

JORUN HØIER



## Lese for å lære

*Tospråklige utfordringer i utvikling av  
lesekompetanse i et minoritetsperspektiv*





# LESE FOR Å LÆRE

## **TOSPRÅKLIGE UTFORDRINGER I UTVIKLING AV LESEKOMPETANSE I ET MINORITETSPERSPEKTIV**

**Jorun Høier**

EUREKA 2007

1. opplag 2007

Utgiver: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø, 9293 Tromsø

Sentralbord: 77 66 03 00

Telefaks: 77 68 99 56

E-post: [eureka@hitos.no](mailto:eureka@hitos.no)

<http://www.hitos.no>

Baksidefoto: Birger Ryeng

Trykk og omslagslayout: Lundblad Media AS, Tromsø

Eureka Forskningsserie nr. 1/2007

ISBN 978-82-7389-117-4

ISSN 0809-8026

Tidligere utgivelser på Eureka Forlag: <http://www.hitos.no/fou/eureka/publikasjoner/>

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

## FORORD

Jeg har opplevd det som et privilegium sent i karrieren å få anledning til å samle erfaringer gjennom arbeidet med denne avhandlingen. Det hadde ikke vært mulig uten den tillit som Sametinget/Sámediggi har vist meg gjennom økonomisk støtte i ulike faser av arbeidet.

Stor takk rettes også til alle som har bidratt med faglig støtte på ulike områder. Rådgiver Anne Dagmar Biti Mikalsen ved Samisk spesialpedagogisk støtte og rådgiver Kirsten Wirkola ved Nordnorsk kompetansesenter har vært til uvurderlig hjelp i arbeidet med bearbeidingen av det språklige materialet. Uten deres kompetanse i samisk språk og tålmodige gjennomgang i flere runder, har ikke prosjektet vært realiserbart. De feil som fortsatt måtte finnes, må jeg ene og alene ta ansvar for. Anne Dagmar Biti Mikalsen har også bidratt gjennom sin oversettelse og bearbeiding av TOSP (tospråklig prøve) til samisk. Det er et bidrag som er nyttig langt utover mitt prosjekt.

Professor Tom Tiller og professor Thor-Ola Engen, som henholdsvis hovedveileder og biveileder, har stilt spørsmål, kommentert og oppmuntret, og på den måten latt meg få del i deres kunnskaper og erfaringer. Tiller og Engens faglige innspill og støtte har vært avgjørende i arbeidet med avhandlingen.

Det hadde avgjort ikke blitt noen avhandling uten at elevene, deres foreldre, lærere og rektorer hadde vært villige til å bruke av sin tid på de prosjektene som er grunnlaget for denne avhandlingen. Takk til dem alle.

Jeg vil også rette en takk til ledelsen ved dekan Vibeke Lundby på min egen arbeidsplass, Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Tromsø, for til rettelegging av arbeidssituasjonen i siste fase av arbeidet.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine to medlesere Marit Myrvoll og Jorid Hjulstad Junttila i gruppa EDAA (Eldre Damers Akademiske Ambisjoner). Faglige tilbakemeldinger på framlagte tekster, humor, trøst og oppmuntring underveis har vært med på å drive arbeidet fram i tunge stunder.

Tromsø, april 2007

Jorun Høier

Denne boka er med noen små endringer, identisk med avhandlingen levert for graden philosophie doctor ved Universitetet i Tromsø, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.

Tromsø, november 2007

Jorun Høier

## SAMMENDRAG

Avhandlingens tema er lesekompetanse hos tospråklige elever. Med utgangspunkt i læreplanens mål (L97Samisk) om funksjonell tospråklighet, er det foretatt en sammenligning av informantenes lesekompetanse på sine respektive språk. Tospråklighet representerer et mangfoldig felt, og derfor er den kontekstuelle beskrivelsen en viktig plattform for forståelse av resultatene. Den aktuelle konteksten kjennetegnes av elever fra tospråklige hjem i områder dominert av majoritetens språk, men i et miljø preget av vitalisering av minoritetens språk. Foreldrene har valgt minoritetsspråket som opplæringspråk av flere gode grunner. Resultatene fra undersøkelsen av elevenes lesekompetanse førte til et samarbeidsprosjekt mellom skole, hjem og lærerutdanning. Målet med samarbeidet var todelt: For det første å få en felles forståelse av forskjellen på hverdagspråk som brukes i daglig kommunikasjon og det kognitive/akademiske språket som er et grunnlag for å lykkes i skolens utdanning. For det andre hva skole og hjem i fellesskap kan gjøre for å styrke de språklige forutsetningene for utvikling av aldersadekvat lesekompetanse.

Hovedfunnene i prosjektet kan samles og formuleres i tre veivisere som peker framover. Den første veiviseren retter oppmerksomheten mot kriteriene for valg av opplæringsmodell i den aktuelle konteksten, uavklarte roller mellom hjem og skole i samarbeidet og lokalsamfunnets og massemedienes rolle i vitalisering av minoritetsspråket. Den andre veiviseren peker mot forskningsprosjektet. Hjem og skole trenger en samarbeidspartner i sine felles anstrengelser fram mot målet om funksjonell tospråklighet for sine barn/elever. Den tredje veiviseren peker mot lærerutdanningens rolle i utdanning av kommende lærere. To områder peker seg ut på bakgrunn av arbeidet med avhandlingen. Det ene gjelder lærerutdannernes rolle i å formidle til studentene betydningen av å arbeide mot en utvikling fra hverdagspråk til skolespråk. Det andre gjelder forholdet mellom tradisjonskunnskap og tradisjonelle læringsformer og den teoretisering som utvikling av det kognitive/akademiske skolespråket krever.

## Čoahkkáigeassu

Dutkosa fáddá lea guovttegielat oahppiid lohkanegbbolašvuohta. Oahppoplána (L97Sámeigiella) ulbmila vuodul doaibmi guovttegielalašvuođa birra, lea dás dahkkon buohtastahttin informánttaid lohkanegbbolašvuođas dan guovtti gielas. Guovttegielašvuohta ovddasta mánggabealát fáddá, ja danne lea kontekstuála válddahallan deatalaš vuoddu go bohtosiid galgá áddet. Dán konkrehta konteavstta dovdomearkkat leat ahte oahppit guovttegielat ruovttuin orrot guovlluin gos majoritehtagiella lea dominántta, muhto birrasis leat geahččalisgoahtán vitaliseret minoritehtagiela. Váhnemat leat válljen minoritehtagiela oahpahušgiellan mángga buriid ákkaid geažil. Oahppiid lohkanegbbolašvuođa iskanbohtosat miellidbukte ovttabargoproševtta skuvlla, ruovttu ja oahpaheaddjioahpahusa gaska. Ovttasbargguulmil lei guovttesuorgat: Vuostažettiin oažžut oktasaš áddejumi erohusas árgabeaivválašgielas mii geavahuvvo beaivválaš gulahallamis ja dan kognitiivvalaš/akademihkalaš gielas mii lea vuodđun lihkestuvvat skuvlla oahpahas. Dasto maid skuvla ja ruokto ovtta sáhttet bargat nannet gielalaš eavttuid ovddidan várás agiadekváhta lohkanegbbolašvuođa.

Proševtta váldogávdnosiid sáhtá čohkket ja hámuhit golbman ofelažžan mat čujuhit ovddasgavlui. Álgo ofelaš bidjá várvešvuođa daid kriteriijaide mat leat vuodđun go vállje oahpahanmodealla dán konkrehta konteavsttas, eahpečielggaduvvon rollaide skuvlla ja ruovttu ovttasbarggus ja báikkálaš servodaga ja massemediaid rolla minoritehtagiela vitaliseremis. Nubbi ofelaš čujuha dutkanprošektii. Ruoktu ja skuvla dárbašit ovttasbargoguoimmi daidda oktasaš rahčamušaide mas ulmil lea doaibmi guovttegielašvuohta mánáidasaset/oahppiidasaset. Goalmmát ofelaš čujuha oahpaheaddjioahpahusa rollii oahpahit boahttevaš oahpaheaddjiid. Guokte suorggi *ihitet* dutkosa barggu vuodul. Nubbi guoská oahpaheaddjioahpu rollii gaskkustit studeanttaide mávssolašvuođa bargat dan guvlui ahte ovdánahttit árgabeaivválašgiela skuvllagillii. Nubbi fas guoská oktavuhtii árbevirolašmáhtu ja árbevirolaš oahpahanvuogi ja dan teoretiserejuvvomii maid kognitiivvalaš/akademihkalaš skuvllagiella ovdánahttin gáibida.

## **ABSTRACT**

The dissertation deals with the reading competence of bilingual children. Taking the L97 Sami Curriculum objective of functional bilingualism as a point of departure, a comparison is made of informants' reading competence in the two languages. Bilingualism is a complex field and a contextual description provides an important platform for an understanding of the results. The present context is characterized by pupils from bilingual homes in areas dominated by the majority language, yet in an environment characterized by vitalization of the minority language. The parents have chosen the minority language as the language of instruction for a number of reasons. The results from the study of the pupils' reading competence led to a collaborative project between the school, the pupils' homes, and teacher's training college. The goal of this joint project was twofold: firstly, to achieve a common understanding of the difference between everyday language used in daily interaction and the cognitive/academic language necessary in order to succeed academically. Secondly, to focus on what schools and homes together can do in order to strengthen the linguistic conditions for developing age adequate reading competence.

The main findings from the project may be formulated as three forward-pointing signposts. The first signpost directs attention towards the criteria for choosing educational models in the present context, towards the unsettled roles between homes and schools, and to the role of the local community and mass media in the vitalization of the minority language. The second signpost points towards the research project. Homes and schools need a collaborative partner in their common struggle towards functional bilingualism for the children. The third signpost points to the role of teacher's training in the education of future teachers. Two areas stand out. One is the teacher educators' role in communicating to students the significance of working towards a development from everyday language to school language. The second concerns the relationship between traditional knowledge and traditional ways of learning and the theorization necessary for the development of the cognitive/academic school language.



# INNHOLD

## DEL I INNLEDNING: TOSPRÅKLIGE UTFORDRINGER I ET MINORITETSPERSPEKTIV

<b>1</b>	<b>BAKGRUNN, PROBLEMSTILLINGER OG SENTRALE KONTEKSTER</b>	<b>13</b>
1.1	Prosjektet tar form .....	13
1.2	Min bakgrunn for deltakelse i prosjektet .....	15
1.3	Tre lokalsamfunn – deler av en større sammenheng.....	16
1.3.1	Samene – minoritet og urfolk .....	16
1.3.2	Hva vet vi om utbredelsen av samisk språk i Norge? .....	17
1.4	Minoritetsspråkenes situasjon.....	18
1.4.1	Et blikk ut over landegrensene .....	18
1.4.2	Deler av en nordisk virkelighet.....	19
1.5	Noen etiske refleksjoner.....	21
<b>2</b>	<b>SPRÅKLIG KONTEKST – EN FORUNDERSØKELSE .....</b>	<b>25</b>
2.1	Språkmiljø.....	25
2.1.1	Et overblikk .....	25
2.2	Intervju av foreldre.....	26
2.3	Intervju av lærerne.....	28
<b>3</b>	<b>PROSJEKTETS UTVIKLING OG RAPPORTENS OPPBYGNING .....</b>	<b>31</b>

## DEL II TOSPRÅKLIG OPPLÆRING OG TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ UTVIKLING AV TOSPRÅKLIGHET

<b>4</b>	<b>DET SAMISKE LÆREPLANVERKET OG SAMISK SKOLE .....</b>	<b>35</b>
4.1	Innledning.....	35
4.2	Læreplanens språkvalg .....	35
4.3	En samisk skole – noen kommentarer.....	37
4.4	Fag og språk i symbiose.....	39
4.5	Tospråklig utdanning .....	41
4.5.1	Noen prinsipper for tospråklig utdanning .....	41
4.5.2	Tospråklige opplæringsmodeller.....	43
<b>5</b>	<b>UTVIKLING AV TOSPRÅKLIGHET GENERELT OG LESEKOMPETANSE SPESIELT .....</b>	<b>48</b>
5.1	Innledning.....	48
5.1.1	Noen begrepsavklaringer.....	49
5.2	Lesing som meningsskapende prosess.....	51

5.3	Sosial interaksjon og språklig mediering – et blikk på Vygotskys sosiokulturelle tilnærming til begrepstilegnelse og språkbruk .....	57
5.4	Språkutvikling på to språk.....	64
5.5	Skriftspråkutvikling – fra begynnerleser til avansert leser.....	68
5.5.1	Innledning.....	68
5.5.2	Språk som form og innhold i leseprosessen.....	69
5.5.3	Fra muntlig til skriftlig språk.....	75
5.5.4	Forholdet mellom leserens to språk .....	77
5.6	Språk og lesekompetanse – en oppsummering og en fortsettelse.....	84

### **DEL III PROSJEKTETS FØRSTE FASE: LESEKOMPETANSE PÅ TO SPRÅK**

<b>6</b>	<b>EN DESKRIPTIV-ANALYTISK TILNÆRMING.....</b>	<b>86</b>
6.1	Et overordnet perspektiv .....	86
6.1.1	Generelle metodologiske vurderinger .....	86
6.1.2	Fagtradisjon relatert til metodespørsmål.....	88
6.2	Refleksjoner over metodevalg .....	91
6.3	Utvikling av metode og prosedyre ved innhenting av data .....	94
6.3.1	Innledning.....	94
6.3.2	Hvem er informantene.....	94
6.3.3	Smal eller bred tilnærming? .....	95
6.3.4	Observasjon av lesekompetanse.....	95
6.3.5	Observasjon av ord- og begrepsrikdom.....	100
6.4	Kategorier til drøfting.....	101
<b>7</b>	<b>KARAKTERISTISKE TREKK VED LESEKOMPETANSEN .....</b>	<b>103</b>
7.1	Karakteristiske trekk ved informantenes opplæring .....	103
7.2	Hva er observert? .....	103
7.3	Avkoding – lesingens tekniske side .....	104
7.3.1	Karakteristiske trekk ved avkodingen.....	104
7.3.2	Fonologiske feillesninger .....	106
7.3.3	Grammatiske feillesninger .....	107
7.3.4	Semantiske feillesninger .....	109
7.4	Leseforståelse – lesingens hensikt.....	110
7.4.1	Forståelse av fortellingstekster på tredje klassetrinn .....	110
7.4.2	Forståelse av fagtekster på mellomtrinnet .....	112
7.5	Ord- og begrepsrikdom.....	114

<b>8</b>	<b>VURDERING AV LESEKOMPETANSEN .....</b>	<b>116</b>
8.1	Språklig kompleksitet og vurdering .....	116
8.2	Hva har skjedd før prosjektstart? .....	118
8.2.3	Leseforberedende aktiviteter i første klasse .....	118
8.2.2	Leseparathet belyst ved hjelp av lesevansker .....	120
8.2.3	Grunnlaget for leseopplæringen i andre klasse .....	122
8.3	Lesefeil og leseforståelse i tredje klasse .....	125
8.3.1	Vurdering av fonologiske feillesninger .....	126
8.3.2	Vurdering av grammatiske feil .....	129
8.3.3	Vurdering av semantiske feillesninger .....	130
8.4	Antall lesefeil og leseforståelse .....	132
8.5	Et blikk på ordforrådet .....	134
8.6	Ordforståelse versus leseforståelse .....	144

## **DEL IVPROSJEKTETS ANDRE FASE: ET FORSKENDE PARTNERSKAP – ERFARINGER, PLANER OG UTFORDRINGER**

<b>9</b>	<b>AKSJONSFORSKNING – ET FORSKENDE PARTNERSKAP .....</b>	<b>153</b>
9.1	Fra tilskuer til deltaker .....	153
9.2	Aksjonsforskningens utvikling og mangfold .....	155
9.2.1	Reflektert praksis .....	155
9.2.2	Fra felteksperiment til deltakende forskning .....	156
9.3	Aksjonsforskning – profesjonelt arbeid, utviklingsarbeid eller vitenskap .....	163
9.4	En konstruktiv tilnærming til felles aksjon .....	167
<b>10</b>	<b>FORELDRENES OG SKOLENS RELASJON TIL HVERANDRE</b>	<b>173</b>
10.1	Innledning .....	173
10.2	Formelle føringer for samarbeid .....	173
10.3	Perspektiv på skole-hjem-samarbeidet .....	174
10.4	Visjoner og virkelighet i skole-hjem-samarbeidet .....	177
<b>11</b>	<b>ERFARINGER FRA ET FELTARBEID .....</b>	<b>182</b>
11.1	En veiviser .....	182
11.2	Møte mellom forsker, skole og foreldre .....	182
11.2.1	Refleksjoner underveis over møtet mellom aktørene .....	183
11.3	Arbeidsform .....	185
11.3.1	Refleksjoner underveis over arbeidsformen .....	186
11.4	Arbeid for å stimulere minoritetsspråket .....	187
11.4.1	Tospråkliges språkvalg .....	188

11.4.2	Kommentarer og refleksjoner over språkvalg i kommunikasjonen.....	190
11.5	Kultur for tospråklighet.....	192
11.5.1	Kommentarer knyttet til kultur for tospråklighet .....	196
11.5.2	Refleksjoner underveis over samarbeidet mellom hjem og skole .....	197
11.6	Hindringer i arbeidet med stimulering av minoritetsspråket.....	201
11.6.1	Kommentarer til hindringer i arbeidet med stimulering av minoritetsspråket.....	204
11.7	En oppsummering.....	204

## **DEL V UTDANNING OG TOSPRÅKLIGHET: OPPSUMMERING OG VIDEREFØRING**

<b>12</b>	<b>TOSPRÅKLIG UTDANNING I EN SAMISK KONTEKST .....</b>	<b>208</b>
12.1	Et oversiktsbilde.....	208
12.1.1	Lesekompetanse – en del av en språklig virkelighet.....	208
12.2	Samisk som førstespråk – valg av opplæringsmodell .....	212
12.2.1	En nyansering.....	212
12.2.2	Noen overveielser .....	214
12.2.3	Det gode eksemplet – en kontekstuell tilpasning.....	218
<b>13</b>	<b>DE TRE AKTØRERS MØTE .....</b>	<b>224</b>
13.1	Innledning til en avslutning .....	224
13.2	Tre aktører – tre anliggender .....	225
13.3	Tradisjonskunnskap og skolekunnskap .....	227
13.4	Veien videre – tre veivisere.....	230
13.4.1	Hvor er vi?.....	230
13.4.2	Hvor skal vi? .....	232
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>236</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>248</b>

## OVERSIKT OVER TABELLER, DIAGRAM OG VEDLEGG

### TABELLER

Tabell 1: Antall elever som har samisk som førstespråk i grunnskolen

Tabell 2: Andel morfemisk leste ord på tredje klassetrinn

Tabell 3: Antall avkodingsfeil på tredje klassetrinn

Tabell 4: Kategorisering av lesefeil på grunnlag av resultatet fra alle informanter i tredje klasse

Tabell 5: Forståelse av samiske og norsk tekster

Tabell 6: Resultat fra tospråklig prøve (TOSP)

Tabell 7: Økning i leseforståelse etter ordforklaringer

### DIAGRAMMER

Diagram 1: Resultat fra leseprøven på mellomtrinnet

### VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervju med foreldre angående den minoritetsspråklige situasjonen

Vedlegg 2: Intervju med lærerne angående elevenes minoritetsspråklige kompetanse (3. klassetrinn)

Vedlegg 3: Tilbakerapportering etter fase I

Vedlegg 4: Brev angående videreføring av arbeidet med lesekompetanse

Vedlegg 5: Invitasjon til foreldre i 6. og 7. klasse om deltakelse i prosjektet

Vedlegg 6: Invitasjon til skole B om deltakelse i prosjektet

Vedlegg 7: Detaljer fra leseobservasjonene i 3. klasse

Vedlegg 8: Trekk ved fortellingsteksternes lesbarhet

Vedlegg 9: Intervju med foreldre, lærere og rektor om skole–hjem-samarbeid

Vedlegg 10: Spørreskjema til informantene om språkbruk

Del I    INNLEDNING:  
TOSPRÅKLIGE UTFORDRINGER  
I ET MINORITETSPERSPEKTIV

# 1 BAKGRUNN, PROBLEMSTILLINGER OG SENTRALE KONTEKSTER

## 1.1 Prosjektet tar form

Bakgrunn for tematikken i denne avhandlingen var bekymringsmeldinger fra førsteklasse lærere til en prosjektgruppe som arbeidet med begynneropplæring. I bekymringsmeldingene uttrykte lærerne at de tospråklige elevenes kompetanse på opplæringspråket var svakere enn det som en normalt forventer, og mye av lærernes oppmerksomhet var derfor rettet mot språkinnlæring. Spesielt var lærerne opptatte av å utvide elevenes ordforråd.

Både nasjonalt og internasjonalt er det god dokumentasjon på at noen tospråklige elevgrupper utvikler høy kompetanse på begge språk, mens andre grupper ikke gjør det. Utfordringen gjelder spesielt leseforståelse når elevene skal begynne å bruke leseferdigheten som et redskap for å lære. Særlig minoritetsgrupper står i fare for ikke å utvikle lesekompetanse på et nivå som gjør lesing til et effektivt redskap for læring. Både lærernes bekymringsmeldinger og internasjonal forskning gir grunn til å stille spørsmål om nivået på elevenes lesekompetanse. Lærernes bekymringsmelding førte derfor til forskningsprosjekt: *Tospråklige utfordringer i utvikling av lesekompetanse i et minoritetsperspektiv.*

Det generelle målet med forskningsprosjektet var å presisere og konkretisere elevenes språklige forutsetninger for å lykkes i en minoritetsspråklig utdanning. Oppmerksomheten ble rettet mot elevenes lesekompetanse. Dette førte til en deskriptiv tilnærming der problemstillingen var: *Hva karakteriserer tospråklige elevers lesekompetanse på de respektive språkene vurdert i forhold til begynnende lesning på tredje klassetrinn og avansert lesning på femte klassetrinn?*

Før denne delen av forskningsprosjektet ble gjennomført, var det behov for å få et visst overblikk over det feltet forskningen var rettet mot. Det ble derfor gjennomført intervju med foreldre og lærere der det ble stilt spørsmål om elevenes språkmiljø, dvs. bruk av både minoritets- og majoritetsspråket i hjem, nabolag, skole og lokalsamfunn forøvrig.

Språkkompetanse utvikles ved at språket tas i bruk på så mange domener som mulig i forhold til et mangfold av tema i kommunikasjon med ulike samtalepartnere. Både foreldre, barn, skole og samfunnet for øvrig har forventninger om at nye generasjoner skal lykkes i de utdanningsløpene de velger, og gjennom dette bli "gagns menneske i heim og samfunn". Minoritetsspråklige elever vil være sårbare i den grad deres språkkompetanse ikke er på det nivået som skolen forutsetter. I ILO-konvensjon nr. 169, artikkel 26, slås det fast at *Det skal treffes tiltak for å sikre medlemmer av vedkommende folk minst like god mulighet til å skaffe seg utdanning på alle nivåer som den øvrige del av nasjonalsamfunnet har.*

Samisk grunnskoleopplæring har en strukturell side som ivaretas gjennom samisk lærerutdanning, samisk læreplan og retten til å velge samisk som opplæringspråk. Utdanningen har også en praktisk-pedagogisk side. Skal målsettingene nås, er det nødvendig at elevene får muligheten til å utvikle sin kompetanse i alle språkets modaliteter (lytte, tale, lese og skrive) og ta i bruk skriftspråket på det nivå som skolen har som forutsetning for å lykkes.

To forhold førte forskningsprosjektet videre i en ny fase. Det ene var generell kunnskap om betydningen av gode språkferdigheter som en forutsetning for avansert lesning, og lesekompetanse som et av de viktigste redskap for læring i skolen. Det andre var den spesielle kunnskapen fra undersøkelsen av elevenes lesekompetanse i prosjektets første fase. Disse to forholdene representerte en handlingsrettet utfordring og en oppgave rettet mot å styrke elevenes språklige forutsetninger for å utvikle en tilfredsstillende lesekompetanse. Oppgaven var for omfattende til at hjem eller skole kunne ta utfordringen hver for seg, og dette førte til et aksjonsforskningsprosjekt med følgende problemstilling: *Hva kan skole, hjem og lærerutdanning i fellesskap gjøre for å styrke de språklige forutsetningene for utvikling av lesekompetanse slik at de svarer til de forventninger og krav som ligger i skolens faglige opplæring?*

Denne delen av problemstillingen ble formulert ut fra en forståelse av at samarbeid er nødvendig for å bidra til utvikling både av språkkompetanse generelt og den minoritetsspråklige kompetansen spesielt. Opprinnelig var også lokalsamfunnene, representert med kommunenes språksentre, tenkt med som deltakere i prosjektsamarbeidet. De ønsket å delta, men hadde ikke kapasitet. I et av lokalsamfunnene startet språksenteret imidlertid en sygruppe der det konkrete målet var å sy et tradisjonelt samisk klesplagg, mens bidragets primære hensikt var å skape et minoritetsspråklig domene for barn og foreldre. De fleste elevene og deres mødre deltok.

Skole og hjem har, uavhengig av prosjektet, et samarbeid som departementet har pålagt alle skoler og hjem å delta i. Aksjonsforskningsprosjektet er avhengig av kvaliteten på samarbeidet mellom hjem og skole. For å få et innblikk i de eksisterende samarbeidsrelasjonene ble det derfor i forkant av aksjonsforskningsprosjektet gjennomført intervju ved en av skolene der det ble stilt spørsmål til rektor, lærer og foreldre om ideal og virkelighet i samarbeidet dem i mellom.

Et samarbeidsprosjekt som har til hensikt å styrke elevenes språkkompetanse, fordrer at alle deltakere ser språkets betydning i barnas/elevenes opplæring, og de forutsetningene som ligger til grunn for en positiv språklig utvikling muntlig som skriftlig. Et slikt samarbeid krever engasjement og bruk av tid og dermed prioriteringer blant alle de daglige gjøremål. Det fordrer at alle parter ser nytten av samarbeidet både på kort og lang sikt. Foreldrene har gjort et språkvalg for sine barns utdanning og har begrunnet det med en visjon om språklig og kulturell



identitet som videreføres til kommende generasjoner. Elevenes lærere er en del av det samme lokalsamfunnet som foreldrene og har gitt klart uttrykk for at de deler denne visjonen. Utfordringen for de samarbeidende partene er å bygge bro fra visjon til virkelighet for å styrke barnas/elevenes lesekompetanse som et viktig grunnlag for faglig utvikling.

Forskningsprosjektets overordnede perspektiv er å fokusere på sammenhenger mellom språkmiljø, språkkompetanse, lesekompetanse og læring. For å belyse denne sammenhengen er teori om språktilegnelse generelt og tospråklighet spesielt trukket inn. Videre er teoretiske perspektiv som belyser forholdet mellom muntlig og skriftlig språk, nærmere bestemt lytteforståelse og leseforståelse, tatt i bruk. I aksjonsforskningsdelen er oppmerksomheten rettet mot tospråklige opplæringsmodeller og modeller for samarbeid mellom hjem og skole; et samarbeid som representerer et møte mellom profesjon og ikke-profesjon/andre profesjoner, og der aktørene har ulike relasjoner til de som er prosjektets egentlige midtpunkt; barna/elevene. Dette gir prosjektet en bredde som er utfordrende i en avhandling der en forventer fordypning. Ut fra aktørens perspektiv er det en indre sammenheng som knytter sammen de ulike områdene som prosjektet berører. I en viss forstand kan en si at det er bredden som representerer prosjektets dybde. I framstillingen er det nødvendig å dele opp den sammensatte virkeligheten, og samtidig få fram at delene utgjør ulike lag av en praktisk virkelighet.

## **1.2 Min bakgrunn for deltakelse i prosjektet**

Gjennom 15 år som lærer i barneskolen har jeg utviklet en sterk interesse for leseopplæring. Det var en sann glede for hver elev som oppdaget det alfabetiske prinsipp, sammenhengen mellom språklydene og bokstavene; et steg på veien fra muntlig tale til skrift. For mange elever gikk dette smertefritt, for noen kostet det både svette og tårer. Det vakte min interesse for det spesialpedagogiske feltet. Hva kan elever med lesevansker lære oss om normal leseutvikling? Hvor er det utviklingen stopper opp eller går i uønsket retning? Det finnes en omfattende forskning om lesevansker, og resultatene fra deler av denne forskningen gir verdifulle innspill til arbeidet med forebygging av lesevansker.

De fleste årene mine som lærer i barneskolen var i tospråklige miljø i samiske områder. Det åpnet øynene mine for det minoritetsspråklige perspektivet i skolens generelle arbeid, og ikke minst i forhold til lese- og skriveopplæringen. Da jeg etter en del år hadde arbeidet med videreutdanning for førskole- og allmennlærere med spørsmål rundt språk, lesing og skriving, og fikk spørsmål fra Sametinget om å delta i et prosjekt knyttet til leseopplæring og til utvikling av planer for spesialpedagogisk arbeid i samisk barnehage og skole, var det vanskelig å takke nei til en så spennende utfordring. Det er min samlede erfaring fra grunnskole,

høgskole og prosjektarbeidet i Sametinget som har ført meg til forskningsprosjektet som presenteres, analyseres og drøftes i denne avhandlingen.

### **1.3 Tre lokalsamfunn – deler av en større sammenheng**

#### **1.3.1 Samene – minoritet og urfolk**

Minoritetsbefolkningen i Norge har økt betraktelig i løpet av de siste 30 årene, en utvikling som Norge deler med mange vest-europeiske land. Det startet med gjestearbeidere og immigranter og har fortsatt med asylsøkere, flykninger og familiegjenforening for personer som har fått oppholdstillatelse. Dette har ført til økt faglig og forskningsmessig interesse for tospråklighet i Norge og Norden for øvrig. De nye tospråklige gruppene har individuelle rettigheter, men ikke grupperettigheter på linje med et folk som er definert som en minoritet i forhold til internasjonale lover. Et sentralt kriterium for å bli definert som urfolk er at innbyggerne har levd i området ”i uminnelige tider”. ILO-konvensjonen nr. 169 om urbefolkning og stammefolk i selvstendige stater, artikkel 1, sier at: 1) *Denne konvensjonen gjelder for urfolk i selvstendige stater som er ansett som opprinnelige fordi de nedstammer fra de folk som bebodde landet eller en geografisk region som landet hører til da erobring eller kolonisering fant sted eller da de nåværende statsgrenser ble fastlagt, og som – uansett deres rettslige stilling – har beholdt alle eller noen av sine egne sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner.* 2) *Egen-identitet som urbefolkning eller stammefolk skal være et grunnleggende kriterium for å bestemme hvilke grupper bestemmelsene i denne konvensjonen skal gjelde for.* Norge ratifiserte ILO-konvensjon nr. 169 i 1990.

I 1988 vedtok Stortinget et tillegg til Grunnlovens § 110 om at det påligger statens myndigheter å legge forholdene til rette for at den samiske folkegruppe kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv. I henhold til ILO-konvensjon nr. 169 har Norge forpliktet seg til at samene som urfolk får opplæring og informasjon på sitt eget språk eller på det språket som er mest brukt av den gruppen de tilhører (ILO-konvensjon nr. 169: Artikkel 28). I 1992 kom loven som fastsatte samisk som offisielt språk i Norge. Lovgrunnlaget er endringer og tillegg til Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold av 1987, Lov om grunnskolen av 1969 og Domstolloven av 1915. I dagligtale betegnes dette ofte som ”Språkløven”. Selv om loven likestiller samisk og norsk som likeverdige språk i hele Norge, er den praktiske likestillingen (pr. mars 2007) begrenset til fem kommuner i Finnmark, en i Troms og en kommune i Nordland. Disse sju kommunene, Nesseby/Unjárga, Tana/Deatnu, Karasjok/Kárášjohka, Porsanger/Porsáŋggu, Kautokeino/Guovdageaidnu, Kåfjord/Gáivuotna og Tysfjord/Divttasvuodna, utgjør forvaltningsområdet for de lovfestede språklige rettighetene. Implementering av loven for likestilling mellom språkene har bydd på vansker i form av kritikk mot offentlig bruk av samisk. Et hovedpoeng i kritikken

har vært at bruk av samisk ikke er grunnet i behovet for å bli forstått siden begge grupper har norsk som et felles språk. Til tross for dette har den offentlige bruken av samisk økt kraftig (Magga 2000).

Ut fra et økologisk synspunkt er det sterkeste og mest bærekraftige økosystemet det som er maksimalt mangfoldig. WWF Terralingua (2003) trekker paralleller til bevaring av et språklig mangfold. En antar at det finnes ca. 6800 språk i verden fordelt på 228 land (op.cit.). Mange av språkene står i fare for å dø ut. En bevaring av det språklige mangfoldet krever derfor spesielle beskyttelseiltak. I FNs erklæring om menneskerettigheter fra 1948 er det også formuleringer om ivaretagelse av språklig mangfold i artikkel 2. For minoritetsgrupper er det nødvendig med kollektive rettigheter for å kunne ivareta de individuelle rettighetene. Det har skjedd en langsom endring mot at menneskerettigheter og språkkrettigheter føyes sammen til språklige menneskerettigheter (Skutnabb-Kangas 2000). Skutnabb-Kangas skiller mellom behovet for å beskytte et språk fra å dø ut og behovet for å berike en befolkning gjennom fremmedspråklæring. Nødvendigheten av å beskytte et språk dekkes av språklige menneskerettigheter, mens berikelsesbehovet dekkes av språklige rettigheter, f.eks. retten til å lære et eller to fremmedspråk i grunnskolen. En grunnleggende språklig menneskerettighet er retten til å oppnå et høyt nivå av tospråkighet. Det krever sterke modeller for tospråklig utdanning, i følge Skutnabb-Kangas (2000). En sterk modell preges av at språket brukes som medium i instruksjonen også i andre emner enn språket selv.

### 1.3.2 Hva vet vi om utbredelsen av samisk språk i Norge?

Det snakkes hovedsaklig tre forskjellige samiske språk i Norge: sørsamisk, lulesamisk og nordsamisk. Den absolutt største språkgruppen er nordsamisk. På oppdrag fra Samisk språkråd (nå: Språkstyret) har SEG<sup>1</sup> (2000) gjort en undersøkelse og anslått at ca. 16 000 av de samisktalende bor i det samiske hovedområdet<sup>2</sup>. Dette er 17 prosent av den totale befolkningen i dette området. De fleste av dem som har definert seg som samisktalende (80 prosent) oppgir at samisk primært brukes muntlig: til å snakke med andre og lytte til samisk radio og fjernsyn. Litt over halvparten (53 prosent) sier at de både leser og skriver samisk, men bare 18 prosent sier at de bruker samisk når de skriver brev, tar notater etc. Vel halvparten av den samisktalende befolkningen (53 prosent) oppgir norsk som

---

<sup>1</sup> Sámi Ealáhus- ja Guorahallanguovddás/Samisk Nærings- og utredningssenter

<sup>2</sup> I den geografisk avgrensningen av det samiske hovedområdet inkluderes i det nordsamiske området alle kommunene i Finnmark, alle kommunene i Nord-Troms og dessuten Sorreisa, Bardu, Salangen, Skånland og Lavangen kommuner i Troms og Tjeldsund og Evenes i Nordland. Det lulesamiske området består av Tysfjord og Hamarøy i Nordland. Det sørsamiske området består av Hattfjelldal og Grane i Nordland, Røyrvik, Snåsa og Lierne i Nord-Trøndelag, Roros (utenom sentrum) i Sør-Trøndelag og Engerdal i Hedmark.

sitt sterkeste språk, mens 24 prosent sier at samisk er det sterkeste språket og 21 prosent oppgir at de har samme kompetanse på begge språk.

De fleste (68 prosent) lærer samisk som barn av foreldre og søsken, men det er også en betydelig andel som lærer samisk av øvrig familie (21 prosent) eller på skolen (13 prosent). En av konklusjonene i SEGs rapport er at foreldrenes holdning til betydningen av å beherske samisk er avgjørende for i hvilken grad barna lærer språket. Samiskopplæringen i skolen anses av de fleste (66 prosent) som det viktigste samiskspråklige virkemidlet, mens vel halvparten (52 prosent) holder fram betydningen av å få flere samiskspråklige program i radio og fjernsyn, samt flere samiskspråklige aviser og blader. Omtrent like mange (51 prosent) holder fram betydningen av at samisk tas i bruk i offentlige institusjoner og at samiske navn brukes på skilt og kart.

Det er for tiden (pr. mars 2007) ingen som har sørsamisk som førstespråk i skolen. I Tysfjord kommune er det mulig å velge lulesamisk som førstespråk i grunnskolen og som fag på videregående skole. De tre lokalsamfunnene som er med i forskningsprosjektet ligger i det nordsamiske området. Det er språksituasjonen til disse minoritetsspråklige barna/elevene som det fokuseres på i denne avhandlingen.

## **1.4 Minoritetsspråkenes situasjon**

### **1.4.1 Et blikk ut over landegrensene**

Bare 300 av jordens 6800 språk snakkes av mer enn en million mennesker (Terralinugua 2003). Når de unge ikke lenger lærer språket av den eldre generasjonen, er det fare for at viktige deler også av den kulturelle kunnskapen går tapt. Dette er en reell trussel også når språket bare beherskes delvis. Det er da stor fare for at den spesielle kunnskapen som er inkorporert i språket ikke overføres til det nye dominerende språket.

I Europa snakkes i overkant av 200 språk, dvs. 3 prosent av all verdens språk (op.cit.). Innenfor Storbritannias grenser finns noen av de minoritetsspråkene som enten regnes som døde eller som er i faresonen for å dø ut. Det er walisisk, gælisk, irsk og keltisk. Cornisk, som er et av flere keltiske språk, ble erklært som et utslettet språk tidlig på 1900-tallet. På 1960–70-tallet begynte imidlertid unge familier å reintrodusere cornisk gjennom språkoverføring mellom generasjonene. I dag er det et cornisk språksamfunn med 300 cornisktalende og 3000 som kan noe av språket (Hicks 2003). Språksituasjonen i Wales er noe tryggere. Walisisk snakkes av 18 prosent av befolkningen. Språket er først og fremst et språk for ”hjem og hjerte”, men en har lyktes i å utvikle en delvis walisiskspråklig utdanning på grunnskolenivå, og det arbeides for å utvide dette til å gjelde noen universitetsfag, samt rett til å bruke walisisk i rettssystemet. I arbeidet med språklig vitalisering ser

en det som avgjørende at det er en strukturert og langsiktig språkpolitikk som maksimerer muligheten for også å få til en god offentlig service på walisisk (Huws 2003, Williams 2003).

Det er noen generelle trekk i enhver språkbytteprosess. Den preges av at stadig flere har en gradvis overgang til majoritetsspråket ved at majoritetens språk brukes innenfor stadig flere domener. En konsekvens av dette er at brukerne av minoritetsspråket etter hvert ikke behersker alle språkets modaliteter (forstå og tale, lese og skrive). Brukerne av minoritetsspråket vil litt om senn befinne seg på svært ulike ferdighetsnivå. Det er faktorer både på samfunnsnivå, gruppenivå og individnivå som er med på å forsterke eller begrense en språkbytteprosess. I en vitaliseringsprosess er det flere forhold som er viktige. På samfunnsnivået er majoritetens holding til språklig og kulturelt mangfold viktig. Språklover og de tiltak som settes inn i implementeringen, ikke minst på det økonomiske og det utdanningsmessige området, tilhører også samfunnsnivået. På gruppenivå er de demografiske forholdene avgjørende; som befolkningsstørrelse, aldersfordeling mellom de som behersker språket godt, kjerneområdet og ekteskapsmønstre mellom minoritets- og majoritetsgruppene. På individnivået er det hver enkelts språkvalg, både valg i konkrete samtalsituasjoner og valg av språk i barneoppdragelsen, som er avgjørende (Svonni 1993).

#### 1.4.2 Deler av en nordisk virkelighet

Det samiske bosettingsområdet går gjennom fire nasjonalstater: Norge, Sverige, Finland og Russland. Det tradisjonelle samiske området i Norge strekker seg fra Femunden i sør til Norges nord-østligste grense i Sør-Varanger. Nordisk Samisk Institutt anslår at det finnes 40–50 000 samer i Norge, 17–20 000 i Sverige, 7000 i Finland og 2000 i Russland<sup>3</sup> 4. Det finnes ulike anslag over hvor mange av disse som er samisktalende. En viktig årsak til usikkerheten er ulike definisjoner på hvilken kompetanse som er nødvendig for å bli betegnet som samisktalende. Et anslag er at 25 000 personer i Norge er samisktalende – det vil si at de som et minimum forstår samisk godt nok til å kunne følge en vanlig samtale på samisk (SEG 2000). Til sammenligning anslår en at det bor til sammen 9000 samiskspråklige i Sverige, Finland og Russland, mens et tilsvarende antall samer ikke er samiskspråklig (Korhonen 1988<sup>5</sup>). Totalt regner en da med at det er et sted mellom 30 000 til 35 000 samisktalende personer av ca. 70–80 000 samer. Nyere anslag fra

---

<sup>3</sup> Opplysninger om samefolkets demografi: <http://www.sami-statistics.info/>

<sup>4</sup> Per Axelsson, Umeå Universitet, kommenterte anslag på antall samer i Sverige på en forskerkonferanse i Jokkmokk i august 2006. I de fleste sammenhenger oppgis det at Sverige har 20 000 samer. Anslaget er et estimat med utgangspunkt i statistikk over samer med tilknytning til reindrift i 1975. Södra Lapplands forskningsenhet har tatt utgangspunkt i materiale fra reindrift og stemmegivning til Sametinget og konkluderer med at den samiske befolkningen heller er 50 000 enn 20 000. Per Axelsson påpeker at dette illustrerer problemstillinger når statens myndigheter definerer hvordan samisk identitet skal forstås.

<sup>5</sup> Primærkilde er Svonni, M. (1993): *Samiska skolbarns samiska*.

Kommunal- og arbeidsdepartementet (1995) bygger på hvem som har rett til å skrive seg inn i valgmanntallet, noe som også fungerer som definisjon på hvem som er same. Ut fra disse beregningene anslår en at det bor mellom 50 000 og 100 000 same i hele det samiske bosettingsområdet og at majoriteten, rundt 70 prosent, bor i Norge. Disse tallene sier ikke noe om hvor mange som er samisktalende.

Svonni (1993) har gjort en undersøkelse av samisk språkkompetanse hos 15 skolebarn i Sverige. Barna befant seg i en språkbytteprosess som ble karakterisert av at samisk ble brukt i stadig færre samtalsituasjoner og at det var generelt store nivåvariasjoner i minoritetsbefolkningens språkbeherskelse. I en slik situasjonen har skolen en avgjørende rolle for elevenes tospråklige utvikling. Det er stor fare for at brukerne av minoritetsspråket gradvis går over til å bruke majoritetsspråket på stadig flere språkdømer, noe som igjen får konsekvenser for språkkompetansen. I Svonnis undersøkelse var det f.eks. en tendens til at minoritetsspråket ble brukt oftere hjemme enn i vennekretsen. Barna anvendte det samme språket som samtalepartneren, og de fleste samtalepartnere var brukere av majoritetsspråket. Barnas språkbruk kunne dermed relateres til skolebarna selv og de personene som de kommer i kontakt med hjemme, på skolen og i fritiden.

Svonni (op.cit.) stiller spørsmål om hva det vil si å kunne et språk. Linell (1984) gir en bred definisjon når han sier at ... en optimal språkbeherskning i språket S ..., om (och endast om) han/hon på bästa tänkbare sätt kan göra sig förstådd (respekt förstå andra) i alle möjliga situationer med hjälp av språket S, eventuellt understött av andra (icke-verbale) kommunikationsmedel (1984: 252). Linell beskriver så tre hovedkomponenter i optimal språkbeherskelse: ordforråd, grammatiske konstruksjoner og grammatiske regler. Dette er de viktigste områdene, men han legger også til evne til å utnytte språkressursene i ulike situasjoner og med ulike hensikter. Linell har da trukket inn både lingvistiske og pragmatiske kriterier, men han rangerer de lingvistiske som viktigst fordi dagens samfunn vektlegger kompetanse i å forstå skrift og kunne uttrykke seg skriftlig.

En annen tilnærming i vurdering av språkkompetanse er å ta utgangspunkt i et kontinuum fra kontekstrike situasjoner til kontekstreduserte situasjoner og fra kognitivt ikke-krevende samtaleoppgaver til kognitivt krevende (Cummins 2004). Cummins retter her oppmerksomheten mot det akademiske aspektet ved språket som er viktig for å lykkes i forhold til de skolefaglige kravene, og det gjelder spesielt syntaktiske strukturer og semantiske kategorier. Skriftspråket er sentralt i utdanningen, og skriftspråk i denne sammenheng innebærer å produsere språk uten støtte fra en kommunikasjonspartner. Språkbruk i kontekstrike situasjoner predikerer ikke språkbruk i rekontekstualiserte situasjoner (op.cit.).

