

Literacy og integrering

Språkopplæring for minoritetsspråklege vaksne
med liten skulebakgrunn i lys av kritisk
pedagogikk

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved
NLA Høgskolen, Bergen
Olaug Askeland
2014

Forord

Resultatet av ein tur i eit utfordrande terreng er førebels avslutta. Det vart ein tur med mange små og større stopp grunna upårekna hendingar undervegs. Planen var i utgangspunktet å gå langs ein merka sti, og pila peika mot vurdering av metodikk i språkopplæringa. Dess meir underteikna såg av terrenget, vandra og leitte i skogen av litteratur, dess fleire spørsmål dukka opp og dess meir ynskte eg å sjå eit vidare bilde. Eg kom over i eit anna terreng der politikk, styringsverk, omgrepsforståing og grunnleggjande haldningar til pedagogikk vart sentralt. Og turen er heller ikkje over, - i terrenget ser ein stadig «nye blånar» og nye utsyn. Å vere lærar er å vere i ein stadig læreprosess.

Takk til rettleiar Fredérique Brossard Børhaug for tilbakemeldingar, og som gjennom sine spørsmålsstillingar har hjelpt meg å finne retninga. Takk til informantar for avsett tid og stor vilje til å dele erfaringar og synspunkt. Takk til gode kollegaer og elevar for ein umåteleg inspirerande arbeidsplass ved Odda Vaksenopplæring. Og takk til Odda bibliotek for framifrå service til meg som fjernstudent langt frå mitt eigentlege studiebibliotek.

Takk til Sunniva, Martha Amalie, Amund og Olav Simon som mildt har pressa på og støtta mor til å gjennomføre turen. Ein særleg takk til Sunniva for samtalar og gjennomlesing. Og takk til Ove, - min tolmodige, beste venn og kjæraste.

Vikebygd, Hardanger mars 2014

Olaug Askeland

Samandrag

Oppgåva omhandlar språkopplæring for vaksne innvandrarakar med særleg fokus mot deltakarar med liten skulebakgrunn frå heimlandet. Språklæring er i dag framheva som eit viktig integreringspolitisk verkemiddel. Integrering som eit fleirtydig og verdilada omgrep med ulike tilnærmingar til graden av tilpassing mellom minoritetar og majoritet vert drøfta. Literacy, som eit komplekst og mangesidig kompetanseomgrep vert brukt som ein innfallsvinkel til språkopplæringa si rolle. Oppgåva vurderer særleg på kva måte kritisk literacy er viktig som del av språkopplærings- og integreringsprosessen for minoritetsspråklege vaksne med liten skulebakgrunn.

Designet for oppgåva er kvalitativt og består av teori, litteraturstudie, og empirisk intervjumateriale frå 10 lærarakar ved fire store og tre mindre vaksenopplæringscenter i Sør-Noreg. Intervjua har ei semistrukturert form med fokus på lærarane sine erfaringar og forståingar av arbeidet i språkopplæringa. Kritisk pedagogikk og hermeneutikk blir brukt som teoretisk tilnærming til oppgåva sitt tema og problemstilling.

Den teoretiske tilnærminga og empiriske undersøkinga i oppgåva understrekar vaksenopplæringa som ein viktig møte- og lærestad i eit fleirkulturelt samfunn. Undersøkinga viser varierende fokus hos informantane med omsyn til vektlegging av ferdigheitsopplæring i kombinasjon med ei kulturell og kritisk reflekterande undervisningstilnærming. Det å ha eit vaksenpedagogisk perspektiv, der det vert lagt til rette for anerkjenning og verdsetjing av deltakarane sin identitet vert understreka, samt at ei ferdigheitsundervisning også må opne for det kritisk reflekterande perspektivet.

Ei språkundervisning som arbeider for dialog og felles forståing omkring kompleksiteten og moglegheitene i dei fleirkulturelle møta, kan gi bidrag i arbeidet med å fremme integreringsprosessar, støtta det globale medvitet og opne for ein fleirkulturell dialog. Denne kompetansen og dette medvitet bør styrkjast på alle nivå, noko som også er påpeika i sentrale overordna målsettingar nasjonalt og internasjonalt. Tilpassa undervisning, meir deltakarstyring og demokratisk tilrettelegging og fokus på ei kritisk reflekterande undervisning, kan styrkja vaksenopplæringa som ein vaksenpedagogisk og fleirkulturell institusjon.

Innhald

Forord.....	3
Samandrag.....	4
Innhald.....	5
1. Innleiing.....	7
1.1 Menneske og språkmøte	7
1.2 Eit fleirkulturelt utdanningssamfunn med utfordringar	8
1.3 Problemstilling og avgrensingar med omsyn til forskingstema og informantar.....	9
1.4 Disponering av oppgåva	11
2. Språkopplæring og integrering. Omgrep og styringsverk	13
2.1 Om integrering og forholdet mellom majoritetsgruppa og minoritetsgrupper	14
2.2 Mangfald av omgrep - mangfaldig samfunn	18
2.3 Språkopplæring i grunnskule - i endring	20
3. Vaksenopplæring. Styringsverk, integrering og demokratispørsmål	25
3.1 Deltakarperspektiv og opplæringsrettar	25
3.2 Språkopplæring og integreringsprosessen	30
3.3 Ei fleirkulturell demokratisk utdanning?.....	32
4. Overordna teori; «lykter å lyse med» i møte med kompliserte tema.....	35
4.1 «Alt som forutsettes i hermeneutikken er språk» (F. Schleiermacher)	35
4.2 Kritisk pedagogikk og dialog i eit fleirkulturelt samfunn?.....	38
4.3 Literacy, meir enn lese- og skrivekompetanse	44
5. Metode – å finne høvelege verktøy i ein forskingsprosess.....	51
5.1 Kvalitativ forskning i forlenginga av hermeneutikk og erfaring	51
5.2 Presentasjon av prosedyre, intervjuguide og intervju.....	51
5.3 Metodiske refleksjonar og utfordringar	53
5.4 Spørsmål om tillit og truverde. Validitet og reliabilitet i arbeidet.....	58
6. Presentasjon og analyse av lærarens erfaringar.....	61

6.1 Om kvalitativ analyse og egne erfaringar.....	61
6.2 Lærarens mange utfordringar. Kategoriar i empirisk materiale	62
6.2.1 Styringsverk og læraren sin profesjon.....	63
6.2.2 Fokus og utfordringar i undervisninga.....	65
6.2.3 Læring, relasjonar og sårbare livssituasjonar	68
6.2.4 Å møte deltakarar med liten skulebakgrunn.....	70
6.3 Ei integrerande språkopplæring?	71
6.3.1 Det vanskelege integreringsomgrepet, - i lys av lærarens erfaring, teori og styringsverk	71
6.3.2 Kritisk reflekterande literacyundervisning for deltakarar med liten skulebakgrunn?	74
6.3.3 Integrerande språklæring i eit fleirkulturelt samfunn	78
6.4 «Kritisk pedagogikk, ja. Det var noe vi drev på med på 70-talet». Oppsummerande drøfting ...	82
7. Ein endestasjon; Språkopplæring, kritisk literacy og integrering.....	85
7.1 Språklæring, integrering og fleirkulturell dialog.....	85
7.2 Sluttrefleksjonar og vegar vidare.....	88
8. Litteratur.....	91
Vedlegg 1. Godkjenningbrev frå NSD.....	100
Vedlegg 2. Brev til vaksenopplæringscenter	102
Vedlegg 3. Intervjuguide.....	103

1. Innleiing

1.1 *Menneske og språkmøte*

Minoritetsspråkleg avdeling i vaksenopplæringa er ein møteplass. Ein møteplass for ulike menneske og identitetar, kulturar og religionar, og der språkopplæringa er det sentrale dreiepunktet. Språk og språkopplæring kan studerast frå ulike perspektiv, som til dømes frå eit lingvistisk, psykologisk eller eit filosofisk perspektiv. Tilnærminga mi er refleksjonsorientert og spørjande i høve til rolla vaksenopplæringa har i språkopplæringssamanheng, då med særleg vinkling mot deltakarar med liten skulebakgrunn frå heimlandet.

I dag handlar utdanning i stor grad om å gi menneske kunnskap og ferdigheiter slik at ein kan fungere og kommunisere i eit stadig meir komplekst samfunn, samt det å kunne ta i bruk ressursane sine i eit fellesskap. Språkopplæring skal gi elevar kompetanse og ferdigheiter for å kunne kommunisere, og for å kunne uttrykkje seg på høvelege måtar. Språk er definert som symbolsystem, og ein reiskap for å tenkje og kommunisere med (Vygotsky 2001: 27). Kommunikasjon handlar om å forstå kvarandre og utveksle informasjon, tankar og haldningar. Språket er slik også knytt til identiteten vår, og blir då sentralt for korleis vi forstår verda rundt oss. Språket blir eit middel til forståing og erkjenning i møte med verda. Vi lærer språk og vi lærer om verda samstundes, eller vi kan seie at det å «lese orda» heng uløyselig saman med det å lese eller forstå verda (Freire og Macedo 1987).

Læraren på eit vaksenopplæringssenter skal hjelpe deltakaren til å utvikle ferdigheiter i norsk og samfunnsfag for at ein skal kunne meistre livet i eit nytt land, kunne ta i bruk ressursane sine, og ta aktivt del i samfunnet. Vi har i samfunnet vårt hyppige diskusjonar omkring tilpassing, integrering og demokrati i det fleirkulturelle samfunnet, og språkopplæringa blir då ofte framheva som eit sentralt integreringspolitisk verkemiddel. Korleis eller på kva for måte kan vi så seie at vi har ei integrerande språkopplæring?

I neste delkapittel vil eg presentere nokre moment som har blitt trekt fram blant utfordringane i det fleirkulturelle samfunnet.

1.2 Eit fleirkulturelt utdanningsamfunn med utfordringar

Det er eit problem med fråfall i den vidaregåande skulen, og særleg stort er det blant minoritetslevar (Lødding 2009; NOU 2010:7; Meld.St. nr. 6 (2012-2013)). Vi veit at mange minoritetslevar hamnar i spesialpedagogiske hjelpetiltak (NOU 2010:7; Pihl 2010). I grunnskule og i vidaregåande opplæring oppnår elevar med innvandrarbakgrunn i gjennomsnitt svakare karakterar enn andre elevar, og dei får dårlegare resultat på nasjonale prøvar (OECD 2007¹; NOU 2010:7). Det er tre gonger så stor arbeidsløyse blant innvandrarar i Noreg som i resten av befolkninga, og blant innvandrarar frå Afrika og Asia er arbeidsløysa opp mot sju gonger høgare enn elles i befolkninga. Kvinner i denne gruppa er dei som slit aller mest med å få seg jobb (SSB 2013b)².

For deltakarar i vaksenopplæringa viser undersøkingar at godt over halvparten fell frå norskopplæringskurs utan at dei har teke avsluttande eksamen (Djuve 2011: 7). Fleirtalet av innvandrarar med høgare utdanning har ikkje arbeid som svarar til kvalifikasjonane dei har, og mange minoritetsspråklege kjem til kort i arbeidssøkjarsaker. Dette viser at det eksisterer skjult og mindre skjult diskriminering på ulike nivå i samfunnet (NOU 2010:7: 295, 357, 359). Ein rapport frå 2012 viser at sannsynet for å bli kalla inn til et jobbintervju vert redusert med om lag 25 prosent dersom søkaren har eit utanlandsk namn samanlikna med identisk kvalifiserte søkjarar med majoritetsbakgrunn (Midtbøen og Rogstad 2012). Vi ser elles at det generelt er større avstand mellom elevar som lukkast og dei som ikkje lukkast blant unge med minoritetsbakgrunn enn elles i befolkninga (Meld.St. nr. 6 (2012-2013): 50)³.

På den positive sida ser vi at norskfødde born av innvandrarar tek høgare utdanning i større grad enn resten av befolkninga. Pr. oktober 2010 hadde 10,8 prosent av studentane på høgare utdanning innvandrarbakgrunn (Meld.St. nr.44 (2012-2013): 43)⁴. Dette ser også ut til å vere ein trend som held seg. Likevel er det totalt sett i dag framleis ein større del av personar med innvandrarbakgrunn representert blant dei med låg utdanning og inntekt (Meld.St. nr 6 (2012-2013): 50). Og biletet av innvandringa til Noreg generelt har vore prega av ei problemorientering.

¹ OECD rapport nov.18 2007, http://www.cclcca.ca/pdfs/SystematicReviews/OECD_ReportNov18_2007.pdf

² Statisk Sentralbyrå 2013, <http://www.ssb.no/innvarbl/>

³ Meld. St.nr. 6, 2012-2013: 50,

<http://www.regjeringen.no/pages/38098840/PDFS/STM201220130006000DDDPDFS.pdf>

⁴ Meld. St. nr. 44, 2012–2013: 43, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-44-20122013/4.html?id=731055>

Det har ikke vært en valgkamp i Norge de siste 20 åra der ikke innvandrere har blitt fremstilt som et problem. Når en gruppe år etter år blir sett på som et problem, vil mange føle at det skaper et rom for ytringer og aksjoner. (T. Jagland i Simenstad 2011)⁵.

Seinare år har vi då også sett ein tendens til aukande intoleranse og framandfrykt i Europa, då særleg islamfiendslege haldningar og rørsler. Sjølv hos mange vanlege politiske parti i Europa, er negativ omtale av muslimar i ferd med å bli utbreidd (Council of Europe 2011)⁶. Vi har erfart at det kan vekse fram terrorisme og ekstreme fiendar av det fleirkulturelle samfunnet også hos oss. «Problemet er likevel ikke så mye de ekstreme oppfatningene. De har vi alltid hatt. Problemet kommer når det politiske mainstream lar seg påvirke av det» (T. Jagland i Simenstad 2011). Eit sentralt mål i demokratiet vårt er å leggje til rette for at vi får aktive, samfunnsmedvitne og kritisk reflekterande borgarar. Korleis samfunnet og vaksenopplæringa kan møte deltakarar med liten formell skulebakgrunn i eit slikt perspektiv er ei stor og viktig utfordring.

1.3 Problemstilling og avgrensingar med omsyn til forskningstema og informantar

Styresmaktene framhevar språkopplæringa som ein av dei viktigaste delane av den utøvande integreringspolitikken, og peiker på lærerane som integreringsarbeidarar (Arnesen, Havgar, Holte og Røynestad 2006; Lysbakken 2010⁷). Kva som meinast med ei integrerande språkopplæring vil avhenge av korleis ein forstår integrering som omgrep. Det vil også avhenge av korleis undervisning i skriftkompetanse eller literacy, vert forstått. Literacy omhandlar grunnleggjande tekniske lese- og skriveferdigheiter, det omfattar prosess og kontekst, og det omfattar evne til og nå mål, tenke kritisk og til å delta i samfunnet (UNESCO 2004; 2006⁸). Den teknisk-funksjonelle delen av språkopplæringa skal kvalifisere. Den er kjenneteikna av tydelege undervisningsmål og opparbeiding av ferdigheiter. Den kulturelle og sosialisierende delen av pedagogikken vert også framheva. Men pedagogikk har også ein individualiserande eller «subjektskapende» funksjon, som handlar om å bli eit sjølvstendig tenkande og kritisk reflekterande individ som ikkje berre tilpassar seg rådande

⁵ Torbjørn Jagland sitert i Klassekampen 21.nov. 2012. <http://www.klassekampen.no/59560/article/item/null/-ekstremistene-er-ikke-de-farligste>

⁶ Council of Europe/Europarådet 2011:1, <http://book.coe.int/ftp/3664.pdf>

⁷ Tidl. Barne- likestillingsminister og inkluderingsminister Audun Lysbakken. Tale til Norskkonferansen 06.05.2010, <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/bld/taler-og-artikler/2010/norskklarere-er-integreringsarbeidere.html?id=604048>

⁸ UNESCO 2004. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>

UNESCO 2006. Education for all. Kap 6, http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf

normer og strukturar (Sæverot 2011: 114; Biesta 2011: 28-29). Eg ynskjer på bakgrunn av dette å undersøke og reflektere over følgjande problemstilling:

Problemstilling:

På kva måte er kritisk literacy viktig som del av språkopplærings- og integreringsprosessen for minoritetsspråklege vaksne med liten skulebakgrunn?

Underspørsmål:

1. Korleis kan ein forstå integreringsomgrepet i lys av språkopplæringsreformer for minoritetar?
2. Korleis kan ein forstå omgrepet kritisk literacy?
3. Korleis ser lærarar i vaksenopplæringa på si rolle med å leggje til rette for ei integrerande språkopplæring?

Eg vil forsøkje å sjå språkopplæringa i høve til ulike syn på integrering og literacy. Eg gjer dette gjennom å sjå på teori, forskning og styringsverk innanfor emnet, og så sjå dette opp mot erfaringar og forståingar hos lærarar i vaksenopplæringa.

Omgrepet innvandrar er eit overordna omgrep. Dette omfattar både flyktningar etter FN systemet, asylsøkarar som søker flyktningestatus eller om å få opphald på humanitært grunnlag, og arbeidsinnvandrarar (regjeringa.no)⁹. Oppgåva omhandlar innvandrarar med hovudvekt på vaksne flyktningar, overføringsflyktningar og asylsøkarar. Hovudfokuset er retta mot gruppa vaksne med liten eller ingen skulegang frå heimlandet.

Den empiriske undersøkinga omfattar lærarar som underviser minoritetsspråklege vaksne i norsk på lågare og middels nivå. Problemstillinga omhandlar minoritetsspråklege med eit særleg fokus mot vaksne med liten skulegang. Denne gruppa kan ha eit vanskelegare utgangspunkt i høve til opplæringsbehov og integreringsprosessen. Generelt brukar eg ordet deltakar om gruppa vaksne elevar i språkopplæringa.

⁹ Justis- og beredskapsdepartementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/tema/innvandring/midtspalte/sentrale-begreper.html?id=589746>

1.4 Disponering av oppgåva

I kapittel 2 ser eg på korleis integreringsomgrepet og andre omgrep med nær tilknytning til dette kan forståast. Enkelte opplæringsreformer i grunnskule vert drøfta på bakgrunn av generelle politiske prioriteringar, og fordi dette gir eit bilde på endringar over tid i integreringspolitikken.

Kapittel 3 omhandlar vaksne i ein opplæringsituasjon og generelle opplæringsrettar for vaksne minoritetsspråklege. Språkopplæringa si rolle i integreringsprosessen og fleirkultur som del av det demokratiske utdanningssamfunnet vårt utgjer siste del av dette kapitlet.

Kapittel 4 omfattar ei overordna teoretisk plattform med hermeneutikk og kritisk pedagogikk. Kapittel 2 og 3 saman med kapittel 4 er med og dannar basis for resten av oppgåva.

Kapittel 5 omhandlar konkrete metodeval og grunngevingar av vala som er knytt opp mot intervju av lærarar i vaksenopplæringa. Metodiske refleksjonar og utfordringar, og tillit og truverde i forskingsprosessen utgjer siste del av kapitlet.

Kapittel 6 er ein presentasjon, analyse og drøfting av intervjuundersøkinga. Etter innleiinga om kvalitativ analyse, følgjer presentasjon av viktige kategoriar som peika seg ut gjennom dei semistrukturerte intervju i 6.2. Kapittel 6.3 omhandlar ei drøfting av problemstillingane i lys av intervju, kategoriane i 6.2 og teorigrunnlaget. I kapittel 6.4 følgjer ei oppsummerande drøfting.

Kapittel 7 består av samanfatningar og konklusjonar på bakgrunn av den forståinga eg har fått gjennom arbeidet, samt avsluttande refleksjonar og tankar med omsyn til vidare forskning. Litteraturliste følgjer i **kapittel 8**.

Vedlegga består av godkjeningsbrev frå SND, førespurnad til vaksenopplæringscenter om informantar og intervjuguide.

2. Språkopplæring og integrering. Omgrep og styringsverk

I følgje IMDis integreringsbarometer (2012)¹⁰ seier 80 % av befolkninga i Noreg at norskkunnskapar er den aller viktigaste faktoren for å bli godt integrert. Fleire internasjonale undersøkingar konkluderer også med at språkleg kompetanse er den viktigaste forma for menneskeleg kapital i samband med integrering av innvandrarakar (OECD 2007¹¹; Wahlgren, Lund, Geiger 2010¹²). Det nest viktigaste faktoren (71 %) som vert framheva med omsyn til integrering, er at innvandrarakane er sjølvforsørgjande og det at dei kjem seg fort ut i arbeidslivet (IMDi 2012). Omgrepa i debatten knytt til integrering er ikkje eintydig. Folk har ulike assosiasjonar og forståingar når integrering vert omtala. Nokre snakkar om integrering som del av ein prosess, nokre meiner resultatet (St.meld. nr. 49 (2003-2004): 29)¹³. Sentralt her er spørsmålet kven det er som skal integrerast, og kva dei skal integrerast til.

Kven som vert definert som innvandrar i Noreg vil vere avhengig av kva for eit historisk perspektiv ein brukar. Noreg har alltid vore eit land prega av innvandring og ulike minoritetar, og ikkje av homogenitet (Kjeldstadli 2010: 28). Vi har hatt mange større og mindre flytterørslar ut og inn av Noreg opp gjennom tidene. Flytterørslene skaper minoritetar og ein minoritet kan då definerast ut frå ulike kriterium: ut frå storleik, - per definisjon er ein minoritet mindre enn fleirtalet; minoriteten kan elles ha særlege kjenneteikn som gjer at dei utmerkar seg, i eigne eller andre sine auge; og for det tredje kan minoriteten stå i ei underordna stilling overfor majoriteten (ibid: 22). Korleis eit land så handsamar minoritetar og forholdet mellom det som vert sett på som fleirtal og ulike typar mindretal, vert uttrykt i minoritetspolitikken. I denne diskusjonen er omgrep som integrering, inkludering, assimilering, segregering og også marginalisering i bruk. Forståing og tolking av desse omgrepa tek eg for meg i neste underkapittel. Vi snakkar vidare om fleirkulturelle, multikulturelle og interkulturelle prosessar og samfunn. I underkapittel 2.2 vil eg sjå nærare på nokre av desse omgrepa, og i 2.3 vil eg sjå på utvikling av språkopplæringa i grunnskulen dei siste tiåra i lys av korleis integreringsomgrepet vert tolka og forstått.

¹⁰ IMDis integreringsbarometer 2012, s.5

http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Integreringsbarometeret_2012.pdf

¹¹ OECD rapport 18.nov. 2007, s.44-46, ,

http://www.cclcca.ca/pdfs/SystematicReviews/OECD_ReportNov18_2007.pdf

¹² Wahlgren, B., Lund, K., Geiger, T. Tema Nord 2010:557.København: Nordisk ministerråd.

<http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2010-557>

¹³ St. Meld.nr 49, 2003-2004, s. 29 (kap.3.1.3), <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/2003-2004/stmeld-nr-49-2003-2004-5/1.html?id=405197>

2.1 Om integrering og forholdet mellom majoritetsgruppa og minoritetsgrupper

Etymologisk kjem integrering av det latinske verbet *integratio* som tyder «å gjere heil», det å føye ulike deler til ein heilskap. Omgrepet er brukt om prosessen som gjer deler til ein heilheit og også om målet, den nye heilskapen som oppstår (NOU 2011:14: 28)¹⁴. Omgrepet vert brukt om forholdet mellom minoritetsgrupper og ein majoritet, som til dømes menneske med ulike funksjonshemmingar eller etniske minoritetsgrupper. Integrering kan då definerast som deltaking i fellesinstitusjonar i samfunnet kombinert med det å oppretthalde gruppeidentitet og kulturelt særpreg (Morken 2009: 157). Eller som «lik tilgang på rettigheter i kombinasjon med retten til å velge å beholde sin opprinnelige kultur eller identitet» (Brochmann 2006: 42). Kjeldstadli (2008) definerer integrering slik:

Integrering er at det ikke er forskjeller mellom mennesker i flertallet og mindretallet når det gjelder fordeling av goder og at alle mennesker deltar på ulike arenaer i så stor grad som de selv ønsker, og at de deltar i tilstrekkelig grad, slik at det finnes relasjoner mellom dem som innebærer at samfunn eksisterer og gjenskapes (Kjeldstadli 2008: 106).

Rettvis fordeling av gode, ivaretaking av identitet og kultur og deltaking i fellesinstitusjonar er sentrale omgrep i definisjonen av integreringsomgrepet. Det ser vi også i Europarådet sin definisjon.

Integration is understood as a two-sided process and as the capacity of people to live together with full respect for the dignity of each individual, the common good, pluralism and diversity, non-violence and solidarity, as well as their ability to participate in social, cultural, economic and political life (Council of Europe 2008: 11¹⁵).

Integrering er då ein tosidig prosess der innvandrarak og majoritet både påverkar kvarandre og står i saman om utforminga av samfunnet, og der ein skal respektere og leggje til rette for ein viss grad av kulturell ulikskap (Norberg 2010: 16)¹⁶. Dette står då i motsetnad til *assimilering* som står for ei einsidig tilpassing og innlemming i majoritetskulturen. Assimilering betyr at ein har tileigna seg og fått tvunge på seg fleirtalet sine normer, verdiar og livsstil. Dette betyr at ein då i stor grad gir slepp på eigen kultur og identitet. (NOU 2011:14: 31). Omgrepet *segregering* tyder å skilje ut. Det kan vere fysisk som når ulike menneske lever åtskilt, eller det kan vere ei sosial segregering der ein ikkje har sosial kontakt (ibid), noko som ofte er samanfallande fordi manglande felles fysisk miljø som regel også går utover det sosiale. Innvandrarak held på eigen kultur utan å vere del av samfunnet og utan gjensidig kulturell

¹⁴ NOU 2011: 14. Side 28 fotnote 4.

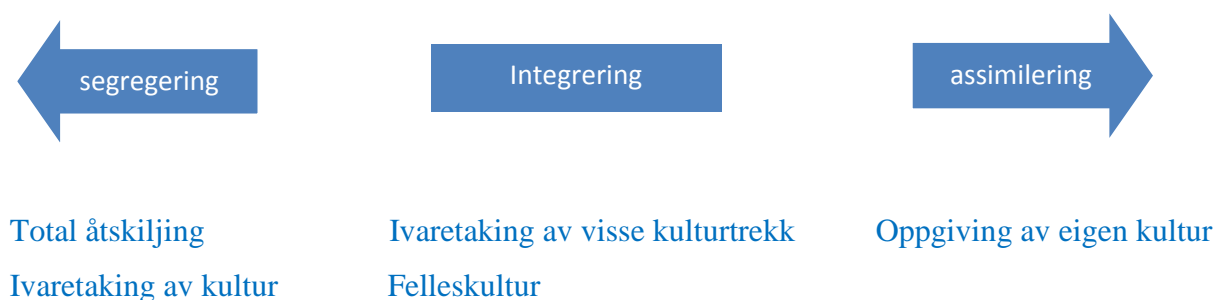
<http://www.regjeringen.no/pages/16634493/PDFS/NOU201120110014000DDDPDFS.pdf>.

¹⁵ Council of Europe 2008, http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

¹⁶ Norberg, P.F. Nordisk ministerråd, Tema Nord 2010: 564, <http://nck.au.dk/fileadmin/nck/IVEU/Norge.pdf>

påverknad. Marginalisering kan forståast som ein prosess der individet vert skyvd ut i samfunnet si randzone, og er heilt eller delvis sett utanfor viktige arenaer i samfunnet (Nordahl 2011)¹⁷.

Assimilering og segregering kan sjåast som ytterpunkt på ein skala (St. meld nr. 49, 2003-2004; NOU 2011:14). Nedanfor illustrerer ein desse omgrepa ved å plassere segregering, integrering og assimilering i eit kontinuum (etter Hamburger 1989: 28).



I kvardagsspråket og også til dels i politiske drøftingar høyrer vi ofte at integrering blir omtala som det å tilpasse seg andre og ta over skikkane der ein kjem, det vil sei at integrering slik forstått nærmar seg omgrepet assimilering (Morken 2009), eller det som vert kalla «tynn» assimilering. Kor godt integrert ein innvandrar er, vert då ofte målt i forhold til likskapen med ein majoritets nordmann. I følgje IMDi integreringsbarometer 2012, meiner også omlag halvparten av den norske befolkninga at innvandrarane bør streve etter å bli så lik nordmenn som mogleg, og 8 av 10 meiner at innvandrarane sjølv er skyld i integreringsproblema (IMDi 2012)¹⁸. Integrering vert ofte omtala som det å verte likast mogleg eit fleirtal, og det å ta opp i seg verdiar som samsvarer med lokalbefolkninga sine (Kjeldstadli 2008; Gressgård 2002; Langelid Andresen 2005). Det vert stilt spørsmål ved om innhaldsforståinga i integrering slik det i dag vert tolka av store deler av ålmenta, men også til dels gjennom gjeldande styringsverk langt på veg er kome til å tyde assimilering.

¹⁷ Marginalisering og frafall i utdanning. Thomas Nordahl.
http://www.oppland.no/Documents/Videregaaendeopplaring/00_Nyheter/Thomas_Nordahl_Marginalisering_og_frafall_i_utdanning.pdf

¹⁸ IMDi integreringsbarometer 2012: 16.
http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Integreringsbarometeret_2012.pdf

Offisiell politikk seier at innvandrarane skal integrerast, ikkje assimilerast (St.meld. nr. 39 (1987-1988); NOU 1995:12; St.meld. nr.17 (2000-2001); St.meld. nr. 49 (2003-2004)). Assimilering blir gjerne forbunde med strategiar brukt i tidlegare tider, der direkte undertrykking og vald vart brukt for å innlemme minoritetar inn i majoriteten. Meldinga til Stortinget (2012-2013), «Bedre integrering» omtalar integrering slik:

Integrering er en prosess som omfatter både de som bor her fra før, og de som flytter til landet. Nye innbyggere må tilpasse seg samfunnet de kommer til og ta del i arbeids- og samfunnslivet. De som allerede bor i Norge, må anerkjenne og forholde seg til at befolkningen endres og blir mer mangfoldig. Integreringspolitikken skal bidra til at alle har like muligheter, rettigheter og plikter. (Meld.St. nr.6 (2012-2013: 9))

Det vert hevda at det nå er meir rom for ei oppfatning av at endringane skal gå ein veg, og dei forskjellane fleirtalssamfunnet er villig til å akseptere går på mindre viktige spørsmål (Kjeldstadli 2008: 106-107). Dette vart også sagt i klartekst i eit intervju med Migrapolis (NRK) i 2011, der Christian Tybring-Gjedde seier «Integrering er overhode ingen toveisprosess, det er enveis»¹⁹. Ordet inkludering er eit omgrepet som blir brukt delvis som erstatning for integrering og som også framhevar det individuelle perspektivet. Inkludering av enkeltindivid er sterkare i fokus (Langelid Andersen 2005). Vi ser at særskilte tiltak knytt til innvandrarar som grupper ynskjer ein i større grad å unngå, og det er lite spesifikk støtte til ivaretaking av minoritetane sine egne kulturar, i motsetnad til rettar hos nasjonale minoritetar (Brochmann 2002: 45).

Integreringsutvalet av 1995 skildrar ulike ideologiar i forholdet mellom majoritet og minoritet (NOU 1995:12: 24). *Konformitetsideologien* seier at ulike grupper så raskt som mogleg bør lære seg majoritetsbefolkningas kulturmønster og slik gå opp i ein homogen befolkning. *Smeltingsideologien* tenkjer seg at minoritetar vil smelte saman med majoritetsbefolkninga, men at resultatet av prosessen vil ha preg både av majoritets- og minoritetskulturane. *Den pluralistiske ideologien* tek utgangspunkt i at minoritetar finnast som særegne samfunn og kulturar, og at det er mykje å vinne på å ta vare på desse. Dette lettar minoritetsmedlemmene si tilpassing samtidig som det gjer samfunnet rikare (NOU 1995:12: 23-26). Vidare deler dei pluralismeomgrepet inn i ulike former, undergrunnspluralisme, individpluralisme, gruppepluralisme og apartheidpluralisme (ibid: 24). Undergrunnspluralisme står for ei hard

¹⁹ Migrapolis i NRK 14.2.2011, <http://www.nrk.no/programmer/tv/migrapolis/1.7501507>

assimilering der minoritetskulturar vert diskriminerte, og der ein har eit sterkt konformitetspress. Individpluralisme står for ei mjuk/ «tynn» assimilering der minoritetskultur vert tolerert og der ein har full likestilling på individnivå, medan ein på gruppenivå søker å normalisere ulikskap, og ein sterk majoritetskultur gir eit assimileringsspress. Gruppepluralisme står for integrering der minoritetskulturar støttast og ein har likestilling både på individnivå og gruppenivå. Kulturforskjellar støttast, men alle må innordne seg eit overordna fellesskap. Apartheidpluralisme betyr segregering, og at dei ulike gruppene får ulike rettar og at minoritetskulturar vert undertrykt. Integreringsutvalet (NOU 1995:12) skreiv dette om utviklinga på 1990 talet:

På bakgrunn av gjennomgangen av nasjonale føringer for innvandringspolitikken (kap. 2.1.) og av ulike former for pluralisme, mener utvalget at den norske politikken overfor innvandrere i skoleverket kan plasseres mellom individpluralisme (begrenset pluralisme) og full pluralisme (gruppepluralisme). Formelt og intensjonalt ligger politikken nær gruppepluralismen, men i praksis ligger den nærmest individpluralismen. Dette kan skyldes at mange av de målene som er formulert i innvandrermeldinger, undervisningsplaner og rundskriv ikke er forpliktende. Lokale myndigheter har derfor hatt en tendens til å velge løsninger som ligger nærmest individpluralisme. (NOU 1995:12: 28)

Denne politikken er ført vidare på 2000talet. Dersom politikken vert lagt opp einsidig med sikte på å sikre integrering og likestilling på individnivå, vert hovedansvaret for å tilpasse seg lagt på minoritetsmedlemmene. Men dersom pluralisme og fleirkulturelle løysingar vert sett opp som mål for det norske samfunnet, vil eit godt resultat sette føre gjensidige tilpassingar mellom majoritet og minoritetar (NOU 1995:12: 29). Maktutredningen (NOU 2003:19) peiker også på desse forholda, det same gjer forskarar som til dømes Langelid Andresen (2005), Stray (2009) og Børhaug (1999). Maktutredningen (NOU 2003:19: 43,59-60) peiker vidare på faren for at innvandarane er i ferd med å verte ein ny underklasse grunngitt også med manglande rettar for minoritetsgruppene.

