



Provided by the author(s) and University of Galway in accordance with publisher policies. Please cite the published version when available.

Title	Litearthacht aosach sa nGaeltacht: staidéar ar riachtanais agus ar chumas aosach maidir le litearthacht i nGaeilge
Author(s)	Ó Bróithe, Éamonn
Publication Date	2015-08-30
Item record	http://hdl.handle.net/10379/5650

Downloaded 2024-04-17T01:34:51Z

Some rights reserved. For more information, please see the item record link above.



Litearthacht Aosach sa nGaeltacht

**Staidéar ar Riachtanais agus ar Chumas Aosach maidir le
Litearthacht i nGaeilge**

Éamonn Ó Bróithe

**Tráchtas á chur faoi bhráid Ollscoil na hÉireann, Gaillimh i
dtaca le céim PhD**

Stiúrthóirí

An Dr. Jane Sixsmith
Scoil na hEolaíochtaí Sláinte
Ollscoil na hÉireann, Gaillimh

An Dr. Conchúr Ó Giollagáin
Stiùiriche air Soillse agus Àrd-Ollamh Rannsachaidh na Gàidhlig
Oilthigh na Gàidhealtachd agus nan Eilean
Sabhal Mòr Ostaig

Lúnasa 2015

Clár Ábhar

Achoimriú	i
Dearbhú	iii
Buíochas	v
Caibidil 1: Réamhrá	1
Caibidil 2: An Léirmheas Litríochta	7
2.1 Paraidímí	7
2.1.1 Lítearthacht Uilechoitinn	7
2.1.2 An tSamhail Uathrialathach	7
2.1.3 An Téis Litearthachta	8
2.1.4 An Litearthacht Fheidhmiúil	9
2.1.5 An Dúshlán á thabhairt don tSamhail Uathrialathach	10
2.1.6 An tSamhail Idé-eolaíoch	12
2.2 An Litearthacht d’Aosaigh i bPoblacht na hÉireann	13
2.2.1 Oideachas Aosach agus Litearthacht d’Aosaigh	13
2.2.2 Coistí Gairmoideachais	14
2.2.3 An Ghaeilge	15
2.2.4 An Suirbhé Idirnáisiúnta ar Litearthacht Aosach (IALS)	16
2.2.5 I ndiaidh an IALS: Tosaíocht agus Maoiniú	17
2.3 Seirbhísí Litearthachta d’Aosaigh na mBord Oideachais agus Oiliúna. .	18
2.3.1 Bunphrionsabail agus Éiteas na Seirbhíse in Éirinn.....	19
2.3.2 Próifíl na bhFoghlaimoirí	20
2.3.3 An Príomhshruth	20
2.3.4 Dianteagasc in Oideachas Bunata Aosach (ITABE).....	21
2.3.5 Lítearthacht Teaghlaigh	22
2.3.6 Lítearthacht Chomhtháite.	22
2.3.7 Teicneolaíocht na Faisnéise agus na Cumarsáide (TFC)	23
2.3.8 ESOL	24
2.4 Lítearthachtaí Ilteangacha i bPobail Mhionteanga.	24
2.4.1 Ilteangachas Imthoisceach	24
2.4.2 Cleachtais Ilteangacha Litearthachta	25
2.4.3 Aistriú Teanga.....	25
2.4.4 An Dátheangachas Dealaitheach	26
2.4.5 Sealbhú na Litearthachta agus Cleachtais Litearthachta sa Mionteanga	28

2.5	An Ghaeltacht.....	34
2.5.1	An Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht	35
2.5.2	An Córas Oideachais sa nGaeltacht	39
2.5.3	An Léitheoireacht i nGaeilge mar Chleachtas Litearthachta.....	43
2.5.4	An tSeirbhís Oideachais Aosaigh agus Litearthachta d’Aosaigh agus Beartais an Stáit i leith na Gaeltachta.	44
2.6	Leibhéil Litearthachta agus an Measúnú Tosaigh sa tSeirbhís Litearthachta d’Aosaigh in Éirinn.....	46
2.6.1	Na Leibhéil Litearthachta	46
2.6.2	Critéir na Leibhéil Litearthachta	47
2.6.3	Measúnú Tosaigh	48
2.6.4	Sainmhíniú Infheidhmithe Oibriúcháin ar Litearthacht Ghaeilge chun críche an Taighde.....	49
Chapter 3: Methodology		51
3.1	Achoimre i nGaeilge.....	51
3.1.1	Paradaím – Réalachas Criticiúil.....	51
3.1.2	Cur Chuige Modhanna Measctha	52
3.1.3	An Taighde Cáilíochtúil (Na hAgallamh)	53
3.1.4	An Taighde Cainníochtúil (An Suirbhé).....	53
3.2	Paradigm –Critical Realism.....	55
3.2.1	Ontology.....	55
3.2.2	Causation and Emergence	56
3.2.3	Epistemology.....	57
3.2.4	Critical Realism in Social Science	58
3.2.5	Causation in Social Phenomena	59
3.2.6	Critical Realism –Sociolinguistics and Literacy.....	59
3.3	Mixed Methods Approach	60
3.3.1	The Integration of Qualitative with Quantitative Data.	61
3.4	The Qualitative Research Strand – (The Interviews)	63
3.4.1	The Sample.....	63
3.4.2	Data Collection	64
3.4.3	Interviews Conducted	67
3.4.4	Data Analysis	67
3.4.5	Ethics.....	74

3.5	The Quantitative research strand - Survey.....	74
3.5.1	The Sample	74
3.5.2	Data Collection (a) Survey-Instrument Design.....	75
3.5.3	Data Collection (b) –Conducting the Survey	88
3.5.4	Data Analysis	94

Caibidil 4. Fionnachtana an Taighde Cháilíochtúil..... 103

4.1	Próifíl na Rannpháirtithe.....	104
4.1.1	Na Rannpháirtithe ó Fhoireann na gCoistí Gairmoideachais	104
4.1.2	Na Foghlaimeoirí a bhí Rannpháirteach.	104
4.2	Braistintí na Rannpháirtithe faoin nGaeilge, a feidhm mar theanga phobail ina saol féin agus i saol phobal na Gaeltachta.....	107
4.2.1	An Ghaeilge mar Theanga Phobail agus an tAistriú Teanga.....	107
4.2.2	Cumas agus nósanna labhartha Gaeilge na rannpháirtithe ar fhoghlaimeoirí iad.....	110
4.2.3	Coimriú.....	112
4.3	Braistintí ó thaobh fheidhm na Gaeilge scríofa i gCleachtais Litearthachta na Gaeltachta.....	112
4.3.1	Níl an Ghaeilge á húsáid go fairsing in ócáidí litearthachta	113
4.3.2	Institiúidí Áitiúla	113
4.3.3	An léitheoireacht i gcomhair eolais agus mar chaitheamh aimsire	115
4.3.4	Nuachtáin, Irisleabhair	116
4.3.5	Doiciméid Oifigiúla, Comhlánú Foirmeacha, Comhfhreagras, Post.	116
4.3.6	Braistintí faoi chumas litearthachta sa nGaeilge agus a tábhacht.	117
4.3.7	Coimriú.....	119
4.4	An Ghaeilge Níos Deacra	120
4.4.1	Taithí ar Bhéarla	120
4.4.2	Imirce	121
4.4.3	An Seanchló.....	121
4.4.4	Córas Sainiúil Litrithe na Gaeilge agus an Deilbhíocht	121
4.4.5	Gramadach na Gaeilge casta.	123
4.4.6	Réimsí Teanga	123
4.4.7	Foghlaimeoirí atá níos óige.....	126
4.4.8	Coimriú.....	127
4.5	An tSeirbhís Litearthachta d’Aosaigh sa nGaeltacht.....	127
4.5.1	An téileamh ar Sheirbhís Litearthachta Gaeilge sa nGaeltacht.....	127

4.5.2	Inspreagadh cainteoirí Gaeilge chun scríobh agus léamh a fhoghlaim i mBéarla agus i nGaeilge.	132
4.5.3	Gníithe eile den tSeirbhís Litearthachta d’Aosaigh sa nGaeltacht	137
4.5.4	Múineadh Litearthachta i nGaeilge agus Ábhar Tacaíochta	144
4.5.5	Riaradh na Seirbhíse agus Seirbhís Fhoghlaimoirlárnaithe	147
4.5.6	Cúrsaí Creidiúnaithe agus Tuairiscithe	148
4.5.7	Seirbhís as Gaeilge do Mhuintir na Gaeltachta.....	149
4.5.8	Ról Bhreacadh	153
4.6	Tátal ón Taighde Cáilíochtúil a raibh éifeacht aige ar dhearadh agus ábhar an tsuirbhé sa Taighde Cainníochtúil (An Suirbhé).	153
Caibidil 5: Anailís Chainníochtúil ar Thorthaí an tSuirbhé		159
5.1	Tréithe Déimeagrafacha an tSampla.....	159
5.1.1	An Ráta Freagartha.....	159
5.1.2	Dáileadh Céatadánach na bhFear agus na mBan sa Daonra agus sa Sampla....	160
5.1.3	Dáileadh céatadánach an Daonra agus an tSampla de réir Catagóirí Aoise	160
5.1.4	Dáileadh céatadánach an Daonra agus an tSampla de réir an Leibhéil is Airde Oideachais Fhoirmiúil a baineadh amach.	161
5.1.5	An Comhghaol idir Leibhéil Oideachais agus aois agus inscne.	162
5.1.6	Dáileadh Céatadánach an tSampla de réir stádas Gaeltachta na háite inar fhás na freagróirí aníos.....	163
5.1.7	Dáileadh Céatadánach an tSampla de réir theanga(cha) na dteaghlach inar fhás na freagróirí aníos.....	164
5.1.8	Dáileadh Céatadánach an tSampla de réir Chúlra Gaeltachta agus Teanga Teaghlaigh le linn óige na bhfreagróirí.	164
5.1.9	Féinmheasúnú na bhfreagróirí ar a gCumas Litearthachta.....	165
5.2	Cuid II agus na Leibhéil Litearthachta	167
5.2.1	Leibhéil Rannpháirtíochta na bhfreagróirí.....	167
5.2.2	Leibhéil Litearthachta na bhfreagróirí	175
5.3	Cuid III: Cleachtais Litearthachta, Dearcadh agus Riachtanais	186
5.3.1	Úsáid na Gaeilge in Ócáidí Litearthachta.....	186
5.3.2	Tábhacht Scileanna Litearthachta	191
5.3.3	An fonn a bhí ar fhreagróirí cúnamh a fháil nó cúrsa a dhéanamh chun a scileanna litearthachta i nGaeilge a fheabhsú.	192
5.3.4	Na Fáthanna a mbeadh fonn ar fhreagróirí an cumas atá acu léamh nó scríobh i nGaeilge a fheabhsú.	194

5.3.5	Na Fáthanna a luaigh freagróirí a thug le fios nach raibh fonn orthu a gcumas a fheabhsú.....	198
5.4	Achoimriú ar Phríomhthorthaí na hAnailíse.....	198
5.4.1	Aosaigh nár chríochnaigh an Mheánscolaíocht Uachtarach	198
5.4.2	Scileanna Litearthachta i mBéarla níos fearr ná i nGaeilge.....	199
5.4.3	Leibhéil Litearthachta	200
5.4.4	An Ghaeilge i gCleachtais Litearthachta	201
5.4.5	An Fonn Scileanna Litearthachta Gaeilge a fheabhsú.....	202
Caibidil 6: Plé agus Tatal.....		203
6.1	Cumas agus Cleachtas Litearthachta Gaeilge Phobal Gaeilge na Gaeltachta.....	204
6.1.1	Scileanna Litearthachta i mBéarla níos fearr ná i nGaeilge.....	204
6.1.2	Cumas Litearthachta i nGaeilge	205
6.1.3	An Ghaeilge i gCleachtais Litearthachta an Phobail.....	207
6.1.4	An tÉileamh ar Fheabhsú Scileanna Litearthachta.....	213
6.2	Creat Coincheapúil na Litearthachta i gcás Teanga Mionlaigh.....	215
6.3	An tSeirbhís Litearthachta d’Aosaigh sa nGaeltacht.....	219
6.3.1	Seirbhís Dhátheangach do chustaiméirí	219
6.3.2	Príomhshruth na Seirbhíse Litearthachta d’Aosaigh.....	219
6.3.3	Riachtanais Phobal na Gaeltachta maidir le Litearthacht i nGaeilge agus an Phleanáil Teanga	222
6.3.4	Measúnú.....	226
6.3.5	Ról Bhreacadh i réimse na Litearthachta d’Aosaigh	228
6.4	Srianta Thaighde an Staidéir agus Ceisteanna do Thaighde Breise.....	232
Caibidil 7: Moltaí.....		235
7.1.	Príomhshruth na Seirbhíse Litearthachta d’Aosaigh	236
7.1.1.	Bunscileanna Litearthachta Gaeilge sa nGaeltacht.....	236
7.1.1	Teagasc Duine-le-duine	237
7.1.2	Leibhéil Litearthachta	238
7.1.3	Poiblíocht	238
7.1.4	Soláthar Teagascóirí	238
7.1.5	Cumarsáid Leibhéal 3 as Gaeilge	238
7.1.6	Ábhair teagaisc agus tacaíochta don fhoghlaim.	239
7.2	Scileanna Litearthachta ag Leibhéil níos Airde	240

7.2.1	Litearthacht mar thacaíocht don Phleanáil Teanga	240
7.3	Seirbhís do Chustaiméirí ina Rogha Teanga	241
7.4	Seachadadh Clár Oideachais trí Ghaeilge sa nGaeltacht agus an Litearthacht Chomhtháite.....	242
7.5	Focal Scoir.....	243
Tagairtí.....		245
Aguisín A: Na hInniúlachtaí a bhaineann le Léitheoireacht agus Scríbhneoireacht i Miondámhachtainí FETAC ag leibhéal 1-5 agus táscairí measúnaithe a úsáidtear sa Scéim Dianteagaisc in Oideachas Bunata Aosaigh (ITABE).		271
Aguisín B: Téamaí agus Leideanna a ullmhaíodh do na hAgallaimh Leath struchúrtha		277
Aguisín C: Ionstraim an tSuirbhé		281
Aguisín D: na critéar úsáideadh sa staidéar seo chun measúnú a dhéanamhar leibhéal litearthachta Ghaeilge i gcás cainteoirí aosacha Gaeilge sa nGaeltacht.		315
Aguisín E: an córas ar baineadh feidhm aisti chun fheidhmíocht fhreagróirí an tsuirbhé a bhreithmheas agus cinneadh a dhéanamh maidir lena leibhéal léitheoireachta agus scríbhneoireachta.		322
Aguisín F: Réamh-anailís staitistiúil a rinneadh ar shonraí áirithe ón suirbhé.....		330

Clár Figiúirí

Figiúr 1 Líon na ndaoine 15 bliain d’aois nó níos sine, (a) arbh í an bhunscolaíocht nó níos lú agus (b) an mheánscolaíocht íochtarach nó níos lú an leibhéal is airde oideachais a bhaineadar amach agus a gcéatadán den daonra 15 bliain d’aois nó níos sine a raibh an t-oideachas lán-aimseartha críochnaithe acu (i) sa Stát, (ii) sa nGaeltacht, (iii) i gCatagóir A sa nGaeltacht agus (iv) i gCatagóir A i gContae na Gaillimhe.....	39
Figiúr 2 Céatadáin na ndaoine óga a thuiriscigh go raibh scileanna <i>an-mhaith</i> léitheoireachta agus scríbhneoireachta i nGaeilge nó i mBéarla i suirbhé na ndaoine óga i mblianta na hardteistiméireachta i 2005 (Foinse: Ó Giollagáin <i>et al.</i> 2007: 303-306).	43
Figiúr 3 Method used to analyse qualitative data from the interviews: Themes and Categories.	70
Figiúr 4 Analysis process, through Aims, Themes, Categories and Subcategories dealing with Adult Literacy learners' motivations.	71

Figióir 5 Motivations to learn English-language and Irish-language literacy, as communicated by participants during the interview process.	72
Figióir 6 The Emergent Theme of Irish as a Spoken Language; Categories and Subcategories.	73
Figióir 7 The Emergent Theme of Spoken Irish and its relationship with the research aims.	73
Figióir 8 Test Items in <i>Cuid II</i> of the Survey Instrument and the competencies attributed to the Literacy Levels in <i>Aguisín D.</i>	83
Figióir 9 Potential weaknesses of determining various literacy levels as demonstrated with scores of 60%	86
Figióir 10 The district electoral divisions where the survey was conducted.	92
Figióir 11 The townlands and principal settlement roads in the three district electoral divisions of the survey area.	93
Figióir 12: Five different link functions are available in the Ordinal Regression procedure in SPSS (Norušis 2012: 84).....	99
Figióir 13 Líon na bhfoghlaimeoirí a bhí rannpháirteach sna hagallaimh roinnte de réir a dtaithí sa tseirbhís litearthachta d’aoisigh i gCasla agus/nó san Ionad Breisoideachais i Ros Muc.....	104
Figióir 14 Líon na bhfoghlaimeoirí a bhí rannpháirteach de réir aicme aoise	105
Figióir 15 A fhad agus a bhí rannpháirtithe ag freastal ar an tseirbhís litearthachta.	106
Figióir 16 Daonra an trí thoghroinn cheantair, líon na ndaoine a iarradh, an sampla a baineadh amach agus an ráta freagartha.....	159
Figióir 17 Dáileadh céatadánach na bhfear agus na mban sa sampla i gcomparáid leis an Daonra.	160
Figióir 18 Dáileadh céatadánach an daonra agus an tsampla de réir catagóirí aoise.	160
Figióir 19 Dáileadh céatadánach an daonra agus an tsampla de réir an leibhéil is airde oideachais fhoirmiúil a baineadh amach.	161
Figióir 20 Céatadán an daonra 18 bl. d’aois nó níos sine i dtí thoghroinn cheantair an tsuirbhé nár chríochnaigh meánscolaíocht uachtarach agus céatadán na ndaoine a raibh Gaeilge acu, a iarradh orthu páirt a ghlacadh sa suirbhé agus a ghlac páirt ann.	162
Figióir 21 Céatadán an tsampla de réir catagóirí aoise agus an leibhéil is airde oideachais a baineadh amach.	162
Figióir 22 Céatadán na bhfear agus na mban sa daonra agus sa sampla de réir an leibhéil is airde oideachais fhoirmiúil a bhaineadar amach.	163

Figióir 23 Dáileadh céatadánach an tsampla de réir theanga(cha) na dteaghlach inar fhás na freagróirí aníos.....	164
Figióir 24 Dáileadh céatadánach an tsampla de réir chúlra Gaeltachta agus teanga theaghlaigh a n-óige.....	165
Figióir 25 Céatadán bhfreagróirí de réir chúlra Gaeltachta agus teanga cheannasach theaghlaigh le linn a n-óige.....	165
Figióir 26 Líon agus dáileadh céatadánach fhreagraí an tsampla maidir le cumas na bhfreagróirí léamh agus scríobh i nGaeilge, dar leo féin.....	166
Figióir 27 Dáileadh céatadánach cumas (dar leo féin) fhreagróirí an tsampla léamh agus scríobh i nGaeilge agus i mBéarla.....	166
Figióir 28 Dáileadh céatadánach fhreagróirí an tsampla a thug le fios gor raibh a scileanna litearthachta (i) níos fearr i nGaeilge ná i mBéarla, (ii) níos fearr i mBéarla ná i nGaeilge, nó (iii) a roghnaigh an leibhéal céanna cumais sa dá theanga.....	167
Figióir 29 Dáileadh céatadánach fhreagróirí an tsampla a rinne (1) Cuid I agus Cuid III amháin den suirbhé, (2) a rinne Cuid I agus Cuid II agus na tascanna léitheoireachta de Cuid II agus (3) a rinne an suirbhé ar fad.....	168
Figióir 30 Líon na bhfreagróirí a rinne (a) Cuid I agus Cuid III den suirbhé, (b) a rinne Cuid I agus Cuid II agus na tascanna léitheoireachta de Cuid II agus (c) a rinne an suirbhé ar fad.....	168
Figióir 31 Na tástálacha anailíse dé-aithridí a rinneadh ar fhreagraí an tsampla maidir le leibhéal a rannpháirtíochta sa suirbhé.....	169
Figióir 32 Dáileadh céatadánach leibhéal rannpháirtíochta fhreagróirí an tsampla sa Suirbhé de réir catagóir aoise.....	169
Figióir 33 Dáileadh céatadánach leibhéal rannpháirtíochta fhreagróirí an tsampla sa Suirbhé de réir an leibhéal is airde oideachais a baineadh amach.....	170
Figióir 34 Tástáil le nasc feidhmithe a roghnú chun críche múnla cúlchéimnithe oird i gcás na sonraí rannpháirtíochta.....	171
Figióir 35 An anailís fheiliúnachta a rinneadh i gcás na múnlaí cúlchéimnithe oird a rinneadh ar na leibhéil Rannpháirtíochta, Léitheoireachta agus Scríbhneoireachta maidir le hathrógá neamhspleácha agus líon chatagóirí na n-athróg sin.....	172
Figióir 36 Céatadáin charnacha na leibhéal rannpháirtíochta de réir aoisghrúpaí (18-49 agus 50 bl. d'aois nó níos sine.....	173
Figióir 37 Céatadáin charnacha na leibhéal rannpháirtíochta de réir chatagóir oideachais fhoirmiúil na rannpháirtithe.....	174
Figióir 38 Meastacháin Pharaimeadracha Mhúnla Cúlchéimnithe Oird C.....	174

Figióir 39 Líon agus dáileadh céatadánach fhreagróirí an tsampla de réir an leibhéil léitheoireachta agus scríbhneoireachta a léiríodar.	175
Figióir 40 Na tástálacha staitistiúla a rinneadh ar na leibhéil léitheoireachta a léirigh freagróirí sa suirbhé.....	176
Figióir 41 Na tástálacha staitistiúla a rinneadh ar na leibhéil scríbhneoireachta a léirigh freagróirí sa suirbhé.	176
Figióir 42 Dáileadh céatadánach na leibhéil léitheoireachta a léiríodh de réir inscne.	177
Figióir 43 Dáileadh céatadánach leibhéil léitheoireachta fhreagróirí de réir catagóir aoise.....	178
Figióir 44 Dáileadh céatadánach leibhéil scríbhneoireachta fhreagróirí de réir catagóir aoise.....	178
Figióir 45 Dáileadh céatadánach na leibhéil léitheoireachta a léirigh freagróirí an tsampla de réir an leibhéil is airde oideachais a bhaineadar amach.	179
Figióir 46 Dáileadh céatadánach na leibhéil scríbhneoireachta a léirigh freagróirí an tsampla de réir an leibhéil is airde oideachais a bhaineadar amach.	179
Figióir 47 Dáileadh céatadánach na leibhéil léitheoireachta a léirigh freagróirí an tsampla de réir an leibhéil is airde oideachais a bhaineadar amach.	180
Figióir 48 Dáileadh céatadánach na leibhéil scríbhneoireachta a léirigh freagróirí an tsampla de réir an leibhéil is airde oideachais a bhaineadar amach.	180
Figióir 49 Tástáil chun nasc feidhmithe a roghnú chun críche múnla cúlchéimnithe oird i gcás na leibhéil léitheoireachta agus scríbhneoireachta.....	182
Figióir 50 Céatadáin charnacha na leibhéil léitheoireachta de réir aoisghrúpaí (18-49 agus 50 bl. d'aois nó níos sine.	183
Figióir 51 Céatadáin charnach na leibhéil léitheoireachta de chatagóir oideachais fhoirmiúil na rannpháirtithe.	183
Figióir 52 Meastacháin Pharaiméadracha Mhúnla Cúlchéimnithe Oird (C).....	184
Figióir 53 Céatadáin charnach na leibhéil scríbhneoireachta de réir aoisghrúpaí (18-49 agus 50 bl. d'aois nó níos sine.	185
Figióir 54 Céatadáin charnacha na leibhéil scríbhneoireachta de réir catagóir oideachais fhoirmiúil na rannpháirtithe.	185
Figióir 55 Meastacháin Pharaiméadracha Mhúnla Cúlchéimnithe Oird.....	186
Figióir 56 Dáileadh céatadánach na bhfreagróirí de réir a mhinice agus a rinneadar gníomhaíochtaí a bhain léamh agus scríobh i nGaeilge leo.	187

Figióir 57 U-thástálacha Mann-Whitney <i>Post Hoc</i> i gcás na gcatagóirí aoise agus na Leibhéal Oideachais.....	189
Figióir 58 Dáileadh céatadánach a mhinice agus a thug freagróirí faoi bun 66 bl. d'aois gur léigh nó gur scríobh siad i nGaeilge ina gcuid oibre, de réir catagóir aoise.	190
Figióir 59 Dáileadh céatadánach ar a mhinice agus a bhí freagróirí faoi bhun 66 bl. d'aois ag léamh agus ag scríobh i nGaeilge ina gcuid oibre de réir an leibhéil is airde oideachais a baineadh amach.	191
Figióir 60 Tuairim na bhfreagróirí faoi thábhacht scileanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta Gaeilge.	191
Figióir 61 Líon agus dáileadh céatadánach na bhfreagraí ar an gceist an mbeadh fonn ar an bhfreagróir feabhas a chur ar a c(h)umas léamh agus scríobh i nGaeilge.	192
Figióir 62 Freagraí freagróirí a raibh fonn orthu a scileanna litearthachta i nGaeilge a fheabhsú de réir athróga déimeagrafacha an tsuirbhé agus na scileanna litearthachta a tugadh le fios agus a léiríodh. (Tástálacha Chi-chearnóige).....	192
Figióir 63 Céatadán na bhfreagróirí a raibh fonn orthu a scileanna a fheabhsú, de réir catagóir aoise.	193
Figióir 64 Céatadán na bhfreagróirí a raibh fonn orthu a scileanna a fheabhsú de réir cumas (féinmheasta) scríbhneoireachta i nGaeilge.....	193
Figióir 65 Céatadán na bhfreagróirí a raibh fonn orthu a scileanna a fheabhsú, de réir an leibhéil scríbhneoireachta a léiríodar i gCuid II den Suirbhé.....	194
Figióir 66 Céatadán na bhfreagróirí a raibh fonn orthu a scileanna a fheabhsú, de réir an leibhéil is airde oideachais fhoirmiúil a bhaineadar amach.....	194
Figióir 67 Céatadán de fhreagróirí an tsampla a thug le fios go mbeadh fonn orthu a gcuid scileanna litearthachta i nGaeilge a fheabhsú ($n = 129$), a roghnaigh fáthanna éagsúla a bhí á spreagadh.....	195
Figióir 68 Na fáthanna a roghnaigh freagróirí nach mbeadh fonn orthu feabhas a chur ar an gcumas a bhí acu an Ghaeilge a léamh nó a scríobh.....	198
Figióir 69 Ról cleachtais litearthachta sa mórtheanga ar dhíothú na mionteanga	216
Figióir 70 Cúig chatagóir foghlaimeoirí (nó ábhair foghlaimeora) i bpobail na Gaeltachta agus riachtanais shainiúla litearthachta Gaeilge a bhainfeadh leo.....	224

Achoimriú

Ba í aidhm an staidéar taighde seo ná tuiscint a fháil ar dhearcadh, chumas agus riachtanais lucht labhartha na Gaeilge sa nGaeltacht maidir le litearthacht sa teanga sin i gcúinsí an tsíorbhrú atá ar an nGaeilge mar theanga phobail.

Cuireadh agallamh ar sholáthraithe sheirbhís litearthachta d'aoisigh sa nGaeltacht (ochtar) agus ar chainteoirí Gaeilge (16 duine) a bhí ag úsáid na seirbhíse sin agus seirbhís oideachais aoisigh eile. Ceistíodh rannpháirtithe maidir lena mbraistintí faoin nGaeilge i gcleachtais litearthachta an phobail, agus faoi na tosca a bhí ag spreagadh foghlaimoirí chun cúnaimh a fháil. Trascríobhadh na hagallaimh agus rinneadh anailís théamach orthu le NVIVO.

Forbraíodh ionstraim shuirbhé chun scileanna litearthachta Gaeilge a mheas agus chun eolas a bhailiú maidir le cleachtais agus riachtanais litearthachta Gaeilge. Bailíodh faisnéis ó 247 freagróir i dtrí thoghroinn i nGaeltacht Chonamara.

Ba é leibhéal an oideachais fhoirmiúil an deitéarmanant ba shuntasáí maidir le leibhéal na scileanna agus inniúlacht a bhí ionann le leibhéal NFQ 3 (ar a laghad) ag formhór na ndaoine a chríochnaigh an mheánscolaíocht. Ba é an t-oideachas an deitéarmanant ba thábhachtaí freisin maidir le minice an Ghaeilge a úsáid ina gcleachtais litearthachta.

Tugadh le fios go mbraitheann chuid mhór de mhuintir na Gaeltachta go bhfuil a gcuid scileanna litearthachta níos fearr i mBéarla ná i nGaeilge, ach go háirithe nuair a bhíonn scileanna ísle acu, agus go raibh an éagothroime sin ina toradh ar an ról ceannasach atá ag an mBéarla i gcleachtais litearthachta phobal na Gaeltachta. Cé go bhfuil litearthacht sa nGaeilge tábhachtach dá bhféiniúlacht mar phobal Gaeltachta, tá a feidhmiúlacht teoranta i gcleachtais litearthachta an phobail ag cur le cúngú feidhm na teanga agus leis an aistriú teanga go Béarla. Moltar seirbhís litearthachta Gaeilge d'aoisigh sa nGaeltacht a sholáthar go príomha mar thaca don phróiseas reachtúil pleanála teanga.

Dearbhú

Dearbhaímse gurb é mo shaothar féin ar fad atá sa tráchtas seo agus nach bhfuil céim faighte agam san ollscoil seo ná in aon ollscoil eile bunaithe ar aon chuid den saothar seo.

Éamonn Ó Bróithe

Buíochas

Ba mhór agam buíochas ó chroí a ghlacadh le mo bheirt chomh-mhaoirseoirí an Dr. Jane Sixsmith agus an tOllamh Conchúr Ó Giollagáin as an treoir stuama, agus as an tacaíocht gan teip a thugadar dom agus as mo mhisneach a athmhúscailt nuair ba ghá é.

Tá mé faoi chomaoin mhór freisin ag baill eile an choiste taighde, an Dr. Lisa Purcell agus an Dr. Brendan MacMahon, a chuir comhairle luachmhar ar fáil dom ar uairibh agus an Dr. Jerome Sheehan ó Roinn na Matamaitice, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh.

Glacaim buíochas chomh maith le coiste agus foireann Bhreacadh, Máire Uí Éanaigh, Mary Kitt, Martina Needham, Eithne Nic Dhonnchadha, Dolores Nic Ghéidigh, Máirín Uí Niadh agus Nóirín Ní Ghrádaigh Rafferty as a gcomhairle, a gcúnamh agus a suim sa taighde.

Níorbh fhéidir an taighde a dhéanamh murach an chomhoibriú a fuair mé ó fhoireann agus ó fhoghlaimoirí Ionaid Oideachais Bhord Oideachais agus Oiliúna na Gaillimhe agus Ros Comáin i gCasla agus i Ros Muc agus ó bhaill foirne Bhoird Oideachais agus Oiliúna eile a bhí ag obair sa nGaeltacht thiar, thuaidh agus theas. Bhíodar ar fad fial, féiltiúil, foighneach liom.

Tá mé an-bhuíoch de na daoine a chuidigh liom an Suirbhé Gaeltachta a chur i gcrích, ach go háirithe Caitriona Uí Choisdealbha, Sarah Ní Chuirreáin, Niamh Ní Thuairisc agus Katherine Francis, Órla de Búrca agus ar ndóigh, do na céadta duine i gCois Fharráige a chuir fáilte romhainn agus a bhí sásta páirt a ghlacadh sa taighde.

Ba liosta le háireamh iad na daoine eile a chuidigh liom i slite éagsúla le linn an taighde, go mór mór mo chuid chomhghleacaithe sa Roinn Cothú Sláinte in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh, idir fhoireann agus mhic léinn.

Tá mo bhuíochas mór ag dul don Choimisinéir Teanga, Rónán Ó Domhnaill, don Iar-Choimisinéir Teanga, Seán Ó Cuirreáin, agus d'fhoireann Oifig an Choimisinéara Teanga as cur ar mo chumas a bheith as láthair ón Oifig chun an taighde seo a dhéanamh in ainneoin a ghnóthaí agus a bhíonn an Oifig sin i gcónaí.

Ar deireadh, gabhaim buíochas ó íochtar mo chroí le mo bhean Phil agus le mo bheirt mac, Éamonn Óg agus Eoghan a thacaigh liom i míle slí agus bhí chomh foighneach liom.

Tiomnaím an saothar seo i ndílchuimhne Diarmuid agus Joanna a bhásaigh le linn an taighde seo; gurbh fhearrde iad a n-aistir ón saol seo.

Caibidil 1: Réamhrá

Ba é cuspóir an staidéar taighde seo ná tuiscint a fháil ar dhearcadh agus ar riachtanais mhuintir na Gaeltachta maidir le litearthacht sa nGaeilge. Is éard atá i gceist le ‘muintir na Gaeltachta’ ná an pobal aosach a chónaíonn sna limistéir Ghaeltachta agus arb í an Ghaeilge a bpríomhtheanga labhartha nó ceann dá bpríomhtheangacha labhartha. Ba é an sainmhíniú a ghlacadh ar ‘litearthacht sa nGaeilge’ chun críche an taighde ná cruthú nó úsáid téacsanna Gaeilge (lámhscríofa, clóite nó leictreonacha) i gcleachtais litearthachta an phobail sin agus na scileanna nó na hinniúlachtaí litearthachta atá de dhíth chun páirt thairbhiúil a ghlacadh sna cleachtais sin.

Thionscain an Roinn Oideachais agus Scileanna an taighde seo i gcomhar le Breacadh agus bhí d’aidhm aige go gcuideodh sé leis an tSeirbhís Litearthachta d’Aosaigh, a bhíonn á riaradh ag na Boird Oideachais agus Oiliúna, freastal níos fearr a dhéanamh ar an bpobal sin, chomh fada agus a bhaineann sé le litearthacht sa nGaeilge.

Ar ndóigh, tá riachtanais an duine aonair nó an phobail maidir le cumas, nó sealbhú scileanna litearthachta sa teanga, agus an dearcadh atá acu ina leith, ag brath, a bheag nó a mhór, ar an bhfeidhm a bhaineann siad as an nGaeilge scríofa i ngnáth-imeachtaí a saoil, nó ar an bhfeidhm a bhainfidís aisti ach na scileanna sin a bheith acu. Múnlaíonn ról na teanga scríofa i saol, i dtaithí agus i samhlaíocht an duine nó an phobail an tábacht atá ag scileanna áirithe litearthachta ina súile agus le hinmhianaitheacht scileanna áirithe a shealbhu nó a fheabhsú.

Cuireann cuspóir an taighde inár láthair, dá bhrí sin, dhá mhórpharaidím ar litearthacht atá á bplé le fada i léann na litearthachta; an litearthacht mar theicneolaíocht chumarsáide (*‘an tSamhail Uathrialathach’*) agus an litearthacht mar chleachtas sóisialta (*‘an tSamhail Idé-eolaíochta’*). Scrúdaítear an dá mhórpharaidím seo i gCaibidil 2. Fiú agus go leagtar béim níos mó ar pharaidím amháin seachas ar an gceann eile ó thráth agus ó chomhthéacs go céile, tá siad fite fuaite lena chéile; ní feidhmiúlacht gan feidhm agus ní féidir feidhmiú gan feidhmiúlacht. Is téama é sin i ritheann ina shnáithe tríd an staidéar seo ar fad.

Ó tosaíodh ag tabhairt airde ar cheist na litearthachta aosáí in Éirinn sna 1970óidí, forbraíodh an tSeirbhís sin faoi anáil mhór na Samhla Idé-Eolaíochta den litearthacht mar a bhí sí á léirmhíniú ag Brian Street agus ag an *Léann Nua Litearthachta*. Tá an *cleachtas litearthachta*, mar a d'fhorbair Street é (1993), ina choincheap lárnach den tsamhail seo ar litearthacht. Is ionann cleachtais litearthachta phobail agus an nósmaireacht agus na coincheapa a bhaineann leis an úsáid a bhaineann daoine as an scríobh agus an léamh i ngnóthaí a saoil. Bíonn na cleachtais seo, dá bhrí sin, fréamhaithe in aidhmeanna sóisialta agus cleachtais níos leithne cultúrtha.

Chonacthas athruithe móra sa tslí a riartar earnáil an oideachais aosáigh agus an bhreisoideachais in Éirinn ó thosaigh an taighde seo féin agus beidh athbhreithniú á dhéanamh ar an tSeirbhís Litearthachta d'Aosaigh (SOLAS 2014: 99 - 101). Tá sé luath fós chun a thuar cén tionchar a bhéas aige seo ar nádúr agus comhdhéanamh na tacaíochta a thabharfar i réimse na litearthachta d'aosaigh amach anseo.

Dá mhéid an bhéim ar chleachtais litearthachta an phobail agus ar riachtanais an fhoghlaimeora, níl mórán fianaise ann gur tugadh mórán airde ar an bhfíric go raibh pobal labhartha Gaeilge in Éirinn agus go mb'fhéidir go raibh riachtanais ar leith acu maidir le litearthacht sa teanga sin, go dtí tús na mílaoise nua. Aithníodh sa bPáipéar Bán ar Oideachas Aosach i 2000 (Roinn Oideachais agus Eolaíochta 2000: 52) an ceart a bhí ag cainteoirí Gaeilge na Gaeltachta a gcuid mianta oideachais agus oiliúna a leanúint ina dteanga féin agus bunaíodh Breacadh chun tacaíocht a thabhairt do na Coistí Gairmoideachais a gcuid seirbhísí oideachais aosáigh a chur ar fáil as Gaeilge sa nGaeltacht, an litearthacht d'aosaigh ach go háirithe.

Is ceist thábhachtach eile í an bhaint atá ag sealbhú scileanna litearthachta agus cleachtais litearthachta phobal mionteanga le caomhnú na mionteanga mar theanga bheo phobail nó leis an aistriú go dtí teanga an mhóraithe. Is ceist an-ábhartha í seo i gcás na Gaeltachta mar a bhfuil an t-aistriú go Béarla ag cur todhchaí na Gaeilge i gcontúirt mhór (Ó Giollagáin *et al.* 2007; Ó Giollagáin agus Charlton 2015).

Tuigtear dúinn ó léann na sochtheangeolaíochta, mura mbaintear feidhm as teanga i bhfearainn áirithe, go gcailltear, (nó nach bhforbraítear) an réimse teanga a fheileann do na fearainn sin. Feictear cúngú i réimse stíle agus i bhfoclóir an chainteora mhionteanga sa teanga sin. D'áitíodh sa staidéar seo gur gá breathnú ar scileanna agus cleachtais litearthachta sa mionteanga i gcomhthéacs phróiseas seo an

dealúcháin teanga, mar minic go maith, bíonn feidhm ag an teanga scríofa in anchuid de na fearainn i gceist.

Má tá deis ag an bpobal mionteanga scileanna litearthachta a shealbhú ina dteanga féin (tríd an gcóras oideachais, mar shampla), cuireann sé ar a gcumas feidhm a bhaint as a dteanga i bhfearainn éagsúla teanga a mbíonn ócáidí litearthachta ag baint leo agus faightear taithí ar réimsí éagsúla teanga. Soláthraítear don fhorbairt intleachtúil sa teanga dhúchais agus d'fhorbairt acmhainneacht fheidhme agus chumarsáide. Ós a choinne sin, mura mbaintear feidhm, nó mura féidir feidhm a bhaint as scileanna litearthachta a shealbhaítear nó má fheictear gur mó tairbhe teanga an mhóraithe a úsáid, maolaítear cumas agus tábhacht na litearthachta sa mionteanga. Tá fearainn thábhachta teanga atá lasmuigh de smacht agus de cheannas an phobail mhionteanga agus fiú má ghéilltear spás teoiriciúil don mhionteanga, is féidir leisce a bheith ar lucht na mionteanga feidhm a bhaint as an mionteanga sna fearainn sin toisc gur muiníní agus gur cumasaí iad sa mórtheanga nuair atá siad ag plé leis an réimse teanga a fheileann don fhearann sin, cheal taithí acu ar úsáid na mionteanga ina leithéid. Nuair is tábhachtaí do leas an duine an chumarsáid sa bhfearann sin, is práinní na ceisteanna seo dó /di. Is ar an tslí sin a bhíonn an fheidhm agus an fheidhmiúlacht ag lagú a chéile ar aon agus go bhfaigheann litearthacht sa mórtheanga an lámh in uachtar idir chumas agus chleachtais agus déantar imeallú ar an mionteanga i saol agus i dtraithí an duine.

Bhí an pheirspictíocht shochtheangeolaíochta seo ina creat choincheapúil don staidéar a rinneadh. Cuirtear síos i gCaibidil 3 ar an taighde a rinneadh, na slite a tugadh faoi agus na fáthanna a bhí leis na slite sin. Ba thaighde modhanna meastha é ina raibh dhá phríomhghné. Cuireadh sraith agallamh ar dhaoine a bhí ag soláthar seirbhíse litearthachta d'aoisigh do mhuintir na Gaeltachta agus ar chainteoirí líofa ón nGaeltacht a bhí ag baint earraíochta as an tseirbhís sin idir dhaoine a bhí foghlaim i mBéarla agus i nGaeilge. Bhí na foghlaimeoirí ar cuireadh agallamh orthu as deisceart Chonamara agus Árainn ach cuimsíodh sna hagallaimh a cuireadh soláthairtí seirbhíse rannpháirtithe a bhíonn ag freastal ar phobail eile Ghaeltachta agus fuarthas léargas níos leithne an tslí sin. Ceistíodh rannpháirtithe maidir lena mbraistintí faoin nGaeilge i gcleachtais litearthachta an phobail, maidir leis na tosca a bhí ag spreagadh na bhfoghlaimeoirí cúnaimh a fháil ón tSeirbhís agus maidir leis

an tSeirbhís féin. Cuirtear síos ar na tuairimí agus na braistintí a roinn rannpháirtithe na n-agallamh i gCaibidil 4.

Ba é an dara gné den taighde ná suirbhé a rinneadh i dtrí thoghroinn cheantair Ghaeltachta i ndeisceart Chonamara. Chuathas ó dhoras go doras agus tugadh cuireadh do gach aosach a casadh orainn páirt a ghlacadh. Bhí an suirbhé comhdhéanta de thrí cuid. Sa gcéad chuid bailíodh/sonraíodh eolas déimeagrafach ó na freagróirí, maidir lena n-aois, a n-inscne, an leibhéal oideachais fhoirmiúil a bhí bainte amach acu, ar de bhunadh na Gaeltachta iad agus ar tógadh iad le Gaeilge nuair a bhíodar ag fás aníos.

Sa dara cuid den suirbhé iarradh ar fhreagróirí roinnt tascanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta a dhéanamh. Bhí na míreanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta bunaithe ar ábhar áitiúil agus iad rangaithe i leibhéal a bhí ag freagairt d'inniúlachtaí na leibhéal litearthachta atá in úsáid ag an tseirbhís litearthachta agus ar chuid iad de Creat Náisiúnta na gCáilíochtaí (NFQ).

Sa tríú cuid, cíoradh ceisteanna faoi fheidhm na Gaeilge i gcleachtais litearthachta an phobail, a mhínice agus a bhí gníomhaíochtaí litearthachta á ndéanamh acu agus tábhacht litearthacht na Gaeilge, dar leo. Fiafraíodh díobh freisin, an mbeadh fonn orthu feabhas a chur ar a gcuid scileanna agus, má bhí, céard a bheadh ag spreagadh an fhoinn sin. Tá cuntas ar an anailís staitistiúil a rinneadh ar na sonraí a bailíodh sa suirbhé sin i gCaibidil 5.

Déantar tátal i gCaibidil 6 ar a fuarthas amach faoi chumas agus cleachtas litearthachta an phobail agus bhreathnaítear ar a fuarthas amach maidir leis an tSeirbhís litearthachta i gcomhthéacs straitéisí an Stáit i leith an bhreisoideachais agus i leith na Gaeilge. Rianaítear creat choincheapúil i gCaibidil 2 maidir le sealbhú scileanna litearthachta i bpobal mionteanga, le feidhm na mionteanga i gcleachtas litearthachta an phobail sin agus an bhaint atá ag an bhfeidhm sin le caomhnú nó le haistriú teanga. I gCaibidil 6, déantar an chreat sin a mheas arís i bhfianaise an taighde a rinneadh.

Críochnaítear an taighde (Caibidil 7) le roinnt moltaí a rinneadh d'fhonn feabhas a chur ar sholáthar seirbhíse do phobal na Gaeltachta agus chun tacú le pobal na Gaeltachta (agus le pobail eile Ghaeilge), tríd an tseirbhís sin, le cur i bhfeidhm pleananna reachtúla Gaeilge a bhfuil de chuspóir acu gnáth-úsáid na Gaeilge a mhéadú, cleachtais litearthachta san áireamh.

Caibidil 2: An Léirmheas Litríochta

2.1 Paraidímí

2.1.1 *Litearthacht Uilechoitinn*

Ba i 1883 a bhí an taifead ba luaithe d'úsáid an fhocail Bhéarla “literacy” de réir Fhoclóir Bhéarla Oxford. Ag tagairt do dhéanaí an dáta sin, thuairimigh David Dickson nár tháinig sé ar an saol go dtí go raibh scileanna litearthachta chomh forleathan sin i measc dhaonra fásta na Ríochta Aontaithe gur norm a bhí iontu (Daly agus Dickson 1990). Ba le linn an naoú aois déag a tugadh faoi léamh agus scríobh a thabhairt don uile dhuine agus i dtús an chéid dar gcionn maíodh ‘England, together with a handful of advanced Western countries had for the first time in history, achieved a literate society’ (Vincent 1989: 1). Is é an dála céanna i gcás na hÉireann mar a laghdaigh céatadán na ndaoine nach raibh scríobh ná léamh acu ó 53% i 1841 go dtí 12% i 1911 agus ‘The problem of illiteracy had been virtually beaten in Ireland by the end of the century’ (Dudley Edwards 1973: 243).

Le linn an fhichiú haois, anuas go dtí na 1970ídí, i dtíortha an “domhain fhorbartha”, glacadh leis gur cumas nó scil a bhí sa litearthacht gur chóir agus gur ghnáth a bheith ag gach ball aosach na sochaí. Samhlaíodh déscaradh simplí idir an *litearthacht* agus an *neamhlitearthacht*. Bhíothas ag déanamh scime san oideachas foirmiúil den *scríobh* agus *léamh*. Ba ghléasanna foghlama iad sin, seachas cuspóirí iontu féin. Nuair a bhíothas ag trácht ar *litearthacht*, ba hiondúil go rabhthas ag tagairt d’aoisigh *neamhliteartha*, aicme daoine ar ‘chlaonaithe’ iad ón norm a sainíodh trí uireasa a bheith ag baint leo agus ar chóir dul i ngleic léi trí scil mheicniúil a fhoghlaim (Ong 1986: 23; Snow *et al.* 1998: 19-29; Lankshear agus Knobel 2008: 7-8).

2.1.2 *An tSamhail Uathrialathach*

Anuas go seachtóidí an chéid seo caite, áitíodh go raibh saintréithe áirithe ag baint leis an litearthacht mar a samhlaíodh í sa dioscúrsa acadúil agus poiblí araon. Sa tsamhail seo, is teicneolaíocht neodrach chumarsáide, chognaíochta agus intleachta í an litearthacht ar féidir feidhm a bhaint aisti i slite éagsúla ach fós go n-imríonn sí tionchar ar an duine aonair agus ar shochaithe a thagann i dteagmháil léi, gan spleáchas den chultúr agus den chomhthéacs ina mbíonn sí agus den tslí a bhaintear

feidhm aisti. Bhaist Brian V. Street (1984: 19-24) *an tSamhail Uathrialathach*¹ ar an bparaidím seo den litearthacht a chuimsigh, dar leis, na saintréithe sin agus é ag cáineadh a ró-shimplíochta.

2.1.3 An Téis Litearthachta

Chun tosaigh i measc na n-údar a d'áitigh go solabhartha ar son na tuisceana sin ar an litearthacht bhí an tAthair Walter J. Ong (1982, 1986) agus an t-antraipeolaí sóisialta Jack Goody (Goody agus Watt 1968; Goody 1977). Dar leis an 'Téis Litearthachta' ba chéim oll-mhór éabhlóide i bhforás an chine dhaonna aireagán teicneolaíocht na litearthachta (agus litearthacht aibítire go mór mór) ba chionsiocair leis an oiread d'iarmhairtí gur féidir an stair agus sochaithe a dhealú idir "liteartha" agus "réamhliteartha". Ba é atáirgeadh na cainte i gcló grafach an fhorbairt chumarsáide ba thábhachtaí go mór fada i ndiaidh éabhlóid na hurlabhartha féin (Goody 1977:10; Hannon 1995: 2).

Shaor an teicneolaíocht seo an chumarsáid ó chuing na láithreachta ó thaobh ama agus spáis de agus d'athraigh sí an caidreamh leis an am a chaitheadh agus an comhchaidreamh le daoine eile. Ba í ba chionsiocair le comhphobail ní ba fhairsinge, ní ba choimpléascaí agus ní ba ilghnéithí; le sochaithe uirbeacha agus leis an smaoineamh loighciúil, anailíseach agus réasúnach is dúshraith den eolaíocht, den daonlathas agus den fhorbairt eacnamaíochta agus sóisialta (Graff 1987: 381-82; Hannon 1995: 2-3; Blackledge 2000: 57).

Is í an tsamhail seo an bunús le cuid mhór den dioscúrsa polaitiúil agus den tslí a léirítear an litearthacht sna meáin (Gee 1996: 97; Graff 1987: 382). Nuair atá na leibhéil arda litearthachta ina dtréith comóna de shochaithe comhaimseartha daonlathacha, déantar talamh slán den cheangal cúisíoch idir ardleibhéil litearthachta agus institiúidí daonlathacha sóisialta agus forbairt tionsclaíoch agus eacnamaíochta (Olson 1994: 5).

Ina theannta sin, tá tionchar nach beag aige ar an tslí a dtuigtear sealbhú na litearthachta. Tuigeadh go léitear ón *mbun aníos*: gur aithnigh an léitheoir spreagthaí amhairc, rinne sé fuaimeanna a dhíchódú astu; d'aithin sé/sí focail dá réir agus bhain sé/sí brí astu. Bhí an léitheoireacht ag brath ar eolas domhain ar litriú agus ar an

¹ *Autonomous Model*

gcoibhneas idir é agus fuaimneanna na teanga (Adams 1990: 11; Adams 1993, luaite i Street agus Lefstein 2007: 66); ‘readers are passive decoders of sequential graphic-phonemic-syntactic-semantic systems in that order’ (Alderson 2000: 16-17).

2.1.4 *An Litearthacht Fheidhmiúil*

Bhí an easpa litearthachta, dá réir sin, ina chonstaic roimh thíortha sa tríú domhan a bhí “i mbéal forbartha”. Bhí Eagraíocht Oideachais, Eolaíochta agus Chultúir na Náisiún Aontaithe (UNESCO) ar thús cadhnaíochta i ‘ndíothú na neamhlitearthachta’ go hidirnáisiúnta ó bunaíodh í i 1947 (UNESCO: 1973, 2004).

Tháinig coincheap na ‘litearthachta feidhmiúla² chun tosaigh, dá reir sin, sna 1960óidí agus 1970óidí (UNESCO 1970, 1973). Chuir formhór thíortha an tríú domhain rompu an tionsclaíocht a fhorbairt agus an talmhaíocht a chur in oiriúint don saol nua-aimseartha agus ba chuspóir na bhfeachtas litearthachta feidhmiúla ag an am (*Experimental World Literacy Programme*) réiteach theicniúil a chur ar fáil ar chonstaicí socheacnamaíochta (UNESCO: 2004: 9).

‘Throughout a diversity of situations, the aim of functional literacy remains basically the same: to mobilize, train and educate still insufficiently utilized manpower, to make it more productive and more useful to itself and to society’ (UNESCO 1973: 10).

Sna 1970óidí a tosaíodh ag plé na *litearthachta* i gcomhthéacs an chórais oideachais i Stáit Aontaithe Mheiriceá agus i dtíortha eile an Bhéarla. Ba sna luathseachtóidí a aithníodh an litearthacht mar cheist pholaitiúil náisiúnta sa Ríocht Aontaithe (Hamilton *et al.* 2001: 24; Bailey 2006: 200; Hamilton 2012: 5-6). Bhíothas inníoch go raibh caighdeáin fheidhmiúla litearthachta ag titim tráth a raibh athruithe ollmhóra ag titim amach ar an eacnamaíocht i ré na hiarthionsclaíochta agus athruithe dá réir ar mhargadh na fostaíochta agus i dtréithe agus riachtanais an ghnáthshaoil araon. Bhí inní ann nach raibh ag éirí leis an gcóras scolaíochta na bunscileanna litearthachta a mhúineadh do dhaoine ba ghá le feidhmiú sa tsochaí iarthionsclaíoch, nó go raibh cuid mhór den phobal á fágáil ar an trá fholamh gan leibhéil *fheidhmiúla* litearthachta acu (Graff 1987: 390-393; Lankshear agus Knobel 2008: 10).

² *Functional Literacy*

Is ábhar díospóireachta poiblí é an *éigeandáil litearthachta* atá nach mór buan anois.³ Thuairimigh údair áirithe (Heath 1980: 123; Graff 1987: 372; Hamilton 2012: 104-106) go luíonn sé le réasún, nuair a chuirtear san áireamh an infheistíocht mhór a dhéantar sa scolaíocht phoiblí, go mbeadh ceisteanna á gcur faoi éifeacht an chórais agus go dtionscnófaí cláir leasuithe sa chóras oideachais d'fhonn leibhéil litearthachta feidhmiúla a fheabhsú. Maítear go minic go mbíonn an leibhéal litearthachta, atá ag teastáil ón aosach chun feidhmiú i sochaithe, ag dul in airde i gcónaí i saol atá ag dul i gcastacht agus i ndúshlánacht agus go bhfuil leibhéil mhífheidhmiúla litearthachta ina mbaol don rath eacnamaíoch agus don comhtháthú sóisialta (OECD: 1995: 13; Snow *et al.* 1998: 20; OECD 2010: 7; Adams 1993, luaite i Street agus Lefstein 2007: 64; Finnegan 2003: 14).

2.1.5 *An Dúshlán á thabhairt don tSamhail Uathrialathach*

Tugadh an dúshlán do ghnéithe áirithe de shamhail seo na litearthachta, go mór mór sna 1980oidí ag traidisiúin éagsúla léinn shóisialta dála na hantraipeolaíochta sochultúrtha, na síceolaíochta cultúrtha agus na sochttheangeolaíochta (Bartlett agus Holland 2002: 11). Cheistigh antraipeolaithe agus eitneagrafóirí, dála Sylvia Scribner agus Michael Cole (1981) agus Ruth Finnegan (1988, 2000) ha hiarmhairtí cognaíochta a chreideadh a bheith ina thoradh a shealbhú na litearthachta, cinnteachas teicneolaíochta Goody agus Ong agus an “deighilt mhór” idir daoine liteartha agus réamhliteartha.

2.1.5.1 *An Fhorbairt, Smacht Sóisialta agus Litearthacht na Fuascailte*

Thug Harvey Graff (1979, 1987) an dúshlán don tuiscint go mbíonn an fhorbairt shóisialta agus an dul chun cinn sa saol ina dtorthaí nádúrtha ar an litearthacht. Ceiltear leis an mbonn tuisceana a bhí coitianta (‘miotas na litearthachta’) fairsinge na héagothroime agus an leithcheala. Chonacthas dó-san go raibh an méadú ar an litearthacht ina thoradh (seachas ina chionsiocair) ar na leasuithe sóisialta sin (1987: 376-77). Dála Claude Lévi-Strauss roimhe (1955: 352-355), d’áitigh Graff gur chonacthas buntáiste na scolaíochta uilechoitinne chun lucht saothair a mhúnlú agus a oiliúint; lucht saothair a bhí poncúil, umhail, ceansaithe agus toilteanach agus

³Ba shampla fíorshuimiúil é an t-alt a scríobh Debora Orr sa *Guardian* i Mí Dheireadh Fómhair 2011. Mhínigh sé go ndearna lucht círéibe creach ar fhormhór na siopaí ar fad i Clapham Junction ach nár dhrannadar le siopa leabhar ann. Ba léiriú é, dar léi, ar ‘Britain’s Shameful Literacy Crisis’ agus ar ‘a debilitating exclusion from a civilised culture’ i gcás na greachadóirí nár shantaíodar aon ní sa siopa leabhar (Orr: 2011).

ábalta orduithe a chomhlíonadh. Ba í an litearthacht an meán ab fhearr chun na luachanna agus an mhoráltacht chuí (agus an comhtháthú sóisialta, dá réir sin) a chothú i measc an lucht oibre (Graff 1987: 262). In áit daoine a fhuascailt ó chorra cruá an tsaoil, áitíodh gur baineadh feidhm as an litearthacht riamh anall agus ó aois go haois chun tacú le huaslathais shóisialta, chun cur le cumhacht scothaicmí agus chun an daoscarshlua a mhúnlú chun glacadh lena n-áit san ordlathas sóisialta a fhágann na scothaicmí in uachtar (Broadfoot 1996: 37; Gee 1996: 36); ‘no literacy is politically neutral, including the institutionally based literacy of church, state, business and school that continues to undergird the hegemonic process in Western society’ (Gee 1996: 38).

Ar an gcaoi chéanna, thuairimigh roinnt údar, má tá tosca eacnamaíochta agus sóisialta á n-athrú ó bhun sa saol comhaimseartha *Iarchaipitlíoch* (Drucker 1993), gur slán i gcónaí don dúshaothrú agus don éagothroime i ré seo an nuachaipitleachais dhomhdaithe lena gheilleagar eolasbhunaithe. Athrófar na scileanna agus na luachanna a bheidh ag teastáil ó na haicmí, idir uasal agus íseal, ‘litearthacht nua’ na teicneolaíochta cumarsáide agus faisnéise san áireamh (Olson 1994: 10; Gee 1996: 36; Roberts 2000).

Os a choinne sin, bhí traidisiún radacach ag dul siar go dtí an 19ú haois a d’áitigh, ar nós an Chairtigh William Lovett, ar son feidhm don oideachas agus don litearthacht chun cur ar chumas na coitiantachta na héagóra a bhí á n-imirt orthu a thuiscint (Hannon 1995: 10). Bhí an-tionchar ag saothar an oideachasóra Paulo Friere (1972). Ba é cuspóir *Pedagogia* nó oideolaíocht Friere ná *conscientizacao*⁴, próiseas faoina bhfoghlaímítear ionchódú agus díchódú na scríbhneoireachta mar mhodh chun tuiscint agus léargas a fháil ar aincheart agus éagóra sóisialta, polaitiúla agus eacnamaíochta an tsaoil agus bearta a dhéanamh i gcoinne an leatroim dá réir. Chuaigh saothar Friere i bhfeidhm ar an dioscúrsa faoin litearthacht d’aoisigh in Éirinn mar ar aithníodh gur cuid lárnach do fhorbairt scileanna litearthachta an cíoradh a dhéanann foghlaimeoirí ar a saol, a dtuairimí agus a dtaithí féin agus chur ar a gcumas na nithe sin a chur in iúl (NALA 2005a: 9-10).

⁴ Comhfhiosacht chriticiúil.

2.1.6 An tSamhail Idé-eolaíoch

Sa mbliain 1984, rinne Brian V. Street cás ina leabhar iomráiteach *Literacy in Theory and Practice* (1984) nárbh fhéidir glacadh leis an ‘tSamhail Uathrialathach’, (mar a thug sé uirthi). D’áitigh sé go gcaithfí an litearthacht a thuiscint mar chleachtas atá fite fuaite agus ag feidhmiú i dtosca agus i gcomhthéacsanna áirithe sóisialta, cultúrtha, polaitiúla agus staire. Chaithfí an teoiricíocht nó an tuiscint ar litearthacht a bhunú ar nádúr na “gcleachtas” difriúil litearthachta agus ar an idé-eolaíocht is bunús leo, sa tsochaí ina bhfuilid á gcleachtadh. Cé is moite den gcomhthéacs sóisialta sin, ní raibh brí ná feidhm le litearthacht.

Ghlac Street chuige féin coincheap ‘na hócáide litearthachta’⁵ ó shaothar táscaigh eitneagrafaíochta Shirley Brice Heath, *Ways with Words* (1983). Is éard a bhí sna hócáidí litearthachta ná ‘occasion(s) in which a piece of writing is integral to the nature of participants’ interactions and interpretative processes’ (Heath 1982: 50, luaite in Bartlett agus Holland 2002: 11). Chuir Street le coincheap na hócáide litearthachta trí fhorbairt choincheap an ‘chleachtais litearthachta’⁶ a thagair don chomhthéacs nómhaireachta agus coincheapa a bhaineann leis an úsáid a bhaintear as scríobh agus léamh: “‘Literacy Practices’ incorporate not only “literacy events” as empirical occasions to which literacy is integral, but also “folk models” of those events and the ideological preconceptions that underpin them’ (Street 1993: 12-13).

Bhí na coincheapa sin, an ócáid agus an cleachtas litearthachta, le bheith ina gclocha coirnéil do ghluaiseacht acadúil ar a tugadh an ‘Léann Nua Litearthachta’.⁷ Ón bpeirspictíocht seo, caithfear an litearthacht a thuiscint mar cleachtas sóisialta a chleachtar i dtaithí agus i ngnáthshaol an duine aonair agus na sochaí lena mbaineann sé/sí. Is éard atá sna gcleachtais litearthachta, mar sin, ná an bhaint nó an nasc idir scríobh agus léamh agus na struchtúir shóisialta ina bhfeidhmíonn siad agus a chuidíonn siad lena dtógáil. Is próisis sóisialta iad a chothaíonn an caidreamh idir dhaoine agus cuimsíonn siad tuiscintí agus luachanna comónta sa tsochaí atá á gcleachtadh.

⁵ *Literacy event*

⁶ *Literacy practice*

⁷ *New Literacy Studies*

Mar a mhínigh Street, ní iompar infheicthe i gcónaí atá sna cleachtais seo mar go gcuimsíonn siad an dearcadh, mothúcháin agus gaolta sóisialta, lena n-áirítear an tsamhail a bhí ag daoine ar an litearthacht féin, an tslí a labhraíonn siad fúithi agus an tuiscint a bhí acu uirthi. Is iad na cleachtais sin a mhúnlaíonn ócáidí litearthachta, na gníomhaíochtaí infheicthe de shaghsanna éigin ina mbíonn téacs scríofa ina lár. Cuirtear béim sa tslí sin ar an gcomhthéacs sóisialta ina mbaintear feidhm as an litearthacht.

Thuairimigh Hamilton (2012: 1-7), go bhféadfaí tuiscintí coitianta ar litearthacht sa tsochaí a mhíniú i dtéarmaí theoiric an fhealsaimh Charles Taylor de Shamhlacha Sóisialta.⁸ (2004); na slite a shamhlaíonn daoine an bhaint atá acu le daoine eile agus nádúr an chaidrimh atá acu leo:

‘the ways people imagine their social existence, how they fit together with others, how things go between them and their fellows, the expectations that are normally met and the deeper normative notions and images that underlie these expectations’ (Taylor 2004: 23).

D’áitigh an *Léann Nua* gur iomaí litearthacht nó saghsanna litearthachta a mbaintear feidhm astu i bhfearainn nó i réimsí éagsúla saol (sa mbaile, ag an obair, ar scoil agus araile) i gcultúr nó shochaí ar bith. Bíonn institiúidí cumhachta a bhfuil tionchar mór sóisialta acu, dála na scoileanna, ag tacú le réim na gcleachtas ceannasach litearthachta sa tsochaí. Múnlaítear na tuiscintí comhchoitianta ar litearthachta trí fheidhmiú na cumhachta in institiúidí sóisialta, eacnamaíochta agus oideachais (Blackledge 1999, 2000, 2001). Ní bhíonn na cineálacha eile litearthachta ar chleachtais choitianta iad i ngnáthshaol bhail na sochaí céanna, chomh feiceálach ná chomh gradamach céanna ná ní fhaigheann siad an tacaíocht chéanna.

2.2 An Litearthacht d’Aosaigh i bPoblacht na hÉireann

2.2.1 Oideachas Aosach agus Litearthacht d’Aosaigh

Is i dtús na 1970ídí a tugadh aghaidh ar cheisteanna an oideachais aosach agus na litearthachta d’aosach in Éirinn (Bailey 2006: 199). Ba chéimeanna suntasacha bunú an Chumainn Náisiúnta um Oideachas Aosach (AONTAS) i 1969 agus foilsíú an ‘*Murphy Report*’ ar oideachas aosach in Éirinn (Roinn Oideachais 1973) inar

⁸ *Social Imaginaries*.

aithníodh fadhb na neamhlitearthachta feidhmiúla mar phríomhcúram an Oideachais Bhunata Aosach⁹:

‘Functional illiteracy is not absolute illiteracy, it is the inability to cope with ordinary functions of living which require a knowledge of reading and writing; it is manifested by the inability to read advertisements, warning signs, notices or to write letters or complete forms’ (13).

Bunaíodh scéimeanna litearthachta d’aoisigh i mBaile Átha Cliath an bhliain dár gcionn agus i gCorcaigh go gairid ina dhiaidh sin (Bailey 2006: 200).¹⁰ Chinn AONTAS sa mbliain 1976 eagraíocht dheonach neamhspleách a bhunú a dhíreodh ar an gceist sin agus a bheadh ionadaíocht de na ghníomhairí deonacha; an *Áisíneacht Náisiúnta Litearthachta d’Aosaigh* (NALA).¹¹

Ba é cúram NALA ná feidhmiú mar eagraíocht comhordaithe dóibh uile a bhí páirteach in obair na litearthachta d’aoisigh, chun aird an phobail a dhíriú ar an gceist agus stocaireacht a dhéanamh ar son aitheantais agus acmhainní (NALA: 2005a: 18). Sa mbliain 1984, chuir an Roinn Oideachais leithroinnt ar fáil a chuir ar chumas na heagraíochta lároifig náisiúnta a bhunú (Dorgan 2009: 8) agus bhí ról feasta ag NALA i bhforbairt beartas agus dea-chleachtais i réimse na litearthachta d’aoisigh.

2.2.2 Coistí Gairmoideachais

De thoradh an *Murphy Report*, d’údaraiigh an tAire Oideachais i 1979/80 do na Coistí Gairmoideachais fochoistí reachtúla a chur ar bun a mbeadh cúram ar leith orthu an t-oideachas aosach a chur chun cinn agus Oifigigh Oideachais Aosaigh a cheapadh (Commission on Adult Education 1984: 51). Dheimhnigh tuarascáil eile i 1984 (Commission on Adult Education 1984)¹² a riachtanaí agus a bhí sé córas cuimsitheach oideachais aosach a chur ar bun, lena n-áireofaí oideachas bunata

⁹ *Basic Adult Education*.

¹⁰ Bhí an cheist in Éirinn ag teacht faoi anáil fhorbairtí sa mBreatain Mhór dála an fheachtais *Right to Read* (1973).

¹¹ *National Adult Literacy Association*. Bunaíodh NALA i 1977 de réir shuíomh Gréasáin AONTAS: <http://www.aontas.com/about/whoweare/history.html>. Luann NALA féin 1980 mar bhliain a bhunaithe (mar shampla, Dorgan 2009: 8) ar an údar, is dócha, gur sa mbliain sin a scríobhadh a chéad bhunreacht (Comhchoiste um Oideachas agus Eolaíocht 2006: 19).

¹² *Lifelong Learning: Report of the Commission on Adult Education*

aosach agus aithníodh go raibh an córas gairmoideachais ar an soláthraí ba mhó i réimse an oideachais aosai (51).

De thoradh an fháis a bhí ag teacht ar an éileamh, bhunaigh an rialtas an Buiséad do Litearthacht Aosach agus Oideachas Pobail (ALCE)¹³ sa mbliain 1985 agus mhéadaigh an buiséad sin de réir a chéile (go £1m i 1991 agus go dtí £4m i 1998). Le linn an ama chéanna, thosaigh na coistí gairmoideachais ag ceapadh eagraithe nó oifigigh litearthachta d'aosaigh (ALO)¹⁴ (Dorgan 2009: 8) agus chuir an mhaoiniú bhreise ar chumas na gcoistí gairmoideachas cur go mór leis na seirbhísí a bhí á gcur ar fáil (Comhchoiste um Oideachas agus Eolaíochta 2006: 19).

2.2.3 *An Ghaeilge*

Táthar ag múineadh na Gaeilge (scileanna litearthachta san áireamh) i scoileanna an Stáit ó bunaíodh é (Ó Riain 1994: 47-51; Ó Riagáin 1997: 15-17; Ó Laoire 2002: 81-85). Sna blianta céanna ar tosaíodh ag déanamh scime faoi litearthacht fheidhmiúil aosach in Éirinn, tuairimítear gur féidir athrú a fheiceáil i ndearcadh agus i mbeartais an Stáit i leith na Gaeilge agus cúlú ó bheartais athréimithe ón mbliain 1970 ar aghaidh (Ó Riagáin 1997: 23-27; Ó Laoire 2002: 88; Ó Giollagáin 2014a: 24-29). Bhí saol na tíre ag athrú go mór agus leis an bhforbairt eacnamaíochta agus sóisialta abhus (mar shampla, Commission on Adult Education 1984: 19-26) tháinig méadú mór ar an gcaidreamh eacnamaíoch, polaitiúil agus cultúrtha le domhan mór an Bhéarla i gcéin, ballraíocht sa gComhphobal Eorpach (1973) agus comhshnaidhm na tíre sa gcaipitleachas idirnáisiúnta. Glacadh leis gur thír Bhéarla a bhí in Éirinn agus b'amhlaidh a bheadh inti feasta (Ó Riagáin 1997: 23; Ó Tuathaigh 2008: 36-37). Má bhain saoránaigh áirithe leas as an nGaeilge, tuairimítear gur 'leas príobháideach, roghnach, anois í, agus is ar éigean gur leas poiblí feasta í a mbraitear dualgas gníomhach a bheith ar an Stát ina leith' (Ó Murchú 2002: 37). Nuair ba Bhéarla teanga fheidhmiúil na sochaí, ba scileanna litearthachta an Bhéarla a theastaigh agus dealraíonn sé nár bhain an Ghaeilge le hábhar. Pé scéal é, níor tugadh aghaidh ar cheist na litearthachta aosai i nGaeilge go ceann tríocha éigin bliain ina dhiaidh sin (Ní Ghrádaigh: 2003: 178).

¹³*Adult Literacy and Community Education Budget.*

¹⁴*Adult Literacy Organisers.* Tá aistriúcháin éagsúla Ghaeilge á n-úsáid.

2.2.4 *An Suirbhé Idirnáisiúnta ar Litearthacht Aosach (IALS)*

Sa mbliain 1994, ghlac Poblacht na hÉireann páirt sa Suirbhé Idirnáisiúnta ar Litearthacht Aosach (IALS)¹⁵ a reáchtáladh faoi choimirce na hEagraíochta um Chomhar agus Fhorbairt Eacnamaíochta (OECD). Ba é an Foras Taighde ar Oideachas¹⁶ a rinne an suirbhé i gcás na hÉireann. Díríodh ar scileanna Béarla amháin i gcás na hÉireann agus maíodh gur léirigh sé go raibh cumas an-teoranta litearthachta ag cuid mhór de dhaonra na tíre. Sa scála litearthachta 1-5 a úsáideadh sa suirbhé, níor ghnóthaigh 24% de na rannpháirtithe ach an leibhéal is ísle cumais (Leibhéal 1) agus bhí 30% díobh ag Leibhéal 2 (Morgan *et al.* 1997) a airíodh a bheith faoi bhun an “suitable minimum for coping with the demands of everyday life and work in a complex, advanced society” (OECD 2000: xi).

Bíodh is go raibh amhras ann arbh fhéidir torthaí for-iomlána na naoi dtír a bhí sa gcéad dreas suirbhéanna a rinneadh, a chur i gcomparáid le haon chruinneas (Karlton *et al.* 1997: 4), rinneadh an chomparáid sin go forleathan. Tugadh suntas gur ghnóthaigh Éire an scór is ísle cé is moite den Pholainn agus cuireadh an tír seo i gcomparáid le tíortha a ghnóthaigh torthaí níos fearr ná í, dála na Danmhairge agus na Sualainne (mar shampla, Roinn Oideachais agus Eolaíochta 1998: 31-32; Ní Ghrádaigh 2003: 177). Glacadh leis, gan aon agó, go raibh “géarchéim” in Éirinn.¹⁷

Ghlac Éire páirt i suirbhé eile idirnáisiúnta, an Clár um Measúnú Idirnáisiúnta ar Inniúlachtaí Dhaoine Fásta (PIAAC)¹⁸ sa mbliain 2011 agus foilsíodh torthaí na tíre i 2013 (Príomh-Oifig Staidrimh 2013).

Ba i mBéarla amháin a tógadh suirbhéanna an IALS agus an PIAAC in Éireann agus níor tugadh faoi scileanna litearthachta i nGaeilge a mheas. Go deimhin, ní thagraíonn tuarascálacha na hÉireann don Ghaeilge ar chor ar bith, fiú chun a mhíniú cén fáth nár cuireadh san áireamh í. Rinneadh an cinneadh sin i gcás an PIAAC tráth a raibh an Rialtas ag fógairt straitéise náisiúnta fiche bliain a raibh de chuspóir aici

¹⁵*International Adult Literacy Survey.*

¹⁶*National Centre for Education, Coláiste Phádraig, Drom Chonrach.*

¹⁷Aithníodh géarchéim sa Ríocht Aontaithe freisin. Thionscain an Roinn Oideachais agus Scile ansin tuarascáil faoi chathaoirleacht Sir Charles Moser a dúirt, ‘We have found that people are staggered when one confronts them with the basic facts about literacy and numeracy, and rightly so...It is a state of affairs that cannot be allowed to continue, and our Report proposes a wide-ranging approach to the challenge...’. (Department of Education and Skill: 1999)

¹⁸*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*

cur go mór le cumas agus deiseanna an Ghaeilge a úsáid i sochaí na hÉireann (Rialtas na hÉireann 2010); straitéis ina dhearbhaítear sainchuspóir ar leith i dtaca le forbairt chumas léitheoireachta agus scríbhneoireachta sa nGaeilge (26).

2.2.5 *Indiaidh an IALS: Tosaíocht agus Maoiniú*

Mhuscail torthaí an IALS ceist na litearthachta aosáí i sochaí na hÉireann go mór agus tugadh tábhacht agus tosaíocht di i dtéarmaí beartas poiblí agus pleanála náisiúnta. D'fhoilsigh an Roinn Oideachais agus Eolaíochta an chéad páipéar bán ar oideachas aosach sa bhliain 2000, *Learning for Life* (An Roinn Oideachais agus Eolaíochta 2000), tugadh ardtosaíocht don litearthacht d'aoisigh agus leagadh amach clár náisiúnta chun tabhairt faoina feabhsú; an *National Adult Literacy Programme*. Faoin gclár seo, a bhí á reáchtáil ag na Coistí Gairmoideachais go príomha, tháinig méadú as cuimse ar an gcaiteachas agus ar rannpháirtíocht sa tseirbhís litearthachta d'aoisigh. Bhí 5,000 foghlaimoirí rannpháirteach sa mbliain 1997, (bliain fhoilsithe thorthaí an IALS), bhí an líon sin méadaithe go dtí 17,150 sa mbliain 2000 (bliain fhoilsithe an Pháipéir Bháin) agus go dtí 54,741 sa mbliain 2010; méadú de bhreis agus 200% (Dorgan 2009: 16; Daverth agus Drew 2011: 3; NALA Factsheet: gan dáta).

Athdhearbháíodh tacaíocht di i mbeartais phleanála náisiúnta dála na bpleananna forbartha náisiúnta 2000-2006 (Bailey 2006: 208) agus 2007-2013 (Rialtas na hÉireann 2007a), sna pleananna náisiúnta i gcoinne na bochtaineachta agus don chuimsiú sóisialta¹⁹ (Office for Social Inclusion 2002: 11-12; Rialtas na hÉireann 2007b: 28).

Sa bhliain 2006, rinne Comhchoiste an Oireachtais ar Oideachas agus Eolaíocht tuairisc speisialta ar litearthacht aosach *Report on Adult Literacy* (Comhchoiste um Oideachas agus Eolaíocht 2006) agus bhí an cheist le bheith ina gné sheasta den phleanáil náisiúnta.

Sa bhliain 2007, d'fhoilsigh an Gasra Saineolaithe ar Riachtanais Scileanna a chúigiú thuarascáil, *Tomorrow Skills: Towards a National Skill Strategy* chun rianú a dhéanamh ar na riachtanais ó thaobh scileanna de chun go mbeadh an eacnamaíocht iomaíoch go 2020. Leagadh síos spriocanna ann 70,000 duine a thabhairt aníos ó

¹⁹ *Social Inclusion*.

leibhéal 1 de Chreat Náisiúnta na gCáilíochtaí (NFQ) go leibhéal 2 nó 3 agus 260,000 ó leibhéal 3 go dtí leibhéal 4 nó 5 NFQ²⁰ (EGFSN 2007: 7). Mhol sé chomh maith, tús áite a thabhairt don litearthacht agus go mbeadh sí ina gné, chomh fada agus ab fhéidir, de gach cineál oideachais agus cláir atá maoinithe ón gciste poiblí (EFGSN 2007:14; NALA 2007b: 4).

Ó thus na géarchéime eacnamaíochta a bhuaíl an Stát i 2008, athríodh an aeráid eacnamaíochta ó bhun agus tá gach ghné den chaiteachas poiblí faoi dhianscrúdú. Tugadh faoi chúchóiriú seirbhísí poiblí agus cur lena n-éifeachtúlacht costais (Roinn Caiteachais Phoiblí agus Athchóirithe 2011, 2014) agus faoi anáil na hathchóirithe sin bunaíodh SOLAS,²¹ eagraíocht a bhfuil de chúram air comhordú agus maoiniú seirbhísí bhreisoideachais agus oiliúna. Tá na cláir oideachais aosaigh agus an tseirbhís litearthachta d'aosaigh, a bhí á gcur ar fáil ag na coistí gairmoideachais agus atá anois á riaradh ag na boird oideachais agus oiliúna, comhchuimsithe sa 'mbreisoideachas agus oiliúint' coincheap a bhfuil infhostaitheacht, rath eacnamaíochta agus méadú táirgiúlachta ina príomhchuspóir aici. D'fhoilsigh SOLAS straitéis litearthachta agus uimhearhachta i gcomhréir le hAlt 9(6) den *Further Education and Training Act 2013* (SOLAS 2014: 99-102).

2.3 Seirbhísí Litearthachta d'Aosaigh na mBord Oideachais agus Oiliúna.

Bunaíodh 16 de bhoird oideachais agus oiliúna faoin *Acht um Boird Oideachais agus Oiliúna 2013*²² agus tháinig siadsan i gcomharbacht ar an 33 coiste gairmoideachais a bhíodh i mbun soláthar an oideachais aosaigh roimhe sin. Tá daonra Gaeltachta ag seacht gcinn de na boird nua. Is iad na hEagraithe Litearthachta d'Aosaigh (ALOs) a bhíonn ag riaradh, ag comhordú agus ag bainistiú na seirbhíse litearthachta d'aosaigh ar bhonn áitiúil. Tá a ndualgais rianaithe i dtreoracha oibriúcháin a d'eisigh an Roinn Oideachais agus Scileanna sa mbliain 2012 agus cuimsíonn siad, anuas ar réachtáil agus riaradh scéimeanna litearthachta, cúramaí earcú agus bainistiú foirne, bainistiú

²⁰ *National Framework of Qualifications*, féach fochaibidil 2.6.1..

²¹ An tSeirbhís Oideachais Leanúnaigh agus Scileanna

²² Uimhir 11 de 2013.

maoine agus soláthair airgid, poiblíocht, traenáil foirne, coinneáil taifead agus ullmhú tuairiscithe agus meamram (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 16).²³

2.3.1 *Bunphrionsabail agus Éiteas na Seirbhíse in Éirinn.*

Tuairimíodh gur tréith ar leith de chuid na seirbhíse litearthachta d’aoisigh in Éirinn go raibh tionchar an-mhór ag NALA, (eagraíocht nach comhlacht stáit í), ar fhorbairt na réimse agus i múnú cineál na seirbhíse agus na fealsúnachta a bhí taobh thiar di (Bailey 2006: 198). Bhí an fhealsúnacht agus an cur chuige sin leagtha amach sna treoirlínte dea-chleachtas don litearthacht d’aoisigh a d’fhoilsigh NALA i 1985, 1991 agus 2005 (NALA 2005a) a raibh an-tionchar acu ar an tseirbhís (Bailey 2006: 213). Tá an fhealsúnacht sin beachtaithe go maith sa sainmhíniú NALA ar litearthacht agus dea-obair litearthachta:

‘Literacy involves listening and speaking, reading, writing, numeracy and using everyday technology to communicate and handle information. It includes more than the technical skills of communication; it also has personal, social and economic dimensions. Literacy increases the opportunity for individuals and communities to reflect on their situation, explore new possibilities and initiate change.

‘Good practice in adult literacy work starts with the needs and interests of the individuals. It is concerned with personal development and building confidence as well as technical skills’ (NALA 2005a: 12).

Braitear go mór tionchar samhail idé-eolaíoch an *Léinn Nua Litearthachta* agus béim mhór á cur ar choincheap an chleachtas litearthachta (NALA 2005a: 14). Bhí an foghlaimeoir féin le bheith i lár an phróisis faoina shocrófaí céard ba ghá nó ba chóir a fhoghlaim agus cén tslí a ndéanfaí sin. Bhí saothar Friere le braith chomh maith sa mianaidhm go músclódh an próiseas foghlama feasacht chriticiúil ar chúinsí pearsanta agus ar chúinsí i sochaí an foghlaimeora agus gníomhaíocht agus páirtíocht phobail, sóisialta agus pholaitiúil a spreagadh (NALA 2005a: 15; NALA 2008: 74).

²³ Léirigh taighde a rinneadh i 2010, áfach gur chreid 48% de na heagraithe a ceistíodh go raibh ilchineálacht na ndualgas agus an méid na hoibre ag cur as d’éifeacht na scéimeanna litearthachta a bhí á riaradh acu (Hoad 2010).

‘Our holistic, eclectic approach encompasses elements of radical community development, liberal and humanistic personal development and economic rationales for lifelong learning’ (Maunsell *et al.* 2008: 4).

Bhí fealsúnacht agus cur chuige NALA daingnithe ina bheartas rialtais, a bheag nó a mhór sa bPáipéar Bán ar Oideachas Aosach a foilsíodh sa mbliain 2000 (Roinn Oideachais agus Eolaíochta 2000: 28-29) agus deimhnítear tábhacht comhthéacsanna ‘pearsanta, teaghlaigh, sóisialta agus pobail’ i Straitéis Litearthachta agus Uimhireachta SOLAS (2014: 102) .

Cuireadh an tseirbhís in Éireann i gcodarsnacht le seirbhísí sa Ríocht Aontaithe agus i Stáit Aontaithe Mheiriceá mar a bhfuil an bhéim ar spriocanna níos cúinge eacnamaíochta agus ar infhostaitheacht go príomha (Hamilton *et al.* 2001: 32-33; Bailey 2006: 212; Holford *et al.* 2007: 22; Carrigan agus Downes 2010: 39-41).

2.3.2 *Próifíl na bhFoghlaimoirí*

Dírítear ar aosaigh atá os cionn 16 bliana d’aois gan oideachas iarbhunscolaíochta uachtaraí nó a bhfuil scileanna acu atá comhionann le leibhéal NFQ 1-3 (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 3).²⁴ Treoraítear tús áite a thabhairt dóibh siúd atá faoi bhun leibhéal 3 (5). Bíonn mná níos líonmhaire ná fir²⁵ agus bíonn tuairim agus leath na bhfoghlaimoirí faoi bhun 45 bliain d’aois.²⁶ Bhíodh thart ar 40% den na foghlaimoirí fostaithe ó 2000 anuas go dtí 2008. I gcomhréir leis an gcúlú eacnamaíochta a tharla, áfach, chonacthas titim ar chéatadán na bhfoghlaimoirí a bhí fostaithe go dtí 35% sa mbliain 2009 agus titim arís go dtí 23% sa mbliain dar gcionn. (Daverth agus Drew 2011: 11-12; NALA Factsheet).

2.3.3 *An Príomhshruth*

Bíonn formhór na bhfoghlaimoirí litearthachta d’aois ag freastal ar na cláir phríomhshrutha teagasc litearthachta; idir theagasc duine-le-duine agus ghrúpaí beaga de 4-8 duine. Sa mbliain 2010, d’fhreastail 30,161 (nó 55% den iomlán) ar na cláir seo (NALA Factsheet). Go traidisiúnta, thairgtí teagasc duine-le-duine mar chéad chéim do fhoghlaimoirí nua d’fhonn cumas agus féinmhuinín a fhorbairt

²⁴ Sa mbliain 2010 bhí cáilíocht oideachais níos lú ná an ardeistiméireacht nó leibhéal FETAC (NFQ) 4 ag 75% de na foghlaimoirí litearthachta aosáí (NALA Factsheet).

²⁵ 58% mná i 2011 (Kett agus Lynch 2013: 4).

²⁶ 50.6% i 2011 (Kett agus Lynch 2013: 24).

ionas go mbeadh sé de mhisneach acu páirt a ghlacadh i rang grúpa le himeacht ama. Mhéadaigh céatadán na bhfoghlaimeoirí a bhí páirteach i dteagasc grúpa ó 70% sa mbliain 2000 go dtí 83.3% i 2010. (Daverth agus Drew 2011: 14; NALA Factsheet). Is é beartas na Roinne Oideachais agus Scileanna áfach, go spreagfaí teagasc grúpa an oiread agus is féidir. Géilltear gur féidir teagasc duine-le-duine a thairiscint do fhoghlaimeoirí nua más gá ach gur cóir athbhreithniú a dhéanamh tar éis bliana agus daoine a ghríosú chun páirt a ghlacadh sna ranganna grúpa (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 7). Is féidir teagasc nach mó ná 6 uaire a chloig in aghaidh na seachtaine a chur ar fáil (7) ach is iondúil gur dhá uair a chloig a bhíonn i gceist (Dorgan 2009: 24; Kett agus Lynch 2013: 42).

Anuas ar an tseirbhís phríomhshutha, tá scéimeanna agus gnéithe eile den Litearthacht d'Aosaigh a d'fheadfadh a bheith ábhartha do sholáthar seirbhíse do chainteoirí Gaeilge na Gaeltachta:

2.3.4 *Dianteagasc in Oideachas Bunata Aosach (ITABE)*

Is scéim dianteagasc í an ITABE²⁷ faoina chuirtear ar fáil 6 uaire a chloig teagaisc in aghaidh na seachtaine do ghrúpaí 6-8 duine ar feadh théarma 14 seachtain (NALA 2007a: 9; IVEA 2009; IVEA 2012a: 5).

Glacadh leis gur léirigh fianaise agus taighde i gcéin (Department for Education and Skill 1999: míreanna 1.26 agus 4.29; Dorgan 2006: 24) agus abhus (NALA 2007a: 10; Dorgan 2010: 19; Kett agus Lynch 2013: 41-43) go raibh éifeacht níos mó ag breis uaireanta teagaisc thar thréimhse níos giorra ná cúpla uair a chloig sa tseachtain mar ar bhaol go mbeadh an dul chun cinn ró-mhall agus an gnó ag imeacht chun leadráin.

Is gné thábhachtach den ITABE go ndéantar measúnú cuimsitheach ar scileanna rannpháirtithe ag tús an chláir agus arís ag a dheireadh (IVEA 2012b).

Sa mbliain 2011, bhí 1,888 foghlaimeoirí litearthachta d'aoisigh (3.8% den iomlán) páirteach i gcúrsaí ITABE (Kett agus Lynch 2013: 43). Threoraigh an Roinn Oideachais agus Scileanna tosaíocht a thabhairt don chlár mar chuid lárnach den

²⁷ *Intensive Tuition in Adult Basic Education*. Fuarthas an t-aistriúchán Gaeilge ar shuíomh gréasáin Choiste Gairmoideachais Chontae na Gaillimhe <http://www.countygalwayvec.com/irish/ar-seirbhisi/sceimeanna-litearthachta-aosaign/index.html>

tseirbhís (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 8). Thuairisc athbhreithniú na Roinne, áfach go raibh deacrachtaí ag baint le réachtáil na gcúrsaí ITABÉ i gceantair thuaithe le scaipeadh an daonra agus deacracht ag foghlaimeoirí taisteal chuig agus freastal ar lárionad oideachais an oiread sin laethanta sa tseachtain agus go raibh roghanna eile dianteagaisc á soláthar i gcásanna áirithe (Kett agus Lynch 2014: 43).

2.3.5 Litearthacht Teaghlaigh

Tá scéimeanna foghlamtha litearthachta a bhí bunaithe ar an teaghlach, á réachtáil in Éirinn ó na luath 1990oidí (NALA 2004: 10, 2011a; Carpentieri *et al.* 2011: 180) ach ba é NALA go príomha, a thionscain an dioscúrsa faoi ‘litearthacht teaghlaigh’ (.i. chlár oideachasúla a raibh de chuspóir acu scileanna litearthachta a fhorbairt i gcomhthéacs an teaghlaigh) ó fhoilsíodar a gcéad cháipéis bheartais sa réimse sin (NALA 2004) mar chóir fhorbartha do riachtanais litearthachta an aosaigh agus an pháiste araon (NALA 2011b: 8; Carpentieri *et al.* 2011:110). Sa mbliain 2010, bhí 3,220 foghlaimeoirí litearthachta d’aoisigh (5.8% den iomlán) rannpháirteach i gclár litearthachta teaghlaigh (NALA Factsheet).

Deimhníodh tábhacht ról na dtuismitheoirí agus an phobail sa straitéis náisiúnta chun litearthacht agus uimhríocht páistí agus daoine óga a fheabhsú (Roinn Oideachais agus Scileanna 2011) agus threoraigh an Roinn do sheirbhísí litearthachta d’aoisigh tosaíocht a thabhairt do na cláir litearthachta teaghlaigh dá réir (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 8).

2.3.6 Litearthacht Chomhtháite.

Chuireadh na coistí gairmoideachais tacaíocht litearthachta ar fáil mar chuid dá gclár eile oideachais aosaigh de réir mar ba gá. Ina theannta sin, cuireann an Roinn Oideachais agus Scileanna an-bhéim ar réachtáil scéimeanna chun oideachas bunata a chur ar fáil san ionad oibre (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 9) agus díritear aird ar an riachtanas a aithníodh sa Straitéis Náisiúnta Scileanna 70,000 duine den lucht oibre ag leibhéal NFQ 1 agus 2 a ardú go leibhéal 3 agus 270,000 a ardú go leibhéal 4 nó 5 (EGFSN 2007: 7). Tá na scéimeanna ionad oibre seo ar an bhfód ó thimpeall na bliana 2002 agus sa mbliain 2010 bhí 5,755 duine ag foghlaim tríothu (NALA Factsheet).

Moladh sa Straitéis Náisiúnta Scileanna go mbeadh múineadh scileanna litearthachta, uimhríochta agus TFC neadaithe i ngach clár oideachais agus oiliúna

atá á mhaoiniú ag an Stát (EGFSN 2007: 14) agus is é beartas na Roinne Oideachais agus Scileanna (2012: 10) agus SOLAS (2014: 101) go mbeadh forbairt scileanna litearthachta ina ghné lárnach feasta de cláir bhreisoideachais agus oiliúna de chuid na mBord Oideachais agus Oiliúna. Aithnítear gur gá taighde a dhéanamh maidir le éifeachtúlacht an chur chuige sin ach is féidir gur sa réimse seo a fheicfear an ghníomhaíocht agus an fhorbairt is suntasaí maidir le múineadh scileanna litearthachta d'aoisigh amach anseo.

2.3.7 Teicneolaíocht na Faisnéise agus na Cumarsáide (TFC)

Ó lár na 1990ídí, aithníodh go raibh an teicneolaíocht nua chumarsáide agus faisnéise ag athrú go mór nádúr na litearthachta feidhmiúla agus na ngnáthriachtanas scileanna a bhain léi (Hannon 1995: 3; Cazden *et al.* 1996; Cope agus Kalantzis 2000). Bhí cuid den athrú sin ag eascairt as ‘nonlinear, recursive, and interactive nature of these environments’ (OECD 2009:5) agus as an dúshlán a bhí ag baint leis an bhfaisnéis gan chuimse, gan teorainn, gan aon srian uirthi ó thaobh cáilíochta de, nach mór don duine a bheith in ann a mheas, a chomhcheangail agus léirmhíniú go cruinn agus go héifeachtach (Pool 1997: 6).

Ba údar inní, freisin forás na “deighilte digítí” nó an *digital divide* faoina gcruthófaí éagothroime mhór shóisialta agus eacnamaíochta idir iad siúd a bhfuil litearthacht digiteach acu agus iad siúd nach bhfuil (OECD 2005: 181-182; Lankshear agus Knobel 2008: 21).²⁸ Léirigh suirbhé an PIAAC go raibh 10% d'aoisigh na hÉireann gan aon taithí acu ar ríomhairí, céatadán a bhí beagán os cionn an mheáin idirnáisiúnta (Príomh-Oifig Staidrimh 2013). Léirigh an aoisghrúpa 20-25 bliana d'aois an ráta is airde scileanna ach bhí meánscóir na ngrúpaí ó 16 – 34 bliana d'aois cosúil lena chéile. Feictear titim de réir a chéile ar mheánscóir na ngrúpaí a bhí níos sine, de réir mar a théann said in aois (65-68).

Mhol an *Information Society Commission* i 2003 go mbeadh litearthacht TCF ina chuid lárnach d'aon chúrsa oideachais nó oiliúna státmhaoinithe (O'Donnell *et al.* 2003: iii). Is é beartas na Roinne Oideachais agus Scileanna go ndéanfaí an oiliúint

²⁸ De réir an daonáirimh a rinneadh i 2006, bhí ríomhaire sa mbaile ag 56.6% de theaghlaigh lán-aimseartha an Stáit agus rochtain idirlín ag 46.7% díobh (Eolas ó shuíomh gréasáin Oifig Phríomhstaidrimh na hÉireann. <http://www.cso.ie/en/statistics/informationociety/numberofprivatehouseholdsinpermanenthousingunitsineachprovincecountyandcityclassifiedbypersonalcomputerownershipandaccesstotheinternet2006/>

scileanna TFC a chomhtháthú sa ngnáth-theagasc litearthachta agus uimhríochta (Roinn Oideachais agus Eolaíochta 2012: 8).

2.3.8 ESOL

Is é ESOL (*English for Speakers of Other Languages*) an t-acrainm ar mhúineadh an Bhéarla do dhaoine i dtíortha nó sochaithe arb é an Béarla an phríomhtheanga chumarsáide agus díríonn sé ar na scileanna teanga atá riachtanach sa ngnáthshaol laethúil. Cuirtear é i gcontrárthacht le foghlaim an Bhéarla mar theanga iasachta (EFL) i sochaithe nach n-úsáideann an teanga sin go forleathan mar mheán urlabhra (NALA 2002: 10).

Leagadh an cúram cúnaimh ESOL a sholáthar ar an tSeirbhís Litearthachta d'Aosaigh ón uair gur aithin an Stát a ról deiseanna chur ar fáil do dhídeanaithe agus lucht iarrtha tearmainn (a bhí ag dul i líonmhaireacht le linn na 1990í) dóthain líofachta Béarla a fhoghlaim chun imeascadh go héifeachtach i sochaí na hÉireann agus teacht i dtír ar dheiseanna oideachais, oiliúna agus foghlama (Little 2000; Roinn Oideachais agus Eolaíochta 2000; 173-174; Roinn Oideachais agus Eolaíochta 2001, luaite i NALA 2002: 28; Ward 2002). Bhí 11,238 foghlaimeoir ESOL rannpháirteach sa mbliain 2011 (Kett agus Lynch 2013: 28).

2.4 Litearthachtaí Ilteangacha i bPobail Mhionteanga.

2.4.1 *Ilteangachas Imthoisceach*

Shainmhínigh François Grosjean daoine dátheangacha mar 'those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives' (2010: 4).²⁹ Mura bhfuil fhios go baileach cé chomh líonmhar agus atá daonra dátheangach an domhain, is follas go bhfuilid fíor-fhairsing (Grosjean 1982, luaite i Clark 2009: 336; Wei 2000: 5; Baker 2011: 66).

Más gá do chainteoirí teangacha eile an Béarla a fhoghlaim in Éirinn, is ionann sin agus a rá go mbraitear nach leor a dteangacha dúchais dá riachtanais fhostaíochta, oideachais, shóisialta ná cumarsáide sa tsochaí ina bhfuilid agus go bhfuil foghlaim

²⁹ Scaití, déantar idirdhealú idir an 'dátheangachas' agus an 'ilteangachas' (Martin-Jones agus Jones 2000: 5-6) ach is minic go n-úsáidtear an dá théarma seo i leaba a chéile, pé acu dhá chód nó níos mó á úsáid (Wei 2000: 7-8; Martin 2009: xvii).

an dara teanga riachtanach dá rath agus fiú dá marthanas. Thug Guadalupe Valdés dátheangachas imthoisceach³⁰ ar an gcineál fíor-fhairsing seo dátheangachais (2003, luaite i Baker 2011: 4). Is sna cúinsí éagothroma cumhachta agus feidhme idir an mhórtéanga agus an mhiontéanga a chaithfear cás lucht na miontéanga a thuiscint.

2.4.2 *Cleachtais Iteangacha Litearthachta*

In ainneoin uileláithreachta an dátheangachais mar fheiniméin dhaonna, ba chás le lucht a thaighde go mbreathnaí air mar rud eisceachtúil seachas norm, go mór mór i sochaithe Bhéarla (Mackey 2000: 43, Edwards 2004: 2-3; Myers-Scotton 2006: 3-4). Níorbh eisceacht é an taighde ar litearthacht, dar le David Barton agus mhol sé go mbeadh an dátheangachas ina ghné lárnach den taighde ar litearthacht (Martin-Jones agus Jones 2000: 7).

Ó tionscnaíodh an *Linguistic Minorities Project* sna 1980oidí (Sneddon 2000: 105; Saxena 2000: 275) i Sasana, agus mór mór le linn na 1990oidí, léirigh staidéir eithneagraíochta ar chleachtais litearthachta éagsúlacht mhearbhloch de chleachtais shainiúla litearthachta á gcleachtadh ag pobail mhiontéanga. In an-chuid cásanna, bhí feidhm chasta á baint as trí nó ceithre téanga i bhfearainn éagsúla shóisialta agus phearsanta, go háirithe i measc daoine de bunadh na hÁise (Barton agus Hamilton 1998: 182-87; Gregory agus Williams 2000; Blackledge 1999 & 2000; Sneddon 2000; Martin-Jones 2000: 162; Saxena 2000; Jones 2006). Ní beag an tionchar a bhíonn ag cleachtais litearthachta na sochaí nó an chultúir i gcéin ónar fhréamhaigh an pobal miontéanga abhus agus ar na hiarrachtaí a bhí á ndéanamh scileanna litearthachta i dtéanga(cha) a muintire agus a n-oidhreacht chultúrtha a sheachadadh don aos óg, idir iarrachtaí an teaghlaigh aonair (Ran: 2000) nó iarrachtaí pobalbhunaithe (Saxena 1994; Sneddon 2000: 108; Gregory and Williams 2000)³¹.

2.4.3 *Aistriú Teanga*

Dá éagsúla cleachtais litearthachta na bpobal miontéanga, ba dhóigh le Barton gurbh féidir téama lárnach cuimsitheach a aithint; an éagothroime chumhachta idir pobal na mórtéanga agus pobail na miontéangacha. ‘in a multilingual setting, the acquisition and use of languages and literacies are inevitably bound up with asymmetrical

³⁰ *Circumstantial bilingualism*

³¹ Tuariscíodh go raibh páistí i Spitalfields i Londain, ar chainteoirí Síléitise / Béarla iad, ag caitheamh, ar an meán, 13 huair sa tseachtain ag ranganna foirmiúla Beangáilise agus Araibise (Gregory agus Williams 2000: 46).

relations of power between ethnolinguistic groups' (Martin-Jones agus Jones 2000:1).

Is follas mar sin, gur mar chuid de 'chleachtais teanga' an phobail mhionteanga a chaithfí a cleachtais litearthachta an phobail sin a thuiscint; cleachtais teanga atá á gcleachtadh, i gcúinsí an dátheangachais imthoiscigh ina mhairid, leis an éagothroime chumhachta agus feidhmiúlachta idir na teangacha sin agus leis an aistriú teanga i dtreo na mórtheanga a tharlaíonn, is minice ná a mhalairt.

'Minority cultures, whether indigenous or immigrant are often prohibited from exercising such controls. They are required /compelled to utilize outside products, institutions and personnel for sensitive inside functions in family, religious, educational and economic pursuits. Democratic governments may not utilize compulsion but accomplish the same destruction of minority boundary maintenance via fostering interactive dependency and open access in industry, education and government' (Fishman 1988b: 225).

Féachtar ar an dátheangachas seo, mar sin, mar fheiniméan neamhbhuan idirmheánach i bpróiseas aistrithe teanga nach maireann mórán níos faide ná trí ghluín- go háirithe i gcás teanga inimirceach. Tréigtear go fairsing norm seanbhunaithe roimh socrúithe nua. Diaidh ar ndiaidh, baintear feidhm níos mó as an mórtheanga i gcomhthéacsanna agus i bhfearann ina mbíodh ag teanga a muintire agus déantar feidhm na seanteanga a imeallú agus a chúngú. (Fishman 1988b: 225, García agus Diaz 1992, luaite i Baker 2011: 75; Wei *et al.* 2000; Sneddon 2000: 111 agus 115; Montrul 2008: 162-163).

D'uireasa aon fhearann ar leith inar fheidhm eisiach don mhionteanga amháin, ní féidir léi dul in iomaíocht leis an teanga cheannasach agus nuair atá an mhionteanga iomarcach ó thaobh na feidhmiúlachta, mhaígh Fishman go n-éiríonn an seachadadh idirghlúine dodhéanta (Fishman 1988c: 187-188). Nuair nach í an teanga shinseartha teanga an iarta níos mó, tá an teanga díbheo agus ag druidim chun báis (Dorian 1981: 105).