## 1.5 Noen etiske refleksjoner

Både før prosjektet startet opp, i løpet av gjennomføringen og i ettertid har forskningsetiske verdispørsmål blitt aktualisert. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006) har konkretisert forskningsetiske retningslinjer som berører alle faser ved forskningsprosessen, fra formulering av forskningsspørsmålet til gjennomføring, analyse og konklusjon. Det forskningsetiske regelverket berører i første rekke forskerens forhold til sine informanter, berørte grupper, institusjoner og til forskersamfunnet. Som forsker er jeg pålagt å sørge for et informert samtykke fra deltakerne, og informantene skal vite at de kan trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt. Dette er fulgt opp. Forskeren skal vise respekt for andre forskeres arbeider ved å vise god henvisningsskikk. I Sametingets forskningsetiske innstilling presiseres noen av de generelle retningslinjene i forhold til minoritetssituasjonen. Lokale bidragsytere skal få den anerkjennelse som er rettmessig i forhold til deres bidrag i forskningsprosessen, og forskningsresultatene må tilbakeføres til lokalsamfunnet.

Det er en del av forskeropplæringen å bevisstgjøres i forhold til forskningens etiske sider ved forskningsprosessen. I min forskning har alle involverte deltatt på informasjonsmøter før og etter de ulike fasene i prosjektet. Resultatene fra første del er tilbakeført samtidig med invitasjon til å delta i prosjektets neste fase. Foreldre, lærere og rektorer ved skolene har gitt sitt samtykke til deltakelse i forskningen. Informanter under 12 år har ikke samtykkekompetanse. Foreldrene har gitt sitt samtykke på vegne av sine barn og med informasjon om at barnet har rett til å si nei til tross for foreldrenes ja.

Det er lagt vekt på å ivareta deltakernes anonymitet. De voksne deltakerne kan nok kjenne igjen egne og de andre deltakernes utsagn og synspunkter når det i avhandlingen refereres fra aksjonsforskningsprosjektet, men utenforstående skal ikke kunne tilbakeføre de presenterte resultatene; verken til elever, foreldre eller lærere. I direkte utsagn fra foreldrene er det noen ganger vist til feil kjønn på barnet/eleven for å vanskeliggjøre gjenkjenningen. Den største utfordringen har vært å ivareta skolenes anonymitet. Det er derfor i liten grad foretatt sammenligninger mellom skolene i drøftingen, lokalsamfunnene er ikke beskrevet utover generelle beskrivelser av språksituasjonen, og kommunene er i avhandlingen betegnet som kommune A, Å og B.

Jeg har opplevd det personlige møtet med foreldre og lærere som utfordrende når det gjelder forholdet mellom distanse og nærhet. Jeg har lang fartstid som lærer, og har også erfaring som yrkesaktiv mor i travle hverdager. Ved noen anledninger i aksjonsforskningsprosjektet har jeg kjent på grensen mellom identifikasjon og overidentifikasjon med foreldrene og lærerne i de utfordringene de møter i sitt daglige virke. Det personlige møtet mellom forsker og praksisfeltets representanter er drøftet i kapittel 11: *Erfaringer fra et feltarbeid*. I dette kapitlet er det

lagt vekt på å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Møtet mellom praksisfeltet og meg som forsker var forskjellig ved de ulike skolene. Jeg har gjort meg noen tanker om årsaken til dette. Den kvalitative forskningsprosessen representerer et møte mellom personer, og personene har ulike roller og ulike perspektiv på språkets betydning i en minoritetsspråklig utdanningskontekst.

I arbeidet med presentasjon og analyse av data ble spørsmål rundt lojalitet overfor informantene og deres miljø aktualisert. En av forskerens grunnleggende oppgaver er å tale sant om resultatene fra forskningen. Det vi si at resultatene er avgjørende, ikke hvilke interesser som kan være knyttet til resultatene eller hvem som presenterer dem. Når det gjelder aksjonsforskningsdelen er min lojalitet til informantene knyttet til å referere på en måte som oppleves av deltakerne som representativt for deres mening, men lojaliteten innebærer ikke å referere det som jeg ikke finner relevant i forhold til å belyse forskningsspørsmålene. Det betyr ikke at jeg kan velge eller utelate innspill fra informantene kun ut fra hva som støtter visse synspunkt. Samtidig er det klart at jeg, som enhver forsker, har en forutforståelse som preger min forskning og dermed hva jeg finner relevant. Forutforståelsen må derfor tydeliggjøres i ethvert forskningsprosjekt, og jeg har gjort rede for dette i prosjektets teoretiske plattform<sup>6</sup>. Presentasjon av den teoretiske plattformen og innsamling og analyse av data skal kunne gi leseren holdepunkter for på hvilket grunnlag konklusjonen er trukket.

I forbindelse med deltakelse på et forskerseminar med fokus på etikk i samisk forskning<sup>7</sup> ble spørsmål om samisk forskning og hvem som kan bedrive samisk forskning aktualisert. Det er nødvendig å knytte noen kommentarer til dette forholdet, og det vil jeg gjøre med utgangspunkt i en artikkel av Bull (2002) der hun reflekterer rundt kunnskapspolitikk, forskningsetikk og det samiske samfunn. Hun stiller spørsmål rundt det som synes som samiske myndigheters sterke ønske om å styre samisk forskning. I den forbindelse kan utnevnelsen av professor Ole Henrik Magga til hovedstyret i Norges forskningsråd<sup>8</sup> sees på som en styrke for den samiske forskningens plass innenfor norsk forskning, men også som viktig for en framtidig grunnlegging av et allsamisk forskningsutvalg. Keskitalo argumenterer for at *Sámi research needs to be based on the freedom to define, initiate and organize research, and the possibility to prioritize of what kind of research should be defined as Sami research, at least when using public funding* (1997: 169). Begrunnelsen er forståelig – en relevant forskning krever kompetanse og kunnskap om den samiske situasjonen. Bull (2002) reiser imidlertid i sin artikkel spørsmål om hva som ligger i begrepet ”samisk forskning”. Begrepet ”norsk forskning” brukes nesten ikke i noen

---

<sup>6</sup> Det vises til kapittel 5: Utvikling av tospråkighet generelt og lesekompetanse spesielt.

<sup>7</sup> *Sáme- ja álgoáibmotdukkama etihkké/ Ethics in Sámi and Indigenous Research* ble avholdt i Karasjok/Kárasjohka, 23.-24. november 2006. Arrangør var Sámi Instituhtta/ Sámi allaskuvla

<sup>8</sup> [www.nsi.no](http://www.nsi.no) 30. januar 2007.



sammenhenger, mens derimot begrepet ”norsk forskningspolitikk” gir mening. Hun har motforestillinger mot å bruke etnisitet som et kriterium for å avgrense et forskningsfelt. Bull konkluderer ikke, men stiller spørsmål om den fornorskingspolitikken som norske myndigheter førte helt fram til 1960–70-tallet, og den identitetskonteksten som har vokst fram etter vitalisering av samisk språk og kultur, har ført til et perspektiv på forskning som gir assosiasjoner til en kompensatorisk samisk forskning. Bull vektlegger at all forskning er situert, og som følge av dette vil all kunnskap være situert, og derfor er det noe paradoksalt i å snakke om samisk forskning. Forskning på samiske forhold vil være preget av fornorskningen i vår nære historie og av myndighetenes bidrag til vitaliseringen. Det er uomtvistelig at forskeren utøver makt gjennom de definisjoner og avgrensninger som gjøres i ethvert forskningsprosjekt. Dette er en del av forskningens uunngåelige vesen, og en kan derfor ikke se på all makt som negativ. I mitt prosjekt er dette aktualisert ved at oppmerksomheten er rettet mot elevenes lesekompetanse på sine respektive språk i den aktuelle konteksten, og lesekompetansens betydning for læring, mens politiske og individuelle årsaksforklaringer er viet lite oppmerksomhet. Mine valg avspeiler gjeldende syn på samene som urfolk og deres rettigheter til valg av opplæringspråk. Det hender at forskningsresultat misbrukes, og hvis så skulle skje, er den eneste måten jeg som forsker kan forholde meg til dette på, å delta i et eventuelt offentlig ordskifte i sakens anledning.

Bull (op.cit.) reiser et kontroversielt spørsmål når hun spør om, eventuelt i hvilken grad, forskning på samiske forhold berører forskningsetikken og forskningskvaliteten når forskeren ikke behersker språket. Svaret på spørsmålet vil selvsagt være avhengig av hvilket samisk samfunn det gjelder. Samisk språk har ikke samme betydning i alle samiske samfunn. Spørsmålet er imidlertid relevant for mitt prosjekt. Min kompetanse for utforming og gjennomføring av det prosjektet som beskrives i denne avhandlingen, gjelder primært kunnskap om generell utvikling av muntlig og skriftlig språk og sammenhenger mellom lesekompetanse og læring. Min samiskspråklige kompetanse er ikke tilstrekkelig til gjennomføring av prosjektet. I gjennomføringen av de minoritetsspråklige leseobservasjonene har derfor lærere forestått kommunikasjonen med informantene, og sammen har vi i ettertid gått gjennom resultatene. I arbeidet med kategorisering av dataene har jeg hatt et nært samarbeid med medhjelpere som har samiskspråklig kompetanse på hovedfagsnivå<sup>9</sup> og kompetanse på leseutvikling og lesekompetanse hos samiskspråklige barn<sup>10</sup>. Deres bidrag i denne fasen av prosjektet har vært helt nødvendig for gjennomføringen. Arbeidsformen i dette prosjektet hadde ikke vært mulig uten å erkjenne grensen for egen kompetanse og avhengigheten av andre

---

<sup>9</sup> Anne Dagmar Biti Mikalsen, Samisk spesialpedagogisk støtte, Statped.

<sup>10</sup> Kirsten Wirkola, Nordnorsk kompetansesenter

vitende samarbeidspartnere. Dette har vært en påminning om forskningsmessig ydmykhet. Dette gjelder all forskning, og Kalleberg (2002) vektlegger nødvendigheten av at forskeren innser sin egen feilbarlighet og grensen for egen forståelse.

Vitenskapelig ydmykhet gjelder også for analyse av dataene, noe som jeg alene må ta ansvaret for. Ydmykhet må imidlertid ikke forstås som en underdanighet der en ikke tror at resultatene fra egen forskning er et relevant bidrag til å belyse et kunnskapsområde. Den intellektuelle ydmykheten har utgangspunkt i respekt for andres kunnskaper og innsikt i et mangfoldig kunnskapsområde.

## 2 SPRÅKLIG KONTEKST – EN FORUNDERSØKELSE

### 2.1 Språkmiljø

I litteratur om endring av det samiske språkets plass i tradisjonelle samiske områder de siste 12–15 år, brukes ofte begrepet ”revitalisering”. Todal (2002) peker på at termen revitalisering antyder at en skal tilbake til noe som har vært. I de lokalsamfunnene som er med i mitt forskningsprosjekt, vil dette bare delvis være dekkende ut fra det foreldre og lærere forteller om utviklingen i deres lokalsamfunn. Minoritetsspråket har ikke tidligere vært et offisielt språk eller skolespråk. Todal velger i sin doktorgradsavhandling å bruke vitalisering om den nye språksituasjonen. Jeg velger å følge Todal på dette punktet. Vitalisering blir her forstått som utvidet bruk av minoritetsspråket på stadig flere arenaer. I det ligger det en vending av en negativ utvikling i bruk av minoritetsspråket.

#### 2.1.1 Et overblikk

Antall språkbrukere har betydning for utvikling og bevaring av språk. I kommune A oppgir 75 prosent av de spurte at de er brukere av minoritetsspråket i noen grad (feilmargin 12,9 prosent), og i kommune Á er tilsvarende tall 35 prosent (feilmargin 6,3 prosent) (SEG 2000). Kommune B ligger utenfor forvaltningsområdet for ”Språkloven” og det er ikke gjort noen tilsvarende undersøkelse. Tabell 1 viser en økning av antall elever som har minoritetsspråket som førstespråk i grunnskolen. Økningen starter tidligere i kommune A enn i kommune Á og senest i kommune B. Tabellen viser samtidig at det er tallmessig små grupper det er snakk om.

Tabell 1: Antall elever som hadde samisk som førstespråk i grunnskolen<sup>11</sup>

Kommune	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	97/98	99/00	01/02	02/03	03/04	04/05
A	11	16	18	22	22	21	23	36	32	28	30	25
Á	7	6	7	7	9	7	18	17	30	24	27	28
B		1					1	8	19	22	9	18

Økning av antall elever som har valgt samisk som førstespråk har kommet på ulike tidspunkt i de tre lokalsamfunnene. Det kan være flere forklaringer til dette. Ved innføring av 10-årig grunnskole økte elevtallet med omtrent 10 prosent. Den reelle økningen av elever som valgte samisk som førstespråk eller andrespråk, var på 4 prosent fordi samisk var gjort til et obligatorisk fag i flere kommuner allerede før innføringen av L97S (Todal 2004). Todal finner i sin undersøkelse av språkvalg i forvaltningsområdet for samisk språklov at tallet på elever som har samisk i sin

<sup>11</sup> Tallene er hentet fra Todal 2002: 90/91 fram til år 99/00. Fra 01/02 er tallene hentet fra [www.wis.no/gsi/](http://www.wis.no/gsi/) Skolemyndighetene har ikke statistikk for skoleårene 96/97, 98/99 og 00/01.

fagkrets, har holdt seg relativt stabilt etter innføring av L97S. Variasjonene for kommunene A, Á og B kan skyldes tilfeldige variasjoner i elevtallet. Det er f.eks. større mobilitet i lokalsamfunn B enn i de to andre lokalsamfunnene som deltar i mitt prosjekt.

## 2.2 Intervju av foreldre

Foreldre og lærere ble intervjuet i oppstartfasen av prosjektets første del. Hensikten med intervjuene var å få innsikt i informantenes språkmiljø og utvikling av minoritetsspråklig kompetanse gjennom vurderingene til noen av informantenes nærpersoner. Foreldrene ble stilt spørsmål innenfor fem områder som griper over i hverandre: språksituasjonen i lokalsamfunnet, språksituasjonen i familien, barnets generelle språkkompetanse, barnets språklige omgivelser og foreldrenes begrunnelse for valg av samisk som førstespråk for sitt barn<sup>12</sup>. Alle foreldre fikk de samme spørsmålene. Spørsmålene var åpne og det ble spurt etter deres beskrivelser og vurderinger innenfor de fem nevnte områdene. Foreldrene fikk de samme oppfølgingsspørsmålene for å få så god dokumentasjon som mulig innenfor en så liten gruppe som det her er snakk om, men det ble også åpnet for innspill fra foreldrene.

Foreldrenes beskrivelse av språksituasjonen i lokalsamfunn A og Á er ganske lik selv om det er gradsforskjeller. Minoritetsspråket høres lite i det offentlige rom. Det brukes primært hjemme mellom kjente som har etablert sosiale kontakter på minoritetsspråket, men også på disse domene<sup>13</sup> brukes majoritetsspråket i stor grad. Det er de eldre som utgjør det minoritetsspråklige fundamentet selv om mange ord fra majoritetsspråket har erstattet gamle minoritetsspråklige ord også hos den eldre generasjonen.

Alle barna i undersøkelsen har minst en person i storfamilie eller nabolag som de kan kommunisere med på minoritetsspråket. Lekespråket er norsk også mellom barn der alle bruker minoritetsspråket som det eneste eller ett av to språk i kommunikasjon med foreldrene. Foreldrene forteller at dette gjelder også i lek mellom søsken, søskenbarn og nabobarn. Alle foreldrene er samstemte i at deres barn ikke har noen problemer med daglig kommunikasjon på minoritetsspråket. På tredje klassetrinn var det to av foreldrene som vurderte minoritetsspråket til å være barnas sterkeste språk, mens et foreldrepår vurderte begge språk til å være likestilte, og foreldrene til tre av barna vurderte majoritetsspråket til å være barnas sterkeste

---

<sup>12</sup> Det vises til vedlegg 1.

<sup>13</sup> Domene blir her forstått som et område for menneskelig aktivitet som er knyttet til bestemte tidspunkt, situasjoner eller relasjoner. Det kan være familie eller vennekrets, utdanning eller yrkesutøvelse. Eksempler på domener som er relevant innenfor denne avhandlingens perspektiv, er tv/radio/CD/DVD og trykte medier som blader, aviser og bøker. Informasjonsteknologi er et domene med økende betydning (Engen og Kulbrandstad 2004:35).

språk. I den utvidete gruppen på femte klassetrinn vurderte halvparten av foreldrene minoritetsspråket til å være barnets sterkeste språk.

I følge foreldrene har det skjedd en positiv utvikling i løpet av de siste 10–15 årene. De legger vekt på at både hjem og skole har vært gjennom en bevisstgjøringsprosess som en del av den språklige vitaliseringen. Foreldrene forteller at det nå er flere barn som bruker minoritetsspråket i daglig kommunikasjon, men samtidig stiller foreldrene spørsmål om barna er tilstrekkelig etablerte brukere når de gamle faller fra.

Den generelle endringen i samfunnet har ført til at stadig færre arbeider innenfor tradisjonelle næringer. Det svekker minoritetsspråket fordi det innenfor f.eks. reindrift, småbruk og fjordfiske finnes et rikt minoritetsspråklig vokabular som har vært i daglig bruk og blitt overført på naturlig måte til neste generasjon. De samfunnsmessige endringene har ført til nye arbeidsplasser, særlig innenfor turisme, service og offentlig forvaltning. Språkstyret i Sametinget har som sin oppgave å utvikle ny terminologi, det som Todal (2002) betegner som korpusplanlegging, men de nye ordene har ikke fått gjennomslag hos alle grupper. Foreldrene sier at de følger det unaturlig å ta i bruk de nye ordene. De har blitt vant til å bruke majoritetsspråklige ord i minoritetsspråklig grammatisk form. Flere av foreldrene sier at de nesten ser på dette som en del av lokalsamfunnets minoritetsspråklige dialekt. De nye minoritetsspråklige ordene fører for eksempel til at når de unge og mellomgenerasjonen skal snakke med de gamle om ”nye” tema, må de ta de majoritetsspråklige ordene i bruk for å bli forstått. I det ene lokalsamfunnet har de lagt planer for å heve minoritetsspråkets status ved å legge til rette for at begge språk kan brukes i offisielle situasjoner. Minoritetsspråkets funksjon er dermed styrket. De praktiske sidene er løst ved bruk av kommunal tolk.

Det er stor interesse for språkkurs hos mellomgenerasjonen (dagens foreldre til barn i barnehage og grunnskole), men de færreste kommer så langt at de tar minoritetsspråket i bruk i daglig kommunikasjon. Én grunn til det, sier foreldrene, er at lokalsamfunnene er små, og de fleste kjenner hverandre og har etablert majoritetsspråket som felles kommunikasjonsspråk. Det er stor enighet om at det er krevende å skifte språk når kommunikasjonen er etablert på et av språkene. De begrunner dette med at språk er knyttet til følelser, og det føles derfor unaturlig å skifte språk i etablerte relasjoner. Samtidig forteller foreldrene om mange situasjoner der de noen ganger kommuniserer på minoritetsspråket og andre ganger på majoritetsspråket. Det kan være temaet for samtalen som fører til dette eller at en enspråklig sambygdning deltar i deler av samtalen. Andre ganger vet de ikke helt hvorfor de velger det ene eller det andre språket.

Jo mindre språket brukes i det offentlige rom, jo større ansvar hviler på hjem, slekt og nabolag for å ta minoritetsspråket i bruk innenfor ulike domener.

Språksituasjonen er forskjellig for elevene i dette prosjektet, men har det fellestrekk at majoritetsspråket er sterkt til stede innenfor alle domener. Foreldrene beskrev et nyansert språkmønster i hjemmene. For noen få var minoritetsspråket hovedspråk i familiens liv i hjemmet. For de fleste familiene var majoritetsspråket familiens felles språk eller et av to felles språk. Hos noen er majoritetsspråket familiens felles språk, mens en av foreldrene bruker minoritetsspråket overfor barna. Hos andre bruker begge foreldrene minoritetsspråket til barna, men majoritetsspråket i samtale med hverandre. Eller majoritetsspråket er hovedspråket i familien mens andre i slekten ivaretar det minoritetsspråklige miljøet for barnet.

Foreldrene hadde felles en frykt for at deres barn skulle miste sitt samiske språk og sin samiske identitet, og dette var grunnen til at de valgte minoritetsspråklig opplæring for sine barn. De ble bedt om å se ti år fram i tiden og gjøre seg tanker om hvordan den minoritetsspråklige situasjonen da ville være i deres lokalsamfunn. Alle uttrykte en avmålt optimisme. Foreldrene har valgt minoritetsspråket som opplæringspråk for sine barn på skolen med den hensikt og i den tro at deres barn skal bli stabile brukere av minoritetsspråket og overføre det til sine barn. Foreldrene uttrykker et personlig ansvar for at minoritetsspråket ikke skal dø ut i deres lokalsamfunn, og de ser at hjemmet er et viktig domene for overføring av minoritetsspråket til nye generasjoner. Det som ikke kommer fram i denne undersøkelsen, er om det er mange foreldre som har gjort andre valg fordi de ikke deler optimismen til de foreldrene som deltar i prosjektet. Hvis så er tilfelle, vil det ha betydning for det minoritetsspråklige miljøet i lokalsamfunnet.

### 2.3 Intervju av lærerne

For å få et mer helhetlig inntrykk av lokalmiljøets språkkontekst ble også lærerne inkludert i forundersøkelsen. Lærerne fikk spørsmål innenfor fire områder<sup>14</sup>. De ble bedt om å vurdere elevenes muntlige språk både når det gjaldt forståelse og evne til å uttrykke seg på minoritetsspråket. Videre ble de bedt om å vurdere om de oppfattet elevenes majoritetsspråklige kompetanse som ”normal” for alderen. Lærerne vurderte også elevenes lesekompetanse både når det gjaldt skolebøker og barnebøker. To av spørsmålene var knyttet til elevenes valg av språk i ulike kommunikasjonsituasjoner.

Lærerne ble også bedt om å ta stilling til om elevene på minoritetsspråket forsto daglig tale som beskjeder og spørsmål om praktiske dagligdagse forhold ”nesten alltid”, ”av og til” eller ”nesten aldri”. Fire av elevene ble vurderte til å forstå ”nesten alltid” mens to ble vurderte til å forstå ”av og til”. Lærerne ble så bedt om å vurdere elevenes forståelse av faglige framlegg og tekster som læreren leste høyt for elevene, eller som elevene leste selv. Her vurderte lærerne tre av elevene til å

---

<sup>14</sup> Det vises til vedlegg 2.

forstå ”nesten alltid” og tre til å forstå ”av og til”. De elevene som forstod av og til fikk gjerne med seg hovedpoengene, men de mistet detaljene.

Neste punkt var en vurdering av elevenes språkvalg i organiserte og uorganiserte aktiviteter. På tredje klassetrinn var det, i følge lærerne, fire av elevene som svarte ”nesten alltid” på det språket de ble tiltalt på, mens to gjorde det ”av og til”. Samme mønster gjorde seg gjeldende når elevene tok initiativ til samtale. I ikke-organiserte aktiviteter valgte alle elevene majoritetsspråket selv om aktiviteten foregikk i en tospråklig kontekst.

Utsagnene til fem av elevene ble i klasseromssamtaler karakterisert til å være ”korte ytringer som ofte ikke er grammatisk korrekte”. De andre svaralternativene var ”eleven svarer med enkeltord” eller ”eleven bruker større språklige enheter som ofte er grammatisk korrekte”. En av elevene ble karakterisert til å ha ytringer som passet til siste svaralternativ. Lærerne vurderte elevenes kompetanse på majoritetsspråket til å være ”svært god” for tre av elevene og ”normalt for alderen” for de tre andre.

Elevenes forståelse av minoritetsspråklige tekster i bøker som ble brukt på tredje klassetrinn, ble vurdert til å være ”normalt for alderen” for én elev og ”dårligere enn normalt” for resten av gruppa. Forståelse av skjønnlitterære tekster ble vurdert til å være ”normalt for alderen” for tre elever, mens det ikke var noen formening om leseforståelsen av denne type tekster for resten av gruppa.

Det minoritetsspråklige skolemiljøet er forskjellig på de tre skolene selv om de har det felles at de er en minoritetsgruppe. På en av skolene dominerer majoritetsspråket både i frie og organiserte aktiviteter. Det eneste minoritetsspråklige domene på tredje klassetrinn var gruppeundervisning i og på minoritetsspråket og som instruksjonsspråk i noen faglige emner utover dette. Antall timer har variert med mange timer i første klasse til seks uketimer i tredje klasse. Siden har det vært en økning i timetallet på mellomtrinnet både i undervisning på minoritetsspråket og en viss tilrettelegging for tospråklig undervisning. Den tospråklige undervisningen foregikk ved at den tospråklige læreren henvender seg på minoritetsspråket til elevene som hadde valgt dette som førstespråk, og elevene svarer på minoritetsspråket. Læreren flettet svarene og kommentarene fra elevene inn i sine egne kommentarer på majoritetsspråket, og sikret på den måten at elevene med samisk som andrespråk og de enspråklige elevene ble inkludert. For øvrig var lærebøkene på majoritetsspråket, det samme var den faglige gjennomgangen og arbeidsoppgavene. Når elevene arbeidet i grupper, var det ikke lagt opp til at de minoritetsspråklige elevene kunne arbeide sammen. På de to andre skolene var all organisert aktivitet i klasserommet på minoritetsspråket, og det ble bare brukt minoritetsspråklige læremidler. I organiserte uteaktiviteter der flere grupper samarbeidet, var majoritetsspråket fellesspråk også her.

Lærerne ved alle de tre skolene arbeidet for å øke elevenes kommunikative bevissthet ved valg av kommunikasjonsspråk. Det fordrer at elevene får innsikt i den minoritetsspråklige situasjonen som de er en del av. En ensidig pragmatisk tenkning, ved valg av språk i den tospråklige konteksten, fører erfaringsmessig til at minoritetsspråket taper terreng. Ved en av skolene var det flere elever i femte enn i tredje klasse som brukte minoritetsspråket av og til i friminuttene. Bare unntaksvis ble minoritetsspråket brukt i friminuttene i tredje klasse. Det hendte også at elevene i femte klasse gikk tilbake til å bruke minoritetsspråket selv om de slo over på majoritetsspråket i deler av samtalen av hensyn til en enspråklig kommunikasjonspartner. Ved alle de tre skolene var lærerne opptatt av å bidra til at elevene skulle se verdien i og føle en stolthet over sin tospråklige kompetanse.



### 3 PROSJEKTETS UTVIKLING OG RAPPORTENS OPPBYGNING

Starten på arbeidet fram mot denne avhandlingen var, som nevnt innledningsvis, en bekymringsmelding fra praksisfeltet. Prosjektet startet da elevene gikk i tredje klasse. Første trinn var en forundersøkelse av elevenes språkmiljø og foreldre og læreres vurdering av elevenes språkkompetanse. Ut fra dette ble det foretatt en undersøkelse av lesekompetansen til to elevgrupper i tredje klasse ved to skoler i to lokalsamfunn (skole A i lokalsamfunn A og skole Á i lokalsamfunn Á<sup>15</sup>). Hele populasjonen på klassetrinnet i de to lokalsamfunnene deltok i prosjektet; til sammen seks elever.

Forventningene til elevenes leseferdighet øker på mellomtrinnet<sup>16</sup> – det skal nå leses for å lære, ikke for å øve seg på å lese. Erfaringene fra tospråklighetsforskning viser at det tar tid å utvikle språkkompetanse som tilfredsstillende skolens forventninger. Det kunne tenkes at det ikke var grunn til bekymring. Prosjektet ble derfor videreført da elevene i de to opprinnelige gruppene kom i femte klasse<sup>17</sup>. Siden elevene gikk på fädelte skoler med hele mellomtrinnet i samme gruppe, ble målgruppa utvidet, og en tredje skole ble innlemmet i prosjektet<sup>18</sup>. Til sammen var nå tretten elever med i prosjektet. Resultatet fra leseobservasjonen på mellomtrinnet førte prosjektet direkte over i en ny fase. Intensjonen var å bidra til utvikling av et samarbeid mellom skole og hjem i den hensikt å stimulere det språklige grunnlaget for avansert lesing. Lærerutdanningen gikk inn som en samarbeidspartner, men først ble det gjennomført en forundersøkelse av visjoner og virkelighet i skole–hjem-samarbeidet ved den ene skolen<sup>19</sup>.

I en viss forstand kan en si at prosjektet ble til mens veien ble gått. I tredje klasse var det elever fra to skoler som bidro til datamaterialet (skole A i lokalsamfunn A og Á i lokalsamfunn Á)<sup>20</sup>. I femte klasse deltok de samme elevene, men nå kom det sju elever til fra mellomtrinnet (3 femteklassinger, 3 sjetteklassinger og en sjuendeklassing) og noen av de nye elevene tilhørte en tredje skole (skole B i lokalsamfunn B)<sup>21</sup>. Av ulike grunner var det ikke aktuelt for skole Á å

---

<sup>15</sup> De to første bokstavene i det samiske alfabetet er A og Á.

<sup>16</sup> Betegnelsen "mellomtrinnet" er nå gått ut av offisiell språkbruk. For enkelthets skyld er betegnelsen brukt i rapporten siden 5.–7. klassetrinn utgjorde en organisatorisk enhet med samme lærer og opplegg da undersøkelsen ble foretatt.

<sup>17</sup> Det vises til vedlegg 3 og 4.

<sup>18</sup> Det vises til vedlegg 5 og 6.

<sup>19</sup> Det vises til kapittel 10.2.2: Visjoner og virkelighet i skole–hjem-samarbeidet

<sup>20</sup> Resultatene fra denne undersøkelsen er tidligere gjort kjent i rapport til Sametinget/Sámediggi: *Leseutvikling hos elever med to førstespråk*. En forkortet utgave: Reading development in bilingual pupils. *Eureka smátrykke* (6/2005) finnes på <http://www.hitos.no/FoU/eureka/sdigital>

<sup>21</sup> Resultatet fra undersøkelsen er publisert på <http://www.hitos.no/FoU/eureka/sdigital> Rapportens tittel er: Tospråklige elevers skolespråk – en undersøkelse av tospråklige elever på mellomtrinnet og deres forståelse av fagtekster. *Eureka smátrykke* (4/2005).

delta i aksjonsforskningsprosjektet mellom skole, hjem og lærerutdanning. Skole A har vært med hele veien og deltok også i forundersøkelsen angående samarbeidet mellom skole og hjem, skole Á deltok i undersøkelsen på tredje klassetrinn og mellomtrinnet, men ikke i aksjonsforskningsprosjektet, og skole B deltok i undersøkelsen av leseferdighet på mellomtrinnet og i aksjonsforskningsprosjektet.

I avhandlingen brukes begrepene *barn*, *elever* og *informanter* tilsynelatende om hverandre for de samme personene. Barn brukes vanligvis når det er i relasjon til foreldre og elever i relasjon til skole, mens informant er barnas/elevens rolle som informatører i den deskriptiv-analytiske delen av prosjektet. I aksjonsforskningsdelen føles det unaturlig å betegne samarbeidsaktørene som informanter. Der brukes betegnelsen *foreldre*, *lærere* og *rektor*, og noen ganger brukes betegnelsen *skolens representanter* når lærere og rektorer sees på som én gruppe. I denne delen av prosjektet er barna/elevene/informantene bare indirekte til stede. Fokus er på de voksne rundt barna og deres rolle i arbeidet med å styrke sine barns og elevers lesekompetanse.

### **Avhandlingens oppbygning**

Avhandlingen er organisert i fem deler. Den første innledende delen består av tre kapitler der prosjektets bakgrunn og spørsmål presenteres. Innledningen inneholder en generell beskrivelse av den samiske språksituasjonen. I kapittel 2 beskrives den språklige konteksten i to av lokalsamfunnene på bakgrunn av en forundersøkelse som bygger på intervju med foreldre og lærere, og i kapittel 3 beskrives prosjektets utvikling.

Avhandlingens andre del er organisert i to kapitler. I kapittel 4 gis det en oversikt over læreplanens språkvalg, og det knyttes kommentarer til spørsmål om hva en samisk skole er. Da prosjektet ble gjennomført, var L97S gjeldene læreplan. Under arbeidet med fullføringen av avhandlingen kom kunnskapsløftet (LK06S), og det gjøres derfor noen sammenligninger mellom de to planene. I det samme kapitlet presenteres noen prinsipper og modeller for tospråklig opplæring. I kapittel 5 presenteres prosjektets teoretiske plattform. Oppmerksomheten er rettet mot utvikling av tospråklig kompetanse generelt og lesekompetanse spesielt.

Prosjektets første fase – en undersøkelse av informantenes lesekompetanse på minoritetsspråket og majoritetsspråket – er omhandlet i avhandlingens del III. Her beskrives metoden for innsamling av data (kapittel 6), resultatene presenteres (kapittel 7) og drøftes (kapittel 8). Resultatene fra undersøkelsen førte til et nytt spørsmål om hva som kunne gjøres for å påvirke situasjonen i ønsket retning. Svaret på det spørsmålet beskrives i avhandlingens fjerde del. Her beskrives aksjonsforskning som forskningsstrategi (kapittel 9). Det gjøres rede for ulike

modeller for skole–hjem-samarbeid (kapittel 10), og erfaringene fra feltarbeidet beskrives, kommenteres og det reflekteres underveis i prosessen (kapittel 11).

I avhandlingens femte og siste del oppsummerer og viderefører kapittel 12 resultatene fra leseundersøkelsen. Resultatene drøftes i forhold til tospråklige opplæringsmodeller. I avhandlingens siste kapittel (kapittel 13) samles noen tråder fra aksjonsforskningsprosjektet. Oppmerksomheten styres mot krysningspunktet mellom tradisjonskunnskap og skolekunnskap. Til slutt samles resultatene i tre veivisere som peker på en mulig vei videre.

## DEL II TOSPRÅKLIG OPPLÆRING OG TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ UTVIKLING AV TOSPRÅKLIGHET

## 4 DET SAMISKE LÆREPLANVERKET OG SAMISK SKOLE

### 4.1 Innledning

Intensjonen med kapittel 4 er tosidig. På den ene siden er kapitlet en fortsettelse av beskrivelsen av den språklige konteksten som ble beskrevet i kapittel 2. Foreldrenes og lærernes beskrivelse av minoritetsspråkets stilling i deres lokalsamfunn og elevenes minoritetsspråklige kompetanse, er bakteppe når kapittel 4 leses. På den andre siden er kapitlet en del av den konteksten som neste kapittel – Utvikling av tospråklighet generelt og lesekompetanse spesielt – må sees i forhold til. Relevansen av teoretiske perspektiv må vurderes i forhold til en bestemt kontekst. Oppmerksomheten i dette kapitlet rettes derfor mot læreplanens mål, noen forutsetninger og utfordringer i arbeidet med å nærme seg målene og refleksjoner om mulige opplæringsmodeller i den forbindelse.

### 4.2 Læreplanens språkvalg

Grunnskolebarns rett til opplæring i og på samisk er hjemlet i Lov om grunnskolen § 6-2 for de barna som bor i samiske distrikt. Samiske distrikt er kommuner som ligger innenfor forvaltningsområdet for Samisk språklav. Kommunale vedtak kan sikre at alle samisktalende barn i samiske distrikt får opplæring i samisk gjennom hele grunnskolen. Samiske elever som bor utenfor det som er definert som et samisk distrikt, har rett til opplæring i og **på** samisk når minst ti elever i en kommune krever det. Rett til opplæring i samisk er en individuell rett uavhengig av hvor mange elever som ønsker det.

Det er ikke noe entydig definisjon av ”samisk elev” i skoleloven eller i læreplanverket. Samisk elev kan bety alle elever som undervises etter L97Samisk (L97S) eller knyttes til etnisitet og/eller språk. Hirvonen og Keskitalo (2004) påpeker at dette kan skape en viss usikkerhet angående hvordan man skal tolke planens målsetting. L97S åpner for tre samiske språkvalg. Foreldrene kan på vegne av sine barn velge *samisk som førstespråk* og norsk som andrespråk. Alternativet er *samisk som andrespråk* eller *samisk språk og kultur*, begge valg innebærer da norsk som førstespråk.

Det overordnede målet for *samisk som førstespråk* er å styrke eleven som morsmålsbruker. I læreplanens innledning til samisk som førstespråk presenteres faget som et identitetsfag, opplevelsesfag, danningsfag, kulturfag og som et ferdighetsfag (L97S:119). Gjennom fortellinger, litteratur og historie skal faget skape fellesskap over generasjonene, bygge broer mellom ulike samiske grupper og fremme tenkning og samhandling. Faget skal bidra til å sikre et felles verdi-, kultur- og kunnskapsgrunnlag som favner alle elever. Felles mål for faget er å styrke

elevene som morsmålsbrukere, styrke kulturell tilhørighet og personlig identitet, gjøre elevene til bevisste deltakere i egen læringsprosess og utvikle bevisste holdninger til samisk språk og språkrøkt (L97S:124).

Målet for *samisk som andrespråk* er å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter slik at eleven blir funksjonelt tospråklig<sup>22</sup> (L97S:144). Videre er det et mål at eleven skal evne å ta i bruk samisk som redskap for å tilegne seg kunnskaper, holdninger og verdier i samisk kultur. Det ligger ikke noe krav om at eleven skal ha samiskkunnskaper for å kunne velge samisk som andrespråk. Skolen er gitt et særlig ansvar både for elever som har gode språkferdigheter i begge språk ved skolestart og for enspråklige elever (L97S:141). Elevgruppen som har begge språk som hjemmespråk, bør få en differensiert undervisning (op.cit.). Målet er at alle elevkategoriene som velger samisk som andrespråk, skal kunne tilegne seg så gode språkferdigheter at de kan bruke språket aktivt i det samiske samfunn (L97S:141). Man er inneforstått med at det vil være store sprik i elevenes samiskspråklige kompetanse. Målgruppen for samisk som andrespråk er tospråklige elever med varierende kunnskaper i samisk og enspråklige elever som ikke har noe kunnskap i samisk.

*Samisk språk og kultur* er for elever som ikke har, eller har lite kjennskap til samisk språk. Det forutsettes derfor ingen forkunnskaper. Innledningsvis presenteres fagets plass i skolen og et overordnet mål om at elevene skal utvikle kommunikative ferdigheter slik at de kan delta aktivt i det samiske samfunn (L97S:157). Det åpnes her for overgang fra samisk språk og kultur til samisk som andrespråk. I felles mål for faget *samisk som andrespråk* (L97S:160) presenteres tre mål. Det er å utvikle språklige og kulturelle ferdigheter, fremme elevenes interesse for å lære samisk og gi en forståelse av at samisk språk er et redskap som gir opplevelser og muligheter til å bli kjent med det samiske samfunn.

Todal (2002) har i sin doktorgradsavhandling drøftet hva som styrket og svekket arbeidet for vending av det samiske språksskiftet på 1990-tallet og har i den forbindelse sett på andrespråksopplæringen i grunnskolen. Både Mønsterplanen av 1987 (M87) og Læreplanen av 1997 (L97) oppmuntret til kommunikativ undervisning. Målet i M87 var utvetydig utvikling av kommunikativ kompetanse, mens det for L97S var funksjonell tospråkighet. Begge planene hadde dermed som mål at elevene skulle bli dyktige i å bruke språket. Språkopplæringen var i større grad preget av en tradisjonell fremmedspråklig tilnærming i andrespråksopplæringen. Todals poeng er at en slik tilnærming er mindre effektiv når et språkskifte er målet. En annen side ved andrespråksundervisningen som Todal peker på, er at den ble gitt etter en svak opplæringsmodell. Mange av

---

<sup>22</sup> Det vil bli gjort nærmere rede for begrepet *funksjonell tospråkighet* i kapittel 5.1.1: Noen begrepsavklaringer.

foreldrene i hans materiale var skuffet over hvor lite effektiv opplæringen i samisk som andrespråk var.

I L97S brukes førstespråk og andrespråk som betegnelser på fagvalgene. For øvrig brukes også begrepet morsmål i målformuleringer som *å styrke elevene som morsmålsbrukere ...* (L97S:124). Begrepet *førstespråk* har i samiske miljø etablert seg som et velbrukt ord for morsmål. I denne avhandlingen vil derfor førstespråk og andrespråk bli brukt som begrepspar når det ikke vises til litteratur der morsmål som begrep drøftes.

### **4.3 En samisk skole – noen kommentarer**

Hirvonen og Keskitalo (2004) beskriver L97S som en ufullendt symfoni. Den første satsen er læreplanens juridiske og folkerettslige fundament, andre sats er selve læreplanen, men hva med realiseringen, spør de. Det lokale ansvaret fordrer en tilrettelegging av læringsmiljøet slik at alle parter; elever, foreldre, lærere, samfunn og administrasjon på skolenivå og kommunalt nivå kan samarbeide med å profilere en lokal samisk skole.

Det er ikke uten grunn at politiske reformer for urfolk alltid involverer skolen, og da ikke bare i relasjon til foreldre, men også til lokalsamfunnets kunnskap, ekspertise og kulturelle praksis (Corson 1999). Utdanning og skole, hjem og lokalsamfunn kan aldri sees isolert fra hverandre i et språklig vitaliseringsperspektiv. Forhold som lokal- og nasjonalsamfunnets aksept av samisk språk og kultur, individets aktive deltakelse i samfunnslivet med sin tospråklige og to-kulturelle kompetanse og utvikling av funksjonell tospråklighet påvirker hverandre gjensidig. Også Todal og Øzerk (1996) påpeker i en rapport om veien til en tospråklig skole at en ikke kan isolere skolens tospråklige undervisning fra samfunnets holdning og individets deltakelse i samfunnet. Funksjonell tospråklighet er nettopp – *ein tospråkeleg utviklingsituasjon der individet er i stand til å meistre skulefagleg, yrkesmessig, sosiale og kulturelle utfordringar ved hjelp av to språk* (Todal og Øzerk 1996:14). Skolen må ha, og har, en viktig rolle i en ideologi der lokal kontroll i arbeidet med vitalisering av minoriteters språk og kultur er det sentrale. Det vil forandre nære relasjoner mellom skole, foreldre og lokalsamfunn. Lokalbasert skole krever et engasjert lokalsamfunn der innbyggerne tillates og er villige til å være delaktige i å skape språklige og kulturelle læringsmiljø. En slik skoletenkning, sier Corson (1999), forutsetter et godt organisert nabolag som gir sosial støtte og oppmuntring. Det innebærer foreldregrupper og arenaer for drøfting av tospråklighet, språklig foreldrehjelp både til barna og hverandre. Corson sier at en lokalbasert skole former skolen ved å ta folks livserfaringer på alvor.

I alle relasjoner kan det oppstå uenighet når veivalg skal foretas. Debatten går også i det samiske samfunn når det gjelder spørsmål om samisk skole. Man kan

nok være enige om ideologi; at skolen skal bygge på samisk kultur, men hva skal vektlegges og hvordan skal man gjøre det i praksis? Er samisk skole primært en samisk variant av normalskolen, eller representerer samisk skole noe kvalitativt annet i temavalg, opplæringsmåter og arbeidsformer? Fettes (1999) eksemplifiserer flere sentrale spørsmål som fellesskapet må ta stilling til. Det er f.eks. spørsmål om i hvor stor grad historisk urett skal fokuseres, om skolen bør ha utgangspunkt i nåtiden, eller hva som må vektlegges for at barn og unge skal få en urfolksidentitet og lokal tilhørighet. I samarbeid mellom skole og hjem aktualiseres spørsmål om forbindelser mellom tradisjonelle samiske situerte læringsformer og kravene til et kognitivt/akademisk språk i en teoretisk læringsform i det nasjonale utdanningssystemet. Skal skolen kunne fylle sin tiltenkte rolle, fordrer det evne til å drøfte og løse konflikter og evne til å forene ulike former for læring.

Det samiske samfunn har utviklet demokratiske strukturer med organ som ivaretar ulike forhold som berører de samiske lokalsamfunnene på områder innenfor næring, kultur og utdanning. Det er ikke gitt at de samiske lokalsamfunnene og den samiske skolen utvikler seg i samme tempo, og det er derfor nødvendig med dialog mellom representanter fra skole, hjem, lokalsamfunn og institusjoner som representerer utdannings-/forskningsinstitusjoner og politiske institusjoner. I de lokalsamfunnene som har deltatt i mitt prosjekt, er det behov for å drøfte utfordringer i bestrebelsene på å bli tospråklige lokalsamfunn og i utvikling av en samisk tospråklig skole med røtter i lokal kultur. I denne sammenheng skiller Fettes (1999) mellom fellesskap (community) og samfunn (society). Han forstår fellesskap som et naturlig miljø som dannes ved at medlemmene uttrykker felles erfaringer overfor hverandre – både gjennom de historiene som fortelles og måten de forholder seg til omgivelsene på. Fettes forstår samfunn som en konstruksjon som består av mennesker som mer tilfeldig bor innenfor samme område til tross for sin forskjellighet. En urbanisering av de lokale fellesskapene, sier Fettes, fører gjerne til at folk tilbringer mindre tid sammen, det investeres mindre i utvikling av felles erfaringer og dette får konsekvenser for fellesskapets forståelse av seg selv, noe som igjen kan få betydning for skolens selvforståelse. Skolen har selvfølgelig en mulighet til aktivt å bidra til det lokale fellesskapet, men skolen kan ikke utvikle og videreføre samisk språk og kultur uten i samspill med samfunnet forøvrig.

