



Morsmålsopplæring og identitetsstyrking

Hvilke forståelser gjør seg gjeldende i morsmålsopplæring
sett ut i fra tamilske perspektiver?

தாய்மொழிக்கல்வியும் அடையாளப் பலப்படுத்தலும்
தமிழர் பார்வையில் தாய்மொழிக்கல்வி பற்றிய விளக்கங்கள் யாவை?

Masteroppgave i sosialt arbeid

V ren 2011

Bhavani Sivanesan

Universitetet i Stavanger
Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Institutt for sosialfag

Kandidat nummer: 8634

MASTERSTUDIUM I SOSIALT ARBEID

MASTEROPPGAVE

SEMESTER: vår 2011

FORFATTER: Bhavani Sivanesan

VEILEDER: Kari Søndena

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: Morsmålsopplæring og identitetsstyrking

Hvilke forståelser gjør seg gjeldende i morsmålsopplæring sett ut i fra tamilske perspektiver?

Engelsk tittel: Mother tongue education and identity strengthening.

Different ways of understanding in mother tongue education: Tamil perspectives.

EMNEORD/STIKKORD:

Morsmålsopplæring, tospråklighet, identitetsstyrking, integrering, sosialisering, kommunikasjon, kunnskapstilegnelse.

ANTALL SIDER: 96

ANTALL ORD: 29975

STAVANGER

.....

Dato/år

Kandidatens underskrift

SAMMENDRAG

Morsmål gir identitet, og derfor er morsmålsopplæring for minoritetsspråklige barn viktig med tanke på å styrke identiteten. I Norge blir det gitt morsmålsopplæring som et redskap for å styrke det norske språket. Teoretikere mener at morsmålsopplæring bør gis med innhold slik at identitet, kommunikasjonsevne og kognitive ferdigheter kan utvikles. Det finnes såkalte «lørdagskoler» som driver morsmålsopplæring for å bevare språk og kultur. Tamilene i Norge driver også slike lørdagskoler. For å kunne gi et godt læringsutbytte bør opplæringen være godt strukturert og tilpasset elevens behov. Det kreves kvalifiserte lærere med kompetanse både i tamilsk og pedagogikk. Denne oppgaven handler om hvordan tamiler opplever morsmålsopplæring i deres miljø.

I oppgaven presenteres relevante teorier som knyttes til temaet morsmålsopplæring og identitetsstyrking. Tamilenes forståelser av morsmålsopplæringen som drives av en frivillig organisasjon, Tamilsk Ressurs og Veiledningssenter, forskes på gjennom en empirisk studie. Meninger og synspunkter blir samlet via intervjuer med både elever, foreldre og de som har eller har hatt en funksjon i senteret. Funnene av intervjuene drøftes i lys av nærliggende teorier og presenteres med et håp om at dette kan være en hjelp for tamiler.

Studie viser at tamilene er innforstått med morsmålets viktighet og barnas tospråklige identitet. Tamilenes morsmålskole har stort potensial til å forbedre kvaliteten på opplegget sitt. Skolens oppdragerfunksjon har stor betydning og bør tas på alvor. Samarbeid med norske skoler og myndigheter kan hjelpe for å øke kompetanse og ferdigheter. Som frivillig organisasjon får tamilskolen alltid mange utfordringer. De fleste utfordringene kan overvinnes gjennom gode demokratiske løsninger. Elev- og foreldremedvirkning er viktig for å oppnå målet. Samarbeid er et viktig stikkord.

I en sosialpedagogisk synsvinkel gir dette forebyggende arbeidet gode resultater for både det tamilske samfunnet og storsamfunnet. Veiledning og råd for ungdommer og leksehjelp, i tillegg til morsmålsopplæring, er de viktige tiltakene senteret har for å sørge for at ungdommene ikke havner opp i pedagogiske nødssituasjoner.

FORORD

Denne masteroppgaven handler om morsmålopplæring og identitetsstyrking. Jeg er veldig glad for at jeg har valgt å skrive om et spennende tema som er veldig nært til meg. Det å skrive oppgaven har vært krevende og til tider har jeg sett dette som et umulig arbeid. Jeg er stolt over at jeg endelig har kommet i mål.

Oppgaven er av empirisk art, og jeg har dermed vært avhengig av informasjon utenfra for å kunne besvare forskningsspørsmålet. Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har deltatt i intervjuene. En stor takk går også til Tamilsk Ressurs- og Veiledningscenter som lot meg låne lokalet for å gjennomføre intervjuene. Jeg vil også takke de familiene som var samarbeidsvillige med å la meg få intervju sine ungdommer. Uten deres hjelp hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

Jeg vil takke medstudenter som har motivert meg og har kommentert underveis i prosessen. En stor takk til min venninne Åse som har korrekturlest deler av oppgaven.

Tusen hjertelig takk til min veileder Kari Søndena for et godt samarbeid, og for god faglig oppfølging gjennom hele prosjektet. Din innsats og interesse har vært til stor hjelp, og lettet arbeidet med oppgaven betraktelig.

Til slutt vil jeg takke familien min som har støttet meg gjennom hele studiet.

Stavanger, mai 2011.

Bhavani Sivanesan

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Introduksjon og bakgrunn for bakgrunn.....	8
1.3 Problemstilling.....	10
1.4 Avgrensning av tema.....	11
1.5 Om Tamilsk Ressurs- og Veiledningssenter.....	11
1.6 Oppgavens videre oppbygging	15
2.0 TEORI.....	16
2.1 Tospråklighet.....	16
2.1.1 Funksjonell tospråklighet.....	18
2.2 Morsmål.....	19
2.3 Hvorfor er morsmålet viktig?.....	22
2.3.1 Den identitetspsykologiske argumentasjon.....	25
2.3.2 Den kognitivpsykologiske argumentasjon.....	25
2.3.3 Den læringspsykologiske argumentasjon.....	26
2.4 Morsmålsopplæring i Norge.....	27
2.5 Oppsummering.....	31
3.0 METODE.....	32
3.1 Metodevalg.....	32
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	32
3.1.2 Det kvalitative intervjuet.....	34
3.1.3 Opptak av intervju.....	36
3.1.4 Observasjon.....	37
3.1.5 Kvantitativ forskningsmetode.....	38
3.2 Utvalg.....	40
3.3 Prosedyre ved innsamling av data.....	42
3.4 Analysemetode.....	43
3.4.1 Analyse av intervju.....	45
3.4.2 Analyse av dokument.....	47
3.5 Reliabilitet og validitet.....	48

4.0 INTERVJUENE – NOEN HOVEDSTRØMNINGER.....	50
4.1 Morsmålsopplæringsens viktighet.....	50
4.1.1 Identitetsstyrking.....	51
4.1.2 Kommunikasjon.....	53
4.1.3 Kunnskapstilegnelse.....	54
4.2 Morsmålsopplæringsens påvirkning.....	56
4.2.1 Morsmålsopplæringsens påvirkning i forhold til sosialisering.....	56
4.2.2 Morsmålsopplæringsens påvirkning i forhold til integrering.....	57
4.2.3 Ressursbruk i forhold til morsmålsopplæringen.....	59
4.3 Opplevelse av morsmålsopplæring.....	60
4.3.1 Lærebøker og pensum.....	60
4.3.2 Lærerkompetanse og undervisningsopplegg.....	62
4.3.3 Elev- og foreldremedvirkning.....	64
4.4 Oppsummering.....	66
5.0 DRØFTING.....	68
5.1 Morsmålsopplæringsens viktighet.....	68
5.2 Morsmålsopplæringsens påvirkning.....	72
5.2.1 sosialisering og integrering.....	72
5.2.2 Ressursbruk i forhold til morsmålsopplæringen.....	74
5.3 Opplevelse av morsmålsopplæring.....	75
5.3.1 Lærebøker og pensum.....	75
5.3.2 Lærerkompetanse og undervisningsopplegg.....	77
5.3.3 Elev- og foreldremedvirkning.....	80
5.4 Tamilskolen sett ut i fra sosialpedagogisk perspektiv.....	83
5.5 Oppsummering.....	85
6.0 AVSLUTNING.....	86
LITTERATURLISTE.....	89
VEDLEGG.....	92

1.0 INNLEDNING

Jeg har valgt morsmålsopplæring og identitetsstyrking som tema for min masteroppgave. Dette temaet er aktuelt i forhold til sosialisering av minoritetsbarn. Disse barna er sårbare fordi at de må forholde seg til to eller flere kulturer samtidig og kan møte et samfunn med fordommer om andre kulturer. Morsmålsopplæring i sosialpedagogisk perspektiv er et viktig tiltak for å forebygge identitet og stryke barnets selvtillit. Sosialpedagogikken er i teori og praksis fokusert på pedagogiske tiltak for å hjelpe og integrere, eller inkludere, barn og unge, og deres familier som er i, eller som står i fare for å havne i sosiale eller pedagogiske nødssituasjoner¹ (Madsen, 2006).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg er selv tospråklig og har bodd i Norge lenge. Mitt morsmål er tamilsk, så det er naturlig at jeg får interesse for problemstillinger rundt morsmål, etnisitet og identitet. Jeg velger derfor morsmålsopplæring og identitetsstyrking som tema for min masteroppgave. Debatten om morsmålsopplæring i det offentlige rommet vekket mer interesse hos meg. Det er svært overraskende at politikerne og myndighetene ikke ser viktigheten av at barn kan sitt morsmål, selv om forskning viser at et godt utviklet morsmål gjør det lettere for barn å lære et nytt språk raskere og bedre. Jeg mener at enkelte kommuner viser lite interesse for å gi morsmålsopplæring til tross for at staten bidrar med et tilskudd til dette formålet. Samtidig kjenner jeg godt til at en frivillig tamilsk organisasjon driver morsmålsopplæring for sine medlemmer. Dette er på mange måter tankevekkende og interessant bidrag for målgruppen. Dette er et forebyggende arbeid som kan sees som et sosialpedagogisk tiltak. Som sosialpedagog ser jeg viktigheten av dette bidraget, og ønsker å undersøke nærmere om hvordan tamiler ser på morsmålsopplæringen. Jeg synes at jeg kan være den rette personen for å forske på dette fordi jeg kjenner det tamilske språket og miljøet innen fra. Jeg har valgt å vektlegge at tamiler som driver morsmålsopplæring og andre interesserte skal kunne lese teksten slik at oppgaven kan være nyttig som bakgrunn for videre utvikling av tamilsk morsmålsopplæring.

¹ Pedagogisk nødssituasjon ut i fra en sosialpedagogisk dimensjon er at den enkelte har blitt overlatt mer til seg selv når det gjelder å velge normer og verdier for hvordan livet skal leves i dagens samfunn (Mathiesen 2008).

1.2 Introduksjon og bakgrunn for bakgrunn

Det er umulig å si nøyaktig hvor mange språk det finnes i verden fordi det er problemer med å definere skillet mellom språk og dialekter. Men man kan si at verdens språk i dag varierer mellom ca. 4500 og 6500 (<http://www.snl.no/spr%C3%A5k>). Vanlig anslag er 6000 språk. Stillehavsområdet og Asia har flest forskjellige språk med ca. 3000. Bare i India finnes det ca. 415 levende språk, men av dem er kun 22 offisielle språk. Forskerne antar at omkring halvparten av dagens språk vil dø ut i løpet av de neste hundre årene. Årsakene kan være mange.

Jeg ønsker å fortelle litt om bakgrunnen min for både å begrunne valget av oppgaven og å gi et mer helhetlig bilde av det å være en flerkulturell person i Norge. Jeg ønsker å ivareta språk og kultur, og er opprinnelig fra Sri Lanka som ligger i Asia. På Sri Lanka finnes det tre offisielle språk. Disse er singalesisk, tamilsk og engelsk. Hovedspråkene er singalesisk og tamilsk. Engelsk ble offisielt språk etter kolonitiden. I min oppgave er det naturlig for meg å fokusere på tamilsk som er mitt morsmål. I tillegg har jeg erfaringer med hva styrking av morsmål og identitet kan bidra til, sett ut i fra sosialpedagogisk perspektiv. Jeg har meninger og synspunkter om viktigheten av å bevare språket og dets kultur. Samtidig er jeg en av dem som bekymrer seg for at språk kan forsvinne med tiden.

Mange ganger ble jeg spurt om hvorfor jeg valgte å flytte til Norge. Det var umulig å leve et verdifullt liv som et menneske i egen hjemby eller et annet sted i det krigsherjede hjemlandet mitt. Det var heller ikke mulig å få seg en god utdanning der. Barndomsbyen ble ødelagt og okkupert av hæren. Vi ble flyktninger i eget hjemland og måtte selv finne et sted å bo. Jeg hadde ikke noe valg enn å rømme fra hjemlandet. Heldigvis klarte en venn av søsteren min å finne en studieplass til meg på en folkehøyskole i Norge, og det var den eneste muligheten som var til stede. Med håp og vilje reiste jeg helt alene som nittenåring til Norge. Jeg ante ingenting om verken språket, kulturen, menneskene eller været, for den saks skyld. Tanken var at jeg skulle få en bedre utdanning og reise tilbake hjem og forsørge familien min når krigen var ferdig. Engstelig og forvirret ble jeg i hvert fall godt mottatt av læreren på folkehøyskolen som skulle lære meg norsk. Jeg kunne snakke litt engelsk og dermed klarte jeg å kommunisere på en grei måte, og jeg fikk allikevel en god begynnelse.

På folkehøyskolen traff jeg andre studenter fra hjemlandet mitt, og de ga meg trygghet. Det var også studenter fra andre land, samt etnisk norske ungdommer. Det var faktisk veldig morsomt å treffe alle der i den settingen. Jeg var så stolt av å kunne snakke morsmålet på folkehøyskolen. Vi lagte tamilsk mat og viste frem nasjonalklærne og hadde det gøy sammen. Når jeg tenker tilbake var det faktisk et flerkulturelt, kanskje ”multikulturelt”, miljø og folk var så vennlige og viste interesse for andres kultur og språk.

Jeg var veldig bevisst på å lære norsk og samtidig bruke morsmålet for å forstå mesteparten av fagene vi lærte. Jeg var ikke så veldig flink i norsk da jeg gikk ut av folkehøyskolen, men jeg kunne lese og snakke en del allikevel. Jeg kunne klare meg med norsk og litt hjelp fra engelsk. Målet var å skaffe meg en høy utdanning. Kompetansene mine fra videregående skole fra hjemlandet kunne ikke dokumenteres på grunn av destruksjon under krigen. Dermed måtte jeg gå videregående skole om igjen i Norge. Mens jeg gikk på videregående skole og hadde jobb ved siden av, giftet jeg meg. Mannen min og jeg levde i harde kår med mange forpliktelser i forhold til familien i hjemlandet som led av krigen. Det var sterke kulturelle bånd som hadde store innvirkninger på vårt liv, for eksempel tanken om å hjelpe andre, forpliktelser om å forsørge foreldre, og lignende.

Etter en stund på norsk jord, begynte både mannen min og jeg å interessere oss for å bidra med å bygge opp et positivt tamilsk samfunn i Stavangerdistriktet. Vi var aktive i organisasjonsliv og etter forespørsler fra tamilske foreldre, var vi med å grunnlegge et senter for morsmålsopplæring for tamilske barn, hvor våre barn kunne være sammen og samtidig lære morsmålet. Våre tanker rundt dette var at læringen skal være lystbetont og at alle (foreldre og barn) skal trives og være med på dugnadsarbeid.

Vi snakket konsekvent morsmål med barna våre. Jeg ønsket at barna skulle lære morsmålet riktig og overlot norskopplæringen til barnehage og skole. Selv om vi kunne forstå og snakke norsk, valgte vi ikke å lære bort norsk til barna våre selv. Dette har vi aldri angret. Mine barn var flinke til å snakke og forstå morsmålet aldersadekvat. Dette ble positivt kommentert av andre, gjentatte ganger. Jeg er overbevist om at barn kan klare seg fint med å lære mange språk samtidig. I følge Høigård (1999) har hjernen god kapasitet til å lære flere språk og det er derfor ikke farlig for et barn å møte to språk samtidig. Mannen min og jeg var opptatt av å oppmuntre andre til å snakke morsmål med sine barn også.

Det tok litt tid for meg å bli ferdig utdannet til en profesjon, fordi som jeg nevnte tidligere hadde vi en del utfordringer. Uten slekt eller familie i Norge var det ikke så lett å leve normalt i et nytt land og i en ny kultur, følte jeg. For å normalisere dette skaffet vi oss venner å betro oss til, men allikevel fantes et savn. Det var psykisk tungt å leve slik og utfordringene tok kreftene fra oss. Jeg valgte å bli førskolelærer. Jeg møtte mange utfordringer underveis og vil nok også fortsette å møte dem. Men, uten utfordringer ville jeg ikke blitt den jeg er i dag. Underveis fikk jeg støttespillere og hjelpere, som betyr mye for meg. Det var dem som ga meg mot til å være sterk og oppnå målene mine. Jeg husker ennå at min lærer komplimenterte at min mor burde være stolt av å ha født meg. Jeg skjønner ennå ikke hvorfor han sa det sånn. Men, jeg ble så glad da jeg hørte det og når jeg tenker tilbake varmer det om hjertet.

På bakgrunn av mine erfaringer og opplevelser ønsket jeg å bidra gjennom denne oppgaven. Jeg håper oppgaven kan være nyttig for dem som driver samfunnstjeneste med tanke på å bevare språk, kultur og identitet, og at oppgaven kan fungere som en tilbakemelding på det arbeidet de har gjort til nå. Det er faktisk en del positive og kritiske punkter som jeg vil fremme i denne oppgaven, med håp om at funnene vil bevisstgjøre dem på at de av og til kan endre praksis eller tenke nytt, og samtidig fortsette med det de driver med. Det finnes lite evalueringer og vurderinger som gir endring i løpet, med hensyn til tamilsk morsmålsopplæring. Min mening er at når man evaluerer bør man endre på ting der det trengs endring. Evalueringer skal ikke bare være på papir, men resultatet skal vises i virkeligheten (praksis) også. Jeg vet det er en del begrensninger og utfordringer i forhold til kulturen og tankemåten, men man må tørre å tenke nytt og utvikle seg i takt med tiden.

1.3 Problemstilling

Med den hensikten som jeg har nevnt tidligere, ønsker jeg å forme forskningsspørsmålet slik:
Hvilke forståelser gjør seg gjeldende i morsmålsopplæring sett ut i fra tamilske perspektiver?

Hvorfor morsmålsopplæring er viktig, hvordan morsmålsopplæring påvirker og hvilke opplevelser og erfaringer morsmålsopplæringen har gitt, kan være vesentlige temaer som knyttes til problemstillingen.

1.4 Avgrensning av tema

For å avgrense temaet har jeg valgt å legge hovedvekten på språket, tamilsk. En del tamilske barn får morsmålsundervisning på norske grunnskoler. Samtidig driver frivillige organisasjoner også morsmålsopplæring, som jeg alt har vært inne på. I denne forbindelsen har jeg kontaktet Tamilsk Ressurs- og Veiledningssenter (TRVS) som driver morsmålsopplæring for tamilsk barn og ungdom. Antall barn som får morsmålsopplæring hos TRVS er høyere enn dem som får offentlige tilbud. Det er derfor lettere å velge TRVS som forskningsfelt og avgrense temaet innen for tamilsk morsmålsopplæring.

1.5 Om Tamilsk Ressurs- og Veiledningssenter

Jeg ønsker å fortelle historien om Tamilsk Ressurs- og Veiledningssenter (TRVS) og senterets ”morsmålsskolen”, Annai Poopathi² Tamilsk Kultursenter (APTK). Skolen drives av tamilsk initiativtakere som brenner for morsmålloplæring og identitetsstyrning, og samtidig har interesser for at tamilske barn og unge skal integreres i samfunnet og fungere optimalt i Norge. Historien vil forklare behovet for et slikt senter i det tamilske miljøet og senterets intensjon. Videre viser den viktigheten av slik tjeneste i et sosialpedagogisk perspektiv. For eksempel veileder senteret tamilske ungdommer slik at de ikke havner i en uheldig situasjon i livet. Senteret arrangerer treff for eldre tamiler som er også et nevneverdig tiltak. Jeg vil bruke forkortelser TRVS og APTK videre i oppgaven min. Opplysningene har jeg hentet fra hjemmesiden til TRVS (www.trvs.no) og en del samtaler med de som driver dette.

Tamilsk Ressurs- og Veiledningssenter har hovedmål *å ivareta den tamilske og den norsktamilske befolkningens interesser*. TRVS er et anerkjent senter blant tamilene i hele Norge. For å oppnå senterets hovedmål har de en rekke aktiviteter som morsmålsopplæring, leksehjelp, musikk og dans, veiledning m.m.

TRVS ble stiftet i Oslo i 1992. I starten konsentrerte senteret seg bare om morsmålloplæringen for tamilske barn. Opp gjennom årene har frivillige foreldre og

² Skolen er oppkalt etter en tamilsk tibarnsmor som sulte streiket i protest mot krigen og døde. Hun ble et symbol for tamilenes frihet. Hun mistet også mange av barna som følge av krigshandlinger. Se vedlegg 4

ungdommer utført stor innsats og bidratt til å utvikle TRVS. Alle så behovet for et slikt senter for nettopp å ivareta identitet, og samtidig jobbe for integrering i det norske samfunnet. Alle ønsket å ha et sted hvor de kunne samle og utveksle erfaringer, og holde barn og unge i aktivitet både kulturelt og språklig. Det var et ønske om å forsterke det norsk-tamilske miljøet.

I begynnelsen ble senteret drevet i utleide lokaler hver lørdag og søndag. Det opplevde betydelig økning i antall medlemmer og måtte skaffe seg en egen bygning for å drive senterets aktiviteter tilfredsstillende for alle. Etter år 2000 åpnet senteret nye avdelinger på landsbasis. I dag finnes det 18 avdelinger i 10 fylker hvor norsk-tamiler er bosatt. I Oslo er det fire avdelinger, og der ligger også hovedavdelingen.

- **Senterets visjon:**

”Vi vil være den fremtredende organisasjonen som arbeider for å samle tamiler i Norge med deres kulturelle identitet, og veileder dem til å bli ressurssterke og godt integrert i Norge.”

- **Misjon:**

- *Veilede tamiler i Norge slik at de tilegner seg kunnskaper om sitt språk, kultur, historie og om samfunnsforhold i Norge.*
- *Veilede de unge til å bli godt utdannet, og at de får seg en god karriere i Norge.*
- *Opprettholde et godt forhold til det norske storsamfunnet og andre minoriteter i Norge.*
- *Opprettholde et godt forhold, og utveksle ressurser med tamiler i tradisjonelle hjemland, og med den tamilske diasporaen³.*
- *Arbeide målbevisst for å bedre levekår blant kvinner, ungdommer og eldre.*

- **Senterets kjerneverdier:**

- *Serviceinnstilling*
- *Dugnadsånd*

³ Diaspora er betegnelsen på religiøse og nasjonale grupper som lever utenfor sitt moderland eller historiske kulturområde.

- *Ansvarlighet*
- *Ærlighet*
- *Hjemlandskjærighet*
- *Nytenkning*
- *God kommunikasjon*
- *Empati*
- *Eiefølelse*
- *Respekt for organisasjonsstruktur*
- *Likeverd*

Det finnes individuelle forskjeller på de forskjellige avdelingene i landet. I Oslo drives senteret med forskjellige tilbud til alle tamilsktalende. Både barn, unge og eldre kan delta på de forskjellige aktivitetene som finnes på senteret. Det drives morsmålsundervisning, musikk, dans og undervisning i musikk instrumenter for barn og unge. Senteret har tilbud om leksehjelp til de som trenger det, uavhengig av nasjonalitet. Det vil si at alle kan få delta på leksehjelp på videregående skolenivå. For eldre arrangeres det treff, turer, seminarer og lignende. I andre storbyer som Bergen, Stavanger og Drammen drives det på nesten samme måte som Oslo. På grunn av mindre antall tamilsktalende folk, er det vanskelig å drive aktivitetene på samme nivå som i Oslo. Hovedsatsningen til TRVS er å drive morsmålundervisning og TRVS sin morsmållæring skolen, Annai Poopathi Tamilsk Kultursenter (APTK) har ansvar for opplæringen. APTK blir kalt for tamilskolen av brukere.

I Oslo er det over tusen elever som deltar bare på morsmålsundervisningene. Det finnes flere klasser på hvert trinn. Det eksisterer nivåforskjeller i språkferdigheter hos elevene. Elevene får tilbud om støtteundervisning eller ekstraundervisning for å forminske nivåforskjeller.

Det er vanskelig å få tak i kvalifiserte lærere som kan tamilsk, men det betyr ikke at ingen av dem har gode kvalifikasjoner som lærer. Noen har utdanning som lærer fra hjemlandet og andre har enten jobbet som morsmålslærere eller tospråklig lærere i Norge. Selv om det ikke finnes formelle undervisningskompetanse hos mange av dem, får skolen det til å fungere gjennom veiledning og kurs. De som driver senteret ser dette som en utfordring og prøver så godt de kan for å rekruttere lærere med kompetanse. Dette sliter de med hele veien.

Elevene er født og oppvokst i Norge og er vant med det norske skolesystemet. Utfordringen er at både elevene og foreldrene krever kvalitet i det de får av tilbud. Senteret er villig til å få forske på behovet til elevene og foreldre, men utfordringen er å klare å innfri ønskene.