Det vert også i debatten peika på at det eksisterer eit minoritetshierarki i Noreg der dei ulike etniske minoritetane kan plasserast ut i frå kva rettar dei har (NOU 2003:19; Øzerk 1999; Brochmann 2002). Dette viser igjen blant anna i Opplæringslova (1998) og læreplanar som L97 og LK06. Samane som urfolk står øvst, deretter kjem kvenar, jødar, tatarar og skogfinner som har status som nasjonale minoritetar. Nedst i dette hierarkiet kjem den nye innvandarbefolkninga. For at ei minoritetsgruppe skal bli anerkjent som ein nasjonal minoritet og få rettar som gruppe vert det kravd lang tilknytning til Noreg, i praksis minst 100 år (Morken 2009: 179). Fleire generasjonar innvandrarak får ingen grupperettar. Dette er minoritetspolitisk grunngjeve og ikkje pedagogisk (ibid). I høve til pedagogisk forskning veit vi til dømes at ivaretaking av språk er særskilt viktig som identitetsfremmande og styrkande i

høve til generell opplæring. Den gruppepluralistiske tenkinga som vart framheva i integreringsutvalet i 1995 (NOU 1995:12), og som prega den dåverande læreplan (M87), er blitt svekka i seinare læreplanar. Vi kan sjå ei endring frå ein gruppepluralistisk til ei individpluralistisk tilnærming (NOU 1995:12: 28; Brochmann 2002: 46), der innvandrarane vert anerkjente som individ, men i lita grad som gruppe.

Graden av forventa tilpassing vert ulikt tolka i eit samfunn og mellom ulike land. Integrering som omgrep er slik ikkje nøytralt. Integrering er eit omgrep som skildrar ein politisk praksis mot noko ein ynskjer å oppnå i samfunnet, og blir gjerne framstilt som noko nøytralt. Men vi ser at det eksisterer ulike forståingar og avgrensingane i forståinga av omgrepet. Ulike eller manglande definisjonar av omgrepet gjer at den enkelte då kan lese si forståing inn, og at innhaldet i omgrepet blir ikkje klarlagt og problematisert (Connolly 1993: 23-28). I neste underkapittel vil eg sjå kort på nokre av dei mange omgrepa vi ser i bruk i tilknytning til det fleirkulturelle samfunnet.

2.2 *Mangfold av omgrep - mangfaldig samfunn*

Omgrepa interkulturell, fleirkulturell, multikulturell og også transkulturell vert ofte brukt om kvarandre. Ordet *interkulturell* gir slik eg tolkar det assosiasjonar til ei rørsle, ein prosess og til ei gjensidig utveksling mellom kulturar. Ordet blir brukt om til dømes interkulturell kompetanse, interkulturell kommunikasjon og dialog, og interkulturell pedagogikk. *Fleirkulturell* er ei skildring av at det eksisterer ulike kulturar side om side, «det fleirkulturelle samfunn». NOU 2010, «Mangfold og mestring» (NOU 2010:7) brukar omgrepa fleirkulturell og interkulturell synonymt, og også omgrepet multikulturell vert i nokon grad brukt synonymt med desse. Multicultural er det engelske ordet for fleirkulturell. Multikulturalisme er definert i NOU 2011:14, som «en modell for sameksistens i sammensatte samfunn som tar utgangspunkt i kollektivitet» (NOU 2011:14: 30). Omgrepet er mindre i bruk i Noreg i dag og blei først brukt i Canada for å skildre eit uttalt politisk mål om å støtte og ivareta kulturarven til landet sine ulike minoritetsgrupper. Det var meint som reaksjon på den sterke assimileringspolitikken ein såg i mange land på første halvdel av førre tusenåret, som også gjaldt til dømes fornorskinga av samar. Multikulturalisme vert då ein politisk styringsideologi i og for eit fleirkulturelt samfunn, men det kan også brukast som ein politisk filosofi (Bangstad 2011). Multikulturalisme betyr ikkje kulturrelativisme i tydinga at alle verdiar og oppfatningar nødvendigvis er like gode. Ei sameining om fellesverdiar må ha sin plass. Dei

fleste vestlege land er multikulturelle i den forstand at dei består av ulike nasjonale, etniske og religiøse kulturar, som i nokon grad skil seg frå majoritetskulturen, men som likevel er ein del av samfunnet. Multikulturell refererer seg då til kulturelt mangfald eller kulturell pluralisme i eit samfunn der ein har oppfylt grupperettar for minoritetsgruppene. Det fleirkulturelle samfunnet er definert som eit samfunn der fleire grupper med ulik kulturell bakgrunn og levemåte lever saman, og der det er større eller mindre grad av samhandling mellom gruppene og mellom enkeltmedlemmer av gruppene (NOU 2011:14). Vidare står det her:

St.meld. nr. 49 (2003-2004) skiller mellom to sentrale forståelser. Den ene sier at samfunnet er flerkulturelt når befolkningen er flerkulturell. I denne betydningen har Norge alltid vært et flerkulturelt samfunn, men har blitt mer flerkulturelt enn før som følge av nyere innvandring. Begrepet «det flerkulturelle samfunn» kan også brukes til å beskrive et samfunn som fører en politikk som har flerkultur som mål. Dette omtales ofte som multikulturalisme og har som erklært politikk å tilrettelegge for flere kulturelle grupper på varig basis (NOU 2011:14: 30).

I den siste meldinga til Stortinget om heilskapleg integrering er multikulturell/multikulturalisme ikkje brukt. Ein framhevar det fleirkulturelle samfunnet i meldinga, og skriv bl.a. om det fleirkulturelle kompetansebehovet i utdanningssektoren:

Alle generelle tiltak i utdanningsløpet skal ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen og ivareta minoritetsperspektivet (Meld.St. nr. 6 (2012-2013: 49)). [...] I barnehage og skole, inklusive voksenopplæring, er det blant annet behov for kompetanse innenfor flerkulturell pedagogikk, flerspråklig utvikling, voksenpedagogikk og andrespråksdidaktikk. (ibid: 51)[...] Regjeringen foreslår et kompetanseløft på det flerkulturelle området for ansatte i barnehage, grunnskole, videregående opplæring, herunder dem som underviser voksne (ibid: 64 og 139).

Det fleirkulturelle samfunnet er ein realitet, og det er understreka gjennom ulike meldingar at minoritetsperspektivet skal stadfestast og styrkjast gjennom heile utdanningsløpet (ibid). Men multikulturalisme som omgrep og politisk styringsideologi ser ikkje ut til å vere eit uttalt mål. Det blir også hevda at det i mindre grad vert lagt til rette for at innvandrane skal ta vare på sin kulturelle bakgrunn i dag, og at vi har sterke tilpassingar til det norske samfunnet (Fernandes 2011: 71–72). Omgrepet multikulturalisme vert erstatta av mangfald og individpluralisme. Dette samsvarer også med Europarådet sin rapport *Living together* (2011)²⁰. Rapporten viser til multikulturalisme som omgrep, men seier at omgrepet vert forstått på så mange måtar at det skaper forvirring og vil difor ikkje bruke omgrepet (ibid 2011: 10). I tydinga at det vert ført ein politikk med grupperettar og fleirkultur som politisk mål eller styringsideologi og grupperettar kan det vanskeleg seiast at Noreg fører ein

²⁰ Council of Europe 2011, <http://human-rights-convention.org/2011/05/11/living-together-combining-diversity-and-freedom-in-21st-century-the-group-of-eminent-persons-presents-its-report/>

multikulturalistisk utdanningspolitikk, eller at vi har multikulturalisme i Noreg i dag, Vestlege land er generelt i ferd med å forlata multikulturalisme som har fokus på gruppe- og særrettar, og går meir i retninga av assimileringpolitikk vert det hevda (Joppke og Morawska 2003). Multikulturalismen er også blitt kritisert for å ha ei kulturforståing som er stivna og uforanderleg, men vi har retningar her som har ei meir dynamisk kulturforståing der det skjer ei gjensidig påverknad og utvikling av fellesskapet (NOU 2011:14: 322).

Omgrepet *transkulturell* er mindre i bruk, men vert blant anna omtala i Skrefsrud (2012: 52). Omgrepet har i seg ei dynamisk kulturforståing og identitetsforståing. Identiteten vår er ikkje statisk, vi og samfunnet vårt er i transformasjon, vi endrar oss. Det kan vera misvisande å seie at vi har indre statiske einingar i dei kulturelle samfunna. Samfunna i dag er kulturelt komplekse. Vi har ei aukande grad av indre differensiering i samfunnet, ein aukande grad av variasjonar i livsformer, livsoppfatningar og bakgrunnshistorier. Migrasjon og aukande mobilitet fører kulturar saman og i interaksjon med kvarandre og gjer det kulturelle fellesskapet samansett (Welsch i Skrefsrud 2012). Å trekke klare grenser mellom kulturar blir vanskelig, nettopp fordi kulturar vert danna og danna på nytt i ein prosess av kulturell utveksling og endring. Vi er då heller ikkje reine individuelle identitetar. Kvar og ein av oss er deler av mange ulike mangfald, og identiteten vår er også dynamisk og i endring (Nussbaum 2010). Dette betyr ikkje at vi kastar over bord det tradisjonelle kulturomgrepet, men at kultur alltid har danna og nydanna seg. Eit transkulturelt syn betyr ein vilje og evne til å vere open i møte med det som er annleis, open for utvikling og transformering av identiteten vår (Skrefsrud 2012: 63). Interkulturell/ fleirkulturell dialog og samhandling er sentralt i ei slik forståing av ein sameksistens.

Hovudfokuset i denne oppgåva er språklæring for vaksne minoritetsspråklege, men eg omtalar språkopplæringsreformer i grunnskuleverket nedanfor i kap. 2.3, fordi desse også viser generelle prioriteringar og endringar som har gått føre seg i utdannings- og integreringspolitikken med omsyn til minoritetsspråklige grupper.

2.3 Språkopplæring i grunnskule - i endring

Opplæringsreformer vert nedfelt i læreplanar. Læreplanen er eit styringsdokument som skal styre skulen si verksemd og vise hovudprioriteringane samfunnet som styresett har vedteke på

eit gitt tidspunkt. Sentrale verdiar med omsyn til samfunn- og elevsyn vil difor kome til uttrykk i læreplanane.

Alle born og unge med eit anna morsmål enn norsk har rett til særskilt norskopplæring, tospråkleg opplæring og morsmålsopplæring etter Opplæringslova § 2-8²¹. Om lag 11 % av alle elevar i grunnskulepliktig alder har innvandrarbakgrunn, og tendensen er veksande (NOU 2011:14: 185). I Oslo er omlag kvar fjerde innbyggjar innvandrar, og i enkelte bydelar er om lag halvparten innvandrarar, eller har innvandrarbakgrunn enten frå foreldre eller besteforeldre (SSB 2013 a)²².

Vi kan sjå ei endring i korleis språkopplæringa har gått føre seg og kva vekt morsmålsundervisninga har hatt, noko som er spegla i læreplanane. Mønsterplan av 1987 (M87) fremma pluralisme og integrering som sentrale omgrep. Funksjonell tospråklegheit vart der formulert som mål, då ein såg at dette er ein føresetnad for at elevane skal kunne føle seg heime i to kulturar. Integrering vart definert som motsetnad til assimilering, og opplæringa i skulen vart styrt i ein antihomogeniserande retning (Engen og Kulbrandstad 2004: 266). Det kom reaksjonar på dette, der det vart hevda at denne vridninga svekka den felles ideologiske overbygninga i det nasjonale, og at ein måtte få tiltak for hindre nasjonen frå å segmenterast i uforsonlege gruppeinteresser. Den pluralistiske vridninga i M87 fekk heller ikkje særleg gjennomslag på praksisnivået. Lærarane var ikkje for assimilering, men dei var òg imot ei kvar form for segregering. Dersom ein vil ha sosial utjamning blant elevane må ein sørgje for homogenisering, at alle elevane tileignar seg ein felles standard og visse språklege og sosiale ferdigheitar og har ei felles kulturell plattform, sjølv om utgangspunktet er ulikt. Målet om funksjonell tospråklegheit vart difor fjerna i L97 (ibid: 267). I dag er språklege minoritetar sitt morsmål som fag- og opplæringsspråk redusert til «terapeutiske» tiltak (Øzerk 2006: 61). Dette viser seg blant anna gjennom at elevar må vere svake i norsk for å få tilbod om opplæring i morsmål. Den dagen eleven er flink nok i norsk har eleven ikkje lenger krav på morsmålsopplæring eller tospråkleg opplæring etter § 2.8 i Opplæringslova (ibid). Elevar får morsmålsundervisning for å verte betre i norsk. Opplæringslova er også formulert slik at kommunane kan velje vekk morsmålsundervisning. Eit fleirtal av skuleeigarar og skuleleiarar seier at morsmålsopplæringa er nedprioritert som følgje av politiske signal frå både nasjonalt

²¹ *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*, <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>

²² *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre 2013*. <http://www.ssb.no/innvbef/>

og lokalt hold om at det er norskopplæringa skal prioriterast (Rambøll 2011a)²³. Det at vi er forskjellige vert anerkjent i teorien, men i praksis vert morsmålsopplæring berre nytta for å skape større likskap. Vi har ein sterk konformitetsideologi i Noreg som har avvist sterkare former for tospråkleg opplæring. Minoritetsspråk og minoritetskulturar vert sett på som noko som skaper splitting, ikkje einenskap, og segregering ikkje integrering (Engen og Kulbrandstad 2004: 270). I praksis liknar dette på ein homogeniserings- eller assimileringssstrategi. Dette heng etter Engen og Kulbrandstad truleg saman med tanken om einenskapsskolen som alltid har stått sterkt i Noreg, og også det som vert kalla «nasjonsbyggingsprosjektet», tanken om ein sterk nasjonal identitet, og om felles kultur og språk (ibid).

Opplæringslova §2-8 slår fast i høve til språklege minoritetar at *om nødvendig* har desse elevane i tillegg rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge deler. Elevar i grunnskule og vidaregåande opplæring som har rett til særskilt norskopplæring, skal få opplæring etter tilpassing til læreplanen i norsk eller opplæring etter læreplanen i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar. Det viser seg likevel at mange minoritetsspråklige elevar ikkje får den særskilte språkopplæringa dei har krav på etter opplæringslova (Meld.St. nr 6 (2012-2013): 55; Udir 2011), og at morsmålstilbodet generelt går ned (Udir 2011). Mangel på morsmålsfaglærarar og manglande tospråkleg kompetanse er vanleg i mange skular, noko som særleg gjer seg gjeldande ute i distrikta. Etter Opplæringslova skal morsmålsbaserte tiltak berre givast inntil minoritetselevane «har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skulen» (Opplæringslova 1998²⁴). Korleis skal ein avgjere dette? Og på bakgrunn av kva for kriterium? Dette er vanskelege vurderingar som kan bety store forskjellar i dei ulike kommunane, og ved manglande morsmåls- og tospråklege lærarkrefter vert tilbodet ofte dårleg. Vi veit at det er sterke forskingsbaserte indikasjonar på at morsmålsbaserte undervisningsmodellar har klare fordelar for minoritetsborn (Bakken 2007: 82-83; Engen og Kulbrandstad 2004: 232; Øzerk 1992). Bakken (2007) viser også til forskning internasjonalt som bl.a. Cummins (1984) som tyder på at såkalla «sterke former for tospråkleg opplæring» gjev best resultat på elevane sitt læringsutbytte på lengre sikt (i Bakken 2007). Det å ta i bruk morsmål i undervisninga anten som opplæring i morsmålet eller som fagopplæring på morsmålet, garanterer sjølvsagt ikkje i

²³ Rambøll Management (2011) på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet (Udir)
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/4/lareplaner_minoritetspraklige.pdf?epslanguage=no

²⁴ Opplæringslova. http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2

seg sjølv suksess. For å lukkast må det tospråklege tilbodet vere ein integrert del av verksemda, og kvalifiserte lærarar må stå for tilbodet (Bakken 2007). NOU 2010:7 seier dette om morsmålsfaget slik det står i dag:

Så vidt utvalget kan se, er det ikke lagt opp til å behandle og utvikle kulturarven som ligger i morsmålsfaget. Morsmålet fremstår utelukkende som et instrument for norskspråkutviklingen. De minoritetsspråklige elevenes kulturarv (utover den norske) gis derimot ingen plass. Slik utvalget ser det, vil den formålsbeskrivelse som kommer til uttrykk i læreplan i morsmål for språklige minoriteter ikke bidra til ivaretagelse av elevens flerspråklighet. Utvalget finner dette meget uheldig. (NOU 2010:7: 187)

Morsmålet er viktig for identitetsutviklinga, for forståing og læring generelt, samt for ei god innlæring av majoritetsspråket. Vygotsky på 1930-talet var blant dei første som fokuserte på tospråklegheit og tospråkleg utvikling, og viste til at det er ei sterk gjensidig påverknad mellom førstespråks- og andrespråks-utviklinga (Vygotsky 2001). I følgje Vygotsky sin teori vil førstespråket og andrespråket gjensidig styrkje utviklinga av kvarandre. Desse tankane vart vidareført av Jim Cummins i 1970- og 1980-åra. Han viser at barnets erfaringar i det eine språket er med på å styrkje utviklinga av det andre. Dual –isfjellmodellen til Cummins (1984) viser at sjølv om førstespråket og andrespråket er forskjellig, så byggjer dei på eit felles fundament som består av kunnskapar, følelsar, opplevingar og erfaringar knytt til hendingar, handlingar, meiningar og idear og samanhengen mellom desse. Omgrepskunnskap, metalingvistisk medvit, leseteknikk og alfabetkunnskap går også inn det felles fundamentet når det får sjanse til å bli utvikla (Øzerk 1999). Skal ein utvikle tospråklegheit må ein også ha støtte for utvikling av omgrep og forståing på morsmålet (Øzerk 2006: 98). Slik strategien er i dag etter Opplæringslova § 2-8 er opplæring gjennom morsmålbaserte tiltak berre ei overgangsordning til elevane kan nok norsk. Denne strategien vil då vanskeleg fremme ei pluralistisk integrering. I beste fall kan den fungere som ei funksjonell tilpassing for elevar med sterk heimekulturell støtte, men for elevar som manglar slik støtte vert det meir ei assimilering eller segregering (Engen og Kulbrandstad 2004: 268). Morsmålsopplæring vert då mest eit privat ansvar og skal nyttast ved opplæring når det er heilt naudsynt. Lovverket slik det er utforma i dag verkar altså i mot det forskinga tilrår, at morsmålsopplæringa er viktig i det språklege medvitet. Dette vil vera sentralt dersom ein vil arbeide for eit meir likeverdig samfunn, der gruppeinteresser som språk vert ivareteke, og integrering betyr ein gjensidig påverknad og ivaretaking av viktige kulturtrekk (Langelid Andresen 2005).

Vaksne innvandrarar er i stand til å vedlikehalde morsmål og tradisjonar på ein annan måte enn born gjennom at dei har levd i ein tradisjon og med eit språk lenge før dei kom til Noreg. Gruppa av minoritetsspråklege vaksne med liten eller ingen skulegang frå heimlandet som

skal lære seg å lese og skrive på eit språk dei ikkje forstår står ovanfor ei enorm oppgåve. Det har gått føre seg relativt lite utviklingsarbeid med fokus på denne gruppa her i Noreg (Alver 2013: 4). For å kunne imøtekomme det generelle prinsippet ein har i norsk skule om ei tilpassa opplæring, vil ei første leseopplæring på morsmålet og morsmålet som ressurs vidare i opplæringa vere eit naturleg utgangspunkt for gruppa av elevar med lita eller inga utdanning frå heimlandet (ibid: 7). Utfordringa her vil vere å kunne leggje til rette med tolk og morsmålsstøtte. Særleg mange mindre stader vil kunne få store utfordringar her. Vaksne autonome menneske treng at aktivitetane skal vere meningsfulle. Mykje av den lese- og skriveopplæringa som har gått føre seg har teke til før deltakarane har ein basis i munnlege ferdigheiter. Og opplæringa stoppar ofte opp før deltakarane har lært seg funksjonelle lese- og skriveferdigheiter (ibid: 3). Undersøkingar frå blant anna prøveprosjekt i Malmø (ibid) viser at bruk av morsmålet aukar heilskapsforståinga på begge språka, på same måte som vi kjenner det frå grunnskuleopplæringa for born. Lese- og skriveopplæring gjennom morsmålsstøtte kan difor vere svært viktig for denne gruppa for å utvikle eit språkleg medvit.

I neste kapittel vil eg i korte trekk ta for meg korleis opplæringa har vore organisert for den vaksne gruppa, og korleis ein ser språkopplæringa knytt til integreringsprosessen og det fleirkulturelle samfunnet.

3. Vaksenopplæring. Styringsverk, integrering og demokratispørsmål

Vaksenopplæring er eit samleomgrep for opplæringstilbod tilpassa vaksne. Omgrepet kan omfatte både formell og ikkje formell opplæring. Vi ser også ofte omgrepet knytt opp mot «livslang læring» i samband med aukande kompetansekrav i samfunnet. Lovverk som regulerer dette feltet finn vi både i *Opplæringslova*, *Voksenopplæringsloven*, *Lov om Universitet og høyskoler* og *Lov om Introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrarakar*.

I år 2000 fekk vaksne ein lovfesta rett til vidaregåande opplæring (Opplæringslova § 4A-3). I 2002 fekk vaksne som har behov for grunnskulekompetanse, rett til slik utdanning (Opplæringslova § 4A-1). Lov om Introduksjonsordning gir nyankomne innvandrarakar rett og/eller plikt til deltaking i opplæring i norsk og samfunnskunnskap (Introduksjonsloven § 17).

3.1 Deltakarperspektiv og opplæringsrettar

Deltakarakar i norskopplæringa for vaksne er ein del av det samla opplæringstilbodet i vaksenopplæringa. Talet på deltakarakar i norskopplæringa for innvandrarakar har låge stabilt på om lag 37.000 deltakarakar i åra 2010-2012 (SSB 2013 c)²⁵, mot om lag 29.000 i 2003²⁶. 58 % av desse er kvinner og 42 % er menn (SSB 2013 c). I den ordinære grunnskuleopplæringa for vaksne utgjer innvandrarakar om lag 90 % av deltakarane, og i vidaregåande opplæring for vaksne utgjer innvandrarakar om lag 22 % av deltakarane (Meld.St. nr. 6 (2012-2013): 59).

Generelt seier vi ofte at skule og utdanning har eit tosidig oppdrag. Det er individuelt retta og skal bidra til at den enkelte tileignar seg kunnskapar og ferdigheiter slik at individet er i stand til å delta i arbeidslivet og vere økonomisk uavhengig. På den andre sida skal skulen også vere ein samfunnsinstitusjon som skal stimulere til samfunnsdeltaking (Stray 2009: 7-8). Det samla målet for skulen er då at eleven gjennom individuell sjølvrealisering skal gagne og bidra i eit demokratisk fellesskap (ibid).

²⁵ Statistisk sentralbyrå 2013, <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nopplinnv>

²⁶ Prop. nr. 50 L 2003-2004, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/otprp/20032004/otprp-nr-50-2003-2004-3/2.html?id=177586>

Norskopplæringa for innvandrargruppa er i ein historisk samanheng relativt ny. I september 2004 vart Introduksjonslova med introduksjonsprogram for nykomne innvandrarakar²⁷ obligatorisk for kommunane i Noreg, og 1. september 2005 vart dei nye reglane for opplæring i norsk og samfunnskunnskap tatt inn i lova. Med det vart den første obligatoriske læreplan for vaksne innvandrarakar med ordninga «rett og plikt» til norskopplæring gjort gjeldande. Læreplanane før dette var ikkje forskriftsfesta, berre rettleiande. Det vil seie at språkopplæringstilbodet i dei einskilde kommunane kunne variere sterkt. Fram til 1960 var Noreg eit netto utflyttingsland. Rundt 1970 starta innvandrarakar og kome som følgje av betre økonomiske kår her i landet. På den tida kunne innvandrarakane få redusert kursavgift og inntil 150 timar på norskkurs. Frå 1975 og fram til 1987 skulle alle som kom til Noreg få tilbod om undervisning i norsk med samfunnskunnskap i inntil 240 timar (Arnesen et al. 2006)²⁸. Etter kvart vart timetalet utvida til 500 for flyktningar og asylsøkarar. I september 2005 fekk vi ordninga med rett og/eller plikt til 300 timar opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Frå å vere eit tilbod som var ope for alle, men der ingen hadde formelle rettar, vart det nå ei ordning der retten til gratis norskopplæring vart knytt til opphaldsgrunnlaget. Dette var eit stort skifte i norskopplæringa (ibid). Medan Opplæringsplanen av 1998 berre var rettleiande og var knytt til Voksenopplæringsloven, var læreplanen av 2005 ei forskrift til Introduksjonsloven. Ansvar for norskopplæringa vart flytta frå Utdannings- og forskingsdepartementet (UFD) til Kommunal- og regionaldepartementet (KR D). Norskopplæringa vart også ved dette på ein tydelegare måte knytt til det statlege integreringsarbeidet, og lærarane gjekk frå «å være lingvister til å bli integreringsmedarbeidare» (Arnesen et al. 2006: 47).

Dei første 50 timane i samfunnskunnskap skal gå føre seg på eit språk deltakarane forstår. Opplæringa skal skildre og forklare viktige trekk ved det norske samfunnet og gi deltakaren informasjon om rettar, plikter og moglegheiter, og formidle kjennskap til sentrale verdiar (Vox 2012). Emna i læreplan for samfunnskunnskap finn ein igjen også blant tema i læreplan for norsk, slik at emna i samfunnskunnskap vert ein integrert del av norskopplæringa. «Det skal ikke lenger være mulig å påberope seg at man ikke kjenner til de verdiene og prinsippene som det norske samfunnet bygger på» (Arnesen et al. 2006: 47). Nyleg komne flyktningar har rett og plikt til å delta i eit heiltids introduksjonsprogram som varer i inntil to år. Dette gjeld for flyktningar mellom 18 og 55 år som har behov for grunnleggjande kvalifisering og som

²⁷ Introduksjonsloven. http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80?q=introduksjonsloven*

²⁸ IMDi rap 2006 nr.1:47, http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Integreringskart_2006.pdf

har fått asyl, er overføringsflyktning, har kollektiv vern eller er familiesameina. Programmet skal gi grunnleggjande ferdigheiter, innsikt i norsk samfunnsliv og førebuing på deltaking i arbeidslivet (Introduksjonsloven § 4). Det overordna målet i læreplanen frå 2005 var «Opplæringens mål er å bidra til at mennesker i voksen alder skal få kunnskap, innsikt og ferdigheter som fremmer den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling»²⁹. Denne formuleringa vart så teke ut i den nye læreplanen av 2012 som følgje av endringar i Introduksjonsloven.

For vaksne minoritetsspråklege som kjem her til landet er det då opphaldsgrunnlaget etter utlendingslova som avgjer om den enkelte har rett og/ eller plikt til norsk- og samfunnsfagopplæring. Dei som er mellom 16 og 55 år og har fått asyl, dei med opphald på humanitært grunnlag og familiesameinte med desse, og dei med kollektiv vern har rett og plikt på gratis norskopplæring inntil 600 timar (50 timar samfunnskunnskap og 550 timar norsk). Ved særlege behov eller grunnar kan timetalet utvidast til 2400 timar. Dersom personane med desse opphaldsrettane er mellom 55 og 67 år har dei rett, men ikkje plikt til opplæring. Timetalet for deltakarane som har rett og plikt til opplæring auka frå 300 til 600 timar med den nye læreplanen. Frå og med 1. september 2013 er det også innført obligatorisk avsluttande prøvar for nye innvandrarakar. I tillegg til prøve i norsk, vert det òg innført eigen prøve i samfunnskunnskap. Prøvene er obligatoriske for alle som får eit vedtak om opphald etter 1. september 2013, og som etter introduksjonsloven har rett og/eller plikt til opplæring. For deltakarar som fekk opphaldsløyve før 1. september 2013 er det framleis frivillig å gå opp til norskprøve. Gjennomført avsluttande prøve er ikkje vilkår for permanent opphaldsløyve eller statsborgarskap (IMDi.no)³⁰. Arbeidsinnvandrarakar utanfor EØS/EFTA-området og personar som kjem til landet på grunn av familiesameining med desse får ikkje rett til gratis opplæring, men har plikt til å gjennomføre 300 timar i norsk og samfunnskunnskap. Studentar, au pairar, andre med midlertidig opphald, nordiske borgarakar og personar med opphald etter EFTA/EØS-regelverket fell utanfor ordninga med rett og plikt til opplæring. Desse kan få tilbod om betalingskurs i norsk. Det er kommunen der den enkelte bur som skal gi opplæring i norsk og samfunnskunnskap³¹.

²⁹ Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere 2005

³⁰ <http://www.imdi.no/no/Norskopplæring/Rett-og-plikt-til-norskopplæring/Obligatoriske-norskprover/>

³¹ Barne-, likestillings,- og inkluderingsdepartementet, regjeringen.no, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/integrering/norskopplæring-og-introduksjonsprogram.html?id=670151>

Læreplanen av 2005 og den nye frå 2012 har ei uttalt teoretisk forankring i «Common European Framework of Reference» (CEFR) sitt rammeverk (Vox 2013)³². Dette «Felles Europeiske rammeverket for språk, læring, undervisning og vurdering» vart utarbeidd av Europarådet (Council of Europe) sin avdeling for moderne språk i 2001. Det er utgangspunkt for både framandspråkopplæringa (i norsk grunnskule) og andrespråkopplæringa (norsk for minoritetsspråklege). Prinsippet om tilpassa opplæring er understreka i målsettinga til planen. Organisering, innhald og val av metodar må ta utgangspunkt i behova og føresetnadene til den enkelte deltakaren³³.

Den nye meldinga til Stortinget (Meld.St. nr. 6 (2012-2013))³⁴ viser til at det i 2012 blei innført statleg tilsyn og plikt til kommunal internkontroll med kommunane sine plikter etter Introduksjonsloven, og med opplæringa i norsk og samfunnskunnskap. Føremålet var å styrkje den enkelte sin rettstryggleik og å tydeleggjere kommunane sitt ansvar for å gi god og tilpassa opplæring til deltakarane (ibid: 29). Blant anna blir arbeidet med å leggje til rette for nettbaserte fleksible opplæringstilbod som døme på tilpassa opplæring for elevar med høgare utdanning nemnt (ibid: 30). Døme på tilpassa opplæring for andre grupper vert ikkje spesifikt nemnt og læreplanen viser til tilpassa opplæring som overordna prinsipp utan nærare utdjuping. Opplæringa er i mange kommunar ikkje godt nok tilpassa deltakarane sine føresetnader og behov. Dette gjeld særleg deltakarar med lita eller ingen utdanning, men kan også gjelde personar med høgare utdanning (Meld.St. nr. 6 (2012-2013): 28). Ansvaret for opplæringa ligg under Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD), som har delegert oppgåvene knytt til integrering og norskopplæring til Vox (nasjonalt fagorgan for kompetanepolitikk med vekt på vaksne si læring). Vox har då ansvar for læreplan i norsk og samfunnsfag for vaksne innvandrarakar, norskprøvar, læremiddelutvikling og fagleg og pedagogisk utviklingsarbeid relatert til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarakar³⁵.