I den konteksten som dette prosjektet har funnet sted, er det reist spørsmål om lærerne har tatt i bruk samiske undervisningsformer og samisk kunnskapsforståelse. I uteaktiviteter kommer en samisk naturforståelse til uttrykk, men på en tilfeldig måte, sier Hirvonen og Keskitalo (2004). De etterspør skolens bruk av natur og sosialt miljø med vekt på den praktiske kontekstualiserte læringen. Corson (1999) etterspør foreldrenes og lokalsamfunnet for øvrig sin rolle i utvikling av en lokalbasert skole. Skolen bør ha en oppdatert oversikt over lokalsamfunnets organisering og de endringer som skjer – både når det gjelder



familie, arbeidsfellesskap, naboskap, bygder og ulike fritidsaktiviteter. Uten støtte fra disse miljøene klarer ikke skolen å fylle sin funksjon. Skolens oppgaver er ikke bare å ivareta lokal kultur, men også å bidra som brobygger mellom tradisjonelle og nye utfordringer, mellom det lokale og universelle, mellom det individuelle og kollektivet (Temahefte 1 L97:12).

Bergland (2001) peker på at det er viktig å ta i bruk det handlingsrommet som ligger i læreplanen i arbeidet med å utvikle en samisk skole. Han peker imidlertid på at folk i Sápmi har ulike syn på hva en samisk skole er og bør være. Synspunktene spenner fra å ønske en samisk idealskole til et mer pragmatisk perspektiv der skolen ikke er så forskjellig fra dagens skole, med unntak av at alt foregår på samisk. Dette er en velkjent situasjon fra andre steder. Fettes (1999) beskriver det han kaller uniformistene som støtter en universell skolemodell, men at det foretas en tilpasning til lokale forhold. Foreldrene har påvirkningsmuligheter gjennom representasjon i rådgivende organ. Reformistene ønsker mer grunnleggende endringer der skolen reflekterer lokalsamfunnet, læreplanen utformes ut fra et lokalt perspektiv og foreldrene har utøvende makt gjennom de lokale råd. Også i de samiske miljøene går spenningsforholdet i synet på hva skolen skal være mellom det som Fettes beskriver som ”uniformister” og ”reformister”.

#### 4.4 Fag og språk i symbiose

L97S var gjeldende læreplan da prosjektet ble gjennomført. Høsten 2006 kom Kunnskapsløftet med samisk versjon (LK06S). Det kan være interessant å gjøre noen sammenligninger mellom de to lærerplanene. De generelle målene for samisk som førstespråk i L97S vektlegger utvikling av samisk som morsmål, styrking av kulturell tilhørighet og personlig identitet (L97S:124). Sentralt er også språket som redskap for læring, dette er vektlagt og nevnes eksplisitt to ganger i de generelle målsetningene. Målet er læring av fag og redskapet er språk – eleven skal ta språket i bruk som redskap for å skaffe seg økt innsikt og kunnskap. I LK06 uttrykkes et annet aspekt av forholdet mellom språk og fag. Der står det at *Faget samisk som førstespråk kan også være et redskapsfag til andre fag* (LK06<sup>23</sup>). En kan forstå forskjellen i uttrykksmåte i de to planene som en dreining fra fokus på fag og språk som redskap til å lære fag, til et språklig perspektiv på den faglige opplæringen.

Det er likevel i hovedsak de samme elementene i de overordnede målene for samisk som førstespråk i L97S og LK06. Skolen skal bidra til å bygge og fornye det språklige fundamentet hos hver enkelt språkbruker, og dermed i samfunnet, ved at språket tas i bruk på stadig nye domener. Samisk språk skal være en viktig kulturbærer, faget er sentralt i identitetsutviklingen, og det er viktig å legge et

---

<sup>23</sup> Fagplanene i Kunnskapsløftet (2006) finnes foreløpig bare i nettutgave med egne linker til hvert fag. Det lar seg derfor ikke gjøre å vise til sidetall. Det kapitlet det her vises til er: *Læreplan i samisk som førstespråk, Formål for faget*

grunnlag som gjør elevene i stand til å delta i samisk samfunnsliv. Det uttrykkes eksplisitt at samisk som førstespråk sammen med faget norsk skal danne grunnlag for utvikling av elevenes tospråklighet. Både i L97S og LK06 er det i norskplanen at begrepet *funksjonell tospråklighet* brukes. Planen for *Norsk for elever med samisk som førstespråk* innledes med en erkjennelse av at:

*De fleste barn og unge i samiske miljøer lever i to- eller flerspråklige omgivelser. For små språksamfunn som de samiske er gode språkkunnskaper av avgjørende betydning for kontakt og samhandling med majoritetssamfunnet. Målet for opplæringen er funksjonell tospråklighet. I tillegg til morsmålet skal elevene beherske norsk så godt at de kan være aktive deltakere i så vel det samiske som det norske samfunnet (L97S: 171).*

Planen for samisk som andrespråk uttrykker det slik: Det overordnede målet for opplæring i samisk som andrespråk er funksjonell tospråklighet. I tillegg til morsmålet skal elevene kunne beherske samisk så godt at de kan være aktive deltakere i de samiske samfunn (L97S:141).

I LK06 er det nedfelt i Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk at Norskfaget skal **sammen med** (min utheving) faget samisk legge grunnlaget for utvikling av elevenes funksjonelle tospråklighet ... Også i planen for samisk som andrespråk er dette tonet ned sammenlignet med L97S. I LK06 er det brukt formuleringen: Faget samisk som andrespråk skal sammen med faget norsk **legge grunnlaget for** (min utheving) utvikling av elevenes funksjonelle tospråklighet<sup>24</sup>.

Funksjonell tospråklighet må forstås ut fra sammenhengen. Det vises til drøftingen i kapittel 5, men her vil jeg trekke fram at funksjonell tospråklighet i læreplanene betyr at elevene skal tilegne seg tilstrekkelig kompetanse på begge språk til å være aktive deltakere i både det samiske og det norske samfunnet og bli akseptert som medlemmer av begge samfunn. Hva som er funksjonell tospråklighet, vil imidlertid være avhengig av konteksten. I følge foreldre og lærere er alle informantene funksjonelt tospråklige i kommunikasjon om dagligdagse forhold<sup>25</sup>. Foreldre og lærere viser her til de kommunikative språkferdighetene som bygger på barnets spontant tilegnede begrep, og som kommer til uttrykk gjennom barnets fonologiske og grammatiske kompetanse og gjennom barnets vokabular. Læreplanens bruk av funksjonell tospråklighet må imidlertid sees i en utdanningskontekst. Elevene skal tilegne seg muntlige og skriftlige språkferdigheter på et nivå som gjør både utdanning og aktiv deltakelse i samfunnet mulig. Funksjonell tospråklighet i en utdanningskontekst fordrer et kognitivt/akademisk språk som fungerer i rekontekstualiserte språkbruksituasjoner<sup>26</sup>. Utover dette utdypes ikke innholdet i begrepet funksjonell tospråklighet. Det blir da opp til hver enkelt lærer å fylle det med innhold.

---

<sup>24</sup> <http://www.udir.no/templates/udir/TM-artikkel>

<sup>25</sup> Det vises til oppsummering av intervju med foreldre og lærere i kapittel 2: Språklig kontekst.

<sup>26</sup> Det vises til kapittel 7.4: Språkutvikling på to språk.

Det er forskjell mellom de to planene i måten målene på de ulike klassetrinnene uttrykkes. L97S er preget av hovedmomenter som uttrykker hva elevene skal arbeide med/legge fram/lytte til/lese og oppleve/få erfaring med/undersøke/-snakke om etc. Oppmerksomheten er rettet mot arbeidsform og innhold. L97S inneholder ingen faglige mål som kan relateres til resultatene av opplæringen. I LK06 er det formulert kompetansemål etter andre, fjerde, sjuende og tiende klassetrinn innenfor fire hovedområder: muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, tradisjonell kunnskap og språket i bruk. Målene er generelle, men bidrar til en viss konkretisering av enkelte områder sammenlignet med L97S.

## 4.5 Tospråklig utdanning

### 4.5.1 Noen prinsipper for tospråklig utdanning

Enspråklig utdanning er verken et reelt eller et relevant valg for en språklig minoritet. Funksjonell tospråklig utdanning er et overordnet mål i både L97S og LK06, men tospråklig utdanning er ikke noe entydig begrep. I en angloamerikansk tradisjon er det et vanlig krav at den tospråklige utdanningen skjer *på* to språk, det er med andre ord ikke tilstrekkelig at det undervises *i* et andrespråk<sup>27</sup> (Skutnabb-Kangas 1981). Målet for den tospråklige utdanningen er at den tospråklige personen skal bli i stand til å fungere på begge språk i det tospråklige samfunnet. Videre sier Skutnabb-Kangas at det er et mål at individet identifiserer seg positivt med begge språk, og blir identifisert positivt av medlemmene fra begge språkgrupper.

Skutnabb-Kangas holder fram noen prinsipper for tospråklig utdanning som er viktige for hvilke resultater som oppnås, og utdanningssystemets tilslutning til disse prinsippene er avgjørende. Et slikt prinsipp er at det sterkeste språket brukes som hovedmedium i utdanningen de første åtte årene (Skutnabb-Kangas 2000). De fleste minoritetselevne i en samisk-norsk-kontekst er tospråklige. Ni (av tretten, dvs. vel to tredjedeler) av mine informanter er vokst opp med to hjemmespråk. De resterende fire har samisk som felles språk i hjemmet, men for tre av dem er norsk språk enerådende utenfor hjemmet og skolegruppa, og for den fjerde dominerer majoritetsspråket, men er ikke enerådende. Et prinsipp om at undervisningen bør være på det sterkeste språket, kan derfor komme i konflikt med minoritetens ønske om å styrke minoritetsspråket ved å velge det som opplæringspråk, til tross for at majoritetsspråket er barnets sterkeste språk. Skutnabb-Kangas argumenterer her ut fra kompetanse som kriterium ved valg av opplæringsmodell. Foreldrene til mine informanter begrunnet sine valg ut fra identitetskriterium når de valgte opplæringspråk. Det er likevel vanskelig å overse den erfaring som Skutnabb-

---

<sup>27</sup> Se også kapittel 5.2 Noen begrepsavklaringer

Kangas her viser til. Jeg vil derfor komme tilbake til dette poenget når resultatene fra prosjektet skal drøftes<sup>28</sup>.

Et annet prinsipp er at begge språk må bli brukt som undervisningsspråk i noen faser av utdanningen. Det tredje prinsippet hennes er at alle lærere må være tospråklige. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å gjennomføre et tolærersystem hvis ikke begge lærerne er tospråklige. Skutnabb-Kangas poengterer dette når hun sier at enspråklige lærere som underviser tospråklige elever er inkompetente lærere for disse elevene. På to av de skolene som var med i prosjektet, var elevenes lærere tospråklige, men ved den tredje skolen var de fleste av lærerne som underviste i grunnleggende ferdighetsfag enspråklig norske.

De tospråklige lærerne til informantene var formelt skolerte som lærere og noen av dem også med videreutdanning i minoritetsspråket. I forbindelse med evaluering av L97S kom det fram at bare halvparten av de lærerne som deltok i evalueringen av L97S, og som opplyste at de kunne lese samisk, vurderte egne leseferdigheter i samisk som gode (Helander 2004). Tilsvarende sier bare en tredjedel at de uttrykker seg tilfredsstillende skriftlig på samisk. Når foreldrene i aksjonsforskningsprosjektet sier at de har problemer med å forstå en avisartikkel som omhandler ulike samfunnsmessige tema på samisk<sup>29</sup>, kan det se ut som de får følge av mange lærere.

Skutnabb-Kangas (2000) peker så på nødvendigheten av mye kontakt med andrespråkmiljøet (formelt er det majoritetsspråkmiljøet i min undersøkelse) og god undervisning for at målet om å bli tospråklig skal kunne realiseres. I de tre lokalsamfunnene som er med i prosjektet, er det majoritetsspråket som dominerer på de fleste språkarenaene både på skolen og utenfor skolen. Utfordringen er derfor heller å finne mange og varierte nok språkarenaer på førstespråket (her vil det si minoritetsspråket) enn å sørge for kontakt med andrespråkmiljøet (majoritetsspråkmiljøet). Implementering av planene for tospråklig utdanning og tidsperspektivet i forhold til å oppnå funksjonell tospråkighet i en utdanningskontekst, er to sentrale faktorer både i planlegging og vurdering av resultatet. Dette vil bli tatt opp i delkapitlet om tospråklige opplæringsmodeller.

Skolen har et stort ansvar for utvikling av tospråkighet, men realiseringen krever et felles løft. Å styrke de minoritetsspråklige domenene og utvide og videreutvikle disse, må sees som en forutsetning for at elevene skal få styrket sitt svakeste språk. Der det i faglitteraturen brukes førstespråk og andrespråk som begrepspar, er det mer saksvarende i denne konteksten å bruke betegnelsen sterkeste og svakeste førstespråk. Todal og Øzerk (1996) definerer da også førstespråket som *det språket som eleven kan best og derfor foretrekker å bruke når hun eller*

---

<sup>28</sup> Kapittel 12.2: Samisk som førstespråk – valg av opplæringsmodell

<sup>29</sup> Det vises til kapittel 11.5: Hindringer i arbeidet med stimulering av minoritetsspråket

*han begynner på skulen* (1996:14). I mitt prosjekt kan en ikke ta for gitt at informantenes førstespråk i skolen er deres sterkeste språk.

#### 4.5.2 Tospråklige opplæringsmodeller

I enhver tospråklig opplæringsmodell er det to språk som er involvert, og strategiene for valg av måten språkene brukes på, er avgjørende for den pedagogiske og metodiske tilnærmingen. Øzerk (1993) er tydelig på at det ikke er opplæringsmodellene i og for seg som er det springende punktet i den tospråklige opplæringen. Det er heller de mulighetene som skapes og tas i bruk, prosessene i samspillet mellom elev og lærer og mellom elevene og de læringsaktivitetene som brukes. For eksempel fant Øzerk i sin undersøkelse i to Oslo-skoler at lærere som hadde sterk orientering mot lærestoffet, og som la vekt på elevsamarbeid om lærestoffet samtidig som de hadde kort ventetid på hjelp til elevene, oppnådde gode resultater (Øzerk 2003).

Øzerk (2006) presenterer flere mulige strategier for en tospråklig opplæring. Det ene er en sekvensiell bruk av språkene som opplæringspråk. Et alternativ er at språkene brukes repeterende i enhver skoleøkt. I praksis vil det si at et emne først gjennomgås på førstespråket, og så får barnet samme gjennomgang på andrespråket. En variant av denne strategien er en kortere gjennomgang av sentrale begrep, prinsipper og teorier i et tema på førstespråket før elevene arbeider videre med samme tema på andrespråket. Alternativt kan opplæringen gis på andrespråket supplert med oversettelinger og avklaringer som gis av en andrespråklærer. Dette kan enten skje i klassen eller at andrespråkelevne tas ut i egen gruppe for en kortere periode for å få de nødvendige faglige avklaringene. Den siste strategien som Øzerk presenterer, kan betegnes som en funksjonell anvendelse av begge språk. Dette skjer ved at en tospråklig lærer veksler mellom språkene basert på egen vurdering av opplærings situasjonen. Valg av strategi i den tospråklige opplæringen er viktig for om eleven får framstå på det kognitive nivået vedkommende befinner seg på, selv om kompetansen på opplæringspråket er mangelfull. Det reduserer imidlertid ikke betydningen av valg av språkmodell. Ulike modeller for tospråklig opplæring vektlegger og kombinerer ulike strategier på ulike måter.

Baker (2003) opererer med tre hovedgrupper av modeller som delvis overlapper hverandre. Det er språkbadsmodeller, bevaringsmodeller og gjensidighetsmodeller:

##### Språkbadsmodeller (immersion models):

Det er ulike typer språkbadsmodeller, men alle har det felles at språket i ”basseng” er andrespråket, og det forventes at både lærere og elever bare bruker

andrespråket i klasserommet. Baker sier at *Students may either sink, struggle or swim* (2003:195).

Typisk for språkbadsmodellene er at de er utviklet for majoritetsspråklige barn eller minoritetsspråklige barn som skal lære majoritetsspråket. I USA brukes betegnelsen språkbad også om minoritetsspråklige elever i vanlige klasser der all undervisning foregår på majoritetsspråket. Øzerk (2006) beskriver en variant av strukturert språkbad med utgangspunkt i en amerikansk kontekst der alle elevene er minoritetsspråklige. De tospråklige lærerne underviser på majoritetsspråket, men bruker minoritetsspråket for å sikre begrepslæring og innholdsforståelse. Det gis ikke opplæring i minoritetsspråket i atskilte timer. Denne modellen er spesielt tatt i bruk i latinamerikanske områder der lokalmiljøet i all hovedsak er spanskspråklig. Elevene har svake amerikansk-språklige ferdigheter, men kommunikative ferdigheter på spansk. I det amerikanske skolesystemet er det lite fokus på antall timer mellom fag, derimot på nasjonalt bestemte mål og standarder (Øzerk 2006). Denne modellen forutsetter lærere med tospråklig fagkompetanse. I de strukturerte språkbadene vil lærerne forenkle opplæringspråket og akseptere at elevene bruker minoritetsspråket i startfasen. Målet for denne type språkbad er ikke tospråklighet, og modellene kan derfor heller ikke betegnes som berikelsesmodeller.

I de canadiske språkbadsmodellene gis det opplæring på to høystatusspråk som samtidig har status som offisielle språk (Baker 2003). Det gir tospråklig kompetanse en nytteverdi som virker motiverende. Starttidspunktet for innføring av andrespråket kan variere. I tidlige språkbadsmodeller starter språkbadet allerede i barnehagen, i en mellom-modell når barnet er 8–9-år, og de sene språkbadsmodellene når barnet er i 12–13-årsalderen. Andrespråket vektlegges som klasseromsspråk, og det er vanlig at undervisningen gis kun på andrespråket de to til tre første årene, så 70–80 prosent de tre neste, og ved avslutning av barnetrinnet er det enten 50–50 prosent, eller det er en 40–60 prosent fordeling mellom språkene. Denne type språkbadsmodeller karakteriseres som språkberikelsesmodeller, og det forutsetter at det finnes enspråklige utdanningsalternativer. Det er et krav om at alle lærere skal være kompetente brukere av begge språk. Innholdet i læreplanene skal være språkfokusert samtidig som de faglige temaene, omfanget og læringsmålene er de samme som i læreplanene til de enspråklige elevene. Elevene skal oppnå både muntlige og skriftlige ferdigheter på begge språk. Når språkene tilhører statusspråkgrupper, vil det finnes et bredt utvalg av litteratur, læremidler og massemedia på begge språk. Det er en forutsetning at elevene har kontakt med begge språkmiljø også utenfor skolen. Språkbadsmodellene anses som en sterk modell for utvikling av tospråklighet, inkludert skriftlige ferdigheter på andrespråket.

Bevaringsmodeller (heritage-language-models):

Bevaringsmodellene, også kalt native-language, minority-language eller ethnic-language models, har egne skoler og egne opplæringsprogram i USA og Canada (Baker 2003). Som det går fram av modellens ulike navn, er den utviklet for elever fra språklige minoriteter. Målet er tospråklighet med vekt på førstespråket, det vil si minoritetsspråket. Det er store variasjoner i tidsbruk på de respektive språkene, fra 2,5 timer pr. uke til en fordeling på 50–50 prosent mellom språkene. Ut fra faktoren tidsbruk kunne noen av bevaringsmodellene vært definert som språkbadsmodeller. Primær målgruppe, status og tilgang på relevant læringsmateriale er viktige faktorer som gjør det relevant å skille mellom språkbadsmodeller og bevaringsmodeller. Mens språkbadsmodellene er språkberikelsesmodeller, kan bevaringsmodellene heller betegnes som nødvendighetsmodeller.

I noen tilfeller gis opp til 80 prosent av undervisningen på minoritetsspråket, og dette begrunnes med at overføringer av begreper, ideer og ferdigheter mellom språkene er ukomplisert, og at det er nødvendig med en så sterk vektlegging av minoritetsspråket for å bevare det. En slik fordeling av tidsbruk mellom språkene har nærmet seg det Øzerk (1996) betegner som førstespråksmodell, eller morsmålsmodell. Samisk læreplan bygger på en slik modell. Begrunnelsen er språklig og kulturell vitalisering. De fleste elevene som sokner til språkbevaringsskolene kommer fra språklige minoritetshjem og har minoritetsspråket som hjemmespråk. Bevaringsmodellene er vel egnet til å vedlikeholde hjemmespråket og sikre grunnlaget for kunnskapsmessig utvikling. På den måten legges det et grunnlag for innlæringen av et kognitivt/akademisk språk til storsamfunnet og for et velutviklet minoritetsspråk. Baker (2003) har en oppsummering av forskningen på feltet, og han viser til at deler av denne forskningen rapporterer at disse elevene oppnår like gode skoleresultater som de enspråklige elevene ved samme skole. Baker forklarer de gode resultatene nettopp med at elevene får en opplæring der språk-kognisjon-kompetansen matcher. De gode resultatene kan også forklares med at de positive holdningene til denne opplæringen styrker identiteten og gir økt selvforståelse og en positiv selvverurdering. Også bevaringsmodellene betegnes som sterke modeller når målet er tospråklighet både muntlig og skriftlig.

#### Gjensidighetsmodeller (two-way-models eller dual language-models):

I disse modellene består elevgruppen av både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, og begge språk brukes i opplæringen fra første klasse. Minoritetsspråket brukes i minst 50 prosent av tiden de seks første årene. Modellen blir da en språkberikelsesmodell for de majoritetsspråklige elevene og en språkbevaringsmodell for de minoritetsspråklige, og målet for begge grupper er muntlige og skriftlige ferdigheter på begge språk. Det er to varianter av denne modellen. I den ene brukes hvert av språkene i perioder. Lengden på periodene kan variere fra

dager til uker. I den andre varianten brukes begge språk i alle timer (Baker 2003). Skutnabb-Kangas (1981) er skeptisk til bruk av en strategi med hyppige språk-skifter av frykt for at ingen av språkene får festet seg.

Øzerks (1998) prosjekt ved Kautokeino barneskole i perioden 1995–97 er et eksempel på denne tilnærmingen. Bakgrunnen for prosjektet var den sammensatte språklige situasjonen ved skolen. I klassen var det sju elever fra samisktalende hjem, fem fra tospråklig samisk-norskspråklige hjem og to fra enspråklig norsktalende hjem. Hensikten med prosjektet var å fremme faglig og tospråklig utvikling parallelt for alle elevene, samtidig med en vitalisering av samisk språk.

I de to første årene fikk elever fra norskspråklige hjem førstespråksundervisning i egen gruppe, og gruppen fra samiske og samisk-norskespråklige hjem fikk felles førstespråksundervisning i samisk. Fra tredje klasse fikk begge grupper felles førstespråksundervisning i både samisk og norsk. Opplæringen ble gitt etter tolerersystemet. Lærerne brukte en systematisk og funksjonell språkvekslingsmetode. Den ene læreren brukte konsekvent samisk og ble identifisert med samisk. Den andre læreren vekslet mellom språkene og ble identifisert med begge språk. Den enspråklige læreren svarte dermed på samisk uavhengig av hvilket språk elevene henvendte seg på, mens den andre svarte på det språket eleven brukte, men gjentok så svaret på det andre språket. Hensikten var å sikre de norsktalendes forståelse. Ved avslutning av prosjektet hadde elevene enten beholdt sin faglige utviklingsprofil eller forbedret den. Dette ble vurdert av lærerne i forhold til matematikk og orienteringsfag. Elevene gav imidlertid i en del tilfeller uttrykk for at de syntes det var spesielt mange vanskelige ord i orienteringsfaget. Elevene brukte lærerne svært aktivt i disse timene.

Baker (2003) karakteriserer de tre hovedtypene av opplæringsmodeller som sterke modeller. Det er imidlertid vanskelig å plassere informantenes opplæring innenfor en av modellene. Språkbadsmodellene er utviklet for opplæring på majoritetens språk eller ett av majoritetsspråkene, og hensikten er språkberikelse. Språkbevaringsmodellene er for bevaring av minoritetsspråket, men har som forutsetning at minoritetsspråket er elevens sterkeste språk. Gjensidighetsmodellene passer ikke fordi informantenes opplæring etter L97S har vært en førstespråksmodell, og dette er ikke endret i LK06S. Målet er imidlertid funksjonell tospråklighet, og det gis opplæring i majoritetsspråket, men det tas normalt ikke i bruk som opplæringsspråk i andre fag.

Et underliggende spørsmål i avhandlingen er om de samiske språkmiljøene i de aktuelle lokalsamfunnene er sterke nok i forhold til læreplanens mål og foreldrenes forventninger. Den praktiske tilretteleggingen har vært noe forskjellig for informantene ved de tre skolene. Informantene ved skole A og B har fått all sin undervisning på samisk, med unntak av undervisning i andrespråk og fremmedspråk. Ved begge skolene gjennomføres det årlig prosjekt sammen med



elevene ved resten av skolen. All informasjon gis da på begge språk, men kommunikasjonen mellom elevene foregår på majoritetsspråket. Informantene ved skole Á ble undervist etter en tospråklig modell i første og andre klasse. Klassen hadde to lærere og prinsippet om en-person-ett-språk ble fulgt. Det vil si at den ene læreren bare brukte samisk og den andre bare norsk. Begge lærerne var tospråklige. Fra og med tredje klasse falt dette tilbudet bort. Informantene fikk da seks uketimer med førstespråksundervisning i egen gruppe. I de resterende timene var de i en sammensatt gruppe der alle språkvalg var representert: samisk som førstespråk og norsk som andrespråk, norsk som førstespråk og samisk som andrespråk, norsk som førstespråk og samisk språk og kultur, samt en elev som ble undervist etter L97. Det var ikke tilrettelagt for bruk av språklige parallelle læreverker i de fag der dette fantes, eller at elever med samme førstespråk arbeidet sammen når det ble lagt til rette for gruppearbeid.

Gjeldende læreplan åpner for ulike språkvalg. Uavhengig av om valget er samisk som førstespråk eller andrespråk, er målet funksjonell tospråklighet. Språklig vitalisering i et samfunn forutsetter et samvirke mellom lokalsamfunn, foreldre og skole. Dette samvirke har betydning for de utviklingsmuligheter språket får, og dermed får det indirekte betydning for valg av opplæringsmodell. I neste kapittel gjøres det rede for de teoretiske perspektiv som er lagt til grunn når spørsmål ble stilt og valg ble foretatt ved fokusering av språk og tospråklighet, lesing og læring.

## **5 UTVIKLING AV TOSPRÅKLIGHET GENERELT OG LESEKOMPETANSE SPESIELT**

### **5.1 Innledning**

I de foregående kapitlene er det beskrevet en språklig kontekst der majoritetsspråket dominerer. Daglig kommunikasjon på minoritetsspråket vurderes ikke som utfordrende for informantene, men majoritetsspråket vurderes av foreldre og lærere til å være det sterkeste språket for de fleste og som likestilte språk for noen få. Informantene har fått opplæring etter en tilnærmet enspråklig opplæringsmodell. Unntaket er opplæring i majoritetsspråket som andrespråk. Målet for informantenes opplæring er funksjonell tospråklig, også i et utdanningsperspektiv. Begrunnelsen som gis for den valgte modellen er at majoritetsspråket dominerer på så mange områder at minoritetsspråket må gis prioritet i skolens opplæring. Med dette utgangspunktet stilles det to spørsmål; det ene om informantenes lesekompetanse på sine respektive språk, og det andre om hva skole og hjem kan gjøre sammen for å styrke informantenes minoritetsspråklige kompetanse.

En bredspektret tilnærming har vært nødvendig for å kunne belyse avhandlingens to spørsmål. En slik tilnærming innebærer et omfattende litteraturtilfang. Styrende for valgene har vært lokalmiljøets kontekst som har aktualisert ordinære forutsetninger for utvikling av gode kommunikative språkerferdigheter, men også spørsmål om forholdet mellom tradisjonskunnskap og formell opplæring. Spørsmålet om lesekompetanse har gjort det nødvendig å tematisere forholdet mellom språkets form og innhold og muntlige og skriftlige språkerferdigheter. Lesekompetanse som redskap for læring har forsterket fokuset på forholdet mellom kommunikative språkerferdigheter og det kognitive/akademiske språket.

En bredspektret tilnærming kan gjøre at det faglige grunnlaget kan virke noe fragmentert. Vygotsky er imidlertid brukt som en overordnet referanseramme. Sentrale element her er hans sosiokulturelle syn på læring, språket som et medierende redskap for læring, forholdet mellom språk og begrep og forholdet mellom spontant tilegnede begreper og vitenskapelige begrep. Cummins og Øzerk er sentrale forskere innenfor tospråklig og utdanning, og begge har sin teoretiske basis hos Vygotsky. Der Vygotsky er generell, trekker Cummins og Øzerk praktiske konsekvenser for utdanning av Vygotskys tenkning. Der Vygotsky er opptatt av forbindelsen mellom ord og tanke, styrer Cummins oppmerksomheten mot forholdet mellom kommunikative ferdigheter og de kognitive/akademiske språkerferdighetene. Også Øzerk har, med utgangspunkt i ulike norske og samiske kontekster, gitt viktige bidrag til å forstå Vygotsky. Øzerk

poengterer det nære forholdet mellom kunnskap og språk når han bruker siamesiske tvillinger som metafor for relasjonen.

Det er andre stemmer innenfor leseforskning som er relevante for å belyse informantenes avkodingsferdigheter. I nordisk sammenheng har spesielt Høien og Lundberg hatt betydning for den prosessanalytiske forståelsen av avkoding av tekst. Uppstad og Uppstad og Solheim utfordrer den dominerende holdning innenfor leseforskning der en har sett på muntlig språk som språk og skriftlig språk som kode. Uppstad og Solheim ser på språk som innhold og kode, og en kan dermed ikke se på avkoding av tekst som kun en teknisk side ved lesing. Dette er spesielt interessant når det gjøres sammenligninger mellom informantenes avkoding og forståelse av tekster skrevet på språk som har svært ulik morfologi. Prosjektets tematikk krever derfor ulike teoretiske tilnærminger som ikke må sees som konkurrerende, men heller utfyllende i forhold til hverandre.

### **5.1.1 Noen begrepsavklaringer**

Noen sentrale begrep trenger klargjøring. Et av dem er språkkompetanse. I engelskspråklig faglitteratur finner vi en rekke begrep som language ability, language achievement, language competence, language performance, language proficiency og language skills. Baker (2003) har en gjennomgang av begrepsbruken, og påpeker uklar bruk. Chomsky forstår språkkompetanse som en indre, mental representasjon av språk, noe latent heller enn synlig, og performance som begrep for språk i bruk (Chomsky i van Riemsdijke et al. 1987). Språkkompetanse vil da være språkbrukerens ubevisste kunnskaper om språkets regler, mens den praktiske bruken av språket, selve språkaktiviteten eller utøvelsen, er performansen. For Vygotsky (1981) er språkkompetanse knyttet til språkbrukerens kapasitet til å formidle motiv, mål og gjennomføring av menneskelig aktivitet gjennom bruk av språket. Aktivitet og handling er derfor sentrale element i kompetansebegrepet. Språkkompetansen utvikles da i sosial interaksjon hvor barnet internaliserer den mer kompetentes språklige mediering i utvikling av egen kunnskap. I denne avhandlingen gjøres det ikke noe skille mellom språkkompetanse og språkperformanse. Språkkompetanse forstås som språkkunnskap i bruk; det at språkkompetanse og lesekompetanse er muntlig og skriftlig bruk av språket. Dette er i tråd med Vygotskys vektlegging av aktivitet og handling i en kompetanse som er i stadig utvikling.

I framstillingen vises det til de fire språkmodalitetene: språkforståelse og leseforståelse som impressive eller reseptive språkferdigheter, og tale og skrift som ekspressive eller produktive språkferdigheter. Oppmerksomheten er i all hovedsak rettet mot de impressive språkferdighetene, men det er vanskelig å få innsikt i de

impressive ferdighetene uten å ta de ekspressive i bruk. Dette kommenteres i innledningen til analysekapitlet<sup>30</sup>.

Begrepsparene *balansert tospråklighet* og *funksjonell tospråklighet* trenger også en avklaring. Balansert tospråklighet blir gjerne forstått som innfødt, i hvert fall godt utviklet, kompetanse både på førstespråket og andrespråket. Balansert tospråklighet framstår da som et idealisert begrep. Begrepet er problematisk av minst to grunner som både Skutnabb-Kangas (1981), Cummins (1976) og Baker (2003) drøfter. Det er for det første ikke lett å sammenligne kompetanse. Hvem skal det sammenlignes med? Hvem har normal språkkompetanse? Det er vanskelig å bruke enspråklige som referanse for tospråklighet. Det er vel ingen i dag som ser på tospråklige som to enspråklige i en og samme person. Det andre er at i tilfeller der begge språk ligger på et lavt nivå, er det også ”balanse”, men balansert tospråklighet har blitt oppfattet som et ideal. Engen og Kulbrandstad (2004) drøfter begrepet balansert tospråklighet og holder fram at det heller må forstås som aldersadekvat kompetanse på begge språk. De påpeker imidlertid at det heller ikke er enkelt å definere aldersadekvate språkferdigheter, og dermed er spørsmålet om hvem som utgjør sammenligningsgrunnlaget fortsatt uavklart. En annen utfordring er på hvilke språkdømer sammenligningen foregår. Det vil alltid være en funksjonsdeling mellom språkene (Skutnabb-Kangas 1981). Ikke i noen samfunn trenger man to språk for samme funksjon på alle områder. Det ene språket vil dominere på noen områder og det andre språket på andre igjen. Derfor er funksjonell tospråklighet noe som samfunnet har bruk for og som er realistisk for individet. Funksjonsdelingen representerer en arbeidsdeling mellom språkene. Kompetansen måles ut fra den konteksten språket skal brukes i. Imidlertid er læreplanens mål funksjonell tospråklighet, og målet er at begge språk skal kunne være effektive redskap til å tilegne seg ny kunnskap. En har med andre ord bruk for begge språk i den skolefaglige utviklingen, noe som vil si begge språk på samme domene. Vurderingsgrunnlaget for funksjonell tospråklighet ligger da i læreplanens mål og skolens forventninger slik dette kommer til uttrykk i skolens opplæring av elevene.

Det kan virke som argumentasjonen har ført oss tilbake til begrepet balansert tospråklighet på domenet skole. Min forståelse av læreplanens bruk av funksjonell tospråklighet er imidlertid aldersadekvat språkkompetanse. Det kan være klargjørende å foreta en sammenligning med en kombinert øvelse i idrettsverden. En kombinertløper er ikke like god til å hoppe på ski som en skihopper og går heller ikke like fort som en langrennsløper. Kombinertløperen har likevel gode ferdigheter både i skihopping og langrenn, og selv om ferdighetene ikke er på høyde med de beste, så ligger prestasjonene langt over ordinært nivå i begge

---

<sup>30</sup> Det vises til kapittel 8.1 Innledning (til kapitlet: En vurdering av lesekompetansen).

grener. Kombinasjonen er en spesialisering i bredde. Begge språk skal kunne være effektive redskap for læring i grunnskolens opplæring. Funksjonell tospråklighet i min undersøkelse gjelder informantenes lesekompetanse i samisk og norsk.

Begrepet funksjonell lesekompetanse kan aktualisere et annet begrep, nemlig Cummins (1976, 2004) *terskelhypotese*. Terskelhypotesens empiriske grunnlag er undersøkelser som viser at mange tospråklige elever som har fått all opplæring på sitt andrespråk, ikke oppnår gode faglige resultater og heller ikke gode leseferdigheter. De elever som fortsetter å utvikle begge språk i skolekonteksten, oppnår positive kognitive og akademiske resultater. Dette gjelder både for minoritets- og majoritets elever. Ut fra dette trekker Cummins (1980, 2004) to slutninger; den ene er at bruk av tid på å gi instruksjon på minoritetsspråket ikke svekker elevenes faglige utvikling på majoritetsspråket. Den andre er at det er nødvendig å ha oppnådd et visst nivå på opplæringspråket for å unngå negativ effekt av tospråklighet. Cummins (1979, 2004) presenterer den gjensidige *avhengighetshypotesen*<sup>31</sup> som en forklaring på den positive effekten av å styrke begge språk i formell opplæring. En styrking av begge språk har den konsekvens at begrepsmessig kunnskap og akademiske ferdigheter utgjør et felles ”reservoar” av begrepskunnskap, språklig bevissthet og lære- og lesestrategier som kan tas i bruk uavhengig av hvilket språk som brukes.

## 5.2 Lesing som meningsskapende prosess

Intensjonen med dette delkapitlet er å belyse begrepet *lesekompetanse*. Kapitlet er tenkt som et bakteppe som de senere kapitlene kan relateres til. Framstillingen er derfor i hovedsak generell i den forstand at oppmerksomheten er rettet mot de generelle sidene ved å lese og forstå tekst. Lesekompetanse må selvsagt vurderes i forhold til leserens alder, og lesekompetansen til informantene i min undersøkelse er vurdert på tredje klasses trinn og mellomtrinnet. Min forståelse av aldersadekvat kompetanse har sitt utgangspunkt i de forventningene som ligger i læreplaner og skolens valg av bøker når det gjelder språkets form, innhold og bruk; muntlig og skriftlig. Det vil ikke bli gitt noen normativ beskrivelse av innholdet i aldersadekvat lesekompetanse i dette delkapitlet. Det gjøres imidlertid konkretiseringer i de kapitlene som omhandler metode, resultater og analyse av resultatene.

Når oppmerksomheten rettes mot lesing som meningsskapende prosess, er det flere spørsmål som aktiveres. Hva er en tekst? Hva betyr det å forstå en tekst? Hva er det som påvirker forståelsen? For å kunne belyse spørsmålene må en bevege seg inn i et flerfaglig område som i dette tilfellet kan involvere psykologi, pragmatikk, litteraturvitenskap og kommunikasjonsteori. De ulike fagområdene har delvis

---

<sup>31</sup> Cummins lanserte hypotesen i 1979, og utdyper i 2004 hypotesen med data fra en rekke forskere som bekrefter hypotesens betydning.

overlappende begreper, og delvis må en ta i bruk andre fagdisipliner sine begrep for å kunne beskrive det en ønsker å rette oppmerksomheten mot ut fra eget perspektiv. Mitt perspektiv er fortsatt pedagogens, med erfaringer fra praktisk arbeid med lesevansker, og som i denne avhandlingen har som mål å belyse tospråklige elevers lesekompetanse. Hensikten er å bruke denne kunnskapen til å vurdere om informantene oppnår en lesekompetanse som gjør lesingen til et effektivt redskap for læring.

Så til spørsmålene. Det er mulig spørsmålet om hva en tekst er, kan virke unødvendig. Vagle et al. (1998) framhever tre forhold når de beskriver hva en tekst er. For det første er tekst språklige element som er knyttet til hverandre. For det andre er tekst en overordnet struktur som binder sammen de språklige elementene som omhandler tekstens emne. For det tredje er tekst et redskap for deltakelse i en kommunikativ handling.

Når Ricoeur (1993) stiller spørsmål om hva en tekst er, svarer han med å si at tekst er en diskurs som fikseres gjennom skrift. Diskurs må her forstås som en samhandling der teksten er en del av en større sosial prosess. Tekst er imidlertid ikke skrevet tale som et alternativ til muntlig tale. Skriften ville i tilfelle ta den talendes plass og leseren få rollen som samtalepartner. Ricoeur (1993) og Vagle et al. (1998) er her helt på linje. Ingen av dem ser på forholdet mellom tekst og leser som en parallell til en muntlig samtale hvor dialogen konkretiseres av en veksling mellom spørsmål og svar. I lesesituasjonen er forfatteren ”død” og kan ikke svare leseren. Tekstens frigjøring fra det muntlige resulterer i en fullstendig omveltning av forholdet mellom språket og den verden som beskrives i språket, og forholdet mellom språk, forfatter og leser. I muntlig samtale er deltakerne nærværende for hverandre, og diskursen får mening i den aktuelle konteksten. Teksten er en del av triangeltekst, leser og kontekst. Teksten har referanse til en kontekst, men det overlates imidlertid til leseren gjennom tolkning av teksten å gjøre referansen til den virkelige verden gjeldende. Ricoeur sier at på sett og vis henger teksten i løse luften inntil tolkningen er foretatt. Å lese er å danne hypoteser og sammenlenke nye diskurser til tekstens diskurs.

Dette fører videre til spørsmålet om forståelse av tekst. Forståelsen er avhengig av et interaktivt samspill mellom alle de tre elementene i triangeltekst: leser, tekst og kontekst. Det gjør forståelse til en svært sammensatt kognitiv og språklig prosess som krever et aktivt engasjement fra leseren. Utgangspunktet er den konkrete teksten, men resultatet av lesingen er faser der det dannes indre representasjoner av teksten (Austad 2005). Forståelse av teksten vil variere fra leser til leser, ut fra leserens evne til å lese mellom linjene. For hver gang leseren går tilbake til teksten, vil leseren danne hypoteser og trekke slutninger ut fra tekst og egen bakgrunnskunnskap. Austad uttrykker dette ved å si at hver leser konstruerer sin egen tekst. Leserens må få de ulike tekstdelene til å passe sammen på en måte som

ikke bryter med konteksten. Lesing, som alle andre språklige prosesser, er m.a.o. avhengig av leserens kognitive evner. Oralt og skrevet språk påvirker hverandre gjensidig ved at leseren bruker språket til å lære å lese, og leserens språklige kapasitet utvides gjennom å lese.

Et relevant ordforråd og grammatisk kompetanse er en forutsetning for å forstå en tekst. Den språklige kompetansen gir innsikt i tekstens innholds fakta. Skal leseren få tak i tekstens overordnede mening, er det nødvendig å ha tilgang på innholdsskjema (Catts & Kamhi 2005). I skjemateori er en opptatt av forholdet mellom tekstlesing og leserens bakgrunnskunnskap. Catts og Kamhis bruk av skjema og nettverk av subskjemaer overlapper Vygotskys (2001) bruk av begreper og nettverk av begreppssystemer. Catts og Kamhi (2005) forstår skjema som en organisering av innholds fakta og hendelser. Skjemaet inneholder leserens bakgrunnskunnskap om de objekter, personer, handlinger og hendelser som omtales i teksten. Det er en grunnleggende antakelse at tekst ikke bærer mening i seg selv, men bare gir leseren anvisning i hvordan mening skapes ved å ta i bruk egen bakgrunnskunnskap i interaksjon med teksten. Skjemaet gir derfor et overordnet perspektiv, en top-down-tilnærming, der skjemaet fungerer som et ”verktøy” for kunnskapstilegnelse. Ved bruk av skjemaet kan leseren under lesingen dra veksler på interferens fra tidligere dannede mentale representasjoner som leseren har tilegnet seg. Interferens er det gode lesere gjør når de fyller ut ”missing links” mellom ytringene i teksten. Det kognitive skjemaet og interferens mellom skjema bidrar til samordning av tekstens informasjon, til styring av oppmerksomheten og synliggjør dermed hva som er viktig (op.cit.). Catts og Kamhi oppsummerer med å si at skjema bidrar til indre sammenheng av tekstinformasjon, letter arbeidet med å tilegne seg ny informasjon i teksten ved at den knyttes til eksisterende skjema, bistår i arbeidet med oppsummeringen og letter lagring av ny kunnskap.

Hvis leseren mangler skjema for det teksten inneholder, vil hun/han enten ikke forstå teksten, alternativt bygge opp ny kunnskap på grunnlag av eksisterende skjema. Dermed dannes det nye strukturer ved hjelp av tekstens innhold. I en tospråklig kontekst kan det tenkes at mangelfulle språkkunnskaper hindrer aktivering av skjema. Resultatet er det samme som når skjema mangler, men tiltaket blir et annet. En konstruksjons-integrasjons-modell er en alternativ, men overlappende forklaringsmåte til skjemateorien om hvordan kunnskap berører forståelsen (Catts og Kamhi 2005<sup>32</sup>). Denne tilnærmingen kan beskrives som en bottom-up modell. Både tekstens indre mening og konstruksjon av situasjonen interagerer med tidligere relevant kunnskap. Læring i konstruksjons-integrasjonsmodellen er å kunne bruke informasjon fra teksten aktivt i nye

---

<sup>32</sup> Primærkilde er Kintch, W. (1998): Comprehension: A paradigm for cognition.

kontekster, som så integreres i leserens tidligere kunnskap (Samuelstuen og Bråten 2005, Catts og Kamhi 2005). Utvikling av skjema, eller begrep i Vygotskys tenkning, er en livslang prosess. I følge Samuelstuen og Bråten gir både skjemateori og en konstruksjons- og integrasjonsmodell viktig innsikt i hvordan bakgrunnskunnskap og lære- og lesestrategier interagerer ved forståelsen av tekst.