2.4.4 An Dátheangachas Dealaitheach

Céim ar chéim leis an imeallú a dhéantar ar fhearainn úsáidte na mionteanga sinseartha agus an aistriú teanga i gcás an dátheangachais imthoiscigh, bíonn

creimeadh ar acmhainn lucht a húsáidte lán-úsáid bhisiúil a bhaint aisti dá riachtanais sna fearainn éagsúla teanga a mbíonn plé acu leo. Fiú má labhraítear an teanga mhionlaigh sa mbaile, nuair a thosaíonn an páiste ag sóisialú lasmuigh den teach, tá brú ann feidhm a bhaint as teanga an mhóraithe agus tá baol ann go gcaillfí cumas sa teanga mháthartha (Montrul 2000: 101).

Rianaítear príomhchomharthaí sóirt na n-athruithe a thagann ar theanga i mbéal glún déanach a labhartha agus an teanga sin i nguais a báis agus a claochlaithe ag mórtheanga: cailleadh fearainn teanga agus na réimsí teanga a bhain leo, cailleadh foclóra, cailleadh foineolaíochta, moirfeolaíochta agus comhréire (Craig: 1997: 261-264). Áiríonn Ciarán Lenoach (2012) agus Brian Ó Curnáin (2009b, 2012) dhá mhórchéim sa phróiseas dealúcháin seo ar aistriú iomlán teanga a cheann chúrsa; forás na teanga ‘neamhthraidisiúnta’, atá faoi scáth go mór ag an mórtheanga, agus an ‘laghdú teanga’ nuair atáthar ag druidim i dtreo ‘an aistrithe iomláin go teanga eile’ (Lenoach 2012: 22).

Bíonn na gréasáin agus na fearainn ina labhraíonn na cainteoirí neamhthraidisiúnta ‘níos cúinge ná ag na glúin a chuaigh rompu’ agus dá thoradh agus dá bharr sin ‘is lú raon stíleanna agus réimeanna mionteanga ag na cainteoirí ná ag na glúin a chuaigh rompu’ Baintear earraíocht go coitianta as códmheascadh agus códmhalartú, tagann meath ar struchtúr na teanga faoi scáth na mórtheanga, glactar go fairsing le focail ón mórtheanga agus ligtear cuid mhór de fhoclóir na mionteanga i ndearmad (Lenoach 2012: 22).

Nuair atáthar taobh leis an ‘laghdú teanga’, tá dlús mór á chur leis an bpróiseas; tá meath rábach ag teacht ar struchtúr na mionteanga faoi thionchar na mórtheanga. Is bisiúla go mór cumas na gcainteoirí sa mórtheanga agus ‘is minic nach mbíonn sé d’acmhainn acu smaointe ná coincheapa casta a chur in iúl sa mhionteanga agus caithfidh siad dul i muinín na mórtheanga lena n-aghaidh’ (Lenoach 2012: 23). Ceann de chomharthaí sóirt an ‘laghdaithe teanga’ is follasáí ná go bhfuil an oiread athruithe tagtha i bhfeidhm ar an teanga nach dtuigeann lucht a labhartha agus lucht na teanga traidisiúnta a chéile ar uairibh; “bearna scanrúil teanga” (Ó Curnáin 2009b:

105). Níorbh fhéidir le cainteoirí Gúisearáitise ó India clann a ngaolta i Sasana a thuiscint (Sneddon 2000: 125)³² ná an t-aos óg ó Chorca Dhuibhne a seanmhuintir:

“Ní thuigfeá, *yeah, just*, bheifeá ann, *like, d’ya know*. Rachaidh sé isteach cluas amháin is amach an ceann eile. *D’ya know* bheifeá *just nodding, d’ya know*, mar dhea go bhfuil tú ag éisteacht” (Ní Chonchúir 2012: 115).

2.4.5 *Sealbhú na Litearthachta agus Cleachtais Litearthachta sa Mionteanga*

Dála iompar teanga ar bith, áitím go mbíonn cleachtais litearthachta an phobail mhionteanga ina siocair agus ina n-iarbhairt araon d’aon phróisis dhealúcháin, chaomhnaithe nó athréimnithe teanga.

Má bhaineann an pobal mionteanga le cultúr a chuireann luach agus béim ar an léitheoireacht agus ar an scríbhneoireacht sa mhionteanga, is féidir go n-imríonn na cleachtais litearthachta sin tionchar sna slite seo a leanas:

1. Feartar deis teagmháil agus taithí a fháil ar raon níos fairsinge réimsí agus fearann teanga ná mar is iondúil go teagmhaítear leo sa gcumarsáid ó bhéal sa bpobal mionteanga.
2. I mórán cásanna, is féidir leis an mionteangóir teacht ar réimsí casta intleachtachta agus samhlaíocha á saothrú i litríocht na mionteanga. Soláthraítear do fhorbairt intleachtacha an duine sa mionteanga.
3. Mar a mhaígh an Téis Litearthachta,³³ saortar an chumarsáid ó chuing na láithreachta, baintear feidhm as an teanga scríofa chun gréasáin níos choimpléascaí agus níos fairsinge a chruthú de ghaolta agus de lucht aitheantais i gcéin agus i gcóngar agus ar fud mhórchríocha an domhain. Treisítear tuiscintí a bhaineann le féiniúlacht agus rannpháirtíocht i gcomhphobal teanga, eitneach nó cultúir (Martin-Jones & Jones 2000: 2).
4. Ar an dóigh chéanna, feartar léargas sa litríocht ar shainiúlacht agus ar shaibhreas an chultúir shinseartha/stairiúla agus treisítear tuiscint agus

³² Tagraíonn Sneddon freisin do chumas teoranta na ndaoine óga sin plé le réimsí éagsúla Gúisearáitise (122).

³³Fochaibidil 2.1.3 thuas.

meas ar an mionteanga a iompraíonn an cultúr sin mar mharcóir féiniúlachta agus dúchais.

5. Tá cuid mhór fianaise a thacaíonn le teoiric Jim Cummins na Buninniúlachta Coiteanna (*Common Underlying Proficiency*). Éilítear go bhfuil coibhneas dearfach idir cumas agus scileanna sa gcéadteanga agus sealbhú a macasamhail sa dara teanga, mar go bhfuil eolas coincheapúil, gnéithe teangeolaíochta agus straitéisí foghlama, atá sealbhaithe cheana féin, faoi bhun na ndifríochtaí idir an dá chód gur féidir a chur ag oibriú i gcomhthéacs na dara teanga (Cummins 2000:181-191; Collier agus Thomas 1997, luaite in Edwards & Nwemely 2000: 105; Ó Duibhir & Cummins 2012: 31).
6. Má tá cultúr ag baile a thacaíonn go láidir le foghlaim agus litearthacht, is iondúil go gcuirtear béim ar thábhacht scileanna sa mhórtheanga freisin (mar shampla, Gregory agus Williams 2000:65; Sneddon 2000: 104) chun plé leis an tsochaí ceannasach inar fhág an chinniúint iad. Bíodh is gur céim rathúil imeasctha é seo, is lú seans go samhlófaí míbhuntáiste a bheith ag baint leis an gcúlra eitneach/cultúir/mionteanga sin.

2.4.5.1 *Dúshlán do Chleachtais Litearthachta sa Mionteanga*

a. Sealbhú Inniúlachta

Is inniúlacht teicneolaíoch í cumas litearthachta i dteanga ar bith ar ghá ionchur mór ó thaobh ama, dúthrachta agus sainscileanna chun a sealbhú chomh maith le tacaíocht dhearfach i dtimpeallacht an fhoghlaim. Bítear ag brath go príomha ar an gcóras scolaíochta nó tacaíocht láidir institiúideach eile do shealbhú na n-inniúlachtaí sin. D’uireasa na tacaíochta sin (nó tacaíocht eile atá sách fóna), is minic i gcás mionteanga, nach n-éiríonn leis an dara ghlúin na scileanna riachtanacha a fhoghlaim a chuirfeadh ar a gcumas leanacht de chleachtais litearthachta a muintire rompu ina dteanga sinseartha (mar shampla, Barton agus Hamilton 1998: 182-187), d’ainneoin iarrachtaí gaisciúla ag leibhéal an teaghlaigh nó leibhéal phobail i gcásanna áirithe (e.g. Ran 2000; Sneddon 2000).

b. Tógán Soch-chultúrtha ceannasach na litearthachta sa Sochaí.

Maíodh gur tógán soch-chultúrtha iad na cleachtais nó an ghníomhaíocht a shamhlaítear le “litearthacht” i sochaí ar bith agus ‘Literacy activities come into

being through larger political, economic and cultural forces in a given society, neither their structures nor their functions can be understood outside of their social context' (Blackledge 1999: 56). Múnlaíonn institiúidí sóisialta eacnamaíochta agus oideachais atá i lámha an mhóraithe cheannasaigh, agus ag feidhmiú na cumhachta i gcuidreamh sóisialta cleachtais litearthachta (mar shampla, Barton *et al.* 1999: 12).

Rianaíonn Adrian Blackledge an cheist seo i dtéarmaí éagothroime sóisialta (1999, 2000, 2001) agus na n-idé-eolaíochtaí a bhaineann le haonteangachas agus aonchineálachas. Ba chás leis nár áiríodh aon dualgas ná buntáiste a bheith ag córas oideachais na Ríochta Aontaithe maidir le forbairt inniúlachtaí litearthachta i gcéad teanga nó teanga shinseartha an fhoghlaimeora (cé is moite den Bhreatnais).

c. Analphabétisme de Minorité

Le himeacht ama, is féidir go ndéanfadh an pobal mionteanga tréithe de dhioscúrsa phobal na teanga ceannasaí a bhaineann le mífheidhmiúlacht na mionteanga agus an easpa creidiúna a thugtar do scileanna litearthachta sa mionteanga, a inmheánú:

'Macro-interactions between dominant and minority groups appear to result in the internalisation by minority groups of a sense of ambivalence with regard to their cultural identity and a sense of powerlessness in relation to the dominant group' (Blackledge 1999: 59).

D'áitigh Serge Wagner agus Pierre Grenier go raibh ann de fheiniméin ar a thugadar *Analphabétisme de Minorité*, nárbh ionann in aon chor don neamhlitearthacht i gcás an duine aonair ach iarmhairt den chloí oideachasúil, polaitíochta agus síceolaíochta is tréith cultúrtha den ghrúpa mionlaigh agus ar chuid é den laghad muiníne atá acu ina gcultúr féin (Wagner agus Grenier 1991; Rivard agus Cormier 2008).

d. Rannpháirtíocht i litearthacht an chultúir cheannasaigh.

Tá cleachtais litearthachta fréamhaithe in aidhmeanna sóisialta agus cleachtais níos leithne cultúrtha, agus is féidir le hidé-eolaíocht na litearthachta ceannasaí sa mórtheanga a bheith neamhfhreagrach nó i gcoimhlint le luachanna cultúir an phobail mhionteanga. I gcás an dara ghlúin agus na nglúin ina ndiaidh, chruthódh an choimhlint seo i idir an dá litríocht tromcheisteanna féiniúlachta (Blackledge 1999: 61). Is cuid thábhacht den phróiseas asamhlaithe cultúrtha sealbhú na litearthachta sa

teanga cheannasach agus rannpháirtíocht sna cleachtais litearthachta sin a d'fhéadfadh an duine óg a choimhthiú ón gcultúr a léirítear i litríocht na mionteanga:

“In Girls in Tears” [by Jacqueline Wilson], they cry because they’ve lost their boyfriends. In Urdu, you don’t have boyfriends’ (Jones 2006: 104).

‘There aren’t that many good books in Welsh, are there? The English books are good. So we read them and we don’t want to read the Welsh ones because they’re boring’ (105).

e. Sealbhú Neamhiomlán na Mionteanga

Má chuidíonn cleachtais litearthachta a bhaineann feidhm as téacsanna sa mionteanga le fairsingiú agus iomlánú chumas an dátheangaigh, i gcúinsí dealúchán na mionteanga, is fíor, chomh maith, go gcruthaíonn an sealbhú neamhiomlán nó sealbhú laghdaithe deacracht agus dúshlán sa mbreis ar úsáid téacsanna sa mionteanga sna cleachtais sin. Tá difríochtaí móra idir an leagan den teanga atá i mbéal an dátheangaigh agus na réimsí teanga a chleachtar sna fearainn sin le sárú, anuas ar scileanna ionchódaithe agus díchódaithe. Thagair gasúir óga ón bpobal Gúisearáitise i Sasana don deacracht a bhí acu le réimse Ghúisearáitise a bhí dírithe ar a n-aoisghrúpa féin i bhfoirm scéalta scríofa. “Book language” (Sneddon 2000: 123) a thugadar air; macalla den phrás “Gaeilge na Leabhar” a chloistear abhus. Tá claonadh ann an teanga is feidhmiúla a úsáid i gcleachtais litearthachta agus col roimh úsáid na mionteanga a mhaolaíonn agus a chúngaíonn cumas an dátheangaigh sa mionteanga agus an fearainn ina mbaintear feidhm as an mionteanga ag leibhéal na sochaí. Ag tagairt don fheiniméin seo i measc cainteoirí mionlaithe Francise in Ontario, Ceanada, dúirt Rivard agus Cornier (2008):

‘Victims of linguistic insecurity believe that their particular register is of little value, being incapable of speaking the language according to established norms. Linguistic insecurity may lower self-esteem and in turn negatively impact on the individual’s written and oral expression. Thus, instead of risking criticism while clumsily using the minority French language, individuals may revert to using the majority English language. This choice ultimately reduces their use of the minority language and consequently erodes their language competencies over time, thus exacerbating linguistic insecurity’ (27).

2.4.5.2 *Cultúir Mhionteanga gan Traidisiún Láidir Litearthachta*

Más pobal mionteanga atá i gceist nach bhfuil traidisiún láidir litearthachta aige sa teanga dhúchais, is mó go mór gach ceann de na dúshláin atá áirithe ag a - e thuas. Mura n-úsáidtear an mhionteanga scríofa in aon fhearann (nó i bhfíorbheagán díobh), níor mhór áit a ghnóthú don mhionteanga scríofa in iomaíocht mhíchothrom, i bhfearainn ina bhfuil an mhóртеanga cheannasach seandaingnithe.

Dá inmhianaithe agus atá sé d'innharthanacht na mionteanga, nuair is pobal teanga atá i gceist atá i ngreim an aistriúcháin teanga, níor mhóide an gustal, an muinín ná an misneach a bheith acu tabhairt faoin ngnó i bhfearainn arda ná ísle. Ar ndóigh, má tá forlámhas ag pobal na móртеanga i gcuid mhór de na fearainn sin (idir ard agus íseal), is faoin bpobal sin atá sé cén spás (spás tánaisteach sa gcuid is fearr) a cheadófar do ghníomhaíocht sa mionteanga scríofa sna fearainn sin. Tá an pobal mionteanga faoi chomaoin ag pobal na móртеanga ceannasaí as a bhfuiltear sásta a roinnt leo.

Fiú má ghéilltear spás don mhionteanga scríofa is furasta a thuiscint an drogall a bheadh ar lucht na mionteanga earraíocht a bhaint as a dteanga dhúchais i bhfearainn a bhí i seilbh eisiach na móртеanga go nuige seo. Anuas ar na deacrachtaí atá rianaithe thuas i gcás mionteanga le traidisiún litearthachta, nuair is teanga gan traidisiún den chineál sin atá i gceist tá tosca díspeagtha eile:

- I. Ar an mórgóir tá úsáid na móртеanga feidhmiúil i nach mór gach ócáid litearthachta agus éigeantach i go leor díobh. Bíonn úsáid na mionteanga roghnach (ar an gcuid is fearr) i gcuid díobh (Ó Curnáin 2012: 355).
- II. Bheadh leisce ar lucht na mionteanga earraíocht a bhaint as an mionteanga scríofa i gcleachtais litearthachta, dá mba bhaol leo go maolódh nó go moilleodh sé sin tairbhe nó chuspóir na gníomhaíochta, nó go gcuirfeadh sé ó chrích ar fad é. Bíonn sé sin i gceist, ach go háirithe, i gcásanna a bhfuil leas eacnamaíochta, sláinte nó oideachais an duine nó a chúraim ag braith ar éifeacht na cumarsáide.
- III. Mar a chonacthas thuas, níor mhór don mhionteangóir dul i ngleic le réimsí nua teanga (lena n-áirítear téarmaíocht nua agus araile) nár thaithigh sé/sí cheana, chun feidhmiú go héifeachtach i bhfearainn áirithe,

nuair is minic a bhíonn cumas agus seantaithí aige /aici ar na réimsí sin sa mórtheanga a oireann do na fearainn sin. Sa chás seo, is teirce i bhfad an dea-shampla úsáidte.

- IV. D'uireasa aicmí ceannasacha pobail a bhaineann feidhm fhorleathan astu, ba rud saorga, mí-nádúrtha caighdeán scríofa agus réimsí neamhshaothraithe scríofa i súile na gcainteoirí traidisiúnta. Is minic gurb é an cainteoir cumasach traidisiúnta lena chanúint áitiúil, barrshamhail na foirfeachta, an idéal teanga ina shúile féin agus i súile a phobail. Téann luachanna áitiúla agus dílseacht shóisialta le pátrúin labhartha agus, dá dheasca sin, ní ghéilltear do dhliteanas ná bailíocht réimsí eile teanga ar ghá a fhorbairt nó a úsáid chun críche fearann neamhthraidisiúnta (Ó Baoill 2003: 63, Ní Ghearáin 2012: 255). Nuair is cainteoirí teanga laghdaithe atá i gceist, de thoradh an phróisis dhealúcháin agus aistrithe teanga, tá an bhearna idir an chaint ina mbéala agus réimsí áirithe scríofa an-mhór agus is fusa an mhórtheanga a úsáid, go mór mhór mura a bhfuil meas ag an bpobal ar na réimsí sin (dream gan caighdeán ná canúint ach nach ngéilleann do bhailíocht an chaighdeáin (Ó hÍfearnáin 2003 168-169; 2006: 25-26).³⁴
- V. Is féidir go mbeadh col ag an bpobal roimh úsáid leagain scríofa dá dteanga lasmuigh de réimsí seanbhunaithe. Le linn réimeas na Cinedheighilte san Afraic Theas, cuireadh polasaí i bhfeidhm oideachas a chur ar fáil sna críocha Bantúch a bhí bunaithe chomh mór sin ar a mionteangacha dhúchais, gur fágadh aineolach iad ar theangacha na cumhachta. Féachadh ar an bpolasaí sin mar chóir eile de chuid a ndaorsmachta (Skutnabb-Kangas 1981: 128). Bíodh is gur múineadh Diné (Navachóis) i scoileanna, níor leathnaíodh úsáid na teanga sin i dtéacsanna in ócáidí litearthachta na Navachóch níos faide ná an scoil ná an Eaglais, na hinstitiúidí a d'fhorbair úsáid scríofa an Diné ón tús. Fiú, nuair a labhraítí Diné ag cruinnithe oifigiúla, choinníttí na miontuairiscí i

³⁴ “Níl canúint Mhúscraí acu leis an bhfirinne a dhéanamh, ach diúltaíonn siad don Chaighdeán Oifigiúil de dheasca é a bheith bréagach agus obair ag baint lena fhoghlaim” (Ó hÍfearnáin 2003: 169).

mBéarla, teanga chuí na ngnóthaí sin (Spolsky 2002: 146). Dá laghad agus a bhí leabhair Ghaeilge á léamh i nGaeltacht Mhúscraí, bhain an léitheoireacht sin go príomha le téamaí logánta, béaloideasúla agus seanaimsearthachta .i. leagan scríofa den litríocht thraidisiúnta béil (Ó hIfearnáin 2003: 70-71). Is cosúil go bhfuil lorg an dearcaidh sin ar fhoilsitheoireacht na Gaeilge trí chéile (Mac Síomóin 2006: 49). Ar an tslí chéanna, tugadh cúl leis an nGaeilge sna modhanna nua cumarsáide agus “Fágadh an bhuaile faoi bhéascna an Bhéarla” (Ó Baoill 2003: 65-66).

Fágann sin idir dhá thine Bhealtaine an té a bheadh ag iarraidh na scileanna litearthachta feidhmiúla d’aoisigh a shainnithint agus a thomhas chun críocha foghlama, i gcás mionteanga gan traidisiúin láidir litearthachta. Aithnítear tábhacht an chultúir agus cleachtais an phobail (go háirithe i gcás pobal imeallaithe mar atá na pobail mhionteanga) agus a riachtanaí agus atá sé go mbíonn aon mhodheolaíocht a fhorbraítear ábhartha do shaol an phobail; “needs to be meaningful in the life and culture of the learner” (Carrigan agus Downes 2010: 62-65). Níor mhór tuiscint ghrinn a bheith ann faoin tslí a bhaineann an pobal mionteanga earraíocht as an teanga scríofa ina shaol laethúil agus riachtanais agus mianta an phobail sin. Má úsáidtear an mórtheanga scríofa i bhformhór cleachtais litearthachta an phobail, áfach, tá an bhéascna sin ar cheann de na cúinsí atá ag tiomáint an aistrithe teanga agus bheadh a saothrú mar sprioc-chaighdeán litearthachta díobhálach d’innharthanacht an phobail theanga.

2.5 An Ghaeltacht.

Sainnithníodh go reachtúil 155 toghroinn (idir thoghanna iomlána agus codanna de thoghanna) a bheith sa nGaeltacht faoin *Acht Airí agus Rúnaithe (Leasú) 1956* agus faoi orduithe a rinneadh idir 1967 agus 1982, faoi Alt 2 den Acht sin, i gcontaetha a Dhún na nGall, Mhaigh Eo, na Gaillimhe, Chiarraí, Chorcaí, Phort Láirge agus na Mí. Sainmhíníodh an Ghaeltacht sa reachtaíocht mar ‘límistéirí ar Gaeilgeoirí mórchuid de na daoine iontu agus limistéirí ina n-aice sin’ (*Acht Airí agus Rúnaithe (Leasú) 1956; Alt 2(2)*). Áiríodh ar an tslí sin pobail fhairsinge arbh í an Béarla a bpríomh-theanga sa nGaeltacht Oifigiúil ón tús (Ó Giollagáin 2006).

Faoi Acht na Gaeltachta 2012, tá brí nua reachtúil leis an bhfocal ‘Gaeltacht’ mar aonad pleanála teanga nach dtagraíonn in aon chor do na tuiscintí traidisiúnta den téarma a bhaineann le líon na nGaeilgeoirí mar chéatadán den phobal, ná úsáid na Gaeilge mar theanga baile nó theanga phobail. Os a choinne sin tá impleachtaí ann d’eagraíochtaí poiblí (na Boird Oideachais agus Oiliúna san áireamh) mar gurb é beartas an stáit úsáid na Gaeilge a mhéadú sna pobail sin beag beann ar fheidhm na Gaeilge mar theanga phobail san am i láthair.

2.5.1 *An Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht*

Idir na blianta 2004 agus 2006, rinneadh an taighde is cuimsithí go fóill ar úsáid na Gaeilge ag muintir na Gaeltachta, (Ó Giollagáin *et al.* 2007)³⁵ agus i 2015 rinneadh nua-shonrú ar an taighde sin (Ó Giollagáin agus Charlton 2015). Rinneadh mion-anailís sa taighde sin ar líon na gcainteoirí laethúla Gaeilge sa nGaeltacht. Aithníodh agus sainíodh trí phríomhchatagóir shochtheangeolaíochta sa Ghaeltacht ina bhfuil trí chineál pobal teanga faoi leith (Ó Giollagáin *et al.* 2007: 502-504):

Catagóir A: (67% ar a laghad den daonra ina gcainteoirí laethúla Gaeilge). Ceantair ina bhfuil an úsáid is bisiúla á baint as an nGaeilge mar theanga phobail agus mar theanga theaghlaigh. Tá ceantair na catagóire seo níos gaire don tuiscint traidisiúnta ar an nGaeltacht. Tá comharthaí sóirt an aistrithe teanga le sonrú áfach, i measc na dteaghlach óg. Is i ndeisceart Chonamara agus in Árainn atá an ceantar is fairsinge Chatagóir A (daonra 14,139). Tá ceantair níos lú in iar-thuaisceart Thír Chonaill (daonra 6771) agus in iarthar Chorca Dhuibhne i gContae Chiarraí (daonra 1,782).³⁶

Catagóir B: (Idir 44% agus 66% den daonra ina gcainteoirí laethúla Gaeilge). Ceantair ina bhfuil úsáid áirithe á baint as an nGaeilge mar ghnáthurlabhra go fóill ach go bhfuil sí teoranta do aoisghrúpaí, institiúidí nó gréasáin aitheantais ar leith agus go bhfuil an Béarla in uachtar trí chéile.

Catagóir C: (Níos lú ná 44% den daonra ina gcainteoirí laethúla). Is ceantair iad seo ina a mbíonn speictream úsáidte Gaeilge agus tá an t-aistriú teanga go

³⁵ *An Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltachta* (SCT)

³⁶ Eolas faoin daonra ón bPríomh-Oifig Staidrimh; Daonáireamh 2011).

Béarla nach mór curtha i gcrích agus bíonn leas an-teoranta á baint as an nGaeilge mar theanga phobail sa gcuid is láidre.

Ba é tátal an SCT (99) go gcaithfí líon na gcainteoirí laethúla Gaeilge a choinneáil os cionn 67% má tá sí le bheith ina teanga phobail i gceantar agus ‘go n-éiríonn brú an aistrithe teanga róthrán do phobal nuair a shleamhnaíonn leibhéal úsáide na teanga faoi bhun 67% den phobal’. Bhí sé deacair éalú ón gconclúid nach raibh i gCatagóir B ach tréimhse idirmheánach i bpróiseas an aistrithe teanga ó Chatagóir A go Catagóir C (99).

Ba é ceann de fhionnachtana an nuashonraithe a rinneadh (Ó Giollagáin agus Charlton 2015) go raibh feidhm shóisialta an Bhéarla ag dul i méid sa nGaeltacht agus ag díláithriú fheidhm na Gaeilge agus nach mbeadh ‘an Ghaeilge á labhairt mar theanga cheannasach phobail in aon limistéar Gaeltachta faoi cheann roinnt bheag blianta’ (6).

2.5.1.1 An t-Aistriú Teanga i Measc na hÓige

Tá fianaise an SCT agus an nushonraithe a rinneadh air ag teacht le gnáth-thaithí an phobail maidir leis an aistriú teanga i measc an aosa óig. I suirbhé a rinneadh ar dhaoine óga i mblianta na hardteistiméireachta (Ó Giollagáin *et al.* 2007: 278-414), thuairisc 60% de na daoine óga sin i gCatagóir A gur labhair siad Gaeilge i gcónaí nó den chuid is mó lena muintir nó lena gcomharsana ach nár labhair ach 24% díobh Gaeilge, de ghnáth lena gcairde agus a gcomhaoisigh (324). Ba é tátal an nuashonraithe go raibh an próiseas aistrithe sin ag bailiú nirt le himeacht ama agus le gach aoisghrúpa nua a fhásann aníos (Ó Giollagáin agus Charlton 2015: 134).

Anuas air sin, níor thuairiscigh ach 10% de na daoine óga gurbh fhearr a gcumas cumarsáid a dhéanamh i nGaeilge ná i mBéarla (5% sa nGaeltacht ina hiomláine) (311). Thuairiscigh siad go fairsing freisin go mbeadh deacracht acu ábhair áirithe a phlé nó mothúcháin a chur in iúl i nGaeilge nuair nach mbeadh aon deacracht acu i mBéarla.

D’áitigh Ó Curnáin (2009b; 2012) agus Lenoach (2012, 2014) go raibh a bhfuil fágtha de sheachadadh idirghlúine na Gaeilge sa nGaeltacht i ngreim mharfach

phróiseas an dátheangachais dhealaithigh.³⁷ Dar leo, is féidir forás na Gaeilge ‘neamhthraidisiúnta’ a shonrú i measc na nglún a rugadh i ndiaidh 1960. Agus gur iarmhairt í ar uileláithreachta an Bhéarla i dtaithe an chainteora Ghaeilge a tháinig leis an inimirce agus leis an méadú as cuimse ar an gcaidreamh sóisialta agus eacnamaíochta le sochaí an Bhéarla (nó, d’fhéadfaí a rá, asamhlú phobal na Gaeltachta i sochaí mhór an Bhéarla (Ó Giollagáin agus Mac Donnacha 2008).

Léiríonn an códmheascadh agus an códmhalartú Béarla agus ró-úsáid iasachtaí agus leaganacha Béarla, dar le Brian Ó Catháin:

‘laige shuntasach i nGaeilge na gcainteoirí óga dúchais: nach bhfuil an méid sin den teanga sealbhaithe acu le gur féidir leo labhairt as Gaeilge faoi ábhair theicniúla nó theibí. Laige eile a bhaineann leis seo is ea nach bhfuil ardréimeanna na Gaeilge sealbhaithe ag na daoine céanna (nó nach bhfuair siad deis ardréimeanna na teanga a shealbhú i ngeall ar imeacht as na Gaeilge sna hardréimsí), rud a thugann orthu tiontú ar an mBéarla nuair a éilítear ardréim theanga.’ (2012: 75).

Ach d’áitigh Ó Curnáin agus Lenoach go ndeachthas céim eile sa chointeanóid i dtreo an aistrithe iomlán go Béarla ó 1990 ar aghaidh. D’áitíodar gur féidir ‘Gaeilge Laghdaithe’ a thabhairt ar an nGaeilge atá á sealbhú ag bunús an aosa óig i gCatagóir A den Ghaeltacht. Tháinig dlús mór leis an bpróiseas dealúcháin agus ba chumasaí an cainteoir dúchais óg Gaeilge i mBéarla, mórtheanga na sochaí, ná i dteanga a mhuintire agus a phobail fhéin, agus is minic go gcaithfidh siad tiontú ar an mBéarla nuair nach leor a n-acmhainn Gaeilge dá riachtanais chumarsáide agus choincheapaithe. Dheimhnigh taighde gur chruinn don léamh a bhí déanta acu, trí chumas labhartha Gaeilge agus Béarla ghasúir bhunscoile leis an gcúlra is láidre Gaeilge sa tír a thomhas; gasúir a tógadh le Gaeilge sa mbaile i gcroílár Ghaeltacht Chonamara (Lenoach 2014; Péterváry *et al.* 2014).

2.5.1.2 *An Cainteoir Dúchais Gaeilge, an Mháthairtheanga agus an Chéad Theanga.*

Is léir, mar sin, go bhfuil téarmaí ar nós ‘Cainteoir Dúchais’, ‘an Mháthairtheanga’ agus ‘an ‘Chéad Theanga’ an-achrannach i gcás an chainteoir teanga mionlaithe.

³⁷ Féach fochaibidil 2.4.4 thuas.

Shainmhínigh Ó Giollagáin tréithe an duine a shamhlaítear go coitianta a bheith ina chainteoir dúchais Gaeilge in Éirinn:

‘That of a competent speaker of Irish who acquires the language within a familial/communal setting. The use of the term here also corresponds to the normal Gaeltacht understanding of a native speaker of Irish: a person of Gaeltacht origin who was raised through the medium of Irish in a Gaeltacht area’ (2011: 103).

Feicfear go bhfuil dhá ghné ag baint leis an sainmhíniú seo; (i) modh sealbhaithe na teanga agus (ii) an inniúlacht sa teanga dá bharr. Creidtear go bhfuil gaol cúisíoch idir an dá ghné sin. Glactar leis go bhfuil difríocht bhunúsach cháilíochta idir próiseas sealbhaithe na máthairtheanga (más teanga amháin í) agus próiseas foghlamtha agus go mbíonn a thoradh sin ar acmhainn chumarsáide agus cruthaíochta an chainteora dhúchais i gcomparáid leis an bhfoghlaimeoir. Is é sin, ar ndóigh, chomh fada agus a bhíonn an próiseas sealbhaithe sách bisiúil agus nach gcuirtear isteach air ró-mhór air sna blianta criticiúla tosaigh ach go háirithe (Montrul 2008).

‘The mother tongue and the first language may be different because, first, the mother tongue is, as we have seen influenced by peers as well as parents, it may be more than one language and then it is not easy to decide which is first. Second, what is the first language may change over time so that, for example, a young child for whom Welsh is the mother tongue or “first language”, may gradually come to use English more and more and relegate Welsh to childhood experience. It is not entirely forgotten but is, in some sense, no longer as useful, as generative or creative and therefore no longer “first”’ (Davies 2003: 17).

Is ar an údar sin a d’úsáid Ó Curnáin na téarmaí ‘máthairtheanga’ agus ‘príomhtheanga’ i dtaca le haos óg na Gaeltachta chun an t-idirdhealú sin a dhéanamh níos soiléire (Ó Curnáin 2009a: 105); is ‘English-dominant rather than Gaelic-dominant bilinguals’ (MacLeod 2009: 13) iad.

2.5.2 An Córas Oideachais sa nGaeltacht

Tá roinnt cúinsí sainiúla, a bhaineann le taithí oideachais phobal na Gaeltachta (go mór mór i gCatagóir A) a chuireann leis an dóchúlacht (i) go mbeadh scileanna coibhneasta litearthachta Béarla níos ísle ag an daonra fásta ansin ná mar atá sa tír ina hiomláine agus (ii) go mbeadh scileanna i nGaeilge níos laige ná scileanna i mBéarla.

2.5.2.1 Leibhéal Oideachais agus Luathfhágáil Scoile

Ba tháta de chuid an IALS agus an PIAAC go raibh an leibhéal oideachais a baineadh amach ar cheann de na fachtóirí ba thábhachtaí a bhain le scileanna litearthachta (Morgan *et al.* 1997: 46-47, Príomh-Oifig Staidrimh 2013: 82). Léirigh Daonáireamh 2011 go raibh bunscolaíocht amháin críochnaithe nó nach raibh oideachas foirmiúil ar bith críochnaithe ag 15.2% de dhaonra an stáit a bhí 15 bliana d'aois nó níos sine agus a raibh an oideachas lán-aimseartha críochnaithe acu. Bhí a gcéatadán cuid mhór níos airde sa nGaeltacht (20.8%). Bhí na ndaoine arbh í an mheánscolaíocht íochtarach an leibhéal is airde oideachais fhoirmiúil a bhaineadar amach, níos airde sa nGaeltacht chomh maith. Bhí na céatadán sin níos airde fós i gCatagóir A den Ghaeltacht, sna ceantair is láidre labhartha Gaeilge.

Figiúr 1 Líon na ndaoine 15 bliain d'aois nó níos sine, (a) arbh í an bhunscolaíocht nó níos lú agus (b) an mheánscolaíocht íochtarach nó níos lú an leibhéal is airde oideachais a bhaineadar amach agus a gcéatadán den daonra 15 bliain d'aois nó níos sine a raibh an t-oideachas lán-aimseartha críochnaithe acu (i) sa Stát, (ii) sa nGaeltacht, (iii) i gCatagóir A sa nGaeltacht agus (iv) i gCatagóir A i gContae na Gaillimhe.

Daonra	15+ bl. d'aois,	Bunoidéachas nó níos lú.		Meánscolaíocht Íochtarach nó níos lú	
An Stát	3,003,490	456,896	15.2%	956,385	31.8%
An Ghaeltacht	66,831	13,906	20.8%	24,660	36.9%
An Ghaeltacht, Catagóir A	15,647	4,137	26.4%	6,897	44.1%
An Ghaeltacht, Catagóir A, Co. na Gaillimhe	9,385	2,435	25.9%	4,075	43.4%

Is dócha, dá bhrí sin, gur fairsinge scileanna ísle litearthachta sa nGaeltacht ná sa tír trí chéile agus gur fairsinge fós iad i gCatagóir A. Léirigh an SCT (Ó Giollagáin *et al.* 2007: 140-141) go bhfuil cohóirt aoise i gceist anseo agus go bhfuair an chuid is

sine den phobal níos lú oideachais fhoirmiúil lena linn ná aosaigh níos óige ná iad.³⁸ Tá an eisimirce fréamhaithe go láidir sna ceantair sin freisin agus má tá cuid shuntasach d'aosaigh óga ag fágáil na gceantar seo i ndiaidh a gcuid oideachais iarbhunscolaíochta, bheadh a rian sin ar na céatadáin. Mar sin féin, aithníodh gur raibh an luathfhágáil scoile agus leibhéil níos ísle rannpháirtíochta agus gnóthachtála san iarbhunoideachas i nGaeltacht Chonamara suntasach (Touhy 2003; Walsh 2010: 261). As an 287 duine óg a chríochnaigh a gcuid bunscolaíochta i gCeantar na nOileán (toghanna Leitir Móir agus Garmna) sna blianta 1981-1986, tuairiscíodh nach raibh ach 50% díobh fós san oideachas iarbhunscolaíochta tar éis an dara bliain (Muintearas: 2000). Mar chuid den SCT, rinneadh anailís ar bhfaisnéis oideachais a bhí i nDaonáireamh 2002 (Ó Giollagáin *et al.* 2007: 138-145). Léiríodh gur chainteoirí laethúla 88% de dhaonra fásta Chatagóir A nár cuireadh ach oideachas bunscoile orthu agus gur laghdaigh céatadán na gcainteoirí laethúla i measc na n-aicmí ar cuireadh leibhéal níos airde oideachais orthu. I gcás Ghaeltacht na Gaillimhe, chonacthas gur tháinig 'laghdú ar líon na gcainteoirí laethúla ó 62% de na daoine sa rannóg bunleibhéal oideachais go dtí 32% de na daoine ar cuireadh oideachas tríú leibhéal orthu' (141).

Anuas air sin, áirítear mór-chuid de na bunscoileanna i gCatagóir A i gCo Dhún na nGall agus na Gaillimhe agus de na iarbhunscoileanna i gCatagóir A i gContae na Gaillimhe i gceantar atá faoi 'mhíbhuntáiste oideachasúil' faoin scéim DEIS.³⁹ Go stairiúil, ba é tátal Mhuintearais go raibh na cúinsí sainiúla teanga agus cultúir sa nGaeltacht mar bharr ar na fadhbanna a bhain le gnéithe déimeagrafacha ceantar fíor-imeallach agus acmhainní scoileanna beaga tuaithe (2010). Taobh amuigh de chúrsaí scolaíochta bá é tátal an IALS, má labhraítear teanga eile sa mbaile de ghnáth seachas teanga cheannasach na tíre, go mbíonn tionchar diúltach ag an nós sin ar scileanna litearthachta sa teanga cheannasach sin (OECD 2000: 57).

³⁸ Tá sé suntasach gur thit céatadán an dhaonra a chríochnaigh iarbhunoideachas nó níos lú i gCatagóir A ó 53.8% i 2006 go dtí 43.8% i 2011 (Foinse: Príom-Oifig Staidrimh Daonáirimh 2006 agus 2011).

³⁹ Eolas ó shuíomh gréasáin na Roinne Oideachais agus Scileanna:
www.education.ie/en/Schools.../DEIS...Schools-/deis_school_list.xls

Rinne an SCT codarsnacht idir na ceantair inar mhair an Ghaeilge fós mar phríomhtheanga phobail (inar léiríodh leibhéil ísle oideachais níos fairsinge i measc na gcainteoirí laethúla Gaeilge) agus na ceantair laga Gaeltachta:

‘Sna contaetha is laige Gaeltachta feictear an dáileadh coibhneasta is fearr ar na cainteoirí laethúla i measc na ngrúpaí ag a bhfuil an leibhéal is airde oideachais, is é sin go bhfuil claonadh i dtreo na meánaicme le sonrú ar an bhfaisnéis nuair a thagann laghdú ar úsáid na Gaeilge sa phobal’ (141).

2.5.2.2 *An Curaclam Gaeilge*

Tá oiriúint an churaclaim Ghaeilge do chainteoirí dúchais óga na Gaeltachta ina cnámh spairne le fada. Is é croí na faidhbe, dár le húdair áirithe, nach raibh riamh ach curaclam Gaeilge amháin ann agus go raibh an curaclam sin dírithe ar riachtanais an fhoghlaimeora dara teanga seachas ar fhorbairt theangeolaíoch agus litearthachta an chainteora chéadtheanga. Ba é ‘mórfhadhb an oideachais Ghaeltachta’ (Denvir 2003: 99) nó ‘pharadacs an chórais oideachais Ghaeltachta’ (Ó Curnáin 2009a: 94) nach raibh riamh curaclam ar leith Gaeilge (ná Béarla) don Ghaeltacht, go rabhtas ag déanamh cúraim do riachtanais lucht an Bhéarla amháin agus go rabhtas ag déanamh faillí agus neamairt ar lucht na Gaeilge, trí litearthacht Ghaeilge a mhúineadh dóibh mar dara theanga amháin (Coimisiún na Gaeltachta 2002: 19; Mac Cárthaigh 2006; Nic Cionnaith 2008: 60).

Deimhníodh i gcuraclam bunscoile an Bhéarla go raibh sealbhú na litearthachta ar cheann dá phríomhchúraim (Roinn Oideachais agus Eolaíochta 1999a: 2) agus rianaíodh agus míníodh cuspóirí uailmhianacha i dtaca le ‘Developing cognitive abilities through language’ (6-7) agus ‘Emotional and imaginative development through language’ (9). Ba mhór idir é agus curaclam na Gaeilge (1999b) a raibh aidhmeanna cumarsáide i bhfad níos teoranta aige:

‘The curriculum essentially treats Irish as a second language only, the development of literacy and the enrichment of linguistic skills in L1 speakers is not a significant consideration’ (Mac Cárthaigh 2006: 56).⁴⁰

⁴⁰ Fógraíodh sa straitéis 2011-2020 (Roinn Oideachais agus Scileanna 2011) chun litearthacht agus uimhríocht páistí agus daoine óga a fheabhsú go ndéanfar an curaclam Béarla agus an curaclam

I staidéar cáilíochta a rinne Paula Nic Cionnaith i 2008 (2008, 2012) ar thuairimí thuismitheoirí páistí bunscoile sa nGaeltacht agus a bhí ag tógáil a clainne le Gaeilge, bhí a bhformhór den tuairim go ndéanann páistí dul chun cinn i scileanna litearthachta an Bhéarla níos éasca agus níos sciobtha ná i gcás na Gaeilge. Bhí deacrachtaí ag a gcuid páistí le foghair na Gaeilge a dhíchódú agus ‘gurbh fhearr leo na leabhair Bhéarla a léamh mar gheall gur ar ortagrafaíocht an Bhéarla is mó a raibh taithí acu’ (2012: 159). Tharraing údair eile aird ar an dí-chódú mí-éifeachtach agus ionchódú fóineolaíoch i bhfuaimneanna an Bhéarla atá coitianta ag cainteoirí dúchais óga (mar shampla, Hickey agus Ó Cainnín 2003: 26). Bhí formhór na dtuismitheoirí den tuairim go raibh ortagrafaíocht na Gaeilge níos casta ná Béarla agus nár tháinig sí an-chruinn le foghraíocht na teanga i gcomparáid leis an mBéarla. Shíl siad freisin nach raibh a ndóthain léitheoireachta Gaeilge á déanamh ag na páistí chun forbairt mar is ceart a dhéanamh. Bhí na leabhair léitheoireachta Ghaeilge ró-shimplí do dhaltaí Gaeltachta agus mí-oiriúnach le dul i ngleic leis na fadhbanna a bhíonn ag cainteoirí dúchais le léamh na teanga agus le bunscileanna litearthachta agus cumarsáide a thabhairt go leibhéil a bhí riachtanach agus feidhmiúil chun oideachas lánGhaeilge a leanúint.

2.5.2.3 An Iarbhunscolaíocht

Chonacthas don Tuarascáil ar *Staid Reatha na Scoileanna Gaeltachta 2004* (Mac Donnacha *et al.* 2005) go raibh géarchéim ag an teagasc trí Ghaeilge in iarbhunscoileanna na Gaeltachta (118). Sa suirbhé san SCT (Ó Giollagáin *et al.* 2007: 332-333) a rinneadh ar dhaoine óga níor thuairiscigh ach 26% de na faisnéiseoirí ó Chatagóir A go raibh an iarbhunscoil ina raibh siad ag feidhmiú i nGaeilge den chuid is mó (24% eile a dúirt níos mó Gaeilge ná Béarla) Bhí úsáid an-íseal á baint as téacsanna Gaeilge, fiú sna seisiúin ranga a maíodh a bheith á dteagasc as Gaeilge, agus thit an úsáid sin go tubaisteach i mblianta na hardteistiméireachta (Mac Donnacha *et al.* 2005: 107-114). Fágann sé sin nach raibh an fhorbairt mar is ceart á déanamh ar scileanna litearthachta i nGaeilge ag leibhéil 4-5 sa gcóras iarbhunscolaíochta. I suirbhé an SCT, thuairisc tuairim agus a leath de na daoine óga ó Chatagóir A, i mblianta déanacha a n-iarbhunscolaíochta go raibh cumas *an-mhaith* i léitheoireacht i nGaeilge (57%) nó i scríbhneoireacht i nGaeilge (48%). Ós

Gaeilge don oideachas trí mheán na Gaeilge a athbhreithniú chun tús áite a thabhairt do litearthacht. Déanfar athbhreithniú eile i gcás an churaclaim Gaeilge do scoileanna atá ag teagasc trí Bhéarla (7).

a choinne sin, bhí níos mó díobh a dúirt go raibh cumas an-mhaith sa mBéarla acu (70% agus 57% faoi seach).

Sa gcuid eile den Ghaeltacht, bhí líon na n-ógánach le cumas féintuairiscithe *an-mhaith* ag triain sa léitheoireacht agus an cheathrú chuid i gcás na scríbhneoireachta.

‘Tá impleachtaí tromchúiseacha aige seo don teagasc trí mheán na Gaeilge ag an tríú leibhéal...., don chineál pobal léitheoireachta Gaeilge a bheidh sa Ghaeltacht amach anseo; agus don phlé intleachtúil a bheidh ar fáil trí mheán na Gaeilge sa todhchaí. Nuair a chuirtear san áireamh an síorláithreachta atá ag an mBéarla i saol phobal óige Gaeltachta an lae inniu, is cinnte gur treisiú ar an bpátrún aistrithe teanga ó Ghaeilge go Béarla ina measc chomh mór agus atá siad i dtuilleamaí an Bhéarla le linn a mblianta oideachais (Mac Donnacha et al. 2005: 135).

Go stairiúil bhí an easpa rannpháirtíochta san oideachas foirmiúil agus an luathfhágáil a bhí fairsing i measc na ndaoine ba mhó a labhair an Ghaeilge, ag imirt drochthionchair ar scileanna litearthachta i mBéarla agus i nGaeilge araon. Tá maolú ag teacht ar an bhfadhb sin le himeacht ama (tar éis gur ann dó fós) ach tá ag teip go suntasach ar an gcóras oideachais na scileanna litearthachta a fhorbairt i nGaeilge a mbeifí ag súil leo ó chainteoirí dúchais teanga agus ar an mórgóir is fearr atá daoine óga ag sealbhú na scileanna sin i mBéarla.

Figúr 2 Céatadáin na ndaoine óga a thuairiscigh go raibh scileanna *an-mhaith* léitheoireachta agus scríbhneoireachta i nGaeilge nó i mBéarla i suirbhé na ndaoine óga i mblianta na hardteistiméireachta i 2005 (Foinse: Ó Giollagáin et al. 2007: 303-306).

	Léitheoireacht		Scríbhneoireacht	
	Gaeilge	Béarla	Gaeilge	Béarla
Catagóir A	57%	72%	48%	57%
Catagóir B	38%	68%	25%	48%
Catagóir C	27%	71%	16%	55%
Gaeltacht ar fad	36%	70%	26%	55%

2.5.3 An Léitheoireacht i nGaeilge mar Chleachtas Litearthachta

D’áitíos cheana gur féidir cleachtais litearthachta i bpobail mhionteanga a bheith an-chinniúnach d’inmharthanacht an phobail sin agus do leas an duine aonair ar ball é/í

den phobal sin.⁴¹ Níl mórán taighde déanta go fóill ar chleachtais litearthachta phobal na Gaeltachta ná feidhm na Gaeilge sna cleachtais sin mar phobal dhátheangach. Is dealraitheach go bhfuil an léitheoireacht mar chaitheamh aimsire nó, ar a laghad, lasmuigh de réimsí na hoibre agus an oideachais fhoirmiúil fíorthábhachtach. Léirigh an IALS go raibh coibhneas an-dearfach idir nósanna léitheoireachta ag baile agus leibhéil cumais litearthachta (e.g. OECD 1997: 77, 2000: 49). Bhíothas den tuairim gur chothaigh cleachtadh rialta an cumas agus go leánn an cumas mura geleachtar é.

Tá an tuairim go fairsing ann go bhfuil an léitheoireacht mar chleachtas litearthachta nua go maith sa nGaeltacht agus nach bhfuil an léitheoireacht i nGaeilge fréamhaithe an-láidir ann go fóill (Ní Mhianáin 2003: 15; Ó Neachtain 2003; Denvir 2003: 106, Ní Ghrádaigh 2003: 175; Ó hIfearnáin 2003; Kurtz agus Keane 2007:18). I staidéar a rinne Tadhg Ó hIfearnáin (2003) i nGaeltacht Mhúscraí (Catagóirí B agus C), dearbhaíodh dó gur aithin pobal an cheantair go raibh gá le cumas léitheoireachta sa mBéarla, dála gach aon áit eile sa tír, ach gur beag an gá a bhí le cumas maith léitheoireachta i nGaeilge. B'iomaí duine a thug le fios dó go raibh an Ghaeilge deacair a léamh agus nach raibh mórán taithí ná cleachtadh déanta acu uirthi ó d'fhág siad an scoil. Mhaígh 57% de na faisnéiseoirí nach raibh aon deacracht acu Gaeilge a léamh ach b'airde an céatadán i measc na ndaoine a bhí os cionn 45 bliain d'aois. Dá mba mhionlach iad na cainteoirí gníomhacha Gaeilge sa gceantar, ba mhionlach díobh siúd a léadh an Ghaeilge taobh amuigh de chomhthéacs na scoile agus na rudaí a léidís, bhain sé go príomha le hábhair áitiúla, seanaimsearthachta agus béaloidis (170-171). Dúirt Kurtz agus Keane (2007:18) go raibh an t-éileamh ar leabhair Ghaeilge sa nGaeltacht trí chéile dírithe go minic ar údair áitiúla.

2.5.4 An tSeirbhís Oideachais Aosaigh agus Litearthachta d'Aosaigh agus Beartais an Stáit i leith na Gaeltachta.

Is léir go bhfuil impleachtaí áirithe teanga ag reachtaíocht agus beartais stáit i dtaca le caomhnú na Gaeilge agus cur chun cinn na Gaeilge mar ghnáthmheán urlabhra sa nGaeltacht, do sholáthar sheirbhísí na mBord Oideachais agus Oiliúna i réimsí an oideachais agus na litearthachta d'aoisigh:

⁴¹ Fochaibidil 2.4.5. thuas.

a. An tAcht Oideachais 1998

Leagann an tAcht Oideachais 1998 dualgas ar ‘lárionaid oideachais’ atá i mbun soláthar seirbhísí oideachais sa nGaeltacht ‘cuidiú le réadú beartas agus cuspóirí náisiúnta i ndáil le leathadh an dátheangachais i sochaí na hÉireann agus go háirithe go mbainfí úsáid níos mó as an nGaeilge’ (fo-alt 6(i)) agus ‘cuidiú leis an nGaeilge a choinneáil mar phríomhtheanga an phobail i limistéir Ghaeltachta’ (fo-alt 6(j)).

b. An Páipéar Bán ar Oideachas Aosach 2000

Deimhníodh sa bPáipéar Bán ar Oideachas Aosach i 2000 (Roinn Oideachais agus Eolaíochta 2000) tiomantas an Rialtais chun a chinntiú “that Gaeltacht residents have the same opportunities as are open to English speakers to pursue their education and training ambitions in their own language” (52) agus bunaíodh an eagraíocht Breacadh an bhliain chéanna; eagraíocht atá á maoiniú ag an Roinn Oideachais agus Scileanna chun tacaíocht a thabhairt do na Coistí Gairmoideachais a gcuid seirbhísí a chur ar fáil trí Ghaeilge sa nGaeltacht (Ní Ghrádaigh 2003).

c. Acht na dTeangacha Oifigiúla 2003

Is díol suntais nach bhfuil aon fhoráil san Acht um Boird Oideachais agus Oiliúna maidir leis an nGaeilge ná leis an nGaeltacht, go deimhin, ní luaitear ceachtar acu. Mhol an Teachta Charlie McConalogue leasuithe áirithe ar an mbille ag Roghfochoiste an Oideachais agus Scileanna ag céim choiste an bhille a fhorálfaí do sholáthar seirbhíse as Gaeilge agus don Gaeltacht (Dáil Éireann 2013). Chuir an tAire Oideachais agus Scileanna agus an Rialtais in aghaidh na leasuithe sin, ag maíomh gur leor go dtiocfadh na Boird nua Oideachais faoi Acht na dTeangacha Oifigiúla chun freastal ar an nGaeilge agus an Ghaeltacht (Roghfochoiste Oideachais agus Scileanna 2013). Astu féin tá na dualgais teanga atá leagtha síos i bhforálacha díreacha an Achta sin teoranta go maith ach is é córas na Scéimeanna Teanga a dhaingnítear faoi Alt 11 den Acht, príomhmheicníocht na reachtaíochta sin chun seirbhísí Gaeilge a chur chun cinn agus tá iarrtha ag an Aire Ealaíon, Oidhreacht agus Gaeltachta ar na Boird Oideachais Oiliúna scéimeanna teanga a ullmhú agus scéim daingnithe i gcás Bhord Oideachais agus Oiliúna na Gaillimhe agus Ros Comáin.⁴² Mínítear sna treoirínte maidir le ullmhú scéime faoin Acht go gcaithfear pleanáil ionas ‘Go ndéantar freastal ar na riachtanais Ghaeilge a bhaineann le

⁴² Eolas ó shuíomh gréasáin an Choimisinéara Teanga
http://www.coimisineir.ie/index.php?page=sceimeanna_a_n-ullmhu&tid=17

seirbhísí Gaeilge a sholáthar sa Ghaeltacht’ agus ‘na bearta a leagan amach a ghlacfar lena chinntiú – thar am, murab amhlaidh an scéal cheana féin – gurb í an Ghaeilge teanga nádúrtha uathoibríoch sheachadadh na seirbhíse sa Ghaeltacht.’ (Roinn Gnóthaí Pobail, Tuaithe agus Gaeltachta 2004).

d. An Straitéis Fíche Bliain don Ghaeilge

Athdhearbháíodh aidhm an Stáit úsáid na Gaeilge a mhéadú mar theanga phobail agus cúram agus soláthar ar leith don teanga a dhéanamh sa nGaeltacht ionas go mairfidh sí mar theanga theaghlaigh agus phobail inti (Rialtas na hÉireann 2010). D’aithin an Straitéis an tábhacht mhór a bhain leis an gcumas an Ghaeilge a scríobh agus a léamh agus le deiseanna a sholáthar na scileanna sin a úsáid (27) agus leagtar síos aidhmeanna sonracha i dtaca le húsáid na Gaeilge sa nGaeltacht i réimse an oideachais agus na litearthachta d’aoisigh (24).

e. Acht na Gaeltachta 2012

Cuireann Acht na Gaeltachta roimhe ‘méadú ar úsáid na Gaeilge i saol teaghlaigh, oideachais, poiblí, sóisialta, áineasa agus tráchtála’ sna limistéir Ghaeltachta trí chur i bhfeidhm córas pleananna teanga:

‘Táthar ag súil go ndéanfaidh an earnáil phoiblí na socruithe cuí ag an leibhéal áitiúil chun tacú leis an bpróiseas pleanála teanga, taobh istigh de na hacmhainní a bheidh ar fáil, ar bhealach a chuirfidh leis na bearta atá á gcur i bhfeidhm faoin Straitéis agus leis na seirbhísí poiblí atá ar fáil faoin Acht Teanga’ (Roinn Ealaíon, Oidhreacht agus Gaeltachta 2014: 15-16).

2.6 Leibhéal Litearthachta agus an Measúnú Tosaigh sa tSeirbhís Litearthachta d’Aosaigh in Éirinn.

2.6.1 Na Leibhéal Litearthachta

Is cuid bhunúsach é an measúnú d’aon chóras oideachais (Broadfoot 1996). I gcás na Seirbhíse Litearthachta, sainaithníodh cuspóirí a bhaineann le foghlaim agus múineadh, deimhniú cáilíochta agus tuairisce agus le creidiúint agus teistiúcháin (Carrigan agus Downes 2010: 12).

Tá trí leibhéal á úsáid sa tSeirbhís Litearthachta d’Aosaigh ó 2008 atá comhordaithe le leibhéil ísle Chreata Náisiúnta na gCáilíochtaí (NFQ)⁴³ ó thaobh caighdeáin an eolais agus na scile nó na hinniúlachta a bheadh le baint amach ag an bhfoghlaimoir (NALA 2007a: 3 agus 16-17; 2007b: 16-17):

1. Ag obair i dtreo caighdeáin atá comhionann le leibhéal 1 de Chreat Náisiúnta na gCáilíochtaí (NFQ)
2. Ag obair i dtreo caighdeáin atá comhionann le leibhéal 2 de Chreat Náisiúnta na gCáilíochtaí (NFQ)
3. Ag obair i dtreo caighdeáin atá comhionann le leibhéal 3 de Chreat Náisiúnta na gCáilíochtaí (NFQ)

2.6.2 Critéir na Leibhéal Litearthachta

Forbraíodh na critéir inniúlachta litearthachta trí chritéir an NFQ a chur i gcomparáid leis an gcóras *Mapping the Learning Journey* (MLJ)⁴⁴ agus leis na critéir agus an modh measúnaithe a bhí in úsáid i dtaca leis na cúrsaí dianteagaisc ITABE⁴⁵ (NALA 2007b) agus tá na hinniúlachtaí miondámhachtain a bhaineann le Léitheoireacht agus Scríbhneoireacht ag leibhéal 1-5 den NFQ agus táscairí measúnaithe a úsáidtear san ITABE rianaithe in Aguisín A. Tabharfar faoi deara roinnt téamaí ginearálta:

1. Is córas measúnaithe crítéarbhunaithe é. Creidtear a leithéid de chóras a bheith níos oiriúnaí nuair atáthar ag iarraidh inniúlacht a dheimhniú agus an oiread daoine agus is féidir a thabhairt chun caighdeán na hinniúlachta sin ná measúnú normthagartha (Broadfoot 1998: 49; Freeman & Lewis 1998: 16-18; Durán 2011: 115-117, Carrigan agus Downes 2010: 21, 63).
2. Tá ordlathas ginearálta le sonrú a bhaineann le seicheamh foghlama nó sealbhú scileanna a chreidtear a bheith éifeachtach agus atá ann, ní foláir, de thoradh thaithí teagascóirí agus seachadóirí seirbhísí anuas tríd na blianta.
3. Tá le brath ann chomh maith ordlathas feidhmiúlachta nó deacrachta.

⁴³Struchtúr náisiúnta riaracháin chun cáilíochtaí oideachais agus oiliúna a fhorbairt, a aithint agus a dhámhachtain (NQAI 2003)

⁴⁴Creat measúnaithe a d’fhorbair NALA idir na blianta 2000 agus 2003 (NALA 2005b)

⁴⁵Dianteagasc in Oideachas Bunata Aosach, féach fochaibidil 2.3.4 thuas.

4. Tá na hinniúlachtaí bunaithe cuid mhór ar thógáin sóch-chultúrtha den litearthacht chomhaimseartha fheidhmiúil; na cleachtais choitianta litearthachta sa tsochaí a chreidtear a bheith tábhachtach i saol an duine agus na scileanna cuí ar ghá a shealbhú chun páirt tairbhiúil a ghlacadh san cleachtais litearthachta sin. Tá siad deartha, áfach, go mór mór sna leibhéil ísle, sa gcaoi agus go dtugtar aitheantas do mhianta agus riachtanais shainiúla an fhoghlaimora féin.

2.6.3 *Measúnú Tosaigh*

Déantar an measúnú tosaigh sa tSeirbhís i gcás fhoghlaimora go neamhfhoirmiúil agus bítear ag brath chuid mhór ar thaithí na n-oibrithe in uireasa caighdeáin náisiúnta (NALA 2007a; 2007b). Cé gur ghlacadh leis go raibh tábhacht leis an gcur chuige neamhfhoirmiúil, fáilteach, coimhirseach agus go raibh sé sin ag teacht leis na bunphrionsabail a bhí rianaithe i dtreoirleabhar NALA (NALA 2005a), is í treoir na Roinne gur cóir go mbeadh cur chuige struchtúrtha ag baint leis an measúnú tosaigh agus gur chóir feidhm a bhaint as uirlis(i) measúnaithe chun fianaise a bhailiú i dtaca le cumas an fhoghlaimora agus nach mbeadh cinneadh bunaithe go heisióch ar fhéintuairisc an fhoghlaimora amháin (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 6). Léiríodh nach raibh an treoir sin á leanúint i gcás an-chuid de na Seirbhísí Litearthachta an bhliain dar gcionn (Kett agus Lynch 2013: 52-53).

Léirigh taighde go raibh an-chuid uirlisí a n-úsáid; cuid a bhí deartha don bhunscolaíocht nó a bhí ó thíortha eile. Bhí cuid arís ann a bhí curtha in oiriúint ag seirbhísí dá riachtanas féin. Scrúdaíodh, chomh maith, uirlisí a bhí á n-úsáid i réimse na litearthachta d'aosaigh sa mBreatain Mhóir (NALA 2007a; Carrigan agus Downes 2010). Níor tháinig Carrigan agus Downes ar aon uirlis amháin d'fhéadfaí a mholadh don tSeirbhís in Éirinn ach rinneadar moltaí i dtaca leis an measúnú tosaigh a bhí tábhachtach do dhearadh ionstraime do shuirbhé Gaeltachta:

1. Aithnítear an tábhacht atá le hagallaimh leis an bhfoghlaimoir nua mar chuid den phróiseas scagtha nó measúnuithe thosaigh agus moladh prótacal a fhorbairt a chinnteodh nach mbeadh aon tástáil bunaithe ar uirlis ach ina chuid den phróiseas measúnaithe agus go gcosnófaí áit lárnach an agallaimh.
2. Cuireadh an-bhéim ar bhailíocht chultúrtha, lena n-airítear teanga, canúint agus taithí saoil an spriocdhaonra i gceist agus aithníodh a dheacra agus a bhí

sé uirlisí caighdeánacha a chur in oiriúint do shainghrúpaí agus mionlaigh chultúrtha (27).

3. Moladh uirlisí measúnaithe thosaigh a fhorbrófaí in Éireann a bheith critéirbhunaithe (seachas normthagartha) agus ag freagairt d'inniúlachtaí leibhéil an NFQ.
4. Bhíothas den tuairim gur chóir aon uirlis mheasúnaithe thosaigh a bheith bunaithe ar pháipéar seachas ar chlár ríomhaireachta go mór mór má bhí leibhéil ísle á meas (Leibhéil 1-3). Mar a mhínigh Brooks *et al.* (2005: 21), teastaíonn scileanna sa mbreis ar na scileanna atáthar á meas chun clár ríomhaireachta a úsáid agus tá a leithéid claonta ina gcoinne siúd nach bhfuil mórán taithí acu ar ríomhairí go fóill.
5. Moladh gan míreanna ilroghnacha a úsáid in uirlisí mheasúnaithe thosaigh (Carrigan & Downes 2010: 41). Bhí Bookes *at al.* (2005: 21) go mór in amhras faoina n-oiriúint chun cumas scríbhneoireachta a mheas.
6. Moladh gan sleachta nó míreanna iomlánaithe⁴⁶ a úsáid. 'In requiring learners to fill gaps, it requires literacy (including quantitative literacy) skills, knowledge and understanding to be applied in a manner and for purposes that rarely occur in real life. Therefore, the use of cloze in this context cannot be recommended' (Brooks *et al.* 2005: 21-22).
7. Gur cóir cumas scríbhneoireachta a thástáil le tasc saorscríbhneoireachta bunaithe ar ábhar atá ábhartha don fhoghlaiméoir féin. Ba rud é seo a bhí in easnamh ar chuid de na huirlisí caighdeánaithe. 'the best way to test people's writing ability is to get them to write' (Hughes 1989: 75, luaite i Cushing Weigle 2002: 1).

2.6.4 *Sainmhíniú Infheidhmithe Oibriúchán ar Litearthacht Ghaeilge chun críche an Taighde.*

Tá sainmhíniú NALA ar litearthacht d'aoisigh luaite cheana (NALA 2005a: 12).⁴⁷ Shainmhínigh Peter Hannon an litearthacht go gonta mar 'the ability to use written language to derive and convey meaning' (1995: 2). D'aontóinn le lárnacht na teanga scríofa sa sainmhíniú sin. Ba chás le Keith Tones an rud a thug sé air 'territorial expansion' na litearthachta mar théama i 'broader, semantically unrelated

⁴⁶ *Cloze passages*

⁴⁷ Fochaibidil 2.3.1

constructs' (2002: 288). Ní thagraítear i sainmhíniú Hannon, don ócáid ná den bhfáth a úsáidtear an teanga scríofa chun críocha brí a bhaint nó a chur in iúl.

Shainmhínigh an Roinn Oideachais an litearthacht chun críocha feidhme na seirbhíse mar:

‘the provision of basic education, including reading, writing and numeracy skills, and ICT for adults who wish to improve their literacy and numeracy competencies to enhance their functional participation in personal, social and economic life’ (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 3).

Ar ndóigh, is sainmhíniú oibriúcháin é sin atá dírithe ar sheirbhís atá ag soláthar oideachais bhunata. Gan aon agó, tá scileanna uimhearthachta riachtanach agus aithnítear áit lárnach an TFC san lá atá inniu ann sa tslí a mbaintear feidhm as an teanga scríofa ach bheadh sé thar acmhainn an staidéir seo iad a chuimsiú go sách críochnúil in aon tástáil cumais. Ag díriú ar scileanna sainiúla sa teanga scríofa moltar chun críche an taighde seo an sainmhíniú seo a leanas:

Cruthú nó úsáid téacsanna Gaeilge (lámhscríofa, clóite nó leictreonacha) i gcleachtais litearthachta chainteoirí Gaeilge i bpobail Ghaeltachta agus na scileanna nó na hinniúlachtaí litearthachta atá de dhíth chun páirt thairbhiúil a ghlacadh sna cleachtais sin.

Caibidil 3: Modheolaíocht

3.1 Achoimre i nGaeilge

Bhí an taighdeoir faoi chomaoin ag saineolaithe ar a choiste taighde as a gcomhairle. Ó tharla nach raibh Gaeilge ag na saineolaithe sin, scríobhadh an chaibidil seo i mBéarla.

3.1.1 *Paraidím – Réalachas Criticiúil*

Glacadh leis na Réalachas Criticiúil (Bhaskar 2008, 1998; Miles agus Hubberman 1994 ; Sayer 2000) mar pharaidím fheiliúnach chun críche an taighde seo. Áitíonn an Réalachas Criticiúil gur ann d'fheiniméin gan beann ar ár n-eolas orthu agus go mbíonn tréithe, struchtúir agus 'cumhachtaí' ag na feiniméin sin. Is ionann 'cumhacht' sa gcomhthéacs seo agus an cumas athrú a chur i bhfeidhm nó a bheith á athrú ag feiniméin eile (Bhaskar 2008: 12; Hammersley 2009: 5). Ní féidir a bheith taobh le fianaise thurgnamhach amháin mar chritéar ar réaltacht mar gur dóiche go bhfuil an-chuid struchtúr ann nach bhfuil inbhraite nuair a chuirtear san áireamh a teoranta agus atá braistint an duine daonna. Ní hionann an saol agus ár dtaithí air (Sayer 2000:11) agus d'áiteodh lucht an Réalachais gur féidir cás a dhéanamh ar son réaltacht struchtúr áirithe bunaithe ar a n-iarmhairtí inbhraiste (e.g. Bhaskar 2008: 22). Tá feiniméin shóisialta níos coimpléascaí. Má táthar ag iarraidh brí a bhaint astu trína dtuiscint nó a léirmhíniú, tá an bhrí féin ina gné intreach do na feiniméin féin (Bhaskar 1998: 23). Tuigtear gur bailiúcháin de struchtúir, institiúidí, cleachtais agus gnásanna iad sochaithe atá á n-athrú agus á n-athchruthú ag daoine. Imríonn na struchtúir sin tionchar mór ar iompar daoine agus a dtuiscint ar an saol. Tá siad 'réalta' sa méid agus atá feidhm agus cumhachtaí acu: 'social phenomena, such as language, decisions, conflicts and hierarchies, exist objectively in the world and exert strong influences over human activities because people construe them in common ways' (Miles and Huberman 1994: 4) ach tá siad féin spleách ar ghníomhartha daoine agus tuiscint daoine faoin a bhfuil ar siúl acu (Bhaskar 1998: 41). D'áitíodh freisin gur mhinice ná a mhalairt go mbítear ag déanamh talamh slán d'ointeolaíocht réalaióch sa teangeolaíocht (Pateman 1982) sa tsochtheangeolaíocht (Corson 2000; Carter agus Sealey 2000) agus sa tsamhail idé-eolaíoch den litearthacht.

3.1.2 *Cur Chuige Modhanna Measctha*

Ba thaighde modhanna measctha é an taighde seo (Morse 2003, Creswell agus Plano Clark 2007: 5) ina raibh gné cháilíochtúil agus chainníochtúil. Sainaithníodh trí mhór-aidhm don taighde:

1. Slite a cheapadh chun leibhéil litearthachta cainteoirí dúchais aosacha Gaeilge a thomhas agus chun a ndearcadh, a n-inspreagadh agus a gcuid riachtanas i dtaca le litearthacht i nGaeilge a scrúdú.
2. Chun sonraí a bhailiú ó chuótashampla táscach (e.g. dhá thoghroinn cheantair i limistéar Gaeltachta amháin) agus anailís a dhéanamh orthu.
3. Moltaí a chur ar fáil do tseirbhís litearthachta d'aoisigh ach go háirithe maidir le rochtain, soláthair agus ábhar foghlama.

Roinneadh Aidhm 1 ina dhá cuid. Bhí dearcadh, inspreagadh agus riachtanaí i leith na litearthachta le scrúdú (Aidhm 1a) agus bhí slite le ceapadh chun leibhéil litearthachta a thomhas (Aidhm 1b). D'fheil cur chuige cáilíochtúil go príomha i gcás Aidhm 1a. Cuireadh sraith agallamh ar dhaoine a bhí ag soláthar seirbhíse litearthachta d'aoisigh do mhuintir na Gaeltachta agus ar chainteoirí líofa ón nGaeltacht a bhí ag baint earraíocht as an tseirbhís sin (agus seirbhísí eile oideachais aosigh) idir dhaoine a bhí ag foghlaim i mBéarla agus i nGaeilge.

Chun críche Aidhm 1b, dearadh agus forbraíodh ionstraim chun scileanna litearthachta a thomhas lena húsáid chun sonraí a bhailiú i suirbhé mar a leagadh síos in Aidhm 2.

D'eascair moltaí Aidhm 3 as cur i bhfeidhm na ghníomhaíochtaí a bhain le hAidhmeanna 1 agus 2 ach bailíodh sonraí cáilíochtúla freisin sna hagallaimh maidir le tairbhí agus dearcadh sholáthraithe agus úsáideoirí maidir leis an tseirbhís féin.

Comhtháthaíodh na sonraí cáilíochtúla agus cainníochtúla de réir trí mhodh a bhí catagóirithe ag Bryman (2006). “Ceistanna difriúla taighde”, “Iomlánú” agus “Forbairt Ionstraime”.

Ba as deisceart Chonamara agus Árainn na foghlaimeoirí ar cuireadh agallamh orthu ach cuimsíodh sna hagallaimh a cuireadh rannpháirtithe ar sholáthraithe seirbhíse iad a bhíonn ag freastal ar phobail eile Ghaeltachta agus fuarthas léargas níos leithne an

tslí sin. Ceistíodh rannpháirtithe maidir lena mbraistintí faoin nGaeilge i gcleachtais litearthachta an phobail, maidir leis na tosca a bhí ag spreagadh na bhfoghlaimoirí cúnaimh a fháil ón tSeirbhís agus maidir leis an tSeirbhís féin. Cuirtear síos i gCaibidil 4 ar na tuairimí agus na braistintí a roinn rannpháirtithe na n-agallamh.

Ba é an dara gné den taighde ná suirbhé a rinneadh i dtrí thoghroinn cheantair Ghaeltachta i ndeisceart Chonamara. Chuathas ó dhoras go doras agus tugadh cuireadh do gach aosach a casadh orainn páirt a ghlacadh.

3.1.3 *An Taighde Cáilíochtúil (Na hAgallaimh)*

Baineadh earraíocht as an *rogha cuspóireach*⁴⁸ (Maxwell 2005: 88) chun iarraidh ar dhaoine a bheith rannpháirteach san hagallaimh agus cuireadh agallamh leathstruchtúrtha (Cohen *et al.* 2007: 182) ar na rannpháirtithe seo a leanas:

1. Ochtar eagraí litearthachta a raibh limistéir Ghaeltachta faoina gcúram.
2. Beirt teagascóirí litearthachta a raibh taithí acu i dteagasc na litearthachta Gaeilge agus Béarla araon.
3. 16 foghlaimoirí idir fhoghlaimoirí litearthachta san Ionad Foghlama i gCasla agus foghlaimoirí san Ionad Breisoideachais i Ros Muc.

Rinneadh taifead fuaimne de na hagallaimh le cead na rannpháirtithe agus rinneadh anailís théamach ar na sonraí leis an mbogearra anailíse cáilíochtúla NVivo 10. Bhí an an tslí a rinneadh an anailís sin bunaithe ar an mó anailíse téamaí a mhol Braun agus Clarke (2006). I ndiaidh na n-agallamh a thrascríobh, rinneadh na sonraí a chódú. Scrúdaíodh na sonraí códaithe ansin i gcomhthéacs aidhmeanna an taighde agus rinneadh iad a aicmiú de réir na dtéamaí a bhain leis an haidhmeanna éagsúla, idir théamaí an phrótacail taighde agus téamaí a tháinig chun cinn le linn na n-agallamh nó le linn códú na sonraí. Tá mionchur síos ar fhionnachtana na hanailíse sin i gCaibidil 4.

3.1.4 *An Taighde Caimníochtúil (An Suirbhé)*

Ba é an dara gné den taighde ná suirbhé a rinneadh i gceantar Gaeltachta i ndeisceart Chonamara a sainathnódh a bheith i gCatagóir A (an chatagóir is láidre labhartha

⁴⁸ *Purposeful selection*

Gaeilge) sa *Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht* (Ó Giollagáin *et al.* 2007: 503). Cinneadh dul ó dhoras go doras i dtoghanna ceantair Shailearna agus Cill Chuimín agus go dtabharfaí cuireadh do gach aosach a chasfaí orainn páirt a ghlacadh sa suirbhé agus an oiread freagraí a bhailiú agus a d'fhéadfaí. Sa gcás nach n-éireodh linn ar a laghad 200 freagra a bhailiú, leanfaimis orainn sa tríú thoghroinn cheantair; i gCill Chuimín, taobh thiar de Shailearna .

Bhí an suirbhé comhdhéanta de thrí chuid. Sa gcéad chuid (Cuid I) bailíodh eolas déimeagrafach ó na freagróirí, maidir lena n-aois, a n-íncne, an leibhéal oideachais fhoirmiúil a bhí bainte amach acu, ar de bhunadh na Gaeltachta iad agus ar tógadh iad le Gaeilge nuair a bhíodar ag fás aníos. Sholáthródh na sonraí a bhaileofaí i gCuid I ina hathróa neamhspleácha lena a gcuirfí na sonraí maidir le scileanna, dearcadh agus inspreagadh na bhfreagróirí i gcomparáid leo.

Sa dara cuid (Cuid II) den suirbhé iarradh ar fhreagróirí roinnt tascanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta a dhéanamh chun a mbunscileanna litearthachta a léiriú. Bhí na míreanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta bunaithe ar ábhar áitiúil agus iad rangaithe i leibhéal a bhí ag freagairt d'inniúlachtaí na leibhéal litearthachta atá in úsáid ag an tseirbhís litearthachta agus ar chuid iad de Creat Náisiúnta na gCáilíochtaí (NFQ).

Sa tríú cuid (CUID III), cíoradh ceisteanna faoi fheidhm na Gaeilge i gcleachtais litearthachta an phobail, a mhinice agus a bhí gníomhaíochtaí litearthachta á ndéanamh acu agus tábhacht litearthacht na Gaeilge, dar leo. Fiafraíodh díobh freisin, an mbeadh fonn orthu feabhas a chur ar a gcuid scileanna agus, má bhí, céard a bheadh ag spreagadh an fhoinn sin.

Tástáladh an suirbhé ar bhonn píolótach i mí an Mhárta agus mí an Aibreáin 2014 le comhoibriú fhreagróirí deonacha a bhí ag freastal ar chúrsa FÁS ar an gCeathrú Rua agus ar chúrsa VTOS san Ionad Breisoideachais i Ros Muc. Earcaíodh bailitheoirí sonraí ar chainteoirí dúchais iad de cheantar an tsuirbhé agus céimithe de chuid Ollscoil na hÉireann Gaillimh agus tugadh traenáil dóibh sa bprótacal bailithe agus sa bprótacal sláinte agus sábháilteachta. Fógraíodh san Aifreann i séipéil an cheantair agus ar Raidió na Gaeltachta go rabhthas chun an suirbhé a dhéanamh.

Rinneadh an suirbhé i mí Aibreán agus i mí na Bealtaine 2015. 174 freagra a fuarthas sa dá thoghroinn cheantair Chill Aithnín agus Shailearna. Dá bhrí sin, leanadh ar aghaidh go Cill Chuimín agus fuarthas 247 freagra ina iomláine.

3.1.4.1 Anailís ar Shonraí

Rinneadh na tacair sonraí a scóráil (sna cásanna inar baineadh triail as Cuid II) agus iontráladh iad i mbunachar sonraí SPSS. Roghnaíodh 10% de na tacair sonraí go randamach agus seiceáladh go neamhspleách cruinneas a n-iontrála ar an mbunachar sonraí. Ina theannta sin seiceáladh go neamhspleách an scóráil a bhí déanta i gcás 10% de na tacair sonraí a roghnaíodh go randamach agus roinnt cásanna eile sa mbreis orthu sin inar bhraith an príomhthairdeoir gur theastaigh an dara tuairim maidir leis an scóráil a bhí déanta.

Rinneadh sraith de thástálacha staitistiúla neamhpharaiméadracha ar na sonraí a bailíodh. I gcás na sonraí ainmiúla, baineadh úsáid as tástálacha chi-chearnóige. Sonraí oird a bailíodh i gcásanna inar iarradh freagra i bhformáid Likert agus i gcás torthaí Chuid II. Baineadh úsáid as tástálacha dé-athráideacha (tástálacha Kruskal-Wallis agus U-thástálachta Mann-Whitney den chuid is mó). I gcás leibhéil rannpháirtíochta sa Suirbhé, agus na scileanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta, leanadh modh chúlchéimnithe oird (Norušis 2012: 69-89) sna cásanna ina bhfuarthas suntas staitistiúil chun na hathróa suntasach a shainathint i gcomhthéacs an chomhghaoil idir na hathróa a fuarthas a bheith suntasach sna tástálacha dé-athráideacha.

3.2 Paradigm –Critical Realism

In approaching this research and determining a methodological approach, I adopted Critical Realism as expounded by Roy Bhaskar (2008, 1998) and advocated by Miles and Huberman (1994) and Andrew Sayer (2000) as the appropriate paradigm.⁴⁹

3.2.1 Ontology

Critical Realism asserts that phenomena exist and have characteristics, structures and ‘powers’ or the capacity to effect change or be modified by it. These phenomena

⁴⁹ Bhaskar originally described his position as ‘Transcendental Realism’; Martyn Hammersley called it ‘Subtle Realism’ (1995, quoted in Angen 2000). Quinn Patton draws our attention to the multiplicity of terminology used with regard to realist-orientated qualitative inquiry and the confusion and contention around definitions (2002:95). Bhaskar himself subsequently ascribed to the appellation ‘Critical Realism’ (Archer et al. 1998: x).

exist independent of our knowledge of them or researchers' accounts of them (Bhaskar 2008: 12; Hammersley 2009: 5). Bhaskar makes an important distinction between what he describes as the *Intransitive* and *Transitive* dimensions of knowledge. The objects of scientific investigation he describes as intransitive and independent of our understanding of them. The transitive dimension is the theories and discourse of science, although, as we will describe presently, these too can be treated as objects of investigation. 'Rival theories and sciences have different transitive objects (theories about the world) but the world they are about- the intransitive dimension- remains the same' (Sayer 2000: 10-11). This distinction is illustrated by the *fallibility* of our knowledge (Sayer 2000: 2; Hammersley 2009).

The concept of what is real, as elucidated by Bhaskar, implies what Sayer described as a *Stratified Ontology* from the (i) *Real* to the (ii) *Actual* to the (iii) *Empirical* (2000: 12).

- (i) The *Real* is whatever exists regardless of our understanding of its nature. It is the realm of objects (whether physical or social), their structures and their powers (whether these powers are exercised as yet or not). In the transitive dimension, researchers attempt to identify these structures and powers.
- (ii) The *Actual* refers to what happens when those powers are exercised, how they operate and what the consequences are.
- (iii) The *Empirical* is the domain of human experience and can relate to the *Real* or the *Actual*. However, 'the world should not be conflated with our experience of it' (Sayer 2000: 11); many structures may not be observable and, given the limitations of human perception, it cannot be the only standard for determining what exists. Realists would posit that a plausible case can be made for their existence from their observable effects (e.g. Bhaskar 2008: 22).

3.2.2 *Causation and Emergence*

Critical Realism envisages an extremely complex world of inter-relationships of phenomena and events. Objects are part of, or consist of, structures. The internally-related elements of a structure emerge dependent on the causal powers of those constituent elements. When two or more of these structures conjoin, there emerges in

turn new structures of phenomena with characteristics and powers not reducible to their constituents, even though their existence is dependent on constituent structures. Whether powers are exercised is dependent on conditions, as is the nature of the results ‘or more precisely, according to its spatio-temporal relations with other objects, having their own causal power and liabilities, which may trigger, block or modify its action’ (Sayer 2000: 14).⁵⁰

3.2.3 *Epistemology*

The critical realist concurs with the constructivist epistemology that posits that we have no direct access to reality as our interpretation of the world is fabricated and coloured by our perception, language and culture. We can’t ‘step outside of our intersubjective involvement’ (Angen 2000: 384) with the world of our experience. Hence, we can never know if our understanding of the world, or an assertion concerning it, is true or false with ‘absolute certainty’ (Hammersley 2009: 6). The critical realist argues, however, that while knowledge does not necessarily consist of absolute certainty, nor is direct access to reality a requisition for acquiring knowledge. Nor does it follow that no description or explanation is better than any other. Some descriptions or explanations are more ‘true’ or more in accordance with reality than others (e.g. Sayer 2000:2, Cruickshank 2001: 221, Hammersley: 2009).

For the realist, an assertion that a proposition is ‘true’ does not imply that it cannot be contradicted or improved upon. The knowledge resulting from ‘the social activity’ of Science or Research (Bhaskar 2008: 138) is in the transitive dimension and that may, with the passage of time, be demonstrated to be incorrect, or (more likely) incomplete. New propositions that are constituents of conceptual schemes explain more, replace or nuance previous propositions. Sayer recommended that ‘truth’ might be better understood as ‘practical adequacy’ (2000: 42); ‘what is, from one’s current position, rationally justifiable knowledge’ but ‘only until further notice....while still recognizing, quite properly, that we could be wrong’ (Hammersley 2009: 8). The researcher is, and must be, culturally and historically located and his/her understanding derived from previous research and popular

⁵⁰ Such a vision of the operation of the universe was anticipated in the insight of *paṭicca samuppāda* (‘dependent co-arising’) of early Buddhism.

culture. All of this is brought to bear on their interaction with the subject matter in an act of creation of new or modified interpretations.

3.2.4 *Critical Realism in Social Science*

Bhaskar discussed the application of a transcendental realist approach to the social sciences in *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences* (1998, first published in 1978). It is acknowledged that meaning not only forms part of the description of, or attempt to, understand and interpret social phenomena, but meaning itself is also an intrinsic element of social phenomena. This is understood as a crucial distinction (1998: 23).

Consequently, the study of social phenomena is considerably more complex. Society pre-exists individuals. People do not create society; rather its pre-existence is necessary for their activity. Society is seen as a collection of structures, institutions practices and cultural conventions that people continually reproduce and transform (Bhaskar 1998: 36-38). Moreover, the nature of these structures influences how people understand and behave in the world. They have ‘powers’ or causal agency and are, therefore, ‘real’; ‘social phenomena, such as language, decisions, conflicts and hierarchies, exist objectively in the world and exert strong influences over human activities because people construe them in common ways’ (Miles and Huberman 1994: 4). However, social structures, while governing human activity, do not exist independently of human activity or of the actors’ conceptions of what they are doing (Bhaskar 1998: 41). *Socialization* is the process whereby members of society acquire the skills, competencies and behavioural conventions appropriate to a society to enable them to maintain or transform that society. This requires active participation through teaching and learning (Bhaskar 1998:39).⁵¹ Literacy, seen as a social practice and a social construct in a given time and social context and the acquisition of the consequent necessary skills, competencies and behavioural conventions, exemplifies such socialization.

⁵¹ Rom Harré (2001) however, argued that while social structures are real, they do not have causal powers: ‘So generation by generation the structure is produced by, and reflected in, the people. This is not because there is a relationship between the structure and the members of the next generation, but because of the relationship between the generations, between the skills that are passed on. The social structure is not a cause of skill acquisition, but a product of its exercise’ (22)

3.2.5 *Causation in Social Phenomena*

While the critical realist concurs with the interpretivist view of social phenomena as being concept dependent, this does not preclude causal explanation. Material change in society has to be accounted for and peoples' reasons can also be causes (i.e. motivation) for modifying human action and effecting change (Sayer: 2000: 4). Social phenomena are ultimately emergent from natural phenomena, and, while they are irreducible to those natural phenomena and cannot be studied in the same way, the principles governing their production are substantially the same (Bhaskar 1998: 23). However the complexity and the interrelationship of structures as envisaged above implies open rather than closed systems and that causal processes will produce different results in different contexts. Furthermore, people interpret situations and react based on their interpretations in a way the natural objects do not. Social phenomena therefore are even more transient and subject to change.

3.2.6 *Critical Realism –Sociolinguistics and Literacy.*

At the beginning of the millennium, several authors remarked that sociolinguistics had not as yet developed an adequate theory to account for the phenomena with which it concerned itself or taken adequate cognisance of developments in the philosophy of social research. They advocated for the appropriateness of Critical (or 'Sociological') Realism (Corson 2000; Carter and Sealey 2000). Seven years later, Martyn Hammersley recorded that Realism and Constuctionism were still contesting the field, as in the social sciences in general (2007).

Trevor Pateman (1982) argued that linguists characteristically assume realist ontology and that languages themselves were 'structures' and 'systems of causal mechanism' (162). The linguist, moreover, studies how the nature of languages relate to social function (Fasold 1984: x) and are subject to change effected by social behaviour (e.g. Aitchison: 2001) and attempts to determine these causal factors and processes. (e.g. Labov: 2010). Language acquisition, bilingualism and reduced acquisition, which can be described as both processes and effects of the 'powers' of social phenomena as described above, seem to result even in modifications (in the *intransitive dimension*) of a physiological /neurological nature in the brain and central nervous system (Montrul 2008: 9-13; Clark 2009: 338-229).

Similarly, I contend that Sociolinguistics, ‘concerned with language as a social and cultural phenomenon’ (Trudgill 2000: 21), endeavour to discover and explain the (*real*) social determinants that underlie and give rise to such phenomena as language practices, language change and language shift. Comparisons are made across cultures and language communities to determine both the causal processes that operate and the variables that modify and nuance language use.

A similar causative process is envisaged in respect to the ideological model of literacy as a series of social practices subject to constant change.⁵² Literacy, seen as a social practice and a social construct in a given time and social context is ‘patterned by social institutions and power relationships’ and ‘embedded in broader social goals and cultural practices’ (Barton and Hamilton 1998: 8). The acquisition of the consequent necessary skills, competencies and behavioural conventions, exemplifies the process of *socialization* as described by Bhaskar.

3.3 Mixed Methods Approach

The scope and aims of the present study were prescribed as:

1. To identify and formulate ways and means of measuring literacy levels and to examine literacy attitudes, motivations and needs in adult native Irish speakers.
2. To collect and analyse this data from an indicative quota sample (e.g. 2 electoral areas in one Gaeltacht region).
3. To produce recommendations to inform practice in adult literacy services in the Gaeltacht, particularly in terms of access, provision and learning materials.

Aim 1 above can be divided into two distinct issues; the examination of literacy attitudes, motivations and needs (Aim 1a) and the formulation of ways and means of measuring literacy (Aim 1b).

Aim 1a, the examination of attitudes, needs and motivations, is investigated in both a qualitative and quantitative way. Primarily, it implies a qualitative approach as it requires the investigation of issues from the perspective of adult native speakers

⁵² Chapter 2, section 2.1.6

themselves and an attempt to understand ‘the meaning and interpretations that they give to their behaviour’ (Hennick *et al.* 2011: 9) through listening to people telling their own story (Quinn Patton 2002: 47; Hennrick *et al.* 2011: 9). Qualitative research is further recommended for ‘explaining people’s beliefs and behaviour’ (10) thus, investigating and understanding what could be described in Critical Realism as the *Actual*; the social dynamic structures behind people’s perceptions, understandings and behaviour, ‘how and why culture is created, evolves and is maintained’ (Rubin and Rubin 1995: 2). This qualitative element of the research involved the interviewing of both providers and users of the Adult Literacy Service in the Gaeltacht and will be described in further detail in section 3.3 below. It involved the exploration of a hitherto largely uninvestigated field and afforded a conceptual framework for the design of a questionnaire to be administered as part of a survey to enable inferences to be made concerning how prevalent the needs, attitudes and motivations, communicated in the qualitative research, are in the target population.

Aim 1b implied the design of a method or instrument to measure ability or skill (in contrast to attitudes and motivations)⁵³ for the purpose of collecting of quantitative data, which was carried out as prescribed in Aim 2 and described in section 3.4 below.

The recommendations required in Aim 3 should derive partially from the prosecution of Aims 1 and 2, but also required the gathering of qualitative data concerning the experiences and opinions of service providers and service users.

The research questions, therefore, necessitated the collection and analysis of both qualitative and quantitative data and imply a relationship between some of the qualitative data and the quantitative data; this is frequently referred to as *Mixed Methods Research* (Morse 2003, Creswell agus Plano Clark 2007: 5).

3.3.1 *The Integration of Qualitative with Quantitative Data.*

Greene *et al.* (1989) categorized five ways qualitative and quantitative research methods can be used and integrated in an mixed methods study. Bryman (2006)

⁵³ Measurement was famously described by Stanley Smith Stevens as the ‘assignment of numerals to objects or events according to rules’ (1946: 677).

utilized a broader range of categories although there is a considerable correspondence between these lists.

Three categories from Bryman's list are pertinent to the research design:

‘Different Research Questions – this is an argument that quantitative and qualitative research can answer different research questions...’(106). As we have seen, the examination of literacy attitudes, motivations and needs (Aim 1a) involved the collection of qualitative data, whereas the formulation of ways and means of measuring literacy (Aim 1b) implies the design of an instrument for the collection of quantitative data, which was carried out as prescribed in Aim 2. Such separate strands of research, would not be strictly considered mixed methods research by some authors (e.g. Creswell 2010:51).

‘Completeness– refers to the notion that the researcher can bring together a more comprehensive account of the area of enquiry in which he or she is interested if both quantitative and qualitative research are employed’ (Bryman 2006: 106). In this case, the strands of data are not integrated until the final stage, however it is proposed that the qualitative research and the quantitative research will complement and enrich our understanding of the area of enquiry and facilitate the making of recommendations with regard to the provision of Adult Literacy service to Irish speakers in the Gaeltacht (Aim 3). The equivalent category was described as *Complementarity* in Greene *et al.* (1989: 258).

‘Instrument development – refers to contexts in which qualitative research is employed to develop questionnaire and scale items – for example, so that better wording or more comprehensive closed answers can be generated’ (Bryman 2006: 106). This is the principal way that the results from the qualitative research in the project informed the formulation of methods to measure literacy abilities, which is intrinsically a quantitative exercise, and to quantify the prevalence of the needs, attitudes and motivations, communicated in the qualitative research, in the target population. Again, this category is attested in Green *et al.*: research that ‘involve the sequential use of qualitative and quantitative methods, where the first method is used to help inform the development of the second’ (1989: 230).

3.4 The Qualitative Research Strand – (The Interviews)

3.4.1 The Sample

3.4.1.1 Purposeful Selection

As described above,⁵⁴ the qualitative approach to Aim 1(a) was to interview both providers and users of the Adult Literacy Service in the Gaeltacht. The inclusion of participants was on the basis of a *purposeful selection* (Maxwell 2005: 88) but it also aimed at including a diverse range of participants, ‘who can provide a variety of experiences on the topic’ (Hennik *et al.* 2011: 85) from ‘distinct cultural arenas’ within the ‘topical arena’ (Rubin and Rubin 1995: 22). Four distinct categories of participants were included:

4. Adult Literacy Organisers whose target populations include Gaeltacht communities.
5. Adult Literacy tutors with experience in teaching Irish-Language literacy to Irish-speaking adults in the Gaeltacht
6. Irish-speaking Adult Literacy learners in the Gaeltacht, both learners of Irish-language and English-Language Literacy.
7. Irish-speaking adults participating in a full-time adult education course (NFQ Level 5) in the Gaeltacht.

3.4.1.2 Adult Literacy Organisers and Tutors

I considered the Adult Literacy Organisers (ALOs) operating in the Gaeltacht or with responsibility for Gaeltacht populations as key informants with regard to how the Adult Literacy Service serves these populations and with regard to their perceptions of the needs and attitudes of service-users throughout the Gaeltacht. I proposed to interview every relevant ALO that was willing to participate.

In all, eight ALOs were interviewed from five of the eight Vocational Educational Committees; approximately half of the ALOs with responsibility for official Gaeltacht areas. The eight interviewees, however, provided information concerning operation of the service over the greater part of the Gaeltacht, comprising areas where 89% of the Gaeltacht’s daily-speakers of Irish resided, according to the 2011 Census, and including all the core Irish-Speaking areas. I also interviewed two Adult

⁵⁴ Section 3.3

Literacy Tutors, both of whom had experience teaching through both Irish and English and teaching literacy skills in both languages.

3.4.1.3 The Adult Literacy learners attending Casla

The literacy learners interviewed were all Irish-speaking residents of the South Conamara Gaeltacht. The themes of the proposed interviews to be explored were sent to Casla and the research project and the proposed interviews were introduced and explained to the learners by their tutors. I subsequently met the group, with their consent, at least a week in advance of the proposed interviews and had an opportunity to explain the project in person and answer any questions.

3.4.1.4 The VTOS students attending Ros Muc

A number of students attending a full-time Business Administration in VTOS (*Vocational Training Opportunities Scheme*) in the Ionad Oideachais in Ros Muc were also interviewed. I felt it would be beneficial to interview Irish-speaking students who were engaging in adult education (NFQ 3-5) with a view to widening the range of learner participants in Adult Education in the Gaeltacht and gaining a wider perspective.

3.4.2 Data Collection

While a variety of approaches and interview topics and content were adopted, a number of methodological characteristics pertained to the interview process in its entirety:

3.4.2.1 Conceptual Framework and Epistemological Approach

As described above,⁵⁵ from the epistemological standpoint of Critical Realism, science or the acquisition of knowledge is an ‘ongoing social activity’ which pre-exists the researcher’s current engagement in the topic. The culturally and historically located researcher’s understanding must be derived from previous research and popular culture; Bhaskar’s ‘inconceivability of knowledge without antecedents’ (2008: 138). From this standpoint one must concur with the position of some authors on qualitative research (Maxwell 2005: 42; Hennik *et al.* 2011: 36-27) that research is always embedded in existing theory, what Maxwell describes as ‘the system of concepts, assumptions, expectations, beliefs and theories that supports and

⁵⁵ Section 3.2.3

informs your research' (2005: 33-34). The conceptual framework that informed the research process is described in the previous chapter.⁵⁶

When interviewing from a critical realist perspective, 'people's reasons and accounts are "real" in the sense that their existence and activity as objects of inquiry are absolutely or relatively independent of the inquiry of which they are the objects' (Corson 2000:3). Particularly in the case of the learners, an emic perspective was essential (Hennick *et al.* 2011:18) since the object of the research was to explore participants' understandings, experiences and social norms as a primary data source (Mason 2002: 29). The 'reality' of such social phenomena, does not, of course, preclude the examination of likely causal relationship with other social phenomena, not apparent to the informant, as discussed above.

3.4.2.2 *Semi-Structured Interviews*

Given the epistemological basis as described above, the semi-structured interview was adopted as the most appropriate approach, 'where a schedule is prepared that is sufficiently open-ended to enable the contents to be reordered, digressions and expansions made, new avenues to be included, and further probing to be undertaken' (Cohen *et al.* 2007: 182). The interviewer can introduce topics which they feel are relevant from the perspective of their conceptual framework and on which they require information (Rubin and Rubin: 1995: 5; Roulston 2010: 15; Harding 2013: 30) what Rubin and Rubin describe as 'specific topics' (2012: 31) but, none the less, the interview can have a 'fluid and flexible structure, and to allow the researcher and interviewee(s) to develop unexpected themes' (Mason 2002: 62). Furthermore, semi-structured interviewing has been recognised as a suitable strategy for:

'...gathering facts; accessing beliefs about facts; identifying feelings and motives; commenting on the standards of actions (what could be done about situations); exploring present or previous behaviour; eliciting reasons and explanations' (Cohen *et al.* 2007: 182).

A specific challenge to such an approach is that questions concerning the needs, attitudes and motivations of Irish speakers with regard to Irish-language literacy (or minority language speakers with regard to literacy in those languages) is that it is an

⁵⁶ Chapter 2, Section 2.4.5

area hitherto largely unresearched. A potential weakness of the semi-structured method is that the conversation (and consequently the data collected) might be unduly dominated by the topics raised by the interviewer. The challenge for the interviewer is to recognise pertinent issues alluded to by interviewee that were not anticipated and to encourage further elucidation or clarification, where necessary by follow-up or probing questions (Harding 2013: 31).

3.4.2.3 *Self-Awareness, Reflexivity and the 'Interviewer Effect'*

The discussion of epistemology above assumes that the researcher cannot but bring his/her own perspectives to the process of investigation, which are conditioned to a great extent by 'cultural, political, social, linguistic, and ideological' factors (Quinn Patton: 2002: 64). 'They bring their own biographies to the research situation' (Cohen *et al.* 2007: 171). When an independent reality is assumed, it has to be conceded that perspectives have varying degrees of accuracy with regard to that reality (Cruickshank 2001: 221) and thus influence the 'practical adequacy' of the research engaged in. This behoves the researcher to consider how their own assumptions and background influence the process (Rubin and Rubin 1995: 14; Gilham 2005: 9; Hennick *et al.* 2011: 20) and further what Hennink *et al.* describe as interpersonal reflexivity; how the researcher is perceived by the participant and the interpersonal dynamic between the researcher and the participant (2011: 20). Two salient elements, that have to be recognized, are:

- (i) my own urban background, a language learner with a life-long interest and emotional commitment to the Irish language and its survival, and
- (ii) my career spanning over thirty years as a public servant, involved in the administration of government policy with regard to both the Gaeltacht and the Irish language, both as an officer in Oifig an Choimisinéara Teanga (whose function is to ensure compliance with language legislation on the part of public bodies, VECs/ ETBs included) and my previous role as a Gaeltacht inspector.

Firstly I was concerned that the conditioning of my own background would not prejudice my understanding and my perception in the interview process (Gilham 2005: 9).

A related matter is what Denscombe described as the ‘interviewer effect’ (2003: 169-170), where interviewees may respond differently depending who they perceive the interviewer to be; what information they divulge or withhold and how honestly they answer.

Since the foundation of the State, certain economic and social benefits were perceived to be available to Gaeltacht residents who avowed their adherence to an approved language ideology. My experience of working and residing in the Gaeltacht over the last 35 years, has made me sensitive to the possibility of any dialogue between Gaeltacht residents and Irish speakers from outside the Gaeltacht on any topic related to the Irish language being coloured by this long-standing perception; what was described by Rubin and Rubin (1995) as a ‘front’: ‘an image given off to communicate an acceptable impression to an audience outside the cultural area.’ (25).

3.4.3 Interviews Conducted

Eight literacy organisers (ALOs) and two tutors were interviewed, between the 3rd October 2012 and the 25 January 2013. The interviews were conducted in either Irish or in English, according to the preference of the interviewees.

A total of 16 learners were interviewed using one-to-one interviews, between the 25th of February 2013 and the 10th April 2013.⁵⁷ The interviews were conducted at the education centres the learners were attending, either Ionad Foghlama Iarthar na Gaillimhe in Casla or An tIonad Breisoideachais in Ros Muc. All interviewees opted to use Irish in the interview.

3.4.4 Data Analysis

All the interviews were audio recorded, with the participants’ permission. A thematic analysis was conducted on the data collected using the qualitative analysis software NVivo 10. Thematic analysis has been succinctly described as examining commonality, differences and relationships (Harding 2013: 56). The procedure followed was based on the method of thematic analysis advocated by Braun and Clarke (2006). Braun and Clarke asserted that thematic analysis could be regarded as a method in its own right and not just a skill or tool to be applied in all qualitative

⁵⁷ A detailed profile of these learner-participants is described in Chapter 4.

analysis methods and which could be applied across a range of theoretical and epistemological approaches (Phenomenology, Grounded Theory, Ethnography (Holloway & Todres: 2003)).

While advocating their six phase approach to thematic analysis, Braun and Clarke were at pains to emphasise the importance and advantages of flexibility and adapting the system to the particulars of the research project in hand (79) a view endorsed by others (Barbour 2001, Holloway & Todres 2003: 346). I have delineated below the methods adopted in each phase of the analysis process:

1. Data Transcription

The recordings were transcribed *verbatim*. Aural and oral communication skills in language (oracy) are comprehended in definitions of literacy for the purposes of adult literacy in Ireland (e.g. NALA 2005a: 12). In the case of interviews conducted in Irish, I decided, while adhering to standard orthography, to represent significant dialectical pronunciation, the use of code-mixing, variants in grammatical use and pronunciation and vocabulary in the transcriptions.