Det finnes også motstandere av denne type virksomhet. Det er noen som synes TRVS er for konservative og at skolens interesser ikke samsvarer med dagens behov. De er imot måten morsmålundervisning praktiseres på og mener at undervisningen ikke er relevant med henhold til integreringen i det norske samfunnet. Noen mener at veldig mange barn blir forhindret fra å delta i andre helgaktiviteter som for eksempel fotball. I tillegg finnes det formeninger om at morsmål er en byrde for barna og at de ikke trenger å streve med noe som de ikke kommer til å bruke. Når barna blir tvunget til å lære morsmålet, vil det gå ut over deres prestasjoner i andre fag. Disse er noen av argumentasjonene mot morsmålundervisning. Det kritiseres også om styreformen av denne organisasjonen og det anklages for udemokratisk drift. Jeg mener at slike synspunkter kan hindre motivasjonen hos pådrivere. Men i virkeligheten er det mange som får nytte av tilbudet.

Tamilsk Ressurs- og Veiledningssenter og dets aktive medlemmer har siden 1992 mottatt priser for innsats og engasjement i samfunnstjenester på ulike områder. De er Unni og Jon Dørsjøs minnefond⁴ i 2003, kunstnerprisen⁵ i 2005, Støvner bydelspris⁶ i 2005 og OXLO-prisen⁷ i 2006 (<http://www.trvs.no/>).

TRVS driver morsmålsopplæring, leksehjelp, eldretreff, veiledning og andre kulturelle aktiviteter for barn, unge og voksne. Senteret gjør en viktig jobb for å styrke tamilenes identitet gjennom morsmålsopplæring og andre kulturelle aktiviteter. Det er en oppdragerinstitusjon som barnehager og skoler i Norge. Senterets arbeid blir verdsatt og

⁴ Tamilsk Ressurs og Veiledningssenter (TRVS) fikk kr. 12.000 fra Unni og Jon Dørsjøs minnefond, for sitt arbeid for tamilene i Norge. Unni og Jon Dørsjøs Minnefond forvaltes av Norske Kvinners Sanitetsforening, som årlig utnevner mottaker i overensstemmelse med Unni Dørsjø.

⁵ fikk prisen først og fremst for sin mangeårige frivillige innsats som initiativtaker og tiårig leder for Tamilsk ressurs- og veiledningssenter i Oslo og den enestående innsatsen gjennom å fremme barnas selvfølelse og kulturelle kompetanse gjennom opplæring i dans og musikk, ofte i kombinasjon med morsmålsundervisning og leksehjelp.

⁶ har fått 40 000 kroner av bydel Stovner for å lage et dokumentasjonsprosjekt.

⁷ OXLO-prisen er en årlig pris på kr 50 000 som tildeles en organisasjon eller et kommunalt tjenestested som har gjort en særskilt innsats for å gjøre Oslo til en romslig og inkluderende by.

anerkjent av myndighetene. Det å bli sett og verdsatt er en viktig motivasjonsfaktor for å drive videre. De fleste tamiler har tillit til denne organisasjonen og ønsker at TRVS skal fortsette med dette arbeidet videre i framtiden også. Samtidig hører man en del argumenter mot organisasjonens praksis. Men samlet sett benytter de fleste tamilske barn, unge og voksne seg av deres tilbud.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Etter det innledende kapitlet blir det en teoridel som danner grunnlag for resten av oppgaven. I metoddelen vil jeg beskrive og begrunne de valgene jeg har gjort i arbeidet med å finne svar på problemstillingen. Funnene blir presentert både i sitats form og beskrivelser med mine ord i kapitel 4. Funnene blir drøftet i lys av nærliggende teorier i kapitel 5. Til slutt skriver jeg en avslutning som er basert på drøftningen av funnene.

2.0 TEORI

Jeg har valgt tema som morsmålsopplæring og identitetsstyrking og ønsker å sette hovedfokus på morsmålsopplæring og hvordan morsmålsopplæring bidrar til identitetsstyrking i tospråklig eller flerspråklig miljø. I følge internasjonale forskninger fra blant annet USA og Hong Kong er dette temaet veldig omdiskutert i mange land. Det er veldig vanskelig og et sensitivt tema for mange, både i majoritetssamfunn og minoritetssamfunn.

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om mitt eget morsmål og formet problemstillingen på følgende måte. *Hvilke forståelser gjør seg gjeldende i morsmålsopplæring sett ut i fra tamilske perspektiver?*

Når vi snakker om morsmål, tospråklighet og identitet, kan vi ikke sette bærere av forskjellige kulturer og språk i samme bås. Det er individuell forskjell på hvem de er og hvilket bånd de har i forhold til språket og kulturen. I dagens flerkulturelle samfunn finner man mange varianter. Jeg synes at mange i Norge oppfatter at de som ser annerledes ut, har et annet morsmål enn norsk. Det trenger nødvendigvis ikke å stemme. Selv om folk ser annerledes ut kan de føle seg norsk og ha norsk som morsmål. Dessuten er det forskjell på førstegenerasjonsinnvandrere og de som er født og oppvokst i innvandret familie i Norge.

For å analysere morsmålsopplæring bør man vite om teorier som knytter seg til dette temaet. Hva tospråklighet er og hva det å være tospråklig innebærer i praksis, hva som ligger i begrepet morsmål, hvorfor morsmålsopplæring anses som nødvendig og ønskelig, og hva kjennetegnet er av morsmålsopplæring, er noen av de viktige emner som jeg tar opp i dette kapitlet. Dessuten bør man se morsmålsopplæringens betydning i lys av sosialpedagogiske teorier også.

2.1 Tospråklighet

I følge Skutnabb-Kangas (1981) kan man dele tospråklige individer i fire grupper. Den første gruppen er såkalt elitetospråklige, det vil si barn som ønsker å lære seg et annet språk på frivillig basis. Normalt er det slik at barn som reiser for å utdanne seg i utlandet, havner under

denne kategorien. Her er det individer som bestemmer om de vil bli tospråklige. Den andre gruppen består av barn som lærer et fremmedspråk på skolen eller majoritetsbarn som blir undervist på et annet språk. Valget er mer eller mindre frivillig fordi det ikke er noe krav fra samfunnet om at de skal være tospråklige. Barn fra tospråklige familier havner under den tredje gruppen. Hvis en av foreldrene er fra majoriteten, forventes det ikke av samfunnet at barnet snakker minoritetsspråket. Det er opp til familien selv om barnet blir tospråklig. Men derimot, hvis begge foreldrene har hvert sitt morsmål som er et annet språk enn majoritetsspråket, er barna i samme situasjon som de barna fra språklige minoriteter. Den fjerde gruppen er nettopp barn fra språklige minoriteter. Disse blir automatisk tvunget til å være tospråklige for å kunne fungere tilfredsstillende i storsamfunnet. Min oppgave dreier seg nettopp om den fjerde gruppen.

Tospråklighet kan forklares på mange måter. Ut i fra Engen og Kulbrandstad (1998) finnes det forskjellige definisjoner. Den mildere definisjonen er at hvis en bare kan forstå ytringer på et nytt språk uten selv å kunne si noe, betyr det at han eller hun er i ferd med å bli tospråklig. En annen definisjon er at når man snakker et språk og ytrer meninger på et annet språk kan han eller hun regnes som en tospråklig person. Derimot finnes det definisjoner av tospråklighet som krever ferdigheter på begge språkene på innfødt nivå.

Definisjoner som tar utgangspunkt i innfødt kompetanse i begge språkene er vanskelige å bruke. Det er vanskelig for en som flytter til et nytt land i voksen alder å lære å snakke det nye språket like godt som morsmålet sitt. Det finnes personer som er født og oppvokst i et annet land enn foreldrene sine, som åpenbart ikke kan beherske begge språkene like godt.

Definisjoner med redusert kompetansekrav tar for seg langt flere personer enn den som krever innfødt kompetanse. For eksempel finnes det mange minoritetsbarn i Norge som kan snakke norsk godt, men de kan kun delvis uttrykke seg på morsmålet sitt. Derimot ser vi i mange tilfeller at minoritetsbarn ikke kan forstå norsk når de begynner i barnehagen eller på skolen. De er tospråklige allikevel.

Et barn som er født i en minoritetsspråklig familie i Norge, vil ikke alltid snakke begge språkene, altså familiens språk og norsk. Men barnet kan forstå begge språk, også det språket det ikke selv bruker. I følge Høigård (1999) kalles dette passiv tospråklighet. Når barnets språkmiljø for ett av språkene er svært begrenset, forekommer ofte passiv tospråklighet. Dette

kan lett gå over til å bli aktiv tospråklighet når barnet havner opp i situasjoner hvor det må bruke det aktuelle språket.

De overnevnte definisjoner sier bare noe om ferdigheter i språket. I følge Engen og Kulbrandstad (1998) finnes det mange andre relevante synsvinkler for å se nærmere på tospråklighet. I hvilke situasjoner og til hvilket formål en bruker språkene og hvilke holdninger en har til språkene, kan ha betydning for å finne ut hva tospråklighet er. Det er ikke om å være tospråklig eller ikke, men en kan være tospråklig på flere måter.

2.1.1 Funksjonell tospråklighet

Funksjonell tospråklighet innebærer at elevene skal kunne kommunisere både muntlig og skriftlig på sine to språk i den grad de har behov for det, og så godt at de kan mestre hverdagslivets utfordringer i familiekretsen, på skolen, i sitt eget språksamfunn, i lokalsamfunnet og i storsamfunnet som handlekraftig individer. Funksjonell tospråklighet betyr videre at barna behersker de to språkene og har så mange positive opplevelser av sin tospråklighet at de kan identifisere seg med de to språkene og utvikle trygghet, glede og sikkerhet i bruken av dem (Øzerk 2008: 112).

Morsmåloplæring og norskopplæring sammen utvikler en solid funksjonell tospråklighet. Derfor er det viktig å ha en målbevisst, strukturert og omfattende morsmåloplæring for barna, slik at de kan få en sterk identitetsmessig, kulturell, begrepsmessig og kunnskapsmessig utvikling.

Forskning fra rundt 1950-tallet viste at tospråklighet ville føre til språkforvirring og forsinke barnets språklige tilegnelse. I dag viser forskningen at tospråklighet er i alle tilfeller positivt og i det minste har det ikke noen ulemper. Ut i fra Høigård (1999) finnes det undersøkelser som viser at barn med godt utviklet tospråklighet skårer bedre på en lang rekke tester enn enspråklige barn. Det ble testet blant annet,

- divergent tenkning og kognitiv fleksibilitet,
- språklig analyse og metaspråklig bevissthet,
- Sensitivitet for ikke-språklig kommunikasjon og sensitivitet for hvordan kommunikasjonsdeltakerne oppfatter det som blir sagt.

I følge Høigård (1999) er det to veier til tospråklighet. Hvis et barn møter to språk før treårsalderen snakker vi om *samtidig* eller *simultan* tospråklighet og hvis barnet møter språk nummer to etter treårsalderen snakker vi om *stegvis* eller *suksessiv* tospråklighet.

Vi kan med andre ord si at tospråklighet er et lite entydig begrep. Det finnes utallige måter å forstå tospråklighet på. For eksempel kan man definere tospråkligheten ut i fra barnas tospråklige kompetanse. Det vil si i hvilken grad de behersker språkene. Men funksjonell tospråklighet innebærer i hvilken grad barna bruker språkene aktivt i forhold til behov.

2.2 Morsmål

Det eksisterer en rekke ulike definisjoner av begrepet morsmål. For å vite hva som egentlig ligger i begrepet, vil jeg se på ulike definisjoner og peke på det som jeg synes er mest relevant for min oppgave. I følge kunnskapsdepartementets dokument, NOU 1995:12 Opplæring i et flerkulturelt Norge:

- *I den «folkelige definisjonen» heter det at morsmål er det språket man tenker på, drømmer på, teller på osv.*
- *Morsmålet kan defineres som det språket barnet lærer først.*
- *Hvis en velger å legge vekt på ferdighet eller kompetanse, vil en kunne si at morsmålet er det språket en behersker best.*
- *Fra en funksjonssynsvinkel kunne en si at morsmål er det språket en bruker mest, og*
- *Fra en holdningssynsvinkel kunne en hevde at morsmål er det språket en identifiserer seg med.*

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/7.html?id=140259>)

Øzerk (2008) presenterer en skjematisk framstilling for å belyse de ulike tilnærmingene og oppfatninger av morsmålsbegrepet. Han henviser til Skutnabb-Kangas (1981) og andre forskere som Haugen (1956, 1968, 1972), Særesdal (1978) og Øzerk (1992a). Jeg velger å gjengi denne skjematiske framstillingen for å vise hvor vanskelig det er å si et bestemt begrep om hva morsmål er.

<i>Ulike tilnæringer:</i>	<i>Oppfatning av morsmålet:</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lingvistisk tilnærming eller lingvistiskkompetanse basert tilnærming</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Det språket man behersker best</i> - <i>Det språket man kan best</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sosiolingvistisk tilnærming eller sosiolingvistisk funksjonsbasert tilnærming</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Det språket man bruker mest</i> - <i>Det språket man fungerer best med</i> - <i>Det språket som er mest virksomt for individet i det daglige liv</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Populær tilnærming</i> - <i>Common sense- tilnærming</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Det språket man drømmer og regner på, mors språk</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Kognitiv psykologisk tilnærming</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Det språket man tenker på</i> - <i>Sosialpsykologisk tilnærming</i> - <i>Det språket man blir identifisert med av andre</i> - <i>Individuell psykologisk tilnærming</i> - <i>Det språket man identifiserer seg selv med</i> - <i>Sosiologisk tilnærming</i> - <i>Det språket man bruker hjemme</i> - <i>Hjemmets/familiens språk.</i> - <i>Det/de språk man har lært først, første språk (selv om man har glemt det)</i> - <i>Den primære sosialiseringens språk (selv om man har glemt det)</i> - <i>Det/de språk som barnet har lært av dem som har stått de fysisk og følelsesmessig nær fra fødselen av selv om det/de er glemt</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pedagogisk tilnærming</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Det/de språk man er sosialisert til og på i barndommen, og som ikke er glemt</i> - <i>Det/de språk man har lært først, første språk som ikke er glemt</i> - <i>Det/de språk som barnet har lært av dem</i>

- <i>Sosialantropologisk tilnærming</i>	- <i>Vår kulturs språk</i>
- <i>Politisk tilnærming</i>	- <i>Landets offisielle språk er borgernes morsmål</i>
- <i>Økonomisk tilnærming</i>	- <i>Det/de språk man tjener på.</i>

Tabell 2.1 Ulike oppfatning av morsmålsbegrepet.

(Øzerk, 2008: 118).

Ut fra tabell 2.1 kan vi forstå at ulike tilnærminger gir ulike oppfatninger av begrepet morsmål. Framstillingen viser også at det er mulig å ha flere språk som er ens morsmål.

En kan være født i en tospråklig familie, der en av foreldrene snakker majoritetsspråket som førstespråk, eller det kan være adoptert av foreldre som bare snakker majoritetsspråket. Dermed er det heller ikke sikkert at barnet identifiserer seg ensidig med noen av språkene. Ingen av de kriteriene på morsmål som er angitt ovenfor, er derfor absolutte. Derfor bør en fastslå at det er mulig å ha flere morsmål. Det innebærer dermed også at det er fullt mulig å identifisere seg omlag like sterkt med flere språk, og fra en pluralismesynsvinkel kan en hevde at dette til og med er ønskelig, det er et mål (NOU 1995:12).

Oppfatning av morsmålet som det språket man behersker best og språket man kan best, altså den lingvistiske tilnærmingen setter jeg spørsmålstegn ved. Dette vil jeg hevde med utgangspunktet i Høigård:

Situasjon for mange minoritetsbarn i Norge er at de bruker norsk mest til daglig – blant venner og barnehage / skole. De behersker heller ikke alltid sine foreldres språk bedre enn de behersker norsk. Dette henger sammen med de vilkårene de har hatt for å tilegne seg og å bruke språkene. Vi vil likevel ikke si at disse barna dermed har norsk som morsmål (Høigård, 1999: 208).

Det er lett å se at morsmålsbegrepet er komplisert. Jeg vil forholde meg til de oppfatningene av morsmålet som er nærliggende til min problemstilling. Jeg legger mest vekt på oppfatningene i kognitiv psykologisk tilnærming, pedagogisk tilnærming og

sosialantropologisk tilnærming fordi jeg mener at de tilnærmingene er vesentlige for den situasjonen tamilske minoriteter befinner seg i, i Norge. Etter mine opplevelser og forståelser er oppfatning av morsmålet det språket man snakker hjemme, som man blir identifisert med av andre. De oppfatningene under pedagogisk tilnærming støtter dette.

2.3 Hvorfor er morsmålet viktig?

I mange minoritetsspråklige hjem er det naturlig at familiens språk skal overføres til barna. En familie identifiserer seg selv og blir identifisert av andre med det språket de snakker hjemme, som er morsmålet til familien etter min mening. Gjennom morsmålet kan en bli kjent med familiens kultur og tradisjon. Språket er selve nøkkelen inn til en kultur. Språk og kultur henger alltid sammen. Vår identitet har sitt utspring i språket og kulturen. Det å bli kjent med sin kulturarv kan være med på å danne identiteten. Identiteten handler i stor grad om hvordan vi oppfatter oss selv som en del av sosiale og kulturelle sammenhenger.

Under dette punktet ønsker jeg å ta opp noen positive argumentasjoner for viktigheten for å kunne morsmålet i to- eller flerspråklige miljøer. Morsmål er viktig for å styrke identitet, kommunisere med slektninger, legge grunnlag for læring og m.m.

Man kan observere at minoritetsbarna søker sin identitet gjennom å snakke om familien sin, landet foreldrene kom fra og familiens språk. Grunnen til dette kan være at de ser seg selv som en del av den kulturen foreldrene knytter seg til. Det er viktig for barn å beherske morsmålet sitt godt. Dette er av stor verdi for barnets identitet, trygghet og glede til sin egen minoritetskultur.

Valg av identitet blir ofte avgjort på grunnlag av hvordan et barn opplever kontakten med kulturen sin. Minoritetsbarn møter både minoritetskultur og majoritetskultur, og tilegner seg å kombinere verdier fra begge kulturene under identitetsdannelse. Manglende morsmålskunnskap kan føre til et negativt syn på foreldres kultur og barn kan miste tilknytning, som er nødvendig for å utvikle identiteten. Barn kan fornekte den identiteten som foreldres kultur medvirker og det kan skape identitetsforvirring i ungdomsalderen. Det kan

også bli akkulturasjon⁸ når de beveger seg mest mot majoritetskulturen. ”*Dette får en negativ valør når akkulturasjonen tenderer mot assimilasjon, det vil si overdreven tilpassning til det nye på bekostning av sine egne kulturelle røtter. Konsekvensene kan bli rotløshet og svekket selvfølelse*” (Egidius, 1996, ref. i Mathiesen, 2008: 39-40).

Dette er en utfordring for minoritetssamfunnet. Jeg har opplevd at tamilske ungdommer sliter med slike problemer og dette kan føre til mange sosiale vanskeligheter i senere liv. Jeg kjenner til en tamilsk ungdom, som unngår å omgå andre tamiler og sliter med å underholde seg i selskaper og andre tamilske sammenkomster. En annen som ikke ville snakke tamilsk, ville identifisere seg som norsk i sin barndom og ungdomsalder. Men i voksen alder skjønnte han at han ikke ble akseptert som norsk av verken majoritetssamfunnet eller minoritetssamfunnet. Han måtte omstille seg. Det var veldig tungt og tok lang tid.

Språket danner samhørighet via sin kommunikasjonsform og forståelse. Det er viktig å beherske morsmål for å holde kommunikasjonen ved like innen for familien og minoritetssamfunnet. Morsmålet er viktig for barn for å forstå foreldre, besteforeldre, søsken og andre slektninger. Både barn og besteforeldrene mister noe uhyre verdifullt dersom de ikke kan kommunisere med hverandre. Barn som ikke kan morsmålet sitt vil ha problemer med å kommunisere med foreldrene sine dersom foreldrene ikke behersker norsk godt nok. Dette kan føre til store konsekvenser for oppdragelsen og barnets utvikling. Dersom foreldrene bruker norsk som de ikke behersker skikkelig og ikke klare å uttrykke seg slik de ønsker overfor barna sine, føler de seg lett hjelpeløse og fortvilte. I slike tilfeller kan barna oppleve foreldrene som ”dumme”. Dette kan føre til negative følger for barnas respekt for foreldrene (Høigård, 1999). Det er derfor minoritetsspråklige foreldre oppfordres til å bruke morsmålet med barna og ikke gå over til å snakke norsk selv om barna etter hvert skifter språk. I følge Engen og Kulbrandstad (1998) har noen tatt til ordet for at foreldrene burde gå over til å snakke norsk med sine barn. Resultatet av et slikt forslag ville være at barna gjennom sine foreldres dårlig norsk ville få et dårligere utgangspunkt for begreps- og språkutvikling. Det er svært viktig både for barnas begrepsutvikling og deres sosialisering at foreldrene snakker et språk med dem som foreldrene selv behersker godt.

⁸ Det betyr kulturell tilpassning og refererer til den forandringen som folkegruppe eller personer gjennomgår når de kommer i kontakt med andre kulturer enn sin egen.

Språket binder mennesker sammen og styrker familiebandene. Å kommunisere med andre som snakker morsmålet sitt får en anerkjennelse for den en er. Anerkjennelse og aksept vil styrke selvtillit og selvfølelse. Når barn har selvtillit og er trygge på seg selv og omgivelsene, vil dette hjelpe barnets læringsgrunnlag. Det finnes forskninger som støtter denne påstanden.

Mange mener at barn vil lære det andre språket lettere om barnet allerede har et godt utviklet morsmål. Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente. Det vil si at det er bare å sette nye ord på allerede innlærte begreper. En kan også si at barnets begrepsutvikling og språkutvikling skjer parallelt på en slik måte at utvikling av to språk støtter hverandre (Engen og Kulbrandstad, 1998). Dette kan forklares med bidrag av Lev Vygotsky og Jim Cummins. Jeg kommer tilbake til dette senere i dette kapitlet. Engen og Kulbrandstad (1998) påpeker at en utvikling i morsmålet som stanses, innebærer derfor at begrepsutviklingen forsinkes. Og det tar svært lang tid før et nytt språk kan overta morsmålets rolle. Med andre ord, har barn et mindre effektivt redskap både for kommunikasjon og for tenkning i løpet av denne tiden. Det vil si at hvis en vil lette innlæringen av andrespråk, er det viktig at barnets morsmål utvikles.

Allerede i 1962 viste det seg i en forskningsrapport gjort av to kanadiske psykologer, Elizabeth Peal og Wallace Lambert, at de flerspråklige elevene i det franske skolesystemet i Montreal skåret høyere på verbale og ikke-verbale intelligensstester enn de enspråklige elevene. Her ble tiåringer fra samme sosioøkonomiske bakgrunn, og med henholdsvis fransk og engelsk som morsmål, sammenlignet.

I 2008 fremhevet språkforskeren Bente Ailin Svendsen ved Universitetet i Oslo også viktigheten av morsmålsundervisning. Hun viste til at flerspråklige barn reagerer raskere på stimuli enn enspråklige. Det vil si at hjernen synes å holdes mer i trim, blir mer fleksibel og tilpasningsdyktig. Denne fleksibiliteten gjør at barna, etter hvert, lettere ser situasjoner fra ulike perspektiver og vinkler.

(<http://www.utrop.no/Nyheter/Innenriks/18199>).

Ut i fra Øzerk (2008) finnes det tre viktige argumentasjoner for morsmålsopplæring og jeg gir en del av tekstene som er vesentlige for min oppgave.

2.3.1 Den identitetspsykologiske argumentasjon

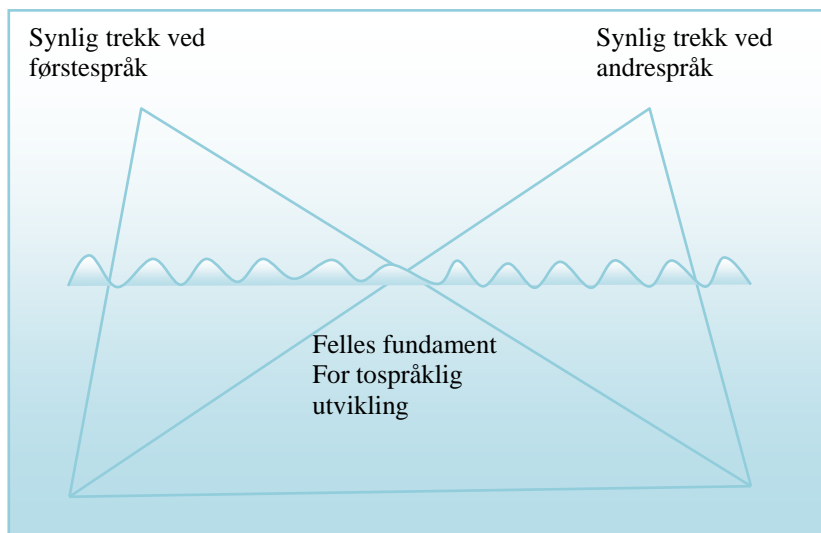
Ideen om at alle barn trenger selvtillit og følelsen av en trygg kulturell identitet, står sentralt i denne argumentasjonen. Hvis man reduserer muligheten til identifikasjon med det språket en bruker hjemme til daglig, kan det lett føre til utvikling av emosjonelle blokkeringer og lære- og utviklingshemninger. Det kan svekke den kulturelle identiteten og gi uttrygghet og redusert selvrespekt.