Informantene til Samuelstuen og Bråtens undersøkelse av lesekompetanse var tiendeklasseelever. Resultatene fra deres undersøkelse viste at lesernes kunnskap om det emnet som teksten omhandlet, hadde størst betydning for forståelsen av teksten. Begrepene i teksten ser ut til å være linken til leserens begrep og emnekunnskap. Ordavkodingsferdigheter spiller også en viktig rolle hos både erfarne og uerfarne lesere, men Samuelstuen og Bråten fant ikke at lesestrategier for å relatere tekstens innhold til tidligere kunnskap, hadde noen betydning for forforståelsen. De holder muligheten åpen for at det kan skyldes at leserne i deres undersøkelse gjorde lite hensiktsmessige assosiasjoner når de brukte lesestrategier. Resultatene indikerer at bakgrunnskunnskap påvirker den strategiske bearbeidningen av teksten. Høyt kunnskapsnivå fører til en dypere bearbeidning gjennom mental oppsummering og refleksjon over hovedideene, som igjen fører til en utvidet mental forestilling. Kunnskapsrike lesere bruker sin kunnskap mer effektivt enn mindre kunnskapsrike lesere. Forbindelsen mellom bruk av lesestrategier og leseforståelse ser ut til å spille en viktigere rolle hos lesere med mindre emnekunnskap (op.cit.), og dermed for yngre lesere.

Samuelstuen og Bråtens funn er interessante sett i forhold til Cummins (1979, 2004) gjensidige avhengighetshypotese. Med utgangspunkt i empiri fra både egen og andres forskning (f.eks. González 1986, Verhoeven et al. (1998) hevder Cummins at det kan være en sterkere forbindelse mellom leseferdighet på leserens to språk (f.eks. samisk og norsk i mitt prosjekt) enn til relasjon mellom leserens muntlige og skriftlige kompetanse på hvert av språkene (f.eks. muntlige og skriftlige ferdigheter på samisk). Forklaringen på dette er et felles repertoar av begreper og begrepssystemer som utgjør et grunnlag for løsrivelse fra den opprinnelige konteksten og en tilknytning til en annen kontekst, en rekontekstualisering. Både Samuelstuen og Bråten (2005) og Cummins (2004) finner at bakgrunnskunnskap har stor betydning for leseforståelsen. Cummins<sup>33</sup> konkluderer imidlertid med at det skjer en overføring mellom språkene ikke bare av begrepsmessig kunnskap, men også av akademiske ferdigheter som lære- og lesestrategier. Samuelstuen og Bråten fant imidlertid ikke en slik forbindelse mellom lesestrategier og leseforståelse i sin undersøkelse.

En interessert leser studerer teksten med større interesse enn en som mangler motivasjon for å lese. Interessen påvirker leserens oppmerksomhet, som igjen

---

<sup>33</sup> Dette aktualiserer Cummins begrep BICS (Basic Interpersonal Communicative Proficiency) og CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency). Det vil bli gjort nærmere rede for begrepene i neste delkapittel.



påvirker leserens gjenkjenning og gjenkalling av tekstens begrep. Manglende interesse får dermed betydning for forståelse av tekstens innhold. Den individuelle interessen overlapper og interagerer med situasjonell interesse. Situasjonell interesse beskriver alle forhold ved situasjonen som øker interessen, for eksempel et stimulerende lesematerie, samtaler om teksten og oppgavepresentasjon. Vel utviklet interesse gir utholdenhet i arbeidet med kjedelige, men relevante tekster. I følge Hidi (2001) hjelper alle typer interesse leserens forståelse og gjenkalling av tekstens innhold.

Interesse og motivasjon er begrep med overlappende innhold. Motivasjon har flere kilder, deriblant leserens tro på at hun/han er i stand til å lese teksten, og en tro på å lykkes er avgjørende for resultatet. Motivasjon og selvbilde er knyttet til tidligere positive og/eller negative leseerfaringer. Holdning til lesing er et av de ikke-språklige områdene som er viktig for lesing. Leserens tro på muligheten for å lykkes eller mislykkes med lesingen kan være avgjørende for leseutviklingen. McKenna (2001) definerer tro i denne sammenhengen som en begrunnet betraktning ut fra egne erfaringer. Tro har her to kilder, den ene er knyttet til selve lesingen, og den andre til hvordan ens venner vurderer lesing. På denne bakgrunn har McKenna identifisert tre prinsipielle faktorer når det gjelder holdning til lesing. Den ene faktoren har en direkte innflytelse på leseepisodene. Den kan ligge hos leseren, i lesestoffet eller situasjonen det leses i. Den andre faktoren berører leserens tro på resultatet av lesingen. Her ligger leserens forventninger til om lesingen vil være kjedelig, vanskelig eller gi en positiv opplevelse. For utvikling av en positiv holdning til lesing, er det avgjørende å sikre en tidlig suksess gjennom å sørge for tilstrekkelig støtte under lesingen og gi leseren erfaringer med ulike sjangere og emner. Den tredje faktoren er leserens tanker og tro om kulturelle normer som er knyttet til lesing. Leseformidler, miljøets verdsetting av leseaktiviteter, og skriftlige versus muntlige kulturer kan være faktorer som har betydning. Det kan være at leseren oppfatter det som ”jentete” å lese mer enn ytterst nødvendig, at det er unyttig å lese sammenlignet med å delta i praktisk arbeid eller at det setter ”griller” i hodet på folk og en bør derfor heller bruke tiden på ”virkelige” utfordringer. Dette er en del av elevenes sosiokulturelle bakgrunn som kan ha betydning for motivasjon og holdning til lesing.

Hvordan kan man påvirke elevenes motivasjon til å lese? Engasjert lesing fordrer en sammensmelting av kognitive strategier, begrepsmessig kunnskap og motivasjonelle mål med lesingen (Guthrie et al. 2001). I følge Guthrie et al. må leseren oppfatte teksten som et interessant begrepsmessig tema som er gjenkjennbart og har relevans for den virkelige verden for å være motiverende. En annen dimensjon ved motivasjonen er at leseren får støtte i leseprosessen i arbeidet fram mot egen kontroll i arbeidet med teksten. Veiledning i bruk av lesestrategier er en måte for begynnerleseren å kontrollere eget arbeid med tekst i følge Guthrie

et al. (op.cit.). En av konklusjonene i deres undersøkelse er at lesere som arbeider med tekster i et sosialt fellesskap, er mer motiverte enn lesere som arbeider individuelt med lesing. Også Hidi (2001) påpeker at situasjonell interesse er viktig for å motivere lesere som har lite individuell interesse for lesing. Det er derfor mindre interessant å rangere individuell og situasjonell interesse i forhold til hverandre, men å balansere indre motivasjon (nysgjerrighet, involvering, utfordring) og ytre aspekt ved motivasjonen.

Elever som har lært å sette seg læringsmål, styrer gjerne oppmerksomheten mot å utvikle sin kompetanse slik at de kan løse de konkrete arbeidsoppgavene de har foran seg. De ser på egne evner som noe foranderlig som kan påvirkes gjennom aktiv arbeidsinnsats. En slik holdning krever lærere som støtter elevene i prosessen i stedet for å presentere et kunnskapsinnhold. Ved læringsmål er oppmerksomheten i arbeidet med tekster rettet mot læring, og det forutsetter at leseren tror at hun/han kan gjøre det som er nødvendig for å nå målet. Dette er nært beslektet med indre motivasjon (op.cit.). Alternativet er å sette seg prestasjonsmål og la den ytre motivasjonen være drivkraften. Guthrie et al. (2001) er opptatt av sammenhengen mellom indre og ytre motivasjon og oppgaveorienterte versus utføringsorienterte mål. Informantene i deres undersøkelse var ni til ti år gamle (grade 4-5). Guthrie et al. mener å ha dekning for at både kognitive og motivasjonelle variabler predikerer leseforståelse, men det var de motivasjonelle faktorene som predikerte lesningen best. Motivasjon ble delt inn i indre motivasjon (nysgjerrighet, involvering og utfordring), selvtillit (selvoppfattelse i forhold til lesing) og sosial motivasjon (meningsfullhet). Det var de interesserte elevene som hadde en tro på at de kunne klare oppgaven, som var motiverte og som satte seg læringsmål. Dette fører til et viktig spørsmål for alle som har ansvar for elevens læring: Hvordan kan det skapes et læringsmiljø der både lærer og elever har fokus på å utvikle nødvendige ferdigheter for læring; med andre ord der oppmerksomheten er rettet mot utvikling av redskaper for læring?

I en oppsummering av dette delkapitlet som har omhandlet lesing som en meningsskapende prosess, minner jeg om at mitt blikk på lesekompetanse er pedagogens, selv om jeg som pedagog må gjøre meg bruk av flerfaglig kunnskap. Enhver tekst har blitt til i forfatterens kontekst, men tolkningen blir til i den konteksten som leseren gir teksten. Det fordrer et engasjement fra leseren som kan påvirkes av leseforbilder, miljøets verdsetting av leseaktiviteter og leserens tro og forventninger om en positiv leseopplevelse. Leserens i denne avhandlingen er tospråklige elever i barneskolen. Teksten er enten en fortellingstekst eller en "fagtekst", avhengig av klassetrinn. Konteksten er en formell utdanningskontekst der lesekompetansen er vurdert. Leserens tolkning av teksten er avhengig av leserens språkkunnskap og bakgrunnskunnskap om tekstens innhold. Relevant ordforråd og grammatisk kompetanse er en forutsetning for å forstå, om ikke

tilstrekkelig. Leseren kan gjøre bruk av kognitive skjema (forstått som semantiske nettverk av begreper) til tolkning av tekstens ulike innholdselement. Det vil gi et top-down perspektiv på teksten. Alternativet er en konstruksjons-integrasjonsmodell der leseren setter sammen mening på grunnlag av tekstens enkeltdeler. Samvirke mellom leser og tekst påvirkes av tekstens innhold, leserens bakgrunnskunnskap og leserens kunnskap om tolkningsstrategier samt evne til å kombinere disse.

### **5.3 Sosial interaksjon og språklig mediering – et blikk på Vygotskys sosiokulturelle tilnærming til begrepstilegnelse og språkbruk**

Mitt prosjekt har to nøkkelord: språk og læring. Språk læres gjennom sosialt samspill, og det språket som læres medierer det kulturelle fellesskapets kunnskap som er ”lagret” i språket. I en tospråklig og tokulturell kontekst tilegner medlemmene av det tokulturelle samfunnet seg en utvidet kulturell og språklig kompetanse. Å lære to språk kan stimulere metaspråklig utvikling, og møte mellom to kulturer kan åpne for metakognitive refleksjoner. Vygotskys sosiokulturelle læringsperspektiv og hans teoretiske refleksjoner om forholdet mellom språk og tenkning, spontant tilegnede begrep og vitenskapelige begrep, representerer et rammeverk der de ulike faglige trådene veves sammen: språkutvikling på to språk, språk som form og innhold i leseprosessen, veien fra muntlig til skriftlig språk og forholdet mellom leserens to språk. I disse delkapitlene gjøres det rede for, konkretiseres og drøftes tospråklig utvikling og kompetanse og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk.

Balansen mellom det individuelle og det sosiale er et kritisk aspekt når læring og læringsmiljø tematiseres (Bråten 2002). Det er gjerne knyttet to dimensjoner til den individuelle siden ved læring – det kognitive og det emosjonelle (følelser, holdninger og motivasjon). Den tredje dimensjonen er det sosiale (op.cit.). Debatten om læring går i dag primært mellom den kognitive og den sosiale dimensjonen. I det kognitive perspektivet vektlegges individets indre representasjoner og tankeprosesser. I dette perspektivet forstås læring som noe som kommer innenfra individet selv. Læring er å modnes og utvikle sine medfødte evner gjennom konstruksjon av ny kunnskap. Genetisk utrustning er avgjørende for hva og hvordan mennesket tilegner seg kunnskap. Individets kunnskap er individets eiendom (Bråten 2002). På den andre ytterkanten kan en plassere situert læring. Lave og Wenger (2003) er sentrale talsmenn for et perspektiv der læring kan forstås som økt deltakelse i et kontekstualisert eller situert fellesskap, og målet for læring er å bidra til å bygge fellesskapets kunnskapsbase. Å lære er ikke primært å tilegne seg noe, men å gå fra å være en perifer deltaker, i betydningen nybegynner, til å bli en sentral deltaker i fellesskapets utvikling og løsning av sine oppgaver. Det situerte læringsperspektivet aktualiseres når foreldre og lærere drøfter hvilken plass

tradisjonskunnskap og tradisjonelle læringsformer skal ha i grunnskolens opplæring.

Vygotsky representerte noe nytt da han presenterte sitt sosiokulturelle syn på læring på 1930-tallet. Det har senere vært debattert om det sosiokulturelle perspektivet på læring kunne representere en syntese av det kognitive og situerte perspektivet (Sfard 1998<sup>34</sup>, Greeno 1997). Vygotskys sosiokulturelle perspektiv la avgjørende vekt på at sosial deltakelse er utgangspunktet for all læring og utvikling. Det sosiokulturelle fellesskapet er til stede før barnet, og gjennom den sosiale samhandlingen tilegner individet seg kunnskap ved bruk av språket som medierende redskap. Et nøkkelpunkt i det sosiokulturelle perspektivet er å forstå sammenhengen mellom fellesskapet og individuelle handlinger. Fellesskapets mange kontekster påvirker individets tanker og handlinger, samtidig som individets tanker og handlinger inngår i, skaper og gjenskaper konteksten (Säljö 2004). Säljö beskriver kontekster (fysisk, kognitivt, kommunikativt, historisk) som det som vever sosiale praksiser sammen og gjør dem til identifiserbare helheter.

Vygotskys sosiokulturelle perspektiv er interessant. Han rettet oppmerksomheten mot individets læring, men også mot hvordan kunnskaper blir overført mellom generasjonene. Ethvert samfunn har behov for å sørge for at de innsikter som er nedfelt i kulturen, ikke går tapt. Dette er generelt, men det synes å være et langt mer aktuelt anliggende for mange flere innenfor minoritetssamfunnet enn i majoritetssamfunnet. Helt sentralt innenfor det sosiokulturelle perspektivet er forståelsen av samspillet mellom individ og kollektiv. I det sosiokulturelle perspektivet lærer mennesket gjennom å delta i felles aktivitet. Individet lærer og utvikler seg gjennom å omforme felles sosial aktivitet til en personlig erfaringsverden. Erfaringen internaliseres ved bruk av kulturelle redskaper i ulike situasjoner og for ulike formål. *Å lære er å tilgodegjøre seg deler av samfunnets samlede kunnskaper og ferdigheter (å lese, skrive, regne, snekre, utøve fritidsaktiviteter og så videre)* (Säljö 2006:22).

Evne til samspill blir avgjørende for individets læring. Det er gjennom samspill med omgivelsene at barnet former seg selv til et kulturelt vesen ved å tilegne seg samfunnets kunnskap, verdier, redskaper og ferdigheter. Barnet lærer ikke bare kunnskaper, verdier og ferdigheter, men gjennom deltakelse i det sosiokulturelle fellesskapet lærer barnet også måten læringen foregår på. I samisk skole er en f.eks. opptatt av å videreføre tradisjonskunnskap og tradisjonelle læringsformer. Det slås fast i læreplanen at samisk skole skal ha utgangspunkt og ståsted i de samiske samfunnenes egenart og behov. Kulturarven skal levendegjøres og tas i bruk. Kollektivets kunnskaper og måter å videreformidle den kulturelle kunnskapen på er utviklet gjennom historien og er derfor til stede før barnet og barnets tenkning.

---

<sup>34</sup> Referert i Bråten 2002: Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv.

Barnet blir sosialisert inn i det som er gjeldende i den historiske epoken og innenfor de sosiale rammene barnet vokser opp i (op.cit.). Innenfor disse rammene tilegner barnet seg hverdagsbegreper ved å delta i samspill med forskjellige kommunikasjonspartnere på forskjellige domener om ulike tema. I mitt prosjekt er dette interessant ut fra to perspektiv. Det ene gjelder nettopp språkdomener, og særlig hvilke språkdomener minoritetsspråket brukes på i lokalsamfunn dominert av majoritetsspråket. De språkvalg barna og deres samtalepartnere gjør, er avgjørende for hvilke hverdagsbegrep som kan medieres i en minoritetsspråklig form. Det andre perspektivet er hjemmets og skolens felles bekymring for hvordan minoritetskulturens tradisjonskunnskap skal kunne formidles til neste generasjon hvis de språklige begrepene som er bærere av denne kunnskapen går tapt. Situasjonen representerer en felles utfordring som krever både et samarbeid og en arbeidsdeling mellom hjem og skole. Hjemmet har her et uformelt oppdrag mens skolen har et formelt.

I følge Vygotsky (2001) foregår utvikling av høyere psykologiske prosesser på to plan, først gjennom samhandling med andre, så etableres de psykologiske prosessene på et indre plan. Det sosiale planet er primært, og det individuelle er en omforming av det sosiale som avleires i individets bevissthet. På denne måten prøver Vygotsky å overskride skillet mellom det indre og det ytre. Han så på de individuelle kognitive, emosjonelle og biologiske faktorene som interagerende med de sosiale omgivelsene. Individets læring kan da verken sees som individuell kognisjon eller som sosial praksis. Det er interaksjonen som er det sentrale poenget. Dette representerer et kvalitativt skille fra andre perspektiv som ser på kognitive prosesser som noe annet enn kommunikasjon og sosial handling. Når Vygotsky vektla tilegnelse av kulturens tegnsystem, i første rekke språket, som så avgjørende for barnets kognitive utvikling, var det kvalitativt nytt, og med det ga han den kognitive utviklingen et sosialt grunnlag. Kommunikasjonsprosessen var hos Vygotsky ikke bare midlet for læring, men selve grunnvilkåret.

Mennesket skaper med andre ord mening ved bruk av medierende redskaper som tilegnes gjennom kulturelle erfaringer, og de kulturelle erfaringene er grunnleggende for hvordan vi bruker intellektet. Redskapene medierer omverden for oss (Säljö 2006). Selv om språket er det viktigste psykiske redskapet, finnes det andre tegnsystem og også fysiske redskaper. Artefakter brukes om en felles betegnelse på fysiske og psykiske redskaper som er produsert og utviklet av mennesket. Vygotsky sammenlignet bruk av medierende redskaper med arbeiderens bruk av redskaper i fysisk arbeid. Kvaliteten på resultatet er avhengig av kvaliteten på redskapet og arbeiderens håndtering av det (Wertsch 1981). Artefaktene har det til felles at de er produsert gjennom historien og produseres og utvikles videre av mennesker i ulike sosiale og kulturelle kontekster. I vår tid er sentrale redskaper eller artefakter, i tillegg til språket, bøker og bibliotekjeneste, tv

og video/DVD, kopieringsmaskiner, overhead, datamaskiner og internett. Säljö (2006) påpeker at den menneskelige hjerne riktignok er den samme som for 10 000 år siden, men samfunnets samlede erfaring er annerledes. Mennesket har redskaper som data, computer-penn og bibliotek som utvider hukommelseskapasiteten, kalkulator som utvider regneferdigheten, telefon og internett som utvider mulighetene for kommunikasjon, og dermed deltakelse i nettverk, og bil, tog og fly som utvider mulighetene for å gjøre erfaringer i andre kulturer enn der en er født og oppvokst. Den enorme økningen av medierende redskaper i form av eksterne minnefunksjoner har økt behovet for en institusjonalisering av opplæringen i form av organisert utdanning. En trenger ikke å ta et så langt tidsperspektiv som 10 000 år for å illustrere poenget. Besteforeldregenerasjonen til informantene hadde helt andre medierende artefakter enn det dagens informanter har. Det er et interessant poeng i et perspektiv der vitalisering av språk og kultur står sentralt. Kulturer der den muntlige fortellingen er sentral i overlevering av ny kunnskap, står overfor spesielle utfordringer når språket er under press.

Språket har sin historie. Ordene har vokst fram i ulike sosiale fellesskap, og ordets første oppgaver er å betjene kommunikasjonen, deretter tenkningen (Vygotsky 2001). Ordet viser ikke til en enkelt gjenstand, men til en generalisering av gjenstander, og gjenspeiler dermed virkeligheten på en annen måte enn det sansene gjør. Generalisering er kjernen i ordbetydning og avgjørende for å kunne viderebringe erfaringer og tanker i en kommunikasjonssituasjon. Når barnet har lært et nytt ord, skjer det en utvikling fra en lav grad av generalisering til en høyere grad av generalisering og til slutt til et "ekte" begrep eller heller faglige begrep. Ordets betydning er derfor både en forening av tenkning (i begreper) og tale (i ord), og tenkning og kommunikasjon (op.cit.<sup>35</sup>). Vygotsky (2001) beskriver ordets betydning som den minste analyseenheten i tenkning. I følge Vygotsky er et ord uten betydning en tom lyd. Betydning er et kriterium på et ord, og når ord og begrep forenes er ordet et tankefenomen. Men, sier Vygotsky: *Ordbetydning er et tankefenomen bare i den grad tenkningen legemliggjøres i tale, og et talefenomen bare i den grad talen er forbundet med tenkning og behyses av den* (2001:185). Det er imidlertid ikke slik at

---

<sup>35</sup> Vygotskys vitenskapelige arbeider går over tre faser. I første fase (1925–1930) er han opptatt av at høyere psykologiske funksjoner ("instrumental acts") og atferd ikke må forstås som fenomen som er atskilt fra de psykiske funksjonene. Han så på bevissthet og atferd som begrepsmessige aspekt ved et samlet hele. I den andre fasen (1930-1932) forlot han tanken om høyere psykologiske funksjoner som analyseenhet. Han forsøkte nå å forklare utviklingen av bevissthet ved å se på utvikling av ordmening. Utvikling av begrep er ikke utvikling av tanker, men utvikling av ord. Vygotskys oppmerksomhet er nå rettet mot en funksjonell relasjon mellom tanke og tale i verbal tenkning. I denne fasen snakker han om "ekte" begrep. I den tredje fasen (1932–1934) definerer Vygotsky ordmening som en enhet for tenkning og tale og tenkning og kommunikasjon. Språk og tenkning differensieres og resultatet blir språklig tenkning. Ordet får mening innenfor faglige kontekster, og ikke i relasjon til referansen. Ordet med erfaringer fører til at han nå ikke snakker om "ekte begrep", men "faglige begrep". Vygotsky var opptatt av å identifisere en analytisk enhet som representerer individet i relasjonen mellom individ og miljø selv om han i løpet av sine produktive år endret forklaringen på mediering av høyere mentale funksjoner, er konsekvensene er de samme (Minick 1987).

tenkning og tale er identisk. Strukturen er forskjellig, og det medfører at tenkning forvandles når den blir til tale og tanken fullføres dermed i talen. Dette er spesielt interessant i en tospråklig kontekst. Noen av informantene hadde ”tomme” ord, særlig på minoritetsspråket. De kjente igjen ordformen, men hadde ingen forbindelse til ordets betydning. Betydningen, eller begrepsinnholdet, var knyttet til det majoritetsspråklige ordet. Vygotskys viktigste kriterium for at noe kan kalles et ord manglet.

I en tidlig fase er ord og betydning konkret og faktisk, ennå ikke abstrakt og logisk. I de spontant utviklede begrepene har ordbetydningen ingen hierarkisk organisering, noe som er et kjennetegn på de vitenskapelige begrepene<sup>36</sup>. Vygotsky sier at tenkning i tidlige begreper (komplekser), forener spredte inntrykk. På veien fra spontane begreper og fram mot de vitenskapelige begrepene i barnets tenkning, er generalisering og abstraksjon nært forbundet. Det er først i løpet av puberteten at barnet makter å gruppere på grunnlag av en enkelt egenskap, og dermed holde generalisering og abstraksjon fra hverandre. Barnet kan riktignok tidlig i utviklingen bruke ord på ulike abstraksjonsnivå som f.eks. *rose* og *blomst*. Barnet bruker imidlertid ikke blomst som et overordnet begrep i forhold til rose, men som et sideordnet begrep, og rose og blomst brukes som om de var synonyme. I puberteten øker barnets evne til å tenke i hierarkiske begrepssystemer, men puberteten kan likevel ikke sees på som en avslutningsfase for utvikling av vitenskapelige begrep, men heller som en overgangsperiode. Begrepene brukes også før puberteten riktig i konkrete situasjoner, men det har vist seg at det er vanskelig å definere begrepene med ord. Analysen av virkeligheten ved hjelp av begrepene kommer med andre ord før analysen av begrepene. Overføring den andre veien, fra det abstrakte til det konkrete, har vist seg å være like krevende (op.cit.).

Vitenskapelige begrep utvikler seg gjennom et systematisk samarbeid mellom barn og lærer. Imitasjon er viktig i utviklingsprosessen. Vygotskys forståelse av imitasjon er ikke en blind gjentakelse, men et samarbeid mellom lærer og elev som forutsetter at eleven har forstått strukturer og forbindelser mellom det kjente og noe nytt som skal samordnes til ny kunnskap. Barnet kan bare imitere innenfor den nærmeste utviklingssonen. I samarbeidet mellom lærer og barn i imitasjonen innenfor barnets utviklingssone, går læring foran utviklingen. Hvis dette relateres til utvikling av vitenskapelige begrep, forutsetter imitasjonen at det er et grunnlag i de spontane begrepene som det kan bygges videre på: Barnet lærer gjennom å imitere lærerens måte å resonnerer på, og gjennom denne prosessen internalisere

---

<sup>36</sup> Arne Skodvin har i sin innledning til *Tenkning og tale* (Vygotsky 2001) noen merknader til oversettelsen av boken. Det russiske ordet *nautsinyj* har tradisjonelt blitt oversatt med *scientific concept* på engelsk eller *vitenskapelige begrep* på norsk, men det russiske ordet kunne like godt vært oversatt med *skolebegrep*. Det føles mer naturlig å bruke *skolebegrep* i avhandlingen siden prosjektet er rettet mot grunnskolen. For ikke å skape forvirring siden vitenskapelige begrep er så godt innarbeidet, har jeg valgt å følge tradisjonen på dette punktet.

det ytre. Utvikling og modning er, fortsatt i flg. Vygotsky, et produkt av samarbeidet mellom lærer og elev. I en opplæringskontekst vil de vitenskapelige begrepene utvikle seg tidligere enn de spontane begrepene fordi de lar seg påvirke av undervisning. Vygotsky nevner et eksempel som illustrerer forskjellen på de betingelsene spontane og vitenskapelige begrep utvikler seg under. *Bror* er et spontant begrep som barnet er fortrolig med gjennom erfaring, men som barnet ikke kan gjøre rede for uten å vise til eksempler. *Utbytting* eller *Arkimedes lov* er begrep som går utover barnets erfaringer, men er lært gjennom undervisning. Utvikling av betydningen av ord som *utbytting* og *Arkimedes lov* er annerledes enn ved utvikling av spontane begrep, men de to begrepsutviklingsprosessene påvirker hverandre gjensidig. Vitenskapelige begrep kan ikke læres gjennom pugging, men i en vekselvirkning mellom modning og læring. Når barnet har lært et ord, er det bare starten på utvikling av ordbetydning. Veien fram mot vitenskapelige begrep forutsetter intellektuelle funksjoner som bevisst oppmerksomhet, logisk erindring, abstraksjon og evne til å sammenligne og differensiere (op.cit.:138). I vestlig språkbruk ville dette bli betegnet som metakognisjon. Vygotsky legger vekt på at utvikling av spontane og vitenskapelige begrep påvirker hverandre gjensidig, og dermed tillegger han undervisningen mye større vekt enn det f.eks. Piaget gjorde.

Vygotsky har et interessant innspill når det gjelder læring av fremmede språk. Barnet bruker da ordbetydningen som er utviklet på førstespråket, og en konsekvens av dette er at godt kjennskap til førstespråket er avgjørende for læring av nye språk. Samtidig sier Vygotsky at ordentlig kjennskap til førstespråket utvikles ikke før en har lært seg et fremmedspråk. Gjennom læring av fremmede språk utvikler barnet en mer abstrakt og generalisert forståelse av førstespråket og språk generelt, det vi gjerne betegner som metaspråk. Gjennom framskritt i utvikling av viljestyrt oppmerksomhet og logisk hukommelse, kan barnet styre oppmerksomheten fra innhold til form. Vygotsky sammenligner forholdet mellom førstespråk og fremmedspråk med forholdet mellom spontane og vitenskapelige begrep. Begge typer begrep hører til den semantiske siden av språkutviklingen, og ordbetydning og begrep er to former av en og samme prosess. Skillelinjen mellom utvikling av spontane begrep og vitenskapelige begrep, utvikling av førstespråket og fremmedspråk, er skillelinjen mellom spontan utvikling og systematisk læring.

Utvikling er en funksjon av modning og læring og representerer to prosesser som ikke har samme tempo. Ved læring av vitenskapelige begrep vil undervisningen foregripe utviklingen. Barnets samtale med en mer kompetent voksen er en metode som gir innsikt i barnets kognitive potensial i den aktuelle utviklingsfasen. Et barn mester mer når det får hjelp enn det klarer på egen hånd. Barnets nærmeste utviklingszone er et krysningsområde mellom modning og læring. Den eneste gode formen for undervisning, sier Vygotsky videre, er den som går foran utviklingen og trekker den med seg (Vygotsky 2001:167). Undervisningen



må ha blikket rettet framover. Han viser at ved en slik form for undervisning, vil de vitenskapelige begrepene foregripe utviklingen av spontane begrep ved at barnet blir dem bevisst og evner å definere og anvende begrepene på en friere måte. De spontane begrepenes utgangspunkt og styrke er det situasjonsnære, empiriske og praktiske fra konkrete situasjoner. De vitenskapelige begrepenes utgangspunkt er at de læres gjennom faglig arbeid; imitasjon, dialog og resonnering. Deres styrke er viljestyrt bevissthet og logisk hukommelse, og en kan si at de vokser ”nedover” ved hjelp av de spontane begrepene. Skolebarnet går i denne utviklingen fra uformulert til verbal iaktakelse av egen tenkning (Vygotsky 2001).

Vygotsky var tidlig ute med å vie skriftspråket oppmerksomhet. I det sosiokulturelle perspektivet kan tekster betraktes som et medierende redskap individet aldri vil beherske fullt ut. Tvert om, individet vil kontinuerlig utvikle seg gjennom å ta skriftspråket i bruk. Vygotsky beskriver individets møte med tekster som en konfrontasjon mellom hverdagsbegrep og vitenskapelige begrep. Mediering i samtalen i hverdagslige situasjoner er forskjellig fra mediering i møte med tekster i en utdanningskontekst. Fagtekstene formidler en abstrakt forståelse av verden. Leseren må arbeide seg fra den abstrakte verden i fagtekstene og tilbake til de spontane begrepene. Informantenes utfordring i konfrontasjon mellom hverdagsbegrep og vitenskapelige begrep er at de har hatt færre samtalepartnere og færre situasjoner enn vanlig til utvikling av hverdagsbegrepene.

I dette delkapitlet fokuseres to begrep: språk og læring. Ulike tråder i forståelse av begrepstegnelse og språkbruk samles i Vygotskys sosiokulturelle rammeverk. Balansen mellom det individuelle og det sosiale er et kritisk aspekt ved læring når læringsmiljø og læringsperspektiv tematiseres. Det retter oppmerksomhet mot det gjensidige forholdet mellom individets læring og kollektive kunnskaper. Kommunikasjon er for Vygotsky selve grunnvilkåret for læring, og språket er det medierende redskapet. Forholdet mellom ord og tanke hos Vygotsky kan sammenlignes med forholdet mellom kommunikasjon og kognitivt/akademisk språk hos Cummins. I følge Vygotsky er det en funksjonell forbindelse mellom tenkning og tale, og Vygotskys verbale tenkning kan parallellføres med Cummins kognitive/akademiske språk. Ut fra skolens læringsoppdrag er Vygotskys beskrivelse av utviklingen fra spontant utviklede begreper til systematisk læring, og fra systematisk læring tilbake til erfaringsbegrep, samt den gjensidige påvirkning de to begrepsprosessene har på hverandre, spesielt interessant. Læring av vitenskapelige begrep representerer en løsrivelse fra opprinnelig kontekst, men også en tilknytning til nye kontekster. Rekontekstualisering blir et mer relevant begrep enn dekontekstualisering. Dette skjer gjennom imitasjon av en mer kompetent samarbeidspartners resonnement, og imitasjon er her forstått som en aktiv prosess. Møte med fagtekster representerer en konfrontasjon mellom hverdagsbegrep og vitenskapelige begrep.

## 5.4 Språkutvikling på to språk

Er språkutvikling på to språk noe annet en språkutvikling på ett språk? Svaret er blant annet avhengig av om barnet lærer to språk samtidig, eller om det lærer språkene suksessivt, om læringen er uformell eller formell, og hvem som representerer de to språkene i hvilke kontekster. De fleste av informantene har møtt to språk samtidig fra de var spedbarn; de er simultant tospråklige. Når det nå rettes spørsmål om deres lesekompetanse, så sees det i relasjon til de mulighetene informantene har hatt til å utvikle de respektive språkene. I hvor stor grad har barnet møtt begge språk, overfor hvem, i hvilke situasjoner og med hvilke hensikter?

Rommetveit (1972), som representant for et dialogisk perspektiv som kan sees som en videreføring av Vygotskys sosiokulturelle tenkning, minner om at når barnet lærer ord, tilegner det seg samtidig et menings- og kulturfellesskap. Det er nærliggende å tenke at innholdet i det formidlede kulturfellesskapet påvirkes av hvem som representerer hvilket språk i møte med barnet. Ordbetydningen, forstått som ordets objektive betydning, er i større grad felles for begge språk enn ordets mening. Barnets erfaringsgrunnlag får konsekvenser for ordets mening, forstått som summen av alle barnets erfaringer og assosiasjoner relatert til det aktuelle ordet. Ordmeningen har dermed et subjektivt erfaringselement som beriker språkforståelsen. Ordmening dominerer tenkningen, i følge Vygotsky (2001), mens ordbetydning dominerer talen. Dette er interessant i et tospråklighetsperspektiv. Når Cummins (1980) beskriver barnets begrepslager (CALP<sup>37</sup>) som felles og uavhengig av språkkode, er det et spørsmål om, eventuelt i hvilken grad, den subjektive opplevelseskomponenten er overførbar. Vygotsky (2001) uttrykker dette i et illustrativt bilde når han sier at tanken er som en sky av ord, men tenkningen må gå via ordbetydning når tankene skal uttrykkes.

Det Cummins betegner som kognitive/akademiske språkferdigheter konkretiserer han til divergent tenkning forstått som fleksibel og original bruk av språket, vitenskapelige begrep som åpner for større grad av rekontekstualisert bruk av språket og metaspråklig innsikt. Den kognitive/akademiske delen av språket overlapper ikke-språklige kognitive ferdigheter som oppmerksomhet, hukommelse og evne til logiske resonnement, og påvirkes av og påvirker derfor barnets generelle kognitive utvikling. Utviklingen av denne delen av språket går derfor langsommere enn utvikling av kommunikative ferdigheter, og flater først ut ved 15-årsalderen som kan ses som en overgangsperiode til en videre, men langsommere utvikling avhengig av utdanning. Men, sier Cummings (1980:30) ...*at any given age level there are substantial individual differences between individuals (within cultural*

---

<sup>37</sup> Cognitive/Academic Language Proficiency.

groups) in the extent to which CALP has been developed. Barnets kognitive/akademiske språkferdigheter er i hovedsak felles for alle de språk barnet kan.

Barnets kommunikative ferdigheter (BICS<sup>38</sup>) er et viktig grunnlag for utvikling av det kognitive/akademiske språket (CALP<sup>39</sup>). Det kommunikative språket som brukes i daglig kommunikasjon er en forutsetning her, men det er ikke et tilstrekkelig grunnlag fordi utviklingen av de kommunikative ferdighetene (uttale, grammatikk og vokabular) stanser så mye tidligere enn utviklingen av de kognitive/akademiske språkferdighetene. Cummins (2004) legger her vekt på kvaliteten på kommunikasjon mellom barn og foreldre og elev og lærer som grunnleggende for utviklingen av både kommunikative ferdigheter og kognitive/akademiske språkferdigheter. Det er derfor naturlig å se på det som et sentralt samarbeidsområde for skole og hjem.

I en andrespråkskontekst er det vanskeligere å skille mellom de kommunikative og kognitive delene av språket. Gode kommunikative ferdigheter på andrespråket samsvarer ikke nødvendigvis med de kognitive/akademiske språkferdighetene på andrespråket, men heller med de kognitive/akademiske språkferdighetene på førstespråket (Cummins 1979, 2004). Det gjør at tidlig læring av skriftspråklige ferdigheter på førstespråket, bedre predikerer tilsvarende ferdigheter på andrespråket enn det de kommunikative ferdighetene på andrespråket gjør (Cummins 1980). Cummins tese om et gjensidig avhengighetsforhold mellom det kognitive/akademiske språket på språk1 og språk2 er grunnleggende for å forstå sammenhengen mellom barnets førstespråk og andrespråk. Utvikling av det kognitive/akademiske språket forutsetter begrepskunnskap, motivasjon for å lære begge språk og kommunikativ kompetanse, som igjen forutsetter en interaksjon mellom barnets språkmiljø generelt og måten opplæringen foregår på i skolen. For mine informanter vil skolens valg av opplæringsmodell for å oppnå funksjonell tospråklighet ha betydning. Det er imidlertid faktorer som kan redusere forbindelsen mellom førstespråket og andrespråket, f.eks. svak motivasjon for å lære andrespråket, og generell tilgang til litteratur, radio og fjernsynsprogram på andrespråket og tilgangs på minoritetsspråklige domener. Ikke minst er de to siste punktene relevante for de informantene som har deltatt i min undersøkelse.

De fleste av informantene i prosjektet er simultant tospråklige<sup>40</sup>. For ni av dem er begge språk i bruk i kjernefamilien. For de resterende fire elevene dominerer minoritetsspråket i kjernefamilien, mens majoritetsspråket dominerer nesten fullstendig utenfor. Når Skutnabb-Kangas (1981) stiller spørsmålet: *Kan man ha två modersmål* (1981:26), er det Cummins grunnleggende kommunikative

---

<sup>38</sup> Basic Interpersonal Communicative Skills.

<sup>39</sup> Cognitive/Academic Language Proficiency

<sup>40</sup> De fleste informantene har lært både samisk og norsk parallelt fra spedbarnsalderen, noen fra småbarnsalderen.

språkferdigheter som er grunnlaget for vurderingen. Språkbrukerens uttale, grammatikk og ordforråd oppfattes intuitivt av omgivelsene som ”innfødt” eller tillært bruk av språket. Skutnabb-Kangas definerer tospråklighet ut fra fire kriterier (Skutnabb-Kangas 2000). Det ene kriteriet er opprinnelse. En taler er tospråklig når hun/han har lært to språk i familien fra spedbarnsalderen eller har brukt to språk parallelt i kommunikasjonen fra spedbarnsalderen. Ut fra denne definisjonen kan alle informantene i prosjektet ansees som tospråklige. Det andre kriteriet berører personens identitet. Av dette følger at en taler er tospråklig når vedkommende identifiserer seg selv som tospråklig og blir identifisert av andre som tospråklig eller en innfødt taler av begge språk. Informantene blir nok identifisert som tospråklige av omgivelsene, men for flere av dem legges det likevel til at de har grammatiske feil i språket som en normalt ikke forventer å finne hos innfødte brukere. For noen er det såre historier om kritiske kommentarer til språket i møte med minoritetsspråkbrukere fra områder der minoritetsspråket står sterkt. Identitetskriteriet er sentralt for informantene. Foreldrene har valgt minoritetsspråket som opplæringspråk nettopp ut fra et ønske om at barna skal få en trygg minoritetsidentitet.

Det neste er kompetansekriteriet. Det er et kontinuum som går fra å ha fullstendig kontroll på to språk, til å ha kontroll som en innfødt bruker på to språk, ha samme kontroll på to språk, til å kunne produsere fullstendige meningsfulle ytringer på andrespråket, ha kontroll på den grammatiske strukturen på det andre språket, eller i det minste ha kommet i kontakt med det andre språket. De grunnleggende språkferdighetene som brukes i daglig kommunikasjon har barn normalt i all hovedsak tilegnet seg i løpet av sine fem første leveår (von Tetzchner et al. 1993, Cummins 1980). Det vil være visse grammatiske strukturer som tilegnes senere, og vokabularet utvides livet igjennom.

Et av kompetansekriteriene til Skutnabb-Kangas (1981) gjaldt bruk av språk i de situasjonene språkbrukeren ønsker og samfunnet forventer. Kriteriet er funksjonelt og kan jammføres med L97S sitt mål om funksjonell tospråklighet. I mitt prosjekt betyr det forventninger om funksjonell lesekompetanse. Forventningene uttrykkes i læreplanen og indirekte i de skolebøkene som brukes. Kompetansekravet er imidlertid justert ut fra lærernes vurdering av elevenes språkkompetanse både i skolens opplæring og i valg av tekster til gjennomføringen av mitt prosjekt. Funksjonell tospråklighet må vurderes ut fra den konteksten språket skal brukes i. Informantene i dette prosjektet hadde funksjonell kompetanse i begge språk i en familiekontekst i dagligdagse aktiviteter. Det er imidlertid et spørsmål om i hvor stor grad begge språk var funksjonelle i forhold til utvidede familieaktiviteter som avislesning, fritidsaktiviteter, kommunikasjon med

naboer og venner og i utdanning<sup>41</sup>. For informantene var identitetskriteriet og opprinnelseskriteriet de sterkeste kriteriene når spørsmål om en kan ha to morsmål skulle besvares.

Det er et enormt sprang fra det sterkeste til det svakeste kompetansekriteriet som Skutnabb-Kangas (2000) beskriver. Når hun sier at *A bilingual speaker is one who is able to function in two (or more) languages, either in "monolingual" or multilingual communicative and cognitive competence by these communities and by the individual herself, at the same level as native speakers, and who is able to identify positively with both (or all) language groups (and cultures) or parts of them* (s. 574) vektlegger hun en streng norm på funksjonell språkkompetanse. Dette synliggjør noe av utfordringen i tospråklighetsforskningen. Hvem er tilstrekkelig tospråklige til å inkluderes i et forskningsprosjekt? Av dette følger: For hvem er forskningsresultatene gyldige? Bialystok (2001) antyder at tospråklighetsforskningen ikke synliggjør denne variasjonen i kompetanse i tilstrekkelig grad. Det sentrale spørsmålet er med andre ord ... *how much is required before some implicit threshold is reached* (Bialystok 2001:10)? Ikke minst er dette viktig når den språklige konteksten er utdanning. Svaret er avhengig av hvordan språkferdigheter defineres, og fordrer en norm for språkkompetanse. Man kan nok definere språkferdigheter, men spørsmålet er hvor presist det er mulig å definere en norm.

Jeg startet mitt prosjekt uten et kompetansekriterium for deltakelse i prosjektet. Poenget var nettopp å undersøke språkkompetansen, og da begrenset til lesekompetanse. Jeg måtte likevel gjøre valg av forventet lesekompetanse når undersøkelsen skulle utformes. Utgangspunktet ble læreplanens beskrivelse av funksjonell kompetanse som at begge språk skal være redskaper for læring (L97S:171). Det ligger implisitt i læreplanen at funksjonell tospråklighet må forstås i forhold til barnets alder siden både tema og arbeidsmåter beskrives ut fra det en forventer på de ulike klassetrinn.

Funksjonell tospråklighet forutsetter en språkkompetanse som gir muligheter for naturlig situasjonsbetinget bruk av språket. Men hvis det eneste målet for minoritetene er en situasjonsbetinget bruk av språkene, betegner Øzerk (1992) dette som en minimalistisk oppfatning av tospråklighet. Øzerk tar utgangspunkt i Vygotskys (2001) forståelse av sammenhengen mellom tanke (begrep) og språk og sier at bakgrunnskunnskap og språkkompetanse er to sider av samme sak i den forstand at språklig utvikling og utvikling av kunnskap henger sammen. Siktemålet for skolen må være å øke elevenes forutsetninger for å utvide sin språklige funksjonsdyktighet. Det gjøres ikke, sier Øzerk (1992), ved å lingvistifisere minoritetenes skolegang. Tospråklig funksjonsdyktighet henger sammen med

---

<sup>41</sup> I forundersøkelsen (kapittel 2) vurderte lærerne majoritetsspråket til å være det sterkeste språket til tre av de seks informantene som var med i prosjektets første fase. Foreldrene vurderte majoritetsspråket til å være det sterkeste språket til fire av informantene i kommunikative kontekster.

utvikling av kunnskap. I et pedagogisk perspektiv er funksjonell tospråklighet og tospråklig faglig utvikling ”siamesiske tvillinger” (Øzerk 1992).

