelskspråklige litteratur og illustrerer utfordringene som mine informanter har hatt.

#### **4.4 Kultur, språk, identitet og definisjonsmakt.**

I dette punktet vil jeg kort forsøke å vise at språk, kultur og identitet henger nøye sammen og at majoritetsbefolkningen i et land har definisjonsmakt i forhold til hva som er viktig å lære når en kommer til et nytt land.

Bourdieu (1986) bruker kapitalbegrepet for å beskrive en form for makt. Han bruker begrepene økonomisk, kulturell og sosial kapital. Økonomisk kapital, i følge Bourdieu (1986) er alle materielle ressurser som et samfunn innehar og kan omsettes til penger. Økonomisk kapital kan også vise seg i form av eiendomsrettigheter. Kulturell kapital kan man skaffe seg gjennom oppdragelse og utdanning, men utdanningssystemet favoriserer samfunnselitens kulturelle kapital. Det fører til at utdanningssystemet reproducerer makt og kapital i de herskende klasser. Resultatet er sosial ulikhet. Eksempler på kulturell kapital kan være kunnskaper, språk, verdier, «god» oppvekt og «gode» vaner. Den kan forekomme i objektivert form (bøker og kunstverk) og som institusjonalisert form (titler, diplomer, legitimasjon). Hvis man har utdanning er dette en del av en kulturell kapital.

Språk er altså en form for kulturell kapital (Bourdieu, 1986). Språket er ensbetydende med makt i et moderne samfunn. Språklig kapital bestemmes ut fra den verdien språket har i samfunnet. Det er nærliggende å tenke seg at majoritetsspråket i et land har størst verdi og gir mest kulturell kapital for den som behersker dette. Å tilegne seg norsk slik at man kan innhente informasjon og være velinformert når man er minoritetsspråklig vil ut fra dette resonneret, gi mestring og innflytelse, fordi språket representerer koder for kulturelt innhold på alle områder både formelle og uformelle.

Habitus er et annet begrep som Bourdieu (1986) bruker. Han forklarer begrepet som den sosiale og kulturelle arven som et individ disponerer og som gjør det mulig for individet å orientere seg i det sosiale rom. Habitus er formet av ens erfaringer. Vår ”naturlige” adferd springer ut av vår habitus. Det at mennesker har ulik bakgrunn gir grunnlag for forskjellige habituser og dermed forskjellige måter å gjøre og forstå ting på. Det er derfor like mange habitusformer som det er individer, fordi alle opplever verden forskjellig (Broady & Palme, 1997). Dette fører en videre til å se at alle voksne analfabeter som kommer til landet har sin egen habitus. Deres erfaringer uttrykkes i deres naturlige adferd. De innehar kulturell kapital i form av egne erfaringer, tradisjoner og språk. Det de mangler sett ut fra norsk synsvinkel, er skriftspråket og den kulturelle kapital som de som er oppvokst i Norge besitter. Med andre ord, de innehar ikke kulturell kapital som anerkjennes som viktig i forhold til å gi sosiale og yrkesmessige posisjoner i Norge.

I følge Bourdieu (1986) kan kulturell kapital også veksles i sosial kapital, dvs. tilgang til sosiale kretser og nettverk som kan gi status og åpne dører. Fordi det tar lang tid å tilegne seg et nytt språk både muntlig og skriftlig, har de som kommer til Norge en lang vei å gå før deres

”nye” kulturelle kapital kan veksles inn i sosial kapital som gir tilgang på nettverk og åpne norske dører.

Det er utenfor denne oppgavens omfang å gå detaljert inn på mangfoldet av teorier om språkutvikling. For denne oppgavens formål er det tilstrekkelig å referere til et sosiokulturelt syn på språk som fokuserer på at språk utvikles i samhandling med andre individer og omgivelsene som språket er en del av (Vygotsky, 2001). I forhold til vår egen oppfatning av oss selv som individ med egen identitet, er språket også en svært viktig del. I henhold til Taylors anerkjennelsesteori (Taylor, 1994) henger identitet og anerkjennelse nøye sammen. Identiteten vår utvikles gjennom at vi vurderer oss selv, og gjennom at andre vedkjenner oss visse egenskaper. Vi speiler oss i andre og utvikler oss i fellesskap med andre. Vi utvikler oss spesielt i samhandling med mennesker som er betydningsfulle for oss som Mead kalte ”thesignificantothers”(Taylor,1994). Å utvikle kulturell identitet foregår på samme måte, i samhandling med andre. ”We define our identity always in dialogue with, sometimes in struggle against, the things our significant others want to see in us” (s. 33). Teoriene til Taylor(1994) omhandler anerkjennelse i forhold til identitetsdannelse så vel som anerkjennelse av ulike identiteter og grupper i samfunnet. Han skriver om svært negative resultater hvis et samfunn ikke anerkjenner andre grupper eller individer:

...our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by the misrecognition of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves (s.25).

Maloof(2000) har også vist hvor viktig det er å anerkjenne hverandres identitet. Identitet er bygget opp av mange fasetter og en av disse er at man føler tilhørighet til noe, enten kultur, språk, holdninger eller oppfatninger.

Den rådende diskurs i samfunnet i forhold til minoriteters språkopplæring ligger hos myndighetene og de som sitter i vårt embedsverk og utformer stortingsmeldinger og læreplaner. En diskurs representerer en form for makt i et samfunn som ikke alle har mulighet til å ta del i (Mills, 2004). Mennesker formulerer seg på majoritetsspråket så vel skriftlig som muntlig. De uttrykker holdninger og oppfatninger som gradvis kan bli utfordret og forandret over tid. Mennesker skaper diskurser i et samfunn og de forskjellige diskursene i et samfunn vil alltid foregå på majoritetsspråket. Men når man ankommer Norge uten et skriftspråk og

med et annet morsmål, får man ikke tilgang til den rådende diskurs på noe område fordi man ikke behersker språket. Man er ganske enkelt prisgitt den styrende diskursen i det samfunnet man kommer til. Det vil ta lang tid før man kan delta og bidra i diskursen i samfunnet.

I neste kapittel (kap 5) kommer jeg inn på diskursen i samfunnet som omhandler språkopplæring og koblingene til arbeidslivet som har sterk innflytelse på tilbudet om opplæring som voksne analfabeter får når de kommer til Norge.

## **5. Utdanningspolitiske styringsdokumenter og læreplaner**

I dette kapitlet vil jeg analysere de mest relevante dokumentene som legger føringer for opplæringen som voksne analfabeter får når de kommer til Norge. Jeg er spesielt interessert i hvordan begrepet livslang læring brukes og hvordan dette kan ha en effekt på opplæringen til denne gruppen voksne.

Dokumentene er følgende:

1. St.melding 30, 2000-2001, langtidsprogrammet 2002-2005, del 4, punkt 13: Livslang læring
2. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Vox, 2005)
3. Kompetansemålene for lesing og skriving og veiledning (Vox, 2009)
4. St. meld. nr 16, 2006-2007, ... og ingen sto igjen.
5. St. meld. nr 23, 2007-2008, Språk bygger broer
6. St. meld. nr 44, 2008-2009, Utdanningslinja

Jeg vil utforske læreplanen og kompetansemålene i detalj fordi disse er spesielt viktige for voksne analfabeters opplæring. Stortingsmelding 30 fra 2000-2001, vil jeg også se på i detalj fordi denne meldingen legger en del av grunnlaget for disse dokumentene. Denne stortingsmeldingen er det første offentlige styringsdokument som omfattende omtaler livslang læring. Jeg vil se på de øvrige stortingsmeldingene mer overflatisk fordi begrepet livslang læring ikke er spesielt tema i disse meldingene. Jeg vil allikevel se på hvordan begreper blir brukt i disse dokumentene for å se om fokus har forandret seg i forhold til opplæring for gruppen som kommer til Norge uten å kunne lese og skrive.

## 5.1 St.melding 30, 2000-2001.

### Langtidsprogrammet 2002-2005, del 4, punkt 13: Livslang læring

Jeg har valgt å se på dette offentlige dokumentet fordi jeg mener begrepet ”livslang læring” bør tillegges spesiell betydning for den gruppen informanter jeg har intervjuet. Selv om det er noen år siden dokumentet kom ut, ankom mine informanter Norge for en del år siden og det er derfor naturlig å se på dette dokumentet som et av flere som har hatt eller bør få innvirkning på deres opplæring.

Dette dokumentet er en del av langtidsprogrammet som tar for seg visjoner, mål, sunn økonomisk utvikling, bærekraftig miljø- og ressursforvaltning og gode levekår. Denne stortingsmeldingen refererer til stortingsmelding 42 (1997-1998), som ble kalt Kompetansereformen eller Etter- og videreutdanningsreformen. Jeg vil imidlertid ikke henvise til Kompetansereformen, men har fått forståelse for at utarbeidelsen av denne reformen var svært viktig for stortingsmelding 30 og langtidsprogrammet (2002-2005) som jeg nå skal se nærmere på.

Dokumentet omhandler bedre fordeling og styrking av velferden. Regjeringen bekrefter i dette dokumentet at det overordnede målet for utdanningspolitikken, er lik rett til utdanning.

Alle skal ha mulighet til å realisere sine evner og utvikle sin kompetanse.  
Utdanning skal bidra til personlig utvikling og til å styrke demokratiske verdier.  
Videre skal utdanning bidra til å kultivere og sammenbinde samfunnet og stimulere til nytenking, produktivitet og nyskaping (St.melding 30, 2000-2001, s. 405).

Dette avspeiler en tosidighet, individet skal ha nytte av utdanning og samfunnet skal også ha nytte av dette. Men hvis man ser på begrepsbruken her, er det mer fokus på samfunnets fordeler av utdanning enn for det enkelte individ. Det er kun ”personlig utvikling” som direkte reflekterer individet. De øvrige begrepene henleder oppmerksomheten på samfunnets fordeler av at mennesker tar utdanning.

Regjeringen snakker i dette dokumentet om ”opplæring på alle nivåer, formell og uformell læring og realkompetanse tilegnet i arbeidsliv og samfunnsliv” (St.melding 30, 2000-2001, s. 405). Begrepet samfunnsliv og uformell opplæring kan romme mye, men man kan spørre seg om det rommer den kompetansen som analfabeter har med seg inn vårt samfunn.

Et kompetansesamfunn må legge vekt på den enkeltes evne og ønske om å tilegne seg, fornye og anvende kunnskap. Gode læringserfaringer i ung alder er det best

mulige grunnlaget for motivasjon til videre læring. Livslang læring forutsetter fleksible brukertilpassede opplæringstilbud på alle utdanningsnivåer og gode koblinger mellom læring og arbeid (St. melding nr 30, 2000-2001, s.405).

Brukertilpassede opplæringstilbud vil jeg komme tilbake til under punkt 7.1.

I dette avsnittet skifter dokumentet fokus til det individuelle og den enkeltes ønske om å tilegne seg kunnskap. Det står også at gode læringserfaringer i ung alder er viktige for motivasjon til å lære mer senere. Analfabeter som kommer til Norge har ingen læringserfaringer fra skolegang, men har mye kompetanse og kunnskap relevant for egen kultur og oppvekst. Jeg mener det blir spesielt viktig å gi denne gruppen gode læringserfaringer slik at de vil fortsette å lære også etter den helt begynnende opplæringen. Å mestre muntlig norsk tar tid, men enda lengere tidsperspektiv er det for dem som skal lære å lese og skrive også.

Det er interessant å merke seg at i dette punktet om ”livslang læring” står det at ”Alle skal ha mulighet til å realisere sine evner og utvikle sin kompetanse”(se sitat over). Ordet ”mulighet” er ikke et bindende, men et høyst veiledende begrep i denne sammenheng. Ordet ”rett til...” blir ikke benyttet her.

Koblinger mellom læring og arbeid høres ut til å være en forutsetning for undervisning og opplæring. Ord som stimulering til produktivitet og verdiskaping henleder også læringen på at den knyttes opp mot næringslivet. I tillegg vil regjeringen utforme opplæringstilbudene slik at flest mulig slipper å gå ut av arbeidsmarkedet under opplæringen. Her igjen kan man se fokus på arbeid og læring som går sammen.

Når dokumentet omtaler grunnskolen og videregående skole står det i dokumentet:

” Regjeringen vil videreutvikle grunnskolen og videregående opplæring gjennom å gi større lokal frihet. Samtidig skal rettighetene til den enkelte ivaretas”(St.melding 30, 2000-2001, s. 406).

Ordbruken forandrer seg fra ”mulighet” til ”rettighet” og dokumentet varsler dermed at loven skal forandres og følges. I forbindelse med finansieringsordninger blir det slått fast at alle skal ha rett til utdanning uavhengig av økonomisk og sosial situasjon. Dette punktet i forhold til økonomi er sentralt, mener jeg, når det gjelder gruppen som ikke har lært å lese og skrive før de kom til Norge og har et langt opplæringsløp foran seg. Mitt prosjekt har imidlertid ikke berørt dette aspektet direkte.

Jeg har i introduksjonskapitlet forsøkt å definere begrepet ”livslang læring”, men i denne stortingsmeldingen finner jeg ingen definisjon av selve begrepet, imidlertid blir begrepene kompetanse og realkompetanse definert. Man kan reflektere over hvorfor livslang læring ikke blir definert, men det er kanskje fordi det er et svært bindende begrep i forhold til utdanningspolitikken og hvor mye utdanning man har rett til i et livslangt løp. Jeg velger å gjengi definisjonen på realkompetanse, fordi dette begrepet er spesielt aktuelt for gruppen uten tidligere skolegang.

Med realkompetanse menes all kunnskap, alle ferdigheter og holdninger og all den innsikten et menneske innehar. Den kan være tilegnet gjennom utdanning og organisert læring, egenlæring, arbeid, familieliv og deltakelse i organisasjons- og samfunnsliv og lignende. Realkompetansen kan være dokumentert eller ikke dokumentert” (St. melding nr 30,2000-2001, s.408).

Det er ikke vanskelig å tenke seg at voksne som kommer hit uten å kunne lese og skrive, allikevel har omfattende kunnskaper og ferdigheter som de har tilegnet seg ved egenlæring, i arbeidsliv og familie-og samfunnsliv.

Begrepet grunnutdanning blir også definert som følger:

All formell førstegangs kompetansegivende opplæring på grunnskolen, videregående opplæring og høyere utdanningsområde, uavhengig av om de som tar utdanningen er barn, unge eller voksne, og uavhengig av på hvilket tidspunkt de gjennomfører opplæringen” (St.meldingnr 30, 2000-2001, s. 408).

Slik som grunnutdanning defineres, er det å lære å lese og skrive på norsk kun et svært lite skritt på den lange veien til å få en full eller en delvis grunnutdanning i Norge.

Denne stortingsmeldingen ser også på at økt gjennomstrømming i utdanningssystemet vil gi både samfunnet og den enkelte store gevinster. For at de som har lært å lese og skrive i Norge skal ta f eks videregående utdanning er det avgjørende at det finnes hjelp til å komme inn på videregående skole som de har en rett til. De trenger også hjelp til å fullføre fordi de ofte ikke har fullført grunnskolen, men blitt realkompetansevurdert for inntak på videregående skole. Dette punktet vil jeg drøfte mer i detalj under diskusjonen (se kap.7.1).

Dokumentet legger vekt på at store reformer i grunnskolen og videregående skole har funnet sted, men at mye arbeid står igjen i forhold til å oppfylle intensjonen i reformene. Helt spesifikt står det skrevet:” Det er også store utfordringer knyttet til å skape gode opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever”(St melding nr 30, 2000-20001, s. 410). Voksnes behov omtales videre ved at det nevnes at ” Opplæringen for voksne skal være

fleksibel og tilpasset den enkeltes behov”(St. melding nr 30, 2000-20001, s. 414). Det kommer også fram antagelser om at flere vil få fullført videregående skole etter at retten til videregående skole kom høsten 2000 for dem som var født før 1978. Som nevnt ovenfor er gruppen som ikke mestret skriftspråket ved ankomst til Norge, en reell gruppe, selv om gruppen er liten, gjelder denne loven for disse voksne også.

Under punkt 13.2.4 om etter- og videreutdanning uttales det igjen at livslang læring og utdanning i voksen alder er viktige prinsipper for regjeringen.

Men det er fortsatt mange voksne som mangler og ønsker opplæring. Noen av disse mangler grunnleggende ferdigheter, og har derfor store vansker med å delta med utbytte i de eksisterende (utdannings) tilbudene (St. melding nr 30, 2000-2001, s. 422).

Alle som kom som analfabeter hører uten tvil hjemme i forhold til gruppen som mangler grunnleggende ferdigheter. På et annet sted i rapporten (St melding nr 30, 2000-20001, s. 423) vurderes ferdighetene til voksne grupper i forhold til SIALS (Second International Literacy Survey) fra 1998. Kartleggingen ble utført av OECD. Her nevnes tre grupper:

1. voksne med mangelfull grunnskole,
2. voksne med lese- og skrivevansker
3. enkelte grupper voksne innvandrere.

Kun tre av mine 14 informanter har tatt deler av grunnskolen i Norge i voksen alder. Det betyr at alle kan knyttes til både første og tredje kategori. Under samme punkt i rapporten skriver regjeringen at det har vært satset sterkt på å gi svake grupper bedre opplæringsmuligheter. Det er vanskelig uten videre å anse denne gruppen informanter som jeg har intervjuet for ”svake”. Dette er tvert i mot en gruppe som representerer for samfunnet en utfordring i forhold til mangfold, mot og motivasjon. De eneste i mitt utvalg som kunne omtales som svake, var de som hadde fått en fysisk eller psykisk skade som gjorde at de sto utenfor arbeidslivet.

I samme punkt 13.2.4 omtales retten til grunnskoleopplæring som innføres i 2002 og regjeringen regner med at en del voksne med mangelfulle lese-og skriveferdigheter kunne benytte dette tilbudet til å videreutvikle sine grunnleggende ferdigheter.

I punkt 13.3 omtales viktigheten av å styrke samarbeidet mellom utdanningsmyndigheter og Aetat. Utdanningstilbydere, offentlige og private bør ha et tett samarbeide med arbeidslivet. Effektiv bruk av IKT i utdanningen ansees som en utfordring. Gruppen informanter som jeg



intervjuet kom for en del år siden da IKT ikke på langt nær var tatt i bruk i forbindelse med opplæringen. Derfor etterlyser også denne gruppen dataundervisning, hvilket jeg vil komme tilbake til under diskusjonen (se kap 7.7). Begrepet ”ansvar for egen læring” omtales også under samme punkt. Her mener regjeringen at IKT kan føre til en endret organisering av skolen og skolearbeidet hvor elever og studenter i mindre grad vil være passive mottakere av kunnskap. Undervisningspersonalet skal i større utstrekning fungere som tilretteleggere og veiledere i undervisningen. Elever og studenter skal ta ansvar for egen læring. Jeg spurte ikke informantene om deres erfaringer i forhold til dette, men det kunne ha vært et svært interessant spørsmål til denne gruppen som fullstendig mangler skoleerfaring og kommer fra en kultur hvor skolestrukturen er annerledes. Man kan anta at undervisningsformen i hjemlandet til informantene er mer autoritær enn i Norge. Derfor vil spranget bli stort mellom en undervisningsform som har ansvar for egen læring i fokus og er elevstyrt og en undervisningsform som er delvis autoritær og styrt fra skolens side.

Jeg begrunnet innledningsvis i dette kapittelet hvorfor jeg mener st. melding 30, 2000-2001 er spesielt relevant for gruppen jeg har intervjuet. En annen grunn til å velge dette dokumentet er at retten til videregående skole blir omtalt og realkompetansevurdering i forhold til dette. Slik som jeg ser det, legger denne stortingsmeldingen sterke føringer for undervisningen av voksne som kommer til Norge uten å kunne lese og skrive, men denne gruppen blir ikke nevnt eksplisitt i dette dokumentet. Jeg har imidlertid truffet på tre informanter som er i gang med, eller vil begynne i videregående skole, og hvor realkompetansevurdering og denne stortingsmeldingen er aktuell.

## **5.2 Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere**

Dette dokumentet er veiledende i forhold til undervisning av innvandrere. Planen deler innvandrerne i spor fra spor1 til spor 3. Spor 1 er et læringsløp som legges for deltakere som er ”uvant med å bruke skrift som redskap fordi de ikke har fått tilstrekkelig lese-og skriveopplæring på morsmålet” (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap, 2005, s.11). Spor 2 i følge denne planen er tilrettelagt for deltakere som har en del skolegang. Spor 3 er tilrettelagt for deltakere som har god allmennutdanning. Læreplanen i norsk og samfunnsfag er fundamentet for undervisning av innvandrere. Fordi lese og skriveopplæring for analfabeter ikke kan løsrives fra denne planen, har jeg valgt å ha dette dokumentet som et av grunnlagsdokumentene for min analyse.

I dette dokumentet vil jeg se på innledningen og alt som er skrevet om spor 1.

### 5.2.1 Innledningen av dokumentet

I innledningen blir det presisert at planen bygger på de overordnede prinsippene i læreplanverkets generelle del og at beskrivelsen i språknivåene i læreplanen tar utgangspunkt i Common European Framework of Reference for Languages (2001). Altså er denne planen forankret ikke bare i vårt norske lovverk, men i et rammeverk som andre europeiske land har tilsluttet seg.

Ordlyden i innledningen er veiledende men også her ligger et pålegg om hvordan undervisningen skal være når man finner setninger som:

- "...opplæringen skal gi innvandreren mulighet...."
- "I tråd med læringssynet... forutsettes det at opplæringen skal ta utgangspunkt i deltakernes forutsetninger..." (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, 2005, s. 2).

### 5.2.2 Deltakere på spor 1

Denne seksjonen av planen tar for seg opplæring for deltakere med liten eller ingen skolegang. Det uttrykkes tydelige føringer på at deltakerne må ha et muntlig språk på det språket de skal bruke til å lære å lese og skrive. Dette uttrykkes som følgende: "For å lære og lese og skrive på et språk, kreves det at deltakerne har et muntlig grunnlag på det språket de lærer å lese og skrive på." (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, 2005, s. 12). Det presiseres videre at å forstå budskapet i tekster forutsetter det at deltakerne har et visst ordforråd og sosiale og kulturelle erfaringer. Gruppen uten skriftspråk nevnes spesielt med hensyn til å knekke lesekoden. Planen skiller mellom de deltakerne som bruker lang tid på dette i motsetning til dem som oppdager systemet mer eller mindre av seg selv. (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, 2005, s.13) I forhold til informantene mine, er det slett ingen som **ikke** har strevet med lesing og skriving og ingen av dem har heller blitt tilbudt leseopplæring på morsmålet som denne planen legger opp til at er mulig.

Planen nivådeles på følgende måte:

Nivå A1 er laveste nivå og leder mot en ikke offentlig norskprøve 1, skriftlig og muntlig

Nivå A2 er et mellomnivå og leder mot en offentlig norskprøve 2, skriftlig og muntlig

Nivå B1 er øverste nivå og leder mot norskprøve 3 muntlig. Denne prøven har mål for lytteferdigheter, snakkeferdigheter og samtaleferdigheter, men det foreligger ikke mål for skriveferdigheter for spor 1 deltakere.

Allerede her ser man et forventet lavt nivå for deltakere som kommer uten eller med liten skriftspråkkompetanse til Norge. Dette formidler lave forventninger til denne gruppen. Man tror faktisk ikke at de kommer så langt i sin skriftspråksutvikling. Man antar altså at denne gruppen ikke vil nå norskprøve 3 skriftlig. Det er viktig å bemerke at norskprøve 3 skriftlig, tester de voksne i lytting, leseforståelse og skriftlig norsk. Slik som jeg ser det, er dette en motsigelse i forhold til hva som skrives i stortingsmelding 30, langtidsprogrammet om livslang læring. I denne stortingsmelding blir det gjentatte ganger hevdet at alle skal ha mulighet til å realisere sine evner og utvikle sin kompetanse. I forhold til mine informanter var det to som hadde gjennomført videregående skole og som selvsagt hadde nådd lengre enn norskprøve 3 både muntlig og skriftlig. Jeg vil komme tilbake til denne gruppen i analysen av mine funn, samt i diskusjonen senere.

Lave forventninger til denne gruppen er altså et faktum men ordlyden for øvrig i planen er interessant fordi mål og delmål defineres ut fra en positiv vinkel: ”..Kan forstå kjente navn, ord og veldig enkle setninger, ...kan skrive ord, enkle fraser og setninger osv”(Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, 2005, s.14). Her finner man ikke pålegg og krav til hva som skal skje i opplæringen, bare beskrivende mål.

Det er verdt å merke seg at norskprøve 3 muntlig er uoffisiell inngangsport for å komme inn på videregående skole og i forhold til mine informanter, er det flere som vil og kan nå dette målet. Det er også viktig å legge merke til at arbeidsliv er et eget domene i læreplanen som sier noe om fokus på arbeid også i dette dokumentet.

### **5.3 Kompetansemålene for lesing og skriving og veiledningen til kompetansemålene.**

Dette er et dokument som jeg har valgt å se på fordi kravene til lesing og skriving i samfunnet har økt i de senere årene (Gabrielsen, 2005a). Kravene gjenspeiler seg i kompetansemålene (Vox, 2009) og er omfattende og består av tre deler, tre nivåer og tre domener i forhold til å ta ferdighetene i bruk. De tre domene beskriver arenaer for lesing og skriving som er:

- a) privatliv og samfunnsliv
- b) arbeidsliv
- c) utdanning og opplæring.