2. Generating Initial Codes

Data from the interviews were free-coded, a process that commenced while the interviews were still being carried out. This coding of data from the interviews and the generation of codes (called *nodes* in NVivo) is the essential work of ‘comparing and contrasting’ (Harding 2013: 66). A distinction is frequently made between an inductive generation of codes and a deductive theory driven approach where codes determined *a priori* based on theory and/or previous research (e.g. Boyatzis: 1998). I would argue that in many cases (my own included) a clear distinction is difficult to make.

Several authors have pointed out the implausibility of a pure form of Grounded Theory (Glaser and Strauss 1967) in most research situations or of a researcher bringing no prior conception or understanding of the phenomena to be investigated (Braun and Clark 2006: 83; Barbour 2001: 1116). Indeed such a position would seem naïve from the epistemological standpoint of Critical Realism. The aims of the present research project as far as they relate to the qualitative strand would accurately accord with what Harding (2013) described as:

‘Identifying one or more research objectives for a qualitative study represents a middle way between testing a specific theory, or answering specific research question and approaching a subject with a completely open mind.’ (14).

This places the researcher on an inductive-deductive continuum. While I did not set out a theory-based set of codes to be adhered to prior to the coding process, neither should one underestimate the influence of conceptual framework arising from the literature review and informing the questions put to the interviewees and influencing the process of code-generation from the data.⁵⁸ This, it is asserted, is a ‘pragmatic variant’, of grounded theory, frequently used ‘whereby they can achieve added value by identifying new themes from the data alongside those that could have been anticipated from the outset’ (Barbour 2001: 1116).

Upon completion of the coding, the codes, their descriptions and their contents were re-examined, data re-allocated and the number of codes reduced.

3. Searching for Themes

The search for themes involves the discernment of ‘relationships’ (Harding 2013: 56), ‘patterns and processes’ (Miles and Hubberman 1994: 9) or ‘interconnections’ (Denscombe 2003: 272). For Braun and Clarke, this ‘level of patterned response or meaning’ should be in relation to the research question (82). In the case of the present analysis, the free-codes that were generated as described, were ‘put through the crucible’ (as it were) of the aims of the research question and their related themes; themes of the research protocol and themes that emerged from both the interview process and the examination of the coded data in relation to the research aims.⁵⁹

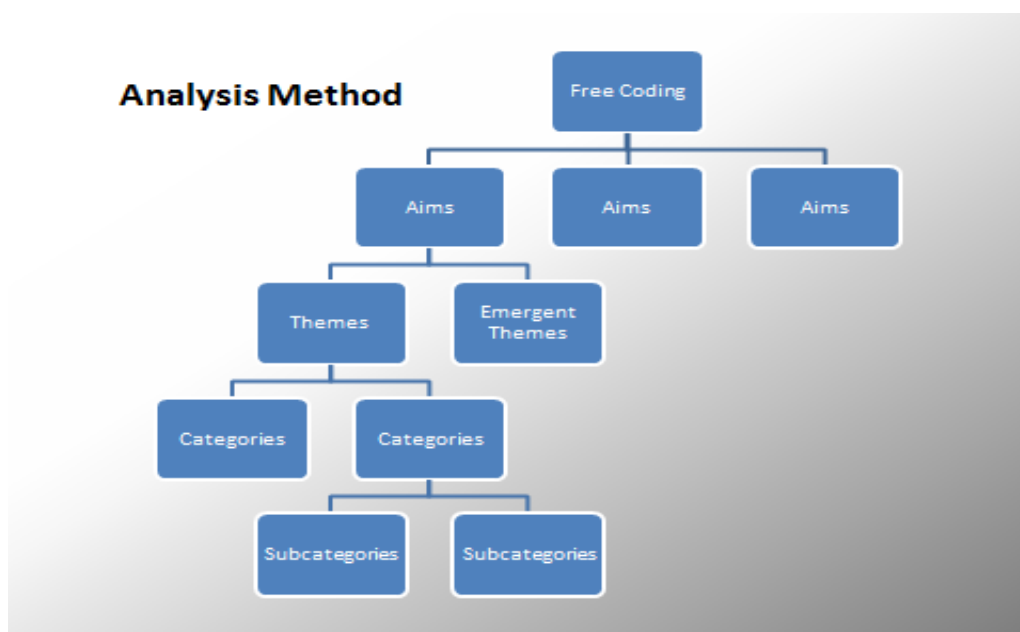
⁵⁸ See section 3.4.2.2 above.

⁵⁹ Braun and Clarke (2007: 80) seem to be at pains to point out that the use of terms such as ‘emergent themes’ can give one to understand that the themes somehow reside latent within the data, until the researcher exposes them is inaccurate and naïve and if themes emerge, it is in the mind of the researcher. This is a complex ontological question but the material point is that themes, unanticipated or not afforded attention prior to the process are discerned during the research and during the process of data analysis.

4 and 5. Refining and Reviewing Themes

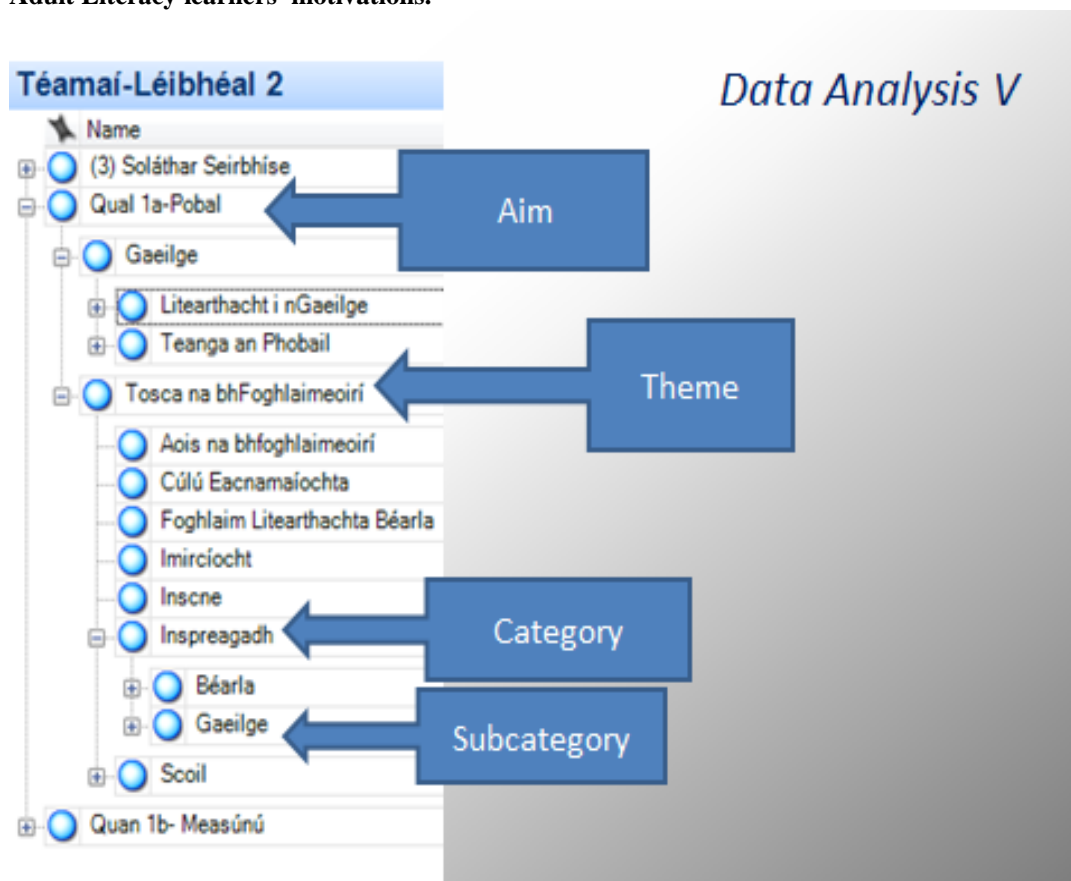
The coded data was examined within the context of the themes created (‘the commonalities and differences’ (Miles and Huberman 1994:9)). The contents of the codes ‘re-emerged’ (as it were) in a hierarchical structure of categories and subcategories related to these themes on the basis of ‘internal *homogeneity* and external *heterogeneity*’ (Braun and Clarke 2006: 9) (Figúir 3). Finally, the interviews were re-examined and the process of coding was again carried out with reference to the coded structure so created.

Figúir 3 Method used to analyse qualitative data from the interviews: Themes and Categories.



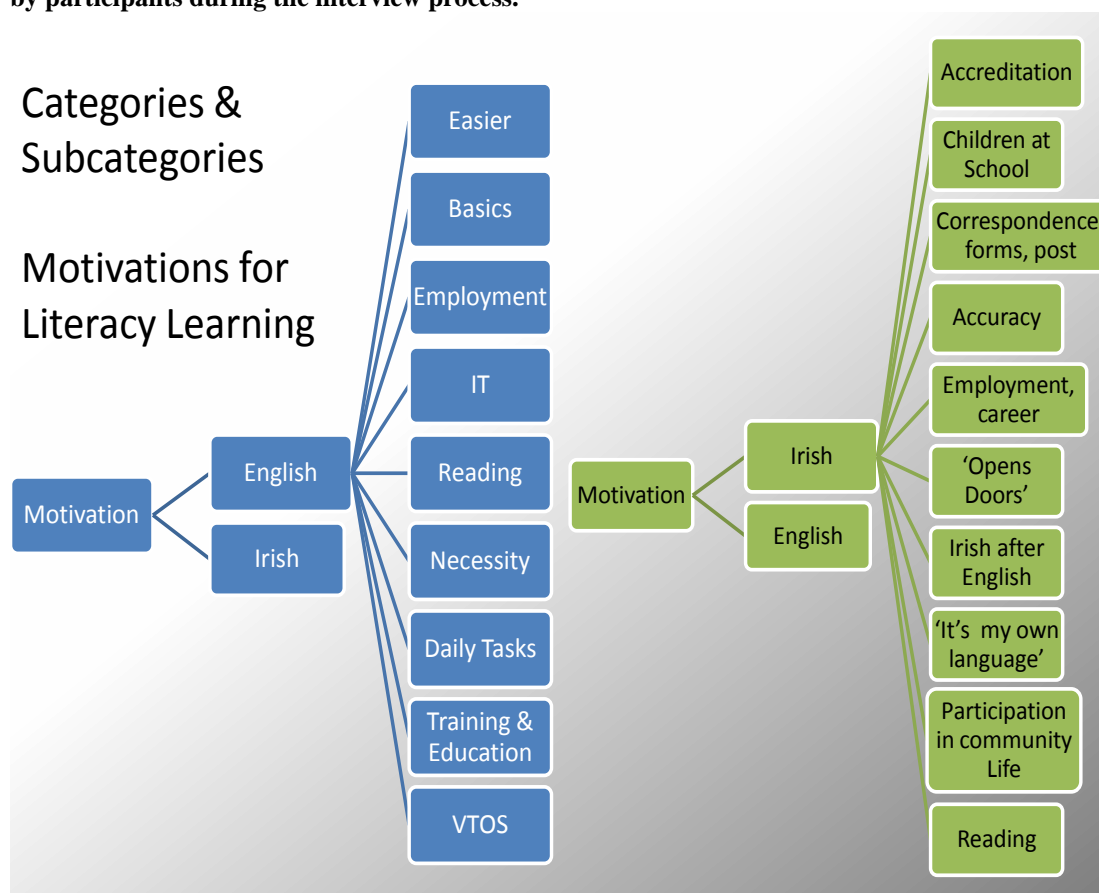
The analysis process can be illustrated by the following example: Aim 1a was, as described above, to examine the literacy needs attitudes and motivations of native Irish speakers in the Gaeltacht. When free coded data relevant to this aim were compiled and examined, one of the *Themes* anticipated in the interview design was the experiences, opinions and motivations of the learners as communicated by the learners themselves or as perceived by Adult Literacy staff. This Theme was labelled *Tosca na bhFoghlaimoirí*. The motivations to engage in Adult Literacy learning were a *Category* of the Theme and this Category dealing with motivations was further divided into two *Subcategories*, the motivations to engage in Irish-language literacy and English-language literacy respectively (Figúir 4).

Figiúr 4 Analysis process, through Aims, Themes, Categories and Subcategories dealing with Adult Literacy learners' motivations.



In Figiúr 5 below the Subcategories dealing with the motivations, communicated by participants, for learning English literacy or Irish literacy that emerged from the analysis are illustrated and the distinction between the motivations to learn literacy skills in the two languages emerges.

Figúir 5 Motivations to learn English-language and Irish-language literacy, as communicated by participants during the interview process.



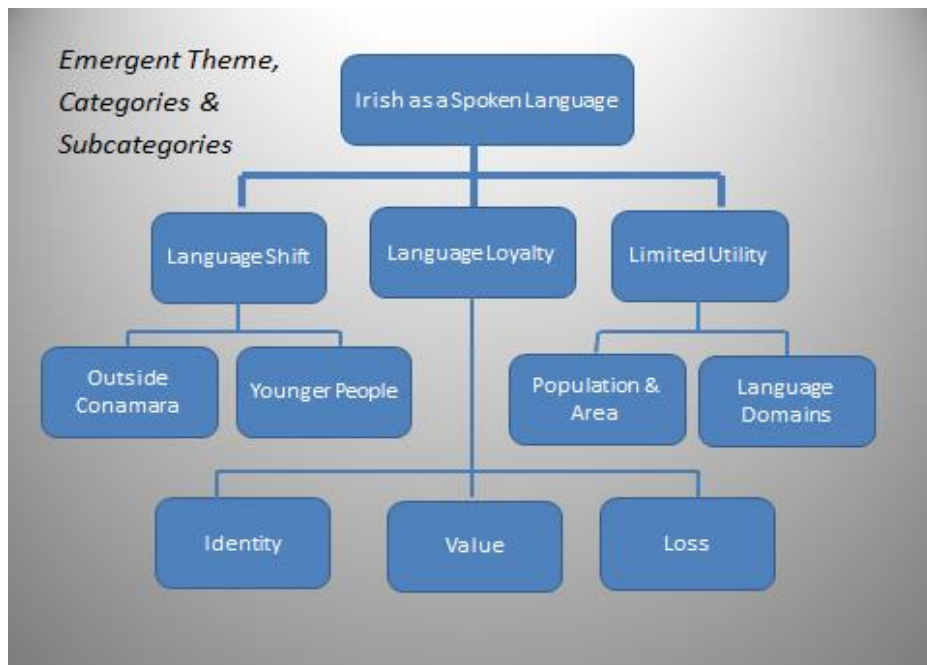
6. Writing-up

A detailed description of the findings of the interview and analysis process can be found in Chapter 4, *Fionnachtana an Taighde Cháilíochtúil*.

3.4.4.1 *Emergent Themes*

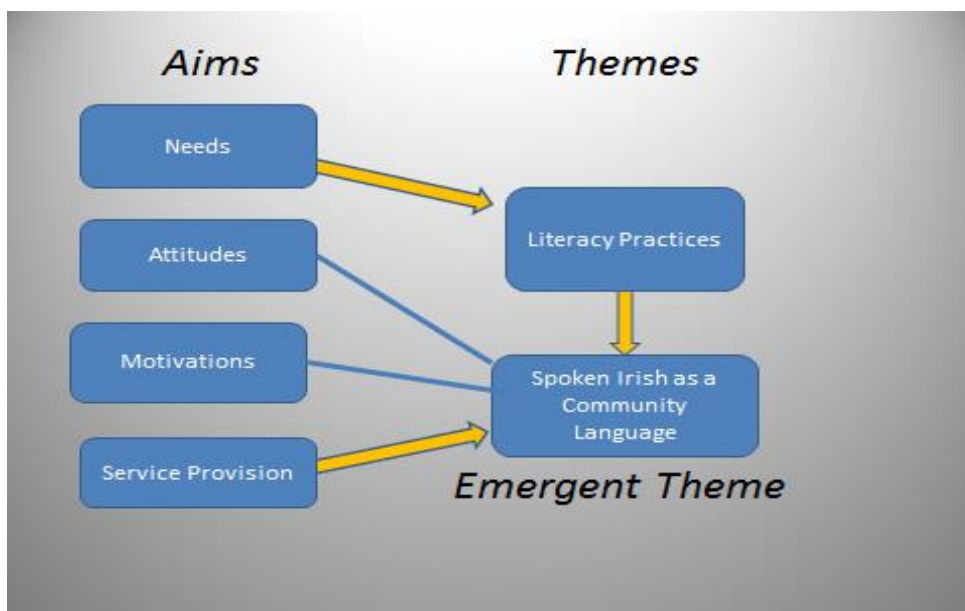
Braun and Clarke emphasised the inherent complexity of qualitative data had to be acknowledged (2006: 79) and was it was seen that no advantage was to be gained by trying to superimpose the hierarchical scheme envisaged above too rigidly. For instance, an important theme that emerged during the course of the interviews was the role and importance of Irish as a spoken language in the community and in participants’ lives. Perceptions of its importance as part of personal and communal identity and emotional attachment to it were communicated while at the same time acknowledging its limited practical utility and awareness of the progress of language-shift (Figúir 6).

Figiúr 6 The Emergent Theme of Irish as a Spoken Language; Categories and Subcategories.



This emergent theme related to most of the research aims in various ways. The subject was raised by some service providers in the context of service provision and by learner participants when asked to talk about the role of Irish in literacy practices and whether or not they would be interested in improving skills in Irish. These perceptions regarding the value, utility and future of the spoken language were seen to be important in forming attitudes and motivations with regard to literacy skills in the written language (Figúir 7).

Figiúr 7 The Emergent Theme of Spoken Irish and its relationship with the research aims.



3.4.5 Ethics

Ethical approval for the research was sought from the Research Ethic Committee, University of Ireland Galway and this was granted on 25 June 2012.

3.5 The Quantitative research strand - Survey

3.5.1 The Sample

The research proposal required the application of the survey with a target of 200 respondents in two district electoral divisions in one Gaeltacht area.

3.5.1.1 The Survey Area

It was decided that data should be collected by way of a door-to-door survey in two electoral divisions identified as being in Category A by the *Comprehensive Linguistic Study of the Use of Irish in the Gaeltacht*, (SCT), where the broadest spectrum of Irish language use was evidenced (Ó Giollagáin *et al.* 2007: 503).⁶⁰ 13 district electoral divisions were identified as being in Category A in the SCT in County Galway. The DED of An Spidéal, however, was recognised as being on the eastern flank of the Gaeltacht heartland and the use of Irish as a community language under considerable pressure. It was included in Category A more for strategic language planning reasons than it fulfilled the linguistic criteria of the study (505 – 506).⁶¹ It was therefore decided to conduct the survey in the two district electoral divisions to the west of An Spidéal; Cill Aithnín and Sailearna. Several other considerations influenced this choice:

1. The relative proximity of these areas to the University and my home reduced the time and expense of travelling to and fro from the survey area.
2. I used to reside in the area, was very familiar with the area and acquainted with a considerable number of its residents.
3. I relied on my network of local acquaintances to recruit suitable data-collectors from this area. The use of local people to conduct the survey, well-known to many residents, proved to be very important in procuring a reasonable response rate.

⁶⁰ See also Chapter 2, section 2.5.1

⁶¹ The 2011 census reported 52.6% of the population, over three years of age, speaking Irish on a daily basis outside the context of education, while the average for the Category A areas in County Galway was 63.4%. An Update report on the SCT classified An Spidéal in Category B (Ó Giollagáin and Charlton 2015: 41).

4. The district electoral divisions contain comparatively large populations concentrated on the R336 and the side roads adjacent to it. Houses were, for the most part close to one another and so facilitated door-to-door data collection in a rural area.

3.5.1.2 *Sample Size*

The target population of the two District Electoral Divisions could not be determined with any accuracy (the amount of fluent or native Irish speakers, 18 years of age or older). The 2011 census returns indicated that 1,129 people spoke Irish on a daily basis (outside the context of education) in the target area. As Irish still predominates as a family and social vernacular in the area, it can be assumed that most fluent Irish speakers would have opportunities to speak it frequently, if not daily. In a similar fashion, in such an area, it is not unreasonable to expect that most people who speak Irish on a daily basis would speak it fluently. If the census figure is accepted as approximately correct, a random sample size in excess of the 200 prescribed by the Research Proposal would be required to achieve a confidence level of 95% and confidence interval (margin of error) of 5% (Krejcie and Morgan 1970). A sample size with adequate statistical power ($1-\beta$) to assure that any statistical significance (0.8 as recommended by Cohen (1992) and Suresh and Chandrashekhara (2012)) would require a minimum in each category of the independent variable, depending on the statistical test being used, and also ideally point to an overall sample in excess of 200 (Cohen 1992).⁶² It was proposed, therefore, to call to every house in the two District Electoral Divisions and invite as many adults as possible to participate and thus maximise the sample collected. If the sample size gathered from these two electoral divisions was insufficient (i.e. < 200), further data was to be collected from the District Electoral Division of Cill Chuimín (Gaillimh) situated immediately to the west of Sailearna.

3.5.2 *Data Collection (a) Survey-Instrument Design*

As described above, the research (1b) aimed at formulating ways and means of measuring literacy levels and examining literacy attitudes, motivations and needs in adult native Irish speakers by way of a practically administrable survey instrument. The development of the instrument involved consulting, submitting drafts and

⁶² *Post-hoc* calculations were made for statistical power. See section 3.5.4.4 below.

responding to suggestions and feedback from (i) members of the research committee, (ii) the staff of Breacadh, (iii) an Adult Literacy Organiser with experience in a Gaeltacht area and (iv) members of the Breacadh research committee. It also involved, at every stage of its development, frequent informal testing of items etc. with Irish-speaking acquaintances.

The overall design adopted of the survey instrument⁶³ consisted of three discrete sections:

Cuid I whereby demographic data were collected from respondents: gender, age, level of formal education, geographic and linguistic background and perceived literacy competence in both Irish and in English.

Cuid II consisted of a series of reading and writing tasks graded and sequenced into progressively higher levels, and designed to indicate the respondent's level of basic literacy skills (i.e. reading and writing) in Irish, at levels pertinent to the Adult Literacy Service in an indicative Gaeltacht population with a high proportion of active speakers.

Cuid III was a questionnaire containing a series of closed questions concerning the respondent's needs, attitudes and motivations in respect of Irish-language literacy.

3.5.2.1 *Cuid I*

Cuid I was designed to gather basic demographic data on the target population; Irish-speaking adults resident in the Gaeltacht. It was designed in as simple a format as possible (compatible with nature of the data required) as it also served as a preliminary screening tool as described below. The data collected in *Cuid I* primarily served as independent variables against which data on skills, attitudes and motivation would be compared:

- Questions (ii) and (v) request information concerning the place of origin and the family-language during childhood.
- Question (i) concerns the gender of the respondent.

⁶³The two booklets of the instrument can be examined in *Aguisín C*.

- In Question (iv) the respondent indicated the level of formal education completed. It is the policy of the Adult Literacy Service to target that section that did not complete secondary education as being more likely to demonstrate lower literacy abilities (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012; Kett agus Lynch 2013). All the learner-informants interviewed in the qualitative research strand fell into this category of people. Furthermore, the proportion of the adult population with only primary education or less or with only lower secondary education is considerably higher in the more Irish-speaking areas of the Gaeltacht than in the population generally⁶⁴
- Question (iii) addresses the age of the respondent. Again, adults in older age-groups have been identified as being more likely to demonstrate lower literacy skills (Príomh-Oifig Staidrimh na hÉireann 2013: 46). The relationship between age and levels of formal education, however are likely to be more complex with the older age-groups, by and large, having spent less time in formal education. This age cohort relationship with educational achievement was identified in the analysis of the results of the IALS in Ireland (Morgan *et al.* 1997: 48; Denny *et al.* 1998). The shift towards English and the incomplete acquisition of Irish as a first language evident among younger adults has been discussed both in the literature review⁶⁵ and widely remarked upon by participants in the qualitative research strand. The age of informants is likely to be a determinant factor in the quality of their oral and aural Irish-Language skills, their proclivity to use the language and their self-identification as first-language Irish speakers, all of which in turn may influence respondents' skills and attitudes towards literacy in Irish.
- Questions (vi) and (vii) asked respondents to rate their own literacy abilities both in Irish and in English. Again, the qualitative research pointed to a population significantly more competent in English-language literacy and to a widespread perception that Irish-language literacy is more difficult.

3.5.2.2 *Cuid II*

The aim in designing *Cuid II* of the instrument was to develop a culturally and linguistically appropriate tool for indicating the salience of basic literacy skills (i.e.

⁶⁴ See Chapter 2, Section 2.5.2.1

⁶⁵ See Chapter 2, Section 2.5.1.2

reading and writing) in Irish, at levels pertinent to the Adult Literacy Service in an indicative Gaeltacht population with a high proportion of active speakers.

3.5.2.3 *Scale*

Measurement requires a scale and in the case of a social skill such as literacy, implies a construct of the domain to be measured or ‘framework’ (Johnson *et al.* 2009: 45), an understanding of the skills or abilities that are being measured or ‘theoretical basis upon which a test is founded’ (Cushing Weigle 2002: 109). The purpose of a scale, as succinctly described by DeVillis (2012) is to ‘measure phenomena that we believe to exist because of our theoretical knowledge of the world but that we cannot assess directly’ (11) by attributing numerals to what are determined to be different degrees of quality or property of the phenomena (Duncan 1984: 126, quoted in DeVillis 2012: 7). Such phenomena are ‘*Real*’ from a Critical Realist perspective and can be inferred from their *causal power*; their consequences when exercised (the ‘*Actual*’), as previously described.

3.5.2.4 *Cultural Validity*

For the purposes of this research, Literacy levels used by the Adult Literacy Service were adopted. However the distinctive features of the Irish language itself and the sociolinguistic circumstances of the contemporary Gaeltacht had to be addressed when determining valid criteria within the Framework for literacy levels for Irish in fluent Irish-speaking Gaeltacht adults.

The importance of cultural validity in the realms of education and assessment in education are well attested. Solano-Flores and Nelson-Barber (2001) provided the following definition:

‘the effectiveness with which...assessment addresses the socio-cultural influences that shape students thinking and the ways in which students make sense of...items and respond to them. These socio-cultural influences include the sets of values, beliefs, experiences, communication patterns, teaching and learning styles and epistemologies inherent in the students’ cultural backgrounds, and the socioeconomic conditions prevailing in their cultural groups’ (5).

Ó Giollagáin (2012: 20-21) argued that the culture of the Gaeltacht did not differ to any great extent from the culture of the rest of English-speaking Ireland. The principal cultural distinction is the linguistic one; the extent that Irish is used and the way it is used in social interaction and literacy practices are the chief issues that inform both the necessary adaptations to the NFQ criteria and the instrument test items and as explained below.

The several literacy competencies determined to be necessary at the various levels in the NFQ are based on the literacy practices likely to be engaged in by an individual living in a monolingual, English-speaking society. The individual, whether native English-speaking or not, needs the linguistic and literacy skills to negotiate the literacy practices of an exclusively English-speaking environment.

The Gaeltacht Irish-speakers live in a very different world. They, in their daily life, are constantly deciding between the use of one language or the other, whether oral or written, as appropriate to particular circumstances or with whom they are communicating. It is this social reality (vividly described in the interviews conducted during the qualitative research stage) which distinguishes the adaptations of the NFQ competencies utilized in the instrument design. These adaptations, appropriate for each level, are explained in detail in *Aguisín D*, however some salient points can, with advantage, be elucidated here:

1. The number and range of literacy events where Irish can be used, is smaller, consequently, an ability to interpret and use some kinds of documentation (e.g. time tables, TV-listings, bills, menus) is less important in the context of Irish than in English.
2. In the case of Irish, *Common Sight Vocabulary* would play a less important role, as written Irish is encountered less frequently, is frequently misspelt and / or inaccurate and the vocabulary in Irish is more frequently subject to various forms of inflexion.
3. The evidence from the Qualitative Strand of Research pointed to a population more competent in English-language literacy than Irish and more grounded in the conventions of English-language orthography. Despite the advantages of the *common underlying proficiency* (Cummins 1981, referred to in Cummins

2000; Ó Duibhir & Cummins 2012: 31-33), one of the principle issues identified was the great difference in the orthographic systems in the two languages and the challenges associated with decoding and spelling in Irish.⁶⁶

4. Another distinctive feature of the Irish language is its highly complex morphology. While a good native speaker masters the most important aspects of this morphology in the spoken language, the representation of this morphology in the written language by what has been described as a deep morphophonemic system, represents an important challenge. The easy recognition and mastery of aspirated or eclipsed words, genitive and plural forms are required as soon as phrases or sentences are involved. This skill has been attributed to Level 2.
5. Due to the infrequent use of Irish, in certain literacy practices, language registers and associated vocabulary in Irish may be unfamiliar to many native speakers of Irish although quite familiar and comfortable with the equivalent in English. Similarly the standard written form of Irish, where it diverges from local dialectal use, may be unfamiliar to native speakers, whereas Standard English is seen on a daily basis. Informants referred to difficulties with unfamiliar Irish-language vocabulary, primarily associated with domains not habitually engaged in through Irish and (possibly) where Standard Irish diverges from colloquial and dialectical use. Items at level 1-3 reflect local use and/or a vocabulary and forms so basic and common to be reasonably expected.
6. The Adult Literacy Service aims primary to enable literacy learners to reach NFQ Level 3. The qualitative research strand pointed to the written communications produced by local institutions such as schools, sports clubs, the Church and other community-based organisations as constituting the most significant Irish-language literacy events in the lives of the majority of the Gaeltacht community. These written communications are, in the great majority, directed at that section of the local population that participate in their activities or at the local community generally. An ability to read and

⁶⁶ Chapter 4, Section 4.4

understand these local communications was an important motivation for adult literacy learners doing Irish. It is this ability to deal successfully with such material that has been determined as the principal criterion with regard to reading at level 3 in the case of Irish in the Gaeltacht. This corresponds in a general way, to the reading competencies in Communications at FETAC level 3. Nonetheless, the range and variety of documents encountered in Irish are very likely to be less than their counterparts in English.

7. There aren't Adult literacy levels, *per se* specified for NFQ Level 4 or higher. These levels pertain to a range of learning and skills beyond the responsibility of the Adult Literacy Service. Nonetheless, certain communications skills appropriate to level 4 have been identified that are required at level 4 and are concerned with and involve reading and writing. The level '*Níos Airde ná 3*' in the instrument, indicates that the respondent can function at a level higher than is determined by level 3. This is an ability to use written Irish in literacy practices in domains that are not confined to local use (administration, employment, the arts etc.) and it comprehends the use of language registers beyond dialect and familiar local vocabulary.

3.5.2.5 *Screening with Cuid 1*

The assessment begins with *Cuid 1* of the instrument which is designed both for data collection and as a screening tool to assist in determining at what level the participant should be tested. The respondent was asked to fill in the form and the collector did not intervene unless asked, as this was in itself, the beginning of the screening / testing process. However the completed section was reviewed in all cases and the accuracy of the information ensured. An ability to complete this section would be indicative of certain competencies: **L1.1, L1.2, L1.3, L1.5, S1.1, L2.1, L2.4, L2.5, S2.3**⁶⁷.

The researcher administering the test had to make a judgment concerning the appropriate level to test a respondent. The ability to complete *Cuid 1* and the respondent's perception of their own literacy abilities were intended to guide the researcher and the respondent in making that decision. A procedural guide was

⁶⁷ See *Aguisín D.*

included in page 1 of *Ionstraim- Cuid an Bhailitheora*.⁶⁸ The aim was to avoid testing at levels below the competency of the respondent and thus to save time doing unnecessary testing. However if the respondent, upon examining the chosen level, indicated that they were unable complete it or find that level very difficult, a lower level would have been chosen with the consent of the respondent.

3.5.2.6 Test Items and Scoring in Cuid II

The great majority of the reading items are based on written texts directed at the local community, on signage in the respondents' environment (**1.1L**, **2.1L**, **2.3L**), in a parish newsletter (**3.1L**) or from the website of a local school (**3.2L**) or Credit Union (**4.1LS**).

The element of reading in the survey can be defined as 'the knowledge and skills needed to understand and use information from texts' (OECD agus Statistics Canada 1997: 14). Item **2.2(L)** is designed to demonstrate basic necessary decoding skills associated with the Irish Language's complex morphology, however, items **2.1(L)**, **2.3(L)**, **3.1(L)**, **3.2(L)** agus **4.1(LS)** involve comprehension and accurate interpretation of texts. These skills are demonstrated by responding to questions. The **2.3(L)**, **3.1(L)**, **3.2(L)** require responses to four questions each, three 'textually explicit questions' and one 'textually implicit question' (Pearson agus Johnson 2013: 157-162) which requires 'readers to combine information across sentences' (Alderson 2000: 87). These cognitively more challenging questions are weighted accordingly in the scoring. The questions in **4.1(LS)** are also 'textually implicit' and require the respondent to compare and contrast information from different sentences and parts of the given text. Items **2.4(LS)** and **3.3(LS)** also require to 'use' the information comprehended by carrying out instructions.

The writing tasks are intended to demonstrate an ability to write in Irish for personal (**1.3S**), (**1.4S**), social (**2.4LS**), administrative (**3.3LS**) or economic reasons (**4.1LS**), if a respondent chooses to use Irish in these domains.

Time restraints necessitated a limited number of test items. The concern, therefore, was that each test item would demonstrate as many of the competencies as possible associated with the pertinent Literacy Level and thus avoid 'construct

⁶⁸ See *Aguisín C*

underrepresentation’ (Messick 1994: 5). The relationship between the test items and competencies are set out in Figiúr 8.

Figiúr 8 Test Items in *Cuid II* of the Survey Instrument and the competencies attributed to the Literacy Levels in *Aguisín D*.

An Mhír (Item)	Inniúlacht (Competency)
1.1(L)	L1.3, L1.4
1.2(L)	L1.1, L1.2, L1.5
1.3(S)	S1.1, S1.4
1.4(S)	S1.1,S1.2, S1.3, S1.4
2.1(L)	L2.1, L2.2, L2.3, L2.5
2.2(L)	L2.1, L2.3
2.3(L)	L2.1, L2.3, L2.5
2.4(LS)	L2.4, S2.1, S2.2, S2.3, S2.4
3.1(L)	L3.1, L3.3
3.2(L)	L3.1, L3.2, L3.3
3.3(LS)	L3.4, S3.1, S3.2, S3.3
4.1(LS)	C4.1, C4.2, C4.3

3.5.2.7 *Modification of the Instrument*

The instrument as piloted contained tasks at 1.2(L) and 1.4(S) that were designed to specifically demonstrate the level of mastery of basic skills in the Irish language’s orthographic system as delineated in competencies L1 and S1.3. These tasks involved the reading and writing of a series of words respectively. After data collecting had commenced in the field, amendments were recommended to me by the research sub-committee of Breacadh. They felt that the decoding and encoding of a list of words in the absence of context would be difficult and even intimidating for people at very low levels of literacy abilities. Having given this argument much thought and discussing it, and a proposed amendment, in great detail with members of the sub-committee, I conceded to the wisdom and veracity of this argument and amended the instrument in consultation with my research committee and *Breacadh*. This materially affected one response collected prior to the amendment being made.

Item 1.2(L) was replaced with six simple sentences to be read by the respondent and so demonstrate primarily competency L1.5 which requires an ability to derive meaning from simple personally relevant sentences. While personal relevance cannot be achieved in such an instrument, the sentences were composed of simple words very commonly used in the oral language in the Conamara area as determined by research carried out by *Breacadh* (2007) and to avoid mutations such as lenition (except in one well-known phrase), eclipse, genitives and plurals.

Item 1.3(S) was replaced with a request that the respondent writes the sentence:

Tá cónaí orm in Indreabhán, Co. na Gaillimhe.

This task focuses primarily on competency S1.1 (writing their address) while not requiring the respondent to record personal information.

3.5.2.8 *Scoring*

While the scale used in the Adult Literacy Service has been adopted (albeit with some modifications) by this survey, the profoundly different method of determining a learner's literacy level in the Service to the method used to determine a respondent's level in the survey has to be acknowledged. The Department of Education and Skills recommends the use of assessment instruments as part of the process (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 6), however, the assessment process is essentially a dialogue between the ALO (or Tutor) and the learner (or would-be learner), normally involving more than one meeting. This involves the active participation of the learner in a process of exploration and self-reflection to arrive at a mutual understanding of the learner's strengths, weakness and learning needs. The survey, in contrast, must rely exclusively on the evidence of a once-off encounter with a more or less disinterested respondent and is subject to such obvious variables as the level of attention and commitment the respondent applied to the task items on this occasion. It has to be conceded that the evidence collected is at best, only a broad indicator of the level of literacy demonstrated.

Johnson *et al.* (2009) delineate three common methods for scoring performance assessments which they describe as 'Checklists' (159-168), 'Analytic Rubrics' (159) and 'Holistic Rubrics' (157-159). The first two of these methods were employed in respect of different test items in the instrument. These are detailed in *Aguisín E.*

In the case of the majority of the reading items an oral response was required, and the performance (9-10) was recorded (written words correctly enunciated or correct answers given to questions, indicating an accurate understanding of texts) in the survey administrator's booklet *Cuid an Bhailitheora*. Marks are given in respect of correct answers by comparing the records of responses to checklists.

In the case of the assessment of writing skill, analytic scoring is used (Cushing Weigle 2002: 114-115) where the respondent's scripts are rated on the several criteria associated with the writing level. This is done according to an analytic rubric in respect of each writing item to ensure that scoring is both well-defined and consistent.

The validity of a determination of competency at a level to be valid must address 'the accuracy of our inferences (e.g. decisions) based on our interpretation of the performance assessment scores' (23). Competency in reading or writing at a particular literacy level assumes ability in respect of all the criteria associated with the level. In determining a marking system that would indicate competency at a particular level, a relatively high percentage of the total marks available has been chosen to preclude overall competency being deemed at a level where a respondent demonstrated poor ability in respect of any of the necessary criteria pertaining to that level. To determine this level, various hypothetical results and scores were examined against the criteria at levels 1-3. If a level were to be determined to have been demonstrated with a score of 60%, certain potential weaknesses were found (Figióir 9). It was decided that a score of 70% was required to preclude such an outcome.

To demonstrate that a respondent was at a skill level higher than Leibhéal 3, one expects the basic technical skills are mastered and includes such skills as an ability to read and comprehend a variety of different texts written in the Caighdeán Oifigiúil in a range of different language registers, and to be able to identify and communicate key points, extracting information, evaluating bias and purpose.

The approach for assessment of the level *Leibhéal Níos Airde ná 3* combines the analytic rubric and checklist approaches. The respondent must demonstrate a satisfactory level of basic literacy skills, (spelling, punctuation, vocabulary, grammar, syntax etc.). In addition to these basic skills, the respondent must

demonstrate to a reasonable degree an ability to interpret the main points of text provided and communicate these effectively in their own response.

Figúir 9 Potential weaknesses of determining various literacy levels as demonstrated with scores of 60%

Leibhéal 1 Léitheoireacht	60% could be achieved by a respondent who read/interpreted less than half of the signs in Mír 1.1(L) (Competencies L1.3 and L1.4) and who could read correctly less than half of the sentences in Mír 1.2(L) (Competency L1.5).
Leibhéal 1 Scríbhneoireacht	60% Could be achieved by a respondent who failed to complete Mír 1.3(S) and Mír 1.4(S) to a level where the communication was effective (Competencies S1.2 and S1.5)
Leibhéal 2 Léitheoireacht	60% could be achieved without demonstrating any skill in comprehending the conventions in the Irish orthographic system for dealing with the morphology of common words (Competency L3.2) or demonstrating an ability to carry out simple instructions (Competency L3.2).
Leibhéal 2 Scríbhneoireacht	60% could be achieved while demonstrating very poor skills with regard to syntax, punctuation or spelling.
Leibhéal 3 Léitheoireacht	60% could be achieved while failing to correctly answer the textually implicit questions in Mír.3.1(L) and Mír 3.2(L) (Competency L3.2).
Leibhéal 3 Scríbhneoireacht	60% could be achieved while failing to describe the road or request it be repaired (Competency S3.3), or if the respondent demonstrated very poor spelling, punctuation or appropriate style or syntax (Competencies S3.1 and S3.2).

3.5.2.9 Cuid III The Questionnaire

Cuid III of the instrument is designed to collect data from respondents concerning their needs, attitudes and motivations with regard to literacy in the Irish language. This represents a quantitative approach to these topics which have already been explored in the qualitative research strand.

In designing the survey instrument, a major concern was that its completion should require as short a time as possible and so not impose unduly on willing participants. As in the case of *Cuid II* it was felt necessary to ensure that *Cuid III* should be as brief as possible while comprehending the essential information required.

a. Needs

Question 1 addresses the use of the Irish language in respondents' literacy practices. As discussed previously,⁶⁹ the concept of literacy practices is not confined to the literacy events themselves but comprehend values, attitudes, and perceptions associated with the reading and writing of particular texts in the context of those literacy events (Street 1993; Barton & Hamilton 1998; Barton *et al.* 1999). The question ostensibly asks the respondent to indicate how frequently they engage in particular literacy activities which involve the use of written Irish. It can be assumed in many cases that many such activities would be carried out less frequently in Irish than in English, while in the case of other literacy events, one would have occasion to practice them less frequently. Neither of these circumstances, however necessarily reflect the subjective importance of these literacy events in the life of the respondent. The question, therefore, is designed to leave the interpretation of the points on the frequency scale to the respondent themselves. A respondent may choose to say that they read the Mass leaflet very frequently if they read it on every occasion that presents itself and if that literacy event is important to them. Such data will provide insights into what the target population feels is significant to them and assist the Adult Literacy Service in providing an Irish-language service aimed at the practical needs of learners and their community.

In answering Question 1, respondents are also given an opportunity to review the role of written Irish in their lives, before answering Question 2.

b. Attitudes

In question 2, respondents are asked to give their opinion as to how important they believe literacy skills in the Irish Language are in the life of the contemporary Gaeltacht.

⁶⁹ Chapter 2, section 2.1.7

c. Motivations

Respondents are asked in question 3 if they have any interest in taking steps to improve their literacy skills in Irish. They are further asked to indicate why they would be motivated to do so or, in the case of negative responses, the reasons why they are not interested.

3.5.3 Data Collection (b) – Conducting the Survey

3.5.3.1 Piloting

It was considered important when piloting the survey instrument that this should be carried out in an area outside of Cois Fharráige and with respondents not resident in the area targeted for the principal research.

Agreement was reached with the organisers of a FÁS course in An Cheathrú Rua and volunteers were requested from the attendees on the course. The piloting was carried out on the 19th March 2014 in Acadamh na hOllscolaíochta Gaeilge in An Cheathrú Rua. The survey was carried out with 10 volunteers from the course.

On examining the results, it was felt that the lower levels of *Cuid II* had not been sufficiently tested. The Education and Training Board consented to further piloting in the *Ionad Breisoideachais* in Ros Muc. The target group were attendees on a VTOs adult education course; adults that had returned to education. Volunteers were requested to commence *Cuid II* at Leibhéal 1. The survey was carried out by one of the recruited data-collectors with 4 volunteers on 11 April 2014.

- i. The volunteers generally gave a positive feedback with regard to the survey, some volunteers found it interesting and several remarked that it was easier than they had anticipated. No negative feedback was proffered.
- ii. It was seen that, while the more competent respondents commenced at a higher level and could complete the tasks and questions of the survey in under 20 minutes, people less competent and starting at lower levels in *Cuid II*, took between 31 and 55 minutes. While it was unlikely that a respondent in the field would work their way through all the reading and writing levels from 1 to 3+, it did highlight the importance of trying to commence at the right level and not impose unduly on the respondent or have them inclined to give up on the survey before they have demonstrated their highest level. It

was also discovered that much can be gained by showing the tasks to the respondent and letting them decide if the lower levels were too easy for them.

- iii. It was found that, in general, letting the would-be respondent examine the survey booklet helped them to make an informed decision whether to participate or not.
- iv. In *Ceist 4 of Mír 3.2(L)*, the respondents are asked to identify the evenings that the home-work club does not take place (two evenings). One respondent correctly identified the two evenings but also incorrectly named another evening. It was decided that where a respondent mentioned a third evening, 5 marks would be deducted.
- v. In the marking of *Mír 3.3(LS)*, it had been decided that 10 marks were to be afforded to a respondent if they explained in the letter to the County Council where the road that they required to be repaired was located. At this level, it had been decided not to explicitly instruct the respondent to include certain elements, as was the case in *Leibhéal 2*. More than half the respondents in the pilot testing did not give any further information concerning the location of the road other than explaining that it went as far as their house. It was felt that if a respondent did explain in the body of the letter, where the road to be repaired was located, it would be inappropriate not to acknowledge that in the marking system. It was decided, that if an address was given, and it was explained in the letter that the road went as far as the house, that half the marks (5 marks) should be awarded.
- vi. Another issue that came to light was respondents asking for help to complete tasks and /or asking for confirmation that their answers were ‘correct’. These issues were subsequently considered:
 - A distinction should be made between questions that seek clarification as to what is to be done or the nature of the task to be accomplished. Every assistance was to be given to respondents to ensure that they understand what is required to be done. Older respondents, for instance, might not be familiar with the convention of the comprehension test used in *Leibhéal 3 Léitheoireacht*.

- If respondents were unable to answer questions without assistance and display embarrassment or anxiety over their inability, the data collector should help them to complete the task, but mark the question as not correctly answered.
- vii. A series of issues arose around the task at *Níos airde ná Leibhéal 3* (Leibhéal 3+). One respondent indicated that their literacy skills were very good. They asked to commence at Leibhéal 3+ but failed to successfully demonstrate the skills at this level. They did the tasks at Leibhéal 3 and performed well. It was concluded that respondents should not be asked to commence at Leibhéal 3+ except in circumstances where the respondent was personally known to data-collector as very competent / educated.
- viii. Another respondent substantially transcribed answers from the body of the text on which the questions were based. It was decided that this showed an ability to comprehend the text, to discern the correct answers and to avail of the resources provided to complete the task. Answers of this nature would be allowed.
- ix. Respondents who performed well at Leibhéal 3, seemed to find Leibhéal 3+ considerably more difficult and required more commitment and effort to complete than some of the respondents were prepared to give to the survey. This, however, seemed unavoidable if an opportunity was to be afforded for a respondent to demonstrate to any extent the competencies attributed to this level.⁷⁰

3.5.3.2 Data Collectors

Three data collectors were recruited to assist the principal researcher with the survey. They were all graduates of NUI Galway, native Irish-speaking residents of the target area and familiar with the area and many of its residents. They were given copies of the survey, the collection protocol and the health and safety protocol to peruse in advance of one-to-one training sessions with the researcher. Their principal role was to explain the survey at the doorstep and to request participation, to assist and clarify any issues with regard to completing the survey, to record the oral responses and to

⁷⁰ *Aguisín C.*

keep accurate records concerning the number of respondents and refusals in each DED. They were also involved in group planning meetings in advance of entering the field and on occasions during data collection.

3.5.3.3 *Publicizing*

Notices concerning the survey were read out at Mass in all the churches in the area and on the local radio station, *Raidió na Gaeltachta*, shortly before the survey began. The *Raidió* also broadcasted a live interview with the principal researcher on the morning of the 22nd April, the day data-collecting commenced.

3.5.3.4 *Data collecting Strategy*

The R336 runs east-west along the north shore of Galway Bay through the two district electoral divisions. The population is distributed along this road and on side roads to the north and south of it. The survey began on the boundary between the two electoral divisions and proceeded in on alternate evenings in an easterly westerly direction calling to all houses (with a very few exceptions for health and safety reasons). Where would-be respondents were anxious to complete the survey but were busy when the data-collectors called, they returned to the house on another time or occasion if invited to do so.

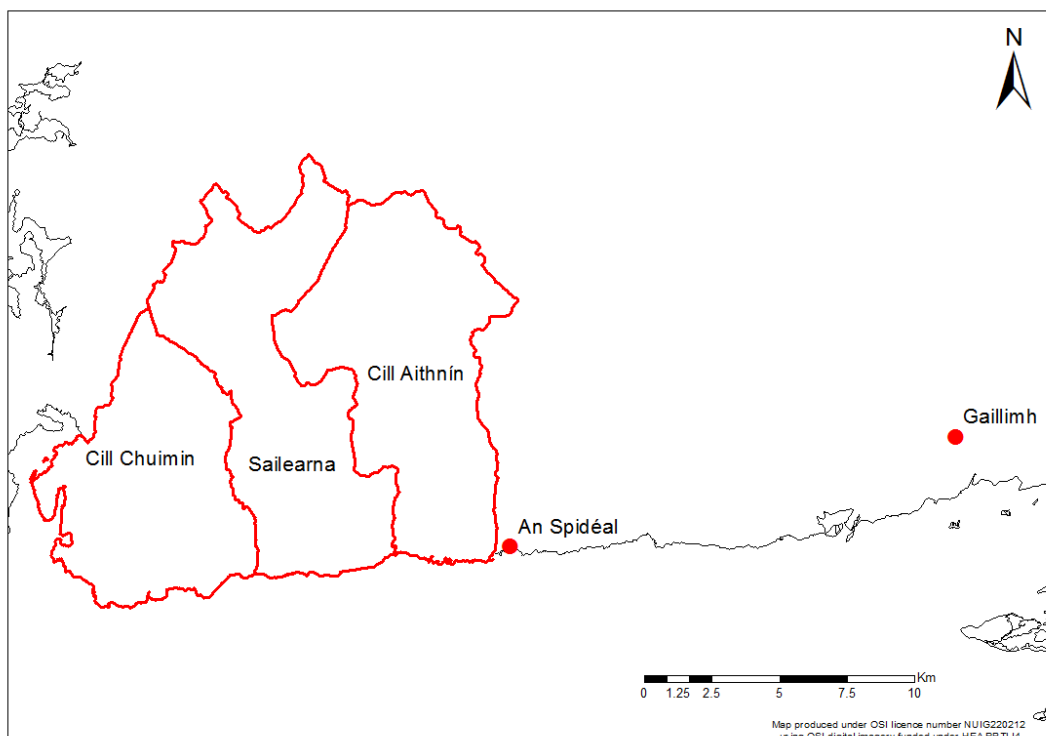
When calling to houses the data-collecting protocol and the health and safety protocol was adhered to. Data-collectors worked in teams of two, with one collector engaging with the respondent while the other recorded the responses, or in the case where more than one adult was willing to do the survey, two could be done simultaneously and so shorten the visit to the house. Every data collector worked with a different member of the team on each consecutive evening and the principal researcher worked with each of the other three team members every third evening to monitor and ensure adherence to the protocols and consistency of approach.

The two original DEDs were completed by 20th May 2014⁷¹ and 174 data samples had been collected by this time. It was decided, therefore to continue collecting to continue collecting in a westerly direction along the R336 in the DED of Cill

⁷¹ There are a handful of houses in the townlands of Both Loisce Uachtair and Both Loisce Íochtair in the North-West corner of the DED of Cill Aithnín, which are not directly connected with R336 but are reached via the road between Maigh Cuilinn and An Spidéal (L1320). It was felt that the residents of these townlands form part of the community of An Spidéal.

Chuimín. (Figióir 10) At Crosbhóthar na Tulaí, the R33 turns North and proceeds through a comparatively sparsely settled area. The team decided to continue directly westward through the more densely populated townlands adjacent to the coast: *Baile na hAbhann*, *An Bhánrainn Bhan Theas*, *An Chloich Mhór Theas*, *Caoran na gCearc Theas*, *Baile an tSléibhe* and *Ros an Mhíl*. The team proceeded Southward and Eastward along the the R336 and into the village of *Na Doireadh Theas*. It was decided to finish on the 30th May, before the summer holidays and the arrival of Irish-college students. By that time all inhabited areas in Cill Chuimín had been visited with the exception of a few widely scattered dwellings on part of *Bóthar Loch an Iolra* and on *Bóthar Sheanadh Phéistín* (R372). A total of 247 data-sets had been collected.

Figióir 10 The district electoral divisions where the survey was conducted.



3.5.4 Data Analysis

3.5.4.1 Data Entry

All the data sets were scored (where Cuid II was attempted) and entered into a designed SPSS database. The entered data was independently checked for incorrect entries. 10% of the cases (25 cases) were randomly selected by using an on-line random number generator,⁷² and the data entry was independently checked for accuracy by one of the data-collectors. Each data set involved 57 variables, making a total of 1,424 variables inputted. Two incorrect entries were found. It was decided that the checking demonstrated an acceptable level of accuracy.

3.5.4.2 Independent Assessment of Scoring

Subsequent to scoring the test items in Cuid II of the data-sets, a certain number of cases were independently assessed. The person who agreed to do this review is a native Irish-speaking teacher who has considerable experience correcting State-examination papers in Irish for the Department of Education and Skills. The cases the independent assessor was asked to examine consisted of two distinct categories:

- i. 20 cases randomly chosen. These represented 10% of the 198 cases in which respondents were willing to do Cuid II.
- ii. In addition to the cases randomly selected, the assessor reviewed a further 14 cases on my request to afford a second opinion on the levels awarded. It was felt that a review or second opinion was appropriate in these cases (there was 15 cases in total but one of these cases had been randomly selected already in (i) above.

i. The Random Cases

The assessor independently scored the 20 cases randomly chosen. In the case of 18 of these cases, there was no difference or only small differences in the scores awarded. In none of these 18 cases would the differences in marking materially affect the level awarded. The other two cases, however, involved the question of the inclusion of the address in the letter Mír3.3 (LS). This question is described more fully below.⁷³

⁷² <http://www.random.org/>

⁷³ Section 3.5.4.3

ii. Selected Cases requiring a Second Opinion

The assessor was asked to give a second opinion in the case of 15 cases:

- 5 cases where (a) the respondent failed to attain the necessary score at the level attempted but demonstrated the skills pertaining (at least), to the level immediately below the level attempted and had been assigned the lower level on such a basis, or (b) the respondent (for some reason not documented) only attempted some of the items at a particular level, and while not succeeding at a higher level, it was felt that, when examining the evidence the respondent had demonstrated (at least) the skills pertaining to the lower level.
- Decisions in 5 marginal cases where a level had been assigned or withheld from a response.
- Cases in which the respondent was unwilling to do any of the items in *Cuid II*, but independently filled in questionnaire in *Cuid III* in the presence of the data-collectors. The question was whether or not this evidence was sufficient to assign Léamh NFQ3 in such cases. The assessor and I concurred that while some skill had been demonstrated, one could not conclude that they had demonstrated the specific skills pertaining to the level Leibhéal 3 nor should a level be assigned in any case where a respondent was unwilling to do any of *Cuid II*. The assessor examined two examples of such cases (there were 7 such cases in total).
- 3 cases that involved the inclusion of the address in the letter Mír3.3(LS).

3.5.4.3 *Mír 3.3(LS) The inclusion of the 'correspondent' address and the location of the road requiring repair in the letter to the County Council in Mír 3.3(SL).*

The analysis rubric for Mír 3.3(LS) (where respondents were asked to write a letter to the County Council) as originally designed, had a total of 90 marks available and required a score of 63 (70%) for a respondent to be assigned ScríobhNFQ3. Of those 90 marks, 10 marks were awarded for the inclusion of the writer's address and 10 marks for an explanation in the body of the letter of where the road that needed to be

repaired was situated. As previously discussed above,⁷⁴ the possibility that many respondents might not indicate the location of the road requiring repair, in the ‘letters’ they drafted had be addressed and it was decided to afford 5 marks if the respondent indicated that they were referring to the road to their house and gave an address.

However, while collecting the data, it became apparent that a high percentage of respondents had not included an address in their ‘letters’. Proponents for the Ideological Model of Literacy have argued that literacy skills and practices cannot be divorced from context. In such a situation as a survey/questionnaire, one would have to take in consideration the rather artificial nature of the task respondents were required to carry out. The literacy event does not involve writing a letter to a local authority but participating in a survey. The literacy practices understood or assumed in such cases would be quite different:

‘Use of texts is represented by the test items, the actual questions people are asked in relation to the texts; these may bear no relation to people’s actual everyday practices. The activity of answering test questions based on a timetable may bear no relation to people’s day-to-day activities, even if they do travel by bus and use timetables. Once a real life text such as a timetable is wrenched out of its real life context it cease to be a timetable and it becomes a test item’ (Hamilton agus Barton 2000: 383-384).

It is unlikely that a large number of competently literate people would omit their contact details when corresponding to a local authority. It is more likely that respondents assumed that an address was not required to carry out the task in the survey.

An analysis of the frequencies demonstrated that of the 131 respondents who did Mír 3.3(LS), 90 (68.7%) of them had not included an address. Furthermore, of the 90 respondents who had completed Mír 3.3 without an address, 80 (89%) had been assigned NFQ levels 3 or 3+.

⁷⁴ Section 3.5.3.1 v.

The question was submitted to the independent assessor in the case of 3 of the marginal cases where a second opinion was required, and the same question arose in the case of two of the random cases examined by her. When considering the marginal cases, the concern was that otherwise satisfactory responses may have failed to reach the minimum score to be assigned Scríobh NFQ3 by the omission of an address. At the same time, responses that included an address and/or described the location of the road requiring repair had communicated more comprehensive and useful information to the would-be recipient and that should be acknowledged in the scoring system. I decided to reduce the marks afforded to these two aspects to 5 each. This gave a potential total of 80 and reduced the minimum qualifying score to 56 (i.e. 70%).

A search and re-examination of all data sets revealed 10 cases that had not included an address and had not been assigned ScríobhNFQ3 or NFQ3+. These were added to the random marginal cases reviewed (13 cases in all) and were rescored according to the amended scoring system. This resulted in one extra case being assigned to Level ScríobhNFQ3.

3.5.4.4 *Statistical Analysis*

A series of statistical tests were carried out as part of the analysis of the data collected. The data collected consisted primarily of nominal and ordinal data (Stevens 1946: 678). Consequently, nonparametric methods were adopted (Bryman and Cramer 1997: 117-118, Gravetter and Wallnau 2000: 583; Cohen *et al.* 2007: 414-415).

a. Nominal Data

As described above⁷⁵, questions (i) to (iv) in *Cuid I* was used to collect demographic data from respondents: gender, age, level of formal education, geographic and linguistic background. These nominal categories were used as independent variables against which the distribution of data concerning abilities, literacy practices, attitudes and needs could be compared. Respondents were grouped into three age categories

⁷⁵ Section 3.5.2

(i) 18-29 years old, (ii) 30-49 years old agus (iii) 50 years old or older, for linguistic and sociolinguistic reasons as described in Chapters 2 and 4.⁷⁶

Chi-square tests were used to compare the percentage distribution of these demographic attributes in the sample with their distribution in the population and to compare the distribution of first language speakers of Irish between respondents of Gaeltacht and nonGaeltacht origin (Gravetter and Wallnau 2000; 583; Brace *et al.* 2003: 97-100).

The Likert-like responses to question 3a in *Cuid III* (desire to improve Irish-Language literacy skills) were aggregated to a dichotomous nominal variable; (a) respondents who indicated that they were interested in improving their Irish literacy skills and (b) respondents who indicated they were not interested or who failed to indicate that they were interested. Chi-square tests were also used to examine the distribution of these responses to the demographic variables (age, gender, education, Gaeltacht origin, first-language) as well as variables based on respondents perceived and demonstrated literacy abilities.⁷⁷

The responses to question 3b in *Cuid III* (motivations to improve literacy abilities) were similarly analysed. The distribution of positive and negative responses to each motivation was compared by the demographic and literacy ability described above, by use of Chi-square tests. The cases where statistical significance was discovered were more fully described.⁷⁸

b. Ordinal Data

Questions (v) and (vi) of *Cuid I* (respondents' perceived literacy abilities) and questions 1 and 2 of *Cuid III* (the frequency of literacy practices and the importance respondents attributed to literacy skills in Irish) had a Likert-like response format (Carifio and Perla 2007: 108-109) and the data collected were of an ordinal nature (Jamieson 2004; Cohen *et al* 2007: 325-328).

⁷⁶ Chapter 2, Sections 2.5.1.1, 2.5.1.2 and 2.5.2., Chapter 4, section 4.6(e).

⁷⁷ Chapter 5, Section 5.3.3.

⁷⁸ Chapter 5, Section 5.3.4.

Similarly, as previously discussed,⁷⁹ the reading and writing levels demonstrated by respondents as a result of their participation in *Cuid II* constituted an ordinal scale. Where a statistically significant relationship was found between the dependent and independent variables an ordinal regression procedure was followed (Norušis 2012: 69-89). The aim of the cumulative link models⁸⁰ created (Agresti 2002: 282; Christensen 2015) was to adjust outcomes and to identify the significant explanatory variables that influenced participants' skill levels in the context of the interrelationship of the variables found to be significant in the bivariate analyses described above.

The principal decisions concerning the building of the ordinal regression models involved the choice of the link function that would be suit the model in question and the inclusion of the explanatory variables that would best fit. The five link functions available in SPSS are summarised in Figúir 12, where γ is the probability that an event occurs (redefined as cumulative probabilities).

Figúir 12: Five different link functions are available in the Ordinal Regression procedure in SPSS (Norušis 2012: 84)

Function	Form	Typical Application.
Logit	$\ln(\gamma/(1-\gamma))$	Evenly distributed categories.
Complementary log-log	$\ln(-\ln(1-\gamma))$	Higher categories more probable
Negative log-log	$-\ln(-\ln(\gamma))$	Lower categories more probable.
Probit	$\Phi^{-1}(\gamma)$	Analyses with explicit normally distributed latent variable.
Cauchit	$\tan(\pi(\gamma - 0.5))$	Outcome with many extreme values.

The likely link functions were chosen by examining the distribution of the data in the categories of the outcome variable. Regression was carried out using the likely link functions and then the link function that demonstrated the highest chi-square statistic in the Model Fitting Information (derived from the difference between the Intercept Only -2 Log Likelihood and Final -2 Log Likelihood statistics) and the highest Pseudo R² statistic was chosen.

⁷⁹ Section 3.5.2.3.

⁸⁰ Described as PLUM (Polytomous Universal Model) in SPSS (Norušis 2012: 69).

he following criteria were used in including or excluding independent variables and in determining the best fit:

1. Statistical significance discovered in the bivariate non-parametric tests described above.
2. Multicollinearity; high correlations between the independent variables. Where tolerance values were greater than .10 and the VIF (variance inflation factor) was less than 10, an assumption of no multicollinearity was upheld (Field 2009: 224, Pallant 2013: 164).
3. Testing the Proportional Odds or Parallel Lines assumption (Norušis 2012: 74; Elamir and Sadeq 2010: 655).
4. The Model Fitting Information (Norušis 2012: 79-80; Elamir and Sadeq 2010: 653). The differences between the Final -2 Log Likelihood and the degrees of freedom in a model with one combination of independent variables (and categories of variables) and an amended combination, were also tested for significance (Field 2009: 749-751).
5. The Goodness-of-Fit (Norušis 2012: 78; Elamir and Sadeq 2010: 653).
6. The number and percentage of cells (dependent variable by independent variables) with zero frequencies, which can affect the reliability of the fit statistics (Garson 2012: 11-12).
7. The Pseudo R^2 statistics as an indication of the proportion of the variation explained by the independent variables in the proposed model (Norušis 2012: 81-82; Elamir and Sadeq 2010: 653-654).

In the course of the data analysis it was seen that, while all respondents completed the questionnaires in *Cuid I* and *Cuid III*, only a subsection of those respondents attempted the test items in *Cuid II*. Moreover, of the respondents who attempt any of *Cuid II*, they could be classified into two groups; respondents that only attempted reading items and respondents that attempted both reading and writing items. It was,

therefore, decided to analyse this data in the same fashion as the reading and writing levels, by treating levels of participation in the survey as a three point ordinal scale.⁸¹

In the case of the results from Question 1 of *Cuid III* (respondents' literacy events involving Irish), the median frequency for each activity was calculated in respect of the categories for each independent variable and the frequency of each activity's relationship with the categories of the independent variables was analysed using Mann-Whitney U-tests and /or Kruskal-Wallis tests as appropriate.

c. Statistical Significance and Effect Size

In testing for statistical significance, the alpha value was set at .05 (5%), however, where multiple comparisons were made (three or more independent categories) a Bonferroni correction was used and the alpha level adjusted accordingly.

Where a Null-hypothesis (H0) was upheld, in the case of ordinal data where there was considerable difference the number of respondents in the groups being compared, the statistical power of the test was calculated using the software *GPower*³⁸² 'to test is the probability that its null hypothesis (H0) will be rejected given that it is in fact false' (Faul *et al.* 2007: 175) and so assess the likelihood of avoiding a Type II error.

It has been argued that null hypothesis significance testing and the reporting of the *p* value, in itself, is insufficient for interpreting social data (Kline 2004; Ferguson 2007; Sullivan and Feinn 2012) as it fails to indicate the strength of a phenomenon as opposed to its statistical significance. A measurement of the Effect Size is required as an '*estimate the magnitude of effect or association between two or more variables*' (Ferguson 2007: 532). In the analysis conducted on the dependent ordinal data, Pearson correlation (*r*) was used. Ferguson remarked that effect sizes in social science research were frequently quite small and that these led to difficulties in interpreting their practical effect. Jacob Cohen (1988: 77-81; 1992) suggested the following interpretations: *.1 = small, .3 = moderate, .5 = large*.

⁸¹ Chapter 5 section 5.2.1

⁸² <http://www.gpower.hhu.de/en.html>

In cases where a chi-square test was used, a Phi coefficient is indicated (Cohen 1988; Graveter and Wallnau 2000: 605) with the same suggested interpretation (.1 = small, .3 = medium, .5 = large) in the case of a 2 x 2 cross tabulation, or Cramer's V in the case of a table larger than 2 x 2. To determine effect size, 1 was subtracted from the number of categories in the row variable and 1 from the column variable. In one case, the comparison of three age groups against three levels of education (thus involving a 3 x 3 cross tabulation), the suggested effect size determinations were .07 = small, .21 = medium, .35 = large (Pallant 2013: 228).

3.5.4.5 Ethical Approval

A protocol for the administration of the survey and the collection of data was developed and ethical approval was sought from the Research Ethic Committee, University of Ireland. Provisional approval was granted on 5 March subject to the provision of further clarification and the development of a safety protocol for the researchers engaged in the fieldwork, these were provided and full Ethical Approval was granted.

Caibidil 4. Fionnachtana an Taighde Cháilíochtúil

Cuirtear síos i gCaibidil 3⁸³ ar an tionscnamh taighde cháilíochtúil a rinneadh; na hagallaimh a cuireadh ar sholáthraithe seirbhíse agus ar fhoghlaimoírí litearthachta agus Oideachais Aosaigh i seirbhísí oideachais d'aosaigh na gCoistí Gairmoideachais sa nGaeltacht idir Mí Dheireadh Fómhair 2012 agus Mí Aibreáin 2013. Tá cur síos, chomh maith sa gcaibidil sin ar an anailís a rinneadh ar na sonraí a bailíodh le linn na n-agallamh.⁸⁴ Tá anseo thíos fionnachtana na hanailíse sin.

Eagraítear agus pléitear an fhaisnéis agus na tuairimí a roinn na rannpháirtithe liom i ndornán príomhthéamaí:

Mír 4.1: scrúdaítear próifíl na rannpháirtithe (idir sholáthraithe seirbhíse agus fhoghlaimoírí) lena n-áirítear a gcúlra, a dtaithe sa tseirbhís, a n-eolas ar an nGaeilge, agus an leibhéal oideachais fhoirmiúil a bhaineadar amach.

Mír 4.2: scrúdaítear braistintí na rannpháirtithe faoin nGaeilge, a feidhm mar theanga phobail ina saol féin agus i saol phobal na Gaeltachta.

Mír 4.3: díritear ar bhraistintí na rannpháirtithe ar fheidhm na Gaeilge scríofa i gCleachtais Litearthachta phobal na Gaeltachta lena n-áirítear scileanna litearthachta agus dearcadh daoine i leith na litearthachta Gaeilge.

Mír 4.4: Bhraith na rannpháirtithe go raibh scileanna níos fearr litearthachta ag na foghlaimoírí féin, agus ag an bpobal Gaeltachta i gcoitinne, i mBéarla ná i nGaeilge agus go dtuigtear go bhfuil an Ghaeilge níos deacra ná an Béarla.

Cíortar an cheist sin chomh maith le braistintí agus tuairimí na rannpháirtithe faoi na fáthanna atá leis sin.

Mír 4.5: Díritear sa mhír seo ar an tSeirbhís Litearthachta d'Aosaigh atá ar fáil sa nGaeltacht, an t-éileamh ar sheirbhís litearthachta don Ghaeilge (**4.5.1**), na cúinsí atá ag spreagadh foghlaimoírí litearthachta i gcás an Bhéarla agus na Gaeilge (**4.5.2**) agus gnéithe eile de chur chuige agus riaradh na seirbhíse (**4.5.3-4.5.8**).

⁸³ Caibidil 3, fochaibidil 3.4

⁸⁴ Caibidil 3, fochaibidil 3.4.4

Mír 4.6: Pléitear impleachtaí fionnachtana an taighde cháilíochtúil do dhearadh agus ábhar na hionstraimhe a úsáideadh don suirbhé a rinneadh i gCois Fharráige i Mí Aibreáin agus i Mí na Bealtaine 2014.

Próifíl na Rannpháirtithe.

4.1.1 Na Rannpháirtithe ó Fhoireann na gCoistí Gairmoideachais

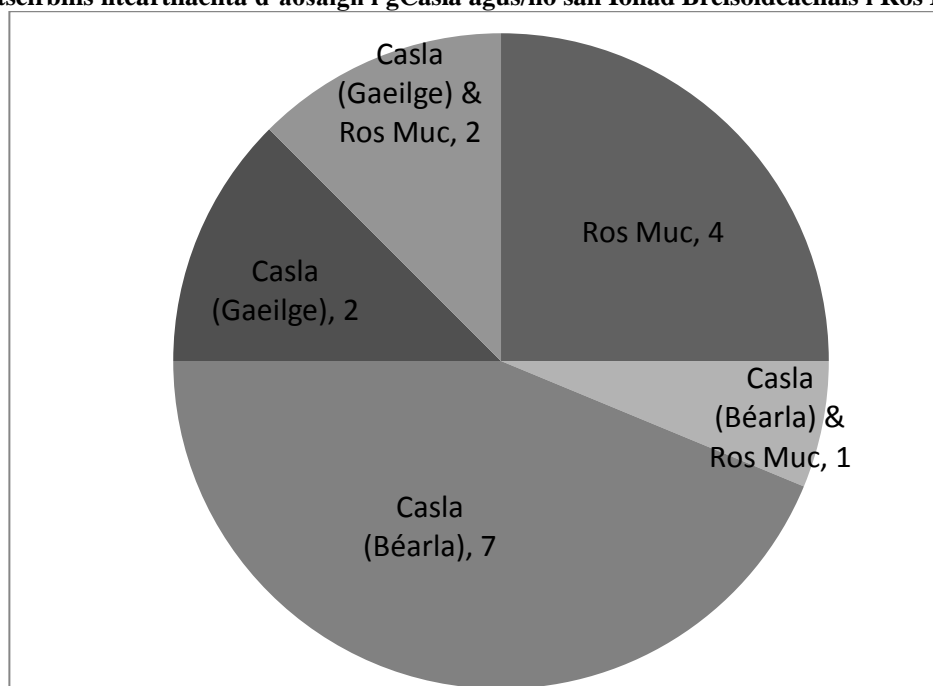
Cuireadh agallamh ar ochtar eagraithe litearthachta/comhordaithe litearthachta. Bhí an-chuid taithí ag formhór na rannpháirtithe seo ar a bheith ag freastal ar phobail Ghaeltachta; idir ocht mbliana agus os cionn ceithre bliana déag i gcás na n-eagraithe litearthachta. Bhí Gaeilge líofa ag beirt díobh.

Cuireadh agallamh freisin ar bheirt teagascóirí litearthachta. Bhí taithí dhá bhliain ag duine díobh agus cúig bliana ag an duine eile.

4.1.2 Na Foghlaimeoirí a bhí Rannpháirteach.

Bhí 16 rannpháirtithe ar fhoghlaimeoirí iad; ochtar ban agus ochtar fear. Bhí 11 díobh ag freastal ar an tseirbhís litearthachta i gCasla. Bhí ochtar díobh ag foghlaim litearthachta i mBéarla agus triúr i nGaeilge. Bhí duine díobh ag freastal ar chúrsa lánaimseartha san Ionad Breisoideachais i Ros Muc freisin agus duine eile díobh ag déanamh cúrsa oíche ríomhaireachta san ionad i Ros Muc.

Figiúr 13 Líon na bhfoghlaimeoirí a bhí rannpháirteach sna hagallaimh roinnte de réir a dtaithe sa tseirbhís litearthachta d’aoisigh i gCasla agus/nó san Ionad Breisoideachais i Ros Muc.



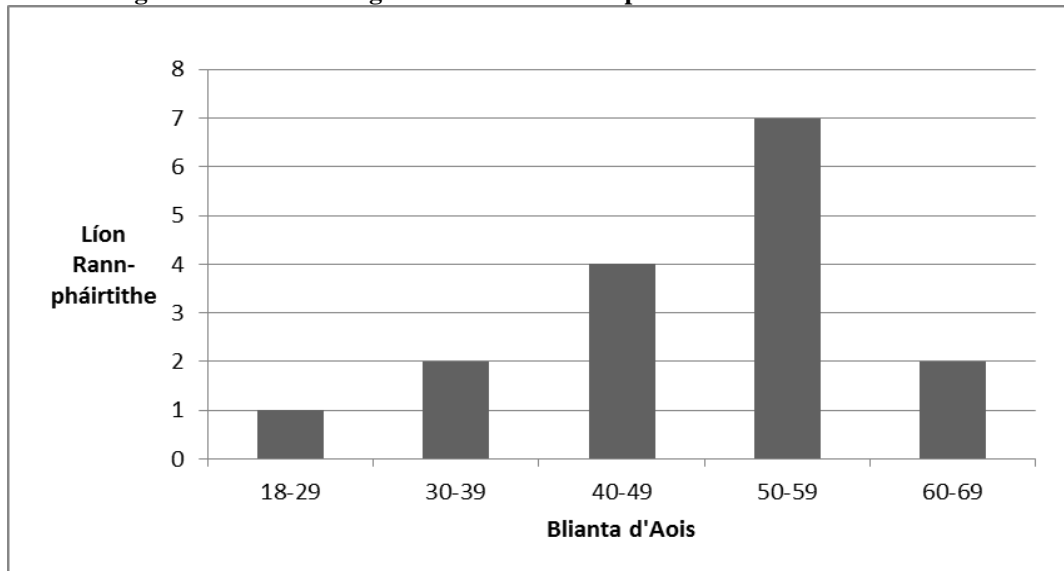
Cuireadh agallamh ar chúigear mac léinn lánaimseartha san Ionad i Ros Muc agus bhí duine de na mic léinn sin a raibh taithí cheana aige ar an tseirbhís litearthachta mar go mbíodh sé ag foghlaim litearthachta Gaeilge san ionad i gCasla.

Ba as ceantar Gaeltachta i ndeisceart Chonamara a áiríodh i gCatagóir A san SCT (Ó Giollagáin *et al.* 2007), gach duine de na foghlaimeoirí a bhí rannpháirteach agus bhí cónaí orthu ar fad i gceantar sa gcatagóir chéanna nuair a cuireadh an t-agallamh orthu. Ba chainteoir líofa Gaeilge gach duine díobh, a labhair Gaeilge ina ngnáthshaol, dar leo féin.

4.1.2.1 Aois

Bhí réimse aoise ó 24 bliain d’aois go dtí (circa) 67 bliain d’aois ach bhí a mbunáite idir 40 agus 60 bliain d’aois.

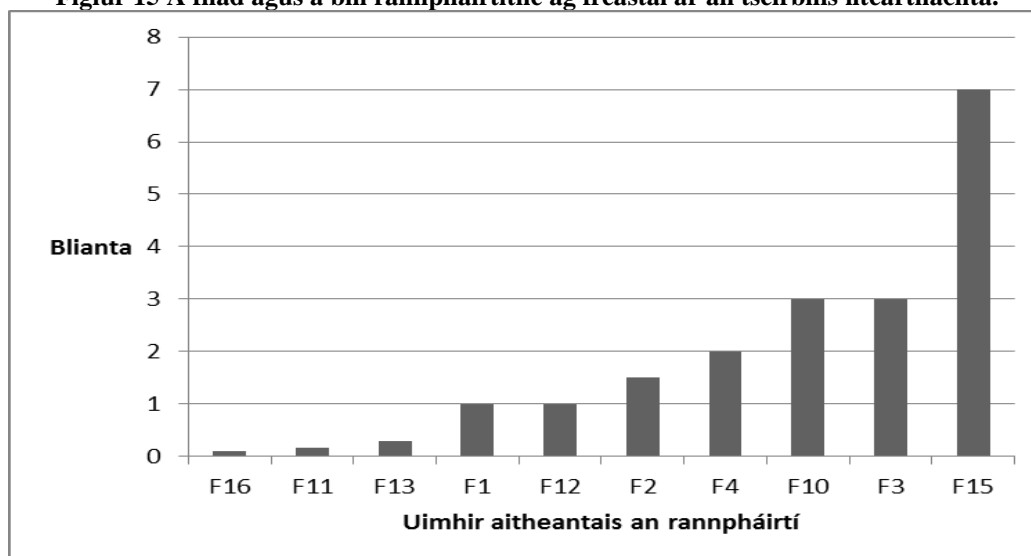
Figiúr 14 Líon na bhfoghlaimeoirí a bhí rannpháirteach de réir aicme aoise



4.1.2.2 Taithí ar an tSeirbhís Litearthachta

Bhí réimse leathan tréimhsí caite ag na foghlaimeoirí litearthachta ag freastal ar an tseirbhís litearthachta i gCasla; ó roinnt seachtainí go dtí seacht mbliana.

Figiúr 15 A fhad agus a bhí rannpháirtithe ag freastal ar an tseirbhís litearthachta.



4.1.2.3 Oideachas Foirmiúil

Níor chríochnaigh cúigear de na foghlaimeoirí ach an bhunscolaíocht. An chuid eile díobh, chaitheadar tréimhsí i mbun meánscolaíochta íochtaraí. Ní dhearna aon duine díobh an mheánscolaíocht uachtarach.

4.1.2.4 Imirce

Chaith 11 de na 16 foghlaimeoirí ar cuireadh agallamh orthu tréimhse shuntasach dá saol ag obair agus/nó ina gcónaí thar lear.

4.1.2.5 Stádas Fostaíochta

Tá sé ina choinníoll cáilíochta don chúrsa lánaimseartha i Ros Muc go gcaithfidh an t-iarratasóir a bheith dífhostaithe. Maidir leis na foghlaimeoirí litearthachta, bhí duine amháin ag obair agus ag traenáil; bhí duine eile ag obair go páirtaimseartha agus duine eile ag déanamh beagán oibre séasúraí. Bhí duine eile fós ag déanamh roinnt feilméireachta ar ghabháltas a mhuintire. Bhí triúr dífhostaithe agus ag quartú oibre, triúr ina mná tí agus duine dífhostaithe agus fadhb shláinte aige.

4.1.2.6 Rannpháirtithe agus Sprioc-Aicmí

In athbhreithniú a rinne an Roinn Oideachais agus Scileanna ar an tSeirbhís Litearthachta d'Aosaigh (Kett agus Lynch 2012), dúradh gur léiríodh go hidirnáisiúnta go raibh scileanna ísle litearthachta níos fairsinge i measc aicmí áirithe den phobal. Is suntasach a láidre agus a fhreagraíonn na foghlaimeoirí a bhí rannpháirteach de mhór-chuid de na haicmí sin (13):

- Pobail mhionlaigh
- Daoine a labhraíonn teanga seachas teanga an mhóraithe
- Daoine le leibhéil ísle oideachais, lena n-áirítear daoine a d'fhág an scoil go luath.
- Foghlaimeoirí atá níos sine
- Daoine dífhostaithe
- Daoine ina gcónaí i gceantair imeallacha tuaithe.

4.2 Braistintí na Rannpháirtithe faoin nGaeilge, a feidhm mar theanga phobail ina saol féin agus i saol phobal na Gaeltachta.

4.2.1 An Ghaeilge mar Theanga Phobail agus an tAistriú Teanga.

Bhí an t-aistriú teanga go Béarla agus cúngú feidhm na Gaeilge mar theanga phobail ina théama go fairsing ag rannpháirtithe. I gcás na n-eagraithe litearthachta, bhí sé tábhachtach do chuid díobh soiléiriú a thabhairt ar na cúinsí teanga ina raibh siad ag feidhmiú. I gcás na bhfoghlaimeoirí, ba iad féin a tharraing aníos stádas na Gaeilge mar theanga a bpobal, (an teanga labhartha go príomha) le linn na n-agallamh.

4.2.1.1 Braistíní na nEagraithe Litearthachta

Bhraith eagraí amháin faoin gceantar Gaeltachta (i gCatagóir B) a bhí faoina cúram gur Ghaeltacht í a bhí ag fáil bháis agus nach raibh an oiread sin úsáide á baint as an nGaeilge sa ngnáthshlí:

'I would be very, very, very, very surprised if I walked into somebody who was speaking the language' (E1).

Bhí speictream úsáidte Gaeilge agus speictream catagóirí Gaeltachta i gcúram an eagraí litearthachta in Iar-Thuaisceart Thír Chonaill. Tá titim mhór tugtha faoi deara aici, áfach, ar an gcuid de chustaiméirí na seirbhíse ar cainteoirí dúchais Gaeilge iad. Ag caint di as barr a haigne, cheap sí go bhféadfadh sé gur thit an chuid sin ó thuairim agus 80%, nuair a thosaigh sí deich mbliana ó shin go dtí tuairim agus a leath anois.

Ag caint faoi cheantar eile ina raibh an t-aistriú teanga nach mór tugtha chun críche, chuir eagraí litearthachta síos ar an imeallú a bhí tagtha ar úsáid na Gaeilge sa gceantar sin. Labhair sí faoi a dheacra agus bhí sé tabhairt ar chainteoirí Gaeilge an

teanga a labhairt in imeachtaí de chuid na seirbhíse. Shíl sí go raibh náire ar na daoine a raibh Gaeilge acu:

'...because what I was learning was that people were kind of a little bit ash...no, I wouldn't exactly say "ashamed" but....em...embarrassed to speak Irish.' (E5)

'But, he didn't want to know about Irish; he just didn't want to know. He didn't want anybody discussing Irish with him or ask him about Irish, even though he was fluent.' (E5).

Eagraíodh grúpa seanóirí i mbaile amháin agus *'Most of those people were Irish speakers because they were old'* (E5) ach bhí bean amháin ó Shasana ag iarraidh go réachtálfaí i mBéarla é agus cheap an t-eagraí gur ghéill an chuid eile di agus go mba thrua é sin.

4.2.1.2 Braistintí na bhFoghlaimoirí

Léirigh an-chuid de na foghlaimoirí bá, gean agus dílseacht don Ghaeilge agus níor nocht aon duine díobh tuairimí diúltacha ina leith. Chonacthas do na rannpháirtithe meánaosta go raibh an ghlúin a bhí níos óige ná iad, ag éirí as labhairt na Gaeilge agus bhí sé ag luí trom a dhóthain ar a n-aighe go dtarraingeoidís an cheist aníos as a stuaim féin le linn na n-agallamh:

'..ní bhíonn, even na daoine óga, yeah. Béarla is fearr leothub ná a bheith ag labhairt Gaeilge. you know, sin mara bhfuil corrdhuine ann' (F5)

'Agus fiafraím dhóibh, "céard tá mícheart libh: an teanga a tóigeadh inti sibh, nach bhfuil sibh in ann í a labhairt, nó cén fáth", a deirimse, "a bhfuil sibh ag caint teanga an Sasanach, gan chall ar bith leis?" Agus deireann siad liom, "tagann sé níos éasca linn". Agus deirim leob, "cén chaoi a dtiocfadh sé níos éasca libh, an teanga a chuala sibh ó rugadh sibh? Nach gcaithfeadh sé go dtiocfadh an Ghaeilge níos éasca libh ná, ná teanga a b'éigean dhaoibh a fhoghlaim?" Agus deireann siad, "ní hea, tagann sé i bhfad níos éasca linn, an Béarla." (F10)

'Is feicthear dhomsa, bhí mé imithe deich mbliana fichead agus nuair a tháinig mé abhaile feicthear dhom gur mór an difear é le hais mar a bhí.' (F7)

Thagair F5, F8 agus F13 dá gclann féin ag iompú ar an mBéarla:

'Tagann siad abhaile ón scoil agus Béarla, fheicthear orm, agus bíonn muid ag shoutáil orthu, 'Gaeilge, Gaeilge, 'sí Gaeilge do theanga!' agus...ó...tagann na friends isteach ar na weekends in éineacht léi. Feicthear dhom gur Béarla a labhraíonn siad.' (F13)

Rannpháirtithe eile, cloiseann siad an dream óg sna tithe ósta:

‘Tá go leor acub ar an mBéarla. Airím ar an gcaoi chéanna iad sna tithe tábhairne, ‘chuile áit. Béarla, Béarla, Béarla. (F10)

‘duine ar bith faoi deich mbliana fichead, Béarla a bheas siad a’ caint.’ (F7)

Léirigh rannpháirtithe áirithe a mbraistintí den chailteanas i dtéarmaí mothúchánacha:

‘Agus is mór an peaca í sin a chailleadh, feictheas dhom.’ (F7)

‘...briseann sé mo chroí...’ (F8)

Labhair F8 faoi thábhacht na Gaeilge i dtéarmaí a sainiúlachta:

‘sé an t-aon rud atá a’inn atá, mar a déarfá, atá unique a bheith i do Éireannach, an teanga. Is mór an peaca í muid muid an teanga a chailleadh’. (F8)

Bhí daoine eile á n-ionannú féin leis an nGaeilge agus mar chainteoirí Gaeilge:

‘Má ligeann muid chun báis an Ghaeilge ní bheidh tada a’ainn.’ (F10)

‘...mar ‘sé an Ghaeilge, ‘sé an Ghaeilge, rugadh muid leis an nGaeilge agus níor mhaith liom go bhfeicfinn an Ghaeilge caillte, an bhfuil a fhios a’ad? (F13)

Bhí F1 den tuairim go raibh an Ghaeilge an-tábhachtach don gheilleagair eacnamaíochta mar go raibh an oiread daoine ag brath ar thionscal na gcoláistí samhraidh agus na bhfoghlaimoirí Gaeilge:

‘Tá siad, tá siad ag íoc na mortgageachaí air agus tá siad ag íoc ‘chuile shórt eile as.’ (F1)

D’áitigh F7 go raibh daoine ag coinneáil scoláirí Gaeilge sa samhradh ar mhaithe leis an airgead agus ní ar mhaithe leis an nGaeilge:

‘...mar gheallt ar an airgead atá an Ghaeilge á choinneáil beo.’ (F7)

4.2.1.3 Feidhm Theoranta

Má bhí bá don Ghaeilge ag na rannpháirtithe, tuigeadh go raibh feidhmiúlacht an-teoranta ag an teanga. Bhí an pobal labhartha beag agus bhí a húsáid teoranta do

limistéir chúnga. Bhí Béarla i bhfad níos feidhmiúla i go leor cásanna agus riachtanach do ghnó ar bith taobh amuigh den saol áitiúil.

Mhínigh an t-eagraí E1 gur ceantar beag tuaithe a bhí sa nGaeltacht a bhí faoina cúram agus go raibh go leor de ghnóthaí laethúla an phobail á ndéanamh acu sa mbaile mór a bhí in aice leo agus in áiteanna eile máguaird lasmuigh den Ghaeltacht. Mhínigh an t-eagraí E8, chomh maith, gurb é dearcadh an phobail go raibh feidhmiúlacht na Gaeilge teoranta don saol áitiúil:

‘Ach sin é an ráiteas a bhí sa teach s’a’ainne fadó. Agus, em, ba fear iontach leis an nGaeilge m’athair ach bhíodh sé a rá, “Céard a dhéanfas mé leis an nGaeilge má bhím a’ dhul thar Ghaillimh”’ (E8)

Tháinig an pheirspictíocht threolaíoch aníos roinnt uaireanta i bhfreagraí na bhfoghlaimeoirí:

‘bhuel caithfidh tú Béarla a useáil nuair a thosaíonn tú píosa eile soir an bóthar.’ (F15)

‘Bhuel, níl aon mhaith leis ann má théann tú síos go Uachtar Ard agus níl sé ach fiche míle. Níl aon mhaith sa nGaeilge dhuit, ná dhul isteach go Gaillimh nó siar don Chlochán.’ (F7)

‘...má théann tú go Sasana nó go Meiriceá nó in áit ar bith, ní maith ar bith an Ghaeilge dhuit. Caithfidh tú an Béarla a bheith a’ad. (F13)

Thagair F7 do ghaolta óga leis féin a bhí ag déanamh cúrsaí i nGaeilge. Shíl sé nach raibh siad ag fáil na hoiliúna a bhí ag teastáil uathu agus go mb’fhearr dóibh na cúrsaí sin a dhéanamh as Béarla, mar go raibh deiseanna fostaíochta (as Gaeilge) sa nGaeltacht an-teoranta.

4.2.2 Cumas agus nósanna labhartha Gaeilge na rannpháirtithe ar fhoghlaimeoirí iad.

Mhínigh an t-eagraí litearthachta i gCasla gur cainteoirí dúchais Gaeilge an mhórchuid de na daoine atá ag foghlaim ann agus gur minic gurb í an Ghaeilge gnáth-theanga chumarsáide an ranga Béarla toisc an luí nádúrtha a bhí ag daoine Gaeilge a labhairt i gcónaí. Dúirt an teagascóir T2 an rud céanna maidir leis na ranganna Béarla. Bhíodar ag tabhairt le fios go raibh an nós an Ghaeilge a labhairt fréamhaithe an-láidir i gcuid mhór de na foghlaimeoirí a bhí ag freastal ar an ionad.

Ba chainteoir líofa Gaeilge gach aon duine de na rannpháirtithe a cuireadh faoi agallamh agus ba í an Ghaeilge a labhair siad ar fad le linn na n-agallamh. Labhair siad í leis an éascaíocht agus an líofacht a bheifeá ag súil leis ó chainteoirí gníomhacha.

Den 16 rannpháirtí sin, thug 11 díobh le fios gurb í an Ghaeilge an teanga is fearr a bhí acu nó gurbh í ab fhearr leo a labhairt agus gurbh í ba mhinice a bhí á labhairt acu.

‘...bhí mé in ann an Béarla a léamh níos fearr, ach tá mé, tá mé in ann an Ghaeilge a labhairt níos fearr mar ‘sé a d’fhoghlaim mé i mo ghasúr. (F12)

Ba iad F4 (an duine ab óige a cuireadh faoi agallamh), agus F3 agus F12 (an bheirt ba shine) ba mhó a thug le fios go raibh Gaeilge níos fearr ná Béarla acu. Mhaígh F4 agus F3 nach raibh mórán Béarla acu. Chaith F12 agus F3 tréimhse fhada dá saol ina gcónaí i Sasana.

Theastaigh ó F13 agus ó F15 a shoiléiriú nach raibh aon chall ar an mBéarla a bhí acu ach oiread. Ní raibh F15 in ann a rá an raibh Gaeilge níos fearr ná Béarla aige ach ní bheadh sé sásta Béarla a labhairt le haon duine má bhí a fhios aige go raibh Gaeilge ag an duine sin.

‘Ach is maith liomsa an Ghaeilge. Rugadh mé leis an nGaeilge agus caillfeair mé leis an nGaeilge. Dháiríre. ‘Sé a labhras mé an chuid is mó thimpeall mo theach, ‘sé a labhraím le ‘chuile dhuine. Ní labhraím aon Bhéarla le aon duine, mura gcaithim, mura bhfuil duine eicínt ann a bhfuil Béarla aige. (F13)

Bhí cúigear a thug le fios go raibh an dá theanga cothrom acu nó go raibh Béarla níos fearr acu. Ba chuma le F11 Gaeilge nó Béarla a labhairt ach chinn sí sa deireadh go mb’fhéidir gur fearr an Béarla a bhí aici agus cheap F6 go bhfuair sé níos mó taithí ar Bhéarla le linn na mblianta a chaith sé ar imirce. Dúirt F7 go raibh sé chomh maith céanna sa dá theanga, go mbíonn sé ag labhairt an dá cheann acu go rialta agus á meascadh le chéile agus, go deimhin, rinne sé an-chuid códmheasctha le linn an agallaimh.

I gcás na beirte eile, bhí an tslí ar shealbhaíodar an Ghaeilge ní ba chasta. Tháinig F1 ó Shasana go dtí an Ghaeltacht nuair a bhí sé in aois na bunscoile agus gan aon eolas ar an nGaeilge aige ag an am. Bhí an Ghaeilge ag duine de na tuismitheoirí. I gcás

F2, cuireadh isteach ar an sealbhú traidisiúnta le linn a óige, mar gur chaith sé an-chuid ama in ospidéal agus i dtimpeallacht Bhéarla de dheasca fadhbanna sláinte. Shíl an bheirt acu go raibh Béarla níos fearr ná Gaeilge acu. Ba chainteoirí líofa Gaeilge an bheirt acu ach bhí míchruinneas áirithe le tabhairt faoi deara ina gcuid cainte agus bhí F2 ag úsáid roinnt mhór códmheasctha.

4.2.3 Coimriú

Ba chainteoirí gníomhacha iad na rannpháirtithe ar cuireadh agallamh orthu i gContae na Gaillimhe, idir fhoghlaimoirí litearthachta, na foghlaimoirí i Ros Muc agus fhoireann na Seirbhíse Litearthachta i gCasla. Bhí cónaí orthu ar fad i gceantair i ndeisceart Chonamara mar a mhaireann an Ghaeilge go fóill mar theanga phobail. Shíl cuid mhór acu gur Ghaeilge an teanga is fearr a bhí acu nó gurbh í ab fhearr nó ba nádúrtha dóibh a labhairt.

Ní raibh aon rannpháirtithe i gcoinne na Gaeilge agus léirigh cuid mhaith de na rannpháirtithe a bhí os cionn leathchéad bliana d'aois cion agus dílseacht di, á haithint mar dhlúthchuid dá gcéannacht nó dá bhféiniúlacht féin. Thugadar faoi deara, áfach, an t-aistriú teanga a bhí ag titim amach ina bpobail féin, go háirithe i measc daoine óga agus léirigh siad inní faoi thodhchaí na Gaeilge mar theanga phobail. Thagair daoine freisin do theorainn chúnga dhéimeagrafacha agus thíreolaíoch fheidhmiúlacht na Gaeilge agus do na himpleachtaí praiticiúla a d'eascair as sin.

Lasmuigh de Chonamara, bhí braistintí na n-eagraithe litearthachta ag tabhairt le fios go raibh an t-aistriú teanga i dtreo an Bhéarla faoi lán-tseoil nó go raibh sé tugtha chun críche cheana féin. I gceantar amháin cuireadh síos ar chúinsí a chuireann imeallú iomlán ar fheidhm shóisialta na teanga in iúl agus drogall ar iarchainteoirí Gaeilge plé léi a thuilleadh.

4.3 Braistintí ó thaobh fheidhm na Gaeilge scríofa i gCleachtais Litearthachta na Gaeltachta.

Ceistíodh rannpháirtithe maidir lena dtuiscintí faoi fheidhm na Gaeilge scríofa ina saol féin agus i saol na bpobal inar chónaíodar. Ní mór a chur san áireamh gur thug gach aon rannpháirtí ar fhoghlaimoir é/í le fios nach raibh mórán scileanna litearthachta sa nGaeilge acu (dá mba ann dóibh in aon chor), nó, ar an gcuid is fearr, go raibh a gcuid scileanna i nGaeilge cuid mhaith níos laige ná a macasamhail i

mBéarla. Is féidir go bhfuil a rian sin ar a mbraistintí ar ról na Gaeilge scríofa i saol an phobail. Mar sin féin, ba dhaoine iad uile nach ndearna iarbhunscolaíocht uachtarach fhoirmiúil agus áirítear ar a shon sin iad mar bhaill den spriocghrúpa daoine a mholann an Roinn Oideachais agus Scileanna don tSeirbhís Litearthachta d’Aosaigh díriú air. Tá a mbraistintí siúd faoi ról na Gaeilge i gcleachtais litearthachta a bpobal ábhartha, mar sin, do thuiscint a fháil ar riachtanais agus dearcadh an dreama a bhfuiltear ag iarraidh cuidiú leo.

4.3.1 *Níl an Ghaeilge á húsáid go fairsing in ócáidí litearthachta*

Ar an mórgóir, ba é tuairim na rannpháirtithe nach raibh mórán tábhachtacha nó tábhacht ar bith ag baint le scríobh ná léamh na Gaeilge i ngnáthimeachtaí a saoil ná i saol na gcomharsan sna bpobail inar chónaíodar. Os a choinne sin, bhí daoine ag plé le hócáidí litearthachta i mBéarla chuile lá. Mar sin féin, nochtaigh rannpháirtithe réimse tuairimí faoi laghad nó méid na teagmhála leis an nGaeilge scríofa. Cheap F16 nach raibh mórán teagmhála ag daoine le cáipéisí Gaeilge ar chor ar bith:

‘B’fhéidir, b’fhéidir go bhfuil bliain in ann imeacht agus nach dtiocfadh tada Gaeilge.’ (F16)

Cheap F9, áfach, go raibh *‘chuile shórt scríofa i nGaeilge nó....nó le léamh i nGaeilge’* ina ceantar féin.

4.3.2 *Institiúidí Áitiúla*

An chuid is mó de na samplaí a luadh d’úsáid na Gaeilge in ócáidí litearthachta, bhain siad le cumarsáid scríofa i nGaeilge a rinne institiúidí agus eagraíochtaí áitiúla taobh istigh de na pobail Ghaeltachta féin. Astu sin, bhí scoileanna áitiúla agus an eaglais go háitiúil ar an gcuid ba choitianta. I gcás rannpháirtithe áirithe, níor ghéilleadar go raibh aon ócáidí litearthachta ina saol inar baineadh úsáid as an nGaeilge go dtí gur cheistigh mé iad faoin séipéal agus faoin scoil. Ghéill siad gur rudaí eisceachtúla Gaeilge iad i gcomparáid le huileláithreachta an Bhéarla scríofa:

‘Litir ón scoil nó ón Séipéal; Gaeilge, but an chuid eile, Béarla uilig. So, I’d say go leor Béarla.’ (F11)

‘B’fhéidir páipéar an Aifrinn alright, bheadh sé i nGaeilge. Rudaí mar sin. Ach ní mórán eile a gheobhas tú i nGaeilge.’ (F14)

Bhí an chumarsáid scríofa seo ó institiúidí éagsúla níos tábhachtaí i saol daoine seachas a chéile. Bhí nótaí ón scoil luaite ag daoine a raibh clann ar scoil acu. Bhí

tábhacht áirithe i léamh na nuachtlitreacha ón séipéal agus na mbileog Aifrinn seo do bheirt rannpháirtí a bhí gar do thrí scór bliain d’aois nó os a chionn:

‘Bíonn mé ‘chuile Dé Domhnaigh, agus beidh mé ag iarraidh é a léamh, an méid atá mé in ann a léamh, amach as an newsletter agus rudaí mar sin. So, ba mhaith liom dhá mbeinn in ann beagán dhó a léamh, sea. (F3)

‘Bím ag léamh anois an bhileoig ag an Aifreann, an bhfuil a fhios a’ad an bhileoig bhionns scríofa ag, le haghaidh an Aifrinn ag an ag an séipéal?. Bím á léamh sin anois agus cheana, ‘sé an chaoi, bhreathnóinn cheana air agus leagainn uaim é agus bhínn a rá, “Ó tá sé seo uafásach ar fa(d)”, a bhínn a rá liom fhéin, “níl mé in ann é seo a léamh agus mé ag labhairt Gaeilge”, bheadh mé á rá liom fhéin. Ach anois tá mé in ann é a léamh, so tá mé an-sásta faoi. (F12)

Luadh roinnt institiúidí áitiúla agus eagraíochtaí áitiúla eile a bhain feidhm as cumarsáid scríofa i nGaeilge: cumainn áitiúla spóirt (téacsáil san áireamh), grúpaí agus ionaid phobail, eagraíocht ealaíon agus taispeántas talmhaíochta.

Thagair roinnt rannpháirtithe (F3, F5, F7, F12) d’fhógraí i bhfuinneoga siopaí, sa leabharlann agus in áiteanna poiblí eile agus do chomharthaíocht phoiblí.

‘Bíonn, bíonn, eh, posters, an bhfuil fhios a’ad, ar an bhfuinneog le haghaidh rudaí a bhionns i nGaeilge ‘s níl fhios a’amsa sa deabhal céard, an bhfuil fhios a’ad?’ (F7)

‘So tá go leor, I mean, even na signposts ar an, ar an mbóthar anois, i nGaeilge atá go leor acu, nach ea? (F3)

Rinne an t-eagraí E8 an pointe, bíodh is go raibh feidhm á baint as an nGaeilge ar bhonn áitiúil, b’fhusa dul thimpeall ar aon deacracht a bhain lena léamh.

D’fhéadfadh an duine, mar shampla, labhairt leis an té a scríobh an chumarsáid agus bhí ‘chuile sheans ann go raibh aithne phearsanta air/uirthi sin. Maolaíodh, dá réir sin ar an riachtanas dul i ngleic le haon easpa cumais litearthachta i gcás na Gaeilge.

‘Na daoine bunúsach, bunúsach, ba mhaith leothab a bheith in ann í a scríobh agus í a léamh, ach, go hiondúil, na rudaí a thárlaíonn i nGaeilge, is rudaí ar leibhéal áitiúil iad, nós nóta ón múinteoir. Agus is túisce a ghabhfaidh siad amach as a mbealach agus tabharfaidh siad cuairt ar an múinteoir: “Thug sí abhaile an nóta ach bhí sé stróicthe”, nó, em, “Thit sé sa lochán agus ní raibh mé in ann é léamh.” Is túisce a chuirfidh siad dhe thrioblóid orthub fhéin cuairt a thabhairt ar an múinteoir. (E8)

Cuireadh é sin i gcodarsnacht le comhfhreagras i mBéarla a bhí ag teacht ó fhoinsí neamhphearsanta níos faide i gcéin agus ar mhínic go raibh tábhacht mhór ag baint leo ar nós litir faoi choinne ospidéal.