2.3.2 Den kognitivpsykologiske argumentasjon

Denne argumentasjonen berører utviklingen av kognitive strategier og begreper på et språk en kan. En solid begrepsinnlæring og begrepskunnskap har en viktig funksjon når det gjelder å styrke det språklige fundamentet som også andrespråket bygger på. Dette kan forklares med ideen om at individets morsmålspråklige og andrespråklige utvikling påvirker hverandre. På bakgrunn av sine studier kom psykologen Lev Vygotsky frem til at det var et gjensidig påvirkningsforhold mellom førstespråksutviklingen og andrespråksutviklingen, og at individets morsmål og andrespråk bidrar til hverandres utvikling.

Jim Cummins tok den argumentasjonen opp igjen og la frem, i 70-80-årene, avhengighetshypotesen om det gjensidige påvirkningsforholdet mellom morsmål og andrespråk. Her argumenterer han med at tospråkliges akademiske språkferdigheter⁹ i begge språk er avhengige av hverandre. Dette forklares gjennom en teoretisk modell kalt dual-isfjell-modellen (Se figur 2.3).

⁹ Den varianten av språket som brukes i skolefaglige sammenhenger, i undervisning og i lærebøker der faglige begreper, ord og uttrykk står sentralt.



Figur 2.3 Dual-isfjell-modellen for tospråklig utvikling

Hvert av språkene kan ses på som toppen av et isfjell som stikker opp av vannoverflaten. Vi oppfatter språkene som separate, men under overflaten ligger de grunnleggende språkkunnskapene som danner et felles fundament for språkutviklingen. Språkene fungerer dermed som en støtte for hverandre og ikke som en hindring.

2.3.3 Den læringspsykologiske argumentasjon

Denne tilnærmingen understreker lærings- og utviklingsmuligheter som et viktig grunnlag for en allsidig og harmonisk personlighetsutvikling. Her understrekes det at innlæring hos elever generelt og hos minoritets elever spesielt lykkes best når de har en trygg individuell og kulturell identitet. Videre står det i Øzerk sin artikkel at en annen side ved den læringspsykologiske begrunnelsen for morsmålsopplæringen berøres følgende:

1. Pedagogisk prinsipper som fra det kjente til det ukjente og fra det nære til det fjerne blir brukt som prinsipper som støtter tilbudet om morsmålsundervisning. Når barnet begynner på en skole der det møter noe som er kjent fra før, gir det et bedre grunnlag så vel for videre læring som for følelsen av at skolen er barnets egen skole, en institusjon som ikke skiller seg sterkt fra hjemmet, og gir mulighet til å oppleve den gode situasjonen, slik A Hoëm (1978) beskriver det i sin sosialiseringmodell.

2. En annen side berører den overføringsverdien som innlærte kunnskaper og ferdigheter gjennom morsmålsopplæringen har til norsk. Å knekke lesekoden enten gjennom systematisk språklæring eller ved andres hjelp utenom skolen, er en ferdighet som er overførbar fra ett fonembasert alfabetkunnskap(det latinske alfabetet) og tilhørende leseretning(fra venstre mot høyre) og lesestrategier overførbare kunnskaper og ferdigheter med stor betydning for en effektiv innlæring av det norske språket (Bjørkavåg, 1990). Når det gjelder språket med et annet alfabet, gjelder ikke dette punktet. Det er imidlertid selve innlæringen av prinsipper om at bokstaver representerer lyder, at ordene av flere lyder, og at sammentrekningen av lyder/bokstaver er veien til avkoding og lesing, dvs. meningsforståelse, som er noe barna kan ta med seg når de møter et annet språk med et annet alfabet. I tillegg har en rekke erfaringer, opplevelser, sentrale temakunnskaper og et begrepsrepertoar som er lært på morsmålet uavhengig av morsmålets alfabet, overføringsverdi.

Som vi ser, er det mange teorier og forskninger viser viktigheten av morsmålsopplæringen, men allikevel er ikke morsmålsopplæringen en selvfølge i norske skoler. Gjennom tiden har det skjedd forandringer i forhold til morsmålsopplæring, og hva det innebærer vil jeg se under neste punkt.

2.4 Morsmålsopplæring i Norge

Jeg opplever at mesteparten av morsmålsopplæring for språklige minoriteter i Norge har hovedfokus på å være et redskap for å heve norskkompetansen. Det kan være en viktig faktor for å oppnå optimal resultat av norskopplæring når det gjelder de som nettopp har flyttet til Norge. Men morsmålsopplæring bør sees i sammenheng med sosialisering også. Man må ikke glemme at morsmål er det språket man blir identifisert med og har lært av dem som har stått fysisk og følelsemessig nær fra fødselen av. Dermed blir det den primære sosialiseringens språk. Da gis morsmålsopplæring med ikke bare tanke på redskapsfunksjon, men også å oppfylle andre behov.

I en del offentlige dokumenter og debatter om dette temaet finner vi synspunkter som representerer en overdrivelse av morsmålsopplæringens redskapsfunksjon for minoriteters

norskspråklig utvikling. Dette har sin bakgrunn i den lineære tenkningen angående forholdet mellom førstespråk og andrespråk. Det vil si at man tror minoriteter ikke kan lære norsk dersom de ikke får utvikle sitt morsmål gjennom morsmålsopplæring. I denne fokuseringen på morsmålsopplæring er man ikke noe særlig opptatt av opplæringens innhold. Det vil si at man har tro på at bare morsmålsopplæring i seg selv uten innhold kan bidra til utviklingen av norskspråklige ferdigheter. En kritikk mot denne tilnærmingen understreker viktigheten av relevansen av morsmålsopplæringens innhold for barnas opplevelsesramme og erfaringsverden i Norge (Øzerk, 1992b). En annen kritikk av Engen (1995) er at denne tilnærmingen til morsmålsopplæring blir morsmålets egenverdi ikke understreket. Her anses morsmålfaget som noe som er mer enn et redskapsfag (Øzerk, 2008).

I Opplæringsloven står det:

Opplæringsloven § 2-8 Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar
Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild
norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege
opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring,
tospråkleg fagopplæring eller begge delar.
Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.
Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna
undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna
opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Opplæringsloven § 2-8 sier at morsmålsopplæring brukes som et redskap til å lære norsk, noe som er kritikkverdig. Jeg synes at morsmålsopplæring bør gis uansett om eleven behersker norsk eller ikke. Formuleringen, «*Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring ...*» gir frihet til skolene om å velge vekk morsmålsopplæringen.

Læreplanen ser ikke læringsprosessen som isolert fra elevens virkelighet og erfaringsverden. Det er viktig at aktivisering av elevens tankeprosesser skal skje gjennom inkludering og deltakelse i morsmålsspråklige aktiviteter som støtter opp under læreplanens intensjoner. I samsvar med det konstruktivistiske synet på læring

anses elevens morsmålspråklig utvikling som en viktig faktor i deres utvikling av kunnskaper om omverdenen ” (Øzerk, 2008: 139).

Selv om læreplan i morsmål for språklige minoriteter tar hensyn til interkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet slik at dette kan bidra til utvikling av en tospråklig identitet og et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål, pålegger ikke opplæringsloven som i overordende nivå morsmålsopplæringen. Det resulterer selvfølgelig i at mange kommuner kutter dette tilbudet på grunn av blant annet av økonomiske årsaker.

Øzerk (2008) mener at språklige minoriteter i Norge møtte en ekskluderende læreplan i 1997 i motsetning til en inkluderende læreplan, mønsterplan M-87 av 1987, som var den første læreplan for språklig minoriteter. Denne planen verdsatte minoritetsspråklighet og hadde funksjonell tospråklighet som målsetting for språklige minoriteters språkopplæring.

I en artikkel i Dagbladet (30.05.2004) skriver Else Ryen, Førsteamanuensis ved Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo og Helene Uri Førsteamanuensis ved Institutt for lingvistiske fag, Universitetet i Oslo slik at:

I Norge får alle elever opplæring i og på landets nasjonalspråk, men slett ikke alle får opplæring i og på sitt eget morsmål. Men la oss først se på rettighetene elevene har, og hva som skjer i praksis. Fra 1987 og frem til 1997 tilsa mønsterplanen at elevene ikke bare skulle få del i norsk kultur, men at de også skulle få mulighet til å opprettholde og styrke sin opprinnelige kulturtilhørighet: Elevene skulle bli funksjonelt tospråklige. I gjeldende plan er morsmål for språklige minoriteter redusert til et overgangsfag. Ifølge opplæringsloven har kommunene plikt til å gi minoritetsspråklige elever i grunnskolen nødvendig morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning. Likevel har dette tilbudet vært svært varierende fra kommune til kommune og også fra en skole til en annen, ikke minst i Oslo, som har kommet dårlig ut med å sikre elevene morsmålsopplæring.

Jeg ser dette som en hard kritikk mot praksis i skolene og opplæringsloven. De skriver videre:

Når det gjelder morsmålsundervisning for minoritets elever, har vi relativt lite norsk forskning å vise til, og vi har ikke nok kunnskaper verken om innhold, kvalitet eller omfang av den undervisningen som har vært gitt. Men det finnes indikasjoner på en terskeeffekt når det gjelder omfang, og fra USA har vi klare belegg for dette. Der har det på statlig oppdrag vært gjennomført en stor nasjonal langtidsundersøkelse. Data derfra viser at minoritetsspråklige elever som har hatt solid morsmålsundervisning i minimum fire år, oppnår de beste resultatene både språklig og faglig.

(<http://www.dagbladet.no/kultur/2004/05/30/399264.html>).

Dette viser nødvendigheten av å gi en systematisk opplæring i morsmål.

Erfaringmessig finnes det ikke noen grunn til å stemple morsmålsopplæringen som er en hinder for utviklingen av norskspråklige ferdigheter, så lenge den drives faglig forsvarlig. Med dette hevder Øzerk (2008) at språklig minoriteter bør gis et faglig forsvarlig tilbud om morsmålsopplæring et bestemt antall timer i uke. En slik undervisning ved skoler med flere elever med samme morsmål kan bidra til elevenes kunnskapmessige, ferdighetmessige, tospråklige og tokulturelle utvikling, som også har positive sidevirkninger for elevens allsidige og harmoniske utvikling. Men i praksis ser vi at tilbud om morsmålsopplæring er varierende og til og med fraværende i noen tilfeller. Det kan være mange grunner til å ikke gi tiltenkt morsmålsopplæring. Man kan akseptere fleksible løsninger for ulike språkgrupper i forskjellige deler av landet, men man forventer at morsmålsopplæringen blir gitt.

Om barnet skal utvikle beherskelsen av morsmålet, vil være avhengig av om foreldrene og nærmiljøet gir aktiv støtte og stimulering, om barnet har jevnaldrende lekekamerater som hovedsakelig bruker minoritetsspråket og ikke minst om barnehagen og skolen gir systematisk opplæring på morsmålet. Både jevnaldringsfaktoren og undervisningsfaktoren kan i sin tur virke tilbake på graden av identifikasjon med minoritetsspråket, hevder NOU 1995:12.

Man har til og med positive erfaringer med morsmålsopplæringen i såkalte « lørdagskoler » for eksempel for bosnisktalende, serbokroatisktalende, vietnamesisktalende, urdualende, tyrkisktalende og tamilsktalende barn i mange kommuner. Slike tiltak som støtter opp under

språkopplæringen og fagopplæringen på skolen, bør støttes, mener Øzerk (2008). Mitt forskningsfelt, Annai Poopathi Tamilsk Kultursenter (APKT) er en slik institusjon under Tamilsk ressurs og veilednings senter (TRVS).

2.5 Oppsummering

Det finnes mange ulike definisjoner av begrepet morsmål. På samme måte finnes det mange forskjellige definisjoner av tospråklighet også. Skutnabb-Kangas, Engen og Kulbrandstad, Høigård, Øzerk og andre har skrevet mye om morsmål og tospråklighet. Jeg har tatt med en del vesentlige teorier som knytter seg til temaet mitt.

Morsmålsopplæring som samfunnstjeneste kan forklares ved bruk av sosialpedagogiske teorier. Styrking av morsmål hjelper individets selvtillit, identitet og læring, i tillegg til kommunikasjonsmuligheter. Derfor mener teoretikere at morsmålsopplæringen med egen verdi er viktig for tospråklige. Det var interessant å se hva de mente om hvordan dette bør gjøres og hvem som bør gjennomføre dette. I hvilken grad morsmålsopplæring blir tatt vare på i opplæringsloven og forskriftene og hvordan dette blir praktisert i virkeligheten, er også nevnt her. Jeg vil bruke de teoriene til å drøfte funnene av intervjuer under kapittel 5.

3. METODE

Kapittelets formål er å beskrive og begrunne de metodiske valgene som er gjort i arbeidet med forskningsspørsmålet, hvilke forståelser gjør seg gjeldende i morsmålsopplæring sett ut i fra tamilske perspektiver? Videre vil jeg gi en grundig beskrivelse av de forsknings- og analysemetodene jeg har benyttet i oppgaven og gi en beskrivelse av hvordan jeg praktisk har gått fram for å samle inn dataene.

3.1 Metodevalg

Jeg vil si litt mer om hva som er kjennetegn med den metoden jeg har valgt å bruke, samt hvorfor jeg har valgt å bruke den. Jeg valgte intervju som en del av kvalitativmetode.

”Intervjuundersøkelse egner seg godt til å gi informasjon om personenes opplevelser, synspunkter og selvforståelse”(Thagaard, 2009: 13).

Jeg vil begynne med å skrive generelt om kvalitativ forskning og deretter se nærmere på intervju og hvorfor valgte jeg akkurat intervju som metode på oppgaven. Videre vil jeg nevne de andre metodene innen for kvalitativ forskning som observasjon og analyse av foreliggende tekster. Til slutt beskriver jeg om kvantitativ forskning og begrunner hvorfor jeg ikke valgte denne metoden.

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ tilnærminger ut fra Thagaard (2009) preges av et mangfold i typer av data og analytiske fremgangsmåter. Kvalitativ forskningsmetode blir brukt for å beskrive og undersøke menneskers erfaringer og opplevelser. Målsetting med kvalitativ forskningsmetode er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og har kvalitative studier rettet sin oppmerksomhet mot subjektive opplevelser. Og fortolkning er sentralt i metoden. Det er viktig for forskeren å være bevisst på hvordan innsamlede dataene analyseres og tolkes i forhold til de sosiale fenomenene som forskes på. Bruk av kvalitativmetode innebærer nær kontakt mellom forsker og de som forskes.

I følge Kvale (1997) henter man informasjon for en studie ved å fokusere på forståelser gjennom samtaler med informantene. De besvarer ikke bare spørsmål som forberedt av forskeren men formulerer også selv sin egen oppfatning av den verden de lever i. Samtalens følsomhet og nærhet til personens opplevelser kan gi kunnskap som kan brukes til å bedre situasjonen.

Kvalitative metoder bygger på teorier om hermeneutikk (fortolkning) og fenomenologi(menneskelig erfaring). Målet med metoden som sagt er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves av de aktuelle aktører. Kvalitativ metode omfatter ulike former for innsamling, bearbeiding og analyse av data som er samlet gjennom samtale, intervju, observasjon og eller skriftlig tekst.

Kvalitativ forskningsmetode handler om å gå dypt inn i saken og finne fram en løsning eller hjelpe vedkommende. Metoden har ikke noe hypotese fra før av, man finner fram svar eller resultat av forskningen med utgangspunkt i en problemstilling. I min oppgave er intervju vesentlig på grunn av at jeg studerer eller skaffer kunnskap om de forskjellige menneskers opplevelser og refleksjoner over sin egen situasjon. Jeg prioriterer kvalitativmetode, fordi at det er lite forskningsbasert kunnskap fra før i forhold til min problemstilling. Metoden kan således bidra til å bringe frem nye fenomener i lyset.

Det finnes forskjellige fremgangsmåter i kvalitativmetode. Disse kan være:

- observasjon
- intervju
- analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer
- Analyse av audio- og videoopptak

De mest brukte metodene innen kvalitativforskning er observasjon, intervju og analyse av foreliggende tekster. Observasjon går hovedsakelig ut på at en forsker studerer, registrerer og tolker omgivelsene rundt seg. Når en studerer mennesker, dreier det seg om både kroppslige og språklige uttrykk og handlinger (Widerberg, 2001). Det kan for eksempel være ansikt uttrykk og mimikk forteller mye om hvordan personen har opplevd situasjonen. Observasjon er en spesiell nyttig metode dersom vi ønsker å studere et fenomen i sin virkelige kontekst.

Når forskeren er ute etter muntlig informasjon, opplevelse og forståelse av et bestemt tema, bruker en intervju som metode. Det viktige kjennetegnet med denne metoden er at forskeren har mulighet til å ta tak i og følge opp den informasjonen informantene gir. Målet er ikke å stille de samme spørsmålene til alle vi intervjuer for å få mest mulig like og kategoriserbare svar, tvert imot er en opptatt av å få tak i det som er unik i hvert enkelt tilfelle (Widerberg, 2001).

Jeg tar utgangspunkt i mitt morsmål og studerer om hvordan tamilene erfarer den morsmålsopplæring som de har fått i Norge. I denne sammenhengen velger jeg å stille spørsmål som går på å finne ut hva informantene mener, opplever og deres forståelse av morsmålsopplæring i Norge. Undervise i intervjuene benyttet meg av observasjon for å få med meg kroppslige og språklige uttrykk. Dokumentanalyse også blir brukt som supplement til intervju. Hva innebærer dokumentanalyse vil bli utdypet senere i kapitlet.

Det er viktig for meg å etablere direkte kontakt med personene som er informanter og bygge tillit for optimal ærlig informasjon. Ut fra Thagaard (2009) er intervju velegnet for å samle inn informasjon om individets opplevelser, erfaringer og synspunkter og selvforståelse av forskningsspørsmålet. Mitt tilfelle var intervju et fruktbart valg fordi at det foreligger ikke noen hypoteser eller forskning på akkurat på mitt morsmål.

Et felles trekk for kvalitative tilnæringer er at de data forskeren analyserer, uttrykkes i form av tekst. Teksten kan beskrive personers handlinger, utsagn, intensjon eller perspektiver. Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for fenomener vi studerer, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitativ metoder. Kvalitative tilnæringer kan derfor knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme (Thagaard, 2009: 14).

3.1.2 Det kvalitative Intervjuet

”Det kvalitative intervjuet er et produksjonssted for kunnskap. Et intervju er bokstavelig talt inter view, en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse”(Kvale, 1997: 28). Intervju er den rette verktøy for å komme inn på en annen persons indre verden. Stoler ikke intervjupersonen på intervjueren vil han eller hun vegre

seg mot å fortelle sannheten til intervjueren. Det er derfor viktig for intervjueren å bygge tillit hos personen som intervjues. Aktiv lytting er vesentlig for dette. Intervjuet er imidlertid ikke i seg selv hverken en progressiv eller en undertrykkende metode.

Ut fra Widerberg (2001) benytter vi intervju som metode når vi er ute etter å få tak i opplevelser, forestillinger eller forståelser om et tema. I mitt tilfelle hvor ønsker jeg å studere tamilenes opplevelse og erfaring av morsmålsopplæring i Norge, og hva de syns om dette som er hovedtema for intervjuet. Det finnes forskjellige typer intervju som for eksempel personlig intervju og telefonintervju. Jeg valgte å benytte personlig intervju, det vil si at det ble utvekslet spørsmål og svar i direkte møte med informant (ansikt til ansikt). Jeg tok lydopptak av samtale.

Det finnes forskjellige måter å gjennomføre personlig intervju. Uformell samtale, intervjuguide og standardisert intervju med åpne spørsmål og svar. Ved bruk av uformell samtale har vi ikke forhåndbestemte spørsmål heller oppstår det spontane spørsmål i en fri samtale. Når vi bruker intervjuguiden, har vi en liste med spørsmål som danner utgangspunkt for samtalen. Ved hjelp av intervjuguide har forskeren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller avklare utsagn fra informant. Ved bruk av intervjuguide klarer vi å holde oss lett til temaet. Vi blir ikke så lett avsporet, samtidig som den ikke legger så strenge føringer for samtalen. Hvis man velger et standardisert intervju med åpne spørsmål og svar, er vi opptatt av kontroll og nøyaktighet, og vi er opptatt av å holde oss bare til tema og unngår andre ting. Denne måten å intervju på kan redusere og få tak i informasjon utover det vi spør om. Det kan også være problematisk å få tak i informantenes opplevelser.

En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha. Guiden kan gi en grov skisse av hvilke emner som skal dekkes, eller den kan være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer. I den halvstrukturerte intervjuformen vil guiden inneholde en grov skisse over emner samt forslag til spørsmål. Det er opptil forskeren selv å bedømme hvor nøye guiden skal følges (Kvale, 1997: 76).

Jeg valgte å benytte en kombinasjon av uformell samtaler og intervjuguide. Det vil si at jeg hadde laget noen spørsmål¹⁰ som jeg spurte alle informantene om felles emner som skal dekket, men samtidig ga jeg mulighet til spontanitet og innspill fra både informant og meg selv. Jeg valgte å benytte begge metodene, fordi mine informanter hadde mye å fortelle i forhold til temaet. Måten jeg gjennomførte intervju på var mer som en åpen samtale. Det vil si før jeg begynte med spørsmålene, hadde vi en mer uformell samtale, hvor vi snakket om prosjektet mitt og litt løst omkring det aktuelle temaet. Jeg fikk her en del informasjon som jeg hadde ikke tenkt på forhånd. For eksempel fikk jeg vite under en uformell samtale med en av informantene at Tamilsk Ressurs og Veilednings Senter (TRVS) gir forberedende tamilsk undervisning for videregående elever som ønsker å ta tamil som fremmed språk. Dette gir bedre resultat for de aktuelle elever. Dette hjelper til å øke opptakspoeng til høyere utdanning.

3.1.3 Opptak av intervju

Man har mange fordeler med å ta opp intervjuene og Kvale (1997) skriver om dette slik:

Det er flere måter å registrere intervjuer på med henblikk på senere dokumentasjon og analyse. Disse omfatter lydbåndopptak, videoopptak, notatskriving og bruk av hukommelsen. Det vanligste i dag er å bruke en kassettskriver. Intervjueren kan da konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. Ordbruk, tonefall, pauser og lignende blir registrert, slik at man igjen og igjen kan gå tilbake og lytte. Lydbåndet gir imidlertid en dekontekstualisert versjon av intervjuet (Kvale, 1997: 101).

Jeg tok lydopptak av alle intervjuene. Dette ble mye arbeid, men fordelen er at de kan lyttes til mange ganger. Noen av intervjuene er følelseladde og ansiktsuttrykk, tonefall og ordbruk er vesentlige for tolkning av intervjuene. Jeg valgte å skrive sammendrag av intervjuene framfor å transkribere. Samtidig beholdte jeg opptak av alle intervjuene i sin helhet for å benytte meg av muligheten til lytte om igjen ved behov. *”Den levende intervjusituasjonen med den intervjuedes stemme, ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser representerer, en rikere tilgang til intervjupersonens meninger enn den transkriberte teksten” (Kvale, 1997: 76).*

¹⁰ Se vedlegg 1 for intervjuguide

Videre mener han

Betydningen av å lytte gjør seg også gjeldende i de fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingene til intervjuet. Her har vi det fenomenologiske idealet om å lytte på en fordomsfri måte, og å la de intervjuede fritt beskrive sine egne erfaringer uten å forstyrre med intervju spørsmål og de forutantakelser disse måtte innebære. En hermeneutisk tilnærming medfører en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervju personens uttalelser, med særlig vekt på muligheten for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel (Kvale, 1997: 80).

Jeg opplevde ikke at noen av informantene synes det var vanskelig med båndopptaker. Dette kan muligens være fordi jeg på forhånd hadde forklart dem på telefonen hvordan jeg ønsket å gjennomføre intervjuet. Jeg opplevde samarbeidet med informantene positivt, og dette gjorde jobben lettere for meg. Dette kan delvis også grunne at jeg kjenner kulturen og selv er en del av dem. Dessuten har jeg lovet dem å la de lese oppgaven når den er ferdig.

3.1.4 Observasjon

Ordet observasjon er latinsk og kan tolkes som iakttagelse og undersøkelse. Å observere er at man legger merke til noe. Ut i fra Løkken og Søbstad (1995) er det en naturlig habitus for mennesker å observere det som skjer rundt en. Med habitus forstår jeg her at det er menneskets adferdsmønster som resultat av kulturelle og sosiale erfaringer. Mennesker observerer, tolker og registrerer hverdag. Observasjon kan være nyttig metode for å studere visse typer fenomener. Som regel bruk av observasjon som metode kan ha en del feilkilder.

Løkken og Søbstad (1995) påpeker at vi er avhengig av våre sanser når vi observerer. Persepsjon er på mange måter grunnlaget for observasjon. Sanseprosessen sammen med tolkeprosessen kan kalles persepsjon. Å sanse handler om å registrere inntrykk. Inntrykkene må tolkes i hjernen vår, slik at de for eksempel kan ses i forbindelse med tidligere sanseintrykk, erfaring og i forhold til bakgrunnskunnskapen vi har. Vår sanseintrykk blir påvirket av oppmerksomhet og innstilthet. Ved oppmerksomhet menes at visse impulser oppfattes lettere enn andre. Vi viser oppmerksomhet på det som er spesielt eller utmerker

godt. Ved innstilthet menes våre behov og følelser kan påvirke det vi oppfatter rundt oss. For eksempel er vi triste, ser vi tristhet overalt. Sosiale forhold og alder kan påvirke persepsjonen.