Nivåene går fra 1-3, hvor 3 er øverste nivå og kompetanse. De tre delene av kompetansemålene består av ferdigheter som er:

a) utvikling av grunnleggende lese- og skrivestrategier

b) lese og forstå

c) skrive og kommunisere.

Som bakgrunn for kompetansemålene er et rammeverk for grunnleggende ferdigheter for voksne utarbeidet. Dette rammeverket fikk Vox i oppdrag å utarbeide i samarbeid med utdanningsdirektoratet. Rammeverket var ment som et hjelpemiddel til opplæring i grunnleggende ferdigheter for voksne. I den generelle veiledningen på s. 6 står det at nivå 3 tilsvarer Kunnskapsløftets krav til grunnleggende ferdigheter på 10 klasses trinn. I veiledningen for lese- og skriveopplæring på s. 37 står det at det ble vurdert å utarbeide spesielle krav til grunnleggende ferdigheter for minoritetsspråklige. Allikevel ble dette ikke gjort fordi man vurderer at alle voksne har ulike utgangspunkt og at kompetansemålene derfor må tilpasses den enkeltes behov. Dette er viktig i forhold til mine informanter fordi også her står det at det må skje en tilpassing. Det er mulig at tilpassingen fant sted til å begynne med i opplæringen for mine informanter, men det er vanskelig å se at denne tilpassingen fortsetter videre i utdanningsløpet før disse voksne har nådd 10 klasses kompetansetrinn. Kompetansemålene er veiledende for lærerne som arbeider med voksne. For øvrig blir minoritetsspråklige relativt omfattende omtalt i veiledningen. Det blir blant annet slått fast i veiledningen:

Den norskspråklige kompetansen påvirker lese- og skriveprosessen. Svak språkforståelse på norsk generelt, lite ordforråd innenfor tekstens tema, eller manglende kjennskap til aktuelle tekstsjangre, vil hver på sin måte spille inn på den voksnes lesing og skriving. (Generell veiledning til komp. målene, Vox, 2009, s.37)

To grupper av minoritetsspråklige nevnes videre i dette dokumentet (s. 38): Disse er:

- Gruppen som har gjennomført førstegangsopplæring i norsk, men som allikevel har behov for opplæring i lesing og skriving
- Gruppen som aldri har fullført noen form for norskopplæring, men har fungert likevel i ufaglærte jobber og har behov for å øve opp sine lese og skriveferdigheter for å fungere bedre.

Det er interessant å merke seg at gruppen som jeg har intervjuet, analfabeter ikke er nevnt i det hele tatt i veiledningen, slik som jeg ser det. De tilhører ikke den første gruppen fordi

muntlig norskopplæring har gått hånd i hånd med lese- og skriveopplæring på andrespråket og setter deres skriftspråksutvikling i et helt annet lys enn de to nevnte gruppene. De tilhører heller ikke gruppen som aldri har fullført noen form for norskopplæring.

Kompetansemålene i seg selv er informative men imperative i formen når den i alle sammenhenger presiserer: ”På dette nivået skal den voksne kunne...” og ”..den voksne skal kunne lese og skrive med automatisert avkodings- og staveferdigheter....”(nivå 2). Å følge kompetansemålene blir et pålegg fra det offentlige i denne sammenhengen.

Veiledningen til kompetansemålene er imidlertid skrevet på en annen måte og fremstår som en reell veiledning med god bakgrunnsinformasjon om lesing og skriving generelt og spesielt i forhold til minoritetsspråklige. En drøfting i forhold til kartleggingsverktøy og vurdering finnes også som er informativ og opplysende.

## **5.4 Kort om andre offentlige dokumenter relevante for**

### **begrepet ”livslang læring”.**

Jeg vil kort se på følgende dokumenter:

St. meld. nr 16, 2006-2007,... og ingen sto igjen.

St. meld. nr 23, 2007-2008, Språk bygger broer

St. meld. nr 44, 2008-2009, Utdanningslinja

#### **5.4.1 St. meld. nr 16, 2006-2007,... og ingen sto igjen.**

I denne stortingsmeldingen omtales tidlig innsats for livslang læring. ”Ny sjanse for voksne” omtales i punkt 2.4. Her refereres det til kompetansereformen fra 2001 som skulle gi den enkelte ”bedre muligheter for livslang læring”. Gjennom kompetansereformen fikk alle voksne som trenger det en lovfestet rett til grunnskoleutdanning og de voksne som ikke hadde fullført videregående skole fikk rett til videregående opplæring. Det var både samfunnet, arbeidslivet og den enkelte som skulle dra fordeler av reformen. Reformen skulle være rettet mot voksne som var i arbeidslivet og de som var utenfor arbeidslivet. Det var et viktig mål å få med de som var lite motivert og hadde lav utdanning. Reformen fokuserte dog sterkt på arbeidsplassen som læringsarena, men reformen skulle også verdsette den kompetansen som tilegnes utenfor det formelle utdanningssystemet. Her kommer muligheten for realkompetansevurdering inn som har vist seg å være svært viktig for de voksne som jeg har intervjuet. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonen (se kap 7.1).

Under oppsummeringen i stortingsmelding 16, 2006-2007, punkt 2.5 bekrefter man at kompetansereformen har hatt stor innvirkning og at rett til og likhet i forhold til utdanningssystemet har kommet fram. Det viser seg imidlertid at det stadig finnes sosiale skjevheter i læringsutbytte og deltakelse i utdanning. I punkt 3.3.1 om grunnskoleopplæring for voksne blir det pekt på at kommunene som har ansvaret for grunnskoleopplæring ikke driver aktivt informasjonsarbeid om retten de voksne har til dette. Her blir begrensede ressurser og mangel på kompetanse men også manglende etterspørsel sett på som en årsak til at det er få som bruker retten sin til å få grunnskoleutdanning. ”Mange voksne med mangelfull grunnopplæring har dårlige erfaringer fra skolen og er ikke motivert for skolebasert undervisning.” (St. melding 16, 2006-2007, s.40) I mitt materiale kommer det tydelig frem at noen informanter syntes årene med å lære å lese og skrive her i landet hadde vært særdeles vanskelige og denne gruppen var ikke motivert for videre opplæring før mange år senere. Mer inngående vil dette bli drøftet under diskusjonen ( se kap 7.7).

I oppsummeringen punkt 4.6 pekes det på de store skjevhetene i deltakelse i videregående og høyere utdanning og at:

Relativt få voksne benytter de mulighetene som ligger i Kompetansereformen, til å ta opplæring på grunnskoleområdet eller videregående opplæring. Dette skjer til tross for at kompetansekravene i både arbeids- og samfunnsliv stadig øker, og til tross for at manglende kompetanse utgjør en risiko for marginalisering og utstøting av arbeidslivet.( St. meld. nr 16, 2006-2007, s. 55).

Som nevnt tidligere var det blant mine informanter en som var i gang med videregående skole og to som gjerne ville gå i gang med en yrkesutdannelse. Disse kvinnene var imidlertid usikre på om de kunne klare utdanningen med alt fagstoff som skulle leses og skriftlige oppgaver som skulle løses.

#### **5.4.2 St. meld. nr 23, 2007-2008, Språk bygger broer**

I denne stortingsmeldingen berøres ikke direkte begrepet ”livslang læring”, men refleksjoner over at antall deltakere i grunnskoleutdanning går ned, finnes under punkt 4.5. Her blir også programmet for ”basiskompetanse i arbeidslivet” omtalt. Dette programmet kom i stand delvis fordi tolkningen av ”voksne som har behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter på grunnskolens nivå” ikke fikk denne opplæringen de hadde krav på før stortingsmelding 16 (2006-2007) kom(se foregående punkt). Departementet vurderer også under punkt 4.5.1 at:

Motivasjons- og informasjonsarbeid vil være et viktig bidrag for å øke voksnes opplæringsdeltakelse, spesielt overfor grupper som står utenfor arbeidslivet. (St.meld. 23,2007-2008, s. 47)

Gruppen som står utenfor arbeidslivet nevnes eksplisitt og det er interessant i forhold til den gruppen som jeg har intervjuet hvor fem av 14 var uten jobb. Opplæringstiltakene som er nevnt i tidligere stortingsmeldinger har oftest vært koblet til de voksne som er i arbeidslivet eller som står i fare for å miste arbeidet sitt, men nå nevnes også dem som står utenfor arbeidslivet.

I samme stortingsmelding står det under punktet 6.2.4 om internasjonalt samarbeid om fremmedspråkopplæring beskrevet som Program for livslang læring 2007-2013. Dette programmet har som siktemål deltakelse i internasjonalt samarbeid om utdanning og språk og er et viktig ledd i kvalitetsutviklingen for vårt eget utdanningssystem. Begrepet livslang læring er altså her ikke knyttet opp til generelle kunnskaper eller rettigheter til utdanning som i tidligere offentlige dokumenter og får dermed et annet innhold enn den definisjonen jeg har lagt til grunn for begrepet (St. meld. nr 23, 2007-2008, s.63)

#### **5.4.3 St. meld. nr 44, 2008-2009, Utdanningslinja**

I denne stortingsmeldingen blir det satt fokus på at utdanning er viktig og et kompetansesamfunn skal utvikles med et fremtidsrettet perspektiv. Allerede i begynnelsen av punkt 1, heter det:

Grunnleggende ferdigheter er viktig for at mennesker skal ha kontroll over sitt eget liv og mestre hverdagen sin. Utdanning stimulerer til demokratisk deltakelse, kulturell utvikling og til den enkeltes selvfølelse og identitet.(St. meld. nr 44, 2008-2009, s. 5) .

Det er interessant at dette dokumentet først nevner grunnleggende ferdigheter samt selvfølelse og identitet i motsetning til tidligere meldinger som sterkt har knyttet grunnleggende ferdigheter til arbeidslivsdeltakelse og fordelene samfunnet har av kompetanse og utdanning. I forhold til begrepet ”grunnutdanning” som ble definert i stortingsmelding 30, 2000-2001, s. 408, (i denne oppgaven på s. 36)har nå altså grunnleggende ferdigheter kommet inn som et begrep som knyttes direkte opp mot individet og behovet ethvert menneske har til disse ferdighetene. Grunnutdanningsbegrepet , slik som jeg ser dette, forutsetter grunnleggende ferdigheter. Ferdigheter kommer før utdanning. For gruppen som jeg intervjuet hadde nok lært å lese og skrive, men kun to av informantene hadde hatt noen form for matematikk eller naturfagopplæring før yrkesfagutdanningen startet. At grunnleggende ferdigheter nå

inkluderer digital kompetanse er også et faktum, men jeg stilte ikke direkte spørsmål om informantene hadde hatt systematisk dataopplæring, men jeg registrerte dataopplæring i forbindelse med behov og ønsker under oppsummering av mine funn ( se kap 6.6).

Stortingsmeldingen drøfter videre koblingen mellom arbeidslinja og utdanningslinja og det går klart fram at man må satse på utdanningslinja for å lykkes med arbeidslinja som er en bærebjelke for den sittende rødgrønne regjeringen.

Stortingsmeldingen omtaler i punkt 1.6, livslang læring- en ny sjanse til flere. Her snakker regjeringen om den voksne befolkningen og deres behov for å oppgradere kunnskapene sine. Det fremstilles som om livslang læring er en forutsetning for å kunne arbeide fram til oppnådd pensjonsalder og et premiss for å lykkes med arbeidslinja i norsk velferdspolitik.

I punkt 2.1.2 omtales det synkende behov for ufaglærte arbeidstakere. I forhold til gruppen som kom som analfabeter til Norge, er det en svært lang vei å gå for å få en fagutdanning. Gruppen har imidlertid fått rettigheter til fagutdanning med rett til deltakelse på videregående skole. Denne retten trådte i kraft i 2008 for voksne over 25 år. Hvis man skal lykkes i et så langt utdanningsløp må skole, undervisning og veiledning før man begynner på videregående skole fungere adekvat.

Under punkt 3.1.1 om voksne i grunnopplæring blir det pekt på at voksne i risikogruppen for lese-og skrivekompetanse, blir PC brukt i mindre grad enn blant befolkningen for øvrig. Dette er et interessant tema som jeg også berører i diskusjonen (se kap 7.7).

Under punkt 3.2.2 står det:

Erfaringene har vist at innføring av rettigheter til opplæring alene ikke har ført til at flere voksne deltar i opplæring. Årsakene ligger både på etterspørsels- og tilbudssiden. Blant annet er det en del som ikke kjenner til rettighetene de har. Mange med lav utdanning har dårlige erfaringer fra skolen og er lite motiverte for tradisjonell eller lite tilpasset undervisning. Problemer med å kombinere utdanning og arbeid og familieforpliktelser kan også være årsak til at enkelte lar være å delta i opplæring.(St. meld. nr 44, 2008-2009, s. 49) .

Jeg kom heller ikke til å spørre alle om de kjente til rettighetene sine om grunnskoleopplæring fordi alle bortsett fra to av informantene kom før retten til grunnskole ble innført i 2002. At de nå har en rett, men ikke kjenner til den, har jeg ikke grunnlag for å si noe om. To av mine informanter kjente imidlertid til rettighetene sine om videregående skole og hadde



gjennomført videregående skole. Disse kvinnene uttrykte sterkt at det var andre minoritetsspråklige som ikke kjente til rettigheter til grunnskole og realkompetansevurdering og de kjente heller ikke til forskjellen mellom å være elev eller privatist på videregående skole. Tre andre i mitt materiale, den ene som var i gang på videregående skole og de to andre som ville i gang, kjente åpenbart til retten sin.

Det går tydelig fram at regjeringen vil gjøre tre ting:

- Bedre forståelsen for voksnes rett til grunnleggende ferdigheter og styrke tilsynet på dette området.
- Styrke informasjonsarbeidet overfor voksne og deres rettigheter
- Arbeide for at flere blir motivert til å ta opplæring i grunnleggende ferdigheter

Under punkt 3.2.3 innrømmer regjeringen at selv om voksne har fått rett til videregående opplæring, har de ikke rett til spesialundervisning hvis det ikke er nok med vanlig tilpasset undervisning. ”Dette medfører at voksne som har svake og grunnleggende ferdigheter vil kunne ha problemer med å fullføre og bestå videregående opplæring.” (St. meld. nr 44, 2008-2009, s. 51). Denne situasjonen kan mine informanter befinne seg i. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonen (se kap 7.1).

Stortingsmeldingen behandler også i punkt 3.2.5 finansiering av livsopphold for voksne i grunnopplæring. Dette tema har ikke vært berørt direkte i mitt prosjekt og jeg vil bare kort kommentere dette i analysen fordi økonomiske rammer selvfølgelig er svært viktig for denne gruppen som står midt i livet med oppvoksende barn og ungdommer.

## 5.5 Hva fant jeg i dokumentene?

Læreplanen i norsk og samfunnsfag og kompetansemålene samt veiledning er konkrete styringsdokumenter for opplæringen av denne gruppen minoritetsspråklige. Jeg har vært inne på at ordlyden i dokumentene er forskjellige, noen er veiledende og noen formidler at det dreier seg om pålegg.

De offentlige dokumentene er uttrykk for myndighetenes ønsker om hvordan utdanningspolitikken skal utformes. Jeg har pekt på at det nevnes opplæring i forbindelse med arbeidsplassen svært mange steder i dokumentene. Ingen av mine spørsmål gikk direkte på om informantene hadde fått opplæring eller gått på kurs i forbindelse med jobben, men flere av deltakerne uttrykte ønske om å lære mer for å gjøre en bedre jobb. Dette vil jeg komme

mer tilbake til i diskusjonen (se kap 7.7). Mine informanter som ikke var i arbeid fikk ikke tilbud om kurs. Det ser ut som gruppen som ikke er i arbeid faller utenfor ethvert tilbud.

Begrepet ”livslang læring” og tilrettelegging for at dette kommer alle mennesker til gode, er viktig. Voksne minoritetsspråklige er omtalt flere ganger i de offentlige dokumentene, men den gruppen som jeg har intervjuet er ikke nevnt eksplisitt.

Flere steder i dokumentene er grunnleggende ferdigheter nevnt som satsningsområde og de voksne som kommer til Norge må ha en selvsagt rett til denne opplæringen enten de er i arbeid eller utenfor arbeidslivet. Hvis ”lik rett til utdanning” (St.melding 30, 2000-2001, s. 405), skal gjelde for alle, må denne gruppen som må lære å lese og skrive på et andrespråk, tilgodesees med muligheter for opplæring og utdanning i et livslangt perspektiv.

## **6. Voksne minoritetsspråklige analfabeters erfaringer og utfordringer**

Som nevnt tidligere vil jeg analysere mine funn i forhold til 8 tema. Temaene er følgende:

1. Bakgrunn
2. Skriftspråket - bruksområder og ferdigheter
3. Erfaringer med skole
4. Innsikt i læreprosess
5. Selvbilde i forhold til å kunne lese og skrive
6. Håp og ønsker videre
7. Hindringer i læreprosessen
8. Informantenes positive erfaringer

I intervjuene var motivasjon for å lære et viktig tema for informantene. Tema faller naturlig sammen med håp og ønsker videre og blir derfor omtalt sammen. Funn i forhold til lese- og skriveferdigheter sett i relasjon til kompetansemålene vi bli presentert i punkt 6.2.

### **6.1 Bakgrunn og demografiske forhold**

Gruppen som jeg har intervjuet besto av 14 informanter som alle er minoritetsspråklige kvinner. Ti av informantene kom til Norge mens de var i tjueårene og de fire andre kom i trettiårene. Tiden som kvinnene har vært i landet varierte fra 7 til 25 år . Kvinnenes alder varierte mellom 29 og 54 år.

Kvinnene har i gjennomsnitt 3,85 barn. Alle bortsett fra to kvinner er gift, den ene kvinnen er skilt og den andre kvinnen er ugift uten barn. 20 av totalt 35 barn ble født i Norge.

Kvinnene kommer fra Kurdistan(Iran og Irak), Afgahnistan, Marokko, Sierra Leone og Eritrea. Språkene som denne gruppen har er kurdisk, pashto, berbisk, limba og tigrinja.

- \* 11 av informantene hadde aldri gått på skole før de kom til Norge
- \* 1 av deltakerne hadde gått fire år på iransk skole med farsi som opplæringspråk, mens morsmålet hennes var kurdisk.
- \* 1 kurdisk kvinne var selvlært og hadde lest til 5 klasse på farsi selv om morsmålet hennes var kurdisk.
- \* 1 kvinne hadde gått på skole i tre år med morsmålet som undervisningsspråk og kunne lese på morsmålet.

**Kommentar:** Det viste seg at gruppen informanter ikke var så homogen som jeg trodde til å begynne med i forhold til lesing og skriving, men de karakteriserte seg alle som analfabeter da de kom til Norge. Jeg vil komme tilbake til dette under diskusjonen( se kap 7.3)..

## 6.2 Skriftspråket, bruksområder og ferdigheter

Jeg har valgt å dele informantene i to grupper, den ene gruppen er i arbeid og den andre gruppen er ikke i arbeid. Jeg deler i to grupper fordi det er stort fokus på arbeid i alle utdanningspolitiske dokumenter og læreplaner. Jeg vil analysere lese – og skriveferdigheter i forhold til hvordan kvinnene selv erfarer sine lese- og skriveferdigheter og jeg vil også vurdere ferdighetene i forhold til samfunnets krav om lese- og skrivekompetanse som er kompetansemålene for lesing og skriving (Vox, 2009). Jeg antar at oppnådde lese – og skriveferdigheter opprettholdes hvis man er i arbeid (Elbro,Møller& Nielsen,1991) og ser også derfor at det er hensiktsmessig å dele gruppen i to, de som er i arbeid og de som ikke er i arbeid.

Gruppen som er i arbeid:Denne gruppen har ni informanter. Sju informanter er i jobb, en informant er i praksis kombinert med norskopplæring og lese- og skriveopplæring, en informant er student og går på lærerhøgskolen. Kvinnene jobber i barnehager, på sykehjem og i renholdsbransjen. Kvinnen som er student, har utdanning og har arbeidet både som tannhelsesekretær og omsorgsarbeider tidligere.

Gruppen som ikke er i arbeid: Det er fem informanter som ikke er i arbeid. To informanter har vært i jobb tidligere, men var ikke lenger i arbeidslivet på grunn av sykdom eller skade. To

informanter hadde vært lenge i Norge, men aldri vært i arbeid. En informant hadde barselpermisjon, men hadde ennå ikke hatt arbeid i Norge.

Jeg velger å analysere hvordan skriftspråket benyttes i forhold til domene: arbeid, hjem og skole fordi mine spørsmål dreide seg om disse nære spørsmålene. Det sosiale grunnlaget for å se på hvordan lesing og skriving blir brukt gjør Barton (2007), men han inndeler også i området kirke. Jeg har ikke stilt spørsmål om religion og har derfor utelatt dette som område.

Jeg har tidligere i punket 3.6.2 gjort rede for at informantenes svar på spørsmålene (vedlegg 3 og 4) som jeg stilte ville jeg bruke til å fastsette ferdighetsnivået i lesing og skriving i forhold til kompetansmålene (Vox, 2009).

Kompetansemålene for lesing og skriving er delt derfor ser jeg først på lesing så skriving. Min vurdering er altså ikke et resultat av testing, men fremkommer som et resultat av de spørsmålene som jeg har stilt til informantene. Jeg vurderte ikke om informantene var troverdige i sine svar. Jeg ville at de selv skulle svare konkret på hvilke lese og skriveoppgaver de mente de kunne utføre.

### **6.2.1 Hvordan bruker gruppen som er i arbeid skriftspråket?**

Domene arbeid: Disse informantene bruker skriftspråket aktivt. De skriver blant annet rapporter, referater, oppslag og årsplaner. Informanten som jobber i renholdsbransjen skriver noe begrenset på diverse standardiserte skjema om utførte oppgaver. I tillegg leser alle all skriftlig informasjon som blir gitt på jobben. De kvinnene som arbeider i barnehager, forteller at de også leser barnebøker for barna.

Domene hjem: Denne gruppen informanter bruker skriftspråket i forbindelse med å følge med på nyheter. De forteller at de leser nyhetene på internett eller i lokalavisen. De leser det meste av tilbudsavisene som kommer gratis i postkassene. Gruppen sier at de forstår det aller meste av den informasjonen som kommer til dem fra offentlige etater. De forteller om samhandling i hjemmet i forhold til å forstå alt skriftlig materiell. Ektefellene samhandler og barna deltar også i samhandlingen for å oppklare og hjelpe hverandre med vanskelige tekster. Informantene bruker internett til å betale regninger, men to av informantene vegrer seg i forhold til dette og foretrekker at mannen eller barna gjør denne oppgaven. Disse informantene bruker heller ikke internett aktivt til annet enn å se på nyheter og filmer på morsmålet. Bare to informanter rapporterer at de leser skjønnlitterære bøker og blader for underholdning. De andre deltakerne leser ikke ukeblader av noe slag.

Domene skole: Denne gruppen har til dels tenåringsbarn og voksne barn, men informantene forteller at all informasjon som kom tidligere eller kommer nå til dem fra skolen til barna, forstår de det aller meste av, i forhold til å kunne følge opp barna sine. Jeg stilte ikke spørsmål om kommunikasjonen med skolen gikk via PC og en læringsplattform eller via brev og meldinger.

**Kommentar:** Samlet sette bruker altså gruppen informanter som er i arbeid, skriftspråket svært aktivt og ingen forteller om at mangel på lese- og skrivekompetanse hindrer dem i jobb eller privatliv. To informanter bekrefter liten bruk av PC og internett, men forteller ikke om at dette er en hindring verken i arbeidslivet eller hjemme.

### 6.2.2 Lese og skriveferdigheter for gruppen som er i arbeid (9 personer)

**Lesing:** Det var tydelig at gruppen som er i arbeid eller utdanning har ganske gode ferdigheter i lesing og bruker disse hver dag. Ferdighetsnivået er følgende i forhold til kompetansemålene:

- 6 informanter har ferdigheter på nivå 3
- 2 informanter har ferdigheter på nivå 2
- 1 informant har ferdigheter på nivå 1

Informanten som leser på nivå 1, har vært her i landet i sju år og ventet på opphold i tre år uten å få opplæring i norsk eller lesing og skriving. Hun er ikke offisielt i arbeid, men på vei ut i arbeid via en praksisplass.

**Skriving:** Gruppen som er i arbeid skriver i forbindelse med jobben hver dag, noen fyller ut enkle skjema og andre skriver for eksempel rapporter. Ferdighetsnivået er følgende i forhold til kompetansemålene:

- 2 informanter har ferdigheter på nivå 3
- 5 informanter har ferdigheter på nivå 2
- 2 informanter har ferdigheter på nivå 1

**Kommentar:** Det er stor forskjell på ferdigheter i å skrive og lese, og kun to av informantene ser ut til å fylle kompetansekravene på nivå 3 i både lesing og skriving.

### 6.2.3 Hvordan bruker gruppen som ikke er i arbeid skriftspråket?

Domene hjem: Informantene i denne gruppen bruker også skriftspråket aktivt, men funnene viser at denne gruppen har større utfordringer i forhold til lesing og skriving i dagliglivet enn den første gruppen. Informantene forteller om at de leser enkeltord og svært korte enkle tekster. De klarer seg med skriftspråket i forhold til å lese på bussen de skal ta for å reise fra et

sted til et annet. De fleste av deltakerne kjøper billett i luken på toget heller enn å bruke billettautomaten. Informantene kan lese skilter på offentlige bygninger og butikker. De leser i alle butikker om matvarer og klær og diverse tilbud. Noen av informantene skriver tekstmeldinger på mobilen, mens de eldste av informantene bruker kun mobilen til samtaler. De prøver å lese undertekster på TV, men ofte går det for fort, så det er vanskelig å få med seg innholdet. De ser ofte TV sammen med barna sine og da får de hjelp til å lese undertekstene. De klarer ikke å lese alle offentlige brev som kommer hjem til dem i postkassen.