‘Agus, airíonn na daoine seo, go mór mór, airím, aon duine a bhí plé acu le ospidéal... agus, tá, tá go leor dho na daoine seo, bíonn ai..., bíonn, bíonn, eh, glaoch a’ainn ag déanamh leithscéil mar tá siad a’ dhul ag an ospidéal mar, ag coinne seo nó coinne siúd.....agus sin é an chéad chloch agus an chloch is mó ar a bpaidrín....ag an nóiméad sin. An bhfuil a fhios a’ad. Agus an cúram is fearr a fháil agus...an bhfuil a fhios a’ad. So tá...níl an pictiúr “dubh is bán” ar aon bhealach....’(E8)

4.3.3 An léitheoireacht i gcomhair eolais agus mar chaitheamh aimsire
Pléitear an léitheoireacht i nGaeilge sa nGaeltacht (leabhair, irisleabhair agus araile), lasmuigh de réimse na hoibre agus an oideachais i gCaibidil 2.⁸⁵ Bhí na foinsí sin ag tabhairt le fios nach raibh an léitheoireacht i nGaeilge bunaithe an-láidir mar chleachtas litearthachta sa nGaeltacht. Ba bheag ar fad a thagair na rannpháirtithe don léitheoireacht le linn na n-agallamh. An beagán a dúradh fúithi, thacódh sé leis an tuiscint thuas. Ar ndóigh, ní bheifí ag súil go mbeadh nós nó caitheamh aimsire ag duine a bhí ag foghlaim bunscileanna litearthachta, leabhair nó irisí Gaeilge a léamh.

Dúirt foghlaimeoir litearthachta amháin (F11) nach mbíonn daoine ag léamh leabhar Gaeilge ach leabhair Bhéarla amháin. Thug foghlaimeoir eile (F15) faoi deara gur leabhair Bhéarla amháin a léann a bhean féin, bíodh is go raibh léamh na Gaeilge aici. Mhínigh teagascóir litearthachta, áfach, gur shíl sí go raibh suim ag an bpobal i saothar údar áitiúil:

‘...déantar poiblíocht mhór ar leabhra agus tá go leor scríbhneoirí áitiúla agus mar sin i gceist agus is breá le daoine a gcuid scríbhneoireacht’ sin a léamh. Daoine cosúil le, mar shampla, le Joe Steve Ó Neachtain agus Jaicí Mac Donnchadha agus daoine, b’fhéidir, go bhfuil aithne acub orthu. Agus cloistear faoi na leabhra seo ar an Radio agus seoltar iad in áiteachaí éagsúla thart timpeall agus sílim go, go n-airíonn daoine an folús nuair nach bhfuil siad in ann an leabhar a cheannacht, a thabhairt abhaile agus a léamh.’ (T2)

Mhínigh duine i Ros Muc go raibh an-suim aige i leabhar de chuid údair áitiúil faoi stair an cheantair ach nár léigh sé é go dtí gur aistríodh é:

⁸⁵ Caibidil 2, fochaibidil 2.5.3

'bhí mé ag iarraidh leabhar, leabhar a scríobh eh Colm Ó Gaora as Ros Muc faoin eh, naoi déag sé déag agus naoi déag fiche an Civil War 's rudaí a tharla thart i gConamara nuair bhí nuair bhí sé involved san IRA thimpeall ar Chonamara. Rud é go ba mhaith liom léamh i nGaeilge ach fuair mé i mBéarla í, translatáileadh go Béarla sa deireadh í agus fuair mé í. (F7)

Ní raibh an cumas ag an rannpháirtí seo leabhair Ghaeilge a léamh ach ba mhaith leis leabhair faoin stair áitiúil agus ábhar áitiúla eile a léamh as Gaeilge.

Mhínigh mac léinn eile i Ros Muc (F9) gur léigh sí go rialta i mBéarla ach gur léigh sí corrléabhar Gaeilge freisin agus go mbíonn siad níos deacra.

4.3.4 Nuachtáin, Irisleabhair

Maidir le nuachtáin, tréimhseacháin, irisleabhair, thagair teagascóir amháin (T1) den ghanntanas atá ann d'ábhar léitheoireachta Gaeilge san am i láthair. Ba é tuairim teagascóra eile (T2) gur bheag suim a chuir daoine sa nGaeltacht sa gcineál sin ábhair nuair a bhí sé ar fáil. Dúirt foghlaimoir amháin go raibh aithne aici ar go leor daoine a léigh *Foinse*⁸⁶ (F11). Dúirt foghlaimoir eile (F7) nach bhfaca sé aon duine ag léamh *Gaelscéal*⁸⁷ ach go hannamh.

4.3.5 Doiciméid Oifigiúla, Comhlánú Foirmeacha, Comhfhreagras, Post.

Thuiriscigh rannpháirtithe gur i mBéarla a bhí an chuid is mó go mór fada den ábhar a tháinig chucu tríd an doras. Shíl an t-eagraí E8 go raibh sé sin ina dhíspeagadh d'fhoghlaim scileanna litearthachta i nGaeilge. Shíl F13 go mb'fhéidir gur tháinig roinnt rudaí i nGaeilge tríd an bpost ach gur i mBéarla a bhí an post ar fad, nach mór. Mhínigh sé arís ansin gurbh í a bhean a bhíonn ag plé leis an bpost ó tharla nach bhfuil na scileanna litearthachta cuí aige féin go fóill. Dúirt F12 go dtagann rudaí i nGaeilge ó thráth go chéile. Bhí F16 den tuairim láidir nár tháinig ábhar i nGaeilge ach go fíor-annamh. Ba chuimhin léi go bhfuairadar foirmeacha iarratais a bhain le scéimeanna deontais ó Roinn na Gaeltachta ó uair go chéile.⁸⁸

Thagair rannpháirtí ón gcúrsa i Ros Muc do dhá litir oifigiúla a fuair sí tamall roimhe sin nárbh fhéidir léi a léamh ach go raibh aistriúchán curtha ar fáil ar chúl na

bileoige:

⁸⁶ Fórlíonadh seachtainiúil leis an Irish Independent. Tá deireadh curtha leis.

⁸⁷ Páipéar seachtainiúil nuachta ar cuireadh deireadh leis an leagan clóite de cheal éilimh.

⁸⁸ Tá deireadh curtha ó shin leis an dá scéim ar thagair sí dóibh.

Em..an bhfuil a fhios a 'ad ..scaití gheofá litreachaí b'fhéidir bheadh i nGaeilge agus nach mbeadh a fhios a 'd tada faoi agus bheadh sé an-deacair fháil amach céard é fhéin. (F6)

Taighdeoir: *Agus cé a chuirfeadh na litreacha seo chugat?*

Eh, bhuel, em fuair mé péire cupla uair..ó u- ó Ghaillimh. Sea agus en- ...ach ansin nuair a d'iontaigh mé thart é, bhí Béarla ar an taobh eile. (F6)

Shíl an foghlaimoir litearthachta F4 go raibh beagnach gach rud a bhí le síniú as Gaeilge toisc go raibh cónaí orthu sa nGaeltacht. Ní raibh sí cinnte, áfach, ar i nGaeilge amháin a bhíodar, nó go dátheangach.

Maidir le litreacha pearsanta, dúirt F11 go scríobhann daoine dá ngaolta thar lear. Cheap F1 go scríobhfadh gaolta a bhí ní ba shine ná é, litreacha pearsanta i nGaeilge dá chéile dá mbeidís in ann, toisc go labhraíonn siad i nGaeilge i gcónaí ar an nguthán:

'So, feicthears dom, dá ghabhfaidís, dá thiocfaidís ag scríobh, gur i nGaeilge a scríobhfaidís.' (F1)

Taighdeoir: *'So níl siad ag scríobh?'*

'Níl siad ag scríobh mar níl siad in ann a scríobh.' (F1)

Taighdeoir: *'Béarla ná Gaeilge?'*

'Rud beag Béarla ach ní, ní mórán.' (F1)

Cheap an t-eagraí E8 nach raibh an foghlaimoir ag cuimhneamh ar chomhfhreagras ón Stát mórán. Os a choinne sin, mhaígh an teagascóir T1 go mbíonn fonn ar fhoghlaimoirí litearthachta Gaeilge foirmeacha iarratais agus a leithéidí a chomhlánú i nGaeilge agus go bhfaigheann siad cúnaimh sa rang. Dúirt rannpháirtí i Ros Muc (F6) go raibh a fhios aige go raibh aicme áirithe daoine a scríobhfadh chuig comhlachtaí poiblí i nGaeilge. Shainaithe sé an aicme seo daoine mar chuid den dream nach ndeachaigh ar imirce riamh.

Bhraith an foghlaimoir litearthachta F10 gur chóir do dhuine an Ghaeilge a úsáid i gcónaí nuair atáthar ag scríobh chuig comhlachtaí poiblí agus d'inis sé scéal faoi ócáid áirithe ina ndearnadh neamhshuim dá litreacha i nGaeilge agus gur freagraíodh iad i mBéarla.

4.3.6 Braistintí faoi chumas litearthachta sa nGaeilge agus a tábhacht.

Chuir na foghlaimoirí ar fad in iúl, beag beann ar a gcumas litearthachta i mBéarla, gur lú go mór a gcumas sa nGaeilge, má bhí aon chumas in aon chor acu sa teanga

sin. Cheap rannpháirtithe gurbh amhlaidh a bhí an cás le an-chuid daoine sa bpobal (F5, F8, F19, F13).

Tá, tá a fhios a'am, níl aon...tá a fhios a'am go leor daoine atá sa mbád céanna liom. Tá siad a' labhairt Gaeilge ó ó ó bhí siad ina bpáistí ach scríobh agus léamh, bheadh fadhbannaí móra acu leis, you know? (F8)

Shíl an teagascóir T2 agus roinnt foghlaimeoirí (F1, F5, F10) go raibh scileanna ísle litearthachta sa nGaeilge ag an gcuid sin den phobal ba shine ná leathchéad bliain d'aois, bíodh is gur acu siúd a bhí an Ghaeilge is fearr agus an nós is láidre í a labhairt.

'Ní bheadh, ach bheadh caighdeán na Gaeilge i bhfad níos airde.' (T2)

'Ní bheadh. Nil an Ghaeilge scríofa ar chor ar bith acu ná a bheith in ann í a léamh ach an oiread. Ní bheadh. Ní bheadh ceachtar díobh sin acu. Ach bheadh an teanga go maith acu.' (F10)

'Ach 'á gcaithfidís peann a chur phár, bhí siad réidh. Ní bheidís in ann aon cheo a dhéanamh faoi.' (F10)

Bhí tuairim an-láidir ag F10 faoin gceist. Dúirt sé nach raibh a fhios aige cén fáth a raibh cumas íseal litearthachta sa nGaeilge ag an aoisghrúpa céanna. Thug F8 an tuairim gur fhág an-chuid daoine an scoil luath san am a caitheadh agus gur bheag teagmháil a bhí ag na daoine sin leis an nGaeilge scríofa ó shin. Shíl sí freisin, áfach, go raibh an Ghaeilge níos deacra ná an Béarla. Bhí rannpháirtithe áirithe (F1, F10) den tuairim go mbeadh scileanna teoranta ag an aoisghrúpa os cionn leathchéad i mBéarla chomh maith ach go mbeidís sin níos fearr ná mar a bheadh a gcuid scileanna i nGaeilge.

Nochtadh tuairimí difriúla faoi tábhacht scileanna litearthachta sa nGaeilge agus faoin tábhacht a bhain lena n-úsáid. Cheap F2 gur leagan amach dáttheangach a bhí ar fhorhmór na gcáipéisí a raibh Gaeilge scríofa orthu agus go mbíonn an duine ceart go leor gan aon scileanna Gaeilge. Dúirt F4 go mb'fhéidir go raibh tábhacht leo ach gur cuma léi féin go pearsanta. Shíl F3 agus F9 go raibh litearthacht i nGaeilge tábhachtach mar go raibh an Ghaeilge á húsáid go fairsing sna pobail inar chónaíodar. Ina dhiaidh sin, nuair a ceistíodh F9 ar shíl sí go raibh litearthacht i nGaeilge tábhachtach do dhaoine, d'fhreagair sí á rá gur dhóigh léi nach raibh. Dúirt F7 nach raibh tábhacht léi ach amháin d'aicme bheag daoine a bhí ag obair in

institiúidí a bhí ag feidhmiú trí Ghaeilge agus ag iarraidh an Ghaeilge a chur chun cinn.

Bhí F8 agus F10 den tuairim go raibh an litearthacht sa teanga tábhachtach d'innharthanacht na Gaeilge mar theanga phobail sa nGaeltacht. Cheap F8 nach mbeifí in ann focail nua a ghlacadh isteach sa teanga. Dar le F10, mura mbeadh an teanga á scríobh, nach bhfeicfí í:

'Cén fáth sin? Má ligeann muid chun báis an Ghaeilge, ní bheidh tada a'ainn.' (F10)

Taighdeoir: *'Sea. Agus tá baint ag an bhfocal scríofa go láidir leis sin, an ndéarfá?'*

'Ó tá. An t-uafás. Tá an t-uafás baint aige leis. Mura mbeadh sí scríofa, ní fheicfidh daoine í 's ní bheidh fhios ag daoine fúithi.' (F10)

4.3.7 Coimriú

Ar an mórgóir, sholáthar fianaise na rannpháirtithe léargas ar ról agus stádas na litearthachta Gaeilge ina bpobail Ghaeltachta féin a bhí ar aon dul. Is dlúthchuid iad na pobail sin de mhórshochaí fhairsing Bhéarla atá mórthimpeall orthu. Tá sé sin le feiceáil i bhforlámhas an Bhéarla i gcleachtais litearthachta agus sa ról imeallach atá ag an nGaeilge scríofa i saol an-chuid daoine.

Chreid rannpháirtithe go raibh daoine i gcoitinne níos cumasaí i mBéarla ná mar a bhíodar i nGaeilge. Shíl cuid díobh gurbh é an easpa teagmhála leis an nGaeilge scríofa ó d'fhág daoine an scoil faoi deara na laige sin. Creideadh go raibh cumas ní b'ísle litearthachta i nGaeilge ag an aoisghrúpa os cionn leathchéad bliain d'aois.

Chonacthas go raibh úsáid na Gaeilge scríofa teoranta do roinnt institiúidí agus eagraíochtaí a bhí ag feidhmiú laistigh den phobal féin. Bhí siadsan níos tábhachtaí do dhaoine seachas a chéile, ag brath ar chúinsí pearsanta an duine agus méid a rannpháirtíochta in imeachtaí na bhforas sin.

Feiceann daoine Gaeilge ar cháipéisí oifigiúla agus riaracháin ó thráth go chéile agus ar chomharthaí. Luaigh mac léinn amháin scríobh agus léamh na Gaeilge i gcomhthéacs na fostaíochta ach thug sé le fios go raibh a feidhm teoranta do roinnt bheag eagraíochtaí agus seirbhísí.

Má bhíothas ag baint úsáide as an nGaeilge i gcleachtais litearthachta agus i réimsí eile saoil, ba rogha an duine aonair é a bhí bunaithe ar dhílseacht, suim nó luí

nádúrtha agus ba rogha í nár chleacht ach mionlach den phobal. Bhí tábhacht ní ba mhó le scileanna litearthachta i nGaeilge do na rannpháirtithe ba mhó a bhí ag plé leis an nGaeilge scríofa mar ábhar foghlama.

4.4 An Ghaeilge Níos Deacra

Mar a chonacthas thuas, thug na foghlaimeoirí ar fad le fios gurbh fhearr a scileanna litearthachta i mBéarla ná i nGaeilge. Thug cuid díobh le fios, freisin, go mbeadh sé amhlaidh i gcás an-chuid de phobal na Gaeltachta agus go gceapfadh daoine go raibh an litearthacht i nGaeilge ní ba dheacra. Thacaigh na teagascóirí T1 agus T2 agus cuid de na heagraithe litearthachta a raibh aon phlé acu leis an nGaeilge (E1, E3 agus E8), leis an tuairim sin. Tá sé suntasach gur chreid cainteoirí dúchais Gaeilge go raibh litearthacht sa dara teanga níos éasca ná ina gcéad theanga. Bhí roinnt tuairimí ag na rannpháirtithe faoin bhfáth go raibh an Ghaeilge níos deacra do dhaoine .

4.4.1 Taithí ar Bhéarla

Rinneadh an pointe go raibh ní ba mhó taithí ag daoine a bheith ag breathnú ar an mBéarla scríofa. Bhí an Béarla scríofa á fheiceáil acu ar bhonn laethúil agus a gcumas sa mBéarla á athneartú dá réir. Os a choinne sin, bhí meirg tagtha ar scileanna litearthachta i nGaeilge mar nach rabhtas ag baint feidhme astu ach go hannamh:

'bíonn daoine drogallach ar dtús, mar gheall ar a dtaithí. Tá siad ag breathnú ar, is dóigh, (nó) 's mó fógraíocht Béarla'. (E8)

'ní úsáideann muid é go laethúil, agus ansin, bíonn deacracht acu. An bhfuil a fhios a'ad? Mar tá sé ar nós gach rud, mura gcleachtann tú, mura gcoinníonn tú ag cleachtadh, tá sé ar nós a bheith ag léamh agus ag scríobh, cailleann tú é sin, is níl, an bhfuil a fhios a'ad?' (T1)

Ba iad na rannpháirtithe ón gcúrsa i Ros Muc ba mhó a rinne an pointe sin i measc na bhfoghlaimeoirí; an dream ab fhearr scileanna Béarla agus ba mhó codarsnachta idir caighdeán na scileanna sa dá theanga :

'Sea. agus ní raibh aon chleachtadh agam bheith ag léamh i nGaeilge ná tada. Sea, so cheapfainn gurb in é. (F6)

'Níl fhios a'am because tá mé ag ceapadh go bhfuil níos mó den teanga, den Bhéarla thart ná den Ghaeilge' (F5)

'Níl a fhios a'am céard é fhéin. Is dóigh go mbeadh cleachtadh a'ainn a bheith ag léamh an Bhéarla'.(F9)

4.4.2 *Imirce*

Den 16 fhoghlaimoair a cuireadh faoi agallamh, chaith 11 díobh tréimhse dá saol ina gcónaí thar lear. Dúirt seisear díobh sin gur shíl siad go raibh an easpa teagmhála le Gaeilge ar feadh a dtréimhse thar lear ar cheann de na fáthanna go raibh a gcuid scileanna litearthachta i nGaeilge níos laige go mór ná a macasamhail i mBéarla:

‘.ach eh..ansin nuair a chuaigh mé go Sasana, Béarla a bhí uiliug ann agus caithfidh mé a rá nuair a tháinig mé ar ais anall ní raibh fhios a’am beo cén chaoi tada a scríobh. (F9)

Níor rinne, no, mar ní raibh mé...you see, mar gheall ar an t-achar a bhí muid imi’, ní raibh mé ag scríobh Gaeilge, ná ní raibh mé ag labhairt Gaeilge nó ní raibh mé ag foghlaim Gaeilge, mórán. So, ó bheadh sé sin an-deacair, cheapfainn.(F3)

4.4.3 *An Seanchló*

Thagair foghlaimoairí sna seascaidí do dheacrachtaí a bhí acu de bharr gur éiríodh as úsáid an ‘Chló Ghaelaigh’ agus gur tosaíodh ag úsáid an ‘Chló Rómhánaigh’ tar éis dóibh an scoil a fhágáil agus imeacht go Sasana.⁸⁹ Ní bhfuairadar deis dul i dtaithe ar an gcló nua a fhad a bhí cónaí orthu thar lear. Thagair an t-eagraí E8 freisin don deacracht ar leith seo a bhíonn ag an aoisghrúpa is sine.

‘Tá sé an-difríocht. Agus difríocht dhomsa ó chuaigh mise ag an scoil. ‘cause ní raibh haitech ná tada ann ’uair a bhí mise ag an scoil.’ (F6)
Taighdeoir: *O, ní raibh? Bhí an seanchló ann an t-am sin?*
Sea. Tá sé an-difríocht. Yeah agus tá sé chomh fada...le spelleáil. (F6)

Ach nuair a bhí ansin éisti’ leis ar feadh píosa leis, agus ansin tháinig na haitcheannaí ann agus bhí sé cinnte orm é a thuiscint ar chor ar bith. (F12)

4.4.4 *Córas Sainiúil Litrithe na Gaeilge agus an Deilbhíocht*

Tá an córas litrithe chomh héagsúil sa nGaeilge ón mBéarla gur chruthaigh sé deacrachtaí ó thaobh litriú agus díchódaithe de do dhaoine a bhí fréamhaithe go láidir i gcóras an Bhéarla. Bhí cuma aduain agus choimhthíoch ar an nGaeilge scríofa (F1, F4, F5, F6, F9, F10, F11).

‘Dá, dá scríobhfá an rud an chaoi a labhrann duine, dá cheart go mbeadh sé níos éasca.’ (F1)

⁸⁹ Éiríodh as úsáid an Chló Ghaelaigh sa gcóras oideachais idir na blianta 1963 agus 1972.

‘Níl a fhios a’am, tá na focla níos aistí, I’d say.’ (gáire) (F4)

‘Yeah agus tá sé comh fada..le spelleáil. Tá chuile shórt..an “a i g h” agus...’ (F6)

‘Agus bhí mé ansin agus bhí just a’ breathnú agus bhí mé a’ rá: “cén chaoi a’ scríobhfaidh mé ‘bhfuil’?” “W I L L” a chuir mé síos. Just, bhí mé just....’ (F9)

Taighdeoir: *‘Tá a fhios agam- ag cuimhniú i mBéarla?’*

‘Yeah, just cuimhniú i mBéarla.’ (F9).

‘Tá an-trioblóid i gcónaí a’am leis an litriú. Mar litriú é mar a dheirim é ach ní shin é an chaoi a litreoidh tú é.’ (F10)

Ó, tá sí thar a bheith deacair. Tá sí thar a bheith deacair. Ó tá, tuigim anois cén fáth nach bhfuil daoine in ann í a fhoghlaim. Ní bhínn á thuiscint ar chor ar bith cheana ach tuigim anois é. Mar, go sábhála Mac Dé sinn, an chaoi a litriú tú cuid dho na focla, tá siad uafásach.’ (F10)

Dheimhnigh na heagraithe agus na teagascóirí a bhí ag plé leis an nGaeilge an méid a bhí á rá ag na foghlaimeoirí maidir le litriú na Gaeilge. Mhínigh E3, bíodh is go raibh scileanna i mBéarla ag foghlaimeoirí atá ag iarraidh Gaeilge a dhéanamh, gur bheag nach gcaithfí dul siar go dtí an tús toisc a éagsúla agus a bhí an córas i gcás an dá theanga. Dúirt E8 go mbíonn foghlaimeoirí ag meascadh an dá chóras trína chéile agus go raibh sé fíor-thábhachtach díriú ar cheann amháin díobh roimh an gceann eile. Shíl E8, chomh maith, go ndearnadh faillí ar go leor daoine sa gcóras scolaíochta sa mhéid agus nach ndearadh aon ‘fhoghraíocht’ .i. an ceangal idir an bhfoirm scríofa agus fuaimneanna a thuiscint ionas go beidís in ann litriú agus díchódú go héifeachtach. D’fhág sé sin iad, a shíl sí, ag brath go hiomlán ar aithint focal iomlán:

‘Bhíodar ag brath go hiomlán ar aithneachtáil na bhfocla go dtí seo, agus focal ar bith nach bhfaca siad cheana, nó nach bhfaca siad le fada, níl siad, níl aon bhealach acub le tabhairt faoi.’ (E8)

‘...tá siad ag feiceáil an Ghaeilge, tá siad ag feiceáil carraigeachaí móra dho fhocla. Sin é atá siad a fheiceáil.’ (E8)

Tharraing sí anuas an pointe go raibh deilbhíocht na Gaeilge níos casta agus réimse níos leithne infhillteacha. D’fhág sé sin go raibh buntáiste níos lú ag baint le súilathint focal iomlán i gcás na Gaeilge agus tábhacht níos mó le cumas díchódú agus ionchódú:

Agus tá, tá an tuiséal ginideach agus rudaí sa nGaeilge, nach bhfuil a'ad sa mBéarla ar, ar an, chomh láidir agus tá tú, tá tú ag...níl, níl sé chomh héasca an chomparáid a dhéanamh. (E8)

4.4.5 Gramadach na Gaeilge casta.

Shíl an teagascóir T2 gur bhraith daoine go raibh gramadach na Gaeilge ar cheann de na fáthanna go raibh an Ghaeilge níos deacra ná an Béarla. Ar an mórgóir, bhí deilbhíocht na teanga cruinn go maith ag na cainteoirí dúchais maithe ó thaobh labhairt na teanga de agus gur thug sé sin buntáiste dóibh agus iad ag iarraidh í a thuiscint go gramadúil:

'Tá sé casta. Bhuel, tá dho bhuntáiste acub, an dtuigeann tú, go bhfuil sé acub sa gcaint gus dá bheidís á léamh, léithidís go cruinn freisin é. Ach is oscailt súl dho chuid acub, b'fhéidir, cén fáth, go gcuirfeá an, mar a deir tú, "driobaill an chait", cén fáth go gcuirfeá an 'IT' ach, feicim ag an am céanna, dá mbeifeá ag roinnt ó thaobh na díochlaonta, nuair a fheicfeas siad roinnt samplaí nós, déarfá 'cos an chapaill' agus 'seol an bháid' agus mar sin de, déarfaidh siad, "ó sea, sin é a dhéanfas tú!" An bhfuil a fhios a'ad? Feiceann siad ansin é.' (T2)

Cheap sí go mb'fhéidir go ndearnadh faillí sa gcóras scolaíochta ar chainteoirí dúchais agus gur ceapadh nár ghá gramadach na teanga a mhúineadh dóibh ó tharla an deilbhíocht a bheith cruinn go maith sa gcaint acu. Shíl sí go raibh an ghramadach an-chasta agus dúshlánach do dhaoine nár thug fúithi riamh cheana:

'Agus go tobann anois, tá siad ag iarraidh slacht a chur air 's tá an t-uafás rialachaí agus mionrialachaí agus eisceachtaí agus rudaí ag tíocht os a gcomhair agus tá sé deacair, cineál, nuair atá pátrún amháin aimsí' acub, a rá, "bhuel, sin é é, ach....!" An bhfuil a fhios a'ad? Is beag nach mbraithfeá fhéin mar theagascóir, "níl a fhios a'am cén fáth a bhfuil siad mar sin." Tá an oiread sin eisceachtaí ann' (T2).

4.4.6 Réimsí Teanga

Ba chonstaic mhór do na foghlaimeoirí an difríocht an-mhór, dar leo, idir a nGaeilge féin nó Gaeilge a bpobail féin agus an leagan scríofa den teanga. Is dealraitheach go raibh an difríocht seo an-mhór i súile na rannpháirtithe sin agus i súile foghlaimeoirí eile, de réir fhianaise na dteagascóirí. Chuimsigh an difríocht seo, leaganacha an chaighdeáin, foclóir nua nó foclóir nach raibh taithí acu uirthi agus canúintí eile ach ní í gcónaí a tuigeadh cé acu de na rudaí sin faoi deara na difríochta ná a ndeacrachta léi.

‘Mar tá an Ghaeilge a labhraíonn agus a scríobhann daoine anois difriúil dhon Ghaeilge a tógadh muide leis.’ (F3)

‘tá an Ghaeilge leabhartha agus an Ghaeilge a labhrann - labhraíonn muide, tá sé totally different.’ (F7)

‘Tá an Ghaeilge atá a’amsa agus an Ghaeilge atá amuigh ansin: dhá Ghaeilge different. (F13)

Mhínigh an t-eagraí E8 agus na teagascóirí go raibh an Ghaeilge ar cháipéisí oifigiúla ó chomhlachtaí poiblí an-deacair d’fhoghlaimoírí a léamh agus a thuiscint. Dúirt E8 go gcinneann sé ar a bhformhór an Ghaeilge a bhíonn ar an bhfoirm dhaonáirimh a léamh. Tharraing mé ceist chaighdeán na Gaeilge ar cháipéisí:

‘Ach, go díreach, mar leis an aistriúchán, an dtuigeann tú? Tá an aistriúchán díreach, cineál ar fhocal (focal ar fhocal). Níl an aistriúchán bunaithe ar focla s’ a’ainne, abair, an bhfuil a fhios a’ d? (T1)

Taighdeoir: *Tá a fhios agam.*

‘Focla Chonamara.’ (T1)

‘Bhuel tá a fhios a’amsa anois...fuair mise litir amach ó..em.... foirm amach ó, meas tú an é an tax office. Á, (go) sábhála Dia sinn, a bheith ag iarraidh í a léamh! Á, ní raibh a fhios a’am ó Dhia na nGrast, céard a bhí scríofa inti.’ (F9)

Taighdeoir: *‘Ach meas tú an raibh aon mhaith sa nGaeilge sin?’*

‘Níl a fhios a’am, now. B’fhéidir nach raibh, but, tá a fhios a’am, anyways, bhreathnaigh mé air agus dúirt mé liom fhéin, “Oh good luck!”. Ringeáil mé suas iad agus dúirt mé, “Cuir amach an ceann Béarla, maith an bhean, níl mé in ann í seo a léamh.” Ní raibh mé in ann. Seriously anois, ní raibh mé in ann tóin ná barr a fháil uirthi. Agus thriáil mé. Agus tá mé ag ceapadh, agus fiú amháin léigh mé alt dhá uair agus bhí mé still, “á níl a fhios a’am.” Ní raibh mé in ann. So, níl a fhios a’am ab é an Ghaeilge cheart nó ab é an chaoi gur chaith siad isteach i Google Translate é agus hope for the best go dtáinig sé amach ceart, níl a fhios a’am. (F9)

Luadh go minic téarmaíocht nua agus focail nach raibh coitianta sa gcaint acu féin (F3, F7, F8, F10, F12, T1, T2). Cheap F12 nach raibh ar scoil acu ach focail bheaga agus ansin tháinig ‘go leor, leor focal móra millteacha’ isteach idir an dá linn.

‘Níl a fhios a’am, úsáideann siad, an bhfuil a fhios a’ad an...más féidir liom a rá, “an Ghaeilge nua”. An a bhfuil a fhios a’ad, focla nach n-úsáideann muid go laethúil, an bhfuil a fhios a’ad, mar, mar chainteoirí dúchais, an bhfuil a fhios a’ad? Ní úsáideann muid é go laethúil, agus ansin, bíonn deacracht acu’... (T1)

Ní raibh glacadh iomlán le ballaíocht na ‘Gaeilge nua’ ach oiread. Níor aontaigh F10 le go leor den téarmaíocht nua a bhí tugtha isteach sa nGaeilge, focail a bhí á gcumadh ag ‘*fear éicint eile thuas i mBl’Áth’ Cliath, is dóigh*’:

‘Mar ní raibh siad ann le linn an teanga Gaeilge, nuair a bhí an teanga Gaeilge ag teacht aníos. Cheapfainnse anois, gur cheart an teanga Gaeilge a fhágáil mar a bhí sí na blianta ó shin’. (F10)

‘Is maith liomsa Gaeilge Chonamara, an Ghaeilge lena rugadh mé fhéin agus a tógadh... ach ní shin an Ghaeilge atá ag an Television anois ná reporters ná TG4.’(F13)

‘An dtuigeann tú, uaireantaí, ceapann daoine, sílim, go mór mór cainteoirí dúchais, gur amhlaidh a cumadh na focla ar mhaithe le focla a chumadh.’ (T2)

D’aithin cuid díobh, chomh maith (F3, F7, F12, F13), go raibh nós an chódmheasctha ag cur leis an difríocht idir a ngnáthchaint féin agus leaganacha scríofa den teanga.

‘Tá a fhios a’am go bhfuil muid ag mixeáil Gaeilge le Béarla ach...Ach sin, sin é an chaoi a raibh sé ariamh a’ainn. (F13)

I Ros Muc amháin a tharraing foghlaimeoirí anuas ceist na gcanúintí sa nGaeilge scríofa. Cheap F7 go raibh trí chineál dhifriúla Gaeilge ann (na trí phríomhchanúintí) agus go rabhthas ag iarraidh ‘*aon cheann amháin*’ a dhéanamh den trí chinn acu. Cheap F6 go raibh Gaeilge ó chanúintí eile tugtha isteach sa gcaighdeán scríofa:

‘Eh, déarfainn cuid acub, mar gheall air, toisc go bhfuil...tá rudaí sa nGaeilge anois an bhfuil a fhios a’ad a déaranns daoine as Cia..Chi..Chiarraí agus daoine as u- Donegal agus tá sé sin different mar labhraíonn siad sin different dhúinne’ (F6)

Thug an bheirt rannpháirtí céanna le fios go rabhadar tar éis dul i dtaithe cuid mhór ar chanúintí agus gur thuigeadar níos fearr iad nuair a bhíodar á labhairt, toisc go mbídís ag éisteach leo ar Raidió na Gaeltachta (F6 agus F12) nó ó bheith ag obair in éineacht le lucht a labhartha i Sasana (F7). Léigh F9 corrleabhar ina canúint féin agus nuair a léigh sí leabhar i gcanúint Chiarraí agus bhraith sí go raibh sé níos deacra.

4.4.7 Foghlaimeoirí atá níos óige

Rinne an teagascóir T2 idirdhealú idir cáilíocht na Gaeilge a bhí ag cainteoirí dúchais meánaosta, nó níos sine, agus Gaeilge na n-aosach a bhí níos óige ná sin. Níorbh ionann, dar léi, na dúshláin a bhí rompu scileanna litearthachta i nGaeilge a fhorbairt. Bhí an sealbhú neamhiomlán, ar chomhartha sóirt é ar an aistriú teanga, ag imirt tionchair ar a gcumas agus ar a gcuid riachtanas. Shíl sí go raibh caighdeán na Gaeilge i bhfad níos fearr ag na foghlaimeoirí meánaosta:

‘...bheadh caighdeán na Gaeilge i bhfad níos airde ná mar a bheadh, fiú ag na cainteoirí dúchasacha atá níos óige, más féidir linn a bheith ag caint ar a leithéide sin.’ (T2)

Ní raibh an deacracht chéanna ag an dream óg leis an gcodarsnacht idir an teanga labhartha agus an teanga scríofa:

‘Na daoine nach bhfuil an scoil fágthaí acub ach le deich mbliana nó mar sin, níl a fhios a’ am an bhfeiceann siadsan mórán difríocht’ ann mar bhí cleachtadh acub air.

Cé nár éirigh leob greim a fháil air i gceart.’ (T2)

Taighdeoir: ‘Tá a fhios agam céard atá tú a rá.’

‘Níl an fhadhb chéanna acub sin leis.’ (T2)

Ní raibh deilbhíocht na teanga labhartha chomh chruinn céanna ag na foghlaimeoirí óga. Ní hamháin go gcaithfí múineadh dóibh cén chaoi leis an deilbhíocht sin a chur i scríbhinn ach ba mhó a chaithfí gramadach na teanga féin a mhúineadh dóibh ná an dream níos sine a raibh an Ghaeilge níos cruinne ina mbéala acu.

‘Tá go leor dhó sin ann agus gan mórán tuisceana ar chor ar bith ar an bhfáth go mbeadh sé ann. An dtuigeann tú? Cineál, breathnaíonn siad ort agus deireann siad, “Ó!” an bhfuil a fhios a’ ad?, “Cén fáth?” Ach ní, níl sé in úsáid acub fhéin sa gcaint ach oiread. Mar, fiú amháin, agus muid ag éisteacht leob, like, ní...’ (T2)

Taighdeoir: ‘So, sin fál eile ag an bhfoghlaimeoir sin, mar tá siad... caithfidh siad cuid den teanga, míreanna dhon teanga labhartha a fhoghlaim?’

‘Caithfidh, caithfidh.’ (T2).

‘Agus bíonn i bhfad níos mó deacracht acub sin go minic leis an ábhar léitheoireachta freisin. Mar ní aithníonn siad na focla agus fiú amháin nuair a chloiseann siad iad, ní thuigeann siad iad. An bhfuil a fhios a’ ad? Tá leaganachaí cainte anois agus rudaí, go mór mór anois, dá mbeadh sliocht as leabhar nó, b’fhéidir, písín beag filíochta nó rud éicint mar sin. Agus ní bheadh an foclóir chomh fairsing acub i ndáiríre. Ní bheadh.’ (T2)

4.4.8 *Coimriú*

Ba é tuairim na rannpháirtithe gur chreid foghlaimeoirí litearthachta, agus cuid mhór den phobal, go raibh an Ghaeilge níos deacra ná an Béarla ó thaobh na litearthachta de. Bhí daoine ag feiceáil agus ag plé leis an mBéarla scríofa chuile lá agus bhí a gcuid scileanna sa teanga sin á n-athneartú tríd an taithí sin agus a máistreacht ar chóras ortagrafaíochta an Bhéarla á ndaingniú. Bíonn níos lú teagmhála ag daoine leis an nGaeilge scríofa. Cheap cuid de na daoine a bhí ar imirce, go raibh baint aici sin leis an easpa teagmhála a bhí acu leis an nGaeilge scríofa ó d'fhág siad an scoil.

Tá córas ortagrafaíochta na Gaeilge chomh héagsúil ón mBéarla go bhfeictear d'fhoghlaimeoirí go bhfuil sé an-chasta agus gan mórán bainte aige le fuaimeanna an fhocail labhartha. Ní féidir braith ar aithint fhocal coitianta an oiread chéanna sa nGaeilge toisc deilbhíocht chasta na teanga agus minice na n-infillte.

Toisc go mbaintear feidhm níos cúinge as an nGaeilge dá ngnóthaí saoil, tá níos lú taithí ag pobal na Gaeltachta ar úsáid na Gaeilge caighdeánaí i gcomparáid leis an mBéarla caighdeánach agus le réimsí teanga sa nGaeilge (idir fhriotal agus fhoclóir) a bhaineann le fearainn nach mbaintear mórán úsáide as an nGaeilge iontu. Feictear do dhaoine go bhfuil an Ghaeilge scríofa thar a bheith difriúil ón teanga labhartha agus thar a bheith deacair, dá réir sin. Bíonn doicheall ag daoine áirithe roimh aon leagan ná úsáid nach bhfuil de réir a gcanúna labhartha féin.

Aithníodh, áfach, nach bhfuil an úsáid áitiúil chomh bisiúil sin de dheasca an aistrithe teanga. Téitear i muinín an-chuid códmheasctha agus níl na glúinte atá níos óige ag tabhairt leo go hiomlán deilbhíocht chruinn, comhréir ná foclóir na teanga traidisiúnta ina n-urlabhra. Is faide a gcaint féin ó leaganacha scríofa den teanga, idir chanúint is chaighdeán agus réimsí sainiúla agus is deacra dóibh máistreacht a fháil ar an teanga scríofa dá réir sin.

4.5 An tSeirbhís Litearthachta d'Aosaigh sa nGaeltacht

4.5.1 An tÉileamh ar Sheirbhís Litearthachta Gaeilge sa nGaeltacht.

4.5.1.1 Lasmuigh de Chonamara agus de Thír Chonail

Ba i ndeisceart Chonamara agus in iarthuaisceart Dhún na nGall a raibh aon teagasc á dhéanamh ar scileanna litearthachta Gaeilge. I dtraithí agus i gcuimhne na n-eagraithe litearthachta taobh amuigh den dá cheantar sin, insíodh dom go ndearna

foghlaimeoir amháin litearthacht i nGaeilge i gcontae amháin agus go raibh triúr ban, a bhí ag foghlaim le chéile, ag iarraidh roinnt Ghaeilge a dhéanamh, rud a luadh a bheith neamhghnách.

Bhí E1, E4 agus E5 den tuairim gur ar an mBéarla amháin a bhí an t-éileamh ón bpobal féin ach bhí roinnt seirbhísí á gcur ar fáil i bpáirt leis na scoileanna sa nGaeltacht ag E1. Dúirt E2 gur tairgeadh a gcuid seirbhísí i nGaeilge agus i mBéarla sna limistéir Ghaeltachta a bhí faoina cúram (Catagóir C) agus gur fíorbheagán spéise a léiríodh sa nGaeilge. Chuir E5 síos ar na hiarrachtaí a rinne sí an Ghaeilge a thabhairt isteach ar bhonn neamhfhoirmiúil ina gcuid imeachtaí. Dúirt E4 gur fhiafraigh sé de theagascóirí agus d'fhoghlaimoirí, nuair a bhí foghlaim 'duine-le-duine' á dhéanamh agus ar chainteoirí Gaeilge an bheirt acu, an mbeadh suim acu litearthacht Ghaeilge a dhéanamh agus gur insíodh dó nach raibh aon spéis acu inti.

Chonacthas d'eagraithe go raibh a gcuid acmhainní, idir am agus fhoireann, an-teoranta agus go m'éigean dóibh tús áite a thabhairt don rud a tuigeadh dóibh a bheith ina príomhchúram acu; seirbhís litearthachta Béarla a sholáthar agus cúram ceart a dhéanamh dá ngnóthaí riaracháin:

So really the priority for me, all the time, in importance in my job, was to get the statistics done, to get the reports done, get the budgets out and all the rest of it. That was paid-tutors dealing mainly with English. (E5)

Mhínigh E1 go raibh a gcuid iarrachtaí daoine a earcú nó an t-éileamh a chothú d'fhoghlaim scileanna litearthachta Gaeilge sa nGaeltacht 'hit and miss' agus shíl sí gur theastaigh feachtas leanúnach, lena n-áirítear an t-infrastruchtúr agus na hacmhainní cuí a chur ar fáil, chun seirbhís éifeachtach a sholáthar, fógraíocht agus rannpháirtíocht eagraíochtaí áitiúla chun dul i bhfeidhm ar an scéal agus leas a dhéanamh don Ghaeilge sa nGaeltacht. Chuir E5 síos ar an deacracht a bhí aici riamh teagascóirí feiliúnacha a earcú don tseirbhís. Bhí sé fíor-dheacair daoine oiriúnacha a earcú a bhí feiliúnach mar theagascóirí deonacha chun Béarla a dhéanamh; i gcás na Gaeilge, bhí sé dodhéanta, shíl sí. Bhí drogall uirthi seirbhís a thairiscint ná a fhógairt mura mbeadh an fhoireann ann chun í a chur ar fáil. Shíl sí go láidir gur theastaigh teagascóir a fhostú go lán- nó go páirtaimseartha a bheadh ar a gcumas an Ghaeilge agus an Béarla a dhéanamh agus a bheadh de chúram acu an tseirbhís Ghaeilge a fhorbairt:

But you really would need dedicated staff there, like, one full-time..., not a full-time, they don't have to be a full-time, but one paid tutor who is fluent in Irish, who completely understands where you're coming from, who can be there, sort of, plugging, plugging, plugging. (E5)

Bhí roinnt phlé ag E5, E6 agus E7 faoina dheacra agus a bhí sé teagascóirí maithe ardcháilithe a earcú agus a choinneáil leis na téarmaí fostaíochta agus leis an bpá a bhí ar fáil.

4.5.1.2 An Ghaeilge a Mhúineadh mar Dhara Teanga

Bhí na heagraithe litearthachta (E1, E2, E4, E5) ar aon fhocal: má bhí éileamh ar bith ar an nGaeilge, gur tháinig an t-éileamh sin ó thuismitheoirí gan Ghaeilge a raibh clann acu ag freastal ar scoileanna áitiúla agus ar theastaigh uathu an Ghaeilge a fhoghlaim. Cuireadh síos ar thionscnaimh éagsúla a rinneadh le freastal ar an éileamh ar mhúineadh na Gaeilge, tríd an Oideachas Pobail, foghlaim teaghlaigh nó faoin scéim DEIS.

4.5.1.3 Iarthuaisceart Thír Chonaill agus Deisceart Chonamara

Bhí Gaeilge líofa ag na heagraithe litearthachta sa dá cheantar agus léirigh siad an-díograis maidir le cur chun cinn foghlaim na litearthachta Gaeilge. Beirt oibrí páirt-aimseartha a bhí iontu seo agus thagair an bheirt rannpháirtí seo don bhrú a bhíonn orthu leis an am agus na hacmhainní atá ar fáil acu. Bhraith E3 nárbh fhéidir léi an t-am ba riachtanach a thabhairt d'earcú daoine chun an Ghaeilge a dhéanamh, agus a raibh de dhualgais uirthi maidir le réachtáil na scéime Béarla:

'tá sé iontach doiligh ar an talamh, an t-am a bheith agat, nuair atá tú ag déileáil le scéim mór i mBéarla, am a fháil le... ba, dá mbeadh mo rogha, ba mhaith liomsa mura raibh mo jab ach ag díriú ar an nGaeilig.' (E3)

Thagair E8 don mhéadú a bhí tagtha ar mhaorlathas agus cúramaí riaracháin agus go raibh fadhbanna éagsúla nó feabhsuithe a d'fhéadfaí a chur i gcrích, a bhain le teagasc éifeachtach na litearthachta Gaeilge nach raibh an t-am aici dul i ngleic leo.

Tairgíodh litearthacht Ghaeilge go gníomhach do na foghlaimeoirí ar fad ar chainteoirí Gaeilge iad sa dá sheirbhís seo. Mhínigh E3 gur mionlach beag de na foghlaimeoirí a raibh taithí acu ar an tseirbhís agus a raibh an litearthacht Bhéarla déanta acu, a roghnaíonn an Ghaeilge a dhéanamh:

‘Bhí siad istigh, fuair siad amach go n-oibríonn sé, go raibh siad compordach istigh ann, bhí siad sábháilte istigh ann agus ansin, a thug aghaidh ar an nGaeilg.’ (E3)

Mhaígh E8 go mbíonn formhór na ndaoine ag iarraidh cúnamh leis an mBéarla agus leis an nGaeilge ach go mínítear dóibh go gcaithfidh siad ceann amháin nó an ceann eile a roghnú ar dtús toisc a éagsúla óna chéile agus atá an litriú sa dá theanga.

Roghnaíonn siad an Béarla i dtosach. Is mionlach díobh a théann ar aghaidh chuig an nGaeilge i ndiaidh an Béarla a dhéanamh. Mhínigh sí, i gcás roinnt acu, go dtagann saghas tuirse orthu tar éis roinnt blianta a chaitheamh ag freastal ar an ionad agus ag foghlaim.

Bhí difríocht shuntasach amháin sa dá cheantar sa mhéid agus gur thug E8 faoi deara go raibh daoine ag teacht chucu le tamall ag iarraidh an litearthacht Ghaeilge a fhoghlaim nach ndearna an Béarla (ná aon rud eile) cheana leo. Ba den aicme sin an triúr rannpháirtithe ón rang Gaeilge a cuireadh faoi agallamh agus duine de na rannpháirtithe ón gcúrsa i Ros Muc, a rinne an litearthacht Ghaeilge cheana i gCasla.

Le linn na n-agallamh, níor tugadh léargas cruinn ar líon nó ar chéatadán na bhfoghlaimoirí sa tseirbhís litearthachta sa dá cheantar a bhíonn ag plé leis an litearthacht Ghaeilge. Ba mhionlach iad (mionlach an-bheag b’fhéidir) sa dá sheirbhís ach go gcreidim gur líonmhaire iad i gConamara ná i dTír Chonaill.

Tá cuid den Ghaeltacht atá faoi chúram E4 áirithe mar Chatagóir A ach go ndúirt sé nach léir dó go bhfuil aon éileamh ar sheirbhís litearthachta Gaeilge agus nár iarr aon duine riamh í.

Raidió na Gaeltachta

D’fhógair an bheirt eagraí litearthachta E3 agus E8 an tseirbhís ar Raidió na Gaeltachta go tráth rialta agus mhúscail sé sin suim an phobail sa tseirbhís, idir an Ghaeilge agus an Béarla. Dúirt E8 go raibh tacaíocht Raidió na Gaeltachta an-tábhachtach thar na blianta.

Dioplóma sa nGaeilge Fheidhmeach

Cheap E3 go raibh cúrsaí agus seirbhísí oideachais éagsúla ag iomaíocht lena chéile i gcomhair uimhreacha ach cheap sí go ndeachaigh daoine áirithe ar an gcúrsa dioplóma sa nGaeilge fheidhmeach a bhíonn á reáchtáil ag Acadamh na

hOllscolaíochta Gaeilge gan a ndóthain bunscileanna litearthachta sa teanga acu. Shíl sí go mb'fhiú don tSeirbhís Litearthachta agus an tAcadamh comhoibriú ar chaoi éigin agus réamhchúrsa a sholáthar do dhaoine ar theastaigh sé uathu chun iad a thabhairt aníos go leibhéal ina bhféadfaidís tairbhe ní b'fhearr a bhaint as an gcúrsa dioplóma:

'Agus sin, sílim fhéin go dtiocfaidh linne a bheith ag obair le chéile i bhfad níos fearr lena leithéid sin a dhéanamh, le cineál réamhchúrsaí a dhéanamh but tá a fhios agam fhéin go bhfuil siadsan ag troid fá choinne uimhreacha fosta, I mean sin é an dóigh a bhfuil sé. But tá tá, ó thaobh na Gaeilige dó tá cosán ansin áit inteacht.' (E3)

'...agus b'fhéidir go bhfuil dóigh go dtiocfadh linn a bheith ag obair níos fearr leis na heagraíochtaí eile atá amuigh ansin atá ag ofráil cúrsaí ag leibhéal níos airde le, mar a oibríonn le, mar a oibríonn muid le VTOS s'againn fhéin le cineál eangach a chur ar fáil do na daoine nach bhfuil in ann do na cúrsaí sin agus le iad a thabhairt aníos go dtí an leibhéal sa dóigh is go dtig leo dul ar na cúrsaí sin.' (E3).

Luaigh E8 gur tháinig daoine chucu a raibh an dioplóma déanta acu, ag iarraidh cúnaimh mar nach raibh litriú na Gaeilge ar eolas acu.

4.5.1.4 Coimriú

Nuair a rinneadh an taighde, ní raibh aon teagasc á dhéanamh ar litearthacht Ghaeilge, cé is moite d'iarthuaisceart Thír Chonail agus deisceart Chonamara. Tugadh le fios nach raibh aon éileamh air agus nár éirigh rómhaith leis an hiarrachtaí a rinneadh go nuige seo a leithéid d'éileamh a chothú nó a spreagadh.

Ba é a bpríomhchúram, i súile na n-eagraithe litearthachta sna ceantair sin ná seirbhís Bhéarla a chur ar fáil agus gur thuigeadar gur cúram breise í an Ghaeilge, lasmuigh den dhlúthchúram a gcaithfidh siad a gcuid acmhainní a dhíriú air.

Tá litearthacht Ghaeilge á teagasc sa tseirbhís in iarthuaisceart Thír Chonail agus i ndeisceart Chonamara ach bíonn líon beag daoine á foghlaim. Is cainteoirí líofa Gaeilge na heagraithe litearthachta sa dá ionad seo. De ghnáth, is daoine iad atá sásta lena gcumas litearthachta i mBéarla a léiríonn spéis sa nGaeilge.

4.5.2 *Inspreagadh cainteoirí Gaeilge chun scríobh agus léamh a fhoghlaim i mBéarla agus i nGaeilge.*

4.5.2.1 *Inspreagadh chun Béarla a dhéanamh*

a. Béarla níos Éasca

Deimhníodh don taighde seo, mar a chonacthas thuas, go gcreidtear go fairsing go bhfuil an Béarla níos éasca agus dúirt E8 gurbh shin fáth tábhachtach go dtosaíonn daoine leis an mBéarla. Dúirt sí go mbíonn suim ag daoine an Béarla agus an Ghaeilge a dhéanamh ach go dtosaíonn siad leis an mBéarla mar go gcreideann siad go bhfuil sé níos éasca. Luaigh roinnt foghlaimeoirí litearthachta Béarla (F12, F13, F14) go raibh baint aige sin leis an gcinneadh a rinneadar:

Tá mé a' dhul ag stickeáil leis an rud atá mé a dhéanamh. Mar fheicthear dhom, bhí mé ag fáil an Bhéarla liom i bhfad níos éasca ná an Ghaeilge atá anois a'ainn. An bhfuil a fhios a'ad? Le haghaidh é a léamh, is fuirist, níl an Béarla chomh dona le haghaidh é a léamh ná scríobh agus atá an Ghaeilge. (F13)

b. Béarla níos Riachtanaí

Bhí an teagascóir T1 den tuairim go roghnaíonn daoine Béarla mar go bhfuil sé níos riachtanaí ina ngnóthaí laethúla. Dúirt foghlaimeoirí:

Tá mé ag iarraidh tosaí le Béarla, an dtuigeann tú, mar Béarla uilig atá thimpeall orainn. (F14)

Tá sé ag cur as dhuit i gcónaí, (is) cuma, cé ngabhfaidh tú. (F16)

c. Clann ar Scoil

Ba spreagadh tábhachtach do an-chuid foghlaimeoirí, dar leis na heagraithe litearthachta, a bheith in ann cuidiú lena gclann leis an obair scoile. De réir E3, ba iad na mná óga le clann ar scoil an grúpa ba mhó foghlaimeoirí agus mórán na bhfoghlaimeoirí i dtuairim E6. Luaigh E4 go mbíonn daoine a bhí níos sine ag iarraidh cúnaimh a thabhairt dá ngarchlann.

d. Fostaíocht agus Oiliúint

Bhí foghlaimeoirí ann a thuig nach raibh siad infhostaithe gan scileanna bunúsacha litearthachta agus bhí súil acu a gcuid deiseanna fostaíochta a fheabhsú tríd an bhfoghlaim a bhí á dhéanamh acu sa tseirbhís litearthachta (F14, F15). Bhí foghlaimeoirí arís ann (F1, F4) agus bhí a raibh á foghlaim acu sa tseirbhís litearthachta ag cuidiú leo dul i ngleic le cúrsaí oiliúna agus traenála eile. Bhí an t-

inspreagadh seo tábhachtach don aoisghrúpa óg, dar le E3. Mhínigh E3 gur cuireadh córas ar bun ina ceantar féin faoina ndéantar scagadh roimh ré ar iarratasóirí ar an gcúrsa VTOS. Sa gcás go n-aithnítear go bhfuil gá le cúnamh breise litearthachta sula dtéann siad i mbun cúrsa ag atá ag leibhéal 4 nó 5, cuireann an tseirbhís litearthachta d'aoisigh cúrsa 6 nó 8 seachtaine ar fáil dóibh i mbunscileanna Béarla.

'Agus tá tú cineál ag fáil refresher course sula dtoisíonn tú ar do chuid oibre mar is ceart thuas staighre.' (E3)

Thairis sin, bhí cuimse leathan tascanna praiticiúla laethúla á lua mar inspreamhadh chun cumas litearthachta Béarla a fheabhsú, *'day-to-day rudaí'*, mar thug F1 orthu.

- Tástáil teoirice tiomána. (E8, F16)
- Léamh scéalta do pháistí (E4, F3)
- Uamhaisíní Bainc (E3)
- Cártaí Nollag (E8)
- Cócaireacht (F16)
- Úsáid ríomhairí (F1, F13)
- Léitheoireacht (E4, F1)
- Luadh comhfhreagras ón ospidéal, ón mbanc, ó chomhlachtaí árachais, billí agus comhlánú foirmeacha agus araile (E4, E8, F1, F13, F15). Ina thaobh sin, bhí daoine ag iarraidh a bheith níos neamhspleáiche agus nach mbeidís ag brath chomh mór sin ar a gcéilí (E4, F13) leis na gnóthaí riachtanacha seo. Bhí E8 den tuairim go raibh an litir ón ospidéal ar cheann de na rudaí ba thábhachtaí d'aoisghrúpa áirithe:

'Ag deireadh an lae, nuair atá duine ag teacht isteach a'ad agus litir acub go bhfuil a n-iníon a' dhul ag an ospidéal agus nach bhfuil siad cinnte céard atá sa, sa litir ..dhóibhsan, tá sé sin i bhfad níos tábhachtaí ná a bheith in ann rud éicint eile a léamh.'(E8)

4.5.2.2 *Inspreagadh chun litearthacht Ghaeilge a fhoghlaim.*

a. Tuairimí na bhFoghlaimoirí Litearthachta Béarla

Cuireadh agallamh ar ochtar rannpháirtí a bhí ag foghlaim na litearthachta Béarla.

Fiafraíodh díobh an mbeadh fonn orthu an Ghaeilge a dhéanamh amach anseo. Bhí

an-fhonn ar dhuine amháin (F1). Bhí rannpháirtithe eile (F2, F13, F15, F16) deimhin de nár chuimhnigh siad riamh air agus nár theastaigh sé uathu:

‘Níl, níl, níl aon fáth ann ach, em, just, níl aon suim a ’am ann. Labhraím an Ghaeilge agus tá mé, tá mé happy amach leis an méid sin.’ (gáire) (F2)

‘No.... níor chuimhnigh anois. Seod é atá mé á dhéanamh anseo ó tháinig mé, mar a déarfá. Just píosaí a scríobh agus píosaí a léamh agus (?)’ (F15)

Bhí rannpháirtithe eile fós a thug le fios nach raibh siad ag cur na Gaeilge as an áireamh amach anseo ach (cé is moite de F1) ba chosúil nach rabhadar ag cuimhneamh uirthi i ndáiríre (F4, F14). Is féidir freisin nár theastaigh uathu mídhílseacht don teanga a chur in iúl:

Yeah, bheul, má fhaighim isteach ceart leis an mBéarla, an bhfuil a fhios a ’ad? Nuair a bhéas duine foghlamtha ceart, go mbeinn in ann an Ghaeilge a thabhairt liom. Ní hé go bhfuil mé in aghaidh an Ghaeilge ná in aghaidh tada ar an gcaoi sin. Ach, gur, gur fearr liom fhéin tosaí’ leis an...(F14).

b. ‘Is í mo Theanga Féin í’

I gcodarsnacht leis mBéarla a raibh inspreagadh praiticiúil ag roinnt leis, chuir rannpháirtithe in iúl go láidir (idir sholáthraithe seirbhíse agus foghlaimeoirí: E1, E3, E8, T2, F1, F10, F12) gurb é is mó atá ag spreagadh daoine chun litearthacht Ghaeilge a fhoghlaim ná go raibh said á n-ionannú féin mar chainteoirí dúchais Gaeilge agus gur bhraith siad gur chóir dóibh a bheith in ann a dteanga dhúchais féin a scríobh agus a léamh:

‘...agus tá siad a rá, “bhuel, ceart go leor, tá mé ábalta é a dhéanamh i mBéarla, tá mé muiníneach go leor i mBéarla ach ‘sí Gaeilig a labhraímse. Cad tuige nach bhfuil mé ábalta é a dhéanamh i nGaeilig, ba mhaith liom a bheith ábalta é a dhéanamh i nGaeilig. Agus sin é an mhuintir, i mo thuairimse, agus ón chéad lá, a dúirt mé sin; sin iad na daoine atá ag teacht isteach chugamsa.’ (E3)

‘Feicthears dhom gur cheart go mbeinn in ann é a scríobh agus é a léamh, mar gheall ar gurb é mo theanga é agus go raibh mé in ann an Ghaeilge a labhairt agus ba cheart go mbeadh mé in ann é a léamh agus é a scríobh.’ (F12)

“‘Sí mo theanga dhúchais í agus is mór an náire dhom gan a bheith in ann í a scríobh. Tá mé in ann í a labhairt, cén fath nach mbeinn in ann í a scríobh?’” (E8)

‘Anois, tá cupla duine eile ann agus tá siad tagtha go dtí an t-am go ndeir siad leob fhéin, “is uafásach an rud é nach bhfuil mé in ann mo theanga dhúchais a scríobh ná a léamh, mar ba mhaith liom.”’ (T2)

‘Bhínn ag teacht trasna ar chorrphíosa Gaeilge agus d’fheicinn daoine á léamh is bhínn a rá “nach diabhaltai an t-amadán mé fhéin nach bhfuil mé in ann píosa di a léamh nó céard atá mícheart liom agus mé tógthaí i gConamara.”’ (F10)

Taighdeoir: ‘Sea. Agus a bhfuil dho Ghaeilge a’ad, agus...’

‘Agus a bhfuil dho Ghaeilge a’am. Is bhí mé ag rá liom fhéin “nach bhfuil sé náireach nuair a fheiceas tú daoine ag léamh Gaeilge agus gan Gaeilge ar bith acub fhéin is gan mise in ann í a léamh ar chor ar bith.”’ (F10)

c. Clann ar Scoil

Na soláthraithe seirbhíse a cuireadh agallamh orthu agus a bhíonn ag plé le litearthacht Ghaeilge (E3, E8, T1, T2), cuireadar ar fad in iúl go bhfuil comhfhreagras ón scoil agus obair scoile/baile na clainne, ina inspreagadh tábhachtach d’fhoghlaimoirí a bhfuil clann ar scoil acu. Ba é sin an príomhfháth go raibh F11 ag freastal ar ghrúpa na litearthachta Gaeilge. Bhí an-deacracht aici féin leis an nGaeilge nuair a bhí sí féin ar scoil agus theastaigh uaithe a bheith in ann cúnaimh a thabhairt dá páistí féin. Dúradh go mbíonn náire ar dhaoine áirithe nach mbíonn siad in ann cuidiú lena gclann. Thug E8 faoi deara áfach, go dtosaíonn daoine, scaití, chun cuidiú leis an gclann ach nuair a fhaigheann siad amach gur féidir leo foghlaim, go leanann siad orthu ar mhaithe leo féin. Chuir E3 síos ar thionscnamh a bhí ar bun acu: *Léigh Leabhar Gaeilge do do Pháiste* agus go raibh naonúr sa ngrúpa sin.

d. Cáilíocht / Creidiúnú

Bhí na soláthraithe sin den tuairim gur ar mhaithe leo féin ina saol pearsanta nó le suim phearsanta sa nGaeilge go ndéanann daoine an litearthacht Ghaeilge. Níor shíl siad go mbíonn na foghlaimoirí sin ag cur spéise i dteastais ná ag iarraidh dul ar aghaidh agus cáilíocht a bhaint amach ar nós an Dioplóma sa nGaeilge Fheidhmeach. Ba chás ar leith iad, áfach, foghlaimoirí a rinne cúrsa cumarsáide mar a fheicfeadh thíos.

e. Rannpháirtíocht Áitiúil

Mhaígh E8 gurb iad na rudaí áitiúla is mó a chuireann foghlaimoirí spéis iontu: an litir ón séipéal nó ón scoil, ó chlubanna, téacs, bileoga, leabhráin nó irisleabhair

bhlíantúla atá tairgthe go háitiúil. Tá siad ag iarraidh an saol a dhéanamh níos saibhre dóibh fhéin.

‘Is iomaí duine acub seo a bheadh iontach ar choistí áitiúla agus tá an drogall damanta seo ann: “Má théim ag an gcruinniú, déanfar rúnaí dhíom, déanfar cisteoir dhíom, ní bheinn in ann dhó.”’ (E8)

Luaigh F1 go mbíonn plé aige le coláiste samhraidh:

‘Dhéanfadh sé difir aisteach dho mo shaolsa a bheith in ann a scríobh agus é a labhairt agus, eh, a léamh’ (F1)

f. Cruinneas

Shíl T2 gur minic go mbíonn cumas maith go leor ag daoine ach gur theastaigh cruinneas gramadaí agus litrithe uathu (T2, E3) chun páirt ghníomhach a ghlacadh in imeachtaí áitiúla.

g. ‘Aistear Fionnachtana’

Mhínigh T2 go mbíonn an próiseas foghlama ag oscailt ‘go leor doirse nó *fuinneogaí*’ d’fhoghlaimoirí. Foghlaimíonn siad cén chaoi ar féidir leo úsáid a bhaint as a gcuid scileanna litearthachta Gaeilge agus go gcuirtear rudaí os comhair a súl nach raibh eolas acu orthu. Cuirtear an léitheoireacht ina láthair agus músclaítear a suim inti. D’inis E3 gurbh í an léitheoireacht an rud ba mhó a chuir foghlaimoirí spéis ann. Chaith F10 tamall ag plé údair áitiúla liom a cuireadh ina láthair le linn an ranga. Thug F12 le fios go raibh sí an-sásta go raibh sí in ann an bhileog Aifrinn a léamh anois agus ‘páipéir eile’ a dtagann sí trasna orthu.

h. Gnóthaí Riaracháin

Dúirt E8 nach mbíonn foghlaimoirí litearthachta Gaeilge ag cuimhneamh ‘*ar an fhoirm daonáireamh ná rudaí a thagann anuas ón Rialtas i ndáiríre*’ agus gurb é an rud áitiúil a mhúsclaíonn a spéis. Luaigh an teagascóir T1 go dtugann foghlaimoirí foirmeacha ar nós iarratas ar cheadúnas tiomána nó foirm spéaclaí isteach go dtí an rang agus iarrann siad cúnaimh chun iad a chomhlánú i nGaeilge. Theastaigh ó F10 scríobh i nGaeilge chuig comhlachtaí poiblí agus eagraíochtaí rialtais agus comhfhreagras uathu a léamh agus rinne sé gearán le hOifig an Chomisinéara Teanga nuair a freagraíodh i mBéarla é. Dheimhnigh F11 agus F12 go dtagann doiciméid i nGaeilge ó thráth go chéile nuair a chuireas ceist orthu ach níor insíodar gurbh iad a bhí á spreagadh chun foghlama.

i. Cúrsaí Gairme

Mhínigh an teagascóir T2 go mbíonn cuid de na foghlaimeoirí litearthachta Gaeilge ag cuimhneamh ar dheiseanna fostaíochta. Mhaígh sí go raibh feidhm éigin ag an nGaeilge i saol oibre an cheantair agus má bhí tú ag iarraidh dul chun cinn a dhéanamh gurbh fhéidir go gcaithfeadh duine ríomhphost a chur i nGaeilge agus an téarmaíocht cheart i nGaeilge a úsáid. Níor luaigh aon duine de na foghlaimeoirí litearthachta fostaíocht nó cúrsaí gairme mar inspreagadh chun litearthacht Ghaeilge a fhoghlaim, ach luaigh cuid de na foghlaimeoirí i Ros Muc é, pé acu ag tagairt do na deiseanna a bhí ann (F8) nó laghad na ndeiseanna sin (F7).

4.5.2.3 Coimriú

Formhór na ndaoine a iarrann cúnaimh ón tseirbhís agus ar chainteoirí Gaeilge iad, roghnaíonn siad Béarla a dhéanamh mar go gcreideann siad gurb é is éasca, is riachtanaí agus is feidhmiúla.

An dream atá ag iarraidh cúnaimh le Gaeilge ón tseirbhís, baineann siad, a bheag nó a mhór, le dhá ghrúpa: tuismitheoirí páistí scoile atá ag iarraidh cuidiú lena gclann agus daoine a chuireann suim phearsanta inti. Den dara ghrúpa seo, ní bhaineann an t-inspreagadh chun litearthacht Ghaeilge a fhoghlaim chomh mór sin le tascanna ná le sárú deacrachtaí praiticiúla. Is mó a bhaineann sé lena bhféiniúlacht mar Ghaeil agus mar chainteoirí dúchais Gaeilge. Is cosúla é le rogha phearsanta ná riachtanas sóisialta é ach cuireann sé ar chumas daoine rogha a dhéanamh an Ghaeilge a úsáid i gcleachtais litearthachta nuair is ann do roghanna mar sin. Cuirtear cuid de na roghanna sin ós a gcomhair le linn an phróisis fhoghlama. Gné amháin is ea rannpháirtíocht níos iomláine i saol áitiúil a gceantair. Níl creidiúnú ná cáilíochtaí foirmiúla ina n-inspreagadh tábhachtach.

4.5.3 Gnéithe eile den tSeirbhís Litearthachta d'Aosaigh sa nGaeltacht

4.5.3.1 An Teagasc Duine-le-Duine

Is cuid lárnach den tseirbhís an cúnaimh a thugann teagascóirí deonacha faoi dhiscréid d'foghlaimeoirí aonair. Mhínigh E8 go raibh athrú nó éabhlóid tagtha ar an tseirbhís thar na blianta. Bhí an tSeirbhís deonach i dtús báire agus ní bhíodh grúpaí ar bith ann. Moltar i dtreoirínte oibriúcháin na Roinne Oideachais agus Scileanna (2012: 7) áit i rang grúpa a thairiscint don bhfoghlaimeoir nua ón tús agus

dul chun cinn na bhfoghlaimoirí atá ag fáil seirbhís duine-le-duine a choinneáil faoi athbhreithniú agus iad a ghríosadh chun páirt a ghlacadh i ngrúpa.

Dheimhnigh ar dúradh le linn na n-agallamh go raibh an beartas sin á chur i bhfeidhm. Dúirt F4 agus F11, mar shampla, gur iarradh orthu páirt a ghlacadh i ngrúpaí nuair a thángadar i dtús ama. Mhínigh E2, E8 agus T1 gurbh é ról an teagascóra dheonaigh agus an teagasc duine-le-duine ná daoine a ullmhú le dul isteach i ngrúpa. Tá sé soiléir nach é cumas litearthachta na bhfoghlaimoirí an critéar is cinniúnaí ach a misneach nó a muinín astu féin.

'the volunteer and their contribution is very important and they will meet the need of somebody who only wants an hour and a half and wants that complete confidentiality, but the group is the way to go.' (E2)

'Nuair a thagann daoine isteach ar dtús, bíonn siad an-chúthaileach, an-drogallach agus is iad na teagascóirí aonair sin, na teagascóirí deonacha, a thugann ón bpointe sin iad, dháiríre, nó go mbíonn siad sásta dhul i ngrúpa.' (E8)

Rinneadh an pointe go láidir, áfach, nach gcuirtear aon bhrú míchuibheasach ar fhoghlaimoirí páirt a ghlacadh i ngrúpa mura mbíonn siad compordach leis sin. Den aon duine dhéag foghlaimoirí litearthachta a bhí rannpháirteach, bhí taithí ar theagasc duine-le-duine ag cúigear díobh. Dheimhnigh cuid díobh gur chéim mhór sa bpróiseas foghlama a bhí ann páirt a ghlacadh i ngrúpa agus gurb é easpa muiníne croí na ceiste:

'Bhuel, bhí mé ag hopeáil go bhfágfaí mé ag one-to one píosa eile. Ach feicthear dhom, bhí níos mó confidence a'am ag one-to-one ná a bhí a'am le grúpa. Ach anois ó ta aithne a'am ar an dream atá anseo, níl mé chomh dona.' (F13)

Taighdeoir: *'Agus ar....ar thaithnigh sé leat a bheith a dhul isteach sa grúpa ag an am?'*
'Ní thaithnigh, ní thaithnigh. Thóg sé i bhfad. Ní bheinn ag iarraidh dhul ann ach'...(F15)

a. Taithí don Teagascóir

Dúirt E8 go raibh an taithí a fhaignean an teagascóir ag múineadh an duine aonair fiorthábhachtach d'fhorbairt an teagascóra féin:

Cuireann muid béim air sin. Ar bhealach, níl tú in ann a theacht isteach anseo agus tabhairt faoi ghrúpa, mura bhfuil fhios a'ad cén inní a d'fhéadfadh a bheith ar dhuine sa gcúinne sin nó ar dhuine sa gcúinne sin

mar a bhfuil tú tagtha ón bpointe go raibh tú chomh pearsanta leo is go raibh tú ag obair leo duine-ar-dhuine. Agus ceapann muid go bhfuil an tairí sin uafásach tábhachtach. (E8)

b. Teagasc Duine-le-Duine agus an Litearthacht Ghaeilge

Is rud neamhghnách teagasc na litearthachta Gaeilge duine-le-duine. Tá foghlaimeoirí a rinne litearthacht Bhéarla cheana féin sa tseirbhís i ndiaidh tairí a fháil ar an tseirbhís chéanna agus tá an chéim fhorbartha sin, a bheith páirteach i ngrúpa, glactha acu cheana féin.

An grúpa eile daoine atá sásta lena gcumas Béarla agus a thagann chuig an tseirbhís chun feabhas a chur ar a scileanna sa nGaeilge, tá formhór acu muiníneach a ndóthain agus sásta freastal ar ghrúpa. Den triúr foghlaimeoirí Litearthachta Gaeilge a bhí rannpháirteach, ní dharna ceachtar díobh teagasc aonair, i mBéarla ná i nGaeilge, ach bhí F11 á iarraidh nuair a tháinig sí ar dtús:

‘Níl a fhios a’am. Níor mhaith liom mixáil le daoine a bhí fhios acub fhéin níos mó ná a raibh a fhios a’amsa. So, níor mhaith liom iad a choinneáil siar.(F11)

Dúirt T2 go raibh foghlaimeoir amháin aici an t-am sin a bhí ag foghlaim litearthacht na Gaeilge ar bhonn duine-le-duine:

‘Tá Béarla maith ag an duine áirthid sin, ceart go leor. Agus tá togha na Gaeilge aige freisin. Ach ní bhfuair sé ariamh greim ar cén chaoi a scríobhann tú an Ghaeilge.’ (T2)

4.5.3.2 Coimriú

Bunaíodh an tseirbhís chun teagasc duine-le-duine a sholáthar ag teagascóirí deonacha, tar éis dóibh an oiliúint chú a fháil. Tá éabhlóid tagtha ar an tseirbhís ó shin. Tá an teagasc aonair an-tábhachtach go fóill le daoine atá an-chúthail agus an-drogallach a thabhairt go staid go mbíonn muinín a ndóthain acu freastal ar rang grúpa.

Ní bhíonn mórán teagasc á dhéanamh duine-le-duine ar Ghaeilge, mar go mbíonn daoine atá sásta lena gcumas i mBéarla, ar an mórgóir, muiníneach go leor le freastal ar rang grúpa. Ní léir go mbíonn an náire chéanna ar dhaoine faoi easpa cumais sa nGaeilge.

Is é an teagasc do ghrúpaí 4-8 foghlaimoirí (mar atá molta i dtreoirilínte na Roinne (2012: 7)) an príomh-mhodh seachadta seirbhís litearthachta Gaeilge.

4.5.3.3 *Uaireanta Teagaisc, Múnlaí Dianteagaisc (ITABE), Earcaíocht*

Tuigtear gur féidir le foghlaimoirí dul chun cinn níos sciobtha a dhéanamh ach níos mó uaireanta an chloig a chaitheamh ag foghlaim agus a bheith ag gabháil den fhoghlaim níos minice ná uair sa tseachtain. Treoraítear gur féidir suas le 6 uair a chloig teagaisc a chur ar fáil do ghrúpaí faoin bpríomhshruth litearthachta. Aithníodh an buntáiste sin don fhoghlaim:

‘I’ll backtrack; with a volunteer, a person gets about an hour and a half once a week. Whereas, if they’re in a group they can go up maybe six, nine hours a week, if we can organise it that way. So, therefore, there is a greater opportunity for swifter progress, by participating in a group. And that’s part of the reason. It’s not that people are not valuing what’s happening with the one-to-one and the volunteer, it’s just progress can be swifter and faster.’ (E2).

Pé acu i ngrúpaí nó teagasc duine-le-duine, aithníodh go mbíonn an dul chun cinn mall le rang amháin in aghaidh na seachtaine (E1, E8, T2):

‘The fact that somebody is only getting an hour once a week, ye know, truthfully Éamonn, that’s not going to, that’s not going to have the successful outcome.’ (E1).

Soláthraítear teagaisc ar litearthacht Gaeilge go príomha, trín ngrúpa a thagann le chéile uair sa tseachtain agus luaigh teagascóir an ghrúpa éifeacht theoranta an mhúnla sin:

‘Agus tá, cosúil linn ar fad, bheadh siad an-tógthaí leis anseo ach ansin, nuair a théann siad abhaile agus tá seachtain mhór fhada arís, agus rudaí difriúil’ ar siúl agus ní hamhlaidh go mbeadh obair baile seacht n-oíche le déanamh acub.’ (T2)

Scéim dhiantegaisc é an Dianteagasc in Oideachas Bunata Aosach (ITABE)⁹⁰ ina bhfreastalaíonn ranganna idir seisear agus ochtar foghlaimoirí ar sé uair a chloig teagaisc ar feadh 14 seachtain. Bhí E1, an-tógtha le héifeacht na scéime sin:

⁹⁰ Féach Caibidil 2, fochaibidil 2.3.4

'It is absolutely amazing, and...em, it has made a huge difference to their ability. Now, these people, when they finish with us this year, they will have a full level 3 certification and they will be able to go straight on to another programme.' (E1)

Míníodh dom, áfach, go raibh deacracht ar leith ann cúrsaí a reáchtáil agus leordhóthain foghlaimeoirí a earcú ina gcomhair.

Labhair tromlach na n-eagraithe litearthachta (E1, E2, E3, E5, E6 agus E8) faoin dúshlán a bhain le seirbhís a chur ar fáil do phobal atá scaipthe ar fud na limistéar fairsing tuaithe atá faoina gcúram. Bhí daoine ina gcónaí i bhfad ó na hionaid foghlama. Bíonn costas ag baint le taisteal (E1, E8), nó b'fhéidir nach mbeadh aon chóir taistil ann. Chuir cuid díobh (E1, E2, E3, E4, E5, E8) síos ar na hiarrachtaí a theastaigh agus a rinneadh an tseirbhís a thabhairt níos gaire do leic an dorais chun páirtíocht a spreagadh:

'We aim to bring the tuition to the students rather than bringing the student in to certain locations.' (E2)

'But again, it was reaching the hard-to-reach people who are in the outlying regions.' (E5)

Ba dhúshlán i gcónaí dóthain daoine a earcú chun dul ar aghaidh le cúrsaí nuair a bhí íosmhéid foghlaimeoirí riachtanach. Bhí sé i bhfad níos éasca grúpa a reáchtáil, dar le E8, do rang litearthachta ná b'fhéidir ochtar a bheadh ag teastáil do chúrsa eile. Dúirt E3 go mbíonn siad ag troid i gcónaí i gcomhair uimhreacha:

'..aris beidh daoine a rá, "ó airgead" agus, do ye know, tá achan duine ag troid in ceantar mar seo, tá achan duine ag troid fán uimhreacha s'acu sa dóigh is go dtig leo an rang..., níl aon ní níos frustrating ná nuair atá ochtar de dhíth ort agus tá seisear agat.' (E3)

Mhínigh E4 agus E8 go raibh sé fíordheacair daoine a fháil a bheadh saor agus sásta an oiread sin uaireanta foghlama a dhéanamh in aghaidh na seachtaine. Rinneadh an ITABE uair amháin sa Daingean (i mBéarla), ach bíonn grúpa *Skill for Work* á reáchtáil ann ina mbíonn trí uaire chloig sa tseachtain i gceist. Dúradh go ndearnadh an ITABE uair amháin i nGaeilge i gCasla. Mhínigh E8 go mbíonn fonn ar fhoghlaimeoirí Gaeilge agus matamaitic a dhéanamh agus gurbh shin chomh gar agus a théann siad don mhúnla ITABE.

Maidir le cúrsaí a reáchtáil trí Ghaeilge, tá an earcaíocht níos deacra fós nuair nach bhfuil sna cainteoirí Gaeilge ach céatadán (nó fiú, mionlach) den phobal a bhfuil an tseirbhís ag freastal orthu. Bhí cúrsa ITABE á reáchtáil i mBéarla in Iarthuaisceart Dhún na nGall agus mhínigh E3 go raibh triúr cainteoirí dúchais Gaeilge as an seachtar sa rang sin. Anuas ar cheist na n-uimhreacha, bhraith E3 go raibh sé deacair cúrsaí a reáchtáil (mar shampla ríomhaireacht) go heisiach do chainteoirí Gaeilge nuair a bhí cairde agus comharsana gan Ghaeilge sa gcomharsanacht chéanna ag iarraidh freastal ar an gcúrsa freisin.

4.5.3.4 Rang Cumarsáide

Dúirt E3 gur reáchtáil sí Rang Cumarsáide⁹¹ uair amháin i nGaeilge agus gurbh í an rang i nGaeilge ab fhearr a d'éirigh léi go fóill.

Ach na daoine sin, bhí an chuid is mó acu i ndéidh, abair, jab a fháil in ionad pobail agus bhí a fhios acu go raibh siad ag freastal ar cheantar Gaeltachta, agus bhí siad ag iarraidh, bhí siad ag cur isteach rudaí cosúil le fógraí sna nuachtlitreacha. Agus b'éigean díofa, ye know, bhí a fhios acu nach raibh an Ghaeilig sin ceart acu, bhí siad ag iarraidh a bheith ábalta é sin a dhéanamh.' (E3)

Rinne E8 an pointe áfach, nach mbronntar miondámhachtainí as an gcúrsaí Cumarsáide a dhéanamh i nGaeilge, má tá an cúrsa déanta i mBéarla acu cheana féin. Bhí sé sin ina dhíspeagadh do dhaoine an cúrsa a dhéanamh i nGaeilge. Dúirt sí gur chuir sí an cás faoi bhráid FETAC ach shí sí nach raibh aon tuiscint ag FETAC gur pobal dhátteangach atá sa nGaeltacht agus go raibh duine a bhí in ann gnóthaí a dhéanamh go héifeachtacht sa dá theanga níos feidhmiúla dá réir. Ba chóir, a shíl sí, é sin a aithint sa gcóras dámhachtana.

4.5.3.5 An Measúnú Tosaigh

Pléadh ceist an mheasúnaithe tosaigh agus nósanna imeachta na seirbhísí áitiúla cumas iarratasóirí a mheas agus leibhéil litearthachta a shonrú dóibh. Aithnítear go bhfuil réimse nósanna imeachta á leanacht ar fud na tíre. Moltar i dtreoirínte na Roinne Oideachais agus Scileanna go mbainfí feidhm as uirlis mheasúnaithe mar chuid den phróiseas agus go mbeadh an measúnú bunaithe ar fhianaise a fhaightear go córasach agus nach mbeadh sé bunaithe go heisiach ar fhéintuairisc an iarratasóra (2012: 6).

⁹¹ Leibhéal a trí 3N0880

Ba cheist íogair í cén glacadh a bheadh ag iarratasóirí le haon chineál tástála nuair atá siad ag plé leis an tseirbhís don chéad uair. Míníodh gur daoine iad na hiarratasóirí seo, mar shampla, a mbeadh drochthaithe acu ar thástáil le linn a gcuid scolaíochta go minic agus go bhfeadfadh sé go gcuirfeadh an próiseas, a mbeadh tástáil fhoirmiúil mar chuid de, na daoine sin ó dhoras:

'But...em, for literacy at the beginning, people would come in, a lot of the time, you wouldn't, you wouldn't take out a pen, you wouldn't have anything. You just literally, chat to them, because again, in the English, you just wanted people to come in and feel at home. In case they'd 'run a mile' if they had to do an exam.' (E5)

'Tá mé ag ceapadh go mbíonn sórt faitíos ar dhaoine freisin go bhfuil scrúduithe ann agus tá an seantuisicint acub ar an scrúdú go gcaithfidh tú 'chuile shórt a bheith ar eolas a'ad ar lá amhain agus mé theipeann ort an lá sin, tá deireadh leat. An bhfuil a fhios a'ad? Tá sé sin amhlaidh chomh maith' (T2)

'So, is agallamh neamhfoirmeáilte a bhíonn i gceist agus tá muid, sórt, á chosaint sin ag iarraidh é sin a choinneáil. Bheadh inní orm..eh...amach anseo, go mbeadh caint ar thastálachaí agus rudaí agus go mbeadh sé sin níos foirmeáilte. Agus an inní a bheadh orm ná, em, go traidisiúnta, ní dearnadh é sin ar mhaithe le muinín an té a bhí os do chomhair a choinneáil ard agus, agus go mbeadh tú in ann iad a choinneáil leat, ar bhealach.'(E8)

Cheap E1 go raibh athrú tagtha ar mheoin daoine thar na blianta agus nach mbeadh an oiread faitís orthu roimh a leithéid de thástáil agus a bhíodh. Bhí fonn foghlama agus dul chun cinn ar dhaoine agus shíl sí gur bealach éifeachtach a bhí sa tástáil chun laigí agus láidreachta daoine a mheas agus plean forbartha a ullmhú dóibh a bheadh dírithe ar a gcuid riachtanas. Bhí uirlis mheasúnaithe deartha ag an tseirbhís i gcás E4. Mhínigh sé go mb'fhéidir nach n-iarrfaí ar dhaoine é a dhéanamh an chéad uair a chasfaí leo, ag brath ar mhisneach an duine ach ar an dara nó an tríú uair, tar éis an próiseas a mhíniú dóibh agus an fáth a bhí leis.

I gcásanna áirithe, bhí agallamh níos córasaí á chur ar an iarratasóir ag staid éigin den phróiseas ina bpléifí leis / léi a c(h)uid scileanna i gcoinne na gcritéar atá leagtha síos do na leibhéil litearthachta agus táscairí measúnaithe atá bunaithe ar an *Skills Checker* don ITABE.

Bhí tuairimí éagsúla ann faoi chruinneas agus faoi thairbhe uirlisí tástála le linn phróiseas an mheasúnaithe thosaigh ach, ar an gcuid is fearr, aontaíodh nach raibh inti ach cuid amháin de phróiseas ar ghnéithe eile de an idirphlé leis an iarratasóir

agus taithí an eagraí litearthachta. Ní raibh aon uirlis don mheasúnú tosaigh á húsáid i dtaca leis an nGaeilge.

4.5.4 *Múineadh Litearthachta i nGaeilge agus Ábhar Tacaíochta*

4.5.4.1 *Na Gníomhaíochtaí foghlamtha sa Rang*

Chuir an t-eagraí agus teagascóir síos ar an teagasc agus ar an bhfoghlaim is iondúil a dhéantar ag an ranga seachtaine i gCasla. Leagadh amach spriocanna agus plean don téarma. Taobh istigh den phlean sin, bíonn roinnt solúbthachta agus chuir sí béim ar an éagsúlacht chun suim na bhfoghlaimoirí a choinneáil.

a. Díchódú agus Litriú

Tosaíonn siad, dar leo, leis an díchódú agus an litriú:

‘gutaí, gutaí fada, consain, consain shéimhithe agus, ansin, téann tú go dtí, gabh mo leithscéal, san áit a mbeadh dhá ghuta le chéile, nó trí ghuta le chéile agus sin céim, céim mhór mhillteach eile.’ (E8)

Mhínigh T2, áfach, go mbraitheann cuid mhór ar chumas an ghrúpa. Dá mba ag leibhéal 3 a bhíodar, ba dhóiche go mbeadh tuiscint réasúnta acu ar na rudaí is bunúsaí.

b. Gramadach

Déantar céimeanna beaga den ghramadach leo. Bíonn mír ghramadaí sa rang de ghnáth ach ní féidir dul ró-dhian ar rialacha. Dúirt T2 gur ar éigean a theastaíonn sé sin ó na cainteoirí maithe ach déanann siad earráidí nuair atá siad ag scríobh agus tugann an tuiscint ar an ngramadach muinín dóibh nuair a bhíonn siad ag scríobh. An chuid a bhfuil an teanga labhartha cruinn acu, sealbhaíonn siad an ghramadach measartha sciobtha, ní hionann agus an foghlaimoir Gaeilge.

c. Scríobh

Déantar iarracht beagán scríbhneoireachta a dhéanamh i chuile rang agus dúradh go gcuireann an cleachtas sin na foghlaimoirí ag smaoineamh.

d. Léitheoireacht

Déantar léitheoireacht leo. Mhínigh T2, nuair atá aithne curtha aici ar na foghlaimoirí go dtugann sí isteach ábhar a shíleann sí a gcuirfidís ann suim ann. Bhí dream níos sine ag T1 agus chuireadar an-suim in ábhar a bhain le béaloideas agus i seanaimsearthacht. Thabharfadh T1 isteach píosaí óna páipéir faoi rudaí tráthúla a

bhí ag titim amach. Shíl T2 go raibh sé tábhachtach an Ghaeilge chomhaimseartha (lena foclóir nua) a chur ina láthair. Dúirt E3 go mbíonn sé deacair cuid de na foghlaimeoirí a chur ag déanamh aon rud seachas léitheoireacht toisc go mbíonn an oiread dúil acu inti.

Tagraíodh do ghníomhaíochtaí eile ar nós: comhlánú foirmeacha (E3, E8, T1), scríobh cártaí, litreacha nó ríomhphoist, ceadúnas gunna (T2).

4.5.4.2 *Ábhair Foghlama don Litearthacht Ghaeilge*

a. Díchódú agus Litriú

Cheap E3 nach raibh mórán ábhar ar fáil a thacódh do theagasc an duine a bheadh ag an leibhéal is bunúsaí. Tá sé deacair, a shíl sí, soláthar a dhéanamh dó sin mar go mbíonn riachtanais foghlama ar leith ag gach duine. Cheap sí go raibh easnamh ann i mBéarla freisin. Ní raibh an scéim foghraíochta a bhí á forbairt ag Breacadh ar fáil sa gcanúint áitiúil tráth a chuireadh agallamh uirthi agus dúirt sí chaithfeadh sí triall a bhaint aisti nuair a bheadh sé ar fáil sular dtabharfadh sí aon tuairim faoi.

Shíl E8 go raibh tuilleadh acmhainne agus áiseanna ag teastáil go géar agus bhí sí díomách nach raibh tuilleadh dul chun cinn déanta ó bunaíodh Breacadh. Bhraith sí gur díríodh thar na blianta ar rudaí eile nach raibh an tábhacht chéanna leo. Ba den riachtanas é, dar léi, córas eolaíoch a dhearadh, a léireodh na céimeanna gur chóir a ghlacadh chun na bunscileanna a mhúineadh go héifeachtach; córas forbartha a d'éascódh obair an teagascóra. Chaithfeadh an córas a bheith (i) ina gcéimeanna (ii) inúsáidte agus nádúrtha agus (iii) idirghníomhach. Mholfaí ordlathas sealbhú bunscileanna ach, fós féin, chaithfeadh sé a bheith solúbtha agus inchurtha in oiriúint do riachtanais sainiúla an fhoghlaimeora agus gan a bheith ró-shriantach ná saintreorach.

D'aithin sí a dheacra agus a bhí sé ábhar oiriúnach a chur ar fáil sna canúintí éagsúla agus thuig sí go rabhtas ag obair ar scéim foghraíochta ach bhí inní uirthi nach mbeadh dóthain treoracha ann do na teagascóirí maidir le feidhmiú an chórais agus chun an fhuaim cheart a thabhairt agus ba bhaol léi gur cosúla le ceachtanna gramadaí é, rud nár theastaigh. Bhraith sí freisin gur tugadh an chluas bhodhar do mholtaí agus d'ionchur na soláthraithe seirbhíse féin.

Anuas air sin, theastaigh réimse leathan ábhair agus modhanna difriúla chun an foghlaim a bhí le déanamh ag gach céim a dhaingniú nó a threisiú i slite difriúla.

Chonaic sí a éifeachtaí agus a bhí an cur chuige céimseach sin i gcás an Bhéarla agus shíl sí nach mbeadh an oiread céanna faitís ar dhaoine ag leibhéil ísle tabhairt faoin nGaeilge dá mbeadh a leithead sa nGaeilge acu:

'Tá an-suim acub sa nGaeilge agus 'chuile short ach ceapaimse go dtabharfadh sé liomsa iad a thabhairt isteach sa nGaeilge agus iad a thabhairt, eh, chun cinn sa nGaeilge níos sciopthaí dhá mbeadh, em, obair déanta ar foghraíocht is rudaí ar bhonn, ar chomhchaighdeán leis an rud atá ar fáil sa mBéarla.' (E8)

Bhí T2 ar aon tuairim le E8 go raibh easpa áiseanna agus easpa éagsúlacht áiseanna ann. Na rudaí a bhí á úsáid acu (mar shampla, scéim foghraíochta *Mhuintearas*) go raibh siad ní b'fheiliúnaí do pháistí. Bhraith sí go gcaithfí níos mó úsáid a bhaint as an teicneolaíocht nua-aimseartha mar gurbh shin an treo a raibh an saol ag dul agus ré an phinn agus an pháipéir ag druidim chun deiridh. Thagair T2, áfach don oiliúint mhór, dar léi, a fhaigheann ábhar oidí bunscoile. Ní áiseanna amháin a bhí ag teastáil ach go raibh gné oiliúna i gceist freisin ionas go mbainfí an tairbhe ab fhearr as na háiseanna sin:

I gcomparáid leis an obair a fheicim á dhéanamh ag múinteoirí bunscoile atá ag traenáil le dhul ag múineadh na naíonán agus mar sin. Agus na bunrangannaí. An bhfuil a fhios a'ad, tá an t-uafás áiseanna agus ama caite acu á fhoghlaim, ag foghlaim na scileannaí agus ag foghlaim na mbealaí praiticiúla le, leis na guthaí agus na consain agus na fuaimeannaí agus 'chuile shórt a chur a..., níl mórán de sin ann. Níl aon chúrsa ná ní dóigh liom go bhféadfadh a bheith mar go bhfaighfeá daoine a dhéanfadh freastal ar chúrsa a bheadh chomh fada sin, b'fhéidir. (T2)

b. Ábhar Léitheoireachta

Mhol E3 na leabhair léitheoireachta sna canúintí. Ba léir freisin go raibh nuachtlitir *Bhreacadh* á húsáid go rialta sa rang Ghaeilge i gCasla (F10, F11, T2). Bhí ganntanas ábhair léitheoireachta den tsaghas sin ann, go mór mór ó cuireadh deireadh leis na nuachtáin Ghaeilge.

Mhol na heagraithe litearthachta eile na hábhair fhoghlamtha ó *Bhreacadh*, bíodh gur cosúil nach rabhthas ag baint mórán úsáidte astu. Dúirt E4 go rabhthas á n-úsáid i ranganna do fhoghlaimoirí Gaeilge.

4.5.5 Riaradh na Seirbhíse agus Seirbhís Fhoghlaimoirlárnaithe

Bhí tionchar an-mhór ag NALA ar bhunphionsabail agus éiteas na seirbhíse litearthachta d'aoisigh in Éireann: cur chuige a chuir leas agus mianta an fhoghlaimoira i lár an phróisis foghlama. Bhí an foghlaimoír litearthachta d'aoisigh le bheith gníomhach i ngach chéim den phróiseas, ag tabhairt leis a chuid scileanna, eolais agus taithí, ní hamháin don phróiseas foghlama ach don phróiseas ullmhúcháin agus pleanála. Roghnódh an foghlaimoír céard a d'fhoghlaimodh sé/sí agus cén tslí a bhfoghlaimodh sé/sí é.

Shíl E8 nach raibh an oiread céanna náire ag baint le cúnaimh a iarraidh anois agus bhí ann nuair a thosaigh sí agus go raibh daoine níos oscailte faoi. Chuir formhór na n-eagraithe litearthachta síos, áfach, ar an drogall, an imní agus an easpa muiníne gur féidir a bheith ar dhaoine nuair a dhéanann siad teagmháil leis an tseirbhís don chéad uair agus nuair a thosaíonn siad amach ar a n-aistear foghlama. Is í an easpa muiníne seo gur féidir leo aon rud a fhoghlaim an chonstaic is mó ag an staid sin agus caithfear dul i ngleic leis i mbealach tuisceanach, tacúil. Bíonn E8 ag cur ar a súile na rudaí casta, dúshlánacha atá foghlamtha acu cheana féin:

'Ceapann siad agus is minic a dheirtear é seo liom ar an fón, "Dúradh go minic liom go raibh mé tiubh agus tá, mar níl mé in ann léamh ná scríobh." Ach nuair a ghabhfas tú ag tochailt beagáinín ansin, feicfidh tú go bhfuil rudaí eile foghlamta acub, b'fhéidir go ndeachaigh siad ag tiomáint innealra gan aon nduine gan aon cheacht a thabhairt dhóibh, an dtuigeann tú céard atá i gceist agam?' (E8)

Chonacthas di go raibh an tseirbhís ann chun an saol a dhéanamh níos compordaí do dhaoine; an saol a dhéanamh níos saibhre dóibh agus gan aon doras a bheith dúnta orthu. Pléitear spriocanna fadtéarmacha le foghlaimoírí agus bristear síos ina gcéimeanna iad. Thug na foghlaimoírí litearthachta ar fad le fios go raibh siad an-sásta leis an tseirbhís a bhí á fáil acu. Bhí an cur chuige neamhfhoirmiúil seo a bhí dírithe ar mhianta an fhoghlaimoira ina ghné thábhachtach den sástacht ard a léiríodh sa tseirbhís a bhíodhas ag cur ar fáil:

'Is maith liom a bheith ag tíocht anseo, is maith liom a bheith ag meetáil an grúpa agus (ainm teagascóra) agus bíonn píosa gáirí a 'ainn agus píosa, píosa foghlaim a 'ainn agus, an bhfuil a fhios a 'ad, níl éinne a dhul a ' rá leat, "Níl tú ag déanamh sách maith anois, caithfidh tú déanamh níos fearr." An bhfuil a fhios a 'ad? You see, dá dtosódh siad ag rá ná rudaí sin, níl mé a rá go dtiocfainn anseo níos mó, an bhfuil a fhios a 'ad?' (F13)

Bhí na foghlaimeoirí litearthachta sásta leis an dul chun cinn a bhí déanta acu ó thaobh na foghlama de. Má léirigh siad go raibh siad sásta, dúradh rud nó dhó a thabharfadh le fios nach raibh mórán muiníne ag daoine as a gcumas foghlama agus go gcaithfí é sin a choinneáil san áireamh:

‘Ach, eh, tá sé nós ‘chuile shórt, an bhfuil a fhios a’ad; má choinníonn tú ag múineadh an asail sách fada, tuigfidh sé faoi dheireadh thú!’ (F10)

Tá mé ag breathnú air air, is é an chaoi a bhfuil mé ag breathnú air i ndáiríre, foghlaimeoidh mé ar mo phace fhéin beagán beag. Agus mara bhfoghlaimeoidh mé, níl aon neart air. An bhfuil a fhios a’ad? Ach tá, tá mé feabhsaí’ beagán beag alright le rudaí, an bhfuil a fhios a’ad? (F13)

Os a choinne sin, d’inis E4 agus E8 go mbíonn frustrachas ar dhaoine áirithe nuair a bhíonn an dul chun cinn níos moille ná a rabhthas ag súil leis, nó nuair a chaithfidh siad céim foghlama éigin a dhéanamh sular féidir leo iad a chur ag déanamh an ruda atá ag teastáil uathu.

4.5.6 Cúrsaí Creidiúnaithe agus Tuairiscithe

Léirigh cuid de na heagraithe inní go raibh éiteas sin na Seirbhíse faoi bhrú, go rabhthas ag iarraidh an tSeirbhís a chur in oiriúint chun torthaí inchainníochtaithe a thuairisciú agus go raibh an baol ann go gcaillfí na tréithe is sainiúla den tseirbhís atá dírithe ar leas an fhoghlaimeora.

Anois, tá athrú ag tócht air sin le blianta beaga anuas agus is é an feall é, ceapaim. Mar tá brú aisteach ó thaobh an pháipéarachas agus ó thaobh creidiúnú a bhaint amach agus, i ndáiríre, is é an feall é... (E8)

Bhí teannas idir soláthar seirbhís litearthachta nach mbíonn cáilíochtaí a mbaint amach dá bharr agus an brú atá orthu torthaí a thaispeáint:

‘at the end of the day, it’s about money and it’s about providing education and they expect to see results so, ye know, you have to, don’t you? And it’s going more and more that way.’ (E7)

‘You could put a hundred per cent of your time into doing what you were doing’ ... (E6)

‘Just that.’ (E5)

‘Just that. But then, the Department would say, “well, where’s your numbers?”’ (E6)

“‘Where’s the proof that you’re doing anything?’”, do ye know?’ (E5)

“‘Where’s your results?’” ye know? And what would you have to show, ye know?’ (E6)

'...the underlying thread in all of this for me, and English Literacy, and anything we're doing, in any of the levels, one, two and three, is; your starting with people's own...eh, image of themselves and that's where you begin. It's not about learning this or learning that. It's about that, the image and until that'(E5)

Taighdeoir: *'Empowerment?'*

'Yeah. And until that feeling that they're the same as everybody else, or that they can learn, until that begins to happen, you don't get any movement in the technical things that the Department wants to know about.' (E5)

Mhínigh E8 freisin go raibh brú á chur ag na húdaráis go mbainfeadh daoine teastais amach ach go mbíonn an fhoghlaim mall i gcás daoine áirithe agus nach mbíonn siad ag cur brú ar bith orthu teastais a bhaint amach ach go mbíonn na rudaí sin go hiomlán roghnach. Chreid sí go gcaithfí 'troid' ar son na gné sin den tseirbhís a 'chosaint'.

Dúirt an bheirt eagraithe, a mbíonn foghlaimeoirí litearthachta Gaeilge acu, go mbíonn na foghlaimeoirí á déanamh ar mhaithe lena saol pearsanta agus nach gcuireann a bhformhór spéis i gcáilíochtaí. Dheimhnigh E4 an rud céanna maidir leis na foghlaimeoirí litearthachta Béarla ina cheantar féin.

4.5.6.1 Coimriú

Míníodh go raibh deacrachtaí móra ag cuid de na múnlaí seachadta seirbhíse a fheidhmiú go héifeachtach sna ceantair tuaithe Ghaeltachta agus gur deacra fós iad a sheachadta i nGaeilge nuair nach raibh sna cainteoirí Gaeilge ach cuid den phobal a bhí faoina gcúram.

Chonacthas go raibh sruthlíniú á dhéanamh ar an tseirbhís agus béim níos mó á cur ar tháscairí feidhmíochta incháinníochtaí agus go gcaithfí cúinsí sainiúla na Gaeilge agus na Gaeltachta a chur san áireamh.

4.5.7 Seirbhís as Gaeilge do Mhuintir na Gaeltachta

4.5.7.1 Comhionannas

Bhí E1 den tuairim nach bhfuair an ceantar Gaeltachta a bhí faoina cúram cothrom na féinne riamh. Mhínigh E2 go raibh muintir na Gaeltachta i dteideal seirbhíse Gaeilge de réir an chirt agus de réir an Bhunreachta agus go raibh faillí á déanamh orthu agus gurbh shin an tuige gur bunaíodh Breacadh.