For dei deltakarane som har liten eller ingen skulegang frå heimlandet er det særleg utfordrande å lære seg å lese og skrive på eit språk dei ikkje kjenner. Det å ikkje ha lese- og

³² Vox 2013. Metodisk veiledning side 7. http://www.vox.no/PageFiles/2423/Kap5_felles_euro_rammeverk.pdf

³³ Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarakar 2012 s. 9

³⁴ Melding til Stortinget nr 6, 2012-2013 *En helhetlig integrering*

³⁵ Oppdragsbrev Vox frå Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet (BLD).

http://www.vox.no/contentassets/c93c9560324741cbbba196a2c683ef7ee/oppdragsbrev_2014_fra_bld.pdf

skrivekunnskapar kan vere stigmatiserande. Mykje av undervisninga for denne gruppa blei og blir til dels framleis lagt opp med tanke på ferdigheiter til bruk i skulen, dvs ofte i mindre grad i tilknytning til kvardagslivet til deltakarane, og kva som er nyttig for å kunne fungere i det daglege (Alver og Lahaug 1999: 159; Alver 2013). Vi har sett at forskning viser at for gruppa med deltakarar som ikkje har skulegang frå heimlandet er det unaturleg og lite gunstig å ha den første lese- og skriveopplæringa på eit språk dei ikkje kjenner (Bakken 2007; Franker 2004). Morsmålsstøtte vil vere ein naturleg måte å ivareta prinsippet om tilpassa undervisning (Alver 2013). I vaksenopplæringa ser ein særleg behovet for morsmålsopplæring for deltakarar med liten eller ingen skulegang. I den nye læreplanen er det også tilrådt å bruke morsmålet i opplæringa (Vox 2012: 12). Det går nå føre seg forsøk med morsmålsstøtta opplæring for elevar med liten skulegang ved nokre vaksenopplæringscenter i landet, blant anna i Levanger i Trøndelag og Nygård i Bergen. Dette etter ein såkalla *likemannsmodell* der personar med liknande bakgrunn som deltakarane støttar i arbeidet med å forstå og rettleia i tillegg til lærer i arbeidsretta norsk (Levanger)³⁶. I grunnleggjande lese- og skriveopplæring har det gått fleire prøveprosjekt med blant anna leseassistentar i den grunnleggjande lese- og skriveopplæringa (Nygård)³⁷. Erfaringane med prosjekta er gode.

Etter Opplæringslova (§ 4A-1 og § 4A-3) har vaksne som treng det rett til grunnskuleopplæring og vidaregåande opplæring. Det skal her føretakast ei konkret vurdering av den vaksne sine behov. Den vaksne kan velje å ta full grunnskuleopplæring med sikte på vitnemål, eller opplæring i deler av fag. Vaksne i grunnskuleopplæring har rett til særskilt språkopplæring dersom dette er nødvendig for å få eit forsvarleg utbytte av opplæringa. Dette er ikkje regulert eksplisitt av opplæringslova, men følgjer av arbeid knytt til lova. I Prop. nr 44 L (1999-2000): 41 – 42³⁸, vert det sagt at vaksne kan ha tilsvarande rettar som barn og ungdom, og at vaksne har rett til eit tilpassa opplæringstilbod. Retten til vidaregåande opplæring for vaksne er blant mange innvandrarar lite kjent. Ikkje alle kommunar og fylkeskommunar gir ut informasjon om rettane, og informasjonen som blir gitt er vanlegvis på norsk (Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel 2013: 14).

³⁶ Vox. Likemannsmodellen i norskopplæringa. <http://www.vox.no/no/Norskopplaring-og-integrering-/Arbeidsrettet-norskopplaring/Likemannsmodellen-hos-Sjefsgarden-VO/>

³⁷ Vox. Metodisk veiledning. Morsmålsstøtta leseopplæring. http://www.vox.no/PageFiles/2423/Kap2_morsmalstottet_leseoppl.pdf

³⁸ <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/Odelstingsproposisjonar/19992000/otprp-nr-44-1999-2000-.html?id=586147>

Knud Illeris er ein sentral utdanningsforskar innan pedagogikk og då særleg vaksenpedagogikk i Norden. Han viser at dei forskings- og utviklingsprosjekta han har vore involvert i dei siste 10-15 åra, viser at deltakarane generelt i vaksenopplæringa ofte kjenner seg objektivert og umyndiggjort, og at systemet også kan oppfattast som «overgripande» (Illeris 2004: 14). Det å vere vaksen betyr både juridisk og psykologisk at ein tek ansvar for seg sjølv, handlingane og meiningar sine. Når vaksne kjem attende i institusjonaliserte læringssituasjonar skjer ofte ein regresjon, og dei fell tilbake gamle skulemønster, der det òg vert ei slags «barnleggjering». Behovet for norskopplæring og behovet for ei meningsfylt vaksenrolle bør då ikkje stå i motsetnad til kvarandre (Skaalvik 2001). Læraren har styringa og er den som tek ansvaret, og gir dette også ofte nødig frå seg. Dette skapar ofte ein ambivalent situasjon der deltakaren både vil og ikkje vil bestemme sjølv (Illeris 2004: 99). Det er etisk uforsvarleg å drive vaksenundervisning på denne måten, seier Illeris, og det er også både i høve til læring og økonomi lite hensiktsmessig i land som kallar seg demokratiske (Illeris 2004: 14). UNESCO (2006) påpeiker også at opplæringsprogram for vaksne må ta meir omsyn til viktige prinsipp om vaksenlæring, og den erfaring, kunnskap og motivasjon deltakarane kjem med (UNESCO 2006: 230)³⁹.

3.2 Språkopplæring og integreringsprosessen

Undervisning i norsk og samfunnskunnskap for vaksne minoritetsspråklige vert rekna som det viktigaste og mest omfattande integreringstiltaket i Noreg (Norberg 2010). Dette vert også understreka i den offentlege debatten. Språkopplæring kan vere avgjerande for innvandrarane sine økonomiske og kulturelle moglegheiter i landet, og vi ser ein klar samheng mellom norskkunnskapar og tilknytning til arbeidslivet (NOU 2011:7: 200).

Introduksjonslova gir som vist rettar og plikter i høve til norskopplæring. Lova sin hovudintensjon er at flest mogleg av flyktningane og innvandrarane skal bli sjølvstendige og komme seg rask ut i arbeid. Introduksjonsordninga vart innført som ein reaksjon på det som vart oppfatta som ei låg måloppnåing i integreringsarbeidet (Sandbæk og Tronstad 2011:18: 10). Behovet for ein gjennomgang og ei effektivisering av språkopplæringa vert stadig haldt fram (Meld.St. nr. 6 (2012-2013): 10 og 32). Deltakarane i språkopplæringa uttrykkjer elles

³⁹ UNESCO 2006, <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>

ofte stor motivasjon for å lære norsk, som viktig del av ein integreringsprosess (Rambøll 2011b)⁴⁰. Dei peiker også på læraren si rolle som støttespelar og guide (ibid), og andre forhold som har med den identitetsstyrkjande delen av språkopplæringa sin funksjon å gjere.

Det eksisterer lite empirisk forskning på effekt av språkopplæring for vaksne. OECD viser til at migrasjonsforskning dei har gjennomgått handsamar alle språk som ein indikator for å måle sosial integrering, då særleg hos barn (OECD 2007)⁴¹. Hos vaksne går ein ut frå økonomisk stabilitet som ein indikator på integrasjon. Men i følgje migrasjonsforskarar er ingen av desse to isolert sett gode indikatorar i forhold til integrasjon (OECD 2007: 43). Utviklinga i innvandringspolitikken må vere å skape ein heilskapleg politikk der ein søker å rette opp i forskjellsbehandling og eventuelle diskrimineringar minoritetsgrupper møter når dei kjem til eit nytt land (ibid). OECD framhevar også at ein må konfrontere dei usynlege barrierane for integrering, gjennom og sjå nærare på utdanninga og dei program som immigrantane møter til dømes gjennom pensum, spesielle integreringsprogram og den kompetansen som er i eksisterande lærarutdanning (ibid).

Vi har sett varierende bruk av økonomiske insentiv i integreringspolitikken. Kommunane tok inntil 2013 i mot økonomisk premiering for dei elevane som tok avsluttande norskprøvar, såkalla resultattilskot. Introduksjonslova har verkemiddel som blant anna det og trekkje deltakarar i utbetalingar ved manglande oppmøte til norskundervisninga. Generelt har det vore ein auke i tilråding av ulike økonomiske insentiv (NOU 2011:14: 159-160). Og det er blitt hevda at integreringspolitikken som vert ført gjennom blant anna introduksjonsordninga har fått preg av ein «pisk og gulrot» politikk (Langeland Andersen 2005: 83). Tidlegare har krav om motytingar frå dei som er avhengig av hjelp frå det offentlege tradisjonelt ikkje vore ein del av norsk velferdspolitik (Djuve og Pettersen 1997: 90-91). Ansvarsfragmentering mellom ulike instansar som arbeider med flyktingar og ulike integreringsoppgåver har tidlegare også vore eit særtrekk ved det norske systemet (ibid).

⁴⁰ Rambøll Management på oppdrag frå Integrerings og mangfoldsdirektoratet (IMDi) 2011, http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Brukerundersokelse_i_norskopplaeringen.pdf

⁴¹ OECD 2007, http://www.ccl-cca.ca/pdfs/SystematicReviews/OECD_ReportNov18_2007.pdf

Skaalvik viser i ei undersøking frå 2001 at lærarar generelt hadde låge forventningar til at deltakarane skulle utvikle gode ferdigheiter i norsk. Dei hadde også låge forventningar til deltakarane si integrering i det norske samfunnet, og til at norskopplæringa gav vesentlege bidrag til integreringa. Kombinasjon av norskopplæring med arbeidspraksis vart i denne undersøkinga trekt fram som eit viktig forbettringspotensiale, noko som i dag blitt ein del av introduksjonsprogrammet (Introduksjonsloven § 4). Ulike former for arbeidsretting av norskopplæringa er i dag under utprøving.

Det å ha tilgang til og vere ein del av arbeidslivet kan vere ein viktig del av samfunnslivet og demokratiet vårt. I neste delkapittel vil eg kort sjå på det fleirkulturelle samfunnet og opplæring til demokrati og medborgarskap.

3.3 *Ei fleirkulturell demokratisk utdanning?*

Demokratiet er hjørnesteinen i samfunnet vårt og blir rekna som ein del av den «den norske kulturen». Det er likevel ikkje ein sjølvstøtt ting at nye samfunnsmedlemmer vert integrert i det politiske systemet som aktive deltakarar. Det er sjølvstøtt også mange ulike grader og måtar å vere aktive samfunnsmedlemmer på, som til dømes gjennom politisk aktivitet, organisasjonsaktivitet eller aktivitetar i nærmiljøet.

Diskusjonen om samanhengen mellom mangfald og demokrati er stor, og mangfaldet blir av og til sett på som ei utfordring for demokratiet (Biseth 2012: 234). Demokratiet som styreform blir ikkje oppretthalde av seg sjølv, men krev aktive og deltakande borgarar, og vi ser at drivkrafta til demokratiet ikkje ligg i strevet etter å vere einige, men i sjølv meiningsmotstanden (Westrheim 2012: 225). Demokratiet er då ikkje statisk, men må introduserast og avklarast på nytt for oss sjølv og nye samfunnsmedlemmer. «Det er den menneskeleg pluralitet som er grunnlaget for demokratiet og vi blir eit pluralistisk samfunn fordi vi er demokratiske» (Biseth 2012: 241).

Opplæringsstrategiar med omsyn til demokrati kan delast i kunnskapskompetanse, verdi og holdningskompetanse og handlingskompetanse (Stray 2012: 22). Omgrep som «kjennskap» og «kunnskap» til og om, reflekterer kunnskapskompetanse. Omgrep som «samtale om» viser til verdi- og holdningskompetanse. Ei opplæring *gjennom* demokratisk deltaking må også gi elevane praktiske ferdigheiter som gjer dei i stand til å delta i demokratiske prosessar. Desse

byggjer då på kunnskapen elevane har tileigna seg gjennom kunnskapskompetanse og verdi og haldningskompetanse. Når demokrati som pedagogisk omgrep skal bli forankra i praksis, må opplæring *gjennom* demokratisk deltaking inkluderast. Skulen må fungere som ein demokratisk arena som gir rom for at elevane får praktisert og erfare demokratiske prosessar (Stray 2012: 24). Vi har ei målsetting om å fremme demokratisk politisk deltaking gjennom utdanningssystemet vårt. Vi kan likevel ofte sjå at ivaretakinga av desse funksjonane er ei opplæring *om* demokrati og ikkje *til* demokrati og demokratisk deltaking (Stray 2009: 162). Mangfald vert understreka som ein ressurs, men det er problematisk at kunnskapspolitikarane ikkje i større grad brukar tid på avklaring av kva vi skal forstå med demokrati og medborgarskap både på politisk nivå og skulenivå, seier Stray (ibid: 21). Det er generelt lite empirisk forskning på den politiske oppsedinga i norsk skule. Ei undersøking viser at samfunnsfaglærarar i ungdomsskulen sit med ulike syn på kva demokrati og deltaking er, og at få av lærerane legg stor vekt på demokratiske prinsipp og normer i undervisninga si (Børhaug 2008). Læreplanar seier at dette skal vektleggast, men det er ikkje presisert kva ein legg i demokratiomgrepet (ibid: 271-272). Det som vert kalla konkurransedemokratiet eller elitedemokratiet, der folk vel mellom elitegrupper i politiske val, samt opplæring omkring oppbygginga av Storting og regjering er det sentrale i undervisninga. Andre former for politisk deltaking som organisasjons- og aksjonsdeltaking og liknande, set i mindre grad sitt preg på den politiske oppsedinga i skulen. Og elevråda i skulen, som ein del av demokratiopplæringa ligg slik nærare paternalisme enn demokrati, seier Børhaug (ibid).

Læreplanen for norsk og samfunnskunnskap er målstyrt. 50 timars kurset i samfunnskunnskap skal gi deltakaren kunnskap om det norske politiske systemet, prinsipp for demokratisk deltaking, bakgrunn for den moderne velferdsstaten/ skattefinansiert velferd, samt samanhengar mellom styreform, rettsstat og menneskerettar. Og ein skal kunne samtale om rettar og påverknadsmoglegheiter (Vox 2012: 6). Desse emna er også baka inn i læreplanen for norsk og samfunnskunnskap. Ein skal her gi deltakaren kunnskapskompetanse og verdi og haldningskompetanse. Variasjon i lærarens tilnærming til eit stoff kan være stor. Ein studie frå 2001 viser at språkopplæringa for innvandrarar i liten grad opnar for deltakarpåverknad og gir avgrensa tilpassing til individuelle behov og mål (Skaalvik 2001). Denne undersøkinga understrekar også at deltakarpåverknad er noko som må innførast gradvis og også trenast på. Graden av deltakarpåverknad handlar også ofte om kva haldningar og verdiar læraren har (ibid).

UNESCO-rapporten om utdanning «The Treasure Within» (UNESCO 1996)⁴² peiker på at det «å lære å leve saman» er like viktig som det tradisjonelle undervisningsmålet «learning to know». «Human rights Education and Education for Democratic Citizenship» under Council of Europe, som er Europarådets pakt for undervisning av menneskerettar og opplæring til demokratisk borgarskap var underskriven av 47 land i 2010. Denne seier blant anna:

(Pkt.5.g) Et av hovedmålene med all undervisning og opplæring til demokratisk medborgarskap og menneskerettighetsundervisning er ikke bare å utruste elever med kunnskap, forståelse og ferdigheter, men også gjøre dem i stand til å ta aktivt del i samfunnet for å forsvare og fremme menneskerettigheter, folkestyre og rettsstaten.[..] (5.e) fremme myndiggjøring og aktiv deltakelse hos elever, undervisningspersonale og andre aktører (Kunnskapsdepartementet 2011: 12. kap 2.Nr.5.g og 5.e)⁴³

Demokratisk medborgarskap er ei skildring av eit samfunnsmedlemskap med både ei juridisk og ei sosial eller identitetstilknytt side (Council of Europe 2008)⁴⁴. Medborgarskapstenkinga har då også røter heilt tilbake til Aristoteles og seinare Dewey (2000). Demokratisk medborgarskap som omgrep har nære knytestpunkt til det fleirkulturelle samfunnet fordi det handlar om borgarane sin status og om deira identitet og tilhøyrse til samfunnet. Demokratiet byggjer på mangfald, og det er på grunn av ulike interesser og grupperingar at demokratiet som styresett vaks fram. Demokrati handlar om fleirtalsstyre innanfor rammer som også skal garantera mindretallet eit minimum av rettar. Demokratiet vert ikkje sikra gjennom ordelag i styringsdokument, men gjennom erfaringsprosessar der alle er inkludert i samfunnsordenen. «Democracy, like any dream, is not made with spiritual words but with reflections and practice» (Freire 2005: 119).

UNESCO og Europarådet understrekar utdanning til demokratisk medborgarskap som ein heilt sentral del av utdanninga til alle borgarar. Diskursen rundt demokratisk medborgarskap/citizenship er omfattande. Eg går ikkje vidare inn i denne, men påpeiker her samanhengen mellom dette omgrepet, og ei integrering som legg vekt på gjensidig tilpassing og grupperettar. I neste kapittel tek eg for meg hermeneutikk som eit grunntrekk ved menneske sin måte å møte verda og ny kunnskap på. Kritisk pedagogikk og kritisk literacy kan sjåast som ei forlenging av den kritiske hermeneutikken.

⁴² UNESCO 1996, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

⁴³ Kunnskapsdepartementet, regjeringen.no, uoffisiell oversettelse av Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgarskap (mars 2011)/ Council of Europe (2010), <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/Europa/Europaradspakt2010.pdf>

⁴⁴ Council of Europe 2008, http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

4. Overordna teori; «lykter å lyse med» i møte med kompliserte tema

Eg har i kapittel 2 og 3 forsøkt å gjere greie for deler av sentralt styringsverk i emnet mitt, samt deler av forskning og omgrep som kan knytast til språkopplæring og integrering. I dette kapitlet søker eg å ha eit meir overordna teoretisk perspektiv. Det teoretiske perspektivet skal gi eit grunnlag for retning og prioritering i forskinga (Befring 2007: 19). Eg ser her etter knytestpunkt mellom hermeneutikk, kritisk pedagogikk, og kritisk literacy. Desse kan plasserast i ei humanistisk og samfunnskritisk vitskapsteoretisk tilnærming.

4.1 «Alt som forutsettes i hermeneutikken er språk» (F. Schleiermacher)

Hermeneutikk blir ofte skildra som ein teori om kva tekstforståing er (lat. hermeneus: tolke/bodbringe). Tekst i denne samanhengen kan bety eit kva som helst spor etter menneskeleg aktivitet. Hermeneutikken vart utvikla frå teksttolking til ei generell forståingslære, ei tolking av all slags meningsfylt materiale, tekstar, ytringar, handlingar og institusjonar. Hermeneutikk er då studiet av forståing og korleis vi bør gå fram for å oppnå forståing, og er både ein teori om korleis forståing oppstår, og ein metode i forståingsprosessen. Vi kan òg seie at hermeneutikk er forståing og tolking av kulturelle objekt, og vilkåra for at slikt skjer (Hamre 2005: 4). Hermeneutikk kan både vere ein arbeidsmetode i klasserommet, som basis i eit reflekterande forskingsarbeid på eiga undervisningspraksis, som til dømes ved analyse av lærebøker og læreplanar, og det kan vere ein filosofisk teori om korleis verkelegheitsforståinga vår kan utvikle seg.

Hermeneutikken seier grunnleggjande at den som forsøker å forstå noko, er bestemt av si tid og den kulturen ein står i. Vi har alle eit sett med fordommar eller eit sett med briller vi ser verda gjennom. Men desse fordommane treng ikkje stå i vegen for ei forståing. Det er ved hjelp av fordomar at vi òg er i stand til å kunne forstå det vi ynskjer, og vi må gå i ein dialog med verda rundt oss for å forstå djupare. Hans-Georg Gadamer utvikla ein generell filosofisk (ontologisk) hermeneutikk med vekt på tradisjonsformidling, det å klarleggje humanistiske fag og dei metodeproblema desse faga vert sagt å ha. Den hermeneutiske metode er i følge Gadamer den einaste adekvate metode i humanistiske disiplinar. Empiriske og naturvitskapelege metodar er ueigna her (Gadamer 2010: 10). Den individuelle, nasjonale og kulturelle arven og bakgrunnen som vi har med oss er utgangspunkt for horisonten vår og for korleis vi oppfattar verda. Hermeneutikken seier at det ikkje er mogleg og vere objektiv, fordi

vi allereie er i ein forståingshorisont. Kvar gong vi prøver å forstå data, tolkar vi. Korleis vi tolkar verda er avgrensa av vår forståingshorisont og denne er difor grunnleggjande subjektiv. Forståingshorisonten vert endra heile tida gjennom interaksjonen vi har med kvarandre i situasjonar, som igjen er resultat av tidlegare interaksjonar. Vi er avhengige av denne førforståinga for å kunne skape ny forståing, og kunnskap gjennom ei horisontsamansmelting mellom vår forståing/våre fordommar og «teksten», eller det vi søkjer å forstå betre. Lesaren er slik ein aktiv medskapar av meining, og vi som lesarar er berarar av kollektive tradisjonar og fordommar. Det er ei av skulen sine oppgåver å føre saman ulike horisontar av forståing gjennom kontekstuelle forklaringar. Alle menneske vil ha meir eller mindre ulike forståingshorisontar. På ein kulturell møtestad som eit vaksenopplæringscenter er, vil mange ulike kulturar og «forståingshorisontar» møtast. Utfordringar oppstår i møte mellom dei ulike forståingshorisontane. Eit sentralt spørsmål vert då korleis læraren møter utfordringane i høve til dialog og utveksling med «alle dei andre verdene».

Språka i verda kan også sjåast på som ulike verdssyn (Gadamer 2010: 443). Forståing og tolking er på ein spesifikk måte ordna i den språklege overleveringa. Verken forståinga eller språket kan begripast berre som eit faktum som kan utforskast empirisk. Dei utgjer ingen «gjenstand», men er omfamnande. Språket og korleis vi brukar det er sentralt i hermeneutikken, og språket og identiteten vår er vevd tett saman. Gadamer (2010) skriv om språket som medium for hermeneutisk erfaring, og han omtalar omsetjing og innlæring av nye språk. «Oversetteren må overvinne kløften mellom språkene», seier han (ibid: 427). «Fremmedspråklighet er et mer radikalt tilfelle av det hermeneutiske problemet, det vil si fremmedheten og dens overvinnelse» (ibid). Det å lære seg eit framandt språk inneber å ta eit nytt standpunkt innanfor ramma av det verdsynet ein hittil har hatt (Humbolt i Gadamer, 2010).

Selv om man hensetter seg i en fremmed åndsform, glemmer man ikke dermed sitt eget verdenssyn eller språksyn. Den andre verden som kommer oss i møte, er ikke bare en fremmed verden, men også en verden som er full av forbindelser til oss. Den har ikke bare sin egen sannhet i seg selv, men også en egen sannhet for oss (ibid: 483).

Hermeneutikk betyr at vi må være villig til å endre oss og korrigere oss sjølve og våre tolkingsutkast. Det er dette som er den hermeneutiske sirkel eller spiral. Ein endrar eventuelle hypotesar i takt med det nye ein finn eller vert overtydd om. Tolkingsprosessen er ei pendling mellom forståing på ulike nivå av innsikt, der vi søkjer oss mot høgare innsiktsnivå for kvar gong vi går gjennom materialet. Hermeneutikken understrekar difor alltid at forskingsresultatet ikkje nødvendigvis vil vere endeleg (Gadamer 2010). Hermeneutikken sitt

forskningsobjekt endrar seg i og med forskingsprosessen, som òg er eit resultat av sjølve prosessen, og som ikkje eksisterer uavhengig av medvitet. Objekta er ikkje underlagt naturlover, men er bestemt av mennesket sitt formål, intensjonar, vilje, hensikter i både fortid, nåtid og framtid. Naturvitskaplege metodar og tilnærming vil kunne stå i vegen for å forstå kva som skjer når vi trer inn i slike meiningsrom der menneske kommuniserer med kvarandre (ibid 2010: 10). For Gadamer var førforståing og tolking ikkje berre ei metodisk tilnærming, men også eit grunntrekk ved mennesket sin måte å vere i verda på. Fordommar er grunnlaget for å kunne erfare, og førforståing vert såleis ein føresetnad for forståing av eit fenomen. Forståing er for Gadamer ein grunnstruktur i all menneskeleg aktivitet og all teoretisk forståing har då utspring i den livsverda menneske lever i.

Gadamer snakkar om kommunikasjon og samtale som det hermeneutisk sett mest grunnleggjande fenomen (ibid). Gadamer viser til at i dei augneblinka vi trer inn i ein dialog med eit anna menneske (tekstlesing, samtale eller liknande) då trer ein inn i eit felles rom, ein stad som er metta med meining. Språk er å forstå verda. Ein som forskar på menneske kan ikkje fullt ut forstå meininga med det den andre gjer utan å vere i interaksjon, særleg verbal interaksjon, med den andre. Skjervheim uttrykkjer det same. I essayet *Deltakar og tilskodar* poengterer Skjervheim problemet med «objektivering» innan vitskapane om mennesket. Menneske har ulike perspektiv på ting, men for å kunne forstå den andre, må vi ta den andre sine påstandar på alvor. Eit subjekt må sjåast i forhold til eit anna subjekt, uttrykte Skjervheim. Dette er vesentleg i kommunikasjon og samspel mellom menneske, - om ikkje vil den eine forsetje å vere deltakar og den andre tilskodar. Å ta den andre på alvor er det same som og vere villig til å ta den andre sine meiningar opp til ettertanke og diskusjon, seier Skjervheim. Dersom vi objektiverer det den andre gjer, er det ikkje så lett på same tid å ta han og det han seier alvorleg (Skjervheim 2002: 23), og han relaterer til samspelet i skulen der relasjonen mellom lærar og elev gjerne er asymmetrisk. Den hermeneutiske spiral kan vere eit bilde på korleis møte mellom menneske, elevar og kunnskap er. I ein vekselverknad mellom heilskap og del, har vi ei stadig rørsle i læreprosessen mot nyare/ høgare forståingar. Slik ligg det også i den hermeneutiske spiralen ei integrering av teori og praksis der ein klarlegg dei enkelte delane i ein undervisningspraksis og ser dette opp mot teori. Å sjå på eleven som eit objekt som skal fyllast med kunnskap vert snevert, og berre ei side av det heile. Menneske og kunnskap er ikkje statisk og må vurderast og revurderast i nye lyskjelder. Møte mellom ulike ståstader og førforståingar set føre at ein i pedagogikken har ei open, dialogretta og reflekterande haldning. Dette er sentralt i alt pedagogisk arbeid, og kan vere særleg synleg i

fleirkulturell pedagogisk verksemd, der skilnader i før-forståingar kan vere stor, og ein møter «fremmedspråklighet som et mer radikalt tilfelle av det hermeneutiske problem» (Gadamer 2010: 427).

Jürgen Habermas utvikla hermeneutikken i retning mot kritisk hermeneutikk. Habermas er meir skeptisk til Gadamer sin forsonande retning med horisontsamansmelting av ulike syn. Habermas meiner det er nødvendig at individet vert bevisstgjort for å kunne frigjere seg frå undertrykking og maktutøving og at utviklingsmoglegheitene til individet ikkje kan sjåast uavhengig av den sosiale og kulturelle konteksten (Alvesson og Skölberg 2008: 297). Kritisk teori gir då hermeneutikken retning og fokus mot maktilhøve og undertrykkjande strukturar.

Vurdering av lærebøker, læreplanar og styringsverk opp mot til dømes uttalt offisiell politikk er døme på hermeneutisk prosess og metode. Refleksjon over endringar i verkelegheitsforståinga og korleis kunnskap utviklar seg, er ein del av hermeneutikken som teori og vitenskapsfilosofi. Hermeneutikken understrekar forståing og dialog som sentral i møte mellom ulike «horisontar» og den kultur og tradisjon som pregar menneske. Sjølvrefleksjon og korrigering av eigne fordommar kan skape ny forståing. Habermas understreka den kritiske refleksjonen i høve til makt og undertrykking gjennom historie og tradisjon. Bevisstgjeriing i høve til maktforhold og undertrykkjande element var sentralt i hans kritiske hermeneutikk, og han peiker på at demokratiet slik kan utvikle seg gjennom rasjonell kommunikasjon mellom handlande individ i eit fritt samfunn (Eriksen og Weigård 1999). Den kritiske hermeneutikken er oppteken av rasjonalitet og kritiske spørsmålsstillingar som bidrag i tolkingsprosessen, og den kritiske hermeneutikken si oppgåve blir å forsøkje å sjå bak meiningsteori og retorikk vi finn i til dømes utdanningspolitiske dokument og læreplanar (Dale 1992).

4.2 Kritisk pedagogikk og dialog i eit fleirkulturelt samfunn?

Det er ulike syn og måtar å dele inn pedagogiske utdanningsteoriar og paradigme. Grovt sett er det mogleg å dele i fire hovudretningar: den konservative, den liberale, den humanistiske og den radikale retninga (Guilherme 2002). Den konservative er påverka av at ein ser utdanning som eit instrument for økonomisk vekst og eksisterande sosiale strukturar som ofte vert reproduisert, og ei haldning til kunnskap som fastlagde sanningar. Den liberale er meir dynamisk enn den konservative, og følgjer med i endringane i samfunnet, og responderer på endra behov i høve til økonomisk vekst. Skular eksisterer for å tilby elevane forkunnskapar og

føresetnader slik at dei kan delta i arbeidsmarknaden. Den humanistiske retninga er karakterisert av humanisme og utan omsyn til ein økonomisk framgang. Handlinga her er konsentrert om mikronivået, men sosial endring er målet gjennom individuell sjølvoppfylling. Individuell handling er senteret for undervisningsprosessen og skulen er ikkje politisk involvert. Radikal/ kritisk pedagogikk er knytt opp mot neo-marxistiske teoriar. Samfunnet blir sett gjennom inndeling i sosioøkonomiske klassar, og skulane reflekterer denne strukturen. Ein er skeptisk til skulereformer fordi desse kan vere prega av ei sosioøkonomisk organisering. (Guilherme 2002: 5-11).

Den kritiske pedagogikken legg vekt på at pedagogikk er eit samarbeidsprosjekt, med utvikling av kritisk medvit gjennom dialog, og der ein søker å oppnå ein fleirstemmig dialog. Den kritiske pedagogikken og kritisk teori står nært. Kritisk teori er knytt opp mot «Frankfurt-skulen» med blant anna Habermas, Horkheimer, Adorno og Fromm som sentrale personar. Dette var ei aktiv rørsle i Tyskland på 1960 og -70 talet. Kritikk mot positivismen og den naturvitskaplege metode som ideal for alle vitenskapar var sentralt i denne rørsle. Mange meinte tidlegare at humanistisk og samfunnsvitskapleg forskning skulle ha den tekniske rasjonaliteten som førebilete. Kritikken som kom mot positivismen peiker på at vi ikkje kan bruke naturvitskaplege metodar for å forstå menneskeleg handlingar (jamfør 4.1 Gadamer og hermeneutikken)⁴⁵. Vi finn ikkje matematiske lover for kultur og samfunnsforhold. Habermas utvikla ideane til «Frankfurt-skulen» vidare. Han la vekt på at individet må frigjerast. I eit samfunn med eit sterkt preg av instrumentell rasjonalitet blir individet gjerne redusert til ein forbrukar eller klient (Habermas 1999). Kritisk pedagogikk vaks fram i kjølvatnet av kritisk teori og som eit svar på ein pedagogikk prega av instrumentalisme. Teoretikarar innan tidleg kritisk pedagogikk er først og fremst Paulo Freire. Men også John Dewey blir framheva av mange som sentral for utviklinga av ein kritisk pedagogikk (Giroux 2011; Shor 1999).

Paulo Freire (1921-1997) var brasiliansk pedagog, teoretikar og kristen sosialist. Han var verksam i Brasil på 1960 talet med alfabetiseringskampanjar for fattige landarbeidarar. Seinare levde han i eksil i 15 år og var då blant anna aktiv i Chile. Han var også tilsett i Kirkenes Verdsråd i Geneve, og i USA ved Harvard og Cambridge før han returnerte til Brasil i 1979, og vart undervisningsminister. Freire var mellom anna oppteken av å bygge opp forholdet mellom filosofi og pedagogisk praksis. Han sa om det overordna aspektet ved lærerrolla at ingen pedagogisk praksis kan vere gyldig dersom den ikkje har ein klar ide om

⁴⁵ Wilhelm Dilthey (1833-1911): «Naturen forklarar vi, menneskesjela forstår vi».

kva det vil seie å vere eit menneske (Steinsholt 2004: 587). Menneske er i sin natur kritisk (Freire 1999: 112). Menneske ser på verda og tenkjer; kva betyr dette for meg? Menneske har ei utvida evne til å reflektere, vurdere og ta val, og har ikkje naturleg ei passiv rolle i verda. Det naturlege er å gå inn i kreative relasjonar, intervenere med røynda, respondere på utfordringar slik som vi ser hos barn, seier Freire (ibid). Men menneske kan verte reduserte til tilskodarar, som i avmakt godtek normer og rådande strukturar, og då går inn i «ein taus kultur» som han kalla det. Denne tilskodarrolla er også ein del av den sosiale makta som held folk på plass. Kritisk pedagogikk ynskjer å styrkje menneske for å kunne utfordre undertrykkjande forhold i liva sine. Freire var inspirert av Marx og revolusjonær tankegang. Han definerer undertrykking som «i enhver situasjon der «A» objektivt utnytter «B» eller hindrer ham i å realisere seg selv som ansvarlig individ, dreier det seg om undertrykkelse». Dette seier han resulterer i «når undertrykkerne tar menneskeverdet fra andre og krenker deres rettigheter, mister de selv sitt menneskeverd. Det er bare gjennom de undertrykte som gjennom å frigjøre seg selv, kan frigjøre sine undertrykkere» (Freire 1999: 37-39).