Domene skole:Flere av informantene sier de klarer å lese invitasjon til foreldremøter etc. De er svært opptatt av å følge med på hva som foregår på skolen til barna og deltar i foreldremøter. De følger også opp barnas skolearbeid, selv om de ikke selv direkte kan hjelpe barna. Informantene forteller at de oppfordrer de eldre barna sine til å hjelpe de yngre søsknene med skolearbeidet. Noen av informantene klarer å skrive korte meldinger i meldingsboka til barna sine. Informantene forteller om svært begrenset bruk av PC og to av informantene må ha hjelp til å fylle ut meldekort på NAVs hjemmeside på internett.

**Kommentar:** Skriftspråket brukes altså også aktivt i denne gruppen, men i begrenset omfang. Bruk av PC og internett er svært liten.

#### 6.2.4 Lese og skriveferdigheter for gruppen som ikke er i arbeid ( 5 informanter)

**Lesing:**Denne gruppen informanter har svakere ferdigheter enn gruppen som er i arbeid.Ferdighetsnivået er følgende i forhold til kompetansemålene:

- 2 informanter har ferdigheter på nivå 2
- 3 informanter har ferdigheter på nivå 1

**Skriving:** Denne gruppen skriver ikke ofte i dagliglivet. Ferdighetsnivået er følgende i forhold til kompetansemålene:

- 4 informanter har ferdigheter på nivå 1
- 1 informant har skriveferdigheter under nivå 1.

**Kommentar:** Denne gruppen scorer betydelig dårligere totalt sett enn de som er i arbeid, men alle leser og skriver noe selv om tre av informantene leser kun på nivå 1 i forhold til kompetansemålene.

#### 6.2.5 Totale lese og skriveferdigheter

Vedlegg 5 er et forsøk på å visualisere forskjellen mellom kompetansemålene i lesing og skriving for voksne (Vox, 2009) og ferdighetsmålene i læreplanen for voksne (2005) med

liten eller ingen skolebakgrunn(spor 1 deltakere). Det blir tydelig ut fra denne skissen at forventningene til spor 1 deltakere er lave. Denne gruppen forventes ikke å nå et høyere kompetansemål enn nivå 1 (delvis nivå2).

**Lesing:** Åtte informanter som er i arbeid og to informanter som ikke er i arbeid, scorer høyere enn forventet nivå på lesing for spor 1 deltakere. Lavt forventet nivå stemmer bare for fire av 14 informanter.

**Skriving:** Fem informanter som er i arbeid og fire som ikke er i arbeid scorer høyere enn forventet nivå på skriving for spor 1 deltakere. Lavt forventet nivå stemmer bare for fem informanter av 14.

Hvordan skriftspråket brukes uansett ferdighetsnivå, kommer jeg tilbake til i kap 7.4.

### 6.3 Erfaringer med skole

I dette punktet ser jeg på alle informantene uansett om de er i arbeid eller ikke. Informantene forteller generelt om at de har svært gode erfaringer med lærerne i begynneropplæringen men at det tok lang tid å lære og det var mange frustrasjoner til å begynne med. En av informantene uttrykker det på denne måten:

”Det var veldig tøft og komme hit. Første dagen på norskkurs- noen kunne si noe, men jeg kunne ikke si et ord. Jeg bare satt og studerte og så på alle. Jeg kommer ikke til å lære norsk, de har lært allerede. Jeg kom hjem og gråt. -Du kan ikke lære et språk på en dag-sa mannen min til meg.”

En annen informant fortalte om den første tiden slik:

”Det var vanskelig på skolen, læreren snakket og snakket. De la blyanten mellom fingrene mine, jeg forsto ingen ting. Den første tiden da lærerne snakket og snakket, forsto jeg ingen ting. Jeg opplevde den tiden som veldig vanskelig i to år, men etter to år ble det bedre. Jeg klarte å lese litt og snakke etter to år. Da ble det bedre.”

En informant bekreftet at det var svært frustrerende og tok lang tid å lære seg å lese og skrive og snakke. Hun uttrykte det på denne måten:

”Det tok lang tid å lære. Jeg gråt mye den tiden. Det tok to til fire år før jeg følte at jeg lærte det. Jeg lærte alfabetet på norsk. Hadde jeg kunnet engelsk, hadde det ikke vært så vanskelig. Mannen min lærte veldig fort fordi han kunne engelsk fra før.”

Hindringene i forhold til opplæringen vil jeg komme tilbake til under punkt 6.7 og i diskusjonen. To informanter forteller om erfaringer med ikke å få hjelp i et utdanningsløp når de trengte dette. En deltaker uttrykte sin erfaring i videregående skole slik:

”Da jeg gikk på helse og sosiallinjen, hadde jeg problemer med matte. Jeg hadde aldri vært på skolen før jeg kom til Norge. Jeg søkte og søkte om hjelp til å forklare meg matte, men det tok et år og linja jeg gikk på var toårig for fremmedspråklige. Den læreren som kom året etter, sa at jeg burde slutte med matematikk, men jeg sa at jeg ikke ville det fordi jeg kom til å trenge det senere. Det blir for mye for deg, du kommer ikke til å klare det. Jeg vil lære det, sa jeg. Han ga meg 1 til tentamen. Det var frustrerende, men jeg har lært det senere på voksenopplæringen. Jeg fikk en støttelærer til slutt, men det tok lang tid før jeg fikk det. Hele veien gikk det bra bortsett fra det faget.”

En informant prøvde å begynne på videregående skole, barne- og ungdomsarbeiderfag og forteller:

”Høsten 97 eller 98 begynte jeg på barne- og ungdomsarbeidsfag, men jeg trengte hjelp. Men jeg fikk ikke hjelp. Det såret meg. Jeg gikk tre, fire dager på videregående skole, alle var norske og bare jeg var minoritetsspråklig. Jeg ville gjerne ha gått på det kurset. Kurset var bare to dager i uka, bare på kveldstid. Jobben min søkte for meg så jeg begynte, men jeg fikk ikke hjelp. Jeg gav opp for jeg fikk ikke hjelp.”

Disse to informantene hadde flere års arbeid bak seg, men hadde ikke gått på grunnskolen i Norge og altså kommet som analfabeter. Spranget er stort til å mestre alle fag på videregående skole hvis grunnlaget ikke er lagt.

To informanter svarte på hva som kunne vært gjort annerledes i forhold til erfaringer de hadde med skole. De svarte begge at de begynte å jobbe for tidlig og at de burde ha gått mer på skolen. Den ene informanten sa det på denne måten:

”Jeg tenker på hvorfor jeg ikke gikk på skolen. Jeg hadde ikke mange timer på norskkurs. Jeg gikk på barnehagekurs og fikk jobb isteden. Hvorfor gjorde jeg det? Jeg tenker på det nå.”

En annen kvinne uttrykker seg på denne måten når hun ser seg tilbake i tid:

”Alt var bra, jeg tenker at på denne tiden da jeg kom til Norge, burde jeg ha fortsatt på skolen, hvis lærer X kunne ha sagt til meg at jeg kunne gå på skolen videre fordi jeg var ung, det ville vært bedre for meg. Vi brukte mye tid på en og en ting ad gangen. Hvis jeg kunne fortsatt på grunnskolen ville det vært veldig bra. Jeg skulle fortsatt på grunnskolen, det var veldig interessant å lære ting og vi spurte hele tiden. Vi var veldig motiverte da vi kom hit.”

Denne kvinnen kom i 1997, altså også før loven om grunnskole ble innført i 2002. Denne kvinnen fant selv informasjon i kommunens gratisavis om grunnskoletilbudet som ble annonsert. Hun startet på dette, men fikk tilbudt fast jobb der hun hadde ekstrajobb og prioriterte dette og sluttet på grunnskolen etter kort tid. Nå mange år etter, er hun klar for nye utfordringer og vil ta fagbrev som kokk.



En informant sier om norsklærerne og undervisningen:

”Alle lærerne er ok, men det er like vanskelig med alle, jeg lærte ingen ting. Jeg klarer ikke jobbe nå. Hodet mitt er veldig dårlig. Jeg har prøvd i mange år. Jeg lærte på kjøkken først, men jeg forsto ikke.”

En annen informant uttaler seg om hvor viktig fellesskap og det sosiale samvær er og hva det har å si for hvordan det går, når man lærer norsk og lesing- og skriving:

”Jeg hadde bare nettverk på skolen. Jeg gledet meg på morgenen til å gå på skolen. Selv om det snødde som bare det, ville jeg på skolen. Det var en glede å gå på norskkurs, selv om en ikke kunne snakke nesten noe. Jeg savnet veldig å kunne gå ut når jeg var hjemme de tre årene. Jeg hadde gode norske naboer, de ville lære meg ordene, kopp og asjett osv. De var snille og greie, men det var ikke det samme som å møte utlendinger som hadde det samme problemet som deg. Vi var i samme situasjon og vi forsto hverandre mye mer enn nordmenn f eks.”

En informant bekrefter at hun ville lære å snakke og prate og at det var viktigere enn å lære å lese- og skrive. Her ser man at forventningene til hva de skulle lære, kanskje ikke falt sammen med det som det ble undervist i, nemlig lesing og skriving og norsk muntlig på samme tid.

**Kommentar:** Skoletiden opplevdes som svært lang og frustrerende, men positiv, bortsett fra problemer som oppsto på videregående skole når man ikke fikk tilrettelagt undervisning. To av deltakerne mener også at de ikke gikk lenge nok på skolen. Jeg vil komme tilbake til dette i diskusjonen( se kap 7.1).

## 6.4 Innsikt i læreprosess

Jeg spurte spørsmål i forhold til hvordan opplæringen hadde vært og på hvilken måte de følte at de hadde lært best. To informanter bekreftet at det var viktig å bruke alle sanser når de lærte. En av disse to informantene sa det på denne måten:

”Jeg tror det var best når jeg så bilder og skrev og når jeg tok på ting. Altså på forskjellige måter. Ikke bare på en måte, da ble det kjedelig. Når vi skrev og skrev hele dagen, da ble jeg sliten i hånda og sliten i hodet. Det var bra både å høre, snakke, se og ta på. Alle lærer ikke likt.”

En informant fremholdt at hun lærte mest ved å kommunisere med folk og at det var viktig å gå på kurs for å treffe mennesker og at hun ikke klarte å lære seg norsk alene hjemme. En informant hevdet at hun syntes hun var blitt bedre til å lese med årene, men ikke til å skrive. Hun jobbet i en barnehage og var nødt til å skrive litt i jobben sin. En informant hadde hatt store problemer med å lære seg løkkeskrift og hadde gitt opp dette, men det hun for øvrig formidlet var en voldsom frustrasjon i opplæringsperioden. Hun sa det på denne måten:

”Jeg hadde ikke øyne eller ører, jeg forsto ingen ting!”

En informant fremhevet at hun lærte ved å høre og gjenta:

”Jeg brukte alle sanser og hørte på CD og gjentok og gjentok mange, mange ganger”.

En annen informant snakket også om at CD var fint å bruke fordi man kunne gjøre husarbeid samtidig som man lyttet. En informant fortalte stolt at hun aldri hadde skrevet huskelister eller handlelister selv om de hadde øvd på dette på skolen. Hun husket alt og trengte ikke noe for å minne henne på ting, heller ikke oppskrifter.

En informant sa dette om hva hun syntes hadde vært bra:

”Den beste læreren er K..... Hun har gitt lekser. Jeg skriver navn, adresse, telefonnummer osv. Jeg skriver mange skjema.”

Hun formidler altså at å skrive/fylle ut skjema var viktig og relevant læring for henne.

**Kommentar:** Informantene formidler at det var viktig å lære med flere sanser, fordi alle ikke lærer likt. Å lære å kommunisere var fremholdt som svært viktig. Løkkeskrift hadde vært vanskelig å lære. De hadde lært å skrive lister, dette hadde ikke vært relevant. Dette var fordi man er vant til å huske det man skal handle eller hvordan man baker en kake osv. Å lære å fylle ut skjema var sett på som viktig. Jeg vil komme tilbake til dette i diskusjonen (se kap 7.3).

## 6.5. Selvbilde i forhold til å kunne lese og skrive.

Jeg stilte spørsmål i forhold hvordan de oppfattet seg selv og et av spørsmålene var om de var stolte over å ha lært å lese og skrive. På disse spørsmålene fikk jeg forskjellige svar. ”Ja, jeg er stolt, men jeg vil gå videre”, svarte en deltaker. ”Nei, jeg er ikke fornøyd, jeg ser de andre og jeg vil klare meg selv og ikke be om hjelp fra andre”, svarte en annen informant. Noen av informantene fremhevet enkelte gjøremål som de ikke kunne gjøre før, f.eks. en deltaker var mer enn stolt, selv om hun ikke kjente ordet ”stolt” fordi hun kunne bruke nettbank nå i motsetning til tidligere. Hun uttrykte dette slik:

” En venn har hjulpet meg å lære å betale regninger på internett. Jeg gjorde det en gang alene og så ringte jeg og sjekket om de hadde tatt penger fra kontoen”.

Utsagnet var fulgt av et stort smil. Dette var en informant som jeg mente hadde svært begrensede lese- og skriveferdigheter. En kvinne uttrykte stolthet og glede og samtidig et

savn over ikke å kunne lese på morsmålet sitt og ville gjerne i gang med å lære dette. Hun uttrykte det slik:

”Jeg er veldig stolt over at jeg kan lese og skrive og jeg må lære å lese og skrive morsmålet mitt også. Det betyr så mye. Når man ikke kan lese og skrive da er man blind. Du vet ikke hva som står der, det er svart og hvitt men når du kan lese og skrive, kanskje du ikke kan si det med munnen, men du kan skrive det du tenker og mener.”

En annen deltaker var strålende fornøyd med å ha lært å lese norsk for hun hadde lært seg å lese arabisk etterpå og var særdeles stolt over at hun kunne klare seg i hjemlandet når hun var på besøk. Hun uttrykte det slik:

”Jeg leser Koranen bra. Har lært i moskeen i Norge. Jeg har lært på lørdager og søndager. Jeg har lært å lese Koranen i Norge. Nei, jeg lærte å lese norsk før jeg lærte å lese arabisk. Jeg lærte å lese arabisk for tre år siden, så når jeg reiser til ....., kan jeg lese skilt og veier og alt annet.”

Denne deltakeren hadde vært i Norge i 25 år og er et eksempel på at man lærer i et livslangt perspektiv. Hun fortalte også at hun nå gikk på kurs for å lære mer lesing og skriving på norsk fordi hun hadde måttet slutte å arbeide for 7 år siden og mente hun hadde glemt mye på disse årene. Tre av deltakerne uttrykte ingen stolthet over å ha lært å lese, men fokuserte på fysiske problemer som delvis årsaker til at de ikke kunne lese mer enn de gjorde.

**Kommentar:** Generelt er informantene stolte av å ha lært å lese og skrive uansett hvor godt de mestrer skriftspråket, bortsett fra tre som ikke gir uttrykk for dette.

## 6.6 Håp og ønsker videre og motivasjon for å lære.

Motivasjon for å lære mer uttrykte mange av informantene. En informant ville lære mer for å bli selvstendig. En ville lære mer ”for å forstå det legen sier”. En informant ville lære mer for at folk ikke skulle tro hun var dum når noen stoppet henne på gata. En informant uttrykte behov og motivasjon for å lære mer for å holde på jobben sin. Tre informanter ville ta videregående skole for å få fagbrev. En av disse informantene var allerede i gang med videregående skole og sa det slik: ” Mine ønsker er at jeg blir ferdig med fagutdannelsen min. Da kan de ikke gjøre hva de vil med turnusen min og jeg kan søke jobb andre steder.”

En av kvinnene ville ta utdanning for å bli en god lærer. Hun mente hun hadde god erfaring for å vite noe om hvordan en lærer skulle være. To informanter uttrykte ønske om å lære mer for å ta førerkort og dermed bli mer selvstendige. En deltaker er motivert for å lære mer for å forstå brev som kommer til henne fra kommunen eller andre offentlige steder. En deltaker vil lære bedre uttale så barna i barnehagen hvor hun jobber ikke ler av henne når hun leser bøker

for dem. En deltaker ville lære mer fordi hun ville følge opp barna sine på skolen så de skulle få god utdanning og ikke bare ha ”en vanlig jobb” som hun uttalte det.

Ønskene var mange og reflekterte behovene for den enkelte i den livssituasjonen de var i. Ønskene om å lære lå mellom ytterpunktene som f eks ” for å forstå det legen sier” til å ta lærerutdanning for å bli en god lærer. Men alle ønskene var reelle sett ut fra den enkeltes ståsted og livssituasjon.

De tre deltakere som uttrykte ønske om å ta videregående utdanning, ville ta helse-og omsorgsarbeiderfag, barne-og ungdomsarbeiderfag og kokkefag. Deres ønsker var klare og to uttrykte behov for hjelp til å søke om opptak og den tredje som nettopp hadde kommet i gang med utdannelsen, ba om hjelp til å klare skriftlige oppgaver. De to som ennå ikke hadde søkt videregående skole ga klart uttrykk for bekymring for om de ville klare fagene. De nevnte at det ville være mye å lese og de var bekymret for skriftlige arbeider. Andre ønsker om å lære mer var diffuse som ”lære og skrive mer”, ”lære data”, ”lære mer matematikk”. Flere informanter uttrykker ønsker om å lære data og selv om dette er et svært generelt ønske, får jeg inntrykk av at de som etterspør dette, vil lære å bruke internett aktivt. Dette ønsket kommer fra noen som er i arbeid, men hvor det ikke er krav til å bruke internett i forbindelse med jobben i stor grad. Det var bare to informanter som ikke hadde noe uttrykt ønske om å lære mer og disse var utenfor arbeidslivet. Den ene av kvinnene hadde prøvd lenge å lære å lese og skrive sammen med en spesiallærer som på frivillig basis hadde gitt henne enetimer i et års tid, men informant hadde tilsynelatende gitt opp på dette feltet (se kap 3.4). Den andre informanten som heller ikke ville lære mer, ville ut i arbeid fordi økonomien ikke strakk til med ungdommer i huset og sosialtrygd. Hun uttrykte seg slik: ”Jeg håper kroppen min blir frisk. Kroppen kan ikke jobbe, men hjertet mitt kan.” Tre deltakere uttrykte et sterkt og inderlig ønske om å lære seg å lese på sitt eget språk. En av deltakerne hadde forsøkt å få i gang opplæring med frivillig innsats, men hun hadde ikke klart å få det til fordi den som skulle undervise, bodde for langt vekk.

**Kommentar:** Bare to av informantene uttrykte at de ikke ville satse på å lære mer. Disse to var ikke i arbeid. Behovene for å lære mer var både konkrete og diffuse. Informantene som ville ta videregående skole hadde konkrete ønsker om hva de ville lære og to andre informanter gav uttrykk for at de ville ta førerkort. Øvrige ønsker om å ”lære å lese og skrive mer” og data, er diffuse. Ønsker om å lære mer er ikke kun knyttet til arbeid, men også til

hverdagslivet generelt. Ønsker om å lære mer IKT er en del av dette bildet. Dette vil jeg komme tilbake til i punkt 7.7 under diskusjonen.

## 6.7 Hindringer i læreprosessen

De viktigste hindringene i læreprosessen slik som deltakerne uttrykte det er følgende:

- Psykisk belastning
- Sykdom,
- Graviditet,
- Transport og manglende barnehageplass,
- Mangelfull informasjon,
- Økonomiske problemer

### 6.7.1 Psykiske belastninger

Det hadde vært mange hindringer på veien for å lære å kommunisere og lese å skrive på norsk. Det var flere av deltakerne som mente psykisk ubalanse hadde vært det som hadde hindret dem mest. Dette dreide seg blant annet om en deltaker som hadde fått vite at hun var kone nummer to da hun kom til landet og dette hadde medført stor belastning på henne og barna. Det endte i en skilsmisse. Denne perioden mente hun hadde vært ekstremt vanskelig og at hun ikke hadde lært noe mens dette foregikk. En deltaker uttrykker spesielt savnet etter familien sin som innvirket direkte på læreprosessen og var en psykisk belastning. Hun sa det på denne måten: ”Det var vanskelig for meg for jeg savnet familien. Det forstyrret innlæringen. Det gikk opp og ned på grunn av det psykiske. Det forstyrret læringen.” Flere deltakere viste seg å ha ektemenn som også hadde vært syke og i henhold til informantene, var dette psykiske vanskeligheter de snakket om.

### 6.7.2 Sykdom

To informanter nevnte spesielt at barna deres hadde vært mye syke og dette hadde gitt mye fravær og problemer i læreprosessen. To av kvinnene som hadde bodd flere år i en flyktningleir fortalte om fibromyalgi og vanskeligheter med ”å bli trodd” med en slik sykdom. Hun sa det på denne måten:

”Legen min sier : Fibromyalgi. Fire stykker fra den leiren som har opplevd mye forferdelig og som er på samme alder som oss har fibromyalgi nå. Det er spesielt for kvinnene. Sykdommen er slitsom og det er slitsomt å ikke bli trodd. Det er ingen synlige skader. En spesialist som jeg var hos spurte om vi fikk psykologhjelp da vi var i leieren. Jeg sa at vi hadde ikke tilgang på lege en gang, kanskje hvis vi holdt på å dø, kunne en lege komme, hvis det fantes. Det fantes lege, men ikke for oss. Vi var mot regimet for vi ville ha friheten vår, vi var ingen ting.”

Dette sitatet taler for seg selv og viser en dobbelt hindring ved at man har fysiske plager og heller ikke blir trodd og dette gir en ekstra belastning i forhold til å gjennomføre opplæringen.

### 6.7.3 Graviditet

Kvinnene som fødte flere barn her, uttrykte at de måtte nesten ” starte på nytt” med å lære norsk og lesing og skrivning, når de kom tilbake etter en graviditet.

### 6.7.4 Transport og barnehageplass

Fem informanter hadde hatt til dels svært lang transport i forhold til lærestedet, dette hadde også vært en stor hindring for dem til å fortsette med opplæringen. I denne forbindelsen er det naturlig å nevne fire informanter som hadde vært ” veldig heldige” som de uttrykte det selv og fått barnehageplass i nær tilknytning til opplæringsstedet. En av kvinnene uttrykte det slik:

”Det var så trygt å levere barna fra seg der. De var i trygge hender. Når man kommer til Norge, er man usikker og utrygg og det er ikke lett å levere barna fra seg. Jeg trodde folk kunne komme og ta barna mine, du kommer fra et helt utrygt land og til dette landet, du vet at de ikke tar barn her, men redselen er inni deg allikevel.”

Barnehagens nærhet til opplæringsstedet gav kvinnene mulighet til å ha kontakt med barnet i løpet av dagen. Utryggheten var en viktig faktor, men kvinnene syntes også det var vanskelig å gi fra seg barna fordi de kom fra en annen kultur hvor barnepass var en del av flere familiemedlemmers oppgaver og de var derfor helt uvant med å overgi barna til noen de ikke kjente og de følte det utrygt. De kvinnene som fikk barnehageplass i tilknytning til lærestedet, hadde flere barn, så selv om transportgevinsten var positiv måtte de allikevel bruke mye tid og krefter på å komme seg til og fra barnehager, skoler og opplæringsstedet.

### 6.7.5 Mangelfull informasjon

Tre informanter forteller om at de fikk mangelfull informasjon om videre utdanningsforløp i forhold til videregående skole. De visste ikke hvor de skulle henvende seg. To av informantene så på manglende hjelp i forhold til å fullføre videregående skole som svært problematisk. De hadde ikke gjennomgått grunnskole og manglet derfor generelle kunnskaper blant annet i matematikk som ble vanskelig for dem. Etter omfattende dokumentasjon og spørsmål om hjelp, fikk informanten til slutt hjelp på slutten av året (se kap 6.4). De samme informantene kaster lys over elev/privatisordningen i videregående skole og fortalte om omfattende problemer med å få rett til å gå opp til eksamen som elev heller enn som privatist. Retten til elevstatus fortalte de, hadde fordeler blant annet med at de får forberedelsestid til

eksamen. En av informantene spesielt uttalte frustrasjon over at de minoritetsspråklige som vil videre med utdanning trenger hjelp og veiledning videre. Hun uttrykte det slik:

”Jeg brenner for de folka som vil ta utdanning og som trenger ekstra hjelp for å gjennomføre dette. Hvis de ikke har hatt et fag før, så trenger de hjelp, men de vet ikke om det finnes hjelp, eller om de kan få hjelp noe sted.”

Dette utsagnet taler for seg selv fra en person som har opplevd problemene på kroppen.

#### **6.7.6 Økonomiske problemer**

En av deltakerne fortalte om at det hadde vært svært vanskelig å få gjennomslag for at hun ville fortsette å utdanne seg i forhold til at A-etat ikke ville eller så det som mulig å gi økonomisk støtte til dette. Hun uttrykte det på denne måten:

”Den saksbehandleren påførte meg mye smerte. Jeg hadde fått det tredje barnet mitt. Hun kom til meg på legekantoret og på skolen og hjemme. Jeg kunne ha saksøkt henne hvis jeg hadde visst nok om reglene her, hun kunne ikke forfølge meg på denne måten. Hun stolte ikke på meg. Hva slags menneske var hun?”