4.5.7.2 *Seirbhís as Gaeilge i gCasla*

Is í Gaeilge teanga oibre an ionaid fhoghlama i gCasla agus an teanga réamhshocruithe chumarsáide leis an bpobal. Mhínigh E8 agus T2, mar shampla, go labhraítear an-chuid Gaeilge fiú sna ranganna litearthachta Béarla:

‘Agus bíonn, bíonn difríocht freisin atá saghas suntasach sa méid agus gurb iad, chomh fada agus a bhaineann sé le teoiric, cheapfá go mbeifeá ag múineadh na teanga trí mheán na teanga...Airíonn Gaeilgeoir saghas aisteach é a bheith ag labhairt Béarla le Gaeilgeoir eile nuair a bhíonn a fhios acu. Cé go bhfuil siad ag foghlaim an Bhéarla, fós bíonn siad ag súil, cuid acub go mbeifeá ag labhairt na Gaeilge, go mbeifeá, mar a tharlaíonn, b’fhéidir, i dteangacha eile freisin, an bhfuil a fhios a’ d?. Go mbeifeá ag míniú trí mheán na Gaeilge ach gurb é an Béarla an teanga, an bhfuil a fhios a’ ad?’ (T2)

Cheap an teagascóir T2 go raibh go leor daoine nach dtiocfadh chuig an ionad ar chor ar bith mura mbeadh Gaeilge (agus Gaeilge na háite), ag an bhfoireann ann:

‘Tá go leor daoine, táim ag ceapadh, nach dtiocfadh ar chor ar bith dá mba rud é nach raibh. Agus is maith leothab, fiú amháin, má thagann siad, fios a bheith acub go bhfuil daoine san ionad seo a thuigeann Gaeilge na háite.’ (T2)

Bhí cuid de na foghlaimoirí ar aon tuairim léi:

Taighdeoir: *‘...chuidigh sé leatsa gur áit, go raibh Gaeilge ag an dream a bhí anseo?’*

‘Ó chuidigh, chuidigh, because dhá gcaithfinnse anois dhul aon áit eile á dhéanamh seo, isteach Gaillimh nó in áit ar bith eile, ní bhacfaínn, níl a fhios a’am an mbacfaínn, ní bhacfaínn leis. (F13)

Ó, sea. Bhí sé iontach mar, nuair a phioc mé suas an fón an chéad uair, Gaeilge a labhraíodh liom agus bhí mé an-sásta leis sin. (F16)

Taighdeoir: *Sea. Chuir sé sin ar do shuaimhneas thú?*

Chuir. Ní ghabhfaínn ag áit Béarla i dtosach. Mar go raibh an Ghaeilge ann, bhí sé i bhfad níos compóirtí labhairt i nGaeilge, dhomsa. (F16)

Is dealraitheach gur tráth na chéad teagmhála agus ag tús an aistir fhoghlama, nuair is leochailí an duine, nuair is lú an mhuinín, gur thábhachtaí Gaeilge a bheith ag an bhfoireann. Níor cheist teanga amháin í, ach gur marcóir Gaeilge na háite go rabhthas ag plé le duine ón gcúlra céanna leis an duine a bhí ag iarraidh chúnaimh, go rabhthas ag plé le duine a thuigfeadh saol agus cúinsí an duine áitiúil:

‘Agus tá sé níos éasca agus tuigeann siad céard atá i gceist a’ainne, mar a déarfá.’ (F15)

‘Níl tú...an bhfuil a fhios a’ d, tá tú ag déileáil le duine, daoine, like, atá nós thú fhéin, cineál, really... Like, eh, níor mhaith liomsa... Bhuel, níl mé a rá nach bhfuil na strainséirí, b’fhéidir, chomh maith céanna ach bheadh tú níos compóirtí ag obair leob seo.’ (F13)

Cheap F10 go raibh tábhacht mhór ag baint leis ó thaobh éifeacht na foghlama féin de:

‘Tá sé. Fiú an dream atá ag déanamh Béarla fhéin, is fearr leob duine a bhfuil Gaeilge aige.’ (F10)

Taighdeoir: *‘Ceapann tú? Sea.’*

‘Tá sé ag luí le réasún. Tá do theanga fhéin acu nuair a thioctas tú isteach go dtí iad agus má tá trioblóid a’ ad leis an bhfocal i mBéarla, tá tú in ann a rá, “diabhal a dtuigim é sin, meas tú an mbeifeá in ann é a mhíniú i nGaeilge dhom?”’ (F10).

Ceist phrionsabail agus chothrom na féinne is mó a bhí i gceist ag F1 agus F11.

Cheap F1 go raibh sé tábhachtach, ní hamháin don Ghaeltacht, ach don tír gur institiúid Ghaeilge a bhí san ionad i gCasla. Cheap F11 gur chóir go labhrafaí leat in Gaeilge nuair a shiúlann tú isteach in áit sa nGaeltacht ach gur mhinic a labhraítear Béarla leat in áiteanna. Bhí cuid eile de na freagróirí (F2, F3, F14) a cheap gur mhaith an rud é go raibh Gaeilge san áit ach nach ndearna sé mórán difríochta dóibh féin go pearsanta.

4.5.7.3 Tuairisc na nEagraithe Litearthachta eile.

Dúirt E3 gur chuir sí ceist ar dhaoine an raibh an Ghaeilge acu agus go labhraíonn sí an Ghaeilge i gcónaí le daoine más fearr leo é sin. Mhaígh E2 (ón tseirbhís chéanna) gur chóir go mbeidís in ann seirbhís nó cúrsa ar bith dá gcuid a chur ar fáil i nGaeilge dá mbeadh éileamh air. Chuir E3 síos, áfach, ar na deacrachtaí a bhíonn acu teagascóirí oiriúnacha a fháil leis na sainscileanna san ábhar féin, cumas Gaeilge agus an mheoin cheart acu ar aon. Dúirt sí go mbíonn sí ag tathant ar theagascóirí pé Gaeilge atá acu a úsáid. Mhínigh E4 go raibh Gaeilge líofa ag cuid dá theagascóirí agus go bhféadfaí cúrsaí a chur ar fáil i nGaeilge ach nach raibh éileamh orthu. Seirbhís i mBéarla amháin a bhí i gcontae E5 agus nach bhféadfaidís freastal ar éileamh ar sheirbhís i nGaeilge dá mbeadh a leithéid ann. Cheap sí, mar a chonacthas thuas gur cóir teagascóir a bheadh in ann litearthacht sa dá theanga a mhúineadh a fhostú a dhíreodh ar fhorbairt seirbhíse i nGaeilge.

4.5.7.4 *Teicneolaíocht na Faisnéise agus na Cumarsáide (TFC)*

Áirítear úsáid theicneolaíocht na faisnéise agus na cumarsáide mar ghné den litearthacht d'aoisigh i sainmhíniú na Roinne Oideachais agus Scileanna (2012: 3). Bíonn éileamh mór ar bhunscileanna TFC i gCasla, dar le T1, agus go mbíonn sé deacair freastal ar an éileamh sin. De na foghlaimoirí litearthachta a cuireadh faoi agallamh rinne duine amháin cúrsa ríomhaireachta do thosaitheoirí (F2) agus bhí duine eile ag freastal ar chúrsa oíche ríomhaireachta i Ros Muc (F10). Ina theannta sin, luaigh daoine úsáid ríomhairí mar chuspóir dá bhfoghlaim litearthachta Béarla (F1, F13).

Bhí rang ríomhaireachta do thosaitheoirí á cur ar fáil i nGaeilge i gCasla. Taobh amuigh de sin, bhí ranganna ríomhaireachta ar an tseirbhís Ghaeilge ba mhó a bhí á cur ar fáil de réir thuairisc na n-eagraithe litearthachta. Reáchtáladh cúrsa Gaeilge a d'fhorbair Breacadh sa Rinn i bPort Láirge, agus cuireadh cúrsaí ar fáil do sheandaoine i gCuas agus i gCeanntá i gCorca Dhuibhne. Mhínigh an t-eagraí litearthachta i gCorca Dhuibhne gur i nGaeilge a bhí an cúrsa i gCuas ach gur cur chuige dátheangach a theastaigh i gCeanntá toisc daoine ann gan Ghaeilge.

Téarmaíocht TFC i nGaeilge

Mhaígh T2 gur thug sí faoi deara go mbíonn an téarmaíocht Ghaeilge ag na daoine a rinne cúrsaí ríomhaireachta sa nGaeltacht agus nach mbíonn an téarmaíocht sin chomh paiteanta ag daoine a rinne cúrsaí i mBéarla in áiteanna eile. Tháinig ceist na téarmaíochta Gaeilge aníos san agallamh le F10. Shíl sé go mb'fhearr gan bacaint le téarmaíocht theicniúil na ríomhaireachta i nGaeilge agus go mb'fhearr an téarmaíocht Bhéarla a úsáid. Bhí fonn ar F7 ríomhaireacht a dhéanamh san Ollscoil ach go ndéanfadh sé i nGaillimh é, seachas ar an gCeathrú Rua mar gur theastaigh uaidh é a dhéanamh i mBéarla.

4.5.7.5 *Coimriú*

Is iad braistintí na soláthraithe seirbhíse i gCasla agus fianaise na bhfoghlaimoirí go mb'fhearr le cainteoirí dúchais Gaeilge plé le seirbhís litearthachta d'aoisigh a chuireann fáilte roimh Ghaeilge agus atá in ann a ngnóthaí a dhéanamh leo i nGaeilge na háite. I gcás cuid de na daoine, chuir sé sin ar a suaimhneas agus ar a gcompond iad, rinne sé an t-ionad níos fáiltiúla, agus níos daonna dóibh agus thug sé misneach dóibh go rabhadar ag plé le daoine a thuig a gcúlra agus a gcúinsí féin.

Labhraíodh freisin ar chomhionannas agus gur chúí seirbhís as Gaeilge a sholáthar do mhuintir na Gaeltachta. Cé is moite do sholáthar teagasc litearthachta Gaeilge, thug an fhianaise le fios go gcuireann an Ghaeilge, nó fíor-rogha an Gaeilge a úsáid, le tairbhe agus le héifeacht chaidreamh na seirbhíse le pobal Gaeilge na Gaeltachta.

4.5.8 Ról Bhreacadh

Mhínigh E1 agus E4 agus E5 gur beag teagmháil a bhíonn acu le Breacadh sa ngnáthshlí. Ba mhaith le E1 feachtas leanúnach á fheiceáil lena gcuirfí an litearthacht Ghaeilge chun cinn agus shíl sí gur chóir go mbeadh ról ceannasaíochta ag Breacadh ag comhordú na hiarrachta sin.

Mhol E8 go mbeadh ról aighneachta, abhcóideachta nó stocaireachta ag Breacadh. Shíl sí nach raibh an Ghaeilge, an Ghaeltacht ná cainteoirí Gaeilge á gcur san áireamh nuair a bhí beartais agus cinnte á ndéanamh i dtaca leis an oideachas d'aoisigh agus nach raibh aon tuiscint ag an leibhéal sin ar chúinsí na Gaeltachta:

'Agus, bíodh mé ceart nó mícheart, airim gurb shin é réimse Bhreacadh, caithfidh mé an fhírinne a rá leat, iad, NALA agus FETAC agus dream ITABE agus dream Skills for Work, a chur ar an eolas faoi cá bhfuil na difríochtaí idir, eh, na Gaeilgeoirí agus na Béarlóirí agus gur cheart dhóibhsan a bheith ag déanamh an obair sin mar, díreach, níl an tacaíocht a'amsa ó thaobh, em, buiséid ná ó thaobh foireann.' (E8)

Nuair a cuireadh ceist ar E3 cén ról ba chóir a bheith ag Breacadh chun tacú leis na Coistí Gairmoideachais, d'fhreagair sí nach bhféadfaí a bheith ag súil le níos mó:

'is doiligh feiceáil, iad a fheiceáil ag déanamh níos mó ná mar atá siad faoi láthair, de thairbhe nach bhfuil ann ach an bheirt acu agus, agus ag an am céanna, tá lear mór déanta acu ó thaobh acmhainní dó.' (E3).

4.6 Tatal ón Taighde Cáilíochtúil a raibh éifeacht aige ar dhearadh agus ábhar an tsuirbhé sa Taighde Cainníochtúil (An Suirbhé).

Mínítear i gCaibidil 3 an gaol idir an taighde cáilíochtúil agus an taighde cainníochtúil sa staidéar modhanna measctha seo.⁹² Bhí fionnachtana de chuid an taighde cháilíochtúil le comhtháthú leis an anailís a rinneadh ar an taighde chainníochtúil nuair a bheadh fionnachtana an staidéir ina iomláine á meas ag an

⁹² Caibidil 3, fobhaibidil 3.3

gcéim dheiridh.⁹³ Aithníodh freisin áfach, go bhféadfadh cuid de fhionnachtana an taighde cháilíochtúil, a bheith ina n-acmhainn thábhachtach i bhforbairt ionstraim an tsuirbhé sa taighde cainníochtúil.⁹⁴ Tá rianaithe anseo thíos na príomhfhionnachtana ón taighde cáilíochtúil a aithníodh a bheith ábhartha do fhorbairt ionstraim an tsuirbhé. Mínítear i gCaibidil 3⁹⁵ na slite ar baineadh earraíocht as na tuiscintí sin i ndearadh an tsuirbhé féin:

- a) Bailíodh braistintí agus tuairimí grúpa sainiúil daoine tríd an bpróiseas agallamh seo; daoine nár chríochnaigh oideachas meánscolaíochta agus nach raibh scileanna maithe litearthachta Gaeilge, dar leo féin, agus braistintí agus tuairimí soláthraithe seirbhíse a bhí ag plé leis na daoine sin. Dá thábhachtaí iad don taighde mar ionadaithe de spriocghrúpa na seirbhíse, ní mór a bheith airdeallach gur féidir (agus gur dócha) go bhfuil peirspictíocht ar leith ag an gcuid sin den phobal ar scileanna litearthachta agus ar ról na Gaeilge i gcleachtais litearthachta iomlán na bpobal Gaeltachta inar chónaíodar. Ba chatagóirí tábhachtacha déimeagrafacha don tsuirbhé, dá réir sin, an leibhéal is airde oideachais a bhí bainte amach ag freagróirí.

De réir an léargais a tugadh, maireann pobal Gaeilge na Gaeltachta i saol mór an Bhéarla atá mórthimpeall orthu, go háitiúil agus go náisiúnta. Chonacthas dóibh go raibh feidhm na Gaeilge mar theanga cúng go maith i dtéarmaí déimeagrafacha, tíreolaíochta agus i réimse a ngnóthaí laethúla agus a ngréasán sóisialta. Dheimhnigh na Rannpháirtithe uileláithreach an Bhéarla i saol na Gaeltachta i gcodarsnacht le feidhm mhéadaithe shóisialta, oideachasúil agus eacnamaíochta an Bhéarla (Mac Donnacha 2014). Bhí an t-aistriú teanga i dtreo an Bhéarla á thabhairt faoi deara acu ina bpobal féin go háirithe i measc daoine óga. Ba bhraistintí iad sin a bhí ag teacht le taighde eile atá déanta ar an ábhar seo.⁹⁶ A bheag nó a mhór, is iarmhairtí ar an aistriú teanga sin na fionnachtana ábhartha seo a leanas:

- b) Tugadh le fios go raibh ról na Gaeilge scríofa i gcleachtais litearthachta an phobail teoranta go maith i gcomparáid le Béarla. Tá réimsí ócáidí

⁹³ Féach Caibidil 5

⁹⁴ Caibidil 3, Mír 3.3.1

⁹⁵ Caibidil 3, Mír 3.4.2

⁹⁶ Caibidil 2, fochaibidil 2.5

litearthachta nach mbíonn aon rogha ann ach Béarla a úsáid nó ina roghnaítear Béarla i gcás go mbíonn rogha ann. Is ró-dhócha, mar sin, nach mbeadh an tábhacht chéanna le cineálacha áirithe téacsanna agus cáipéisí (m. sh. seiceanna, amchláir, sceideal cláir teilifíse agus araile, formhór suíomhanna gréasáin) sa nGaeilge agus a bheadh i mBéarla. Bhí tábhacht áirithe, áfach, le doiciméid a bhí á dtairgeadh ag eagraíochtaí agus institiúidí áitiúla laistigh den phobal agus a bhí dírithe ar an bpobal sin nó a raibh ábhair iontu a chuirfeadh an pobal suim iontu.

- c) Thug na rannpháirtithe le fios go raibh scileanna litearthachta níos fearr i mBéarla acu ná i nGaeilge agus gur dóigh leo go mbeadh sé sin coitianta i measc an phobail. Ceapadh go raibh an Gaeilge níos deacra. Tá cuid mhaith den tuiscint seo ag eascairt as:
- a éagsúla agus atá an córas ortagrafacha sa nGaeilge ón gcóras i mBéarla (córas a bhfuil tuiscint níos fearr ag daoine air).
 - sainiúlacht an chórais sa nGaeilge chun deilbhíocht nó moirfeolaíocht chasta na Gaeilge a chur in iúl.
 - feidhm theoranta na Gaeilge i saol na ndaoine. Tá níos lú taithí ar an Gaeilge chaighdeánach i gcomparáid leis an mBéarla caighdeánach (nó fiú an teanga thraidisiúnta) agus le réimsí teanga sa nGaeilge (idir fhriotal agus fhoclóir) a bhaineann le fearainn nach mbaintear mórán úsáide as an nGaeilge iontu.
 - an dátheangachas dealaitheach: easpa foclóra, easpa cruinnis comhréire, an sealbhú neamhiomlán agus nósanna códmheasctha.⁹⁷
- d) Tuigeadh gur dheacra an Ghaeilge a scríobh ná í a léamh. B'fhurasta díchódú a dhéanamh ar théacs scríofa ná téacs a chruthú agus cinntí a dhéanamh maidir leis an litriú, leis an gcomhréir agus leis an ngramadach.
- e) Ba í an bhraistint a léiríodh ná go raibh an Ghaeilge is fearr agus an nósmaireacht is láidre labhartha Gaeilge ag an gcuid sin den phobal a bhí os cionn leathchéad bliain d'aois. Ba é taithí an teagascóra Gaeilge go raibh

⁹⁷ Caibidil 2, fochaibidil 2.4.5

difríocht shuntasach le tabhairt faoi deara i gcáilíocht na Gaeilge a bhí ag an dream a d'fhág an scoile le deich mbliana anuas (faoi bhun 30 bliain d'aois). Bhí easnaimh le tabhairt faoi deara ó thaobh foclóra agus chruinneas gramadaí agus comhréire i gcomparáid leis an nGaeilge thraidisiúnta. Bheadh sé seo ag teacht le hipitéis Uí Churnáin (2012) na 'Gaeilge Laghdaithe' atá á sealbhú ag formhór an aosa óig i gCatagóir A den Ghaeltacht a rugadh ó 1990 i leith agus braistintí fhormhór mór na rannpháirtithe a bhí i ranganna na hardteistiméireachta i 2005 don *Staidéir Cuimsitheach Teangeolaíochta* (Ó Giollagáin *et al.* 2007: 278-414).⁹⁸ Tá sé deacair dátaí beachta a leagan síos do phróiseas leanúnacha teangeolaíochta mar seo i bpobal labhartha trí chéile agus daoine ag teacht faoi anáil na n-athruithe seo ag amanna agus ag rátaí éagsúla. Chomh fada agus is féidir é, d'fhéadfaí a rá go bhfuil an taighde a rinneadh cheana agus braistintí rannpháirtithe an taighde seo ag tabhairt le fios go bhfuil trí mhórchatagóir aoise ann do chainteoirí Gaeilge i nGaeltacht Chonamara i dtéarmaí a láidre agus atá siad a n-ionannú féin mar chainteoirí Gaeilge, a láidre agus atá an nós labhartha agus a chumasaí agus atá labhairt agus tuisicnt na teanga acu. Socraíodh na grúpaí aoise sin a roinnt mar seo a leanas chun críche na hanailíse: (i) 18-29 bliain d'aois, (ii) 30-49 bliain d'aois agus (iii) freagróirí a bhí 50 bliain d'aois nó níos sine.

- f) Cé gur moladh i dtreoirilínthe na Roinne Oideachais agus Scileanna go mbainfí feidhm ar uirlis mheasúnaithe mar chuid den phróiseas nach mbeadh sé bunaithe go hiomlán ar fhéintuairisc an iarratasóra amháin (2012: 6), léirigh athbhreithniú ar an tSeirbhís ar rinneadh i 2011 (Kett & Lynch 2013: 52-53) go raibh an-éagsúlacht sa gcur chuige a bhí ag na Coistí Gairmoideachais chun an measúnú tosaigh a dhéanamh, ar an béim a chuireadar ar uirlisí measúnaithe agus sna uirlisí a bhí á n-úsáid acu. Bhí an méid a dúradh faoin ábhar liom sa taighde seo ar aon dul leis sin. Ní raibh na faisnéiseoirí ar aon tuairim faoin bhfiúntas uirlis tástála a úsáid mar chuid de phróiseas an mheasúnaithe thosaigh, ach, ar an gcuid is fearr, aontaíodh nach raibh iontu ach ceann amháin de na foinsí tábhachtacha le chruthófaí tuiscint chruinn ar

⁹⁸ Caibidil 2, fochaibidil 2.5.6.3

chumas agus riachtanais an fhoghlaimeora. Ní raibh aon uirlis mheasúnaithe á húsáid i dtaca leis an nGaeilge.

Caibidil 5: Anailís Chainníochtúil ar Thorthaí an tSuirbhé

5.1 Tréithe Déimeagrafacha an tSampla

5.1.1 An Ráta Freagartha

Bhí daonra de 2,840 duine, a bhí 18 mbliana déag nó níos sine, sa trí thoghroinn cheantair inar ndearnadh an suirbhé, de réir Dhaonáireamh 2011⁹⁹. Ní féidir a bheith fíor-chruinn faoi líon na ndaoine a chinn gan páirt a ghlacadh sa suirbhé ach léiríonn na taifid a coinníodh gur iarradh ar 600 duine go díreach. Is ionann sin agus 21.1% de dhaonra aosach an cheantair (Figiúr 16).

Figiúr 16 Daonra an trí thoghroinn cheantair, líon na ndaoine a iarradh, an sampla a baineadh amach agus an ráta freagartha

	Cill Aithnín	Sailearna	Cill Chuimín	Iomlán
Daonra aosach an Cheantair	767	1056	1017	2,840
Líon daoine ar iarradh orthu páirt a ghlacadh sa suirbhé	164	243	193	600
Líon na ndaoine a iarradh a raibh Gaeilge acu	125	202	170	497
Líon na bhfreagróirí	76	105	66	247
Ráta freagartha	60.8%	52.0%	38.8%	49.7%

Nuair a chuirtear as an áireamh daoine ar iarradh orthu páirt a ghlacadh agus a thug le fios nach raibh a ndóthain Gaeilge acu (103 duine), bhí ráta freagartha de 49.7% ann, eatarthu siúd a rinne cuid den suirbhé nó an suirbhé ina iomláine. Bhí difríocht mhór, áfach, idir an ráta freagartha sa gcéad dá thoghroinn ar tugadh faoin suirbhé (Cill Aithnín agus Sailearna) agus i gCill Chuimín¹⁰⁰.

⁹⁹ Eolas a chuir an Phríomhoifig Staidrimh ar fáil don taighde. Aon tagairtí a dhéantar feasta de dhaonra an cheantar, féadfar glacadh leis gur ón bPríomh-Oifig Staidrimh a tháinig an t-eolas agus é sin bunaithe ar Dhaonáireamh 2011.

¹⁰⁰ Féach Mír 5.1.4 thíos.

5.1.2 Dáileadh Céatadánach na bhFear agus na mBan sa Daonra agus sa Sampla.

Bhí céatadán níos airde ban sa sampla (61.1%) ná mar a bhí sa Daonra (49.4%).

Fuarthas suntas staitistiúil sa difríocht sin ($p = <.0001$, $df: 1$, $\chi^2 = 12.6$, $phi = 0.64$)

Tástáil Chi-chearnóige, Figiúr 17).

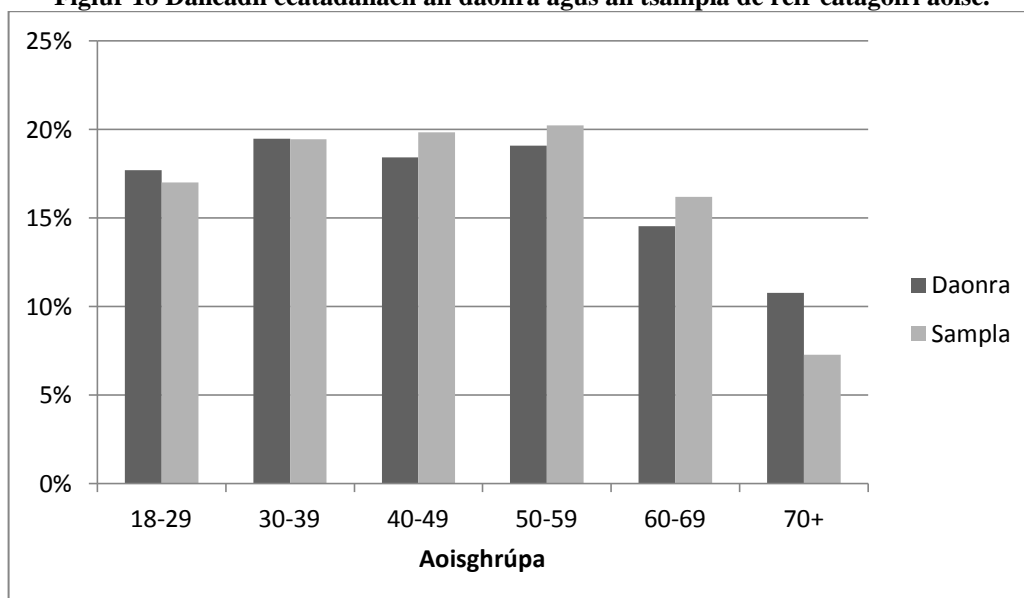
Figiúr 17 Dáileadh céatadánach na bhfear agus na mban sa sampla i gcomparáid leis an Daonra.

	Fir		Mná	
Daonra	50.6%	(N= 1438)	49.4%	(N= 1402)
Sampla	38.9%	(n=96)	61.1%	(n=151)

5.1.3 Dáileadh céatadánach an Daonra agus an tSampla de réir Catagóirí Aoise

Bhí réimse aoise idir 18 agus 87 bliain d’aois ag na freagróirí. Bhí aois mheánach de 46.5 bl. d’aois acu. Cuireadh freagróirí an tsampla i gcatagóirí aoise a bhí bunaithe ar na catagóirí i nDaonáireamh 2011 agus fuarthas amach go raibh dáileadh céatadánach na gcatagóirí aoise sin sa sampla agus sa daonra ag freagairt go cuíosach dlúth dá chéile. Ní bhfuarthas aon suntas staitistiúil sa difríocht eatarthu ($p = .619$, $df: 5$, $\chi^2 = 3.5$, Tástáil Chi-chearnóige, Figiúr 18).

Figiúr 18 Dáileadh céatadánach an daonra agus an tsampla de réir catagóirí aoise.



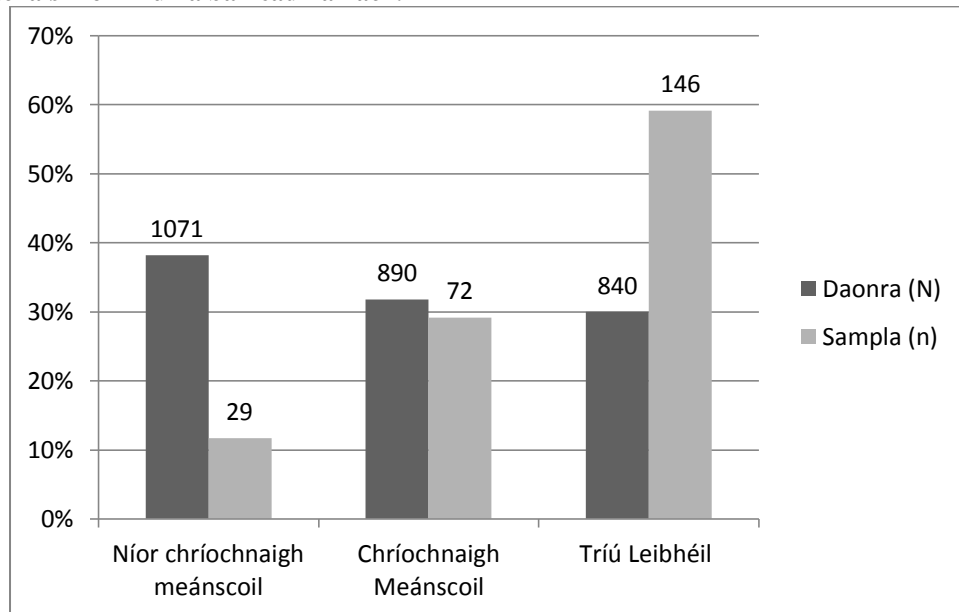
5.1.3.1 Trí Chatagóir Aoise.

Chonacthas i gCaibidlí 3 agus 4¹⁰¹ gur cinneadh, athróg a chruthú chun críche anailíse ina raibh trí chatagóir aoise: (1) 18-29 ($n = 42$), (2) 30-49 ($n = 97$) agus (3) 50 nó níos sine ($n = 108$).

5.1.4 Dáileadh céatadánach an Daonra agus an tSampla de réir an Leibhéil is Airde Oideachais Fhoirmiúil a baineadh amach.

Ba lú go mór céatadán na bhfreagróirí nár chríochnaigh an mheánscolaíocht sa sampla (11.7%) ná sa Daonra (38.2%). Os a choinne sin, ba mhó go mór céatadán na bhfreagróirí a raibh oideachas tríú leibhéal orthu sa sampla (59.1%) ná sa Daonra (30%). Fuarthas go raibh suntas staitistiúil sa difríocht sin ($p < .001$, $df: 2$, $\chi^2 = 104.1$, $V \text{ Cramér} = .2$, Tástáil Chi-chearnóige, Figiúr 19).

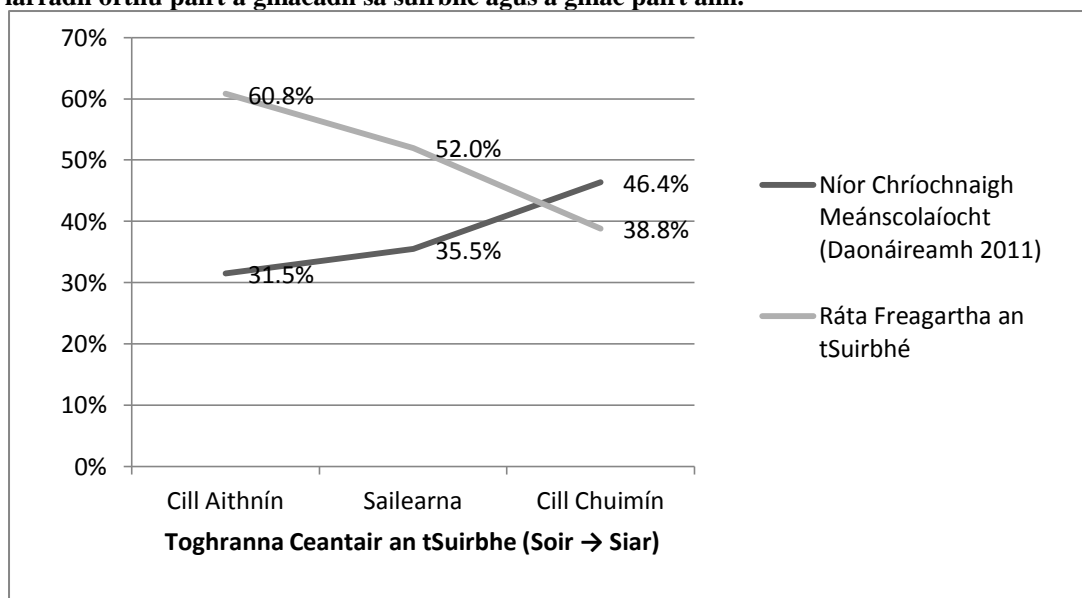
Figiúr 19 Dáileadh céatadánach an daonra agus an tsampla de réir an leibhéil is airde oideachais fhoirmiúil a baineadh amach.



Bhí comhghaol diúltach idir an céatadán den dhaonra nár chríochnaigh an mheánscolaíocht agus an ráta freagartha. De réir mar a d'oibrigh lucht taighde an tsuirbhé siar, bhí líon na bhfreagróirí mar chéatadán na n-aosach le Gaeilge a iarradh orthu páirt a ghlacadh ag titim, agus céatadán na n-áitritheoirí nár chríochnaigh an mheánscolaíocht ag dul in airde. Bhí suntas staitistiúil sa gcomhghaol sin ($p = .027$, $df: 2$, $\chi^2 = 7.25$, $V \text{ Cramér} = .165$, Tástáil Chi-chearnóige, Figiúr 20).

¹⁰¹ Caibidil 3, fochaibidil 3.5.4.4. agus Caibidil 4, fochaibidil 4.6(e).

Figiúr 20 Céatadán an daonra 18 bl. d’aois nó níos sine i dtrí thoghroinn cheantair an tsuirbhé nár chríochnaigh meánscolaíocht uachtarach agus céatadán na ndaoine a raibh Gaeilge acu, a iarradh orthu páirt a ghlacadh sa suirbhé agus a ghlac páirt ann.



5.1.5 An Comhghaol idir Leibhéal Oideachais agus aois agus inscne.

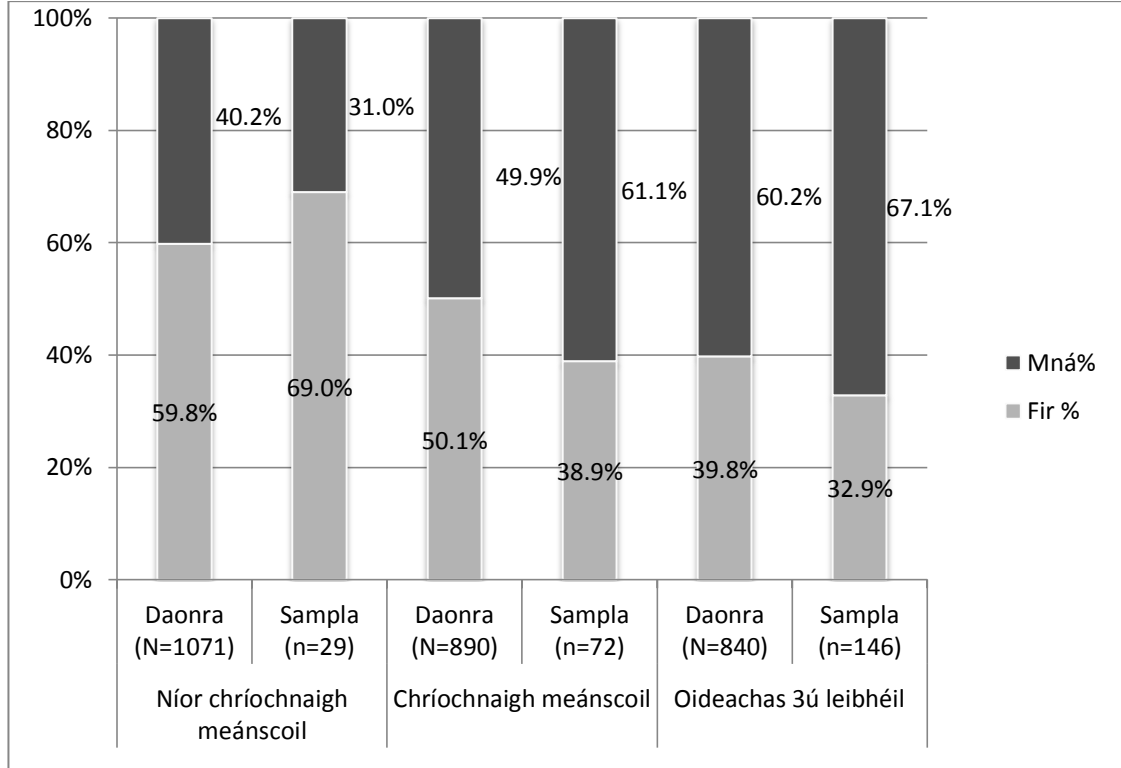
Bhí comhghaol measartha láidir idir na catagóirí aoise sin agus na leibhéal is airde oideachais a baineadh amach ($p < .001$, $df: 2$, $\chi^2 = 34.22$, Tástáil Kruskal-Wallace, Figiúr 21). Ní bhfuarthas aon suntas staitistiúil sa difríocht idir Aoisghrúpa 1 agus 2 (Rangú meánach Aoisghrúpa 1 = 63.82, rangú meánach Aoisghrúpa 2 = 72.68, $U = 1,777.5$, $z = -1.56$, $p = .119$, $1-\beta = .84$, U-thástáil Mann-Whitney) ach bhí difríocht shuntasach idir Aoisghrúpa 2 agus 3 (Rangú meánach Aoisghrúpa 2 = 124.62, rangú meánach Aoisghrúpa 3 = 83.58, $U = 3,140.5$, $z = -5.603$, $p < .001$, $r = .39$, U-thástáil Mann-Whitney). Den 29 freagróir nár chríochnaigh an mheánscolaíocht, bhí 23 díobh (79.3%) 50 bliain d’aois nó ní ba shine.

Figiúr 21 Céatadán an tsampla de réir catagóirí aoise agus an leibhéal is airde oideachais a baineadh amach.

Aois	Níor chríochnaigh meánscolaíocht	Chríochnaigh meánscolaíocht	Oideachas 3ú leibhéal	lomlán
1 18-29 bl. d'aois n=	2.4% 1	33.3% 14	64.3% 27	100.0% 42
2 30-49 bl. d'aois n=	5.2% 5	16.5% 16	78.4% 76	100.0% 97
3. 50+ bl. d'aois n=	21.3% 23	38.9% 42	39.8% 43	100.0% 108

Bhí leibhéil oideachais trí chéile níos airde ag na mná sa Daonra ná ag na fir. Bhí céatadán ní ba mhó fear i measc an ghrúpa nár chríochnaigh an mheánscolaíocht agus céatadán ní ba mhó ban i measc an ghrúpa a raibh oideachas tríú leibhéal orthu (Figiúr 22).

Figiúr 22 Céatadán na bhfear agus na mban sa daonra agus sa sampla de réir an leibhéil is airde oideachais fhoirmiúil a bhaineadar amach.



Fuarthas suntas staitistiúil (le tomhas éifeachta¹⁰² beag /measartha) sa difríocht idir fir agus mná sa Daonra (Rangú meánach na bhfear = 1,208.3, rangú meánach na mban = 1,518.4, $U = 706,910$, $z = -10.936$, $p < .001$, $r = .21$, U-thástáil Mann-Whitney). Fuarthas suntas freisin i gcás na difríochta sa sampla (Rangú meánach na bhfear = 109.48, rangú meánach na mban = 133.23, $U = 5,854$, $z = -2.91$, $p = .004$, $r = .18$, U-thástáil Mann-Whitney).

5.1.6 Dáileadh Céatadánach an tSampla de réir stádas Gaeltachta na háite inar fhás na freagróirí aníos.

D'fhás formhór mór fhreagróirí an tsampla aníos i Gaeltacht na Gaillimhe (201). Bhí seisear eile ó áiteanna eile sa nGaeltacht, lasmuigh den chontae, agus d'fhás 40 freagróirí aníos in áiteanna lasmuigh den Ghaeltacht.

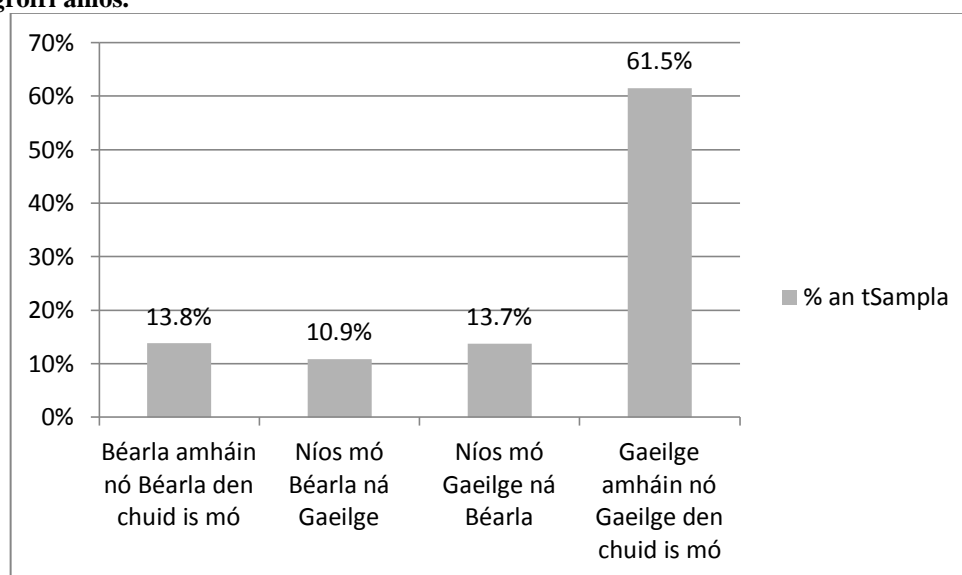
¹⁰² Effect size.

Toisc go raibh a laghad freagróirí de bhunadh cheantar Gaeltachta lasmuigh de Chontae na Gaillimhe, rinneadh catagóir amháin díobh siúd a d'fhás aníos sa nGaeltacht ($n = 207$) i gcodarsnacht leo siúd a d'fhás aníos lasmuigh den Ghaeltacht ($n = 40$).

5.1.7 Dáileadh Céatadánach an tSampla de réir theanga(cha) na dteaghlach inar fhás na freagróirí aníos.

Ba í an Ghaeilge príomhtheanga theaghlaigh móramh fhreagróirí an tsampla le linn a n-óige. Bhí timpeallacht shuntasach dhátheangach i gceist i gcás 61 (24.6%) de na freagróirí ach an lámh in uachtair ag an nGaeilge i móramh beag de na cásanna sin (Figiúr 23).¹⁰³

Figiúr 23 Dáileadh céatadánach an tsampla de réir theanga(cha) na dteaghlach inar fhás na freagróirí aníos.



5.1.8 Dáileadh Céatadánach an tSampla de réir Chúlra Gaeltachta agus Teanga Teaghlaigh le linn óige na bhfreagróirí.

Léiríodh go raibh comhcheangal dearfach, a raibh suntas staitistiúil ag baint leis, idir chúlra Gaeltachta agus an Ghaeilge a bheith mar theanga teaghlaigh le linn na hóige ($p < .001$, $df: 3$, $\chi^2 = 134.4$, $phi = .615$, Tástáil Chi-chearnóige, Figiúr 24).

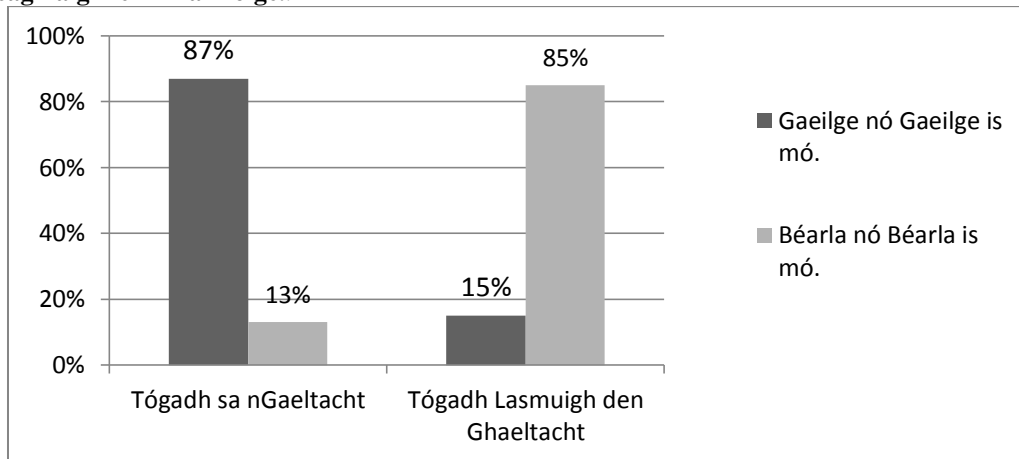
¹⁰³ Bhí roinnt bheag freagróirí nár tógadh le Gaeilge ná Béarla. Áiríodh iad sin mar 'Bhéarlóirí' chun críche na hanailíse seo ar an mbonn gur foghlaimoirí dara theanga iad ó thaobh na Gaeilge de.

Figiúr 24 Dáileadh céatadánach an tsampla de réir chúlra Gaeltachta agus teanga theaghlaigh a n-óige.

	Béarla	Níos mó Béarla ná Gaeilge	Níos mó Gaeilge ná Béarla	Gaeilge
Gaeltacht	2.9%	10.1%	15.0%	72.0%
n=	6	21	31	149
Lasmuigh	70.0%	15.0%	7.5%	7.5%
n=	28	6	3	3

Feictear i bhFigiúr 25 an dáileadh céatadánach agus na ceithre chatagóir teanga laghdaithe go dtí dhá cheann; ‘Béarla nó Béarla is mó’ nó ‘Gaeilge nó Gaeilge is mó’, ag brath ar cé acu an raibh an Ghaeilge ceannasach mar theanga theaghlaigh nó nach raibh.

Figiúr 25 Céatadán bhfreagróirí de réir chúlra Gaeltachta agus teanga cheannasach theaghlaigh le linn a n-óige..



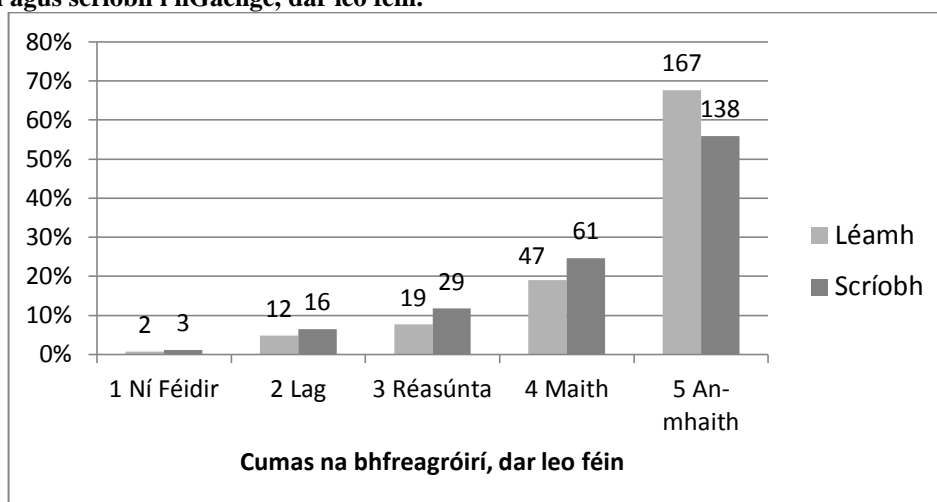
5.1.9 Féinmheasúnú na bhfreagróirí ar a gCumas Litearthachta

I gCuid I den suirbhé, iarradh ar na freagróirí an cumas a bhí acu an Ghaeilge agus Béarla a léamh agus a scríobh a chur in iúl ar scála rátála cúig phointe.

5.1.9.1 Cumas na bhfreagróirí léamh agus scríobh i nGaeilge, dar leo féin.

I gcás na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta araon, thug an mhórchuid de na freagróirí le fios go rabhadar ‘an-mhaith’. Bhraith níos lú freagróirí go raibh go raibh siad ‘an-mhaith’ ag scríobh ná ag léamh i nGaeilge. Feictear níos mó freagróirí, dá réir sin, sna gcatagóirí faoi bhun ‘An-mhaith’ i gcás na scríbhneoireachta (Figiúr 26).

Figiúr 26 Líon agus dáileadh céatadánach fhreagraí an tsampla maidir le cumas na bhfreagróirí léamh agus scríobh i nGaeilge, dar leo féin.

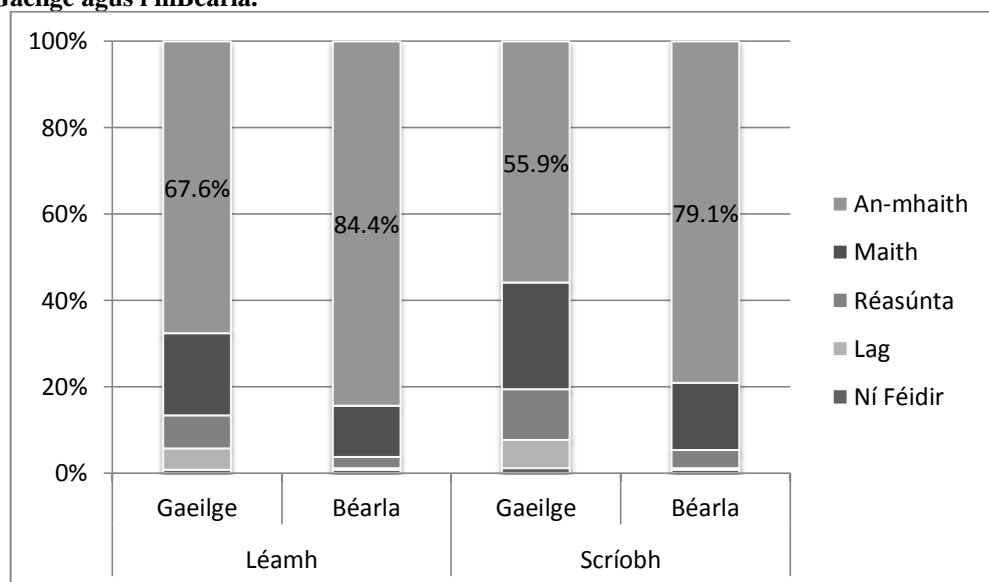


Bhí freagróirí an tsampla trí chéile níos muiníní as a gcuid scileanna léitheoireachta i nGaeilge seachas scileanna scríbhneoireachta ($n = 247$, $Z = -4.79$, $p < .001$, $r = .3$, Ranghástáil Wilcoxon de Réir Síne).

5.1.9.2 Féinmheasúnú ar chumas litearthachta na bhfreagróirí i nGaeilge i gcomparáid leis an mBéarla.

Iarradh ar na freagróirí an cumas a bhí acu an Ghaeilge agus Béarla a léamh agus a scríobh a chur in iúl ar scála rangaithe. Níor iarradh orthu comparáid a dhéanamh ar a gcumas idir an dá theanga, mar sin féin ba é tuairim an tsampla trí chéile gurbh fhearr a gcumas i mBéarla ná i nGaeilge (Figiúr 27).

Figiúr 27 Dáileadh céatadánach cumas (dar leo féin) fhreagróirí an tsampla léamh agus scríobh i nGaeilge agus i mBéarla.



Léirigh Rangthástálacha Wilcoxon de Réir Síne go raibh suntas sa gcumas níos airde i leith scileanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta Béarla i gcomparáid le Gaeilge:

Léamh: $n = 243$, $Z = -6.02$, $p < .001$, $r = .39$

Scríobh: $n = 244$, $Z = -7.06$, $p < .001$, $r = .45$

Léirigh na tástálacha sin chomh maith gur líonmhaire go mór na freagróirí sa sampla a thug le fios gurbh fhearr a gcuid scileanna litearthachta i mBéarla ná i nGaeilge ná a thug a mhalairt le fios (Figiúr 28).

Figiúr 28 Dáileadh céatadánach fhreagróirí an tsampla a thug le fios go raibh a scileanna litearthachta (i) níos fearr i nGaeilge ná i mBéarla, (ii) níos fearr i mBéarla ná i nGaeilge, nó (iii) a roghnaigh an leibhéal céanna cumais sa dá theanga.

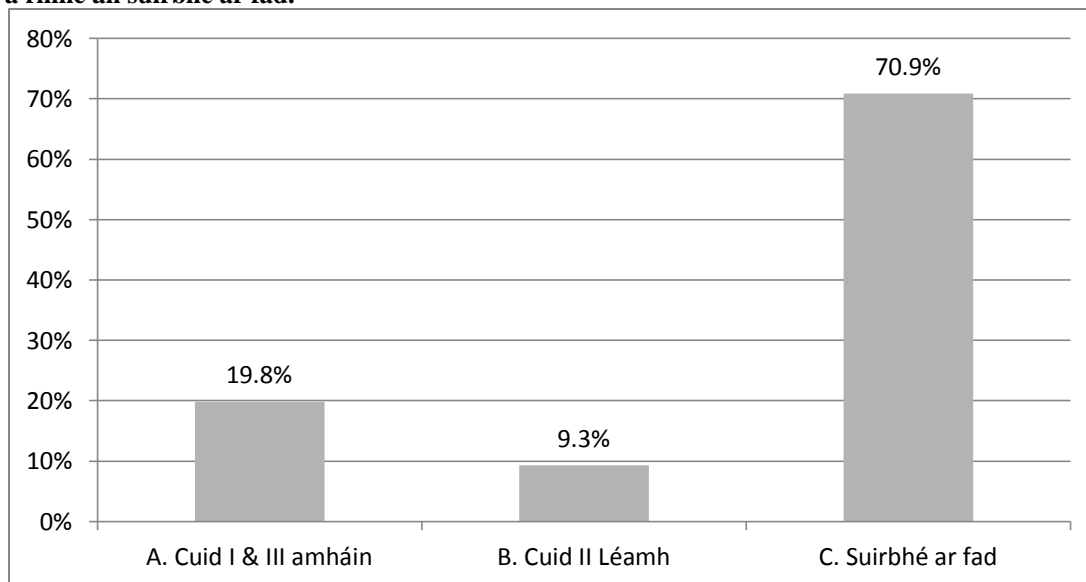
	Gaeilge níos airde ná Béarla	Béarla níos airde ná Gaeilge	An rogha chéanna sa dá theanga
Léamh n=	2.10% 5	22.60% 55	75.30% 183
Scríobh n=	2.90% 7	30.30% 74	66.80% 163

5.2 Cuid II agus na Leibhéil Litearthachta

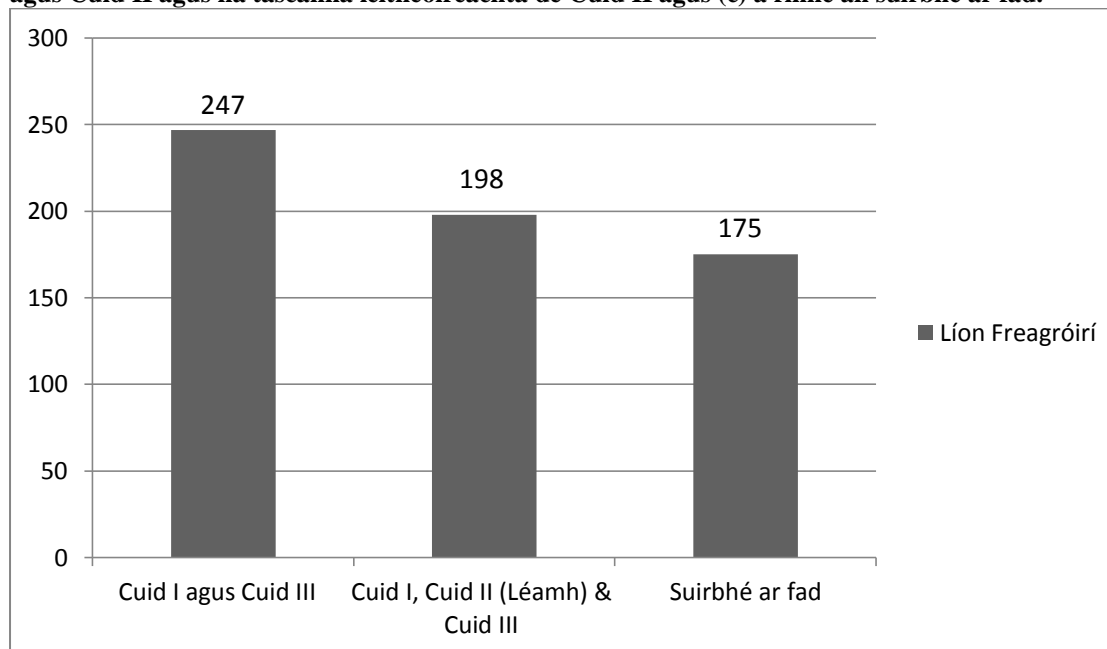
5.2.1 Leibhéil Rannpháirtíochta na bhfreagróirí

De na 247 freagróirí a bhí sásta aon chuid den suirbhé a dhéanamh, bhí 49 díobh (19.8%) nach raibh sásta na tascanna litearthachta i gCuid II a dhéanamh agus rinne siad Cuid I agus Cuid III amháin. Anuas air sin, bhí 23 freagróirí eile a rinne Cuid I, Cuid III agus na tascanna léitheoireachta i gCuid II ach nach raibh sásta triall a bhaint as aon tasc scríbhneoireachta (Figiúr 29). Bhí níos mó ama agus iarrachta i gceist leis an Suirbhé ar fad a dhéanamh (nó le cuid de Chuid II a dhéanamh) ná díreach na ceisteanna a fhreagairt i gCuid I agus III. Ina theannta sin, rinne freagróirí i nGrúpa B (iad siúd a bhí sásta an chuid léitheoireachta de Chuid II a dhéanamh) gach a ndearna Grúpa A (Cuid I agus Cuid III). Rinne Grúpa C (an suirbhé ar fad) gach a ndearna Grúpaí A agus B (Figiúr 30).

Figiúr 29 Dáileadh céatadánach fhreagróirí an tsampla a rinne (1) Cuid I agus Cuid III amháin den suirbhé, (2) a rinne Cuid I agus Cuid II agus na tascanna léitheoireachta de Cuid II agus (3) a rinne an suirbhé ar fad.



Figiúr 30 Líon na bhfreagróirí a rinne (a) Cuid I agus Cuid III den suirbhé, (b) a rinne Cuid I agus Cuid II agus na tascanna léitheoireachta de Cuid II agus (c) a rinne an suirbhé ar fad.



Chun críche anailíse, mar sin, áiríodh na trí leibhéal rannpháirtíochta mar thrí chatagóir d'athróg oird agus rinneadh na tástálacha atá rianaithe ar Fhigiúr 31.

Figiúr 31 Na tástálacha anailíse dé-aithridí a rinneadh ar fhreagraí an tsampla maidir le leibhéal a rannpháirtíochta sa suirbhé.

Athróg Neamhspleách	Tástáil Staitistiúil	Suntas Staitistiúil
De réir Inscne	U-Thástáil Mann-Whitney	$U = 7185, p = .885, (1-\beta = .07)$
De réir catagóir aoise	Tástáil Kruskal-Wallis	$\chi^2 = 19.52, df 2, p < .001$
	U-Thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (1-2)	$U = 2034, p = .982, (1-\beta = .05)$
	U-Thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (2-3)	$U = 3885, p < .001$
De réir leibhéal oideachais	Tástáil Kruskal-Wallis	$\chi^2 = 19.8, df 2, p < .001$
	U-thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (1-2)	$U = 767.5, p = .019, r = .23$
	U-thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (2-3)	$U = 4457, p = .016, r = .16$
De réir chúlra Gaeltachta nó neamh-Ghaeltachta	U-thástáil Mann-Whitney	$U = 3510, p = .056, (1-\beta = .4)$
De réir modh sealbhaithe na teanga	U-thástáil Mann-Whitney	$U = 4953, p = .062, (1-\beta = .51)$

Fuarthas suntas staitistiúil sna difríochtaí idir na catagóirí sna hathróna aoise agus oideachais.

Bhí difríocht, a raibh suntas staitistiúil ag baint léi, idir Aoisghrúpa 2 (30-49 bl. d'aois) agus Aoisghrúpa 3 (50+ bl. d'aois) (Rangú meánach Ghrúpa 2 = 116.9, rangú meánach Ghrúpa 3 = 90.5, $U = 3885, z = -3.92, p < .001, r = .27$, U-Thástáil Mann-Whitney). Ní bhfuarthas, áfach, suntas staitistiúil sa difríocht idir Aoisghrúpaí 1 agus 2 (Figíúr 32).

Figiúr 32 Dáileadh céatadánach leibhéal rannpháirtíochta fhreagróirí an tsampla sa Suirbhé de réir catagóir aoise.

Aois	1 Cuid I & Cuid III amháin	2 Cuid II Léamh	3 Suirbhé ar fad
1 18-29 bl. d'aois n=	7.1% 3	11.9% 5	81.0% 34
2 30-49 bl. d'aois n=	10.3% 10	8.2% 8	81.4% 79
3 50+ bl. d'aois n=	33.3% 36	9.3% 10	57.4% 62

Nuair ab airde a bhí an leibhéal oideachais ag grúpaí freagróirí sa sampla, ba mhó a rannpháirtíocht sa Suirbhé. Bhí leibhéal airmheánach rannpháirtíochta de 2, 3 agus 3 ag Grúpa 1, 2 agus 3 faoi seach. Fuarthas difríocht shuntasach ($\alpha = 0.025$ le coigeartú Bonaferroni) idir Grúpa 1 (freagróirí nár chríochnaigh an mheánscolaíocht) agus Grúpa 2 (freagróirí a chríochnaigh an mheánscolaíocht) agus arís idir Grúpa 2 agus Grúpa 3 (Oideachas Tríú Leibhéal) (Figióir 33).

Figióir 33 Dáileadh céatadánach leibhéal rannpháirtíochta fhreagróirí an tsampla sa Suirbhé de réir an leibhéal is airde oideachais a baineadh amach.

Leibhéal is airde oideachais	1 Cuid I & Cuid III amháin	2 Cuid II Léamh	3 Suirbhé ar fad
1 Níor chríochnaigh meánscolaíocht n=	44.8% 13	13.8% 4	41.4% 12
2 Chríochnaigh meánscolaíocht n=	20.8% 15	15.3% 11	63.9% 46
3 Oideachas Tríú Leibhéal n=	14.4% 21	5.5% 8	80.1% 117

I gcás na n-athróg neamhspleách eile, bhí na torthaí neamhchonclúideach, mar léiríodh cumhacht staitistiúil measartha íseal. Bhí rangú meánach beagán níos airde ag na mná (124.4, $n = 151$) ná mar a bhí ag na fir (123.3, $n = 96$). Bhí difríocht níos mó le sonrú idir rannpháirtíocht na bhfreagróirí nár de bhunadh na Gaeltachta iad (rangú meánach 139.7, $n = 40$) agus rannpháirtíocht na bhfreagróirí de bhunadh na Gaeltachta (rangú meánach 121, $n = 207$). Rinne 85% den dream ó lasmuigh den Ghaeltacht ó thus an suirbhé ar fad i gcomparáid le 68% den dream gur de bhunadh na Gaeltachta ón tús iad. Bhí difríocht chomh maith idir rannpháirtíocht na bhfreagróirí a tógadh le Béarla go príomha (rangú meánach 135.8) agus iad siúd a tógadh le Gaeilge go príomha (rangú meánach 120.1) ach mar a chonacthas cheana, tá comhghaol mór idir stádas Gaeltachta na háite arbh as do fhreagróirí agus an teanga lena tógadh iad.

5.2.1.1 *Anailís Chúlchéimnithe Oird ar na Sonraí Rannpháirtíochta.*

Fuarthas suntas staitistiúil sna difríochtaí idir catagóirí i gcás na n-aoisghrúpaí agus na ngrúpaí oideachais. Chonacthas cheana, áfach, go raibh suntas staitistiúil sa difríocht idir céatadán na mban agus na bhfear a bhí sásta a bheith rannpháirteach sa suirbhé. Bhí leibhéil níos airde rannpháirtíochta ag na mná chomh maith i gcás na ndaoine a bhí sásta páirt a ghlacadh agus, bíodh is nach bhfuarthas suntas sa difríocht sin, bhí cumhacht íseal staitistiúil ag baint leis an tástáil. Roghnaíodh Inscne, Catagóir Aoise agus Oideachas mar athróa neamhspleácha do mhúnla cúlchéimnithe, i dtús báire.

Roghnaíodh trí nasc feidhmithe¹⁰⁴ a thástáil i gcomhair an mhúnla cúlchéimnithe i gcás na roghanna ar dhóiche a bheadh i gceist maidir leis na hathróa neamhspleácha agus líon na gcatagóirí. Tá torthaí na tástála sin i bhFigiúr 34 thíos. Léiríodh gur *Logit* an nasc feidhmithe b’fheiliúnaí a úsáid.

Tástáladh na hathróa neamhspleácha sin i gcomhair il-chomhlíneachta¹⁰⁵ agus fuarthas réimse idir .345 agus .927 i gcás na Luachanna Lamháltais¹⁰⁶ agus réimse idir 1.078 agus 2.901 i gcás an VIF.¹⁰⁷ Glacadh leis an bhfoshuíomh nach raibh il-chomhlíneacht i gceist.

Figiúr 34 Tástáil le nasc feidhmithe a roghnú chun críche múnla cúlchéimnithe oird i gcás na sonraí rannpháirtíochta.

Nasc Feidhmithe	Athróga Neamhspleácha & Líon na gcatagóirí	Feiliúint an mhúnla χ^2			Bréag-R2 (Nagelkerke)		
		Logit	Comp. Log-log	Cauchit	Logit	Comp. Log-log	Cauchit
Rann-pháirtíocht	Oideachas 3, Aois 3, Inscne 2	29.715	28.918	25.681	0.143	0.139	0.125
	Oideachas 3, Aois 3	28.839	28.203	25.027	0.139	0.136	0.122
	Oideachas 3, Aois 2	28.226	28.189	25.026	0.139	0.136	0.122

¹⁰⁴ *Link function.* Féach Caibidil 3, fochaibidil 3.5.4.4

¹⁰⁵ *Multicollinearity.*

¹⁰⁶ *Tolerance Values.*

¹⁰⁷ *Variance inflation factor.*

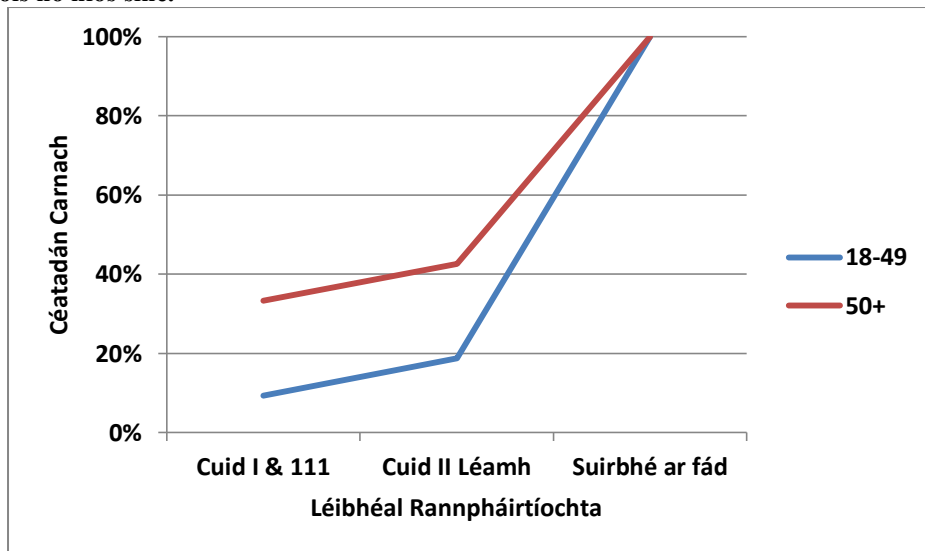
Figiúr 35 An anailís fheiliúnachta a rinneadh i gcás na múnlaí cúlchéimnithe oird a rinneadh ar na leibhéil Rannpháirtíochta, Léitheoireachta agus Scríbhneoireachta maidir le hathróa neamhspleácha agus líon chatagóirí na n-athróg sin.

			Tástáil Línte Comhthreomhara		Feiliúint Mhúnla				Suntas na leasuithe a rinneadh		Cillíní Folmha		Cillíní le comhaireamh ionchais < 5		Feabhas Feiliúna		Breág-R2
	Athróga Neamhspleách a & Líon na gcatagóirí	Nasc Feidhmithe	χ ²	Suntas	-2 Logdhealraitheacht Chríochna-itheach	Céim. Saoirse	χ ²	Suntas	Athrú χ ²	Suntas	Líon	%	Líon	%	χ ²	Suntas	Nagelkerke
Rannpháirtíocht	Oideachas 3, Aois 3, Inscne 2	Logit	6.708	0.243	87.842	5	29.71	<.001			9	17.6%	35	67%	22.969	0.687	0.143
	Oideachas 3, Aois 3	Logit	6.768	0.149	55.684	4	28.84	<.001	32.158	<0.001	3	11.1%	15	55%	10.335	0.587	0.139
	Oideachas 3, Aois 2	Logit	6.266	0.99	45.286	3	10.4	0.001	10.395	0.001	0	0.0%	7	39%	8.413	0.298	0.139
Léamh	Oideachas 3, Aois 3, Inscne 2	Cauchit	6.783	0.237	71.762	5	52.02	<.001			15	31.3%	33	69%	27.625	0.325	0.286
	Oideachas 3, Aois 2, Inscne 2	Cauchit	4.661	0.324	52.231	4	51.68	<.001	19.531	<.001	9	27.3%	21	64%	14.488	0.562	0.284
	Oideachas 3, Aois 2	Cauchit	1.97	0.579	30.138	3	51.68	<.001	22.093	<.001	3	16.7%	10	55%	2.335	0.939	0.284
Scríobh	Oideachas 3, Aois 3	Com. Log-Log	1.707	0.789	49.796	4	33.49	<.001			4	14.8%	18	67%	8.636	0.735	0.209
	Oideachas 3, Aois 2	Com. Log-Log	1.635	0.651	35.856	3	33.13	<.001	13.94	0.001	2	11.1%	6	33%	3.603	0.824	0.207

Cuireadh trí rogha i gcomparáid lena chéile ó thaobh feiliúna de agus tá toradh an hanailíse sin achoimrithe i bhFigiúr 35 thuas, ag úsáid na gcritéir atá rianaithe cheana.¹⁰⁸ Cinneadh gurbh an tríú rogha le (dhá chatagóir aoise agus trí chatagóir oideachais ba fheiliúnaí: léiríodh difríochtaí idir an trí -2 Logdhealraitheacht chríochnaitheach¹⁰⁹ agus idir líon na gcéimeanna saoirse feabhas a raibh suntas staitistiúil ag baint leo, ní raibh aon chillín folamh agus níor laghdaíodh an Bhréag-R² ó thoradh (B) (R² = .139) Ina theannta sin, bhí na staitisticí feiliúna eile ag tabhairt le fios go raibh an múnla seo inghlactha (Tástáil Línte Comhthreomhara ($p = .99$), Feabhas Feiliúna ($p = .3$)).

Tá céatadán charnacha bhreathnaithe na n-athróg neamhspleách breactha i bhfigiúirí 36 agus 37 thíos. Bhí céatadán níos airde den aoisghrúpa níos sine ag an leibhéal is ísle rannpháirtíochta agus bhí céatadán carnach an aoisghrúpa sin fós níos airde ag an dara leibhéal rannpháirtíochta.

Figiúr 36 Céatadán charnacha na leibhéal rannpháirtíochta de réir aoisghrúpaí (18-49 agus 50 bl. d'aois nó níos sine.

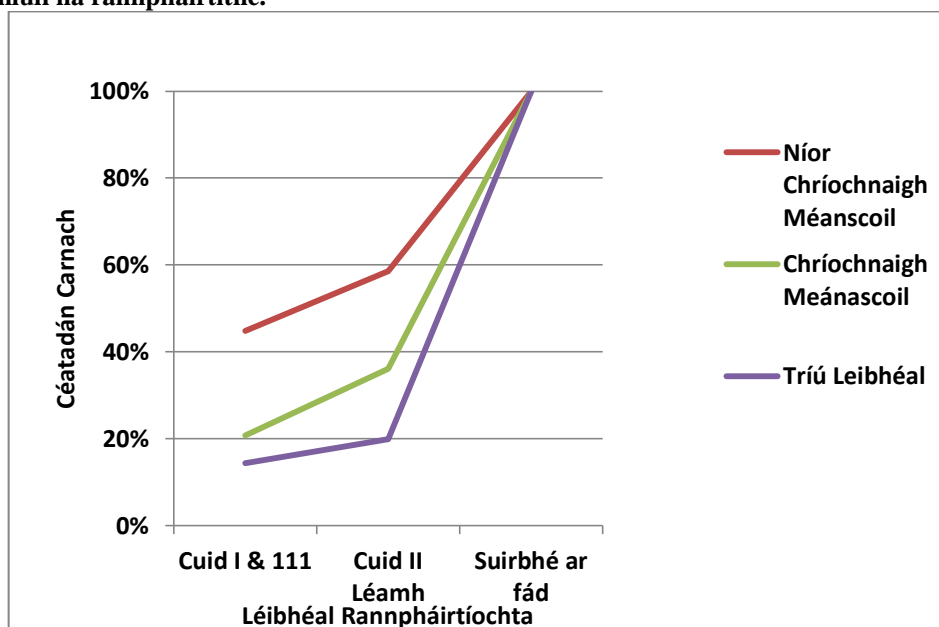


Ba é an dála céanna é i gcás na dtrí ghrúpa oideachais, agus céatadán níos airde rannpháirtíochta ísle ag grúpa an oideachais fhoirmiúil ná an grúpa is airde oideachais ná iad.

¹⁰⁸ Caibidil 3, fochaibidil 3.5.4.4.

¹⁰⁹ Final -2 Loglikelihood.

Figiúr 37 Céatadán charnacha na leibhéal rannpháirtíochta de réir chatagóir oideachais fhoirmiúil na rannpháirtithe.



Feictear sa tábla i bhFigiúr 38 gur imir an dá athróg (Aoisghrúpa agus Oideachas) tionchar uathúil ar an múnla a raibh suntas staitistiúil ag baint leis. Léiríonn na comhéifeachtaí gur dóiche scór carnach níos airde ag an Aoisghrúpa 18-49 ná an Aoisghrúpa 50+ agus ag an ngrúpa a chríochnaigh an mheánscolaíocht (lena n-áirítear oideachas tríú leibhéal) ná ag an ngrúpa nár chríochnaigh an mheánscolaíocht. Cé gurbh airde Grúpa Oideachais 3 ná Grúpa Oideachais 2, ní bhfuarthas suntas staitistiúil sa difríocht sin.

Figiúr 38 Meastacháin Pharaiméadracha Mhúnla Cúlchéimnithe Oird C

		Measta-chán	Earráid Chaighdeán-ach	Wald	Céimeanna Saoirse	Suntas	Eatramh	
							Cuimse íochtair	Cuimse Uachtair
Tairseach	Rannpháirt 1	-1.302	0.286	20.667	1	<.001	-1.864	-0.741
	Rannpháirt 2	-0.733	0.275	7.081	1	0.008	-1.273	-0.193
Ionad	Níor chríochnaigh Meánascoil	-1.292	0.431	8.989	1	0.003	-2.136	-0.447
	Críochnaigh Meánascoil	-0.499	0.331	2.267	1	0.132	-1.148	0.15
	Tríú Leibhéal	0			0			
	Aois 18-49	0.969	0.309	9.855	1	0.002	0.364	1.574
	Aois 50+	0			0			

5.2.2 Leibhéal Litearthachta na bhfreagróirí

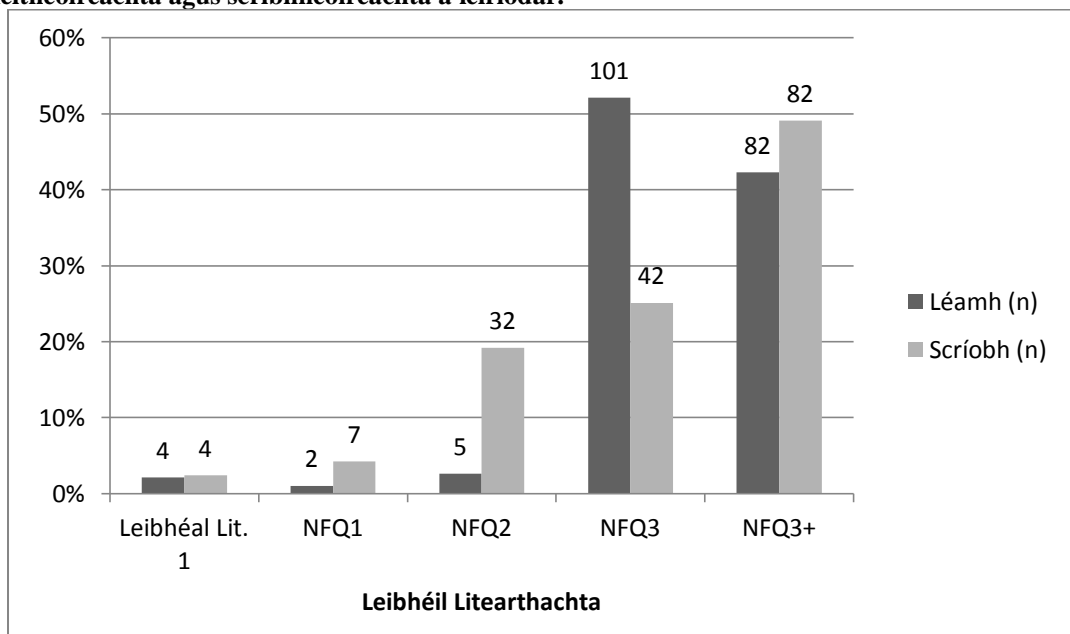
5.2.2.1 Na leibhéal léitheoireachta

Den 198 freagróir a bhí sásta tascanna léitheoireachta a dhéanamh, bhí ceathrar díobh nárbh fhéidir leibhéal léitheoireachta a shannadh dóibh ó fhianaise na bhfreagraí a thugadar. I gcás na coda eile, léirigh a bhformhór (94.4%) scileanna léitheoireachta a bhí ionann le Leibhéal NFQ 3 nó Leibhéal NFQ 3+. Ní raibh ach 11 freagróir sna leibhéal faoi bhun NFQ3; na leibhéal atá ábhartha don tSeirbhís Litearthachta d’Aosaigh (Figiúr 39).

5.2.2.2 Na leibhéal scríbhneoireachta

Rinne 175 freagróirí tascanna scríbhneoireachta. Arís sa gcás seo, bhí ochtar díobh nár éirigh leo sa leibhéal a rinneadar agus nárbh fhéidir leibhéal a shannadh ina gcás. Den 167 ar tugadh leibhéal dóibh, bhain líon agus céatadán níos mó leis na leibhéal faoi bhun NFQ3 i gcás na scríbhneoireachta (25.8%) ná i gcás na léitheoireachta. Ní mór a choinneáil san áireamh, áfach, nach raibh tascanna ar leith léitheoireachta agus scríbhneoireachta ann ag Leibhéal NFQ3+ agus gur ionann an 82 freagróir sa dá chás, bíodh is go léirítear céatadán níos airde i gcás na scríbhneoireachta dá réir. Ina n-iomláine, léirigh an sampla leibhéal níos airde léitheoireachta ná scríbhneoireachta agus fuarthas go raibh suntas sa difríocht sin ($z = -5.35, p < .001$, Rangthástáil Wilcoxon de Réir Síne). Bhí an difríocht ba mhó idir scileanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta le sonrú idir na leibhéal NFQ 2 agus NFQ 3 (Figiúr 39).

Figióir 39 Líon agus dáileadh céatadánach fhreagróirí an tsampla de réir an leibhéal léitheoireachta agus scríbhneoireachta a léiríodar.



Rinneadh na tástálacha atá rianaithe i bhFigiúirí 40 agus 41 thíos. Fuarthas suntas staitistiúil sna difríochtaí idir catagóirí i gcás inscne (léitheoireacht amháin), i gcás aoise agus leibhéal oideachais.

Figiúr 40 Na tástálacha staitistiúla a rinneadh ar na leibhéil léitheoireachta a léirigh freagróirí sa suirbhé.

Na Leibhéil Léitheoireachta a léirigh Freagróirí		
Athróg Neamhspleách	Tástáil Staitistiúil	Suntas Staitistiúil
De réir Inscne	U-thástáil Mann-Whitney	U = 3825, $p = .045$
De réir Catagóir Aoise	Tástáil Kruskal-Wallis	$\chi^2 = 7.57$, df 2, $p = .023$
	U-thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (1-2)	U = 1617, $p = .539$, (1- $\beta = .14$)
	U-thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (2-3)	U = 2273, $p = .008$
De réir Leibhéal Oideachais	Tástáil Kruskal-Wallis	$\chi^2 = 40.75$, df 2, $p < .001$
	U-thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (1-2)	U = 143.5, $p < .001$
	U-thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (2-3)	U = 2322, $p < .001$
De réir cúlra Gaeltachta nó neamh-Ghaeltachta	U-thástáil Mann-Whitney	U = 2481, $p = .364$, (1- $\beta = .17$)
De réir mhodh sealbhaithe na teanga	U-thástáil Mann-Whitney	U = 3605, $p = .777$, (1- $\beta = .08$)

Figiúr 41 Na tástálacha staitistiúla a rinneadh ar na leibhéil scríbhneoireachta a léirigh freagróirí sa suirbhé.

Na Leibhéil Scríbhneoireachta a léirigh Freagróirí		
Athróg Neamhspleách	Tástáil Staitistiúil	Suntas Staitistiúil
De réir Inscne	U-thástáil Mann-Whitney	U = 2957, $p = .205$, (1- $\beta = .33$)
De réir Catagóir Aoise	U-thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (1-2)	U- 1187.5, $p = .45$, (1- $\beta = .71$)
	U-thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (2-3)	U = 1675, $p = .016$
	Tástáil Kruskal-Wallis	$\chi^2 = 34.65$, df 2, $p < .001$
De réir Leibhéal Oideachais	U-thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (1-2)	U = 102, $p < .001$
	U-thástáil Mann-Whitney <i>post hoc</i> (2-3)	U = 1529, $p < .001$
	De réir cúlra Gaeltachta nó neamh-Ghaeltachta	U-thástáil Mann-Whitney
De réir mhodh shealbhaithe na teanga	U-thástáil Mann-Whitney	U = 2555 $p = .309$, (1- $\beta = .23$)

5.2.2.3 Na leibhéil litearthachta de réir Inscne

Léirigh céatadán níos mó de na freagróirí ban Leibhéal NFQ3+ ná de na freagróirí fear. Anuas air sin, bhí céatadán níos mó de na freagróirí fear ag na leibhéil faoi bhun NFQ3 (11.7%) ná de na freagróirí ban (1.8%) (Rangú meánach na bhfear = 88.7, rangú meánach na mban = 103.3, $U = 3826$, $z = -2$, $p = .045$, $r = .14$, U-thástáil Mann-Whitney).

Figiúr 42 Dáileadh céatadánach na leibhéal léitheoireachta a léiríodh de réir inscne.

Inscne	1. Leibhéal Lit. 1	2 NFQ 1	3 NFQ2	4 NFQ3	5 NFQ3+	Iomlán
Fir n=	5.2% 4	1.3% 1	5.2% 4	51.9% 40	36.4% 28	100.0% 77
Mná n=	0.0% 0	.9% 1	.9% 1	52.1% 61	46.2% 54	100.0% 117

I gcás na scríbhneoireachta, chruthaigh na mná níos fearr freisin. Bhí leibhéal airmheánach 5 (NFQ3+) acu siúd i gcomparáid le 4 (NFQ3) i gcás na bhfear. Bíodh is nach bhfuarthas suntas staitistiúil sa difríocht, bhí an chumhacht staitistiúil ró-íseal chun a bheith deimhin de nach raibh aon suntas staitistiúil ann.

5.2.2.4 Na leibhéil litearthachta de réir Catagóirí Aoise

Bhí leibhéil airmheánacha 4, 5, agus 4, ag na grúpaí aoise 1, 2, agus 3 faoi seach i gcás na léitheoireachta agus leibhéil airmheánacha 4.5, 5, agus 4 i gcás na scríbhneoireachta. Ba iad na freagróirí idir 30-49 bliain d'aois is fearr a léirigh (5: NFQ3+) agus iad níos airde ná Grúpa 1 (4: NFQ3) i gcás na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta ar aon. Léirigh U-thástálacha Mann-Whitney go raibh difríocht shuntasach idir Grúpa 2 (30-49 bl. d'aois) agus 3 (50+) i gcás na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta ar aon:¹¹⁰

Léamh: Rangú meánach Ghrúpa 2 = 85.1, rangú meánach na Ghrúpa 3 = 67.9, $U = 2273$, $z = -2.66$, $p = .008$, $r = .21$

Scríobh: Rangú meánach Ghrúpa 2 = 73.5, rangú meánach Ghrúpa 3 = 58.4, $U = 1675$, $z = -2.41$, $p = .016$, $r = .23$

¹¹⁰ Bhí Grúpa 2 níos fearr ná Grúpa 1 ach ní bhfuarthas suntas staitistiúil sna difríochtaí eatarthu. Bhí an toradh sin níos conclúidí i gcás na scríbhneoireachta ná i gcás na léitheoireachta (Figiúirí 43 agus 44).

Figiúr 43 Dáileadh céatadánach leibhéil léitheoireachta fhreagróirí de réir catagóir aoise.

Aois	1. Leibhéal Lit. 1	2 NFQ 1	3 NFQ2	4 NFQ3	5 NFQ3+	Iomlán
1 18-29 bl. d'aois n=	0.0% 0	0.0% 0	0.0% 0	57.5% 23	42.5% 17	100.0% 40
2 30-49 bl. d'aois n=	0.0% 0	2.3% 2	2.3% 2	44.2% 38	51.2% 44	100.0% 86
3. 50+ bl. d'aois n=	5.9% 4	0.0% 0	4.4% 3	58.8% 40	30.9% 21	100.0% 68

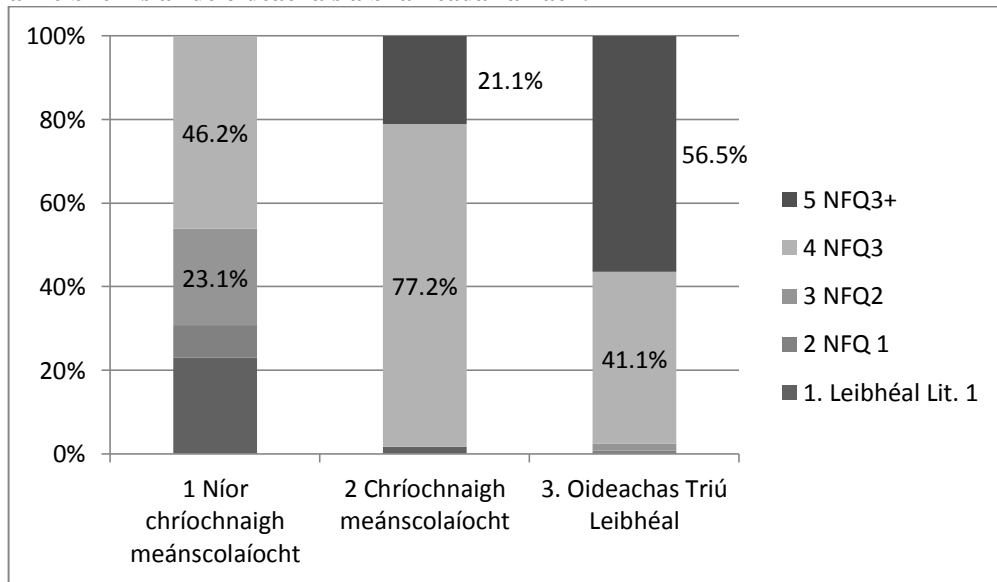
Figiúr 44 Dáileadh céatadánach leibhéil scríbhneoireachta fhreagróirí de réir catagóir aoise.

Aois	1. Leibhéal Lit. 1	2 NFQ 1	3 NFQ2	4 NFQ3	5 NFQ3+	Iomlán
1 18-29 bl. d'aois n=	0.0% 0	2.9% 1	23.5% 8	23.5% 8	50.0% 17	100.0% 34
2 30-49 bl. d'aois n=	0.0% 0	3.9% 3	17.1% 13	21.1% 16	57.9% 44	100.0% 76
3. 50+ bl. d'aois n=	7.0% 4	5.3% 7	19.3% 32	31.6% 42	36.8% 82	100.0% 167

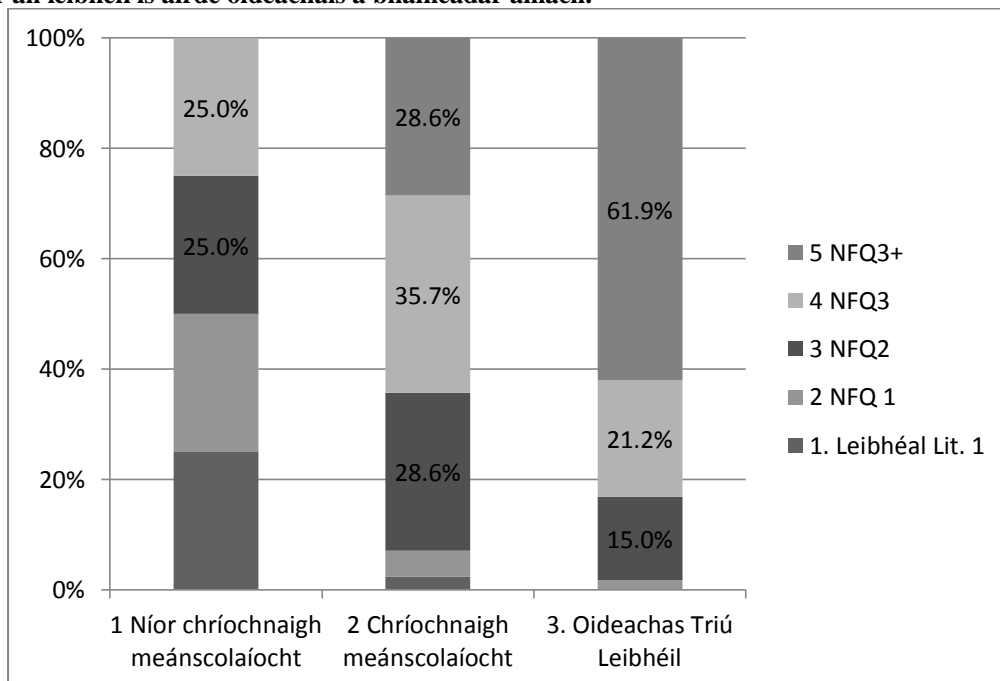
5.2.2.5 Na Leibhéal Litearthachta de réir Leibhéal Oideachais

Nuair a bhreathnaítear ar an dáileadh céatadánach idir na leibhéal léitheoireachta agus scríbhneoireachta roinnte de réir an leibhéil is airde oideachais a bhaineadar amach, feictear go soiléir go bhfuil na leibhéal is ísle litearthachta sa ngrúpa leis an leibhéal is ísle oideachais agus na leibhéal is airde litearthachta sa ghrúpa leis an leibhéal is airde oideachais. Tá an chodarsnacht sin níos mó i gcás na scríbhneoireachta ná na léitheoireachta (Figiúirí 45 agus 46).

Figiúr 45 Dáileadh céatadánach na leibhéal léitheoireachta a léirigh freagróirí an tsampla de réir an leibhéil is airde oideachais a bhaineadar amach.



Figiúr 46 Dáileadh céatadánach na leibhéal scríbhneoireachta a léirigh freagróirí an tsampla de réir an leibhéil is airde oideachais a bhaineadar amach.



a) Suntas Staitistiúil –Léitheoireacht

Fuarthas amach go raibh suntas staitistiúil sna difríochtaí idir na grúpaí oideachais maidir leis an leibhéal léitheoireachta a léiríodar ($p < .001$, $df: 2$, $\chi^2 = 40.63$, Tástáil Kruskal-Wallis).

Figiúr 47 Dáileadh céatadánach na leibhéil léitheoireachta a léirigh freagróirí an tsampla de réir an leibhéil is airde oideachais a bhaineadar amach.

Leibhéal is airde oideachais	1. Leibhéal Lit. 1	2 NFQ 1	3 NFQ2	4 NFQ3	5 NFQ3+	lomlán
1 Níor chríochnaigh meánscolaíocht n=	23.1% 3	7.7% 1	23.1% 3	46.2% 6	0.0% 0	100.0% 13
2 Chríochnaigh meánscolaíocht n=	1.8% 1	0.0% 0	0.0% 0	77.2% 44	21.1% 12	100.0% 57
3. Oideachas Tríú Leibhéal n=	0.0% 0	.8% 1	1.6% 2	41.1% 51	56.5% 70	100.0% 124

Bhí leibhéil airmheánacha de 3, 4 agus 5 ag Grúpaí 1, 2 agus 3 faoi seach. Rinneadh U-thástáil Mann-Whitney idir Grúpa 1 agus Grúpa 2 agus arís idir Grúpa 2 agus Grúpa 3. Fuarthas difríocht a raibh suntas staitistiúil ag baint leis ($\alpha = 0.025$ le coigeartú Bonaferroni) sa dá chás:

- I. Rangú meánach Ghrúpa 1 = 18, rangú meánach Ghrúpa 2 = 39.5, U = 143.5, z = -4.32, p < .001, r = -.52
- II. Rangú meánach Ghrúpa 2 = 69.7, rangú meánach Ghrúpa 3 = 100.8, U = 2322, z = -4.24, p < .001, r = .32

b) Suntas Staitistiúil – Scríbhneoireacht

Ar an gcaoi chéanna, i gcás na leibhéil scríbhneoireachta, fuarthas suntas staitistiúil sna difríochtaí idir na grúpaí oideachais ($p < .001$, df: 2, $\chi^2 = 34.66$, Tástáil Kruskal-Wallis).

Figiúr 48 Dáileadh céatadánach na leibhéil scríbhneoireachta a léirigh freagróirí an tsampla de réir an leibhéil is airde oideachais a bhaineadar amach.

Leibhéal is airde oideachais	1. Leibhéal Lit. 1	2 NFQ 1	3 NFQ2	4 NFQ3	5 NFQ3+	lomlán
1 Níor chríochnaigh meánscolaíocht n=	25.0% 3	25.0% 3	25.0% 3	25.0% 3	0.0% 0	100.0% 12
2 Chríochnaigh meánscolaíocht n=	2.4% 1	4.8% 2	28.6% 12	35.7% 15	28.6% 12	100.0% 42
3. Oideachas Tríú Leibhéal n=	0.0% 0	1.8% 2	15.0% 17	21.2% 24	61.9% 70	100.0% 113

Bhí leibhéil airmheánacha de 3, 4 agus 5 ag Grúpaí 1, 2 agus 3 faoi seach. Rinneadh U-thástáil Mann-Whitney idir Grúpa 1 agus Grúpa 2 agus arís idir Grúpa 2 agus Grúpa 3. Fuarthas difríocht shuntasach ($\alpha = 0.025$ le coigeartú Bonaferroni) sa dá chás:

- I. Rangú meánach Ghrúpa 1 = 15, rangú meánach Ghrúpa 2 = 31.1, $U = 102$, $z = -3.24$, $p = .001$, $r = .44$
- II. Rangú meánach Ghrúpa 2 = 57.9, rangú meánach Ghrúpa 3 = 85.5, $U = 1529$, $z = -3.73$, $p < .001$, $r = .3$

5.2.2.6 Anailís Chúlchéimnithe Oird ar Shonraí na Leibhéal Léitheoireachta agus Scríbhneoireachta.

Rinneadh anailís chúlchéimnithe i gcás na leibhéil léitheoireachta agus scríbhneoireachta a léirigh rannpháirtithe an tsuirbhé. Roghnaíodh na hathróna neamhspleácha do na múnlaí sin sna cásanna ina bhfuarthas suntas staitistiúil sna tástálacha dé-athráideacha thuas; na haoisghrúpaí agus na grúpaí oideachais i gcás na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta ar aon agus Inscne i gcás na léitheoireachta amháin.

Feictear dáileadh catagóirí na n-athróg spleách i bhFigiúr 39 thuas. Roghnaíodh trí nasc feidhmithe a thástáil i gcomhair na múnlaí cúlchéimnithe ag cur san áireamh na n-athróg neamhspleách agus líon na gcatagóirí ar dhóiche a bheadh i gceist. Tá torthaí na tástála sin i bhFigiúr 49 thíos. Cinneadh gur *Complementary Log-Log* an nasc feidhmithe b'fheiliúnaí a úsáid i gcás na Leibhéal Léitheoireachta agus *Cauchit* i gcás na Leibhéal Scríbhneoireachta.

Tástáladh na hathróna neamhspleácha i gcomhair il-chomhlíneachta. I gcás na Leibhéal Léitheoireachta, fuarthas réimse idir .219 agus .898 sna Luachanna Lamháltais agus réimse idir 1.113 agus 4.568 i gcás an VIF. Bhí réimse na Luachanna Lamháltais idir .794 agus .897 i gcás na Leibhéil Scríbhneoireachta agus réimse VIF idir 1.180 agus 1.260. Glacadh leis an bhfoshuíomh nach raibh il-chomhlíneacht i gceist.

Figiúr 49 Tástáil chun nasc feidhmithe a roghnú chun críche múnla cúlchéimnithe oird i gcás na leibhéal léitheoireachta agus scríbhneoireachta.

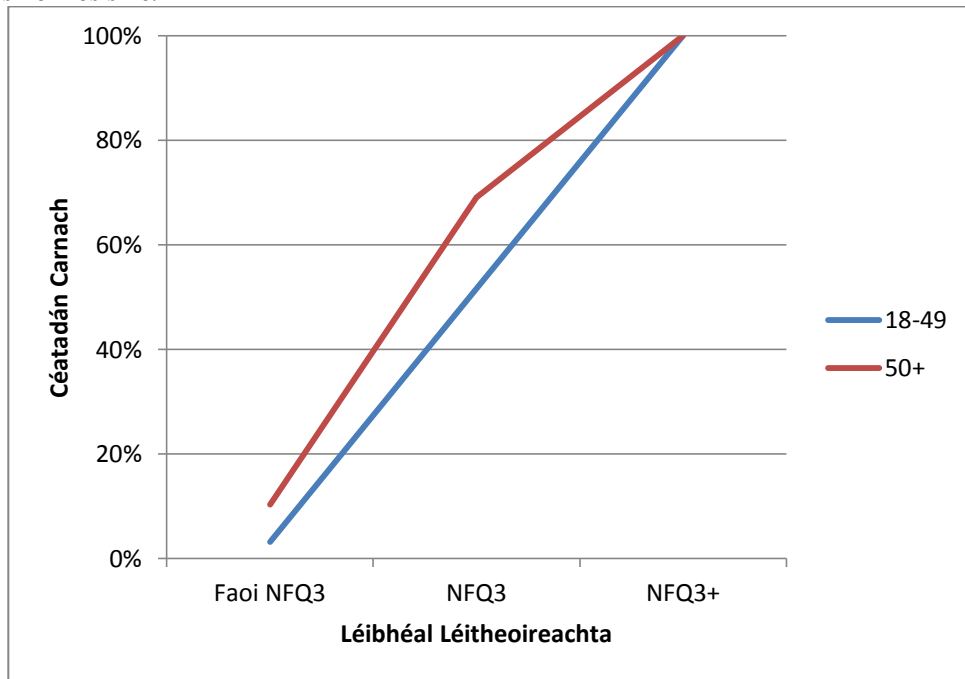
Nasc Feidhmithe	Athróa Neamhspleácha & líon na gcatagóirí	Feiliúint an mhúnla χ^2			Bréag-R2 (Nagelkerke)		
		Logit	Comp. Log-log	Cauchit	Logit	Comp. Log-log	Cauchit
Léamh	Oideachas 3, Aois 3, Inscne 2	47.974	50.237	52.022	0.266	0.277	0.286
	Oideachas 3, Aois 3	47.845	50.203	52.022	0.266	0.277	0.286
	Oideachas 3, Aois 2	47.835	50.186	51.68	0.265	0.277	0.284
Scríobh	Oideachas 3, Aois 3	30.175	33.486	32.092	0.19	0.209	0.201
	Oideachas 3, Aois 2	29.762	33.127	30.472	0.187	0.207	0.191

a) Léitheoireacht

Cuireadh trí rogha i gcomparáid lena chéile ó thaobh feiliúna de. Tá toradh an hanailíse sin achoimrithe i bhFigiúr 35 thuas. Cinneadh gurbh é an tríú rogha (dhá chatagóir aoise agus trí chatagóir oideachais) b'fheiliúnaí: fuarthas difríochtaí suntasacha idir -2 Logdhealraitheacht chríochnaitheach gach rogha agus idir líon na gcéimeanna saoirse, laghdaíodh líon na gkillíní folmha go dtí 3 (17%) agus níor laghdaíodh an Bhréag-R² thoradh (B) ach de bheagán ón gcead rogha (R² = .284). Ina theannta sin, bhí na staitisticí feiliúna eile ag tabhairt le fios go raibh an múnla seo inghlactha (Tástáil Línte Comhthreomhara ($p = .58$), Feabhas Feiliúna ($p = .94$)).

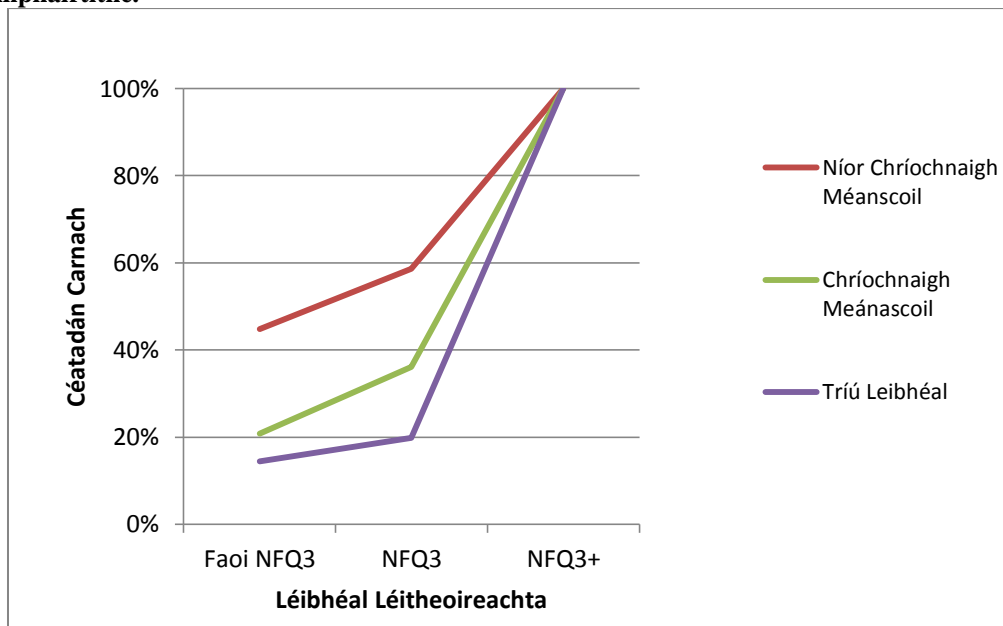
Breacat cétadán charnacha bhreathnaithe na n-atróg neamhspleách i bhFigiúirí 50 agus 51 thíos. Bhí cétadán níos airde den aoisghrúpa níos sine ag an leibhéal is ísle léitheoireachta agus bhí cétadán carnach an aoisghrúpa sin fós níos airde ag an dara leibhéal.