Å undervisa er ikkje å programmera, men å problematisere og læraren må provosera til sjølvstendige avgjersler, seier Freire. Elevane skal ikkje vere fromme tilhøyrarar, men kritiske medundersøkarar i dialog med læraren (ibid: 64). Freire peika på to grunnleggjande problem han såg ved den tradisjonelle pedagogikken. Dette at ein har tendens til å gjere elevane til objekt ein kan manipulere, og at pedagogikken ofte er meir temmande enn frigjerande for menneske. Læraren fortel eleven «sanninga» og opplæring kan såleis verta eit middel til å overføre majoritetssamfunnets verdiar og haldningar utan at ein set ting under debatt. I ei tradisjonell undervisning vert elevane objekt som skal fyllast med kunnskap. Freire seier at når menneske set ord på den røynda dei lever i, då lagar dei også eit grunnlag for endring, mellom dei som er i dialog, i individet sjølv og i samfunnet elles. Han seier at å lese verda alltid står framføre det å lese ordet, og at det å lese ordet inneber kontinuerlig lese verda (Freire og Macedo, 1987: 35). «Reading the world and reading the word» er samanfletta *literacies* som forsterkar kvarandre, og er retta mot bevisstgjerjing. Gjennom felles «lesing av verda» deltek lærarar og elevar i refleksjon og handling for å forstå, og for eventuelt å kunne endre verda (Freire 1999; McLaren 2003).

Nokre andre sentrale omgrep i den kritiske pedagogikken hos Freire er «banking method» eller bankundervisning», dialog, tematisk univers, generative tema, praxis, og conscientization. «Bankundervisning» er ein sentral kritikk Freire har mot den tradisjonelle

undervisninga. Her er eleven er eit lyttande objekt og læraren eit forteljande subjekt som fyller eller set inn bankinnskot hos det som vert sett på som ein «tom» elev. Slik undervisning gjer elevane til passive mottakarar og i neste omgang ofte til passive eller tilpassa borgarar. Læraren fortel om røynda som om den er statisk, objektiv og åtskilt i enkelt deler, og handlar ofte om tema som er framande for eleven. Freire set problemretta undervisning opp som eit motstykke til bankundervisning. Læraren «må gi avkall på å gjøre lagring til et mål for undervisningen og i stedet formulere menneskenes problemer i forhold til deres forhold til tilværelsen» (Freire 1999: 63). Og «Frigjørende undervisning består i virksomhet basert på erkjennende handling, ikke av overføring av kunnskap» (ibid). Freire brukar omgrepet *tematisk univers* for elevane sitt kvardagsmedvit eller førforståing (jmf også hermeneutikken). Det er denne vi må ha som utgangspunkt når vi skal velje innhaldet i undervisninga. Gjennom *dialogen* i undervisninga kan ein så bli utfordra på forståinga si. Dialog er møte mellom menneske som gir verda namn, seier Freire (ibid: 73). Dialog blir stilt som motsetnad til banking. Dialog må då ikkje forståast som ein teknikk eller taktikk. Det er ingen metode, men ei haldning og ein prosess med deling av erfaring. Dialog er aldri eit mål i seg sjølv, men eit middel for å oppnå innsikt. Trua på menneske er eit krav à priori for å etablere ein dialog (ibid: 75). *Generative tema* brukar Freire om nøkkelomgrep som kan forgreine seg og kan vekke til kritisk refleksjon. «Å utforske generative tema er å utforske menneskets tanker om virkeligheten og menneskets handling overfor virkeligheten, nemlig dets praksis» (Freire 1999: 92). *Praxis* er eit omgrep Freire brukar om ei handling grunna i forståing, og knyta til verdiar, eller refleksjon + handling. Refleksjon utan handling vert til tomt prat, og handling utan refleksjon er aksjonisme, handling for handlinga si skyld (ibid: 71). Ein ekte dialog må innehalde begge to aspekta, og på sikt kan dette vere med og skape ei kraft eller evne til omforming av tilværet. *Conscientization* er evna til å utvikle medvit, «empowerment» eller myndiggjering over sin eigen livssituasjon, ein dialektisk prosess mellom individ og samfunn. Det vil då seie ei utvikling av evna til å endre den verkelegheita ein står i (Freire 1974).

I nyare engelskspråklege tradisjonen innan kritisk pedagogikk reknar vi blant fleire andre Henry Giroux, Peter Mc Laren, Ira Shor og Joe Kincheloe. Giroux (2011) understrekar at Freire må lesast i lys av konteksten han arbeida i, men at Freire sitt arbeid var ikkje avgrensa av ein spesifikk klasse eller kultur. Arbeidet hans utfordrar alt det som er undertrykkjande element, og han sympatiserer med grupper og rørsler som er i opposisjon. Omgrepet kritisk

pedagogikk skildrar Giroux som ei utdanningsrørsle som er leia av kjensler og prinsipp for å hjelpe studentar til å utvikle medvit om fridom, kjenne att autoritære tendensar og evne til og gjere medvitne, konstruktive val og handlingar (Giroux 2011: 82). Han seier om literacyopplæring at dette må vere ein kamp for å frigjere dei menneskelege moglegheitene i ein diskurs som spør nye spørsmål og avslører verdien av demokratisk solidaritet (Giroux 1988a: 75). Kritisk pedagogikk må ikkje reduserast til ein læringsmetode. Kritisk pedagogikk handlar om haldning og spørjande pedagogikk der dialogen mellom subjekta skal vere utviklande og frigjerande. Innan nyliberalisme kan undervisning og læring fjerne seg frå diskursen om demokrati og samfunnskultur, og vi kan få ein instrumentell og smal pedagogikk som handlar om individuelle val og arbeidsmarknadstrening (Giroux 2011: 83).

Dialogpedagogikk blir til dels brukt synonymt om kritisk pedagogikk, eller vi kan seie at dialogpedagogikken er inspirert av Freires frigjeringspedagogikk (Westrheim 2004: 217). Dialogpedagogikken handlar om å finne fram til undervisningsformer som tek i vare og utvikler «eg – du» forholdet. (Gundem 1983: 99). Det må eksistere ei jamstelling i den dialogiske arbeidsforma. Partar er subjekt i forhold til kvarandre og saka som skal studerast blir deira felles prosjekt og undervisningsinnhaldet må reflektere elevane sin livsverden. I ein tradisjonell formidlingspedagogisk modell er derimot pedagogen subjekt og eleven objekt. Den dialogpedagogiske modellen går ut frå at eleven er ein kompetent person med eigne meiningar. Pedagogen kan med sin kunnskap lære eleven, og eleven kan på sin måte og med sine erfaringar gjere at pedagogen ser tema på nye måtar, og vi har ei læring som går begge vegar (Schyl-Bjurman og Strömberg Lind 1977). Det er sagt at i dialogpedagogikken i Norden er det politiske aspektet langt på veg fråverande (Westrheim 2004: 217). For Freire er dialog knytt til politisk handling, og med ein klar endringsdimensjon. Drivkrafta i dialogen er bevisstgjerung, handling og endring i høve til undertrykkande politiske kontekstar, strukturar og instrumentalistiske retningar i samfunnet. Dersom desse dimensjonane ved dialogen forsvinn, er det også dialog, men i ein anna tyding og med eit helt anna mål for auga (ibid). Pedagogar bør i langt større grad ta ei kritisk reflekterande holdning til dei til ei kvar tids politiske, historiske, økonomiske og strukturelle krefter som verkar inn på skulen som eit heile (ibid). Westrheim (2004) seier at den kritiske tradisjonen er underrepresentert i norsk pedagogikk. Ho viser til Peder Haug (2000) som seier at det eksisterer ein sterk lojalitet til eksisterande kunnskapsregime, særleg innan spesialpedagogikken.

Grunnleggjande skal pedagogikken a) kvalifisere, b) sosialisere og c) individualisere og danne elevane (Biesta 2011: 28-29; Sæverot 2011). Sæverot seier at i dag legg nærare 90 % av pedagogikken vekt på kvalifiseringa av elevane sine kunnskapar, og at resten brukast til å sosialisere barna inn i etablerte samfunnsstrukturar⁴⁶. Tilnærma ingen ressursar blir brukt for å skape individ som evnar å skape si eiga framtid og stille seg kritisk til etablerte sanningar. På den måten vektlegg skuleeigarar i Noreg i dag resultatmål og indikatorar, læringsutbytte og andre kvantifiserbare effektar av undervisninga, og vi driv i stor grad ei «bank-undervisning», ei undervisning som skal fylle elevar med ferdigprodusert kunnskap (Freire 1999: 55). Menneske tek i mot røynda som passive einingar gjennom ei undervisning som gjer dei endå meir passive og tilpassa. Det er då vi nærmar oss at «Det utdannede menneske blir et tilpasset menneske» (ibid:59).

Utdanningsløpa har fått nye utfordringar i høve til eit fleirkulturelt samfunn. Freire sin pedagogikk og sine metodar vart utvikla med tanke på u-utdanna og undertrykte grupper i utviklingsland. Deler av språket og den røynda han omtalar kan også virke framand for oss. Men marginale grupper finn vi også hos oss og innvandrargrupper med liten utdanning er ei av dei gruppene vi sjeldan høyrer stemma til. Vi kan difor sjå at den kritiske eller frigjerande pedagogikken kan vere aktuell i Noreg i dag, både på individnivå og i forhold til minoritetsgrupper og ungdommar som av ulike årsaker fell utanom skule og samfunn. Mykje tyder på at vi har ein «taus kultur» blant deler av innvandrarbefolkninga, særleg innan grupper med liten eller ingen utdanning frå heimlandet. Segregering og marginalisering blant desse kan vere eit resultat av framandgjering og meir eller mindre skjulte diskriminerande prosessar. Deltakarane treng språkopplæring og grunnleggjande lese- og skriveopplæring, men på ein måte som også tek i vare og styrkjer den subjektive og kulturelle identiteten.

Literacyomgrepet har teke opp i seg at undervisning, kompetanse og kunnskap er meir enn formidling av faktakunnskap. Dette vil eg forsøkje å gjere greie for i neste underkapittel.

⁴⁶ Herner Sæverot, Freireseminar, UiB, Bergen 2010, <http://www.carf.no/no/vellykket-premiere/>

4.3 *Literacy, meir enn lese- og skrivekompetanse*

Literacyomgrepet omhandlar dei ulike kompetansane vi treng for å fungere i eit samfunn. Vi har på norsk ikkje eit samleomgrep for det å lese og skrive. Det engelske ordet *Literacy* omhandlar begge deler, og er på norsk blitt omsett med leseferdigheit, skriftkyndighet/skrivekunne, eller det samlande omgrepet kompetanse. (Aamotsbakken og Knudsen 2011, kap.1). Den norske PISA-gruppa vel å bruke omgrepet kompetanse for literacy, men seier at omgrepet vanskeleg kan omsetjast til norsk på ein meningsfull måte (Kjærnsli og Roe 2010: 33)⁴⁷. Den engelske terminologien er difor mykje i bruk på norsk. Ordet er også blitt oversett med *litterasitet*, som vi nå kan sjå ein del i bruk (Alver 2013).

Tradisjonelt har vi hatt ei forståing av at literacy omfattar dei tekniske lese- og skriveferdigheitene. Lesing blir då sett i ei utvida tyding og omfattar både visuelle, auditive og verbale uttrykk. Digital literacy er døme på ei nyare utviding av literacyomgrepet. Østerrud (2012) seier «Being literate within a culture means not only having the ability to master that culture`s prevalent artifacts, but also being a competent participant in social practices where language and other symbol systems are used» (Østerrud, Gentikow og Skogseth 2012: 169-170). Østerrud påpeiker her det kulturelle og sosiale aspektet, samt det at forståinga av literacy kan variere mellom ulike kulturar.

UNESCO påpeiker at det har vore endringar i forståinga av literacyomgrepet, og at omgrepet framleis vert omsett og forstått på ulike måtar (UNESCO 2006: 148). Vi ser likevel ei aukande forståing for at literacyomgrepet omfattar eit langt meir utvida syn enn den opphavlege lese- og skrivekompetansen (ibid 2006: 147-159).

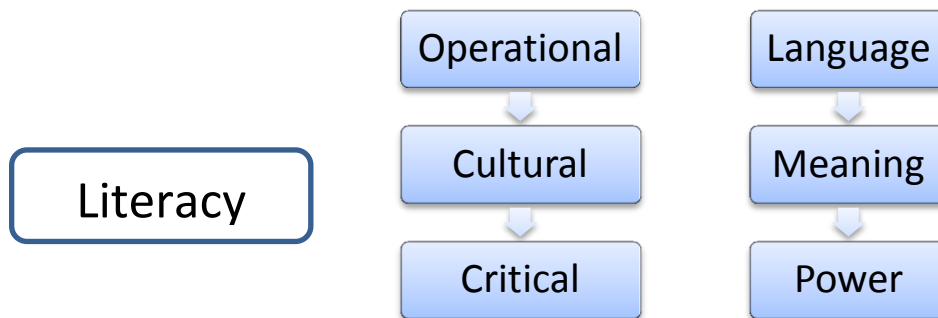
[..] understandings in the international policy community have expanded too: from viewing literacy as a simple process of acquiring basic cognitive skills, to using these skills in ways that contribute to socio-economic development, to developing the capacity for social awareness and critical reflection as a basis for personal and social change (UNESCO 2006: 147).

UNESCO peiker her både på grunnleggjande ferdigheiter, å bruke ferdigheitene til sosioøkonomisk utvikling, sosial forståing og medvit, samt kritisk refleksjon som basis for personleg og sosial endring. Dette kan samsvare med ei inndeling av literacyomgrepet i

⁴⁷ PISA 2009, http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf

functional, cultural og critical literacy. Peter L. McLaren (1988), Williams og Snipper (1990) og Green (1988; 2012) grupperer også omgrepet på denne måten. *Functional literacy* viser i første rekkje til den tekniske sida av omgrepet, avkodinga, der vi får fram meiningsbærande einingar av dei ulike tekstlege og visuelle uttrykka. *Cultural literacy* viser til kjennskap og forståing for sosiale, kulturelle, historiske og lingvistiske tradisjonar, samt pragmatisk språkbruk. *Critical literacy* involverer det å dekode og avdekkje ideologiske dimensjonar som tekst, institusjonar, sosial praksis m.m. representerer (McLaren 1988). All literacy inneheld verdiar og formål. Kritisk literacy omhandlar språkleg medvit, kompetanse til å stille spørsmål ved formål og hensikt, og også på sikt det å kunne endre ein sosial praksis (ibid).

Green samanfattar si forståing av omgrepet literacy og samanhengen mellom dei ulike delane av omgrepet på denne måten (etter Green 1988; 2012):



Dei tre dimensjonane i literacyomgrepet, språk, mening og kontekst/ maktforhold må vere likeverdige dersom det skal vere ein fullstendig pedagogisk literacy praksis (ibid). Den teknisk-operasjonelle og også til dels den kulturelle dimensjonen i ei språklæring er gjerne innlysende. Den kritisk reflekterande dimensjonen handlar om å forstå og avdekke haldningar og verdiar, og dermed styrkje myndiggjeringa av individet.

Ei forståing av kva kritisk literacy betyr kan også følgjast tilbake til John Dewey, som sa at målet med utdanning er å auka elevar si evne til å forstå, uttrykka og handla demokratisk i deira sosiale erfaring (Shor 1999). Skule og samfunn må då vere basert på samarbeid, demokratiske relasjonar og lik fordeling av ressursar og autoritet (ibid). Kritisk literacy tek då ei spørjande og kritisk reflekterande haldning i opplæringa. Å tenkje kritisk og spørjande til kunnskap presentert som fastlagde sanningar, kan gi oss ny kunnskap og kan gjere oss meir medvitne og handlande i liva våre. «Critical literacy is the use of texts to analyze and transform relations of cultural and political power. It's a part of a longstanding normative

educational project to address social, economic and cultural injustice and inequality» (Luke og Dooley 2009: 1).

Ei radikal haldning til omgrepet literacy må omfatte ei utvida forståing av lærarrolla enn det vi ofte kan sjå i dag. Vi ser ofte rolla definert til å vere ei tilnærma teknisk rolle, der læraren skal utføre anerkjende teknikkar. Lærarane kan då bli redusert til ein «høgnivåteknikar» som skal sette ut i livet ulike diktat frå ekspertar noko som fører til ei umyndiggjering av lærarstanden på alle nivå i utdanninga (Giroux 2011). Vi kan i dag sjå ein stor auke i utvikling av instrumentelle ideologiar som understrekar denne teknokratiske tilnærminga både i lærarførebuingane og i klasseromspedagogikken. Lærarrolla vert redusert til det å planleggje ut frå pensumlister og testar, og gjennomføre ferdige klasseromsopplegg. Giroux kallar dette forvaltningspedagogikk. Kunnskap blir brote ned til enkelte deler, standardisert for konsum og målt etter forhandsdefinerte måtar for evaluering. Det overordna målet er å produsere maksimalt tal studentar på kortast mogleg tid, og literacy har hatt ein tendens til å bli redusert til eit funksjonelt perspektiv nært knytt opp mot økonomiske interesser (Giroux 1988b). Slik har den positivistiske kulturen, underminert den naturleg kritiske naturen til pedagogikken og redusert utdanning til eit matematisk nytteomgrep. Den har svekka det demokratiske målet skulen har, og underminert rolla lærarar har som engasjerte og kritisk intellektuelle (Giroux 2011: 43; 1988b: 122).

Literacy har også blitt sett på som eit universelt sett av ferdigheiter som er likt fordelt, er nøytralt og er uavhengig av sosial kontekst. Dette blir tilbakevist. Literacy er avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten (Barton 1994; UNESCO 2006: 151). Literacy er ikkje isolerte ferdigheiter, men må sjåast som del av ein aktiv og brei læreprosess.

The growing international awareness of the broader social contexts in which literacy is encouraged, acquired, developed and sustained is especially significant. Indeed, literacy is no longer exclusively understood as an individual transformation, but as a contextual and societal one (UNESCO 2006: 159).

Særleg i vaksenopplæringssamanheng må konkrete livserfaringar og kritisk refleksjon vere utgangspunkt for læreprosessen og ikkje tradisjonell undervisning og «læring for testing». (UNESCO 2006: 151-152). Om lag halvparten av dei som kjem til Noreg som flyktningar har utdanning på grunnskule eller lågare nivå (Einarsen 2013). Omtrent ein fjerdedel av dei innvandrarane som kjem til Noreg er analfabetar. Statistisk sentralbyrå (SSB) viser til at det er svært liten kunnskap om analfabetane som kjem til Noreg (i Akerhaug 2011). Tal frå Norsk språkttest, Vox og IMDi tilseier at om lag 1000 personar med innvandrarbakgrunn, per årskull,

ikkje kan lese og skrive norsk godt nok til å klare seg i daglegliv og arbeidsliv. Det er klart behov for ein særskilt innsats for å redusere og på sikt fjerne analfabetisme i Noreg, samt å sikre at alle kan lese og skrive norsk godt nok (NOU 2011:14: 215). Omgrepet «funksjonell analfabetisme» er på veg ut som omgrep, men blir forklart med at ein har lært å lese og skrive, men at ein ikkje kan nytte seg av dette i dagleglivet fordi ein ikkje har tileigna seg evna godt nok, eller gjennom manglande bruk har mista evna. Undersøkingar har vist at det kan vere opp til så mange som 25 prosent av befolkninga i moderne industrisamfunn som kan reknast som «funksjonelle» analfabetar (Elvemo 2003: 22). Dei har gjennomført lese- og skriveopplæring, men les likevel for dårleg til å kunne gjere seg nytte av ferdigheitene. Dei har til dømes problem med å lese og fylle ut søknadsskjema, planar, tidtabellar og liknande (ibid). «Funksjonell» analfabetisme i industriland viser seg og vere særleg vanleg blant etniske minoritetar, marginaliserte grupper, eldre og kvinner.

Å vere illiterate i form av at ein ikkje kan lese og skrive i den vanlege oppfatninga av ordet betyr sjølvstøtt ikkje at ein ikkje kan ha godt utvikla kompetansar både kognitivt og sosialt. I den grunnleggjande literacyopplæringa av vaksne minoritetspråklege deltakarar er medvit om dette viktig. Sosialantropologen Levi-Strauss viser til at menneske over heile verda tenkjer likt, men at dei har ulikt materiale å tenkje på og brukar ulike «krykkjer for tanken». I skriftsamfunn oppstår logikk, syllogismar, matematikk og ingeniørkunst, mens skriftlause samfunn utviklar «det konkrete sin vitskap» (Eriksen 1998)⁴⁸. Abstrakt tenking kan støtte seg til gjenstandar (der vi brukar tall og skrift), og ein assosiativ, «poetisk» bruk av fornufta (ibid). Vi er van med at det har vore ei tett kopling mellom omgrepa literacy og «sivilisert», på same måte som det har vore ei kopling mellom illiteracy og det «primitive». Literacy i seg sjølv betyr nødvendigvis ikkje høgare kognitive ferdigheiter. Sosialantropologien har vist oss at såkalla primitive samfunn ikkje treng vere primitive verken i tanke, språkbruk eller handlingar (Gee 1986). Desse samfunna kan ha ein «annan type» literacy enn det vi vanlegvis omfattar med den dominerande vestlege literacyen (ibid). Alle menneske som blir «acculturated»⁴⁹ og sosialisert er allereie i ein posisjon der høgare kognitive ferdigheiter blir aktivert. Men korleis dette vert uttrykt og kva framgangsmåtar og praksisar ein har vil variere frå kultur til kultur (Gee 1986).

⁴⁸ Eriksen`s site.Tropenes tapte uskyld <http://folk.uio.no/geirthe/Levistrauss.html>

⁴⁹ Prosess der haldningar og oppførsel til menneske frå ein kultur blir påverka og modifisert gjennom møte med ein annan kultur (Gee 1986)

Qarin Franker er ein av dei forskarane i Norden som har arbeidd lengst med alfabetiseringsgruppa av innvandrarane. I artikkelen «Att utvekla litteracitet i vuxen ålder-alfabetisering i en tvåspråkig kontext» viser ho til døme på menneske med godt utvikla allsidige kompetansar, men utan at ein sit med «skule-literacitet». Desse kan oppleve sterke identitetskonfliktar og umyndiggjering når dei blir sett i ein skulesituasjon, noko som sjølvstøtt er stikk motsett av det ein ynskjer å oppnå gjennom eit alfabetiseringstilbod. «We get identity conflicts involving disempowerment and subjection, the exact opposite of what the literacy agencies wanted to achieve» (Kell sit. i Franker 2004: 697). Samfunnet sine normer og vurderingar ligg innebygd i den literacyen dei får presentert. Franker viser også til ei undersøking av den svenske antropologen Sachs i 1986 der elevane vert konfrontert med synet på skrifta som tanke og innlæringsverktøy, og der ein av elevane uttrykkjer «Vi blir jo som dyr her. Vi kjem aldri til å kunne lære å lese og skrive som andre menneske. Vi visste ikkje at vi er så mykje dårlegare enn alle andre» (Franker 2004: 698). Elevane kan gjennom sitt møte med vår undervisning gå frå å ha mange ulike kompetansar i kvardagslivet sitt til å få stempel som inkompetent.

UNESCO (2006) seier at trass i ulike forståingar og tendensar til å sjå literacy som avgrensa ferdigheiter, er det ei veksande internasjonal forståing av at literacy omfattar meir enn tekniske ferdigheiter. Literacy er heller ikkje berre isolert til individet, men er ein del av ei samfunnsforståing (ibid). Vi er alle født inn i ein samfunnsmessig kultur, eller sosiokulturell kontekst og ulike samfunn kan vektleggje og utvikle ulike typar av literacy. Vestleg teknologi og «vestleg» literacy har ei sterk dominerande rolle i verda i dag. Literacykompetansen vår påverkar kven vi er og korleis vi ser på verda. Det å verte sosialisert krev at mennesket må tilpasse seg eit visst system. Ein slik sosialiseringsprosess som flyktningar, asylsøkarar og andre går gjennom kan føre til konfliktar i høve til opphavleg identitet og verdiar ein har med seg (Gee 1986).

Kritisk literacy handlar først og fremst om å stille spørsmål til teksten sin bodskap (Auerbach 1992). Ei undervisning med utgangspunkt i kritisk literacy tek omsyn til medråderett i alle ledd. Basisen er eit trygt og støttande læringsmiljø. Deltakarane er dei som veit kva som er behovet og undervisninga må vere relevant for dagleglivet til desse som deltek. Gjennom arbeidsmåtar og spørsmålsstillingar kan medvit om sin eigen situasjon, egne sterke sider, mål

og ynskje vekse fram. Læraren må stille seg spørsmål om korleis ein kan støtte deltakarane til å utvikle sin eigen stemme, og eigne meiningar. Undervisningssystemet vårt er i ein tradisjon der elevane er trena til å vere avhengige av autoritetar og vente på å bli fortald kva ting betyr, og kva dei skal gjere. Læraren i systemet er trena til og vere ekspert som skal overføre kunnskapar og formidle offisiell informasjon og også til å halde fast på ansvaret (Shor 1999). Dette er ofte fastgrodde mønstre det kan vere vanskeleg å fri seg frå, både for lærar og elev. Læraren sin funksjon i ein kritisk literacy kontekst er då meir ei rettleiing enn styring, der ein søker etter å stille viktige spørsmål i tilknytning til lærestoffet. Opplæring i det teknisk, funksjonelle kan flettast naturleg inn i ei temabasert undervisning. Klasserommet kan då verte som ein modell av verda utanfor der ein får prøve seg, og finne ut kva som er sentralt i eins eige liv. Demokrati og kritisk tenking må då komme inn som sentrale deler av livet i klasserommet (Auerbach 1992).

Eit kritisk perspektiv i språkopplæringa må også omfatte dialog og utvikling av felles forståing for andre, samt eining om fellesverdier. Slike dialogprosessar kan vere utviklande og frigjerande for både elevar/ deltakarar og lærar (Guilherme 2002: 225-226).

5. Metode – å finne høvelege verktøy i ein forskingsprosess

Metode er måten ein går fram på og dei metodiske verktøya ein brukar for å finne svar på forskingsspørsmåla sine. Hovudspørsmålet mitt omhandlar på kva måte kritisk literacy er viktig i språkopplærings- og integreringsprosessen for minoritetsspråklege vaksne med liten skulegang frå heimlandet. Eg har brukt litteratur og forskingsarbeid knytt til literacy og integrering for å få ei teoretisk forståing av temaet. For å få innsikt i korleis lærarar i vaksenopplæringa ser på rolla si, og kva rolle dei ulike literacydimensjonane spelar i opplæringa har eg intervjuet 10 lærarar som arbeider i vaksenopplæringa ulike stader i Sør Noreg.

5.1 Kvalitativ forskning i forlenginga av hermeneutikk og erfaring

Undersøkinga mi fell naturleg inn under ei kvalitativ metodologisk tilnærming. Eit mål med kvalitative metodar er å undersøkje meiningsinnhaldet i fenomen, slik det vert opplevd frå dei involverte eller «studiesubjektet» sitt perspektiv (Alvesson og Sköldbberg 2008: 17). Metodane omfattar ulike former for systematisk innsamling, arbeid og analyse av materiale frå samtale, observasjon eller skriftlig tekst, der ofte sosial interaksjon står i sentrum (ibid).

Gjennom lærarintervjuet forsøker eg å finne ut korleis lærerane erfarer og opplever trekk ved den lærargjerninga dei står i, og korleis dei ser på forholdet mellom språklæring og integrering. Ved å samle inn lærarsamtalar, dvs. intervju som vedkjem lærerane sine praksiserfaringar og tankar om språklæringa si rolle ynskjer eg å knytte språklæring opp mot kritiske teoriar innan pedagogikk og integrering.

Å finne «den overgripande sanninga» er ikkje eit mål. Kor gyldig eit resultat er kan bli vurdert gjennom ein kritisk gjennomgang og dialog om kor haldbare dei argumenta som blir lagt fram i løpet av den hermeneutiske prosessen er. Resultata vil være førebelse fordi vi alltid kan fortsetje ein hermeneutisk prosess. Eg kan kome til nokre oppsummeringar og konklusjonar i mitt forskingsprosjekt, andre forskarar vil finne nye innfallsvinklar og resultat. Nye tidsepokar kjem opp med nye forskingsspørsmål og nye avsløringar (Alvesson og Sköldbberg 2008: 211).

5.2 Presentasjon av prosedyre, intervjuguide og intervju

Føremålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å innhente skildringar av intervjupersonen sin livsverden, særleg med omsyn til tolkingar av meininga med fenomena

som blir skildra (Kvale 2001: 39). Dei data som intervjuet gir er nødvendigvis ikkje fakta, jamfør eit naturalistisk eller positivistisk syn. Utsegn kan sjåast som kulturelle uttrykk (Ryen 2002: 173). Ulike forskarar vil difor sitte igjen med ulike intervju. «Man styrer og styres, leder og ledes gjennom hva man selv og den (de) man samtaler med, sier og hvordan de kommuniserer» (Ryen 2002: 163). Betyr det då at det ikkje eksisterer noko eigentleg stabil røynd? Svaret vil vere avhengig av kva for paradigme ein stiller seg innanfor i den kvalitative forskinga. I kvalitativ forskning er det ei vanleg oppfatning at røynda er noko som (re)konstruerast i møtet mellom forskaren og dei som deltek i studien (Nilssen 2012: 62). Mykje kvalitativ forskning som vert utført innan eit konstruktivistisk paradigme (Postholm 2005). Under dette nivået følgjer teorien eller det omgrepsmessige rammeverket ein brukar, den linsa ein ser gjennom (Nilssen 2012: 62). Rammeverket mitt er eit kritisk pedagogisk perspektiv. I ein intervjuopprosess og i kodings- og kattergoriseringsopprosess kan ein vere influert av ulike teoretiske perspektiv og førforståinga si. I analyse og tolkingsopprossen kjem det teoretiske perspektivet sterkare att i forsøk på å skape meining i materialet (Nilssen 2012: 64 – 67).

I litteraturen vert omgrepa informant og respondent brukt noko om kvarandre, men også med litt ulik forståing. Omgrepet respondent vert ofte knytt til det meir strengt strukturerte forskingsintervjuet, medan informant ofte knytast til det semistrukturerte intervjuet (Postholm 2005). Ein informant gir informasjon om røyndomen informanten kjenner til, og han/ ho kan gi opplysningar om forhold vedkommande sjølv er ein del av (Ryen 2002: 17). I den sosialkonstruktivistiske retninga viser nokre til at desse omgrepa signaliserer ein asymmetrisk relasjon, og at intervjuet vil vere ein fellesskapande situasjon der intervjuar og informant/respondent kjem fram til eller skaper ei sosial røynd. Den ein intervjuar vert då eit subjekt ein vel å kalle deltakar (Ryen 2002: 127-128). Eg vel her å bruke omgrepet informant om dei intervjuar lærerane. Deltakar brukar eg om elevane i vaksenopplæringa.

I starten på dette arbeidet, sende eg ut skriftleg førespurnad om intervju (vedlegg 2) til sju vaksenopplæringscenter i Sør-Noreg. Eg fekk tidleg tilbakemelding frå tre center. Dei resterande tok eg telefonkontakt med etter 2-3 veker, og fekk då oppgitt namn og e-post til interesserte informantar som eg tok direkte kontakt med. Sju av intervjuar var fordelte på fire større vaksenopplæringscenter i større byar, og tre intervju var på mindre stader. Alle intervjuar er tekne i Sør-Noreg, men både Vestlandet, Sør-Vestlandet og Austlandet er representert. Eit av intervjuar er e-postintervju der informanten fekk tilsendt intervjuguiden og

sende attende skriftlege svar. Dei ni andre intervjuar vart gjennomførte på arbeidsstaden til informantane.

Utveljinga vart føreteke på bakgrunn av at eg ynskte å ha informantar frå både større og mindre senter. Utveljinga kan elles karakteriserast som «convenience-utval», der eg valde kommunar som var relativt tilgjengelege for meg. Eg ynskte også å ha ei viss fordeling over Sør-Noreg, og eg la vekt på å få informantar frå senter eg ikkje har hatt nær kjennskap til eller har hatt nært samarbeid med. To av informantane fekk eg tilfeldig kontakt med på eit kurs i regi av Vox, der spor 1/ vaksne med liten skulegang var tema.

Dei fleste informantane fekk ikkje lese gjennom spørsmåla før intervjuet. Dei som hadde fått lese gjennom spørsmåla var informanten som svarde skriftleg via e-post, samt to informantar der det var usikkert om vi fekk høve til å møtast, noko vi likevel gjorde. Eg ser i ettertid at eg burde ha sendt ut til alle på førehand eller til ingen. Eg kan likevel ikkje seie at eg ser forskjell med omsyn til om at dei som hadde fått lest gjennom spørsmåla på førehand svarde vesentleg meir grundig, eller at det syntes meir «gjennomtenkt» enn dei som ikkje hadde lese gjennom på førehand.