Ut fra det denne informant fortalte var det få muligheter til å fortsette med utdanning. En annen informant var i gang med videregående skole og så seg nødt til å redusere stillingen sin, mens hun tok utdanning ellers ville hun ikke klare å gjennomføre. Hun hadde i utgangspunktet 80% stilling og var fornøyd med det. Hun uttrykte det sånn:

”Jeg sliter med helsefagarbeiderutdanningen to dager i uka onsdager og fredager. Jeg får ikke fri fra jobben fordi xxxx er et privat sykehjem. Jeg har fått en dårlig turnus med fem og en halv time hver dag, jeg trenger lengre dager og fri to dager i uka. Jeg må ha fri onsdager og fredager, men jeg vil ikke miste jobben min.”

Det økonomiske tapet ved å redusere stillingen sin ytterligere innså hun at hun måtte dekke selv. Jeg spurte imidlertid ikke om økonomi eller kontantstøtte og eventuell finansiering av utdanning i prosjektet mitt, derfor vil jeg ikke belyse dette videre.

#### **6.7.7 Dårlige holdninger hos lærere.**

To av informantene rapporterte om dårlige holdninger hos to lærere i videregående skole. Informantene opplevde at lærerne var svært negative til å forklare ord og begreper i fagundervisningen og formidlet på denne måten at de mente elvene ikke hadde tilstrekkelig kompetanse og grunnleggende norskkunnskaper for å gjennomføre videregående skole. En informant fortalte det på denne måten:

”Jeg spurte en gang et spørsmål om celler og da sa hun at jeg ikke passet der og at jeg burde hatt et norskkurs istedenfor. Etter den gangen, spurte jeg aldri noen spørsmål på et

helt år. Man lærer ikke uten å spørre. På eksamensdagen kom hun og alle var litt redde. ”Det går sikkert bra, ”sa hun før jeg gikk inn. ”Du får sikkert en toer.” Jeg sa ingen ting til henne. Jeg håpet det. Sensoren gav meg en sekser og hun sa til meg: ”Jeg håper jeg kommer på det sykehjemmet hvor du er når jeg blir gammel.”

Utsagnet til læreren formidler både dårlige holdninger og lave forventninger til denne gruppen informanter (se kap 6.2.5). Ingen informanter fortalte imidlertid om dårlige holdninger blant norsklærerne. Det kan selvsagt ha å gjøre med at jeg hadde presentert meg som norsklærer og at de derfor ikke ville si noe negativt om norsklærerne generelt (se kap 3.4). Det er også mulig å tenke seg at det er fordi norsklærere har større raushet og fokus på språk som middel til å lære enn faglærere.

**Kommentar:** Det var mange hindringer når opplæringen pågikk. Noen av hindringene bunner i dem selv og noen av hindringene ligger i opplæringssystemet og kravene og fokus på arbeid som er rundt dem.

## 6.8 Informantenes positive erfaringer i læringssituasjonen

Informantene forteller om tålmodige og milde lærere. De forteller om det positive i fellesskapet med de andre som lærte på samme tid. De mener at de ble møtt med åpenhet av lærere som brydde seg om dem. En informant uttrykte seg slik:

”Jeg er takknemlig overfor alle lærere på voksenopplæringen. De spurte hele tiden hva vi ville etter at vi var ferdige med norskundervisningen og jeg sa hele tiden utdanning. Jeg ville ikke ut i jobb med en gang.”

Jeg har tidligere nevnt det sosiale aspektet (se kap 6.3) som flere informanter trakk fram som viktig og positivt.

To informanter fremhevet det positive ved å kunne lytte til lyd CDer mange, mange ganger. Noen informanter sier også at det var positivt og ha en mann som hadde lært å lese og skrive før de kom til Norge, fordi de lærte fortere enn kvinnene selv og kunne derfor hjelpe konene sine via morsmålet.

**Kommentar:** Generelt var informantene positive til opplæringen og de etterspør ikke morsmålsopplæring, men bekreftet at mennene som kunne lese og skrive hadde hjulpet dem via morsmålet og at dette var en stor hjelp for å komme videre.



## 7. Diskusjon

### 7.1 Offentlige dokumenter og livslang læring.

I dette punktet vil jeg prøve å vise at offentlige dokumenter har gode intensjoner, men tilrettelegging for livslang læring for alle blir ikke en realitet

Livslang læring er ikke et norsk fenomen men refereres til i mange land spesielt i den vestlige verden. Hvorfor man til stadighet kommer tilbake til utdanning og læring i et livslangt perspektiv, er ikke bare av økonomiske årsaker. Det er også fordi vestlige land opplever store kulturelle, sosiale og teknologiske utfordringer og forandringer (Field, 2006). En konsekvens av utfordringene og forandringene som finner sted, er at selve konseptet ”livslang læring” får en dimensjon i forhold til ekskludering og sosial urettferdighet. Det blir et skille mellom de gruppene som får ta del i livslang læring og de som ikke får ta del. Gruppene som blir stående utenfor får ofte heller ikke delta i inntektsbringende arbeid og heller ikke i ”consumption, individual well-being, health and citizenship” (Field, 2006, s.145). Man kan omtale skillet i form av ”the knowledge-poor” og ”the knowledge-rich”(Field,2006, s.125). Denne forfatteren viser også til studier fra Australia som rapporterer at gapet mellom de som har en utdanning og de som ikke har utdanning øker stadig. Med disse fakta og tanker fra Field (2006) er det nærliggende å se på min gruppe informanter i forhold til dokumentene som jeg har sett på. Dokumentene viser vei og lover mye, men setter også høye krav til lese-og skriveferdigheter.

Etter å ha lest dokumentene med fokus på analfabeter som gruppe og føringer for opplæring av denne gruppen, slår det meg at det finnes mange gode intensjoner og forslag til hvordan denne gruppen skal ivaretas og gis muligheter. St. melding 30 fra 2001-2002 og punktet om livslang læring er svært relevant for denne gruppen. Analfabeter er ikke eksplisitt nevnt i dette dokumentet, men ”svake” grupper er nevnt og det er i denne kategorien man kan tenke seg at politikere ser analfabetene som kommer til landet. Det understrekes en tosidighet ved at samfunnet har behov for kompetanse og individet har behov for kompetanse i denne stortingsmeldingen. Som jeg har vært inne på tidligere i punkt 5.1, skifter fokus fra å omtale samfunnets behov til å omtale individets egne behov for utdanning og kompetanse. Det står at voksne må få brukertilpassede opplæringstilbud og at koblinger må opprettes mellom næringsliv, A etat og utdanningsinstitusjoner. Det ser ut som en forutsetning at opplæringen sees i sammenheng med arbeidsplassen. Den rådende diskurs i det offentlige rom er at opplæring er koblet opp mot arbeid. Ideologiske utsagn som ” lik rett til utdanning”(st.

melding 30,s. 405) forekommer også, men det er arbeidsplassen som det fokuseres på. Man legger allikevel tilrette for utdanning på grunnplanet. Grunnskoleloven trådte i kraft fra 2002. Loven om rett til videregående skole for voksne over 25 år trådte i kraft i 2008.

Begrepet brukertilpasning blir nevnt i stortingsmelding 30, 2001-2002 på s. 405. I de øvrige dokumentene er begrepet endret og dokumentene skriver om "tilpassede utdanningstilbud". Ved bare å se på denne begrepsbruken, kan man si noe om hvem som har definisjonsmakt. Det er byråkratene i departementene som har denne makten og formulerer dokumentene. "En bruker" må man vel forstå som en som bruker en tjeneste eller vare og har fordeler av dette og i denne sammenheng er det altså utdanning. Brukeren "får" altså noe av staten som man kanskje kunne se på som en gave eller almisse. I forhold til mine informanter burde absolutt utdanningstilbudene vært tilpassede, men ikke "brukertilpassede" fordi kvinnene var allerede i arbeidslivet og var i gang med å arbeide og yte sitt til samfunnet. De kvinnene som var i arbeid, hadde jobbet en del år. De ville imidlertid videre for å ta fagutdanning. I denne sammenhengen ble de realkompetansevurdert. Men realkompetansevurdering omfatter ikke testing i allmennfagene før opptak i videregående skole. Kravet om at man må ha gode norskkunnskaper eller et uoffisielt krav om bestått norskprøve 3 muntlig, var ikke et problem for mine informanter, fordi de hadde arbeidet lenge og lært seg godt muntlig norsk. De fikk allikevel store vanskeligheter med å fullføre, fordi undervisningen ikke var tilpasset dem med hensyn til å forstå fullt ut faglig terminologi og de hadde heller ikke erfaring med å skrive tekster fordi de manglet grunnskolen og hadde derfor aldri lært å skrive oppgaver som kreves på videregående skoles nivå. Det er ofte stor avstand mellom muntlig kommunikasjon og skriftlig kommunikasjon (Säljö,2001; Cummins,2003). Skriftlige kommunikasjon skal i videregående skole vise kunnskapsnivå, argumentasjon eller refleksjon. I videregående skole kreves det at man skriftlig reflekterer over sykdomstilstander hos eldre eller barneoppdragelse og holdninger til barn og eldre osv. Dette er klart vanskeligere enn å omtale disse temaene muntlig.

I stortingsmelding 16, 2006-2007- "ingen sto igjen" blir prosjektet "Ny sjanse" omtalt. Dette skulle være en ny mulighet for voksne til å få tilpasset opplæring. En del av denne satsningen skulle være grunnskoleopplæring for voksne. Det kommer imidlertid fram at det er liten søkning til dette tilbudet som kommunene har ansvaret for muligens på grunn av manglende informasjon (Vox, 2003). Jeg har som nevnt ikke sikre data i forhold til hvem som visste om grunnskoleloven fra 2002, men en informant hadde selv sett en annonse i gratisavisen som kommunen distribuerer og søkt om opptak på grunnskolen. Det foreligger sannsynligvis et

behov for opplysning om tilbud og hvor en skal henvende seg for å få informasjon (Vox,2003; FAFO, 2008:07).

Et interessant spørsmål er hvorfor mine informanter ikke klarer å skaffe seg den informasjonen som trengs (kap 6.7.5) for å komme videre i utdanningssystemet. Er det fordi de ikke har full tilgang til den rådende språklige kapital i vårt samfunn og derfor kommer til å mangle informasjon? Hvis vi godtar at språklig kapital kan byttes i sosial kapital (Bourdieu, 1986), vet vi at mange innvandrere ikke er fullt ut integrert inn i vårt sosiale samfunn. Dette gjør at de får få innspill via norske sosiale nettverk om utdanningssystemet. Blir de holdt utenfor på en måte, eller er informasjonen om utdanningssystemet ikke lett nok tilgjengelig slik at de kan se utviklingsmulighetene i utdanningssystemet som har forandret seg de siste årene? Et annet spørsmål er om vi anser denne gruppen som brukere eller deltakere på lik linje med befolkningen som har bodd i Norge hele livet? Hvis vi anser dem som deltakere er det også en mulighet for at vi kan se dem som bidragsytere i det lange løp i et flerkulturelt Norge.

Behovet for disse voksne som er i arbeid, er imidlertid ikke å ta grunnskoleopplæring, men kvalifisere seg til en jobb de allerede har eller gjerne vil ha muligheten til å søke. De ser på et fagbrev fra videregående skole som svært viktig i forhold til rettigheter og muligheter på arbeidsmarkedet.

I stortingsmelding 23, 2007-2008, Språk bygger broer, blir ”programmet for basiskompetanse i arbeidslivet”(BKA) nevnt eksplisitt. Nok en gang er det fokus på folk som er i arbeid og at arbeidstakerne bør få grunnleggende opplæring. Dette er vel og bra, men det er jo heller ikke sikkert at man blir tilbudt opplæring på arbeidsplassen selv om man er i jobb hvis ikke bedriften søker om BKA midler fra staten for å drive opplæring. Ikke alle bedrifter søker om midler til å oppgradere sine arbeidstakere, selv om tallet øker (Vox, 2011). I stortingsmelding 23 blir allikevel de som står utenfor arbeidslivet nevnt i forhold til opplysning og motivasjonsarbeid for å øke deltakelsen i opplæring. Av de fem informantene som ikke var i arbeid var det to som tydelig uttrykte at de ikke ville lære mer. De tre andre hadde ønsker som dataundervisning og hjelp til å kunne skrive mer og matematikk for å kunne hjelpe barna sine på skolen. Dette bekreftes i FAFO rapport(2011:2) at kvinnene var motivert for å lære mer enn bare norsk for å kunne følge opp barna sine på skolen.

I stortingsmelding 44, 2008-2009, Utdanningslinja, omtales grunnleggende ferdigheter som viktig og at ”utdanning stimulerer til demokratisk deltakelse, kulturell utvikling og til den

enkeltes selvfølelse og identitet” (s. 5). I intervjuene kommer det fram at mine informanter naturlig nok har hull i forhold til grunnleggende ferdigheter. Fordi de aldri hadde lært matematikk, kunne de f eks ikke følge opp barna sine i dette faget på skolen. En informant fortalte imidlertid at hun hadde hatt leksehjelp til barna sine i en periode og så dette som avgjørende for barnas fremgang på skolen. I stortingsmelding 44, 2008-2009, kommer det også fram at voksne som har mangelfulle grunnleggende ferdigheter vil ha vanskelig for å fullføre et utdanningsløp i videregående skole. Dette viste seg å være helt reelt for tre av mine informanter, den ene som var i gang med videregående skole og to som ville i gang hvis de fikk muligheter til å få hjelp. I punkt 3.6 nevnte jeg at jeg hadde undersøkt muligheten til at en av kvinnene som jeg intervjuet skulle få hjelp eller tilpasset opplæring i forhold til faglige skriveoppgaver i videregående skole. Jeg ringte til et veiledningssenter for videregående opplæring for voksne og fortalte om situasjonen til min informant. Veilederen forklarte at voksne ikke hadde krav på spesialundervisning i videregående skole og at rutinene for inntak til videregående skole, til tross for realkompetansevurdering, sannsynligvis måtte skjerpes med tanke på de som ikke hadde grunnskole i bunnen. Han uttrykte det slik: ”De har rett til å komme inn, men ikke rett til å komme ut!” Med dette mente han at de har rett i forhold til loven å komme inn på videregående skole, men de har ikke rett til å få eksamen hvis de ikke består. Man kan stille seg spørrende til dette utsagnet og undres på om det er slik alle gode intensjoner om tilrettelagt opplæring skal tolkes?

Minoritetsspråklige har ikke rett til spesialundervisning i videregående skole hvis de er tatt inn på opplæring som er spesielt tilrettelagt for voksne (NOU 2010: 7). Denne offentlige utredningen bekrefter dilemmaet som oppstår når det heter:” Opplæringa skal dessuten vere tilpassa behova hos den enkelte vaksne...”(NOU 2010: 7, s 260). Man kan anta da at tilretteleggingen er strukturell i forhold til timetall, kveldsundervisning etc ikke en tilrettelegging for den enkelte i forhold til språklige tilpasninger. Utvalget som ble ledet av Sissel Østberg og førte fram til NOU 2010:7, anbefalte blant annet særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring. Det kan ikke være formålstjenlig slik som jeg ser det, verken for den enkelte eller samfunnet å ikke gi støtte for eksempel i oppgaveskriving som mine informanterbeskrev som det vanskeligste når de er kommet så langt i et utdanningsløp. Kvinnene som jeg intervjuet startet tross alt på bar bakke i forhold til utdanning da de kom til Norge.

Det er de offentlige myndighetene som har definisjonsmakt og definerer kravene til lesing og skriving i samfunnet. Kompetansemålene er disse kravene og de er satt i forhold til forventet

ferdighetsnivå for en ungdom som har gått 10 år på skolen i Norge. Dette er høye krav sett i forhold til voksne som både må lære norsk, og å lære å lese og skrive, oftest på samme tid. Flere internasjonale undersøkelser de senere årene har testet voksnes leseferdigheter og kommet til at en stor andel av befolkningen ikke leser godt nok til å fungere tilfredsstillende i forhold til "lesekravene" som arbeidsliv og samfunnsliv stiller i de vestlige industrialiserte samfunn i dag (Gabrielsen, 2000; Gabrielsen, 2005 a). Det er viktig å gjøre oppmerksom på at kompetansemålene og nivåene som jeg har arbeidet ut fra i denne oppgaven ikke er de samme som kravene og nivåene som voksne er blitt testet på i de internasjonale undersøkelsene. Disse kravene gjenspeiles i PDK testen (kap 3.8.2) som bygger på måleinstrumentene fra IALS og ALL-undersøkelsene, og er utviklet av Educational Testing Service (ETS) i USA (Vox, 2009). Om lesekompetanse i det hele tatt kan måles er det diskusjon om i ulike fagmiljøer (Gabrielsen, 2005 b).

Ferdighetene til mine informanter er totalt sett lave i forhold til kompetansemålene som Vox (2008) har utarbeidet. Dette viser seg både i lesing og skrivning, men når det gjelder skrivning er resultatene mest nedslående ( se kap 6.2.5). Det ser allikevel ut til at de fleste mener de klarer seg med lesing og de føler at de blir bedre til å lese etter hvert, men at de ikke blir bedre til å skrive. Om dette har sammenheng med at de ikke har konkrete behov for å skrive slik at skrivningen blir lagt på hylla, eller at de ikke mestrer den mest vanlige måten å skrive på i dag, nemlig på PC er usikkert. Mine spørsmål gikk ikke direkte inn på dette.

I de internasjonale studiene påpekes det at de fleste er fornøyd med sine ferdigheter selv om de scorer lavt på skalaene for ferdigheter (Gabrielsen, Haslund & Lagerstrøm, 2005). Dette harmonerer ikke med mine informanter. De som scorer lavt er misfornøyd med seg selv. Noen mener de burde lært mer og gått på skolen lenger. De tillegger seg selv ansvaret for sin manglende kompetanse. Kan man tenke seg at fokus på å komme seg ut i arbeidslivet å få en jobb har vært så stort at det har overskygget alt annet? Arbeidsmarkedet var ikke så stramt da de fleste av informantene kom til Norge og kravene til å kunne lese og skrive var ikke i fokus på samme måten som i dag. Man kan anta at kravet til muntlig kompetanse var like høyt den gangen som nå og dette sier også informantene noe om i forhold til de forventningene de hadde til å lære muntlig norsk. En stor forskjell er utviklingen av digitale medier som gjør at nesten alle stillinger må søkes elektronisk i våre dager, og dette krever så vel digital som skriftlig kompetanse. Hvis informantene føler at de ikke har gått nok på skolen, mener de altså at det er deres egen feil. De reflekterer ikke over at retten til grunnskoleopplæring og

videregående skole er lovfestet og at samfunnet burde legge til rette for at dette er mulig for dem også senere i livet.

I forhold til voksnes lese- og skriveutfordringer gjorde Vox (2010) undersøkelser som ser på blant annet plikter og rettigheter i forhold til borgerperspektivet. Informantene i denne studien ser det delvis som et samfunnsansvar at borgerne skal få tilgang på informasjon i et forenklet språk. Informantene vil ”bli møtt på halvveien” (Vox, 2010, s.13). I denne studien refereres det til at tekster og skjemaer som blir brukt av det offentlige, bør gjøres enklere slik at de som leser lite ikke skal komme til kort. Mine informanter brukte imidlertid mye tid og samhandling i hjemmet for å forstå tekster som ble sendt dem fra det offentlige, men de tok selv ansvaret for ikke å forstå. De gav ikke samfunnet skylden for at dokumentene var vanskelige. Informantene mente det var dem selv som ikke var gode nok i norsk og lesning for å forstå tekstene. Dette sier vel også en del om selvtillit og selvfølelse i forhold til majoritetsspråket, uten at jeg spesielt stilte spørsmål om dette.

Ikke overraskende viste det seg at de som leste minst av mine informanter, sto utenfor arbeidslivet (Elbro m fl, 1991). Dette bekreftes også av Gabrielsen og Lagerstrøm (2005) som uttaler at denne gruppen trenger betydelig oppfølging for å kunne få innpass i det norske arbeidslivet. Fem av mine informanter stod utenfor arbeidslivet. To av disse informantene hadde vært i jobb og var ikke lenger i jobb pga helsemessige forhold. Tre informanter hadde ikke vært i arbeidslivet i det hele tatt. En av dem var kommet til landet med en stor fysisk skade. En kvinne hadde fått store psykiske problem da hun kom til landet. Den femte informanten i denne gruppen hadde fått sitt tredje barn på 7 år her i landet. Hun var mer enn motivert for å gå på AMO kurs som hun kjente godt til, og dette ville hun delta på så snart hun fikk barnehageplass til sin nyfødte i løpet av et års tid. Hun ville ut i jobb.

Man kan tenke seg at ikke alle kommer i jobb, eller tilbake til jobb hvis de er falt ut av arbeidslivet. Dette bekrefter FAFO rapport (2011:2) som derfor påpeker at opplæring for samfunnsdeltakelse også er viktig for denne gruppen. Men det er viktig å merke seg at mine to informanter som hadde vært i arbeid, ikke hadde mistet jobben på grunn av økte krav i jobben eller dårlige lese og skriveferdigheter eller manglende digital kompetanse. De hadde vært nødt til å gå ut av arbeidslivet pga sykdom og skade. Hvis fokus på lese- og skriveferdigheter utelukkende sees i forhold til de som er i arbeid, kan man komme til å miste aspektet med ”identitet og selvfølelse”( st. meld. nr 44, 2008-2009, s. 5) som alle trenger selv om de er i arbeid eller utenfor arbeid. En undersøkelse gjort om voksenopplæring ved

tusenårsskiftet(Skaalvik m fl, 2000) fokuserer sterkt på opplæring i forhold til arbeidslivet og hvilke grupper som får/tar mest eller minst utdanning. De viser til at de som har bare grunnskoleutdanning følger færrest kurs. Gruppen som jeg har intervjuet er ikke engang representert i undersøkelsen fordi de ikke har tatt grunnskolen, men gruppen som står utenfor arbeidslivet nevnes. Forfatterne (Skaalvik m fl, 2000) uttrykker bekymring for gruppen utenfor arbeidslivet:

Men utviklingen i retning av at voksenopplæringen blir mer arbeidstilknyttet, representerer også en fare for utstøting av voksne som ikke er i arbeid. Denne gruppen av voksne opparbeider verken arbeidserfaring eller ytterligere skoling gjennom arbeidsrelatert voksenopplæring. Det er nødvendig å ha en handlingsplan klar for å forebygge de problemene dette kan medføre (s.73).

Arbeidsliv er også nevnt som domene i læreplanen for norsk og samfunnskunnskap for voksne (2005) og understreker fokus på arbeid i offentlige dokumenter. For gruppen som har den lengste veien å gå når de må lære å lese og skrive på et andrespråk, burde muligheten til å følge tilrettelagte kurs på forskjellige tidspunkt i livet være tilstede. Den ene informanten som bekrefter dette, er nå i gang med lesing og skriving og norskundervisning selv om hun ikke er i arbeid og ikke ser for seg at hun kommer tilbake i arbeid heller. Hennes omsorgsoppgaver har opphørt og hun har tid, anledning og motivasjon for å lære mer.

Gruppen informanter som jeg har intervjuet må først opparbeide seg forståelse og selvtillit og organisere seg med hensyn til familieliv før de kan begynne på utdanning og kurs og deretter må de få mulighet til å fullføre utdanningen. Gruppen som kommer som analfabeter nevnes ikke spesielt i stortingsmeldingene, men derimot svake grupper nevnes. Jeg har argumentert tidligere ( se kap 5.1) for at det er uheldig å se på denne gruppen som en svak gruppe. Den er tvert imot en gruppe som ikke fyller stereotypier om analfabeter som avhengige av sosiale offentlige ordninger og svake og mislykkede. Lytle(1991) refererertilFingeret(1983) somkonkludererfølgende:”...illiterate adults do not necessarily fit the stereotypes of dependency, weakness, and failure affixed to them by mainstream culture”(s.112).

**Oppsummering:** Jeg har i dette punktet prøvd å vise at offentlige dokumenter i stor grad har visjoner om opplæring og arbeidsliv og legger til rette for koblinger mellom disse feltene. Dette resulterer i at de som står utenfor arbeidslivet får få eller ingen tilbud. Jeg har også prøvd å vise at de informantene som vil videre i utdanningsløp, trenger informasjon om muligheter og rettigheter og tilrettelagte kurs. De offentlige dokumentenes intensjoner er klare

bortsett fra punktet med ”tilrettelagt” opplæring for voksne i videregående skole. Østberg-utvalgets rapport (NOU 2010:7) påpeker dette spesielt.

## 7.2 Muntlig kompetanse og morsmål i opplæringen

I dette punktet vil jeg prøve å vise at støtte av morsmålet i lese – og skriveopplæringen er avgjørende for progresjon når muntlig kompetanse på opplæringspråket ikke foreligger.

Alle 14 informantene fortalte på hver sin måte om store frustrasjoner i begynnelsen av opplæringen. Ingen nevnte at de snakket noe norsk før de begynte på opplæringen. Dette kan ha vært den største hindringen ved innlæringen av lesing og skriving. Alver (2005) peker på at det er avgjørende å ha et muntlig grunnlag på det språket man skal lære å lese og skrive på og uttrykker det på denne måten: ”Det er derfor sentralt at deltakere som skal lære seg å avkode på norsk, har et godt muntlig grunnlag,”(s. 18). En av informantene mine uttalte:

”Jeg hadde lyst til å lære å snakke og prate, det var viktigere enn å lese og skrive. Viktigere for å få jobb også.”