Oppsummert vil jeg trekke fram at i et sosiokulturelt perspektiv kan en ikke skille mellom å lære ord og ordets betydning. De spontane begrepene tilegnes gjennom erfaringer, og i en tospråklig kontekst er det avgjørende at barnet møter begge språk i mange ulike kontekster. Språklig kommunikasjon (BICS) er ikke tilstrekkelig, men likevel et grunnlag for utvikling av det kognitive/akademiske språket (CALP). Det er ikke alltid like enkelt å skille mellom de kommunikative og kognitive delene i andrespråket. Cummins postulerer et gjensidig avhengighetsforhold mellom de kognitive/akademiske språkferdighetene på første- og andrespråket. Når spørsmål om morsmål skal besvares, er det de kommunikative språkferdighetene som vurderes i tillegg til opplevelse av identitet og når i utviklingen barnet tilegnet seg språkene. For informantene er identitetskriteriet avgjørende, og tidspunktet for tilegnelse av språkene er relevant. Kompetansekriteriet for funksjonell tospråklighet er i avhandlingen relatert til læreplanens mål.

## **5.5 Skriftspråkutvikling – fra begynnerleser til avansert leser**

### **5.5.1 Innledning**

Det er en omfattende oppgave å skulle belyse lesekompetanse i en tospråklig kontekst. Oppmerksomheten har vært rettet mot forholdet mellom ord og tanke, noe som har vært nødvendig fordi lesing er en meningsskapende prosess som involverer generelle kognitive og kulturelle ferdigheter. Når perspektivet er lesing på to språk, fordrer det en inkludering av kunnskap om tospråklig utvikling som et grunnlag for utvikling av lesekompetanse på begge språk. Lesekompetanse er vanligvis ikke noe man har eller ikke har, men noe som utvikles i et samspill mellom leseren, teksten og konteksten. Det er flere nivå i forståelse av tekst–fra forståelse av ord og setninger til tolkning av et budskap ved sammenholding av informasjon fra ulike kilder. Språk har to sider, form og innhold, og inngangsporten for leseren til tekstens budskap fordrer avkodingsferdigheter. Alder og språkkompetanse er sentrale faktorer som påvirker avkodingsferdigheter og forståelse. Sentrale områder i en faglig plattform for drøfting av empiri, vil måtte belyse forholdet mellom form og innhold, muntlig og skriftlig språk og forholdet mellom leserens to språk.

I engelskspråklig litteratur brukes begrepet ”literacy” som et videre begrep enn det norske lesekompetanse og leseferdighet. Literacy ... *refer to an ever wider domain of activities, from media literacy and computer literacy to citizenship literacy, many of them only tangentially related to the traditional core of the concept of literacy, namely, reading* (Verhoeven et al. 2001:55). Begrepet brukes dermed både til å referere til leserens psyko-

lingvistiske kapasitet til å lese og den sosiale praksisen knyttet til lesing, samt leseferdigheten vurdert ut fra hvor komplekse tekster leseren kan lese på egen hånd. Lesekompetanse må da forstås som et overbegrep for delkompetanser innenfor flere hovedområder – der to av hovedområdene er avkoding av tekst og forståelse av tekst. Kompetanse i avkoding fordrer fonologisk bevissthet, grafem-fonem bevissthet og en alfabetisk og ortografisk strategi (Spear-Swerling et al. 1994, Ehri 1995). I de tilfellene så ikke skjer, forblir vedkommende en før-leser eller en lite effektiv avkoder, og dermed en svak leser der tekstens innhold i mindre grad er tilgjengelig.

Forståelse av tekst forutsetter ferdigheter på språkets ulike hierakiske nivå (fonologisk, morfologisk, syntaktisk og semantisk), og utover dette kunnskap og interesser, motivasjon, leseerfaring, lesestrategier og alt dette må samvirke i en meningssskapende prosess (Ehri 1995). Skriftspråkutvikling er dermed en komplisert prosess som involverer både muntlig språk, kognitiv funksjon, motivasjon, interesser og læring av skriftspråkets form og innhold. Alle element interagerer med hverandre på en eller annen måte. En slik kompleks virkelighet må deles opp for å kunne framstilles. Det ligger i sakens natur at det vil være stor grad av overlappning mellom de ulike delkapitlene i framstillingen av dette.

### 5.5.2 Språk som form og innhold i leseprosessen

I alminnelig daglig muntlig bruk av språket er det ikke nødvendig å vie språkets form oppmerksomhet så lenge taleren ikke har vansker med språkets fonologi eller grammatiske regler. Normalt vil oppmerksomheten være rettet mot språkets innhold; det budskapet som skal formidles til samtalepartneren eller samtalepartnerens/tekstens budskap til lytteren/leseren. Språket har imidlertid to sider – form eller uttrykk, innhold eller mening<sup>42</sup>. Når det i prosjektet rettes oppmerksomhet mot begynnerleserens lesekompetanse, er det nødvendig å reflektere over språkets forside uten at en dermed taper språkets innholdsside av syne. Å lære å lese fordrer bevissthet om at språket har en form og en innholdsside. Målet med lesingen er imidlertid å få tak i det potensielle meningsinnholdet i språkkoden.

Et førskolebarn kan foreslå ”kø” eller ”tog” når den voksne ber om et langt ord fordi barnet mangler bevissthet om den tilfeldige forbindelsen mellom ordets betydning og fonologisk form. Allerede fra 3-årsalderen viser barnet tegn til en begynnende oppmerksomhet også mot språkets forside. Barnet begynner å leke med ord og har en intuitiv forståelse av at ordet kan deles i ikke-meningsbærende

---

<sup>42</sup> Hvilke begreper som brukes er delvis avhengig av fagtradisjoner. I den delen av spesialpedagogikken som arbeider med språk og språkvansker, er form og innhold det vanligste begrepsparet. Engen og Kulbrandstad (2004) bruker *uttrykk* i stedet for form. I Vygotsky (2001) brukes *mening* i stedet for innhold. Jeg har ikke lagt noe betydningsmessig skille når jeg veksler mellom begrepsparene form og innhold, uttrykk og mening.

enheter som stavelser og stavelserne i onsite-rime (f.eks. k-am, d-am, t-am). Vi kan ikke nødvendigvis snakke om fonologisk bevissthet selv om barnet klapper ordrytme og rimer. En bevissthet rundt ordets fonologiske form krever at barnet kan reflektere over det perspektivskiftet det foretar fra innhold til form, og dermed bevisst manipulere ordets lydstruktur (Olaussen 1999). Dette er en langsom prosess fram mot språklig bevissthet. Normalt begynner prosessen i barnehagenalderen og utvikles gradvis på stadig høyere nivå gjennom hele begynnertrinnet i grunnskolen og fram mot en metaspråklig bevissthet (Vygotsky 2001). Vi kan tenke oss et første nivå der barnet er i stand til å foreta visse fonologiske manipulasjoner uten å være i stand til å beskrive eller gjøre rede for dette (Olaussen 1999). Et høyeste nivå er når en person kan forme regler ut fra de fonologiske manipulasjonene. En viss sensitivitet for ordets fonologiske struktur er nødvendig for å kunne segmentere ord i ikke-meningsbærende fonologiske enheter, og så danne en syntese av segmentene. Analysen og syntesen er en forutsetning for å kunne forstå det alfabetiske system (op.cit.).

I leseforskningen har det vært en allmenn forståelse av at fonologisk bevissthet er en forutsetning for å lære å ta i bruk det alfabetiske systemet. Det er en fordel å være språklig bevisst når det alfabetiske systemet introduseres, men før-leserens fonologiske bevissthet kan også utvikles i og innenfor innføringen i det alfabetiske system. Fonologisk bevissthet og begynnende leseferdighet påvirker hverandre gjensidig. Leseren må oppnå en automatisk grafem-fonem forbindelse og etter hvert også en ortografisk prosessering av subleksikale enheter (bokstavlenker) (Bjaalid et al. 1997, Engen 1999, Oftedal 2000). Ut fra visuelle hint må begynnerleseren makte å avkode ordet, og så lagre det slik at det senere oppfatter forbindelsen mellom bokstaver og språklyd, det ortografiske og fonologiske ordet, uten å gå veien om subleksikal analyse og syntese. Leseren er da på vei mot en kontrollert, og på sikt automatisert, ordgjenkjenning.

Beskrivelsen representerer en prosessanalytisk forståelse av forholdet mellom språkets lydlige og grafiske side. Sentrale leseforskere innenfor en slik tenkning er f.eks. Ehri (1995), Spear-Swerling et al. (1994), og Høien og Lundberg (1997). I begrepet ”prosess” ligger noe aktivt, skapende og konstruktivt. I prosessanalyse er det vanlig å beskrive lesing som bestående av to prosesser – avkodning og forståelse. Ordavkodningsprosessen blir beskrevet som lesingens tekniske side. Skriftspråket er da å forstå som en kode som enten må omkodes fra bokstaver til språklyd, eller en automatisert gjenkjenning av den skriftlige koden som et fonologisk ord (Høien og Lundberg 1997). Å analysere innebærer å se på de grunnleggende elementene i ordavkodningsprosessen, men samtidig vite at helheten er mer enn summen av de enkelte delene. I den prosessanalytiske tilnærmingen ligger en beskrivelse av de ulike trinnene i informasjonsbearbeidingen av ordavkodningen. En svært viktig del av den tidlige leseutviklingen er å utvikle assosiasjoner mellom ulike ortografiske



enheter og fonologisk informasjon. Det er viktig at dette skjer ut fra regellæring om hvordan ulike ortografiske enheter skal uttales fordi det er en nær forbindelse mellom fonologiske og artikulatoriske prosesser (Skjelfjord 1984, Bjaalid et al. 1997, Adams 2001). Når barnet har ”knekt koden”, beherskes de elementære grunnleggende sidene ved lesingen.

I den prosessanalytiske modellen ligger det en forståelse av talt språk som ”språk” og skrevet språk som ”kode”. Uppstad og Solheim (2005) problematiserer dette fordi en ikke kan isolere semantikk, fonologi og syntaks som isolerte mentale komponenter. Uppstad og Solheim opphever skillet mellom ”språk” og ”kode” og er her helt på linje med Vygotskys (2001) forståelse av den nære forbindelsen mellom ordform og ordbetydning. Begge deler er språk. Å lære seg å lese og skrive kan da sammenlignes med å lære seg et andrespråk. Uppstad og Solheim (2005) forstår språk som et sett av koder med et potensiale for mening. Koden kan være gestuell, artikulatorisk, taktil eller grafisk, og betegner dermed språkbruk (op.cit.). At ordet har et potensiale for mening må ikke forstås dit hen at koden kan være uten mening, men at meningen er dynamisk og uavsluttet. Uppstad og Solheim sier at ”potensialet” for mening kan forstås på samme måte som ”oppløst” i uttrykket ”salt er oppløst i vann” (op.cit.). Dette er i tråd med Vygotskys (2001) tenkning; talt språk er både språk og kode. Dette er en interessant tilnærming, men hvilke konsekvenser kan det ha for leseforskningen videre? Uppstad og Solheim antyder at det vil måtte føre til en flytting av hovedfokus fra ordgjenkjenning og avkodning til funksjonell leserferdighet. Dermed er språk, kultur og læring sentrale element, men effektive avkodingsferdigheter er fortsatt inngangsporten til tekstens innhold. Målet er automatisk gjenkjenning av det skriftlige ordet, men på veien fram mot målet kommer en ikke utenom den indirekte strategien som fonologisk omkodning er (Høien og Lundberg 1997). Lærerens pedagogiske utfordring er en systematisk opplæring i ordgjenkjenning uten at forståelsesfaktoren blir borte. Uppstad og Solheims vektlegging av forholdet mellom ordmening og ordform som ”salt oppløst i vann”, kan sees som en parallell til Vygotskys (2001) framstilling av forholdet mellom ord og tanke.

*Ord* er en lite presis enhet i begynnende leseopplæring. Oppmerksomheten i leseforskningen har i stor grad vært rettet mot ordets fonologiske og ortografiske form, og det er et nødvendig fokus når intensjonen er å forstå og beskrive effektiv avkodning av det skriftlige ordet. Effektiv avkodning krever en utvikling fra avkodning på fonem-grafem nivå til morfemnivå (betegnet som morfemisk lesing, ortografisk lesing eller helordslesing). Morfologisk lesing fordrer morfologisk bevissthet, som igjen fordrer gode språkkunnskaper om både ordform og ordmening. Forståelse av de prosessene som er virksomme under begynnende lesing, fordrer en tverrfaglig kunnskap der språkvitenskap og språkpsykologi er representert. Forskning på lesevansker har i hovedsak vært opptatt av at lesevansker kan ha sin rot i

fonologiske vansker eller manglende fonologisk bevissthet, eller også manglende grammatisk bevissthet (Tunmer et al. 1987, Vea 1991, Hagtvet 1996, Lyster 1998). Vea (1991) og Tunmer et al. (1987) viser en sammenheng mellom morfologisk bevissthet og effektiv avkodning av skrift. Vea fant at norskspråklige elever i niende klasse (nå tiende) med lesevansker var morfologisk bevisste på samme nivå som andreklasse elever (nå tredje klasse) uten lesevansker. Pratt et al. (1984) har vist at gode lesere allerede i 5–6-års-alderen var i stand til å korrigere både morfologiske feil og feil i ordrekkefølge i ugrammatiske setninger. Dette er spesielt interessant når leseutviklingen ikke går som forventet fordi opplæringen har vært mangelfull eller det foreligger spesialpedagogiske utfordringer. Det har imidlertid betydning om en tenker at språklig bevissthet er årsaken til at en blir en god eller svak leser, eller at både manglende språklig bevissthet og svake leseferdigheter har samme rot, nemlig svak språkbeherskelse.

Når elevenes grammatiske bevissthet påvirker lesekompetansen, kan det da tenkes at språknes grammatiske kompleksitet kan påvirke lesingen? Vi vet fra von Tetzchner et al. (1993:136<sup>43</sup>) at grammatisk kompleksitet har betydning for når visse grammatiske element tilegnes. Som eksempel nevner han at tyrkiske barn bruker flertall av substantiv korrekt fra før 2-årsalderen, engelskspråklige barn fra 6-årsalderen og arabisktalende fra 14–15-årsalderen. Forklaringen ligger i språknes kognitive kompleksitet i bruk av flertall. Patterson fant at lesefeilene hos en engelskspråklig dyslektiker i stor grad rammet ord med avledninger (58 prosent av feilene var utelatelser og 38 prosent var erstatning av avledning) (Caplan 1980<sup>44</sup>). Dette berørte både produksjon og forståelse. Dyslektikerne hadde ti ganger så mange morfologiske lesefeil som andre typer lesefeil – dvs. feil i lesing av infinitivsform (30 prosent av lesefeilene), verb med uregelmessige bøyninger (55 prosent), ord med regelmessige bøyninger (85 prosent) og ord med forstavelser (80 prosent). Poenget med å trekke fram denne forskningen er å se om lesere med svakere morfologisk kompetanse av andre grunner enn dysleksi, også har flere lesefeil på ord med flere avlednings- og bøyningsmorfem, eller om språkstrukturens kompleksitet påvirker begynnerleserens effektivitet i avkodningen. Dette er spesielt interessant i forhold til tospråklighet, og ikke minst i forhold til informantene fordi deres to språk har svært ulik grammatisk struktur.

Det grammatiske ordet er en illustrasjon på det problematiske ved å skille form og innhold i ord. Om det er et, to eller flere objekt eller personer, fortid, nåtid eller framtid av en hendelse, mer eller mindre av en egenskap, forstavelser som forteller om noe er til stede eller ikke (som i lykke eller ulykke), forenes ordets form og ordets betydning. Det er ikke vanskelig å følge Vygotsky (2001) i at det er vanskelig

---

<sup>43</sup> Primærkilde er Slobin, D.I. (1985): The crosslinguistic study of language acquisition.

<sup>44</sup> Primærkilde er Patterson, K.E. (1980): Derivational errors. I: Coltheart, M., Patterson, K.E., Marshall, C. (red.): *Deep dyslexia* (s. 286 – 306).

å tenke seg form uten innhold eller innhold uten form. Saussure beskriver forholdet mellom innhold og form som et stykke papir med to sider (Uppstad 2005). Uppstad poengterer at ordets form og funksjon er forbundet på en kompleks måte. Tradisjonelt har forbindelsen mellom form, begrep/mening og referanse blitt framstilt som en trekant. Uppstad foreslår at forbindelsen mellom mening, referanse og ordform heller burde framstilles om et punkt. Ordets mening og form er så sterkt involvert i hverandre at vi heller skulle fokusere på begrepet enn å snakke om språkerfardigheter, lesing, skrivning og språktilegnelse. Vygotsky (2001) understreker også forbindelsen mellom ordbetydning og ord, men dette gjelder bare i den grad tenkningen realiseres i tale og i den grad talen er forbundet med tenkning. Uppstad (2005) argumenterer for det hensiktsmessige ved å gå fra trekant til punkt er at all oppmerksomhet da rettes mot begrepsinnholdet, og da vil forestillingen om referanse og begrep reduseres til innsikt i hva ordet handler om. Uppstads poeng er at det muntlige ordet – lagret i leksikon – ikke er ”ordet” og det skriftlige ordet ”bare” en kode som gir adgang til leksikon gjennom ordets fonologiske form. Han fremmer dermed en alternativ forståelse av forbindelsen mellom ordet som er lagret i leksikon (ordbetydning, fonologiske form, grammatisk form) og begrepet. I overgangen fra muntlig til skriftlig språk er det imidlertid nødvendig at før-leseren utvikler en språklig bevissthet som klargjør den tilfeldige forbindelsen mellom ordbetydning og ordform. Det er en forutsetning for å forstå det alfabetiske prinsipp. I Vygotskys forståelse er Uppstads tenkning riktig tidlig i utviklingen, men den språklige bevisstheten – om at ord og form kan skilles – er nødvendig for å tilegne seg skriftspråket. Dette lærer de tospråklige barna tidligere enn enspråklige fordi de har ulike koder til de samme fenomenene.

Leseren leser normalt i den hensikt å tilegne seg tekstens innhold. I den prosessanalytiske modellen beskrives de semantiske prosessene i lesing som en integrert del av en fullstendig avkoding. Lesing av leksikale enheter kobles til semantiske prosesser som gjør at ordets betydning avsløres, noe som igjen gir støtte til den ortografiske avkodingen (Bjaalid et al. 1997, Høien og Lundberg 1997). Ord forstås her som leksikale enheter som bærere av ordets betydning. Ordet betyr noe og gjør objekter og hendelser nærværende. Uppstads (2005) forslag om å tenke seg den sterke forbindelsen mellom mening og form som et punkt, er en interessant tanke fordi oppmerksomheten konsentreres om hva ordet handler om (begrep, betydning, semantisk innhold og referanse i en ordform), men i begynnende lesing er det nødvendig å være bevisst på den tilfeldige forbindelsen mellom ordform og ordmening.

Det kan trekkes en parallell fra diskusjonen om forholdet mellom ordets innhold og form i leseprosessen til Vygotskys (2001) tenkning om forbindelsen mellom begrep som tankeenhet og ord som taleenhet. Begrep og ord forenes i språklig tenkning. I den meningsfulle lesingen er det ordet som grafisk form og

ordmening som forenes i ordforståelsen. Hvis vi kan følge Uppstad (2005) i sammenligningen mellom å lære skriftspråk som en parallell til å lære et andrespråk, illustreres ordet som både form (kode) og innhold. Ordet gir tanken en form i betydningen et uttrykk (Engen og Kulbrandstad 2004). Den nære forbindelsen mellom ord og tanke begrunner Vygotsky med å si at betydning er et kriterium på ord, og ethvert ord representerer en generalisering, og en generalisering er et tankefenomen. I lesing er ikke form og innhold identisk, men ”to sider av samme ark”. Begrep og ord uttrykt muntlig er heller ikke identiske, men når en tanke uttrykkes i ord, møtes tanke og språk.

Å utvide ordforrådet innebærer å tilegne seg ny kunnskap. I et sosiokulturelt perspektiv skjer dette først på det sosiale planet i en interaksjon mellom personer, så på det intrapsykologiske nivå der språkliggjorte begreper internaliseres gjennom individets oppbygning av en personlig erfaringsverden ved bruk av de kulturelle redskapene. Utvikling av ordmening og tilegnelse av kunnskap er dermed gjensidig avhengige prosesser. Rommetveit (1972:57 og 75) beskriver denne prosessen som en utvikling av ordets intensjonsdybde ved at oppmerksomheten rettes mot kjennetegn som egenskaper og bruksmåter, og hvor summen av dette fører fram til en abstrakt representasjon, et begrep. Øzerk (1992) sier at språk og kunnskap er sirkulære prosesser som påvirker hverandre gjensidig. Utvikling av språk og kunnskap henger nøye sammen. En konsekvens av en lineær tenkning er at skolebarnet først må lære språket før en kan forvente at skolebarnet tilegner seg fagkunnskap. I en sirkulær tenkning er læring av språk og kunnskap prosesser som påvirker hverandre gjensidig hele tiden. I førskolealder er det avgjørende at barnet får mange assosiative bånd, og foreldrene er den viktigste tilrettelegger og samarbeidspartner for barnet slik at det får mange språkerfaringer i ulike kontekster. Senere har skolen en avgjørende rolle i arbeidet med den strukturerte organiseringen av ordbetydning og begrepsinnhold. I den grad skolen må ta ansvar for å lære elevene daglig språk, har ordene andre assosiasjoner enn ord lært i ulike sosiale situasjoner.

Oppsummert vil jeg minne om at i det første forskningsspørsmålet mitt rettes oppmerksomheten mot informantenes lesekompetanse på tredje klassetrinn og på mellomtrinnet. Lesekompetanse er i dette delkapitlet framstilt som avkoding og forståelse, dvs. form og innhold. Denne forbindelsen er drøftet. Den er interessant fordi den aktualiserer ulike syn på forholdet mellom muntlig og skriftlig språk, og på forholdet mellom ord og begrep. Er skrift en ”teknisk” koding av språk, og da språk forstått som muntlig språk? Eller er det slik at form og innhold, uttrykk og mening, er språk der det ene ikke kan tenkes uten det andre? Hvis så er tilfelle, vil oppmerksomheten i den første leseopplæringen i større grad styres mot funksjonelle leseferdigheter enn mot avkoding. Vygotskys forståelse av forholdet

mellom ord og begrep løfter fram sammenhengen mellom utvidelse av ordforrådet og tilegnelse ny kunnskap.

### **5.5.3 Fra muntlig til skriftlig språk**

Selv om prosjektets hovedfokus er på lesekompetanse, er det også stilt spørsmål om elevenes muntlige språkferdigheter, i første rekke ordforrådet. Jeg har i forrige underkapittel berørt forholdet mellom muntlig og skriftlig språk. Dette vil nå bli utdypet. Det er god dokumentasjon på at et godt muntlig språk er av stor betydning for utvikling av skriftspråklig kompetanse. Når overgangen fra muntlig til skriftlig språk og fra begynnende til avansert lesing drøftes, er forskerens forståelse av forholdet mellom de to språkformene sentralt for hva som vektlegges.

Tidlig i utviklingen er forståelsen av ordet sterkt knyttet til kontekst. Wold (2004:105) beskriver en utvikling fra det private til det sosialt delbare ordet (forstått som utvidelse av begrepsdybde), fra det situasjonsavhengige til det situasjonsuavhengige (om ikke i absolutt forstand), fra det emosjonelle til det intellektuelle. Det er viktig for barnets skoleutvikling at de språklige kravene barnet blir møtt med på skolen, bygger på de språklige erfaringene barnet har med seg hjemmefra (Verhoeven 2001). Barnet har med seg spontane begrep som det har tilegnet seg gjennom hverdagserfaringer. Styrken i de spontane begrepene er at de er utviklet på bakgrunn av mange erfaringer, men svakheten er at de spontane begrepene er usystematiske og bundet til konkrete kontekster. Når barnet begynner på skolen, starter det på en utvikling fram mot vitenskapelige begrep som, til forskjell fra de spontane begrepene, har en logisk struktur som gjør begrepene mindre avhengige av den konteksten de er tilegnet i, og dermed representerer de en større grad av generalisering (Cummins 2004). Denne utviklingen følger barnets generelle kognitive utviklingen. Et mer kontekstuavhengig språk innebærer at leseren har oppmerksomheten rettet mot det som formidles språklig, og ikke lar seg styre av ikke-språklige forhold som tilfeldige assosiasjoner eller personlige erfaringer som står i konflikt med tekstens innhold (Wold 1999).

Kulturelle verktøy som språk og skrift læres best gjennom sosial interaksjon, på skolen så vel som hjemme (Vygotsky 2001, Verhoeven 2001). I leseforskningen har det vært stor oppmerksomhet rettet mot i hvor stor grad hjemmet vektlegger skrift og i hvor stor grad barnet har tilgang på skriftlig materialet, hvor mye det leses hjemme og foreldrenes respons på barnas lesing. Forskningen har de siste årene utvidet perspektivet og utfordrer ved å si at det fører flere veier fram til leseferdighet (Lesman et al. 2001, De Temple et al. 2001). Hjemmet kan bidra indirekte gjennom å påvirke det muntlige språket, stimulere generell tenkning og problemløsning og støtte sosiale-emosjonelle holdninger som er viktige for læring (Lesman et al. 2001). De Temple et al. (2001) fant at morens samtalestil var en god prediktor for barnas leseferdighet. De mødrene som la opp til samtaler som gikk

utover her-og-nå situasjonen ved å henlede barnets oppmerksomhet mot hendelser og gjøremål som barnet har hatt del i og som var relatert til tekstens innhold, bidro til utvikling av et rekontekstualisert språk. De Temple et al. fant ikke samme effekt av mødrenes høytlesning for barna i de tilfellene samtalen ble holdt innenfor tekstens ramme. Vi ser at det rekontekstualiserte språket stimuleres innenfor visse sosiale interaksjonsformer. Barn som vokser opp i en fortellertradisjon der det gjennom et presist språk formidles livserfaringer som bygger på og går utover barnets egne erfaringer, er et eksempel på miljø som stimulerer utvikling av rekontekstualisert bruk av språket. I samtalsituasjonen der lytter og forteller har ulike erfaringer, må de sammen bygge en felles plattform for forståelse. Rommetveit (1972) kaller dette en nøstingsoperasjon der ny informasjon legges til det som er kjent og dermed utgjør konteksten for forståelse av neste utsagn. Budskapet overføres ved hjelp av språklig presisjon både leksikalsk og grammatisk. Vygotsky ville betegnet dette som mediering av sosiokulturell erfaring – og mediering er forstått som et samspill med eksterne redskaper, i dette tilfelle språket, når det agerer i og registrerer omverden (Säljö 2006<sup>45</sup>).

Fra den generelle leseforskningen vet vi at det er en sammenheng mellom muntlig og skriftlig språk. Det er interessant ut fra to perspektiv. Det ene er hvilket språk som blir brukt i hvilke situasjoner om hvilke tema. De språkvalg barnet og deres kommunikasjonspartnere gjør, får konsekvenser for barnets ordforråd på de respektive språkene. Et rikt ordforråd er et godt utgangspunkt for å tilegne seg skriftspråklige ferdigheter (Snow 1991, Hagtvet 1999, Bialystok 1999, Adams 2001). Det andre perspektivet berører barnets skriftspråklige erfaringer. PISA-materialet viste en sammenheng mellom leseaktivitet i hjemmet og elevenes leseinteresse og leseferdighet (Lie et al. 2001, Turmo et al. 2004). Ut fra det samme materialet, konkluderte Wagner (2004) med at selv om Norge skårer høyt når det gjelder leseressurser, både i enspråklige og tospråklige hjem, har det ikke gitt de forventede resultatene. Det er ingen som betviler at det er en sammenheng, men det er stilt spørsmål ved hvor klar denne sammenhengen er, og hvilke andre faktorer som påvirker. Det er et poeng i dette prosjektet å peke på at det neppe er avgjørende hvilket språk det leses på i hjemmet for å utvikle leseinteresse og leseerfaringer. Det vil imidlertid ha betydning for utvikling av ordforrådet på de respektive språkene. De minoritetsspråklige elevene i det norske PISA-materialet sammenlignes med enspråklige norske elever, og en finner at de minoritetsspråklige elevene gjør det dårligere proposjonalt med antall fagord og vanskelige ord fra det allmenne ordforrådet (Hvistendahl et al. 2003). Denne sammenhengen mellom ord og leseforståelse bekreftes av Øzerk (2003) i hans undersøkelse fra to Osloskoler.

---

<sup>45</sup> Primærkilde er Daniels (2001): *Vygotsky and pedagogy*.

Den avanserte leseren har utviklet sosiale, språklige og kognitive ferdigheter som forventet. Bialystok et al. (1999) har en gjennomgang av forskning på området og stiller spørsmål om dette er annerledes for tospråklige barn, og svarer både ja og nei. Hun oppsummerer med at de tospråklige barna som undervises etter tospråklige læreplaner som gir utfordringer med oppgaver på formelle begrepsdefinisjoner og billedbeskrivelser på begge språk, utvikler i større grad et rekontekstualisert språk sammenlignet med enspråklige barn. Det er en mulig begrensning i overføring av rekontekstualisert bruk av språk fra et språk til et annet hvis opplæringen er ensidig enspråklig (op.cit.). En nærliggende forklaring er at språkkompetansen utfordres hver gang språket tas i bruk i nye kontekster. Den tospråklige konteksten representerer noe nytt i møte med to sett språkstrukturer og ikke helt overlappende system for kategorisering av ”verden”. Begrepskunnskap, muntlig språk og skriftspråklige ferdigheter styrker hverandre gjensidig i den tospråklige utdanningen. Kvaliteten på kommunikasjonen mellom barn og voksen og lærerens undervisning er to faktorer som påvirker utviklingen mot en mindre avhengighet til opprinnelig kontekst i bruk av språket (Cummins 2004).

Bialystok et al. (1999) sin vektlegging av arbeidsoppgaver på begge språk er ikke minst interessant i mitt prosjekt fordi det aktualiserer valg av tospråklige opplæringsmodeller. Også Cummins (2003) konkluderer med at i en tospråklig utdanning vil begrep, språk og skriftspråklige ferdigheter overføres fra det ene språket til det andre. Baker (2003) betegner dette som sterke modeller for utvikling av tospråklighet og ”bilingualitet”. Et felles karakteristisk trekk ved de tospråklige opplæringsmodellene er at det undervises ikke bare i, men også på begge språk. Hvilke strategier som velges i veksling mellom språkene, er et sentralt spørsmål i tospråklig opplæring.

I en kort oppsummering vil jeg trekke fram betydningen av at skolen tar utgangspunkt i barnets spontant utviklede erfaringsbaserte begrep, og at skolen arbeider målbevisst mot bruk av begrepene i stadig nye kontekster. Dette er et aktuelt tema i samarbeid med foreldrene. Samtalestil og fortellertradisjon synes å være like viktig som hjemmets leserressurser for utvikling av et rekontekstualisert språk, og ikke minst viktig for utvikling av skriftspråket. Dermed er det ikke sagt at hjemmets bruk og verdsetting av skriftspråk er uten betydning. Utvidelse av språket til bruk i nye kontekster er et viktig tema også ved valg av opplæringsmodell. Bialystok (1999) tar opp betydningen av at rekontekstualisert bruk av språket bør skje på begge språk.

#### **5.5.4 Forholdet mellom leserens to språk**

I problemstillingen stilles det spørsmål om forståelse av tekster på minoritets- og majoritetsspråket. Under dette ligger et uutalt spørsmål om informantene har hatt mulighet til å utvikle en minoritetsspråklig kompetanse som er tilstrekkelig til å

forstå de skoleboktekstene som brukes i opplæringen. Det er behov for å se nærmere på en del av de perspektiv som forskningslitteraturen presenterer på dette feltet.

På 1950-tallet forventet forskningen å finne en negativ effekt av tospråklighet, og de fikk bekreftet sine forventninger. Det samme skjedde på 1960-tallet, men da med motsatt fortegn. En fant da at tospråklighet hadde en positiv betydning for den kognitive utviklingen. Cummins (1976) har stilt spørsmål om hvordan en kan forklare så sprikende forskningsresultat. Han gikk gjennom deler av denne forskningen og fant resultater som viste at elever som er tospråklige før de begynner på skolen, viser høyere nivå i begrepsforming enn enspråklige elever (Cummins 1976<sup>46</sup>). Videre fant Cummins forskning som konkluderte med at tospråklige elever var på et signifikant høyere nivå når det gjaldt kognitiv fleksibilitet (op.cit.<sup>47</sup>). Cummins selv sammenlignet balansert tospråklige elever med ikke-balanserte tospråklige og enspråklige. Han fant at når det gjaldt flyt og verbal fleksibilitet (som mål på divergent tenkning), var det signifikante forskjeller mellom de to tospråklige gruppene, og da i favør av de balansert tospråklige. Den enspråklige gruppen skåret på samme nivå som de balansert tospråklige. På verbal originalitet lå de enspråklige elevene på nivå med den ikke-balanserte tospråklige gruppen. Cummins (op.cit.) konkluderer med at ferdigheter i divergent tenkning påvirkes positivt av tospråklig utdanning for de som lykkes i å oppnå en balansert tospråklighet. Balansert tospråklighet er imidlertid ikke noe eksakt begrep. For det første er mål på språklig balanse mellom språk1 og språk2 et relativt mål<sup>48</sup>. For det andre stiller både Cummins (1976) og Bialystok (2001) spørsmål om det er evnemessig godt utrustede barn som oppnår balansert tospråklighet, eller om det er balansert tospråklighet som er årsak til at de skårer høyt på verbale og ikke-verbale intelligenstagere.

Takakuwa (2000) framfører en generell kritikk av den omfattende forskningen som konkluderer med et kognitivt fortrinn ved tospråklighet. Kritikken går ut på at det ikke gjøres rede for innholdet i begrepet ”kognisjon”. Er det *knowledge, consciousness, intelligence, thinking, imagining, creating, generating plans and strategies, reasoning, inferring, problem solving, conceptualizing, classifying and relating, symbolizing, an perhaps fantasizing and dreaming* (2000:226)? Takakuwas konklusjon er at det er behov for mer forskning før en kan si at tospråklighet har en positiv effekt på den kognitive utviklingen. På denne bakgrunn har Bialystok (1999) gode argument når hun sier at utfordringen er å se den komplekse virkeligheten som ligger bak de sprikende forskningsresultatene, og ikke å finne ut hvem som har rett.

---

<sup>46</sup> Primærkilde er Liedke, W.W., Nelson, L.D. (1968): Concept formation and bilingualism. *Alberta Journal of Education Research*, 14, 225-232.

<sup>47</sup> Primærkilde er Balkan, L. (1970): Les effets du bilinguisme francais-anglais sur les aptitudes intellectuelles.

<sup>48</sup> Det vises til kapittel 5.1.1: Noen begrepsavklaringer



Cummins (1980) har reist spørsmål om hvem som skal delta i en tospråklig opplæring, hvorfor de skal delta og hvordan gruppen som deltar kan identifiseres. Bialystok (2001) spør om noe av det samme som Cummins: Hvordan avgjør vi hvem som er tospråklige? Hvor god kompetanse må et barn ha for å kunne defineres som tospråklig? Spørsmålet er relevant både for de som kan velge opplæringspråk, men også fordi som skal sørge for tilpasset opplæring for alle elever, inkludert de som ikke har valgmuligheten. Også i de lokalsamfunnene mitt prosjekt ble gjennomført i, var dette en aktuell problemstilling. Foreldrenes engasjement gjaldt betydningen av skolen som et sterkt minoritetsspråklig domene. Det finnes ingen kriterier som kan brukes til å finne svar på spørsmålene. Innenfor prosjektets interesseområde finnes det heller ingen funksjonelle kriterier utover læreplanenes forutsetning for valg av samisk som førstespråk i skolen. Dette kriteriet er at elevene har et aktivt muntlig språk ved skolestart. Dette kravet ble uttrykt direkte i L97S ved å bruke betegnelsen morsmål om samisk som førstespråk og indirekte ved å gi et alternativt valg i samisk som andrespråk.

I L97S brukes ikke begrepet balansert tospråklighet, men funksjonell tospråklighet. I innledningen til læreplanens prinsippdel står det at målet er at *Opplæringen skal bidra til å sikre en positiv identitetsutvikling og funksjonell tospråklighet* (L97S:57). Det er andrespråksplanene som ivaretar realiseringen av målet. I planen for samisk som andrespråk står det at elevene ...*utvikler muntlige og skriftlige ferdigheter i samisk slik at de kan bli funksjonelt tospråklige og fungere som aktive samfunnsdeltakere ...* (L97S:145). Det er tilsvarende formulering i norskplanen for elever med samisk som førstespråk (L97S: 174) ...*at elevene utvikler muntlige og skriftlige ferdigheter i norsk, slik at de blir funksjonelt tospråklige ...* Det er andrespråksplanen som borger for funksjonell tospråklighet mens førstespråksplanen sees på som en plan for utvikling av morsmålet. Skolen har imidlertid ikke lyktes vurdert ut fra målsetningen når det gjelder samisk som andrespråk (Todal 2002). Elevene ble ikke funksjonelt tospråklige. I de nye planene (LK06) for samisk førstespråk (samisk 1), står det i formålet for faget at *Faget samisk som førstespråk skal sammen med faget norsk legge grunnlaget for utvikling av elevenes tospråklighet, ...*<sup>49</sup> I formålet for samisk som andrespråk (samisk 2 og 3) følges dette opp med formuleringen *Faget samisk som andrespråk skal sammen med faget norsk legge grunnlaget for utvikling av elevenes funksjonelle tospråklighet, ...*

Hypotetisk er elevenes språknivå både på minoritets- og majoritetsspråket en grunnleggende årsaksvariabel for om de oppnår kognitiv vekst på grunn av tospråklighet eller at de ikke gjør det (Cummins 1976). Cummins stiller seg selv spørsmål om hva som karakteriserer terskelen for en positiv utvikling, men gir ingen eksakte svar. Han medgir at nivået ikke kan defineres i absolutte termer, men

---

<sup>49</sup> Fagplanene i LK06 finnes bare i nettgave og er uten sidetallshenvisning.

at det er nødvendig å oppnå et visst nivå i de kognitive/akademiske språkferdighetene på begge språk. Cummins (2004) viser til en imponerende mengde empirisk forskning 20 år etter at han lanserte terskelhypotesen første gang. Det er evidens for, sier Cummins, at terskelnivå for tospråklige ferdigheter har betydning for kognitiv og språklig utvikling. Det empiriske materialet viser at barn som tidlig i utviklingen viste et lavt nivå når det gjaldt lytteforståelse og ferdigheter i å uttrykke seg, senere viste et lavt nivå når det gjaldt leseforståelse. De elevene som hadde faglig nytte av å være tospråklig, hadde det til felles at de hadde lært begge språk tidlig i barndommen, og at andrespråket ikke fortrenget førstespråket. De som viste en dominerende tospråklighet, dvs. førstespråkkompetanse i ett av de to språkene, fikk verken positiv eller negativ effekt av sin tospråklighet. De som ikke hadde førstespråkkompetanse i noen av språkene, fikk en negativ effekt av å være tospråklig (op.cit.). Forholdet mellom kognitive/akademiske språkferdigheter og skriftspråklig kompetanse viste seg å ha en gjensidig forsterkende effekt.

Valadez et al. (2000) problematiserer Cummins hypotese om at det tospråklige barnet må ha nådd en viss terskel i sin språkkompetanse for å lykkes i utdanningssystemet. Valadez et al. sammenlignet de språklige ferdighetene til høyt- og lavtpresterende elever. De fant ingen forskjell mellom gruppene når det gjaldt grammatisk kompetanse eller produktiv bruk av språket ved sammenligning. De stiller så spørsmål om grunnlaget for å definere elever som ”semispråklige”. De påpeker at i mange av undersøkelsene der dette er konklusjonen, er undersøkelsen av muntlig og skriftlig bruk av språk sterkt knyttet sammen. De argumenterer for at disse to formene for språk må holdes fra hverandre når språkkompetansen skal undersøkes. Å kunne både lese og skrive er ikke en del av å kunne et språk. Hvis så var tilfelle, sier de, måtte vi si at kulturer uten skriftspråk ikke hadde noe språk. Synspunktet er interessant sett i forhold til Uppstad og Solheims (2005) perspektiv på at tilegnelse av skriftspråk i en viss forstand kan sees på som tilegnelse av et andrespråk. Både Vygotsky (2001) og Cummins (2004) argumenterer imidlertid for at tilegnelse av skriftspråklige ferdigheter har en generell kognitiv betydning for å bli dyktig til å bruke språket på et formelt og abstrakt nivå. Dette er et relevant argument i den skolekonteksten som mitt prosjekt er gjennomført i. Betydningen av gode skriftspråklige ferdigheter kan neppe overvurderes i en formell utdanningskontekst som grunnskoleutdanning er. Vygotsky og Cummin sine synspunkt på betydningen av vekselvirkningen mellom bruk av skriftspråket og videreutvikling av kognitive/akademiske språkferdigheter, er spesielt aktuelt i en muntlig kultur med begrenset tilgang på skriftspråklig materiale på opplærings-språket. Det krever spesiell årvåkenhet fra lærernes sin side i opplæringen. Dette vil bli drøftet i kapitel 12.

Cummins (1980) utviklet isfjellmetaforen for å tydeliggjøre nødvendigheten av å se på hvilke språkferdigheter som har betydning for skriftspråkutviklingen siden

skriftspråksutviklingen er så viktig i den skolefaglige utviklingen. Den synlige delen av isfjellet er det hørbare språket: fonologien, grammatikken og ordforrådet i de språklige manipulasjonene som foretas i vanlig daglig kommunikasjon. Denne type språklige manipulasjoner er ikke kognitivt krevende, men en del av de grunnleggende kommunikative språkferdighetene. Likevel er det ikke tilstrekkelig når språket skal brukes til å tilegne seg ny kunnskap. Det fordrer språkliggjorte vel definerte begreper organisert i system, språklig bevissthet og et språk løsrevet fra den opprinnelige konteksten. I Cummins (1980) modell er deler av de kognitive/akademiske språkferdighetene felles for begge språk. Men det er også språkspesifikke ferdigheter som ikke så lett overføres mellom språk, f.eks. ulike stavelsesmønstre, ortografi, syntaktiske regler og sosiokulturelle regler for hva som passer seg i ulike situasjoner.

Horiba et al. (1993) og Geva et al. (1993) påpeker at begrenset kompetanse i det språket det leses på, fører til at de kognitive ressursene i stor grad bindes til grunnleggende prosesser som ordavkodning, søking etter ordmening og identifisering av syntaktiske strukturer. Et viktig poeng her er at lesing (forstått som større grad av rekontekstualisert språk) setter større krav til kognitiv kontroll enn en samtale (forstått som lavere grad av rekontekstualisering) (Geva et al. 1993). Kognitiv kontroll styrer både utvelgelse og koordinering av forståelsesprosessene fra alle tilgjengelige kilder som grammatiske regler, kontekstuelle hint og logiske forbindelser. En søkning etter ordmening og hvordan den syntaktiske informasjonen skal brukes, vil belaste hukommelsen og redusere kapasiteten til de høyere forståelsesprosessene. Leseferdighet forutsetter at leseren har kapasitet til å ta i bruk sin totale språkkunnskap og hele sin kunnskap om verden. Leserens kunnskaper, språklige bevissthet og løsrivelse fra opprinnelig språklig kontekst utgjør et felles fundament for begge språk når den tospråklige eleven undervises etter tospråklige opplæringsmodeller (Cummins 1980, 2003, Bialystok 1999). Her ligger personens totale kunnskap om verden lagret i begrepene, som ... *evne til å løse problemer, analysere, syntetisere, vurdere, reflektere, organisere, generalisere og forutsi, klassifisere og evnen til å se sammenhenger som danner det felles fundamentet for barnas tospråklige eller flerspråklig utvikling* (Øzark 2003:78 f). Det er mulig at dette kan samles i Vygotskys verbale tenkning. Barnets språklige utvikling starter med tale og tale i kommunikasjon med andre, så tenkningen.

Verbal tenkning ser ut til å være et parallelt uttrykk til Cummins (2004) kognitive/akademiske språk. Den verbale tenkningen går ut over kommunikasjonen – barnet lærer og forstår via språk og dette lagers via indre tale. Selv om en elev har oppnådd en flytende kommunikasjon på andrespråket, vil det kognitivt akademiske nivået på førstespråket være mer avgjørende for utviklingen av leseferdigheten (Cummins 1980). Det betyr ikke at det kommunikative andrespråket er uten betydning i en skolefaglig sammenheng – det må heller

forstås som inngangsporten til den kognitive/akademiske delen av førstespråket (Geva et al. 1993, Cummins 1980, 2004, Øzerk 2003). Kommunikasjonskanalen på opplæringspråket må være sterk nok til både å ta inn, lagre og uttrykke den språklige informasjonen. Ut fra Vygotskys (2001) tenkning blir det ikke så interessant å skille mellom impressivt og ekspressivt språk i og med den nære forbindelsen mellom ordbetydning og begrep. Det som imidlertid er interessant, er å få innsikt i barnets nærmeste utviklingszone. En dynamisk tilnærming i kartleggingen kan gi innsikt i hvor barnet befinner seg i sin forståelse.