Intervjuar tok gjennomsnittleg ein og ein halv time, til ein time og trekvart time. Samtalane vart teken opp på band (Olympus, digital voice recorder VN-510). Deretter vart intervjuar transkribert til word-dokument, der informanten fekk eit koda namn før opptaka vart sletta. Alle intervjuar gjekk føre seg i tidsperioden mai til november 2012.

5.3 Metodiske refleksjonar og utfordringar

Utfordringar med omsyn til metodisk tilnærming finn vi i alle undersøkingar, både kvalitative og kvantitative. Den største utfordringa er ofte det å bli sjølvmedviten om spekteret av sterke og svake punkt i arbeidet sitt.

Å få ei total oversikt over den pedagogiske diskursen som går føre seg på teoriplanet er tilnærma umogleg. Gjennomgang av litteratur innan feltet, samt forskingsarbeid er likevel viktig. Denne prosessen er som alt arbeid også prega av val ein heile tida må ta. Ein vel undersøkingar, ein vel forfattarar, og ein vel kva språk og kultur ein søkjer etter relevante undersøkingar i. Sjølv om ein har som overordna mål å velje breitt og ope, vil forskinga alltid

vere prega av personlege val, samt det at ein har avgrensa tid til rådvelde. Personlege val er også ein del av førforståinga og den kulturelle bagasjen til den enkelte. Den enkelte forskar sin posisjon vil alltid prege forskingsarbeidet meir eller mindre, forskinga er difor aldri heilt nøytral. Dette kan føyast inn som ein del av reliabiliteten eller kor påliteleg eit prosjekt er. Det viktige poenget er å reflektere over sin eigen posisjon og egne val også i teori-utveljinga.

Tidleg i denne arbeidsprosessen vart «forståingshorisonten» min utfordra. I utgangspunktet var planen å skrive om utprøving av nye metodar innan alfabetiseringsopplæringa for deltakarar med liten eller manglande skulegang frå heimlandet. I løpet av prosessen, gjennom teoretisk fordjuping, refleksjon og dialog vart eg tvilande til vinklinga mi. Eg stilte spørsmål ved mitt eige fokus og såg etter kvart også dei utfordringane eg sjølv har erfart i vaksenopplæringa i eit anna lys. Spørsmåla knyta til opplæringsmodellar og metodiske utfordringar med omsyn til deltakarar i vaksenopplæringa, vart endra i retning omgrepet kritisk literacy og Freires frigjeringspedagogikk. Denne prosessen førde også automatisk til at eg måtte gå inn i ei relativ omfattande og for meg ny teoretisk fordjuping. Eg gjekk i drøftingar med meg sjølv, vurderte teoretisk synspunkt opp mot egne erfaringar og såg dette i høve til teori. Vala mine med omsyn til teori er teke med omsyn at eg ynskjer å få innsikt i kritisk pedagogiske retningar og perspektiv som kritisk vurderer pedagogisk verkelegheit. I perioden intervjuja føregjekk var eg framleis i denne drøftingsprosessen. Då eg kom til analyseprosessen såg eg etter om mi eiga endring i fokus og forståing var noko eg kunne sjå i andre lærarar si forståing og haldningar til temaområdet, eller om dei hadde ei motsett tilnærming.

Alle intervjuja opplevde eg som kvalitative og gode møte. Dei to første intervjuja fekk likevel preg av å vere først ute. Det eine måtte avsluttast fordi eg kom i tidsnaud, og eg måtte avbryte før eg var ferdig med alle spørsmåla. Det andre intervjuet vart gjennomført på eit rom der fleire personar kom og gjekk. Desse forstyrringane prega situasjonen, slik at eg opplevde både eg og informanten vart avspora fleire gonger. Eg fekk elles erfaringar i desse to første intervjuja med omsyn til tidsbruk, temarekkjefølgje og bruk av oppfølgingsspørsmål. I etterkant av desse intervjuja reviderte eg også intervjuguiden noko.

Eit semistrukturert intervju er kjenneteikna av opne og ikkje alltid faste spørsmål, men er meir konsentrert omkring emne. Guiden min er delt opp i emne, og under desse utforma eg spørsmål. Likevel følgde eg ikkje guiden slavisk, fleire av emna flyt over i kvarandre og etter kvart som informantane snakka var det naturleg å skyte inn eit spørsmål frå ein annan del av

guiden. Eg forsøkte å leggje vinn på at intervjusituasjonen skulle vere så naturleg nær ein dialog som mogleg. Situasjonen kunne fleire gonger få preg av og vere ein samtale mellom lærarkollegaar som ikkje kjenner kvarandre, men som har ein meir eller mindre felles erfaringsbakgrunn. Dette impliserer at den som vert intervjuet er ein «medforskar», og at ein produserer mening i eit fellesskapet (Ryen 2002: 17). Vi vil automatisk i ein intervjusituasjon sjølv aktivt delta for å skape eller konstruere ulike versjonar av røynda eller verda rundt oss avhengig av kven det er vi interagerer saman med (ibid 2002: 140). Vi må difor ikkje sjå på spørsmål og svar i intervjuet som filter som let oss sitte igjen med «sanninga». Intervju er også ei sosial hending basert på gjensidig deltakande observasjon. Difor ser vi ikkje på informantene sine forteljingar som sanne eller falske rapportar om røynda, men som ei slags utstilling av ulike perspektiv. Oppgåva vår er ikkje å gi nøytrale skildringar av røynda, men å gi kritisk analyse av negative forhold i denne røynda (Ryen 2002: 39). Gadamer seier om samtalen «at den gjensidige forståelsen som finner sted i samtalen, dreier seg ikke om å spille ut og tvinge gjennom sitt eget standpunkt, men om en forvandling i retning det som er felles. Her forblir man ikke lenger det man var» (Gadamer 2010: 420).

Eg tenkjer i ettertid at eg kunne lagt opp til ein endå meir open samtale for «å gripe informantene si livsverd», og også søkt etter meir utdjuping av informantene sine tankar. Og eg ser at i nokre av intervjuet styrde eg samtalen litt fort tilbake til dei rettleiande spørsmåla av redsel for å hamne for mykje ut på «viddene». Når ein skal ein forsøkje å få tak på informantene sin livsverden tek det tid. Ein må ofte «snakke seg varm». Eg ser at i dei intervjuet der eg ikkje var for bunden i høve til spørsmåla, kom eg tettare inn på informantene og fekk tydelegare utsegn som viste meir av hans/ hennar person og kva som var sentralt for han/ho. Eg såg då tydeleg verdien av det semistrukturerte intervjuet.

Den overordna meininga var å få fram erfaringar og haldningar hos lærarar, synspunkt på kva som er viktig i undervisningssituasjonen, og kva ein opplever som viktig for deltakarane. Eg forsøkte å leggje vinn på at det var den enkelte læraren si «stemme» eg skulle forsøkje å fange. Eg gjekk ikkje inn i pedagogiske diskusjonar. Eg brukte heller ikkje tid på kritisk pedagogikk som skulle vere eit av mine blikk i dette arbeidet, med eit unntak der ein lærer uttrykte interesse for nettopp denne pedagogiske vinklinga, og vi kort samtala om korleis vi oppfatta kritisk pedagogikk.

I utgangspunktet ynskte eg som nemnt å fokusere på elevgruppa med lite eller utan skulegang frå heimlandet. Det var også lærarar som har denne elevgruppa eg spurde etter i informasjonsskrivet som vart sendt ut. Det viste seg vanskeleg å rekruttere informantar frå denne lærargruppa. Kvifor det var slik er eg usikker på. Det kan vere tilfeldig, som at det ikkje høvde for desse lærerane ved dei sentra eg tok kontakt med. Det kan også vere slik som ein informant sa, at det i nokre tilfelle er lærarar med mindre erfaring og fagleg bakgrunn som underviser denne gruppa, og at dei kan vere usikre med omsyn til eigen kompetanse. Same lærer sa også at det var mindre «status» å ha spor 1 elevar og alfabetiseringsdeltakarar. Læraren sa at ho også kunne få inntrykk at det kunne vere ei litt nedlatande halding mot denne gruppa, og at dei syntes «syntes synd på» lærerane som hadde desse «treige» elevane som informanten (Beate) uttrykte det. Det kan også vere eit uttrykk for at det å arbeide med denne deltakargruppa er ein vanskeleg og utfordrande jobb, og at det er mangel på kompetanse blant lærarar på dette feltet. Eg kan slå fast at alle lærerane som let seg intervjuar var lærarar med relativt lang arbeidserfaring, og med utdanning på bachelor eller masternivå. Ein av informantane var nå rektor, men hadde arbeidd over mange år med deltakarar på lågare og middels nivå, samt med elevar med særlege behov.

Ideelt sett ville eg ha føretrekt å nytte gruppeintervju/ fokusgrupper som metode. Oppgåva omhandlar tema innafor språk/kommunikasjon, og om pedagogiske haldningar. Erfaringar, meiningar, ynskje og haldningar er tema ein reknar at fokusgrupper er gode til å undersøke. Ein meningsrefleksjon gjennom den sosiale interaksjonen i ei gruppe vil stå meir i samsvar med eit utgangspunkt med omsyn til meningsdanning i kollektiv og samhandlande dialog. Dette viste det seg vanskeleg å gjennomføre i praksis. Det var vanskeleg tidsmessig å få folk til å stille i ei fokusgruppe. Det vart derfor gjennomført individuelle intervju i åtte tilfelle og eit fellesintervju med to lærarar, samt eit e-postintervju.

Alle informantane fekk eit informasjonsskriv (vedlegg 2) der bakgrunn og motivasjon for prosjektet mitt vert skildra, kva gruppe lærarar eg ynskjer å intervjuar, og korleis eg hadde tenkt å gjennomføre intervjuet. Rettar med omsyn til deira anonymitet, med omsyn til elevanonymitet, og med omsyn til retten til når som helst å kunne avbryte intervjuet vart også skildra. Dei vart informerte om opptak av samtalen og godkjende dette munnleg. Dei vart informert om at opplysningane vart handsama konfidensielt, oppbevaring og lagring av data i etterkant og sletting av intervjufiler ved når arbeidet vart avslutta. (Jamfør vedlegg 1 godkjenning frå NSD, Norsk Samfunnsvitskapelege Datateneste), og vilkår etter

forskingsetiske retningsliner utarbeida av NESH, Den Nasjonale Forskingsetiske komitè for Samfunnsfag og Humaniora. Respekt for menneskeverd og integritet, informert samtykke, reservasjonsrett, arbeid for å unngå skade og meirbelastning, konfidensiell handsaming, anonymitet, vern/skånsemd med eit særleg ansvar for skånsemd mot born i forskning, er grunnleggjande etiske prinsipp utarbeida i NESH sine retningsliner (NESH 2006).

Etter transkribering vart lydopptaka sletta, og dei transkriberte filene vart koda og gjort anonyme. Eg valde å gi dei ti informantane fiktive namn som eg brukar vidare i presentasjonen (Ola, Vibeke, Britt, Kine, Beate, Kari, Hans, Siri, Hanne og Bente). I presentasjonen av ytringar frå informantane har eg i dei tilfella der ytringane er svært samanfallande plassert fleire namn bak ei ytring. I desse tilfella er ikkje ytringa ordrett sitat frå alle, men samanfallet er så tett at eg meiner det klart dekkjer det fleire informantar uttrykte. Når eg siterer informantane har eg brukt både bokmål og nynorsk, sidan informantane brukte begge målføre. Det er ikkje nødvendigvis samsvar mellom målføre i sitatet og kva språkvariant som var informanten si opphavleg målform.

Eit djupneintervju kan vere krevjande. Det tek tid, krev tolmod og konsentrasjon. Intervjuguiden min femnde relativt vidt og kravde tid. Eg kunne merkje ved eit par tilfelle at informanten vart trøyt. I ettertid ser eg at eg med fordel kunne ha korta inn og konsentrert meg meir om enkelte emne. På den andre sida er det når ein femner vidt at ein også kan få opp synspunkt som gjerne ikkje ville kome fram dersom intervjuet er knapt og svært strukturert. Ved intervjuet var eg som nemnt framleis i prosessen i høve til vinkling og fokus. Intervjuet vart då ein del av «min hermeneutiske prosess» der eg brukte synspunkt og drøftingane frå informantane til å finne endeleg fokus. Ved tre av intervjuet varde dialogen vidare med omsyn til dei tema vi hadde teke opp etter at intervjuet formelt sett var avslutta. Det slo meg då at svært interessante synspunkt og haldningar kom fram, og at eg hadde slått av bandopptakaren for tidleg.

Omsynet til verdsetjing, gjensidig respekt og det individuelle perspektivet må haldast høgt i intervjuprosessen. I neste underkapittel tek eg for meg fleire refleksjonar omkring truverde og tillit i ein kvalitativ forskingsprosess.

5.4 Spørsmål om tillit og truverde. Validitet og reliabilitet i arbeidet

Validitet og reliabilitet er tradisjonelle kvalitetskriterium innan kvantitativ forskning. Lincoln og Gubbar (1985) viser at det kan vere behov for eit vitenskapelig paradigmeskifte der desse positivistiske kvalitetskriteria vert erstatta med eit nytt kriterium, - truverde. Ei undersøking sitt truverde er avhengig av innsamlings- og analyseteknikkar, forskaren sin bakgrunn, måten ein presenterer seg og materialet sitt på, induktiv analyse og ein holistisk tankegang (Patton 2002). Dette gjeld det som skjer mellom intervjuar og intervjupersonar med omsyn til korleis intervjuaren fungerer som instrument, og korleis undersøkinga blir gjennomført.

Kvalitativ metode er vitenskapelig på ein annan måte enn i kvantitativ forskning. Vurdering av reliabilitet og validitet vil her bli annleis. Reliabiliteten vil vere avhengig av merksemd og analytisk evne. Forskaren må vere medviten om at forventingar og forkunnskapar kan prege forskinga, og at forskaren sin subjektivitet er i interaksjon med forskingssubjektet på ein måte som kan redusere verdien av forskingsresultata (Nilssen 2012: 139). Til dømes er det grunnleggjande menneskeleg å vere meir open for funn som støttar det vi trur på enn det som ikkje støttar oppfatninga vår. Dette gjeld ikkje berre kvalitativ forskning. Også Darwin reflekterte over at hans natur kunne lure han til og oversjå fakta som ikkje passa inn i mønsteret hans. Vi må difor vere konstant sjølvmedvitne om vår eiga rolle, våre interaksjonar, vår teoretiske ståstad og materialet vårt. Dersom forskaren ventar å finne fenomen som stadfestar ei spesiell hypotese, kallar vi dette for forskaren sin forventningshorisont (Gilje og Grimen, 1993: 72). Dette omgrepet har likskap med Gadamer's førforståing (Gadamer 2010). Forskarrefleksivitet er eit anna ord for dette, det vil seie erkjenninga av at all kvalitativ forskning er verdilada og påverka av forskaren sine subjektive, individuelle teoriar. Forskaren sin verdi som forskingsinstrument er slik avhengig av at forskaren er konstant sjølvmedviten på rolla si, interaksjonane sine, den teoretiske ståstaden og materialet sitt (Delamont i Nilssen 2012: 139). Det å gjere greie for konteksten til det ein studerer og si eiga rolle som forskar kan vere med på å sikre validitet på den måten at rollene til informantar og intervjuar vert klarlagt.

Eg har tidlegare i dette kapittelet søkt å gjere greie for mi eiga rolle, mitt subjektive utgangspunkt, vala mine, og eg har forsøkt å gjere prosessane eg har gått igjennom transparente. Som tidlegare nemnt endra fokuset mitt seg i forhold til utgangspunktet. Endringa kom gjennom eit samspel mellom tidlegare førforståingar, omgrepsforståing og

teoretisk materiale eg gjekk inn i. Innfallsvinkelen og forståinga endra seg også gjennom intervjuprosessen. Kvalitative undersøkingar er fleksible og utforminga av sjølve problemstillingar kan slik vere induktiv. Etter kvart som mi eiga forståing og refleksjonar i høve til språkopplæringa endra seg vart utsegn frå informantane viktig, både det å finne gjenklang for mi eiga forståing og for å leite etter motsette forståingar. Eg gjekk i analysearbeidet på leit etter fenomen/ ytringar som eg kunne gruppere i tema eller kategoriar, og eg såg etter samanfall med eiga forståing og etter sprik og motsetningar. Eg kan ha oversett viktige ytringar, men ytringane vart gjennomgått på mange ulike vis gjennom gruppering i ulike skjema og grafiske framstillingar noko som eg meiner kan vere med og styrkje truverde. Arbeidet med koding og kategoridanning er også påverka av erfaring, førforståing og teorival, ein vel kva som er relevant, kva som er data og kva som ikkje er det. Forskaren er eit instrument i heile undersøkinga og samspelet mellom meg som intervjuar og informantane vil verke inn på resultatata.

Underteikna har intervjuar informantar innan mi eiga verkelegheit på den måten at eg kjenner fagområdet gjennom at eg sjølv har vore lærer i vaksenopplæringa i omlag 5 år. Eg har ikkje intervjuar nokon på min eigen arbeidsplass og eg har heller ikkje hatt anna arbeidssamarbeid med dei eg intervjuar. I gjennomgangen av det transkriberte materiale ser eg tydeleg at dei ulike tema vart ulikt vektlagt hos informantane, noko som avspeglar seg i tekstomfanget mellom delane. Eg kan tolke dette i retning at den enkelte informant har fått presentert sine individuelle synspunkt og vektleggingar.

Eg opplevde som nemnt i kap. 5.3 at det under prosessen med å få tak i informantar var vanskeleg å få rekruttere den lærargruppa som arbeide spesielt med deltakarar med liten eller ingen skulegang frå heimlandet. Fleire lærarar sa seg interesserte, men presiserte at dersom eg ynskte informantar frå alfalærargruppa så jobba dei ikkje lenger spesielt med denne gruppa. Alle lærerane hadde likevel i tidlegare praksis eller som vikar arbeidd med alfagruppa, men jobba nå med deltakarar med meir skulebakgrunn. På bakgrunn av dette vart undersøkinga mi retta meir mot språkopplæring og integreringsspørsmål generelt, men likevel med eit hovudfokus mot elevar med liten skulebakgrunn. Det er også litt av grunnen til at eg gjekk relativt breitt ut i intervjuguiden og stilte spørsmål knytt opp mot fleire tema knytt opp mot språk, integrering og generelle erfaringar og perspektiv som lærer i vaksenopplæringa. Materialet måtte difor reduserast i analyseprosessen, og eg har vald vekk deler av intervjuar

som fell utanfor problemstillingane. Samstundes opplever eg at desse delane gav eit nyttig bakteppe for å forstå informantane sine perspektiv og erfaringar betre, men det kan også vere eit svakt punkt at den konkrete problemstillinga var i endring og først vart endeleg på plass seint i prosessen. Dette kan ha ført til at eg i mindre grad fekk informasjon som var heilt direkte knytt til problemstillinga slik ho nå ligg føre.

Funna mine, dei utsegna eg har fått er i stor grad avhengig av den konteksten dei fann stad i. Nye intervju, også med dei same informantane vil truleg gi litt andre svar. Det vil vere ein ny kontekst, tida har endra seg, informantane og eg endrar oss, og eg vil aldri få nøyaktig dei same svara ein gong til. Ein måte å få auka truverde til ein studie kan vere å ta funna attende til kjeldene («member checking»). I ettertid hadde eg sett det som ei føremon om informantane hadde fått lese gjennom dei transkriberte intervju, og også om dei hadde gitt tilbakemeldingar på dei funna og tolkingane eg har kome fram til. Slike prosessar er svært arbeidskrevjande og måtte difor falle utanfor dette arbeidet. På den andre sida kan ein få spontane svar i første runde, før informanten får lese og reflektert over svara. Det overordna spørsmålet med omsyn til truverde vil vere om funna er konsistente med anna datamateriale, om det gir meining i høve til innsamla materiale og finn gjenklang i teoriskildringane.

I neste kapittel vert funn i intervju presentert. Eg presenterer først nokre sentrale kategoriar og mønster eg har fann i intervju. Dette vil eg så drøfte dette i lys av teori og tidlegare undersøkingar innan feltet.

6. Presentasjon og analyse av lærarens erfaringar.

I forlenginga av kapittel 5 der eg gjer greie for dei metodologiske vala mine, vil eg i kapittel 6.1 gjere greie for mi forståing av den kvalitative analyseprosessen som er lagt til grunn. I kapittel 6.2 presenterer eg kategoriar og mønster eg fann i intervjumaterialet som representerer sentrale tema for informantane, og som eg meiner har verdi for forskingsspørsmåla. I kapittel 6.3 brukar eg så forskingsspørsmåla som orienteringsramme for analysen. Eg drøftar desse i lys av teori og forskning, samt materiale i 6.2. Det empiriske materialet har slik vore gjennom fleire analyse- og reduksjonsprosessar.

6.1 Om kvalitativ analyse og egne erfaringar

Kvalitative analysar kan gjerast på ulike sett. Generelt går i ein dialog med teksten/ intervjuader ein prøver å finne det allmenne, det særprega og det avvikande (Befring 2007: 183). Ein ser etter ulike typar mønster og søker å knyte dette opp mot den teoretiske forskinga. Dette kan forståast som ein hermeneutisk prosess der ein pendlar mellom heilskap og del og søker djupare forståing av eit emne. Analyseprosessar i kvalitativ forskning er prega av ulike paradigme. I ein naturalistisk analyseprosess held forskaren fast på skilje mellom røynd og representasjon, og lyttar til informantane sine representasjonar av røynda (Ryen 2002: 144). Ein har tillit til at informantane kan referere korleis livet er, eller korleis det vert opplevd frå denne sida. Tolkingane representerer då verkelegheita frå ein synsvinkel (ibid). Eg ser det slik at analyseprosessen min er naturalistisk prega, men er influert av perspektiv frå etnometodologisk analyse der ein ser røynda forma i interaksjonsprosessar. Forskaren vil i dette perspektivet også vere eit filter i sorterings- og kattergoriseringsprosessen. Dataanalyse vert frå begge perspektiv bygd «nedanfrå og opp», dvs at dataa dannar grunnlag for danning av kategoriar.

Sjølve analyse- og tolkingsprosessen blir ofte delt inn i tre fasar; datareduksjon (koding), kategoridanning og konklusjon med verifisering (Ryen 2002: 147-155). Analyse og tolkingsprosessane vil ofte gli over i kvarandre. Analyse er definert som det å komme fram til funn. Tolking er å skape mening i funna (Nilssen 2012: 104). Koding og kategoridanning er dei analyseprosessane der ein viser data og skil ut det som er sentralt. Vidare ser ein etter mønster og dannar nøkkelomgrep i datamaterialet. Retninga Grounded Theory har som ideal at teoriar vert danna ut frå det som vert observert og tileigna gjennom empiri, altså ei induktiv tilnærming (ibid: 79). Eg er i arbeidet inspirert av denne analysemetoden med omsyn til tilnæringsmåte til datamaterialet, utan ambisjon om å utvikle ny teori på området.

Tilnærminga mi har vore å sjå etter sentrale kodar og kategoriar i materialet (kapittel 6.2), som kan seie noko om dei tema og perspektiv som vart framheva av informantane, og deretter vurdere det empiriske materiale opp mot problemstillingane mine (kapittel 6.3).

Første grupperinga mi av materialet var etter dei inndelingane eg hadde føreteke i intervjuguiden. Gjennom transkripsjonsprosessen hadde eg notert meg relevante utsegn som var interessante og sentrale i høve til tema og dei førebelse problemstillingane. Deretter gjekk eg nok ein gong gjennom det eg hadde markert, og grupperte desse i tema eller kategoriar. Kategoriar er då grupper av mønster eller tema ein kjem fram til etter å ha gjennomgått alle fenomen eller ytringar i datamaterialet (Nilssen 2012: 79). Gjentakingar, kontrastar, det spesielle og det generelle er med på å utforme kategoriane. Eg laga skjema og ulike modellar og figurar over ytringar og moglege kategoridanningar. Dette vart analysereiskap for å prøve og sjå samanhengar betre. I framstillinga av materialet i kap. 6.2 valde eg ikkje å bruke dei skjematiske framstillingane, men heller skildre funna med ord.

Vidare i prosessen pendla eg mellom teori og ulike kategoriar for og sjå etter samanhengar, og om kategoriane fann gjenklang i teoriane, det vil seie ei meir deduktiv tilnærming. Ein brukar då dei definerte kategoriane og analyserer materialet ein gong til, det vil seie at ein testar materialet (Nilssen 2012: 99-100). Kategoriar kan munne ut i ein kjernekategori som handlar om hovudtema i forskinga (ibid), noko som er sentralt i Grounded Theory. I analyseprosessen går ein då hermeneutisk inn og ut av ulike kodar og kategoriar og ser dette opp mot problemstillingar for til slutt å prøve å komme fram eit større bilde. I kapittel 6.2 presenterer eg informantane og det empiriske materialet i form av kategoriar eg arbeidde fram gjennom analyseprosessen. Dette er då eit bakteppe og eit grunnlag for analysen og drøftinga i kapittel 6.3, der forskningsspørsmåla er rettesnor for analysen.

6.2 Lærarens mange utfordringar. Kategoriar i empirisk materiale

Intervjuguiden (vedlegg 3) var inndelt i tema: læraren sin bakgrunn, undervisningserfaringar, metodebruk, vurdering/evaluering i undervisninga, læreplan som styringsinstrument, samt forståing av literacy- og integreringsomgrepet. Gjennom analyseprosessen kom eg fram til fire hovudkategoriar som avspegla viktige fokusområder i informantintervjua: styringsverk og læraren sin profesjon, læraren sitt fokus og utfordringar, relasjonar og sårbare livssituasjonar i undervisningssituasjonen og møte med deltakarar med liten skulebakgrunn.

6.2.1 Styringsverk og læraren sin profesjon

Denne kategorien omhandlar lærarens haldningar til læreplanar og anna styringsverk brukt i undervisninga. Informantane uttrykte ulike haldningar til styringsverk. I den offentlege debatten vert ofte læraren sin autonomi og sitt handlingsrom sett opp mot dei sentrale styringsverktøya. Dette kom også fram i materialet mitt.

Den nye læreplanen trådde i kraft 1. september 2012. Intervjua mine gjekk føre seg frå mai til november. Fleire gav uttrykk for at dei ikkje var nok kjent med den nye planen, men uttrykte likevel at læreplanen syntes betre, meir konkret og relevant i høve til tilknytning til samfunns- og arbeidsliv enn den gamle frå 2005 (Informant Ola, Siri, Hans, Vibeke). Dei gav uttrykk for ei positiv innstilling til den nye planen, men i varierende grad til læreplan som styringsverktøy. «Ein læreplan er ein god reiskap og hjelper meg med struktur og rammer» (Siri). «Den nye læreplanen virker bedre inndelt tematisk sett enn den gamle» (Ola). Auken i timetal og alfabetiseringsdelen vart framheva som positivt (Beate, Britt, Kari, Hans, Hanne). Nokre uttrykte generell skepsis til læreplanar som styringsverktøy. «Eg er ikkje tilhengar av læreplanar. Den ligg der i skuffa. Men eg ser jo at det er samanfall med noko av det eg gjer» (Hanne). «Ingen her bruker læreplanen aktivt. Læreboka, som jo følger læreplanen, og ikke minst norskprøvene er det som styrer hele undervisningen» (Ola).

Mål- og resultatstyring er sentralt i skulane sin kvardag. Dei strukturerande sidene ved målstyring vart framheva av informantane. «Målstyring hjelper meg å ha struktur og rammer» (Siri) og «Eg held meg relativt strengt til skjema og har daglege mål for kva som skal gjennomførast. Eg likar ikkje å vike frå planen min» (Vibeke). Fleire informantar (Siri, Beate, Britt, Ola) peika på den bindande funksjonen norskprøvar har på undervisninga, då gjennom ei stadig øving fram mot testane. «Det er mer fokus på målstyring og krav om effektivitet nå enn da jeg begynte for 10 år siden. Vi øver stadig mot prøvene» (Beate).

Det er viktig for skolene å vise til hvor mange som har bestått norskprøvene. Vi blir hele tiden målt og veid. Men det er jo ikke sikkert at disse norskprøvene forteller så mye om hvordan de vil klare seg og hva de egentlig har lært (Ola).

«Det jeg opplever som mest hemmende i undervisningssituasjonen er norskprøven sin styrende funksjon» (Siri). «Jeg stiller spørsmål ved om norskprøvene egentlig måler det deltagerne har bruk for å kunne» (Kari). Det blei peika på at det er blitt ein konkurransesituasjon mellom skulane kven som har høgast bestått-prosent på norskprøvene

(Siri, Ola). I høve til lærarprofesjonen vart det sagt: «Man sier hele tiden at læreren er viktig, men på hvilken måte? Til å krysse av på skjemaer og administrere? Læreren må ha frihet. Viktigere enn å detaljstyre lærerens arbeid er å gi læreren frihet, inspirasjon og rom» (Ola). To av informantane sa klart at med dei endringane som har vore i læraryrket med stadig meir detaljstyring, ville dei ikkje vald læraryrket om dei skulle velje på nytt (Ola, Hanne). Andre informantane uttrykte at dei ville ha gjort same yrkesval igjen.

Målstyring og effektivitetskrav er særleg uttalt på dei høgare trinna i undervisninga (Hans, Bente, Hanne, Kari, Kine). Kommunane sine krav til ei rask gjennomstrøyming vart også nemnd, med ulike erfaringar. «Enkelte kommunar piskar elevane ut. Det er inga forståing for at menneske i ein vanskeleg livssituasjon treng tid» (Hans). «Det er alltid et press fra kommunen sin side om effektivitet, men vi prøver ikke å ha det» (Kari, Hanne, Beate). Signala i meldinga til Stortinget nr. 6 (2012-2013), om behov for auka gjennomstrøyming ser vi: «Det legges vekt på å stimulere kommunene til å fremme effektivitet, elevgjennomstrømning og resultater i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap» (Meld.St. nr.6 (2012-2013): 28).

Det skal utarbeidast ein individuell plan med grunnlag i den overordna læreplanen for alle deltakarar i introduksjonsordninga⁵⁰. Fleire av lærerane uttrykte skepsis til systemet. «Eg ser ikkje heilt meininga. Av og til får eg elevane berre til å signere utan å gå inn på kva som står der. Det som står der er jo så generelt, - men eg samtalar jo med elevane om læringa deira» (Hanne).

Alle får individuell plan. Vi bruker tolk, men det fungerer ikke. Deltakeren er ikke reelt medbestemmende. Jeg har ikke snakket med noen lærere som får dette til. Deltakerne aner ikke hva som står der. Og lærerne bruker disse planene i liten grad i sin tilpassede undervisning». (Beate, Britt).

«Den individuelle planen i norskopplæringa blir ikke brukt aktivt. Det er et pålagt arbeid som har liten verdi» (Ola, Kine). Disse utsegna samsvarer også med resultat frå ei undersøking frå Fafo (Bråthen, Hagelund og Kavli 2007: 186) om vurdering av introduksjonsprogrammet. Denne konkluderer med at det er liten grad av brukarmedverknad i introduksjonsordninga. Fafo-rapporten viser også at det er store variasjonar med omsyn til kvaliteten på planen knytt opp mot introduksjonsordninga og konkluderer med at det er stort behov for opplæring i utforming hos programrådgivarane, samt for å samkøyre planen for introduksjonsprogrammet

⁵⁰ Lov om introduksjonsordning kap.2 § 6

og planen for norskopplæringa (ibid: 60). Ei brukarundersøking om norskopplæringa blant vaksne innvandrara (IMDi 2011) viser også at det er liten grad av eigarskap til den individuelle planen og rapporten stiller spørsmål ved om dette arbeidet er tilstrekkeleg grundig og systematisk (ibid).

Hans, Beate og Hanne peika på stadige krav frå kommunane for å få deltakarane fortast mogleg gjennom system og ut i jobb. Nokre påpeika at det var dårleg tilrettelegging for dei som eventuelt måtte ynskje vidare utdanning (Beate, Britt). «Systemet vårt vil ha de raskest mulig ut i en dårlig betalt jobb» (Beate).

De som jobber på introduksjonssenteret/NAV står hele tiden på døren og spør: Når tenker du at denne deltakeren skal ta norskprøve 1 eller 2? De vil ha de ut i jobb. På en måte kan det virke skjerpene, men jeg tar meg hele tiden i å tenke at vi har ikke tid til å gå på museum eller byvandring. Vi må jo øve mot prøvene (Bente).

Retten til grunnskule- og vidaregåande utdanning eksisterer for mange grupper, men i praksis er det ofte få som kjenner til rettane sine og informasjonen ut kan vere mangelfull. Dette samsvarer med ein gjennomgang frå Riksrevisjonen frå 2007-2008 som viser at det i ein del kommunar ikkje finns tilbod som dekkjer den enkelte sitt opplæringsbehov. Nokre kommunar informerer heller ikkje om rettane dei vaksne har (Meld.St. nr. 6 (2012-2013): 60). I praksis vert også ofte denne retten avgrensa av økonomi. «NAV legger ikke opp til at de skal inn i grunnskolesystemet dersom de kan få seg en jobb» (Bente). Fleire informantar (Beate, Britt) viste til at dei hadde hatt svært dyktige deltakarar som dei meinte burde fått vidareutdanning, men som nærast vart «pressa» ut i jobb.