Her uttrykker informanten tydelig sitt eget ønske om å lære seg å kommunisere. Hun uttrykker også at lesing og skriving var underordnet i forhold til hennes ønsker og behov. Dette er sammenfallende funn fra en tidligere undersøkelse utført av Svendsen (1999) som fant:

Samtalene med informantene viste at seks av de ni informantene la vekt på at de ønsket å lære å snakke og forstå muntlig norsk ved kursstart. De tre andre ønsket i tillegg til muntlige norskerferdigheter, å lære å lese og skrive norsk (s.60).

En annen informant som fortalte at det var veldig vanskelig å lære i begynnelsen, beskrev to år som en svært vanskelig periode. Hun uttrykte også at det var mest viktig å kunne snakke. Hun bekreftet at etter to år ”forsto hun litt”. Denne informanten er ikke kommet i arbeid i Norge. Det er uklart om hennes genuine behov for muntlig kommunikasjon ble tatt på alvor, eller at norsk muntlig og lesing og skriving ble undervist samtidig. Omfattende studier gjennomført av Hvenekilde m fl (1996) bekrefter at behovene for muntlig norsk var sterkt uttalt og høyest prioritert blant informantene i deres studier. Samme studie bekrefter også det min informant uttalte om at muntlig norsk var viktigst for å få jobb. Siden 90 årene da disse studiene ble foretatt, har arbeidsmarkedssituasjonen forandret seg en del, og det er vanskelig å forestille seg noe yrke i dag hvor det ikke finnes krav til lese og skriveferdigheter. Min informant som bekrefter at muntlig norsk er viktigst for å få jobb, gikk på et barnehagekurs og



fikk jobb etter dette og har fast jobb nå. Hun leser godt i henhold til seg selv, men skriver noe mindre, men fyller kravene til lesing og skriving i den jobben hun gjør til daglig.

I rammeplanen ( KUF 1991: F 2923) som Hvenekilde m fl (1996) refererer til, blir lese og skriveopplæring på morsmålet ansett som ”.....den raskeste vei til funksjonelle lese- og skriveferdigheter på norsk”(s. 76). Allikevel foreslås tre måter for alfabetisering:

**a)** lese og skriveopplæring på morsmålet først, med overføring av ferdighetene til norsk seinere

**b)** lese- og skriveopplæring på norsk etter en periode med ren muntlig trening

**c)** lese- og skriveopplæring og muntlig trening på norsk parallelt, enten med de to ferdighetene integrert eller med hver av ferdighetene for seg (s.76).

Til tross for at Hvenekilde m fl (1996) hevder at den raskeste vei til lese og skriveferdigheter på norsk er via morsmålet, har mine informanter ikke hatt muligheten for å lære å lese på morsmålet og heller ikke tilgang til noen annen morsmålsstøtte i opplæringen. Den eneste støtten de hadde hatt på morsmålet, var fra mennene deres som lærte fortere enn dem fordi de kunne engelsk og det latinske alfabetet. Hvis man dweler ved formuleringen ”den raskeste vei” til lese og skriveferdigheter, kan man spørre seg selv om dette er fordi deltakerne skal bli best mulig fortest mulig for at de skal kunne gå raskt ut i arbeidslivet, eller er det for å ivareta deres kulturelle kapital og identitet? Det er noe vanskelig å forestille seg at det er tanker om identitet og kulturelt mangfold som ligger bak denne formuleringen fordi de fleste utdanningspolitiske dokumenter peker mot arbeidslivet som den viktigste faktor for opplæring og integrering. På den annen side har kulturelt mangfold kommet inn i den offentlige diskursen i de senere årene.

Lind (2008) understreker at det er avgjørende for motivasjon og innlæring hvilket språk som velges for å lære å lese og skrive. Hun bekrefter at morsmålet eller et annet språk som personen snakker flytende, er best for opplæringen. Hun skriver også at det er nytteløst å lære å lese og skrive på et språk hvis det ikke eksisterer meningsfullt skriftlig materiale i personens nærmiljø. Dette henviser igjen til at opplæringen må ta utgangspunkt i sosiale praksiser (Barton, 2007, Papen, 2005) i dagliglivet og den livssituasjonen den enkelte er i. Selv mange år etter opplæringen sa tre kvinner at de svært gjerne ville lære å lese på morsmålet (se kap 6.6). En annen kvinne hadde klart å lære å lese på sitt morsmål også i tillegg til norsk og uttrykte stor stolthet og tilfredsstillelse ved dette. Dette vitner om et sterkt ønske om å

oppretholde sitt språk og sin identitet og bekrefter det Lind (2008) mener om at språket for innlæring av lesing og skriving er avgjørende for motivasjonen til å lære.

Franker (2004) skriver at det er sterkt undervurdert den tiden det tar å utvikle funksjonelle lese-og skriveferdigheter og at man trenger mange timers aktivt arbeide for å oppnå dette hvis man må lære dette på et andrespråk. Tre faktorer må være tilstede i alfabetiseringsundervisningen. Disse er gjensidig respekt, det som læres må være meningsfullt og brukbart og det må foreligge delaktighet og medansvar i undervisningen fra både lærer og deltaker. For at gjensidig respekt skal opprettholdes foreslår Franker (2004) regelmessige deltakersamtaler på morsmålet som en del av opplæringen slik at grunnlaget for videre arbeide legges.

Store studier i USA bekrefter at det er av avgjørende betydning for innlæring av muntlige ferdigheter og lesing og skriving på et andrespråk at morsmålet blir brukt som støtte i undervisningen (Condelli, Spruck Wrigley & Yoon, 2009). Forfatterne fant holdepunkter for at deltakerne på kurs viste hurtigere fremgang både i lesing og muntlige ferdigheter hvis de hadde støtte i morsmålet sitt i undervisningssituasjonen. Videre antyder de, men har ikke funn som bekrefter om det er språklige eller psykologiske forhold som er årsaken (Cordelli m fl, 2009). Det er ikke sikkert, slik som jeg ser det, at det er så viktig å finne ut om det er språklige eller psykologiske forhold. Jeg mener at støtte på morsmålet har en stor betydning uansett fordi man blant annet viser anerkjennelse for dette språket og den kulturen som språket benyttes i (Taylor, 1994). Språk, kultur og identitet er uløselig knyttet sammen (Maalouf, 2000).

Mine informanters opplysninger tilsier at alle bortsett fra en informant har hatt undervisning med muntlig og lese og skriveopplæring parallelt altså som punkt c) ovenfor. Den ene informanten fortalte om opplæring på et kjøkken i forbindelse med matlaging og begrepsinnlæring først. Denne type praktisk opplæring refererer Botten Hansen (2004) til i en hovedoppgave. Dette kurset var ikke for analfabeter, men jeg har valgt å referere til dette prosjektet allikevel fordi interessante problemstillinger i forhold til roller og forventninger blir drøftet. Prosjektet viser blant annet til at forventningene til deltakerne på norskkurs, ikke er sammenfallende med lærernes mål og forventninger til opplæringen. Kursopplegget var laget for ”gjengangerne” som deltakerne ble kalt. Begrepet ”gjengangere” brukes på flere arenaer, for eksempel i fengselsverdenen og også i voksenopplæringen. Uttrykket er negativt ladet og ansatte i voksenopplæring kan ikke unngå å ha hørt uttrykket som refererer til de deltakerne

som viser liten progresjon i vanlig klasseromsundervisning og som kommer tilbake til opplæring i flere perioder. Dette kan sees på som et problem, men hvis man ser på mine informanter, ville det vært positivt hvis disse kvinnene kom tilbake for opplæring på et tidspunkt i livet som passet for dem og hvor de kunne engasjere seg fullt ut uten omsorgsoppgaver og andre hindringer som de har hatt tidligere. At opplæringen skal være relevant for det livet de nå lever er en selvfølgelig forutsetning. Opplæringen må ta utgangspunkt i egne behov og mål i forhold til det ståsted de har når de oppsøker opplæring eller utdanning. Motivasjon for læring er avhengig av hvor nøyaktig læringsbehovene er definert hevder Loeng (1990) som refererer til Malcolm Knowles teorier om voksenpedagogikk. Mine informanter var ikke alle sammen klare på hvilke behov de hadde for å lære nytt. Jeg har tidligere nevnt at to informanter spesielt bemerket at det var en fordel å ha en mann som hadde lært det latinske alfabetet fordi de lærte norsk fortere enn dem selv og kunne støtte dem. Dette var altså den eneste form for morsmålsstøtten de fikk i opplæringen. At opplæring via morsmålet i lesing og skriving ikke har vunnet fram her i Norge, finner jeg ikke overraskende når man tenker på den reduksjonen i morsmålsundervisning for barn og ungdom som har funnet sted i skoleverket generelt. Men jeg undrer meg allikevel over at ingen form for morsmålsstøtte gis i opplæringen når muntlig norsk og lesing og skriving, samt digital kompetanse skal læres på en gang. Jeg kommer tilbake til dette i kap 8.

**Oppsummering:** I dette punktet har jeg forsøkt å vise at alfabetisering tar svært lang tid på et andrespråk og at forskning bekrefter at morsmålsstøtte i alfabetiseringsundervisningen gir gode resultater.

### 7.3 Læring på en annen måte

I dette punktet vil jeg vise at denne gruppen informanter kanskje har andre læringsstrategier enn de vi er vant til i vår skriftbaserte kultur.

Gruppen med informanter kommer ikke fra et skriftløst samfunn, men to av kvinnene kunne ikke si om språket deres var bare muntlig eller også skriftlig. Dette kan til en viss grad illustrere hvor fjernt skriftspråket har vært for disse to informantene. Alle 14 informanter bortsett fra to fortalte at mannen deres hadde gått på skole. Informantene mine som har mye kunnskap fra egen kultur har lært alt de kan gjennom muntlig kommunikasjon og ved å delta i livet og produksjonen til familien som helhet. Säljö (2001) ser på skriftspråket som medierende redskap og fremholder at kunnskaper og ferdigheter reproduseres på forskjellige måter i ulike samfunn. Læring skjer ved å delta i handlinger sammen med andre, og språket er

et viktig middel eller verktøy for å delta og handle i sosiale situasjoner (Säljö, 2001). Mine informanter forteller om brødre som hadde gått på skolen mens de selv måtte være hjemme å hjelpe til med dyra eller butikken som var inntektskilden til familien. Säljö (2001) skriver: ” Kunnskap om hvordan en sår og høster må også bevares gjennom muntlig tradisjon. Lover, sanger og religiøse fortellinger må liksom læres utenat og bevares av personer med god hukommelse”( s.16). Mine informanter hadde lært alt via muntlig språk og erfaringer gjort i den kulturen de kom fra. Deres ”habitus”(Bourdieu, 1986) er et produkt av deres samlede og internaliserte viten om verden og er deres ”kulturelle kapital”, men deres type habitus og kulturelle kapital er ikke anerkjent som viktig i norsk kontekst.

En studie som illustrerer hvordan man tilegner seg nye kunnskaper i en annen kultur ble gjort i Sverige så langt tilbake som i 1986. Lisbeth Sachs utførte studien (1986) og henviser til en gruppe tyrkiske kvinner som kom fra et jordbruksområde i Tyrkia og som lærte å lese først på tyrkisk da de kom til Sverige. Hennes studie bekrefter en sterk oral tradisjon og en fremmedfølelse i forhold til skriftspråket som ikke de mente var deres, men en dialekt fra Istanbul. Kvinnene tenkte også i forhold til symboler og memorerte tekster ved hjelp av symboler og synsinntrykk. Skriftspråket var heller ikke en del av deres kultur og livsverden og deres menn kunne lese og skrive og denne kompetansen var nok for den samlede familien. Det viste seg i oppfølgingsstudier av disse kvinnene at de i svært liten grad benyttet skriftspråket, men hadde lært seg andre teknikker for å klare seg med hensyn til utfylling av skjemaer og å kunne orientere seg i det svenske samfunnet. Kvinnene i prosjektet var blitt tatt på alvor i forhold til den kulturelle og språklige kapital (Bourdieu, 1986) som de var kommet til Sverige med i forhold til å få lese-og skriveopplæring på tyrkisk. Allikevel viste det seg altså at forventet lese og skrivekompetanse ikke ble utnyttet, men faktisk nesten glemt. Dette var svært betenkelig i forhold til at kvinnene hadde hatt et timetall som oversteg 2000 timer. Det som rapporten reflekterer vil jeg hevde har sammenheng med at opplæringen ikke har vært en del av disse kvinnenes liv og hverdag, slik at selve opplæringen i å mestre skriftspråket ikke har vært relevant i forhold til å mestre dagliglivet som det har utfoldet seg i Sverige. Å kunne lese og skrive på tyrkisk var heller ikke en del av deres tidligere kultur og liv og derfor fikk ikke skriftspråket den plass det var ment å ha i deres hverdag. Sachs (1986) kom også inn på at kvinnene gikk på skolen for å lære Koranen og at denne opplæringen ofte var basert på å resitere lange avsnitt av Koranen utenat. En kvinne uttalte: ” Vi er som dyr här, vi kommer aldrig at läsa och skriva som andre människor. Vi visste ikke at vi var så mycket sämre än alla andre”(s. 68). Denne uttalelsen vitner om håpløshet og et negativt

selvbilde når man stilles overfor krav som man ikke mestrer. En av mine informanter sa det på denne måten og uttrykte håpløshet:

”Jeg er sliten, det går ikke. Det er vanskelig. Jeg tenker at jeg vil lære, jeg tenker på at jeg ikke har lært. Jeg har prøvd med lærer X ett år, men jeg forstår ingen ting. Jeg kan lese ord i butikken, men trenger lang tid. Det er veldig vanskelig.”

Man kan tenke seg at deres møte med en ny kultur, et nytt språk og et opplæringsystem var omfattende og svært annerledes enn det de var vant til. Hvis forskjellen og annerledesheten har vært total og de ikke på vesentlige punkt blir møtt med anerkjennelse, kan reaksjonen som jeg har referert til ovenfor, være svært sannsynlig. Det er mulig å tenke seg at det de selv har lært ikke en gang vedsettes av dem selv når de møter en overveiende litterær tradisjon og et skriftbasert samfunn. På en måte kan man si at disse kvinnene gikk fra å være kompetente i sin kultur til å oppleve sin totale inkompetanse i den nye kulturen (Sachs,1986). Kvinnene fikk altså opplæring på morsmålet og fikk dermed bekreftet sin språklige og kulturelle kapital, men den kompetansen de oppnådde, var ikke en del av det som majoriteten definerte som språklig kapital, nemlig å være i stand til å lese og skrive på svensk. De levde fortsatt et tradisjonelt liv i Sverige hvor mannen var den som behersket skriftspråket og det var tilstrekkelig for familien. Skriftspråket var ikke en integrert del av disse kvinnenes liv og hverdag i Sverige.

Mine informanter har ikke blitt anerkjent i forhold til sin egen språklige kapital fordi intet forsøk har vært gjort i forhold til å gi noen form for støtte på morsmålet i lese- og skriveinnlæringen og norskopplæringen. At de har lært seg å lese og skrive allikevel er et faktum selv om ferdighetene generelt er lave i forhold til offisielle krav i læreplaner og dokumenter og uoffisielle krav i samfunnet for øvrig. Blackledge (2001) omtaler en studie i Birmingham hvor flere kvinner fra Bangladesh som hadde lært å lese og skrive på sitt eget språk, ble oppfattet som analfabeter i Storbritannia. Skolesystemet anså det ikke mulig for disse kvinnene å støtte sine egne barn i utviklingen av lesing og skriving på engelsk og Blackledge (2001) beskriver dette som at kvinnene hadde med seg ”thewrong sort of capital”( s. 345). Dette viser at både anerkjennelsen av den språklige kapitalen og integreringen av opplæringen på et nytt språk i kvinnenes livsverden, er avgjørende for at de som får opplæring lykkes og kan bruke skriftspråket til videre utvikling og opplæring for seg selv og sin familie enten de er i arbeid eller ikke.

Taylor (1994) skrev om faren for å mislykkes med å danne et mangfoldig samfunn. Hvis man ikke anerkjenner andre mennesker og kulturer, kan det ha en svært negative virkning på mennesker som igjen setter sitt preg på et samfunn:

.....misrecognition shows not only a lack of due respect. It can inflict grievous wound, saddling its victims with a crippling self-hatred. Due recognition is not just a courtesy we owe people. It is a vital human need(s.26).

Anerkjennelse hører sammen med identitet. Så vel språk som hjemsted og nasjonalitet hører sammen med identitet (Hylland-Eriksen, 1997). ”Hvem vi er, avhenger av hvor vi er.” (Hylland-Eriksen, 1997, s.38). Dette bekreftet kvinnene på sin måte fordi alle kvinnene definerte seg som analfabeter selv om tre av de 14 kvinnene hadde lært å lese før de kom til Norge. Disse tre kvinnene var vel å regne som funksjonelle analfabeter i Norge, men om de hadde definert seg som analfabeter eller ikke i hjemlandet spurte jeg ikke om. Hvor viktig denne identiteten var i positiv eller negativ sammenheng, spurte jeg heller ikke om, men kun en av informantene bekreftet at hun hadde syntes det var vanskelig å fortelle at hun ikke kunne lese og skrive. Jeg går dermed ut fra at de ikke følte dette stigmatiserende og de fortalte åpent om brødre og menn som hadde gått på skolen over flere år selv om de selv ikke hadde hatt muligheten av forskjellige årsaker.

Når vi godtar at språklig kapital ikke bare er skriftspråkskompetanse men også muntlig språk, ser vi at disse kvinnene kom med sin egen språklige kapital, men at i møte med norsk språk og norsk kultur, var deres kapital ikke gangbar. De sto faktisk på bar bakke språklig og kulturelt så vel som sosialt. Hvis vi godtar at de kunnskapene og ferdighetene som kvinnene hadde med seg var tillært ved egen erfaring og hukommelse og innsikt og ikke via skriftspråket, kunne man tenke seg at mine informanter hadde utviklet god hukommelse og var flinke til å lære utenat når dette var nødvendig. Jeg spurte ikke eksplisitt om hukommelse og utenatføring, men to informanter sa at det var viktig å lytte gjentatte ganger på CD når de lærte norsk og det var viktig å lære med flere sanser. Dette indikerer kanskje at de var vant til å lære på en annen måte og at å høre muntlig språk er noe de er svært vant til fordi de ofte var oppvokst i samfunn hvor flere språk ble brukt og at den orale tradisjonen sto sterkt.

I de senere år har fokus på læringsstrategier vært fremtredende her i landet. Læreplanen i norsk og samfunnsfag for voksne (2005) omtaler spesielt at deltakere på spor 1 må tilegne seg læringsstrategier i tillegg til norsk. ”Å lære å lære” har vært viktig som satsningsområde i skolen i de senere årene. Bevissthet rundt egen læring har blitt prioritert. Jeg har selvsagt ikke

grunnlag for å si at denne gruppen lærer på en annen måte enn dem som har tilegnet seg skriftspråket før de kom til Norge, men det kan muligens være positivt og nyttig hvis vi reflekterer over hvordan denne gruppen har lært tidligere og hvordan vi kan utnytte dette i opplæringen. Kunnskapen om hvordan informantene lærte tidligere, vil selvsagt være vanskelig å formidle uten at morsmålet blir tatt i bruk. Dette er derfor nok et argument for at morsmålet bør være tilstede i en eller annen form ved innlæringen. Hvis morsmålet blir brukt på en eller annen måte, vil også dette være med til å anerkjenne den kulturelle kapital som kvinnene har med seg. (Taylor1994; Bourdieu, 1986). Dette vil ha innvirkning på følelsen av anerkjennelse og identitet. Om hvor tett vårt muntlige språk er knyttet til vår identitet sier Lindberg (2011):

En människas identitet är inte enhetlig statisk och oföränderlig utan dynamisk, sammansatt, motsägelsesfull och föränderlig över tid. Den förhandlas och konstrueras socialt och språklig i möten med andra människor. Samtalet är den förhandling i vilken man har möjlighet att framställa sig själv som person och relatera sig till andra. Utan full kontroll blir man underlägsen. Vad innebär det att förhandla och konstruera sin identitet genom ett språk som tillhör andra? Det är en mycket mödosam process (s. 5).

Å gjøre våre minoritetsspråklige analfabeter underlegne er vel det vi gjør når vi ikke på noen måte bidrar med deres morsmål i opplæringen. Det er vanskelig å formidle sin egen identitet gjennom et språk man ikke kjenner og hvis opplæringen tar så lang tid som mine informanter fortalte om, er det mulig at noen fra denne gruppen gir opp og faller fra. Som nevnt (se kap 6.7) formidlet alle informantene omfattende frustrasjoner når de begynte å lære og at det tok lang tid. En informant sa det hadde tatt fire år virkelig å lære å lese og skrive på norsk. Jeg hadde forventet mer detaljerte erfaringer fra opplæringen, men jeg fikk ikke dette (se kap 3.8.1). Det er mulig å tenke seg at for flere av informantene var det lenge siden de hadde fått opplæring og mye annet hadde skjedd i livet deres etter dette, som kanskje hadde skjøvet disse erfaringene i bakgrunnen. I tillegg til at det var lenge siden, hadde de heller ikke noe annet opplæringstilbud å sammenlikne med, bortsett fra de tre som hadde gått kort tid på skolen i barndommen og denne erfaringen var nok ikke relevant som sammenlikning. En annen grunn til at jeg ikke fikk så mye informasjon om opplæringen kan være fordi bevisstheten hos lærerne selv om læringsstrategier ikke var den samme for en del år tilbake som den er nå. Lærere har lært om læringsstrategier i de senere årene for å bevisstgjøre seg selv på undervisning og bevisstgjøre elevene på hvordan de faktisk lærer. Refleksjon rundt læring har vært viktig i norsk skole de senere årene.

Botten Hansen (2004) siterer i sin hovedoppgave en av deltakerne på praktisk norskopplæringskurs som helt tydelig bekrefter at hun har lært hele sitt liv gjennom å lytte:

Jeg er vant med å lære utenat.....da jeg var liten fikk jeg lov å sitte og høre på hva de gamle snakket om..... min bestemor kunne fortelle 100 års historie. Jeg lærte gjennom å huske hva de fortalte. Slik lærer jeg også norsk. Jeg husker det utenat fra samtaler. Jeg lærer ikke så mye av å lese og skrive, men mer fra TV, samtaler og aller mest gjennom å høre på hvordan andre snakker(s.101).

**Oppsummering:** I dette punktet har jeg forsøkt å vise at denne gruppen informanter muligens lærer på en annen måte enn i skriftbaserte kulturer og at vi må bruke morsmålet for å få tilgang til denne informasjonen slik at vi ikke taper nyttige og absolutt nødvendige muligheter for innlæring for denne gruppen. Jeg har også argumentert for at hvis deltakernes medbrakte språklige kapital skal anerkjennes, må noe morsmålsstøtte inn i alfabetiseringsundervisningen.

#### 7.4 Skriftspråket brukt i hjemmet og skolen

I dette punktet vil jeg mer detaljert vise mangfoldet i hvordan informantene bruker skriftspråket uansett om de er tilknyttet arbeidslivet eller ikke. Jeg vil se på hvordan skriftspråket benyttes i forhold til hjem og skole (Barton, 2007).

Informantene fortalte i stor utstrekning om hva de leste og hva de skrev hjemme. Noen av dem leste alle offentlige brev som kom til huset, og hvis de ikke forsto spurte de ofte sine barn om innholdet. Her oppsto samhandling om en ”literacyevent”( Barton og Hamilton, 2000)). Det var viktig for dem å forstå og ikke miste informasjon som for eksempel ble sendt dem fra barnas skole. I forbindelse med skole/ hjem samarbeid, bekreftet alle kvinnene at det var viktig å skrive melding til skolen når beskjeder skulle gis, eller fravær dokumenteres. Noen av informantene innrømmet at barna ofte skrev meldingene og at de selv bare signerte, men dette var viktig og ikke noe man kunne unndra seg. De fortalte også om at de leste det meste av tilbudsaviser som kom i postkassen. En viktig del av livet i Norge da de først ankom, hadde vært å følge med på gode tilbud, slik at økonomien strakk til, derfor var tilbudsaviser ofte brukt i hjemmet. De fortalte også at de leste nyhetene på internett eller i lokalavisen som kom gratis på døra. Ektefellene samhandlet og barna deltok også i samhandlingen for å oppklare og hjelpe hverandre med vanskelige tekster. Hjemmearenaen deler også Barton og Hamilton(2000) i fire områder som er hjem, husholdning, naboforhold og lokal tilhørighet. Mine spørsmål rettet seg mot hjem og husholdning og jeg spurte om situasjoner i forhold til naboer hvor skriftspråket ble benyttet. I forbindelse med



nærmiljøet/lokal tilhørighet kom denne arena fram, da jeg stilte spørsmål om dugnad og oppslag i blokka hvor de bodde. Flere av deltakerne bekreftet at de leste informasjon om borettslaget de bodde i og deltok på dugnader.

Ingen bekreftet at de leste eller skrev dagbok som Barton og Hamilton(2007) refererer til som ”personal texts”. De formidlet heller ikke at de skrev brev til venner i hjemlandet fordi de mestret jo ikke skriftspråket på morsmålet. Dette førte også til at e-post heller ikke ble brukt i noen utstrekning. Noen av informantene skrev sms, men uttrykte ofte at de foretrakk å ringe istedenfor å sende meldinger (Vox, 2010).

I forhold til at det er ”different literacies” omtaler Barton og Hamilton(2000) ”cookingliteracy”( s.10). Det var kun to av informantene som snakket om oppskrifter. En av dem fortalte stolt og litt opprømt at hun laget kaker uten oppskrift og at læreren til datteren hadde etterspurt en oppskrift, men at hun ikke hadde kunnet gi denne fordi hun aldri bruker oppskrift. Det virket ikke som hun hadde tenkt på at hun kunne skrive ned oppskriften. En grunn kan være at hun muligens ikke bruker kokebok som en del av sitt utstyr på kjøkkenet fordi hun kommer fra en kultur uten kokebøker hvor ”oppskrifter” ble lært og ikke lest fra de begynte å være med mor i kjøkkenet.