Figiúr 50 Céatadán charnacha na leibhéal léitheoireachta de réir aoisghrúpaí (18-49 agus 50 bl. d’aois nó níos sine).



Ba é an dála céanna é i gcás an trí ghrúpa oideachais, agus céatadán níos mó ar na leibhéil ísle léitheoireachta ag an dhá ghrúpa is ísle oideachais fhoirmiúil ná an grúpa is airde oideachais ná iad.

Figiúr 51 Céatadán charnach na leibhéal léitheoireachta de chatagóir oideachais fhoirmiúil na rannpháirtithe.



Feictear sa tábla i bhFigiúr 52 gur ag athróg an oideachais amháin a bhí difríocht a raibh suntas staitistiúil ag baint léi nuair a rinneadh athróg na haoise agus an oideachais a choigeartú do láithreach a chéile. Léiríonn na comhéifeachtaí gur dóiche scór carnach níos airde ag an ngrúpa a chríochnaigh an mheánscolaíocht ná ag an ngrúpa nár chríochnaigh an mheánscolaíocht agus an scór carnach is airde ag an ngrúpa le hoideachas tríú leibhéal. Chonacthas cheana go raibh leibhéal níos airde oideachais ag an ngrúpa rannpháirtithe faoi bhun 50 bliana d’aois ná acu siúd a bhí os a chionn. Tá an múnla ag tabhairt le fios gurbh é leibhéal an oideachais an deitéarmanant is tábhachtaí.¹¹¹

Figiúr 52 Meastacháin Pharaiméadracha Mhúnla Cúlchéimnithe Oird (C)

		Measta-chán	Earráid Chaighdeán-ach	Wald	Céimeanna Saoirse	Suntas	Eatramh	
							Cuimse Íochtair	Cuimse Uachtair
Tairseach	Leibh. Léamh. 1	-12.734	5.56	5.244	1	0.022	-23.632	-1.835
	Leibh. Léamh.2	0.068	0.257	0.07	1	0.791	-0.436	0.573
Ionad	Níor chríochnaigh Meánscoil	-12.83	5.593	5.261	1	0.022	-23.792	-1.867
	Críochnaigh Meánscoil	-1.429	0.471	9.198	1	0.002	-2.352	-0.505
	Tríú Leibhéal	0			0			
	Aois 18-49	0.372	0.294	1.601	1	0.206	-0.204	0.947
	Aois 50+	0			0			

b) Scríbhneoireacht

Rinneadh dhá mhúnla a thástáil i gcás na scríbhneoireachta agus cuireadh san áireamh athróg neamhspleácha na n-aoisghrúpaí agus grúpaí an oideachais. Sa dara mhúnla, rinneadh catagóir amháin den dá aoisghrúpa is óige (18-49 bl. d’aois).

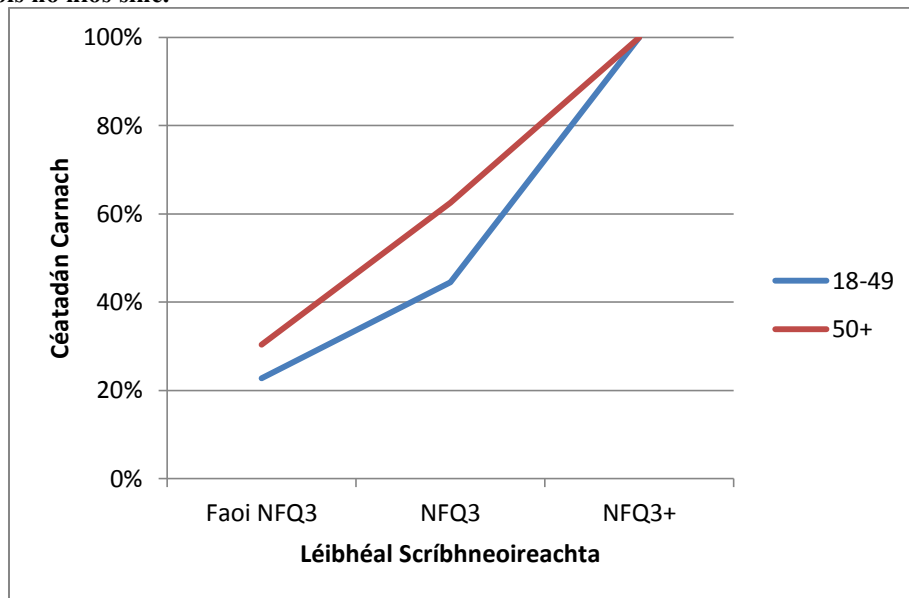
Chonacthas go raibh an dara mhúnla níos feiliúnaí: léirigh an difríocht idir an dá -2 Logdhealraitheacht chríochnaitheach agus idir líon na gcéimeanna saoirse feabhas a raibh suntas staitistiúil ag baint leis ($\chi^2 = 13.9, p < .001$), laghdaíodh líon na gcellíní folmha ó 4 (15%) go dtí 2 (11%) agus níor laghdaíodh an Bhréag- R^2 ach de bheagán (ó .209 go dtí .207). Bhí na staitisticí feiliúna eile ag tabhairt le fios go raibh an

¹¹¹ Pléitear iontaofacht staitisticí suntas i gcás na hanailíse cúlchéimnithe a rinneadh, i gCaibidil 6, fochaibidil 6.4

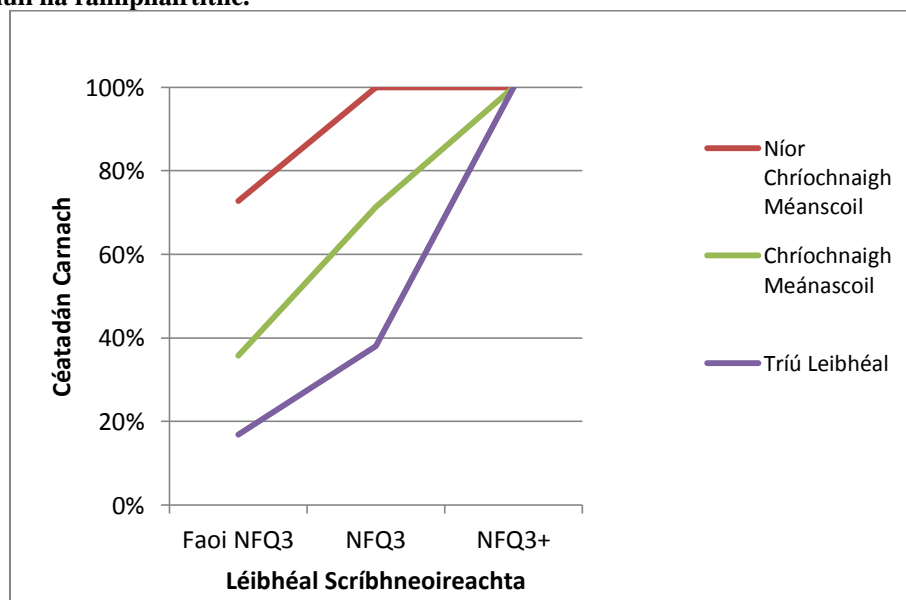
múnla seo inghlactha (Tástáil Línte Comhthreomhara ($p = .65$), Feabhas Feiliúna ($p = .82$, Figiúr 35 thuas).

Feictear i bhFigiúirí 53 agus 54 go raibh céatadán níos airde den aoisghrúpa níos sine ag an leibhéal is ísle scríbhneoireachta agus bhí céatadán carnach an aoisghrúpa sin fós níos airde ag an dara leibhéal agus céatadán níos mó ar na leibhéil ísle scríbhneoireachta ag dhá ghrúpa is ísle oideachais fhoirmiúil ná ag an ngrúpa oideachais a bhí ní b'airde ná iad.

Figiúr 53 Céatadán charnach na leibhéal scríbhneoireachta de réir aoisghrúpaí (18-49 agus 50 bl. d'aois nó níos sine.



Figiúr 54 Céatadán charnacha na leibhéal scríbhneoireachta de réir catagóir oideachais fhoirmiúil na rannpháirtithe.



Fearacht chás na léitheoireachta, feictear sa tábla i bhFigiúr 55 go bhfuil an múnla ag tabhairt le fios gurb í athróg an oideachais amháin a d’imir tionchar uathúil ar an múnla a raibh suntas staitistiúil ag baint léi agus gurbh é leibhéal an oideachais an deitéarmanant ba thábhachtaí.¹¹²

Figiúr 55 Meastacháin Pharaiméadracha Mhúnla Cúlchéimnithe Oird

		Meastachán	Earráid Chaighdeánach	Wald	Céimeanna Saoirse	Suntas	Eatramh	
							Cuimse Íochtair	Cuimse Uachtair
Tairseach	Leibh. Scríbh. 1	-1.567	0.26	36.46	1	<.001	-2.076	-1.059
	Leibh. Scríbh.2	-0.548	0.226	5.866	1	0.015	-0.991	-0.105
Ionad	Níor chríochnaigh Meánscoil	-2.046	0.396	26.718	1	<.000	-2.822	-1.27
	Críochnaigh Meánscoil	-0.895	0.247	13.146	1	<.000	-1.379	-0.411
	Tríú Leibhéal	0			0			
	Aois 18-49	0.253	0.235	1.546	1	0.283	-0.208	0.714
	Aois 50+	0			0			

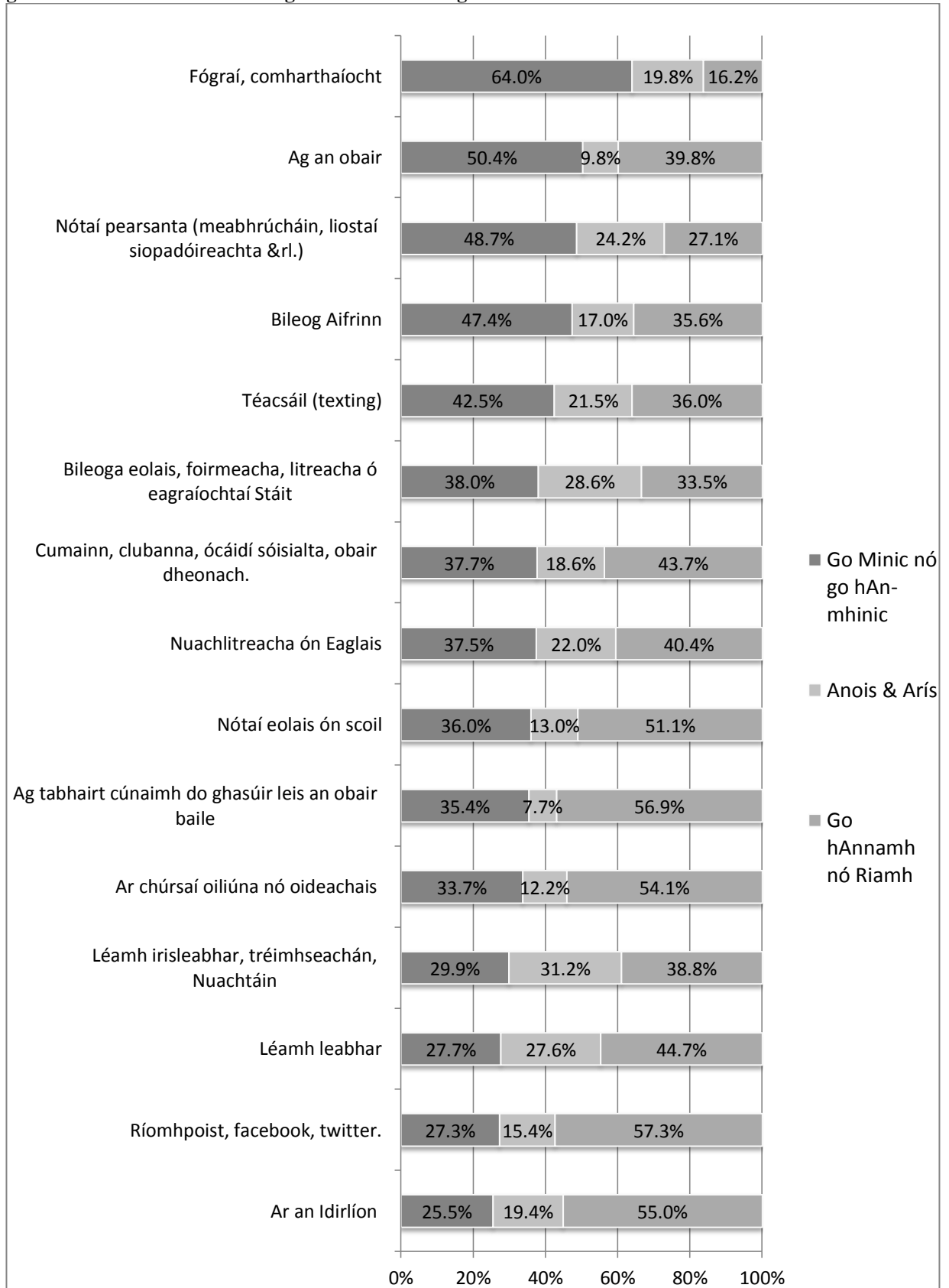
5.3 Cuid III: Cleachtais Litearthachta, Dearcadh agus Riachtanais

5.3.1 Úsáid na Gaeilge in Ócáidí Litearthachta

Iarradh ar fhreagróirí a mhinice agus a bhíonn siad ag scríobh nó ag léamh i nGaeilge i ngníomhachtaí éagsúla ina ngnáthshaol a chur in iúl ar scála rangaithe. Rianaítear coibhneas na gcatagóirí minicíochta anseo thíos in ord minicíochta. Tá cónascadh déanta idir chatagóirí 1 agus 2 (‘Riamh agus ‘Go hAnnabh’) agus idir chatagóirí 4 agus 5 (‘Go minic’ agus ‘Go hAn-mhinic’) (Figúir 56 thíos).

¹¹² Pléitear iontaofacht na staitisticí suntais i gcás na hanailís cúlchéimnithe a rinneadh, i gCaibidil 6, fochaibidil 6.4.1.1.

Figiúr 56 Dáileadh céatadánach na bhfreagróirí de réir a mhíne agus a rinneadar gníomhaíochtaí a bhain léamh agus scríobh i nGaeilge leo.



Nuair a bhreathnaítear ar an sampla ina iomláine, feictear nach bhfuil nósmaireacht an-láidir ann an Ghaeilge a úsáid ina gcuid ócáidí litearthachta.

Scrúdaíodh na difríochtaí idir catagóirí athróg déimeagrafach ag úsáid U-thástáil Mann-Whitney (i gcás na n-athróg dhá chatagóir) nó Tástáil Kruskal-Wallace (i gcás na n-athróg le trí chatagóir). Tá torthaí na dtástálacha sin agus leibhéil airmheánacha minicíochta na gcatagóirí sonraithe i Tábla 1 d'Aguisín F.

Sna cásanna ina bhfuarthas suntas staitistiúil sna hathróa tré chatagóire (Aoisghrúpaí agus Leibhéil Oideachais), rinneadh U-thástálacha Mann-Whitney *Post Hoc* idir catagóirí ($\alpha = .025$ le coigeartú Bonaferroni, mura dtugtar a mhalairt le fios, Figiúr 57).

- Léirigh na sonraí go raibh an nósmaireacht is láidre Gaeilge a úsáid in ócáidí litearthachta ag an aoisghrúpa 30-49 bl. d'aois, thar an réimse gníomhaíochtaí ar fad cé is moite de léamh na bileoige Aifrinne agus na nuachtlitreach ón Eaglais. Bhí an nósmaireacht is laige trí chéile ag a aoisghrúpa os cionn 50 bl. d'aois.
- Bhí an nósmaireacht is láidre ag an ngrúpa le hoideachas tríú leibhéal thar an réimse gníomhaíochtaí ach amháin i gcás na bileoige Aifrinne agus na nuachtlitreach ón Eaglais.
- Níor léiríodh aon difríocht mhór idir nósmaireacht na mBan agus na bhFear. Bhí difríocht shuntasach idir a mhinice agus a bhí na mná ag cuidiú le gasúir leis an obair scoile.
- Bhí na freagróirí a bhí sásta na míreanna tástála i gCuid II den suirbhé a dhéanamh, ag úsáid na Gaeilge scríofa níos minice in ócáidí litearthachta ná na freagróirí a dhiúltaigh Cuid II a dhéanamh i gcás deich gcinn den 15 gníomhaíocht agus ní raibh leibhéal níos lú acu i gcás gníomhaíochta ar bith.
- Ní bhfuarthas mórán difríochtaí a raibh suntas staitistiúil ag baint leo, idir na daoine a tógadh le Gaeilge agus na daoine a d'fhoghlaim í mar dara theanga.

Figiúr 57 U-thástálacha Mann-Whitney *Post Hoc* i gcás na gcatagóirí aoise agus na Leibhéal Oideachais.

Ócáid Litearthachta	Aois-ghrúpaí	Suntas Staitistiúil	Leibh. Oid.	Suntas Staitistiúil
Fógraí, comharthaíocht	1-2	U = 1629, p = .52		
	2-3	U = 4842, p = .329		
	1-3	U = 1700, p = .014 (α = .013)		
Ag an obair	1-2	U = 1801, p = .248	1-2	U = 801, p = .52
	2-3	U = 3841, p = .001	2-3	U = 3753, p < .001
Nótaí Pearsanta (meabhrúcháin, liostaí siopadóireachta &rl.)			1-2	U = 751, p = .963
			1-3	U = 3753, p = .004
Bileog Aifrinn	1-2	U = 1839, p = .353		
	2-3	U = 4068, p = .004		
Téacsáil (<i>texting</i>)	1-2	U = 1571, p = .028	1-2	U = 752, p = .022
	2-3	U = 3827, p = .001	2-3	U = 4752, p = .005
Bileoga eolais, foirmeacha, litreacha ó eagraíochtaí Stáit			1-2	U = 875, p = .295
			1-3	U = 1459, p = .016
Cumainn, clubanna, ócáidí sóisialta, obair dheonach	1-2	U = 1800, p = .266	1-2	U = 777, p = .034
	2-3	U = 3874, p = .001	2-3	U = 4057, p = .005
Nuachlitreacha ón Eaglais	1-2	U = 1745, p = .197		
	1-3	U = 1661, p = .011		
Nótaí eolais ón scoil	1-2	U = 1460, p = .006	1-2	U = 722, p = .008
	2-3	U = 2642, p < .001	2-3	U = 4701, p = .180
Ag tabhairt cúnamh do ghasúir leis an obair baile	1-2	U = 1498, p = .009	1-2	U = 827, p = .075
	2-3	U = 2679, p < .001	2-3	U = 4173, p = .012
Ar chúrsaí oiliúna nó oideachais	1-2	U = 2036, p = .996	1-2	U = 794, p = .037
	2-3	U = 3631, p < .001	2-3	U = 4093, p = .007
Léamh leabhar			1-2	U = 987, p = .657
			2-3	U = 3728, p < .001
Ríomhphoist, Facebook, twitter	1-2	U = 1917, p = .570	1-2	U = 677, p = .003
	2-3	U = 3798, p < .001	2-3	U = 3897, p = .001
Ar an Idirlíon	1-2	U = 1772, p = .215	1-2	U = 633, p = .001
	2-3	U = 3492, p < .001	2-3	U = 3753, p < .001

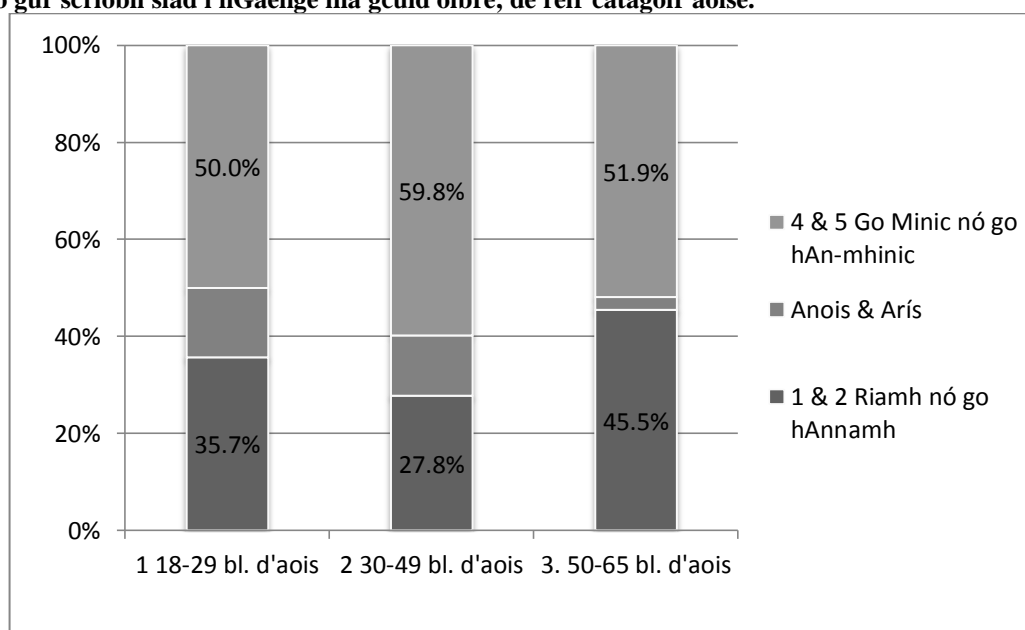
5.3.1.1 Cleachtais eile Litearthachta a luaigh freagróirí.

Iarradh ar fhreagróirí an raibh aon rud eile á ndéanamh acu nach raibh luaite sa gceistneoir ina mbíonn siad ag léamh nó ag scríobh i nGaeilge. Níor luaigh ach fíorbheagán freagróirí aon rud eile: Caitheamh Aimsire (beirt), fo-theidil (duine), scríbhneoireacht (duine).

5.3.1.2 Sa Saol Oibre

Thug céatadán fíor-ard de na freagróirí (50.4%) le fios go mbíonn siad ag léamh agus/nó ag scríobh i nGaeilge ina gcuid oibre. Nuair a cuireadh as an áireamh freagróirí a bhí os cionn 65 bliain d’aois, d’ardaigh an céatadán sin go dtí 55.1%. Tá leibhéal airmheánach de 4 (‘Go minic) ag an gCatagóir 50-65 bliain d’aois. Ní bhfuarthas aon suntas sa difríocht idir na catagóirí aoise ($p < .142$, df: 2, $\chi^2 = 3.9$, Tástáil Kruskal-Wallis).

Figiúr 58 Dáileadh céatadánach a mhínice agus a thug freagróirí faoi bun 66 bl. d’aois gur léigh nó gur scríobh siad i nGaeilge ina gcuid oibre, de réir catagóirí aoise.



Bhí 43.3% de na freagróirí nár chríochnaigh an mheánscolaíocht os cionn 65 bliana d’aois. Bhí leibhéal airmheánach 3.5 ag an gCatagóir Oideachais sin nuair a chuirtear freagróirí os cionn 65 bliain d’aois as an áireamh. Ba i measc na ngrúpaí leis na leibhéil is airde oideachais ba líonmhaire a raibh freagróirí a thug le fios go raibh siad ag léamh nó ag scríobh go minic i nGaeilge ina gcuid oibre (Figíúr 59). Bhí suntas staitistiúil sa difríocht idir na grúpaí oideachais ($p < .001$, df: 2, $\chi^2 = 19.1$, Tástáil Kruskal-Wallis). Fuarthas difríocht shuntasach idir ghrúpa 2 (a chríochnaigh an mheánscolaíocht) agus Grúpa 3 (oideachas tríú leibhéal) (Rangú meánach Ghrúpa

2 = 79.6, rangú meánach Ghrúpa 3 = 110.2, U = 3036, z = -3.69, p = .001, r = -.26, U-thástáil Mann-Whitney).

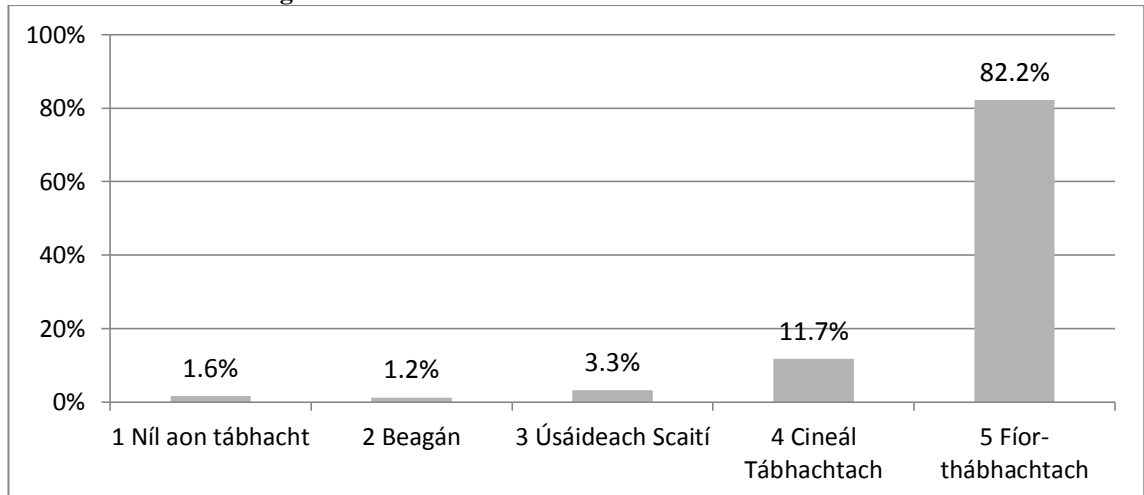
Figiúr 59 Dáileadh céatadánach ar a mhíne agus a bhí freagróirí faoi bhun 66 bl. d’aois ag léamh agus ag scríobh i nGaeilge ina gcuid oibre de réir an leibhéil is airde oideachais a baineadh amach.

Leibhéal is airde oideachais	1. Riamh	2 Go hAnnamh	3 Anois & Arís	4 Go Minic	5 Go hAn-mhinic	lomlán
1 Níor chríochnaigh meánscolaíocht n=	56.3% 9	6.3% 1	12.5% 2	0.0% 0	25.0% 4	100.0% 16
2 Chríochnaigh meánscolaíocht n=	40.6% 26	6.3% 4	12.5% 8	10.9% 7	29.7% 19	100.0% 64
3. Oideachas Tríú Leibhéal n=	19.1% 26	8.1% 11	7.4% 10	9.6% 13	55.9% 76	100.0% 136

5.3.2 Tábhacht Scileanna Litearthachta

Iarradh ar fhreagróirí an tábhacht a chur in iúl, ar scála rangaithe, a bhain le bheith in ann léamh agus scríobh i nGaeilge, dar leo. Thug formhór mór na bhfreagróirí (93.9%) le fios gur shíl siad go raibh na scileanna sin ‘Cineál Tábhachtach’ nó ‘Fíorthábhachtach’. Ós a choinne sin, níor shíl ach seachtar díobh (2.8%) nach raibh tábhacht ar bith nó beagán tábhachta ag baint leo. Bhí na tuairimí fíordhearfacha ag gach catagóir de na hathróa déimeagrafacha sóisialta: inscne, catagóirí aoise, leibhéal oideachais, cúlra Gaeltachta agus príomhtheanga theaghlaigh a n-óige (Figiúr 60).

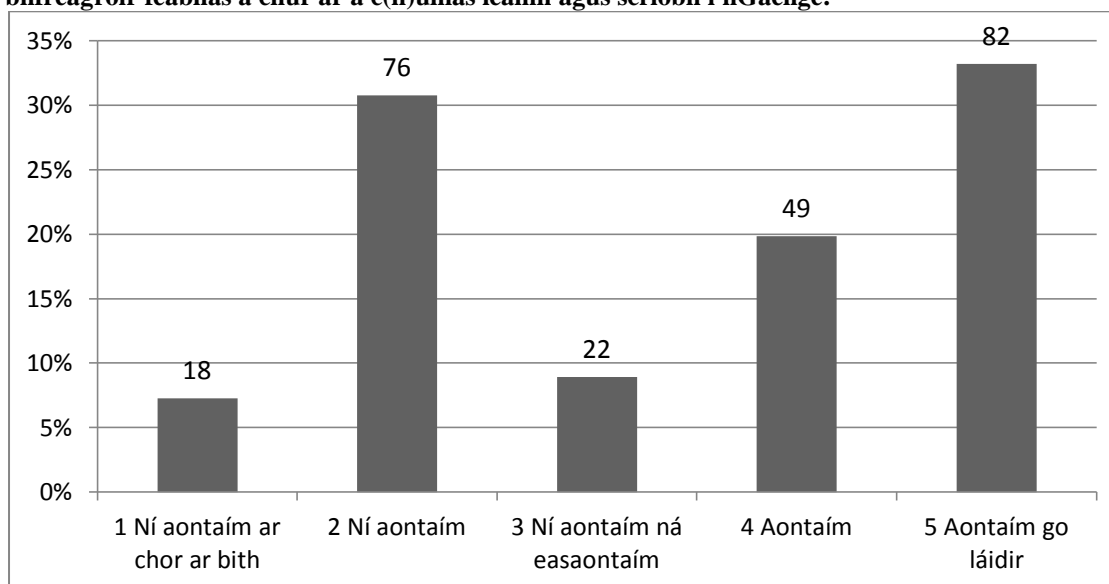
Figiúr 60 Tuairim na bhfreagróirí faoi thábhacht scileanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta Gaeilge.



5.3.3 An fonn a bhí ar fhreagróirí cúnamh a fháil nó cúrsa a dhéanamh chun a scileanna litearthachta i nGaeilge a fheabhsú.

Cuireadh ceist ar fhreagróirí an mbeadh fonn orthu feabhas a chur ar a gcumas a bhí acu an Ghaeilge a léamh nó a scríobh trí chúnamh a fháil nó cúrsa a dhéanamh. Thug 131 freagróir (53%) go mbeadh fonn orthu é sin a dhéanamh (Figiúr 61).

Figiúr 61 Líon agus dáileadh céatadánach na bhfreagraí ar an gceist an mbeadh fonn ar an bhfreagróir feabhas a chur ar a c(h)umas léamh agus scríobh i nGaeilge.



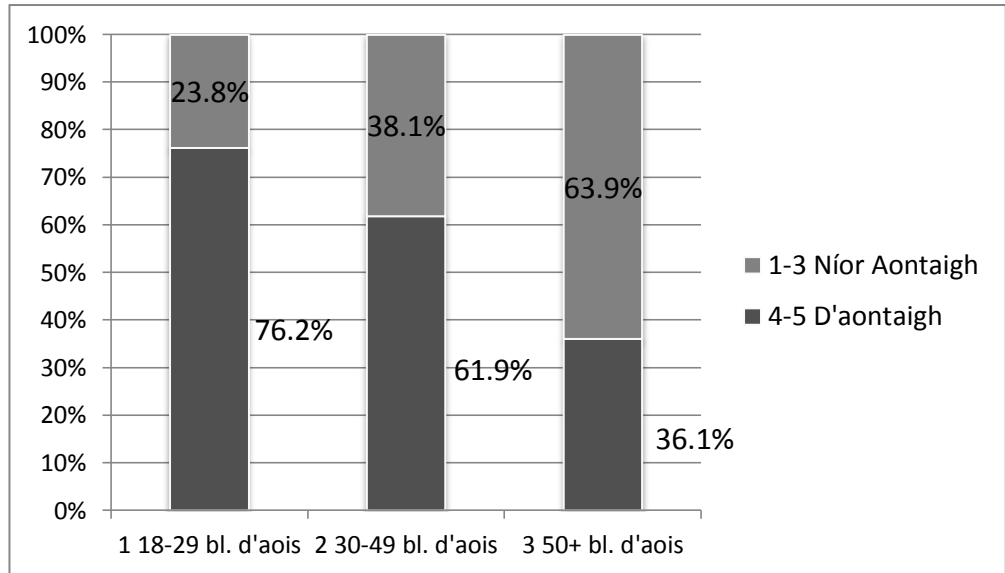
Chun críocha anailíse, rinneadh catagóir amháin de chatagóirí 1-3 mar fhreagróirí nár thug le fios go mbeadh fonn orthu feabhas a chur ar a gcuid scileanna ($n = 116$, 47%) agus catagóir eile de chatagóirí 4-5 ($n = 131$, 53%); na freagróirí a d'aontaigh leis an ráiteas. Cuireadh na freagraí sin i gcomparáid leis na hathróa neamhspleácha atá rianaithe sa tábla i bhFigiúr 62.

Figiúr 62 Freagraí freagróirí a raibh fonn orthu a scileanna litearthachta i nGaeilge a fheabhsú de réir athróa déimeagrafacha an tsuirbhé agus na scileanna litearthachta a tugadh le fios agus a léiríodh. (Tástálacha Chi-chearnóige)

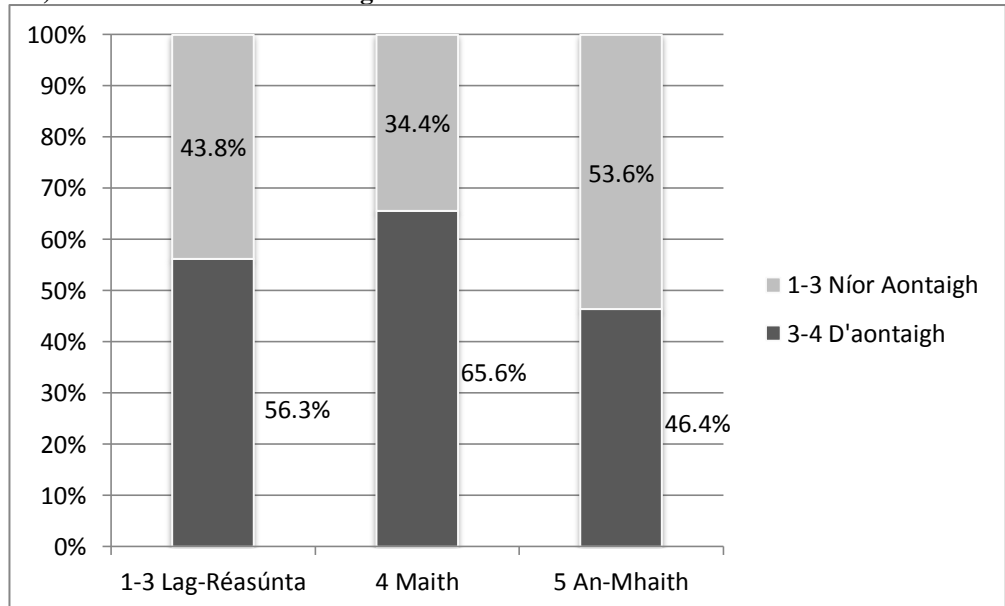
Athróg Neamhspleách	Suntas Staitistiúil
Inscne	$\chi^2 = 0.57$, df 1, $p = .811$
Catagóir Aoise	$\chi^2 = 24.5$, df 2, $p < .001$
Leibhéal Oideachais	$\chi^2 = 1.63$, df 2, $p = .444$
Cúlra Gaeltachta nó neamh-Ghaeltachta	$\chi^2 = 0.74$, df 1, $p = .786$
Teanga theaghlaigh a n-óige	$\chi^2 = 1.89$, df 1, $p = .169$
Cumas féinmheasta léitheoireachta	$\chi^2 = 5.68$, df 2, $p = .058$
Cumas féinmheasta scríbhneoireachta	$\chi^2 = 6.51$, df 2, $p = .039$
Leibhéal Léitheoireachta	$\chi^2 = 1.34$, df 2, $p = .511$
Leibhéal Scríbhneoireachta	$\chi^2 = 1.36$, df 2, $p = .507$

Fuarthas suntas sa difríocht idir catagóirí aoise ($p < .0001$, $df: 2$, $\chi^2 = 24.5$) agus suim níos mó á léiriú ag freagróirí sna catagóirí níos óige (Figiúr 63). Bhí difríocht chomh maith idir an tsuim a léirigh na freagróirí de réir an chumais a bhí acu, dar leo féin, an Ghaeilge a scríobh ($p < .039$, $df: 2$, $\chi^2 = 6.61$). Ba iad na freagróirí a bhraith go rabhadar ‘go maith’ ba mhó a léiríodh suim . Is díol suntais chomh maith gur raibh fonn feabhsú ar 46.4% de na freagróirí a bhraith go rabhadar ‘an-mhaith’ cheana féin (Figiúr 64).

Figiúr 63 Céatadán na bhfreagróirí a raibh fonn orthu a scileanna a fheabhsú, de réir catagóir aoise.

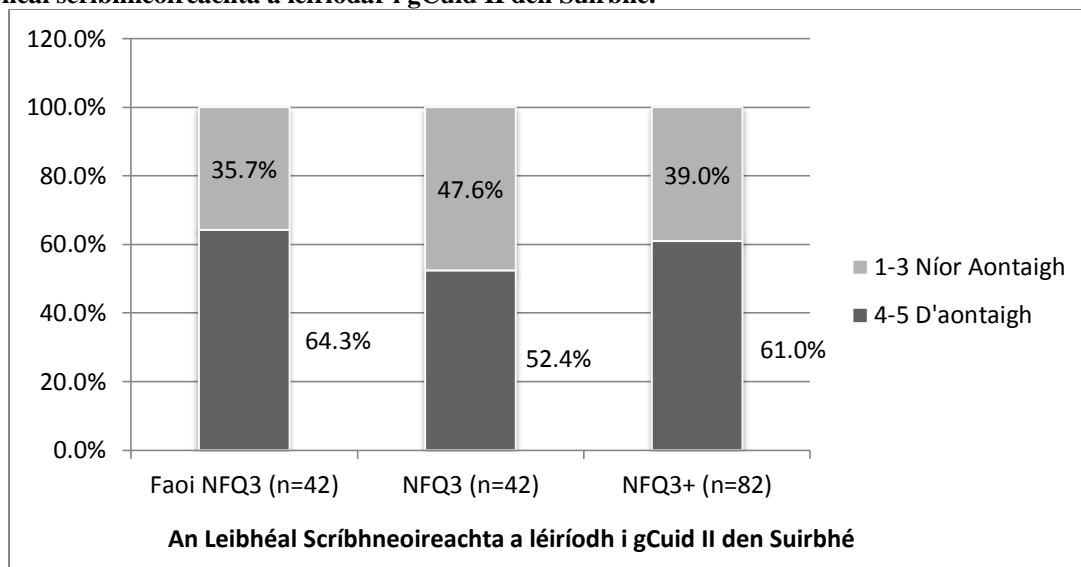


Figiúr 64 Céatadán na bhfreagróirí a raibh fonn orthu a scileanna a fheabhsú de réir cumas (féinmheasta) scríbhneoireachta i nGaeilge.

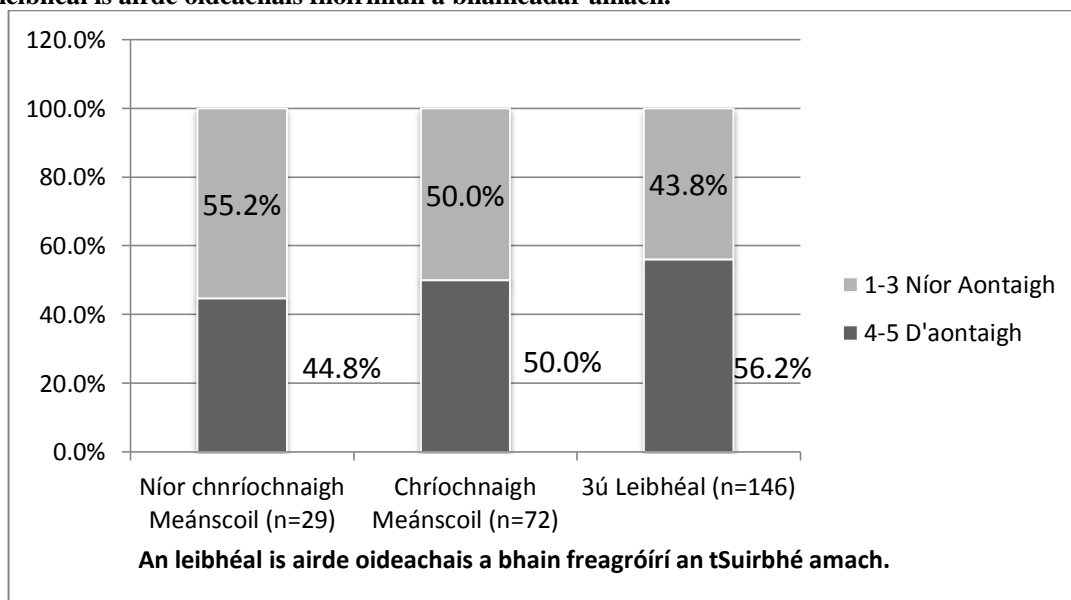


Ní raibh aon suntas staitistiúil le sonrú sa difríocht idir céatadán na bhfreagróirí a léirigh spéis i bhfeabhsú a gcuid scileanna sna catagóirí is ísle agus is airde cumais agus sna catagóirí is ísle agus is airde oideachais fhoirmiúil (Figióirí 65 agus 66).

Figióir 65 Céatadán na bhfreagróirí a raibh fonn orthu a scileanna a fheabhsú, de réir an leibhéal scríbhneoireachta a léiríodar i gCuid II den Suirbhé.



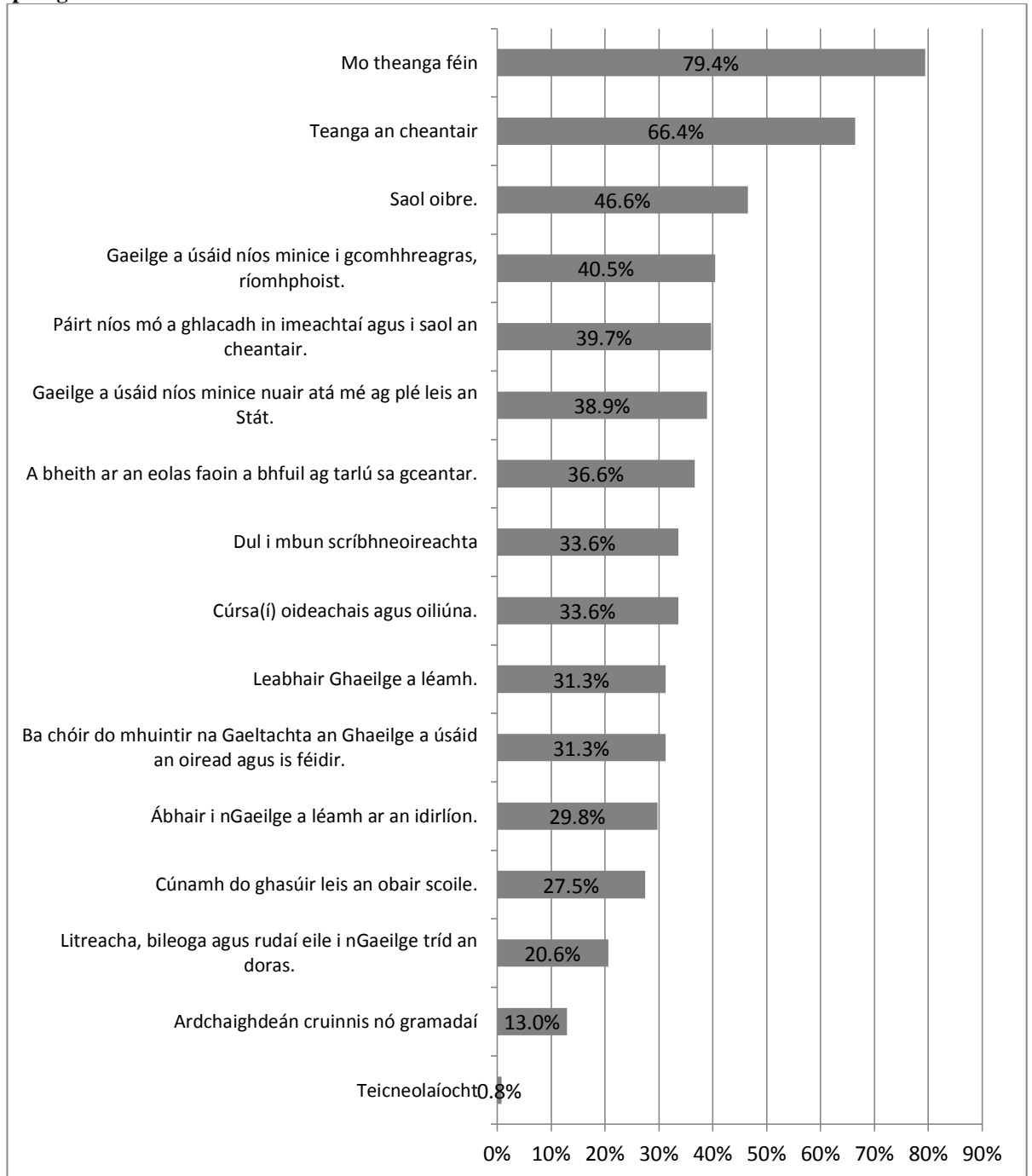
Figióir 66 Céatadán na bhfreagróirí a raibh fonn orthu a scileanna a fheabhsú, de réir an leibhéal is airde oideachais fhoirmiúil a bhaineadar amach.



5.3.4 Na Fáthanna a mbeadh fonn ar fhreagróirí an cumas atá acu léamh nó scríobh i nGaeilge a fheabhsú.

Fiafraíodh de na freagróirí a chuir in iúl go mbeadh fonn orthu a gcumas a fheabhsú, na fáthanna a bhí á spreagadh é sin a dhéanamh. Tá céatadán na bhfreagróirí a roghnaigh na bhfáthanna éagsúla rianaithe i bhFigióir 67 thíos:

Figiúr 67 Céatadán de fhreagróirí an tsampla a thug le fios go mbeadh fonn orthu a gcuid scileanna litearthachta i nGaeilge a fheabhsú (n =129), a roghnaigh fáthanna éagsúla a bhí á spreagadh.



Ba thábhachtaí go mór na fáthanna a bhain le féiniúlacht mar chainteoir Gaeilge nó mar bhall de phobal Gaeltachta. Ba thábhachtaí iad sin ná feidhmeanna praiticiúla.

Theastaigh cúnamh ó líon suntasach i gcomhair a saoil oibre (46.6%). Nuair a chuirtear as an áireamh na daoine a bhí os cionn 65 bliana d'aois, ardaítear an céatadán sin go dtí 48.3% ($n = 58$).

Ina dhiaidh sin, theastaigh cúnamh ó 38.8% díobh chun a ngnóthaí a dhéanamh i nGaeilge leis an Stát.

I gcás fhormhór na bhfáthanna eile, roghnaigh isteach agus amach ar thrían de na freagróirí iad. Nuair a chuirtear as an áireamh na freagróirí a bhí 50 bliain d'aois nó níos sine, ardaítear céatadán na bhfreagróirí ar theastaigh uathu cúnamh a thabhairt do ghasúir leis an obair baile ó 27.5% go dtí 32.2% ($n = 90$).

Anuas ar na roghanna a tugadh sa leabhrán freagartha, mhínigh 18 freagróir go mba mhaith leo barr feabhais a bhaint amach ó thaobh cruinnis de. Tá siad áirithe i bhFigiúr 67 thuas mar 'Ardchaighdeán cruinnis nó gramadaí.' Léirigh 14 díobh seo (77.7%) leibhéal NFQ3+ sa suirbhé agus triúr eile Leibhéal NFQ3 (léamh agus scríobh). Bhí duine amháin díobh faoi bhun an leibhéil sin.

5.3.4.1 Anailís de réir Athróga Déimeagrafacha an tSuirbhé

Rinneadh anailís ar fhreagraí na roghanna a tugadh sa leabhrán de réir na n-athróg déimeagrafacha a bailíodh agus na leibhéal litearthachta a léiríodh sa suirbhé. Tá torthaí na hanailíse sin achoimrithe ar Thábla 2 in Aguisín F.

Níor léiríodh difríocht shuntasach idir fáthanna na gcatagóirí oideachais. Ní raibh ach beagán difríochta suntasaí idir na catagóirí aoise agus catagóirí na leibhéal scríbhneoireachta a léiríodh.¹¹³

Páirt a ghlacadh in Imeachtaí agus i Saol an Cheantair

Bhí an fáth seo níos tábhachtaí do na freagróirí 50 bliain d'aois nó níos sine.

Roghnaigh 56.4% díobh é, i comparáid le 36.2% de na freagróirí 30-49 bliain d'aois nó 28.1% den na freagróirí 18-29 bliain d'aois ($p < .037$, df: 2, $\chi^2 = 6.58$).

¹¹³ Níorbh fhéidir tástáil a dhéanamh i gcás na leibhéil léitheoireachta toisc go raibh minicíocht níos lú na 5 i gcás níos mó de 20% dena catagóirí.

An Saol Oibre

Nuair a chuirtear as an áireamh na freagróirí a bhí os cionn 65 bliain d'aois, ní fhaightear difríocht shuntasach idir catagóirí aon athróige.

A bheith ar an eolas faoin a bhfuil ag tarlú sa gceantar.

Luaigh 36.6% de na freagróirí a léirigh suim i bhfeabhsú scileanna, an fáth thuasluaite. Ba mhó a luaigh na daoine nárbh í an Ghaeilge príomhtheanga theaghlaigh a n-óige an fáth seo (51.4% i gcomparáid le 31.5%) ($p < .035$, df: 1, $\chi^2 = 4.44$).

Luaigh níos mó de na freagróirí, a léirigh leibhéal scríbhneoireachta faoi bhun NFQ3, an fáth seo (63% i gcomparáid le NFQ3: 40.0% agus NFQ3+: 18.8%) ($p < .009$, df: 2, $\chi^2 = 9.37$) agus díobh siúd a bhraith go raibh a gcumas scríbhneoireachta, dar leo féin, 'Lag' nó 'Réasúnta' (51.9% i gcomparáid le 'Maith': 37.5 agus 'An-mhaith': 24.2%) ($p < .001$, df: 2, $\chi^2 = 14.52$).¹¹⁴

Cúrsaí Oideachais nó Oiliúna, Léamh Leabhar.

Luaigh níos mó de na freagróirí, a bhraith go raibh a gcumas scríbhneoireachta, dar leo féin, 'Lag' nó 'Réasúnta' (51.9% i gcomparáid le 'Maith': 37.5% agus 'An-mhaith': 24.27%) go mba mhaith leo a scileanna a fheabhsú chun cuidiú leo cúrsa(i) oideachais nó oiliúna a dhéanamh ($p = .035$, df: 2, $\chi^2 = 6.7$). Ba iad na freagróirí sin le cumas féinmheasta scríbhneoireachta 'Lag' nó 'Réasúnta', ba mhó a theastaigh cúnaimh uathu chun leabhair a léamh i nGaeilge (63.0% i gcomparáid le 'Maith': 32.5% agus 'An-mhaith': 17.7%), ($p < .001$, df: 2, $\chi^2 = 17.75$).

Comhfhreagras i nGaeilge, Litreacha, Bileoga &rl.

Bhí céatadán na bhfreagróirí a luaigh an comhfhreagras agus an litríocht a thagann tríd an doras, níos ísle ná i gcás na bhfáthanna eile (20.6% de na freagróirí a raibh fonn orthu a scileanna a fheabhsú $n = 27$). Luaigh níos mó de na freagróirí, a bhraith go raibh a gcumas léitheoireachta, dar leo féin, Lag nó Réasúnta (38.9%, gcomparáid le 'Maith': 31.3% agus 'An-mhaith': 12.5%) ($p < .011$, df: 2, $\chi^2 = 9.1$).

¹¹⁴ Níorbh fhéidir torthaí tástálacha chi-chearnóige a chur san áireamh i gcás cumas féinmheasta léitheoireachta na bhfreagraí toisc go raibh minicíocht ionchais íseal ag níos mó na 20% de na catagóirí. Is féidir go léiríonn an toradh seo comhghaol idir an fáth seo agus cumas féinmheasta litearachta idir léamh agus scríobh.

5.3.5 Na Fáthanna a luaigh freagróirí a thug le fios nach raibh fonn orthu a gcumas a fheabhsú.

Tá na fáthanna a thug freagróirí nach mbeadh fonn orthu a gcumas a fheabhsú, rianaithe i bhFigiúr 68. Bhí a bhformhór sásta leis an gcumas a bhí acu cheana féin.

Figiúr 68 Na fáthanna a roghnaigh freagróirí nach mbeadh fonn orthu feabhas a chur ar an gcumas a bhí acu an Ghaeilge a léamh nó a scríobh.

Níl fonn orm feabhas a chur ar mo chumas scríobh agus léamh i nGaeilge toisc:	<i>n</i>	%
Tá mé sásta leis an gcumas atá agam cheana féin.	73	78.5
Bheadh fonn orm feabhas a chur ar mo chumas i mBéarla.	2	2.2
Is cuma liom faoi. Ní fheicim aon ghá leis.	7	7.5
Ní bheinn in ann	5	5.4
Níl an t-am agam	5	5.4
Ag foghlaim as mo stuaim féin	1	1.1

5.4 Achoimriú ar Phríomhthorthaí na hAnailíse

5.4.1 Aosaigh nár chríochnaigh an Mheánscolaíocht Uachtarach

Ba é leibhéal oideachas foirmiúil na bhfreagróirí an athróg ba mhó a bhí comhghaolmhar leis an leibhéal léitheoireachta nó scríbhneoireachta a léiríodh sa suirbhé. Nuair a fhéachtar ar an ngrúpa nár chríochnaigh an mheánscolaíocht uachtarach (Grúpa 1), tabharfar suntas do na treochtaí seo a leanas a raibh suntas staitistiúil ag roinnt leo:

- Bhí comhghaol diúltach idir an ráta freagartha i dtoghranna ceantair an tSuirbhé agus an céatadán de dhaonra an cheantair sin nár chríochnaigh an mheánscolaíocht.
- Bhí céatadán an ghrúpa sin i ndaonra cheantar an tSuirbhé (38.2%) os cionn trí huair níos mó ná a chéatadán sa sampla. Bhí Grúpa 1 ar an gcatagóir is lú sa sampla ($n = 29$, 11.7%) agus ba lú fós céatadán an ghrúpa sin den na freagróirí a rinne an suirbhé ina iomláine (6.9%).
- Nuair a scrúdaíodh leibhéal rannpháirtíochta na ngrúpaí oideachais sa suirbhé, chonacthas go raibh comhghaol dearfach a raibh suntas staitistiúil ag baint leis, idir leibhéal an oideachais agus an leibhéal rannpháirtíochta. Ní

dhearna ach 41% de Ghrúpa 1 an suirbhé ar fad (lena n-áirítear na tascanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta) i gcomparáid le 63.9% de na freagróirí a chríochnaigh a gcuid meánscolaíochta (Grúpa 2) nó 80.1% díobh siúd a raibh oideachas tríú leibhéal orthu (Grúpa 3).

- Bhí 23 den 29 freagróir i nGrúpa 1 50 bliain d'aois nó níos sine agus 13 díobh (43.3%) os cionn 65 bliain d'aois.

Ghlac an grúpa daoine leis na leibhéil is ísle oideachais (agus ar dhóiche le scileanna níos ísle litearthachta acu trí chéile), páirt i bhfad níos lú sa suirbhé ná na grúpaí le leibhéil níos airde oideachais. Baineann an aoisghrúpa sin trí chéile leis an gcuid sin den phobal atá os cionn 50 bliain d'aois – an ghlúin is láidre labhartha Gaeilge.

5.4.2 Scileanna Litearthachta i mBéarla níos fearr ná i nGaeilge

Bhí ráta níos airde scileanna féinmheasta sa sampla i mBéarla ná i nGaeilge, i gcás na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta araon. Roghnaigh 22.6% (n= 55) pointe níos airde ar an scála dá scileanna Béarla ná dá scileanna Gaeilge i gcás na léitheoireachta agus 30.3% (n =74) i gcás na scríbhneoireachta.

Bhí céatadán na ndaoine a chuir in iúl go raibh a scileanna níos fearr i mBéarla ná i nGaeilge an-ard i measc na coda sin den sampla a shíl nach raibh a scileanna Gaeilge 'maith' ná 'an-mhaith' ('Ní féidir' – 'Réasúnta') (Léitheoireacht: 84.8%, Scríbhneoireacht: 83.3%).

Tá fianaise áirithe ann, áfach nach bhfuil an tuairim sin teoranta do dhaoine a bhraitheann nach bhfuil scileanna maithe acu. De na freagróirí a raibh oideachais tríú leibhéal orthu, bhí 93.7% sásta a thabhairt le fios go rabhadar 'an-mhaith' ag léamh i mBéarla ach ní raibh ach 79.5% díobh sásta go raibh siad 'an-mhaith' ag léamh i nGaeilge. Ba é an dála céanna é i gcás na scríbhneoireachta; bhí 87.4% díobh go 'an-mhaith' i mBéarla ach 63% i gcás na Gaeilge. Ina theannta sin, níor léirigh ach 56.6% de na rannpháirtithe a raibh oideachas tríú leibhéal acu leibhéal níos airde ná leibhéal 3 i dtástálacha an tSuirbhé.

Nuair a iarradh ar fhreagróirí a gcumas féinmheasta a thabhairt, níor iarradh orthu comparáid a dhéanamh idir an dá theanga agus fágadh léirmhíniú na ceiste fúthu féin. Thug 159 freagróir (64.4%) le fios go raibh siad 'an-mhaith' ag léamh an dá theanga agus 129 (52.2%) ag scríobh an dá theanga. Ní fhágann sin, áfach, go

rabhadar ag tabhairt le fios go rabhadar chomh maith céanna sa dá theanga. Tá sé suntasach, mar shampla, gur léirigh os cionn leath na bhfreagróirí sin (50.9% i gcás na léitheoirí ‘an-mhaithe’ agus 53.5% i gcás na scríbhneoirí ‘an-mhaithe’) go mbeadh fonn orthu a gcuid scileanna litearthachta i nGaeilge a fheabhsú.

5.4.3 Leibhéal Litearthachta

Ba é an leibhéal foirmiúil oideachais an deitármanant ba thábhachtaí maidir leis na leibhéal litearthachta a léirigh freagróirí. Léirigh formhór mór fhreagróirí an tsampla bunscileanna litearthachta i nGaeilge ag leibhéal os cionn phríomhchúram na Seirbhíse Litearthachta d’Aosaigh (NFQ3 nó NFQ3+), cé gur mó a léiríodh na leibhéal sin i gcás na léitheoireachta (94.4%) ná i gcás na scríbhneoireachta (74.2%). Nuair nach n-áirítear ach an chuid sin den sampla a chríochnaigh meánscolaíocht uachtarach nó oideachais tríú leibhéal, ardaítear na céatadán sin go dtí 97.8% agus 78.1% faoi seach. Tá an fhianaise ag cur in iúl go bhfuil na bunscileanna litearthachta i nGaeilge ag formhór na gcainteoirí Gaeilge sa nGaeltacht a chríochnaigh an mheánscolaíocht.

Ó tharla gur díríodh ar na leibhéal ísle litearthachta sa Suirbhé, ní heol dúinn an raibh scileanna litearthachta ag na freagróirí sna grúpaí oideachais sin (Grúpa 2 meánscolaíocht uachtarach, agus Grúpa 3 tríú leibhéal) a bhí cothrom leis na leibhéal oideachais a bhí bainte amach acu. Léirigh 45.3% de fhreagróirí na ngrúpaí sin a bhí sásta aon chuid de na tástálacha léitheoireachta nó scríbhneoireachta i gCuid II den Suirbhé a dhéanamh, leibhéal a bhí níos airde ná Leibhéal NFQ3.

Ní dhearna ach 13 freagróir ó Ghrúpa 1 (nár chríochnaigh an mheánscolaíocht uachtarach) tástálacha i gCuid II arbh fhéidir leibhéal litearthachta a shannadh dóibh. Léirigh an Grúpa sin scileanna i bhfad níos ísle trí chéile.

5.4.3.1 Aois agus Inscne

Léiríodh difríocht a raibh suntasach staitistiúil ag baint léi i gcás aoisgrúpaí agus idir fhir agus mná ach tá an anailís ag tabhairt le fios gurbh iad difríochtaí sna leibhéal oideachais tá an fhianaise ag tabhairt le fios go bhfuil athróg idirghabhálach chinntitheach sa leibhéal oideachais atá bainte amach (Baron agus Kenny 1986; Howitt agus Cramer 2011: 47-48).

5.4.3.2 *Freagróirí sa sampla nár tógadh le Gaeilge mar phríomhtheanga agus nár tógadh sa Ghaeltacht.*

Bhí 40 freagróir sa sampla nár fhás aníos sa nGaeltacht agus 61 freagróir nár bh í an Ghaeilge príomhtheanga a dteaghlach nuair a bhíodar ag fás aníos. Ní bhfuarthas aon difríocht shuntasach sna scileanna litearthachta a léirigh na grúpaí sin daoine i gcomparáid leo siúd a d'fhás aníos sa nGaeltacht agus arbh í an Ghaeilge príomhtheanga a dteaghlach le linn a n-óige.

5.4.4 *An Ghaeilge i gCleachtais Litearthachta*

Bhí céatadán fíor-ard de fhreagróirí an tsampla (93.9%) den tuairim go raibh tábhacht áirithe nó tábhacht mhór ag baint le scileanna litearthachta Gaeilge a bheith ag an duine a chónaíonn sa nGaeltacht ('Cineál tábhachtach' 11.7%, 'Fíorthábhachtach' 82.2%). Léirigh gach grúpa oideachais, aoise agus cúlra an tuairim sin go láidir.

5.4.4.1 *Saol Oibre*

Nuair a chuirtear na freagróirí a bhí níos sine ná 65 bliain d'aois as an áireamh, thug móramh an tsampla (55%) le fios go mbíonn siad ag baint úsáide go minic as a scileanna litearthachta Gaeilge ina gcuid oibre. Ba i measc na bhfreagróirí le hoideachas trú leibhéil a bhí an céatadán is airde díobh agus difríocht shuntasach idir iad agus an grúpa arbh í an mheánscolaíocht uachtarach an leibhéil is airde oideachais acu.¹¹⁵

5.4.4.2 *Saol Pearsanta, Pobail agus Sóisialta*

Cé is moite de léamh comharthaí agus fógraí, thar réimse eile gníomhaíochtaí a raibh ócáidí litearthachta i nGaeilge ag baint leo, bhí mionlach den sampla ina mbun go minic nó go han-mhinic. Ba é an aoisghrúpa 30-49 agus an grúpa le hoideachais trú leibhéil ba mó a thug le fios go rabhadar á ndéanamh go minic nó go han-mhinic ach amháin i gcás ócáidí litearthachta a bhain le saol na hEaglaise. Bhí difríocht shuntasach chomh maith idir fir agus mná maidir lena mhinice agus a bhíodar ag cuidiú le gasúir le hobair scoile.

¹¹⁵ Ní bhfuarthas suntas staitistiúil sa difríocht idir Grúpa 1 agus Grúpa 2. Nuair a cuireadh as an áireamh na freagróirí a bhí os cionn 65 bliain d'aois, ní raibh i nGrúpa 1 ach 16 freagróir. Ba líon ró-íseal é sin chun torthaí conclúideacha a fháil ($1-\beta = .13$).

5.4.5 An Fonn Scileanna Litearthachta Gaeilge a fheabhsú

Thug móramh beag de fhreagróirí Shampla an tSuirbhé go mba mhaith leo feabhas a chur ar a gcuid scileanna litearthachta trí chúnaimh a fháil nó trí chúrsa a dhéanamh. Formhór mór na bhfreagróirí nach raibh fonn orthu, thugadar le fios go raibh siad sásta le caighdeán na scileanna a bhí acu cheana féin.

I gcás na ndaoine a raibh fonn orthu, bhí a bhféiniúlacht mar chainteoirí Gaeilge nó daoine Gaeltachta go mór chun tosaigh mar inspreagadh. Bhí saol na hoibre tábhachtach do chuid shuntasach díobh chomh maith. Thairis sin luaigh idir an chúigiú cuid díobh agus dhá chúigiú fáthanna eile a bhain lena saol, pearsanta, sóisialta agus saol a bpobail, cuspóirí oideachais agus oiliúna san áireamh.

Caibidil 6: Plé agus Tátal

Sa gcaibidil seo, déantar iniúchadh an léirmheasa litríochta agus fionnachtana an taighde cháilíochtúil agus chainníochtúil a mheas. Is é an forchomhthéacs sóisialta nach miste a chur san áireamh ná an éagothroime chumhachta agus fheidhmiúlachta idir Béarla agus Gaeilge atá ag mionlú na Gaeilge agus ag tiomáint an aistrithe teanga sa nGaeltacht. Tá an t-aistriú teanga sin nach mór curtha i gcrích thar fhormhór na Gaeltachta agus atá sé ag titim amach go láidir ina bhfuil fanta de na pobail a bhfuil an Ghaeilge fós i réim iontu mar theanga cheannasach pobail (Ó Giollagáin agus Charlton 2015). Is é seo an príomchúinse atá ag imirt tionchair ar shealbhú agus úsáid litearthacht na Gaeilge i gcleachtais litearthachta an phobail¹¹⁶ lena n-áirítear braistintí soch-chultúrtha faoi cheannas an Bhéarla i réimsí cumarsáide agus faoi chúinge nó neamhfheidhmiúlacht na Gaeilge dá réir.¹¹⁷

Tá ábhair na caibidle seo imlínithe anseo thíos:

Fochaibidil 6.1

Déantar tátal maidir le cumas agus cleachtas litearthachta phobal na Gaeltachta chomh fada agus a bhaineann siad leis an nGaeilge.

Fochaibidil 6.2

Pléitear i bhfochaibidil 6.2 torthaí taighde an staidéir seo i gcomhthéacs an chreata choincheapúil a cuireadh i láthair sa léirmheas litríochta maidir le sealbhú scileanna litearthachta i bpobal mionteanga agus le feidhm na mionteanga i gcleachtas litearthachta an phobail sin agus an bhaint atá ag an bhfeidhm sin le caomhnú nó le haistriú teanga.

Fochaibidil 6.3

Cuirtear i láthair tátail áirithe a bhaineann le seirbhís litearthachta na mBord Oideachais agus Oiliúna atá ag freastal ar phobal Gaeilge na Gaeltachta agus ó taobh múineadh litearthachta. Déantar é sin a mheas i gcomhthéacs an tsainchúraim litearthachta a leagtar orthu (lena n-áirítear an Straitéis

¹¹⁶ . ‘in a multilingual setting, the acquisition and use of languages and literacies are inevitably bound up with asymmetrical relations of power between ethnolinguistic groups’ (Martin-Jones agus Jones 2000:1)

¹¹⁷ ‘functional utilitarianism’ (Hindley 1990:253)

Bhreisoideachais agus Oiliúna 2014-2019 (SOLAS 2014)), i gcomhthéacs bheartais an Stáit i leith na Gaeilge agus na Gaeltachta agus i gcomhthéacs a bhfuil faighte amach maidir le cleachtais litearthachta phobail na Gaeltachta.

Fochaibidil 6.4

Pléitear na srianta agus na laigeachtaí a bhain leis an staidéar seo agus saináithnítear réimse do thaighde breise.

6.1 Cumas agus Cleachtas Litearthachta Gaeilge Phobal Gaeilge na Gaeltachta

6.1.1 Scileanna Litearthachta i mBéarla níos fearr ná i nGaeilge

Tá fianaise an taighde chainníochtúil agus cháilíochtúil araon ag tabhairt le fios go measartha láidir go dtuigeann aosaigh na Gaeltachta ar cainteoirí líofa Gaeilge iad, go bhfuil scileanna níos fearr litearthachta i mBéarla acu ná mar atá acu i nGaeilge ag gach leibhéal cumais, ach go háirithe nuair atá leibhéal íseal scileanna i gceist.

Ba é tuairim na rannpháirtithe sa tSeirbhís Litearthachta, idir eagraithe, theagascóirí agus fhoghlaimoirí, gur chreid foghlaimoirí litearthachta agus an-chuid de phobal na Gaeltachta i gcoitinne, go raibh an Ghaeilge níos deacra ná an Béarla agus gurbh fhearr atá daoine in ann léamh agus scríobh i mBéarla ná i nGaeilge. Bhí an tuairim chéanna ag na rannpháirtithe ar mhic léinn iad ar an gcúrsa lánaimseartha i Ros Muc; dream a bhí ag plé le hoideachas ag leibhéal NFQ 3-5. Léirigh freagróirí shampla an tsuirbhé an tuairim chéanna, go háirithe freagróirí a shíl nach raibh scileanna maithe litearthachta i nGaeilge acu.

Is suntasach an rud é, ar an gcead fhéachaint, go mbeadh scileanna litearthachta níos fearr ag daoine sa dara teanga fhoghlamtha ná mar atá acu ina gcéadtheanga, go mór mór i gcás na ndaoine a fuair a gcuid scolaíochta trí mheán a gcéadtheanga. Pléadh i gCaibidil 2¹¹⁸ an tionchar ar dhóiche a bheadh ag úsáid nó neamhúsáid mionteanga i gcleachtais litearthachta an phobail mhionteanga ar acmhainn teanga agus scileanna litearthachta an phobail sa teanga. Ba é tátal an taighde cháilíochtúil go raibh an éagothroime seo ar scileanna litearthachta ina toradh ar imeallú na Gaeilge i gcleachtais litearthachta i saol na Gaeltachta agus ina cionsiocair don imeallú sin

¹¹⁸ Caibidil 2, fochaibidil 2.4

araon. Bhí an easpa teagmhála le Gaeilge scríofa, i gcomparáid leis an teagmháil le Béarla scríofa, ag tabhairt an bhuntáiste don Bhéarla idir scileanna agus friotal agus an foclóir a bhaineann réimsí éagsúla feidhme.

Rianaíodh i gCaibidil 2 chomh maith, taighde eile atá déanta a thugann le fios go mbíonn an Béarla ina theanga cheannasach ag bhformhór na n-aosach óg, de thoradh phróiseas an aistrithe teanga agus an dátheangachais dhealaithe¹¹⁹ agus nach bhfuil siad ag tabhairt leo go hiomlán deilbhíocht chruinn, comhréir ná foclóir na teanga traidisiúnta (ní áirím an leagan caighdeánaithe) ina n-urlabhra.¹²⁰ Pléadh freisin fianaise thaighde maidir le feidhm na Gaeilge san iarbhunscolaíocht, an úsáid an íseal a bhíodhas ag baint as téacsanna Gaeilge agus cumas coibhneasta litearthachta mac léinn iarbhunscoile i nGaeilge agus i mBéarla.¹²¹ Thacaíonn fianaise thaighde cháilíochtúil an staidéir seo leis na tátail sin. Bíodh is go bhfuil oideachas ag leibhéil níos airde bainte amach ag aosai gh óga, tá an difríocht seo acmhainne sa dá theanga, agus taithí oideachais a bhformhóir, ag cur le buntáiste litearthacht an Bhéarla ina gcás siúd.

6.1.2 Cumas Litearthachta i nGaeilge

Rinneadh an suirbhé i gceantar Gaeltachta ina bhfuil an Ghaeilge á labhairt go laethúil ag móramh an phobail go fóill agus stádas measartha ard ag an nGaeilge mar theanga an phobail sin ar chuid é den Ghaeltacht is fairsinge agus leis an dlús cainteoirí Gaeilge is mó sa tír. Léirigh an Suirbhé go bhfuil bunscileanna litearthachta Gaeilge ag móramh mór na coda sin den phobal a chríochnaigh an mheánscolaíocht uachtarach nó oideachas tríú leibhéal. B'ionann iad sin agus trí chúigiú den phobal. Léirigh níos lú ná a leath díobh sin inniúlacht ag leibhéal níos airde ná NFQ3 agus bhí difríocht shuntasach idir na scileanna léitheoireachta agus na scileanna scríbhneoireachta a léiríodh. Ní gá mar sin, go bhfuil scileanna i litearthacht na Gaeilge acu a bheadh comhionann leis an leibhéal oideachais atá bainte amach acu.

¹¹⁹ Caibidil 2, fochaibidí 2.4.3 agus 2.4.4.

¹²⁰ Caibidil 2, fochaibidilí 2.5.1.1 agus 2.5.1.2

¹²¹ Caibidil 2, fochaibidil 2.5.2.3

6.1.2.1 *Leibhéil níos ísle Oideachais Fhoirmiúil*

Léirigh an PIAAC i gcás na hÉireann, go raibh comhghaol láidir idir an leibhéal is airde oideachais fhoirmiúil a baineadh amach agus an cumas litearthachta (Príomh-Oifig Staidrimh 2013: 48). Ar an tslí chéanna, i gcás an tsuirbhé Ghaeltachta seo, ba é leibhéal oideachas foirmiúil na bhfreagróirí an athróg ba mhó a bhí comhghaolmhar leis an leibhéal léitheoireachta nó scríbhneoireachta i nGaeilge a léiríodh.¹²²

Léirigh torthaí an PIAAC go raibh 21.8% den chuid sin de dhaonra na tíre nár chríochnaigh an mheánscolaíocht ag leibhéal litearthachta 1 (Béarla) nó faoin leibhéal sin¹²³, agus 54.7% i gcás na ndaoine nach ndearna níos mó ná an bhunscolaíocht (52). Tá céatadán na ndaoine nár éirigh leo a gcuid oideachais a thabhairt chomh fada leis an mheánscolaíocht uachtarach níos airde sa nGaeltacht ná sa Stát trí chéile agus níos airde fós i gCatagóir A den Ghaeltacht, sna ceantair is láidre labhartha Gaeilge.¹²⁴

Níl aon fhianaise nó tosca a thabharfadh le fios gur lú céatadán na ngrúpaí sin ag leibhéil ísle litearthachta sa nGaeltacht ná mar atá sa gcuid eile den tír, ach a mhalairt. Ba thátal de chuid an PIAAC gur bhfuil céatadán níos airde den daonra de bhunadh na hÉireann nárbh é an Béarla a dteanga dhúchais sna leibhéil is ísle litearthachta ná díobh siúd a tógadh le Béarla (53).

I gcás an tsuirbhé seo sa nGaeltacht, bhí an fhianaise ag tabhairt le fios go bhfuil scileanna faoi bhun NFQ3 ag céatadán níos mó den dá chúige de dhaonra an tsuirbhé nár chríochnaigh an mheánscolaíocht uachtarach ach ní chreidtear go raibh rannpháirtíocht an ghrúpa sin sa tsuirbhé sách láidir chun infheireas cruinn a dhéanamh maidir lena gcéatadán ag leibhéil ísle scileanna litearthachta Gaeilge sa daonra. Níl aon amhras ann ach go bhfuil scileanna ísle fairsing. Is san aoisghrúpa os cionn 50 bliain d'aois is mó atá daoine nár chríochnaigh an mheánscolaíocht uachtarach agus is líonmhaire na fir ná na mná.

¹²² Caibidil 5, fochaibidilí 5.2.2.5 agus 5.2.2.6

¹²³ Ní féidir aon chomparáid dlúth a dhéanamh idir leibhéil an PIAAC agus na leibhéil litearthachta atáthar ag úsáid sa tSeirbhís Litearthachta d'Aosaigh in Éirinn ach i dtéarmaí ginearálta bheadh leibhéal 1 sa PIAAC agus faoina bhun ag léiriú cumais a bheadh ábhartha don tSeirbhís Litearthachta d'Aosaigh.

¹²⁴ Caibidil 2, fochaibidil 2.5.6.1

6.1.2.2 *Inscne agus Aois*

Ní bhfuarthas aon suntas sa difríocht idir leibhéil litearthachta na bhfear agus na mban in Éireann i dtorthaí an IALS i 1995 (Morgan *et al.* 1997: 45) ná sa PIAAC i 2011/12 (Príomh-Oifig Staidrimh 2013: 46-47), bíodh is gur chruthaigh na mná beagán níos fearr sa ‘litearthacht phróis’ san IALS agus sa ‘litearthacht’ san PIAAC.

Is é an dála céanna é i dtaca le haois. Aithnítear an comhghaol idir aoisghrúpaí agus cumas litearthachta in Éirinn agus i gcéin. Léirigh aoisghrúpaí níos óige leibhéil níos airde scileanna ná na haoisghrúpaí is sine san IALS agus arís san PIAAC (Morgan *et al.* 1997: 47-48; Príomh-Oifig Staidrimh 2103: 47). Aithníodh freisin éifeacht mhór leibhéal an oideachais mar athróg idirghabhálach sa gcás seo chomh maith (Morgan *et al.* 1997: 47; Denny *et al.* 1999: 218-224).

Chruthaigh na mná níos fearr ná na fir agus iad siúd a bhí faoi bhun 50 bliain d’aois níos fearr ná an t-aoisghrúpa a bhí os cionn na haoise sin sa suirbhé Gaeltachta chomh maith. De réir na hanailíse a rinneadh, áfach, ba í an difríocht idir na grúpaí ó thaobh an leibhéil is airde oideachais a bhain daoine amach an athróg shuntasach.

6.1.2.3 *Freagróirí sa sampla nár tógadh le Gaeilge mar phríomhtheanga agus nár tógadh sa Ghaeltacht.*

Ní bhfuarthas aon difríocht shuntasach sna scileanna litearthachta a léirigh na grúpaí sin daoine i gcomparáid leo siúd a d’fhás aníos sa nGaeltacht agus arbh í an Ghaeilge príomhtheanga a dteaghlach le linn a n-óige.

6.1.3 *An Ghaeilge i gCleachtais Litearthachta an Phobail*

Thacaigh freagróirí an tsampla go láidir leis an tuairim go raibh tábhacht áirithe nó tábhacht mhór ag baint le scileanna litearthachta Gaeilge a bheith ag an duine a chónaíonn sa nGaeltacht.

Thug torthaí an tsuirbhé léargas ar úsáid na Gaeilge scríofa in ócáidí litearthachta shaol na coda sin de phobal labhartha na Gaeilge a bhfuil an meánoideachas uachtarach orthu, bunscileanna litearthachta Gaeilge acu (ar a laghad) agus a chónaíonn i gceantar ar chuid é den Ghaeltacht is mó agus is láidre sa tír. Má tá bunscileanna litearthachta Gaeilge á bhfoghlaím trín tSeirbhís Litearthachta d’Aosaigh, tugann na torthaí seo léargas ar noirm úsáidte Ghaeilge phobal Gaeltachta ina gcuid ócáidí litearthachta nuair atá na bunscileanna sin acu.

Léirigh an PIAAC meánúsáid níos ísle scileanna léitheoireachta, scríbhneoireachta, TFC¹²⁵ agus uimhríochta ina ngnáthshaol sa gcuid sin den phobal le leibhéal níos ísle oideachais fhoirmiúil (Príomh-Oifig Staidrimh 2013: 111). Ba é an leibhéal oideachais an deitéarmanant ba shuntasáí maidir le minicíocht úsáidte sa suirbhé Gaeltachta seo freisin. Léirigh an grúpa sa sampla nár bhain amach oideachas meánscolaíochta uachtaraí, minicíocht níos ísle úsáidte Gaeilge i ngach ceann den 15 réimse nó gníomhaíochtaí, ar cuireadh ceist orthu fúthu, seachas léamh na bileoige Aifrinne.

Dá laghad minicíocht úsáid na Gaeilge scríofa i réimse áirithe, i mbraistintí an tsampla, ba lú fós í i dtaithe agus i bpeirspictíocht rannpháirtithe na n-agallamh le linn an taighde cháilíochtúil. Ba í braistint a bhformhór siúd go raibh ról níos imeallaí fós ag an nGaeilge scríofa ina saol féin agus i saol na ndaoine a bhí thart orthu.

6.1.3.1 Aois

Léirigh an PIAAC meánúsáid níos minice scileanna sna haoisghrúpaí is óige agus gur laghdaíodh minice a n-úsáidte de réir mar a bhí na grúpaí ag dul in aois. Léirigh an Suirbhé Gaeltachta go raibh minicíocht níos ísle ócáidí litearthachta le Gaeilge ag an aoisghrúpa a bhí 50 bliain d'aois nó níos sine sin sa gcuid is mó de na réimsí nó gníomhaíochtaí, cé is moite de léamh comharthaí /fógraí, an bhileog Aifrinne, an nuachtlitir ón eaglais, agus irisleabhair.¹²⁶ Is ródhócha ina dhiaidh sin, nach mbíonn an t-aoisghrúpa sin ag plé le réimse áirithe chomh minic céanna (i nGaeilge ná i mBéarla). Thug an PIAAC le fios go mbíonn meánúsáid scileanna níos ísle ag daoine a bhí 50 bliain d'aois nó níos sine (111).

Nuair a chuirtear cleachtais litearthachta Aoisghrúpa 1 (18-29 bliain d'aois) i gcomparáid le hAoisghrúpa 2 (30-49), feictear go bhfuil minicíocht níos airde úsáidte ag an dream is sine i gcás gach réimse agus gníomhaíochta ar ceistíodh freagróirí faoi. An t-eolas nach bhfuil anseo ná minicíocht na gníomhaíochta sin ar an iomlán (Béarla agus Gaeilge) agus an mhinicíocht choibhneasta idir an dá

¹²⁵ *Teicneolaíocht Faisnéise agus Cumarsáide*

¹²⁶ Ba i gcás na bileoige Aifrinne agus na nuachtlitreach ón Eaglais amháin a fuarthas suntas staitistiúil sa difríocht.

theanga. Tá roinnt fianaise ann, áfach, nach mór a chur san áireamh, a thugann le fios go mbíonn an dream is óige ag baint níos lú úsáidte as an nGaeilge scríofa ina gcuid ócáidí litearthachta:

- (i) Níor sonraíodh aon difríocht shuntasach idir leibhéil oideachais an dá aoisghrúpa.
- (ii) Thug an PIAAC le fios go mbíonn meánúsáid scileanna litearthachta, TFC agus uimhríochta níos airde ag an aoisghrúpa 16-29 bliain d'aois ná mar a bhí ag an aoisghrúpa 30-49 bliain d'aois.
- (iii) Tá réimsí áirithe ann ar dóiche go mbeadh Aoisghrúpa 2 ag plé leo níos minice; bheadh gasúir in aois scoile níos fairsinge acu agus nótaí ón scoil nó obair baile idir chamán acu níos minice dá réir sin. Os a choinne sin, áfach, ní móide gur lú a rannpháirtíocht i gcúrsaí oideachais nó oiliúna, gur lú téacsála a dhéanann siad ná gur lú a n-úsáid as an idirlíon, ríomhphoist ná na meáin shóisialta ar nós *Twitter* agus *Facebook*.

Cuireadh faoinár mbráid i gCaibidil 2 fianaise agus tátail taighde eile atá déanta i dtaca leis an aistriú teanga sa nGaeltacht. Léiríodh go raibh daoine óga ag baint níos lú úsáidte as an nGaeilge mar mheán urlabhra agus go raibh an claonadh sin ag bailiú nirt le gach glún a bhí ag teacht aníos.¹²⁷ Bhí fianaise thaithí cuid de na rannpháirtithe thaighde cháilíochtúil an staidéir seo ag tacú go láidir leis an léiriú sin. Mar chuid den phróiseas sin, tuigtear ó léann na sochtheangeolaíochta go tagann cúngú ar réimse na bhfearann teanga in inar ghnách feidhm as an mionteanga iontu.¹²⁸ D'áitíodh i gCaibidil 2 go gcaithfear fearainn teanga ina mbíonn ócáidí litearthachta a chur san áireamh chomh maith céanna. Faoi mar atá níos lú úsáide á baint as an nGaeilge ag aosaigh óga mar mheán urlabhra, tá an fhianaise an staidéir seo ag tabhairt le tuiscint go bhfuil níos lú feidhm á baint acu as an nGaeilge scríofa ina gcleachtais litearthachta.

¹²⁷ Caibidil 2, fochaibidil 2.5.1.1.

¹²⁸ Caibidil 2, fochaibidil 2.4.3

Nuair a bhreathnaítear ar fhreagraí an tsampla ar na ceisteanna faoi na réimsí agus na gníomhaíochtaí éagsúla, tá roinnt pointí gurbh fhiú aird a thabhairt orthu:

6.1.3.2 Comharthaí agus Fógraí

Bíonn níos mó daoine ag léamh agus ag tabhairt suntais go minic don Ghaeilge scríofa ar chomharthaí agus ar fhógraí ina dtimpeallacht áitiúil ná trí mheán ar bith eile, beag beann ar aois nó leibhéal an oideachais. Thagair roinnt de na rannpháirtithe sna hagallaimh freisin d'úsáid seo na Gaeilge ina dtimpeallacht laethúil. Deimhníonn sé seo an tábhacht a bhaineann le húsáid phoiblí seo na Gaeilge chun a stádas mar theanga phobail a chosaint agus chun a húsáid i saol sóisialta agus poiblí a normalú.

6.1.3.3 Saol Oibre

Ceann de na torthaí is mó díol suntais ón taighde ná an céatadán ard de fhreagróirí an tsampla a thug le fios go mbíonn siad ag léamh nó ag scríobh i nGaeilge go minic nó go han-mhinic le linn a gcuid oibre go háirithe i gcas na bhfreagróirí le hoideachais tríú leibhéal acu. Tá roinnt tosca nach mór a chur san áireamh agus an toradh seo á mheas:

- Tá ceantar Chois Fharráige, mar ar tógadh an Suirbhé, ina mhol lárnach d'úsáid institiúideach na Gaeilge (Údarás na Gaeltachta, an Roinn Ealaíon, Oidhreachta agus Gaeltachta, TG4, Raidió na Gaeltachta, Ollscoil na hÉireann Gaillimh (i nGaillimh agus ar an gCeathrú Rua), bunscoileanna agus iarbhunscoileanna Gaeilge, le cuid díobh a luadh). Ina theannta sin, tá an ceantar áisiúil do dhaoine gairmiúla a bhfuil Gaeilge acu mar áit chónaithe toisc a ghairne agus atá sé do chathair na Gaillimhe. Ní móide go bhfuil na tosca céanna in aon cheantar Gaeltachta eile a thabharfadh an oiread céanna feidhme don Ghaeilge i gcúrsaí oibre agus fostaíochta.
- Baineann an fhostaíocht seo, a bhfuil feidhm ag an nGaeilge inti sna hinstitiúidí thuasluaite, le cúrsaí riaracháin, acadúla nó ealaíne den chuid is mó, inar gá leibhéal arda scileanna a bheadh comhionann le hoideachas tríú leibhéal. Is dócha nach bhfuil ócáidí chomh fairsing ann scileanna litearthachta Gaeilge a úsáid i ndeiseanna fostaíochta nó gairme do dhaoine le leibhéal níos ísle oideachais. Sna hagallaimh a cuireadh ar fhoghlaimoirí litearthachta, ní raibh fostaíocht ná cúrsaí gairme

tábhachtach mar inspreagadh d'fhoghlaim litearthachta Gaeilge (cé gur luadh í i gcás an Bhéarla) ná ina mbraistintí faoi úsáid na Gaeilge scríofa ina saol nó ina bpobal féin. Pé deiseanna eacnamaíochta nó gairme atá ar fáil ó scileanna litearthachta Gaeilge, is rí-chosúil go mbaineann a bhformhór le leibhéal atá cuid mhór níos airde ná na leibhéil a bhfuil foghlaimeoirí aosach litearthachta ag dul i ngleic leo agus nach bhfuil sé sin chomh suntasach céanna ina dtaithe ó pheirspictíocht na háite ina bhfuilid féin.

6.1.3.4 *Saol na hEaglaise Áitiúla*

Tá an Eaglais Chaitliceach ar cheann de na institiúidí áitiúla is tábhachtaí a bhíonn ag cumarsáid go rialta leis an bpobal i nGaeilge. Léirigh an t-aoisghrúpa is sine agus an grúpa oideachais is ísle an mhinicíocht is airde i gcás léamh na bileoige Aifrinn agus na nuachtlitreach. Bhí na hócáidí litearthachta seo i measc na coda ba choitianta i dtuairim na rannpháirtithe agallaimh agus béim níos mó curtha air ag rannpháirtithe a bhí os cionn trí scór bliain d'aois.

6.1.3.5 *Saol na Scoileanna*

Ba institiúidí tábhachtacha na scoileanna freisin chun ócáidí litearthachta Gaeilge a chothú sa bpobal. Thug mórán beag de fhreagróirí an tsampla a bhí faoi bhun 50 bliain d'aois le fios go mbíonn siad ag léamh nótaí eolais ón scoil nó ag cuidiú le hobair baile go minic nó go han-mhinc.¹²⁹ Tugadh le tuiscint sa taighde cáilíochtúil go raibh an mhian cuidiú le gasúir leis an obair scoile ina hinspreagadh praiticiúil d'fhoghlaim scileanna litearthachta Gaeilge a raibh tábhacht áirithe ag baint léi.

6.1.3.6 *Léitheoireacht mar Chaitheamh Aimsire/ mar fhoinsé eolais*

Ba é léitheoireacht nuachtán, irisleabhar agus araile na hócáidí litearthachta ba choitianta i measc mhuintir na hÉireann, de réir an PIAAC (Príomhoifig Staidrimh 2013: 108) agus 86.1% den phobal á déanamh go laethúil nó go seachtainiúil. Ní raibh léitheoireacht leabhar chomh láidir (45.9%) (Príomh-Oifig Staidrimh 2013: 109). Thug níos lú ná trian de shampla an tsuirbhé Ghaeltachta le fios go mbíonn siad ag léamh leabhar nuachtán nó irisleabhar i nGaeilge go minic nó go han-mhinc.

¹²⁹ Bhí níos mó ban á ndéanamh ná fir.

6.1.3.7 *Na Meáin Leictreonacha*

De réir thorthaí an PIAAC, bhí 83.8% de mhuintir na hÉireann ag úsáid ríomhaire ar bhonn laethúil agus ba iad ríomhphoist agus cuardach ar an idirlíon na gníomhaíochtaí ba choitianta TFC lasmuigh de chomhthéacs na hoibre (110). Ina theannta sin, ba iad na haosaigh óga ba mhinice a bhí á úsáid ina ngnáthshaol. I suirbhé a rinne an Phríomh-Oifig Staidrimh i 2012 (2012), bhí rochtain ar an idirlíon sa mbaile ag 81% de theaghlaigh an Stáit. Bhí 73% de phobal na tíre ar an idirlíon go laethúil nó ar a laghad go seachtainiúil ach bhí an t-aoisghrúpa 16-29 bliain d'aois chomh hard le 90%. Má bhí 66% den phobal ag léamh nó ag seoladh ríomhphost agus 46% ar láithreáin líonraithe sóisialta, bhí 79% den aoisghrúpa 16-29 bliain d'aois ag plé le ríomhphoist agus 80% ar na gréasáin líonraithe sóisialta.

Bhí céatadán na dteaghlach le rochtain ar an idirlíon i dtrí thoghroinn cheantair an tsuirbhé Ghaeltachta níos lú ná an céatadán náisiúnta, de réir Dhaonáireamh 2011 (63%). Mar sin féin, ní raibh ach 25% de shampla an tsuirbhé Ghaeltachta ag léamh i nGaeilge ar an idirlíon agus 27.3% ag úsáid na Gaeilge i ríomhphoist nó ar mheáin líonraithe sóisialta. Níos suntasaí fós, bhí trian d'Aoisghrúpa 2 (30-49 bliain d'aois) ag léamh nó ag scríobh i nGaeilge sna meáin seo go minic nó go han-mhinic nuair nach raibh ach an chúigiú chuid d'Aoisghrúpa 1.

Go ginearálta, is féidir ócáidí litearthachta Ghaeilge an phobail, taobh amuigh de chomhthéacs na hoibre, a roinnt ina dhá phríomhchatagóir:

(1): Tá méid áirithe ócáidí litearthachta ann a bhfuil an rogha ann iad a dhéanamh i mBéarla nó i nGaeilge agus go roghnaíonn daoine áirithe Gaeilge. Is féidir (agus is dócha) go bhfuil na roghanna sin á ndéanamh le suim phearsanta nó bunaithe ar dhílseacht, ar bhraistintí féiniúlachta mar chainteoir Gaeilge, mar bhall de phobal Gaeltachta nó luachanna dílseachta na ndaoine a bhfuiltear ag cumarsáid leo. Is féidir tosca idé-eolaíochta a thabhairt orthu seo. Níor mhór na scileanna litearthachta sa nGaeilge a bheith forbartha a ndóthain chun na roghanna sin a dhéanamh go héifeachtach. Mar a chonaiceamar, is fairsinge atá daoine ag leibhéil níos airde oideachais ag déanamh na roghanna sin.

(2): Is í an dara catagóir ná an chumarsáid scríofa a dhéanann institiúidí agus eagraíochtaí i nGaeilge agus atá dírithe ar an bpobal nó ar aicme den phobal (dá

mbaill, dá dtréada, dá gcustaiméirí). Arís anseo is dóiche fáthanna idé-eolaíochta a bheith taobh thiar den rogha sin ach ní rogha í a dhéanann an té a bhfuil an chumarsáid dírithe air /uirthe agus a bhíonn sí ábhartha dó/di. Is iad seo na hócáidí litearthachta Gaeilge ba mhó a rinne rannpháirtithe na n-agallamh suntas dóibh ina dtaithe. Tá an norm seo an Ghaeilge a úsáid sna cineálacha seo cumarsáide teoranta do chuid éigin de na hinstiúidí pobail agus deonacha, scoileanna agus an Eaglais. Tá an norm seo leochaileach go maith agus é faoi bhrú ag an aistriú teanga agus ag an líon méadaithe daoine gan Ghaeilge sa bpobal. Tá sé deacair a fheiceáil go mbeidh sé inmharthana i gcoinne na héifeachtúlachta a bhaineann le cumarsáid a dhéanamh i mBéarla. Is féidir freisin go dtabharfadh úsáid na Gaeilge scríofa ag instiúidí áitiúla i gceantair eile Ghaeltachta nach bhfuil an dlús céanna cainteoirí Gaeilge iontu, léargas ar an treocht nó inmharthanacht an noirm seo.

6.1.4 An tÉileamh ar Fheabhsú Scileanna Litearthachta.

6.1.4.1 An Fonn Scileanna Litearthachta Gaeilge a fheabhsú

Thug mórán beag de fhreagróirí an tsuirbhé go mba mhaith leo feabhas a chur ar a gcuid scileanna litearthachta trí chúnaimh a fháil nó trí chúrsa a dhéanamh. Formhór mór na bhfreagróirí nach raibh fonn orthu, thugadar le fios go raibh siad sásta le caighdeán na scileanna a bhí acu cheana féin. Fiú is go nglactar leis gur féidir laobh áirithe a bhí sa sampla agus gurbh iad na daoine a raibh suim acu san ábhar a ghlac páirt ann, tá sé le tuiscint ón tsuirbhé go raibh líon suntasach daoine sa gceantar a raibh fonn orthu a scileanna a fheabhsú.

Tá sé suntasach freisin gurbh iad na fáthanna a bhain le céannacht an fhreagróra mar chainteoir Gaeilge nó mar bhall de phobal Gaeltachta ba choitianta a luadh, beag beann ar aoisghrúpa, leibhéal oideachais nó an cumas litearthachta a léiríodh. Bhí saol na hoibre tábhachtach do chuid shuntasach díobh chomh maith. Ina dhiaidh sin luadh fáthanna eile a bhain lena saol pearsanta, teaghlaigh, sóisialta agus pobail (SOLAS 2014: 102) cuspóirí oideachais agus oiliúna san áireamh. Ní bhfuarthas aon difríochtaí suntasacha idir fáthanna catagóirí oideachais ná cumais.

(i) Daoine a bhfuil bunscileanna litearthachta sa nGaeilge acu.

Nuair a bhreathnaítear ar cháilíochtaí oideachais an tsampla trí cheile, a gcumas féinmheasta litearthachta Gaeilge agus na scileanna a léiríodar, is léir go bhfuil bunáite an éilimh sa Suirbhé ó dhaoine a bhfuil bunscileanna litearthachta Gaeilge

(NFQ3) acu cheana féin agus atá ag iarraidh cúnamh chun leibhéil níos airde a bhaint amach. Ina theannta sin, is scileanna a bhaineann le scríobh is mó atá ag déanamh scime díobh. De na fáthanna nó cuspóirí praiticiúla a luadar, bhain an chuid ba líonmhaire (na fáthanna a roghnaigh os cionn an mheáin de na freagróirí ábhartha) le gníomhaíochtaí a theastaigh scileanna níos airde scríbhneoireachta: sa saol oibre, sa saol áitiúil, agus chun cumarsáid i scríbhinn a dhéanamh (comhfhreagras, ríomhphoist agus araile, lena n-áirítear comhfhreagras leis an Stát). Luaigh roinnt freagróirí (as a dtionscnamh féin) ardscileanna cruinnis agus gramadaí. Is léir gur chun críche scríbhneoireachta a theastaigh na scileanna sin freisin. Ba iad na freagróirí a bhraith go raibh scileanna ‘maithe’ scríbhneoireachta (ach ní ‘an-mhaith’) ba mhó a léirigh fonn a gcuid scileanna a fheabhsú.

(ii) Daoine gan Bunscileanna i mBéarla ná i nGaeilge

De réir fhianaise an taighde cháilíochtúil, ní raibh mórán éilimh go nuige seo ar an tseirbhís a tairgeadh sa nGaeltacht maidir le bunscileanna litearthachta Gaeilge agus i gcás na gcainteoirí Gaeilge nach raibh bunscileanna (faoi NFQ 3) acu i mBéarla ná Gaeilge, go bhfaca siadsan go raibh foghlaim scileanna litearthachta i mBéarla níos tábhachtaí. Tá sealbhú scileanna Béarla riachtanach do nach mór chuile ghné den saol comhaimseartha ina maireann siad. Is í litearthacht an Bhéarla a fhreastalaíonn ar bhunriachtanais an duine in ordlathas a gcuid riachtanas agus, don té atá ag streachailt le sealbhú na scileanna fíor-riachtanacha sin, ní léir mórán tábhachta a bheith ag baint le litearthacht i nGaeilge: ‘The less prepotent needs are minimized, even forgotten or denied’ (Maslow 1943: 394 – 395). Is comhartha sóirt é seo, áfach, den aistriú teanga, dar le Fishman (1988c) mar a chonacthas cheana,¹³⁰ nuair a chaithfear géilleadh don mhórtheanga is feidhmiúla, ‘the stronger functional system, the language with stronger rewards and sanctions associated with it’ (187-188), dá mhéid an cion atá ag an gcroí ar an teanga dhúchais agus ar theanga na muintire. Is ar éigean go raibh ionadaíocht ag an ngrúpa sin daoine i sampla an tsuirbhé. Ní raibh ach triúr freagróir a thug le fios go raibh scileanna litearthachta laga i mBéarla acu nó nach raibh cumas ar bith acu i litearthacht na teanga sin.

¹³⁰ Caibidil 2, Fochaibidilí 2.4.3 agus 2.4.4.

(iii) Daoine a bhfuil bunscileanna litearthachta acu i mBéarla amháin.

Grúpa eile daoine gur dóiche gur líonmhaire go mór iad ná mar a léirigh an suirbhé ná na daoine a bhfuil bunscileanna, ar a laghad, sealbhaithe acu i mBéarla ach nach bhfuil a macasamhla acu i nGaeilge, nó gur laige go mór a gcuid scileanna litearthachta i nGaeilge. Is í fianaise an taighde cháilíochtúil agus chainníochtúil araon gur sa ngrúpa daoine nár chríochnaigh an mheánscolaíocht, is fairsinge a bheidís agus sa gcuid is sine den daonra. Ba den chatagóir sin daoine na foghlaimeoirí litearthachta Gaeilge ar cuireadh agallamh orthu agus (de réir na n-eagraithe litearthachta) is ón gcatagóir sin a thagann bunús den a bhfuil ann de fhoghlaimeoirí litearthachta Gaeilge sna seirbhísí ar ann dóibh. De réir thorthaí an tsuirbhé, bhain an grúpa oideachais sin níos lú feidhme as an nGaeilge scríofa ina ngnáthócáidí litearthachta ná na grúpaí níos airde oideachais fhoirmiúil agus léirigh níos lú díobh fonn feabhas a chur ar a gcuid scileanna litearthachta Gaeilge.¹³¹ Bhí an chosúlacht air, má bhí leas sóisialta nó gairme le baint as scileanna litearthachta Gaeilge, go léirítear an leas sin ag leibhéil níos airde ná leibhéil na mbunscileanna.