Løkken og Søbstad (1995) nevner følgende feilkilder som kan påvirke observasjon som forskningsmetode: Sansedefekter, observatørens fysiske og psykiske tilstand, førsteinntrykk, sisteinntrykk, halo-effekten, oppvurderingstendensen, nivelleringstendensen, personlige forhold og forstyrrelser og tilfeldigheter under selve observasjonen. Jeg velger ikke å forklare dypere om dette i oppgaven min. Med dette ønsket jeg å si at ved bruk av observasjon kan man falle i en fallgrube som påvirke resultatene. Det er personlig avhengig av hva man ser og hvordan det tolkes. Dette vil videre være avhengig av personlige forhold hos observatøren. Det vil si at hvilke utdanning, erfaring, fordommer, motiver og behov observatøren har vil påvirke tolkning av observasjonen. Hvis en observator har en fordom som for eksempel vil morsmållæring motarbeide integrering blir han eller hun påvirket av denne fordommen og vil tolke signalene ut i fra den. Det er derfor viktig med å sette sine fordommer til side og fungere nøytralt under analysen av intervju.

Jeg valgte bort observasjon som direkte metode, men jeg så allikevel viktigheten av observasjonen i intervjusituasjoner. Informantenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk ga meg mulighet til å tolke deres meninger på riktig måte i mine videre tolkninger og analyser.

Gjennom kvalitativ forskningsmetode kan man få menneskets erfaringer og opplevelser i lyset. I mitt tilfelle er utdyppende og bredere informasjon vesentlige. For å få fram, det som mine informanter har i hjerte om dette temaet, er kvalitativ intervju som passende verktøy. Det å observere informantenes kroppslige og følelsemessige uttrykket letter fortolkningsarbeidet. Med denne forståelsen valgte jeg kvalitativ metode for oppgaven min.

3.1.5 Kvantitativ forskningsmetode

Kvantitativ betyr på latinsk med mengde eller grad å gjøre (Løkken og Søbstad, 1995). Kvantitativ forskning benytter vi matematiske modeller, teorier og hypoteser. Metoden brukes for å samle kvantitative data, informasjon. Man arbeider med tall og det som er målbart. Det vil bli brukt statistikk, tabeller og grafer til å presentere resultatene i motsetning til kvalitativmetoder. Kvantitativ metode brukes mye i sosiale vitenskaper som psykologi,

sosiologi, antropologi og statsvitenskap. Kvantitativ metoder tar utgangspunkt i hypoteser som allerede finnes og forsker på om de er sanne eller ikke. Hvis funnet stemmer med hypotesen er hypotesen sann hvis ikke må man forkaste forskningsresultatet.

Målet med kvantitativ forskningsmetode er å kunne generalisere ut fra de undersøkelsene som er gjort. Dette krever imidlertid nøyaktige målinger og en metode og framgangsmåte som er nøye fastlagt på forhånd. For at vi skal teste hypotesen er det også en forutsetning at den metoden eller det instrumentet vi velger, brukes på samme måte hver gang (Løkken og Søbstad, 1995).

I kvantitative forskningen står objektive målinger og objektiv kunnskap sentralt. For å få sikker kunnskap bør forskeren ha minst mulig innvirkning på det eller de en studerer. Kvantitative forskningsmetoden er sterkt preget av positivismen. Positivismen er et samlebegrep for ulike vitenskapsteoretiske posisjoner som er opptatt av at man som forsker kan og bør produsere sikker kunnskap (Widerberg, 2001).

Innen for kvantitativ metode blir det ofte brukt spørreskjema, analyse av foreliggende statistikk, eksperimenter og lignende. Spørreundersøkelse er standardisert intervjuing av en stor gruppe mennesker. Det vil si at man foretar en systematisk innsamling av svar på spørsmål fra et utvalg av en populasjon hvor i mange tilfeller svaralternativene er standardisert (Kvale, 1997). De kvantitative undersøkelsene kan gjennomføres i form av telefonintervju, spørreskjema eller besøksintervju. I denne type undersøkelse bruker man ofte lukkede spørsmål eller spørsmål med svaralternativer som styrer informantens svar og man kan manipulere svarene. Forskeren kan ikke studere åpenhet og fullverdig svar på en del forskning som går ut på å finne forståelser eller opplevelser av noe. Gjennom spørreundersøkelser spør man en mengde mennesker og resultatet blir presentert i tall som sier veldig lite om følelser og synspunkter. Det vil si at forhåndsbestemte kategorier blir brukt for å telle opp og kvantifisere innholdet i data.

Det er ikke riktig å si at kvalitativ forskning er bedre enn kvantitativ forskning. Begge forskningsmetodene har svakheter og styrker, avhengig av formålet med prosjektet. Metodene kan også utfylle hverandre. Forskeren kan altså kombinere begge metodene om han eller hun ønsker det. Man kan gi resultatene av en kvalitativ forskning på en kvantitativ måte men

motsatte kan man ikke gjøre. Resultater av kvalitative undersøkelser kan brukes som forberedelse til kvantitative undersøkelser.

Jeg valgte bort den kvantitative forskningsmetoden fordi at min oppgave går ut på å spore opplevelser, erfaringer og synspunkter om hvilke forståelser gjør seg gjeldende i morsmålsopplæring sett ut i fra tamilske perspektiver. Studier av opplevelse er lettere når folk kan få sette ord på dem selv enn å krysse av svar. Som sagt tidligere i dette kapittelet kvantitativt studier konsentrerer seg om målbare forhold, og prioriterer bredde i en undersøkelse fremfor dybde. I min oppgave er jeg ute etter dybde opplevelser.

3.2 Utvalg

Temaet morsmålsopplæring og identitetsstyrking er vidt. Spørsmålet om å velge et språk eller alle språk som er representert i Norge var utfordringen for meg. Siden dette er en masteroppgave, måtte jeg velge å begrense meg til et morsmål, og til identitet i forhold til dette språket. Da var det neste spørsmålet hvilket språk- morsmål jeg skulle konsentrere meg om. Det var naturlig for meg å velge mitt eget morsmål som er tamil. Jeg er førstegangsgenerasjons innvandrere, og har en del erfaringer i forhold til morsmål og identitetsspørsmålet. Jeg har hatt en del utfordringer, både positive og mindre positive, opp gjennom årene i Norge som tospråklig. Jeg ønsket å forske på mitt språk for å studere hvilke resultat og hvilke erfaringer man har i arbeidet med språklæring.

Som jeg nevnte innledningsvis har Tamilsk Ressurs og Veilednings Senter (TRVS) gjennom Annai Poopathi Tamilsk kultursenter (APTK) driver med morsmålsopplæring i mange år. Jeg valgte denne aktiviteten som mitt forskningsfelt. For å oppnå et bedre resultat ønsket jeg å samle data fra både drivere av morsmålsopplæring og brukere.

Det bor tamiler over hele Norge, men jeg har ikke statistikk over hvor mange tamilske barn og unge som finnes i Norge. Allikevel viser statistikken fra januar 2010 at i Norge finnes det 13772 personer som enten var født i Sri Lanka eller norskfødte med Srilankisk foreldre. Videre ser vi på statistikken at 8751 av dem var født i Sri Lanka, og det betyr igjen over 5000 er norskfødte. (<http://www.ssb.no/aarbok/tab/tab-092.html>) Vi kan anta at ca.90 prosent av

dem er tamiler. Meste parten av innvadring fra Sri Lanka til Norge har skjedd fra slutten av 80 årene. Dermed er den norskfødte tamilene fortsatt barn eller ungdommer, og mange av dem enten får eller har fått morsmålsopplæring. De er interessante kandidater for min forskning.

Jeg tok utgangspunkt i to byer hvor det er relativt mange tamilske barn og unge, og disse bor og bruker det tilbudet fra Tamilsk Ressurs og Veilednings Senter (TRVS). Jeg har valgt ti informanter hvorav seks menn og fire kvinner. I utvalget finnes informanter i forskjellige alder (fra 14 år til godt over 40 år). Utvalget er kvalifisert, det vil si at informantene må ha forutsetninger for å svare på forskningsspørsmålene. Dette er en forutsetning for at resultatene skal være representative. Jeg vil senere i dette kapittelet komme tilbake til begreper som reliabilitet og validitet.

Fordeling av utvalget	Mann	Kvinne
TRVS representanter	3	0
Foreldre	1	1
Ungdommer under 18år	1	1
Ungdommer over 18år	1	2
Total	6	4

Tabell 3.2

Tamilsk Ressurs og Veilednings Senter (TRVS) representanter har eller har hatt en funksjon i organisasjonen. Foreldre er brukere av senteret, og ungdommene går eller har gått på morsmålsundervisning på senteret. Grunnen til valget er at jeg ønsket å få inn data uti fra forskjellige personer i ulike livssituasjonen. Dette vil gi mer informasjon, og større perspektiv. Jeg var ikke bare interessert i å se på de voksnes perspektiv men ønsket å høre fra de som fortsatt går og har gått på skolen. Tabell 3.2 viser fordeling over informantenes alder og livssituasjonen.

Jeg vil understreke at jeg har tatt personlig kontakt med enkelt informanter. Årsaken til dette er bredden i informantgruppen sine erfaringer. Organisasjonens egen perspektiv som organisasjon er ikke det primære i min oppgave.

3.3 Prosedyre ved innsamling av data

Jeg kontaktet Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) for å melde inn prosjektet. Jeg valgte å melde inn på grunn av bruk av intervju. Før jeg meldte inn skaffet jeg informanter gjennom bekjente og venner. Selv om jeg fikk hjelp av bekjente, valgte jeg å kontakte informantene selv via telefonen. Jeg forklarte hvem jeg var, hva jeg holder på med og hvorfor valgte jeg dem. Jeg fikk positiv respons allerede på dette tidspunktet fra alle. Noen kommenterte også at det var på tide med en slik forskning. Da avtalte jeg tid for gjennomføring av intervju. De fleste voksne ønsket å snakke på morsmålet (tamilsk). Jeg hadde avklart med veilederen om dette, og vi ble enige om å ta intervju på morsmålet. Ønsket var motivert ut i fra at dette var en hjertesak for mange. Det er mye lettere for å snakke på morsmål, når det er følelser og iver tilstede. Noen av ungdommene har valgt å snakke på norsk, og det var også helt greit.

Intervjuene i den ene byen ble gjennomført sommeren 2010 og den andre byen i høsten 2010. Jeg besøkte både Tamilsk Ressurs og Veilednings Senter (TRVS) sine lokaler og enkelte hjem for å gjennomføre intervjuene. Utgangspunktet ønsket jeg å intervju alle mine informanter på hjemmet sitt for å holde anonymitet. Men noen valgte selv å treffe meg på senteret allikevel, og jeg hadde ingen innvendinger mot det. Jeg hadde med meg informasjonsskrivet¹¹ og erklæringsdokumentet¹², hvor informantene skrevet under. Jeg hadde informert hver av dem om samtykke, frivillighet, vurdering av nytteverdi, anonymitet og muligheten for å trekke seg fra prosjektet til enhver tid. Konfidensialitet og anonymitet er en selvfølge når det gjelder slik forskning. Dessuten er det viktig for meg å bevare tilliten hos dem.

Jeg tok lydopptak av alle intervjuene. Fullstendige intervjuer hver for seg finnes forøvrig lagret, dersom det skulle bli behov for å se nærmere på disse. I tråd med krav fra NSD er personopplysninger om informantene blitt oppbevart skjult under prosessen fram til disse kunne aidentifiseres.

Det var en del utfordringer forbundet med å skrive ned intervjuer, spesielt siden disse var på tamilsk. Jeg hadde valgt å skrive sammendrag av intervjuene. Når jeg skrev sammendrag av

¹¹ Se vedlegg 2

¹² Se vedlegg 3

intervjuene, ble informantenes navn erstattet med fiktive navn. Dette gjør interessant for å lese resultatet.

3.4 Analysemetode

Analyse dreier seg om å finne mening i det man analyserer av en tekst eller et bilde. Det vil si en fortolking, og en fortolking trenger ikke være et endelig eller entydig svar. Det å analysere vil si å forenkle, sammenligne og klassifisere, kartlegge karakteristiske mønstre, forklare årsaken til mønstrene og vurdere konsekvensene av dem. Med andre ord kan vi oppnå et nytt blikk på en tekst eller et bilde ved at en gir seg selv litt distanse til verket og stiller spørsmål til egen opplevelse. Analyse er ikke en fullstendig beskrivelse. Det er ikke mulig å analysere alt i en situasjon, man er nødt til å fokusere på noe og overse noe annet.

Deskriptiv analyse fordrer koding og kategorisering hvor datamaterialet blir redusert, slik at det blir mer oversiktig og forståelig. Informasjonene blir samlet inn og delt inn i ulike deler. Man koder og kategoriserer dataene. Analyseprosessen pågår både i løpet av og etter datainnsamlingen. Postholm (2005) skriver om systematisk data analyse prosessen på følgende standard format.

- *Åpen koding: Dataene blir delt inn i mindre deler og gitt et navn eller kode i denne prosessen. En hver kategori har flere egenskaper.*
- *Aksial koding: I denne prosessen blir kategoriene relatert til sine subkategoriene slik at forklaringene av fenomener blir mer presise og fullstendige. Man finner sentral kategori om fenomenet.*
- *Selektiv koding: I denne prosessen prøver forskeren å finne kjernekategoriene og systematisk relatere den til de andre kategoriene. Kjernekategoriene representerer forskningens hovedtema.*

(Postholm, 2005: 88-91)

Min analyse går ut på å se hvilke oppfatninger og opplevelser som finnes i en gruppe mennesker. Dette fordrer til at dataene blir kategorisert for å lette analyse arbeidet.

I kvalitativ tilnærming er vi opptatt av å fokusere på opplevelse og forståelse av temaet som skal undersøkes. Analysen foregår parallelt med datainnsamlingen. Vi noterer og kommenterer underveis for å lese og skape en oversikt over det vi har sett og hørt. I de fleste tilfellene har vi ikke bruk for all informasjon som er blitt samlet, derfor er det nødvendig med datareduksjon under analyse fasen.

Jeg hadde tatt opp på lydbånd alle mine intervjuer. Der var jeg nødt til å redusere en del data. Jeg valgte å skrive sammendrag av dem selv og på den måten gjenopplevde jeg møtet med intervjupersonene. I intervjuene kunne jeg observere at omtrent det samme ble sagt flere ganger med forskjellige personer og eller det samme ble sagt om igjen av samme personen. Da er det nødvendig for meg å ta en datareduksjon for å forenkle arbeidet. I følge Widerberg (2001) er det fordeler med å skrive sammendrag.

Sammendrag:

- *Gir et helhetligbilde av ens tolkning av intervjuet.*
- *Kan få med informasjon som ikke kommet med på båndet*
- *Kan lages, leses og brukes umiddelbart*
- *Innbyr til refleksjon (for eksempel over kroppsspråk) som bør skrives ned.*

(Widerberg, 2001: 102)

Som jeg nevnte tidligere dreier min forskning seg om morsmålsopplæring og hvordan den oppleves av personer i ulike situasjoner. Hensikten er å finne sentrale underliggende meningen av de opplevelsene og derfor fenomenologiske analyse er vesentlig. *"I en fenomenologisk analyse prøver forskeren å klarlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet (Patton 2002)"* (Postholm, 2005: 98).

I følge Postholm (2005) blir ordet fenomen brukt til å betegne en enestående eller usedvanlig person, ting eller hendelse. Fenomenologi er opptatt av bevisstetsstrukturen i menneskets erfaringer. Det vil si at den er opptatt av forståelsen av subjektets livsverden og persepsjon av verden og undersøkelse av essenser.

Når en forsker anvender fenomenologisk tilnærming bør han eller hun først gi en beskrivelse av sin egen erfaring om fenomenet. Under analysen må forskeren sette tilside sine fordommer

eller før forståelse av fenomenet. Dette kalles ”bracketing”. Dette kan være en av de vanskeligste utfordringene for forskeren. For eksempel må jeg i min forskningsanalyse sette til side mine erfaringer som lærer og veileder på Annai Poopathi Tamilsk Kultursenter.

Forskeren får en mening ut av sine samlede data gjennom analyseprosessen. Prosessen innebærer at en helhet blir plukket i stykker for deretter å bli analysert og satt sammen på en ny måte. Meningen med oppdelingen er å få bedre forståelse av de enkelte delene som bidrar til en dypere, helhetlig forståelse av fenomenet eller settingen som er studert. Forskeren analyserer de ulike delene for å forstå kompleksiteten og helheten bedre. Dette kan også forstås som den hermeneutiske sirkelen eller spiralen.

Den hermeneutiske sirkel gjør seg gjeldende under hele forskningsprosessen. Den hermeneutiske sirkel betegner at for å forstå noe som har mening må vi alltid i fortolkningen av enkelthetene gå ut fra en viss «forhåndsforståelse» av helheten som detaljene hører hjemme i. Den forståelse vi dermed oppnår av delene, virker så tilbake på forståelsen av helheten osv.

I tradisjonell hermeneutikk 1500–1800 svarer den hermeneutiske sirkel til et forhold mellom en *meningshelhet* og en *meningsdel* i en tekst. Hos Schleiermacher og Dilthey tilsvarer den forholdet mellom en del av en persons bevissthet eller liv, og hans liv, miljø, epoke o.l. forstått som en helhet. Hos Heidegger og Gadamer blir den hermeneutiske sirkel forholdet mellom den konkrete delutlegning av noe og den forståelseshelhet (meningshorisont) som utlegningen befinner seg innenfor. (<http://www.snl.no/hermeneutikk>)

3.4.1 Analyse av intervju

Det er mange ulike måter å analysere intervjuer på. Disse kan være meningsfortetting, meningskategorisering, meningsstrukturering gjennom narrative, meningstolkningstolkning og ad hoc- metoder for meningsgenerering. Analyseteknikkene er verktøy. De er nyttige for enkelte formål, relevante for noen intervjuer og egnet for noen forskere (Kvale, 1997).

Jeg vil gjengi fra Kvale (1997) en kort forklaring om de fem meningsanalysemetodene, og kommenterer mine erfaringer om analyse av intervjuer i lys av de metodene.

Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til korte formuleringer. Lange setninger komprimeres til korte setninger, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få ord. Meningsfortetting medfører dermed en redaksjon av lengre intervjutekster kortere og mer konsise formuleringer.

Meningskategorisering medfører at intervjuet kodes i kategorier. Lange uttalelser reduseres til enkle kategorier som + eller -, som indikerer forekomst eller ikke forekomst av et fenomen. Kategoriene kan utvikles på forhånd, eller de kan oppstå under analyseringen. De kan tas fra en teori eller et fagspråk, eller de kan tas fra intervjupersonens egen ordforråd.

Narrativ strukturering vil si en tidsmessig og sosial organisering av teksten, med henblikk på å få frem meningen med den. Her fokuserer man på fortellingene som blir fortalt i løpet av intervjuet og utarbeider deres narrative strukturer og deres handlingsforløp.

Meningsstolkning går lenger enn til strukturering av tekstens umiddelbare betydninger. Her er målet en dypere og mer eller mindre spekulativ tolkning av teksten.

Meningsgenerering gjennom ad hoc -metode er en eklektisk metode. En rekke ulike analyseformer basert på sunn fornuft, samt avanserte tekstuelle eller kvantitative metoder kan brukes for å hente frem meningen i ulike deler av materialet. Resultatet av denne meningsgenereringen kan uttrykkes med ord, tall, figurer eller diagrammer, eller en kombinasjon av disse (Kvale, 1997: 124- 126).

Råmaterialet fra mine intervjuer var mangfoldig og ustrukturert. Noen av mine informanter hadde mye erfaringer og var veldig ivrige til å fortelle mye om en enkel sak. I slike situasjoner valgte jeg å formulere fortellingen kort. Når jeg analyserte materialet, opplevde jeg at under intervjuet var vi innom mange forskjellige temaer og ”hoppet” noen ganger fram og tilbake. Det førte til en god del arbeid med å strukturere dataene.

Det kan skje en enkel setning gir oss dypere forståelse av temaet, og derfor forsøkte jeg også å meningsstolke det som ikke direkte ble sagt. Der fikk jeg fram mer skjulte men samtidig

interessante forholdene til morsmålsopplæringen. I tolkningen var det mitt ansvar å fortelle hva var viktig for meg.

3.4.2 Analyse av dokument:

Kvalitative dokumentanalyser handler om at forskeren tolker meningsinnholdet i det som blir sagt eller skrevet. Ved dokumentanalyse er det viktig at vi har et bevisst forhold til hvem som har skrevet eller produsert dokumentet, hvem mottageren er ment å være og hva som er formålet med dokumentet. Disse forholdene har betydning for hvordan materialet bør leses og hvordan det kan brukes for å belyse problemstillingen (<http://ndla.no/nb/node/57112>).

Jeg foretok dokumentanalyse av tekster under ”om oss” i Tamilsk Ressurs og Veilednings Senter (TRVS) sin hjemmeside. Hovedfokus ligger på historien om TRVS og dens morsmålsundervisning, og videre hva senteret driver med og senterets mål og innhold.

I og med skriver jeg om ulike oppfattning av morsmålsopplæring og identitetsstyrking, var det også viktig for meg å analysere dokumentet som skrevet av TRVS. Teksten ”om oss” ligger i hjemmesiden og er tilgjengelig for alle. Den gir verdifulle informasjon om senterets tjenester og formål. I tillegg kan teksten bidra til å oppklare uklarheter.

Jeg ser nærmere på om Tamilsk Ressurs og Veilednings Senter (TRVS) innfrir hva det lover på sin hjemmeside. Jeg ønsker å sammenlikne resultatet av dokumentanalysen med informantenes opplevelser. TRVS driver på for det ene siden systematisk morsmålsopplæring og identitetsstyrking i forhold til tamilsk kultur, og på den andre siden integreringsarbeid gjennom informasjon og veiledning.

3.5 Reliabilitet og validitet

Forskerens ønske er selvsagt at forskningen skal gi mest mulig troverdig resultat. Dette er avhengig av kvaliteten av måleinstrumentene og forskerens ferdigheter til å bruke dem. Reliabilitet og validitet er viktige begreper når det gjelder kritisk vurdering av forskningen. Reliabilitet er i følge Thagaard (2009) spørsmålet om hvor pålitelig og tillitvekkende måte en forskning er utført. Reliabiliteten kan handle om i hvilken grad resultatet er stabilt på tvers av flere målinger når man bruker de samme metodene. Om man kan kreve repliserbarhet i en kvalitativ forskning er et spørsmål. Det er vanskelig å si om en annen forsker kommer til samme resultat hvis han eller hun skal kunne gå inn å undersøke det samme. Betydning av reliabiliteten i en kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet (Corbin & Strauss, 2008: 302 ref. i Thagaard, 2009).

Jeg oppførte meg som en nøytral part i hele forskningsprosessen slik at informantene kunne stole på meg og kunne gi et ærlig intervju. Men allikevel var det mulig at informantene mine kunne se meg som en person med kjennskap til dette miljøet. Det var derfor viktig for meg å være kritisk til svarene fra informantene. Jeg begynte intervjuamtalene på en myk måte slik at informantene følte seg fritt til å snakke rundt om fenomenet. Under intervjuene stilte jeg åpne spørsmål slik at informantene kunne snakke mer friere om temaet enn å komme med et kort svar. På denne måten klarete jeg å få nøyaktige og troverdige dataene. Validiteten er knyttet til kritisk vurdering av tolkningen av innsamlet data.

Validitet er knyttet til tolkning av data. Validitet handler om gyldighet av tolkninger forskeren kommer fram til. Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert (Silverman, 2006: 289 ref. i Thagaard, 2009).

Kvale (2006) peker på syv stadier i intervjuundersøkelsen og sier at validitet berører alle syv stadier som er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering, rapportering. Videre sier han at valideringsarbeid bør flyttes fra inspeksjonen ved slutten av produksjonslinjen, til å fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier.

I mitt tilfelle har jeg tatt med teorier som knyttet til forskningsspørsmålet. Tematisering av undersøkelsen er veldig relevant i forhold til min livsverden og de teoriene som jeg ønsket å fokusere på. Med kvalitativ metode har jeg sikret kvaliteten på forskningen min.

Under uformell samtale fikk informantene fortalt om hvilke temaer ville bli spurt om. Jeg brukte semistrukturerte intervjuet som muliggjør å produsere mest nøyaktig data uten å sette informantene i ubehag. Ved bruk av grundig utspørring underveis i intervjuet framholdt jeg kvaliteten av svarene. Jeg hadde utfordringer med å skrive av intervjuer fra tamilsk muntlig til norsk skriftlig. Dette arbeidet ble lettet og essensens i intervjuene ble varetatt, ved å skrive sammendrag av intervjuene. Intervjutekstene ble gjennomlest flere ganger og plukket i stykker for analysering. Stykkene ble satt sammen og det ble funnet en logisk måte å kategorisere. På denne måten har jeg forsøkt å gjøre tolkingene logisk.

Jeg har et ønske om å bidra til å forbedre det forholdet som blir studert i min forskning. Derfor er det veldig viktig for meg at resultatene som blir presentert, ville bli vurdert på en reflektert måte. Samtidig ble dette begrunnet med et teorifundament som er relevant. De mange gode meninger som kom fram under intervjuene, kan vekke refleksjoner hos lesere.

4.0 INTERVJUENE: NOEN HOVEDSTRØMNINGER

Det innsamlede datamaterialet er ment å beskrive hvordan tamiler ser på morsmålsopplæring, og står derfor helt sentralt med tanke på å finne svar på forskningsspørsmålet. I dette kapitlet vil jeg sette frem funnene ut i fra intervjuene. En drøfting av resultatenes betydning vil bli foretatt i kapittel 5.