Tospråklige elever er ikke noe nytt i norsk skole. Folkeskoleloven av 1959 åpnet for å benytte samisk som opplæringspråk, og i Lov om grunnskolen i 1969 fikk samiske barn en rett til opplæring på samisk. Antall tospråklige elever har økt dramatisk i løpet av de siste 20 årene i takt med innvandringen. På denne bakgrunn er det gjort forbausende få undersøkelser som har sett på de tospråklige elevenes leseforståelse i norsk grunnskole. Kulbrandstad (1998) har undersøkt leseferdigheten til fire innvandrerungdommer. I undersøkelsen definerte hun leseforståelse som *det leseren svarer på de oppgavene jeg stiller dem, om tekstene de har lest* (Kulbrandstad 1998:403). De fire andrespråksleserne gav aksepterte svar på 51 prosent av oppgavene. Resultatet ble sammenlignet med fire førstespråksbrukere. Her ble 83 prosent av svarene på tekstoppavene akseptert av forsøkslederen. Øzerk (2003) har sammenlignet leseforståelsen til minoritetsspråklige elever ved to skoler i Oslo med de enspråklige elevene i samme klasse. Han fant at på tredje klassetrinn (8– 9 år) oppnådde omtrent halvparten av de minoritetsspråklige elevene gode resultater (minst 50 prosent korrekte svar) på en fagprøve med tema fra L97. Resten av elevene fikk dårlige eller veldig dårlige resultat. På fjerde klassetrinn har andelen minoritetsspråklige elever som oppnådde gode resultat, sunket til 37 prosent (63 prosent med dårlige eller veldig dårlige resultater) mens tilsvarende tall for de majoritetsspråklige elevene var 87 prosent (13 prosent hadde dårlige eller veldig dårlige resultat). Tallene viser med andre ord at det er nesten fem ganger så mange minoritetsspråklige elever som opplever fagtekstene som utfordrende eller utilgjengelige sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene (Øzerk 2003:164).

Øzerk (2003) påviser en polarisering innenfor den minoritetsspråklige gruppen. I den samme undersøkelsen ble det gjennomført en ordforrådstest, og forskjellene var store mellom de majoritets- og minoritetsspråklige ved de to skolene, men også mellom de majoritetsspråklige. Sammenligningen av resultatene på fagprøven og ordforrådstesten indikerer at et sterkt ordforråd er avgjørende for den faglige opplæringen. Laufer et al. (2004) skriver at størrelsen på ordforrådet har vist seg å være den sikreste prediktor for et godt resultat i lesing og skriving. For å kunne

forstå en tekst, må leseren kjenne minst 95 prosent av innholdsordene<sup>50</sup>. Dette harmonerer både med Øzerks funn (2003) og Samuelstuen og Bråten (2005) som fant at elevenes bakgrunnskunnnskap var den viktigste faktor for forståelse av tekster. Øzerk peker på et vesentlig poeng når han stiller spørsmål om elevenes ordforråd på førstespråket. Det er argumentert for at ordforrådet henger sammen med begrepsforråd og metaspråklig kompetanse (Øzerk 2003:174). Cummins (1979, 1980, 2004) poengterer nettopp betydningen av de kognitive/akademiske språkerferdighetene og det felles fundamentet som dette utgjør for begge språk. De minoritetsspråklige elevene som gjorde det godt, behersket opplæringspråket godt nok til at de kunne ta i bruk hele sin erfaring og kunnskap. Det vi ikke vet, er om noen av de som gjorde det dårlig, gjorde det av samme grunn som de svake enspråklige elevene, nemlig at de hadde liten kunnskap, svake begreper og et sterkere kontekstavhengig språk enn det som er nødvendig for å lykkes i skolen.

Leseforståelsen til informantene i mitt prosjekt ble undersøkt ved 8–9-årsalderen og 10–13-årsalderen. Forventninger til tolkningsferdighetene må sees i forhold til alder. Ut fra Vygotsky (2001) kan en ikke ha gode tolkningsferdigheter i 8–9-årsalderen, og ”gode” er da i betydningen å gå utover tekstens rammer, noe som innebærer faglig kontrollerte metaspråklige tolkninger. Ikke før ved inngangen til puberteten er utviklingen av høyere mentale funksjoner kommet så langt at oppmerksomhet, hukommelse og abstraksjonsevne gjør det mulig i stor grad å sammenhold tekstlige og kontekstuelle element i tolkningsarbeidet. Det utelukker ikke forståelse av tekst på et lavere nivå på tidligere utviklingstrinn. Ved vurdering av lesekompetanse er det ikke hensiktsmessig å beskrive forståelse i enten-eller-termer. Forståelse er et kontinuum fra lite til mye, fra fattig til rik eller thin to thick i en hermeneutisk språkbruk.

I dette delkapitlet er det vist til faglitteratur med sprikende konklusjoner når det gjelder spørsmål om tospråklighet har positiv eller negativ effekt på elevenes utvikling. Cummins oppsummerer forskningen og konkluderer med terskelhypotesen. Terskelen lar seg ikke definere i tydelige nivå, men den har bidratt til nyansering av språkkompetanse i kommunikativt språk og kognitivt/akademisk språk. Cummins finner at de som har lært to språk tidlig og får opplæring i begge språk, har større fordeler av sin tospråklighet. Det har ført til spørsmål, men ingen svar, om hvem som er tospråklige nok til å delta i en tospråklig opplæring. Det aktualiserer spørsmål om betydningen av valg av tospråklige opplæringsmodeller for å nærme seg læreplanens mål om funksjonell tospråklighet i en utdanningskontekst. Elevens alder er relevant når deres to-

---

<sup>50</sup> Betegnelsen innholdsord rommer alle de åpne ordklassene: substantiv, verb, adjektiv og adverb. I andre sammenhenger vises det ofte til at 80-90 prosent av ordene må være kjent for at teksten skal være passelig vanskelig og kunne leses med forståelse. Det vises da til gjenkjenning av ordform, og funksjonsordene er inkludert. Som funksjonsord regnes ord fra de lukkede ordklassene, dvs. preposisjoner, konjunksjoner, artikler og pronomener.

språklige kompetanse skal vurderes fordi språkutvikling og kognitiv utvikling har ulike utviklingsforløp. Dette var også begrunnelsen for å gå inn å vurdere informantenes lesekompetanse både på tredje klassetrinn og mellomtrinnet.

## **5.6 Språk og lesekompetanse – en oppsummering og en fortsettelse**

Prosjektets første hovedspørsmål er rettet mot lesekompetanse og læring i et tospråklig perspektiv. Språk (som kode og innhold/uttrykk og mening), språklig kommunikasjon (som grunnleggende i vår daglige omgang med hverandre) og vitenskapelige begrep (som systematisert og organisert kunnskap) er tre nøkkelområder i den faglige plattformen i det videre arbeidet med avhandlingen. I det sosiokulturelle perspektivet er oppmerksomheten rettet mot fellesskapets kollektive kunnskaper og individets læring av erfaringsbaserte hverdagsbegrep i den kulturelle konteksten det vokser opp i. Skolens oppgaver er å gi en opplæring som fører til at elevene tilegner seg vitenskapelige begrep. Det krever oppmerksomhet mot forskjellene mellom det språket som brukes i daglig kommunikasjon og det kognitive/akademiske språket som er nødvendig i en utdanning. Forståelse av forholdet mellom hverdagsbegrep og vitenskapelige begrep er sentralt i skolens opplæring, og er ikke minst interessant i en tospråklig kontekst. Organiserte begrepssystemer og språklig bevissthet er langt på vei et felles repertoar av kunnskaper som kan tas i bruk uavhengig av hvilket språk som brukes, men det fordrer at inngangsporten til det kognitive/akademiske språket er tilgjengelig, uavhengig av hvilket språk læringsoppgaven presenteres på.

Denne språklige kompleksiteten tas med videre når oppmerksomheten rettes mot lesekompetanse. Lesekompetansen representerer det viktigste verktøyet i opplæring i utdanning. Utviklingen fra muntlig til skriftlig språk representerer oftest en overgang fra bruk av språk i kontekstrike situasjoner til kontekstreduserte og kognitivt krevende situasjoner. Lesing er et samvirke mellom leserens avkoding av tekstens grafiske kode og tekstens innhold relatert til tekstens kontekst og den konteksten teksten leses i. De erfaringsbaserte begrepene som barnet tilegner seg gjennom daglig kommunikasjon ved deltakelse i sosiale relasjoner i familie, slekt, naboskap, fritidsaktiviteter etc., er en forutsetning for utvikling av det kognitive/akademiske/vitenskapelige språket, om ikke tilstrekkelig, i arbeidet med fagtekster. En slik erkjennelse leder fram mot to sentrale spørsmål. Det ene gjelder samarbeid mellom hjem og skole i arbeidet fram mot læreplanens mål om funksjonell tospråklighet. Det andre spørsmålet som aktualiseres, gjelder hvilken, eventuelt hvilke, opplæringsmodell(er) som er best egnet for grunnskolens opplæring av de informantene som deltar i mitt prosjekt.

## DEL III PROSJEKTETS FØRSTE FASE: LESEKOMPETANSE PÅ TO SPRÅK

## 6 EN DESKRIPTIV-ANALYTISK TILNÆRMING

### 6.1 Et overordnet perspektiv

#### 6.1.1 Generelle metodologiske vurderinger

Den virkeligheten som ønskes belyst i dette prosjektet, er hentet fra en praktisk skolevirkelighet. Skolevirkeligheten er sammensatt, og dette har ført til en bred tilnærming ved formulering av forskningsspørsmålene. Spørsmålene om karakteristiske trekk ved informantenes lesekompetanse og videreføringen av prosjektet i et samarbeid mellom tre aktører, har ført til valg av ulike metoder. Det aktualiserer en gammel debatt om metodevalg i forskning, og Miles og Huberman (1994) beskriver hovedskillelinjene i denne debatten. Denne debatten har noen ytterpunkt. På den ene siden står Kerlinger (Miles og Huberman 1994) som sier at det ikke eksisterer kvalitative data fordi alt er 1 eller 0, og på den andre siden Berg (op.cit.) som på sin side hevder at all erfaring gripes gjennom ord og tall. Debatten har vært skarp, men de fleste har vel kommet til samme erkjennelse som Kaplan, nemlig at kvantitet er av kvalitet og mål på kvalitet uttrykkes gjennom måleenheter (op.cit.). Poenget er å vite når det er relevant og nyttig å telle og når en bør la det være. Grønmo (1990) beskriver distinksjonen kvalitativ – kvantitativ forskning heller som ytterpunkt på en skala enn som dikotomi. Metodene står i et komplementært forhold til hverandre, og derfor er det strategiske og ikke prinsipielle spørsmål som avgjør valg av metode. Tscudi (1990) viser til Coombs datateori når han sier at det er flytende overganger og ofte et skjønnsmessig spørsmål om hva som kan kalles kvalitative og kvantitative data. Data forstås her som relasjoner mellom et sett punkter. Kvantitative data sees som spesifiserte og ”lukkede” relasjoner mellom punktene. Kvalitative data på sin side beskrives i denne datateorien som ”åpne” data som ikke spesifiserer relasjonene mellom punktene.

Selv om det synes å være bred enighet om at det er problemstillingen i et forskningsprosjekt som avgjør om en velger en kvalitativ eller kvantitativ metode for innsamling og behandling av data, stilles det fortsatt spørsmål om metodeblanding i et og samme prosjekt er mulig. I prosjektets første del der det er stilt spørsmål om karakteristiske trekk ved informantenes lesekompetanse, er det brukt både en kvalitativ tilnærming og en kvantifisering av de innsamlede dataene. De kvalitative data er hentet inn gjennom observasjon, dataene er presentert, analysert og fortolket gjennom bruk av språklige utsagn. Det er imidlertid også foretatt en kvantifisering av dataene. Det er dermed gjort en blanding av kvalitative og kvantitative data i analysen av informantenes lesekompetanse. Metodeblanding reiser spørsmål om paradigmatisk forskjeller i et og samme prosjekt. I



presentasjon og refleksjon rundt teoretiske perspektiv og metode i dette kapittelet, er all oppmerksomhet rettet mot prosjektets spørsmål om karakteristiske trekk ved lesekompetanse. Metodospørsmål relatert til oppfølgingsspørsmålet om samarbeid mellom hjem, skole og lærerutdanning for å stimulere førstespråkskompetansen, gjøres det rede for i avhandlingens del IV, og da i kapittel 9 om aksjonsforskning.

Sammenlignbarhet og forenlighet av ulike paradigmer debatteres av Greene & Caracelli (2003). De stiller spørsmål om hva som legitimerer grunnlaget for de avgjørelsene som tas i en forskningsprosess. Alle forskere har et sett antakelser som grunnlag for sin forskning. Hvis dette grunnlaget utgjør en mental modell, mer eller mindre bearbeidet, danner modellen et bilde av den aktuelle situasjonen og utgjør dermed en del av forskningsprosessen. Spørsmålet er så om modellen/perspektivet/de filosofiske antakelsene vil være avgjørende for hva som er gyldig kunnskap, og dermed for hva som er relevante spørsmål, og også hvilke data som er nødvendige for å belyse spørsmålene. Hvis svaret på spørsmålet er ja, sier Green & Caracelli (2003) at det vil føre til en dialektisk diskusjon om karakteristiske trekk ved fenomenet som studeres. Dialogen i den dialektiske forskningen er ikke nødvendigvis om filosofiske antakelser, men heller om ulike perspektiv på det fenomenet som studeres. Hvis svaret er nei på spørsmålet om modeller/perspektiv/filosofiske antakelser er avgjørende for hva som er gyldig kunnskap, vil det være pragmatiske eller kontekstuelle moment, eventuelt sentrale begrep, som er grunnlaget for de forskningsmessige avgjørelsene i forskningsprosjektet. Med et pragmatisk utgangspunkt vil tilgjengelighet, interesse og delaktighet være avgjørende, med andre ord forståelsen av muligheter og begrensninger i forskningssituasjonen. Kontekstens kompleksitet kan da fordre ulike metoder. Selv om paradigmatisk vurderinger ikke er viktige når forskningsavgjørelser tas ut fra et pragmatisk syn på forskningen, har begrepsmessig samsvar mellom det som studeres og de avgjørelser som tas i gjennomføringen av forskningen større betydning enn de pragmatiske og kontekstuelle momentene (op.cit.). Greene og Caracellis konklusjon er at paradigme ikke er den primære rammen ved metodeblanding. De påpeker likevel at det legges for lite vekt på det filosofiske grunnlaget i denne type forskning. Samtidig argumenterer de for at en bør dreie diskusjonen fra hvilken rolle forskningsparadigmene skal ha ved metodeblanding i praksisrelatert forskning til spørsmål om hva som legitimerer grunnlaget for de praktiske avgjørelsene angående valg av kvalitative eller kvantitative metoder. *The question, then, is not whether the two sorts of data and associated methods can be linked during study design, but whether it should be done, how it will be done, and for what purposes* (Miles og Humberman 1994:41).

Det er altså tre spørsmål som må besvares: Skal en velge både kvalitative og kvantitative metoder? Hvordan kan det gjøres? Og hva er hensikten? Både Miles

og Huberman (1994) og Caracelli & Greene (1997) skisserer tre svar på spørsmålene som er stilt: Hvorvidt, hvordan og med hvilken hensikt en skal velge både kvalitative og kvantitative metoder. Det ene svaret er at ulike typer data kan gjensidig bekrefte hverandre ved triangulering. Triangulering er et begrep som er lånt fra landmåling og fra navigasjon til sjøs. En triangulerer ved å bruke ulike referansepunkter for å bestemme et objekts eksakte posisjon. Det er også mulig å relatere begrepet til Coombs (Tscudi 1990) forståelse av data som en relasjon mellom punkter – kvantitative som ”lukkede” relasjoner og kvalitative som ”åpne”. Det andre svaret fra Miles & Huberman og Caracelli & Greene er at i et komplementerende design vil resultater fra en dominant metode forsterkes ved bruk av data fra en annen metode fordi en dermed får flere detaljer som belyser det samme fenomenet. Den tredje begrunnelsen for å blande metoder i et og samme forskningsprosjekt, er å initiere nye tenkemåter ved å trekke inn ulike komponenter – eksemplifisert hos Caracelli & Greene (1997) med implementering og resultatvurdering. Generelt vil kvantitative data føre til en nedtoning av individuelle vurderinger, mens kvalitative data på sin side åpner for rikere beskrivelser og strategiske sammenligninger av ulike case. Ved å analysere kvantitative data synliggjøres det generelle i spesielle observasjoner, og dette kan bidra til et nytt blick på kvalitative funn.

Forbindelsen mellom kvalitative og kvantitative data kan skje på tre nivå. Det laveste nivået er en kvantifisering av kvalitative data ved at de telles eller rangeres på en skala. Neste nivå er at kvalitative data sammenlignes med kvantifiserte data fra andre undersøkelser, og det tredje nivået er et gjennomført design der kvalitative og kvantitative metoder er integrerte (Miles og Huberman 1994). Jeg vil komme tilbake til de valg som er gjort i mitt prosjekt, men først ta et historisk tilbakeblikk på paradigme og metodetenkning av forskning innenfor eget fagfelt.

### **6.1.2 Fagtradisjon relatert til metodespørsmål**

Ingram (2001) gir en oversiktlig framstilling av metoder og teoretiske perspektiv når det gjelder språktilegnelse. Framstillingen er delt inn i tre faser. Den første fasen tidfestes til 1876–1926. Startpunktet er relatert til Stanley Hall og Preyers (op.cit.) forskning på språktilegnelse. Den rådende forskningsmetoden var foreldre som skrev dagbøker over sine barns språkutvikling. Metodens styrke var foreldrenes inngående kjennskap til barna de observerte. Målet var å beskrive så mange sider ved språkutviklingen som mulig, i praksis vil det si at en noterer det som en anså som viktig. Kritikken mot denne forskningstradisjonen er at en ikke kan vite hva som er viktig uten å ha et teoretisk perspektiv.

Den neste perioden tidfester Ingram til 1926–1957. Skillet mellom første og andre faser er satt til 1926 fordi andre metoder begynte å gjøre seg gjeldende ved siden av dagbokopptegetninger. Behaviorismen ble raskt det sentrale teoretiske

perspektivet på forskning relatert til språktilegnelse i denne perioden. Forskeren kontrollerte forskningsbetingelsene, og barnet ble sett på som passivt mottakende. Oppmerksomheten var i stor grad rettet mot hva som var normale språkferdigheter på ulike alderstrinn. Det krevde et stort antall informanter, og i utvelgelsesprosessen vare en opptatt av å kontrollere en rekke faktorer, blant dem sosiale og økonomiske faktorer og kjønn. De data som ble samlet inn, var konsentrert om vokabular, setningslengde og korrekt artikulasjon. Dataene ble kvantifisert og gjort gjeldende på gruppenivå. Kritikken av forskningen i denne perioden var todelt. For det første var forskningen språklig overflatisk ved at fokus i så stor grad var på setningslengde og ikke struktur. For det andre mente kritikerne at gruppedata hadde begrenset interesse så lenge de ikke kunne relateres til språklige mønstre hos det enkelte barnet.

Den tredje fasen har Ingram (op.cit.) satt fra 1957 og fram til i dag. I den teoretiske orienteringen har Chomskys "syntactic structure" stått sentralt. Chomsky (op.cit.) redefinerte forskningen fra det beskrivende til det forklarende. Sentralt i Chomskys teoretiske plattform er barnets medfødte språkevne og språkets hierarkiske oppbygning. I dag foregår det en uavsluttet debatt om forholdet mellom modningens rolle i utvikling av språk og barnets konstruksjon på bakgrunn av språkpåvirkning i den sosiale og kulturelle konteksten som barnet vokser opp i. Chomsky kan stå som representant for en kognitiv tilnærming, mens Vygotsky representerer en sosiokulturell. Metodevalget i forskningen varierer ut fra om hensikten er å beskrive barnespråk, barnets språktilegnelse eller språk som en del av de høyere psykologiske prosessene. I det første tilfellet er oppmerksomheten primært rettet mot metoder for innsamling av data som belyser barnets bruk av språket gjennom å notere det barnet faktisk uttrykker. I denne delen av forskningen er det mindre oppmerksomhet mot teoretiske perspektiv. I det andre tilfellet er data interessant bare i den grad dataene belyser teoretiske perspektiv på språktilegnelse. Både Chomsky og Vygotsky var opptatte av å belyse teoretiske perspektiv. Vygotsky, som er sentral i dette prosjektet, samlet inn data etter prinsippet om dobbel stimulering. I tillegg til stimuleringen i selve oppgaven, ble hjelpemidler stilt til disposisjon for å organisere løsningen (Bråten 1996).

Det er ikke like enkelt å gi en tilsvarende historisk oversikt over teoretiske perspektiv og metodevalg i leseforskningen. Ulike perspektiv og metoder lever i stor grad side om side. Innenfor dette forskningsområdet har det vært stor oppmerksomhet knyttet til lesevaner. Det har vært et betydelig kausalt fokus. Det har vært gjennomført mange eksperimentelle studier med utgangspunkt i mentale modeller der oppmerksomheten har vært rettet mot perseptuelle og sekvensielle problemer og oppmerksomhetssvikt. Videre har det vært gjennomført empiriske studier med fokus på ulike språklige aspekt, særlig fonologisk prosessering. Forskningen har hatt et måleproblem og begrensede muligheter til

forståelse i et utviklingsperspektiv. Det etterlyses longitudinelle studier der aldersrelevante språklige og kognitivt normerte tester tas i bruk og hvor sosiale, emosjonelle, miljømessige og pedagogiske faktorer integreres i designet (Hagtvet 1999). En slik tilnærming krever både velprøvde metoder innenfor feltet som casestudier med mulighet for kvantifisering av måledata, men også en kvantitativ tilnærming for større grupper der resultatene kan ha et forebyggende perspektiv i den grad en finner data som gjør det mulig å predikere en utvikling, og dermed en mulighet til å sette inn forebyggende tiltak.

Leseopplæring er et av de mest politiserte områdene innenfor leseforskning (Adams 2001). Det er gjennomført et stort antall forskningsprosjekter der hensikten har vært å finne den meste effektive leseopplæringsmodellen. Forskningsprosjektene har hatt tre ulike teoretiske perspektiv; en bottom-up tilnærming, en top-down tilnærming eller en kombinasjon av begge perspektiv. En pedagogisk konsekvens av kontroversen bak de to første perspektivene er om barnet kan starte med tekster som matcher barnets muntlige språknivå, eller om det er nødvendig i den begynnende leseopplæringen å forenkle språket ut fra et grafem-fonem og et ortografisk perspektiv inntil barnet har tilegnet seg den nye språkkoden. Adams (2001) har gått gjennom 600 referanser og konkluderer med at det er kritiske områder som må være på plass uavhengig av de teoretiske perspektivene. Enhver metodes effektivitet er avhengig av detaljene i realiseringen. En slik konklusjon bygger på kvalitativ klasseromsforskning og en kvantitativ tilnærming gjennom måling av leseferdighet for grupper av informanter som har fått leseopplæring etter ulike modeller.

Tospråklighetsforskningen representerer et forskningsfelt med mange teoretiske perspektiv på forskningen. Det er eksempler på antropologiske, psykologiske, lingvistiske og pedagogiske perspektiv. Valdez et al. (2001) har et lingvistisk utgangspunkt for kritikk av Cummins terskelhypotese<sup>51</sup>. Valdez et al. og Cummins kan stå som eksempler på hvordan ulike faggrupper med ulike perspektiv nærmer seg det tospråklige feltet og kommer fram til ulike konklusjoner. Valdez et al. sammenlignet tre lavtpresterende tospråklige elever med tre høytpresterende tospråklige elever. Utvalget av informanter har skjedd på grunnlag av en vurdering fra skolen og skolens hjelpetjeneste. Valdez et al. rettet oppmerksomheten i sin forskning mot morfologiske og syntaktiske feilproduksjoner. De fant ingen forskjeller mellom gruppene og har derfor kritisert Cummins terskelhypotese og påpekt hvilke negative konsekvenser det kan ha for selvoppfatning og motivasjon hos tospråklige elever når de beskrives som semispråklige. Cummins har imidlertid utviklet terskelhypotesen på grunnlag av andres og egen forskning hvor lavtpresterende og høytpresterende tospråklige elever er sammenlignet med

---

<sup>51</sup> Terskelhypotesen er beskrevet i kapittel 5.5.4: Forholdet mellom leserens to språk

hverandre og med enspråklige elever. Cummins (1979) finner forskjeller når det gjelder divergent tenkning, dvs. fleksibilitet, originalitet, vokabular, begrepskunnskap, dekontekstualisering og metaspråk. Perspektivene til Valdez et al. (2001) og Cummins (1979) er forskjellige, metodene er de samme, og konklusjonene ulike når det gjelder tospråklige elevers tospråklige kompetanse. Cummins gir Valdez et al. rett i at hans teoretiske utgangspunkt ikke er en absolutt valid teoretisk konstruksjon (Cummins 2004). Imidlertid er den, fortsatt i følge Cummins, konsistent i forhold til de empiriske data han sitter på, både fra andres og egen forskning. Cummins har ikke lingvistens perspektiv på sin tospråklige forskning. Hans teoretiske perspektiv er inspirert av Vygotskys (2001) tenkning når det gjelder forholdet mellom språk og fag, spontane begrep og vitenskapelige begrep.

Utdanningsperspektivet har vært sentralt i tospråklighetsforskningen. Det er stilt mange spørsmål om sammenhengen mellom utdanningsmodeller, sosiale-økonomiske variabler og skolefaglige resultat. Både Baker (2003) og Øzerk (2006) har en oversiktlig gjennomgang av denne forskningen. Felles trekk er en kvantitativ tilnærming der en sammenligner variablene skolerresultat og trekk fra opplæringsmodellene som tidspunkt for innføring av andrespråk, omfang av undervisning i og på andrespråket, lærernes utdanning og høystatusspråk versus lavstatusspråk.

## **6.2 Refleksjoner over metodevalg**

Utgangspunktet for formulering av forskningsspørsmålet i eget prosjekt var både praktisk erfaring og teoretisk kunnskap om sammenhenger mellom muntlig språk, lesing og læring. Intensjonen var å undersøke med tanke på beskrivelse og analyse for bedre å forstå det undersøkte fenomenet i den gitte konteksten. I forberedelsesfasen satt jeg med spørsmål som: Hvordan er egentlig språksituasjonen for elevene i de aktuelle lokalmiljøene? Kan resultatene fra språkbadsforskning generelt gjøres gjeldende i denne konteksten? I samtaler om spørsmål som dette, var det mange utsagn av typen *vi tror ...* og *vi synes ...* Det var behov for å få mer eksakt kunnskap om fenomenet. Svaret på spørsmålene kan vise seg å være viktig for skolens framtidige arbeid når det gjelder leseopplæringen spesielt og opplæring generelt og for innholdet i samarbeidet med foreldrene.

For å kunne gjennomføre forskningsprosessen måtte teorigrunnet bevisstgjøres, beskrives og utdypes. Dette var nødvendig for utforming av forskningsprosessen: Hva skal jeg undersøke? Hvilke avgrensninger må gjøres? Hvordan skal jeg undersøke det aktuelle feltet? Men også pragmatiske vurderinger var nødvendige. De berørte refleksjoner i forhold til praktiske så vel som relasjonelle spørsmål angående økonomiske rammer og medspillernes opptatthet og interesser. Et praktisk spørsmål av en annen type var hvordan undersøkelsen skulle kvalitetssikres i forhold til min egen begrensede samiskspråklige kompetanse.

Hvilke typer data trenger jeg for å beskrive og analysere tospråklige elevers lesekompetanse i den hensikt å øke egen (og andres) forståelse av feltet og situasjonen? Kan økt forståelsen føre til forklaringer som er viktige for å skjønne konsekvensene av en mangelfull leseforståelse? Ut fra teoretiske perspektiv blir det viktig å rette oppmerksomheten mot forholdet mellom språkutvikling generelt, tospråklighet spesielt og muntlig og skriftlig språk. Gjennom å beskrive og analysere relevante data for å forstå feltet, kan muligheter til å forebygge vansker åpnes. Forebygging av vansker er et sentralt poeng i all pedagogisk aktivitet.

Lesing er en interaktiv prosess som inkluderer både språklige og ikke-språklige sider (Ehri 1995). Ulike sider ved språket er viktig for avkodning og forståelse av tekst. Det gjelder språkrelaterte prosesser som er knyttet til forbindelsen mellom bokstaver og korresponderende fonemer, men også kunnskap på grammatisk og semantisk nivå må la seg mobilisere for å huske, forstå og konstruere setninger, og for å kunne formidle det som er forstått. Forståelse av tekst fordrer også at leseren har strategier for planlegging og kontroll over lesingen. Ehri trekker også inn ikke-språklige forhold i sin modell som motivasjon, kunnskaper, interesser, selvbylde og leseerfaringer.

Et av de første spørsmål det må tas stilling til, er om det er lesing som prosess eller produkt som skal undersøkes. Siktemålet er å få en helhetlig forståelse av karakteristiske trekk ved lesekompetanse. I dette prosjektet er det lagt vekt på lesningens språklige element som avkodingsstrategi og strategier for tilegnelse av tekstens innhold. Dette krever kvalitative data. Samtidig er det viktig å få innsyn i de ulike feilkategoriens representativitet hos de enkelte informantene og for gruppen som helhet. Det krever kvantifiserte data. Hvor ofte forekommer de ulike feiltypene? Hvor stor del av tekstens informasjonsmengde er forstått? Kvantifisering kan foregå på ulike nivå der det laveste er telling av kvalitative data, eventuelt enkleste form for statistikk ved å ta prosentregning i bruk.

Kvalitative data som beskriver informantens avkodingsstrategi og type lesefeil, gir informasjon om leserens innsikt i tekstens ortografiske side og hvilke avkodingsstrategier leseren gjør bruk av. Observasjon av leseprosessen kan gi svar på spørsmål om leseren gjør bruk av en direkte strategi, eller om, og eventuelt i hvilken grad, leseren må foreta en fonologisk omkodning før ordet gjenkjennes (Høien og Lundberg 1997). I den grad leseren ikke mestrer fonologisk omkodning, vil en innsamling av kvalitative data gjennom observasjon kunne gi informasjon om hvor i prosessen problemet kan ligge. Er det gjenkjenning av de visuelle symbolene (bokstavene), eller kobling mellom bokstav og fonologisk representasjon, eventuelt manglende gjenkjenning av ortografiske enheter (ord, orddele) (Spear-Stenberg 1994)? Det er også behov for kvalitative data som belyser leserens strategier for planlegging og kontroll på tilegnelse av tekstens innhold. I hvilken grad får leseren overblikk over teksten? Går leseren tilbake i

teksten for å få sammenheng? Relateres innholdet i teksten til tidligere kunnskap? Søker leseren etter mønster i teksten? Den kvalitative tilnærmingen åpner for en dynamisk tenkning der den voksne går inn og støtter informanten direkte eller indirekte gjennom dialog, og dermed får ytterligere innsikt i hvor leseren er i sin leseprosess. En kvantifisering gir imidlertid et annet orienteringspunkt og noen mulige svar på spørsmål angående forholdet mellom antall lesefeil og leseforståelse. Omfanget av ulike kategorier lesefeil kan analyseres i forhold til leseforståelse, og det åpner muligheten for å foreta sammenligning av lesekompetanse på informantenes to språk. En triangulering ved bruk av både kvalitative beskrivelser og kvantifiseringer av kvalitative data gir en større innsikt både i leseprosess og leseprodukt enn det som ellers ville vært mulig.

Blanding av kvalitative og kvantitative data er foretatt på to nivå i mitt prosjekt. Når det gjelder leseobservasjoner er metodekombinasjonen foretatt på laveste nivå. Det vil si at det er hentet kvalitative data som er kvantifisert i ettertid. Metoden for å skaffe data har dermed i hovedsak vært kvalitativ, mens dataanalysen i vesentlig grad inkluderer kvantitative data. Grønmo (1990) peker på et faremoment her. Ved innhenting av kvalitative data er oppmerksomheten konsentrert om hvor relevante dataene er for å belyse det aktuelle feltet. Ved innhenting av kvantitative data er oppmerksomheten også styrt mot presisjon i undersøkelsessituasjonen. Kombinasjon av metoder på dette nivået kan være problematisk hvis man i undersøkelsen ikke har tatt nødvendig hensyn til den struktur og presisjon som analyse av kvantitative data krever. Kombinasjon av metoder kan i verste fall resultere i kvasistatistikk. Hvis kvantifiseringen av data er integrert i det planlagte designet, kan en ta hensyn til denne innvendingen. I undersøkelsen min gjennomføres et tilfredsstillende regime for kvantifisering, så suppleres det med en dynamisk tilnærming som gir viktige data, men disse dataene er ikke en del av kvantifiseringen, de supplerer analysen av de kvantifiserte dataene.

Ved undersøkelse av ord- og begrepskunnskap er det foretatt en kvantifisering av kvalitative data på neste nivå. Det karakteristiske kjennetegnet på dette nivået er at kvalitative og kvantitative data innhentes parallelt i samme undersøkelsenhet og på samme tidspunkt (Grønmo 1990). I min undersøkelse er dette gjort ved bruk av en tospråklig prøve<sup>52</sup>. Begge typer data innhentes under de samme kontrollerte betingelsene og tilfredsstillende kravene til kvantifisering.

Formen på formidling av kvalitative og kvantitative resultater er forskjellig. De kvalitative resultatene formidles ved bruk av språklige eksempler på lesefeil; språklige eksempler som illustrerer kategoriene og beskrivelse av form og innhold på det informantene formidler av sin forståelse. De kvantitative resultatene er presentert for å gi oversikt og formidles ved bruk av tabeller og diagram.

---

<sup>52</sup> Det vises til kapittel 7.4.2: Forståelse av fagtekster på mellomtrinnet

## 6.3 Utvikling av metode og prosedyre ved innhenting av data

### 6.3.1 Innledning

Samiske elever i grunnskolen har rett til å velge samisk som opplæringspråk i skolen. Det er ikke formulert noen kriterier for språknivå for å kunne velge minoritetsspråket som opplæringspråk. I læreplanen (L97S) kommer krav om språklig nivå på opplæringspråket bare indirekte til uttrykk i og med at elevene kan velge samisk som andrespråk eller samisk språk og kultur<sup>53</sup>. Foreldre og skole er klar over at elevene i de lokalsamfunnene som deltar i dette prosjektet, har en svakere minoritetsspråklig bakgrunn enn elever fra områder der minoritetsspråket dominerer lokalt. Særlig lærerne har uttrykt bekymring over språkkompetansen. Foreldrene ønsker tospråklige barn, og de sier at majoritetsspråket lærer barna deres uansett, derfor er det nødvendig med et enspråklig skoletilbud (med unntak for opplæring i majoritetsspråket) for å styrke minoritetsspråket.

Det ble gjort en forundersøkelse før prosjektets første del startet opp for å få en så presis beskrivelse av den språklige konteksten som mulig. Det ble gjennomført semistrukturerte intervju med elevenes foreldre og lærere hvor det ble stilt spørsmål om språksituasjonen i hjem, nabolag, lokalsamfunn og skole. Det ble også stilt spørsmål om foreldrenes tanker om valg av opplæringspråk til sine barn og om språkets framtid i deres lokalsamfunn. Både foreldre og lærere har i intervjuene gitt en vurdering av barnas/elevenes språkkompetanse på minoritets- og majoritetsspråket. I løpet av prosjektperioden har det vært flere samtaleintervju med lærerne om tema som berører språkmiljøet. Språkmiljøet opptok lærerne sterkt, og det var av stor betydning for prosjektet. Resultatet fra forundersøkelsen og det som kom fram gjennom samtaleintervjuene i løpet av prosjektperioden, danner grunnlaget for den språklige konteksten som er beskrevet i kapittel 2, og utgjør dermed en del av undersøkelsens plattform.

### 6.3.2 Hvem er informantene

Informantene i prosjektets første fase var tredjeklasseelever fra to skoler i to lokalsamfunn. Hele populasjonen av elever med minoritetsspråket som opplæringspråk på dette klassetrinn var 6 elever. Prosjektets andre fase ble gjennomført da disse elevene gikk i femte klasse. Antall informanter ble på dette tidspunktet utvidet til hele mellomtrinnet<sup>54</sup> på skole A fordi 5.-7. klasse utgjorde en organisatorisk enhet og at det ville styrke prosjektet å inkludere flere informanter. Det var ingen sjettem- eller sjuendeklasseelever med samisk som førstespråk ved skole Á. En tredje skole (skole B) ble også inkludert i prosjektet for å utvide antall

---

<sup>53</sup> I de nye læreplanene er samisk språk og kultur erstattet med samisk 3. Planen har definerte kompetanssmål.

<sup>54</sup> Betegnelsen "mellomtrinnet" er nå gått ut fra offisiell språkbruk. For enkelthetskyld er betegnelsen brukt i rapporten siden 5.-7. klasse utgjorde en gruppe med samme lærer og opplegg når undersøkelsen ble foretatt.



informanter. Disse elevene gikk i femte klasse. Skole B ble valgt fordi den var sammenlignbar med skole A og Á i at majoritetsspråket dominerte sterkt både i lokalsamfunnet og på den lokale skolen. Denne skolen hadde en gruppe minoritetsspråklige elever med en tilsvarende opplæringsmodell. Dette førte til 7 nye informanter i tillegg til de 6 informantene som også var med i prosjektets første fase. Totalt var det 42 elever (11 prosent av det totale elevantallet) ved de tre skolene som fikk sin opplæring på minoritetsspråket det skoleåret prosjektets andre fase ble gjennomført.

### 6.3.3 Smal eller bred tilnærming?

Prosjektets forskningsspørsmål gjorde at fokuset ble relativt bredt hvis en sammenligner med prosjekt der oppmerksomheten er konsentrert om en eller få faktorer ved lesekompetanse hos enspråklige informanter. I dette prosjektet er det nettopp et poeng å se noen sammenhenger mellom tospråklig kompetanse, avkodingsferdigheter, ord- og begrepsforråd og forståelse av tekst.

Mangelen på utprøvd og standardisert materiale representerte noen utfordringer. Det er ikke mulig, og har derfor heller ikke vært intensjonen, å finne statistisk signifikant samvariasjon mellom avkodning, leseforståelse, ordforråd og begrepsapparat. Hensikten med prosjektet har vært å få kunnskap om nyansert informasjon som kan bidra til å belyse det spørsmålet som er stilt innledningsvis: *Hva karakteriserer tospråklige elevers lesekompetanse på de respektive språkene vurdert i forhold til begynnende lesing på tredje klassetrinn og avansert lesing på femte klassetrinn?* Det har vært viktig å få inn data som kan belyse forholdet mellom lesernes avkodingsferdigheter, leseforståelse, ordforrådet og begrepssystemene. Ikke minst er det interessant å se om det er forskjeller mellom prestasjonene på opplæringspråket og andrespråket i skolen. I og med at samme type materiale og samme prosedyre er brukt ved undersøkelse av lesekompetanse på begge språk, skulle en tro at svakheter ved undersøkelsesmetoden vil gjøre seg gjeldende i samme grad uavhengig om det er minoritetsspråket eller majoritetsspråket som utredes, og at sammenligningen dermed er forsvarlig.

### 6.3.4 Observasjon av lesekompetanse

I kapittel 6.2.2 er det reflektert over spørsmål knyttet til valg av metode. Refleksjonene har hatt utgangspunkt i forskningsspørsmålet og en operasjonalisering av nøkkelbegrepet *lesekompetanse*. Det er argumentert for behovet for å belyse informantenes lesing både som prosess og produkt. Det krever både kvalitative og kvantitative data. Dette kapitlet skal konkretisere nærmere type data og metode for innhenting av data.

Det finnes en rekke internasjonale prøver fra OECD for undersøkelse av leseferdighet på ulike trinn. Utfordringen for enhver lesetest er å bestemme hvilke

delferdigheter som skal vektlegges. I alle de internasjonale prøvene er oppmerksomheten rettet mot forståelse av tekster. Forskjellen mellom prøvene er primært av sjangermessig art i valg av tekster, og i hvor stor grad generelle ferdigheter og evne til problemløsning vektlegges. Uansett sjanger må det tas stilling til hva forståelse av tekst er, om forståelse kan måles og eventuelt hvordan den kan måles.

Det er ennå et spørsmål som må stilles; nemlig hvordan leseren skal tilkjennegi sin forståelse. I IEA<sup>55</sup> (1991) ble fagtekster og litterære tekster vektlagt både for 9-åringer og 14–15-åringer og ikke tekster av typen bruksanvisning, annonser, tabeller eller lignende. I PISA-undersøkelsen<sup>56</sup> (2000) ble det i større grad lagt vekt på tekster som krevde generelle ferdigheter som kommunikasjon, fatteevne, fleksibilitet og problemløsning; med andre ord tekster som ikke er knyttet til et bestemt fagområde. Intensjonen var å finne ut i hvilken grad 14–15-åringene forstod, tolket og reflekterte over tekstene. I PIRLS<sup>57</sup> (2001) ble det brukt både litterære tekster og fagtekster. Også PIRLS-prøven var for 9-åringene og 14–15-åringene. Lesekompetansen ble her vurdert ut fra fire forståelsesstrategier. De to første var knyttet til om leseren maktet å gjengi informasjon og ideer fra teksten, og om de i tilfelle også maktet å gjengi informasjon som krevde at to ideer ble kombinert. Den tredje forståelseskategorien fra PIRLS var om leseren klarte å tolke og integrere de ideer og informasjonen i teksten som gikk utover setningsnivå, og til slutt om leseren samordnet kunnskap om tekstsjanger, struktur og språklige mønstre.

Det alle prøvene har felles, er at de undersøker grupper av elever og at elevene viser sin forståelse ved å krysse ut svaralternativ på spørsmål eller skriftlig formulere svar på ord- eller setningsnivå. En av tekstene som ble brukt for 9-åringene var *Opp-ned-mannen* av Roald Dahl. Elevene fikk 14 skriftlige spørsmål som skulle besvares, og som skulle gi undersøgeren informasjon om de ulike leseforståelsesstrategiene. Det var spørsmål om hvor hovedpersonen hadde plassert musefellen, og leseren fikk fire svaralternativ hvorav ett skulle krysses av. For å kunne svare på spørsmål som krevde kombinasjon av ideer, var det spørsmål som: *Hvor trodde musene de stod den andre natten? Hva bestemte de seg for å gjøre med det?* En siste type oppgaver som krever tolkning, integrering av ideer utover setningsnivå, var: *Beskriv hvordan Laban (hovedpersonen) er, og gi to eksempler på ting han gjør som viser det.* Det er avsatt fem linjer til å skrive svaret.

---

<sup>55</sup> International Association for the Evaluation of Education Achievement's Reading:  
<http://www.timss.com/timss1995i/sciencB.html>

<sup>56</sup> Program for International Student Assessment:  
<http://www.pisa.oecd.org/pages>

<sup>57</sup> Progress in International Reading Literacy Study:  
[http://www.timss.com/en/pirls2001i/pdf/PIRLS\\_frame2.pdf](http://www.timss.com/en/pirls2001i/pdf/PIRLS_frame2.pdf)

De internasjonale undersøkelsene var standardisert for et gitt alderstrinn, og resultatene ble presentert som tallverdi. Etter IEA-undersøkelsen (1991) ble det utarbeidet nasjonale kartleggingsprøver for noen alderstrinn av Senter for leseforskning (SLF) ved Universitetet i Stavanger. Disse prøvene ble standardiserte. De hadde imidlertid et annet siktemål enn undersøkelsen i første del av mitt prosjekt, selv om de rettet oppmerksomheten både mot forutsetningene for å kunne avkode en tekst og forståelse av tekstens innhold. Lesesenterets kartleggingsprøver var utviklet for å identifisere elever med lesevansker og gi så fylldig informasjon som mulig om leseferdigheten til svake lesere. Takeffekten gjør seg derfor tidlig gjeldende. Dessuten var kartleggingsprøver ikke ferdig utviklet på de aktuelle alderstrinn på det tidspunktet denne undersøkelsen ble gjennomført. De nye nasjonale prøvene som kom i 2004, hadde samme type spørsmål som de internasjonale prøvene. På det tidspunktet min undersøkelse ble gjennomført, var de ennå ikke kommet på samisk. Intensjonen med de nye nasjonale prøvene er å få gradert informasjon om leseferdigheten til alle elever, og de har derfor utfordrende oppgaver både til gode og svake lesere.