Informantane var delte med omsyn til synet på styringsverk som læreplan, individuell plan og målstyring generelt. Mange uttrykte at det er for mange evaluerings- og kontrollsystem i lærarkvardagen (Hans, Bente, Kine, Kari, Siri). Nokre uttrykte tydeleg skepsis til overordna styring og krav om effektive teknikkar og metodar. Læraren sitt skjønn og profesjonalitet i den subjektive læringssituasjonen må vere overordna styringskrava (Hanne, Ola, Beate, Britt). Andre uttrykte lojalitet til styringsverket og understreka struktur og effektivitet i det praktiske arbeidet (Vibeke, Siri).

6.2.2 Fokus og utfordringar i undervisninga.

Skal ein fungere og også bli teken på alvor som innvandrara, ser vi at den funksjonelle, eller tekniske språkdugleiken må på plass. Norskopplæringa sitt overordna mål er å gi kompetanse

i norskferdigheiter og ruste deltakarane til arbeidslivet. «Deltakarane skal nå eit ferdigheitsnivå i norsk som set dei i stand til å bruke eller byggje vidare på kompetansen sin i utdanning, arbeid og samfunnslev» (Vox 2012: 7). Funksjonell (functional) literacy er nivået av tekniske ferdigheiter for at ein skal kunne fungere i samfunnet (UNESCO 2006: 22, 30).

På spørsmål om ei språklæring skal omfatte meir enn funksjonelle ferdigheiter og kunnskapar, svara dei fleste stadfestande. «Språklæring er heilt klart meir enn berre ei teknisk språklæring. Det sosiale, kulturforståing, samfunnsforståing er sentralt (Kine, Kari). «Berre teknisk formidling er uansvarleg. Kritisk refleksjon er kjempeviktig. Dette kan bidra til endring både hos oss sjølv og deltakarane» (Hanne). «Språk er knytt til identiteten vår og handlar om samhandling og informasjonsutveksling på mange ulike arenaar» (Hans, Kine, Beate og Britt). Nokre uttrykte at deltakarane heller ikkje virka så interesserte i samfunnet rundt seg (Vibeke, Bente). «Det er språket vi skal arbeide med» (Vibeke). Nokre gav også uttrykk for skepsis til å ta opp meir kontroversielle innan kultur og samfunnsproblematikk. «Vi vet ikke hvordan det kan ende» og «det er best å holde seg til nøytral informasjon, og ikke legge opp til for mye diskusjon» (Vibeke, Bente, Kine). Andre gav uttrykk for at kulturell og samfunnsmessige diskusjonar er viktige og utviklande for alle parter, og at dei ofte knyter språklæringa gjennom deltakarane sine spørsmål og refleksjonar til ein fleirkulturell dialog (Hans, Kari, Ola). Fleire drog fram at evne til kritisk tenking oftast heng saman med utdanningsbakgrunn (Ola, Bente, Vibeke). Men fleire peika på faren i å undervurdere deltakarane, og tanken om at «enkelt språk = enkel tanke» (Hans, Hanne, Kari, Beate, Britt). Dei uttrykte at dei var blitt overraska over kor reflekterte deltakarar med ingen eller liten skulebakgrunn kunne vere. Frustrasjonar over manglande evne til å uttrykke seg kan føre til passivitet, men også motivasjon for læring. «Eg kan ofte sjå på dei at dei har synspunkt og at det er vanskeleg og frustrerande for dei å ikkje kunne uttrykkje seg» (Hanne).

I ei tradisjonell lærarstyrt undervisning er det ofte lite plass til diskusjon og samanlikning av kulturelle spørsmål. Dei fleste informantane viste til læreverk som tek opp enkelte spørsmål knytt opp mot kulturelle spørsmål, og der det er mykje vekt på informasjon om norsk kultur og tradisjon. Nokre sa at elevane sjeldan kom inn på slike ting sjølve, det kom helst via spørsmål frå lærar (Vibeke, Kine). Andre sa at elevane i stor grad var interessert i å få innsikt i norsk kultur, og at dei også var opptekne av å formidle eigen kultur (Hans, Siri, Kari). I samtalanane om kulturell utveksling vart skuleavslutningar og liknande straks drege fram. «Deltakerne opptrer gjerne på skuleavslutningar og kulturkvelder» var eit svar som gjekk

igjen. Fleire påpeika viktigheita av formidling av norske kulturelle kodar. «Vi må lære elevene hva som er norsk kultur, hvordan de må oppføre seg og høflige måter å si ting på» (Bente, Kine).

Lærebøkene sine styrande funksjonar med omsyn til innhaldet i undervisninga vart også påpeikt. «Lærebøkene våre virker passiviserende. De har som oftest et språk fjernt fra elevene sin virkelighet. Lærebøkene blir nesten som en tvangstrøye sammen med norskprøvene, og i tillegg er lærebøker «big business» (Ola).

Når du frir deg fra lærebøkene og bruker det virkelige livet til deltakerne får de en ny nærhet til stoffet og engasjementet våkner på en helt ny måte. De kan slik lære om livet utenfor skolen og få de funksjonelle ferdighetene inn samtidig. Vi løfter frem de konkrete problemstillingene de har, og søker i fellesskap å finne svar på disse. Så kan vi pendle mellom å studere språklige detaljer og en større forståelse av sammenhenger (Ola).

Lærebøkene må bli mer virkelighetsorienterte – og mer utfordrende. De er for glatte og jeg synes også de uttrykker en del nasjonalisme. Tradisjonell undervisning legger vanligvis ikke opp til eget engasjement, og jeg opplever at vi ofte gjennom læreverkene undervurderer deltakerne våre (Kari).

Andre uttrykte ei meir positiv haldning. «Mykje av materialet vi brukar i dag er godt og relevant. Dei unngår stereotyper, synes eg. Men eg ser jo likevel at den sosialdemokratiske egalitære kulturen er ganske godt innbaka i både lærebøker og læreplan (Hans).

Om elevengasjement vart det sagt: «Eg opplever at deltakarane har stor refleksjonsevne, mykje meir enn vi ofte trur. Det må berre leggjast til rette for at det skal få komme fram» (Kine, Hanne). Spørsmålet kan stillast om læraren får nok handlingsrom til å leggje til rette for ei slik undervisning i systemet vårt i dag. Ola hadde arbeidd ein periode etter tema deltakarane og han i fellesskap kom fram til. Han opplevde i ettertid problem med tilpassing i forhold til systemet på skulen. Administrasjonen stoppa prøveprosjektet fordi dei fekk problem med vidare plassering av deltakarane på grunn av manglande bruk av lærebøker, og prosjektet vart avslutta trass at både lærarar og deltakarar opplevde undervisningsmåten som positiv.

På spørsmål om dei opplevde undervisninga var tilpassa og la til rette for individuelt engasjement, svarde to av informantane slik: «Nei, jeg opplever generelt at vi ikke gir deltakerne det de trenger og har rett på. Vi gir generelt ikke gode nok læringsforhold og nok tilpasset undervisning» (Beate, Britt). Tilpassa undervisning er eit stort og vanskeleg tema alle lærarar skal strekkje seg etter. Dette er sjølvstøtt ekstra utfordrande om ein ikkje har eit felles kommunikasjonsspråk, samt ulikskaper i kultur og det at deltakarar som kan vere i vanskelege livssituasjonar. Det vart peika på at mange deltakarar har ein stor bagasje som

handlar om sårbarheit, men også om stor styrke og innsikt. Mange har gjennom eigen livserfaring fått sterk innsikt i maktbruk, undertrykking, samfunnsrettar og demokratispørsmål. Erfaringane og refleksjonane deira kan vere ein viktig del av dialogen i eit fleirkulturelt samfunn, og av ein kritisk reflekterande innfallsvinkel. Ei undervisning som handlar om å få deltakarane raskast mogleg gjennom systemet gir gjerne mindre rom for dette.

Sårbare livssituasjonar og læraren si avmakt i høve til dette var eit tema som opptok dei fleste av informantane mine. Fleire av intervjua kom inn på dette temaet som i utgangspunktet var noko meir perifert i høve til problemstillinga. Etter gjennomgang av materialet og kodane vart dette ein kategori som eg ser har relevans i høve til kritisk literacy, og ei integrering som kan styrkje og frigjere og utvikle individet sine ressursar.

6.2.3 Læring, relasjonar og sårbare livssituasjonar

Pedagogen har ansvar for tilpassa undervisning for alle deltakarane i norskopplæringa, også dei som har behov for særleg tilrettelegging. Informantane påpeika alle at dei hadde opplevd at undervisninga i større eller mindre grad hadde blitt påverka av at deltakarar som står i vanskelege livssituasjonar. Informantane understreka i stor grad alle dei positive sidene ved å vere lærar i vaksenopplæringa, men dei gongene ein opplever deltakarar i kriser, er dette noko som set spor. «Vi har hatt fleire svært dramatiske situasjonar» (Hans, Kari, Kine). Informantane fortalde om deltakarar som gret i undervisninga, er apatiske og fråverande og får flashback frå krigssituasjonar. «Eg har også opplevd fleire gonger for nokre år sidan at politiet kom inn i klasserommet og henta elevar med avslag på asylsøknaden for utsending (Hans). Slike situasjonar stiller læraren og medelevane i svært vanskelege situasjonar. Informantane fortalde òg om dramatiske situasjonar med slåsskampar og alvorlege truslar i skulesituasjonen. «Det er vanskeleg å lære når hovudet ditt er ein heilt annan stad. Mange av deltakarane våre har traume» (Britt, Hanne, Ola, Kari, Beate). Deltakarane treng støtte, og må eventuelt hjelpast vidare til profesjonell hjelp. Mange stilte også spørsmål ved og var til dels tvilande til om deltakarane får den profesjonelle hjelpa dei har bruk for i samfunnet vårt i dag.

Fleire informantar påpeika former for «grensesetjing» som vanskeleg, men viktig (Hanne, Siri, Kari, Bente, Britt, Beate, Vibeke). «Eg prøver å seie at dei må henge av seg den vanskelege bagasjen når dei trer inn i klasserommet» (Hanne). Læraren skal ikkje vere ein profesjonell hjelpeaktør og rollefordelinga må ein ha klart for seg. «Som ny lærer brukte jeg

mye tid på enkelte deltakere og deres problem. Nå gjør jeg bevisst ikke det. Jeg oppmuntrer heller skolearbeidet» (Siri).

Spor 1 deltakere (lågt nivå) trenger ofte mer omsorg. Jeg er jo ikke sosialarbeider/ psykolog, men det blir feil å tenke at jeg bare skal lære dem norsk. En kollega av meg sier at hun ikke vil vite noe om elevene. Det blir feil, synes jeg. Det er så mange fine mennesker som har vært gjennom svært vanskelige ting. Vi er sammen som voksne mennesker. Dette er ikke et kurs i matematikk. Dette er en dialogsituasjon mellom voksne mennesker (Bente).

Fleire uttrykte sterke empatiske kjensler med deltakarane «Mange gonger har eg berre lyst å ta deltakarar med meg heim» (Kine). Fleire informantane viste til at deltakarane også ofte viser stor solidaritet med kvarandre og yt intern hjelp. «De viser ofte stor omsorg for hverandre. De forstår hverandre sin situasjon» (Beate, Britt). Mange peika på at det er lett å kjenne uro over korleis ein skal gripe vanskelege situasjonar eller når det oppstår kriser. Læraren må utøve skjønn, men samstundes kan ein få høve til å møte deltakarane og opne for og lære vokabular som er viktig. «Vi treng heller ikkje alltid å gå inn i tema, av og til må vi berre lytte. Eit klart viktig punkt å avklare rollefordeling og sende vidare til rett instans» (Kari, Bente).

Undersøkingar tyder på at omlag 50 % av dei som søker opphald i Noreg, har psykiske seinskader som normalt vil krevje behandling (helsedirektoratet 2010)⁵¹. Vi veit at all læring er sårbar i høve til psykisk stress, og språkopplæringa vil også klart vere påverka av dette. Læraren er ikkje helsefagperson, men pedagog som treng ein viss innsikt i desse spørsmåla. Strategiplanen «Likeverdig opplæring i praksis»⁵² understrekar behovet for kompetanseløft med omsyn til lærarar som arbeidar med flyktningar med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet 2007: 23), og seier her at det er viktig at språklærarar og leiarar har kompetanse til å identifisere slike problem (ibid). Uttrykkspedagogikk, som byggjer på Freires kritiske pedagogikk forsøker gjennom dialog og kreative uttrykksformer å ivareta eigenverd og hjelpe deltakarane til å styrkje si eiga stemme (Norderhaug 1999). Det er også under opparbeiding tilbod innan rehabiliterande pedagogikk blant anna i Trondheim kommune, som eit lågterskeltilbod for deltakarar i vaksenopplæringa som slit med traume.

⁵¹ Helsedirektoratet.no, <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/helsetjenestetilbudet-til-asylsokere-flyktninger-og-familiegienforente/Publikasjoner/helsetjenestetilbudet-til-asylsokere-flyktninger.pdf>

⁵² Kunnskapsdepartementet 2007, http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf

6.2.4 Å møte deltakarar med liten skulebakgrunn

Alle lærerane eg intervjuar hadde i kortare eller lengre periodar jobba med elevar med liten eller ingen skulegang frå heimlandet. Av 10 informantar var det berre tre som jobba med denne deltakargruppa i dag.

«Det at deltakerne ikke kan, eller er dårlige til å lese og skrive blir lett hos oss en veldig stor del av identiteten deres, men det er jo bare en liten del» (Beate, Britt). «De mangler jo ikke en evne, - de er fratatt et tilbud» (Beate). Fleire viste til at gleda og entusiasmen over å gå på skule ofte er svært sterk hos denne gruppa. Desse deltakarane kan vere meir entusiastiske, tillitsfulle og opne og mindre «stive» enn dei på høgare trinn. Det er meir prat i timane i desse gruppene, og dei er ikkje så redde for å gjere feil var blant kommentarane (Beate, Britt, Kari, Hanne). Andre peika derimot på det motsette, at elevane var passive, tradisjonsbundne og tilbaketrekte (Ola, Kine). Alle informantane peika på at denne deltakargruppa har liten erfaring med studieteknikk og må lære seg å lære. Dei må lære seg elementære ting som å halde orden på papir, og læraren må bruke tid på til dømes korleis ein holemaskinen fungerer (Bente). Mange av lærerane hadde også opplevd elevar som forsøkte å skjule at dei ikkje kunne lese og skrive (Beate, Britt, Kari, Hanne, Kine).

Det tek tid å kjenne seg trygg i nye situasjonar. Kanskje har ein også opplevd autoritære skulesituasjonar frå heimlandet. «Mange slit også med sjølvtiliten, og dei vert ofte gjort mindre enn dei eigentleg er. Dei har nok med og «komme på plass i sine nye liv» (Hanne). Men det at dei lærer å lese og skrive gjer noko med sjølvtiliten. «Vi har opplevd noen veldig rørende øyeblikk. En gang var det så sterkt at hele klassen begynte å gråte da en elev endelig hadde knekt koden» (Britt). Fleire uttrykte likevel ei erkjenning av at ein opplever at systemet ikkje klarer å gi deltakarane det dei gjerne treng. «Eg tenkjer ofte på kva som er best mogleg måte å hjelpe deltakarane på, men har ikkje noko svar» (Kine). Nokre har nå etter kvart fått erfaring med morsmålsstøtte i undervisninga og framheva dette som ein svært stor fordel (Beate, Britt, Hanne). Dei som ikkje har knekt koden bør først lære seg å lese på sitt eige morsmål. Alt blir då lettare, medverknad, tilpassing, spørsmål, drøftingar osv. Få kjende elles til at elevar på dette nivået hadde teke vidare utdanning, eller at dei var aktive i samfunnsliv/organisasjonsliv. «Det ville overraske meg stort om noen av disse kommer seg oppover på karrierestigen» (Bente). Men det vart også uttrykt at dette er ei haldning ein ikkje kan slå seg til ro med. «Dette er en gruppe man ikke forventer mye av. Før tenkte jeg også at det ikke er mulig å få disse deltakerne opp på et høyt språknivå. Men nå tenker jeg at det må jo være

mulig, de trenger bare bedre læringsvilkår og bedre tilrettelegging» (Beate). «Elevene kjenner heller ikke rettighetene sine (rett til grunnskule/ vidaregåande skule), ingen som forteller dem om det. Det er ingen som taler deres sak» (Beate, Britt).

Ein informant uttrykte seg slik når det gjaldt møte med og undervisning av deltakarar med liten skulegang frå heimlandet: «Jeg tenker at vi skal jo på et vis få dem opp av mørket, vi må jo også lokke og kanskje provosere dem litt» (Ola). Eg er usikker på om denne informanten meinte utsegna om å få elevane «opp av mørket» så negativt og stigmatiserende som det høyrdest ut. Dette vart i alle høve ikkje i ettertid korrigert av informanten sjølv.

Summert opp kan ein seie at opplevingar og erfaringar med deltakarane med liten skulebakgrunn sprikte blant informantane mine. Felles var opplevinga av lærarrolla som utfordrande i arbeidet med denne gruppa. Verdien av tilpassa undervisning med tilrettelegging for individuell læring er viktig, og alle understreka dette som den store utfordringa. Det vart også vist til at det kan vere til dels store forskjellar på kommunane si handtering etter introduksjonslova, men det vart frå fleire peika på eit press om at deltakarane fortast mogleg skal gjennom systemet og inn i jobb. Det vil i dei fleste tilfelle seie inn i jobbar, som er lite attraktive for nordmenn.

Eg har her presentert kategoriar og perspektiv danna etter gjennomgang og analyse av materialet. Kategoriane har relevans for forskingsspørsmåla som eg tek opp i neste del av dette kapitlet.

6.3 Ei integrerende språkopplæring?

Problemstillingane er her utgangspunkt for analysen, og eg drøftar dette i tillegg opp mot teori og forskning frå litteraturgjennomgangen.

6.3.1 Det vanskelege integreringsomgrepet, - i lys av lærarens erfaring, teori og styringsverk

Som vist i kapittel 2.1 er det ikkje eintydig kva forståing ein legg i integrering som omgrep. Det kan vere større og mindre forskjellar, i forskinga, i ålmenta og som vi skal sjå, også mellom lærarar i vaksenopplæringa.

Integrering er ikke noe kommunen bare kan delegere til voksenopplæringen og flyktningekontoret. Vi må alle bli oppmerksomme på at integrering er noe alle har ansvar for – fra resepsjonister, butikkmedarbeidere og til skolen og byråkrater osv. Og det er ikke de minoritetsspråklege som er mest utfordrende – det er

kommunen og omgivelsene som er mest utfordrende. Det må mye mer kunnskap og forståelse til, både hos politikere og befolkningen ellers (Kari).

Informanten gir uttrykk for at haldninga til innvandrargruppa der ein plasserer «problemet» hos minoritetsgruppa, ikkje er i samsvar med hennar erfaring. Det gjensidige i ein integreringsprosess er ikkje oppfylt, dvs. våre haldningar og vår problemorientering er eit av problema. Ein annan informant uttrykte si forståing slik: «Jeg oppfatter at det er en generell allmenn oppfatning blant folk at du er godt integrert når du er så lik oss nordmenn som mulig, det vil si du må assimilere deg for å få godkjenningsstempelet godt integrert» (Beate). Andre uttrykte synspunkt som gjekk i retning sterkare krav om tilpassing:

Vi har en jobb å gjøre når det gjeld å formidle vår kultur og hvilke holdninger nordmenn har. De må innrette seg for å få respekt fra oss, og det er ikke til å komme fra at enkelte grupper er lettere å integrere enn andre (Kine).

«De må tilpasse seg våre skikker og den norske kulturen når de skal være her» (Vibeke). Og til «Vi skal jo på et vis få dem opp av mørket» (Ola). Utsegnene kan peike i retning tilpassing ein veg. Fleire var opptekne av å hjelpe deltakarane i ein tilpassingsprosess, og i litt forskjellig grad var informantane opptekne av at våre kulturelle kodar må forklarast. «De trenger så mye informasjon. Jeg bruker så mye tid på å fortelle dem hvordan ting er. Mange isolerer seg likevel, uansett hvor mye informasjon vi gir» (Kine).

Eg vert ofte forbausa over i kor stor grad dei lever i si eiga isolerte verd og ikkje fylgjer med på kva som skjer i samfunnet rundt dei. Det kan gjelde folk som har budd her i mange, mange år. Eg opplever at det er mi oppgåve å prøve å få dei ut av den bobla dei lever i, og få dei til å forstå at det er eit samfunn utanfor skulen og NAV. Dei må puffast på (Vibeke).

Fleire informantar gav på liknande vis uttrykk for at dei opplevde at det er meir segregering nå enn før, og viste til at dette også vart uttrykt av morsmåslærarar (Ola, Kari, Kine). Kan årsaka vere ein reaksjon deltakarane har mot å bli pressa inn i eit system dei ikkje føler seg heime i? Alle har behov for tilhøyrslø, men dersom det er manglande gjenklang i høve til tillærte tanke- og åtferdsmønster/ habitus i skulen, vert ein lett «turistar i klasserommet» (Freiberg 1996: 32). Ein kjenner ikkje systemet, og ikkje kodane. Samanhengen mellom manglande tilhøyrslø i klasserommet og manglande tilhøyrslø til storsamfunnet er nærliggjande. Er ideologien knytt til likskap sterk og toleransen for ulikskap liten kan ein i staden for å la seg pressa inn i noko ein ikkje kan identifisere seg med heller trekkje seg unna, og vi får det vi innan sosiologien kallar skjerma eller segregierende sosialisering (Engen 1994).

Freire (1999) peiker på at elev og lærer i skulesystemet alltid vil vere eit maktforhold. Vilkåra for open dialog og likeverd i ei tradisjonell «bankundervisning» er ikkje optimale. Har ein som mål å utdanne og tilpasse folk i ein kultur som i utgangspunktet er framand, er faren for undertrykking er til stades. Vi kan få «ein taus» kultur der folk stillteiande godtek i ei fatalistisk tru eller trekkjer seg ut og tek avstand. Skulen og majoritetssamfunnet kan slik representere ei framand verd som i mindre grad er nyttig eller verdfull for minoritetsleven. Freire seier at:

Integration results from the capacity to adapt oneself to reality *plus* the critical capacity to make choices and to transform that reality. To the extent that man loses his ability to make choices and is subjected to the choices of others, to the extent that his decisions are no longer his own because they result from external prescriptions, he is no longer integrated (Freire 1974: 4).

Integrering er dermed resultatet av tilpassing til verkelegheita *pluss* den kritiske kapasiteten til å ta eigne val og vere med å endre verkelegheita. Tilpassing til samfunnet rundt er ein del av utvekslinga mellom individet og verda. Dette er ein stadig pågåande prosess som er med og skapar kultur og eit humanistisk samfunn. Manglande eller skeiv utveksling hindrar denne kulturutviklinga (ibid). Kulturell invasjon inneber at ein søkjer å påtvinge folk sitt eige syn på tilværet (Freire 1999: 141). Inntrengaren kan vere «kamouflert som ein hjelpande venn». Dei som blir invadert begynnar etterkvart og sjå verkelegheita ut frå inntrengarane sin synsvinkel, for jo meir dei etterliknar inntrengarane jo tryggare vil stillinga deira verta (ibid: 142).

Eit demokratisk samfunn er avhengig av alle stemmene for at det skal kunne kallast eit reelt demokrati, og ikkje berre frå dei som står innanfor den «einsarta norske kulturen». Ulikskapane bør meir enn ein trussel for det norske heller kunne vere ei styrkje for demokratiet. Nye identitetar, og nye måtar å gjere ting på kan vere ein del av demokratiutviklinga i eit samfunn. Det fleirkulturelle, mangfaldige samfunnet vert hylla i politiske festtalar, men når det kjem til stykke handlar mykje om assimilering, og at kulturelle ulikskaper vert tona ned (Biesta 2011; Biseth 2012).

Oppfatningar av omgrepet «integrering» engasjerte alle lærarane eg intervjuar. Det var ulike forståingar av omgrepet integrering, og eg fekk presentert forskjellar og til dels ytterpunkt på korleis omgrepet skulle forståast. Enkelte var oppteken av integrering som ei tilpassing til det norske og ei innordnande holdning. Andre var opptekne av eit assimilerande press frå storsamfunnet og var oppteken av ivaretaking av individuell og gruppeidentitet i eit gjensidig forhold til storsamfunnet.

Eg vil argumentere for at denne diskusjonen bør også vere ein del av norskopplæringa, som er framheva som staten sitt viktigaste integreringspolitiske verkemiddel. Det er frå sentralt hald sagt at norsklæraren si rolle har endra seg frå å vere lingvistar til å bli integreringsarbeidarar. (Arnesen et al 2006: 47⁵³; Lysbakken, tidl. Barne-, likestillings-, og inkluderingsminister⁵⁴). Kva ein meiner med dette er då avhengig av korleis integreringsomgrepet vert forstått og definert ut frå sentralt styringsverk og korleis praksis er hos den enkelte utøvande lærer. Som vi har sett, kan det synast som det er ei tilpassing som vert framheva i seinare sentrale styringsdokument. Undervisninga og «integreringsarbeidet» kan då få form av ei opplæring til tilpassing.

6.3.2 Kritisk reflekterande literacyundervisning for deltakarar med liten skulebakgrunn?

Korleis informantane la vekt på det å stimulere til engasjement, aktivitet og kritisk tenking då særleg med tanke på elevgrupper med liten skulegang frå heimlandet vart drøfta i alle intervjusamtalane. Nokre stilte seg tvilande til at eit kritisk fokus og undervisning og i det heile er mogleg for deltakarar med lita eller ingen skulebakgrunn. «De er svært tradisjonbundne og konservative» (Ola), og «Spor 1 deltakarane har vanskeligheter med å ta et metaperspektiv» (Beate, Britt). «Det mest elementære og den funksjonelle delen av språket må på plass først» (Bente, Vibeke, Kine). «Evne til å reflektere har mye med skulebakgrunn/ utdanning å gjøre» (Ola, Bente). Men fleire stilte seg spørjande. «Kritisk refleksjon er jo minst like viktig for denne gruppa» (Beate). «Eg opplever at det å få dei til å reflektere er mi viktigaste rolle som lærar» (Hanne). Fleire informantar viste også ei kritisk haldning til ei tradisjonell formidlingsundervisning.

Tradisjonell undervisning, altså formidlingsundervisning legger jo heller ikke opp til engasjement. Elevene skal lære seg norsk fortest mulig og NAV vil ha de ut i arbeidslivet så raskt som mulig. De som ønsker å gå videre på skole får ofte liten eller ingen tilrettelegging eller hjelp (Beate).

Parallellen mot det som Freire omtalar som «bankundervisning» eller ei tilpassande og undertrykkjande undervisning er mogleg å sjå. Vi kan også sjå at samfunnet vårt har nytte av at vi har personar som tilpassar seg og tek dei minst attraktive jobbane. Fleire informantar

⁵³ Arnesen et al, 2006, IMDi rap., http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Integreringskart_2006.pdf

⁵⁴ A.Lysbakken, tale til Norskkonferansen 06.05.2010, <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/bld/taler-og-artikler/2010/norsklarere-er-integreringsarbeidere.html?id=604048>

understreka deltakaranes rolle som vaksne ansvarlege individ. «Det blir gitt for lite rom til å anerkjenne at det er vaksne folk vi har med å gjøre. Hele undervisningsprosessen er egentlig undervurderende» (Beate). «Kritisk refleksjon og samfunnsbevissthet er svært relevant i en voksenpedagogisk samanheng» (Siri). «Det er etter min mening også svært viktig at elevene får ivareta og beholde sin egen identitet og finner gjenklang for dette i undervisningen» (Kari).

For å myndiggjere elevane må undervisninga stadfesta individa sin kulturelle identitet og dei erfaringane deltakarane sit med. Det motsette skjer dersom undervisninga er framand med lite relevans og utanfor deltakaren si verkelegheitsforståing. Det vi står i fare med å oppnå med ein snever skuleliteracy som kan skape identitetskonfliktar, umyndiggjering og tilbaketrekning. Som nemnt i 6.2.2 kan deltakarane sine livserfaringar også bety stor styrke og god innsikt i maktbruk og ulike typar styringsprosessar. Overgangen frå eit liv som har handla om overleving og grunnleggjande rettar, til ei teknisk-funksjonell språkopplæring kan vere stor. Undervisninga må handle om levd liv (Freire 1999: 80-81). Det er sjølve grunnlaget for motivasjon og meiningsfull læring.

Kravet til effektivitet i opplæringa opplevde dei fleste av informantane. Særleg på høgare trinn er ynskje om å få deltakarane fort gjennom systemet styrande. Fleire utsegn kunne peike på at informantane opplevde vanskar med og omsetja eigne haldningar om ein fleksibel og utviklande pedagogikk til praksis fordi statleg styring innan faget er sterk. Til dømes uttrykte fleire frustrasjonar om kor mykje lærebøkene og dei nasjonale testane (norskprøvene) styrer undervisninga, og at dei derfor får avgrensa tid til meir reflekterande undervisning (Hans, Beate, Siri). Andre var meir tilfreds med og følgje systemet, la vekt på det å følgje fastsette mål og å ha minst mogleg avbrot i undervisninga, og fokuserte på å trene til og å oppnå gode resultat på norskprøvene.

Styringsverka uttrykkjer den offisielle politikken i utdanninga her i landet og diskusjon om ulike styringsregimer i skulen har vore stor. Målstyring har alltid vore ein del av skulen sitt læreprinsipp, men graden, detaljnivå og læraren sitt handlingsrom er omdiskutert (Imsen 2009: 44). Rundt 1990 vart målstyring stadfesta som styringsprinsipp i heile den offentlege sektor (Imsen 2009; Langfeldt 2008). Krav om effektive metodar, evidensbasert forskning, evaluerings- og kontrollregimer i skulen er skildra i læreplanane og i meldingar til Stortinget. «Det legges vekt på å stimulere kommunene til å fremme effektivitet, elevgjennomstrømning og resultater i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap (Meld.St. nr. 6 (2012-2013): 28).

Vi ser ein diskusjon om læraren sin profesjonalitet og pedagogiske skjønn sett opp mot desse prinsippa. Fleire pedagogiske forskarar stiller seg skeptiske til utviklinga i pedagogikken med vekt på omgrep som effektivitet og gjennomstrøyming (Imsen 2009; Steinsholt 2009; Løvlie 2005). Løvlie seier at skulen har endra seg frå ein stad å være og lære til å bli ein stad som produserer ferdigheiter etter standardmål (Løvlie 2005: 271). Han påpeiker vidare at departementet snakkar om fridom og mangfald, men tek styring og kontroll og «innfører et testregime som begrenser friheten og beskjærer selvstendigheten. I frihetens navn gjøres den enkelte til systemets tjener» (ibid). Steinsholt seier at «Den utviklinga vi har sett kan gi oss diagnostiserande funksjonærar som rir sine metoder i eit terreng der pedagogikken først og fremst blir sett på som et instrument i kartlegginga av bestemte årsaksforhold» (2009: 61-62).

Ein tekstanalyse utført på læreplan for norsk og samfunnsfag frå 2005 konkluderer med at læreplanen i stor grad er karakterisert av ei instrumentalistisk tilnærming, og at dette kan føre til ei meir tilpassande sosialisering av innvandrarar heller enn ei dannande (Nikolaisen 2012: 25). Læraren sitt eige handlingsrom og tilpassing kan i så fall avgjere dette. Nikolaisen konkluderer i si undersøking med at lærerane ho intervjuar tolka handlingsrommet sitt fritt og la til rette for eit meir dannande fag enn det læreplanen i utgangspunktet gjorde (ibid: 72).

Målstyring med struktur og klare rammer kan fremme gjennomføring. Spørsmålet er om dette alltid kan overførast i pedagogikken. Når rammene blir rigide og sett saman med strenge effektivitetskrav, kan vi stå i fare for å misse individet av syne. Kva betyr det å nå mål i ei menneskeleg samhandling? Kor står ei heilskapleg forståing, prosess og myndiggjering i høve til effektive løp, resultatmål og elevgjennomstrøyming? Den største utfordringa for lærarprofesjonen er å stå på eleven si side i ei verd der marknadsøkonomiske prinsipp er i ferd med å definere kva pedagogisk arbeid handlar om (Imsen 2009: 52). Freire skil mellom dei herskande og dei undertrykte i undervisningssituasjonen og seier at dei herskande ikkje kan tvinge sitt idealbilde eller pensum på andre menneske. I sin politiske aktivitet brukar dei som herskar bankmetoden for å «oppmuntre» til passivitet hos dei undertrykte. Den røynda ein står i må vere objektet for læraren i eit samarbeid med elevane (Freire 1999: 78-79). Målstyring kan sikre einsarta undervisning og vere ein arbeidsreiskap å styre etter. Faren er at det kan gi mindre rom for ei individualiserande og myndiggjerande undervisning. Handlingsrommet til lærerane vert stramma inn av krav om effektivisering, måloppnåing og ulike evalueringssystem. Utviklinga i dag har forskyvd evalueringa i skulen mot eit overordna kontroll- og styringsregime (Imsen 2009: 47). Skulen får preg av og vere eit middel mot eit

samfunnsøkonomisk mål, der skulen sitt politiske danningsansvar kjem i bakgrunnen (Stray 2012: 87). Evidenslogikk i skulen kan slik implisere ei skjult kulturell assimilering (Skrefsrud 2012: 229). Eit for einsidig fokus på teknisk opplæring med manglande fokus på opplæring til kritisk tenking, kan skape fortrinn til ein bestemt kulturell horisont (ibid: 231). Det er gjennom dialog og refleksjon med andre at ein kan finne fram til kven ein er, og si eiga individuelle stemme. «Noko av det aller mest givande i undervisninga er når det oppstår samtalar omkring til dømes kulturforskjellar, og vi lærer *om* og også *av* kvarandre» (Hanne). For å få ei tilpassing og utveksling med den røynda ein står i, må det leggjast til rette for open dialog. Nokre informantane (Ola, Hanne, Kari) drog fram at lærerane er altfor bunde opp mot læreverk. Å driva kritisk undervisning er å frigjere seg frå læreverka. Det handlar om bruka deltakarane sitt tematiske univers og finne dei generative tema som kan vekkje og engasjere (Freire 1999).