Informantene er i så vidt forskjellige livssituasjoner, derfor er intervjuene også forskjellige i innhold og form, men likevel fant jeg fellestrekk. Alle informantene vektla i stor grad nødvendigheten av morsmålsopplæring og utfordringer rundt dette. Alle er opptatt av å forbedre kvaliteten av morsmålsopplæringen og elevenes og foreldrenes medvirkning. Jeg ser at den samlede erfaringen fra alle intervjuene utgjør noe felles meningsbærende. Jeg har valgt å dokumentere innholdet i intervjuene både med direkte sitater og med indirekte sammendrag.

I tråd med Kvale (1997) sin forståelse vil jeg kategorisere resultatene i tre deler som er morsmålsopplæringens viktighet, morsmålsopplæringens påvirkning og opplevelse av morsmålsopplæring. Disse hovedkategoriene vil inneholde underkategorier. Disse vil bli presentert i innledningen under hver hovedkategori. Jeg velger å fremstille en del utdrag fra intervjuene for å synliggjøre hvordan personene i forskjellige livssituasjoner opplever det samme fenomenet på hver sin måte, og gjennom dette få fram den ekte akustikken i ordene. Av hensyn til personvern bruker jeg i det følgende fiktive navn på informantene mine. Sri, Bala, Kumar, James og Kala er voksne, Sara, Nila og Thomas er ungdommer over 18 år, og Kavi og Ravi er ungdommer under 18 år.

4.1 Morsmålsopplæringens viktighet

Her presenteres funnene av morsmålsopplæringens viktighet i forhold til identitetsstyrking¹³, kommunikasjon¹⁴ og kunnskapstilegnelse¹⁵.

¹³ Identitetsstyrking: Utvikle identiteten ved å bli speilet av omgivelser og å vurdere seg selv i forhold til bestemte normer.

¹⁴ Kommunikasjon er å meddele en forståelse slik at den blir en felles forståelse.

¹⁵ Kunnskapstilegnelse handler om å utvikle kunnskap og forståelse for å tilegne seg ferdig mening.

4.1.1 Identitetsstyrking

Å lære morsmålet er viktig, og språk gir identitet. Dette mener alle mine informanter. Noen av dem peker på internasjonal forskning og argumenterer for morsmålsopplæring. Sri henviste til et tamilsk ordtak ”மொழியை இழந்தவன் முகத்தை இழந்தவன்”, som direkte oversatt blir at hvis man mister morsmålet mister man ansikt. Betydningen av ordtaket er at en som ikke kan snakke morsmålet sitt, mister identiteten sin. Videre uttrykker han at når man driver med aktiv morsmålsopplæring, kan man bevare den tamilske identiteten gjennom neste generasjon.

Tamilske ungdommer er veldig stolte over sin tamilske identitet. De fleste av ungdommene mener at de har en identitet som bærer både tamilske og norske verdier. Det er en selvfølge for dem at man føler begge deler når man er født og oppvokst i en tokulturell familie. Kavi sier: ”(...)Jeg er stolt av å være tamil. Jeg er stolt fordi at jeg kan snakke, skrive og lese et annet språk som mine norske venner ikke kan. Dette gir meg mer selvtillit” (Kavi).

Thomas forteller at hans identitet preges av både tamilsk og norsk kultur og han trekker frem eksempler som gjestfriheten fra den tamilske kulturen og staheten fra den norske. Han føler seg mer norsk enn tamilsk fordi han uttrykker seg mer på norsk enn tamilsk, men han sier allikevel at identiteten hans er halv norsk og halv tamilsk. Og han sier videre slik:

Du vil ha bruk for tamilsk uansett i senere livet, og det er identiteten din. For et barn kan det være vanskelig å skjønne dette. Jeg bruker mest norsk og ikke tamilsk dessverre. Jeg prøver men det kan være min slakke holdning som gjør at jeg ikke snakke tamilsk. Men jeg prøver å snakke mer tamilsk hjemme (Thomas).

Når Nila forteller om identiteten, sier hun slik:

Vi må kunne tamil. Dette er vårt morsmål og det gir identitet. Du føler deg sterk når du kan morsmålet ditt. Selv om jeg er født og oppvokst i Norge, har jeg en annen etnisk bakgrunn. Når folk spør meg hvor jeg kommer fra svarer jeg at jeg er født og oppvokst i Norge men mine foreldre kommer fra Sri Lanka. Utseendemessig vil det jo vise uansett (Nila).

James klager over barnehagen og at personalet hadde veiledet dem til å bruke norsk hjemme da deres barn begynte i barnehagen på begynnelsen av nitti tallet. Dette har påvirket deres praktisering av hjemmespråk og det er årsaken til at barnet deres ikke kan snakke morsmålet i dag. Videre forteller James at barnet deres hadde mange argumentasjoner for ikke å lære tamilsk da han måtte gå på tamilskolen. Foreldrene merket at kompetansen hans i tamilsk var lav og at han ikke mestret språket. Dette kunne skyldes at de ikke snakket tamilsk konsekvent hjemmet. Men det som var oppsiktvekkende her, var at da sønnen deres skrev særoppgaven sin i videregående skole om innvandring, innså han at morsmål er viktig for identiteten. James fortsetter slik:

Når barna er små skjønner de ikke viktigheten av å lære tamilsk, men når de kommer til ungdomsalder leter de etter identiteten sin. De føler og innser at de har mistet noe verdigfullt. De angrer at de ikke hørte på foreldrene sine. For eksempel skammet sønnen min seg når han traff jevnaldrende tamiler som snakket godt tamilsk. Nå oppmuntrer han sine søsken å lære tamilsk (James).

Thomas som er sitert innledningsvis under dette punktet, sier at det er viktig å lære tamilsk for å styrke identiteten og det er viktigere enn folk tror. Morsmålsopplæring og holdninger rundt den, er avhengig av foreldrenes standpunkt. Hvis foreldre synes at det er greit at barn ikke lærer tamilsk, vil barna følge det. Han sier videre at det er bra å ha tokulturell bakgrunn. Man blir mer tilpassningsdyktig av å ha tokulturell bakgrunn. Han vil oppfordre sine barn til å lære tamilsk. Denne påstanden blir forstreket av Bala, som sier at selv om barna lever i et annet språkmiljø må de ikke glemme røttene sine.

Når Sara forteller om identiteten sin sier hun slik:

Jeg synes at det er viktig å lære tamilsk, fordi det er en del av kulturen min og bakgrunnen min. Jeg kan ikke si at jeg er norsk. Jeg ville sagt at jeg er 50:50. Jeg føler meg begge deler (Sara).

Det som er felles for alle mine informanter, er at identiteten deres preges tamilsk kultur. De ønsker å beholde tamilsk identiteten og samtidig vil integrere i norsk samfunnet for å fungere optimalt. Men de ser morsmålsopplæringens viktighet for styrking av identiteten.

4.1.2 Kommunikasjon

Kala forteller at det kan være vanskelig for tamilske barn å velge å snakke tamilsk her i Norge. Foreldrene ønsker å snakke med barna på det språket de selv kan best. Hvis barna ikke kan snakke tamilsk kan det oppstå misforståelser mellom foreldrene og barna. Dette bekymrer foreldrene veldig mye. Når barna svarer irrelevant på spørsmål fra foreldrene på grunn av at de ikke kan snakke eller forstå morsmålet riktig, minker nærheten mellom dem. Dette skaper uro og usikkerhet i tamilske familier.

Sri peker på at det var meget viktig å begynne med morsmålsopplæring rett etter at tamilene hadde flyttet til Norge, og begrunner dette med at det var en usikkerhet rundt det å vende tilbake til hjemlandet en gang i nærmeste fremtid, dermed var det best at barna lærte morsmålet for å kunne utdanne seg der. Dessuten er tamilsk det språket barna må bruke for å kommunisere med slektninger i foreldrenes hjemland.

Mange informanter har fortalt mye om morsmålets viktighet som kommunikasjonsmiddel. Jeg siterer en ungdom, Sara:

De som ikke har lært tamilsk vil føle seg dumme og tilsidesatt når de samhandler med folk som bare kan tamilsk. Da vi reiste til Sri Lanka kom noen av mine slektninger fra Canada som ikke kan snakke eller forstå tamilsk. De forstod ikke noe av det som ble sagt, mens vi forstod og storkoste oss (Sara).

James sier at tamilske barn som snakker tamilsk, får glede av å kommunisere på tamilsk med slektninger. Det finnes utallige eksempler på dette. Han sier slik: ”*Barna mine må kommunisere med søskenbarna sine på tamilsk fordi de bor spredt i verden og snakker enten tamilsk eller det språket som tilhører det landet de bor i*” (James).

Det blir sagt i et annet intervju at når barna blir spurt om å skrive om for eksempel familien eller besteforeldrene på skolen, vil de kontakte besteforeldrene via telefon for å snakke med dem, hvis barna behersker morsmålet. Når de forstår morsmålet får de bedre kontakt med besteforeldrene, og begge partene forstår hverandre bedre. Gjennom kontakten vil de også skjønne levemåten til besteforeldrene. Dessuten blir de bedre kjent med kulturarven. Morsmål vil bringe dem lykke i framtiden.

Nila peker på at mange andre minoriteter snakker morsmålet sitt med barna sine overalt men tamiler gjør det ikke. Det må rettes for å opprettholde morsmålet, mener hun. Hun mener videre at alle minoritetsbarn må få morsmålsopplæring i det minste for å kommunisere med slektninger. James sier at hans barn snakker tamilsk hjemme men motsetter seg til å snakke morsmålet i offentligheten.

Informantene mine vektlegger sterkt morsmålsopplæringens betydning når det gjelder kommunikasjon med slektninger. Den tamilsktalende befolkningen i Norge i dag har slektninger over hele verden. Dette på grunn av at tamilene måtte flytte fra det krigsherjede hjemlandet sitt.

4.1.3 Kunnskapstilegnelse

Mine informanter mener at morsmålsopplæring vil øke generell kunnskap hos barn. Barn vil raskere få utviklet sine kognitive ferdigheter når de behersker morsmålet sitt, som også foreldre behersker best. De lever i et tokulturelt hjem og dermed vil de få mange inntrykk gjennom morsmålet og samtidig på det andre språket. De vil lære begrepene på morsmål og vil kunne bruke dette som et redskap for å forstå ting i andre sammenheng. Sri sier at tamilskolen tilbyr leksehjelp for ungdommene og det blir brukt både morsmål og norsk for å forklare oppgavene fra for eksempel matte, kjemi eller fysikk. Det finnes mange første generasjons tamiler som er veldig flinke på disse fagene og som hjelper til med lekser. Det er på en måte lettere for dem å undervise ved bruk av begge språkene og det gir ungdommene mer utbytte, fordi begge parter behersker begge språk.

Morsmål ødelegger ikke andre språklæring, sier Kala. Hvis man behersker morsmålet godt, er det lettere å lære det andre språket og det går faktisk et hakk raskere også. Kala observerer dette hos barna sine. Hennes eldste barn liker å lære morsmålet, på tross av den vanskelige livssituasjonen som tospråklige barn befinner seg i. Når han opplever at han mestrer morsmålet, utvikler han selvtillit som gjør det lettere å lære andre avanserte ting.

Bala jobber som morsmåslærer og har hørt og lært om morsmålets funksjon i forhold til kunnskapstilegnelse. Han sier slik: *”Vi har hørt at forskere mener at barn som er flink i morsmålet er som regel flink i andre skolefagene også. Dette hører jeg fra rektorene på skoler også”*(Bala).

Tamilsk er et gammelt språk. Språkets opprinnelse strekker seg flere tusen år tilbake. Det er et av de få klassiske språkene i verden, påpeker Sri. Han beundrer over det og viser til de mange mulighetene det å lære et eldre språk kan gi. Man kan lære om kulturen, språkhistorie og lignende. Han henviser også til et av verdens eldste og berømte verk i tamilsk, som omhandler menneskeverdier, levemåte og politikk. Morsmålsopplæring gjennom å bruke slike sjangre vil vekke interessen ikke bare for å lære nye ting, men å lære dybden i dem også. Med dette kan man tilrettelegge for en metaspråklig tilegnelse.

Ravi sier at det er kjempe gøy å lære tamilsk for å øke kunnskapen sin, nettopp på grunn av at tamilsk er et av de eldste språkene i verden.

Thomas sier at morsmåloplæring har hjulpet han med å tenke logisk. Han anbefaler at barn må lære morsmålet når de er små og advarer mot å la det være. Det kan være en stor utfordring å lære morsmålet i voksen alder. Han sier videre at vi opplever at barna klarer å forholde seg til mange språk samtidig, mens voksne ikke klarer det av en eller annen grunn.

Under intervju med Kala kommer det fram en historie. Noen tamilske medisinstudenter som Kala hadde snakket med, mente at selv om tamilsk ikke hjelper dem noe særlig med studiene, vil det hjelpe dem når de kommer til yrkeslivet. Og de ser frem til å hjelpe førstegenerasjons tamiler med å dempe deres frustrasjoner over språkbarrieren under legebesøk. Ut i fra denne historien forstår Kala at studentene hadde lært tamilsk ordentlig, de kunne kommunisere følelsesmessig og at de så nytteverdien av morsmålsopplæringen.

Når det gjelder kunnskapstilegnelse, er morsmålsopplæring vesentlig for tospråklige, mener alle informantene. Språket hjelper med videre læring og det letter læringsprosessen. Man blir ikke dårligere av å lære morsmålet. Derimot lærer man om språket, kultur og historier som hjelper til økt toleranse og aksept.

4.2 Morsmålsopplæringens påvirkning

Her presenterer jeg funnene av morsmålsopplæringens påvirkning i forhold til sosialisering¹⁶, integrering¹⁷ og ressursbruk.

4.2.1 Morsmålsopplæringens påvirkning i forhold til sosialisering

Oppdragelse og dannelse¹⁸ er viktige begreper når man snakker om sosialisering. Erfaringene gir grunnlaget til dannelse i menneskeliv. Gjennom morsmålsopplæring får barn opplevelse som bringer dem til et bilde av den ikke-erfarte verdenen. De blir fortalt historier og vist bilder eller videosnutter som kan påvirke dem både auditivt og visuelt. Ut i fra disse danner barna en forståelse, som legger et bedre grunnlag for sosialisering. Barna får samhandle både med andre barn og voksne fra sin egen kultur. Samtidig har de kjennskap til det norskesamfunnet. Slik blir barnas utvikling i forhold til samfunnets krav bedre og barna blir kompetente til å fungere normalt i et tokulturelt samfunn. Denne prosessen krever at barna har alle forutsetningene på plass. Dette er et av de viktigste målene til tamilskolen. Bala forteller slik:

Tamilscole som organisasjon burde jobbe enda mer med dette, Jeg syns at vi har ikke jobbet nok for sosialisering i storsamfunnet. Vi kan veilede barn og ungdommer enda mer gjennom å arrangere tema dager hvor vi inviterer politi for eksempel for å forebygge kriminalitet(...)(Bala).

Mine informanter har ulike meninger om utfordringer i forhold til sosialisering av tospråklige barn. Informantenes oppfatning av sosialisering avhenger av hvor langt de har kommet i sin egen sosialiseringssprosess. Tamilske barn får kontakt med andre tamilske barn på tamilskskolen og det gir dem verdifulle erfaringer. Disse er viktige for sosialisering i eget

¹⁶ Sosialisering: Samhandling med andre mennesker gjør at barnet gradvis vokser inn i kulturen, gjør den til sin egen og dermed blir en del av samfunnet (Sand (red., 2008).

¹⁷ Integrering: En tilpasning til det norske samfunnet som samtidig tillater en å bevare sin kulturelle egenart(Sand (red., 2008).

¹⁸ Dannelse er både en prosess og et produkt. Når det gjelder barnas dannelse, betyr det at barna lærer gjennom voksnes og sine egne handlinger og holdninger å anerkjenne og respektere andre som de er.

minoritetssamfunn fordi disse barna er med norske venner ellers, mener noen av informantene. Tankegangen kan tolkes på flere måter. Det kan være et ønske om sosialisering i et multikulturelt samfunn, hvor en ikke behøver kulturell integrering, men lever for seg selv med egne verdier, eller det handler om å sette seg til motverge mot assimilering.

Sri og Kumar snakker om sosialisering i storsamfunn. De sier at tamilske barn får oppmerksomhet og omtale fra elever ved den norske skolen når de viser fram de tamilske kulturelle aktivitetene som de har lært på tamilskolen. Slike omtaler letter for barnas sosialisering og er med på å bygge opp respekt og aksept. Bala er stolt over alle utmerkelser som Tamilsk ressurs og veiledningssenter har fått, for sitt bidrag til sosialisering av tamiler i Norge. Dette vil fremme tamilenes pågangsmot og interesse overfor det norske samfunnet, og kan være med på å øke positiv omdømme av tamilsk befolkning i Norge.

4.2.2 Morsmålsopplæringens påvirkning i forhold til integrering

Enkelte mennesker hevder at morsmålsopplæring hindrer integrering og ødelegger norskopplæring. Den frivillige tamilskolen, Annai Poopathi tamilsk kultursenter, driver tamilskopplæring i fritiden. Om det kan påvirke integreringen på en negativ måte, er det interessant å finne ut. Jeg ønsket å fremheve dette i intervjuene mine for å se hvordan informantene mine reagerer på en slik påstand og spurte om hvordan informantene opplever morsmålsopplæringens påvirkning i forhold til integrering. Jeg gir svarene med deres egne ord, som følger.

”Det er feil å si at morsmålsopplæring kan hindre integrering” (Kavi).

”To timer tamilskopplæring i uka skader ikke integrering. Jeg har jo opplevd det selv” (Thomas).

”Jeg tror ikke det er vanskelig å integrere seg. Jeg opplever ikke ekskludering på grunn av at jeg går på tamilskolen” (Ravi).

”Morsmålsopplæring hindrer ikke integreringen” (Nila).

”Vi kan påstå at vår morsmålsopplæring ikke er et hinder for integrering fordi morsmålsundervisningen er bare to til tre timer i uken.(...) Dessuten i Oslo er det mulig at eleven kan velge undervisningsdagen dersom det ikke passer den aktuelle dagen.” (Sri).

”Morsmåloppplæring påvirker ikke integreringen negativt. Det er bare to timers undervisning i uken og dette skal ikke påvirke” (Kumar).

”Morsmålsopplæring gir ikke problem for integrering. Barna bruker meste parten av tiden med norske barn og de snakker morsmål bare med familie” (James).

”Hvis barnet er trygge på seg selv og stolte over identiteten sin vil ikke morsmålsopplæring påvirke integreringen negativt.” (Kala).

James er opptatt av både morsmålskunnskapen til barna og integreringen, og mener at to timers morsmålsopplæring på en lørdag ikke hindrer integrering. Han sier videre at mange av de tamilske barna er sammen med sine norske venner enten på skolen eller andre fritidsaktiviteter. Men de barna som ikke deltar i fritidsaktiviteter kan ha vanskeligheter med integrering. Deltakelsen i fritidsaktiviteter er avhengig av foreldrenes innsats og holdninger. Man kan ikke skyldes på to timers morsmålsopplæringen for manglende integrering.

Tamilske elever er heldige. De har en unik mulighet til å kombinere tamilske verdier som de lærer gjennom morsmålsopplæring og norske verdier som de lærer på skolen. De fleste foreldre tvinger dem ikke til å leve bare på tamilsk måte. Det er lett for et tamilsk barn å integrere seg i det norske samfunnet, sier Sri. Samtidig innrømmer han at førstegenerasjons tamiler, sammenlignet med en del andre innvandrere, blir saktere integrert i det norske samfunnet. Han verken forstår dette, eller vet hvorfor integrering tar så lang tid. Han vet heller ikke om langsom integrering er rett eller galt. Men han sier at det ikke er noe galt å være litt forsiktig med integrering og sier et kjent ordtak på tamilsk som er, ”*ஆழமறியாமல் காலை விடாதே!*”. Det betyr at man ikke bør hoppe i vannet uten å vite dybden.

Kavi henviser til at for ivrig morsmålsopplæring kan forårsake språkforstyrrelser når man snakker norsk. Hun trekker frem et eksempel. Det er veldig flaut hvis man sier et tamilsk ord uten å være klar over det når man taler på norsk i en stor forsamling. Redsel for å dumme seg ut slik, eller å bli mobbet på grunn av dette kan virke negativt i forhold til integrering.

Det er således ikke noe entydig bilde av forholdet mellom morsmålsopplæring og integrering. Refleksjon over egne og norske verdier kan gi mer forståelse når en tilnærmer seg det norske samfunnet. På den ene siden møter tamilske barn sine egne på tamilskolen og ser hvordan de har det. På den andre siden får man påvirkning fra den norske kulturen. Dette er en veldig bra

kombinasjon. Det er viktig å ta vare på sin kultur, men man bør ta det beste fra begge kulturene. Språklæring bygger bro mellom kulturer.

4.2.3 Ressursbruk i forhold til morsmålsopplæringen

I praksis er tamilskolen ressurs- og tidskrevende. Den er et ekstra tiltak, som er frivillig, utenom de daglige gjøremålene. Det kreves en god del human ressurs og finansiell støtte for å drive denne omfattende aktiviteten. Her forventes et enormt samarbeid mellom tamiler som lever i Norge og i andre land, og dermed er kommunikasjon veldig viktig. For at tamilskolen skal fungere optimalt trengs det motivasjon og engasjement fra alle parter.

Sara peker på den ekstra ressursen tamilske barn bruker når det gjelder å tilegne seg morsmålet på privat plan, slik:

Tamilskolen er jo en ekstra skole dag, og kanskje det kan være at det er dumt å gå på skolen på en lørdag og lære noe. Jeg husker selv at jeg syntes det var litt dumt. Og det blir jo Oh! Tillegg lekser, det blir uansett tillegg til norskeskolen (Sara).

Når barn er små, er det naturlig for dem å tenke at de ikke vil ha noe ekstra arbeid. De vil bare gjøre det de er nødt til, for så å leke resten av tiden, føyer hun til. Bala sier at barna ikke ser nødvendigheten av å lære morsmål selv. Når barna kommer til ungdomsalder henviser de til tyngden av økte arbeidsmengde på ungdomskolen og slutter dermed på tamilskolen. De mener at tamilsk må vike for skolearbeidet.

Kala sier:

Tamilskolen finnes ikke i alle barns nærområdet, og barna er derfor i mange tilfeller, avhengig av foreldrene i forhold til bringing og henting. I tillegg må foreldrene bruke en god del tid med barnas tamilsk lekse og andre arrangementer på tamilskolen. I tillegg koster det penger å sende barn til tamilskolen. Alt dette kan være krevende og vanskelig for mange foresatte (Kala).

Mange informanter mener at det krever både mye tid og krefter fra de som styrer skolen og underviser på tamilskolen. Det er ikke lett å bruke alle lørdager eller helger til frivillig arbeid i det lange løpet. Dessuten kommer det fram av intervjuene at det krever en del ytre faktorer for eksempel lokaler og økonomi, som skal på plass for å drive skolen tilfredsstillende og attraktiv for brukere. I enkelte kommuner er det vanskelig å få tak i lokaler for å drive tamilskolen. Det koster mye å drifte skolen. Leie eller eie lokaler, kompetanseheving av lærere, skole materialer og arrangementer er noen av de største utgiftpostene. Å skaffe tilstrekkelig økonomi er ikke lett. Morsmåloppfølgingen utfordres alltid av slike vanskeligheter.

4.3 Opplevelse av morsmåloppfølging

Her presenterer jeg funnene av informantenes opplevelse av Annai Poopathi tamilsk kultursenterets morsmåloppfølging i forhold til lærebøker og pensum, lærerkompetanse og undervisningsopplegg og elev- og foreldremedvirkning.

4.3.1 Lærebøker og pensum

Tamilske lærebøker for elever er ikke daglig kost og pensum som benyttes av tamilskolen, er omdiskutert. Mange mener lærebøkene er lite gjennomtenkt. Mange av sjangrene i bøkene kan være tunge å forstå for barn. Det er noe av kritikken som jeg hører ofte, og det er viktig for meg å høre mine informanternes synspunkter på dette. Ravi er elev ved tamilskolen og sier:

Jeg synes boken er veldig vanskelig og det sier foreldrene mine også. Den er vanskelig å lese, vanskelige ord, mye tekst og vanskelig grammatikk. Jeg synes det er veldig vanskelig men hvis man lærer det, kan man jo det. Men det er vanskelig (Ravi).

Dagens lærebøker handler mye om det som skjedde i gamle dager og elevene klarer ikke å knytte det mot dagens levemåte. Stoffet er så tungt, sier Sara. Videre synes hun at det er litt dumt å ha det slik at dagens lærebøker er mer vanskeligere enn bøkene hun hadde på nitti tallet.

Thomas synes at det å lære om tamilsk historie og kultur er veldig viktig, samtidig skjønner han at det er vanskelig å lære. Utfordringen er jo at det er forskjell på hverdags tamilsk (talemål) og skriftspråket. Hvis man skal forstå skriftspråket må man ha veldig god språkkunnskap. Det er mye lettere å lære det språket man hører ofte, tamilske barn hører tamilsk bare hjemme. Det kan kanskje være årsaken til vanskeligheten, mener Thomas. Det finnes situasjoner hvor barna føler at de ikke mestrer kravet fra tamilskolen og de mister dermed interessen. Pensumet er vanskelig for dem, mener James.

Kumar, som var foresatt og har jobbet lenge i tamilskolen, sier at tamilske lærebøker er vanskelige for elever og det er mye pensum eleven skal gjennom. Han hadde opplevd at noen elever mistet motivasjonen for å lære tamilsk på grunn av dette, og at de sluttet å komme på skolen. Det var en utfordring i en periode. Han mener at hvis man endrer dette til elevenes favør, så kan man motivere dem tilbake. Sri, som har jobbet for tamilskolen flere år, er enig i det og ønsker å forenkle innholdet i bøkene.