6.2 Creat Coincheapúil na Litearthachta i gcás Teanga Mionlaigh

Rianaíodh creat choincheapúil i gCaibidil 2 faoi na dúshláin a bhaineann le sealbhú agus úsáid na litearthachta ina dteanga féin do phobail mhionteanga¹³² agus go háirithe i gcás pobail mhionteanga gan traidisiún láidir litearthachta sa teanga sin.¹³³ Léirigh léinn na teangeolaíochta agus na sochtheangeolaíochta an tionchar a bhíonn ag teorannú nó imeallú na bhfearann ina mbaintear feidhm as an mionteanga i gcás an dátheangachais imthoiscigh ar acmhainn lucht na mionteanga sin lán-úsáid bhisiúil a bhaint as an teanga sin dá riachtanais. Mura mbaintear feidhm as teanga i bhfearainn áirithe, cailítear, (nó ní fhorbraítear) an réimse teanga a fheileann do na fearainn sin. Feictear cúngú i réimse stíle agus i bhfoclóir an chainteora mhionteanga sa teanga sin. D'áitíodh sa staidéar seo gur gá breathnú ar scileanna agus cleachtais litearthachta sa mionteanga i gcomhthéacs phróiseas seo an dealúcháin teanga, mar minic go maith, bíonn feidhm ag an teanga scríofa in an-chuid de na fearainn i gceist. D'fhéachadh, mar sin, ar ócáidí litearthachta mar fhearainn teanga agus

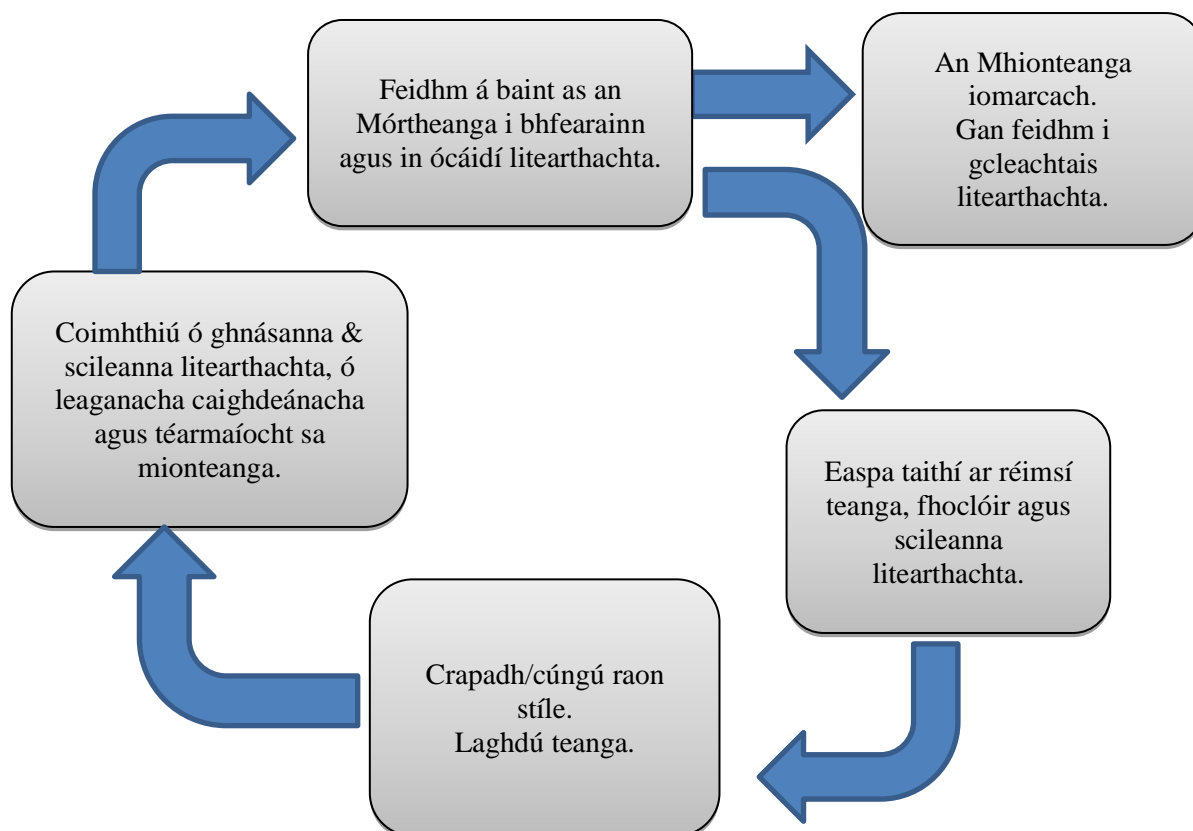
¹³¹ Cé nár cruthaíodh go raibh suntas staitistiúil sa difríocht sin, is díol suntas nach airde atá sé.

¹³² Caibidil 2, fochaibidil 2.4.5.1

¹³³ Caibidil 2, fochaibidil 2.4.5.2

neamhúsáid na mionteanga i bhfearainn mar chuid d'fháinne fí a bhí ag cúngú raon na bhfearainn inar baineadh feidhm as an mionteanga iontu agus ag cur dlúis leis an bpróiseas dealúcháin agus laghdaithe teanga i measc lucht a labhartha agus leis an aistriú teanga (Figiúr 69).

Figiúr 69 Ról cleachtais litearthachta sa mórtheanga ar dhíothú na mionteanga



Toisc fíor-thábhachtach é má tá deis ag an bpobal mionteanga scileanna litearthachta a shealbhú ina dteanga féin tríd an gcóras oideachais chun cur ar chumas daoine feidhm a bhaint as a dteanga i bhfearainn éagsúla teanga a mbíonn ócáidí litearthachta ag baint leo. I gcás na hÉireann, tugann an Stát tacaíocht don Ghaeilge in iliomad slite go mbeadh pobail mhionteanga eile in éad leo (Ó Giollagáin 2008: 256-257). Tá múineadh na Gaeilge do shaoránaigh uile na tíre, oideachas trí mheán na Gaeilge agus institiúidí Stáit nó státmhaoinithe ar an gcuid is ábhartha den tslí a thacaítear d'úsáid na Gaeilge i gcleachtais litearthachta phobal na Gaeltachta. Ní thagann ceist na litearthachta sa gcóras scolaíochta faoi réimse an taighde seo ach tugadh spleáchadh ar an gcóras oideachais sa nGaeltacht agus ar thaighde a thug le fios go raibh laigeachtaí tromchúiseacha ann maidir le scileanna litearthachta i

nGaeilge a sheachadadh don phobal a bheadh dírithe a húsáid mar phríomhtheanga fheidhmiúil ina gcleachtais litearthachta.¹³⁴

Mura mbaintear feidhm, nó mura féidir feidhm a bhaint as scileanna litearthachta a shealbhaítear nó má fheictear gur mó tairbhe teanga an mhóraithe a úsáid, maolaítear cumas agus tábhacht na litearthachta sa mionteanga. Tá fearainn thábhachta teanga atá lasmuigh de smacht agus de cheannas an phobail mhionteanga agus fiú má ghéilltear spás teoriciúil don mhionteanga, is féidir leisce a bheith ar lucht na mionteanga feidhm a bhaint as an mionteanga sna fearainn sin toisc gur muiníní agus gur cumasaí iad sa mórtheanga nuair atá siad ag plé leis an réimse teanga a fheileann don fhearann sin, cheal taithe acu ar úsáid na mionteanga ina leithéid. Nuair is tábhachtaí do leas an duine an chumarsáid sa bhfearann sin, is práinní na ceisteanna seo dó/di. Is ar an tslí sin a bhíonn an fheidhm agus an fheidhmiúlacht ag lagú a chéile ar aon agus go bhfaigheann litearthacht sa mórtheanga an lámh in uachtar, idir chumas agus chleachtais, agus déantar imeallú ar an mionteanga i saol agus i dtaithe an duine. Is amhlaidh atá an cás leis an nGaeilge sa nGaeltacht: tá an Béarla ceannasach in an-chuid de na fearainn ina mbíonn ócáidí litearthachta agus sa cleachtais litearthachta iontu. Bíonn ar an nGaeilge iomaíocht le spás a ghnóthú di féin i gcuid an-teoranta do na fearainn sin a ghéilltear di. Leis na foráis agus na hathruithe atá ag titim amach le glúin nó dhó anuas, tháinig méadú as cuimse ar rannpháirtíocht nó comhtháthú na bpobal Gaeltachta i ngréasáin shóisialta, riaracháin agus eacnamaíochta shaol mór an Bhéarla ar bhonn, réigiúnach, náisiúnta agus domhanda agus tá an Béarla i réim sna cleachtais litearthachta sna fearainn a bhaineann leo. Go nuige seo, níor ghéill an Stát féin d'éilimh gur chóir di an nGaeilge a úsáid mar theanga réamhshocraithe ina ghnó le muintir na Gaeltachta nó fiú, níor féachadh chuige gur féidir a gcuid seirbhísí a chur ar fáil go saoráideach i nGaeilge sa nGaeltacht nuair a iarrtar sin (Ó Cuirreáin 2013; Roinn Ealaíon, Oidhreacht agus Gaeltachta 2014: 15-16; An Coimisinéir Teanga 2014: 7-8).

Tugadh faoi deara i dtorthaí an taighde seo iarmhairtí ar neamhúsáid na mionteanga i gcleachtais litearthachta an-chuid fearann, a rabhthas ag tuar sa gcreat coincheapúil:

¹³⁴ Caibidil 2, fochaibidil 2.5.2

1. Baintear úsáid teoranta as an nGaeilge i gcleachtais litearthachta an phobail agus léiríodh braistintí faoi neamhfheidhmiúlacht phraiticiúil na teanga chun críche an-chuid gnóthaí laethúla.
2. In ainneoin go bhfuair cainteoirí dúchais Gaeilge, a chónaíonn i bpobal labhartha Gaeilge, oideachais trí mheán na Gaeilge le linn a n-óige:
 - a. tá níos mó taithí ar chóras agus gnásanna litearthacht an Bhéarla;
 - b. tá scileanna níos fearr i mBéarla ná i nGaeilge ag formhór an phobail, agus braitear go bhfuil an Ghaeilge níos deacra;
 - c. níl taithí ar leaganacha caighdeánacha agus réimsí sainiúla teanga agus deacrachtaí leo dá réir sin; mífhonn i gcás daoine áirithe, dul i ngleic leo nó glacadh lena mbailíocht nó a ndlisteanacht.
3. Bíonn an Béarla á úsáid i gcleachtais litearthachta a raibh an chosúlacht orthu go bhféadfaí an earraíocht a bhaint as an nGaeilge iontu.
 - a) tá úsáid an Bhéarla fréamhaithe mar ghnáthchleachtas sna hócáidí litearthachta sin;
 - b) tuigtear gur tairbhiúla feidhm a bhaint as an mBéarla iontu, creidtear go mbeadh éifeacht agus toradh níos fearr as úsáid an Bhéarla.¹³⁵
 - c) easpa muiníne ar dhaoine as a scileanna litearthachta Gaeilge i bhfearainn agus sa réimsí teanga áirithe.
4. Fianaise an taighde chainníochtúil atá ag tabhairt le fios nach bhfuil scileanna litearthachta i nGaeilge ag cuid shuntasach den phobal atá cothrom leis an leibhéal oideachais fhoirmiúil atá bainte amach acu.

Ba ní é a tháinig chun solais, nár tugadh a dhóthain aitheantais dó sa gcreat coincheapúil, ná an cion agus dílseacht fhairsing a léiríodh don Ghaeilge i measc lucht a labhartha agus tábhacht na teanga mar chuid dá bhféiniúlacht agus dá n-eitneacht phearsanta agus phobail. Bhí na braistintí sin ag coimhlint, is léir, le braistintí faoin easpa feidhme a bhí leis an nGaeilge ina dtaithe agus faoin aistriú teanga ba léir a bheith ag titim amach. Bhí géilliúlacht do chúinsí, nárbh fhéidir aon rud a dhéanamh fúthu, le braith. Bhí an dílseacht sin ina ghné fíorthábhachtach de ról na Gaeilge i gcleachtais litearthachta agus d'fheidhm na Gaeilge in ócáidí litearthachta nuair ab ann dó. Tagraíodh thuas do thábhacht thionchar an chórais

¹³⁵ Caithfear géilleadh go mbíonn an tuiscint sin bailí in an-chuid cásanna.

oideachais agus tacaíocht institiúidí áirithe stáit agus státmhaoinithe, go mór mór sa gceantar ina tógadh an suirbhé. Léiríodh go raibh bunscileanna litearthachta i nGaeilge ag an-chuid den phobal agus scileanna léitheoireachta ag móramh mór an phobail a chríochnaigh a gcuid oideachais meánscolaíochta. Cuireann sé sin ar chumas eagraíochtaí agus institiúidí áitiúla, feidhm a thabhairt don dílseacht sin trí an Ghaeilge a úsáid ina gcumarsáid scríofa laistigh den phobal agus cur le stádas poiblí na teanga.

6.3 An tSeirbhís Litearthachta d'Aosaigh sa nGaeltacht

6.3.1 Seirbhís Dhátheangach do chustaiméirí

Anuas ar ról na mBord Oideachais agus Oiliúna maidir le beartais an Stáit i leith na Gaeilge sa nGaeltacht,¹³⁶ ba thátal é de chuid an taighde cháilíochtúil é go mb'fhearr le cainteoirí Gaeilge na Gaeltachta plé le seirbhís litearthachta d'aosaigh a chuireann fáilte roimh Ghaeilge agus atá in ann a ngnóthaí a dhéanamh leo i nGaeilge. I gcás cuid de na daoine, chuir sé sin ar a suaimhneas agus ar a gcompord iad, agus thug sé misneach dóibh go rabhadar ag plé le daoine a thuig a gcúlra agus a gcúinsí féin. Bhí sé sin an-tábhachtach do dhaoine áirithe, go mór mór le linn na dteagmhálacha luatha agus ag tús an phróisis, nuair is leochailí a airíonn daoine agus is lú muiníne iad. I gcás an Ionaid Fhoghlama i gCasla, thug an fhianaise le fios go raibh seirbhís a chuir fáilte roimh Ghaeilge ag cur le héifeacht na hidirghníomhaíochta leis an bpobal labhartha Gaeilge agus lena rannpháirtíocht sa tseirbhís.

6.3.2 Príomhshruth na Seirbhíse Litearthachta d'Aosaigh

Thug na foghlaimeoirí litearthachta ar cuireadh agallamh orthu le fios go raibh siad sásta nó an-sásta leis an tseirbhís a bhí á cur ar fáil dóibh.

Cuireadh an-bhéim ón tús sa tseirbhís litearthachta d'aosaigh in Éirinn ar mhianta agus leas an fhoghlaimora féin. Ba éiteas é seo a chuir NALA chun cinn go láidir agus a d'imir an-tionchar ar an tseirbhís in Éirinn (NALA 2005a, Bailey 2006: 213). D'aithin athbhreithniú na Roinne tábhacht an chuir chuige sin agus go raibh sé i réim go fóill ar fud fad na Seirbhíse in Éirinn (Kett agus Lynch 2013: 35). Dheimhnigh na foghlaimeoirí litearthachta, ar chuir mé agallamh orthu, a riachtanaí agus a bhí an cur chuige sin dóibh chun tabhairt faoin bpróiseas foghlama agus chun coinneáil leis. Is spriocgrúpa ar leith iad na cainteoirí dúchais Gaeilge sa nGaeltacht (.i. Éireannaigh

¹³⁶ Caibidil 2, fochaibidil 2.5.1.

dhúchasacha atá ag iarraidh scileanna litearthachta sa mBéarla ach nach é Béarla a gcéadtheanga). Anuas ar a bheith ag labhairt teanga seachas teanga an mhóraithe, tá tréithe eile ag roinnt leo (.i. cónaí i gceantair imeallacha tuaithe, níos sine, leibhéil ísle oideachais fhoirmiúil) a luaitear le dóchúlacht níos airde scileanna ísle litearthachta.¹³⁷

Bhí an-ímní ar chuid de na soláthraithe seirbhíse ar cuireadh agallamh orthu go raibh an t-éiteas agus an cur chuige sin á chur i leataoibh agus go rabhthas ag iarraidh sruthlíniú a dhéanamh ar an tseirbhís agus béim á cur ar thorthaí áirithe arbh éasca iad a chainníochtú, a bhaint amach (.i. ardú leibhéil, gnóthú cáilíochtaí agus creidiúna). I ndiaidh na n-agallamh sin a bheith déanta, deimhníodh sa Straitéis Litearthachta agus Uimhearthachta (SOLAS 2014: 99-102) go leanfar ag spreagadh rannpháirtíochta agus gnóthú mórdhámhachtainí ag Leibhéil 1,2 agus 3 ach deimhníodh fós féin tiomantas do sholáthar ‘litearthachta a éascú do chomhthéacsanna pearsanta, teaghlaigh, sóisialta agus pobail’ (102).

6.3.2.1 *Teagasc Grúpa*

Ba é an grúprang seachtainiúil a chuirtear ar fáil faoin bpríomhshruith litearthachta an príomh-mhodh a raibh teagasc á dhéanamh ar litearthacht na Gaeilge nuair a scrúdaíodh an cheist le foghlaimeoirí agus soláthraithe seirbhíse. Tá buntáistí áirithe a bhaineann leis an múnla seachadta sin agus is dócha gurb é ab fhearr a d’oirfeadh do riachtanais foghlaimeoirí agus do chur chun cinn fhoghlaim na litearthachta Gaeilge d’aoisigh faoi scáth na Seirbhíse:

- Tugann an líon foghlaimeoirí atá ceadaithe i ngrúprang (4 - 8 duine) solúbthacht áirithe do sheirbhís a éascaíonn a reáchtáil i gceantair tuaithe Ghaeltachta mar ar mhínic dúshláin a bheith ag baint le leordhóthain rannpháirtithe a earcú.
- Thug an taighde cáilíochtúil agus cainníochtúil ar aon le fios gur fáthanna pearsanta ba mhó a bhí ag spreagadh rannpháirtíochta cé gur léiríodh éagsúlacht áirithe sna hócáidí litearthachta ba mhian le foghlaimeoirí nó freagróirí de chuid an tsuirbhé a dhéanamh i nGaeilge. Is féidir, i gcás an

¹³⁷ Féach Caibidil 4, fochaibidil 4.1.2

ghrúpranga, pleanáil a dhéanamh do mhianta éagsúla foghlama na rannpháirtithe agus cothromaíocht áirithe a phleanáil chun freastal ar na mianta sin.

- Is léir gur mian le líon áirithe daoine cúnamh agus tacaíocht a thabhairt dá gclann leis an obair scoile agus go raibh sé sin ina inspreagadh do líon éigin foghlaimoirí litearthachta Gaeilge agus freagróirí de chuid an tsuirbhé. Sa gcás go mbeadh dóthain éilimh ó thuismitheoirí arbh í an Ghaeilge a bpríomhtheanga, ar chúnamh sainiúil litearthachta chun cuidiú le hobair scoile a gclann, d'fhéadfaí féachaint ar an gceist ar thrí scéim litearthachta teaghlaigh ab fhearr freastal ar an éileamh sin. Samhlaítear, áfach, gur mhinic go mbeadh líon na ndaoine a bhí ag iarraidh cúnamh le bunscileanna litearthachta Gaeilge íseal agus gur trí reáchtáil grúprang seachtainiúil a bheifí ag iarraidh freastail ar mhianta foghlama na n-iarrthóirí.
- Bhí dúshlán nach beag ag baint le suim a mhúscailt i sealbhú bunscileanna litearthachta agus le hearcú rannpháirtithe i ngrúpranganna litearthachta Gaeilge sna ceantair Ghaeltachta is láidre Gaeilge. Ba chuid de na dúshlán sin braistintí daoine faoi easpa feidhmiúlacht na Gaeilge sa saol comhaimseartha agus faoina dheacra agus a bhí an Ghaeilge scríofa. Caithfear a aithint go bhféadfadh na dúshlán sin a bheith níos mó fós i gceantair Ghaeltachta atá níos lú, inar mhionlach iad na cainteoirí gníomhacha Gaeilge agus ról níos imeallaí ag an nGaeilge i saol na gceantar sin.

6.3.2.2 *An teagasc Duine-le-Duine*

Ba rud neamhchoitianta é scileanna litearthachta Gaeilge a bheith á dteagasc 'duine-le-duine' sa múnla traidisiúnta. Cé gur féidir go mbeidh éileamh ar an gcineál sin seirbhíse anois agus arís, ní móide go mbeidh ról suntasach choíche ag an múnla sin i gcás litearthacht na Gaeilge faoi scáth na Seirbhíse. Moladh tosaitheoirí a ghríosú chun páirt a ghlacadh i ngrúprang ón tús nó chomh luath agus atá an misneach acu (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 7, Kett & Lynch 2013: 87). Ní dócha go mbíonn an náire nó an stiogma céanna ag baint le heaspa bunscileanna i nGaeilge agus a bhíonn i gcás an Bhéarla agus chonacthas go mbíonn cibé éileamh atá ann do bhunscileanna Gaeilge ó dhaoine atá réasúnta sásta lena gcumas i mBéarla agus iad muiníneach go leor le freastal ar ghrúprang.

6.3.2.3 *Teagascóirí cáilithe chun cúnamh a thabhairt sa dá theanga.*

Bhí cuid de na heagraithe litearthachta den tuairim go raibh sé an-deacair teagascóirí cáilithe a earcú a bheadh in ann seirbhís a chur ar fáil i mBéarla agus i nGaeilge agus scileanna litearthachta a theagasc sa dá theanga. Bhí ceist ann faoi sheirbhís a thairiscint nuair nárbh fhéidir í a chur ar fáil. Moladh le linn an taighde cháilíochtúil, dá mbeadh teagascóirí dátheangach amháin sa tseirbhís áitiúil acu, go bhféadfadh de shainchúram a bheith ar an teagascóir sin an tseirbhís i nGaeilge a fhorbairt; an t-éileamh a chothú, plé le páirtithe leasmhara eile, go háitiúil agus araile.

6.3.2.4 *Múnlaí Dianteagaisc.*

Labhair na heagraithe litearthachta faoina dheacra agus a bhí sé cláir áirithe oideachasúla a reáchtáil sna ceantair fhairsinge tuaithe a bhí faoina gcúram agus leis an scaipeadh tíreolaíoch a bhí ar an daonra iontu. Ar ndóigh, ní deacracht í seo atá teoranta do cheantair Ghaeltachta amháin agus aithníodh san athbhreithniú a rinne an Roinn Oideachais agus Scileanna ar an tseirbhís na dúshláin a bhain le reáchtáil cláir den tsaghas sin i gceantair tuaithe (Kett & Lynch 2013: 43). Tá casadh sa mbreis ar an deacracht sin sa nGaeltacht i gcomhthéacs ‘an creimeadh leanúnach ar dhlús na gcainteoirí Gaeilge i gceantair thraidisiúnta na Gaeilge’ (Pétervary T. *et al.* 2014: 225). Ina theannta sin, ba í fianaise na soláthraithe seirbhíse sa nGaeltacht gur ar bhunscileanna i mBéarla a bhí an t-éileamh is mó ó dhaoine sa nGaeltacht nach raibh na bunscileanna sin acu.

6.3.3 *Riachtanais Phobal na Gaeltachta maidir le Litearthacht i nGaeilge agus an Phleanáil Teanga*

Tá próiseas reachtúil pleanála teanga forordaithe in Acht Gaeltachta 2012 faoina nglacann pobal na Gaeltachta freagracht as a dtodhchaí féin mar phobal sainiúil teanga agus leagtar ról ar an earnáil phoiblí go háitiúil feidhmiú i slite a chuideodh leis (Roinn Ealaíon, Oidhreacht agus Gaeltachta 2014: 15-16).

Bunaíodh gréasán Gaeltachta i gContae na Gaillimhe idir Bord Oideachais agus Oiliúna na Gaillimhe agus Ros Comáin agus eagraíochtaí oideachasúla agus forbartha eile atá gníomhach sa nGaeltacht. Tá d’aidhm ag an ngréasán obair na n-eagraíochtaí sin a chomhordú agus soláthar breisoideachais agus oiliúna a fhorbairt

atá dírithe ar riachtanais aitheanta.¹³⁸ Moltar a leithéid de ghréasain le heagraíochtaí áitiúla agus araile i dtreoirlínte na Roinne don tseirbhís litearthachta (Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 9). Is ceist í go bhfeadfaí a chíoradh trí phróiseas comhairliúcháin i dtaca leis an bpleanáil teanga ná cén tslí arbh fhéidir cuidiú le daoine sa nGaeltacht agus le pobail Ghaeltachta na scileanna litearthachta atá de dhíth orthu a shealbhú chun cur ar a gcumas úsáid na Gaeilge sa nGaeltacht a mhéadú chomh fada agus gur mian leo é sin a dhéanamh¹³⁹ agus cén ról a d'fhéadfadh a bheith ag na Boird Oideachais agus Oiliúna maidir le soláthar an chúnaimh atá ag teastáil.

Ní mór cur san áireamh a chasta agus atá comhdhéanamh teangeolaíoch agus socheolaíoch na bpobal Gaeltachta sa lá atá inniu ann agus go bhfuil speictream leathan daoine ó thaobh cumais agus cúlra teanga agus oideachasúil, le réimse riachtanas éagsúil, dá mbeifí chun freastal orthu ó thaobh litearthachta sa nGaeilge de (Figiúr 70).

Ní mór cur san áireamh freisin go bhfuil éagsúlacht mhór idir dlús na gcainteoirí Gaeilge agus feidhm agus stádas poiblí na teanga i gceantair Ghaeltachta seachas a chéile. Chiallódh sin nach mbeadh an tábhacht choibhneasta chéanna idir na catagóirí i gceantar thar a chéile. Áirítear, freisin, riachtanais grúpa a thiteann lasmuigh de ghnáthfheidhm na Seirbhíse Litearthachta d'Aosaigh.

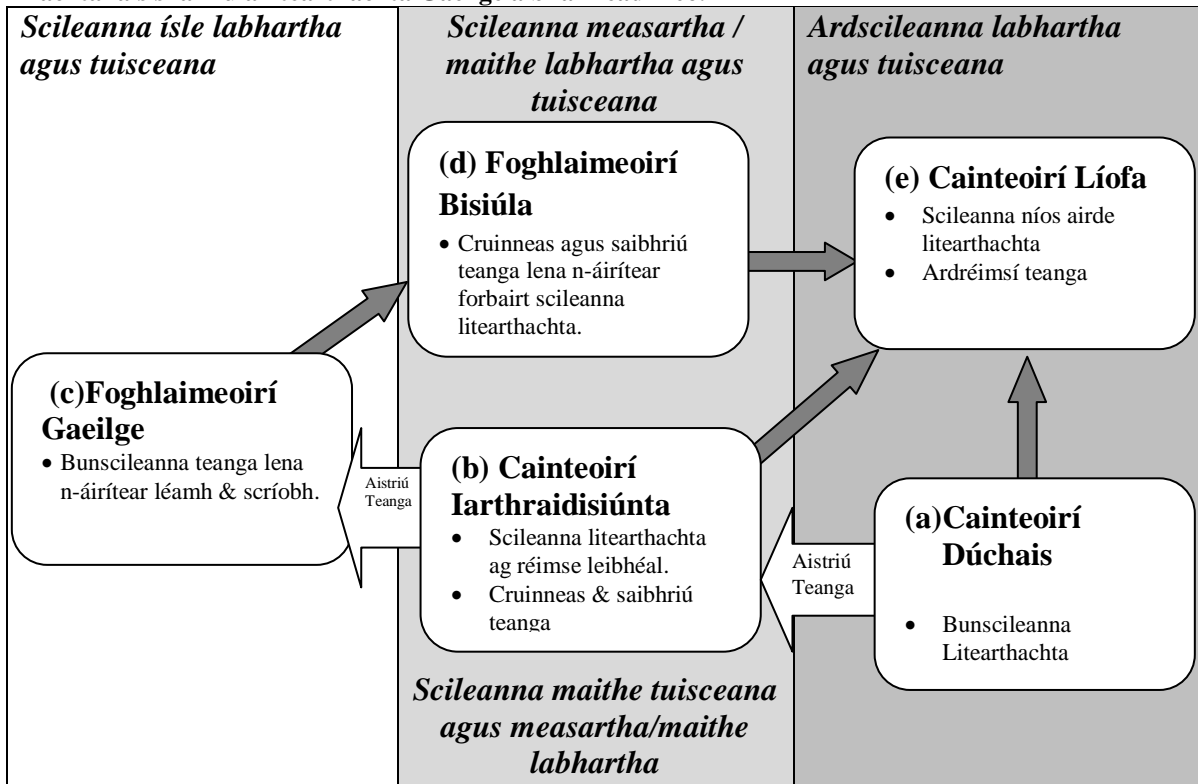
(c) agus (d) Foghlaimoirí Gaeilge

Feicfear go n-áirítear daoine ar mhian leo an Ghaeilge a fhoghlaim mar theanga. Tá inmharthanacht nó athréimiú úsáid na Gaeilge i gcleachtas litearthachta phobal na Gaeltachta ag brath cuid mhór ar dhea-thoil na coda sin den phobal nach bhfuil an Ghaeilge acu agus ar an bhfonn atá orthu céimeanna a thógáil scileanna sa teanga sin a shealbhú.

¹³⁸ Eolas ó Eithne Níc Dhonnchadha, Bord Oideachais agus Oiliúna na Gaillimhe agus Ros Comáin ar 29 Bealtaine 2015. Mhínigh sí, chomh maith go raibh sé beartaithe gréasáin a thionscnamh i gcontaetha eile Gaeltachta.

¹³⁹ 'Literacy increases the opportunity for individuals and communities to reflect on their situation explore new possibilities and initiate change' (NALA 2005a: 12).

Figiúr 70 Cúig chatagóir foghlaimeoirí (nó ábhair foghlaimeora) i bpobail na Gaeltachta agus riachtanais shainiúla litearthachta Gaeilge a bhainfeadh leo.



Ba é taithí cuid de na n-eagraithe litearthachta gur ó dhaoine gan Ghaeilge a bhí an t-éileamh is suntasaí ar chúnaimh, go mór mór ó dhaoine a raibh clann acu ag freastal ar scoileanna áitiúla. Tá moltaí foilsithe ag an Roinn Oideachais agus Scileanna maidir le Polasaí don Soláthar Oideachais i Limistéir Ghaeltachta (2015) agus moltar céimeanna chun ról na Gaeilge i saol scoileanna na Gaeltachta a threisiú (15-16) agus tacaíocht a thabhairt do thuismitheoirí páistí scoile Gaeltachta (19).

Is féidir go mbeadh riachtanais shainiúla fhoghlama ag an té a chónaíonn sa nGaeltacht (nó i gceantair Ghaeltachta seachas a chéile) a bhaineann le feidhmeanna praiticiúla cumarsáide nó le foghlaim na canúna áitiúla, nach mbeadh an tábhacht chéanna leo i gcás lucht freastail ar rang lasmuigh den Ghaeltacht agus tá ag foghlaim na Gaeilge mar chaitheamh aimsire. I gcas daoine ar músclaíodh a suim i bhfoghlaim na teanga cheana féin agus a bhfuil cumas fóna cumarsáide bainte amach acu, is féidir go mbeidís ag iarraidh cur lena n-acmhainneacht teanga chun cur le réimse agus feidhmiúlacht a ngníomhaíochtaí i nGaeilge. Bheadh cleachtais litearthachta go hard i measc na ngníomhaíochtaí sin agus na scileanna agus an

mhuinín uathu chun dul i mbun gníomhaíochtaí áirithe breise litearthachta i nGaeilge.

(e) Cainteoirí Líofa.

Is cainteoirí líofa Gaeilge iad seo, cibé acu cainteoirí dúchais nó foghlaimeoirí, a bhfuil bunscileanna litearthachta acu (nó scileanna ag leibhéal níos airde) agus meánscolaíocht uachtarach, ar a laghad, ag a bhformhór. Ba den ghrúpa seo móramh fhreagróirí an tsuirbhé. Ina theannta sin, bhí éileamh ar chúnamh chun scileanna a fheabhsú chomh láidir céanna i measc an na bhfreagróirí a bhainfeadh leis an ngrúpa seo (NFQ3+ 61%, Oideachas Tríú Leibhéal 56.2%) leis an éileamh ó aon ghrúpa eile. Ba ró-dhócha go raibh fonn á léiriú ag an ngrúpa seo a gcuid scileanna i nGaeilge a thabhairt cothrom nó níos gaire dá scileanna i mBéarla agus, bíodh gur dóiche réimse scileanna a bheith acu cheana féin, tá na scileanna atá de dhíth ag leibhéal atá níos airde ná leibhéal an oideachais bhunata d’aoisigh. Is dócha chomh maith go mbeadh riachtanais shainiúla ag daoine nó foghrúpaí daoine sa ngrúpa seo a bhaineann lena ngairm, le hobair dheonach, le hoideachas nó réimsí eile gníomhaíochtaí atá tábhachtach dóibh. Is ró-dhócha gur ón aicme seo daoine is mó a thiocfadh an cheannaireacht ó thaobh ról agus fheidhm na Gaeilge mar theanga phobail.

Pé acu trí ghréasáin Ghaeltachta nó trí phróiseas comhairliúcháin ar leith a bhainfeadh leis an bpleanáil teanga, d’fhéadfaí riachtanais áitiúla sa réimse seo a fhormheas agus plé leis na páirtithe leasmhara pleanála teanga agus oideachasúla eile maidir le ról an Bhoird i bhfreastal ar na riachtanais aitheanta sin i bpáirt leis na gníomhairí eile.

6.3.3.1 An Phleanáil Teanga lasmuigh den Ghaeltacht

I dtreoirínthe na Roinne Oideachais agus Scileanna, deimhnítear gur féidir leis an tSeirbhís Litearthachta cúnaimh leis an nGaeilge a thabhairt sa nGhaeltacht más gá. Ní léir an féidir a thuiscint óna treoirínthe céanna, dá bhrí sin, nach féidir cúnaimh a thabhairt leis an nGaeilge lasmuigh den Ghaeltacht. San Acht Gaeltachta, 2012, go háirithe, foráiltear d’aonaid phobail ar leith pleanála teanga, lasmuigh den Ghaeltacht: na Bailte Seirbhíse Gaeltachta agus na Líonaí Gaeilge. Tá, a bheag nó a mhór, an ról céanna ag comhlachtaí poiblí tacú leis na pobail seo úsáid na Gaeilge a

mhéadú. D'fhéadfadh go sainaitheofaí riachtanais maidir le múineadh na Gaeilge agus litearthacht na Gaeilge i gcás na bpobal sin freisin.

6.3.4 *Measúnú*

Léiríonn taighde go náisiúnta go bhfuil réimse leathan nósmaireachta á leanacht ag seirbhísí áitiúla litearthachta chun scileanna tosaitheoirí agus foghlaimeoirí a mheas agus chun leibhéil a shainiú dóibh. Bhí feidhm á baint as uirlisí measúnaithe difriúla agus agallaimh chuige sin (Carrigan & Downes 2010; Kett & Lynch 2013). Ba é an dála céanna é i gcás an taighde seo a rinneadh sa nGaeltacht.

Faoi mar atá an t-éileamh ar chúnamh le Gaeilge san am i láthair, is ródhócha go mbíonn meascán de leibhéil i gceist le rannpháirtithe i ngrúprang agus nach bhfuil dóthain éilimh chun grúpranganna a chur ar fáil do gach leibhéal. Is léir nach i gcás na Gaeilge amháin is féidir a leithéid a bheith i gceist (Kett & Lynch 2013: 12).

Tugadh faoi na critéir mheasúnaithe litearthachta ag NFQ 1-3 a chur in oiriúint don Ghaeilge chun críche an tsuirbhé a rinneadh sa taighde seo, ag cur san áireamh tréithe sainiúla na Gaeilge féin agus ceisteanna bailíochta cultúrtha a bhaineann le feidhm na Gaeilge sa nGaeltacht chomhaimseartha agus i gcomhthéacs an aistriúcháin teanga.¹⁴⁰ Is féidir go rachadh sé chun tairbhe na seirbhísí litearthachta d'aoisigh agus do na foghlaimeoirí araon dá mbeadh sé aontaithe cén chaoi a gcuirfí na critéir mheasúnaithe ag na leibhéil ísle litearthachta NFQ i bhfeidhm nó in oiriúint don aosach líofa Gaeilge. Bheifí ag tógáil ar an obair atá déanta ag Breacadh go nuige seo san Anailís ar Dhúshláin Litrithe / Léitheoireachta de chuid na scéime foghraíochta atá á forbairt acu, 'Mar a Déarfá', agus ar thaithí na soláthróirí seirbhíse ar mhianta foghlama na bhfoghlaimeoirí, ar nádúr na ndeacrachtaí a bhíonn acu agus na fáthanna a bhíonn leo.

Tagraíodh cheana do riachtanais fhoghlaimeoirí aosach atá nó a bheadh ag iarraidh teanga na Gaeilge a fhoghlaim. Má bhíonn rath ar phróiseas na pleanála teanga, d'fhéadfadh riachtanais an ghrúpa seo daoine a bheith ina ghné tábhachtach den oideachas aosach amach anseo. Ina theannta sin, beidh scileanna labhartha agus cluasthuisceana ina ngnéithe níos suntasaí den fhoghlaim i gcás an aoisigh óig a

¹⁴⁰ Caibidil 2, fochaibidil 2.7.2, Caibidil 3, fochaibidil 3.5.2.2 agus Aguisín F.

tógadh le Gaeilge nó go dátheangach agus ar mian leis nó léi feabhas a chur ar a c(h)uid scileanna sa teanga sin. Mhol an t-athbhreithniú ar an tSeirbhís Litearthachta go mbeadh critéir fhoghlama an Bhéarla mar dara teanga (ESOL) ag freagairt do Chomhchreat Tagartha na hEorpa um Theangacha¹⁴¹ (Kett & Lynch 2013:88). Tá leibhéil an Chomhchreata chomh fada agus a bhaineann siad leis an nGaeilge forbartha ag Ionad na dTeangacha, Ollscoil Mhá Nuad.¹⁴² Is féidir go n-oirfeadh an Chomhchreat do mhúineadh na Gaeilge nó d'fheabhsú scileanna cumarsáide Gaeilge i gcomhthéacs Gaeltachta mar go gcuirtear an-bhéim inti ar fheidhm phraiticiúil chumarsáide i gcomhthéacsanna sóisialta mar theanga phobail.

6.3.4.1 An litearthacht chomhtháite, cláir eile oideachais aosaigh agus bhreisoideachais.

Tá béim bhreise á cur ar éifeacht comhtháthú seachadadh scileanna litearthachta i scéimeanna agus i gcláir eile oideachais pobail, breisoideachais agus oiliúna (EGFSN 2007: 7; Roinn Oideachais agus Scileanna 2012: 10, SOLAS 2014: 98, 101, 141). Gan dabht, tá dúshlán mhóra roimh na boird oideachais agus oiliúna seirbhísí oideachais a sheachadadh trí Ghaeilge i gceantair Ghaeltachta, go mór mór i gcás ceantar beag Gaeltachta nó i gceantair nach í an Ghaeilge an teanga cheannasach phobail iontu níos mó.

Fiú sna ceantair is láidre Gaeilge, tá mionlach suntasach ina gcónaí iontu atá aineolach uirthi. Ina theannta sin, thug an taighde seo le fios go raibh scileanna litearthachta ní b'fhearr i mBéarla ná i nGaeilge ag cuid shuntasach nó ag móramh na gcainteoirí Gaeilge ar a mbeadh cláir oideachasúla d'aosaigh na mBord Oideachais agus Oiliúna dírithe. Is dócha, dá bhrí sin, gur mhó agus gur dúshlánaí an tacaíocht litearthachta a bheadh ag teastáil i nGaeilge ná i mBéarla. Tá gach dealramh ar an scéal go roghnódh céatadán suntasach d'fhoghlaimoirí, ar Ghaeilgeoirí iad, Béarla i gcás aon obair léitheoireachta agus scríbhneoireachta agus nocht roinnt rannpháirtithe an tuairim, le linn agallaimh an taighde cháilíochtúil go raibh sé ní b'fheidhmiúla sainscileanna agus an téarmaíocht a bhaineann leo a fhoghlaim i mBéarla.

¹⁴¹ Council of Europe 2011 (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)

¹⁴² <http://www.teg.ie/>

Níl aon rogha simplí ann ach caithfear a aithint go bhfuil agus go mbeidh tionchar ag cinntí a dhéanfar sa réimse seo ar fheidhmiúlacht na Gaeilge sa nGaeltacht, ar fheidhmiúlacht agus ar inmhianaitheacht scileanna litearthachta sa teanga sin ach go háirithe agus d'fhorchéimniú an oideachais trí mheán na Gaeilge.

6.3.5 Ról Bhreacadh i réimse na Litearthachta d'Aosaigh

Tuigeadh do na heagraithe litearthachta ar labhraíodh leo, gurbh é riaradh na seirbhíse i mBéarla a bpríomhchúram agus bhí dúshlán mhóra ag baint le seirbhís a sheachadadh go héifeachtach leis na hacmhainní teoranta agus an fhoireann a bhí ar fáil dóibh. Léirigh téarmaí a úsáideadh ar nós 'an scéim Bhreacadh' nó 'the Breacadh Scheme' gur tuigeadh do chuid díobh gur ghnó é cur chun cinn seirbhíse Gaeilge a bhain le Breacadh go príomha. Ba chúram breise é sin nach raibh an tosaíocht chéanna ag baint léi ná mórán éilimh air óna pobail Ghaeltachta a bhí faoina gcúram.

6.3.5.1 Ról Gníomhach ar bhonn áitiúil

Shíl cuid acu go mba chóir do Bhreacadh a bheith ag glacadh ról ceannasaíochta maidir le cur chun cinn seirbhíse go háitiúil agus ag cothú éilimh uirthi trí fhógraíocht agus idirbheartaíocht le ceannairí pobail agus araile. Braitheadh go raibh an saineolas cuí ag Breacadh chuige sin.

6.3.5.2 Ról abhcóideachta

Roinneadh an tuairim nach raibh mórán airde á tabhairt ar chúinsí saineolaíochta agus teanga na Gaeltachta nuair a bhí beartais á ndéanamh nó treoirlínte agus scéimeanna á gceapadh a bhain leis an tseirbhís litearthachta agus mhol an duine sin go mbeadh ról abhcóideachta ag Breacadh maidir le riachtanais phobal na Gaeilge agus na Gaeltachta a chur san áireamh.

6.3.5.3 Scéim Foghraíochta

Nuair a cuireadh agallaimh ar na heagraithe litearthachta agus na teagascóirí, bhí scéim foghraíochta á forbairt ag Breacadh ar shealbhú bunscileanna léitheoireachta agus litrithe do chainteoirí dúchais /líofa Gaeilge agus aird mar is cuí á tabhairt d'fhóineolaíocht na bpríomhchanúintí Gaeltachta. Deimhníodh an gá a bhí ann le hábhar a thacódh le sealbhú bunscileanna ag an leibhéal is bunúsaí. Cuireadh in iúl go raibh géarghá lena leithéid de scéim nó córas. Moladh:

- (i) Córas céimiúil a léireodh na céimeanna agus ord na gcéimeanna gur chóir a ghlacadh chun na bunscileanna sin a mhúineadh / fhoghlaim go héifeachtach.
- (ii) Nár mhór an córas sin a bheith inchurtha in oiriúint do riachtanais éagsúla an fhoghlaimeora; go bhféadfaí na scileanna atá aige / aici acu a aithint agus plean oibre a dhearadh chun dul chun cinn éifeachtach a dhéanamh ón áit a raibh na foghlaimeoirí ar an gconair maidir le sealbhú bunscileanna.
- (iii) Nár mhór dóthain treoracha a bheith ann do theagascóirí maidir le feidhmiú an chórais ionas go mbainfí an earraíocht agus an tairbhe ab fhéarr as.
- (iv) Réimse níos leithne ábhar agus modhanna, a bheadh oiriúnach d'fhoghlaimeoirí aosach, a thacódh i slite difriúla le daingniú agus treisiú a raibh foghlamtha nó sealbhaithe ag gach céim.

Míreanna Gramadaí

Bhí rannpháirtí amháin den tuairim nár chóir go mbeadh míreanna nó ceachtanna gramadaí mar chuid den chóras sin ach gur chóir go ndéireodh sé ar dhíchódú agus litriú amháin. Mhínigh rannpháirtí eile go mbíonn céimeanna beaga gramadaí á ndéanamh sna ranganna mar nach mbíonn deilbhíocht agus comhréir na teanga tugtha leo chomh hiomlán nó chomh cruinn ag na foghlaimeoirí óga agus go dtugann sé muinín d'fhoghlaimeoirí le Gaeilge labhartha níos cruinne, go háirithe nuair atá siad ag scríobh. Bhí 'gramadach chasta' na Gaeilge ar cheann de thréithe na Gaeilge scríofa a rinne ní ba dheacra í i dtuairim cainteoirí dúchais.

Is í an cheist anseo ná an cóir go mbeadh míreanna gramadaí mar chuid dlúth den Scéim nó an cóir (nó an féidir) ceisteanna agus scileanna a bhaineann le gramadach na teanga a phlé i modhanna nó i slite eile atá neamhspleách ar an Scéim Foghraíochta. Agus an cheist sin (agus ceisteanna eile faoi chomhdhéanamh na Scéime) á meas, moltar na hathruithe déimeagrafacha teangeolaíochta atá ag titim amach a chur san áireamh. An oirfeadh comhdhéanamh na Scéime Foghraíochta do chainteoirí dúchais óga ((b) cainteoirí iarthraidisiúnta) agus d'fhoghlaimeoirí Gaeilge, nó an bhféadfadh sí a bheith ina taca do shealbhú bhunscileanna

litearthachta Gaeilge ina gcás siúd, fiú agus go raibh curaclam eile foghlama Gaeilge á leanacht acu?

6.3.5.4 Ábhar Léitheoireachta agus acmhainní teagaisc

Moladh an t-ábhar léitheoireachta a bhí á chur ar fáil ag Breacadh go mór mór toisc gur aithníodh a leithéid d'ábhar, a bhí feiliúnach d'fhoghlaimeoirí aosacha, a bheith gann. Tugadh le fios go raibh cuid den ábhar sin á úsáid ag foghlaimeoirí aosach Gaeilge freisin. Tá fianaise an taighde seo ag tabhairt le fios gur ábhar léitheoireachta a bhaineann le suimeanna pearsanta agus a chuideodh le feidhmeanna sóisialta agus pobail is mó a d'oirfeadh do mhianta agus riachtanais fhoghlaimeoirí litearthachta Gaeilge ag leibhéil suas go dtí NFQ3 agus do ghúpranganna.

Oireann úsáid na gcanúintí áitiúla i gcuid den ábhar léitheoireachta agus ábhar a léiríonn gnéithe de shaol traidisiúnta sóisialta agus den oidhreacht Ghaeltachta d'fhoghlaimeoirí arbh í a gcéannacht mar chainteoirí Gaeilge nó do bhaill de phobal saineiúil Gaeltachta ina inspreagadh tábhachtach dóibh. Ina theannta sin, mar atá aitheanta cheana, tá úsáid na canúna áitiúla ina cúnaimh d'fhoghlaimeoirí gur deacair leo réimsí eile teanga, ag an leibhéal foghlama ag a bhfuil siad.

Tá tairbhe ann freisin, ábhar a sholáthar a bhaineann leis an saol comhaimseartha agus a chuireann i láthair an fhoghlaimeora réimse teanga, foclóra agus téarmaíochta a bhaineann le dioscúrsa faoi ábhair is spéis leo nó a chuideodh leo plé i nGaeilge leis na hócáidí litearthachta ba mhó a léiríodh suim iontu ina saol. Áirítear ansin, cuidiú le gasúir leis an obair scoile agus ócáidí litearthachta a bhaineann le saol na hoibre agus an oideachais – na bunscileanna cumarsáide.

6.3.5.5 Speictream níos leithne foghlaimeoirí faoin bPleanáil Teanga

Tagraíodh i bhfochaibidil 6.2.2. do chúig chatagóir foghlaimeoirí nó ábhar foghlaimeora atáthar nó a d'fhéadfaí a bheith ag freastal orthu sa nGaeltacht má shainaithnítear riachtanas nó éileamh tríd an bpróiseas pleanála teanga. Bheadh nádúr agus comhdhéanamh na n-áiseanna teagaisc a bheadh ag teastáil ag brath ar nádúr aon soláthair oideachais a bheartófaí a chur ar fáil.

Má bhíonn rath ar phróiseas na pleanála teanga sa nGaeltacht, is féidir gur i soláthar cúnaimh d'fhoghlaimeoirí Gaeilge ag leibhéil dhifriúla cumais, is mó a d'aithneofaí éileamh.

Tuigtear go mbíonn roinnt cainteoirí dúchais óga ((b) iarthaidisiúnta) ag freastal ar ranganna litearthachta cheana féin agus aithníodh go mbíonn riachtanais acu a bhaineann le cruinneas teanga (agus saibhriú teanga) idir an fhocal labhartha agus scríofa. D'fhéadfadh sé go mbainfeadh riachtanas den chineál céanna le foghlaimeoirí bisiúla Gaeilge (d) maidir le feabhsú agus saibhriú na Gaeilge.

Léirigh an suirbhé go raibh suim ag daoine a raibh bunscileanna (NFQ3) acu cheana féin ach ar theastaigh uathu cur lena gcumas. Dá shainaitheofaí trí na gréasáin Ghaeltachta nó tríd an bpróiseas pleanála teanga, ról do bhoird oideachais agus oiliúna i soláthar cúnamh (pé acu astu féin nó i bpáirt le hinstiúidí eile), bheadh ceist le cíoradh an raibh gá le tairgeadh nó soláthar ábhar nua tacaíochta, téacsleabhar agus araile. Léirigh céatadán ard de na freagróirí cumasacha sa suirbhé fonn a scileanna a fheabhsú a bhí ábhartha dá saol oibre. Is féidir, mar sin, go mbeadh tóir ar chúrsaí a dhíreofaí ar riachtanais shainiúla ghrúpaí ar leith gairme, sóisialta agus oideachais (mar shampla, múinteoirí, riarthóirí, daoine a raibh baint acu le heagraíochtaí pobail, réamhchúrsa den Dioplóma sa Ghaeilge Fheidhmeach). Arís sa gcás seo, bheadh ról ag Breacadh tacú leis na Boird cúrsaí a dhearadh nó a chur in oiriúint do riachtanais grúpaí sainspéise.

Dá mbeadh i gceist freastal orthu, bheadh cinneadh le déanamh maidir le ról na mBord i soláthair an chúnamh sin agus cén riachtanas atá ann ó thaobh soláthar ábhair oiriúnacha teagaisc mura bhfuil ábhair oiriúnacha ar fáil cheana féin.

Tá téacsleabhair Ghaeilge curtha ar fáil ag Breacadh i gcás ranganna bunscileanna agus eile (Cumarsáid, TFC agus araile) agus do ranganna eile oideachais aosaigh. Arís anseo, tá riachtanas sa réimse seo ag brath go mór ar chinntí na mBord maidir le soláthar an oideachais aosaigh trí Ghaeilge sa nGaeltacht agus feidhm agus cur chuige na litearthachta comhtháite ba ghá a chur ar fáil chun go mbeadh rath orthu.

Is féidir go mbeadh oiliúint ar leith ag teastáil ó theagascóirí (i) i dteagasc bunscileanna litearthachta do chainteoirí líofa Gaeilge, (ii) i seirbhís foghlama Gaeilge d'aoisigh agus cláir breisoideachais de chineálacha éagsúla a chur ar fáil i nGaeilge ina ndéanfar litearthacht sa nGaeilge a fhorbairt i mbealach comhtháite. Thitfeadh sé laistigh de dhlínse Bhreacadh cuidiú leis an tsainoilíúint sin a fhorbairt.

6.4 Sriantha Thaighde an Staidéir agus Ceisteanna do Thaighde Breise

Taighde fionnachtana a bhí sa staidéar seo ar réimse sainiúil sa tsochtheangeolaíocht nár saothraíodh mórán roimhe seo agus ní raibh sa staidéar seo ach túsphointe agus ‘an céadspéachadh’ ar ábhar aimpléiseach ilghnéitheach na litearthachta Gaeilge sa nGaeltacht.

Ba dhíol iontais a liacht duine a bhí sásta tabhairt faoi na míreanna tástála sa suirbhé, ar iarratas ó dhaoine ag leic a ndorais. Mar sin féin, bhí líon na bhfreagróirí le hoideachas níos ísle (faoi bhun leibhéal na meánscolaíochta uachtaraí) beag. Thug an taighde le fios go raibh scileanna ísle litearthachta Gaeilge níos fairsinge ina measc ná i measc na gcatagóirí eile oideachais. Is féidir go raibh Cuid II den Suirbhé (na míreanna tástála) ina díspreagadh do chuid díobh siúd ar scileanna ísle aon rannpháirtíocht a bheith acu sa suirbhé agus go bhféadfadh go mbeadh tuairimí na coda sin den phobal níos ionadaí i dtorthaí Cuid III den suirbhé i dtaca lena gcleachtais litearthachta a ndearcadh agus a mianta i leith scileanna litearthachta sa teanga.

Bhí impleachtaí ag rannpháirtíocht íseal an ghrúpa seo don anailís staitistiúil. Agus an anailís chúlchéimnithe á déanamh ar na sonraí rannpháirtíochta, léitheoireachta agus scríbhneoireachta, bhí mhinicíocht ionchais ísle (< 5) i níos mó ná 20 % de cillíní na gcróstáblaithe agus bhí cillíní folmha ann. De réir an na ngnáthshlata tomhais (Cochran 1955: 420), tá amhras ann faoi chruinneas na staitistice suntais sna tástálacha feiliúint mhúnla agus feabhas feiliúna. Táthar ann a déarfadh nár chóir aon infheireas ginearálta a dhéanamh i gcás mar sin (Garson 2012: 12-13). Gan dabht ar bith, is féidir cúinsí maithe turgnamhacha a bheith faoi deara minicíocht íseal ionchais i gcásanna taighde shóisialta. Ní móide, mar shampla, go mbeadh líon mór freagróirí ag leibhéal arda oideachais ag léiriú cumas íseal litearthachta, ná a mhalairt, ná freagróirí le leibhéal ísle oideachais ag léiriú cumas ard litearthachta. Sa gcás seo, áfach, bheadh an chosúlacht air gur chuir an easpa rannpháirtíochta sa suirbhé i gcás an daonra le leibhéal ísle oideachais le líon agus céatadán na gceillíní folmha nó le comhaireamh ionchais íseal. D’áitigh Roscoe agus Byars (1971), go raibh an tslat tomhais sin níos déine ná mar is gá agus gur chruthaigh sé deacrachtaí dá réir i taighde sna heolaíochtaí sóisialta (755). Mhaíodar gur léirigh a gcuid taighde

go raibh cruinneas inghlactha i gcásanna ina raibh níos mó ná céim shaoirse amháin agus meánchomhaireamh ionchais íosta de 6 nuair a bhí an mhinicíocht ionchais idir na cillíní an-neamhchothrom (759). Sásaíodh an coinníoll sin i gcás na dtír mhúnla chúlchéimnithe a cruthaíodh sa taighde seo.

Is féidir go rabhthas ag iarraidh an iomarca a bhaint amach in aon suirbhé amháin agus go mb' fhearr é a theorannú don cheistneoir i gCuid III amháin. Sa gcás sin d'fhéadfadh an ceistneoir a bheith ní ba iomláine agus ní ba chuimsithí agus gan an srian céanna ama ag bheith ag baint leis.

Dhírigh an suirbhé ar na bunscileanna litearthachta (NFQ1-3) ar an údar gur ag na leibhéil sin a bhíonn an tSeirbhís Litearthachta d'Aosaigh ag plé. Léirigh an suirbhé go raibh na bunscileanna sin ag formhór na gcainteoirí Gaeilge a chríochnaigh a gcuid iarbhunoidachais nó a fuair oideachas tríú leibhéal. Léirigh cuid díobh sin scileanna ag leibhéal níos airde ná na bunscileanna sin. Is ceist gan freagairt fós an bhfuil scileanna litearthachta Gaeilge acu a bheadh comhionann leis an leibhéal oideachais atá bainte amach acu nó dóthanach le feidhm a bhaint as an teanga in ócáidí litearthachta ina saol dá mba mhian leo é sin a dhéanamh. Tá tábhacht nach beag le scileanna ag na leibhéil sin don phleanáil teanga chun feidhm a bhaint as an nGaeilge i ndiméin thábhachtacha shóisialta, intleachtúla, oideachasúla agus riaracháin. Chun dhá shampla a lua; is é Acht na dTeangacha Oifigiúla 2003 príomhmheicníocht an Stáit 'úsáid na Gaeilge a chur chun cinn chun críoch oifigiúil an Stáit.'¹⁴³ Dírítear nach mór go hiomlán san Acht sin ar an gcumarsáid scríofa ach ní mór na scileanna cuí litearthachta i nGaeilge a bheith ag cainteoirí na Gaeltachta chun earraíocht a bhaint as a bhfuil á thairiscint agus chun go n-éireodh leis an gcur chuige sin. Earnáil eile is ea an ollscolaíocht Ghaeilge, má tá aon rath le bheith ar fhorbairt na hollscolaíochta trí Ghaeilge, níor mhór na scileanna litearthachta cuí a bheith ag an bpobal chun teacht i dtír ar na deiseanna oideachais sin.

Rinneadh an taighde i gceantar amháin Gaeltachta. Gheofaí léargas ní b'iomláine ar litearthacht Ghaeilge sa nGaeltacht ach taighde a dhéanamh i gceantair eile Gaeltachta.

¹⁴³ Acht na dTeangacha Oifigiúla 2003 (Uimhir 32 de 2003) Réamhrá.

Díríodh go heisíoch sa staidéar seo ar chainteoirí líofa Gaeilge agus ar chainteoirí dúchasacha den chuid is mó. Tá mionlach suntasach ina gcónaí i ngach ceantar Gaeltachta sa tír nach bhfuil cumas fóna sa nGaeilge acu nó atá aineolach ar fad uirthi. Ní féidir feidhm na Gaeilge i gcleachtais litearthachta an phobail ná pleanáil don úsáid sin a mhéadú gan cumas, mianta, agus dearcadh lucht an Bhéarla sa nGaeltacht a chur san áireamh.

Caibidil 7: Moltaí

Sa gCaibidil dheiridh seo, déantar moltaí maidir le soláthar seirbhíse do phobal Gaeilge na Gaeltachta. Moltar bearta a chreidtear a rachadh chun tairbhe na seirbhíse agus pobal na Gaeltachta i bhfianaise an taighde a rinneadh. Ní hionann sin agus a rá nach bhfuil na bearta sin, nó cuid díobh, á ndéanamh cheana féin ina áiteanna áirithe.

Tá an t-aistriú teanga curtha i gcrích, a bheag nó a mhór, thar an gcuid is mó den Ghaeltacht oifigiúil agus is mionlach anois iad na cainteoirí gníomhacha Gaeilge sa Ghaeltacht trí chéile. Ina bhfuil fanta den Ghaeltacht inar móramh iad, tá an Ghaeilge ag géilleadh slí idir dhlús na gcainteoirí agus réimse na bhfearann ina mbaintear feidhm aisti. Is i measc an chuid is óige den phobal aosach agus i measc na nglún atá ag fás aníos ina ndiaidh, is láidre atá an t-aistriú teanga sin le feiceáil. Tá agus beidh a rian sin ar chleachtais litearthachta an phobail agus feidhmiúlacht scileanna litearthachta Gaeilge iontu. Is i gcúinsí na géarchéime teanga sin a chaithfear na dúshláin mhóra a aithint a bhaineann le forbairt seirbhíse litearthachta d'aosaigh i nGaeilge agus le héileamh uirthi a chothú.

Ní hé nach bhfuil bailíocht i gcónaí le tuiscintí traidisiúnta ar fheidhm don litearthacht aosach i gcás na Gaeilge (teagasc bunscileanna riachtanacha saoil), ach ina theannta sin, moltar seirbhís litearthachta Gaeilge d'aosaigh sa nGaeltacht a sholáthar go príomha mar thaca don phróiseas reachtúil pleanála teanga i gcomhréir leis na dualgais a leagann an Stát ar na Boird Oideachais Oiliúna tacú leis an nGaeilge agus caomhnú na Gaeilge mar theanga phobail sa nGaeltacht.¹⁴⁴ Is í an cheist sa gcomhthéacs sin ná cén chaoi ar féidir cuidiú le daoine sa nGaeltacht agus le pobail Ghaeltachta na scileanna litearthachta atá de dhíth orthu a shealbhú chun cur ar a gcumas úsáid na Gaeilge sa nGaeltacht a mhéadú chomh fada agus gur mian leo é sin a dhéanamh?

¹⁴⁴ Caibidil 2, fochaibidil 2.4.5

Leagtar amach na moltaí sa gcaibidil seo mar seo a leanas:

Fochaibidil 7.1

Déantar moltaí maidir le soláthar bunscileanna litearthachta Gaeilge ag an tSeirbhís Litearthachta d'Aosaigh, lena n-áirítear ábhair theagaisc agus thacaíochta foghlama agus maidir le forleathnú na seirbhíse agus méadú a dhéanamh ar an éileamh uirthi trín bpróiseas pleanála teanga sa nGaeltacht.

Fochaibidil 7.2

Moltar an t-éileamh ar scileanna litearthachta ag leibhéil níos airde ná NFQ 3 agus riachtanais litearthachta foghlaimoirí Gaeilge mheas i bpáirt le páirtithe leamhara eile, d'fhonn na céimeanna a shainnithint faoina bhféadfaí tacú níos éifeachtaí leis an bpróiseas pleanála teanga.

Fochaibidil 7.3

Déantar moltaí maidir le seirbhís do chustaiméirí sa nGaeltacht a chur ar fáil ina rogha teanga agus maidir le seirbhís i nGaeilge a thairiscint agus úsáid na Gaeilge a spreagadh go réamhghníomhach.

Fochaibidil 7.4

Moltar an cheist faoi sheachadadh clár oideachais eile trí Ghaeilge sa nGaeltacht agus ról na Gaeilge sa Litearthacht Chomhtháite a scrúdú d'fhonn teacht ar bheartas agus cleachtas a chuideodh le feidhm a chruthú do scileanna agus do chleachtas litearthachta i nGaeilge sna réimsí sin nuair is féidir é.

7.1. Príomhshruth na Seirbhíse Litearthachta d'Aosaigh

7.1.1. Bunscileanna Litearthachta Gaeilge sa nGaeltacht

Go nuige seo, tuigeadh gurbh í an aidhm a bhí le seirbhís Ghaeilge i réimse na Litearthachta d'Aosaigh ná cúnaimh a chur ar fáil i mbunscileanna litearthachta Gaeilge d'aoisigh de bhunadh na Gaeltachta ar Ghaeilge a gcéadtheanga nó ceann dá bpríomhtheangacha.

I bhfianaise thaithí na n-eagraithe litearthachta agus na dteagascóirí ar cuireadh agallamh orthu agus na bhfáthanna a luaigh rannpháirtithe agus freagróirí an tsuirbhé, is é múnla an ghrúpranga 4-8 duine faoin bpríomhshruth litearthachta d'aoisigh agus a dhíríonn ar an bhfoghlaim chun críocha pearsanta, sóisialta agus

pobail, is fearr a d'oirfeadh d'iarrachtaí foghlaim bhunscoil le litearthachta Gaeilge a mhéadú agus a leathnú. Tugann an múnla sin an tsolúbthacht chuí an soláthar a chur i bhfeiliúint do thosca áitiúla, do riachtanais foghlama rannpháirtithe agus chun an tsuim is leithne a mhúscailt agus an tairbhe is fearr is féidir a bhaint as.

Mar sin féin, tá na hathruithe déimeagrafacha oideachais agus teangeolaíochta atá ag titim amach sa nGaeltacht chomhaimseartha ag imirt tionchair ar líon agus ar chúinsí an spriocghrúpa (daoine nár chríochnaigh a gcuid meánscolaíochta agus arb í an Ghaeilge a bpríomhtheanga). Caithfear, mar sin, na dúshláin a bhaineann le leathnú agus cur chun cinn seirbhíse mar seo a aithint. Is dóiche go mbeidh éileamh teoranta uirthi, go mór mhór sna ceantair bheaga Ghaeltachta agus sna ceantair ar mhionlach iad na cainteoirí gníomhacha Gaeilge agus ról níos imeallaí ag an nGaeilge sa saol áitiúil.

Tugann an próiseas reachtúil pleanála teanga comhthéacs nua chun dul i gcomhairle leis an gceanneagraíocht áitiúil pleanála teanga agus páirtithe leasmhara eile maidir le pé riachtanas ar mhúineadh bunscileanna litearthachta Gaeilge atá sa bpobal a shainathint mar ghné den phleanáil teanga. Bheadh de chuspóir aige seo freisin go mbeifí ag fógairt an tionscnaimh agus á chur i láthair an phobail ar an tslí is éifeachtaí i dtailí an eagraí litearthachta áitiúil agus i bpáirt le hionadaithe ón gceanneagraíocht áitiúil pleanála teanga agus/nó gníomhairí áitiúla eile.

Ach riachtanas agus buntáiste don a leithéid de sheirbhís a bheith aitheanta go háitiúil, ba chóir go mbeadh sé ina sprioc grúprang amháin, ar a laghad, a chur ar bun i ngach ceann den 26 limistéir phleanála teanga sa nGaeltacht atá sonraithe faoi Acht na Gaeltachta 2012.¹⁴⁵

7.1.1 Teagasc Duine-le-duine

Ní móide go mbeidh mórán tábhachta choíche leis an teagasc duine-le-duine i seachadadh scileanna Gaeilge agus gurb é an grúprang an tslí is éifeachtaí lena chur chun cinn. Ní léir, mar sin, go mbeidh ról mór ag an teagascóir deonach i dteagasc bunscileanna litearthachta Gaeilge.

¹⁴⁵ Tá na limistéir pleanála teanga faoin Acht sonraithe ar shuíomh gréasáin na Roinne Ealaíon Oidhreachta agus Gaeltachta: <http://www.ahg.gov.ie/ie/Straiteis20BliaindonGhaeilge2010-2030/AnProiseasPleanalaTeanga/>

7.1.2 Leibhéal Litearthachta

Moltar teacht ar shlí aontaithe ina gcuirfí na hinniúlachtaí (critéir) de na leibhéal litearthachta d'aoisigh in oiriúint agus i bhfeidhm i gcás na Gaeilge. Ba inmholta go mbeadh na critéir agus na táscairí seo ag freagairt chomh dlúth agus is féidir le critéir na litearthachta Béarla ach caithfear aitheantas cuí a thabhairt do shainiúlacht teangeolaíochta na Gaeilge agus do chúinsí sochtheangeolaíochta na Gaeltachta. Bheadh sé seo ina chúnamh do shainiú leibhéal i gcás foghlaimoirí, spriocanna na foghlama a shainiú, dul chun cinn a mheas agus do tháirgeadh ábhar tacaíochta don fhoghlaim.

7.1.3 Poiblíocht

Ba chóir go míneofaí go soiléir ar shuíomh gréasáin na mBord Oideachais agus Oilíuna agus i meáin phoiblíochta eile, go bhfuil cúnaimh ar fáil as Gaeilge maidir le hoideachas bunata d'aoisigh, litearthacht i nGaeilge san áireamh.

7.1.4 Soláthar Teagascóirí

Cuireadh in iúl gur cheist í i gcás seirbhísí áitiúla áirithe, teagascóirí feiliúnacha a fháil a mbeadh na scileanna acu agus an saineolas cuí chun litearthachta i nGaeilge a mhúineadh. Moltar féachaint, i gcásanna mar sin, ar shlite ina bhfeadfaí leordhóthain teagascóirí (pé acu lán-aimseartha nó páirt-aimseartha) a chur ar fáil a bheadh oile chun scileanna litearthachta a theagasc i mBéarla agus i nGaeilge araon agus seirbhís Ghaeilge a fhorbairt. Anuas ar Ghaeilge líofa is féidir go mbeadh sainoiliúint ag teastáil sna modhanna teagaisc bunscileanna litearthachta Gaeilge atá á bhforbairt (nó a d'fhorbrófaí) ag Breacadh.

7.1.5 Cumarsáid Leibhéal 3 as Gaeilge

Cuireadh in iúl go raibh foghlaimoirí áirithe a rinne Cumarsáid Leibhéal 3 (3N0880) i mBéarla agus ar leasc leo é a dhéanamh arís i nGaeilge mar nárbh fhéidir luach creidiúna miondámhachtana a shaothrú as sin chun críche mórdámhtana ar an údar go raibh sé déanta cheana féin acu i mBéarla. Moltar an cheist sin a scrúdú chun a chinntiú nach bhfuil na socruithe atá i bhfeidhm ina ndíspreagadh do dhéanamh an chúrsa sin as Gaeilge má bhí sé déanta cheana féin i mBéarla. D'aithneofaí ar an tslí sin, bunriachtanas cumas cumarsáide i dteanga na mórshocháí ach ag an am céanna, inmhianaitheacht buntáiste na scileanna cumarsáide sin sa dá theanga do bhail poblal

dátheangach (nó pobail ina bhfuiltear ag iarraidh feidhm níos leithne a thabhairt don Ghaeilge iontu).

7.1.6 *Ábhair teagaisc agus tacaíochta don fhoghlaim.*

I bhfianaise an taighde, seo freagraíonn na nithe seo a leanas do riachtanais agus do mhianta foghlama an spriocghrúpa seo:

- a) Scéim chéimnithe chun bunscileanna díchódaithe agus ionchódaithe a shealbhú nó a mhúineadh d'aoisigh atá líofa sa nGaeilge agus atá inchurtha in oiriúint do riachtanais shainiúla fhoghlaimeoirí ar leith.
- b) Réimse agus éagsúlacht ábhar chun tacú le sealbhú agus athneartú shealbhú na mbunscileanna sin.
- c) Ábhar a thacódh le sealbhú bunscileanna cumarsáide chun críocha feidhmeanna praiticiúla. Áirítear:
 - i. Chun a bheith ar an eolas faoi imeachtaí áitiúla agus chun páirt níos gníomhaí a ghlacadh i saol an cheantair áitiúil.
 - ii. Chun comhfhreagras i bhfoirm litreacha agus ríomhphoist a léamh agus a scríobh.
 - iii. Chun plé le seirbhísí agus le hinstitiúidí i nGaeilge (comhlánú foirmeacha, comhfhreagras agus araile).
 - iv. Chun cuidiú leo cúrsaí oiliúna agus traenála a dhéanamh.
 - v. Chun cúnaimh a thabhairt do ghasúir leis an obair scoile.
 - vi. Chun cuidiú leo ina saol oibre.
- d) Ábhar a bheadh oiriúnach chun cruinneas gramadaí a mhúineadh d'aoisigh atá líofa nó measartha líofa sa teanga.
- e) Ábhar léitheoireachta. Léiríodh spéis i léitheoireacht leabhar agus ábhair ar an idirlíon. Ina theannta sin, bhí a bhféiniúlacht féin mar Ghaeil agus mar dhaoine de phobal Gaeltachta an-tábhachtach mar inspreathadh. I gcás an spriocghrúpa seo, braitheann cuid díobh go mbíonn an caighdeán oifigiúil, canúintí eile, nó úsáid réimsí teanga neamhchanúnacha eile nach bhfuil taithí acu orthu, níos deacra.
 - i. Ábhar léitheoireachta sna canúintí agus a chomóireann oidhreacht agus saíocht shainiúil na Gaeltachta.

- ii. Ábhar a phléann leis an saol comhaimseartha idir nuacht agus ábhair sainspéise eile a chuireann i láthair foclóir neamhthraidisiúnta agus an réimsí eile teanga.

7.2 Scileanna Litearthachta ag Leibhéal níos Airde

Bhí na céatadáin de fhreagróirí an tsuirbhé a chuir in iúl go mbeadh fonn orthu a gcuid scileanna litearthachta a fheabhsú níos airde i measc an ghrúpa a léirigh scileanna ag leibhéal NFQ3 (nó níos airde) sa suirbhé féin agus i measc an ghrúpa a raibh oideachas tríú leibhéal bainte amach acu.¹⁴⁶ Bhí éileamh chomh mór céanna (nó níos mó), dá bhrí sin, ar chúnamh chun scileanna ag leibhéal níos airde ná NFQ3 a fheabhsú. Is dóiche, áfach, go bhfuil réimse leathan leibhéal aus sainriachtanas i gceist.

Ar an tslí chéanna le riachtanas spriocghrúpa na mbunscileanna, moltar próiseas comhairliúchán le hionadaithe ó cheanneagraíocht áitiúil na pleanála teanga agus le heagraíochtaí oideachasúla, forbartha agus Gaeilge eile d'fhonn riachtanais an chuid sin den phobal a mheas agus na slite a bhfuiltear ag freastal orthu. Is féidir go mbeadh deiseanna anseo ina bhféadfaí comhoibriú le gníomhaíochtaí eagraíochtaí eile forbartha agus oideachasúla sa réimse seo¹⁴⁷ i slite éagsúla ar nós teagaisc fhorlíontaigh, litearthachta comhtháite, feabhsú scileanna mar réamh-ullmhú do chúrsaí Gaeilge nó cúrsaí oideachais trí mheán na Gaeilge nó cúnaimh a reáchtáil do ghrúpaí daoine le sainspéiseanna a bhaineann le gairm (e.g. múinteoirí) nó gníomhaíocht shóisialta nó phobail. Bheadh d'aidhm aige seo cuidiú ní hamháin le mianta foghlama an rannpháirtí ach le cumas an phobail an Ghaeilge a bhuanú ina chuid imeachtaí áitiúla.

7.2.1 *Litearthacht mar thacaíocht don Phleanáil Teanga*

Tá i gceist i 7.1 agus 7.2 thuas go bpléifí le páirtithe eile ó thaobh soláthar scileanna litearthachta do chainteoirí Gaeilge i gcomhthéacs straitéis pleanála teanga an Stáit i leith na Gaeilge sa nGaeltacht (agus sna Bailte Seirbhíse Gaeltachta agus sna Líonraí Gaeilge a ainmnítear faoi Acht na Gaeltachta 2012) agus an tslí arbh fhéidir tacú leis na pobail sin na scileanna litearthachta agus teanga atá de dhíth orthu a shealbhú chun cur ar a gcumas an Ghaeilge a úsáid níos minice agus níos fairsinge ina

¹⁴⁶Ní bhfuarthas suntas staitistiúil san difríochtaí sin, áfach.

¹⁴⁷ Alt 22 den Acht um Boird Oideachais agus Oiliúna.

gcleachtais litearthachta agus ar an tslí sin, an Ghaeilge a threisiú mar theanga phobail.

Is féidir, áfach, go mbeadh riachtanais daoine ar mhian leo an Ghaeilge a fhoghlaim ag gach leibhéal cumais ina ghné lárnach de thacaíocht oideachasúil don phróiseas pleanála áitiúla teanga. Tá cúram reachtúil ar na Boird Oideachais agus Oiliúna maidir le múineadh agus foghlaim na Gaeilge sna ‘lárionaid oideachais’ (Acht Oideachais 1998 Alt 13(3)(f) agus Alt 31(1)(b). Pléadh leis an gcúram sin mar ghné den Oideachas Pobail ní ba mhó ná mar ghné den litearthacht d’aoisigh. Ina theannta sin (mar a chonaiceamar i gcás Chorca Dhuibhne, mar shampla), bíonn eagraíochtaí eile gníomhach ag soláthar don riachtanas seo in áiteanna áirithe sa nGaeltacht agus tá na hIonaid Seirbhísí Teanga ag soláthar cúnamh d’aoisigh i bhfoghlaim na teanga agus Teastas Eorpach na Gaeilge ó Ollscoil na hÉireann, Má Nuad á theagasc iontu.¹⁴⁸

7.3 Seirbhís do Chustaiméirí ina Rogha Teanga

I gcás seirbhíse áitiúla litearthachta d’aoisigh atá ag freastal ar cheantar Gaeltachta, níor mhór go mbeifí in ann plé le custaiméirí ina rogha teanga de dhá theanga oifigiúla an Stáit. Ní mór cur san áireamh go bhfuil noirm chumarsáide Béarla idir pobal na Gaeltachta agus institiúidí éagsúla bunaithe an-láidir agus nár mhóide go mbeadh custaiméirí, a bhraitheann faoi mhíbhuntáiste agus ar easpa muiníne agus a bhraitheann faoi chomaoin ag an tSeirbhís as cúnamh riachtanach a fháil, ag éileamh seirbhíse ina rogha teanga, dá gceapfaidís go rabhadar ag cur as do dhaoine. Ní fhágann sin nach mbainfidís leas as an rogha an Ghaeilge a úsáid sa gcás go mbeadh rogha sin ann agus é curtha in iúl do chustaiméirí go héifeachtach. Ba chóir, dá bhrí sin, seirbhís trí Ghaeilge a thairiscint go gníomhach agus go gcuirfí ina luí ar chustaiméirí Gaeltachta go bhfuil fáilte rompu an Ghaeilge a úsáid ina gcaidreamh leis an tSeirbhís, is cuma cén riachtanas oideachais atá acu. Bheadh an beartas sin (i) ag tacú le húsáid na Gaeilge a mhéadú, (ii) ag cuidiú níos fearr le cainteoirí Gaeilge agus (iii) ag cruthú timpeallachta a thacaíonn le stádas na teanga agus inmhianaitheacht scileanna a fhoghlaim inti.

¹⁴⁸ Eolas ó shuíomh gréasáin Úadrás na Gaeltachta <http://www.udaras.ie/ionaid-seirbhisi-teanga> Maidir le Teastas Eorpach na Gaeilge, féach <http://www.teg.ie>

Is é an t-eagraí litearthachta éadan daonna na Seirbhíse, an chéad teagmhálaí agus an teagmhálaí pearsanta is suntasaí d'fhoghlaimoirí nua. Ina theannta sin, is iad na heagraithe litearthachta atá ag eagrú agus ag riaradh na seirbhíse go háitiúil agus ba iad a bheadh freagrach as beartais agus cleachtais a chur i bhfeidhm a chinnteodh go mbeadh fáilte roimh an nGaeilge agus go mbeadh an fháilte sin curtha in iúl go héifeachtach. Moltar go n-ainmneofaí an t-eagraí litearthachta i gcás seirbhíse a bhfuil ceantar Gaeltachta faoina cúram, mar phost a bhfuil riachtanas Gaeilge ag baint leis faoin scéim teanga a ullmhaítear faoi Acht na dTeangacha Oifigiúla. Bheadh líofacht sa nGaeilge ag teastáil de chaighdeán a chuirfeadh ar chumas an eagraí labhairt le custaiméirí agus foghlaimoirí faoi ábhair íogair leis an éirim mothúchánach is gá le dualgais an phoist a chomhlíonadh go héifeachtach.

Mura bhfuil a leithéid ann cheana féin, moltar i gcás aon seirbhíse litearthachta a bhfuil ceantar Gaeltachta faoina cúram, go ndeimhnítear go mbíonn nósanna imeachta in áit a thacaíonn le cur ina luí ar bpobal go bhfuil meas ar an nGaeilge agus fáilte rompu í a úsáid leis an tseirbhís, lena n-áirítear comharthaíocht, fógraíocht, beannú do chustaiméirí ar an nguthán, ag an malartán agus araile agus socruithe i bhfeidhm ionas gur féidir daoine atá ag iarraidh Gaeilge a labhairt, a chur i dteagmháil le duine den fhoireann atá in ann plé leo, gan mhoill, gan stró.

7.4 Seachadadh Clár Oideachais trí Ghaeilge sa nGaeltacht agus an Litearthacht Chomhtháite

Thug trian de fhreagróirí an tsuirbhé go mbíonn siad ag léamh agus scríobh i nGaeilge go minic ar chúrsaí oideachais nó oiliúna. Ina theannta sin, i gcás na bhfreagróirí a léirigh suim i bhfeabhsú a gcuid scileanna, luaigh trian díobh cúrsaí oideachais nó oiliúna mar fháth (nó mar cheann de na fáthanna) a mbeadh suim acu a gcuid scileanna a fheabhsú. Caithfear a aithint, dá bhrí sin, gur dócha go bhfuil tionchar ag cinnte a dhéanann boird oideachais agus oiliúna a bhfuil ceantair Gaeltachta faoina gcúram, maidir le teanga seachadta cláir eile breisoideachais agus oiliúna agus maidir le húsáid na Gaeilge i gcleachtais litearthachta sna cláir sin, ar fheidhmiúlacht agus ar inmhianaitheacht scileanna litearthachta Gaeilge sna pobail sin.

Tá impleachtaí anseo freisin do ról na Gaeilge sa tacaíocht chomhtháite litearthachta a thabharfar mar chuid de na chlár eile oideachais agus oiliúna agus do sholáthar

téacsleabhar agus ábhar tacaíocht foghlama eile.

Aithnítear, áfach, an dúshlán a bhaineann le cothromaíocht a chur i bhfeidhm idir spriocanna éagsúla lena n-áirítear (*inter alia*) spriocanna a bhaineann leis an uileghabhálacht, cothroime, mianta na n-iarratasóirí, tacú le húsáid na Gaeilge a chaomhnú agus a mhéadú sa nGaeltacht agus soláthar conair fhorchéimithe oideachais trí mheán na Gaeilge.

Moltar athbhreithniú a dhéanamh ar bheartais agus cleachtais na mBord Oideachais agus Oiliúna a bhfuil ceantair Ghealtachta faoina gcúram maidir le seachadadh cláir eile oideachais agus oiliúna trí Ghaeilge d'fhonn samplaí dea-chleachtais a shainaithint agus chun a fhiosrú arbh fhéidir nó arbh inmholta treoirlínte a chur ar fáil.

7.5 Focal Scoir

Ba é tátal an Staidéir Chuimsithigh Theangeolaíochta i 2007 nach raibh ach idir 15 agus 20 bliana de shaolré fanta ag an nGaeilge mar theanga bheo phobail sa nGaeltacht, mura féidir an t-aistriú teanga a chur ar mhalairt treo i measc na hóige (Ó Giollagáin *et al.* 2007: 517). Deimhníodh sa nua-shonrú a rinneadh an Staidéir i 2015 (Ó Giollagáin agus Charlton 2015) go raibh feidhm shóisialta an Bhéarla ag dul i méid sa nGaeltacht agus ag díláithriú fheidhm na Gaeilge. Maíodh go raibh an fhianaise ag tabhairt le fios nach mbeadh an Ghaeilge ina teanga cheannasach phobail aon áit sa nGaeltacht 'faoi cheann roinnt bheag blianta' (6). Go deimhin, d'áitigh Mac Donnacha (2013) nár theanga bheo í an Ghaeilge ní ba mhó ó tharla nach í príomhtheanga fhormhór gréasáin shóisialta pobail ar bith agus nach sochaí í pobal a labhartha sa nGaeltacht a raibh de chumas aici í féin a athghiniúint mar phobal theanga tríd an teanga sin a sheachadadh mar phríomhtheanga don aos óg (2013). Fuarthas an deimhniú is láidre fós ar an bhfíric sin sa taighde is deireanaí a rinne Ollscoil na hÉireann ar chainteoirí óga ó Ghaeltacht Chonamara a bhí in aoise bunscoile (Péterváry *et al.* 2014).

Nuair atá mionteanga ag géilleadh slí do mhórtheanga, éiríonn ceisteanna agus an dioscúrsa faoi riachtanas, ábharthacht nó feidhmiúlacht scileanna litearthachta sa mionteanga sa saol comhaimseartha, an-achrannach. Go deimhin, éilíodh gur

mhíbhuntáiste don litearthacht a bhí in úsáid rialta aon teanga seachas teanga cheannasach na sochaí ((OECD 2000: 57, 74).

Dheimhnigh cainteoirí Gaeilge a ndílseacht dá dteanga go láidir sa taighde seo, agus tábhacht scileanna litearthachta inti, dar leo, do shaol na Gaeltachta agus d'inmharthanacht na Gaeilge. Is i dtéarmaí na pleanála teanga is mó a chaithfear féachaint ar cheist na litearthachta i nGaeilge d'aosaigh i réimse an bhreisoideachais agus do dhaoine óga sa gcóras scolaíochta araon. Tuigfear ansin gur acmhainn don phobal mionteanga litearthacht ina dteanga dúchais a chuirfeadh ar a gcumas fearainn áirithe teanga a chosaint don Ghaeilge agus leas a bhaint as roghanna dearfacha feidhm a bhaint aisti i bhfearainn eile gur féidir sin a dhéanamh. Táthar ag cuidiú le pobal na Gaeilge, dá reir sin, lámh níos treise a bheith acu ina gciniúint féin.

Tagairtí

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J. (1993). Beginning to read: an overview. I R. Beard (eag.), *Teaching literacy balancing perspectives*. London: Hodder and Stoughton. Lgh. 204-215. Luaite i Street agus Lefstein (2007).
- Agresti, A. (2002). *Categorical Data Analysis*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Aitcheson, J. (1999). *Language Change: progress or decay?* Nua Eabhrach: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Angen, M. J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research* 10 (3), 378-395.
- Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T. & Norrie, A. (eag.) (1998). *Critical Realism: essential readings*. Londain: Routledge.
- Bailey, I. (2006). Overview of the adult literacy system in Ireland and current issues in its implementation. *Review of Adult Learning and Literacy* 6, 197-240.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (5ú eagrán) Bristol: Multilingual Matters.
- Barbour, R. (2001). Education and debate: checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal* 322, 1115-1117.
- Bartlett, L. & Holland, D. (2002). Theorizing the space of literacy practices. *Ways of Knowing Journal*, 2(1), 10-12.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology* 51(6), 1173-1182.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies*. Londain: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (eag.) (1999). *Situated Literacies: reading and writing in context*. Londain: Routledge.
- Bhaskar, R. (1998). *The Possibility of Naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. (3ú eagrán) Londain: Routledge.

- Bhaskar, R. (2008). *A Realist Theory of Science with a New Introduction*. Londain: Routledge Taylor & Francis Group. [(1975) *A Realist Theory of Science*. Leeds: Leeds Books].
- Blackledge, A. (1999). Language, literacy and social justice: the experiences of Bangladeshi women in Birmingham, UK. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20(3), 179-193.
- Blackledge, A. (2000). Power relations and the social construction of "literacy" and "illiteracy": The experience of Bangladeshi women in Birmingham. I M. Martin-Jones & K. Jones (eag.). *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Lgh. 55-69.
- Blackledge, A. (2001). Literacy, schooling and ideology in a multilingual state. *Curriculum Journal* 12 (3), 291-312.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Brace, N., Kemp, R. & Snelgar, R. (2003). *SPSS for Psychologists: a guide to data analysis using SPSS for Windows*. (Dara eagrán) Houndmills: Palgarve Macmillan.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Breacadh (2007). *Liostaí Bhreacadh: focail choitianta sa Ghaeilge*. Casla, Co. na Gaillimhe: Breacadh.
- Broadfoot, P. M. (1996). *Education, Assessment and Society*. Buckingham: Open University Press.
- Brooks, G., Heath, K. & Pollard, A. (2005). *Assessing Adult Literacy and Numeracy: a review of assessment*. Londain: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. Faighte ar 3 Deireadh Fómhair 2012 ó http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=23#
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research . How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1997). *Quantitative Data Analysis with SPSS for Windows*. Londain: Routledge.
- Carifio, J. & Perla, R. J. (2007). Ten common misunderstandings, misconceptions, persistent myths and urban legends about Likert scales and Likert response formats and their antidotes. *Journal of Social Sciences* 3(3), 106-116.

- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. & Vorhaus, J. (2011). *Family Literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. Londain: NRDC, Institute of Education.
- Carrigan, J. & Downes, P. (2010). *Is There More Than What's the Score?: exploring the needs and skill checking for literacy as part of a holistic process in a lifelong learning society*. Baile Átha Cliath: Educational Disadvantage Centre.
- Carter, B. & Sealey, A. (2000). Language, structure and agency: what can realist social theory offer to sociolinguistics? *Journal of Sociolinguistics* 4(1), 3-20.
- Cazden, C., Cope, B., Cook, J., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1). Faighte ó http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm
- Christiansen, R. H. B. (2005). Analysis of ordinal data with cumulative link models: estimation with the R-package ordinal. Faighte ar 19 Feabhra 2015 ó http://www.google.ie/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcran.r-project.org%2Fweb%2Fpackages%2Fordinal%2Fvignettes%2Fclm_intro.pdf&ei=RSXuVMDvMrKf7gbCtYCQDw&usq=AFQjCNERc5hOgNsVXoVMjTDwzHn1OWf-Wg&bvm=bv.86956481,d.ZGU
- Clark, E. V. (2009). *First Language Acquisition*. (Dara eagrán) Nua Eabhrach: Cambridge University Press.
- Cochran, W. C. (1955). Some methods for strengthening the common chi-square tests. *Biometrics* 10(4), 417-451.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power: analysis for the behavioural sciences*. (Dara eagrán) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin* 112(1), 155-159.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6ú eagrán) Londain: Routledge.
- Coimisiún na Gaeltachta (2002). *Tuarascáil*. Baile Átha Cliath: An Roinn Ealaíon, Oidhreachta, Gaeltachta agus Oileán.
- Coiste Gairmoideachais Chontae na Gaillimhe (Gan Dáta). *Cláir bailíochtaithe an FETAC ag Leibhéal 1 agus Leibhéal 2*. Faighte ar 19 Eanáir 2012 ó <http://www.countygalwayvec.com/irish/ar-seirbhisi/fetac/documents/FETACVALIDATEDPROGRAMMESATLEVEL1ANDLEVEL2.pdf>

- Collier, V.P. & Thomas, W. P. (1997). *School effectiveness for minority students*. Páipéar a cuireadh faoi bhráid an International Education Partnership Conference, 22-23 Bealtaine 1997. Londain: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Comhchoiste um Oideachas agus Eolaíocht (2006). *An Cheathrú Tuarascáil: litearthacht Aosach in Éirinn*. Baile Átha Cliath: Tithe an Oireachtais.
- Commission on Adult Education (1984). *Lifelong Learning: report of the Commission on Adult Education*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eag.) (2000). *Multiliteracies*. Londain: Routledge.
- Corson, D. (2000). Critically real approaches to language diversity and education research. *Proceedings of the Desert Language and Linguistics Society Symposium* (26) 1-11.
- Craig, C. G. (1997). Language contact and language degeneration. I F. Coulmas (eag.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Malden: Blackwell Publishing. Lgh. 257-270.
- Creswell, J. W. (2010). Mapping the developing landscape of mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (eag.). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioural Research*. (dara eagrán). Thousand Oaks CA: Sage. Lgh. 45-68.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crowther, J., Hamiltom, M. & Tett, L. (eag.) (2001). *Powerful Literacies*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Cruikshank, J. (2001). Rorty on pragmatism, liberalism and the self. I J. López & G. Potter, G. (eag.) *After Postmodernism: an introduction to critical realism*. Londain: The Athlone Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I California State Department of Education (eag.) *Schooling and Language Minority Students: a theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre California State University. Lgh. 3-49. Luaite i Cummins (2000).
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dáil Éireann (2013). *An Bille um Boird Oideachais agus Oiliúna, 2012 - Roghfochoiste: leasuithe*. Faighte ar 24 Márta 2013 ó <http://www.oireachtas.ie/documents/amendments/2012/b8312d-dsc3.pdf>
- Daly, M. & Dickson, D. (eag.) (1990). *The Origins of Popular Literacy in Ireland: language change and educational development 1700-1920*. Baile Átha Cliath: Department of Modern History, Trinity College Dublin, Department of Modern Irish History, University College Dublin.
- Danziger, K. & Dzinis, K. (1997). How psychology got its variables. *Canadian Psychology* 38(1), 43-48.
- Daverth, G. & Drew, E. (2011). *Profile of Adult Literacy Learners in Ireland 2000 - 2009*. Baile Átha Cliath: NALA.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Denny, K., Harmon, C., McMahon, D. & Redmond, S. (1999). Literacy and Education in Ireland. *The Economic and Social Review* 30(3), 215-226.
- Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide for Small-scale Social Research Projects* (Dara Eagrán). Maidenhead: Open University Press.
- Denvir, M. (2003). Cursaí léitheoireachta agus déagóirí na Gaeltachta. I R. Ní Mhianáin (eag.) *Idir Lúibíní: aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. Baile Átha Cliath: Cois Life. Lgh. 98-109.
- Department for Education and Skill (1999). *A fresh Start – Improving literacy and numeracy*. Londain: HMSO
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale Development: theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dorgan, J. (2009). *Adult Literacy Policy: a review for the National Adult Literacy Agency*. Baile Átha Cliath: NALA. Faighte ar 13 Nollaig 2011 ó <http://www.nala.ie/publications/adult-literacy-policy-review-national-adult-literacy-agency>
- Dorian, N. C. (1981). *Language Death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Downes, P. (2004). *Submission of the Educational Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra to the Educational Disadvantage Committee to Assist the Development of a Traveller Education Strategy*. Baile Átha Cliath: Education Disadvantage Centre, St. Patrick's College, Drumcondra. Faighte ar 11 Márta 2013 ó http://www.spd.dcu.ie/site/president/documents/traveller_strategy_submission.pdf

- Dressler, W. U. (1996). Language death. I R. Singh (eag.) *Towards a Critical Sociolinguistics*. Amstardam: John Benjamins. Lgh. 195-210. Luaite in Lenoach (2012).
- Drucker, P.F. (1993). *Post Capitalist Society*, Nua Eabhrach: Harper.
- Dudley Edwards, R. (1973). *An Atlas of Irish history*. (Dara eagrán). Londain: Methuen.
- Duncan, O. D. (1984). *Notes on Social Measurement: historical and critical*. Nua Eabhrach: Russell Sage. Luaite i De Villis (2012).
- Durán, R. P. (2011). Ensuring valid educational assessments for ELL students: scores, score interpretations, and assessment uses. I M. del Rosario Basterra, E. Trumbull & G. D. Solano-Flores (eag.) *Cultural Validity in Assessment: Addressing linguistic and cultural Diversity*. Nua Eabhrach: Routledge. Lgh. 115-139.
- Ecclestone, K. (2005). *Understanding Assessment and Qualifications in Post-Compulsory Education and Training*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education (NIACE). Luaite i Carrigan & Downes (2010).
- Edwards, V. (2004). *Multilingualism in the English-speaking World*. Malden MA: Blackwell Publishing.
- Edwards, V. & Nwemely, H. (2000). Language, literacy and world view. I M. Martin-Jones & K. Jones (eag.) *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. Amstardam: John Benjamins Publishing Company. Lgh. 91-102.
- Elamir, E. & Sadeq H. (2010). Ordinal regression to analyse employees' attitudes towards the application of total quality management. *Journal of Applied Quantitative Methods* 5(4) 647-658.
- EU Network of Independent Experts on Fundamental Rights (2006). *Commentary of the Charter of Fundamental Rights of the European Union*. Faighte ar 28 Eanáir 2013 ó <http://llet-131-198.uab.es/catedra/images/experts/COMMENTARY%20OF%20THE%20CARTER.pdf>
- Expert Group on Future Skills Needs (EGFSN) (2007). *Tomorrow's Skills: towards a national skills strategy*. Faighte ar 13 Eanáir 21012 ó http://www.skillsireland.ie/media/egfsn070306b_national_skills_strategy.pdf
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society: Introduction to Sociolinguistics Volume I*. Oxford: Basil Blackwell.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioural, and biomedical sciences. *Behaviour Research Methods* 39(2), 175-191.

- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: research and practice* 40(5), 532–538.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3ú eagrán) Londain: Sage Publications.
- Finnegan, R. (1988). *Literacy and Orality*. Oxford: Blackwell.
- Finnegan, R. (2003). Orality and literacy: epic heroes of human destiny? *International Journal of Learning* 10, 1551–1560.
- Fishman, J. A. (1988a). Language maintenance and ethnicity. I J. A. Fishman (eag.) *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters. Lgh. 202-223. [(1980) *Canadian Review of Studies in Nationalism*: 229-48.]
- Fishman, J. A. (1988b). The societal basis of the intergenerational continuity of additional languages. I J. A. Fishman (eag.) *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters. Lgh. 224-232. [(1985) K. R. Jankowsky (eag.) *Scientific and Humanistic Dimensions of Language. Festschrift for Robert Lado*. Amstardam: John Benjamins. Lgh. 551-558].
- Fishman, J. A. (1988c). Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena. I J. A. Fishman (eag.) *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters. Lgh. 181-201[(1980) *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1, 3-15].
- Fishman, J. A. (1988d). Language, ethnicity and racism. I J. A. Fishman (eag.) *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters. Lgh. 23-65 [(1977) i H. Giles (eag.) *Language and Ethnicity in Intergroup Relations*. Nua Eabhrach: Academic Press. Lgh. 83-98].
- Freeman, R. & Lewis, R. (1998). *Planning and Implementing Assessment*. Londain: Routledge.
- Friere, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, Londain: Sheed and Ward.
- Garcia, R. & Diaz, C. (1992). The status and use of Spanish and English among Hispanic youth in Dade County (Miami) Florida: A sociolinguistic study. *Language and Education* 6, 13-32. Luaite i Baker 2011
- Garson, G. D. (2012). *Testing Statistical Assumptions*. Asheboro: Statistical Associates Publishing. Faighte ar 22 Feabhra 2015 ó <http://www.statisticalassociates.com/assumptions.pdf>
- Gee, P. G. (1996). *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourse* (Dara eagrán) Londain: Taylor and Francis.

- Gillham, B. (2005). *Research Interviewing: the range of techniques*. Maidenhead: Open University Press.
- Glaser B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transactions.
- Goody, J. (eag.) (1968). *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. & Watt, I. (1968). The consequences of literacy. I J. Goody (eag.) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graff, H. (1979). *The Literacy Myth*. Nua Eabhrach: Academic Press.
- Graff, H. (1987). *The Legacies of Literacy: continuities and contradictions in western culture and society*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gravetter, F. J. & Wallnau, L. B. (2000). *Statistics for the Behavioural Sciences*. (5ú Eagán) Belmont CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989) Towards a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11(3), 255-274.
- Greene, J. C., & Hall, J. N. (2010). Dialectics and pragmatism: being of consequence. In A. Tashakkori & C. Teddlie (eag.) *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioural Research*. (Dara eagrán) California: Sage. Lgh. 119-143.
- Gregory, E. & Williams, N. (2000). Work or play? 'unofficial' literacies in the lives of two East London communities. I M. Martin-Jones & K. Jones (eag.) *Multilingual Literacies: Reading and writing different worlds*. Amstardam: John Benjamins Publishing Company. Lgh. 17-35.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Luaite i Clark 2009.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and Reality*. Cambridge Mass: Harvard University Press. Luaite i Baker 2011.
- Hamilton, M. (2012). *Literacy and the Politics of Representation*. Londain: Routledge.
- Hamilton M. & Barton, D. (2000). The International Adult Literacy Survey: what does it really measure? *International Review of Education*, 46(5), 377-389.

- Hamilton, M., Macrae, C. & Tett, L. (2001). Powerful literacies: the policy context. I J. Crowther, M. Hamilton & L. Tett (eag.) (2001). *Powerful Literacies*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. Lgh. 23-42.
- Hammersley, M. (1995). Theory and evidence in qualitative research. *Quality and Quantity*, 29, 55-66. Luaite in Angen (2000).
- Hammersley, M. (2007). Reflections on linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics* 11(5), 689-695.
- Hammersley, M. (2009). Challenging relativism: the problem of assessment criteria. *Qualitative Inquiry* 15 (1), 3-29.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School*. Londain: The Falmer Press.
- Harding, J. (2013). *Qualitative Data Analysis from Start to Finish*. Londain: Sage.
- Harré, R. (2001). How to change reality: story v. structure – a debate between Rom Harré and Roy Bhaskar. I J. López & G. Potter (eag.). *After Postmodernism: an introduction to critical realism*. Londain: The Athlone Press.
- Heath, S. B. (1980). The functions and uses of literacy. *Journal of Communications* 30, 123-133.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society* (II): 49-76. Faighte ar 11 Deireadh Fómhair 2014 ó http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. Londain: Sage.
- Hickey, T. & Ó Cainín, P. (2003). Léitheoirí óga na Gaeilge: cothú agus cabhair. I R. Ní Mhianáin (eag.). *Idir Lúibíní: aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. Baile Átha Cliath: Cois Life. Lgh. 25- 41.
- Hindley, R. (1990). *The Death of the Irish Language*. Londain: Routledge.
- HLS.EU Consortium (2012). *Comparative Report of Health Literacy in eight EU Member States. The European Health Literacy Survey HLS-EU*. Faighte ar 27 Eanáir 2013 ó http://ec.europa.eu/eahc/documents/news/Comparative_report_on_health_literacy_in_eight_EU_member_states.pdf
- Holford, J., Riddle, S., Weedon, E., Litjens, J. & Hannon, G. (2007). *Lifelong Learning: patterns of policy in thirteen European countries. A review of lifelong learning policy & practices in Austria, Bulgaria, the Czech Republic,*

England, Estonia, Flanders, Hungary, Ireland, Lithuania, Norway, Russia, Scotland, Slovenia LLL2010 SP1 Comparative Report LLL2010. Tallinn: Institute for International and Social Studies, Tallinn University.

Holloway, I. & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative research* 3(3), 345-357.

Howitt, D. & Cramer, D. (2011). *Introduction to Research Methods in Psychology*. (3ú eagrán) Harlow: Pearson Education Limited.

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. Luaite i Cushing Weigle (2002).

IVEA (2009). ITABE: the journey so far. *Outlook* (1). Faighte ar 1 Meán Fómhair 2012 ó http://www.ivea.ie/services/itabe/newsletter_nov_09.pdf

IVEA (2012a). *IVEA Intensive Tuition in Adult Basic Education: key area guidelines*. Baile Átha Cliath: County Dublin VEC. Faighte ar 1 Meán Fómhair 2012 ó: <http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/Further-Education-and-Training/Adult-Literacy/Intensive-Tuition-in-Adult-Basic-Education-ITABE-Guidelines.pdf>

IVEA (2012b). *Intensive Tuition in Adult Basic Education: assessment pack 2012*. Baile Átha Cliath: County Dublin VEC. Faighte ar 1 Meán Fómhair 2012 ó <http://www.ivea.ie/services/itabe/itabe.shtml>

Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab)use them. *Medical Education* 38 (12), 1217-1218.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Towards a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Research Methods Research*, 1 (2), 112-133.

Johnson, R. L., Penny, J. A. & Gordon, B. (2009). *Assessing Performance: designing, scoring, and validating performance tasks*. Nua Eabhrach: Guilford Press.

Jones, K. (2000). Becoming just another alphanumeric code: farmers' encounters with the literacy and discourse practices of agricultural bureaucracy at the livestock auction. I D. Barton, M. Hamiltom, & R. Ivanič (eag.). *Situated Literacies: reading and writing in context*. Londain: Routledge.

Jones, S. (2006). A tale of two literacies: girls growing up biculturally literate in two UK communities. I T. M. Hickey (eag.). *Literacy and Language Learning: reading in a first and second language*. Baile Átha Cliath: Reading Association of Ireland.

Karlton, G., Lyberg, L. & Rempp, J. (1997). Appendix A. review of methodology. I T. S. Murray, I. S. Kirsch & L. Jenkins (eag.). *Adult literacy in OECD Countries: technical report on the First International Adult Literacy Survey..*

Washington DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement. Lgh. 1-15.

- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M. & Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years). Research paper*, NCCA. 15. Faighte ar 26 Meán Fómhair 2012 ó http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary_School_Curriculum/Language_Curriculum_Research_Reports/_litreport.pdf
- Kett, M. & Lynch, M. (2013). *Department of Education & Skills: review of ALCES funded adult literacy provision*, Baile Átha Cliath: Department of Education and Skills. Faighte ar 30 Márta 2014 ó <http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Review-of-ALCES-funded-Adult-Literacy-Provision.pdf>
- Kline, P. (2000). *A Psychometrics Primer*. Londain: Free Association Books.
- Kline, R. B. (2004). *Beyond Significance Testing: reforming data analysis methods in behavioural research*. Washington DC: American Psychological Association.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, (30), 607-610.
- Kurtz, M. & Keane, H. (2007). *Tuarascáil maidir le Dearcadh agus Tuairimí i dtuairimí na Leabhar Gaeilge Neamhoideachasúil i Measc Daoine a Bhíonn ag Plé go Rialta agus go Leanúnach le Leabhair Ghaeilge. Ullmhaithe do Bhord na Leabhar Gaeilge*. Baile Átha Cliath: UCD Marketing Development Programme. Faighte ar 8 Samhain 2012 ó http://www.gaeilge.ie/dynamic/file/Taighde_Margaiochta_cail_Gaeilge.pdf
- Labov, W. (2010). *Principles of Linguistic Change: cognitive and cultural factors*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. Berkshire, Sasana: Open University Press.
- Lenoach, C. (2012). An Ghaeilge iarthraidisiúnta agus a dioscúrsa. I C. Lenoach, C. Ó Giollagáin & B. Ó Curnáin (eag.) *An Chonair Chaoch: mionteangachas sa dátheangachas*. Indreabhán: Leabhar Breac. Lgh: 19-109.
- Lenoach, C., Ó Giollagáin, C. & Ó Curnáin, B. (eag.) (2012). *An Chonair Chaoch: mionteangachas sa dátheangachas*. Indreabhán: Leabhar Breac.
- Lévi-Struass, C. (1955). *Tristes Tropiques*. Páras: Pon
- Linguistic Minorities Project (LMP)(1985). *The Other Languages of England*. Londain: Routledge and Kegan Paul.