Når det gjeld ei kritisk reflekterande undervisning for gruppa av elevar med relativt liten skulegang peika fleire på at grunnleggjande språkundervisning og didaktikk må komme først, det må liggje i botn. Fleire understreka at det er vanskeleg å drive «kritisk» undervisning og dialog før deltakarane har eit språkgrunnlag til å kunne uttrykkje seg med, og stilte seg undrande til korleis dette kunne gjerest. Det vart likevel stilt spørsmål ved om ein kan verte for mykje oppteken av graderingsnivåa i ferdigheitstreninga, og det at det kan vere vanskeleg å drive reflekterande og kritisk undervisning på Spor 1 og «alfanivå» (Beate, Britt, Hans, Kari). Utfordringar kan òg tenkjast å virke stimulerande på elevane si språklæring, og undervisning handlar jo om å måtte strekkje seg. Det ligg også ei fare i at denne deltakargruppa vert undervurdert. Evne til å stille spørsmål og reflektere er ikkje nødvendigvis knytt til skulering. Ein informant viste til at ho har opplevd deltakarar som verkar oppgitte og ler over banale og til del moraliserande spørsmålsstillingar i lærebøkene (Kari). Og vidare «Eg har opplevd deltakarar med stor refleksjonsevne, mykje meir enn vi ofte trur. Det må berre bli lagt det rette for at det skal få komme fram» (Kine, Hanne), som deltakaren som viste til at ho gledde seg til å komme til eit miljø der ho kunne samtale om interessante ting som engasjerte henne, ikkje berre naive kvardagslege døme (Hans). Vi har også ulike tilnærmingar og grader av engasjement. Ein kan heller ikkje forvente aktivt engasjement frå deltakargrupper som i lang tid er van med å tilpasse seg, og vår tradisjonelle skulesituasjon stimulerer gjerne ikkje til det store engasjementet. Det å bli medviten og myndiggjort kan vere tidkrevjande prosessar når ein har vore van med tradisjonelle lærarstyrte modellar.

Ein informant uttrykte at ho var blitt satt til veggs av sine egne haldningar i eit tilfelle der ein elev utan noko utdanning frå heimlandet bad om eit møte og kravde å få bruke tolk.

Plutseleg ser eg eleven på ein heilt ny måte. Eleven argumenterte for meiningar i høve til nokre av krava i introduksjonsordninga som ho meinte var høgst urimeleg på ein framifrå måte. Eleven viste stor refleksjon og stod fram på ein heilt annan måte enn den svært stille eleven eg hadde i klasserommet som ikkje sa stort. Eleven kunne ikkje verken lese eller skrive, virka svært passiv og hadde heller ikkje gitt uttrykk for å vere nemneverdig oppteken av samfunnet rundt seg (Hanne).

Morsmålsstøtte vart peikt på som eit heilt sentralt hjelpemiddel i prosessen med å møte deltakarar med liten skulegang frå heimlandet. Dette ser vi er svært viktig for å gi ei tilpassa opplæring for denne gruppa deltakarar (Alver 2013).

Nå har vi fått morsmålsstøtte i norskopplæring. Med en slik støtte kommer en mye lenger. En kan ta opp tema som var svært vanskelig å gå inn i tidligere, som politikk, valg osv. Før hadde vi bare ikke språket til å ta det opp (Beate).

Kritisk literacy i undervisninga handlar om ei tilpassing til den røynda ein står i, samt kritisk ivaretaking av den subjektive og kulturelle identiteten. Kritisk ivaretaking er då at individa sjølv tek val og gjennom dialog kan vere med på å transformere røynda. Ei frigjerande og kritisk undervisning handlar då om at ein kan hjelpe til og vise deltakarane korleis dei kan bruke ferdigheitene sine til og gjere endringar og ta ansvar i liva sine, og det kan og handle om bevisstgjerung omkring strukturar i samfunnet som kan hindre sosial mobilitet og endring av eigen livssituasjon.

6.3.3 Integrerande språklæring i eit fleirkulturelt samfunn

Vi har sett at språkopplæringa stadig er framheva som det viktigaste integreringstiltaket. Mangfaldet i samfunnet vert hylla i dei politiske festtalane, og Noreg vert karakterisert som eit fleirkulturelt samfunn. Likevel kan det sjå ut som staten si rolle i tilrettelegging av eit fleirkulturelt samfunn minkar. Ivaretaking av morsmål og eigen kultur vert meir ei privatsak. Det er også sterke krav om målretting og effektivitet også i norskopplæringa, og vi ser innslag av økonomisk initiering av mål, noko som tidlegare ikkje har vore ein del av velferdspolitikken vår (Djuve og Pettersen 1997). Statens målsetting er raskast mogleg overgang til arbeid og denne vegen går gjennom ei effektiv språklæring. Strategien for å oppnå integrasjon i samfunnsfellesskapet kan då i praksis bli å assimilere seg til majoritetskulturen (Langelid Andresen 2009). «Jo meir ein etterliknar inntrengarane (dei med herredømme), jo tryggare vil stillinga eins bli» (Freire 1999: 142).

Utsegn som «elevane har opna verda for meg», og «eg forstår faktisk mykje meir no enn då eg begynte i denne jobben» viser at lærerane opplever fleirkulturell dialog og forståing som svært meiningsfulle prosessar. «Det er ei stor glede kvar einaste dag å gå på jobb» (Hans) og «eg lærer noko nytt som menneske og lærar kvar dag» (Kine). Dette kan svare til forståinga av fleirkulturell eller interkulturell dialog som danning, der dialog vert knytt til det å vere open og ha eit ynskje om å utforske den andre sine tankemønster, idear og forståingar for å lære om seg sjølv og om den andre. Gjennom kjennskap til andre kulturar og andre veremåtar vert ein også meir medviten om seg sjølv og sin eigen kultur. Det er gjerne gjennom kunnskap og kjennskap til andre at ein ser og lærer om seg sjølv (Eriksen 1993). Aktørane i dialogen endrar seg ved å gå inn i relasjonen med dialog (Skrefsrud 2012: 161). Den formelle opplæringa derimot handlar i liten grad om gjensidig utveksling. Læraren har eit handlingsrom, men i ein målstyrt og ferdigheitsretta kvardag har ein avgrensa tid. «Vi har eit stramt program og må jobbe veldig strukturert for at dei skal klare norskprøvene til visse tidspunkt» (Hans). Kulturutveksling avgrensa seg ofte til spesielle høve, jamfør «sommeravslutningar og kulturkvelder» (Ola, Hans, Hanne). «Kultur handler jo helst om festtaler» (Kari). Trass i eit ofte stramt og strukturert undervisningsløp var den meiningsfulle dialogen og kulturmøta noko som fleire informantane ofte kom tilbake til. Læreplanen kan synast karakterisert av ei instrumentalistisk tilnærming som kan føre til ei meir tilpassande sosialisering av innvandrarar, heller enn ei dannande (Nikolaisen 2012). Men vi har òg sett at lærarar tolkar handlingsrommet sitt fritt og legg til rette for eit meir dannande fag enn læreplanen (ibid: 25).

Fleirkulturell dialog kan definerast som ein konstruktiv interaksjon mellom partar som er kulturelt ulike. I dette ligg det ei forståing av at noko nytt dermed kan oppstå (Skrefsrud 2012: 14). Forholdet elev og lærar hos Freire handlar om at ein undervisningssituasjon prega av open dialog skal kommunikasjonen gå begge vegar. Eleven lærer av læraren og vice versa. Eleven skal ikkje vere ein from tilhøyrar – han skal vere kritisk medundersøkjjar i dialog med læraren (Freire 1999: 64). Generell undervisning og fleirkulturell dialog må ta utgangspunkt i det same, at undervisning djupast sett handlar om å møte menneske og at i dette møte må ein vere jamstelte og opne for den andre.

Eg har ikkje konkrete døme i materialet mitt på at informantar viser til at dei brukar det fleirkulturelle perspektivet konkret i undervisninga. Dei viste til at dei stiller spørsmål og spør om korleis ting går føre seg i heimlandet og ber til dømes om synspunkt på til dømes skikkar

og liknande. Mange av informantane uttrykte likevel skepsis til å ta opp kulturelle spørsmål og at det var ei redsel for å trå feil. Kulturelle forskjellar kan verte tona ned i redsle for konflikt (Eriksen 2007, Biseth 2012). Demokrati består av ei samling av ulikskaper i samarbeid og diskusjon. Er det då berre dei ufarlege kulturuttrykka som skal ha plass? Sender dette signal om at det å vere annleis er negativt og noko vi bør unngå? Samanlikningar og forsøk på dialog om kulturuttrykk og kulturelle kodar vart framheva av informantar som vanskeleg. Nokon opplevde at deltakarane var forsiktige, nærast redde for å seie si meining, men også læraren var redd for å vise mangel på kunnskap eller trå feil. Fleire framheva også at læraren kan vere ein stor autoritet for grupper av deltakarane, og at det ofte kunne vere vanskeleg å leggje opp til diskusjon og meningsutveksling særleg på dei lågaste nivåa. «Du, lærer vet best» (Beate) var ei vanleg utsegn dersom lærar ber om innspel.

Vaksne har generelt eit sterkt behov for å sjå meining i læringsaktivitetane. Men det viser seg at når vaksne kjem inn i institusjonaliserande lærings situasjonar, kan det skje ein regresjon, ein fell tilbake til kjende mønster ein kjenner frå tillegare skulegang og overlet ansvaret til læraren som tek ansvaret (Illeris 2004: 99). Det skjer ein barnleggjering som fører deltakarane over i ein ambivalent situasjon der ein både vil og ikkje vil bestemme sjølv (ibid). Informantane viste til at diskusjon og meningsutveksling først kjem fram på dei høgare nivåa. Du må ha ein basis, ei grunnutdanning i språket før ein kan begynne å stille spørsmål og diskutere. Det er vanskeleg å føre dialog og diskutere når ein manglar språk. Fleire framheva kor givande det vart for alle parter når ein arbeida fram og fekk til slik dialog. Generelt synast det som at det er behov for meir fleirkulturell/interkulturell kompetanse og dialogtrening blant lærerane. Dette er også understreka i undersøkingar og offentlege meldingar (IMDi 2011; Meld.St. nr. 6 (2012-2013)). Det kan òg vere at det ikkje er eintydig kva ein legg i fleirkulturell kompetanse. Det kan synast som lingvistisk og kontrastiv samanliknande språkkompetanse er det som vert plassert her. Stortingsmelding 2012-2013 nr 6 viser til, om auka satsing på *fleirkulturell* pedagogikk i vaksenopplæringa (Meld.St. nr 6 (2012-2013): 29). Det er løyvd 30 millionar årleg i åra 2013-2018 som kompetanseløft for heile utdanningssektoren til fleirkulturell kompetanseheving (regjeringen.no)⁵⁵. Vidareutdanningskurser for lærarar med ansvar for norskopplæring i regi av Vox, har dei siste åra omhandlar i hovudsak grunnleggjande ferdigheiter, ulike typar metodikk og vaksenpedagogikk.

⁵⁵ Regjeringen Stoltenberg 2, Nyhet 31.05.2013, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2013/30-millioner-til-flerkulturelt-kompetans.html?id=728688>

I fleire samanhengar er det peikt på at norsklærarar er meir integreringsarbeidarar enn lingvistar. Utdanningsdirektoratet samarbeider nå med høgskular og universitet for å utvikle ein meir detaljert plan for kompetanseløftet som del av oppfølging av Meldinga til Stortinget. (Meld.St. nr. 6 (2012- 2013)). Spørsmålet er då om satsinga kjem til å omfatte meir enn kompetanseferdigheiter, og om til dømes medborgarskapsdiskursen og fleirkultur som demokratisk ressurs vert trekt inn. Forsking (Stray 2009; 2012) viser elles at den norske diskursen og forståinga av kompetanseomgrepet er prega av ei uavklart og til dels snever forståing av kompetanseomgrepet samanlikna med den internasjonale diskursen. Byram, språkforskar som har vore involvert i *Common European Framework*, rammeverk for språkundervisninga i Europa utarbeida av Council of Europe, seier at dette arbeidet bør reviderast og knytast meir opp mot interkulturell kompetanse og fleirkulturell dialog. Språklærarar kan ikkje lenger berre vere lærarar med språk og lingvistisk kompetanse (Byram 2008).

Europarådet framhevar òg viktigheita av den fleirkulturelle kommunikasjonen i alle ledd i utdanningssektoren:

Competent public authorities and education institutions should make full use of descriptors of key competences for intercultural communication in designing and implementing curricula and study programmes at all levels of education, including teacher training and adult education programmes (Council of Europe 2008: 43).

Stray (2009) seier at det har skjedd ei nedprioritering av demokrati og medborgarskap i norsk utdanning samanlikna med kva som ligg som tilrådingar i den internasjonale diskursen. Stray peiker vidare på faren for ei reduksjonistisk kunnskapspolitisk tilnærming til skulen sitt samfunnsoppdrag, og at det som kan relaterast til demokratisering og medborgarskap i dei norske styringsdokumenta, tek utgangspunkt i læring om demokrati, ikkje læring til demokrati (Stray 2009: 222).

Styringsverket for vaksenopplæringa legg i avgrensa grad til rette for slik dialog og fokuserer i hovudsak på ferdigheiter. Det vert då opp til den enkelte lærar korleis ein i varetek ein fleirkulturell, demokratisk dialog. Eg går ikkje her nærare inn på omgrepet demokratisk medborgarskap, men viser samanhengen mellom utvikling av kritisk medvit, integrering, fleirkulturell dialog og omgrepet demokratisk medborgarskap.

6.4 «Kritisk pedagogikk, ja. Det var noe vi drev på med på 70-talet».

Oppsummerande drøfting

Dette var kommentaren til ein inspektør ved ein skule eg besøkte då eg sa kritisk pedagogikk var noko av teorigrunnlaget for oppgåva mi. Kritisk pedagogikk vert altså sett på som ei noko forelda teoretisk tilnærming, sett i samanheng med tankegodset frå «68- generasjonen» og 1970-talet. Den kritiske pedagogikken vaks fram som eit svar på den aukande instrumentalismen i pedagogikken på 70-talet. Imsen (2009) viser også til instrumentalismen og teknologidebatten når ho kritiserer den evidensbaserte haldninga til pedagogikk som fag som vi ser i dag.

Hvis forskningen får forrang foran lærernes skjønn, vil læreren bli den overflødige funksjonæren som vi advarte mot allerede under teknologidebatten på 1970-tallet. Lærernes profesjonelle kunnskapsbase er for lite omforenet og klargjort, og for lite tydeliggjort for omverdenen. Her har lærerprofesjonen en stor, kollektiv utfordring å ta fatt i (Imsen 2009: 48).

Vi ser i dag igjen at det vert stilt spørsmål ved instrumentalismen og den evidensbaserte haldninga til pedagogikk som fag. Vi har sett det til hos til dømes Skjervheim 2002, Løvlie 2005, Imsen 2009, Steinsholt 2009, Biesta 2011, Skrefsrud 2012. Den positivistiske undertonen som ligg i mykje av styringsverk gjer at mange meiner læreren står i fare for å verte redusert til ein tekniskar eller funksjonær som skal sette i verk ulike effektive undervisningsmetodar. Kravet om effektivitet og nyttemaksimering kan slik overdøye det som går på danning, normer og verdiar. Pedagogikken vert då prega av målorientering og «New public management», karakterisert av ei effektivisering og marknadsorientering av offentleg sektor, med kontroll, konkurranseutsetting, testkultur og premiering ved måloppnåing. Lærarane skal sette ut i livet ulike diktat og metodar frå ekspertar, og driv ein forvaltingspedagogikk, som då kan vere med å svekke skulen sin demokratiske funksjon (Giroux 1988b; Stray 2009; Skrefsrud 2012).

Ei overordna oppgåve for all utdanning er å skape demokratiske medborgarar og gjennom dette eit demokratisk samfunn (Biesta 2011: 112). Instrumentalisme, testkultur og «bankpedagogikk» støttar i mindre grad ei utdanning der vi får autonome elevar, frie subjekt. Dette er også hovudtanken til Freire og den kritiske pedagogikken. All undervisning og alle utdanningssystem er politiske (Freire 1999; Giroux 2011). Politiske avgjersler vert teke dagleg gjennom alle små og store avgjersler i utdanningssystemet vårt. Medvit omkring kva strukturar som styrer oss og kva retninga politikken fører oss må vere ein viktig del av bevisstgjeringa hos både lærer og elev/deltakar. Slike bevisstgjeringsprosessar er noko som må kome innanfrå hos den enkelte. Det er ikkje noko som kan lærast ovanfrå og ned, men må

kome innanfrå og ut (Freire 1974: 43). Læraren kan berre leggje til rette gjennom open reflekterande dialog, innhaldsfokusering og ei ferdigheitstrening som vert knyta opp mot det som skjer i liva til deltakarane.

Det er blitt peikt på at innvandrarar kan verte sosialisert inn i lågare klassar (NOU 2003:19). Det er eit faktum og eit demokratisk problem at mange innvandrargrupper slit i lågare økonomiske sjikt, og at mange vert ein del av ein «taus kultur» i samfunnet vårt. Mange minoritetsungdom og minoritetsspråklege vaksne klarer seg bra i utdanningssystemet, men vi ser at forskjellane aukar mellom dei som klarer seg bra og dei som vert verande lågare sosioøkonomiske sjikt. (NOU 2011:14: 81). Vel 60 000 innvandrarar var i 2011 er definert som fattige. 25 % av innvandrarbefolkning mot 8,2 % hos resten av befolkinga har hatt vedvarande låg inntekt i perioden 2006-2007 og denne risikoen har auka samanlikna med 1990 talet (ibid).

Det vert stilt spørsmål ved om literacyopplæringa kan bli eit verktøy for tilpassing og underordning, blant anna gjennom strenge målbaserte læreplanar (Auerbach 1986; 1992; Ferdman 1990; Engen 2009). «In a multicultural Europe, education is not only a means of preparing for the labor market» (Council of Europe 2008: 30). Det som skjer i skulen har innverknad på det som skjer i samfunnet og vice versa. Eit medvit omkring slike forhold er kanskje eit første skritt i retning av moglegheit for endring. Illeris (2004) peiker på at det generelt i vaksenopplæringa er for lite stadfesting av deltakarane som vaksne sjølvstendig menneske, og ei for einsidig prioritering av økonomiske omsyn og mål, noko som kan gi ei mekanisk læringsforståing som ofte handlar om tilpassing, press og tvang (ibid 2004: 173).

Enkelte pedagogiske forskingsmiljø peiker på det at det utviklar seg nå eit nytt paradigme innan utdanning som fokuserer på kulturelt responsiv undervisning med auka medvit om språk, kommunikasjon og kritisk kulturelt medvit (Guilherme 2002: ix; Giroux 2011). Slektskapen mellom språk, kultur og politikk kjem særleg fram i språklæringa og kulturutdanningar. Vi må definere og kanskje redefinere praksisen vår i eit nytt utdanningslandskap med store innslag av ulike kulturar i utdanningane. I ein slik samanhengen kan kritisk pedagogiske perspektiv gi viktige innspel. Kritisk pedagogikk kan også sjåast som konkret kritikk av pedagogisk verkelegheit, seier Beck (Beck 2013: 304), og knyter kritisk pedagogikk opp mot retninga kritisk realisme. Pedagogisk forskning og pedagogiske teoriar må opne seg og knytast tettare opp mot samfunnsrøynda, seier han (ibid:

312). Han påpeiker blant anna at dagens byråkratiske og instrumentelle pedagogikk er dominert av lukka teoretiske system, ei utdanningsforskning prega av overflateforskning og med ei overordna metodeforståing der metoden vert totalitær (ibid).

Forskning og teoriar søkjer etter ei betre forståing av verkelegheita. Eit kritisk pedagogisk perspektiv kan gi innfallsvinklar på viktige utfordringar i samfunnet vårt, og opne for refleksjon og avdekking av negative forhold i samfunnet. Kritisk pedagogikk er ikkje ein metode, men meir ei haldning som byggjer på open dialog og arbeid for å avdekke undertrykkjande strukturar og negative tilhøve. Det er eit mål i den kritiske pedagogikken å involvere alle aktørar i skulen i oppgåva med å skildre og kritisk analysere situasjonar og kulturar dei sjølv går inn i for eventuelt å omdanne eller endre fastlåste strukturar (Westrheim 2004). Elles kan ein stå i fare for at «det utdannede menneske blir et tilpasset menneske» (Freire 1999: 59). Utdanningssystema våre må generera og fremme kritisk tenking, og lærarar må trenast i og tenkja fleirkulturelt og å operera i det fleirkulturelle samfunnet. Ynskjer vi ei integrering som tek omsyn til menneske, identitet og demokrati i ei fleirkulturell verd må desse perspektiva meir tydeleg inn i språkundervisninga. «Educators at all levels play an essential role in fostering intercultural dialogue and in preparing future generations for dialogue» (Council of Europe 2008: 32)⁵⁶.

⁵⁶ Council of Europe 2008, http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

7. Ein endestasjon; Språkopplæring, kritisk literacy og integrering

I kapittel 7.1 samanfattar eg forståinga mi ut frå litteraturstudie og empiri. I kapittel 7.2 følgjer avsluttande refleksjonar og tankar om vidare forskning.

7.1 Språklæring, integrering og fleirkulturell dialog

Integrering er eit fleirtydig og verdilada omgrep. Det skildrar ein politisk ynskt prosess, men graden av forventa tilpassing mellom minoritet og majoritet blir ulikt tolka. Det eksisterer forståingar som er prega av einseitig tilpassing på den eine sida, gjensidig tilpassing og sameining om fellesverdiar på den andre sida. Spennet i forståingar viser også igjen i det empiriske materialet mitt gjennom utsegn som: «Vi skal jo på en måte løfte dem opp fra mørket», «Dei må lære seg å tilpasse seg for å få respekt», «Den vanlige norske mann synes å mene at vi helst skal 100 % fornorske eleven, først da er integreringen vellykket», og «Integrering gjennom den sosialdemokratiske egalitære kulturen er godt innbakt i lærebøkene og læreplanen vår». Integreringsforståinga i sentrale styringsverk dei siste tiåra har også endra seg. Behovet for tilrettelegging og moglegheit for å vedlikehalde eigen kultur og språk var tidlegare ein sentral del av forståinga. Vi ser nå at morsmålsopplæringa sidan siste halvdel av 1990-talet og fram til i dag nærmast er fjerna som offentleg ansvarssområde. Vi kan også sjå at frykt for segregasjon og manglande deltaking i samfunnet har vore ei grunngeving for at grensa for tolerert ulikskap må innskrenkast. Kulturelt mangfald vert hylla i festtalar, men staten spelar nå i mindre grad ei aktiv rolle i tilrettelegginga for slikt mangfald. Integrering gjennom politiske utsegn og styringsverk vert ofte i praksis knyt opp mot innvandrarane si tilknytning til arbeidslivet og læring av majoritetsspråket. Integrering skal handle om gjensidig tilpassing og respekt, det å anerkjenne ulikskapar og kunne ta vare på sin identitet og ei eining om fellesverdiar. Ein skal tilpasse seg til den verkelegheita ein står i, men kan ta kritiske val og vere med å forme og utvikle samfunnet. Funksjonelle lese- og skriveferdigheiter i norsk fører ikkje utan vidare til ei aktiv og reflektert integrering. Funksjonelle ferdigheiter kan opne for ei tilpassing til samfunnet og arbeidsmarknaden, men skal vi utvikle det fleirkulturelle demokratiske samfunnet vårt, treng vi å leggje til rette for mange ulike møteplassar for dialog og refleksjon omkring verdiar. Ei einseitig språkopplæring som ikkje opnar for reflekterande og kritisk dialog kan då virke meir assimilerande enn integrerande.

Literacy som omgrep femnar teknisk ferdigheit, sosial og kulturell orientering, samt kritisk refleksjon. Ei ferdigheitsorientert språklæring skal kvalifisere, men undervisninga av vaksne minoritetsspråklege bør opnast meir mot ei literacyundervisning som også omfattar kulturelle, sosiale og kritisk reflekterande perspektiv. Dette må gjelde alle nivå, også deltakarar med liten formell skulebakgrunn. Språklæringa kan ikkje sjåast som ein isolert ferdigheit, men er uløysleg kopla til kommunikasjon, forståing, dialog, kultur og makttilhøve. Literacyundervisninga er slik knytt opp mot demokratiseringsprosessar. Kritisk literacy i undervisninga er viktig på den måten at det kan opne opp for og leggje til rette for ei frigjerande integrering. Frigjerande integrering kan då forståast som ein prosess der menneske kan behalde sin kulturelle identitet, men òg kan frigjere og utvikle identitet og ressursar i eit kulturelt fellesskap.

Vaksenopplæringa er ein viktig møteplass. Det er ein møteplass for språklæring og ferdigheitstrening, for kultur og samfunnsorientering, og det bør også vere ein møteplass der drøfting og kritisk refleksjon får sin naturlege plass. Ei demokratisk språkutdanning må vere meir enn det å sosialisere nye medlemmer inn i eksisterande ordningar, men vere ein del av eit demokratisk utdanningssamfunn som utviklar seg.

Lærarar i vaksenopplæringa i denne undersøkinga framheva dialogen og dei fleirkulturelle prosessane som meiningsfulle og viktige for alle som deltek. Når styringsverket legg sterke føringar og avgrensingar til undervisninga, vert det fleirkulturelle og identitetsstyrkjande perspektivet i stor grad avhengig av vektlegginga og initiativ hos den enkelte lærar. Ei instrumentell orientering og einsidig ferdigheitsretting kan då stå i fare for å representera ein assimileringssprosess, og ei literacyopplæring som kan vere ein barriere og ikkje ei støtte for endring. Snarare enn å leite og debattere stadig nye metodar kan vi heller debattere innhaldet i «verktøykassa», og korleis vilkåra ligg til rette for engasjement, transformasjonar og identitetsstyrkjande prosessar. Slike prosessar kan ikkje styrast ovanfrå og ned, men må kome som del av ei utvikling innanfrå og ut hos dei som deltek. Læraren si oppgåve blir å legge til rette gjennom anerkjenning og verdsetjing av deltakarane sin identitet og verkelegheit. Og gjennom spørsmålsstillande dialog og refleksjon styrkje ei vidareutvikling. Språklæring vert ofte framheva som teknikk og ein funksjonell ferdigheit ein må lære seg. Men det er også ei merksemd om at undervisninga i tillegg må knytast til identitet, kultur og refleksjon, og kritisk tenking som del av auka migrasjon og demokratiseringsprosessar. Å undervise i kritisk

tenking, og det å leggje til rette for fleirkulturell dialog er meir ei haldning enn ein metode. Daglegliv og kvardagstema kan opne for mykje kritisk refleksjon og drøfting, og også moglegheit for utvikling og endring. Det handlar om det å ha eit spørjande og reflekterande perspektiv i høve alle tema knytt til det livet ein står i. Vaksenopplæringa er då ein sjølvstøtt stad og leggje til rette for slike perspektiv med vekt på undervisning i kritisk literacy også for deltakarar med liten skulebakgrunn.

I takt med ei auka globalisering har språklærarar i vaksenopplæringa ei viktig rolle som knytningspunkt mellom ulike kulturar og forståingshorisontar. Språklærarar må difor ta høgde for at lærarjobben deira inneber ein inter- etnisk eller transkulturell kommunikasjon som kan involvere konflikt med omsyn til verdiar og identitet, men også bidra til ein open fleirkulturell dialog der forskjellar kan opplevast som positivt og ikkje truande, og der menneske får utvikle seg og frigjere eigne ressursar. Denne prosessen er avhengig av ein gjensidig, og open dialog mellom majoritet og minoritet. I slike møte mellom lærer/deltakar og deltakar/deltakar kan ein kome nært inn på viktige utdanningsmessige, kulturelle og politiske tema. Fokus på kritisk literacy og ei kritisk-demokratisk integrering omhandlar også prosessar der ein set fokus på makttilhøve, undertrykkjande strukturar, og der individet og gruppa ein høyrer til vert sett og får høve til å utvikle seg i møte med det nye gjennom ei tilpassa og reflekterande opplæring. Meir deltakarstyring, demokratisk tilrettelegging og opplæring *til* demokrati, ikkje berre om, vil styrkje vaksenopplæringa som ein vaksen-pedagogisk og fleirkulturell institusjon.

Undervisning er møte mellom menneske i ulike roller. Å sjå eleven som eit individ som skal først ein bestemt stad eller fyllast med ei viss mengd kunnskap, er å redusere eleven til eit objekt for læraren si undervisning, der ein ser vekk frå eleven som menneske med sin eigen kunnskap, og identitet og ressursar. Språkopplæringa bør i tillegg til den funksjonelle språkopplæringa derfor omfatte eit vidare perspektiv med bakgrunn i identitetsdimensjon, kulturell dimensjon og ei kritisk reflekterande haldning til både det samfunnet ein har vore ein del av og skal bli ein del av. Slik kan ein også leggje til rette for endringsprosessar der både lærar og deltakar kan få auka medvit om samfunnsstrukturar og kva vi ynskjer for liva våre.

I tillegg til språkkvalifiseringsprosess og ferdigheitskompetanse må læraren også vere medviten om, og ha ei reflekterande haldning til språkopplæring som eit integreringspolitisk verkemiddel. Både ut frå teoretiske refleksjonar og ut frå synspunkt og innspel frå informantar meiner eg at det er grunn til å framheva behovet for eit utvida perspektiv i språkopplæringa.

Dette samsvarer i stor grad også med ideala om utvida fleirkulturell dialog og utdanning til eit demokratisk medborgarskap understreka i overordna internasjonale målsettingar.

7.2 Sluttrefleksjonar og vegar vidare

Dess meir ein arbeider med tema og problemstillingar, dess fleire innfallsvinklar, endringar og nye forståingar oppstår. Ei pendling mellom forsøk på oversikt og dei store perspektiva til detaljer, og tankar om praktisk utforming og utprøving er prosessar som kan føre oss vidare i grader av forståing. Verda endrar seg, globalisering, fleirkultur og demokratiutvikling er store ord og komplekse omgrep som berre er tangert her. Det vesle biletet vil prøve å spegle seg i eit større, -i jakta på samanhengen mellom delane og heilskapen i ein forståingsprosess.

I praktisk utøvande pedagogikk treng ein å løfte blikket, - ofte. Kva skal pedagogikk vere? Det er eit overordna mål å gi befolkninga og dei innvandrarane som treng det betre lese- og skrivekompetanse, men grunnleggjande ferdigheiter er åleine ikkje noko universalmiddel. Vi må ha merksemd mot at all undervisning har med seg eit verdisett både lærarar og deltakarar må arbeide for å verte medvitne om. Skal marginale eller svake grupper oppnå endring og frigjerande utvikling må ein i tillegg til grunnleggjande ferdigheiter også ha støtte, dialog og kunne arbeide med større myndiggjerings- og bevisstgjeringsprosessar. Ei forståing for at kompetanse også kan vere noko anna enn vår vestleg literacyforståing må òg vere ein del av denne drøftinga.

Spørsmål i høve til praktisk utforming av ein kritisk og «frigjerande» pedagogikk er tema som blant anna er blitt handsama av Auerbach (1986; 1992). Særskilt vil det vere interessant å drøfte ein tilnæringsmåte der praktisk ferdigheitstrening vert kombinert med ei kritisk reflekterande temaundervisning, og der deltakarane sitt tematiske univers og generative tema blir ivareteke. Utvikling av ein kritisk pedagogisk praksis er ikkje noko ein utviklar over natta. Vaksenopplæringsfeltet kan generelt ha stor nytte av forskning og utvida forståing av kva som konkret føregår i klasseromma. Forsking, utvikling og utprøving av ei kritisk reflekterande undervisning vil kunne gi innspel på deltakarane og lærarar sine oppfatningar og haldningar til denne typen undervisning. Dette er slik eg ser det ein lang prosess der deltakaren/eleven som subjekt og eleven sitt levde liv står i fokus. Vår oppfatning av kva ei undervisning er, og korleis vi skal praktisere pedagogikk treng å utfordrast og utviklast i opne

drøftingar og i samspel mellom kollegaer og deltakarar. Korleis ein i varetak det vaksenpedagogiske perspektivet i språkopplæringa er eit fokus som må heile tida ivaretakast og haldast høgt.