Bala, som også er med på dette frivillige arbeidet forteller at rett etter at privat tamilsk morsmålsopplæring startet på nittitallet, var det et stort behov for lærebøker. På grunn av at innholdet i lærebøkene fra India og Sri Lanka, ikke var passet til norsk forutsetninger, ble de første lærebøkene utgitt av Annai Poopathi tamilsk kultur senter. De bøkene var basert på norske pedagogiske prinsipper. De ble brukt av tamiler i andre land også, for eksempel av tamiler i Australia.

Jeg observerte at han virket litt oppgitt da han fortalte om de lærebøkene som er i bruk nå. Og han sa:

I år 2000 ble det tatt initiativ til å lage en serie med nye lærebøker som var ment til å bruke av tamiler i alle de vestlige landene. Bøkene ble tatt i mot med en del kritikk på grunn av innhold og metodikk. Foreldre reagerte på vanskelige tekster, lange setninger og måten bøkene ble skrevet på. Bøkene ble forenklet i fjor, men er ikke helt i mål ennå. Siden bøkene blir brukt av tamiler i mange land, er det vanskelig å lage en tilpasset versjon for tamilene i Norge. Lærere kan forenkle tekstene i klassen for at elevene skal forstå hva som menes med teksten (Bala).

4.3.2 Lærerkompetanse og undervisningsopplegg

Det er ikke fritt frem for å finne kvalifiserte morsmåslærere. For det første er arbeidet frivillig og for det andre er utvalget lite. Allikevel klarer man alltid å finne noen gode lærere. Mange av lærerne ved tamilskolen enten er lærere fra Sri Lanka med videregående eller høyere tamilsk utdanning eller jobber i barnehager, sfo og skoler i Norge. Den pedagogiske bakgrunnen er varierende. For å kompensere dette blir det arrangert kurs, foredrag, seminarer, pedagogisk veiledning og ”work shop” for lærere. I tillegg lages det veiledere til lærebøkene slik at lærerne lettere kan anvende bøkene, forteller Sri.

Kumar innrømmer at det er en utfordring å få tak i kompetente lærere som både har nok tamilsk kunnskap og som kan pedagogikk. Slik han forstår det, kjenner omtrent halvparten av morsmåslærerne til det norskskolesystem på nært hold. De som ikke har gått på skole i Norge kan ha problemer med å skjønne hvordan de skal samhandle med elever. Kommunikasjon mellom dem og elever kan preges av dette. Dette kan skyldes kulturforskjell. De forventer at elevene skal oppføre seg slik som de selv oppførte seg under sin utdanning på Sri Lanka. Det finnes tilfeller hvor lærere blir skuffet over elevens væremåte. Kumar peker på styrets ansvar overfor slike utfordringer og mener lærere skal bevisstgjøres slik at de handler riktig. Han sier:

Lærere får kurs men det er ikke nok. Men skolestyret prøver å få det til med de ressursene de har. (...)En eller annen måte må skolestyret verksette tiltak for å bygge opp bedre lærerkompetanse. Dette er vanskelig og det tar lang tid (Kumar).

Bala forteller at Ca 30 morsmåslærere fra tamilskolen har vært med på et kurs i norskpedagogikk i samarbeid med en høyskole. En lektor fra høyskolen holdte kurset som gikk over tolv ganger. Han sier videre:

Det er viktig at lærere skal kunne pedagogikk i tillegg til tamil kunnskap. Jeg lærer mye pedagogikk av å jobbe i norske skoler og bruker dette i tamilskolen for å veilede andre.(...)Mange av tamilskole lærere har sine barn på norske skoler og de kjenner til det norske skolesystemet. Dessuten jobber de lenge på tamilskolen og de har vært gjennom en del veiledninger (Bala).

Det oppleves at undervisningen på tamilskolen preges fortsatt av pedagogisk tankegang fra Sri Lanka. For eksempel kreves det overdreven pugging fra elevene til prøver og konkurranser. Sri ser denne tankegangen er en konsekvens av kolonisering av Sri Lanka i gamle dager. Kolonimaktene hadde sådd en uønsket didaktikk som ikke la vekt på begrepsforståelser, men mengden av lærestoff.

Han sier videre slik:

Voksne tamiler ble gjennomsyret av konkurranseinstinkt og pugging til eksamen. Det kan være uheldig. Ved hjelp av veiledninger prøver vi å forandre dette til en bedre undervisningsmetode og det oppleves merkbare endringer i de siste årene (Sri).

Kala klager over at lærernes kompetanse ikke er tilstrekkelig, og at et fåtall av lærerne har pedagogisk bakgrunn. Det foregår forskjellsbehandling av elever i klassen, som er en uvane. Det er ofte de flinkeste elevene som får mer oppmerksomhet, og de som virkelig trenger det, får ikke hjelp. Hun forteller videre at foreldre opplever å få mye negative tilbakemeldinger om barna, men ingen eller få konstruktive tilbakemeldinger. Det kan komme av lærernes manglende erfaring og refleksjonsevne. Kala deler sin erfaring slik:

Jeg opplever at det er alt for mye disiplin. Barn får ikke lov å gå på do midt i timen, og dørene blir låst for de som kommer litt for seint. Det er ikke barnets feil at foreldre sender dem for seint på skolen. Men det finnes jo mange grunner til at folk blir forsinket. Dette skal egentlig tas opp på et annet sted. Barna skal ikke staffes på grunn av foreldrenes feil. Når barn opplever slike hendelser vil de ikke gå på tamilskolen (Kala).

Tamilskolen bør ikke la hvem som helst arbeide som lærer, og i tillegg bør alle lærere kurses, anbefaler Kala.

Thomas mener at lærere han hadde på tamilskolen var kompetente, og han opplevde å lære veldig mye av dem. Det virket som om lærerne hadde tatt det seriøst, de hadde god tamilsk kunnskap og jobbet frivillig.

Sara hadde også en positiv erfaring med lærerne og hun sier:

Da jeg gikk på tamilskolen følte jeg at alle lærerne som jeg fikk, hadde kompetanse for å undervise tamilsk. De var jo fra Sri Lanka og kunne tamilsk. Jeg tror ikke de hadde pedagogikken. Selv om de ikke hadde læreryrke, klarte de å undervise på en fin måte (Sara).

Da Nila gikk på tamilskolen, lot lærerne elevene snakke norsk i friminuttene. Hun mener at det var uheldig, og forstod ikke hvorfor lærerne overså dette. Elevene var små og de kunne ikke se selv hva de gjorde eller hva de burde ha gjort. Det er lærernes oppgave å oppmuntre elevene til å snakke morsmål, sier hun og peker på lærerens ansvar og makt overfor elever.

Det er viktig å snakke tamilsk konsekvent når vi er på tamilskolen.(...) Det er barna som velger å snakke på norsk i pausene men lærere er jo lærere og de har ansvaret for å veilede og oppmuntre elevene til å snakke tamilsk. Jeg har ikke opplevd det slik. Jeg følte at lærer bare ignorerte oss da vi snakket norsk på tamilskskolen. Det kan være at lærere synes at elevene har frihet til å velge hvilket språk de vil bruke i friminutter, men min mening er at det er lærerens ansvar. Elever kan jo ikke vite det. Når vi er i tamilskolen må vi snakke tamilsk konsekvent (Nila).

Informantene understreker at det er vanskelig å kreve pedagogisk kompetanse når man søker etter frivillige lærere, men samtidig er det nødvendig at lærere skal ha evne til å tilegne seg den kunnskap som trengs og i tillegg gode kommunikasjonsferdigheter. Kompetanseheving til lærere er en viktig oppgave for skolestyret.

4.3.3 Elev- og foreldremedvirkning

Foreldre- og elevmedvirkning er et sentralt tema i det norske skolesystemet. Dette er ikke en selvfølge i mange andre kulturer. Her presenteres hvordan mine informanter opplever dette i forhold til tamilskolen. Medvirkning er et ukjent begrep for noen av informantene. Andre måtte ta seg tid til å tenke gjennom det da de ble spurt om dette. Her vil jeg se på mine informanternes opplevelser. Tamilskolen er lite flink til å lytte til elevene, innrømmer Sri slik:

Stort sett hører vi ikke på elevene og vi gjør en feil i dette området. Men hvis man spør barna om deres ønsker i forhold til tamilskopplæring, svarer selvfølgelig barna nei til å lære tamilsk. Det kan være på grunn av vanskelige lærebøker, og derfor er det viktig å forenkle læremateriellet slik at elevene mestrer det (Sri).

Han sier videre at tamilenes ønske om å ivareta tamilsk språk og kultur, presser barna til å lære tamilsk uansett.

Kumar sier også at elevene ikke har mye medvirkning når det gjelder det innholdsmessige og det faglige. Men han presiserer at det finnes mer muligheter til å medvirke organisatorisk nå enn for noen år tilbake. Han sier at i alle fall ble de eldste barna og foreldrene deres spurt om deres synspunkter når det gjaldt lærebøker og innhold. De innkommende synspunktene og meningene ble faktisk tatt i betraktning da lærebøkene ble oppdatert. Han mener at det er i hvert fall en delvis medvirkning til stede, og synes det er bedre å ha noe enn ingenting.

Forståelsen av elevmedvirkning i tamilskolen er ikke den samme som i den norske skolen, mener Thomas. Han sier at tamilske barn kjenner det norske skolesystemet godt og at de har forutsetninger for medvirkning i den norske skolen, i motsetning til tamilskolen som de ikke kjenner fra før av. Han har ikke noe erfaring med påvirknings mulighet ved verken den norske skolen eller tamilskolen. Elevene blir mer bevisste på medvirknings muligheter mot slutten av ungdomskoletiden og i videregående skole. Da slutter elevene på morsmåslæring. Mulighet for medvirkning i forhold til andre aktiviteter enn morsmåslæring har åpnet seg mer i den senere tid ved tamilskolen. Thomas fikk være med og bestemme da tamilskolen arrangerte idrettsdag. I forhold til undervisningen blir det feil at barna medvirker, sier han.

Men Kavi er oppgitt over fraværende elevmedvirkning og sier det slik:

Når de ikke vil høre på oss, kan det være at tamilskolen ikke vil eksistere til neste generasjon. Jeg opplevde at jeg bare måtte pugge og skrive ned uten å forstå noen ting. Slik praktisering vil påvirke skolen. Hvis de fortsetter med dette, kan det hende at vi mister tamilsk skolen i framtiden (Kavi).

Lærere gjennomfører felles samtaler i klassen og lytter til elevenes synspunkter og ønsker om temaer for undervisningen. Lærere har tatt opp kjente temaer som 17.mai feiring, sommerferie, film og fritidsaktiviteter etter ønsket fra elevene. Slik kjenner Sri elevmedvirkning i praksis. Elevenes motivasjon for å lære tamilsk er viktigere enn å gå gjennom pensumet, er mottoet til Sri. Han forklarer det slik:

Vi tilrettelegger undervisningsopplegget på en mest mulig lysbetont måte slik at elevene ser fram til å komme på tamilskolen. Mengden av lærestoff er ikke vesentlig men gleden av å lære tamilsk er viktig for oss (Sri).

Sara opplevde elevmedvirkning på tamilskolen slik og forteller:

Det har ikke vært noen form for medvirkning da jeg gikk på tamilskolen. Jeg gikk bare på skolen og lærte det jeg måtte lære. Jeg kunne ikke si ... nei dette ville jeg ikke lære. Jeg hadde ikke så mange meninger om det heller. Jeg gikk jo bare på tamilskolen som på norskskole. Det var jo slik at du kunne ikke bestemme på norskskolen heller. Men hadde ikke noe farlig (ubehagelig) opplevelse av å lære tamilsk. Det var ekstra arbeid, det var det eneste. Du er jo ung og hadde ikke så mange meninger å si (Sara).

Vi ser at det er ulike oppfatninger om elev- og foreldre medvirkning. På tamilskskolen var det ikke noen form for evaluering. Foreldre har ikke opplevd noen brukerundersøkelser som blir gjennomført så langt. Men de mener at bruker undersøkelser er viktige for kvalitetsøkning.

4.4 Oppsummering

I denne delen har jeg presentert hovedstrømningene av intervjuene. Jeg har brukt sitater og andre referanser som gir innsikt i informantenes meninger. Når jeg analyserte intervjutekstene viste det seg at det var enighet om at morsmålsundervisning er viktig og at tamilskolen bør eksistere. Hovedresultatene fra min undersøkelse viser at det er en ekstra belastning for å drive morsmålsopplæring, men nødvendigheten av å kunne morsmål kommer i første rekke og morsmålsopplæringen blir prioritert. Tamilskolens morsmålsopplæring i helgene påvirker ikke sosialiseringen og / eller integreringen negativt.

Mine informanter opplever praktiseringen av morsmålsopplæringen forskjellig. Variasjonene er preget av personenes ulike livserfaringer og ulike kunnskapsnivå. Det har kommet fram både negative og positive synspunkter om lærestoffet og lærerne. Det er delte meninger om lærernes formidlingsevne og kompetanse. Meninger om det å kunne gamle tamilske historier bidrar til lærelysten, er også forskjellige.

De fleste informantene la mye vekt på de mindre positive tingene enn de positive, med et håp om å forbedre praktiseringen. Det ser ut som om det er behov for at skoleledelsen i større grad lytter til foreldre og elever. Disse gruppene ønsker å bidra med sine synspunkter og ideer for å forbedre eller drive tamilskolen på en mer liberal måte.

5.0 DRØFTING

I denne delen vil jeg drøfte informantenes erfaringer og opplevelser i lys av relevante teorier og egne refleksjoner. Jeg ser at morsmålsopplæringen som drives av Tamilsk Ressurs og veiledningssenter, som et forebyggende arbeid i forhold til de utfordringene tamilske ungdommer møter i hverdagen. Jeg ønsker å se dette samfunnsnyttige tiltaket i sosialpedagogisk synsvinkel også. Gjennom drøftingen vil jeg vurdere tamilskolenes morsmålsopplæring. Forslag til forbedring eller endring som kan føre til bedre resultat blir nevnt i avslutningsdelen.

Jeg begynner med å drøfte funnene av intervjuene under tre kategorier som ble nevnt i kapittel 4 som er morsmålsopplæringens viktighet, morsmålsopplæringens påvirkning og opplevelse av morsmålsopplæring. Morsmålsopplæringens viktighet blir drøftet som ett. Morsmålsopplæringens påvirkning blir delt i to underkategorier som Sosialisering og integrering og ressursbruk på grunn av variasjon i deres innhold. Mens opplevelse av morsmålsopplæring blir drøftet under alle tre underkategorier som kapittel 4. Til slutt drøfter jeg tamilskolenes arbeid som samlet i sosialpedagogisk perspektiv.

5.1 Morsmålsopplæringens viktighet

Som jeg nevnte i teoridelen, mener jeg at morsmålet er det språket man snakker hjemme og man blir identifisert med av andre. Dessuten er dette også vårt kulturs språk. Sånn sett er det tamilsk som er morsmålet til barna som er født i en tamilsk familie i Norge. Disse barna blir tospråklige og de er tvunget til å bli det. Barna velger ikke å være tospråklige selv. For at de skal kunne fungere normalt i det norske samfunnet og i eget samfunn, vil de identifisere seg med både norsk og tamilsk. Da må de beherske begge språkene godt. Det finnes skolesystem som sikrer norsk opplæring, men tamilsk opplæring er et spørsmålstegn.

I følge Sand (2008) brukes begrepene identitet, selvbilde, selvfølelse og selvoppfatning ofte om hverandre. Identitet er vår følelse av hvem vi er, hva vi kan og hvor vi hører til. Det er derfor tamilsk identitet er viktig for barna som er født i tamilske familier. Tamilsk språk og kultur står sentralt for tamilsk identitet. Uten språk føler man ikke nærhet til kulturen. Å miste morsmålet oppleves som å miste en del av sin personlighet. Som Høigård (1999)

skriver, er morsmålet nært knyttet til følelsene våre. Tospråklige er mer seg selv på morsmålet enn norsk. Dette sies også av personer som behersker norsk bedre enn morsmålet. Funnene av intervjuene mine tyder også på det samme. Ungdommene som jeg har intervjuet behersker norsk bedre enn tamilsk, men allikevel gir de uttrykk for at de føler seg tamilsk i de fleste tilfellene. ”*Du føler deg sterk når du kan morsmålet*” er et av sitatene. Med ordet «sterk» mener informanten at hun er trygg på seg selv og har bedre selvbilde.

Jeg opplever at minoritetsbarn i førskolealder er opptatt av foreldrenes land, kultur og språk. Dette er på en måte identitetssøking for dem, og de har glede av dette. Når de er små blir det ikke stilt stort krav til morsmålsopplæringen og dermed motsetter de seg ikke å lære morsmålet. Når barn kommer i grunnskolealder vil de ikke skille seg ut fra jevnaldrende. Å være annerledes er ikke populært i denne alderen. I følge Engen og Kulbrandstad (2004) kan minoritetsbarn oppleve morsmålet sitt som lite viktig for dem. Dersom barnehager og skoler heller ikke støtter opp om språket gjennom morsmålstrening og morsmålsundervisning, vil dette kunne forsterke negativ holdning hos barna. Dette medfører at barna ikke vil lære eller snakke morsmålet sitt. I sen ungdomsalder begynner mange å forstå viktigheten av morsmålet og identiteten, og blir interessert i å lære morsmålet igjen. Da kan det være mer problematisk å tilegne seg språket, og det kan ta lengre tid. Jevn og trygg morsmålsopplæring gjennom hele skolegangen kan gi bedre selvfølelse og en større glede av å kunne morsmålet.

Tamilske barn kommuniserer med andre tamiler, sammenligner seg selv med dem og mottar deres reaksjoner. Dermed får barna et bestemt syn på seg selv. På denne måten vil de fleste tamilske barna forme eller forsterke sin tamilske identitet. Da er det viktig at de mestrer tamilsk slik at de kan kommunisere med andre tamiler. Når jeg ser på funnene av intervjuene, føles det som at informantene mine mener at tamilsk identitet er en selvfølge for tamilsk barn i Norge, og derfor er det også viktig for dem å kunne tamilsk. Her spiller Tamilskolen en veldig viktig rolle. Tamilskolen gir ikke bare morsmålsopplæring, men den legger til rette for at tamilske barn skal ha et møtested der de kan ha kontakt med andre tamilske barn og voksne. En del tamilske familier bruker ikke dette tilbudet og barna deres kan dermed miste tilknytning til eget språk og egen kultur. Vi har eksempler på identitetsforstyrrelser hos ungdommer som ikke kan morsmålet.

På grunn av at morsmålet er nært knyttet til følelsene våre, blir det gjennomført viktige følelsesmessige samtaler på morsmålet i familie sammenheng. Hvis minoritets barn ikke

klarer å uttrykke seg på morsmålet, kan det oppstå misforståelser. Dersom barna feiltolker eller feiloppfatter meningen i ordene som blir sagt, vil det selvfølgelig føre til problemer. For eksempel vil bruk av overført betydning bli feiltolket. Dette kan skape unødvendig bry og kan føre til splittelse i familien. Slike bekymringer ble nevnt av Kala i intervjuet (se kap.4.1.2). Når barna snakker og forstår det språket foreldrene behersker godt, blir samtalen forståelig og troverdig. Det gir harmoni i familien.

Kommunikasjon med besteforeldre -generasjonen er viktig for tamilske barn slik at de kan bli kjent med kulturarven, og dermed identifisere seg som tamilsk. Når det gjelder tamilsk historie, levemåten, verdier og skikk og bruk, sitter besteforeldre inne med verdifull kunnskap, og tamilske barn kan få gleden av å bli fortalt om dette. Men de fleste av besteforeldre kan ikke kommunisere på noe annet språk enn tamilsk, noe som kan bli et stort problem for barna som ikke behersker tamilsk. De får ikke oppleve besteforeldre på en slik fin måte. Både barn og besteforeldre mister noe uhyre verdifullt dersom de ikke kan kommunisere med hverandre (Høigård, 1999).

En ser ofte at tamilske barn nøler med å bruke morsmålet sitt når de snakker med foreldrene i offentligheten. Foreldrene kan oppleve dette som ubehagelig da det ikke er en selvfølge at foreldre -generasjonen mestrer det norske språket så godt. Foreldrene blir tvunget til å bruke norsk og dermed kan samtalen bli preget av dårlig norsk og den blir uten nyanser. Dessuten mister barna muligheten til å kommunisere på morsmålet i ulike sammenhenger. Det vil si de går glipp av læremulighetene dette ellers ville gitt i forhold til å utvikle eget språk. Grunnen til at barn ikke vil snakke tamilsk kan være at barn opplever tamilsk som er et mindreverdige språk. Jeg mener at manglende bevisstgjøring om morsmålets viktighet og egenverdi, gjennom morsmålsopplæring, kan være årsak til slike hendelser. Morsmålsopplæringens status i norsk skolesystem kan også medvirke negativt hos barn. Barn kan ikke vite konsekvenser av å la være å snakke tamilsk. Ansvar for å motivere barnet ligger hos foreldre. De skal snakke tamilsk konsekvent med barnet. Foreldre bør ta styringen slik at barn ikke skal få bestemme alt. Hvis vi ser dette i et sosialpedagogisk perspektiv, kan dette forstås med Baumrinds grunnleggende oppdragelsesmønstre. Vi ser at foreldre unngår å stille krav. De har en overdreven toleranse og ettergivende innstilling til barn. Barns ønsker kommer før de voksnes og barna får bestemme. Foreldre skal heller være autoritative framfor ettergivende. Slik at de setter mål, stiller krav og setter klare grenser for oppførsel hos barna. De respekterer og lytter til barna. De rett og slett anerkjenner barnet (Baumrind ref. i

Johansen J-B og Sommer D, 2006). Slik kan foreldre overbevise barn til å høre på dem. I noen tilfeller kan som nevnt barn foretrekke å snakke norsk selv om foreldre snakker tamilsk konsekvent med dem. Dette er ikke uvanlig. Foreldrene kan da finne andre muligheter slik at barn får kjennskap om morsmålets funksjon utenom familien. For eksempel kan barn oppfordres til å snakke tamilsk med andre voksne tamiler eller jevnaldrende tamilsk barn. Ved å snakke tamilsk utenfor hjemmet, vil barna utvikle en stolthet over å oppleve at flere snakker samme språk som barnet snakker i hjemmet.

Vi opplever fortsatt at en del foreldre tror at morsmålsopplæring kan ødelegge for andrespråklæring og /eller faglig læring. Dette viser at mange har problemer med å forstå hvordan tospråklighet bidrar til kunnskapstilegnelse. Mange forskere i dag konkluderer med at tospråklighet har positive virkninger for mange kognitive funksjoner. I løpet av det 20. århundre var det et negativt syn på tospråklighet. Dette var bygget på funnene fra daværende forskninger. Dette synet ble endret til et positivt syn på grunn av Peal og Lambert sitt arbeid i begynnelsen av 1960-tallet. De bidro til å endre måten en så på dette ved å fremheve de kognitive fordelene ved tospråklighet. Deres undersøkelser viste at tospråklige blant annet hadde større mental fleksibilitet, bedre evne til abstrakt tenkning, at de var mindre avhengige av ord og var overlegene når det gjaldt begrepsdannelse (Engen og Kulbrandstad, 2004). En av mine informanter, Kala observerte at hennes sønn lærte lettere andre avanserte ting fordi han mestrer morsmålet. Det kan være at barnet har brukt tospråklighetens kognitive virkninger som blant annet å kunne pendle lett mellom ulike synsvinkler eller fordi han hadde bredere tilfang av erfaringer. Slike kognitive virkninger kan hjelpe til å tenke logisk også.

Normalt begynner barn å snakke morsmålet først og dermed skjer utvikling av språkfunksjoner først i morsmålet. Språkferdigheter som er utviklet på morsmålet har stor betydning for tilegnelse av andrespråket. Morsmållæring og norsklæring skjer vanligvis parallelt når barn begynner på barnehage eller skole. Her støtter språkene hverandre. Dersom morsmålsopplæring stanses kan språkutvikling forsinkes.

I følge Engen og Kulbrandstad (2004) har tospråklige to språk til rådighet, de har flere perspektiver på og flere assosiasjoner til et fenomen enn enspråklige. Tamilske barn som behersker morsmålet har denne fordel. Når de lærer andre fag kan de løse problemene sine ved å tenke i flere synsvinkler. Man kan observere dette under leksehjelp timene ved

tamilskolen. Elevene blir hjulpet ved bruk av tamilsk og norsk, og de får større utbytte. Dermed kan de forstå temaet lettere.

Når barnet får gode vilkår for å utvikle morsmålet sitt, utvikler det samtidig den generelle språkkompetansen, sier Høigård (1999). Når det gjelder andrespråklæring, trenger de ikke lære det som er felles for begge språkene på nytt igjen. Det overføres uten videre til det nye språket. Her snakker vi om begrepsforståelse. Det er relativt enkelt å lære nye ord på et annet språk når man forstår ulike begrep på morsmålet. Dette kan forklares med den såkalte isfjell modellen som jeg har beskrevet i teoridelen (kap.2.3).

Tamilsk er et gammelt språk og det er gøy å lære dette, sier noen. Det kan være at barna møter mange ulike tankevekkende situasjoner ved å lære språket. Dette skaper nysgjerrighet for å utforske og leke med språket. Det smitter over til andrespråklæring. Det gjelder ikke bare norsk men også i engelsk og andre fremmed språk på ungdomskolen. Hvis man tar internasjonal handel og norske bedrifter i Asia i betraktning, kan man fort skjønne at det er av en viktig betydning å kunne asiatisk språk i motsetning til bare norsk.