I mangel av passende kartleggingsmaterieell var utfordringen å utforme de hjelpemidler som var nødvendig for å få tilgang til relevante data for å belyse de sidene ved lesekompetansen som det er det lagt vekt på i undersøkelsen. Siden en viktig motivasjon for undersøkelsen var tanker om forbindelse mellom lesekompetanse og læring i en utdanningskontekst, ble det valgt skoleboktekster. Et tilleggsriterium var at lærerne skulle vurdere tekstene som passelig vanskelige. På tredje klassesstrinn ble det brukt fortellingstekster, mens det på mellomtrinnet var krav om at tekstene skulle være hentet fra fagbøker skrevet for femte klassesstrinn. Leseobservasjonen på tredje klassesstrinn ble gjennomført i september, november, februar og april det året elevene ved skole A og Á gikk i femte klasse. En prøvelesing ved skole Á viste at det var nødvendig å bruke enklere tekster enn opprinnelig planlagt. På mellomtrinnet vurderte lærerne tekstene skrevet for femte klassesstrinn som for krevende, og det ble derfor valgt tekster fra fagbøker skrevet for fjerde klassesstrinn. Leseobservasjonene ble gjennomført i september og oktober, og for de sju nye informantene i løpet av januar måned samme skoleår. Fire av de nye informantene gikk i femte klasse, tre i sjette klasse og en i sjuende klasse.

Å undersøke informantenes forståelse av tekst medførte noen avgjørende valg. De internasjonale prøvene ble gjennomført på grupper av elever, og, som nevnt ovenfor, ble det brukt utkrysningsoppgaver, utfyllingsoppgaver og svar på spørsmål. Kulbrandsstad (1998) har vurdert leseforståelse til fire innvandrelever på ungdomstrinnet. Forståelsen ble definert operasjonelt til det elevene kunne svare på de spørsmålene Kulbrandstad stilte dem i en samtale om tekstens innhold. Uansett tilnærming er mål på forståelse av tekst et indirekte mål. Vanligvis er det

heller ikke snakk om et enten-eller-fenomen, men om hva som er forstått og grad av forståelse.

I eget prosjekt er forståelse av tekst vurdert ved at informantene gjenfortalte den teksten de hadde lest høyt for lærer og meg som prosjektleder. Dette gir en viss innsikt i hva de har forstått. Teksten er organisert i innholdselement, og gir et innblikk i omfanget av forståelsen. Det er dette resultatet som presenteres i resultatkapitlet sammen med beskrivelse av kvalitative trekk ved gjenfortellingen og supplerende informasjon. Den supplerende informasjonen er hentet fram ved at læreren etter gjenfortellingen oppmuntret informanten til å fortelle mer, stilte spørsmål til informantene om tekstens innhold, og i noen tilfeller (tredje klasse) leste teksten høyt for informanten, og informanten fikk for hver setning anledning til å be om ordforklaringer.

Hva så med forståelse ut over det som uttrykkes eksplisitt i teksten? I de internasjonale prøvene er det oppgaver som utfordrer informantene på dette. Også Kulbrandstad var opptatt av å få innsikt i denne type informasjon når hun formulerte spørsmålene sine. Det gjorde at hun ikke stilte spørsmål om detaljer eller mindre vesentlig informasjon som var uttrykt eksplisitt i teksten og som hun ikke syntes var vesentlig for forståelsen. Det bør her minnes om at hennes informanter var ungdomsskoleelever mens mine var tredjeklasseelever i første del av undersøkelsen. Ut fra generelle erfaringer fra den situasjonen mine informanter og andre i samme område er i, er det et poeng å undersøke forståelse også på dette nivået. Begrunnelsen er at en del elever har så få minoritetsspråklige domener, at en kan mistenke at mangelfullt ordforråd påvirker forståelsen også på dette nivået. Hvis så er tilfelle, er det grunn til å tro at det får konsekvenser for forståelse av tekstens ideer/budskap på alle nivå.

Gjenfortellingen er brukt som metode til å samle inn både kvalitative og kvantitative data. De kvalitative dataene gir innsyn i hvilken grad informantene har med en innledning, gjør rede for tekstens handling/ideer, gjenfortellingens struktur og sammenheng. De kvantitative dataene framkommer ved at teksten er inndelt i innholdselement. Innholdselement er personer, objekter, aktiviteter/handlinger, beskrivelser, steder og tid som er nevnt i teksten. Innholdselementene er vektet likt<sup>58</sup>. Antall gjenfortalte innholdselement er så oppsummert og regnet ut i prosent av det totale antall innholdselement i teksten. Det finnes ingen norm for hvor mange gjenfortalte innholdselement som vurderes som god – middels – svak forståelse. En av begrunnelsene for denne måten å gjøre det på, er at den åpner for muligheten til å sammenligne informasjonsmengden i tekster på ulike språk som

---

<sup>58</sup> Denne måten å vurdere innholdsforståelse på, er hentet fra Arbeidsprøven. Arbeidsprøven er utviklet i et samarbeid mellom Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og Bredtvet kompetansesenter for språk og talevansker.

har ulike morfologiske strukturer som gjør det irrelevant å sammenligne tekstlengde ved å telle ord.

En tallverdi for forståelse åpner for refleksjon over sammenhenger mellom andel lesefeil og leseforståelse mer direkte enn det som ellers ville vært mulig. Det gir større presisjon enn gradering av forståelse på en god – svak– dårlig-akse. Andelen gjenfortalte innholdselement gir ikke nødvendigvis god innsikt i leserens evne til å fortolke og integrere ideer og samordne tekstens ideer med tidligere kunnskap. Leseren må imidlertid ha gjort noen vurderinger over hva som er over-/underordnet, gjenkjenning av struktur og logisk rekkefølge for å kunne gjenfortelle en tekst på en tilfredsstillende måte. Vurdering av forholdet mellom helhet og deler i gjenfortellingen er derfor vesentlig.

Leseobservasjonen er gjennomført med elevene enkeltvis. Elevene ble bedt om å lese teksten høyt for lærer og meg som prosjektleder. Det ble sagt at det ikke var nødvendig å lese fort, men å legge nøye merke til innholdet fordi de ville bli bedt om å fortelle så mye av teksten som mulig etter gjennomlesningen. Ved lesing av minoritetsspråklige tekster var det lærer som gav informasjonen, og all kommunikasjon i den forbindelse foregikk på minoritetsspråket og vise versa for majoritetsspråklige tekster. Eleven leste først overskriften på teksten, og den som ledet observasjonen forsikret seg om at den var forstått. Det ble gjort opptak og tatt notater under lesningen og gjenfortellingen. Både lærer og prosjektleder var til stede under leseobservasjonen.

Når informanten var ferdig med gjenfortellingen, ble det gitt en generell oppmuntring om å fortelle mer. I de tilfellene informantene gjengav få innholdselement, ble det stilt ledende spørsmål til informanten for å se om det var mulig at hun/han hadde flere opplysninger om tekstens innhold<sup>59</sup>. I de tilfellene gjenfortellingen var svært kort, ble det brukt en dynamisk tilnærming der teksten ble lest for informanten, og informanten fikk anledning til å be om forklaringer på ord som hun/han ikke forstod. Denne tilnærmingen gir et visst innsyn i informantenes nærmeste utviklingszone. Etter nylesing og dialog med informanten, ble informanten igjen bedt om å gjenfortelle så mye som mulig av teksten. Det resultatet som er presentert i resultatkapitlet, er fra det første gjenfortellingsforsøket, men bedring av resultat ved hjelp fra lærer er kommentert i drøftingen. På tredje klassetrinn ble det gjennomført fire leseobservasjoner ved lesing av minoritetsspråklige tekster og to ved lesing av majoritetsspråklige. På femte klassetrinn ble resultatene fra en av leseobservasjonene på hvert av språkene tatt med i resultatet. Bakgrunnen for at bare en av tekstene er tatt med, er at det ikke

---

<sup>59</sup> Dette berører forholdet mellom hukommelse og forståelse av tekst. I kapittel 8.1: Språklig kompleksitet og vurdering er dette kommentert. Det er neppe mulig å skille leseforståelse fra hukommelse, og det er da heller ikke gjort forsøk på det i denne avhandlingen. Fokus er på normalt fungerende tospråklige elevers lesekompetanse på sine respektive språk.

var praktisk mulig å gjennomføre flere leseobservasjoner på de sju nye informantene. Den andre observasjonen av fagtekster ved skole A og Á viste samme bilde som den som er presentert i resultatkapitlet.

### 6.3.5 Observasjon av ord- og begrepsrikdom

For observasjon av ord- og begrepsrikdom er det brukt en prøve for kartlegging av verbale ferdigheter på to språk, TOSP<sup>60</sup>. Prøven finnes på norsk og er bearbeidet til 12 språk og ble i forbindelse med prosjektet bearbeidet til samisk<sup>61</sup>. Prøven er ikke en evneprøve, og den er heller ikke standardisert. Loonas intensjon med å utvikle prøven var å gi lærerne et redskap til å kartlegge elevenes språk- og begrepsforståelse (Loona 2005a). Lærerne har fått et redskap som kan gi kunnskap om elevenes dominante språk, og dermed har læreren et bedre utgangspunkt for å tilrettelegge opplæringen for tospråklige elever. Prøven gir en indikasjon på om elevenes faglige vansker kan skyldes et generelt svakt utviklet begrepsapparat eller et mangelfullt ordforråd på opplæringspråket.

Den tospråklige prøven omfatter fire delområder som gir en viss oversikt over hvor elevene er i sin språklige og kognitive utvikling. Delprøve 1 dreier seg om generell orientering i det en kan betegne som naturlige omgivelser i det norske samfunn. Her er det spørsmål om f.eks. hva vi limer på et brev før vi kan sende det, hva brød lages av, hvorfor snøen smelter om våren og navn på konge og statsminister. Delprøve 2 etterspør navn på deler av noe, f.eks. rot, grein, blad og stamme som deler av et tre, og eleven skal så finne et felles ord når det finnes mange av samme sort, i dette eksemplet skog. Oppmerksomheten er dermed rettet mot begreper som barnet har tilegnet seg gjennom perseptuelle erfaringer, og også gjennom relasjoner mellom ulike objekt (Loona 2005b)<sup>62</sup>. I delprøve 4 forventes det at elevene kobler sammen elementene til kategorier og så finner kategorinavnet, f.eks. at varme og kulde kobles sammen og at kategorinavnet er temperatur. I delprøve 3 skal elevene krysse ut et av tre adjektiver. Hensikten er, i følge Loona, å kartlegge elevenes litterære ordforråd som er nært knyttet til forståelse av litterære tekster. Den siste delprøven er en leseprøve. Den er ikke brukt i dette prosjektet siden lesekompetanse er vurdert ved bruk av andre tekster og metoder.

Innholdet i prøven er hentet fra lærebøker i samfunns- og naturfag fra 1.–8. klassetrinn. Siden prøven ikke er standardisert, og at det foreløpig ikke finnes noen

---

<sup>60</sup> Prøven er utarbeidet av Sunil Loona ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved Høgskolen i Oslo. Loona er utdannet psykolog og har også lang erfaring med flerspråklige elever fra sitt arbeid ved PP-tjenesten.

<sup>61</sup> Prøven ble oversatt og bearbeidet til samisk av Anne-Dagmar Biti Mikalsen ved Statlig spesialpedagogisk støtte i Kautokeino.

<sup>62</sup> Loona kommenterer at i forskning på begrepsutvikling er en stort sett enig om at sammenhengen mellom ulike begrep enten grupperes ut fra perseptuell kjennetegn eller ut fra relasjoner. For barnet begynner på skolen, har det tilegnet seg tusenvis av persepsjonsbegrep. I følge Vygotsky (2001) er et begrep aldri dannet ut fra kun perseptuelle erfaringer. Det vil alltid være en sosiokulturell komponent.

publikasjoner som drøfter spørsmål knyttet til bruk av TOSP, er det vanskelig å vite hva en kan forvente av informantene. Hver oppgave er imidlertid vektet fra 1–3 poeng. Det gir et visst grunnlag for en kvantitativ vurdering av resultatet ved at det er foretatt en prosentmessig fordeling av resultatet for hver delprøve. Det åpner for muligheten til å sammenligne resultatene for hver delprøve for hver informant, hver informants resultat på sine respektive språk og for en sammenligning mellom informantene. Prøven gir også verdifull innsikt i kvalitative sider ved informantenes ord- og begrepsapparat.

TOSP finnes i to versjoner; en beregnet for 1.–5. klasstrinn og en for 6.–10. klasstrinn. I undersøkelsen ble prøven for 1.–5. klasstrinn brukt. Prøven ble gjennomført gruppevis på begge språk ved hver av de tre skolene i tråd med de retningslinjene som er utarbeidet for gjennomføringen.

#### **6.4 Kategorier til drøfting**

Det er søkt etter data innenfor tre hovedområder for å belyse informantenes lesekompetanse – avkodingsferdigheter, leseforståelse og ord- og begrepsrikdom. Forholdet mellom hovedområdene er spesielt fokusert i analysen.

##### Avkodingsferdigheter

Når det gjelder avkodingsferdigheter, er det et todelt fokus i undersøkelsen. Det ene er informantenes avkodingsstrategier, og det andre er knyttet til avkodingsfeil. De tilgjengelige dataene åpner for beskrivelser, analyser og sammenligninger av a) antall lesefeil ved lesing av samiske og norske tekster b) type lesefeil ved lesing av samiske og norske tekster c) antall og type lesefeil relatert til forståelse av samiske og norske tekster.

##### Leseforståelse

Leseforståelse er operasjonalisert til antall innholdselement som gjenfortelles (i prosent av tekstens totale antall innholdselement) etter at teksten er lest. Inndeling av teksten i innholdselement gir en tallverdi på tekstforståelse som gir mulighet til å sammenligne hvor mye hver enkelt informant har forstått av den informasjon som teksten inneholder. I tillegg er det gjort kvalitative vurderinger av gjenfortellingens struktur og progresjon. I den kvalitative vurderingen er det lagt vekt på om gjenfortellingen inneholder en innledning, logisk rekkefølge, om det er sammenheng i gjenfortellingen og om fortelleren har med en oppsummering og/eller konklusjon som avslutning. Innholdselementene gir oversikt over detaljrikdommen i hver del. Det er dermed sett på logiske sammenhenger mellom tekstenes ulike deler, detaljrikdom i gjenfortellingen og forståelse av tekstenes hovedpoeng.

### Ord og begrepsrikdom

Det er brukt tospråklig prøve og en dynamisk kartlegging av tekstene for å få data som kan fortelle noe om informantenes ord- og begrepsrikdom. Tospråklig prøve tilfører datamaterialet innsikt i informantenes verbale ferdigheter i å uttrykke informasjon om sine sosiale og naturlige omgivelser, begreper tilegnet gjennom erfaringer, relasjoner mellom ulike erfaringsbegrep og ordforråd. Dette materialet er supplert med data fra de leseobservasjonene hvor informantene fikk anledning til å be om ordforklaringer underveis.

Samlet sett åpner de tilgjengelige dataene for beskrivelser, analyser og interessante sammenligninger av lesekompetanse ved lesing av samiske og norske tekster når det gjelder:

- andel og type lesefeil og leseforståelse
- forståelse av fortellende tekster på tredje klassetrinn og fagtekster på mellomtrinnet
- ord- og begrepsforråd på de to språkene



## 7 KARAKTERISTISKE TREKK VED LESEKOMPETANSEN

### 7.1 Karakteristiske trekk ved informantenes opplæring

Det primære innholdet i dette kapitlet er en presentasjon av resultatene fra leseobservasjonene. Resultatene må imidlertid forstås på bakgrunn av informantenes språklige kontekst og den opplæringen de har fått i skolen. Informantene har fulgt planen for samisk som førstespråk som har som forutsetning at elevene har samisk som morsmål (L97S:124). Målsetningen for faget er at samisk skal være et fag som skal styrke elevene som morsmålsbrukere, deres samiske identitet, gi opplevelser, danning, kultur og ferdigheter, men ikke å lære samisk. Planens alternativ til de som ikke har samisk som morsmål, er å følge planen for samisk som andrespråk og norsk som førstespråk. Flere av familiene som er representert i prosjektet, har hatt eldre barn som har fulgt planen for norsk som førstespråk og samisk som andrespråk. Når det gjelder samiskspråklige ferdigheter, har ikke resultatene svart til forventningene. Dette er en erfaring som er vel kjent i de lokalmiljøene der det skjer en vitalisering av samisk språk, og resultatet bekreftes gjennom Todals (2002) forskning. Det har ført til at stadig flere foreldre velger samisk som førstespråk for sine barn, med andre ord en tilnærmet enspråklig opplæringsmodell slik den fungerer i praksis, men med noen variasjoner.

### 7.2 Hva er observert?

Informantene var 8–9 år da de gikk i tredje klasse og 10–13 år på mellomtrinnet (5.–7. klasse). Da elevene gikk i tredje klasse, ble både avkodingsferdigheter og forståelse av fortellingstekster vurdert. På mellomtrinnet ble oppmerksomheten konsentrert om forståelse av fagtekster og elevenes ord- og begrepsrikdom vurdert ved bruk av TOSP. I tredje klasse ble det brukt fire samiske tekster og to norske<sup>63</sup>. I dette kapitlet presenteres et gjennomsnitt for antall morfemisk leste ord og gjenfortalte innholdselement på hvert av språkene for hver informant<sup>64</sup>. Fra mellomtrinnet presenteres én tekst fra hvert språk<sup>65</sup>.

Hva er en passelig vanskelig tekst – språklig og innholdsmessig? Et hovedkriterium er at tekstene skal være beregnet for alderstrinnet. Her ligger forfatterens forventninger til lesekompetanse og skolens forventninger ved at de har tatt

---

<sup>63</sup> Go merra šattai sálttis og Biellorási er hentet fra Einarsen, H.G., Helander, L. (2001): *Šáike šuvon 3*. Davvi Girji OS. Oaváris gánda og Gievat giela er hentet fra E.M., Turi, R.S. (1997): *Gievat giela ja gáhtte dan*. Davvi Girji OS. De norske tekstene er: *Da hund og katt ble venner*, Mitt skattkammer 5 og *Bjørnens råd* (oversatt av Britt Rajala).

<sup>64</sup> Det vises til vedlegg 7.

<sup>65</sup> De tekstene det referes til er En steinalderfamilie i Frankrike/Geadgeáigebearaš (oversatt til samisk av Britt Rajala) og Den store Amerikareisen. Begge tekster er hentet fra Egge, L.-A., Libæk, I., Stenersen, Ø., Strømme, K.E. (1999): *Regnbuen 4, Samfunnsfag, Natur- og miljøfag*, J.W. Cappelen Forlag A/S.

tekstene i bruk. Lærerne ved prosjektskolene har valgt ut de tekstene som ble brukt i leseobservasjonene som passelig vanskelig.

### 7.3 Avkoding – lesingens tekniske side

#### 7.3.1 Karakteristiske trekk ved avkodingen<sup>66</sup>

Leseobservasjonene ble foretatt i september, november, februar og april det året elevene gikk i tredje klasse. Informantene har lest de samme tekstene med unntak av teksten til første leseobservasjon. Den viste seg å være så vanskelig for gruppe A at det ble valgt en enklere tekst for gruppe Á. Problemet var ikke avkoding, men forståelse av teksten. Et av kriteriene for en passelig vanskelig tekst er, i følge Bredtvet kompetansesenter for språk og talevansker, at elevene kan lese 80 prosent av ordene uten avkodingsvansker. Ingen av informantene hadde avkodingsvansker på dette nivået. Avkodingsferdigheten er vurdert ut fra to kriterier. Det ene er hvor mange ord som ble lest morfemisk<sup>67</sup>. Det andre kriteriet gjelder andelen feilleste ord. Andelen ord som ikke er lest morfemisk eller feil, er lest ved bruk av fonologisk omkodning. Informantene har da analysert ordets ortografiske form til ortografiske enheter (bokstaver eller bokstavlenker), omkodet de ortografiske enhetene til fonologiske enheter (fonem, onsets-rime eller stavelser), holdt de fonologiske elementene i korttidsminnet inntil de har foretatt en syntese som forhåpentligvis førte til en gjenkjenning av ordets fonologiske form og at ordets semantiske betydning ble aktivert. En slik indirekte strategi viser at leseren ikke har ordets ortografiske form lagret i sitt langtidsminne.

Tabell 2: Andel morfemisk leste ord på tredje klassetrinn

	Elev <sup>68</sup> 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6
Samiske tekster	89	88	70	79	90	74
Norske tekster	99	99	78	98	100	98

Andelen morfemisk leste ord er høyere for alle informantene ved lesing av norske tekster. Elev 3 skiller seg ut ved at andelen morfemisk leste ord er lavest uavhengig av språk. Informant 4 og 6 skiller seg ut med størst forskjell mellom språkene i andelen morfemisk leste.

<sup>66</sup> Materialet er tidligere presentert i rapporten: Kjolaas, J.H. (2003): *Lesentvikling hos elever med to førstespråk*. Sametinget/Sámediggi, Høgskolen i Tromsø, og i Kjolaas, J.H. (2005): *Reading development in bilingual pupils*. Sámediggi/Sametinget, Høgskolen i Tromsø.

<sup>67</sup> Morfemet er ordets minste betydningsbærende enhet. Helordslesing eller ortografisk lesing er oftest å forstå som lesing av meningsbærende orddeleer.

<sup>68</sup> I tabellene er *elev* brukt i stede for *informant* fordi ordet elev er kortere og gjør dermed utformingen av tabellene enklere.

Tabell 3: Antall avkodingsfeil på tredje klassetrinn

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6
Samiske tekster	2 %	2 %	9 %	7 %	2 %	10 %
Norske tekster	2 %	3 %	13 %	2 %	0 %	2 %

Tallene er rundet av til nærmeste hele tall etter vanlige avrundingsregler.

Tabellen viser svært få feillesninger. Informant 3 har flest avkodingsfeil og dette gjaldt begge språk. Informant 6 skiller seg også ut med størst forskjell mellom språkene i antall feilleste ord. Ingen av elevene foretok en fonologisk omkodning av en og en bokstav. Stavelsen var den minste fonologiske enheten som ble brukt. I overveiende grad leste elevene stavelsene med god flyt, men i en del ord ble stavelsene gjentatt flere ganger før elevene klarte å lage en helhet av ordet.

I den grad leseren har ulik kompetanse på de to språkene, kunne en forvente flere feillesninger på det svakeste språket, og at type feillesninger er knyttet til språkkompetanse. Disse er delt inn i kategoriene fonologiske, grammatiske og semantiske feillesninger. Det er ikke uproblematisk å dele inn feillesningene i de nevnte kategoriene. Selv om språket har en fonologisk, grammatisk og semantisk side, henger dette sammen. Et ord må ha en fonologisk eller ortografisk form, og ord i en språklig kontekst må også ha en grammatisk funksjon. Grensene mellom de ulike kategoriene er derfor ikke absolutte. Når en informant for eksempel leser et substantiv som står i genitiv/akkusativ som om det står i nominativ, er det en grammatisk feil. Samtidig er den fonologiske formen på de to ordene så like at feillesningen kan skyldes at eleven ikke husker den fonologiske formen helt presist. I oppsummeringen er dette definert som en grammatisk feillesning. Et annet eksempel på grammatisk feillesning er ”en dyr” som viser manglende kongruens. Eksemplet viser også at ikke alle feillesninger nødvendigvis har betydning for forståelsen av teksten. Materialet inneholder eksempler der en fonologisk feillesning resulterer i et annet leksem. Spørsmålet er så om dette er en fonologisk eller en semantisk feillesning? Når ”slikk” blir lest ”slik” i en av de norske tekstene, er resultatet et nytt leksem. Denne feillesningen er likevel definert som en fonologisk feillesning med den begrunnelse at feil vokallengde og hvordan dette uttrykkes i skrift, er bakgrunnen til feilen, ikke at semantisk beslektede ord forveksles.

Tabell 4: Kategorisering av lesefeil på grunnlag av resultatet fra alle informanter i tredje klasse

	Fonologiske feil	Grammatiske feil	Semantiske feil
Samiske tekster	42 %	36 %	22 %
Norske tekster	40 %	35 %	25 %

### 7.3.2 Fonologiske feillesninger

Fonologiske feillesninger kan skyldes en unøyaktig fonologisk omkoding av grafemene<sup>69</sup>. Det kan føre til at eleven leser ord eller et non-ord som har fonologisk likhet med målordet. En presis fonologisk omkoding forutsetter en automatisert assosiasjon mellom grafem og fonem. Alle feillesninger av vokallengde, forveksling av vokaler, diftong-vokal forvekslinger, sekvensfeil og lesninger som ender som non-ord er registrert som fonologiske feillesninger.

#### Vokalforvekslinger

Fra samiske tekster:

divttii ble lest divtta, gohčču – gahčču, sihtan – sahtan, vuhtodii – vuhtadii, nohkastit – nuhkustit, eatnamis – eatnimis, duohkot deike – duohkat deike

searaid - searid, vanahalai – vanahali, vuovdái – vuovdii, arvigodii – arvegođo

Fra norske tekster:

råd ble lest rød, så – sa, holdt – haldt, undres – andres, rådslå – rødslå, hente – hante

#### Diftong - vokal forveksling

Fra samiske tekster:

duohta ble lest dohsta, guvlui – guvlii, njoalui – njoalai,

Fra norske tekster:

snytt ble lest snøyt

#### Feil vokallengde

Fra norske tekster:

Slikk ble lest slik, eter – etter, fløte – fløtte

#### Andre fonologiske feil

Fra samiske tekster:

Mon dat gal soaiggán (lest: soaiđán) veahš.

.. go velledit (lest: viezidit) bálgá ala

ja arvi fas dahka soajáid (lest: siajái) nu lossadin (lest: lossadie)

Dan rájes lea biellorássi sojaldahhtán liđiidis (lest: liđiidii)

Go bohte bieju (lest: bieju) lusa

Mun canan bieju (lest: bidju) sisa

Mun dat gal soaiggán (lest: soaiđa) veaháš

---

<sup>69</sup> Grafem viser til bokstavnes språklige funksjon mens bokstav har et mer konkret innhold og visert til bokstavtegnet.

Su almmái ii háhppehan (lest: háhppe) eará  
 .. ahte illá vejaján (lest: vilján) oppa girdit ge  
 .. ja arvi fas dáhká soajaid (lest: sijnit) nu lossadin  
 Smávvadivrrit sáhttet čákŋat (lest: gákŋat) suodjái arvedálkin  
 Nubbi huikkadii (lest: huikkidai) ja viehkalii ...  
 Dan rájes lea biellorássi sojaldahttán (lest: sojaldahtt) lidiidis  
 .. ahte smávvadivrrit (lest: smávvadivrrat) sáhttet ..  
 gii do doarggista muorra beažes (lest: geaži)

Fra norske tekster:

gnage ble lest gange, velstand ble lest vestland, fløte – løfte, stien – stein  
 hugg og slag – hung og slogg

### 7.3.3 Grammatiske feillesninger

Grammatiske feillesninger kan berøre ordets bøyning, avledning, sammensetning og kongruens. Hvilke underkategorier som dette berører, er selvsagt avhengig av det enkelte språks grammatiske struktur.

#### Feil personbøyning av verb

- (sii) álge ble lest (son) álgá
- (mii) dadjat - (don) dajat
- (son) fuomášii - (mon) fuomášin
- (sii) galge – (son) galgá
- (mii eller sii) leat – (son) lea
- (don) sáhtát – (mon) sáhtán
- (son) vástidii – (infinitiv eller mii) vástidit
- (infinitiv eller mii) veallát – (son) veallá
- (sii) vulgge – (ikke gram. referanse) vuolget
- (don) oainnat – (mon) oainnán

#### Feil tid av verbet

Fra samiske tekster:

- heive (presens) – heivii (preteritum)
- liikui (preteritum) – liiku (presens)
- máššán – máššén
- lei (preteritum) – lea (presens)

Fra norske tekster:

- Feil tid:
- blir (presens) ble lest ble (preteritum)
- prøve (presens) – prøvde (preteritum)

- Riktig tid, men en ikke-akseptabel form: løp ble lest løpte, hjulpet – hjelpte

### Feil kasus

- mu (akkusativ/genitiv) – mus (lokativ)
- arvedálkin (essiv) – arvedálki (nominativ) (setningen er fortsatt meningsfull)
- eatnamis (lokativ) – eatnamii (illativ)
- goalmát (ordenstall) – golmma (genitiv)
- guovžža (akkusativ/genitiv entall) – guovžžat (nominativ flertall)
- iežas (3. pers. akkusativ/genitiv entall) – ieža (3. pers. nom. flertall)
- oktan – okta (innholdsmessig ingen forandring)

### Endring av tall

Fra samiske tekster:

- bieju (akkusativ/genitiv entall) – biejuidd (akkusativ/genitiv flertall) (setningen er fortsatt meningsfull)

Fra norske tekster:

- (de ble) sultne ble lest (de ble) sulten
- husbondfolket – husbondfolkene (ikke nødvendigvis en grammatisk feil)

### Endring av determinant

- de ble lest det eller den
- en dyr – et dyr

### Annet

Fra samiske tekster:

- čákŋá – čákŋ (utelatelse av grammatisk morfem)
- (lea) diehtán (perfektum partisipp) – diehtá (3. person entall presens)
- liđiidis – liđiidi (utelatelse av possessiv suffiks)
- jápmin (døden) – jábmi (avdød/lik)

Fra norske tekster:

- skrinet ble lest skrinen
- et godt råd – et god råd
- hund og katt – hund og katten
- da tok hund og katt – da tok hunden den og katten
- å fløte dem over – og fløte over
- tar den og musa på ryggen – tar musa på ryggen
- hjulpet til med å hente – hjulpet med å hente
- de gikk sultne de med – de gikk sultne

### 7.3.4 Semantiske feillesninger

En semantisk forveksling kan være et ord fra samme kategori og derfor betyningstilsynelatende det samme (f.eks. jakke forveksles med genser, bil med buss etc.). Det kan også være ord som ofte brukes sammen og at det derfor er knyttet en assosiasjon mellom ordene (lås – nøkkel, vei – gate, kald – varm). En kan også tenke seg tilfeldige forvekslinger der ordene ikke har noe betydningsmessig slektskap eller assosiative forbindelser. Det kan virke noe søkt å kalle dette en semantisk forveksling. Lydlikheten har ingen betydning ved semantiske forvekslinger, men kan tilfeldigvis være til stede. Det vil i tilfelle gjøre det vanskelig å vurdere om det er en semantisk eller fonologisk forveksling. Det kan se ut som mange av forvekslingene som her er definert som semantiske, har sin årsak i en unøyaktig avkodning og manglende språklig kompetanse til å avsløre at dette ikke passer inn i den språklige konteksten. Vi ser at det leste ordet i mange tilfeller har en lydlikhet eller ortografisk likhet med målordet. Hva som oppfattes som lydlikhet mellom språk, er delvis avhengig av den fonologiske kompetansen en har på det aktuelle språket. Det er vurdert å lage ulike underkategorier, men siden grensene mellom kategoriene ville bli relativt tilfeldige, er det ikke gjort.

#### Semantiske forvekslinger

Fra samiske tekster:

- uvlu beasai cáknalit suodjái (ly)(lest: suonjai (krøp))
- olmmái suonjai (krøp) (lest: suodjai (ly)) bidjui
- ja arvi fas dahka (gjør) (lest: dahkko (ble gjort)) soajáid nu lossadin
- Ieža han dii (dere) (lest: ii (han/hun ikke) bivdibehtet mu
- Biellorássi likkui buotlágán dálkkide (vær pl.) (lest: dálki (vær generelt))
- .. go velledit (legger) (lest: viežžalit (av viežžat (hente)))
- Mu bálkesta bieggá duohko deike (dit – hit) (lest: duohkot deike (fram og tilbake). Eleven leste her en vanligere form enn den som står i teksten.)
- Dan rájes (fra den gang) (lest: ránes (grå), rástis (trost), jearrá (spør) av andre elever)
- dáhka (han/hun gjør) – dahko (her)
- muhtima (genitiv/akkusativ av noen) – muhtimin (av og til)
- dajai (3. person entall preteritum av dadjat (å si) – dagai (3. person entall preteritum av dahkat (å gjøre))
- muhtun (noen) – muhtu (men)
- eará (ii háppehan eará) – jeara (han/hun spør)

Fra norske tekster:

- ropte og sprang (lest: ropte på sprang)<sup>70</sup>
- liste seg ned (lest: fram) fra treet
- men vi to er da (lest: enda) venner
- Katten kunne ikke svømme, og så måtte (lest: møtte) hunden ta ..
- hente (lest: hadde) ringen
- ringen sørget (lest: sorgen) for at ...
- det blir ikke lett (lest: lent)
- så får (lest: folk) vi nok ringen
- dette synes (lest: signer) katten var et godt råd
- Da de kom over på (lest: må) den andre bredden

## 7.4 Leseforståelse – lesingens hensikt

### 7.4.1 Forståelse av fortellingstekster på tredje klassetrinn

Ved vurdering av leseforståelse i tredje klasse ble det brukt fortellingstekster. Tabell 5 viser et gjennomsnitt av antall gjenfortalte innholdselement i de samiske og norske tekstene.

Tabell 5: Forståelse av samiske og norsk tekster

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6
Samiske	24 %	16 %	23 %	8 %	10 %	6 %
Norske	49 %	42 %	51 %	20 %	47 %	47 %

Tallene er rundet av til nærmeste hele tall etter vanlige avrundingsregler.

Når leseren bare klarte å gjenfortelle noen få innholdselement, fikk leseren spørsmål fra læreren som var ment som støtte i å huske innholdet i den leste teksten. Erfaringen viste at i beste fall førte det til at informantene gjenfortalte et par innholdselement. Ved noen slike anledninger leste læreren teksten høyt for eleven. Læreren stoppet for hver setning og spurte om det var noen ord eleven ønsket forklaring på. Det følger en oversikt over de ordene elevene ba om forklaringer på fra den samiske teksten:

I leseobservasjon 2 (Geavat giela) ba alle informantene om forklaring på ordene:

- ráva (guovžža ráva/bjørnens råd. Guovža dat gal rávii mu/Bjørnen gav et råd til meg.)

<sup>70</sup> Preposisjoner og konjunksjoner har ikke nødvendigvis et semantisk innhold, men viser til forholdet mellom ordene i en frase eller en setning. Når forvekslingen likevel er plassert under semantiske forvekslinger, er det fordi endring i betydning skjer på dette nivået.



- soaiggan (Mun dat gal soaiggan veahás/Jeg kan nok skvette litt)
- susttašii (Guovža susttašii albmá juohke saji/Bjørnen luktet lenge på hvert sted)
- njejjai (nubbi njága njejjai muoras/den andre gikk ned fra treet)

Halvparten av informantene ba om forklaring på ordene:

- bálgá (Fákkestaga idistii guovža bálgá ala/Plutselig en morgen springer en bjørn på stien)
- njoammel-hiittana (Do don njoammel-hiittana, gii do doarggista muorra geažes .../Den reddharen som skjelver i treet ...)
- velledit/vellái (preteritum) (... go velledit bálgá ala/som legger seg på stien)
- doarggista (gii do doarggista muorra/som der skjelver i treet)
- jedđtii (son jedđii iežas/han trøstet seg selv)

Noen eksempler på ord som en til to av informantene ba om forklaring på:

savkalii (hviske til), háhppehan (snar), vuoiŋŋahagaid (puste), idistii (om morgenen), juohke (hver eneste), loahpas (til slutt), givccádii (klatret), fáhkkestaga (plutselig)

I leseobservasjon 4 (Biellorássi) var det 4 informanter som gikk gjennom teksten to ganger. Alle fire ba om forklaring på ordene

- návddašii (... beaivváža ovddas ja návddašii dan liegga suotnjariid/... foran solen og nøt dens varme stråler)
- nordadeamen (Biellorássi dovdai muhtima nordadeamen/Blåklokka kjente noen som puffet)

Tre av de fire informantene ba om forklaring på:

- vanahalai (Biellorássi vanahalai beaivváža ovddas/Blåklokka strekte seg foran sola)
- ruohttasat (.. dus geat ruohttasat eatnamis/... som har røtter i jorda)
- vuhtodii (Biellorássi vuhtodii čábbát biekkas/Blåklokka vugget pent i vinden)
- searaid (... vai uvlu beasai nohkastit ja ođđa searaid čohkket/at humla skulle få sove og samle nye krefter)
- sojaldahttán (Dan rájes lea biellorassis sojaldahttán lidiidis/Fra den gangen har blåklokka bøyd sine blomster)

Noen eksempler på ord som en til to informanter ba om forklaring på:

- arvegoaikkanasaid (regndråper), biekkas (i vinden), liddiidis (en eller annens blomster)
- vuhtodii (vugget), suotnjariid (stråler (fra sola)), heargámin (henger).

I leseobservasjon 5 (Guovžabivdit) var det tre informanter som bearbeidet teksten to ganger. Alle tre ba om forklaring på ordene:

- bieju (Mun čánan bieju sisa ja dohppen guovžža gitta/Jeg kryper inn i hiet og tar tak i bjørnen)
- čánan (jeg kryper)
- dološ (Dološ olbot vulge guovžžaid bivdit/Folk fra gamle dager dro for å jakte på bjørn)

Noen eksempler på ord som en informant ba om forklaring på:

- sin olbmáš (deres kamerat), doaivvun (jeg tror), oaivi (hode).

Etter en slik gjennomgang av teksten økte 10 av de 12 informantene antall gjenfortalte innholdselement fra på 8–25 prosent, i de fleste tilfellene mellom 8–16 prosent.

Informantenes gjenfortellinger har noen karakteristiske trekk som gir grunnlag for en inndeling i tre grupper ut fra antall gjenfortalte innholdselement og kvalitative beskrivelser av gjenfortellingen. Gruppe 1 hadde en svært begrenset leseforståelse, selv med støttende spørsmål. Under 15 prosent av tekstens innholdselement ble gjenfortalt, det vil si at informanten bare kunne gjøre rede for bruddstykker av teksten. Noen la til innholdselement som ikke stod i teksten, men som bidro til å skape en logisk sammenheng i gjenfortellingen.

Gruppe 2 hadde en forståelse av fortellingens essens. Denne gruppen gjengav 15 til rundt 20 prosent av tekstens innholdselement. Gjenfortellingen manglet en innledning. De momentene som ble gjenfortalt, kom i samme rekkefølge som i fortellingen. Overgangen mellom fortellingens ulike deler var uklar. Gjenfortellingen hadde få detaljer, men viste likevel en delvis forståelse. Fortelleren manglet overblikk over fortellingen, og gjenfortellingen bar preg av oppramsing.

Den tredje gruppen fortalte minst 25 prosent av innholdselementene. Informanten hadde oversikt over fortellingen, og alle tekstens hoveddeler ble presentert. Grad av detaljrikdom økte med antall gjenfortalte innholdselement.

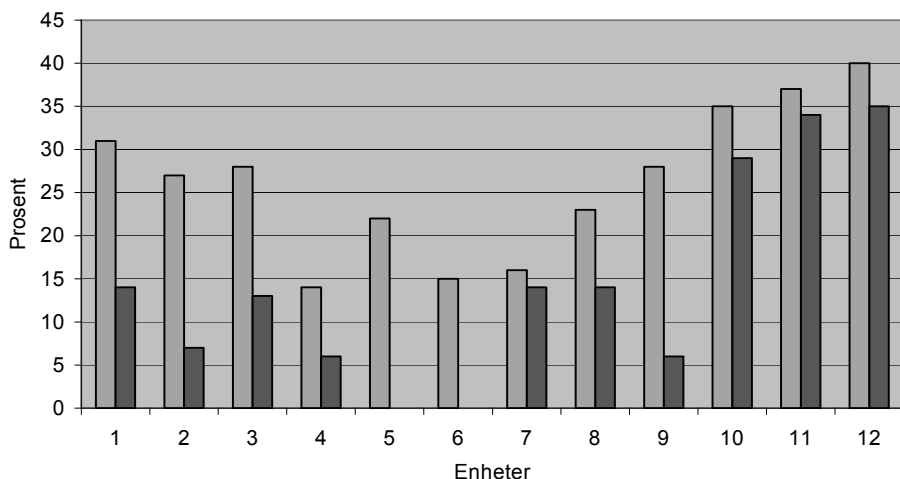
#### 7.4.2 Forståelse av fagtekster på mellomtrinnet

På mellomtrinnet ble oppmerksomheten rettet mot forståelse av fagtekster<sup>71</sup> og ord- og begrepsrikdom. Antall gjenfortalte innholdselement på hvert av språkene kan leses ut fra søylediagrammet. Informant 13, som kom inn i prosjektet på dette tidspunkt, hadde såpass store vansker med avkodning, at resultatet av leseobservasjonen ikke er tatt med i diagrammet.

---

<sup>71</sup> Tekstene er hentet fra Egge, L.A., Stenersen, Ø., Strømme, K.E. (1999): *Regnbuen 4, Samfunnsfag, Natur- og miljøfag*. J.W. Cappelens Forlag A/S. Den samiske teksten er oversatt av Britt Rajala.

Diagram 1: Resultat fra leseprøven på mellomtrinnet



Lys farge: majoritetsspråket.

Mørk farge: minoritetsspråket.

Et aspekt ved resultatene på 3. og 5. klassetrinn er sammenfallende, nemlig at forholdet mellom de kvalitative kjennetegnene og antall gjenfortalte innholdselement er det samme. Informanter som gjenfortalte færre enn 15 prosent av innholdselement, hadde med noen innholdselement fra innledningen og fra den handlingen som kan beskrives som emosjonelt engasjerende, men ikke noe fra de andre handlingene eller fra avslutningen. Det er variasjon fra å gjengi noen få innholdselement fra innledningen til også å ha med minst en handling i tillegg til den emosjonelt engasjerende handlingen. De informantene som gjengav 25 prosent av innholdselementene eller mer, hadde med innholdselement fra alle tekstdelene. Hovedforskjellen mellom informantenes gjenfortelling var ikke knyttet til manglende logisk oppbygging, men til forskjell i hvor mange av tekstens hoveddeler som var med, og hvor mange detaljer som ble beskrevet innenfor hver tekstdel. Noen informanter "diktet" inn innholdselement ved å bruke egne erfaringer for å få til en logisk gjenfortelling. Et felles trekk ved gjenfortellingen av fagtekster var at alle informantene gjengav den handlingen som er beskrevet som emosjonelt engasjerende. Imidlertid var det også her slik at de som generelt hadde med mange innholdselement i sin gjenfortelling, også hadde det når den emosjonelt engasjerende handlingen ble gjenfortalt, mens de som hadde få innholdselement, bare nevnte denne handlingen.

Diagram 1 viser at seks av informantene (informant 1, 2, 3, 9, 10, 11 og 12) gjenfortalte mer enn 25 prosent av innholdselementene i den norske teksten. Tre av disse hadde en forståelse av de samiske tekstene som lå over grensen på 25 prosent gjenfortalte innholdselement (informant 10, 11 og 12). Alle de andre

informantene gjenfortalte mindre enn 15 prosent av innholdselementene i den samiske teksten. Tre av elevene (informant 4, 6 og 7) lå rundt grensen på 15 prosent gjenfortalte innholdselement etter lesing av de norske tekstene.

## 7.5 Ord- og begrepsrikdom

Ord- og begrepsrikdom er undersøkt ved hjelp av TOSP (tabell 7). Generelt er det klare forskjeller mellom språkene når det gjelder resultatene på delområdene informasjon og ord- og begrepsrikdom. Kartleggingen av det litterære ordforrådet (ordgjenkjenning) viser høy skåre på begge språk. Det er også liten forskjell mellom språkene på delprøven som krever kategorisering, men her er antall riktige svar lavt på begge språk. Det gjennomsnittlige resultatet fra alle delprøvene er i favør av majoritetsspråket for alle elevene med ett unntak (informant 13). Det er variasjon i størrelsen på differansen. Informant 4, 5 og 6 skiller seg ut med spesielt store forskjeller mellom språkene i gjennomsnittsresultat fra TOSP. Informant 1, 2, og 13 skiller seg ut med spesielt små forskjeller i resultatene for de to språkene.

Tabell 6: Resultat fra tospråklig prøve (TOSP)

Elev	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11 <sup>72</sup>	12	13	Snitt	Diff.
Informasjon (maks skåre 30)															
samisk	70	67	60	57	57	53	60	50	65	72		82	42	61	18
norsk	80	77	83	87	83	83	83	90	80	87	90	87	23	79	
Ord-/begrepsrikdom (maks skåre 57)															
samisk	67	77	70	46	39	56	81	61	53	65		82	61	63	25
norsk	88	88	86	93	96	95	93	74	88	96	95	94	58	88	
Ordgjenkjenning (maks skåre 60)															
samisk	88	85	93	88	97	93	93	95	85	93		92	90	91	6
norsk	95	97	98	97		98	98	93	98	98	95	98	90	97	
Ting som hører sammen (maks 90)															
samisk	51	53	56	44	34	41	58	37	42	51		64	42	48	7
norsk	42	56	47	76	66	50	54	46	44	52	67	77	39	55	
Snitt for hver elev															
samisk	69	71	70	59	57	61	73	61	61	70		80	59	66	
norsk	76	77	82	88	86	82	82	76	78	83	87	89	53	80	
Differanse for hver elev	7	6	12	29	29	21	9	16	17	13		9	6	15	

Tallene viser antall riktige svar i prosent av det totale antall oppgaver på hver delprøve.