Det er forskjell mellom det er å lese en bok og det å lese holdbarhetsdatoen på en melkekartong og dette hevder Papen (2005) er: ”thesocialpracticeview(s. 25), på lesing og skriving. I dette spennet mellom de som mestrer skriftspråket på høyt nivå og de som bare mestrer bruddstykker av skriftspråket, befinner mine informanter seg. Det laveste ferdighetsnivået er blitt kalt ”overlevelsesskriftkyndighet” (Guthrie & Kirsch,1977; Levine,1986). Begrepet er ikke lenger i bruk i litteraturen og er uforenlig med lesing og skriving i et sosiokulturelt perspektiv. Men selv kvinnene som leste på dette ferdighetsnivået brukte lesing og skriving uansett til å klare seg i dagliglivet. Dette er i motsetning til Sachs (1986) studie hvor lesing og skriving ble brukt i svært begrenset utstrekning.

For å klare seg i dagliglivet i vår teknologiske alder er det nødvendig å lære forskjellige ferdigheter som trengs i forhold til å bruke forskjellige teknologier (Papen, 2005). I lys av dette, var et av spørsmålene mine om informantene kunne lese på en oversikt over tog/buss og om de kunne kjøpe togbillett på en automat. Alle brukerne kunne lese på oversikten om togavganger, men ikke alle hadde prøvd seg på å kjøpe billett på automat. Papen (2005) gir et eksempel som hun kaller ”trainliteracies”( s. 26). Hun hevder at det vil være særdeles vanskelig hvis man kommer fra et annet land til England og ikke kan finne ut av hva som

venter en i forhold til tider, timer, minutter og sekunder, samt forsinkelser som annonseres. Det er også viktig å kjenne til at det er forskjellige togfirmaer som opererer på forskjellige strekninger i England. Så i forbindelse med å ta toget i England, trenger man altså også ”culturalknowledge” Det er nok ikke fullt så komplisert og så store forhold her som i England, men det kan være krevende nok på store tavler med informasjon, koder og ofte forkortelser i instruksjonene som gis og kodene på billettene i forhold til plassbestillingen du har gjort. Papen (2005) kaller dette ”implicitknowledge”( s.29). Så kravet til å forstå det som blir skrevet på tavler og automater er høyt i forhold til hvis man ikke har full oversikt og forståelse av skriftspråket og her i dette tilfellet, også tall i kolonner og tabeller samt tidsforståelse.

Det var nærliggende for meg å spørre om informantene brukte internett til å se på togtidene og da fikk jeg varierende svar som: ”Jeg reiser sjelden med tog, men jeg husker togtidene.” Et annet svar var: ”Selvfølgelig bruker jeg nettet, hvis jeg ikke husker tidene.”

Barton og Hamilton (2000) ser på behovet for å undersøke hvordan grupper bruker lesing og skriving og skifter derfor fokus vekk fra det individuelle til at lesing og skriving blir en ”communityresource”( s. 13). At familier samhandler om tekst er på en måte en ressurs som familien som helhet besitter og benytter seg av (Sachs, 1986). En av kvinnene som ikke hadde omfattende datakunnskaper, ville søke på en jobb som mannen hadde sett på internett. I denne sammenheng kom både ektefellene og et av barna til å samarbeide om den best mulige søknaden for moren til å bli sendt elektronisk.

En del av hjemmets arena er også de timene som informantene skulle slappe av og bruke på fritid eller underholdning. De fleste av deltakerne så på nyheter på TV, men undertekstene på TV i forbindelse med filmer kom ofte for fort og det var vanskelig å følge innholdet i filmene. Noen av informantene uttrykte imidlertid at de ofte så på film sammen med barna sine og da forklarte barna handlingen hvis moren ikke klarte å følge med. Dette kan betegnes som en sosial praksis slik som jeg ser det, hvor hensikten med lesingen var å sørge for at alle deltok og forsto underholdningen som ble vist på TV.

**Oppsummering:** Jeg har i dette punktet prøvd å vise mangfoldet og spennet i bruken av lesing og skriving som inngår som en integrert del av disse familienes liv.

## 7.5 Skriftspråket brukt i arbeid

I dette avsnittet vil jeg vise hvordan informantene som er i arbeid bruker skriftspråket.

Informantene brukte skriftspråket omfattende i arbeidssammenheng både ved å lese og skrive referat, rapporter, ukeplaner og årsplaner. I denne forbindelse uttrykte flere informanter at de følte de manglet kompetanse til å skrive på data og navigere på internett for å bruke dette aktivt i jobbsammenheng. En av informantene uttrykte usikkerhet i forhold til å beholde jobben hvis hun ikke lærte seg mer på data. En informant som arbeidet i en barnehage ville svært gjerne lære bildebehandling fordi tid og ressurser ble brukt på å ta bilder av barna ved forskjellige aktiviteter og utflukter. Bildene skulle tekstes og være et bindeledd mellom barnehagen og foreldrene. Dette eksempelet på en "literacypractice" kunne hun ikke delta i fordi hun ikke mestret bildebehandling kombinert med tekst. Det var altså ikke en hindring for henne i å få gjort jobben, men hun ville følt at hun gjorde jobben bedre og som alle andre hvis hun kunne dette. Dette handler altså om å få tilfredsstillelse i jobben og ønsket om å yte best mulig. Det var åpenbart at bildebehandlingskurs ikke hadde blitt tilbudt i denne barnehagen og noen internopplæring hadde heller ikke funnet sted. I løpet av et av intervjuene kom jeg til å spørre om informantene var vant til å skrive lister over ting hun ville kjøpe eller huske på. Hun benektet at hun skrev lister, det hadde hun slett ikke behov for, hun husket alt, mente hun. Jeg ville imidlertid gjerne vite om hun faktisk kunne skrive enkeltord utenom eget navn og adresse etc. Jeg spurte derfor om hun kunne skrive tingene som hun solgte i butikken hvor hun var i praksis. Dette bekreftet hun at hun hadde gjort tidligere, men hadde sluttet med det fordi en annen ansatt som hadde hjulpet henne, hadde sluttet på jobben. Jeg mener at denne "literacypractice" ikke var en sosial praksis hvis ikke kollegaen var tilstede, fordi hensikten med teksten som hun skulle produsere var kunstig og hørte kun hjemme blant skriftlige øvelser og lekser. Hadde de derimot skrevet reelle beskjeder eller lister av varer som skulle hentes på lageret, hadde kanskje motivasjonen for å skrive vært større hvis hensikten med oppgaven var realistisk og reell. Barton (2007) uttrykker det på den måten:

People do things for a reason, people have purposes. In general, people do not read in order to read, nor write in order to write; rather, people read and write in order to do other things, in order to achieve other ends. People want to know what time the train leaves or how a new watch or video works, they want to make sense of their lives, or keep in contact with a friend; they want to make their voice heard (s.47).

En av informantene som hadde vært bosatt i Norge i mange år, hadde vært i arbeid, men hadde måttet gå ut av arbeidsmarkedet pga en skade. Hun var glad og stolt over å ha hatt jobb selv om hun bare "kunne lese litt," som hun sa. Denne kvinnen hadde dog fortsatt å lære og brukt sine kunnskaper om skriftspråket til å lære seg et annet skriftspråk, nemlig arabisk. Hun hadde hatt en dyp og ekte hensikt med å lære å lese på arabisk for da kunne hun lese Koranen.

Dette hadde vært svært viktig for henne i hennes liv. Hun hadde i tillegg nå flere år etter avsluttet opplæring, begynt på nytt på kurs for å lære mer norsk fordi hun mente hun hadde glemt så mye fordi hun ikke jobbet mer. Hun var motivert for å lære og var i en annen livssituasjon i forhold til omsorgsoppgaver enn tidligere.

**Oppsummering:** Informantene som er i arbeid bruker sin kompetanse med lesing og skriving til fulle, men de signaliserer at de har behov for å lære mer for å føle seg trygge og mer nyttige i jobben.

## 7.6 Skriftspråket brukes på alle måter uansett ferdighetsnivå.

Mitt prosjekt bekreftet et mangfold i forhold til hvordan informantene brukte sin lese- og skrivekompetanse enten de var i arbeid eller sto utenfor arbeidslivet. At de har møtt krav og utfordringer har tydelig kommet fram i intervjuene.

Papen (2005) hevder at vi må "...look at literacy not merely as a skill, as something people have learnt and therefore know, but as something people do.."(s.25). Og det er i lys av dette jeg analyserer hvordan disse kvinnene brukte sin "literacy". Papen (2005) fortsetter:

People read and write in order to achieve specific purposes. What they do with literacy is part of a broader activity they engage in. It is these activities that give meaning to people's reading and writing. Accordingly, if we want to understand what literacy is about, we need to look at the social activities of which literacy is a part (s. 25).

Dette bekreftet kvinnene som jeg intervjuet. Selv den kvinnen som hadde de svakeste lese- og skriveferdighetene, brukte det hun kunne lese til å klare seg i samfunnet. Hun leste i butikker og på buss og tog og gikk i banken og klarte å sette penger inn og ta penger ut. Hun leste også for sine minste barnebarn, selv om hun innrømmet at hun gjettet litt av teksten.

Barton og Hamilton(2000) ser også på "different literacies" i forhold til "different domains of life". Papen (2005) skriver i tillegg til dette at skriftspråket blir brukt forskjellig i forhold til hvilken arena man er på og hvilken intensjon man har med det som skal uttrykkes. Dette bekrefter mine informanter med det mangfoldet av situasjoner de bruker skriftspråket i.

Jeg viste i kap. 6.2.3 og 6.2.4 at slett ikke alle når kompetansemålene (Vox, 2009) i lesing og skriving, men i kap. 6.2.5 refererer jeg til vedlegg 5 som viser at de fleste scorer langt høyere enn forventet nivå i forhold til læreplanen i norsk og samfunnskunnskap (2005). Lese- og skrivekompetansen til kvinnen som studerer for å bli lærer, er ikke sammenlignbar med lese- og skriveferdighetene til de fire informantene som skåret på nivå 1 i lesing. Med synet på lesing og skriving som en sosial og integrert del av et menneskes liv, blir det selvmotsigende

slik som jeg ser det, å vurdere ferdighetsnivået til mine informanter istedenfor å se på mangfoldet av situasjoner skriftspråket blir benyttet i. At noen som lærer seg å lese på et andrespråk aldri når de høyeste kompetansemålene er nok et faktum. Jeg mener allikevel det er uheldig at samfunnet har lave forventninger til denne gruppen istedenfor å se denne gruppens skriftkyndighet i et større og lengre perspektiv. Lese – og skriveferdigheter vil alltid ha en innvirkning på den enkeltes liv og den enkeltes forståelse og tilhørighet til samfunnet.

**Oppsummering:** Det er uheldig at samfunnet har lave forventninger til denne gruppens skriftkyndighet istedenfor å legge til rette for at gruppen kan fortsette med opplæringen sin i forhold til alle grunnleggende ferdigheter på forskjellige tidspunkter i livet eller arbeidslivet.

## 7.7 Digital kompetanse

I dette punktet vil jeg vise bruksområder og behovet for digital kompetanse for alle informantene uansett tilknytning til arbeidslivet. Utgangspunktet for prosjektet mitt var ikke å vurdere digital kompetanse, men dette feltet kom fram og kunne ikke oversees i forhold til kvinnenes ønsker og behov for å lære videre. Digital kompetanse er også avhengig av at man kan mestre skriftspråket. Derfor har jeg inkludert dette i denne diskusjonen.

Informantene bruker altså skriftspråket selv om det i noen tilfeller kan betraktes som ”overlevelsesskriftspråk”(Guthrie & Kirsch,1977; Levine, 1986) og altså er begrenset i forhold til kompetansemålene (Vox, 2009). De fleste informantene hadde lært seg selv å bruke PC fordi de kom før dataundervisning var en integrert del av språkopplæringen. Derfor er de informantene som kom for flere år siden ikke fullt ut kompetente på dette feltet. Opplæringen omfattet ikke systematisk dataopplæring tidligere. I følge Vox (2006): ”Digital kompetanse regnes nå som en grunnleggende ferdighet på lik linje med lesing, skriving og regning og er en integrert del av alle fag i grunnopplæringen” (s. 33). Ikke nok med at de informantene som hadde svake lese-og skriveferdigheter, deres behov for datakompetanse kom ikke tydelig fram når de så for seg hva de ville lære framover. Det er fristende å trekke konklusjonen om at de ikke selv ser hva de trenger hvis de skal delta fullt ut i den teknologiske verden som vi er en del av. En av deltakerne behøvde hjelp fra barn eller mann til å finne NAV på nettet for å sende meldekort hver 14. dag, men hun mente ikke at hun trengte hjelp til å lære mer om data, men hun ville lære å snakke mer. Motivasjon for å lære avhenger av behov og muligheter. Denne kvinnens behov for å lære å snakke med mennesker var tilstede, men hun så ikke et behov for å lære mer data. Denne kvinnen var ikke i arbeid, men oppsøkte en kvinnegruppe regelmessig for lære mer norsk og ha sosialt samvær.

En av informantene som nylig hadde kjøpt en PC, forklarte lykkelig at hun hadde lært av en venn hvordan hun kunne bruke nettbank og så dette som et stort mål i seg selv.

Bruk av PC var imidlertid en naturlig del av hverdagen til de informantene som var i arbeid, men omfattende bruk av PC i dagliglivet rapporterte kun tre av informantene. Som nevnt (se kap 7.5) fikk en informant hjelp av familien sin til å sende en søknad elektronisk. En hindring for å komme i jobb kan nettopp være at man ikke mestrer å registrere seg på diverse jobbportaler for å søke den jobben man først må finne på internett. Drageland (2005) omtaler ”den digitale kløften” og Hylland Eriksen (2005) mener at elektronisk analfabetisme er et ansvar som myndighetene må ta. Vox(2008) bekrefter at: ”Voksne som har svake ferdigheter spesielt i lesing og skriving er de som først og fremst er ekskludert fra det digitale samfunnet”( s.11). I forhold til mine informanter hadde ingen gått på spesielt datakurs selv om de hadde vært analfabeter i forhold til skriftspråket så vel som analfabeter i forhold til IKT da de kom til landet. Blant informantene som brukte PC i arbeidet var det tre som uttrykte at de ville lære mer data. Som nevnt ville en kvinne lære bildebehandling, en ville lære å bestille varer via internett og var redd for at hvis hun ikke lærte mer, ville hun miste jobben hvis hun ikke klarte å følge opp. Den tredje informanten trengte sårt til å lære seg å bruke et tekstbehandlingsprogram fordi hun nettopp var kommet i gang på videregående skole og skulle i gang med å skrive oppgaver. Dette representerer reelle behov og er uttrykk for at de vil og synes de bør lære mer. Det er nærliggende å tenke seg at ufaglærte som ikke snakker 100% godt norsk og som skriver dårligere enn de snakker, ikke vil stå i første rekke med å be om opplæring. Hvem ivaretar da opplæring på arbeidsplassen for de gruppene som kan hende føler at de er bakerst i køen? Er det fokus fra arbeidslivets side på denne gruppen, eller må de klare seg selv eller vente til bedriften søker om BKA midler (VOX, 2011)?

Mine informanter bekrefter altså at de har behov for opplæring i IKT, men dette er i motsetning til undersøkelser gjort av Vox (2006) hvor de voksne som ble intervjuet var fornøyde med sin datakompetanse og mente de ville klare å henge med i den digitale utviklingen. Samme undersøkelse viser til at forskere og ledere i næringslivet slett ikke er så fornøyd med arbeidstakernes kompetanse og etterlyser digital basiskompetanse hos arbeidstakere. Altså var mine informanter mer på linje med arbeidslivslederne enn de ansatte som deltok i studien. Uten tvil inngår nå bruk av IKT i norskopplæring og alfabetisering i langt større grad enn for noen år siden (Eide, Haugsbakk& Nyhus, 2004). Problemstillingen jeg reiser er fortsatt relevant fordi utviklingen innenfor digitale medier går så raskt, så den gruppen som kommer til Norge nå uten skriftspråkskompetanse, skal lære norsk muntlig,

lesing og skriving på et andrespråk og samtidig bli digitalt kompetente. I forhold til arbeidslivet, finnes det få jobber i Norge du kan søke på uten å gjøre dette elektronisk. Dette er mye på en gang, derfor trengs tilpassede tilbud og muligheter til å komme tilbake til opplæring.

**Oppsummering:** I dette punktet har jeg forsøkt å vise at både de voksne som kom for en del år siden og de voksne som kommer til Norge i dag som analfabeter, trenger tilpasset opplæring over lang tid i forhold til digital kompetanse som de skal prøve å tilegne seg parallelt med muntlig norsk og skriftspråket.

### 7.8 Det tar tid å lære så mye og det er forskjellige faser i livet for læring

I dette punktet vil jeg vise det lange tidsperspektivet ved opplæringen for alle informantene samt referere til forskning på dette feltet. Jeg omtaler alle informantene i dette punktet og refererer til funn i kap. 6.3.

Alle informantene fortalte om et langt tidsperspektiv for opplæringen før de fikk følelsen av å mestre lesing og skriving og å snakke norsk. Informantene fortalt om et tidsperspektiv fra ett - fire år. Alle fortalte om tunge og triste dager og måneder den første tiden da de påbegynte opplæringen. Adams, Burt og Peyton (2003) refererer til spesialister på lesing som Gabe og Stroller(2002) og Laufer(1997) når de hevder at ” a minimum of 3000 words is needed to be able to readindependently in the second language”(s.17).

Veien har vært lang for denne gruppen, så lang at det ikke er mulig å forestille seg for utenforstående. Derfor er det viktig å se på hva denne gruppen kvinner opplevde i situasjonen da de lærte seg norsk og lesing og skriving for første gang og hvilke utfordringer de ser videre

Som jeg har vært inne på tidligere i punkt 6.7, var noen av hindringene i læreprosessen store og hadde sammenheng med psykiske belastninger, graviditeter og barnepass. Informanten som hadde gitt helt opp å lære mer, hadde hatt store psykiske belastninger i forbindelse med en skilsmisse i begynnelsen av opplæringen. At psykisk ubalanse er en stor hindring for læring er bekreftet blant annet av Lundgren (2002) som rapporterer detaljert opplæringen av en kvinne som var analfabet og som viste tydelig fremgang når livet gikk greit, men stoppet opp i sin skriftspråkutvikling når de psykiske belastningene ble for store. FAFO rapporten (2011:2) bekrefter også dette og beskriver at progresjon og opplevelsen av kvalifiseringsløpet i introduksjonsprogrammet blir sterkt preget av hindringer. ”Barnefødsler, egen og familiens helse, omsorgsarbeid i familien, bekymring for barn og familie som fortsatt befinner seg i

konfliktsoner og flyktingeleire, preger kvinnenens liv, deres motivasjon for heltidskvalifisering i Norge” (FAFO 2011:2, s 49). Dette tilsvarer funnene i mitt prosjekt.

Et annet aspekt i forhold til at det er forskjellige faser for opplæring, var morsmålets rolle for barna. En av deltakerne var helt klar i sin vurdering i forhold til barna sine og hadde valgt å være hjemme å passe barna i 10 år slik at de kunne lære morsmålet. Hun selv startet på norskkurs da den yngste datteren var 7 år. Hovedoppgaven til Mariann Botten Hansen (2004) setter søkelys på de forskjellige forventningene til deltakerne og lærere da de begynte på norskkurs. Lærerne forventet punktlighet og lekser blant annet, men kvinnene så seg selv som husmødre først og fremst, deretter som deltakere på norskkurs. Rollene her var tydelige. Kvinnene prioriterte huslige oppgaver og arbeide med barna sine fremfor å gjøre egne lekser. Dette var allment akseptert blant deltakerne. Botten Hansen (2004) refererer til Melhus og Borchrevink fra 1984 som beskriver at”... husarbeid fungerer som tidsbinding av kvinner ved at travelhet blir et uttrykk for arbeidsdisiplin og moral”( s.73). Hvis en deltaker fulgte opp med at alle lekser og hjemmearbeid fra kurset var gjort, kunne dette tolkes som at hun hadde tid til overs, og hvor tid til overs også betyr at hun ikke strever slik husmødre bør (Botten Hansen, 2004). To av mine deltakere bekreftet eksplisitt at arbeidet med barna og husarbeid var de viktigste oppgavene de hadde. I dette tilfellet hadde den ene informant min begynt på grunnskolen, men sluttet fordi hun fikk jobb og ikke syntes hun kunne holde på med skolearbeid ved siden av fordi hun måtte prioritere huset og barna sine. Engelske forskere fant også dette i studier som omhandler ”Skills for Life” (Barton, Law, Reisenberger, Satchwell, Weaver & Wilson, 2010 b). Denne studien fant i tillegg at flere minoritetsgrupper mente det var uakseptabelt å ”leavechildren in childcare, whether it is available or not” (s.86). Studier fra USA (Comings, 2009) som forsker på frafall av voksne i forhold til kursdeltakelse bekrefter følgende.

The case studies make clear that adult life affects persistence in complex ways. The two women were caregivers for their various family members and put those responsibilities before their needs and desires(s.164).

Comings (2009) går videre og understreker at ytre motivasjon for deltakelse i utdanning virker bare på kort sikt, men at utdanningsprogram for lesing og skriving og matematikk, altså grunnleggende ferdigheter bare er vellykket hvis man klarer å utvikle program som

.....adapt their services to the lives of each student. This might require scheduling that can accomodate the changing demands on student’s time and reading content that is of interest to students (s.164).



I forhold til mine informanter var frafall fra utdanning bare et problem for to av kvinnene, men å begynne på kurs eller utdanning var et stort skritt å ta. For at denne gruppen kvinner skal få utbytte av opplæring som de vil engasjere seg i, må læringsbehov være klart definert (Loeng, 1990) og tilrettelegging i forhold til mulig frafall sees i sammenheng. Mine spørsmål gikk ikke direkte på hvilke faktorer som kvinnene så som viktige i forhold til tilrettelegging. Bare ekstra hjelp til å forstå fagtekster og formulere skriftlige oppgaver kom fram som viktig for å delta og gjennomføre. En FAFO rapport fra 2002 så på norskopplæring og yrkesdeltakelse blant ikke vestlige innvandrere. Rapporten beskjeftiger seg med fullføring, frafall og uteblivelse. Et overraskende funn i rapporten er at det å ha omsorgsoppgaver har en statistisk sikker positiv effekt for å fullføre norskundervisningen. FAFO rapporten (2002 nr 387) fremsetter en mulig grunn slik:

I så måte kan en plausibel forklaring være at ønsket om å følge med på barnas skolegang er en såpass sterk motivasjonsfaktor at det oppveier de negative effektene som omsorgsoppgaver ellers måtte ha for læringsvilkårene. I følge våre informanter ved voksenopplæringssentrene oppgis nettopp ønsket om kunne følge med på barnas utvikling ofte som en viktig drivkraft, og våre funn antyder at dette virkelig er en formidabel motivasjonsfaktor for dem det gjelder (s. 59).

Resultatene i rapporten er ikke uten videre overførbare i forhold til mine informanter fordi opplæringen deres tok ikke bare et ukjent antall timer, men strakk seg over år. Men rapporten peker på interessante aspekter i forhold til å ha omsorgsoppgaver allikevel og ønsket om å følge opp sine barn. En av mine informanter satt med sitt 10 dager gamle barn på armen og fortalte hvordan hun fulgte opp barnas hjemmearbeid. Hun bekreftet for meg at det var vanskelig å lese en enkel tekst som datteren viste henne fra en lesebok i 2 klasse. Allikevel fulgte hun opp ved å sitte i samme rom, samtale med barna og spørre dem om oppgaver og resultater. Hun var fullt klar over sin egen situasjon og ville lære mer. Hun ville fortsette på kurs så snart hun fikk barnehageplass. Motivasjonen var særdeles stor for at hun skulle hjelpe barna sine videre frem på skolen så de kunne få en god utdannelse.

En stor studie gjort i de senere årene i England omfatter læring i et livslangt perspektiv og heter: "Progression. Moving on in life and learning." (Barton, Hodge & Pearce, 2010 a) Spørsmålene som besvares i rapporten passer bare delvis for min gruppe informanter, men informantene i den engelske studien omfattet også asylsøkere, selv om det ikke dokumenteres at de var analfabeter ved ankomst. Studien beskriver allikevel svært interessante faktorer som jeg berører med hensyn til hindringer i opplæringssituasjonen og valgene som mennesker gjør i forhold til læring i forskjellige faser i livet. En av de viktigste funnene er at valgene den

enkelte gjør ofte tilpasses ”thewell-being ofthe whole family, costingindividualsacrifice and delay in reachingindividual goals”( s. 6). Den samme studien omtaler turbulens i folks liv som hindring for læring (Barton m fl, 2010 a). Alle mine informanter hadde opplevd mye og flere av informantene hadde flyktet to ganger og disse opplevelsene hadde de med seg. En informant hadde spesielt opplevd voldsomme omveltninger da hun kom til Norge. Hun kom med 3 barn på familiegjennomføring, men mannen var allerede gift her. Årene hvor hun skulle starte på et nytt liv med seg og sine bød på massive utfordringer. Hun skulle lære et nytt språk og skriftspråk i tillegg til alt annet. Dette ble for mye for henne og resulterte i et svært kort arbeidsliv og ”læringsliv” i Norge (se kap 6.7.1). Studien som er nevnt ovenfor viser at gruppen som ikke er i arbeidslivet har muligheter for ”å komme videre” i livet også i forhold til læring hvis ting legges til rette. Handlingsplanen som Skaalvik m fl (2000) etterlyser ville vært et godt utgangspunkt for en tilsvarende undersøkelse i Norge hvor også de som var analfabeter ved ankomst og ikke er i arbeid ble tatt hensyn til og inkludert.