5.2 Morsmålsopplæringens påvirkning

Under dette punktet vil jeg drøfte hvordan morsmålsopplæring påvirker barnets sosialisering, og om morsmålsopplæring påvirker barnets integrering i storsamfunnet negativt. Videre vil jeg se hva som kreves av den tamilske befolkningen i Norge for å drive morsmålsopplæring i privat regi. Det er interessant å vite hvor mye ressurser som kreves og brukes av både voksne og barn for dette arbeidet. Dette er en pekepinne på hvor høyt dette arbeidet blir prioritert hos tamiler.

5.2.1 Sosialisering og integrering

I følge Mathiesen (2008) skjer sosialisering gjennom den sosiokulturelles formidlingen. Det vil si at et hvert menneske vokser fra første stund inn i et samfunn og en kultur. Alle kulturer representerer bestemte sosiale normer og verdier. I tillegg mener Østerberg at den primære

sosialiseringen, overgangen fra biologisk til sosialt vesen, knyttes til familien. Her er familiens språk et viktig element for at barn og foreldre kan prate sammen på det språket begge behersker godt (Østerberg, 1996b ref. i Mathiesen, 2008). Dette understreker morsmålsopplæringens viktighet. I dagens samfunn betyr jevnaldergrupper, barnehager og skoler mye for sosialisering. Når det gjelder den tamilske befolkningen i Norge, er Annai Poopathi tamilske kultursenter en viktig instans i denne prosessen.

Tamilske barn og ungdom bruker en del av fritiden sin på å lære morsmål på tamilskolen. Om dette kan stanse eller redusere integrerings muligheter for tamilske barn, er et vanlig diskusjonstema blant tamiler. De fleste av mine informanter gir uttrykk for at dette ikke er tilfellet. I forhold til andre aktiviteter tar morsmålsopplæring ikke mye av tiden. Dessuten blir morsmålsopplæringen på tamilske skoler i Oslo lagt opp slik at alle barn kan benytte dette tilbudet en av flere skoledager. Skolen viser fleksibilitet i forhold til undervisningstid. Dette viser skolens sjenerøsitet for at barn ikke skal gå glipp av tamilske undervisning og samtidig skal dette ikke hindre aktiviteten som de må gå på.

Erfaringsmessig viser det seg at tamilske barn og ungdom som ikke ønsker å legge skjul på egen identitet og som er stolte over sin etnisitet, blir behandlet med høyere respekt og aksept i storsamfunnet. Dermed får de lite sosiale skader av å velge tamilskolen fremfor andre begivenheter. For eksempel, hvis en ungdom er nødt til å ankomme sent på fest på grunn av tamilskolen, blir ikke vedkommende utstøtt, men i de fleste tilfeller vil det heller bli akseptert. Generelt vil folk flest forstå at et minoritetsbarn vil vise hensyn til sin egen kultur, akkurat som de selv viser hensyn for sin egen. En god del foreldre ser dette, men allikevel aksepterer de at barnet deres prioriterer andre aktiviteter framfor tamilskolen i en del tilfeller.

En av informantene bekymret seg over at språkblanding i samtaler kan føre til mobbing og dermed forhindre integrering. Det er normalt at tospråklige småbarn blander ord fra begge språkene i samme setning. Grunnen kan være at barnet ikke har lært å skille mellom de ulike språkene, eller at de savner ord på det ene eller det andre språket. Barnet vil dermed bruke den totale språkkompetansen. Dette kan kanskje sees på som uheldig av enspråklige barn og barnet kan bli ertet for det, og det er mulig at barn blir lei seg og trekker seg tilbake. Etter hvert får de høy språkbeherskelse og de kan veksle mellom språkene på en god måte. Da blander de ikke språkene (Barn i flerspråklige familier. Utgitt av Udir. Uten årstall). Dermed mener jeg at informantens bekymring kan forstås, men er unødvendig.

Som jeg kjenner til, ønsker de fleste tamilske foreldre at barnet skal lære norsk så tidlig som mulig. De ønsker seg barnehageplass til barnet sitt. De fleste av tamilske barn har mulighet til å få gode kunnskaper i norsk. I alle fall har de god nok norsk kunnskap til å få kontakt med andre barn i lek eller andre samvær. De som jobber i barnehager og skoler har kompetanse til å behandle et minoritetsbarn slik som det er. Morsmålskunnskapen til barnet er ikke et hinder i barnehage eller på skolen. Uten kunnskap i eget språk og egen kultur vil barna ikke ha mye å bidra med i en integreringsprosess. For å kunne presentere sin egenart, må barna ha kunnskap om den. De må også ha trygghet for at det de står for, har verdi og interesse for andre (Mjelve, 1987).

5.2.2 Ressursbruk i forhold til morsmålsopplæring

Som jeg nevnte innledningsvis, er det mye dugnadsarbeid som er satt ned for at tamilskolen har blitt til det som den er i dag. Det kreves mye ressurser for å drive en frivillig organisasjon som tamilskolen. Her snakker vi om både menneskelige og økonomiske ressurser. Ønsket om å drive tamilskolen motiverer dem som brenner for språk- og kulturformidling. Det blir brukt mye menneskelig ressurs i form av lærere, styremedlemmer og andre medarbeidere. Samtidig bruker tamilske barn tid og krefter for å lære morsmålet sitt i tillegg til norsk. De viktigste økonomiske ressursene for tamilskolen er driftsstøtte fra myndighetene, medlemskontingent og kursavgift fra foreldre.

Foreldre som har kompetanse og lyst til å undervise, arbeider frivillig som morsmålslærere på tamilskolen. Å være en lærer er tidskrevende. Det trengs mye tid for faglig oppdatering og planlegging av undervisningen, i tillegg til gjennomføring og vurdering av elever. Vi må huske på at de gjør dette i helgene, og kommer i tillegg til deres vanlig arbeid. Det må ofres noe for å få dette til, og det kan være en utfordring å holde ut i lengden. For at skolen skal fungere, må foreldre være med å hjelpe til med annet praktiske arbeid også. Arbeidsmengden varierer fra en tamilske til en annen. Noen foreldre bruker mye tid på å hente og bringe sine barn fordi tamilskolen ikke er i nærområdet. Jeg kjenner til en familie fra Egersund som kjører barna sine til tamilskole i Stavanger. I tillegg må foreldrene bruke en god del tid med barnas lekser.

Tamilskolen er en ekstra skoledag for barna. De føler at de går på tamilskolen på bekostning av alle kjekke ting som de kunne ha vært med på i helgene. I tillegg må de bruke ekstra tid og krefter med leksene. Mental forberedelse må til for å få motivasjonen og overbevisningen som skal til for å bruke helgene til å gå på skole istedenfor å leke eller gjøre andre aktiviteter som er mer underholdende, slik som deres norske venner. Barn kan ut i fra sine forutsetninger tenke at det å lære tamilsk er unødvendig ressursbruk.

Det koster å drive en pedagogisk virksomhet med kvalitet. Kompetanseheving, anskaffelse av materialer til undervisningsopplegg, leie eller eie lokaler og det å arrangere arrangementer koster mye. Å skaffe midler til dette er ikke lett. Støtte fra myndighetene og foreldrebetaling er de største inntektskildene. Det er mange utfordringer i forhold til pengebruk. For det å holde kontakt mellom de ulike tamilskolene samt å arrangere kurs og møter, koster også en god del. Man ønsker å ha en skole av god kvalitet. Manglende økonomi kan være et hinder for dette. Jeg henviser til kommentarene fra Øzerk (kap.2.4) om lørdagskoler og er enig med han at slike ordninger bør støttes av myndighetene i stor grad, fordi de gjør forebyggende arbeid som kommer samfunnet til nytte.

5.3 Opplevelse av morsmålsopplæringen

Informantenes opplevelse av tamilskolen blir drøftet under dette punktet. Man forventer en god undervisningsopplegg når man sender sine barn til å lære noe. Det er naturlig at en kan fokusere på de negative opplevelsene fram for den positive når man blir spurt om det. Jeg drøfter informantenes synspunkter ved å sammenlikne tamilskolen med den norske skolen som barna kjenner til.

5.3.1 Lærebøker og pensum

Annai Poopathi tamilsk kultursenter bruker en tamilsk boksamling til morsmålsopplæring. Disse bøkene blir forfattet av et utvalg tamiler som bor i ulike europeiske land, der tamiler driver morsmålsskoler. Hensikten med bøkene er å bruke dem til morsmålsopplæring i de ulike landene som tamiler har utvandret til. Allikevel mener mange tamiler at disse bøkene

ikke er egnet til tiltenkt bruk. Kritikerne klager på for lange og kompliserte setninger og unaturlig ordbruk. Temavalg gjenspeiler ikke hverdagslivet til barna, og mange av tekstene blir hentet fra gamle tamilske historier. Jeg erfarer at mine informanter også har slike synspunkter. Et spørsmål er om utvalget som ga ut lærebøkene var for ambisiøse i forhold til måloppnåelse de så for seg.

I språklæring er leseferdigheter og leseforståelser sentrale begreper. Vi vet at lyst og engasjement er viktig for utvikling av gode leseferdigheter. Da må man tenke på hvordan elevene skal få lyst til å lese det som står i teksten. Først og fremst skal tekstene i lærebøkene inneholde noe som elevene kan forstå. Språkbruk og temavalg må være passende for alder.

Ut i fra min synsvinkel virker det som bøkene fra første til fjerde klasse er tilfredsstillende¹⁹, men inneholder alt for mange tekster. Oppgavebøkene er vanskelige og ikke motiverende. Bøkene som gjelder fra femte til tiende klasse virker veldig tørre. Det er mulig å lære mye om tamilsk tradisjon og kultur i bøkene, men leseforståelsen er nedprioritet. Jeg ser at tekster som er skrevet for andre formål blir gjengitt delvis eller i sin helhet. Disse burde omskrives og forenkles til et passende nivå for elevene dersom man ønsket å ta dem med. Mange av tekstene er på en måte kjedelige for elevene fordi det er vanskelig å lese og forstå. De stimulerer ikke elevene til å gå videre med for å finne ut av tingene. Jeg er bekymret over at lærebøkene ikke ”treffer” elevene. Løsningen er nok ikke å fjerne lærebøkene, men heller stadig forbedre dem. Mange av mine informanter har også kommet med slike synspunkter under intervjuene. Men det positive er at bøkene har størst bredde i sjangre som dikt, sakprosa og tekster med mer. Bøkene gir uttrykk for at man ønsker å lære bort kunnskap om hjemlandet, kultur og historier. Men det er litt for mange tekster av kjente mennesker og slik jeg vurderer det unødvendige historier. Jeg mener at deduktiv²⁰ tilnærming til lærestoff og kulturell forskjeller kan være årsaker til dette. Man kan tenke seg at å inkludere moderne tekster fra barnets livsverden lettere kan vekke leselysten hos barnet, og derfor er slike moderne tekster ønskelig.

¹⁹ Se vedlegg 5: kopi av en side fra 3.klasse lærebok.

²⁰ I den deduktive metoden er læreren som leder eleven inn i fagstoffet og oppgavene. Læreren forklarer hva eleven skal fokusere på (gjør som jeg sier).

Etter min mening blir ikke lærebøkene laget etter en læreplan, men i stedet tar læreplanen utgangspunkt fra lærebøkene. Grunn kan være at lærebøkene er felles for tamiler i mange forskjellige land. Når det gjelder morsmålsopplæringen bør man ha et klart kompetansemål og en læreplan for hvert trinn som passer til tospråklige barn. Lærebøkene bør være et redskap for dette.

Jeg sitter igjen med en forståelse av informantenes synspunkter at tamilskskolen vil at morsmålsopplæring bør basere seg på de gode verdiene som finnes i tamilsk kultur og tradisjon. Læreplanen for tamilskolen bør fungere som et redskap for å reflektere over tradisjonsrike verdier. Pensum bør hentes fra både eldre skrifter og nåtidens historier. Denne kombinasjonen gjør det lettere for tamilske barn å gjøre seg kjent med seg selv og omgivelsene rundt seg. De blir mer kompetente til å forstå tilværelsen sin i forskjellige perspektiver. Tanken er god men det fungerer bare i mindre grad i praksis. Jeg mener at dersom bøkene blir tiltrekkende for elevene kan de bli lett motivert og kan man kanskje oppnå målet.

Barna på tamilskolen har morsmålsundervisning bare to til tre skoletimer i uken. Lærerne får ikke nok tid til å forklare og forenkle tekstene. De vil gjerne bruke mye tid på å bringe barnet inn i det temaet som er ukjent og vanskelig. Pensumet som skal gjennomgås, må tilpasses tidsbruken, og målkravet skal være realistisk. Samlet sett mener mine informanter at lærebøkene bør forenkles og forkortes slik at bøkene vekker eller øker leselysten hos elevene.

5.3.2 Lærerkompetanse og undervisningsopplegg

Mange av morsmålslærerne på tamilskolen er ikke utdannet lærere. Allikevel vil de være med på å lære bort tamilsk språk og kultur på frivillig basis. Deres dugnadsånd og frivillige arbeid bør verdsettes høyt. Jeg håper og tror at de vil bli gode lærere etter hvert som de får mer erfaring og kunnskap. Når man arbeider som lærer i en institusjon med pedagogisk mandat, bør man ha pedagogisk kompetanse. Selv om de fleste voksne fungerer som ”hverdags pedagoger” i hjemmet og i andre sammenhenger, beregnes dette ikke som tilstrekkelig for formelundervisning.

For å vise hvilken kompetanse jeg mener en lærer bør ha, trekker jeg fram en oversikt over ulike kompetanse som kunnskapsdepartementet har fått laget.

- *Sosialkompetanse/relasjonskompetanse: Elevaktivering, elevmotivering og evnen til å ta hensyn til ulike elevforutsetninger bidrar til økt læringsutbytte.*
- *Ledelseskompetanse: Tydelig ledelse av undervisningsarbeidet og evnen til å gi elevene ansvaret for å opprettholde og utforme regler bidrar til økt læringsutbytte.*
- *Didaktikkompetanse: Høyt faglig nivå kombinert med evnen til å formidle faget bidrar til økt læringsutbytte.*

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2008/hva-forer-til-laring-hos-barn-og-unge.html?id=509339>)

Denne samlede kompetansen i tillegg til faglig kompetanse, kan lettere føre til læring hos barn. Her tenker jeg høyt. Dette arbeidet handler om mellommenneskelig kommunikasjon. Å undervise barn og unge er et viktig og krevende arbeid. Det sies at pedagogisk arbeid ofte defineres som relasjonsarbeid²¹. (Madsen, 2006 ref. i Mathiesen, 2008).

Lærere har en naturlig autoritet i forhold til elever og dermed har de en slags påvirkningskraft over elevene. En bør være tydelig for å lede undervisningen og bygge relasjoner. Kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever henger nøye sammen med elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen. Derfor er det viktig med de overnevnte kompetansene for å bli en god lærer. Det forventes at læreren bør både formidle fagenes innhold og utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Mange lærere på tamilskolen har fått en del faglig og didaktisk opplæring. I tillegg har mange lærere pedagogisk erfaring fra enten skole, sfo eller barnehage. Allikevel opplever informantene at det er svakheter hos lærerne. Manglende pedagogisk kompetanse, svake kommunikasjonsevner, overdreven konkurranseinstinkt, forskjellsbehandling av elever, lite konstruktive tilbakemeldinger, alt for streng disiplin og ansvarsfraskrivelse er de svakhetene som ble nevnt. De lærerne som ikke har fått nok kompetanseheving eller ikke har klart å

²¹ Kompetanse i relasjonsarbeid omfatter blant annet å kunne etablere, opprettholde og avslutte en relasjon, analysere og bearbeide egne bidrag til relasjonen, tåle ulike følelser og reaksjoner hos brukerne og seg selv, samt å vedlikeholde en allianse og holde ut et kontaktforhold over tid.

iverksette kunnskapen sin, kan være bakgrunnen for informantenes opplevelser. Systematisk opplæring og oppfølging kan bedre situasjonen. Teamarbeid og gruppeveiledning kan også være til hjelp. Til veiledning kan man benytte tamilske pedagoger som er utdannet i Norge. Dermed kan veisøker²² få maksimalt utbytte fordi veiledning kan skje både på tamilsk og norsk. På denne måten kan man unngå språkbarriere også.

Jeg erfarer at veiledning internt på tamilskolen preges stort sett av enveiskommunikasjon. Der gir veilederen forslag og ideer med tanke på veisøkeren ikke klarer seg selv. Dette kan være uheldig i forhold til det å få veisøkeren til å fungere selvstendig. I tillegg kan en få negativ holdning til veiledning. Som vanlig tror man at personen som tar imot veiledning ikke er i stand til å løse de utfordringene han eller hun har. Denne tankegangen opplever jeg framdeles hos lærere på tamilskolen. Dette bør endres og man bør se veiledningens nytte. Det er derfor viktig at veileder må ha både kunnskap og riktig holdning om veiledning og dens funksjon. Gjennom veiledning kan man få det til at lærere får økt refleksjonsevne og kompetansen om å redefinere elever og situasjoner de befinner seg i, og generell kompetanse om samhandling og relasjonsbygging i klassen. Veiledningen bør preges av at veilederen bør være empatisk²³ og sette seg inn i veisøkerens situasjon.

Ungdommene som jeg intervjuet har forskjellig oppfatning av morsmållærerne på tamilskolen. Noen opplever at lærerne har tamilsk kunnskap, og at de formidler på en fin måte, selv om de ikke har lærer bakgrunn. Andre er misfornøyd med at lære metodene som benyttes stammer fra Sri Lanka, og har forankring i en mer ”gammeldags” pedagogikk.

I enkelte tilfeller virker det som at lærerne på tamilskolen fungerer som autoritære personer. Ut i fra Mathiesen (2008) kalles dette forholdet metodisk asymmetri. Det vil si at en autoritær oppdragelse handler om illegetim makt, dressur, lydighet, underkastelse og blind tilpasning. En autoritær lærer vil hevde sin rett til å dominere og bestemme over barnet og kreve ubetinget lydighet fra barnet. Denne type relasjon kan utvikle frykt og angst hos barnet. Barnet underkaster seg, men anerkjenner ikke læreren. Læreren anerkjenner heller ikke barnet. Slik praktisering fører ikke til ønsket utvikling. Det som informantene opplever på tamilskolen kan skyldes kulturelle forskjeller, og at lærerne på tamilskolen mangler

²² Veisøker er en som søker veiledning.

²³ Empati handler om å sette seg inn i andres situasjon og forså den andre.

kompetanse i forhold til relasjonsbygging. Læreren må finne en form for innflytelse som utøves overfor barn og elever. Her blir pedagogen en autoritet, som betyr legitim maktutøvelse og ikke tvang. Når barna oppfatter at læreren handler rett og rimelig, anerkjenner de læreren som autoritet. Det skaper en god relasjon og motiverer elevene til å lære mer. Skjervheim i Mathiesen (2008) karakteriserer relasjon mellom pedagoger og elevene på denne måten, gjennom begrepet faktisk asymmetri.

5.3.3 Elev- og foreldremedvirkning

Vi har hørt ordet elevmedvirkning i skolesammenheng. Hva menes egentlig med medvirkning? Det finnes mange ulike svar på dette. Elevmedvirkning kan oppfattes forskjellig fra person til person. Det er derfor viktig at institusjoner som barnehage, skole og så tamilske skole bør ha en felles forståelse av hva som menes med barns medvirkning.

FNs barnekonvensjon sier at barn skal høres og ha innflytelse i saker som vedrører dem. Barns rett til medbestemmelse har vært et hovedperspektiv i norsk barnepolitikk i lang tid. Prinsippet er nedfelt blant annet i barneloven, barnevernloven og lov om opplæring (FNs barnekonvensjon – fra visjon til kommunal virkelighet, 2004). Men barnets medvirkning er ikke en selvfølge i tamilsk kultur, slik som vi kjenner det fra den norske kulturen. I tamilske miljø bestemmer voksne nesten alltid for barna. Selv om barna står sentralt i tamilske familier, lar voksne ikke barna bestemme over de sakene som angår dem. I alle fall er medvirkning i småbarnsalder et ukjent fenomen. Tamilenes syn på barn er annerledes enn synet på barn i den vestlige verden.

Slik jeg kjenner til det er det ikke mange tamiler som tar hensyn til barnets perspektiv. Med barnets perspektiv menes det at hvert barn har sitt eget perspektiv som handler om hvordan akkurat dette barnet ser, opplever og føler i en situasjon. Jeg vil heller si at voksnes barneperspektiv er gjeldende i tamilske familier hvor barneperspektiv kan knyttes til voksnes oppfatning av hva som er «barnets beste». Det vil si at voksne ser og fortolker når de prøver å forstå barnet. Dette trenger ikke være virkeligheten hos barnet. Voksnes forståelser regulerer barnets liv og barndom. I følge Mathiesen (2008) ville de voksne noe for barna ut i fra sitt eget ståsted og behov, uten å tenke på barnets behov og ønsker. Man kan lykkes når alle

sammen samarbeider om et felles mål, i stedet for at noen tvinger andre til å være med uten at de har reel medvirkning eller innflytelse. Tamilskolen bør ta dette inn over seg.

Ut ifra intervjuene kom det fram at tamilenes ønske om å ivareta tamilsk språk og kultur, ”presser” barna til å lære tamilsk uansett hva barna mener. Barnas meninger og ønsker blir ikke hørt. Tamiler som er en undertrykket befolkningsgruppe i hjemlandet, og er dermed veldig redde for at de kan miste eget språk og identitet. Derfor ønsker de intenst å videreføre sin kultur og sitt språk. Dette kan påvirke barna på en ubehagelig måte. En kan forstå tamilenes frustrasjon, men det skal ikke gå utover barna. Mitt syn på dette er at det er greit å kunne formidle hva man mener og ønsker, men det skal gjøres på en skånsom måte. Jeg mener at barn bør overbevises til å lære språk og bevare kultur, men ikke overtales. Når barna blir hørt og tatt på alvor, og man bestemmer i felleskap, føler barna eierforhold til dette. Når en overtaler barna, kan dette føles som å bli utsatt for maktutøvelse. Dette kan virke negativt og det kan være vanskelig å oppnå ønsket resultat.

”I skolens daglige virksomhet betyr medvirkning å gi elevene mulighet til å delta i ulike sider ved tilretteleggingen av opplæringen” (St.meld.nr 30, 2003- 2004: 54). Elevmedvirkning handler om å gjøre elevene mer aktive i egen læreprosess. For eksempel kan det være at elevene kan påvirke i forhold til hva som skal læres i en bestemt periode eller hvordan det blir gjennomført. Dette krever mer av både elever og lærere. Elevmedvirkning betyr ikke at alle elever skal få det slik de vil, eller at de får bestemme alt som skjer i klasserommet.

Informantene mine har delte meninger om medvirkning i tamilskolen selv om de fleste opplever at det er vanskelig å medvirke. Noen av ungdommene som tidligere gikk på tamilskolen som jeg har intervjuet, hadde tillit til skolen og lærere. De så på seg selv som barn med begrenset erfaring i forhold til å kunne medvirke. Dessuten opplevde de ikke å ha et slikt behov heller. De sa videre at de uansett ikke hadde nok kunnskap til å komme med verken gode forslag eller gode ideer til forandring. Jeg tolker dette som at tamilskolen ikke hadde lagt til rette for elevene slik at de fikk vite hvordan de kunne medvirke. Kunnskapsløftets læreplan om elevrådsarbeid legger stor vekt på demokratiske verdier og at elevene utvikler sine evner til å uttrykke selvstendige meninger og evne og vilje til å samarbeide. Skolen skal være en viktig demokratisk arena for barn og unge hvor de kan oppleve medbestemmelse (Kunnskapsløftets fag og læreplaner). Jeg mener at i hvert fall til en viss grad bør slike føringer gjennomføres på tamilskolen også.

En av informantene hadde erfart at han fikk være med på å bestemme en del ting som han hadde kunnskap om og var fornøyd med det. Samtidig uttrykker en annen sin misnøye, og advarer mot at man kan miste tamilskolen i framtiden hvis ledelsen ikke hører på elevene. Det kan tolkes slik at elever kan miste interessen for å gå på tamilskolen hvis de ikke får medvirke. Dermed er det fare for at skolen etter hvert forsvinner.

Mitt samlede inntrykk av intervjuene er at tamilskolen ikke helt har lykket med dette arbeidet, selv om noen lærere gjennomfører felles samtaler i klassen for slik å lytte til elevene. Alle lærerne kan gjennom elevsamtaler eller med elevrådsarbeidet inkludere elevene slik at deres meninger blir hørt og tatt på alvor. Slik kan elevene føle at de har vært med på et viktig arbeid og en prosess som angår dem. Forskning viser at elever som medvirker er mer motiverte. Medvirkning gir dem mulighet for bedre oversikt over egen læringssituasjon. Det fører til bedre trivsel og bedre resultater.

Kunnskapsdepartementets nettside opplyser at foreldre har rett og plikt til medvirkning i skolen. Når det gjelder foreldremedvirkning i barnehager, stedfester rammeplanen at det er viktig å legge opp til drøftinger med foreldrene om hva de ønsker å medvirke i og på hvilke måter de ønsker å delta (St.meld. nr. 41, 2008-2009). Opplæringsloven, forskrift til loven og læreplanverket danner grunnlaget for samarbeidet og foreldrene skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt (WWW.fug.no). Hvordan dette fungerer på tamilskolen kan diskuteres. Det er mange ulike synspunkter rundt dette temaet fordi praksisen i forhold til medvirkning er noe forskjellig fra en tamilskole til en annen.