- Little, D. (2000). *Meeting the Language Needs of Refugees in Ireland*. RLSU Occasional Papers No.1. Baile Átha Cliath: Refugee Language Support Unit, Coláiste na Tríonóide. Faighte ar 14 Meán Fómhair 2012 ó http://www.vox.no/upload/6761/Meeting_the_Language_needs.pdf
- Looney, J. (2008). *Teaching, Learning and Assessment for Adults: improving foundation skills*. OECD Centre for Education, Research and Innovations.
- Mac Cárthaigh, M. (2006). Literacy and L1 speakers of Irish. I T. M. Hickey (eag.). *Literacy and Language Learning*. Baile Átha Cliath: Reading Association of Ireland. Lgh. 52-64.
- Mac Donnacha, S. (2013). *The Death of a Language: an institutional failure*. Páipéar a léadh ag Dialogues through Literature - Readers Symposium. Béal an Átha Móir.
- Mac Donnacha, S., Ní Chualáin F., Ní Shéagha, A. & Ní Mhainín, T. (2005). *Staid Reatha na Scoileanna Gaeltachta*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Mackey, W. F. (2000). The description of bilingualism. I Wei, L. (eag.) *The Bilingualism Reader*. Londain: Routledge.
- McLeod, W. (2009) Gaelic in Scotland: “existential” and “internal” sociolinguistic issues in a changing policy environment. I B. Ó Catháin (eag.) *Sochtheangeolaíocht na Gaeilge. Léachtaí Cholm Cille xxxix*. Maigh Nuad: An Sagart. Lgh. 16-60
- Mac Síomóin, T. (2006). *1916: Leath-réabhlóid: paradacs a ait na Gaeilge*. Baile Átha Cliath: Coiscéim.
- Martin, D. (2009). *Language Disabilities in Cultural and Linguistic Diversity*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.
- Martin-Jones, M. (2000). Enterprising women: multilingual literacies in the construction of new identities. I M. Martin-Jones & K. Jones (eag.). *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: Lgh. 149-169.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (eag.) (2000). *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. Amstardam: John Benjamins Publishing Co.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. Londain: Sage Publications.
- Maunsell, C., Downes, P. & McLoughlin, V. (2008). *National Report on Lifelong Learning in Ireland LLL2010: Sub-Project 1: towards a lifelong learning*

society in Europe – the contribution of the education system. Baile Átha Cliath: Educational Disadvantage Centre. Faighte ar 30 Lúnasa 2012 ó <http://www.spd.dcu.ie/main/academic/edc/documents/LLL2010.pdf>

- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: an interactive approach.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Messick, S. (1994). Validity of performance assessments. In G. Phillips (eag.). *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment.* Washington, DC: National Center for Education Statistics. Lgh 1-18. Faighte ar 14 Márta 2014 ó <http://nces.ed.gov/pubs/96802.pdf>
- Michell, J. (1997). Quantitative science and the definition of measurement in psychology. *British Journal of Psychology*, 88(3), 355-383.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* (Dara eagrán) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Montrul, S. A. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism: re-examining the age factor.* Amstardam: John Benjamins.
- Morgan, M., Hickey, B. & Kelleghan T. (1997). *International Literacy Survey: Results for Ireland.* Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Morgan, M. & Kett, M. (2003). *The Prison Adult Literacy Survey: results and implications.* Baile Átha Cliath: Seirbhís Phríosúin na hÉireann. Faighte ar 7 Iúil 2012 ó http://www.iprt.ie/files/adult_literacy_survey.pdf
- Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. I A. Tashakkori & C. Teddie (eag.). *Handbook of Mixed Methods in Social Behaviour Research.* Thousand Oaks: Sage Publications. Lgh.189-208
- Muintearas (2000). *Aspects of Education in the Gaeltacht: policy implications.* Faighte ar 27 Márta 2013 ó <http://muintearas.com/reatha/wp-content/uploads/aspects.htm>
- Myers, K. K. & Oetzel, J. G. (2003). Exploring the dimensions of organizational assimilation: Creating and validating a measure. *Communication Quarterly*, 51(4), 438-457.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: an introduction to bilingualism.* Malden MA: Blackwell Publishing.
- NALA (1987). *Adult Literacy Provision — NALA survey report 1987.* Baile Átha Cliath: NALA. Luaite i Bailey (2006).
- NALA (2002). *English for Speakers of Other Languages: policy guidelines and supports for V.E.C. Adult Literacy schemes.* Baile Átha Cliath: NALA. Faighte ar 8 Meitheamh 2012 ó <http://www.nala.ie/sites/default/files/documents/cmcnally/English%20for%20>

[Ospeakers%20of%20other%20languages%20-%20policy%20guidelines%20for%20VEC%20adult%20literacy%20schemes.pdf](#)

NALA (2004). *Working Together: approaches to family literacy*. Baile Átha Cliath: NALA. Faighte ar 2 Meán Fómhair 2012 ó

http://www.nala.ie/sites/default/files/publications/Working%20together%20-%20approaches%20to%20family%20literacy_1.pdf

NALA (2005a). *Guidelines for Good Adult Literacy Work: policy document of the National Adult Literacy Agency*. Baile Átha Cliath: NALA.

NALA (2005b). *Mapping the Learning Journey (MLJ): users' guide*. Baile Átha Cliath: NALA.

NALA (2007a). *Exploring Assessment for Accountability Purposes in Adult Literacy*. Baile Átha Cliath: NALA.

NALA (2007b). *Level Definitions for the Department of Education and Science VEC Adult Literacy Returns*. Baile Átha Cliath: NALA.

NALA (2007c). *NALA Health Literacy Policy Paper*. Baile Átha Cliath: NALA.

NALA (2008). *Getting Started in Adult Literacy and Numeracy*. Baile Átha Cliath: NALA.

NALA (2011a). *Family Learning in Action: an overview of family learning programmes*. Baile Átha Cliath: NALA. Faighte ar 2 Meán Fómhair 2011 ó http://www.nala.ie/sites/default/files/publications/Family%20learning%20in%20action_1.pdf

NALA (2011b). *Family Literacy in Ireland*. Baile Átha Cliath: NALA. Faighte ar 2 Meán Fómhair 2012 ó http://www.nala.ie/sites/default/files/publications/Family%20Literacy%20Briefing%20Paper_1.pdf

NALA (Gan Dáta). *NALA Factsheet: participation in the VEC Adult Literacy service 2010*. Baile Átha Cliath: NALA. Faighte ar 11 Nollaig 2011 ó <http://www.nala.ie/research/adult-literacy-returns-ireland>

National Institute for Literacy (NIFL) (2004). *National Institute for Literacy: report on activities and accomplishments*. National Institute for Literacy. Faighte ar 6 Iúil 2012 ó <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/accomplish.pdf>

Nic Cionnaith, P. (2012). Loiceadh córais: léargas tuismitheoirí ar an gcóras oideachais sa Ghaeltacht. I C. Lenoach, C. Ó Giollagáin & B. Ó Curnáin (eag.). *An Chonair Chaoch: an mionteangachas sa dátheangachas*. Indeabhán: An Leabhar Beac.

Ní Chonchúir, A. (2012). Feasacht sochtheangeolaíochta agus riachtanais siollabais chainteoirí dúchais na Gaeltachta. I C. Lenoach, C. Ó Giollagáin & B. Ó Curnáin (eag.). *An Chonair Chaoch: an mionteangachas sa dátheangachas*. Indreabhán: An Leabhar Breac. Lgh.110-143.

- Ní Ghearáin, H. (2012). An caighdeán: an caighdeánú agus caighdeánú na Gaeilge. I T. Ó hIfearnáin & M. Ní Neachtain (eag.). *An tSochtheangeolaíocht: feidhm agus tuairisc*. Baile Átha Cliath: Cois Life.
- Ní Ghrádaigh, N. (2003). Ní léitheoireacht go léamh. I R. Ní Mhianáin (eag.) *Idir Lúibíní: aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. Baile Átha Cliath: Cois Life. Lgh. 175-189.
- Ní Mhianáin, R. (eag.) (2003). *Idir Lúibíní: aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. Baile Átha Cliath: Cois Life.
- Norušis, M. J. (2012). *IBM SPSS Statistics 19: advanced statistical procedures companion*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- NQAI (Údarás Náisiúnta Cáilíochtaí na hÉireann) (2003). *Determinations for the Outline National Framework of Qualifications*. Baile Átha Cliath: NQAI. Faighte ar 22 Eanáir 2012 ó <http://www.nqai.ie/docs/publications/12.pdf>
- Ó Baoill, D. (2003). An Léitheoireacht agus an Ghaeltacht. I R. Ní Mhianáin (eag.) *Idir Lúibíní: aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. Baile Átha Cliath: Cois Life. Lgh. 58- 69.
- Ó Cathain, B. (2012). Malartú agus Bás Teanga. I T. Ó hIfearnáin agus M. Ní Neachtain (eag.) *An tSochtheangeolaíocht: feidhm agus tuairisc*. Baile Átha Cliath: Cois Life Teoranta. Lgh. 67-82.
- Ó Cuirreáin, S. (2013). *Nótaí Cainte; An Coimisinéir Teanga, Seán Ó Cuirreáin ag an Comhchoiste um Fhormhaoirsiú ar an tSeirbhís Phoiblí agus Achainíochta de chuid Thithe an Oireachtais, 4 Nollaig 2013, 4.15pm*. Faighte ar 29 Samhain 2014 ó <http://coimisineir.ie/downloads/NotaicainteAnCoimisineirTeanga04122013.pdf>
- Ó Curnáin, B. (2009a). Mionteangú na Gaeilge. I B. Ó Catháin (eag.) *Sochtheangeolaíocht na Gaeilge. Léachtaí Cholm Cille xxxix*. Maigh Nuad: An Sagart. Lgh. 90-153
- Ó Curnáin, B. (2009b). An chanúineolaíocht. I T. Ó hIfearnáin agus M. Ní Neachtain (eag.) *An tSochtheangeolaíocht: feidhm agus tuairisc*. Baile Átha Cliath: Cois Life. Lgh. 83-109).
- Ó Curnáin, B. (2012). An Ghaeilge iarthraidisiúnta agus an phragmataic chódmheasctha thiar agus theas. I C. Lenoach, C. Ó Giollagáin agus B. Ó Curnáin (eag.). *An Chonair Chaoch: mionteangachas sa dátheangachas*. Indreabhán: Leabhar Breac. Lgh. 284-363.
- O' Donnell, S., McQuillan, H. & Malina, A. (2003). *eInclusion: expanding the information society in Ireland. Report to the Information Society Commission*. Faighte ar 12 Meán Fómhair 2012 ó <http://kildare.ie/CountyCouncil/Publications/InformationSociety/LinkToDocument,6608,en.PDF>

Ó Duibhir, P. & Cummins, J. (2012). *Towards an Integrated Language Curriculum in Early Childhood and Primary Education (3-12 years)*. Commissioned research report. NCCA. Faighte ar 26 Meán Fómhair 2012 ó http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary_School_Curriculum/Language_Curriculum_Research_Reports/_intlanguereport.pdf

OECD (2009). *PIAAC Literacy: A Conceptual Framework*. OECD Education Working Paper No. 34. Faighte ar 1 Samhain 2011 ó: http://www.oecd.org/document/28/0,3746,en_2649_201185_44429596_1_1_1_1,00.html

OECD (2010). *The OECD Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Faighte ar 1 Samhain 2011 ó: <http://www.oecd.org/dataoecd/13/45/41690983.pdf>

OECD (2013a). *OECD Skills Outlook 2013: first results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. Faighte ar 18 Eanáir 2015 ó http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf

OECD (2013b). *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*. OECD. Faighte ar 18 Eanáir 2015 ó http://www.oecd.org/site/piaac/Technical%20Report_17OCT13.pdf

OECD agus Human Resources Development Canada (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society: further results from the International Adult Literacy Survey*. Páras.

OECD agus Statistics Canada (1995). *Literacy, Economy and Society: results of the First International Literacy Survey*. Páras agus Ottawa.

OECD agus STATISTICS CANADA (2000). *Literacy in the Information Age: final Report of the International Adult Literacy Survey*. Páras.

OECD agus Statistics Canada (2005). *Learning a Living: first Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Páras agus Ottawa: OECD Publishing. Faighte ar 13 Iúil 2012 ó <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9105031e.pdf>

OECD agus Statistics Canada (2011). *Literacy for Life: further results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Páras agus Ottawa: OECD Publishing. Faighte ar 13 Iúil 2012 ó http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/literacy-for-life_9789264091269-en

Office for Social Inclusion (2002). *Building an inclusive society*. Baile Átha Cliath: Office for Social Inclusion. Faighte ar 19 Lúnasa 2012 ó http://www.socialinclusion.ie/publications/building_an_inclusive_society.pdf

- Ó Giollagáin, C. (2002). Scagadh ar rannú cainteoirí comhaimseartha Gaeltachta: gnéithe d'antraipeolaíocht teangeolaíochta phobal Ráth Cairn. *The Irish Journal of Anthropology* (6), 25-56.
- Ó Giollagáin, C. (2005). Gnéithe d'antraipeolaíocht theangeolaíoch phobal Ros Muc, Co. na Gaillimhe. I J. Kirk agus P. Ó Baoill (eag.) *Legislation, Literature and Sociolinguistics: Northern Ireland, the Republic of Ireland and Scotland. Belfast Studies in language, culture and politics*, 13. Béal Feirste: Cló Ollscoil na Banríona. Lgh. 138-162.
- Ó Giollagáin, C. (2006). 'Gnéithe de Stair Theorainn na Gaeltachta: Coimhlint idir Dhá Riachtanas'. I A. Doyle agus S. Ní Laoire (eag.) *Aistí ar an Nua-Ghaeilge in Ómós do Bhreandán Ó Buachalla*. Baile Átha Cliath: Cois Life. Lgh. 95-116
- Ó Giollagáin, C. (2008). Linguistic dimensions of the globalised frontier: old and new minorities in contact and context. *International Journal of Anthropology* 23, n.3-4, lgh. 247–260.
- Ó Giollagáin, C. (2009). Torthaí an Staidéir Chuimsithigh Theangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: impleachtaí don phobal agus don Stát. I B. Ó Catháin (eag.) *Sochtheangeolaíocht na Gaeilge. Léachtaí Cholm Cille xxxix*. Maigh Nuad: An Sagart. Lgh. 154-187.
- Ó Giollagáin, C. (2011). Speaker diversity in the majority-minority language context. *Annales, Series Historia et Sociologia* 21(1): 101-112.
- Ó Giollagáin, C. (2012). An Antraipeolaíocht Teanga. I T. Ó hIfearnáin agus M. Ní Neachtain (eag.). *An tSochtheangeolaíocht: feidhm agus tuairisc*. Baile Átha Cliath: Cois Life Teoranta. Lgh. 15-32
- Ó Giollagáin, C. (2014a). 'Unfirm Ground': A re-assessment of language policy in Ireland since Independence. *Language Problems and Language Planning* 38, 19-41.
- Ó Giollagáin, C. (2014b). 'From revivalist to undertaker': New Developments in official policies and attitudes to Ireland's "First Language". *Language Problems and Language Planning* 38(2), 101-127.
- Ó Giollagáin, C. & Charlton, M. (2015). *Nuashonrú ar an Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíochta ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: 2006–2011*. Údarás na Gaeltachta. Faighte ar 29 Bealtaine 2015 ó http://www.udaras.ie/media/pdf/002910_Udaras_Nuashonr%C3%BA_FULL_report_A4_FA.pdf
- Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéagha, A. & O'Brien, M. (2007). *Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: tuarascáil críochnaitheach*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

- Ó Giollagáin, C. & Mac Donnacha, S. (2008). The Gaeltacht today. I C. Nic Pháidín agus S. Ó Cearnaigh (eag.) *A New View of the Irish Language*. Baile Átha Cliath: Cois Life Teoranta. Lgh. 108-120.
- Ó hFearnáin, T. (2003). Cumas agus cleachtas na litearthachta i measc daoine fásta sa Ghaeltacht. I R. Ní Mhianáin (eag.) *Idir Lúibíní: aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. Baile Átha Cliath: Cois Life. Lgh. 156-172.
- Ó hFearnáin, T. (2006). *Beartas Teanga*. Baile Átha Cliath: Coiscéim
- Ó Laoire, M. (2002). An Ghaeilge sa chóras oideachais: polasaí, pleanáil agus teagasc. I R. Ó hUiginn (eag.) *Curaclam na Gaeilge*. Maigh Nuad: An Sagart. Lgh. 74-104.
- Olson, D. R. (1994). *The World on Paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ó Murchú, M. (1985). *The Irish Language*. Baile Átha Cliath: Roinn Gnóthaí Eachtracha i gcomhair le Bord na Gaeilge.
- Ó Murchú, M. (2002). *Cás na Gaeilge 1952-2002: ag dul ó chion?. An Aimsir óg Paimfléad 1*. Baile Átha Cliath: Coiscéim.
- Ó Neachtain, J. S. (2003) ‘Dar mhionn an Leabhair.’ I R. Ní Mhianáin, (eag.) *Idir Lúibíní: aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. Baile Átha Cliath: Cois Life. Lgh. 46- 55
- Ong, W.J. (1982). *Orality and Literacy: the technologizing of the word*. Londain: Methuen.
- Ong, W. J. (1986) Writing is a technology that restructures thought. I G. Baumann (eag.) *The Written Word: literacy in transition. Wolfson College Lectures 1985*. Oxford: Clarendon Press. Lgh.23-50.
- Ó Riagáin, P. (1997). *Language Policy and Social Reproduction: Ireland 1893-1993*. (Oxford Studies in Language Contact). Oxford: Clarendon Press.
- Ó Riain, S. (1994). *Pleanáil Teanga in Éirinn 1919-1985*. Baile Átha Cliath: Bord na Gaeilge.
- Orr, D. (2011, Deireadh Fómhair 26) Britain’s shameful literacy crisis. *The Guardian*.
- Ó Tuathaigh, G. (2008). The state and the Irish language: an historical perspective. I C. Nic Pháidín & S. Ó Cearnaigh (eag.) *A New View of the Irish Language*. Baile Átha Cliath: Cois Life. Lgh. 26-42.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead: Open University Press.

- Pateman, T. (1982). Realism and language change. *Language and Communication*, 2(2), 161-178.
- Paulston, C. B. (1994). *Linguistic Minorities in Multilingual Settings*. Amstardam: John Benjamins. Luaite i Baker (2011).
- Pearson, P. D. & Johnson, D. (2003). *Teaching Reading Comprehension*. Sancta Cruz, CA.: Text Project, Inc. [(1978) Nua Eabhrac: Holt, Rihnehart and Wilson). Faighte ar 9 Aibreán 2014 ó <http://textproject.org/assets/library/resources/Pearson-Johnson-1978-Teaching-Reading-Comprehension.pdf>
- Péterváry, T., Ó Curnáin, B., Ó Giollagáin, B. & Sheahan, J. (2014). *Iniúchadh ar an gCumas Dátheangach: an sealbhú teanga i measc ghlúin óg na Gaeltachta*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Pool, C. (1997). A conversation with Paul Glistler. *Educational Leadership*, 55(3), 6-11.
- Príomh-Oifig Staidrimh (CSO) (2011). *This is Ireland: highlights from Census 2011 part 1*. Baile Átha Cliath: The Stationary Office.
- Príomh-Oifig Staidrimh (CSO) (2012). *Information Society Statistics - Households 2012*. Príomh-Oifig Staidrimh. Faighte ar 29 Samhain 2014 ó http://www.cso.ie/en/media/csoie/releasespublications/documents/informatio ntech/2012/isth_2012.pdf
- Príomh-Oifig Staidrimh (CSO) (2013). *Survey Results from Ireland from the OECD's Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Corcaigh: An Phríomh-Oifig Staidrimh. Faighte ar 14 Mean Fómhair 2014 ó <http://www.oecd.org/site/piaac/Ireland.pdf>
- Príomh-Oifig Staidrimh (CSO) (gan data) *An Clár um Measúnú Idirnáisiúnta um Inniúlachtaí Dhaoine Fásta: staidrimh d'Éire nua-aimseartha*. Corcaigh: Príomhoifig Staidrimh.
- Quinn Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3ú eagrán). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ran, A (2000). Learning to read and write at home: the experience of Chinese families in Britain. I M. Martin-Jones & K. Jones (eag.) *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds. Studies in written languages and literacy*. Amstardam: John Benjamins Publishing Co. Lgh. 71-91.
- Rialtas na hÉireann (2007a). *National Development Plan 2007-2013. Transforming Ireland: a better quality of life for all*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

- Rialtas na hÉireann (2007b). *Plean Gníomhaíochta um Chuimsiú Sóisialta 2007-2013*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Rialtas na hÉireann (2010). *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge 2010 – 2030*. Faighte ar 16 Iúil 2012 ó <http://www.ahg.gov.ie/ie/Straiteis20BliaindonGhaeilge/Foilseachain/Straiteis%2020%20Bliain%20-%20Leagan%20Gaeilge.pdf>
- Rivard, L. P. & Cormier, M. (2008). Teaching science to French-speaking students in English Canada using an instructional congruence model involving discourse-Enabling strategies. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 8(1), 23-41.
- Roberts, P. (2000). Knowledge, Information and Literacy. *International Review of Education*, 46(5), 433-453
- Roinn Caiteachais Phoiblí agus Athchóirithe (2011). *Public Service Reform*. Faighte ar 16 Eanáir 2015 ó <http://www.per.gov.ie/public-service-reform/>
- Roinn Caiteachais Phoiblí agus Athchóirithe (2012). *Supporting Public Service Reform: eGovernment 2012–2015*. Faighte ar 19 Meán Fómhair 2012 ó <http://per.gov.ie/wp-content/uploads/eGovernment-2012-2015.pdf>
- Roinn Caiteachais Phoiblí agus Athchóirithe (2014). *Public Service Reform Plan 2014-2016*. Faighte ar 16 Eanáir 2015 ó <http://reformplan.per.gov.ie/downloads/files/Reform%20Plan%202014.pdf>
- Roinn Ealaíon, Oidhreachta agus Gaeltachta (2014). *Acht na Gaeltachta 2012: treoirlínte pleanála teanga*. An Roinn Ealaíon Oidhreachta agus Gaeltachta i gcomhair le hÚdarás na Gaeltachta. Faighte ar 21 Nollaig 2014 ó <http://www.ahg.gov.ie/en/media/Gaeltacht/Treoir%C3%ADnte%20Plean%C3%A1la%20Teanga.pdf>
- Roinn Gnóthaí Pobail, Tuaithe agus Gaeltachta (2004). *Treoirlínte faoi Alt 12 d'Acht na dTeangacha Oifigiúla 2003*. An Roinn Gnóthaí Pobail, Tuaithe agus Gaeltachta. Faighte ar 11 Nollaig 2014 ó <http://www.ahg.gov.ie/ie/AnGhaeilge/AchtnadTeangachaOifigiula2003/TreoirintefaoiAlt12dAchtnadTeangachaOifigiula2003/Guidelines.pdf>
- Roinn Oideachais (1973). *Adult Education in Ireland: a report of a committee appointed by the Minister for Education (the Murphy Report)*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

- Roinn Oideachais agus Eolaíochta (1998). *Green Paper: adult education in an era of learning*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Roinn Oideachais agus Eolaíochta (1999a). *Primary School Curriculum: English language*. Baile Átha Cliath: The Stationery Office. Faighte ar 7 Samhain 2012 ó http://www.curriculumonline.ie/en/Primary_School_Curriculum/Language/English/English_Curriculum.pdf
- Roinn Oideachais agus Eolaíochta (1999b). *Curaclam na Bunscoile: Gaeilge*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair. Faighte ar 7 Samhain 2012 ó http://www.curriculumonline.ie/en/Primary_School_Curriculum/Language/Gaeilge/Gaeilge_curriculum.pdf
- Roinn Oideachais agus Eolaíochta (2000). *Learning for Life: white paper on adult education*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Roinn Oideachais agus Eolaíochta (2001). *Department of Education and Science Current Regulations/Status of Entitlement*. Luaite i NALA 2002.
- Roinn Oideachais agus Scileanna (2011). *Literacy and Numeracy for Learning and Life: the national strategy to improve literacy and numeracy among children and young people 2011-2020*. Baile Átha Cliath: Roinn Oideachais agus Scileanna. Faighte ar 2 Meán Fómhair 2012 ó http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit_num_strat_summary.pdf
- Roinn Oideachais agus Scileanna (2012). *Adult Literacy Programme: operational guidelines for providers*. Baile Átha Cliath: Roinn Oideachais agus Scileanna. Faighte ar 29 Lúnasa 2012 ó <http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/Further-Education-and-Training/Adult-Literacy/Adult-Literacy-Operational-Guidelines-to-VECs.pdf>
- Romaine, S. (2002). Can stable diglossia help to preserve endangered languages? *Journal of the Sociology of Languages*, 157, 135-140.
- Roscoe, J. T. & Byars, J. A. (1971). An Investigation of the restraints with respect to sample size commonly imposed on the use of the chi-square statistic. *Journal of the American Statistical Association*, 66(336), 755-759.
- Roulston, K. (2010). *Reflexive Interviewing*. Londain: Thousand Oaks.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing: the art of hearing data*. (3ú eagrán) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Saxena, M. (1994). Literacies among Punjabis in Southhall. I M. Hamilton, D. Barton & R. Ivanic (eag.) *Worlds of Literacy*. Clevedon: Multilingual Matters. Lgh.195-214.
- Saxena, M. (2000). Taking account of history and culture in community-based research on multilingual literacy. I M. Martin-Jones & K. Jones (eag.) *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. Amstardam: John Benjamins Publishing Company. Lgh. 275-298.
- Sayer, A. (2000). *Realism and Social Science*. Londain: Sage Publications.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sneddon, R. (2000). Language and literacy practices in Gujarati Muslim families. I M. Martin-Jones & K. Jones (eag.) *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. Amstardam: John Benjamins Publishing Company: Lgh. 103-124.
- Snow, C., Burns, S. M. & Griffin, P. (eag.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Solano-Flores, G. & Nelson-Barber, S. (2001). On the cultural validity of science assessments. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(5), 553-573.
- SOLAS (2014). *Straitéis Breisoideachais agus Oiliúna 2014–2019*. Faighte ar 1 Meitheamh 2015 ó www.solas.ie/docs/FETStrategy2014-2019_irish.pdf
- Spolsky, B. (2002). Prospects for the survival of the Navajo language: a reconsideration. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(2), 139-162.
- Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science*, 103 (2684), Lgh. 677-680.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (eag.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. & Lefstein, A. (2007). *Literacy: an advanced resource book*. Londain: Routledge.

- Sullivan, G. M. & Feinn, R. (2012). Using effect size—or why the P value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279-282.
- Suresh, K. P. & Chandrashekara, S. (2012). Sample size estimation and power analysis for clinical research studies. *Journal of Human Reproductive Sciences*, 5(1), 7-13.
- Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public Culture*, 14(1), 91-124.
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Durham, NC: Duke University Press.
- Tomasello M. (1992). The societal bases of language acquisition' *Social Development*, 1 (1), 67-87. Luaite i Lenaoch (2012).
- Tones, K. (2002). Health literacy: new wine in old bottles? *Health Education Research*, 17(3), 287-290.
- Touhy, D. (2003). *Éamh –Taighde ar Oideachas agus Óige i gConamara*. Gaillimh: Cumas Teo.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: an introduction to language and society*. Londain: Penguin Books.
- UNESCO (1970). *Functional Literacy: why and how*. Páras: UNESCO.
- UNESCO (1973). *A Practical Guide to Functional Literacy*. Páras: UNESCO.
- UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. UNESCO education sector position paper*. Páras: UNESCO.
- Valdés, G. (2003). *Expanding Definitions of Giftedness: the case of young interpreters from immigrant communities*. Malwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Luaite i Baker (2011).
- Valdés, G. & Figueroa, R. A.(1994). *Bilingualism and Testing: a special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex.
- Vincent, D. (1989). *Literacy and Popular Culture: England 1750-1914*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wagner, S. & Grenier, P. (1991). *Analphabétisme de Minorité et Alphanétisation d’Affirmation Nationale, à Propos de l’Ontario Français*. Montréal: Université du Québec.
- Walsh, J. (2010). *Contests and Contexts: the Irish language and Ireland’s socio-economic development*. Oxford: Peter Lang.
- Ward, T. (2002). *Asylum Seekers i Adult Education: A Study of Language and Literacy*. Baile Átha Cliath: City of Dublin VEC and County of Dublin VEC.

Wei, L. (eag.) (2000). *The Bilingualism Reader*. Londain: Routledge.

Wei, L., Milroy, L. & Ching, S. P. (2000). A two-step sociolinguistic analysis of code-switching and language choice: the example of a bilingual Chinese community in Britain. I L. Wei (eag.). *The bilingualism Reader*. Londain: Routledge. Lgh. 188-211.

Reachtaíocht

Acht na Gaeltachta, 2012 (Uimhir 34 de 2012)

Acht na gCáilíochtaí (Oideachas agus Oiliúint), 1999 (Uimhir 29 de 1999)

Acht na dTeangacha Oifigiúla, 2003 (Uimhir 32 de 2003)

An tAcht um Boird Oideachais agus Oiliúna, 2013.

An Chairt Eorpach do Theangacha Réigiúnacha nó Mionlaigh. (Strasbourg, 5.XI.1992).

An tAcht Airí agus Rúnaithe (Leasú), 1956 (Uimhir 21 de 1956)

An tAcht Oideachais, 1998 (Uimhir 51 de 1998)

An tAcht Oideachais Ghairme Beatha, 1930 (Uimhir 29 de 1930)

Acht um Boird Oideachais agus Oiliúna 2013 (Uimhir 11 de 2013)

Bunreacht na hÉireann.

Cairt um Chearta Bunúsacha an Aontais Eorpaigh. (2000C 364/01).

Education and Training Act 2013 (Uimhir 25 de 2013)

Ordú na Limistéar (Gaeltacht), 1956 (I.R. Uimhir 245 de 1956)

Ordú na Limistéar (Gaeltacht), 1967 (I.R. Uimhir 200 de 1967)

Ordú na Limistéar (Gaeltacht), 1974 (I.R. Uimhir 192 de 1974)

Ordú na Limistéar (Gaeltacht), 1982 (I.R. Uimhir 350 de 1982)

Díospóireacht Oireachtais

Roghfochoiste an Oideachais agus Scileanna, Dáil Éireann. (2013). Select Sub-Committee on Education and Skills Debate. Education and Training Boards

Bill 2012: Committee Stage 17 January 2013. Faighte ar 22 Márta 2013 ó <http://oireachtasdebates.oireachtas.ie/Debates%20Authoring/DebatesWebPac.k.nsf/committeetakes/ED12013011700006?opendocument>

Suíomhanna Gréasáin

An Coimisinéir Teanga: <http://www.coimisineir.ie/>

An Cumann Gairmoideachais in Éirinn (IVEA): <http://www.ivea.ie>

An Cumann Náisiúnta um Oideachas Aosach (AONTAS): <http://www.aontas.com>

Coiste Gairmoideachais Chontae na Gaillimhe:
<http://www.countygalwayvec.com/baile.html>

Dearbhú Cáilíochta agus Cáilíochtaí Éireann (QQI):
<http://www.qqi.ie/Pages/default.aspx>

Eagraíocht Oideachais, Eolaíochta agus Chultúir na Náisiún Aontaithe (OECD):
http://www.oecd.org/home/0,3675,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html

Príomhoifig Staidrimh na hÉireann (POÉ): <http://www.cso.ie/en/index.html>

Teastas Europach na Gaeilge; <http://www.teg.ie/>

Údarás na Gaeltachta: <http://www.udaras.ie/>

Údarás Náisiúnta Cáilíochtaí na hÉireann (NQAI): <http://www.nqai.ie>

Tráchtas

Hoad, E. (2010). *The Diversity of the Role of the Adult Literacy Organiser: a benefit or a hindrance? A study of the diversity in the role of adult literacy organiser and the resulting effects of this on literacy schemes in Ireland*. Open Learning Centre. Gaillimh, Ollscoil na hÉireann Gaillimh. Bachelor of Arts in Training and Education.

Lenoach, C. (2014). *Sealbhú Neamhiomlán na Gaeilge mar Chéad Teanga sa Dátheangachas Dealaitheach*. Ollscoil na hÉireann, Gaillimh.

Nic Cionnaith, P. (2008). *Léargas ar Dhearcadh agus Tuairimí i dTaobh an Chórais Oideachais Gaeltachta ag Tuismitheoirí Gaeltachta atá ag Tógaint a gCuid Páistí le Gaeilge*. Acadamh na hOllscolaíochta Gaeilge, Ollscoil na hÉireann Gaillimh. M.A. i Modheolaíochtaí do Theagasc Teangacha (An Ghaeilge).

Aguisín A: Na hInniúlachtaí a bhaineann le Léitheoireacht agus Scríbhneoireacht i Miondámhachtainí FETAC ag leibhéal 1-5 agus táscairí measúnaithe a úsáidtear sa Scéim Dianteagaisc in Oideachas Bunata Aosaigh (ITABE).

Leibhéal 1

Minor Award M1C01 - recognises basic knowledge, skill and competence in reading and approaching simple written material under direction and in a variety of familiar and well supported contexts.			
Reading		ITABE Assessment Criteria	
R1	Recognise some familiar words independently including some that are commonly used and personally relevant	2	Recognise familiar words (commonly used and relevant to the student)
R2	Interpret some common symbols and signs in familiar contexts	1	Recognise and understand common signs and symbols (including the alphabet)
R3	Demonstrate awareness of text conventions, print material and the alphabet, e.g. reading from left to right, top to bottom, concept of a sentence, brand names and logos on print materials, recognising cues and clues, seeking the amount payable on a bill.	3	Understand we read from left to right and from top to bottom
		4	Understand what a sentence is.
R4	Make sense of simple personally relevant sentences containing familiar words	5	Extract a single piece of information from a small piece of text containing familiar words
R5	Use word identification strategies, e.g. context of words, sight sounds, word endings		
R6	Identify the nature of familiar documents, e.g. bills, junkmail, instructions.		

M1C02 - recognises elementary knowledge, skill and competence in writing and approaching personal and socially relevant writing tasks.			
Writing		ITABE Assessment Criteria	
W1	Write some familiar words for different purposes, e.g. own name and address.	1	Write his/her own name and address
W2	Transcribe simple information in specific order, e.g. phone number, days of the week.	2	Transcribe simple information (list, phone numbers, days of the week, months of the year, etc.)
W3	Write for different personal and socially relevant audiences, e.g. personal shopping list/reminder, sending a card/postcard, sending a text message, competition entry.	3	Write a list using familiar words
		4	Write a short message on a Post It
W4	Use some rules of writing appropriately, e.g. use of capital letters to start a sentence, write a sentence correctly.	5	Understand use of capital letters to start a sentence and full-stop to end a sentence

Leibhéal 2

Minor Award M2C01 - recognises basic knowledge, skill and competence in reading and approaching simple written material under direction and in a variety of familiar and well supported contexts.			
Reading		ITABE Assessment Criteria	
R1	Read familiar words that are commonly used and personally relevant, e.g. read a list of items relating to a personal interest/sport/hobby.	6	Read a list of words relating to his/her hobby or interests
R2	Use simple rules and text conventions that support meaning, e.g. punctuation, common abbreviations.	10	Understands simple punctuation – capital letters and full stops.
R3	Interpret different forms of writing and text, including social sight signs and symbols, e.g. common formats of bills, menus, forms, timetables, road and other signs, simple food preparation instructions, short piece of personally relevant writing.	8	Can read and explain common social sight words and where they might be found
		11	Follow simple written instructions with 3-4 steps
R4	Find key information from different forms of writing, e.g. locating factual information in forms/bills, time and dates of appointments.	7	Recount basic information from a short piece of text with simple sentences.
R5	Use reading strategies, e.g. clues context, sound, prediction and decoding.	9	Use clues to decipher unfamiliar words
Minor Award -M2C02 -recognises basic knowledge, skill and competence in writing and approaching personally meaningful simple writing tasks, under direction, within a variety of familiar and well supported contexts.			
Writing		ITABE Assessment Criteria	
W1	Write notes and messages needed for simple tasks, e.g. addressing an envelope, writing a cheque.	7	Fill in simple forms
W2	Write, including drafting, at least five sentences so that they convey meaning or information, e.g. to a friend arranging a meeting or giving directions.	6	Write a greeting card
W3	Use the rules of writing appropriately, e.g. spelling familiar words accurately, checking the spelling of less familiar words, using capitals and full stops.	9	Use capital letters for a variety of purposes
		10	Spell familiar words accurately
		11	Demonstrate some spelling strategies for unfamiliar words.
W4	Use a range of different forms of writing to suit purpose and audience, e.g. instructions involving three steps, a short journal entry on an event or experience.	8	Write a short diary/journal entry

Leibhéal 3

Communications: Minor Award 3N0880 - to equip the learner with the knowledge, skill and competence to use a range of communication skills in familiar social and work or public contexts in one-to-one or in a small group.			
Reading		ITABE Assessment Criteria	
1.1	Outline a limited range of reading techniques to include scanning, skimming.		Look up unfamiliar words in a dictionary
1.2	Read a limited range of different texts, including work-related, personal and social or community life material, for a variety of purposes, to include learning context, entertainment.	12	Locate a piece of information from a TV listing, travel timetable or similar table or chart
1.3	Use a limited range of reading techniques to locate specific information in reference materials and short pieces of text, to include scanning, skimming and reading for more detailed understanding.		Correctly follow written instructions with 6-10 steps
1.4	Extract the main facts, ideas and opinions from simple written material, to include media articles, information pamphlets, fiction.	13	Understand the main topic and points of a piece of text from a newspaper or magazine
		14	Answer oral and written questions on a variety of short articles
		17	Locate two related pieces of information from two separate articles/stories
Writing		ITABE Assessment Criteria	
2.1	Use drafting, proof reading, spelling and sentence structure that is fit for purpose to include simple instructions, personal and formal correspondence.	12	Complete a simple form requiring information in addition to personal details
2.2	Write to support learning to include note and message taking, expressive writing, and learning aids such as learning journal or mind-maps.	13	Write a brief note to a teacher/doctor
2.3	Interact with others through a limited range of current electronic and social networking technologies taking appropriate consideration of the benefits and risks of such technologies.	14	Write a personal letter to a friend or relative
		15	Write a formal letter – job application, complaint, etc.
		16	Use appropriate punctuation
		17	Spell common / necessary words correctly

Leibhéal 4

Communications	
Minor Award 4N0689: Learning outcomes at this level correspond to a growing sense of responsibility for participating in public life and shaping ones own life. The outcomes at this level would be associated with first-time entry to many occupational sectors.	
Includes the following:	
4	Interpret images, to include work-related photos and diagrams, charts, maps, graphics, advertisements, pop videos, logos, statistical information.
6	Demonstrate a range of reading techniques, to include skimming, scanning, in-depth study, identifying key points, extracting information, evaluating bias and purpose.
7	Extract the main facts, ideas, issues and opinions from a variety of aural and written sources, to include spoken and written media texts and material relevant to a vocational area.
8	Use drafting, editing and proof-reading skills to write routine documents with accurate punctuation, spelling and sentence structure, to include creative material and work-related reports, electronic correspondence, forms, letters, memos and minutes.
11	Use at least one medium of communications and or information technology to exchange information with another user.

Leibhéal 5

Communications	
Minor Award 5N0690: Learning outcomes at this level include a broad range of skills that require some theoretical understanding. The outcomes may relate to engaging in a specific activity, with the capacity to use the instruments and techniques relating to an occupation. They are associated with work being undertaken independently, subject to general direction.	
Includes the following:	
6	Use reading techniques appropriate to a task, to include skimming, obtaining an overview, identifying key points, critical evaluation, in depth analysis.
7	Critique information from a range of complex written material, to include technical/vocational, personal, literary, and written and visual media texts.
8	Research a relevant vocational topic, to include use of primary and secondary sources, acknowledgement of sources, use of enquiry techniques and methods to establish validity and reliability
9	Use drafting, proofreading and editing skills to write a range of documents that follow the conventions of language usage (spelling, punctuation, syntax), to include creative writing, business proposals, correspondence, reports, memoranda, minutes, applications.
11	Choose the appropriate communications technology to give and receive requests, instructions, suggestions, discussion and feedback in both work and leisure, to include a rationale for choosing one technology over another in different contexts and for different messages.

Aguisín B: Téamaí agus Leideanna a ullmhaíodh do na hAcallaimh Leathstruchúrtha

Eagraí Litearthachta d'Aosaigh

Cúlra

1. An bhféadfá inseacht dom roinnt bheag faoin tseirbhís litearthachta aosáí atá sa gceantar atá faoi do chúram-se agus do thaithí féin san obair seo?

An tSeirbhís sa nGaeltacht

2. Inis dom faoin tseirbhís litearthachta aosáí sa gceantar agus sa bpobal Gaeltachta atá faoi do chúram-se.
3. An bhféadfá insint dom faoi do thaithí ag plé le foghlaimeoirí ar cainteoirí Gaeilge ón nGaeltacht iad?

Seirbhís trí Ghaeilge

4. An féidir leat insint dom faoi sholáthar na seirbhísí foghlama as Gaeilge?

Litearthacht Ghaeilge

5. Inis dom faoi aon mhúineadh a déantar ar scileanna litearthachta sa nGaeilge féin.

Seachadadh Scileanna Gaeilge

Cén chaoi a gcuirfeá múineadh nó foghlaim scileanna Gaeilge i gcomparáid le Béarla?

Cúrsaí Measúnaithe

6. Cén chaoi a ndéantar foghlaimeoirí litearthachta a mheas?

Cúrsaí Creidiúnaithe

7. Cén cáilíochtaí ar fáil as trí Ghaeilge?

Clabhsúr

- 8. An bhfuil roghanna nó áiteanna eile sa gceantar gur féidir dul chucu, dá dteastódh uait do scileanna litearthachta i nGaeilge a fheabhsú?**
- 9. Cén ról atá (nó ar chóir a bheith) ag Breacadh chun tacú leis an tseirbhís aoslitearthachta sna Coistí Gairmoideachais?**

Foghlaimoir Litearthachta Aosáí

Cúlra

Q1. An bhféadfá beagán a n inseacht dom fút féin agus faoi do thaithí féin leis an nGaeilge i do shaol?

Seirbhís Aoslitearthachta

Q2: An bhféadfá insint dom faoin tslí ar thosaigh tú leis an Ionad Foghlama seo i gCasla?

- Cén chaoi ar éirigh leat, (a bhfuil ag éirí leat) meas tú?**
- An ionann na rudaí atá tú ag iarraidh a bhaint amach anois agus a bhí tú nuair a tháinig tú i dtús báire?**
- Céard a mholfá chun an tSeirbhís a dhéanamh níos fear do dhaoine?**

Seirbhís trí Ghaeilge

Q3 Na daoine a bhí ag cuidiú leat; ar labhair said i nGaeilge leat, (fiú is go raibh tú ag foghlaim scileanna Béarla)?

- An bhfuil aon tábhacht leis an tSeirbhís a bheith ar fáil as Gaeilge?**
- Ar chuidigh sé leatsa go raibh Gaeilge á labhairt?**

- Cad mar gheall ar fhoghlaim a mbeadh uimhreacha agus suimeanna ag baint leis, arbh fhearr é sin a dhéanamh i nGaeilge nó i mBéarla?

Litearthacht Ghaeilge

Q4 An ndearna tú scríobh agus léamh na Gaeilge riamh?

- Ar mhaith leat í sin a dhéanamh amach anseo?
- Cén fáth nach mbeadh aon spéis agat inti?
- Cén fáth ar theastaigh (a theastaíonn) uait Gaeilge a dhéanamh freisin?
- Cén chaoi a raibh sí sin i gcomparáid le bheith déanamh Béarla?

Cleachtais Litearthachta

Q5. Cé chomh tábhachtach agus atá sé a bheith in ann Gaeilge a léamh nó a scríobh?

- Cén fáth?
- Céard iad na rudaí a bhíonn daoine ag léamh nó ag scríobh as Gaeilge sa nGaeltacht an dóigh leat?
- An mbíonn tú féin ag léamh rudaí i nGaeilge nó ag scríobh i nGaeilge?
- An bhfuil an Ghaeilge scríofa difirúil ón mBéarla scríofa (ó thaobh foghlama nó úsáide de)?
- Cén chaoi?
- Deir go leor daoine go bhfuil an Ghaeilge níos deacra. An ndéarfá-sa é sin?

- **Cén fáth nó cén chaoi?**
- **Na hábhair a chuireadh ar fáil agus tú ag foghlaim scríobh nó léamh na Gaeilge. Céard a cheap tú fúthu?**

Moltaí

Q6. Céard a d'fhéadfaí a dhéanamh, an dóigh leat, chun an scríobh agus léamh na teanga a mhúineadh níos fearr do dhaoine a labhraíonn go maith í, nó í a dhéanamh níos easca dóibh?

Clabhsúr

An bhfuil aon rud eile ar mhaith leat a rá, ó do thaithí féin b'fhéidir nár chuimhnigh mé air, a chuideodh linn.

Glacadh Buíochais as a gcomhoibriú.

Dá mbeadh ceist bhreise agam, an mbeifeá sásta labhairt liom arís?

Aguisín C: Ionstraim an tSuirbhé

Suirbhé ar Litearthacht Aosach sa nGaeltacht

Uimhir an Fhreagróra.....

CUID I

Freagair na ceisteanna seo a leanas, led thoil:

(i) An bean nó fear thú?

Bean

Fear

(ii) Cé áit ar fhás tú aníos? _____

(Ainm an bhaile nó an bhaile fearainn)

(iii) Cén aois thú? _____

(iv) Cén scolaíocht a rinne tú?

Níor chríochnaigh mé an bhunscoil

Chríochnaigh mé an bhunscoil.

Chríochnaigh mé an mheánscoil.

Chríochnaigh mé cúrsa tríú leibhéal.

(v) Ar labhair sibh Gaeilge sa mbaile nuair a bhí tú ag fás aníos?

(Cuir tic i mbosca amháin)

Gaeilge, nó Gaeilge den chuid is mó.

Níos mó Gaeilge ná Béarla.

Níos mó Béarla ná Gaeilge.

Béarla, nó Béarla den chuid is mó.

- (vi) Cé chomh maith agus atá tú in ann léamh i nGaeilge agus i mBéarla?
(Cuir tic sa mbosca is fearr a fheileann)

Gaeilge		Béarla
<input type="checkbox"/>	An-mhaith	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Maith	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Réasúnta	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Lag	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ní féidir liom	<input type="checkbox"/>

- (vii) Cé chomh maith agus atá tú in ann scríobh i nGaeilge agus i mBéarla?
(Cuir tic sa mbosca is fearr a fheileann)

Gaeilge		Béarla
<input type="checkbox"/>	An-mhaith	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Maith	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Réasúnta	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Lag	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Ní féidir liom	<input type="checkbox"/>

Cuid II

Leibhéal 1 – Léitheoireacht

Mír 1.1(L)

Mínigh céard atá scríofa ar na comharthaí seo:

1:



2:



3:



4:



5:



6:



7:



8:



9:



10:



11:



12:



13:



Mír 1.2(L)

Léigh na habairtí seo a leanas:

- 1 Tá a fhios agam.
- 2 Tá teach anseo agus ceann eile ansin.
- 3 Is cuma liom faoi sin.
- 4 Bíonn an fear sin ag obair chuile lá.
- 5 Is mór an trua é.
- 6 Rinne sibh go maith.

Leibhéal 1 - Scríbhneoireacht

Mír 1.3(S)

Scríobh an abairt a léifear amach:

Mír 1.4(S)

Scríobh nóta ar an *post-it* seo le cur i gcuimhne duit féin na gasúir a thabhairt abhaile ón scoil ag a trí a chlog:

Nóta

Leibhéal 2 – Léitheoireacht

Mír 2.1(L)

Léigh agus mínigh céard is brí leis na comharthaí seo a leanas:

1



2

Príobháideach
Ní féidir a bheith
anseo gan chead.
Cosc ar imirt.

3



4.



5.

**Níl cead
páirceála ach
acu siúd atá ag
úsáid an halla.**

6.



Mír 2.2(L)

Léigh na frásaí seo a leanas os ard:

Ar an mbóthar	An ghaoth fhuar	Barr an chnoic
An bhfacá tú í?	An bháisteach	Braonta báistí
Ár gcairde	Oibreacha bóthair	Baint mhóna
Doras an tséipéil	Imeacht na mblianta	Inneall an bháid
An fhuinneog mhór	Sa ngarraí	Rud deá–dhéanta
Sa gcathair	Na gasúir bheaga	Tá sé an-fhuar
Imirt peile	Faoin mbord	Saoirse na mban
Bord an Údaráis	Deireadh seachtaine	Fíor-bhuíoch
Beidh sé ró-the	Raidió na Gaeltachta	Ceantar na nOileán
Cúrsaí an tsaoil	Gan mhoill	Oíche fhliuch.

Mír 2.3(L)

Breathnaigh ar an bhfógra seo agus freagair na ceisteanna (ó bhéal) thíos faoi:



1. Cén áit ar thosaigh an turas?
2. Cén áit ar chríochnaigh sé?
3. Cén dáta ar tharla an ócáid?
4. Cén lá den tseachtain ar tharla sé?

Leibhéal 2 – Scríbhneoireacht

Mír 2.4(LS)

1. Scríobh cárta poist chuig do chara Máire.
2. Cuir a hainm agus a seoladh ar an gcárta.
3. Fiafraigh di cén chaoi a bhfuil sí.
4. Inis di go bhfuil tú féin go maith.
5. Déan coinne léi agus inis di cén áit, cén lá agus cén t-am a mbuailfidh tú léi.

Stampa

Seoladh

Leibhéal 3 – Léitheoireacht

Mír 3.1(L)

Aos Óg na nOileán – Cúnamh ag Teastáil

Ar mhaith leat cúnamh a thabhairt d'óige na nOileán?

Ar mhaith leat a bheith gníomhach sa bpobal?

Ar mhaith leat imeachtaí don óige a eagrú in éineacht le na daoine óga agus na cinnirí eile, imeachtaí ar nós: siúlóid sléibhte, dul ag an *cinema*, comórtaisí *5-a-side*, drámaí?

Tá triúr cinnirí fásta ag plé leis an gclub óige cheana, ach teastaíonn triúr eile, ar a laghad, chun go mbeidh an club óige in ann leanacht ar aghaidh. Cuirfear gach oiliúint ar fáil, maidir le cinnireacht, sábháilt an duine óig agus *Garda clearance* etc!

Tuigtear dúinn nach féidir le haon duine a bheith linn gach oíche Dé hAoine, ach gan tuilleadh cúnamh níl ar ár gcumas an club óige a oscailt arís.

- 1. Cén oíche den tseachtain a mbíonn an club óige ar siúl?**
- 2. Ainmnigh trí imeacht don óige a bhíonn á eagrú acu?**
- 3. Cé mhéad cinnire fásta atá ag plé leis an gclub?**
- 4. Cé mhéad cinnire ina n-iomláine atá ag teastáil chun an club óige a oscailt arís?**

Mír 3.2(L)

Imeachtaí Iar-Scoile i Scoil Sailearna

Imeachtaí Iar-Scoile

Bíonn go leor imeachtaí iar-scoile ar siúl i Scoil Sailearna. Ó bhliain go bliain nó ó shéasúr go séasúr d'fhéadfadh athrú a theacht ar an gclár ama seo ag brath ar chúrsaí aimsire etc.

Dé Luain:

- Bíonn Traenáil Peile agus/nó Traenáil Iománaíochta/Camógaíochta ar siúl ar Pháirc Chlub Mhíchíl Bhreathnaigh óna 3-4pm ag brath ar chúrsaí aimsire.
- Múineann Noel Hill ranganna consairtín chuile thráthnóna Dé Luain ag tosaí ag 3pm.
- Bíonn an Club Obair Bhaile ar siúl óna 3-4pm.

Dé Máirt:

- Bíonn Liz Keane agus Brendan Laracy ag múineadh ranganna veidhlín.
- Bíonn an Club Obair Bhaile ar siúl óna 3-4pm.

Dé Céadaoin:

- Bíonn Ranganna Fraincise ann do Rang a 5 agus 6 óna 3-5pm. Sí Tissy Guillou as Briotáin na Fraince a bhíonnns i mbun an ranga seo.
- Bíonn an Club Obair Bhaile ar siúl óna 3-4pm.

Déardaoin:

- Bíonn Traenáil Liathróide Láimhe ar siúl óna 3-6pm i bPinniúr Chlub Mhíchíl Bhreathnaigh.
- Bíonn an Club Obair Bhaile ar siúl óna 3-4pm.
- Bíonn Patricia Ní Fhátharta ag múineadh damhsa ar an sean-nós ag tosaí ag 5.45pm.

Dé hAoine:

- Bíonn Edel Ní Churraoin ag múineadh ranganna cairdín.
- Bíonn Sorcha Ní Chéide ag múineadh ranganna Damhsa Gaelach.
- Bíonn Máire Pheter Uí Dhroighneáin ag múineadh ranganna Amhránaíocht ar an sean-nós.

Dé Sathairn:

- Bíonn Máire Pheter Uí Dhroighneáin ag múineadh ranganna Amhránaíocht ar an sean-nós.

- 1. Cén tráthnóna a mbíonn rang Fraincise ar siúl?**
- 2. Ainmnigh dhá uirlis ceoil atá á múineadh.**
- 3. Ainmnigh dhá imeacht nach mbíonn ar siúl sa scoil féin.**
- 4. Céard iad na laethanta nach mbíonn an Club Obair Bhaile ar siúl?**

Leibhéal 3 – Scríbhneoireacht

Mír 3.3(LS)

Litir chuig an gComhairle Contae.

Tá drochbhail ar an mbóthar chomh fada le do theach.

Tá go leor poill agus sclaiqeanna ann agus tá tú fíor-mhíshásta leis.

Scríobh litir ghearr, ar an mbileog leis seo, chuig an gComhairle Contae ag cur in iúl dóibh go bhfuil an bóthar go dona agus iarr orthu é a dheisiú chomh luath agus is féidir leo.

**Comhairle Contae na Gaillimhe
Áras an Chontae
Cnoc na Radharc
Gaillimh.**

Mír 4.1(LS)

Leibhéal níos airde ná 3

Mír 4.1(LS)

Léigh an sliocht seo thíos agus freagair na ceisteanna atá faoi.

Comhar Creidmheasa Cholmcille Teoranta

Is institiúid áitiúil é Comhar Creidmheasa Cholmcille Teoranta agus ní institiúid airgeadais atá ann ar mhaithe le brabús. Is institiúid sainfheidhme atá ionann a sholáthraíonn áit sábháilte ar mhaithe le coigilteas agus iasachtaí sa phobal. Tá Comhar Creidmheasa Cholmcille Teoranta, a bunaíodh sa bhliain 1987, mórtasach as a chuid oidhreachta agus táimid faoi rialú ag ár gcuid ball agus ag Bord Stiúrthóirí deonacha ar bhonn leanúnach.

Is ionann comhar creidmheasa agus grúpa daoine a bhíonn i mbun coigiltis i gcomhar le chéile agus a thugann iasacht dá chéile ag ráta úis atá cothrom agus réasúnta. Tugaimid an deis dár gcuid ball smacht a bheith acu ar a gcuid airgid féin trína gcuid coigilteas a chur ag obair ar mhaithe leo féin. Tá Comhar Creidmheasa Cholmcille Teoranta faoi úinéireacht na mball – na daoine a dhéanann coigilteas agus a bhaineann leas as le hiasacht a thabhairt amach – daoine cosúil leatsa.

Cuireann do chuid coigilteas le ciste iasachta do chomhar creidmheasa. Mar sin, tá do chuid coigilteas ag dul chun tairbhe do bhaill eile – baill cosúil leatsa. Is ar mhaithe lena chuid ball agus sin amháin atá Comhar Creidmheasa Cholmcille Teoranta i mbun gnó – ní ar mhaithe le brabús a dhéanamh as a gcuid riachtanas. Tugtar an farasbarr ioncaim ar ais do na baill trí dhíbhinn agus/nó cuirtear an t-ioncam sin i leith seirbhísí a fheabhsú nó le seirbhísí breise a theastaíonn ó na baill a chur ar fáil.

Comhar Creidmheasa Cholmille. Ceisteanna:

Céard iad na seirbhísí a chuireann an Comhar Creidmheasa ar fáil?

Scríobh go gonta na buntáistí a bhaineann leis an gComhar Creidmheasa, dar leis an údar, i gcomparáid le hinstitiúidí airgeadais eile:

Cuid III- Ceistneoir

1: An Ghaeilge scríofa á húsáid.

Cé chomh minic agus a bhíonn tú ag scríobh nó ag léamh i nGaeilge sna himeachtaí seo a leanas i do shaol?

5	4	3	2	1
Go han-mhínic	Go minic	Anois agus arís	Go hannamh	Riamh

Nótaí eolais ón scoil?	5	4	3	2	1
Ag tabhairt cúnamh do ghasúir leis an obair baile?	5	4	3	2	1
Nuachlitreacha ón Eaglais?	5	4	3	2	1
Bileog Aifrinne?	5	4	3	2	1
Cumainn, clubanna, ócáidí sóisialta, obair dheonach?	5	4	3	2	1
Léamh leabhar?	5	4	3	2	1
Léamh irisleabhar, tréimhseachán, nuachtán?	5	4	3	2	1
Ar an Idirlíon?	5	4	3	2	1
Ríomhpoist, <i>facebook</i> , <i>twitter</i> ?	5	4	3	2	1
Téascáil (texting)?	5	4	3	2	1
Fógraí, comharthaíocht?	5	4	3	2	1

5	4	3	2	1
Go han-mhinic	Go minic	Anois agus arís	Go hannamh	Riamh

Nótaí pearsanta (meabhrúcháin, liostaí siopadóireachta &rl.)?	5	4	3	2	1
Ag an obair?	5	4	3	2	1
Ar chúrsaí oiliúna nó oideachais?	5	4	3	2	1
Bileoga eolais, foirmeacha, litreacha ó eagraíochtaí stáit (Comhairle Contae, HSE, Údarás na Gaeltachta), Roinn Coimirce Sóisialta &rl.)?	5	4	3	2	1

Eile?

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

2. An bhfuil sé tábhachtach nó úsáideach, dar leatsa, a bheith in ann léamh agus a scríobh i nGaeilge?

- | |
|---|
| <p>5. <input type="radio"/> Tá sé fíor-thábhachtach má tá cónaí ort i gceantar Gaeltachta.</p> <p>4. <input type="radio"/> Tá sé cineál tábhachtach ach níl sé riachtanach.</p> <p>3. <input type="radio"/> Tá sé úsáideach scaití ach níl sé tábhachtach an chuid is mó den am.</p> <p>2. <input type="radio"/> Tá sé beagán úsáideach. Bíonn buntáiste beag ag baint leis anois agus arís.</p> <p>1. <input type="radio"/> Níl tábhacht ar bith ag baint leis.</p> |
|---|

3a. Bheadh fonn orm feabhas a chur ar an gcumas atá agam an Ghaeilge a léamh nó a scríobh (cúnamh a fháil nó cúrsa a dhéanamh).

5. Aontaím go láidir.
4. Aontaím.
3. Ní hamhlaidh go n-aontaím ná go n-easaontaím.
2. Ní aontaím
1. Ní aontaím ar chor ar bith.

Má thugtar freagra uimhir 5 nó 4 thuas, iarr ar an bhfreagróir ceist 3b a fhreagairt
Má thugtar freagra uimhir 2 nó 1 thuas, iarr ar an bhfreagróir ceist 3c a fhreagairt

3b. Ba mhaith liom feabhas a chur ar mo chumas scríobh agus léamh i nGaeilge toisc:

(marc le cur i ngach ceann a n-aontaíonn an freagróir leis)

- Mar gurb í mo theanga féin í.
- Mar gurb í teanga an cheantair í.
- Chuideodh sé liom páirt níos mó a ghlacadh in imeachtaí agus i saol an cheantair.
- Chuideodh sé liom a bheith ar an eolas faoin a bhfuil ag tarlú sa gceantar.
- Tagann go leor litreacha, bileoga agus rudaí eile i nGaeilge tríd an doras.
- Ba mhaith liom ábhair i nGaeilge a léamh ar an idirlíon.
- Chuideodh sé liom i mo shaol oibre.
- Ba mhaith liom cúnamh níos fearr a thabhairt do mo chlann leis an obair scoile.
- Chuideodh sé liom cúrsa(i) oideachais agus oiliúna a dhéanamh.
- Ba mhaith liom an Ghaeilge a úsáid níos minice nuair atá mé ag scríobh litreacha, ríomhphoist.
- Ba mhaith liom an Ghaeilge a úsáid níos minice nuair atá mé ag plé leis an Stát.
- Ba chóir do mhuintir na Gaeltachta an Ghaeilge a úsáid an oiread agus is féidir.
- Ba mhaith liom a bheith in ann leabhair Ghaeilge a léamh.
- Ba mhaith liom dul i mbun scríbhneoireachta sa nGaeilge: ailt, dánta nó scéalta &rl.
- Eile: _____

3c. Níl fonn orm feabhas a chur ar mo chumas scríobh agus léamh i nGaeilge toisc:

1. Tá mé sásta leis an gcumas atá agam cheana féin Gaeilge a léamh agus a scríobh.
2. Bheadh fonn orm feabhas a chur ar mo chumas i mBéarla.
3. Is cuma liom faoi. Ní fheicim aon ghá leis.
4. Eile _____

Táimid faoi fíor-bhuíoch díot as do chúnamh.

Cuid an Bhailitheora

Uimhir an Rannpháirtí _____

Cuid 1

Iarr ar an bhfreagróir an fhoirm a chomhlánú iad féin, más féidir leo. Mínigh dó/di go dtabharfaidh tú cúnamh dóibh má theastaíonn sé uathu. Tabhair cúnamh dóibh má iarrann sé/sí é. Ní mór a chinntiú, áfach, go bhfuil an fhoirm comhlánaithe go cruinn.

Cuir tic sa mbosca cuí

1	Ní raibh an rannpháirtí in ann í a chomhlánú. Dúirt sé/sí nach mbeadh sé/sí in ann é a dhéanamh.	<input type="checkbox"/>
2	Ní raibh an rannpháirtí in ann í a chomhlánú gan an-chuid cúnamh.	<input type="checkbox"/>
3	Bhí an rannpháirtí in ann an fhoirm a chomhlánú gan chúnamh nó le beagán cúnamh. Scileanna litearthachta Gaeilge ((vi) agus vii) “Réasúnta” nó “Lag”	<input type="checkbox"/>
4	Bhí an rannpháirtí in ann an fhoirm a chomhlánú go héasca gan chúnamh (seachas beagán soiléiriú) Scileanna litearthachta Gaeilge ((vi) agus vii) “Réasúnta”	<input type="checkbox"/>
5	Bhí an rannpháirtí in ann an fhoirm a chomhlánú go héasca gan chúnamh (seachas beagán soiléiriú) Scileanna litearthachta ((vi) agus vii) “Maith” no “An-mhaith”	<input type="checkbox"/>

Leide maidir le roghnú leibhéal tástála:

- Má fuair an freagróir 1, tosaigh ag Leibhéal 1.
2, tosaigh ag Leibhéal 1.
3, tosaigh ag Leibhéal 2.
4, tosaigh ag Leibhéal 2 nó 3.
5, tosaigh ag Leibhéal 3

Leibhéal 1 : Léitheoireacht

Mír 1.1(L)

Iarr ar an bhfreagróir a mhíniú céard atá scríofa ar na comharthaí sna pictiúir.

Cuir tic sa mbosca cuí

Uimhir	D'éirigh	Níor éirigh
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		

- Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.
- Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Mír 1.2(L)

Iarr ar an bhfreagróir na habairtí seo a léamh amach.

Cuir in iúl sa tábla thíos:

- (i) Bhí an freagróir in ann an abairt a léamh go cruinn,
- (ii) Bhí an freagróir in ann cuid de a léamh
 - Cuir ciorcal timpeall aon fhocal nár éirigh leis/léi a léamh nó a aithint agus scríobh aon bhotún a rinneadh go foghraíoch.
- (iii) Ní raibh an freagróir in ann an abairt a léamh ar chor ar bith.

	An Abairt	Léite go hiomlán cruinn	Cuid de léite	Níorbh fhéidir í a léamh
1	Tá a fhios agam.			
2	Tá teach anseo agus ceann eile ansin.			
3	Is cuma liom faoi sin.			
4	Bíonn an fear sin ag obair chuile lá.			
5	Is mór an trua é.			
6	Rinne sibh go maith.			

Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.

Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Leibhéal 1 : Scríbhneoireacht

Mír 1.3(S)

Iarr ar an bhfreagróir an abairt seo a leanas a scríobh:

Tá cónaí orm in Indreabhán, Co. na Gaillimhe.

- Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.
- Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Mír 1.4(S)

Iarr ar an bhfreagróir nóta a scríobh chun cur i gcuimhne di/dó féin na gasúir a thabhairt abhaile ón scoil ag a trí a cholg ar an *'post-it'*.

- Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.
- Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Má tá ag éirí go réasúnta maith leis an bhfreagróir ag leibhéal 1, iarr uirthi / air triall a bhaint as Leibhéal 2.

Leibhéal 2: Léitheoireacht

Mír 2.1(L)

Tá íomhánna sa mbileog de 6 chomharthaí nó fógraí. Iarr ar an bhfreagróir:

- (a) An téacs ar an gcomhartha a léamh amach.
- (b) A mhíniú céard is brí leis.
- (c) I gcás ceist 4, tá an cheithre logainm le haithint.

Cuir tic sa mbosca a éiríonn leis an bhfreagróir a dhéanamh agus X mura n-éiríonn.

Íomha Uimhir:	Léite	Mínithe
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Casla Ros a Mhíl An Cheathrú Rua Gaillimh	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.

Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Mír 2.2(L)

Iarr ar an bhfreagróir na frásaí sa liosta a léamh amach. Comhairligh dó/di a c(h)uid ama a ghlacadh agus iad a léamh go cúramach.

- Cuir tic le gach fhrása a léitear go cruinn.
- Cuir ciorcal timpeall ar aon fhocal nárbh fhéidir a léamh.
- I gcás focail nár léadh go hiomlán cruinn, cuir ciorcal timpeall an chuid (e.g. an séimhiú nó an t-úrú &rl.) nár léadh go cruinn.

Ar an mbóthar	An ghaoth fhuar	Barr an chnoic
An bhfaca tú í?	An bháisteach	Braonta báistí
Ár gcairde	Oibreacha bóthair	Baint móna
Doras an tséipéil	Imeacht na mblianta	Inneall an bháid
An fhuinneog mhór	Sa ngarraí	Rud deá–dhéanta
Sa gcathair	Na gasúir bheaga	Tá sé an-fhuar
Imirt peile	Faoin mbord	Saoirse na mban
Bord an Údaráis	Deireadh seachtaine	Fíor-bhuíoch
Beidh sé ró-the	Raidió na Gaeltachta	Ceantar na nOileán
Cúrsaí an tsaoil	Gan mhoill	Oíche fhliuch.

Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.

Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Mír 2.3(L)

Iarr ar an bhfreagróir breathnú ar an grianghraf den fhógraí ag Mír 3 agus iarr uirthi / air na ceisteanna a fhreagairt:

Uimh.	Ceist	Freagra	Ceart
5.	Cén áit ar thosaigh an turas?	Ag an bPoitín Stíl	<input type="checkbox"/>
6.	Cén áit ar ar chríochnaigh sé?	Ag an bPoitín Stíl	<input type="checkbox"/>
7.	Cén dáta ar tharla an ócáid?	29 Meán Fómhair 2013	<input type="checkbox"/>
8.	Cén lá den tseachtain ar tharla sé?	Dé Domhnaigh	<input type="checkbox"/>

Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.

Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Leibhéal 2: Scríbhneoireacht

Mír 2.4(LS)

Tá gné léitheoireachta agus scríobhneoireachta araon i gceist le Mír 1. Iarr ar an bhfreagróir na teoracha sa mbileog a léamh agus an a chomhlíonadh.

Maidir leis an léitheoireacht, sonraigh sa tábla thíos, (a) ar léigh an freagróir an treoir agus (b) an ndearna sé iarracht an treoir sin a chomhlíonadh sa tasc scríbhneoireachta:

Treoir Uimír:	An Teoir	Léite	Comhlíonta
1	Scríobh cárta poist chuig do chara Máire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Cuir a hainm agus a seoladh ar an gcárta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ainm <input type="checkbox"/> Seoladh
3	Fiafraigh di cén chaoi a bhfuil sí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Inis di go bhfuil tú féin go maith.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Déan coinne léi agus inis di cén áit, cén lá agus cén t-am a mbuailfidh tú léi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Áit <input type="checkbox"/> Lá <input type="checkbox"/> Am

Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.

Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Má tá ag éirí go réasúnta maith leis an bhfreagróir ag leibhéal 2, mol dó/di triall a bhaint as Leibhéal 3.

Leibhéal 3: Léitheoireacht

Mír 3.1(L)

Iarr ar an bhfreagróir an sliocht a léamh agus na ceisteanna a fhreagairt ó bhéal.

Ceist Uimhir:	Ceist	Freagra	Ceart?
1	Cén oíche den tseachtain a mbíonn an club óige ar siúl?	Oíche Dé hAoine	<input type="checkbox"/>
2	Ainmnigh trí imeacht don óige a bhíonn á eagrú acu?	Siúlóid Sléibhe <i>Cinema</i> <i>5-a-side</i> Drámaí	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3	Cé mhéad cinnire fásta atá ag plé leis an gclub?	Triúr	<input type="checkbox"/>
4	Cé mhéid cinnire ina n-iomláine atá ag teastáil chun an club óige a oscailt arís?	Seisear	<input type="checkbox"/>

Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.

Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Mír 3.2(L)

Iarr ar an bhfreagróir amchláir na n-imeachtaí iar-scoile a scrúdú agus na ceisteanna thíos faoi a fhreagairt ó bhéal.

Ceist Uimhir:	Ceist	Freagra	Ceart?
1	Cén tráthnóna a mbíonn an rang Fraincise?	Dé Céadaoin	<input type="checkbox"/>
2	Ainmnigh dhá uirlis ceoil atá á múineadh.	Consairtín Veidhlín Cairdín	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3	Ainmnigh dhá imeacht nach mbíonn ar siúl sa scoil féin.	Peil Iománaíocht/Camógaíocht Liathróid Láimhe	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4	Céard iad na laethanta nach mbíonn an Club Obair Bhaile ar siúl?	Dé hAoine Dé Sathairn	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.

Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Leibhéal 3: Scríbhneoireacht

Mír 3.3(S)

Iarr ar an bhfreagróir an treoir a léamh ag Mír 3.3(S) agus litir ghearr a scríobh chuig an gComhairle Contae.

Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.

Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Níos airde ná Leibhéal 3: Léitheoireacht agus Scríbhneoireacht

Iarr ar an bhfreagróir na sonraí sa sliocht atá ag Mír 4.1(LS) a léamh na freagra ar na ceistanna a scríobh.

Tar éis an tasc a fheiceáil, ní raibh an freagróir sásta trial a bhaint as.

Tar éis an tasc a fheiceáil, dúirt an freagróir nach mbeadh sé/sí in ann trial a bhaint as.

Cuid III Ceistneoir

Iarr ar an bhfreagróir na ceistanna a fhreagairt. Ag brath ar chumas an fhreagróra, is féidir leo an fhoirm a líonadh iad féin nó na ceistanna a fhreagairt ó bhéal de réir mar is fear leo féin.

Aguisín D: na critéar úsáideadh sa staidéar seo chun measúnú a dhéanamh ar leibhéal litearthachta Ghaeilge i gcás cainteoirí aosacha Gaeilge sa nGaeltacht.

Leibhéal 1

Litearthacht Ghaeilge do Ghaeilgeoirí Líofa sa nGaeltacht	
Leibhéal 1 Léitheoireacht.	
Coimrithe Táscacha an Leibhéil	
<input type="checkbox"/>	A bheith in ann siombailí agus comharthaí a úsáidtear go coitianta agus focail choitianta, atá ábhartha go pearsanta, a aithint.
<input type="checkbox"/>	Eolas ar nósanna simplí léitheoireachta agus straitéisí simplí chun brí a aithint.
Code	Inniúlachtaí
L1.1	Go dtuigtear príomhghnásana téacs, mar shampla: Go léitear ó chlé go deas agus ó bharr go bun. Go dtuigtear coincheap na habairte.
L1.2	Go n-aithnítear an aibítir agus go dtuigtear bunghnásanna orthagrafacha na Gaeilge, na slíte ina bhfuil siad éagsúil ón mBéarla agus gur féidir iad a fhuaimniú (mar shampla, go bhfuaimnítear ‘teach’ mar /t’æ:x/ seachas /ti:tʃ/). Cuimsítear sa tuiscint sin: <input type="checkbox"/> Consain leathana. <input type="checkbox"/> Na Consain chaola r’ agus s’. <input type="checkbox"/> Gutaí gearra (leathana agus caola). <input type="checkbox"/> Gutaí fada (leathana agus caola) atá á léiriú le síneadh fada. <input type="checkbox"/> Cnuaschonsain tosaigh (Bl-, Scr-) <input type="checkbox"/> Séanais (ia, ua)
L1.3	Gur féidir na focail choitianta sa gcaint nó atá i gcló ina dtimpeallacht a aithint nó a dhíchódú. Is focail iad seo a bhfuil buntréithe ortagrafaíochta atá luaite in L1.2 thuas ag roinnt leo.

L1.4	Gur féidir comharthaí agus siombalaí coitianta a aithint agus a thuiscint agus brí a bhaint as focail choitianta aonair ar chomharthaíocht agus fógraíocht.
L1.5	Ciall a bhaint as abairtí simplí atá ábhartha i dtéarmaí pearsanta agus ina bhfuil focail choitianta.

Lítearthacht Ghaeilge do Ghaeilgeoirí Líofa sa nGaeltacht	
Leibhéal 1 Scríbhneoireacht	
Coimrithe Táscacha an Leibhéil	
<input type="checkbox"/>	A bheith in ann eolas simplí a thras-scríobh.
<input type="checkbox"/>	A bheith in sonraí pearsanta a scríobh agus liostaí gearra de fhocail aithnidiúla a scríobh
Code	Inniúlachtaí
S1.1	Gur féidir focail choitianta a scríobh chun críche aidhmeanna éagsúla, mar shampla, ainm agus a seoladh an duine féin, laethanta na seachtaine.
S1.2	Gur féidir ainmfhocail choitianta a scríobh chun críche pearsanta, mar shampla, liosta siopadóireachta nó meabhrúchán.
S1.3	Go léirítear i litriú focal tuiscint ar bhunghnásanna ortagrafacha na Gaeilge (mar shampla, go litrítear /kəʃ/ mar ‘cois’ seachas ‘kush’). Mura mbíonn an litriú cruinn, bíonn sé inléite.
S1.4	Gur féidir nótaí gearra simplí a scríobh mar mheabhrúcháin nó chun cumarsáid a dhéanamh le daoine eile.

Leibhéal 2

Litearthacht Ghaeilge do Ghaeilgeoirí Líofa sa nGaeltacht	
Leibhéal 2 Léitheoireacht	
Coimrithe Táscacha an Leibhéil	
<input type="checkbox"/> A bheith in ann eolas simplí a aimsiú agus a ath-insint ó phíosáí gearra téacs.	
<input type="checkbox"/> Tuiscint ar phríomhghnásanna ortagrafacha na Gaeilge (lena n-airítear leaganacha infhillte d' ainmfhocail agus d'aidiachtaí coitianta) ionas gur féidir abairtí Gaeilge a léamh.	
Code	Inniúlachtaí
L2.1	Gur féidir focail atá in úsáid go coitianta a léamh agus a thuiscint.
L2.2	Gur féidir gnásanna poncaíochta a thacaíonn le brí a thuiscint: ceannlitreacha, an lánstad, camóga & rl.
L2.3	Go dtuigtear cén chaoi a léirítear deilbhíocht fhocal coitianta, nuair atáthar á n-úsáid in abairtí agus frásaí (consain shéimhithe, consain urraithe, leaganacha den iolra, leaganacha den ghinideach) agus gur féidir iad a léamh agus a thuiscint.
L2.4	Gur féidir treoracha simplí le trí nó ceithre céim a leanacht.
L2.5	Gur féidir an príomheolas a aimsiú ar cineálacha éagsúla téacsanna gearra le habairtí simplí.

Lítearthacht Ghaeilge do Ghaeilgeoirí Líofa sa nGaeltacht	
Leibhéal 2 Scríbhneoireacht	
Coimrithe Tásca an Leibhéil	
<input type="checkbox"/> Scileanna agus Inniúlacht bhunúsach scríbhneoireachta	
<input type="checkbox"/> A bheith in ann tascanna simplí scríbhneoireachta a dhéanamh chun críoch pearsanta.	
Code	Inniúlachtaí
S2.1	A bheith in ann gnásanna na scríbhneoireachta a úsáid go cruinn: úsáid ceannlitreacha chun críche éagsúla, an lánstad &rl.
S2.2	A bheith in ann gnáthfhocail aithnidiúla a litriú go cruinn.
S2.3	<p>A bheith in ann tascanna simplí scríbhneoireachta a dhéanamh, mar shampla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Seoladh a scríobh ar chlúdach litreach <input type="checkbox"/> Foirmeacha simplí a chomhlánú. <input type="checkbox"/> Cárta beannachta a scríobh.
S2.4	A bheith in roinnt abairtí a scríobh chun brí nó eolas a chur in iúl, mar shampla; chun coinne a dhéanamh le cara nó teoracha a thabhairt, cur síos ar rud a tharla, nó iontráil ghearr dialainne

Leibhéal 3

Litearthacht Ghaeilge do Ghaeilgeoirí Líofo sa nGaeltacht	
Leibhéal 3 Léitheoireacht	
Coimrithe Táscacha an Leibhéil	
<input type="checkbox"/> A bheith in ann earraíocht a bhaint as réimse modhanna léitheoireachta.	
<input type="checkbox"/> A bheith in ann téacsanna atá scríofa sa gcanúint, le gnáthfhoclóir coitianta agus atá dírithe ar an bpobal i gcoitinne, a léamh.	
Code	Inniúlachtaí
L3.1	Gur féidir téacsanna Gaeilge a léamh agus a thuiscint a fhoilsítear go háitiúil (pé acu ar pháipéar nó go leictreonach), i nGaeilge an cheantair agus atá dírithe ar an bpobal áitiúil i gcoitinne a bhaineann le saol pearsanta nó sóisialta an duine nó le saol an phobail áitiúil.
L3.2	Gur féidir modhanna éagsúla léitheoireachta a úsáid lena n-áirítear scimeáil, sracléamh, mar a n-oireann chun eolas áirithe a aimsiú ar chineálacha difriúla téacsanna (am chlár, fógraí, píosaí gearra téacs &rl.) nó léitheoireacht i gcomhar tuiscint níos doimhne.
L3.3	Gur féidir na príomhfhiricí nó na príomh-thuairimí a bhaint as ailt nó bileoga eolais.
L3.4	Gur féidir treoracha scríofa le 5 nó 6 chéim a leanacht go cruinn.

Litearthacht Ghaeilge do Ghaeilgeoirí Líofa sa nGaeltacht	
Leibhéal 3 Scríbhneoireacht	
Coimrithe Táscacha an Leibhéil	
<input type="checkbox"/> A bheith in ann poncaíocht a úsáid, deilbhíocht na teanga a chur in iúl agus focail aithnidiúla choitianta a litriú.	
<input type="checkbox"/> A bheith in ann píosaí gearra comhfhreagrais a scríobh chun críche foirmiúla agus neamhfoirmiúla araon agus aistí gearra a scríobh chun iad fhéin a chur in iúl.	
Code	Inniúlachtaí
S3.1	Gur féidir poncaíocht a úsáid go cruinn; struchtúr abartha atá oiriúnach don fheidhm atá leis an gcumarsáid.
S3.2	Gur féidir gnáthfhocail aithnidiúla a litriú go cruinn lena n-áirítear leaganacha infhillte agus aimsirí agus pearsana na ngnáthbhriathra.
S3.3	<p>Gur féidir comhfhreagras a scríobh chun críche gnóthaí pearsanta agus foirmiúla mar shampla:</p> <input type="checkbox"/> Foirmeacha a chomhlánú ar a bhfuil sonraí, sa mbreis ar shonraí pearsanta, ag teastáil.
	<input type="checkbox"/> Nóta a scríobh chuig múinteoir nó dochtúir.
	<input type="checkbox"/> Litir nó ríomhphost fhoirmiúil a scríobh ag déanamh gearáin nó iarratas ar phost.

Níos Airde ná Leibhéal 3

Litearthacht Ghaeilge do Ghaeilgeoirí Líofa sa nGaeltacht	
Níos Airde ná Leibhéal 3	
Coimrithe Táscacha an Leibhéil	
<input type="checkbox"/> Gur féidir an Ghaeilge a úsáid chun críche réimse feidhmeanna: gnóthaí leis an Stát, i gcúrsaí oideachais, sa saol oibre chomh maith le gníomhaíocht shóisialta, phobail agus ealaíne.	
<input type="checkbox"/> Go bhfuiltear in ann plé go bisiúil réimsí difriúla teanga lena bhfoclóirí i nGaeilge chruinn ghramadúil.	
C4.1	Gur féidir ábhair a léamh atá scríofa sa gcaighdeán oifigiúil ina n-úsáidtear réimsí teanga agus foclóir atá coitianta sna meáin, i litríocht, i gcúrsaí oideachais nó riaracháin.
C4.2	Gur féidir scríobh go cruinn agus go héifeacht chun críche gnóthaí éagsúla oibre, sóisialta agus pearsanta le poncaíocht agus litriú chruinn agus le friotal a fheileann don chás, lena n-áirítear tuairiscí, meamraim, foirmeacha, litreacha, miontuairiscí agus saothair chruthaíodh.
C4.3	Na príomhphointí, idir fhíricí, thuairimí nó cheisteanna, a shainnithint ó réimse leathan foinsí scríofa agus ábhar a mheas ó thaobh claonta de nó aidhm na cumarsáide.

Aguisín E: an córas ar baineadh feidhm aisti chun fheidhmíocht fhreagróirí an tsuirbhé a bhreithmheas agus cinneadh a dhéanamh maidir lena leibhéil léitheoireachta agus scríbhneoireachta.

Leibhéal 1 – Léitheoireacht

Mír, 1.1(L): iarrtar ar an bhfreagróir samplaí de chomharthaí a léamh agus a mhíniú. Is comharthaí simplí iad seo atá le feiceáil sa nGaeltacht le mír amháin eolais orthu (focal amháin nó frása de dhá fhocal). Tá trí chinn déag acu ann agus marc amháin as gach ceann a léitear.

Mír L.2(L): iarrtar ar an bhfreagróir 6 abairt a léamh ós ard. Ghnóthaítear 3 mharc as gach abairt a léitear go hiomlán cruinn agus 1.5 marc má léitear cuid de.

Inniúlacht

Tá 31 marc ina iomláine. Léirítear inniúlacht má ghnóthaíonn an freagróir 21.5 (nó níos mó) marcanna (70%).

Leibhéal 1: Scríbhneoireacht

Mír 1.3(S)

Iarrtar ar an bhfreagróir abairt a scríobh:

Tá cónaí orm in Indreabhán, Co. na Gaillimhe.

Gnóthaíonn an freagróir marcanna as gach focal a scríobhtar agus atá inléite. Ní gá an litriú a bheith go hiomlán cruinn, ach léireoidh an freagróir feasacht áirithe ar chóras litriú na Gaeilge i gcomhréir le hinniúlacht S1.3.

Marcanna	Marcanna	Scór		Ceannlitir ag tús	2.5	
Tá	2			Lánstad	2.5	
cónaí	2			Ceannlitreacha ar logainmneacha	2.5	
orm	2			Litriú Cruinn	2.5	
in	2			Iomlán	30	
Indreabhán	4					
Co	2					
na	2					
Gaillimhe	4					

Marcanna Bónais

Marcanna bónais ar fáil i gcás go n-éiríonn leis an bhfreagróir phoncaíocht shimplí a úsáid nó focail a litriú go cruinn.

Mír 1.4(S)

Iarrtar ar an bhfreagróir meabhrúchán pearsanta scríobh. Ba chóir na focail ‘gasúir’, ‘scoil’, ‘3:00 /trí a chlog’ a bheith ann agus 5 mharc do gach ceann díobh. Bronntar 20 marc má scríobhtar an trí fhocal.

Mír 1.4(S)	Marcanna
"Gasúir"	5
"Scoil"	5
"3:00"	5
An trí fhocal	5
Abairt	5
Poncaíocht	2.5
Litriú	2.5
Iomlán	30

Marcanna Bónais

Má scríobhtar abairt le briathar (‘Bailigh na gasúir ón scoil ag 3:00’ & rl.) - 5

Má tá an litriú san abairt cruinn den chuid is mó - 2.5

Má thosaítear an abairt le ceannlitir agus má chríochnaítear í le lánstad -2.5

Inniúlacht

Tá 40 marc ina iomláine (gan na marcanna bónais a chur san áireamh). Léirítear inniúlacht le scór de 28 marc (70%) (lena n-áirítear aon mharcanna bónais a ghnóthaítear).

Leibhéal 2: Léitheoireacht

Mír 2.2(L): 6 chomhartha le faisnéis i bhfoirm téacsanna Gaeilge orthu.

Bronntar 2 mharc i gcás gach comhartha a léann an freagróir agus 2 mharc eile má tá an freagróir in ann a mhíniú ceard is brí leis. I gcás an chomhartha bhóthair, tá ceithre logainm luaite air, bronntar 1 marc do gach ceann den cheithre logainm a aithnítear go cruinn.

Mír 2.2(L): 1 marc má aithnítear an foclóir sa bhfrása go cruinn.

1 marc má léitear an infhilleadh sa bhfrása go cruinn.

Mír 2.3 (L): Fógra faoi imeacht áitiúil:

4 mharc má thugtar freagra cruinn ar cheisteanna 1, 3 agus 4.

8 mharc má fhreagraítear ceist 2 go cruinn (ar an údar nach bhfuil an freagra léirithe go follasach sa téacs ach intuigthe uaidh).¹⁴⁹

Mír 2.4 (LS)

Léiríonn an freagróir gur féidir leis / léi na treoracha a léamh agus a thuiscint.

4 mharc i leith gach treoir a léadh agus a tuigeadh go cruinn.

Inniúlacht

Léirítear inniúlacht má ghnóthaítear ar a laghad 87 marc as 124 (70%) **agus** má léitear na hinfhilleadh go cruinn i gcás 20 den 30 frása i Mír 2.2(L).

¹⁴⁹ Textually implicit question.

Leibhéal 2: Scríbhneoireacht

Mír 2.4(LS) Cárta Poist –Rúibric Anailíse			
Míreanna san áireamh	Seoladh	5	
	Tús & deireadh	5	
	Cur tuairisce	5	
	Scéala	5	
	Coinne		5
		Áit	5
		Am	5
		Lá	5
Comhréir, inléiteacht, líofacht		10	
Litriú		10	
Poncaíocht		10	
Iomlán		70	

Inniúlacht

Léirítear inniúlacht le scór de 50 marc (70%)

Leibhéal 3: Léitheoireacht

Tá 8 gceist ina n-iomláine sna tascanna ag an leibhéal seo a bhfuil d'aidhm acu tuiscint ar théacsanna scríofa a léiriú. Bronntar uasmhéid de 4 mharc i leith gach ceist a fhreagraítear go cruinn ach arís anseo tá marcanna breise ag dul le Mír 3.1(L) ceist 4, agus Mír 3.2(L) ceisteanna 3 agus 4 má nach léirítear na freagraí go follasach sa téasc ach go gcaithfear infheireas a dhéanamh.

Mír 3.1(L).

Ceithre cheist.

Freagra cruinn ar cheisteanna 1-3: 4 mharc an ceann.

Freagra cruinn ar cheist 4: 8 marc.

Mír 3.2(L)

Ceithre cheist.

Ceist 1: 4 marc.

Ceist 2. Iarrtar ar an bhfreagróir dhá uirlis cheoil a ainmniú: 2 mharc an ceann.

Ceist 3. Iarrtar ar an bhfreagróir dhá ghníomhaíocht a ainmniú: 2 mharc an ceann.

Ceist 4. Iarrtar ar an bhfreagróir dhá thráthnóna a ainmniú 4 mharc an ceann.

Inniúlacht

28 marc as iomlán de 40 (70%)

Leibhéal 3: Scríbhneoireacht

Mír 3.3 (LS)

Mír 3.3(LS) –Rúibric Anailíse		
Litir chuig an gComhairle Chontae		Marcanna
Míreanna san áireamh	Seoladh	10
	Tús & deireadh	5
	Suíomh an bhóthair	10
	Cur síos ar an mbóthar	10
	Iarratas an bóthar a dheisiú	10
Inléiteacht, líofacht, stíl oiriúnach		15
Litriú		15
Poncaíocht		15
Iomlán		90

Inniúlacht

Léirítear inniúlacht

- (i) le scór de 63 (70%)
- (ii) má chuireann an freagróir in iúl sa litir go bhfuil drochbhail ar an mbóthar.
- (iii) má iarrann an freagróir an gcomhairle contae an bóthar a dheisiú.

Leibhéal níos airde ná 3.

Mír 4.1(LS) Comhar Creidmheasa –Rúibric Anailíse	
(i) Litriú agus poncaíocht atá cruinn den chuid is mó.	
(ii) Cruinneas measartha gramadaí agus deilbhíochta	
(iii) Smaointí cur in iúl go soiléir –foclaíocht oiriúnach &rl..	
Ceist 1	(iv) Áit shábháilte don phobal chun coigilt agus iasachtaí a fháil.
	(v) Rátaí úis ata cothrom agus réasúnta.
	(vi) Tugtar deis don baill guth a bheith acu i gcinntí agus beartais na heagraíochta.
Ceist 2	(vii) Úinéireacht agus smacht an Phobail.
	(ix) Acmhainní agus brabach á úsáid ar mhaithe leis na baill agus a bpobal. Cuirtear é sin i gcomparáid (go díreach nó trí impleacht) le hinstitiúidí eile a bhfuil brabach amháin ag déanamh scime dóibh agus dhéanann brabach ó riachtanais daoine.

Inniúlacht

Níor mhór don fhreagróir (i) go (iii) a léiriú sa bhfreagra agus trí chinn de na pointí (iv) go (ix) a chur in iúl.

Aguisín F: Réamh-anailís staitistiúil a rinneadh ar shonraí áirithe ón suirbhé.

Tábla 1 (a): An leibhéal airmheánach minicíochta a thug freagróirí an tsampla le fios go ndearna siad gníomhaíochtaí ar bhain léamh agus scríobh i nGaeilge leo, de réir inscne, catagóir aoise, an leibhéal is airde oideachais, an leibhéal rannpháirtíochta as suirbhé agus teanga cheannasach theaghlaiha a n-óige. (b): Luach P na ndifríochtaí idir chatagóirí na n-athróg neamhspleách ($\alpha = .05$).

Ócáid Litearthachta	Staitistic	Iomlán	Inscne (MW)		Aois (KW)			Leibhéal Oideachais (KW)			Leibhéal Rannpháirtíochta (MW)		Teanga Teaghlaiha a n-óige (MW)	
			Fir	Mná	18-29 bl. d'aois	30-49 bl. d'aois	50+ bl. d'aois	Níor chríoch. Meánscoil	Chríoch. Meánscoil	3ú Leibhéal	Cuid I & III	Cuid I, II & III	Gaeilge	Béarla
Fógraí, comharthaíocht	Airmheán	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Suntas Staisistiúil		U = 5851 z = -2.563 P = .008		P = .037, df:2, χ = 6.61			P = .079, df:2, χ = 5.09			U = 4687 z = -.381 P = .703		U = 4903 z = -1.653 P = .098	
Ag an obair	Airmheán	4	3.5	4	3.5	5	2	1	3	5	1	4	4	2
	Suntas Staisistiúil		U = 6975 z = -.483 P = .661		p = .003, df:2, χ = 11.89			p < .001, df:2, χ = 25.5			U = 2988 z = -4.37 P = .661		U = 4627 z = -2.233 P = .026	
Nótaí pearsanta (meabhrúcháin, liostaí siopadóireachta &rl.)	Airmheán	3	3	3.5	3	4	4	2	3	4	3	4	4	3
	Suntas Staisistiúil		U = 6650 z = -.767 P = .443		p = .095 df:2, χ = 4.71			p = .008, df:2, χ = 9.64			U = 3526 z = -2.768 P = .006		U = 4107 z = -3.065 P = .002	
Bileog Aifrinn	Airmheán	3	3	3	2.5	3	4	5	3	3	3	3	4	3
	Suntas Staisistiúil		U = 7188 z = -.112 P = .911		p = .002, df:2, χ = 12.684			p = .174, df:2, χ = 3.47			U = 4602 z = -.573 P = .567		U = 4133 z = -3.274 P = .001	

Ócáid Litearthachta	Staitistic	Iomlán	Inscne (MW)		Aois (KW)			Leibhéal Oideachais (KW)			Leibhéal Rannpháirtíochta (MW)		Teanga Teaghlaigh a n-óige (MW)	
			Fir	Mná	18-29 bl. d'aois	30-49 bl. d'aois	50+ bl. d'aois	Níor chríoch. Meánscoil	Chríoch. Meánscoil	3ú Leibhéal	Cuid I & III	Cuid I, II & III	Gaeilge	Béarla
Téascáil (texting)	Airmheán	3	3	3	3	4	3	1	3	4	2	3	3	3
	Suntas Staisistiúil		U= 6267 z= -1.845 P= .065		p= .001, df:2, χ = 13.06			p < .001, df:2, χ = 20.39			U= 3699 z= -2.648 P= .008		U= 5246 z= -.908 P= .364	
Bileoga eolais, foirmeacha, litreacha ó eagraíochtaí Stáit.	Airmheán	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Suntas Staisistiúil		U= 5940 z= -2.244 P= .025		p= .652, df:2, χ = .85			p = .016, df:2, χ = 8.28			U= 3841 z= -2.062 P= .039		U= 5129 z= -1.037 P= .300	
Cumainn, clubanna, ócáidí sóisialta, obair dheonach.	Airmheán	3	3	3	3	3	2	1	3	3	1	3	3	3
	Suntas Staisistiúil		U= 7149 z= -.186 P= .852		p= .004, df:2, χ = 11.24			p < .001, df:2, χ = 18.46			U= 2559 z= -5.276 P < .001		U = 5154 z= -1.105 P= .269	
Nuachlitreacha ón Eaglais	Airmheán	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Suntas Staisistiúil		U= 6586 z= -1.076 P= .282		p = .02, df:2, χ = 7.78			p = .653, df:2, χ = .85			U= 4401 z= -.764 P= .445		U= 4428 z= -2.543 P= .011	

Ócáid Litearthachta	Staitistic	Iomlán	Inscne (MW)		Aois (KW)			Leibhéal Oideachais (KW)			Leibhéal Rannpháirtíochta (MW)		Teanga Teaghlaigh a n-óige (MW)	
			Fir	Mná	18-29 bl. d'aois	30-49 bl. d'aois	50+ bl. d'aois	Níor chríoch. Meánscoil	Chríoch. Meánscoil	3ú Leibhéal	Cuid I & III	Cuid I, II & III	Gaeilge	Béarla
Nótaí eolais ón scoil	Airmheán	2	1	3	3	4	1	1	2	3	1	3	3	2
	Suntas Staisistiúil		U= 6263 z= -1.92 P= .055		$p < .001$, df:2, $\chi = 44.19$			$p = .001$, df:2, $\chi = 14.1$			U= 3583 z= -3.021 P= .003		U= 5421 z= -.555 P= .579	
Ag tabhairt cúnamh do ghasúir leis an obair baile	Airmheán	1	1	2	2	4	1	1	1	3	1	2	1	1
	Suntas Staisistiúil		U= 5829 z= -2.736 P= .006		$p < .001$, df:2, $\chi = 43.93$			$p < .001$, df:2, $\chi = 15.47$			U= 3946 z= -2.146 P= .032		U= 5239 z= -.772 P= .440	
Ar chúrsaí oiliúna nó oideachais	Airmheán	2	2	2	3	3	1	1	1.5	3	1	3	2	2
	Suntas Staisistiúil		U= 6995 z= -392 P= .695		$p < .001$, df:2, $\chi = 16.41$			$p = .037$, df:2, $\chi = 4.37$			U= 3151 z= -3.991 P < .001		U= 4880 z= -1.660 P= .097	
Léamh irisleabhar, tréimhseachán, Nuachtáin	Airmheán	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3
	Suntas Staisistiúil		U= 6496 z= -1.412 P= .158		$p = .101$, df:2, $\chi = 4.58$			$p = .054$, df:2, $\chi = 5.84$			U= 3931 z= -2.111 P= .035		U= 5263 z= -.870 P= .384	
Léamh leabhar	Airmheán	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2
	Suntas Staisistiúil		U= 7174 z= -.086 P= .932		$p = .712$, df:2, $\chi = .68$			$p < .001$, df:2, $\chi = 16.53$			U= 3959 z= -1.997 P= .046		U= 4984 z= -1.403 P= .161	

Ócáid Litearthachta	Staitistic	Iomlán	Inscne (MW)		Aois (KW)			Leibhéal Oideachais (KW)			Leibhéal Rannpháirtíochta (MW)		Teanga Teaghlaigh a n-óige (MW)	
			Fir	Mná	18-29 bl. d'aois	30-49 bl. d'aois	50+ bl. d'aois	Níor chríoch. Meánscoil	Chríoch. Meánscoil	3ú Leibhéal	Cuid I & III	Cuid I, II & III	Gaeilge	Béarla
Ríomhpoist, facebook, twitter	Airmheán	2	1	2	3	3	1	1	1	3	1	2	2	2
	Suntas Staisistiúil		U= 6601 z = -1.167 P= .246		$p = .001, df:2, \chi= 13.99$			$p < .001, df:2, \chi= 26.66$			U= 3274 z = -3.546 P < .001		U= 5501 z = -.311 P= .756	
Ar an Idirlíon	Airmheán	2	2	2	2.5	3	1	1	2	3	1	2	3	2
	Suntas Staisistiúil		U= 6391 z = -1.618 P= .106		$p < .001, df:2, \chi= 19.13$			$p < .001, df:2, \chi= 39.25$			U= 3569 z = -2.960 P= .003		U= 5323 z = -746 P= .456	

Tábla 2 An anailís a (tástálacha chi-chearnóige) a rinneadh ar na fáthanna ag bhí ag freagróirí suim i léiriú i bhfeabhsú a scileanna litearthachta i nGaeilge, de réir athróg déimeagrafach, cumais agus leibhéal litearthachta. Pé acu an raibh suntas staitistiúil ($\alpha = .05$) sna difríochtaí idir chatagóirí athróg nó nach raibh. (✓ = Bhí, x = ní raibh, null = níorbh fhéidir an tástáil a dhéanamh toisc go raibh minicíocht ionchais níos lú na 5 i gcás níos mó ná 20% de na catagóirí).

	Inscne	Catagóir Aoise	Leibhéal Oid.	Cúlra Gaeltachta	Teanga Theaghlaigh na hÓige	Cumas Féinmheasta Léimh	Cumas Féinmheasta Scríobh	Leibh. Léamh	Leibh. Scríobh
Mar gurb í mo theanga féin í.	x	x	x	x	x	null	x	null	x
Mar gurb í teanga an cheantair í.	x	x	x	x	x	null	x	null	x
Chuideodh sé liom páirt níos mó a ghlacadh in imeachtaí agus i saol an cheantair.	x	✓	x	x	x	null	x	null	x
Chuideodh sé liom i mo shaol oibre.	x	✓	x	x	✓	null	x	null	x
Ba mhaith liom an Ghaeilge a úsáid níos minice nuair atá mé ag scríobh litreacha, ríomhphoist.	x	x	x	x	x	null	x	null	x
Ba mhaith liom an Ghaeilge a úsáid níos minice nuair atá mé ag plé leis an Stát.	x	x	x	x	x	null	x	null	x
Chuideodh sé liom a bheith ar an eolas faoin a bhfuil ag tarlú sa gceantar.	x	x	x	x	✓	null	✓	null	✓
Ba mhaith liom dul i mbun scríbhneoireachta sa nGaeilge: ailt, dánta nó scéalta &rl.	x	x	x	x	x	x	x	null	x

	Inscne	Catagóir Aoise	Leibhéal Oid.	Cúlra Gaeltachta	Teanga Theaghlaigh na hÓige	Cumas Féinmheasta Léimh	Cumas Féinmheasta Scríobh	Leibh. Léamh	Leibh. Scríobh
Chuideodh sé liom cúrsa(i) oideachais agus oiliúna a dhéanamh.	x	x	x	x	x	null	✓	null	x
Ba mhaith liom a bheith in ann leabhair Ghaeilge a léamh.	x	x	x	x	x	x	✓	null	x
Ba chóir do mhuintir na Gaeltachta an Ghaeilge a úsáid an oiread agus is féidir.	x	x	x	x	x	x	x	null	x
Ba mhaith liom ábhair i nGaeilge a léamh ar an idirlíon.	x	✓	x	x	x	null	x	null	x
Ba mhaith liom cúnamh níos fearr a thabhairt do mo chlann leis an obair scoile.	x	x	x	x	x	null	x	null	x
Tagann go leor litreacha, bileoga agus rudaí eile i nGaeilge tríd an doras.	x	x	x	x	x	✓	null	✓	null