**Oppsummering:** Informantenes læringsløp er sterkt avhengig av den livssituasjon og livsfasen de er i til enhver tid. Opplæringen tar tid og blir avbrutt og derfor kan det også ta lang tid før kvinnene kommer ut i arbeid.

## 8. Konklusjon og veien videre

Som jeg har vist finner man et fokus i de aller fleste dokumentene på opplæring koblet opp mot arbeidslivet. I 2001 foretok imidlertid EU kommisjonen en konsultasjonsprosess mellom sine medlemsland med sikte på å få mest mulig informasjon og skape et konsensus i forhold til fokus på livslang læring. I dette Memorandum on Lifelong learning, ber EU medlemslandene om ”... balance between , for example the aims of employability and active citizenship as equally important guiding principles for the successful implementation of lifelong learning”(Vislie, 2008,s.169). Her går det altså tydelig fram at fokus på arbeidslivet ikke må være det eneste og rådende i forhold til opplæring og utdanning for alle. FAFO rapporten 2008:7 viser at Norge har en svært høy andel(91%) av voksnes opplæring og utdanning relatert til arbeidslivet. Rapporten refererer her til IALS (International Adult Literacy Survey) rapporten fra 1998:

Samlet gir de mange undersøkelsene et bilde av at norsk arbeidsliv har gode vilkår for læring sammenliknet med de andre vestlige land. Våre nordiske naboland, Sverige, Danmark og Finland, ser ut til å ha større aktivitet når det gjelder organisert opplæring i form av kurs og videreutdanning enn Norge.(s.17)

FAFO rapporten bekrefter at Norge skårer høyt i forhold til jobberelatert og arbeidsgiverrelatert opplæring. Dette gagnar dem som er i jobb. Det gagnar ikke dem som aldri kommer i jobb. Det gagnar heller ikke dem som mister jobben eller faller ut av arbeidslivet på en eller annen måte, men kanskje skal inn i arbeidslivet igjen. Ingen av mine spørsmål var relatert til opplæring på arbeidsplassen, men dette feltet ville det vært interessant å vite mer om for gruppen som jeg intervjuet.

Mine funn indikerer at det på mange områder ikke er samsvar mellom de utdanningspolitiske styringsdokumentene og de utfordringene og behovene som denne gruppen møtte da de kom til Norge og stadig møter. Det er uten tvil bedre forhold i dag for denne gruppen enn for de som kom på 90 tallet og i begynnelsen av 2000 tallet. Introduksjonsloven og loven om grunnskole og videregående skole gir alle rettigheter til utdanning og opplæring. At fokus på grunnleggende ferdigheter også er kommet, er svært positivt. Dette er fordi det handler ikke bare om å lære å snakke norsk og å lese og skrive, men grunnleggende matematikk og digital kompetanse er også avgjørende for å delta fullt ut i samfunnet. Jeg har argumentert for at det er uheldig at denne gruppen ikke nevnes eksplisitt noe sted bortsett fra i metodisk veiledning for læreplanen i norsk og samfunnskunnskap (Vox, 2005). I 2005 da introduksjonsloven ble innført, ble NIR (nasjonalt innvanderregister) opprettet. Jeg har fått informasjon fra IMDI om at NIR registrerer antall timer undervisning deltakerne har fått. Etter opplysninger IMDI får fra voksenopplæringssettene i kommunene, registrerer de også deltakerne i forhold til hvilket spor de får undervisning på. Analfabetene registreres på spor 1 etter kartlegging ved de enkelte voksenopplæringssettene. På spor 1 registreres også de som har noe, men liten skolegang fra hjemlandet. Jeg har fått opplyst på min egen arbeidsplass at det grunnleggende timetallet på 300 timer opplæring som er en rettighet, kan utvides til 3000 timer for denne gruppen ved individuelle søknader og vedtak. Vedtakene blir gitt lokalt under forutsetning av at det foreligger progresjon i innlæringen og lite fravær fra undervisningen. Dette timetallet må benyttes innen fem år er gått.

Fordi både de minoritetsspråklige med noe skolegang og de uten skolegang (analfabeter) blir registrert på spor 1, vil man ikke uten videre kunne gå inn å undersøke opplæring, timetall, måloppnåelse for de som har lært å lese på et andrespråk og har hatt den aller lengste veien å gå i forhold til opplæring. Gruppen analfabeter skjuler seg i statistikkene for spor 1 deltakere. Dette er uheldig fordi jeg mener denne gruppen vil trenge spesielle tiltak og flere ressurser enn dem som har lært å lese på sitt eget språk. Dette er en undergruppe på spor 1 og det bør

tilrettelegges for dem spesielt fordi innlæring og måloppnåelse for denne gruppen er annerledes enn for andre (Burt & Peyton, 2003).

Fordi de som kommer uten å kunne lese og skrive registreres på samme spor som de som har lært å lese på morsmålet, har det nok forekommet at disse gruppene settes i samme klasser. Dette er uheldig fordi innlæringen for gruppene er svært forskjellig. Alver&Dregelid(2000) bekrefter dette når de reflekterer over hvorfor vi ikke har lyktes med alfabetisering. En av flere grunner er at analfabetene helt automatisk blir ”dårligst i klassen” og føler seg underlegne. Jeg har ikke funn som bekrefter at de føler seg underlegne og har heller ikke stilt spørsmål om de var i samme klasse som dem som hadde lært å lese på morsmålet. Forfatterne av FAFO rapporten (2011:2) skriver at det nå finnes egne grupper for analfabeter og voksne med lite skolebakgrunn. Dette tyder på en positiv utvikling som kommer dem til gode som må lære å lese og skrive på et andrespråk. Selv om NIR ikke registrerer forskjellen på dem som alfabetiseres på norsk og dem som har lært å lese og skrive på sitt morsmål, finnes uten tvil disse opplysningene på de enkelte voksenopplæringssentrene rundt i landet.

Det foreligger tall for deltakelse av minoritetsspråklige i grunnskoleopplæring (Vox, 2005; Vox, 2009) men jeg vil hevde at det er mulig at den gruppen voksne som kommer som analfabeter til Norge ikke nødvendigvis gjennomfører grunnskoleopplæring i den formen som dette tilbudet foreligger i dag, fordi veien fram til grunnskolen er så lang og omfattende at de går ut i arbeidslivet istedenfor. Derfor vil tallene som viser deltakelse i grunnskoleopplæring være misvisende for denne gruppen. Allikevel må de få vite at de har rett til grunnskoleutdanning.

Det er mulig at voksne som bruker lang tid på å oppnå ”funksjonelle lese- og skriveferdigheter” (Alver, 2005), også bruker lang tid til å forstå fullt ut sine rettigheter i forhold til utdanning og at de ikke uten videre vet hvor de skal henvende seg for å finne ut av dette (Vox, 2003). Jeg har argumentert for at manglende tilrettelegging er en hindring for kvinnene i denne gruppen når de vil ta videregående skole. Flere studier omtaler også at en hindring for å delta kan være pga dårlige erfaringer med skole (FAFO, 2008:07) men det var ikke tilfelle for mine informanter. Skolegangen hadde vært positiv, men opplevdes som meget lang og frustrerende fordi det tok så lang tid å lære alt.

Jeg har argumentert for at gruppen er spesiell fordi de må lære å lese og skrive på et andrespråk samtidig som de ikke har et muntlig grunnlag på norsk før opplæringen begynner. De trenger lang tid på utdanning, og denne må være tilpasset kvinnene og hvor de er i livet.

At vi ser på dem som ”gjengangere”(se kap 7.2) bør være et pluss og gi offentlige myndigheter en påminnelse om at denne gruppen finnes i vårt samfunn både i hverdagslivet, arbeidslivet og samfunnslivet.

Undervisningen for analfabeter har uten tvil forandret seg en god del i løpet av de siste 10-15 årene her i Norge. Vi har fått økt kunnskap om grunnleggende leseopplæring, lesing på et andrespråk og økt kunnskap om språkinnlæring. Vi har også tatt i bruk digitale tilnæringsmåter til språkinnlæring og et vell av nye og gode instruksjonsbøker er kommet på markedet. Den nye introduksjonsloven som kom i 2005, ga innvandrere rettigheter og plikter til norskopplæring. Kompetansemål er utarbeidet for lesing og skriving, hverdagsmatematikk og digital kompetanse (Vox,2009). Det er også opprettet en nasjonal enhet for karriereveiledning som er en avdeling ved Vox og denne vil bidra til at veiledningssentre åpnes rundt i fylkeskommunene slik at alle voksne kan få informasjon om opplærings og utdanningstilbud til enhver tid.

Hvis vi snur oss mot Sverige ser vi at til tross for at nesten all svenskundervisning og alfabetiseringsundervisning gjøres på svensk (Franker, 2004) foregår et stort prosjekt i Malmø (2010) som rapporterer om svært gode resultater med morsmålsbasert svenskundervisning for innvandrere. Rapporten understreker viktigheten av å anerkjenne morsmålet som en ressurs, spesielt i forhold til de som kommer uten noen form for formell opplæring bak seg. En del av ideologien bak morsmålsbasert svenskundervisning er at deltakerne blir sett som mennesker, med sitt eget morsmål og egen identitet. Det er interessant å merke seg at utviklingen i Sverige i forhold til morsmålsstøtte i alfabetiseringen ikke har falt helt bort som i Norge. Riktignok har jeg blitt oppmerksom på et prosjekt med alfabetisering med morsmålsstøtte for somaliere ved Nygård skole i Bergen. Det finnes også et ”Likemannsarbeid” i Levanger kommune som benytter morsmålet som en del av norskopplæringen men ikke spesielt i forhold til alfabetiseringsundervisning. Prosjektene er ikke store men viser at man er villig til å forsøke nye veier for å lykkes bedre med opplæringen enn man har gjort tidligere.

Gabrielsen og Lagerstrøm (2007) refererer til ALL og IALS undersøkelsene som viser at man ikke uten videre kan gå ut fra at voksnes kompetanse i basisferdigheter er god nok for resten av livet selv om innvandrere har fått en god førstegangsutdanning. De hevder videre at grunnleggende ferdigheter må: ”...holdes vedlike og utvikles videre gjennom livet for å kunne imøtekomme de økte og økende kravene til kompetanse som voksne møter i arbeids- og hverdagsliv” (s.11). Dette er nok en bekreftelse på at de som jeg intervjuet sto på

forskjellige steder i livet og arbeidslivet og bør få muligheten til å videreutvikle kunnskapene sine.

Etter å ha gått inn i dette feltet som er stort og omfattende med denne begrensede studien, har jeg blitt sikker på at undervisningen for denne gruppen må ta utgangspunkt i livet til den enkelte deltaker. Dette bekrefter Prinsent-Johnson (2008):

If programs look beyond skills and task-based approaches and focus on the array of communities and settings that adults participate in and want to participate in, then we can begin to envision new roles for literacy programs ( Prinsent-Johnson (s.135).

Dette er i tråd med New Literacy Studies og store undersøkelser som jeg har henvist til tidligere. Studiene bekrefter at muntlig kompetanse er avgjørende som en begynnelse for lesing og skriving og at støtte i en eller annen form på morsmålet er avgjørende for å lykkes innen rimelig tid.

At mennesker som alfabetiseres på et andrespråk trenger tid for å oppnå funksjonelle lese og skriveferdigheter er det ingen diskusjon om. Men å avskrive denne gruppen som ”svak”, mener jeg er feil i forhold til de funn jeg har presentert her. Gruppen er svært heterogen og viser at de fleste kommer i arbeid og vil videre med utdanning senere. Gruppen trenger steder hvor de kan henvende seg for råd og veiledning. Det er å håpe at nyopprettede veiledningssentre kan bidra til at denne gruppen blir sett og hørt og tatt på alvor enten de er i arbeidslivet eller utenfor.

FAFO rapporten (2011:2) bekrefter at ikke alle kvinner med liten skolebakgrunn kommer i arbeid eller utdanning etter endt introduksjonsprogram. Årsakene er mange til dette og er delvis de samme som jeg har funnet som hindringer i læreprosessen. Jeg har ikke opplysninger om når informantene kom i arbeid, men mitt inntrykk er slett ikke at de kom i arbeid eller videre utdanning etter et par år. Det tok lengre tid. Læreprosessene og integreringsprosessene på alle felt tok lenger tid enn et par år. FAFO rapporten (2011:2) fremhever lærere som: ” ..understreker at selv de med lav progresjon lærer språk og samfunnsforståelse som har stor betydning for deres selvfølelse, evne til å følge opp egne barn og deres forståelse av det norske samfunnet” (s.51). Dette mener jeg at mine funn også viser.

Min studie omfattet ikke spørsmål med hensyn til hvordan barna til informantene klarte seg i forhold til utdanning videre, men informantene ville gjerne fortelle om barna sine. Mitt

inntrykk er at barna klarer seg gjennomgående svært bra og tar utdanning på forskjellige nivå og felt, men dette feltet ville det være interessant å forske videre på. Staten bør gi støtte til å prøve ut nye modeller for den begynnende lese- og skriveopplæringen for analfabeter. Jeg mener at noe støtte på morsmålet er avgjørende for god og effektiv opplæring. Staten gir allerede midler til ”Program for basiskompetanse i arbeidslivet” men dette kommer ikke dem til gode som står utenfor arbeidslivet permanent. Programmet tilgodeser heller ikke dem som ikke kommer i arbeid så fort som samfunnet helst vil og legger opp til. At innvandrere er sterkt representert i forskjellige opplæringstiltak i regi av Nav er et faktum (FAFO, 2011:07), men hvem som har ansvaret for opplæring for gruppen som kommer uten grunnleggende ferdigheter og ikke klarer å skaffe seg jobb så fort som det norske samfunnet helst vil, er vel staten som har innført rett til grunnskole og videregående skole. Det vil være behov for utdanning og deltakelse i alle former for opplæring for denne gruppen også på videregående nivå og høyskole nivå. Slik som jeg ser det, bør det legges til rette for videre forskning på hvordan opplæringen for denne spesielle gruppen bør være.

Prosjekter som belyser denne spesielle gruppens hindringer, læremessige, språkmessige og økonomiske burde foretas og gruppen burde bli hørt. Konseptet ”ansvar for egen læring” gjennomsyrrer vårt skolesystem og er kan hende ukjent for mennesker uten skolebakgrunn og en annen kultur. Dette ville også være et tema som burde utforskes..

De voksne som har lært seg å mestre både norsk språk muntlig, lesing og skrivning og har digital kompetanse har mye å bidra med i forhold til hvordan opplæringen for denne gruppen bør være for å bli bedre enn i dag. Kvinnene selv burde kunne bidra med verdifull informasjon hvis de ble spurt om dette i fremtidige undersøkelser.

Jeg er av den oppfatning at det burde være i samfunnets interesse og samtidig et samfunnsansvar å gi alle som kommer som analfabeter til Norge, muligheter senere i livet hvis intensjonen om læring i et livslangt perspektiv skal holde stikk for alle både i og utenfor arbeidslivet og i alle faser av livet.

## Litteraturliste

Adams, R., Burt, M. & Peyton, J.K. (2003) “Reading and Adult English Language Learners. A Review of the Research.” *The Center for Applied Linguistics National Center for ESL Literacy Education*, hentet fra: [www.eric.ed.gov.ezproxy.hio.no/PDFS/ED482785.pdf](http://www.eric.ed.gov.ezproxy.hio.no/PDFS/ED482785.pdf), dato: 22/2/2011

- Alver, V. & Lahaug, V. (1999) *Alfabetisering, mer enn å lære bokstavene*. Oslo, Novus forlag.
- Alver, V. & Dregelid, K.M. (2000) "Er vi på rett vei nå? Opplæring av analfabeter i Norge." *Symposium- ett andraspråks perspektiv på lärande*, hentet fra: [www.andrasprak.su.se/content/1/c6/09/04/28/2000\\_15\\_Alver\\_Dregelid.pdf](http://www.andrasprak.su.se/content/1/c6/09/04/28/2000_15_Alver_Dregelid.pdf), dato: 04/04/2011
- Alver, V. (2005) *Å lære å lese og skrive på andrespråket*. Metodisk veiledning, læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Vox. Oslo
- August, D. & Shanahan, T. (2006) "Executive summary. Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language- Minority Children and Youth." *Center for Applied Linguistics, Washington DC*, hentet fra: [www.cal.org/projects/archive/nlpreports/executive\\_summary.pdf](http://www.cal.org/projects/archive/nlpreports/executive_summary.pdf), dato: 22/2/2011
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000) *Literacy practices. Situated Literacies, Reading and Writing in context*. London and New York, Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R., Ed. (2000). *Situated Literacies*. London and New York, Routledge.
- Barton, D. (2007) *Literacy, an introduction to the ecology of written language*, Blackwell Publishing.
- Barton, D., Hodge, R. & Pearce, L. (2010 a) "Progression. Moving on in Life and learning." *National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy*, Institute of Education, University of London.
- Barton, D., Law, C., Reisenberger, A., Satchwell, C., Weaver, S., & Wilson, A. (2010 b) "Engaging homeless people, Black and Minority Ethnic and other priority groups in Skills for Life." *National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy*, Institute of Education, University of London.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1966) *The Social Construction of Reality*, Penguin Books, England
- Bigelow, M. & Schwarz, R.L. (2010). "Adult English Language Learners with Limited Literacy." *National Institute of Literacy, Adult English Language Learners with Limited Literacy, Washington DC*, hentet fra: [www.eric.ed.gov.ezproxy.hio.no/PDFS/ED512297.pdf](http://www.eric.ed.gov.ezproxy.hio.no/PDFS/ED512297.pdf), dato: 22/2/2011
- Blackledge, A. (2000) Power relations and the social construction of "literacy" and "illiteracy, the experience of Bangladeshi women in Birmingham. *Multilingual literacies*. Martin-Jones, M. & Jones, K. (eds) Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company: p 55-71.
- Blackledge, A. (2001) "The Wrong sort of Capital, Bangladeshi women and their children's schooling in Birmingham, UK." *International Journal of Bilingualism*, volum 5, nr 3, September, 2001, s.345-369



- Botten Hansen, M. (2004) "Vi er jo alle damer", en studie av norsk kurs for innvandrerkvinner i Oslo, *Hovedfagsavhandling i sosialantropologi*, Universitetet i Oslo.
- Bourdieu, P. (1986) The Forms of Capital, i Szeman, I. & Kaposy, T. red, *Cultural Theory. An Anthology*, (2011), Wiley- Blackwell, UK
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology* 2006(3): 77-101.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009) *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, 2. utgave, Sage.
- Broady, D. & Palme, M. (1997) Pierre Bourdieuskultursociologi i Thuen, H & Vaage, S. (red), *Oppdragelse til det moderne*, Universitetsforlaget. Oslo
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford, Oxford University Press.
- Burt, M. & Peyton, J. K. (2003) "Reading and Adult English Learners: The Role of the First Language." National Center for ESL Literacy Education, Center for Applied Linguistics, hentet fra: [www.eric.ed.gov/ezproxy.hio.no/PDFS/ED482785.pdf](http://www.eric.ed.gov/ezproxy.hio.no/PDFS/ED482785.pdf), dato: 22/2/2011
- Comings, J. P. (2009) Student Persistence in Adult Literacy and Numeracy Programs. i Bynner, J. & Reder, S. (red) *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills*. New York London, Routledge.
- Cordelli, L., Spruck Wrigley, H. & Suk Yoon, K. (2009). "What Works" for Adult Students of English as a Second Language i Bynner, J. & Reder, S. (red) *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills*. New York London, Rutledge.
- Creswell, J. (2007) *Qualitative Inquiry & Research Design*, Sage Publications.
- Cummins, J. (2003) "BICS and CALP: Origins and Rationale for the distinction." i Paulston, D. B. & Tucker G. R. *Sociolinguistics: The essential readings*. USA /UK, Blackwell Publishing: s. 323-327.
- Drageland, Å. (2005) Den digitale kløften. *Gemini Forskningsnytt* 2005(5). NTNU
- Eide, T. H., Haugsbakk, G. & Nyhus, L. (2004) "IKT i norsk opplæring for innvandrere." *Østlandsforskning. ØF notat nr 14/2005*.
- Elbro, C., Møller, S., & Nielsen, E., M. (1991) *Danskernes leseferdigheter. En undersøkelse af 18- 67 åringes læsning af dagligdagse tekster. Prosjekt læsning*. Undervisningsministeriet i København.
- Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*, Trentham Books limited.

- Franker, Q.(2004) ”Att utveckla litteracitet i vuxen ålder- alfabetisering i en tvåspråklig kontext” i Hyltenstam, K.&Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk, i forskning, undervisning og samhälle*, s.675-713, Studentlitteratur, Lund.
- Freire, P.(1970) *The pedagogy of the oppressed*, Penguin Books
- Furre, A. K. &Svendsen, B. A. (1998)”Langtidseffekten av kurstilbudet i norsk og alfabetisering for voksne fra språklige minoriteter sett i lys av deres lese-og skrivepraksis og norskferdigheter.”*Institutt for lingvistiske fag. Universitetet i Oslo*,
- Gabrielsen, E. (2000) ”IALS/SIALS prosjektet”, *SLF- info, juni 2002, Senter for leseforskning, Stavanger*
- Gabrielsen, E. &Aall, A.,R. (2000) ”Tre av ti leser for dårlig.” *Samfunnsspeilet 2000(4)*, hentet fra: [www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200004/5.shtml](http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200004/5.shtml), dato:22/2/2011
- Gabrielsen, E. (2005 a) ”Hvor godt må vi kunne lese for å fungere i dagens samfunn?”*Samfunnsspeilet 2005(2)*,hentet fra: [www.ssb.no/ssp/utg/200502/07/](http://www.ssb.no/ssp/utg/200502/07/) dato: 22/2/2011
- Gabrielsen, E. (2005b) ”Kan leseferdigheter måles og sammenliknes?”*Samfunnsspeilet 2005(2)*.hentet fra:[www.ssb.no/ssp/utg/200502/06/](http://www.ssb.no/ssp/utg/200502/06/) dato: 22/2/2011
- Gabrielsen, E., Haslund, J.& Lagerstrøm, B.O. (2005). *Lese og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen*. Stavanger, Universitetet i Stavanger.
- Gabrielsen, E. & Lagerstrøm, B.O. (2005) ”Mange innvandrere er dårlige til å lese norsk.” *Samfunnsspeilet 2005(2)*, hentet fra: [www.ssb.no/ssp/utg/200502/01/](http://www.ssb.no/ssp/utg/200502/01/)
- Gabrielsen, E.& Lagerstrøm, B.O: (2007) *Med annen bakgrunn, lese-og regneferdigheter blant voksne innvandrere*.Lesesenteret, UiS
- Gee, J. P. (2000) The new literacy studies, from "socially situated" to the work of the social i Barton,D., Hamilton, M. &Ivanec, R.(eds)*Situated literacies, Reading and Writing in context*, London and New York, Routhledge.
- Golden, A., Iversen Kulbrandstad, L.& Tenfjord, K. (2007)”Norsk andrespråksforskning- utviklingslinjer fra 1985-2005”*Norand nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2007, 1(2) s 5- 41
- Guthrie, J.& Kirsch, I. (1977), “The Concept and Measurement of Functional Literacy”*Reading Research Quarterly, Vol. 13, nr 4(1977-1978) s 485-507*
- Hvenekilde, A., Alver,V.,Bergander, E., Lahaug,V.&Midttun,K. (1996) *Alfa og omega, om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Oslo, Novus forlag.

- Hylland Eriksen, T. (1997) Identitet i Hylland Eriksen, T. (red) t., *Flerkulturell forståelse* Univerditetsforlaget.
- Hylland Eriksen, T. (2005) "Elektronisk alfabetisering er et fellesanliggende." *Gemini Forskningsnytt* 2005(5).
- Kleven, T. A. (2008) "Validity and validation in qualitative and quantitative research." *Nordisk Pedagogik*, 28: 219-233.
- Kulbrandstad, L.I. (2003), *Lesing i utvikling, teoretiske og didaktiske perspektiver*, Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2007) Doing Interviews, i Uwe Flick (red) *The Sage Qualitative research kit*, Sage Publications
- Levine, K. (1986) *The Social Context of Literacy*, Routledge & Kegan Paul.
- Lind, A. (2008) "Literacy for all: Making a difference." *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO*, hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001597/159785e.pdf>, dato: 04/4/2011
- Lindberg, I. (2011) Forskningsperspektiv på fi-en tilbakeblikk, *Symposium for svensk for innvandrare 27-28 jan, 2011*, hentet fra: [www.hylliepark.se/fhsk/](http://www.hylliepark.se/fhsk/), dato: 01/04/2011
- Loeng, S. (1990) *Voksenpedagogikk i teori og praksis*, Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Lund, T. (2005) "The Qualitative- Quantitative Distinction: Some Comments." *Scandinavian Journal of Educational Research* 49(2, April): 115-132.
- Lundgren, B. (2002) "Är det möjligt att lära sig å lesa och skriva på sitt andraspråk?" *Kritisk utbildningstidsskrift, KRUT*, 2002, hefte nr 108, Temanummer: Analfabeter, s.46-55
- Lytle, S. L. (1991). "Living Literacy: Rethinking Development in adulthood." *Linguistics and Education* 3: s. 109-138.
- Maloof, A. (2000) *In the name of identity*, Penguin Books, New York
- Mills, S. (2004) *Discourse, the New Critical Idiom*, Routledge, London
- Papen, U. (2005) *Adult Literacy as Social Practice: More than skills*. London, Routledge.
- Pihl, J. (2005) *Etnisk mangfold i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo
- Prinsent-Johnson, C. (2008). "Connecting Literacy, Learning & Work." *OCDSB Continuing Education, Ottawa*, hentet fra: [www.nald.ca/library/learning/christine/connecting/connecting.pdf](http://www.nald.ca/library/learning/christine/connecting/connecting.pdf), dato: 20/03/2011
- Sachs, L. (1986). *Alfabetisering. En fråga om kulturog tänkande*, Universitetet i Linköping.

- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research*, Teachers College, Columbia University.
- Skaalvik, E.M.Finbak,L.& Ljosland, O.H.& ( 2000) *Voksenoppl ring I Norge ved tusen rsskiftet. Deltakelse, motivasjon og barrierer*, Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt, Trondheim.
- Strawn, C. L. (2003). "The influences of Social Capital of Lifelong Learning among Adults who did not finish High School." *National Center for the Study of Adult Learning and Literacy(Occasional paper)*Cambridge, Massachusetts, USA, hentet fra:[http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op\\_strawn.pdf](http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_strawn.pdf), 04/04/2011
- Street, B. V., Ed. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*.Cambridge, Cambridge University Press.
- Street, B. (1995), *Social Literacies, Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, Longman, Pearson Education.
- Street, B.V. (2003) "What's "new" in New Literacy Studies?" KingsCollege, London, *Current Issues in Compartative Education*, Volume 5(2), s.77-90, hentet fra: [www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf](http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf), dato: 25/2/2011
- Svendsen, B. A. (1999). "Oppfølging av voksne minoritetsspråklige etter kurs i norsk og alfabetisering." *Norsk som andrespråk 1999(22)*: 55-90.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*, Cappelen akademisk forlag.
- Taylor, C. (1994)*Multiculturalism,examining the politics of recognition*, red. Gutmann, A. PrincetonUniversity Press
- Vislie, L. (2008). "Lifelong Learning, a new framework for learning in an era of globalisation." *Nordisk Pedagogik*, 3.
- Vygotsky, L.S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling, i Dale.E.L (red) *Om utdanning: klassiske tekster*, Oslo Gyldendal Akademiske tekster.

### **Publikasjoner fra Vox:**

... men hvor skal vi henvende oss?Vox,2003

Grunnskoleopplæring for voksne, voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring.Vox, 2005

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, Vox, 2005

Metodisk veiledning til læreplan i norsk og samfunnskunnskap Vox, 2005

Basis. Voksnes læring 2006- tilstand, utfordringer og anbefalinger. Vox, 2006

Basis. Voksnes læring 2007- tilstand, utfordringer og anbefalinger. Vox, 2007

Like og forskjellige, Vox 2007

Kompetansemål for lesing og skriving og veiledning, Vox, 2009

Opplæring for voksne

Kommunenes tilbud om grunnskoleopplæring og kurs i grunnleggende ferdigheter, Vox, 2009

”Jeg foretrekker jo egentlig å snakke”, Vox, 2010

BKA midler for 2011, hentet fra [www.vox.no/no/aktuelt/Mer-enn-400-virksomheter-far-penger-til-opplaring/](http://www.vox.no/no/aktuelt/Mer-enn-400-virksomheter-far-penger-til-opplaring/) dato: 10/04/2011

### **Stortingsmeldinger og utredninger:**

NOU 2010: 7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, ungdom og voksne i opplæringssystemet.

St.meld. nr 30, 2000-2001, langtidsprogrammet 2002-2005, del 4, punkt 13: Livslang læring

St. meld. nr 16, 2006-2007,... og ingen sto igjen.

St. meld. nr 23, 2007-2008, Språk bygger broer

St. meld. nr 44, 2008-2009, Utdanningslinja

### **Andre dokumenter:**

ALL,2005, Highlights from the 2003 International Adult Literacy and Lifeskills Survey, hentet fra: <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005117.pdf>, dato: 11/03/2011

Analfabet, Store norske leksikon, hentet fra: <http://www.snl.no/analfabet>, dato 11/03/2011

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment (2001), hentet fra: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf), dato: 20/03/2011

FAFO rapport 2002 nr387Kurs for arbeid? Norskopplæring og yrkesdeltakelse blant ikke-vestlige flyktninger og innvandrere,.

FAFO rapport 2008:07Kompetansereformen og livslang læring, Oslo

FAFO rapport 2011: 02 Kvinner i kvalifisering. Introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger med liten utdanning og store omsorgsoppgaver, Oslo

FAFO rapport 2011:07 Innvandrere i praksis. Om likeverdig tjenestetilbud i NAV

FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen), 1990, hentet fra: <http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>, dato:20/02/2011

IALS, 2001, The International Adult Literacy Survey(IALS): Understanding What Was Measured by Erwin Kirsh, Educational Testing Service, Statistics & Research Division, Princeton, hentet fra: [www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-25-Kirsch.pdf), dato: 11/03/2011

Literacy Initiative for Empowerment LIFE, 2006-2015, Vision and Strategy Paper, UIL, September 2007, published by the UNESCO Institute for Lifelong Learning, hentet fra: [http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Literacy/en/lifeenglish\\_270907.pdf](http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Literacy/en/lifeenglish_270907.pdf), dato: 22/02/2011

Lifelong Learning (EU, 2011) hentet fra: [http://www.esae.org/articles/2007\\_08\\_005.pdf](http://www.esae.org/articles/2007_08_005.pdf) dato 10/03/2011

Morsmålsbaserad svenskundervisning för invandrare, Malmö Stad, FoU Malmö/utbildning, avdeling för barn och ungdom, Malmö stad, hentet fra: [http://www.malmo.se/download/18.38f765e312c5006b7d180005267/Modersmal\\_webb.pdf](http://www.malmo.se/download/18.38f765e312c5006b7d180005267/Modersmal_webb.pdf), dato: 05/04/2011

Språkpermen (2005), Utdanningsdirektoratet, hentet fra: [http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Sprakpermer/Sprakpermen\\_for\\_voksne\\_innvanndrere.pdf](http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Sprakpermer/Sprakpermen_for_voksne_innvanndrere.pdf), dato: 20/03/2011

UNESCO, 1978, The General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, meeting in Paris from 24 October 1978 to 28 November 1978, hentet fra: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13136&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html), dato:20/02/2011

UNESCO, 2005, Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10-12 June, 2003, hentet fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>, dato:22/02/2011

United Nations Literacy Decade International Strategic Framework for Action, September 2009 hentet fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023e.pdf>, dato: 22/02/2011

## Vedlegg 1

Invitasjon til å delta på intervju.

”Voksne minoritetsspåklige og lesing og skriving på andrespråket, norsk”

Som en del av min masteroppgave i multikulturell utdanning ved Høgskolen i Oslo ønsker jeg å intervju voksne minoritetsspråklige som har lært å lese og skrive i Norge og som kom til Norge for noen år siden. Veileder for prosjektet er Thomas Eri ved Høgskolen i Oslo. I tillegg til å være student arbeider jeg ved voksenopplæringen i Bærum hvor jeg underviser minoritetsspråklige voksne i norsk.

Prosjektets tittel er ” Voksne minoritetsspråklige og lesing og skriving på andrespråket, norsk”. Prosjektet skal prøve å finne ut om opplæringen du har fått, er god i forhold til dine behov for å lese og skrive i dagliglivet. Jeg kommer til å stille deg noen spørsmål om hvor du kommer fra, hvor lenge du har vært i Norge, dine erfaringer med skolegang fra ditt hjemland, erfaringer med din norskopplæring. Jeg vil også komme til å spørre deg om hvordan du synes du klarer deg i dagliglivet og på arbeidsplassen med lesing og skriving på norsk og hvilke håp og ønsker du har for framtiden.

For at jeg skal få med meg all informasjonen som du gir meg, blir intervjuene tatt opp med lydopptaker. Intervjuene vil bli gjort mellom 15. august og 1. oktober 2010. Intervjuene vil bli gjort på et sted som du selv velger, på et bibliotek i nærheten av der du bor eller jobber, på arbeidsplassen din, hjemme hos deg selv, eller et annet sted som du synes passer.

Jeg har erfaring for at intervjuet tar ca en til en og en halv time, men tiden kan variere noe.

Det er helt frivillig å delta på intervju, og selv om du nå takker ja til å være med, kan du likevel når som helst innen prosjektslutt, 1. mai 2011, trekke deg fra prosjektet.

Alle opplysningene vil bli behandlet anonymt, og det vil i masteroppgaven ikke være mulig å kjenne igjen noen av dem jeg har intervjuet.

Ved prosjektslutt, 1. mai 2011, vil lydopptakene bli slettet og datamaterialet anonymisert.

Hvis du har lyst til å delta på intervju, eller hvis du har spørsmål i forbindelse med prosjektet kan du nå meg på telefon 90646911, eller per e-post: birgit-h@online.no

Jeg er veldig takknemlig hvis du vil la meg intervju deg. Jeg ringer til deg om et par dager.

Med vennlig hilsen

Birgit Hagem

## Vedlegg 2

Intervjuguide. 24. august 2010

Bakgrunn	Hvor kommer du fra og hvor lenge du har vært i Norge? Kan du fortelle noe om familien din her og familien din i hjemlandet?
Erfaring med skole Forventninger til skolegang	Har du eller noen i din familie gått på skolen i hjemlandet ? Kan du fortelle hvorfor du ikke gikk på skolen i hjemlandet ? Var det vanskelig å fortelle at du ikke kunne lese og skrive da du kom til Norge? Hvilke forventninger til å gå på skolen og lære hadde du da du kom?
Innsikt i læreprosess	Vet du hvor mange timer du har hatt undervisning? Hvor lenge gikk du på skolen? Hva hadde du lyst til å lære da du kom til Norge? Hvor mange lærere har du hatt i Norge? Hvordan lærte du best? På hvilken måte ..... Hvilken lærer husker du best? Hvorfor husker du ..... Hvilken lærer lærte deg mest? Fortalte noen deg at det ville ta lang tid å lære å lese og skrive? Hvor lenge? Synes du at du har lært det du hadde lyst til å lære? Hvilke forventninger har du til lesing og skriving nå?
Bruksområder av skriftspråket  Hvordan synes du at du klarer deg med lesing og skriving?	I hvilke situasjoner leser du? Hvor ofte leser du? Hva leser du ? I hvilke situasjoner skriver du? Hvor ofte skriver du? Hva skriver du? Hva kan du gjøre nå av praktiske ting som du ikke kunne gjøre før? Hjelper du barna dine med skolearbeid? Går du på foreldremøter og leser informasjon fra skolen og eventuelt fra fritidsaktivitetsgrupper? Deltar du på dugnad hvis får brev i posten? Leser du når du slapper av ?
Selvbilde i forhold til å kunne lese og skrive	Hva har det betydd for deg å kunne lese og skrive? Hvor viktig har det vært for deg å kunne lese- og skrive? Er du stolt over at du har lært å lese- og skrive? På hvilken måte er du stolt? Hva er du mest glad for at du kan gjøre med kunnskapene dine? Har du blitt flinkere til å lese og skrive siden du sluttet på kurset? På hvilken måte har du blitt flinkere/dårligere til å lese og skrive? Trenger du å lære mer? Hva trenger du å lære mer av?
Håp og ønsker videre	Hvis du fikk mulighet til å lære mer om f eks data eller matematikk eller engelsk, ville du si ja takk til det? Hvorfor ville du ta imot dette tilbudet? Hvorfor ville du ikke ta imot tilbudet? Hvordan ser du på mulighetene dine videre i Norge? Hva håper du på i forhold til å lære mer eller skifte jobb etc ? Hvis du kunne forandre på noe i forhold til hvordan du lærte/ fortsetter å lære å lese og skrive, hva ville du forandre? Hvorfor ville du forandre dette?



## Vedlegg 3

Vurdering av lesing.

Nivå 1

Lese og forstå korte tekster med frekvente og velkjente ord	Kompetansemål
Din nabo er på ferie. Han sender deg et postkort med feriehilsen.	A1:1 oppgave tatt fra språkperm
Finne bestemt informasjon i enkelt skriftlig materiell	Kompetansemål
Du leser en annonse i avisen om et brukt kjøleskap til salgs. Du forstår annonsen.	A1:3 oppgave tatt fra språkperm
Finne bestemte navn på en oppslagstavle	Kompetansemål
Du ser et oppslag om dugnad der du bor. Du forstår når og hvor du skal møte.	A1:3 oppgave tatt fra språkperm
Lese og forstå enkle instruksjoner og bruksanvisninger med hjelp i bilder	Kompetansemål
Du har kjøpt medisin på apoteket etter resept fra legen din. Du leser instruksjonen om hvordan og når du skal ta medisinen.	A1:4 oppgave tatt fra språkperm
Lese og forstå vanlige, offentlige skilt	Kompetansemål
Du er på språkkurs og drikker kaffe i kantinen. Du leser oppslag på veggen: "Røyking forbudt", "Nødutgang", "Vær snill og rydd etter deg".	A1:2 oppgave tatt fra språkperm
Bruke en ordliste for å finne ord og stavemåter	Kompetansemål
Du vet ikke hvordan et ord skrives og du bruker en ordbok for å skrive riktig	Ego

Vurdering av lesing.

Nivå 2

Lese og forstå velstrukturerte tekster om kjente emner i et direkte og klart språk	Kompetansemål
Sønnen din går i 6. klasse og har fått i lekse å lese en tekst om vikingtiden. Du skal høre ham i leksen og må lese teksten først.	B1: 3 oppgave tatt fra språkperm
Identifisere hovedinnholdet i enkle avistekster eller tekster om kjente emner	Kompetansemål
Du sitter på venterommet hos legen. Du blar gjennom et tidsskrift. Du leser et par artikler om temaer som interesserer deg. Du forstår det viktigste.	B1: 4 oppgave tatt fra språkperm
Lese og forstå oppslag, lister og annen kort informasjon uten hjelp	Kompetansemål
Du har praksisplass i en barnehage. Du forstår ordensreglene, som henger på veggen	A2: 2 oppgave tatt fra språkperm
Lese og forstå skriftlige beskjeder	Kompetansemål
Du kommer på skolen om morgenen. På døren til klasserommet står det en beskjed om at læreren din er syk i dag, og at det ikke blir noen undervisning.	A 2: 2 oppgave tatt fra språkperm
Lese og følge enkle skriftlige instruksjoner og bruksanvisninger	Kompetansemål
Du har kjøpt en ny vaskemaskin. Du leser bruksanvisningen.	B1: 5 oppgave tatt fra språkperm
Bruke ordbok for å finne betydningen av ukjente ord	Kompetansemål
Ordet "frekvent" er et ukjent ord, du slår opp i ei ordbok/fremmedordbok for å forstå ordet.	Ego

## Vurdering av lesing

### Nivå 3

Lese ulike dokumenter, artikler eller fagtekster, og hente ut det som er viktig for et aktuelt formål	Kompetansemål
Du er på et kurs og får en skriftlig oppgave som du må samle stoff til. Du finner mange artikler på internett. Du ser raskt gjennom dem for å se etter relevant informasjon.	B2: 2 oppgave tatt fra språkperm
Finne bestemt informasjon fra ulike typer av tabeller, grafer og digitale tekster	Kompetansemål
Du begynner i ny jobb, og det er ingen der til å hjelpe deg, så du må finne ut av tingene på egen hånd. Du må bruke kompliserte maskiner som du ikke kjenner. Du må lese bruksanvisninger/ manualer.	C1: 3 oppgave tatt fra språkperm
Oppsummere hovedmomenter fra en tekst både underveis og i etterkant	Kompetansemål
Du er av og til på biblioteket og leser i tidsskrifter og fagblader. Dersom du finner artikler som du synes er interessante, leser du dem grundig.	B2: 3 oppgave tatt fra språkperm
Forstå formålet med en tekst, også meninger som ikke er tydelig uttrykt	Kompetansemål
Du deltar i en kollokviegruppe der temaet er nyere norsk skjønnlitteratur. Dere leser en roman som dere skal snakke om på neste møte.	B2:3 oppgave tatt fra språkperm
Evaluere og sammenlikne informasjonen, ideer og meninger fra forskjellige kilder	Kompetansemål
Du leser forskjellig informasjon om ett og samme emne f eks nye tanker om barneoppdragelse og finner informasjon i fagtidsskrifter eller på internett og i aviser. Du evaluerer og sammenlikner kildene	Ego
Vurdere om den informasjonen som en kilde gir er relevant og riktig i forhold til aktuell oppgave	Kompetansemål
Du arbeider i et firma. Det er din jobb å lese all innkommet post. Du avgjør hvilke brev som er viktige og hvilke som er mindre viktige. Du kan også lese ”mellom linjene”.	C1: 1
Nyttiggjøresegulikeoppslagsverk	Kompetansemål
Du vil vite noe om et land eller en organisasjon, du bruker internett eller leksikon for å finne informasjon om dette.	Ego

## Vedlegg 4

### Vurdering av skriving

#### Nivå 1

Skrive korte tekster med hånd eller data eller på sms	Kompetansemål
En venn av deg er blitt pappa. Du skriver og sender et kort for å gratulere.	A1:1 oppgave tatt fra språkperm
Fylle ut et enkelt skjema	Kompetansemål
Du er ferdig med 300 timer norskopplæring. Du vil søke om flere timer og fyller ut søknadsskjema.	A1:3 oppgave tatt fra språkperm
Skrive en liste	Kompetansemål
Du skriver en huskeliste over ting du trenger å pakke når du skal reise på ferie	Ego
Skrive en enkel logg	Kompetansemål
Du skriver en logg/tekst om hva du har gjort på praksisplassen/jobben eller hjemme en dag	Ego

### Vurdering av skriving.

#### Nivå 2

Skrive sammenhengende og i jevnt tempo, med funksjonell håndskrift og ved bruk av tekstbehandling	Kompetansemål
En venninne av deg bor i utlandet et halvt år. Hver måned skriver du et brev til henne hvor du forteller hva du har opplevd den siste måneden.	B1:1 oppgave tatt fra språkperm
Skrive enkle instruksjoner eller beskjeder til andre	Kompetansemål
Du skal på ferie i tre uker. Naboene dine skal passe på huset. Da du reiser, legger du igjen et brev til dem. Du takker for at de vil passe huset, og sier hva de skal gjøre med plantene og posten.	B1:1 oppgave tatt fra språkperm
Ordne tekster med overskrift, innledning og avslutning	Kompetansemål
Hvis du skriver en tekst om en bok du har lest, et sammendrag f eks, klarer du å ordne teksten i forhold til overskrift, innledning og avslutning.	Ego
Strukturere tekst etter tidsrekkefølge og tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt	Kompetansemål
Du deltar i en diskusjonsgruppe på Internett om integrasjon av innvandrere i samfunnet. Du skriver et innlegg hvor du gir uttrykk for dine meninger om emnet, og svarer på andres innlegg. Du begrunner meningene dine med argumenter.	B2:1 oppgave tatt fra språkperm
Skrive korte formelle tekster med faktisk informasjon og begrunnelse	Kompetansemål
Du er øyenvitne til en trafikkulykke der en fotgjenger blir påkjørt av en syklist i et fotgjengerfelt. Politiet ber deg skrive et referat av det du så.	B1:6 oppgave tatt fra språkperm
Mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner	Kompetansemål
Du leier en leilighet. Huseieren har varslet om husleieøkning. Du er opprørt og skriver et brev der du redegjør for dine innvendinger.	B2:2 oppgave tatt fra språkperm
Bruke stavekontroll eller ordbok til å kontrollere egen skriving	Kompetansemål
Du skriver en del feil, og bruker stavekontroll eller ordbok	Ego

## Vedlegg 5

Sammenlikning mellom kompetansemålene og læreplanmålene for spor 1 deltakere.

Nivå	Kompetansemål	Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere på spor 1
	<b>Lese og forstå</b>	<b>Skrive</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lese og forstå korte tekster med frekvente og velkjente ord.</li> <li>• Finne bestemt informasjon i enkelt skriftlig materiell.</li> <li>• Finne bestemte navn på en oppslagstavle</li> <li>• Lese og forstå enkle instruksjoner og bruksanvisninger med støtte i illustrasjoner</li> <li>• Lese og forstå vanlige offentlige skilt</li> <li>• Bruke en ordliste for å finne ord og stavemåter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan forstå kjente navn, ord og veldig enkle setninger, for eksempel i beskjeder, på oppslag, i kataloger og i korte enkle tekster, hvis en leser teksten flere ganger, og teksten er knyttet til kjente dagligdagse situasjoner</li> <li>• Kan forstå hovedideen i enklere informasjonstekster og beskrivelser, spesielt hvis de inneholder bilder som virker forklarende</li> <li>• Kan følge korte, enkle instruksjoner og anvisninger, spesielt hvis de inneholder bilder</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lese og forstå velstrukturerte tekster om kjente emner skrevet i et klart og direkte språk</li> <li>• Identifisere hovedinnholdet i enkle avistekster eller tekster om kjente emner</li> <li>• Lese og forstå oppslag, lister og annen kort informasjon uten hjelp</li> <li>• Lese og forstå skriftlige beskjeder</li> <li>• Lese og følge enkle skriftlige instruksjoner og bruksanvisninger</li> <li>• Bruke ordbok for å finne betydningen av ukjente ord</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan lese og forstå svært korte, enkle tekster der det brukes frekvente ord og dagligdags språk</li> <li>• Kan skimlese en tekst og finne bestemt informasjon i vanlig informasjonsmateriell, som for eksempel reklame, annonser, brosjyrer, menyer og rutetabeller</li> <li>• Kan finne bestemt informasjon i enkelt skriftlig materiell, som for eksempel brev, brosjyrer og enkle korte avistekster</li> <li>• Kan lese og forstå korte enkle personlige brev</li> <li>• Kan forstå korte, enkle tekster knyttet til eget arbeid</li> <li>• Kan forstå enkle bruksanvisninger</li> <li>• Kan forstå vanlige skilt og oppslag</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lese ulike dokumenter, artikler, fagtekster og hente ut det som er viktig for et aktuelt formål</li> <li>• Finne bestemt informasjon fra ulike typer av tabeller, grafer og digitale tekster</li> <li>• Oppsummere hovedmomenter fra en tekst både underveis og i etterkant</li> <li>• Forstå formålet med en tekst, også meninger som ikke er tydelig uttrykt</li> <li>• Evaluere og sammenlikne informasjon, ideer og meninger fra forskjellige kilder</li> <li>• Vurdere om den informasjonen som en kilde gir er relevant og riktig i forhold til aktuell oppgave</li> <li>• Nyttiggjøre seg ulike oppslagsverk</li> </ul>	<p>Det finnes ikke mål for dette nivået for spor 1 deltakere</p>

Sammenlikning mellom kompetansemålene og læreplanmålene for spor 1 deltakere.

Nivå	Kompetansemål	Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere på spor 1
1	<p><b>Skrive og kommunisere</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skrive korte tekster ved hjelp av håndskrift, tekstmeldinger eller tekstbehandlingsprogram</li> <li>• Fylle ut et enkelt skjema</li> <li>• Skrive en liste</li> <li>• Skrive en enkeltlogg</li> </ul>	<p><b>Skrive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan skrive ord, enkle fraser og setninger om seg selv og andre, om hvor en bor og hva en gjør</li> <li>• Kan skrive korte enkle hilsener og invitasjoner ved å bruke enkeltstående setninger og faste fraser</li> <li>• Kan skrive enkle beskjeder til personer en kjenner</li> <li>• Kan fylle ut skjema med personlige opplysninger, for eksempel navn og adresse og nasjonalitet</li> <li>• Kan binde sammen ord og fraser med enkle sammenbindingsord som for eksempel <b>og</b></li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skrive sammenhengende og i jevnt tempo med funksjonell håndskrift og ved bruk av tekstbehandling</li> <li>• Skrive enkle instruksjoner eller beskjeder til andre</li> <li>• Ordne tekster med overskrift, innledning og avslutning</li> <li>• Strukturere tekst etter tidsrekkefølge og tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt</li> <li>• Skrive korte formelle tekster med faktisk informasjon og begrunnelse</li> <li>• Mestret ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner</li> <li>• Bruke stavekontroll eller ordbok til å kontrollere egen skriving</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan skrive korte enkle beskjeder og meldinger om fravær</li> <li>• Kan skrive svært enkle personlige brev, for eksempel takkebrev</li> <li>• Kan skrive enkelt om familie, bo-forhold, utdanning og yrke.</li> <li>• Kan fortelle en historie eller beskrive personlige opplevelser og aktiviteter som en liste av enkle fraser og setninger</li> <li>• Kan binde grupper av ord sammen med bindeordene <b>og, men</b> og <b>fordi</b></li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lage utkast til en tekst</li> <li>• Skrive klare detaljerte tekster knyttet til eget fagfelt eller egne interesser</li> <li>• Skrive referat fra et møte</li> <li>• Skrive klare og konsise instruksjoner og forklaringer til andre</li> <li>• Strukturere en tekst kronologisk og tematisk og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt</li> <li>• Skrive setninger med høy informasjonsverdi, disponere tekstinnhold og føre en enkel argumentasjon</li> <li>• Forholde seg kritisk til egen skriveutvikling</li> </ul>	<p>Det finnes ikke mål for dette nivået for spor 1 deltakere</p>