På tamilskolen finnes det foreldreråd. Der er alle foreldre som har barn ved skolen medlemmer, slik som i norske skoler. Skolestyret velges av foreldrerådet. Det blir holdt foreldremøter både for hvert klassenivå og for hele skolen. Allikevel føler en god del foreldre at deres meninger ikke blir verdsatt. Under intervjuene fikk jeg vite at det ikke blir gjennomført noen brukerundersøkelser, men foreldre opplever at i enkelte saker blir deres synspunkt blir tatt hensyn til. Jeg ser at medvirkningsmuligheten på tamilskolen er til stede, men også at den i virkeligheten fungerer dårlig. Dette kan føre til at foreldrenes deltakelse reduseres. Ressurspersoner kan miste motivasjonen og konsekvensen kan bli at de trekker seg fra dette frivillige arbeidet. Dette ville være et stort tap for det tamilske samfunnet i Norge.

Dagens elever og foreldre er kanskje mer bevisste på å være med og påvirke enn de var for noen år tilbake. Dette kan skyldes endringene som har skjedd i barnehager og skolesystemet i de senere årene i Norge. Barn og unge kjenner til og benytter seg av tilbudene som finnes i storsamfunnet. Dermed forventer de like muligheter på tamilskolen også. Medvirkning er avhengig av blant annet elevens alder og utviklingsnivå. Det er viktig å finne ut om hvor omfattende medvirkningen skal være, og hvordan den bør utøves, og at man passer på at man heller ikke overdrive medvirkningens betydning. Det er menneskelig å ønske å påvirke i forhold til saker som gir goder til en selv, da kan vi ikke drive noe samfunnsnyttig arbeid for å oppnå et felles mål. Man må finne en balanse og komme til en felles forståelse av medvirkning. Det jeg mener at tamilskolen som fellesskap skal ta individualiteten opp i seg til den enkeltes beste. Samtidig skal fellesskapet vegre seg når individualitet får karakter av egoisme eller overlegenhet eller arroganse (Mathiesen, 2008). Jeg vil fremme her at demokratiet bør fungere bedre på tamilskolen og man bør lære ” å gi og ta”.

5.4 Tamilskolen sett ut i fra sosialpedagogisk perspektiv

Sosialpedagogikk etter Mathiesen (2008) handler om relasjoner mellom mennesker, ikke om mennesket og naturen. Omsorg og oppdragelse blir viktige begreper når man driver en institusjon som tamilskolen. Relasjoner mellom elever, lærere og foreldre handler om omsorg og oppdragelse. Læreren blir automatisk en oppdrager og omsorgsperson. Omsorg ut i fra Løvlie (1990) er et menneskelig engasjement for alles ve og vel. Etter som Tamilskolen er en oppdragerinstitusjon, er det naturlig at virksomheten preges av omsorg. Noddings forankrer omsorg i et selvideal som motiverer den enkelte moralsk til å virkeliggjøre felles omsorg (Løvlie, 1990). Dette krever evne til å tenke og handle ut i fra den andres perspektiv.

Innvandrere er sårbare i storsamfunnet. Det finnes alltid en eller annen som vil føle seg ekskludert i storsamfunnet på en eller annen måte. Erfaringsvis ser jeg at man føler at majoriteten marginaliserer²⁴ minoriteter når majoriteten føler seg truet eller utfordret av minoriteten. I slike tilfeller står TRVS for å arbeide systematisk for å hjelpe den tamilske befolkningen til å overvinne utfordringene.

²⁴ Marginalisering handler om å falle utenfor eller havne i periferien med hensyn til viktige aktiviteter og arenaer, og kan defineres som det å befinne seg i flyende prosesser mellom integrasjon og ekskludering, der enkeltpersoner eller grupper blir dratt mot samfunnets ytterkanter eller grenser (Mathiesen, 2008: 167).

Tamilskolen driver kulturformidling gjennom morsmålsopplæring og andre kulturelle undervisninger. I den sosialpedagogiske tenkningen er kulturformidling en dannelsesbetingelse for det sosiale livet (Mathiesen, 2008). Siden tamilskolen fungerer som en oppdragerinstitusjon, og er med i sosialiseringssprosessen av tamilske barn og unge, er det viktig at de tar hensyn til utfordringene barn og unge har. Oppdragelse og omsorg vil være sentrale begreper under sosialisering som et overgripende paraplybegrep. I følge Hellesnes (1975) er oppdragelse en del av sosialisering. All sosialisering, oppdrag og omsorg må sees i samfunnsmessig og kulturell sammenheng. Synet på oppdragelse og omsorg vil være forskjellig fra kultur til kultur og tiden man er i. Man oppdrar barnet til å være sosialisert og fungere normalt i samfunnet ut i fra sine forutsetninger og sitt menneskesyn.

Både foreldre og mange av de som driver tamilskolen er førstegenerasjonstamiler. Deres måte å oppdra barn på preger av deres kultur og gamle tankegangen. Jeg vil ikke konkludere med at deres tankemåte er feil, men jeg kan forstå barnas og ungdommenes utfordringer i forhold til oppdragelsesmønster. Man kan ikke forvente at alle skal kunne beherske kunsten om oppdragelse på en fin måte. Jeg ser tendenser som at man fokuserer på de problemene barna lager enn barna har. Det er på en måte forståelig, fordi at det er det man ser eller er synlig for andre. Dette skal forandres til det som Nohl sier, at oppdragelse i framtiden burde fokusere på oppdragelsesfeil framfor fokuset på barnets feil og mangler (Mathiesen, 2008). Hvis man klarer dette vil man reflektere over oppdragelses feil og tenke annerledes og vil endre oppdragelses mønster.

Etter Natorp i Mathiesen (2008) er sosialpedagogisk tenkning forståelsen av individ og samfunn som gjensidige betingelser. Her er det viktig at hvis man skal benytte seg av alle de gode mulighetene som finnes i samfunnet, må en ville det selv, og ingen andre kan ha en vilje for andre. Det er derfor viktig for de som driver forebyggende samfunnstjeneste å handle riktig og oppmuntre eller overbevise barn og ungdommer å velge riktig. I Tamilskolen er dette en viktig oppgave for de som driver skolen. Både foreldre, barn og unge skal bli møtt ved på deres premisser.

5.5 Oppsummering

Morsmålets funksjon og morsmålsopplæringens viktighet blir presentert av mange teoretikere. Forskning viser at tospråklighet støtter den kognitive utviklingen til barn. Allikevel er ikke morsmålsopplæring en selvfølge for alle tospråklige barn i Norge. Tamilenes overbevisning om morsmålets betydning for identitetsstyrking motiverer dem til å drive skolen. I tillegg erfarer mange tamiler at morsmålsopplæringen ikke hemmer integrering i storsamfunnet.

Når man lever i et annet land har man frykt for assimilering²⁵. Dette motiverer til å styrke etnisk identitet. For tamilene er dette ekstra viktig fordi de flyttet til Norge hovedsakelig på grunn av borgerkrig og tamilenes opplevelse som undertrykt nasjon i Sri Lanka.

Som en interesseorganisasjon har tamilskolen mange utfordringer i forhold til undervisningsoppgaver. Misnøyen med undervisningsopplegget som kom fram i intervjuene har jeg drøftet i sammenheng med norsk pedagogikk. Jeg har for eksempel drøftet lærernes kompetanse som bør heves i forhold til relasjonskompetanse og didaktikkompetanse. For at elevene ikke skal føle stor overgang mellom tamilskolen og den norske skolen bør lærernes pedagogiske kunnskap være tilnærmet til den norske pedagogikken. Et viktig arbeid i tiden som kommer, er at samarbeidet mellom tamilskolen og den norske skolen bør intensiveres. Dette ville begge skoleslagene tjent på.

²⁵ Assimilasjon betyr overdreven tilpassing til det nye på bekostning av sine egne kulturelle retter. Konsekvensen kan bli rotløshet og svekket selvfølelse (Egidius 1996 i Mathiesen 2008: 40).

6.0 AVSLUTNING

Denne oppgaven kaster sitt lys på tamilenes morsmålsopplæring og det som skjer rundt dette. Tamilsk Ressurs- og Veiledningssenter som driver morsmålsopplæring, har sitt hovedmål å ivareta den tamilske befolkningens interesser. For å oppnå målet har senteret en rekke aktiviteter som leksehjelp, veiledning til ungdommer og musikk- og dansundervisning, i tillegg til morsmålsundervisning. Dette er et forebyggende samfunnsnyttig arbeid. I tråd med Natorp i Mathiesen (2008) sin forståelse, er kjernen i dette individ og samfunn, som gjensidige forutsetninger for hverandre. Det vil si at mennesket blir mennesket kun gjennom det menneskelige fellesskapet.

Tamilskolen som et fellesskap fungerer som en arena for sosialisering av tamilske barna. Råd om utdannings- og yrkesvalg og andre nyttige veiledninger som blir gitt i samarbeid med norske instanser, blir brukt som hjelpemidler til integreringsarbeidet. Man kan se resultatet av dette arbeidet i form av for eksempel de tamilske ungdommenes partipolitisk deltakelse, høyere utdanningsnivå blant tamiler og høy deltakelse i arbeidslivet. Påstanden blant en del tamiler om morsmålsopplæring hindrer sosialisering og integrering, kan utelukkes av slike resultater. Intervjuene tyder også på at det er ikke fare for at morsmålsopplæringen i seg selv hindrer integrering. Negative holdninger til eller misforståelser om storsamfunnets kultur kan heller være årsaken til hindringer i integreringsprosessen. Tamilskolen som organisasjon er villig til å ta enda mer initiativ til å bygge bro mellom kulturene.

Morsmålets egenverdi har understreket i tamilskolens morsmålsopplæring med tanke på å bevare språk og kultur. Dette hjelper barnas kognitive utvikling, identitetsstyrking og psykologisk utvikling, slik som forskning påviser. Dette ble drøftet i kapittel 5.1. Tamiler ønsker at sine barn skal holde kontakt med slektninger som bor spredt rundt i verden. Jeg sitter igjen med en forståelse av at adskillelse som folkegruppe og frykt for å miste sine røtter, intensiverer streben og ønsket om å opprettholde morsmålet som et ledd i styrking av følelsemessige bånd mellom familie og slektninger.

For å drive forebyggende arbeid av den frivillige organisasjonen krever en god del menneskelige og økonomiske ressurser. Det er en stor utfordring å finne kvalifiserte personer til å gjennomføre de planlagte tiltakene, i frivillig basis. Det kreves tid og penger for å utvikle

kompetanse. Vi lever i et samfunn der alt går fort og tid er en mangelvare. Allikevel prioriterer mange tamiler dette samfunnsnyttige arbeidet. Det ser ut som at tamilskolen drives forholdsvis tilfredsstillende. En slik pedagogisk institusjon som jobber for forbyggende arbeid for å ta vare på tamilske barn og ungdommer bør støttes mer av myndighetene. Det trenges ressurs til kompetanseheving av lærere og foreldreveiledning. Gjennom å arrangere studieturer, kurs og veiledning i samarbeid med norske instanser kan man styrke bevisstheten enda mer hos både lærere og drivere.

Forventning om kvaliteten på tamilskolen er stor. Det som er mindre positivt blir sett med et kritisk blikk og kommentert. Det finnes vesentlig misnøye om undervisningsopplegg, der i blant lærebøker og pensum. Morsmållærernes ferdigheter blir også omtalt negativt av flere informanter. Lærerne blir sett som signifikante andre²⁶ i oppdrager sammenheng. Jeg tror at brukere derfor ønsker kvalifiserte lærere.

En generell oppfatning av brukere er at skoleledelsen ikke lytter til verken foreldre eller elever. Som jeg forstår fra informantene, blir forslagene eller initiativene fra entusiaster neglisjert av de som driver skolen. Det vil si at medvirkning ikke har fått sin plass i praksis. Hvorvidt påstanden er riktig, er ikke et diskusjonstema. Hvis noen føler at de ikke får medvirke saker som angår dem må dette tas i betraktning. Man bør vise interesse for brukernes engasjement og ha en åpen kommunikasjon med dem. Enveiskommunikasjon bringer ingen forbedring. Man må reflektere over hvem en driver dette for og hva en kan oppnå med maksimalt samarbeid. Medvirkning betyr ikke at alle skal få det slik de vil. Man kan avklare forventningene og bør definere hvordan og i hvilke områder medvirkningen praktiseres. På denne måten kan man forbedre trivsel og resultater i tamilskolen. Noen brukere har en form for overdreven tillit til tamilskolen og tolererer det meste nettopp på grunn av skolens engasjement for å bevare språk og kultur.

For å øke kvaliteten på skolen er det viktig å tenke på både lærere og de som driver skolen for å styrke refleksjonsevne og vilje til kunnskapsøkning. Man bør fokusere mer på å få veiledning i både det å fungere som en god lærer og å drive skolen på en profesjonell måte. Man bør ta hensyn til opplæringsloven og lære av det norske skolesystemet.

²⁶ Signifikante andre: En som er betydningsfulle for den andre. Det vil si tilgjengelige personer som gir støtte og omsorg og er gode rollemodeller.

Jeg minner om å ha gått breiere inn enn i bare dokumentene for å hente informasjon. Med henhold til at forskningen er en fenomenologisk undersøkelse som legger vekt på informantenes opplevelser og erfaringer, har informantenes rolle i settingen en stor betydning for min studie. Funnene av intervjuene gir meg grunnlag for å trekke fram følgende viktige resultater.

Det aller viktigste resultatet av denne studien er at tamilene vil bevare språk og kultur så langt det lar seg gjennomføre. Tamilskolen har en viktig rolle i forhold til dette. Tamilskolen er anerkjent som oppdragerinstitusjon av tamiler som bruker tilbudet. Tamilene ser morsmålsopplæringens viktighet i forhold til tospråklighet og tamilskolens funksjon i et sosialpedagogisk perspektiv. De fleste vil støtte skolen nettopp på grunn av skolens formål om å arbeide med forebyggende tiltak for den tamilske befolkningen i Norge, selv om de til tider uttrykker misnøye med styrets holdninger og handlinger. Mange mener at tamilskolen bør endre praksis fra konservativ tankegang til mer liberal. Skolens utvikling står ikke stille heller, og siden det tidspunktet da jeg intervjuet informantene mine, ble det foreslått endringer både i forhold til styreform og medvirkning. Lærebøkene blir stadig revidert. Ungdommene blir inkludert i styret og i planleggingsprosessen. Men det virker som at endringene skjer på skolestyrets premisser. Om endringene gjenspeiler brukernes ønsker, er et spørsmål. Medvirkning fra hvert enkelt individ gir dem eierfølelse som skaper gode resultater og trivsel.

Dette har vært et lærerikt forskningsprosjekt. Intervjusituasjonene har lært meg veldig mye om å forstå hvordan et fenomen kan tolkes og forstås av forskjellige personer ut i fra deres erfaringer og kunnskapsnivå. Jeg ble mer bevisst på hvordan tamilske barn og unge forstår og ser sine foreldre og deres livsverden i et tospråklig og tokulturelt perspektiv. Jeg var imponert over ungdommene som er veldig bevisste på sin identitet, og deres velvilje til å lære språk og kunne forstå kulturen. Jeg fikk en unik mulighet til å komme nærmere informantene og har lært mye av deres erfaringer om å se samme fenomen på forskjellige måter. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å fokusere på morsmålsopplæringen seg selv. Om jeg skulle gå videre så ville jeg fordypet meg i oppdragelse og forskjellige perspektiver på omsorg, og ikke minst dannelse. Jeg kunne ha problematisert dannelse som et komplekst fenomen i sammenheng mellom tamilsk- og den norske skolen.

LITTERATURLISTE

Alnes, Jan Harald: hermeneutikk. I Store norske leksikon. Hentet 14.5.11

<http://www.snl.no/hermeneutikk>

Andersen, Gisle: Dokumentanalyser. Hentet 14.5.11 <http://ndla.no/nb/node/57112>

Bougrine, Souhaila (2.3.10). Morsmål viktig for elevens læring. Hentet 14.5.11

<http://www.utrop.no/Nyheter/Innenriks/18199>

Engen Thor Ola og Kulbrandstad Lars Anders (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Norsk forlag AS.

Engen Tor Ola og Kulbrandstad Lars Anders (1998). *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. As Notam Gyldendal.

FNs barnekonvensjon- fra visjon til kommunal virkelighet (2004-2005). Universitetet i Oslo. Norsk senter for menneskerettigheter.

Foreldreutvalget for grunnopplæring. Foreldrerådets arbeidsutvalg. Hentet 14.5.11

WWW.fug.no

Hellesnes, J.(1975). *Sosialisering og teknokrati. Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal.

Høigård Anne (1999). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Tano Aschehoug.

Kunnskapsdepartement. (2009). Kvalitet i barnehage. St.meld. nr. 41 (2008-2009)

<http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>

Kunnskapsdepartementet. Hva fører til læring hos barn og unge?(29.04.2008). Hentet 14.5.11

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2008/hva-forer-til-laring-hos-barn-og-unge.html?id=509339>

Kvale Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvale Steinar (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS

- Løkken Gunvor og Søbstad Frode (1995). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Tano Aschehoug.
- Løvlie, L. (1990). Omsorgsperspektiver. I Jensen, K. (red.), *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal. [s. 34 -60].
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk- integrering og inkludering i det moderne samfunnet* Oslo: Universitetsforlaget. [s. 21 -53].
- Mathiesen Roger (2008). *Sosialpedagogiske perspektiver på individ og felleskap*. Universitetsforlaget.
- Mjelve Astrid Øygarden (1987). *Barnehagen og minoritetsbarna, Et veiledningshefte*. Redd Barna.
- Mjelve Astrid Øygarden (2000). <HØR PÅ MAKEN> *Tospråklig assistanse i barnehagen*. Barne- og familiedepartementet.
- NOU 1995:12 Opplæring i et flerkulturelt Norge. Hentet 10.03.11
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/7.html?id=140259>
- Postholm May Britt (2005). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Ryen, Else og Uri, Helene: Morsmålets betydning. Hentet 14.5.11
<http://www.dagbladet.no/kultur/2004/05/30/399264.html>
- Sand Therese (Red.) (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* Ny revidert utgave Cappelen akademisk forlag.
- Simonsen Hanne Gram: språk. I Store norske leksikon. Hentet 10.02.11
<http://www.snl.no/spr%C3%A5k>
- Skutnabb-Kangas Tove (1981). *Tvåspråklighet*. Liber Läromedel Lund
- Sommer, D. (2006). Oppdragelse, sosialisering og verdigformidling i senmoderniteten – nye perspektiver. I Johansen, J.-B. og Sommer, D.(Red.), *Oppdragelses, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget. [s. 23- 55].

Statistisk sentralbyrå: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, utenlandsfødte og utenlandske statsborgere, etter landbakgrunn, fødeland og statsborgerskap. 1. januar.

Hentet 14.5.11 <http://www.ssb.no/aarbok/tab/tab-092.html>

Tamilsk Ressurs og Veiledningssenter. Hentet 12.12.10 WWW.TRVS.no

Thagaard Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.*

Fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartement. (2004). Kultur for læring. St.meld.nr 30 (2003- 2004)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/5/4.html?id=404480>

Utdanningsdirektoratet (uten årstall). *Barn i flerspråklige familier – Veiledning til foreldre og ansatte i barnehager og på helsestasjoner.*

Utdanningsdirektoratet. Læreplan i elevrådsarbeid. Hentet 14.5.11

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=215974>

Widerberg Karin (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt.* Universitetsforlaget.

Øzerk, Kamil (2008). En faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoriteter. I T.Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn.* (s. 131-154).

Ny revidert utgave Cappelen akademisk forlag.

Øzerk, Kamil (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I T.Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn.* (s. 103-129). Ny revidert utgave Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg 1

Intervjuguide

1. Kan du fortelle historien om denne skolen?
2. Hva er det som gjør at du lærer morsmålet /Hva synes du om å lære morsmålet?
3. Har du mulighet til å påvirke ditt læringsmiljø på morsmålsskolen? Hvordan/hvorfor?
4. Hvorfor er det viktig med morsmålsopplæring?
5. Hva slags påvirkning gir morsmålsopplæring på identitet og integrering?
6. Hvilke resultat har dere fått til nå? Hvordan kan dere synliggjøre resultatet?
7. Hvordan jobber dere med elevmedvirkning/foreldremedvirkning?
8. Hvilke erfaringer har dere av å sende barna til morsmålsopplæring (lørdagsskolen)?
9. Hvordan opplever dere tilbudet til skolen?
10. Hvilke konsekvenser gir morsmålsopplæring for deg?

Vedlegg 2

Forespørsel om å delta som informant i min masteroppgave.

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger, institutt for sosialfag, og skal skrive en oppgave om ulike oppfatninger om morsmålsopplæring. Jeg er selv fra Sri Lanka og har tamil som morsmål. Jeg er førskolelærer og jobber som pedagogiskleder i en barnehage. I tillegg driver jeg foreldreveiledning (ICDP).

Deltakelse innebærer et intervju på ca. 1 time. Dette blir tatt opp på bånd.

Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger blir behandlet konfidensielt. Du kan trekke deg når som helst og uten begrunnelse, om dette bli aktuelt. Materialet blir kodet og slettet i etterkant. Du får også anledning til å lese oppgaven i etterkant.

Oppgaven er planlagt ferdig i vårsemesteret 2011.

Takk for at du stiller opp. Du er med din deltakelse med på å skape kvalitet i framtidig morsmålsopplæring for tamilske barn og elever.

Dersom det er behov for kontakt med veilederen min kan veileder kontaktes.

Veilederens navn: Kari Sondenå

Tlf:51834107

E-mail: kari.sondenaa@uis.no

Min adresse: Kornblomstsvingen 14, 4027 Stavanger

Tlf: 93051965

Min e-mail: bhavani@lyse.net

Med vennlig hilsen

Bhavani Sivanesan

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å delta i undersøkelsen.

Dato og underskrift:

Adresse:

Tlf.:

E-post:

Vedlegg 4

Annai Poopathy



Av Kannan Nagendram

I Oslo finnes det en tamilsk skole, denne drives av Tamilsk Ressurs- og Veiledningssenter (TRVS). Skolen feirer i år tiårsjubileum, og som kjent for mange er det nettopp "Annai Poopathy"-skolen det er snakk om. Skolen har vært et viktig knutepunkt i det tamilske miljøet, spesielt i Oslo og omegn. Både det utdanningsmessige og det sosiale miljøet har vært sterkt preget av "Annai Poopathy". Det er med andre ord en skole som har betydd mye og gitt mye, for svært mange barn og voksne. Et slikt viktig element i Oslo-tamilenes samfunn, har også et navn med stor betydning, nemlig "Annai Poopathy".

Historien om Annai Poopathy startet i 1932, da hun ble født. Hun levde et normalt liv slik de fleste kvinnene gjorde på den tiden. Hun ble mor til ti barn. Mor Poopathy slet med å oppdra familien, hovedsaklig p.g.a. innskrenkede muligheter for tamilske og muslimske barn. Noe som var en følge av den lankesiske statens undertrykkelse. Da Mor Poopathys barn vokste opp, ble de eldre sønnene i tamilske familier mål for militære operasjoner, iverksatt av de lankesiske styrkene. Diskriminerende drap, forsvinninger og tortur var noen av handlingene hennes barns generasjon ble konfrontert med. Til slutt kom de fryktelige og smertefulle militære aksjonene til hennes egen dør. Den 28 år gamle sønnen til Mor Poopathy, ble skutt og drept av den lankesiske hæren. Hun flyttet til Navatkuda, nær Batticaloa for å unngå gjentakelser av slike overfall. Til tross for dette, ble hennes eldste sønn tilfeldig skutt og drept av spesialstyrker. En annen sønn ble arrestert i de avsluttende operasjonene og holdt til fange i militærleieren Boosa og utsatt for grusomme torturmetoder. Reaksjonen på drapene og sine barns smerte førte til sorg og tristhet. Denne sorgen og tristheten førte ikke til at hun ble vedvarende sykelig, men tvert imot til raseri og uselviskhet.

Mor Poopathy klarte å gjøre om sine følelser til positive handlinger. Disse følelsene bidro til at hun bestemte seg for å støtte kvinner med liknende opplevelser. Hun kom raskt i kontakt med "The Mother's Front" i Navatkerni, og gjennom denne organisasjonen var hun i stand til å støtte, hjelpe og inspirere andre kvinner som opplevde de samme traumene hun selv hadde opplevd.

Det andre store vendepunktet i hennes liv kom under den indiske hærs okkupasjon av nord og sør Sri Lanka. Drapene på et stort antall tamiler og muslimer skremte Mor Poopathy og påvirket henne sterkt. Hun bestemte seg for å demonstrere i mot dette, selv om den indiske hær hadde totalforbudt slikt. Ved å bruke et fredelig våpen, sultestreik, uttrykte hun sin uenighet til krigen. Den 19. mars 1988 flyttet Mor Poopathy til Mahmangam tempelet og fortsatte sin faste. Hun forlangte to ting:

En umiddelbar ubetinget våpenhvile mellom LTTE (Liberation Tigers of Tamil Eelam) og IPKF (Indian Peace Keeping Force).

Ubetingede samtaler mellom LTTE og den indiske regjering.

Med disse kravene døde hun 19.april 1988 under fasten sin, mens hun kjempet mot krigen!

Så historien bak navnet til skolen, Annai Poopathy, fortjener absolutt en påminnelse i dette jubileumsåret!

2006-02-23

<http://www.notam.no/news.php?newsid=25>

நரிப்பாட்டி

அலகு 6

கேட்போம் : ஒலி வட்டில் உள்ள உரையாடலைக் கேட்போம்!
உரையாடுவோம்!

பேசுவோம்: படத்தைப் பார்த்துக் கலந்து பேசுவோம்!