Den sårbare livssituasjonen mange flyktningar står i er noko lærerane i norskopplæringa ofte møter. I ei streng ferdigheitsorientert språkopplæring er det lite fokus på korleis slike tilhøve påverkar læringa. Dette er eit vanskelege tema, men undervisninga skal ha eit tilpassande perspektiv og må også ta omsyn deltakarar sin sårbare livssituasjonar. Uttrykkspedagogikk og rehabiliterande undervisning er metodar der ein forsøker å møte deltakarane på meir heilskaplege måtar. Vidare kunnskap og utvikling av slike tilnæringsmåtar vil vere av stor verdi for at deltakarane skal få den tilpassa undervisning dei har krav på.

Denne undersøkinga understrekar behovet og ynskje om utvida fleirkulturell/ interkulturell kompetanse i vaksenopplæringa, samt ei reflekterande undervisning tilpassa deltakarane som vaksne, autonome individ. Vaksenopplæringa arbeider i dag innanfor eit system som ikkje støttar eller fell innanfor ei kritisk pedagogisk tenking. Mål- og marknadsorientering er i dag dominerande. Likevel ser vi i overordna styringsdokument frå til dømes UNESCO og Council of Europe/ Europarådet at eit fleirkulturelt perspektiv som understrekar utvikling av ein fleirkulturell dialog, og at undervisninga skal vere meir enn tilpassing til ein arbeidsmarknad. Fleirkulturell kompetanse må då forståast som noko meir enn andrespråksdidaktikk, kontrastiv og lingvistisk kunnskap. Fokuset på dialog og kritisk refleksjon er i dag avhengig av den enkelte lærar si tilrettelegging. Kunnskap om korleis ei slik tilrettelegging for ein breiare fleirkulturell dialog best kan gjerest, kan gi nye perspektiv inn i vaksenopplæringa. Analyse av læreplan og læreverk i lys av eit fleirkulturelt perspektiv i høve til ein demokratisk medborgarskapsdiskurs kan også gi kunnskap for ei utvikling av pedagogisk praksis. Dette er då også ein del av den store diskusjonen som handlar om grunnleggjande haldningar til kva pedagogikk skal vere.

8. Litteratur

- Aamotsbakken, B., Knudsen, S. V. (2011). *Å tenke teori: Om leseteorier og lesing*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Akerhaug, L. (2011, 25. okt.). Stadig fleire analfabeter til Norge. *VG Nett*. Henta 15.07. 2013 frå <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10015132>
- Akerhaug, L. (2012, 14. mars). 47 % innvandrere i 2040: Advarer mot ghettotilstander. *VG Nett*. Henta 15.07. 2013 frå <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10078980>
- Alver, V., Lahaug, V. (1999). *Alfabetisering – mer enn å lære bokstavene*. Oslo: Novus forlag.
- Alver, R. V. (2013). Bakgrunn for lese- og skriveopplæringen på spor 1. I: *Metodisk veiledning*. Henta 10.11.2013 frå <http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap1 lese skriv eopplaering.pdf>
- Alvesson, M., og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnesen, H., Havgar, H., Holte V., og Røynestad T-D. (2006). Norskopplæring for voksne innvandrere I: *Integreringskart 2006* (s.45–54). (IMDi rapport 1/2006). Henta frå http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Integreringskart_2006.pdf
- Auerbach, E. (1986). Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back? *TESOL Quarterly*, 20(3) s. 411–429.
- Auerbach, E. (1992). *Making Meaning, Making Change*. USA, dep. of education: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Inc.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. (NOVA-rapport10/07). Henta frå http://nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf
- Bangstad, S. (2011). Multikulturalismen og dens kritikere. I: B. Puntervold Bø (red.), *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser: Artikler om norsk minoritetspolitikk* (s. 21–46). Oslo: Abstrakt forlag.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementer (BLD). *Norskopplæring og introduksjonsprogram*. Henta 10.11.13 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/integrering/norskopplaring-og-introduksjonsprogram.html?id=670151>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementer (BLD). Oppdragsbrev for 2014 om opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (dat. 08.01.14). Henta 20.01.14 frå http://www.vox.no/contentassets/c93c9560324741cbba196a2c683ef7ee/oppdragsbrev_2014_fra_bld.pdf
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Beck, C. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(4-5), s. 304–314.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Biesta, G. J. J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biseth, H. (2012). Flerkulturalitet som en demokratisk ressurs: teoretiske perspektiver og praktiske implikasjoner. I: K. J. Berge og J. H. Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 234–249). Oslo: Fagbokforlaget.
- Brochmann, G. (2002). Velferdsstat, integrasjon og majoritetens legitimitet. I: G. Brochmann, T. Borchgrevink, J. Rogstad, *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge* (s. 21 – 56). Oslo: Gyldendal.
- Brochmann, G. (2006). *Hva er innvandring?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. (Konf. Uni. Thessaloniki 12-14 des.2008, Abstract) Henta 15.12.13 frå <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>
- Bråthen, M., Hagelund, A., Kavli, H. (2007). *Med rett til å lære og plikt til å delta: En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*. (Fafø 2007 nr 34). Henta frå <http://www.fafø.no/pub/rapp/20034/20034.pdf>
- Børhaug, B. F. (1999). Hvilke etiske prinsipper bør integrering av innvandrerne bygge på? En teoretisk drøfting med utgangspunkt i Emmanuel Levinas`tenkning. I: *Utbildning och demokrati*, 8(3), 85–111.
- Børhaug, K. (2008). Politisk oppseding i norsk skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 264–275.
- Connolly, W. E. (1993). *The Terms of Political Discourse*. (Third Edition) Oxford UK: Blackwell.
- Council of Europe, (2008). *White paper of intercultural dialog: Living together as equals in Dignity*. (Report 16.nov. 2007). Strasbourg: Council of Europe. Henta 01.12.2013 frå http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp
- Council of Europe, (2011). *Living Together: Combining diversity and freedom in 21st-century Europe*. (Report May 2011). Strasbourg: Council of Europe . Henta 01.12.2013 frå <http://book.coe.int/ftp/3664.pdf>
- Cummins, J. (1984): Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. *Explaining patterns of minority students under-achievement*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Dale, E. L. (1992). *Pedagogikk og samfunnsforandring 2*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (2000). *Utdanning til demokrati; barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. S. Vaage (red.) Oslo: Abstrakt.
- Djuve, A. B. (2011). *Erfaringer med Krafttak for norskopplæringen – sluttrapport* (Fafø-notat 2011: 25). Henta 15.12.2013 frå <http://www.fafø.no/pub/rapp/10146/10146.pdf>
- Djuve, A. B., Pettersen, H. C. (1997). *Virker tvang? Erfaringer med bruk av økonomiske sanksjoner i integreringsprogrammer for flyktninger*. (Fafø rap. 1997 nr 234). Henta 20.12.2013 frå <http://www.fafø.no/pub/rapp/234/234.pdf>
- Dregelid, K. M. (1999). Norskopplæring for voksne innvandrere. I: J. E. Hagen og K. Tenfjord (red.), *Andrespråksundervisning: Teori og praksis* (s. 150–170). Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Dæhlen, M., Danielsen, K., Strandbu, Å. og Seippel, Ø. (2013). *Vaksne i grunnskole og videregående opplæring*. (Nova rapport 2013 nr. 7). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Henta 10.03.2013 frå http://nova.no/asset/6820/1/6820_1.pdf
- Einarsen, K.J. (2013). Språket – første skritt mot integrering. *Samfunnsspeilet*, 5/2013. Henta 10.01.14 frå http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/151655?_ts=142b310a5d0
- Elvemo, J. (2003). *Lese og skrivevansker* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engen, T. O. (1994). Integrering - som normalisering eller inkorporering. I: A. Hvenekilde (red.), *Veier til kunnskap og deltakelse : utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter* (s. 77–93). Oslo: Novus.
- Engen, T. O. (2009). Socialisering og myndiggjørelse. *Dansk pedagogisk tidsskrift*, 57(3), s.42–53.
- Engen, T. O., Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråkighet, minoritetsspråk og minoritetsspråkundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Eriksen, O.E., Weigård, J. (1999) *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Eriksen, T.H. (1993). *Små steder - store spørsmål: innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (1998). *Tropenes tapte uskyld*. Anmeldelse av Claude Lévi-Strauss: *Tropisk elegi*. Henta 20.03.2013 frå <http://folk.uio.no/geirthe/Levistrauss.html>
- Eriksen, T. H. (2007). Mangfold versus forskjellighet. I: T.H. Eriksen og Ø. Fuglerud, *Grenser for kultur* (s.111–132). Oslo: Pax.
- Ferdman, B. M. (1990). Literacy and Cultural Identity. *Harvard Educational Review*, 60, s.181–204.
- Fernandes, A. G. (2011). En studie av to integreringstiltak og deres underliggende ideologi. I: B. Puntervold Bøe (red.), *Multikulturell Teori og Flerkulturelle Praksiser* (s. 46–77). Oslo: Abstrakt forlag.
- Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxenålder: Alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: K. Hyltenstam, og I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk- i forskning, undervisning og samhälle* (s. 675–713). Lund: Studentlitteratur.
- Freiberg, H. J. (1996). From Tourists to Citizens in the Classroom. I: *Educational Leadership*, 54(1), s. 32–36.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness* (ed. 2008). Suffolk G.B.: RefineC. Ltd.
- Freire, P. (1999). *De undertrykte pedagogikk* (M.B.Ramos overset). Oslo: Gyldendal Akademiske. (Orginalutg.1970)
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those who dare to Teach*. (expanded edition) Boulder CO: Westview Press.
- Freire, P. and Macedo D. (1987). *Literacy. Reading the word and the world*. Westport, Conneticut: Bergin & Garvey.
- Gadamer, H. G.(2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (L. Holm-Hansen, overs.). Oslo: Pax forlag. (Orginalutg.1990).

- Gee, J. P. (1986). Orality and Literacy: From The Savage Mind to Way With Words. *Tesol Quarterly*, 20(4), s.719–746.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i Samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giroux, H. (1988a). Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment. *Educational Theory*,38(1), s. 61–75.
- Giroux, H. (1988b). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Green, B. (1988). Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156-179.
- Green, B. og Beavis, C. (red.) (2012). *Literacy in 3D*. Camberwell: Acer
- Gressgård, R. (2002). *Dilemmaet mellom likeverdighet og særegenhet som ramme for flerkulturell dialog*. (Dr. polit. avhandling. Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen). Bergen: UiB.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Florence Production Ltd.
- Gundem, B. B. (1983). *Skolens oppgave og innhold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Gyldendahl.
- Hamburger, C. (1989). *Assimilasjon eller integration? Dansk innvandrerpølitik og tyrkiske kvinder*. Århus: Forlaget Politica.
- Hamre, P. (2005). *Tekst, tid og tolkning: R94/L97 og L06 i hermeneutisk perspektiv*. Henta 20.10.13 frå <http://www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group1/notat14-05.pdf>
- Helsedirektoratet, (2010). *Helsetjenestetilbudet til asylsøkere, flyktninger og familiegjenforente*. (Veileder IS-1022). Henta 13.07.2013 frå <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/helsetjenestetilbudet-til-asylosokere-flyktninger-og-familiegjenforente/Publikasjoner/helsetjenestetilbudet-til-asylosokere-flyktninger.pdf>
- Illeris, K. (2004). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- IMDi.no *Rett og plikt til norskopplæring*. Henta 15.12.13 frå <http://www.imdi.no/nn-NO/Norskopplaering/Rett-og-plikt-til-norskopplaring/>
- IMDi (2012). *Integreringsbarometeret 2012. Holdninger til invandring, integrering og mangfold*. (Rapport IMDi 2012). Henta 20.07.2013 frå http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Integreringsbarometeret_2012.pdf
- Imsen, G.(2009 nr.1). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre Skole*, s. 42–49.
- Introduksjonsloven. (2003). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere. (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet). Henta 15.10.2013 frå <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-20030704-080.html&emne=introduksjonslov>
- Justis- og beredskapsdepartementet. *Innvandring, sentrale begreper*. Henta 20.10.2013 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/tema/innvandring/midtpalte/sentrale-begreper.html?id=589746>

- Joppke, C. og Morawska, E. (red.). (2003). *Toward Assimilation and Citizenship: Immigrants in Liberal Nation-States*. New York: Palgrave.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, (1987). *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*. Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige Grunnskolen (L97)*. Oslo: Departementet.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn: Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax Forlag.
- Kjeldstadli, K. (2010). Fra innvandrere til minoriteter, I: A. B. Lund og B. Bolme Moen (red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s.15–32). Oslo: Tapir Akademiske Forlag.
- Kjærnsli, M., Roe, A.(red). (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Henta 15.07.2013 frå http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009* Henta frå http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIRLikeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2011)/ Council of Europe (2010). *Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap* (Uoffisiell oversettelse mars 2011). Henta 20.12.13 frå <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/Europa/Europaradspakt2010.pdf>
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Langelid Andresen, I. (2005). *Norsk integrasjonspolitik gjennom 30 år: En studie av integrasjonsforståelse og språkopplæringstiltak*. (Masteroppgåve, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo). Henta 15.04.2013 frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15483/integrasjon.pdf?sequence=1>
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet - strategier for styring av skolen*. Oslo: Cappelen, Akademisk forlag.
- Lincoln, Y.S. og Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Luke, A. og Dooley, K. T. (2009). Critical literacy and second language learning. *Handbook of Research on second Language Teaching and Learning*, Vol. 2. New York: Routledge
- Lysbakken, A. (2010). *Norsklærere er integreringsarbeidere!* Vox. Tale til Norskkonferansen 06.05.2010 Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/bld/taler-og-artikler/2010/norsklarere-er-integreringsarbeidere.html?id=604048>
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklige ungdommer i videregående opplæring*. Meld.St. 44 (2012–2013). (2012). *Likestilling kommer ikke av seg selv*. Henta 02.01.2014 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-44-20122013/4.html?id=731055>
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89, s. 269–279.

- McLaren, P. (1988). Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), s. 213-235.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Educations* (4th ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Meld.St. 6 (2012-2013). (2012). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Henta frå <http://www.regjeringen.no/pages/38098840/PDFS/STM201220130006000DDDPDFS.pdf>.
- Midtbøen, A.H., og Rogstad, J. (2012). *Diskrimineringens omfang og årsaker: Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv*. (Rapport 001/2012, Institutt for samfunnsforskning). Henta frå http://www.samfunnsforskning.no/content/download/36713/694474/file/R_2012_1_web.pdf
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I: E. L. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s.154–186). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*. Henta frå <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nikolaisen (2012). *Samfunnskunnskap for voksne innvandrere En idéstudie*. (Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo). Oslo.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norberg, P. F. (2010). *Integrasjon gjennom voksen og videreutdanning. Landrapport Norge*. (Tema Nord 2010:564). København: Nordisk ministerråd. Henta frå <http://nck.au.dk/fileadmin/nck/IVEU/Norge.pdf>
- Nordahl, T. (2011). *Marginalisering og frafall i utdanning*. Henta 04.02.2014 frå http://www.oppland.no/Documents/Videregaendeopplaring/00_Nyheter/Thomas_Nordahl_Marginalisering_og_frafall_i_utdanning.pdf
- Norderhaug, L. (1999). *Taushetens kultur: Om makt, flyktninger og frigjørende pedagogikk*. Oslo: Kulturbro forlag.
- NOU 1995:12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Henta frå <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19951995/012/PDFA/NOU199519950012000DDDPDFA.pdf>
- NOU 2003:19. (2003). *Makt og demokrati: Sluttrapport fra Makt og demokratiutredningen*. Oslo: Arbeids- og administrasjonsdepartementet. Henta frå <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/019/PDFS/NOU200320030019000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/17.html?id=606406>

- NOU 2011:7. (2011). *Velferd og migrasjon. Den norske modellens framtid*. Oslo: Barne, Likestillings og inkluderingsdepartementet. Henta frå <http://www.regjeringen.no/pages/16413697/PDFS/NOU201120110007000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier og tiltak*. Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltningen.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61, med endring av 19. des. 2008 nr. 118*. Henta 21.11.2013 frå <http://www.lovdatabank.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- OECD (2007). *Policies and practices supporting the educational achievement and social integration of first and second generation migrants: A systematic review*. (OECD rapport nov.18, 2007). Henta 20.07.2013 frå http://www.ccl-cca.ca/pdfs/SystematicReviews/OECD_ReportNov18_2007.pdf
- Patton, M. G. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prop. 44 L (1999-2000). (2000). *Om lov om endringar i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.m.* Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/Odelstingsproposisjonar/19992000/otprp-nr-44-1999-2000-.html?id=586147>
- Prop. 50 L (2003-2004). (2004). *Om lov om endring i introduksjonsloven mv.* Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/otprp/20032004/otprp-nr-50-2003-2004-/3/2.html?id=177586>
- Rambøll Management (2011a). *Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter*. På oppdrag frå Utdanningsdirektoratet (Udir). Henta 09.09.2013 frå http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/4/lareplaner_minoritetspraktlige.pdf?epslang=uage=no
- Rambøll Management (2011b). *Brukerundersøkelse om norskopplæring blant voksne innvandrere*. På oppdrag frå integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). Henta 20-11.2013 frå http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/Brukerundersokelse_i_norskopplaeringen.Pdf
- Regjeringen.no (31.05.2013) Regjeringen Stoltenberg 2. Henta 07.07.2013 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2013/30-millioner-til-flerkulturelt-kompetans.html?id=728688>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sandbæk, M. L., og Tronstad, K. R. (2011). *Hovedtrekk ved integreringspolitikken i Norge, Sverige, Danmark, Storbritannia, Frankrike og Canada* (fafo notat 2011 nr 18). Henta 03.02.2014 frå <http://www.faf.no/pub/rapp/10139/10139.pdf>
- Schyl-Bjurman, G., Strömberg-Lind, K. (1977). *Dialogpedagogik*. København: Fremad.
- Shor, I. (1999). What is Critical Literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 1(4) Henta 16.11.2013 frå <http://www.lesley.edu/journal-pedagogy-pluralism-practice/ira-shor/critical-literacy/>
- Simenstad, L. M. (2011, 21. Nov.). Ekstremistene er ikke de farligste. *Klassekampen*. Henta 20.03.2012 frå <http://www.klassekampen.no/59560/article/item/null/-ekstremistene-er-ikke-de-farligste>
- Skaalvik, S. (2001). *Norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere. En analyse av lærernes oppfatninger og erfaringer*. Trondheim: Tapir.
- Skjervheim, H. (2002). Deltakar og tilskodar og andre essays. I: G. Skirbekk (red.), *Mennesket* (s. 20–36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T-A, (2012). *Å være lærer i en interkulturell kontekst*. (Doktorgradsavhandling, Det humanistiske fakultet, Norges teknisk- naturvitenskaplige universitet). Trondheim.
- Statistisk Sentralbyrå (SSB 2013 a) (1.januar 2013). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*, (pub. 25.april 2013). Henta 15.07.2013 frå <http://www.ssb.no/innvbef/>
- Statistisk Sentralbyrå (SSB 2013 b) (20. nov. 2013). *Arbeidsledighet blant innvandrere*. Henta 30.11.2013 frå <http://www.ssb.no/innvarbl/>
- Statistisk Sentralbyrå (SSB 2013 c) (17. des. 2013). *Norskopplæring for voksne innvandrere*. Henta 04.01.14 frå <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nopplinnv>
- Steinsholt, K. (2004). Håpets pedagogikk. I: K.Steinsholt og L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idèhistorie frå antikken til det postmoderne* (s. 587–601). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2009, nr.1). Evidensbaserte standardar - eller profesjonalitet? *Bedre skole*, s. 54–62.
- St.meld. nr. 39 (1987-1988). (1987). *Om innvandringspolitikken*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stray, H. J. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Doktorgradsavhandling. Utdanningsvitenskapelig fakultet. Universitetet i Oslo). Henta 04.04.2013 frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence=1>
- Stray, J.H. (2012). Demokratipedagogikk. I: K.L. Berge og J.H.Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17–33). Bergen: Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 17 (2000-2001). (2000). *Asyl- og flyktningpolitikken i Noreg*. Henta frå <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/017/PDFA/STM200020010017000DDPDFA.pdf>
- St.meld. nr. 49 (2003-2004). (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Henta frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/2003-2004/stmeld-nr-492003-2004-/5/1.html?id=405197>

- Sæverot, H. (2010). *Freireseminar*. UiB (fagutvalget og Kolibri CARF). Henta 01.09.12 frå <http://www.carf.no/no/vellykket-premiere/>
- Sæverot, H. (2011). Pedagogikk, tid og individualisering. *Utbildning & Demokrati* 20(2) s.113–134.
- UNESCO. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Henta frå <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
- UNESCO. (2004). *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Henta frå <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- UNESCO. (2006). *Literacy for life. Global Monitoring Report*. Henta frå <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>
- Vox. (2005, 1.september). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oppdrag til Vox frå Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Vox. (2012, 1.september). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oppdrag til Vox frå Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet. Henta 23.11.2013 frå http://www.vox.no/PageFiles/1377/Lareplan_norsk_samfunnskunnskap_NN_web.pdf
- Vox. (2013). *Metodisk veiledning. Om læreplan og rammeverk. Om det felleseuropiske rammeverket for språk*. Henta 10.12.13 frå http://www.vox.no/PageFiles/2423/Kap5_felles_euro_rammeverk.pdf
- Vox. (09.08.2010). Likemannsodellen i norskopplæringen. Henta 10.12.13 frå <http://www.vox.no/no/Norskopplaring-og-integrering-/Arbeidsrettet-norskopplaring/Likemannsmodellen-hos-Sjefsgarden-VO/>
- Vox. (udatert). Henta 10.01.2014 frå <http://www.vox.no/no/Norskopplaring-og-integrering-/>
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og Tale* (Bielenberg og Roster overset.). Oslo: Gyldendal Akademiske. (eng. utg. 1986).
- Wahlgren, B., Lund, K., Geiger, T. (2010). *Integration gjennom voksen- og etteruddannelse*. (TemaNord 2010:557, Nordisk ministerråd). Henta 07.07.2014 frå <http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2010-557>
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. *Nordisk pedagogikk*, 3, s. 212–226.
- Westrheim, K. (2012). Demokrati i det flerkulturelle klasserommet. I: Berge og Stray (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 212–233). Oslo: Fagbokforlaget.
- Williams, J. and Snipper, G. (1990). *Literacy and bilingualism*. New York: Longman.
- Østerud, Svein (2012). Literacy as Recontextualization: Reformulating the Norwegian Curriculum to Take Account of Student Engagement With Digital Media I: S. Østerud; B. Gentikow og E. G. Skogseth (ed.), *Literacy practices in late modernity: Mastering technological and cultural convergences* (s. 159–175). New York, NY: Hampton Press.
- Øzerk, K. (1992). *Tospråklige minoriteter: Sirkulær tenking og pedagogikk*. Haslum: Oris Forlag.
- Øzerk, K. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2006). *Tospråklig opplæring: Utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Vedlegg 1. Godkjenningsbrev frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Vår dato: 30.05.2012

Vår ref:30662 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.05.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30662	<i>Minoritetsspråklige voksne analfabeter. Literacy og integrering</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Frédérique Brossard Børhaug</i>
<i>Student</i>	<i>Olaug Askeland</i>

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

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Olaug Askeland, Ytre Bleie, 5776 NÅ

Avdelingskontorer / District Offices

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



Prosjektets formål er å få innsikt i hvordan undervisningen av minoritetsspråklige voksne med liten eller ingen skolegang i hjemlandet kan fremme økt samfunnsdeltakelse og styrking av selvbevisstheten hos deltakerne. Utvalget består av ca. 10-15 lærere i voksenopplæringen som rekrutteres via faglig ansvarlig ved institusjonen.

Det innhentes muntlig samtykke basert på skriftlig og muntlig informasjon. Personvernombudet finner informasjonsskrivet godt utformet.

Data innhentes ved personlig intervju. Av hensyn til lærers taushetsplikt, kan det ikke fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette ifm. intervjuet.

Lydopptak av intervjuet transkriberes til pc. Datamaterialet vil være knyttet til direkte personidentifiserende opplysninger via kode som viser til en koblingsnøkkel.

Materialet registreres og oppbevares på privat pc. Det oppgis at datamaskiner beskyttes av brukernavn og passord. Det forutsettes at behandling av personopplysninger på privat pc er i tråd med NLA Høgskolen sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Datamaterialet anonymiseres når prosjektet er avsluttet, senest innen utgangen av 2012. For at datamaterialet skal være anonymt må navn (på koblingsnøkkel) slettes. I tillegg må indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres/omskrives, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Lydopptak slettes.

Vedlegg 2. Brev til vaksenopplæringscenter

Olaug Askeland

Ytre Bleie

5776 Nå i Hardanger

Tlf.90960595

olauask@online.no

Til

Senter for Vaksenopplæring

INVITASJON TIL INTERVJU I SAMBAND MED MASTEROPPGÅVE I PEDAGOGIKK.

Underteikna er masterstudent i pedagogikk ved NLA- Høgskolen i Bergen, og er nå i gang med den avsluttande masteroppgåva. Temaet for oppgåva er språkopplæring for vaksne minoritetspråklege med liten eller ingen skulegang frå heimlandet. Det har til dels vore lite fokus på denne elevgruppa og eg meiner det er viktig å få fram dei erfaringane lærerane gjer gjennom arbeidet sitt. Eg er i denne samanhengen særleg oppteken av korleis ein gjennom opplæringa kan stimulere elevane til samfunnsdeltakande integrering og kritisk tenking.

Eg er interessert å intervjuje lærarar ved nokre små, og nokre større vaksenopplæringscenter i Noreg. Spørsmåla vil dreie seg om kva for erfaringar lærarar har med denne gruppa elevar, kva slags undervisningsopplegg dei følgjer og korleis dei ser på læreplanen som styringsreiskap for å stimulere til en aktiv og samfunnsdeltakande integrering.

Eg ynskjer å bruke bandopptakar og tek notat i intervjuet. Deltaking er sjølvstilt frivillig og ein kan også når som helst trekkje seg undervegs. Eg tenkjer at heile intervjuet vil ta omlag ein og ein halv time. Alle opplysningar vil bli handsama konfidensielt og vil bli anonymiserte. Lyddopptak blir sletta når prosjektet er avslutta.

Eg vonar nokon ved ditt vaksenopplæringscenter har lyst og høve til å delta i denne undersøkinga. Eg vil ta kontakt i løpet av den næraste tida. Har du spørsmål kan du også ta kontakt med meg på telefon eller e-post, eller med rettleiaren min ved NLA- Høgskolen, førsteamanuensis Frédérique Brossard Børhaug tlf 55 54 07 65.

Vennleg helsing

Olaug Askeland

Vedlegg 3. Intervjuguide

Intervjuguide. Lærarar i vaksenopplæringa

Takke for velvilje. Kort om arbeidet og mitt fokus

Gongen i intervjuet, tidsbruk. Opptak av samtale og rettar.

Eventuelle spørsmål

Informasjon om læraren

Utdanningsbakgrunn?

Tal år i vaksenopplæringa? Anna erfaring?

Underviser på kva for nivå?

Kva type gruppe/klasseinndeling ved senteret?

Valt læreryrke ein gong til?

Analfabetar/ elevar med liten skulegang frå heimlandet

Erfaring med analfabetar/deltakarar med liten skulegang frå heimlandet?

Korleis arbeidar ein for å kartleggje deltakarane sitt nivå og sine behov?

Synspunkt på bruk av omgrepet "analfabet"/"Funksjonell analfabet? Kva omgrepet brukast ovanfor deltakarane?

Skil analfabetar seg ut i forhold til dei andre min. gruppene? Dersom: Korleis? (Meir tilbakehaldne/forsiktige/passive enn dei andre gruppene? Skjule for andre manglande ferdigheiter?)

Kjenner du til at nokon av dei du har hatt i (alfabetiseringsundervisninga) seinare har teke fagutdanning eller annan utdanning?

Undervisning av elevar med liten skulegang (metode/akti, medverknad, evaluering, sårbar livssit)

Synspunkt m.o.t. undervisningsmetodar og læringsaktivitetar du har gode erfaringar med gen.? (Med tanke på delt. med liten skulebakgrunn?)

På kva måte opplever du at undervisninga tek omsyn til delt. sin bakgrunn og kvardag?

I kva for grad tek undervisninga tek "omvegar" / følgjer sidespor som kjem opp i løpet av undervisninga? Slike sidespor – er det spørsmål, synspunkt/ egne meiningar?

I kva grad er elevane med i avgjersler om kva og korleis klassen skal studere?

Korleis føregår evaluering/ vurdering gjennom året? Grad av sjølvevaluering?

Kan du sei noko om kva som tel som "framgang" i opplæringa? (Testskår, Lesenivå, sjølvtilitt, evne til å bruke språket utanfor klasserommet, evne til å gjere/ skape endring i livet sitt)

Opplever du at deltakarane endrar oppførsel i løpet av opplæringa?(ofte/av og til /sjeldan). Dersom- på kva måte opplever du at de endrar oppførsel? (meir aktive, stille spørsmål, uttrykkje eigne meiningar, samfunnsengasjement, passivitet, fråfall i undervisninga?)

Opplever du generelt at det er lett å få dialog/diskusjon (om samfunns spørsmål, om deira situasjon, om personlege spørsmål/ tankar dei har/) med elevane?

I kva grad skal/og eller kan undervisninga hjelpe deltakarar som er i oppbrot/ eksistensielle krise (identitetskrise) som eit flykingstilvære er?

Kor viktig er det at undervisninga skal gi ei god innføring i norsk kultur og norske verdiar?

Kva opplever du som den største utfordringa ved å undervise minoritetsspråklige delt. generelt? Største utfordring med å jobbe med elevar med liten skulegong?

Kan du sei noko generelt om kva du opplever som mest positivt ved å arbeide med minoritetsspråklige delt.?

Korleis opplever du at deltakarane ser på di rolle som lærer?

Tilpassa opplæring/undervisning

I kva for grad opplever du at det er mogleg for deg å gi deltakarane tilpassa undervisning?

Opplever du nokon gang at det er vanskeleg å avgjere om ein deltakar har lærevanskar eller om vanskane skyldast eit "andrespråks"problem eller livskrise/traume? Opplever du at vaksenopplæringa har kompetanse til å hjelpe med?

Læreplan

Forskjell på gamal og ny læreplan? (2005/2012)

*Opplever du at gjeldande læreplan er eit godt reiskap og lett å bruke i arbeidet ditt? Generelt kan du sei noko om kor vidt du opplever at læreplanen verker **utviklende eller hemmande** i arbeidet ditt?*

Kor aktivt brukar du læreplanen? Årsplanar og arbeidsplanar for deltakarar med bakgrunn i læreplanen? Bruker du språkpermmetodikk i forhold til kvar enkelt elev?

Opplever du at læreplanen legg opp til at deltakarane skal bli aktive og deltakande i det nye samfunnet dei kjem til?

Opplever du at læreplanen legg opp til at delt. skal være aktive i undervisninga?

I kva for grad opplever du at læreplanen legg opp til at delt. skal tilpasse seg?

Får kvar enkelt elev sin individuelle plan? Kva slags rolle har rektor, teamleder, medlærarar, deltakar i påverknad av korleis ind. Plan, årsplan blir?

Literacy-omgrepet, samfunnsengasjement og integrering

Korleis føregår opplæringa i samfunnskunnskap (50 timer) ved dykkar senter? Synes du det vert lagt godt til rette i undervisninga for refleksjon over rettar, plikter og grunnleggjande verdiar i det norske samfunnet?

Kan du sei litt om korleis du oppfattar omgrepet integrering?

I kva grad meiner du læraren skal vere "politisk nøytral" i undervisninga?

Kan du sei noko om korleis du synes vektinga mellom «teknisk» språkundervisning og kritisk "literacy» undervisning (dvs ei kritisk reflekterande undervisning) bør være? Jmf omgrepa funksjonell literacy – kulturell literacy og kritisk literacy.

Kan du sei noko om i kva grad deltakarane ofte kjem med samanlikningar/ synspunkt i høve til heimlandet? Uttrykkjer aktivt egne meiningar?

I kva grad opplever du at det at deltakarane lærer å lese og skrive på eit grunnleggjande nivå medverkar til at dei blir aktive og deltakande, får meir sjølvtilitt?

I kva grad meiner du det er muleg å drive samfunnsengasjerande undervisning for deltakarar med liten skulegang og avgrensa språkkunnskapar? Dersom,- korleis meiner du at det best kan gjerest?

Generelt - korleis ser du på (deltakarane/ analfabetanes) moglegheit til på lang eller kort sikt å bli aktive samfunnsdeltakarar i det norske samfunnet?

Kjenner du til at nokon av dei du har hatt i grunnleggjande undervisninga nå er aktive i samfunnet gjennom f.eks organisasjonsarbeid, politisk engasjement eller anna eng?

Avslutning

Noko du ynskjer å føye til, -noko du meiner eg burde ha spurt om?

Kommentarar elles vedk. spørsmåla, eller omkring det å delta i dette intervjuet?