Når tallene presenteres i prosent, gir det hypotetiske tall, dvs. at man antar at fordelingen hadde vært den samme om hver delprøve hadde inneholdt 100

<sup>72</sup> Informant 11 var fraværende når TOSP samisk ble gjennomført.

oppgaver. Fordelen med å oppgi prosenttall er at det gir en mulighet til å sammenligne andelen riktige svar på de ulike delprøvene. Tabell 7 viser at de aller fleste elevene på de aller fleste delprøvene har en større andel riktige svar når majoritetsspråket brukes.

## 8 VURDERING AV LESEKOMPETANSEN

### 8.1 Språklig kompleksitet og vurdering

Vurdering av språkkompetanse, muntlig eller skriftlig, i en enspråklig eller tospråklig kontekst, er ingen nøytral aktivitet. Konklusjonene påvirkes av hvilke sider ved språket eller språkene som vektlegges, og i hvilken språklig kontekst vurderingen foregår. Språk kan vurderes på grunnlag av språkets fonologiske, grammatiske og/eller semantiske side, eller den sosiolingvistiske siden ved språk i bruk. På samme måte vil resultatet av vurdering av lesekompetansen variere ut fra type tekster, hensikten med lesingen og leserens motivasjon for å lese den aktuelle teksten. En vurdering kan rette seg mot leserens evne til å hente ut informasjon fra tekster som annonser, rutetabeller eller bruksanvisninger, eller lesing for fornøyelse eller kompetanseutvikling gjennom utdanning. I denne avhandlingen har lesing av fortellingstekster for opplevelsens skyld på tredje klassetrinn fått oppmerksomhet, og på mellomtrinnet fagtekster som verktøy for læring.

Lesing er den impressive bruken av språket. Det vanlige er at impressiv og ekspressiv bruk av språk foregår i en og samme språkbrukssituasjon. Vi både lytter og snakker i de fleste språkbrukssituasjoner, så også med lesing og samtale eller lesing og skriving. I undersøkelsen leser informantene tekstene høyt og gjenforteller innholdet. Dermed er også muntlig bruk av språket involvert i undersøkelsen av informantenes leseferdighet. Høytlesning er en forutsetning for å få innsikt i leserens ferdighet i å koble bokstav, bokstavrekker og ordets ortografiske form med fonem, fonemsekvenser, og på sikt også morfem. Innsikt i leseforståelsen kunne vært gjort på en annen måte. I stedet for å gjenfortelle kunne informantene blitt bedt om å krysse ut svaralternativ eller fylle ut luker i setninger, eventuelt svare på spørsmål. Utkrysning og utfyllingsoppgaver ville minimalisert kravene til den ekspressive bruken av språket. Også Roe et al. (2001) kommenterer noen av de samme utfordringene i de internasjonale undersøkelsene av leseforståelse som PISA og PIRLS og peker på at det er vanskelig å evaluere leseferdighet ut fra et språklig perspektiv alene fordi lesing er en del av de generelle kognitive og kulturelle ferdighetene. Det tema som teksten omhandler, om det er fra hjem og dagliglige aktiviteter, lokale kulturelle tradisjoner, musikk og moter fra ungdomskulturen eller skolefaglige tekster, vil derfor kunne ha betydning for leseforståelsen fordi begrepsrepertoaret er en funksjon av informantenes samlede sosiale og kulturelle kontekst. Leserens repertoar av spontane og vitenskapelige begrep og kjennskap til de skriftlige symbolene, er avgjørende for forståelsen. Forholdet mellom tanke, forstått som begrep, og ord, er hos Vygotsky (2001) nært forbundet. Vi kan se på forståelsen av de fleste tekstene som indre tale, som ikke er identisk med den ytre gjenfortellingen, men den ytre talen materialiserer den indre

talen (op.cit.). Det skriftlige språket har imidlertid et annet forhold til indre tale enn det muntlige språket. Bruk av skriftspråk krever større bevissthet og kontroll fordi innholdet i større grad er løst fra den opprinnelige konteksten.

Hensikten med undersøkelsen er ikke uten betydning for resultatet. Hvilken agenda har undersøkeren? I dette prosjektet er hensikten å beskrive informantenes lesekompetanse både på minoritetsspråket og majoritetsspråket. Det er utenfor prosjektets hensikt å forklare historiske, kulturelle, individuelle eller sosiale årsaker til hvorfor resultatet er som det viste seg å være. Tolkingsrammen kunne være historisk undertrykking, dagens utdanningspolitikk, majoritetskulturens holdning til minoritetskulturen både lokalt, regionalt og nasjonalt eller økonomiske rammer som gjelder på de ulike områdene som er relevant for prosjektets problemstilling. Alle disse fortolkningsrammene inneholder relevante forklaringselementer for å forstå resultatene fra undersøkelsen, men det er en annen fortolkningsramme enn den som er presentert i kapittel 5. Kontekstuelle forutsetninger for utvikling av språk generelt og tospråklighet spesielt, og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk er vektlagt i det begrepsmessige grunnlaget for analysen. Ut fra et funksjonalistisk perspektiv læres språk gjennom å lytte og delta i språklige fellesskap. Muntlig språk er viktig for skriftspråklig kompetanse, men det er mer enn avkodning som skiller forståelse av tale og tekst. Hvis det muntlige språket er mangelfullt i forhold til de grammatiske strukturene og ordforrådet i teksten, vil de kognitive ressursene i stor grad bindes til de grunnleggende prosessene i lesing. Det kan være søking etter ordmening og/eller identifisering og forståelse av de syntaktiske strukturene og betydningen av bøynings- og avledningsmorfem (Horiba et al. 1993, Geva et al. 1993). Tekster er vanligvis, om ikke alltid, mindre avhengig av kontekst enn muntlig bruk av språket fordi forfatteren må gjøre rede for sin kontekst i teksten. Lesing setter derfor større krav til kognitiv kontroll enn for eksempel en samtale (Geva et al. 1993). Forklaringen på en svakere forståelse av minoritetsspråklige tekster kan være at det er færre ressurser til utvelgelse og koordinering av forståelsesprosessene. Leseforståelse forutsetter at leseren har kapasitet til å ta i bruk sin totale språkkunnskap og hele sin kunnskap om verden.

Hva betyr det så å forstå en tekst? I PIRLS ble det brukt flervalgsprøver og oppgaver med åpne svaralternativ når leseforståelsen skulle vurderes. Kulbrandstad (1998) valgte en muntlig samtale der leseren skulle svare på spørsmål om tekstens innhold. I Kulbrandstads undersøkelse var ikke oppmerksomheten rettet mot detaljer, men mot en mer overordnet forståelse. I PIRLS var oppgavene formet slik at elevene skulle hente ut informasjon fra teksten, trekke slutninger, tolke og sammenholde informasjonen i teksten. Fokus er dermed ikke bare på lesing, men også anvendelse av det leseren har lest. Øzerk (1992) sier at å forstå, uavhengig av om det er forståelse av tale eller tekst, er prosesser hvor lytteren eller leseren utvikler kjennskap til sammenhenger mellom de objekter, hendelser og fenomen

som belyses i den aktuelle teksten. Forståelse er, med andre ord, knyttet til kognitive prosesser hvor det foregår læring. En forstår og lærer, sier Øzerk videre, gjennom å observere, imitere, interferere, legge planer og se analogier. Å forstå er å konstruere sammenhenger gjennom en interaksjon mellom tidligere kunnskap og ny informasjon og ta den nye kunnskapen i bruk i nye kontekster (op.cit.). Vygotsky (2001) uttrykker den generelle siden ved læring ved å påpeke det dynamiske forholdet mellom ord og begrep. Ordbetydningen er i kontinuerlig utvikling.

Forståelse kan foregå på flere plan, som å forstå det som står på linjene, mellom linjene eller det som går utover den konkrete teksten. Informantene ble bedt om å gjenfortelle teksten, og dette ble brukt som mål på forståelse. En gjenfortelling gir ikke samme grad av innsikt i forståelsesprosessen som om elevene hadde fått oppgaver som i større grad krevde tolkning og sammenholding av informasjon, og dermed eksplisitt hadde måttet foreta kobling til tidligere kunnskap. Materialet inneholder eksempler på at informantene gjør nettopp dette når de supplerer gjenfortellingen med egne erfaringer. Enhver gjenfortelling krever imidlertid en logisk disposisjon av innholdet i teksten. Fortelleren må da ha gjort en vurdering av hva teksten handler om, og hva som er viktig og mindre viktig. Dette er ikke nødvendigvis en bevisst og kontrollert prosess der ny kunnskap resulterer i en endret forståelse. Gjenfortellingen reflekterer heller en spontan forståelse. Det forutsetter at ordene relateres til noe kjent, i hvert fall delvis kjent. Fortelleren må ha tilstrekkelig språkkompetanse på alle språkets hierarkiske nivå og begrepskunnskap til å forstå og uttrykke det som er forstått. Det aktiviserer forholdet mellom kode og innhold, tenkning og tale, men også forholdet mellom førstespråk og andrespråk. Informanten fikk spørsmål og mulighet til å velge språk når hun/han hadde avsluttet sin spontane gjenfortelling. På noen av leseobservasjonene ble det også åpnet for å gi korte bekreftende eller avkreftende svar på spørsmål fra den som ledet undersøkelsen for å se om informantene hadde forstått noe som de ikke klarte å formulere språklig.

Det er u hensiktsmessig å knytte spørsmål om forståelse til enten – eller tenkning, men heller til et spørsmål om grad av forståelse. Det er et sprang fra å memorere til å lære, tilegne seg eller internalisere budskapet i en tekst. I denne undersøkelsen er bare noen sider ved informantenes bevisste fortolkning i møte med fagtekster belyst.

## **8.2 Hva har skjedd før prosjektstart?**

### **8.2.3 Leseforbereidende aktiviteter i første klasse**

Lærerne til informantene ved skole A og Á arbeidet spesielt med leseparathet da elevene gikk i første klasse. I utgangspunktet ble det stilt spørsmål om hva elevene



skulle bli parate til. Det ble lagt vekt på å stimulere det muntlige språket, både når det gjaldt utvidelse av ordforrådet, men ikke minst å utfordre bruk av språket i nye kontekster.

Det muntlige språket foregår ofte i en fysisk kontekst der både taler og lytter i kommunikasjonen observerer det samme, og ofte i situasjoner der begge har en felles kulturell eller opplevelsplattform for tolkning av det som sies. Hva som er her eller der, hvem som er jeg, du, vi eller de andre, hva som er nå, før eller etter, er langt på vei gitt i den aktuelle situasjonen. En språkhandling vil alltid foregå i forhold til et her – der, jeg – du, nå – før – etter dimensjon (Rommetveit 1972). Taler og lytter i en kommunikasjonshandling må etablere et felles nå, her og jeg–du-relasjon. En kommunikasjonsdeltaker som ikke er seg dette bevisst, vil innføre nye “han/hun” og “her/der” uten at det gjøres nærmere rede for det. Dette er en fase i den normale språkutviklingen. Kommunikativ bevissthet krever evne til å ta lytterens perspektiv for å se behovet for å presentere nye personer, steder og tider i kommunikasjonen. Dette er en viktig kompetanse når en skal kommunisere via skrift. Hvordan uttrykke seg skriftlig til et tenkt “du”? Hvordan tolke budskapet fra et ukjent “jeg”?

I den tospråklige konteksten har kommunikativ bevissthet en ekstra dimensjon. Både foreldre og lærere var opptatt av bevissthet ved valg av språk i de ulike kommunikasjonssituasjonene som informanten deltok i. I ikke-organiserte aktiviteter, som lek i nabolaget og i friminuttene på skolen, valgte elevene oftest majoritetsspråket som kommunikasjonsspråk. Foreldre og lærere var opptatt av å skape flere minoritetsspråklige domener, og det medfører bevissthet rundt valg av kommunikasjonsspråk både hos barn og voksne. Normalt er oppmerksomheten rettet mot det en ønsker å formidle, ikke mot språk eller språkvalg. Her opplevde særlig foreldre, slekt og nabolag en balansegang mellom å stimulere minoritetsspråket og følelsen av å overkjøre barnet ved å svare på et annet språk enn det barnet brukte ved henvendelse til den voksne.

Ingen språklige budskap kan tolkes totalt uavhengig av kontekst. En enkel ytring som *Per kommer*, presentert muntlig eller skriftlig, kan være en opplysning, en advarsel, en trussel, et løfte; det er konteksten som avgjør tolkningsrammen. Både i muntlig og skriftlig kommunikasjon gjør vi bruk av vår kognitive og sosiale kontekst, men forskjellen er at den sosiale, fysiske og ikke-verbale konteksten i skriftlig kommunikasjon må skapes i teksten. Vi hører ikke den sante stemmen, men må uttrykke den eksplisitt, vi opplever ikke intuitivt det sosiale samspillet, og derfor må dette språkliggjøres og uttrykkes i teksten. Dermed blir det en viktig oppgave i arbeid med leseparathet å arbeide mot å danne en plattform for 6-åringenes kommunikative bevissthet. I felles tekstskaping etter turer, aktivitetsdager o.l. der læreren var klassens “sekretær”, styrte læreren oppmerksomheten mot dette ved å stille spørsmål om hvordan dette kunne uttrykkes slik at mor og

far som ikke hadde vært med på turen, kunne forstå når de leser “rapporten”. Utvikling av bevissthet er imidlertid langsomme prosesser der utvikling og læring gjensidig påvirker hverandre (Vygotsky 2001).

I de leseforberedende aktivitetene ble det arbeidet med språklig bevissthet både på fonologisk og grammatisk nivå. Det var selsagt ikke aktuelt med grammatikkundervisning for 6–7-åringene, men den tospråklige situasjonen gav mange muligheter til å undre seg sammen med elevene over forskjeller mellom språkene. Det viste seg heller ikke umulig å få 6–7-åringene til å undre seg over hva det er ved ordet ”biler” som forteller at det er mer enn en bil det tenkes på. Slike undringsstunder kan ikke timeplanlegges, det gjelder ”å kjøpe den beleilige tid”. Det fordrer språklig bevissthet hos læreren. Det gir grunn til å stille spørsmål om hvor hensiktsmessig dette er i forkant av den skriftspråklige opplæringen. Det er gode argumenter for å tro at utviklingen av språklig bevissthet skjer i og innenfor den skriftspråklige opplæringen. I de leseforberedende aktivitetene ble det også lagt vekt på å tydeliggjøre overfor elevene hensikten med lærernes høytlesning. ”Nå skal vi lese for å hygge oss”, eller ”nå må jeg lese dette for å finne ut hvordan vi skal gjøre det”, eller ”dette vet jeg ikke helt sikkert, jeg må lese om det for å finne det ut” var ikke uvanlige måter å tydeliggjøre hensikten ved bruk av skriftspråket.

### **8.2.2 Leseparathet belyst ved hjelp av lesevaner**

Man kan få verdifull innsikt i normalutvikling ved å se nærmere på utvikling som ikke foregår som forventet. Hagtvet (1997) oppsummerer funn fra et forskningsprosjekt rettet mot 70 tilfeldige valgte barn som ble fulgt opp fra de var 4 til de ble 9 år. En gruppe på 19 barn ble definert til å være “tidlige lesere”, og en gruppe på 13 ble definert som “lavtpresterende lesere”. Det ble funnet noen karakteristiske kjennetegn ved de to gruppene. Gruppen med gode lesere klarte å identifisere langt flere antonym og finne flere presise motsetninger enn gruppen med lavtpresterende lesere klarte. Dette kan tyde på at de lavtpresterende leserne har organisert sine begrep i leksikon i semantisk-assosiative nettverk på bakgrunn av opplevelser, mens de høytpresterende leserne hadde en begynnende utvikling mot en organisering løsrevet fra konkrete kontekster. Hvis så er tilfelle, illustrerer Hagtvets materiale at språket til de lavtpresterende leserne i større grad er avhengig av kontekst enn hos de høytpresterende. De lavtpresterende leserne som gruppe hadde en rekke fellestrekk som ikke ble identifisert verken i hverdagstale eller ut fra kliniske vurderinger før leseopplæringen. Men når språket ble utfordret, som det blir i skolens undervisning, fant Hagtvet (1997) at denne elevgruppen hadde problemer med

- å definere ordmening ved 6 og 8 år
- å korrigere ytringer med gal syntaks ved 6 og 9 år
- å identifisere det meningsstyrende morfem i sammensatte ord ved 6 og 9 år

- å foreta fonemanalyse og fonemsyntese ved 6 år
- å forstå utsagn av en forestilt virkelighet
- å forstå kompleks syntaks, spesielt i en dekontekstualisert sammenheng
- å gjennomføre muntlige utfyllingsoppgaver som forutsetter en tilbakevisende henvisning ved 9 år
- å gjenfortelle en innholdsmettet fortelling ved 9 år
- å forstå verbale vitser ved 6 og 9 år
- å fortelle vitser med poeng ved 6 år og tendens til å miste poenget ved fortelling av vitser ved 6 og 9 år

Listen representerer både lingvistiske og kognitive utfordringer for barna.

Forskningsresultat om sammenhengen mellom språkvansker og lesevansker forteller noe om forutsetningene for å lykkes i å lære å lese uten for mye strev. Hagtvets undersøkelse gir et innblikk i på hvilket nivå språkkompetansen er hos de elevene som lykkes i å tilegne seg lesekompetanse uten særlige vansker. Den lærdom en kan trekke av Hagtvets undersøkelse, er nødvendigheten av å kjenne elevenes nærmeste utviklingssone. Hagtvets undersøkelse forteller noe om syntaktisk, morfologisk, fonologisk, semantisk og kommunikativ kompetanse. Hun foretok en analyse av feilene for å finne ut om noen av dem hadde større betydning for leseutviklingen enn andre. Hun fant da at fonembevissthet<sup>73</sup> ved 6 år var den av variablene som best predikerte avkodingsferdighetene ved 9 år. Syntaks og semantikk hadde størst betydning for leseforståelsen. Det siste kan relateres til en undersøkelse på 7–8-åringer som Piaget gjorde og som Vygotsky referer (2001:147). 7–8-åringene ble presentert for setninger av typen: *Jeg skal ikke på skolen i morgen fordi jeg er syk*. De fikk så spørsmål om hva setningen betydde. Barna svarte enten at han skal på skolen, eller at han er syk. De oppfattet ikke betydningen i relasjonen. Likevel ville barna bruke den syntaktiske konstruksjonen riktig. Det kan forklare hvorfor problemene til de lavtpresterende elevene til Hagtvet ikke ble oppdaget tidligere. Barna hadde en spontan, men ikke bevisst bruk av konstruksjonen.

Hagtvets funn som viser betydningen av fonembevissthet og grammatisk bevissthet, er interessante. Informantene i min undersøkelse hadde ingen definerte vansker ut fra et spesialpedagogisk perspektiv. Det hadde for så vidt heller ikke Hagtvets gruppe i utgangspunktet. Det finnes ingen data fra informantene som kan sammenlignes med Hagtvets funn, men et interessant spørsmål er om en kan ta for gitt at kompetanse på de nevnte områdene uten videre kan overføres fra det ene til det andre språket? Det er fristende å svare ”ja” på spørsmålet, men det forutsetter

---

<sup>73</sup> I litteraturen brukes begrepene fonologisk og fonemisk bevissthet tilsynelatende om hverandre uten en klar meningsdistinksjon. Fonologisk bevissthet inneholder både en fonetisk og fonemisk bevissthet, dvs. at oppmerksomheten rettes mot språklydene både som lyd og funksjon. I fonemisk bevissthet er oppmerksomheten kun rettet mot lydets språklige funksjon.

at informantene som 8–9 og 10–13-åringer hadde oppnådd et visst bevissthetsnivå angående de språkstrukturene som de brukte spontant. I kapittel 5 er det gjort rede for Cummins todeling av språkkompetanse i kommunikativt og kognitiv/akademisk språk. Den kognitive/akademiske språkkompetansen er i stor grad en felles kilde for alle de språkene personen gjør bruk av. De kommunikative språkerferdighetene på det svakeste språket sørger for tilgjengeligheten til det felles kognitive/akademiske språket. Det som imidlertid skaper usikkerhet om konklusjonen, er Bialystoks (1999) gjennomgang av ulike forskningsrapporter. Hun konkluderer med at tospråklige barn som undervises etter tospråklige læreplaner som utfordrer på begrepsdefinisjoner og billedbeskrivelser på begge språk i større grad, utvikler ferdigheter på disse områdene som enspråklige. Også Cummins (2003) råder til en tospråklig utdanning for å styrke en rekontekstualisert bruk av språket. Informantene ved skole A og B ble undervist etter en tilnærmet enspråklig modell mens informantene ved skole Á ble undervist etter en tospråklig modell, men da med hovedvekt på majoritetsspråket. Det ligger med andre ord noen forutsetninger til grunn før en kan svare utvetydig på spørsmålet om den kognitive/akademiske kompetansen på det ene språket er tilgjengelig når andrespråket brukes. Andrespråksbrukeren må ha gjort mange nok erfaringer på andrespråket i ulike kontekster slik at de språkliggjorte begrepene ikke er knyttet til bare en eller noen få kontekster.

### **8.2.3 Grunnet for leseopplæringen i andre klasse**

Språklig bevissthet representerer et skifte av perspektiv der forholdet mellom tanke og ord, eller innhold og kode, må bevisstgjøres. I og med lærernes opptatthet av å legge en plattform for en begynnende språklige bevissthet allerede i første klasse, var informantene så godt forberedt som mulig på den formelle leseopplæringen ved at de hadde forståelse av at tale kan deles i ord og ord i språkllyder. De hadde dermed en viss bevissthet om språkets forside selv om de i daglig kommunikasjon var konsentrert om budskapet de ønsket å formidle, eller i forhandling med kommunikasjonspartneren om tolkningen av de språklige ytringene i kommunikasjonen. Det er ingen grunn til å tro at 7–8-åringer kan velge å styre oppmerksomheten mot innhold eller form i enhver situasjon, men det er heller ikke en forutsetning for å starte den skriftspråklige opplæringen. Lese-/skriveopplæring og språklig bevissthet påvirker hverandre gjensidig, og det er derfor ikke nødvendig å skille disse prosessene i opplæringen.

Fonologisk bevissthet er et resultat av barnets bevisstgjøring av den fonologiske kompetansen enhver språkbruker gjør seg bruk av. Barnet bruker de fonologiske reglene i sitt muntlige språk. En forutsetning for å arbeide med de fonologiske segmentene, er ordbevissthet, det vil si at barnet kan segmentere tale til ord. Dette var ikke problematisk for noen av informantene i prosjektet. Betydningen av

fonologisk bevissthet for leseferdigheten er bekreftet i utallige forskningsrapporter de siste 20 årene. Fonologisk bevissthet er en samlebetegnelse for en rekke ferdigheter som går fra en grunnleggende sensitivitet for talespråkets fonologiske form, via ferdigheter i å identifisere og skille ut stavelser (f.eks. *bre-ve*, *bár-dni*), intrasyllabiske enheter, som vil si å dele opp stavelsen, men i større fonologiske enheter enn fonem (onset-rime, f.eks. *br-e* og *v-e*, *b-ár* og *dn-i*) til fonembevissthet (f.eks. /b/ /r/ /e/ /v/ /e/, /b/ /á/ /r/ /d/ /n/ /i/) (Engen 1999). Adams (2001) peker på at utviklingen av fonologisk bevissthet går fra ferdigheter i fonemanalyse til å kunne manipulere fonem i ord. Det synes ikke å være tvil om at det er en sammenheng mellom fonemisk bevissthet og begynnende leseferdighet, men en har vært i tvil om hva som er årsak og hva som er virkning, og om hvilket nivå før-leseren bør ha når leseopplæringen starter. Adams (2001) retter oppmerksomheten mot fonemdiskriminering og bevissthet rundt ordenes lydstruktur som avgjørende kunnskap hos begynnerleseren. Analyse av fonemsekvenser på stavelsesnivå fikk stor oppmerksomhet i den første leseopplæringen. Informantene var vel fortrolige med det. Oftedal (2006) sier at det kan være en stor fordel å være fonologisk bevisst før lese- og skriveopplæringen starter, men dette kan ikke sees som en nødvendig forutsetning. Også Uppstad og Solheim (2006) peker på dette når de sier at også døve kan lære å lese. Da blir det umulig å holde fast på fonologisk bevissthet som en forutsetning for å starte leseopplæring.

Lyster (1998) fant i sin forskning at fonologisk trening hadde best effekt når den foregikk parallelt med informasjon om bokstaver og skrift og lese- og staveøvelser. Adams (2001) vektlegger kunnskap om bokstaver, både deres utseende, korresponderende fonem og deres funksjon i skriftspråket. Hun sier at bokstavkunnskap hos før-leseren er en god predikator på leseferdighet ved 9-årsalderen. Dette ble vektlagt av lærerne når informantene gikk i første klasse. Den teoretiske rammen for lærernes tenkning om ordavkodning ligger innenfor den prosessanalytiske forståelse av leseprosessen. Analysen innebærer å se på de grunnleggende elementene i ordavkodingsprosessen, men samtidig vite at helheten er mer enn summen av de enkelte delene. I den prosessanalytiske tilnærmingen ligger en beskrivelse av de ulike trinnene i informasjonsbearbeidingen ved ordavkodningen.

Høien og Lundberg (1997) har vært sentrale talspersoner i Norden for en prosessanalytisk forståelse av leseprosessen. Deres tilnærming er en kombinasjon av dual-rute og en kognitivistisk teoretisk tilnærming. Det er tre kvalitativt forskjellige prosesser som er sentrale i denne forståelsen av prosessanalysen. Det er de morfemisk/ortografiske, fonologisk/grafemiske og semantiske prosessene. Disse prosessene påvirker hverandre gjensidig og gjør de semantiske prosessene til en integrert del av en fullstendig avkodning. Når de semantiske prosessene aktiveres, avsløres ordets betydning, som igjen støtter den ortografiske avkodningen. Det er

imidlertid mulig å lese fonologisk eller morfemisk/ortografisk uten å gå veien om semantisk aktivering. Det provoserer forståelsen av ord som både form og innhold (Uppstad og Solheim 2005). I den grad lesingen foregår uten at de semantiske prosessene aktiveres, er det bare ordets form som aktiveres. Ordets form kan være kjent eller ukjent for leseren, med eller uten semantisk innhold, og det er i denne forbindelse Uppstad (2005) påpeker en flytende overgang mellom ord, ukjente ord og nonord. Hvis lesing defineres som avkoding og forståelse av tekst, faller lesing av ukjente ord og nonord utenfor definisjonen fordi intensjonen med lesing er forståelse. Det innsamlede materialet viser interessante eksempler på avansert avkoding og svak forståelse som vil bli drøftet senere i kapitlet.

For å kunne lese ord raskt og sikkert må all informasjon om bokstaver og ord være lagret i leksikon. Ortografiske prosesser kan deles i leksikale (meningsbærende enheter), og subleksikale prosesser (bokstavlenker og potensielle ortografiske enheter) (Bjaalid et al. 1997). For å kunne kjenne igjen leksikale og subleksikale enheter, må alle visuelle trekk ved bokstavene være lagret. Bokstaver som ofte sees sammen, vil gjenkjennes som grafemiske mønstre og dermed være med på å effektivisere avkodingen. Den ortografiske prosessen kan med andre ord operere med enheter på ulike nivå: grafemiske trekk, enkelt grafem og grupper av grafem som stavelser, morfem og hele ord. Avgjørende for leseferdigheten er at det utvikles sikre assosiasjoner mellom fonologiske og grafemiske/ortografiske enheter. Det er viktig at dette skjer ved eksplisitt informasjon om kritiske sider ved uttale av ortografiske element. Innbakt i modellen ligger det kunnskap om nære forbindelser mellom fonologiske og artikulatoriske prosesser (Skjelfjord 1984, Bjaalid et al. 1997, Adams 2001).

Hos lærerne var det stor bevissthet om å veilede elevene til stavelleslesning så snart som mulig. En stavelse er en fonologisk enhet som ikke er meningsbærende. På grunn av minoritetsspråkets morfologiske struktur er det gjennomsnittlig flere bokstaver pr. ord sammenlignet med majoritetsspråklige tekster<sup>74</sup>. Derfor vil både fonemanalyse og syntese effektiviseres ved bruk av større fonologiske enheter. Neste trinn var å veilede elevene over til morfemisk lesning, dvs. å lese meningsbærende enheter. Ortografisk lesing vil i realiteten være morfemisk lesing. Det som karakteriserer den prosessanalytiske forståelsen er for det første at en skiller mellom leksikale og subleksikale prosesser. For det andre at en inkluderer både en regelbasert læring og uttale av ortografiske enheter, og for det tredje at de ortografiske enhetene sees som symboler for de fonologiske enhetene. Høien og Lundberg (1997) ser på det muntlige språket som primært, med andre ord som ”språket”, og det skriftlige språket som en ”kode” for det muntlige språket. Forskjellen mellom forståelse av tale og skrift er i en slik forståelse den skriftlige

---

<sup>74</sup> Det vises til vedlegg 8: Trekk ved fortellingstekstenes lesbarhet. Noen sider ved tekstenes lesbarhet er drøftet i rapport til Sametinget/Sámediggi i Kjølås, J.H. (2003): *Lesentvikling hos elever med to førstespråk*.

koden, og derfor er det avgjørende trekket ved lesingen å avkode skriften. *Avkoding er lesingens tekniske side, der det gjelder å utnytte skriftspråkets prinsipp eller kode for å komme fram til hvilket ord som står skrevet* (Høien og Lundberg 1997:20). Avkoding omfatter både fonologisk omkoding for ukjente ord, og automatisk gjenkjenning av ordets ortografiske form.

Den prosessanalytiske modellen er en ordavkodingsmodell og problematiserer i liten grad lesing utover dette. Modellen utfordres i synet på forholdet mellom muntlig og skriftlig språk av både Uppstad og Solheim (2005) og Vonen (2006). Uppstad og Solheim sammenligner det å lære seg å lese med å lære et andrespråk. Leseren må tilegne seg en ny kode, en grafisk kode, med et potensial for mening, og dette er en parallell til muntlig språk som har en artikulatorkode med potensial for mening. I et slikt syn på lesing er avkoding nødvendig, men kan ikke isoleres som en teknisk ferdighet fordi språk og kode ikke kan skilles. Språk er kode med potensial for mening. Vonens arbeid er rettet mot leseopplæring av døve, og er et spennende innspill til en modell der fonologisk omkoding spiller en sentral rolle i forståelsen av hva lesing er. I arbeid med døve er koden gestuell, og ”andrespråket” som skal læres, er grafisk. En kan da oppsummere med å si at språk er *kodet mening*. Koden kan være artikulatorkode/akustisk, grafemisk/visuell eller gestuell/visuell, og for hver kode ligger mening som et potensial som må avkodes.

### **8.3 Lesefeil og leseforståelse i tredje klasse**

Har lesefeil betydning for leseforståelsen? Dette er et ja/nei-spørsmål som ikke kan besvares med ja eller nei, men et ”det kommer an på”. Leseforståelse vil bli drøftet i to omganger; først med hovedvekt på ordnivå, så på tekstnivå. Det holdes fast på ordet som ”kode med potensial for mening” når oppmerksomheten rettes mot forhold mellom lesefeil og leseforståelse. Men koden må gjenkjennes for å gi mening. I et slikt perspektiv har den prosessanalytiske modellen noe å bidra med for å forstå interaksjonen mellom ordets to sider. Det er imidlertid ikke lett å holde fast på enheten når den skal beskrives. Poenget er imidlertid at det ortografiske ordet er en kode som må gjenkjennes for å gi mening – det er der potensialet ligger. Hvis meningen ikke realiseres, er ordet for leseren et ukjent ord, eller i verste fall et nonord.

Undersøkelsen viser at andelen morfemisk leste ord er høyt, ikke minst når en tar informantenes alder i betraktning (8–9 år). Den formelle leseopplæringen begynte først i andre klasse (7–8 år). Andelen morfemisk leste ord på tredje klassetrinn ligger på mellom 98 og 100 prosent for fem av de seks informantene når det gjelder lesing av majoritetsspråklige tekster. Ved lesing av minoritetsspråklige tekster, varierer tallene fra 70 til 90 prosent (jfr. tabell 2: Andel morfemisk leste ord på tredje klassetrinn). Tabell 3 (Antall avkodingsfeil på tredje klassetrinn) viser at andelen lesefeil er uavhengig av tekstens språk for informant 1, 2 og 5, som

også er de samme informantene som har høyest andel morfemisk leste ord. Informant 3, 4 og 6 har større forskjeller i antall lesefeil på de to språkene, og da flest lesefeil ved lesing av minoritetsspråklige tekster, men fortsatt er ikke tallene for andel lesefeil høye. Med ett unntak ligger informantene godt over grensen for det Bredtvet kompetansesenter for språkvansker definerer som andelen av ord som bør leses uten vansker for at teksten skal falle innenfor kategorien ”passelig vanskelig<sup>75</sup>” vurdert ut fra avkodingsferdighet.

For å belyse avkodingsferdighetene nærmere må vi se på hver kategori feillesning og mulige konsekvenser for forståelsen i den aktuelle setningen, og for antall feillesninger og forståelse av tekstens innhold. Et naturlig utgangspunkt er at lesefeil får konsekvenser for forståelse av setningens betydning. Det betyr ikke nødvendigvis at leseren eller undersøkeren klarer å oppdage misforståelser eller manglende forståelse på setningsnivå. I tabell 2 (Andel morfemisk leste ord på tredje klassesetrinn) ser vi at omfanget av antall feilleste ord varierer fra 1–13 prosent, og det er allerede kommentert at det er noen flere feillesninger ved lesing av minoritetsspråklige tekster. Det er imidlertid interessant at den prosentvise fordelingen av type feil for gruppen som helhet, er omtrent den samme for begge språk. De fonologiske feillesningene utgjør 42 prosent ved lesing av minoritetsspråklige tekster og 40 prosent ved lesing av de majoritetsspråklige tekstene. De tilsvarende tallene for grammatiske feillesninger er 36 og 35 prosent, og for semantiske feillesninger er fordelingen 22 og 25 prosent på de respektive språkene. Dette er interessant fordi språkernes fonologiske og grammatiske struktur er svært ulik. Det er langt flere flerstavellesord i de minoritetsspråklige tekstene fordi ordene er satt sammen av flere morfem. Lærerne har vurdert kompetansen til de fleste informantene til å være bedre på majoritetsspråket enn på minoritetsspråket. I den prosessanalytiske modellen påvirker avkodning av ordform og aktivering av ordbetydning hverandre gjensidig. Det er da nærliggende å tro at språkkompetansen har betydning for både antall og type feil. Tallene som viser at informantene samlet har flere lesefeil ved lesing av minoritetsspråklige tekster, og at det er små forskjeller i andelen lesefeil innenfor de fonologiske, grammatiske og semantiske kategoriene, er ikke bearbeidet på et nivå som innebærer statistisk signifikans. Spørsmålet er om leseobservasjonene belyser forholdet mellom antall lesefeil og leseforståelse, eventuelt type lesefeil og leseforståelse.

### 8.3.1 Vurdering av fonologiske feillesninger

Hvis man sammenligner tallene i tabell 2 (Andel morfemisk leste ord på tredje klassesetrinn) og 3 (Andel avkodingsfeil på tredje klassesetrinn), er det diskrepans mellom andelen morfemisk leste ord og andelen lesefeil. Ved ortografisk (eller

---

<sup>75</sup> ”Passelig vanskelig” blir i veiledningen til *Arbeidsprøven* angitt til at 80-90 prosent av ordene kan avkodes uten vansker. *Arbeidsprøven* er utarbeidet av dysleksitematet ved Bredtvet kompetansesenter.



morfemisk) lesing kjenner leseren umiddelbart ordets ortografiske form igjen. Ordets fonologiske form og semantiske betydning er prosesser som normalt aktiveres samtidig. Det som i undersøkelsen ligger mellom ortografisk lesing og lesefeil, er de ordene hvor leseren foretok en fonologisk omkodning. Det vil si at informantene delte opp ordet i stavelser, koblet på fonem, for så å sette dette sammen til ord igjen; med andre ord en effektiv fonologisk omkodning. Ingen av informantene foretok en fonologisk omkodning på mindre fonologiske enheter enn stavelser. Informantenes bruk av den største fonologiske enheten, gjorde avkodingen av ortografisk ukjente ord mer effektiv enn om mindre fonologiske enheter var brukt.

Det er mulig å ”lese” ved å artikulere det grafisk presenterte ordet uten at det skjer verken en fonologisk eller semantisk aktivering av ordet. Det vil i tilfelle føre til at ordet uttales uten at den fonologiske formen eller semantiske betydning gjenkjennes. Ordet er med andre ord ukjent for leseren, men ”leses” likevel. Feil i denne prosessen vil ført til fonologiske lesefeil. Ut fra den prosessanalytiske modellen representerer den fonologiske omkodningen en indirekte strategi ved avkoding av ord. Betegnelsen *indirekte* viser til at leseren går en omvei før semantisk informasjon aktiveres, eller leseren går utenom leksikon der all informasjon om ordet; ortografisk og fonologisk form og semantisk betydning, ligger lagret. I en vellykket fonologisk omkodning vil leseren kjenne igjen ordets fonologiske form og ordets betydning aktiveres. Når den indirekte strategien tas i bruk, er det fordi leseren ikke kjenner igjen ordets ortografiske form i teksten.

Det kan skje feil på hvert ledd i den fonologiske omkodningen. Leserens kan foreta en mangelfull analyse av ordet, koble feil fonem til bokstavene eller gjøre en feil i syntesen slik at elementene ikke leses i riktig rekkefølge eller at noen element utelates. I noen av feillesningene ble feil fonem koblet til aktuell bokstav (divttii ble lest divtta og råd ble lest rød), andre ganger ble diftong erstattet med vokal (duohta ble lest dohsta og snytt ble lest snøyt) eller en kombinasjon av flere feil (soájaid ble lest siajái, huikkadii ble lest huikkidai<sup>76</sup>). Ved lesing av de norske tekstene var det flere tilfeller av feillesning av vokallengde (fløte ble lest fløtte). Noen av feillesningene kunne tyde på en grunnleggende svikt i bokstav-fonem-assosiasjonen, men det kan være en forhastet forklaring. En skulle da forventet flere feillesninger av ord med de aktuelle bokstavene. Materialet viser heller ikke at ord med bokstaver som bare finnes på det ene språket er mer utsatt for feillesninger. Det ser heller ut som leserne i noen tilfeller prøver seg på å lese uten fonologisk omkodning, det vil si at leseren ”tror” at hun/han kjenner igjen ordets ortografiske form, men forveksler ordet med et ord som har en ortografisk form som ligner. Leserens går med andre ord direkte til leksikon uten fonologisk omkodning, men

---

<sup>76</sup> For språklig kontekst, se kapittel 7.2.2: Fonologiske feillesninger

bruk av den direkte strategien gjøres på sviktende grunnlag. Det vil i tilfelle aktivere feil betydning. Hvis den aktiverte betydningen passer inn i sammenhengen, vil det føre til misforståelser, hvis ikke, blir setningen meningsløs.

Hvis forklaringen med forsøk på ortografisk lesing på sviktende grunnlag er riktig, er noen av de fonologiske feillesningene ikke fonologiske likevel. Fonologisk feillesning er definert som feil i den fonologiske omkodingen når den indirekte strategien brukes. Resulterte feillesningene i nonord, ble feilen automatisk definert som en fonologisk feillesning. Når resultatet ble et leksem som ortografisk ligner på målordet, ble det registrert som semantisk feillesning, og når feillesningen resulterte i feil grammatisk form, ble det kategorisert som grammatisk feillesning. Noen av feillesningene innenfor hver av kategoriene kan forklares ved bruk av en direkte strategi uten at grunnlaget er tilstede. Når innholdsordene i setningen erstattes av et nonord, et ord med et annet semantisk innhold eller en annen grammatisk form enn målordet, får det konsekvenser for setningens betydning. En leser som søker etter mening, vil da registrere dette, stoppe opp og lese ordet på nytt. Dette skjedde også i en del tilfeller, men ikke i de feillesningene som ble registrert. Feillesning uten forsøk på korreksjon gir indikasjoner på at leseren ikke hadde kontroll på alle de involverte leseprosessene. Det er to tolkningsmuligheter. Den ene er at tekstens meningspotensial ikke ble realisert fordi leseren ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om koden. Den andre er at ordets mening var ukjent, og det økte faren for feillesning. Forklaringen på dette kan, med andre ord, enten være at begrepsinnholdet som ordformen representerer, var ukjent for leseren, eller at leseren ikke kjente ordformen på det aktuelle språket som teksten var skrevet på. Det er nærliggende å tenke at de semantiske prosessene ikke støtter den usikre avkodingen. Leseren kunne derfor ikke dra veksler på gjensidigheten i de samtidige prosessene som normalt aktiveres under lesing.

Ikke alle feillesninger har like stor betydning for forståelsen av setningens innhold. Når det for eksempel står ”snytt” i teksten og eleven leser ”snøyt”, så endrer det ikke setningens betydning, og feillesningen må karakteriseres som ubetydelig fordi målordet og det leste ordet er synonymer. Men når ”slik” blir lest ”slikk” og ”eter” lest ”etter”, er resultatet meningsløst, eller lesingen fører til en annen mening enn det som står i teksten, så fremt leseren ikke bruker andre strategier for å kompensere for sin feillesning. Det ville da være grunn til å forvente endret leseatferd, for eksempel ved at leseren stoppet opp for å se nærmere på setninger og så korrigere feillesningen.

Ingen av de feillesningene som er kategorisert som fonologiske feillesninger, har betydning for setningens struktur, men noen har betydning for kongruens. I eksemplet ”Mun dat gal soaigán (lest: soaída) vahaš”, mangler soaída bøyningsendelsen som viser at det kongruerer med pronomenet i 1. person entall. Ut fra en slik vurdering kunne eksemplet vært kategorisert som en grammatisk feil. Når det

likevel er kategorisert som en fonologisk feillesning, er det fordi ”soaida”, til tross for riktig grammatisk form for 3. person entall, er et nonord. Feillesningen får konsekvenser for setningens betydning, selv om en dyktig leser kan klare å resonnerer seg fram til hva forfatteren har hatt som intensjon å uttrykke. Den språklige konteksten og leserens bruk av denne vil derfor ha betydning for konsekvensene av feillesningene.

### 8.3.2 Vurdering av grammatiske feil

Minoritets- og majoritetsspråket har ulike grammatiske strukturer, og det fører til at grammatiske feillesninger berører ulike kategorier og har ulike konsekvenser. Feillesninger som fører til manglende kongruens mellom person og verb i de minoritetsspråklige tekstene, fører til usikkerhet angående hvem som er den handlende i setningen. Det er også registrert feillesninger som berører verbets tider. Hvilke konsekvenser dette får for forståelse av teksten som helhet, avhenger av omfanget av feillesningene og den språklige konteksten som går utover setningsnivå.

Når eleven leser ”et god råd” og ”en dyr” er det et brudd på kongruensreglene, men feillesningene er ikke viktig for forståelsen av setningens betydning. Det samme kan en si om eksemplet ”... de okta fuomášii (lest: fuomášin) ahte ...” (så oppdaget en av dem vs. så oppdaget en (av en)). I grammatisk forstand er resultatet av feillesningen en meningsløs ytring, men pragmatisk er bare én tolkning mulig. I eksemplet ”de álge (lest: álgá) smiehttat movt galge guovžža gitta guovžžat” (så begynte de (lest: han/hun) å tenke på hvordan de skulle fange bjørnen) gir også mulighet til å korrigere feillesningen ut fra den språklige konteksten. Leseren vet allerede at det er flere om bjørnejakten, og at de som nå står sammen utenfor bjørnehiet utgjør et jaktlag. Også i eksemplet ”ja dahkat iežas jápmin (lest: jábmi) (og legger seg ned som død (lest: avdød/lik) strider mot setningens struktur, men pragmatisk er bare en tolkning mulig. Muligheten for forvirring og feiltolkning er imidlertid til stede når eleven leser ”don oainnát (lest: oainnán) ahte ii ...” der personlig pronomen er utelatt og verbet leses som om det er 1. person mens det er 2. person. Er personlig pronomen med, skaper det en konflikt i teksten gjennom brudd på kongruensreglene.

Et interessant spørsmål er hvorfor leserne ikke korrigerer de grammatiske feillesningene. En kan tenke seg ulike svar. Et av svarene er at leseren har ”grepet” setningens betydning og ikke bryr seg om å bryte flyten i lesingen for å korrigere lesefeilen. En alternativ forklaring kan være at leseren ikke oppdaget feillesningen fordi det feilleste ordet var ukjent for leseren, eller at setningen som helhet var uforståelig på grunn av manglende språkkompetanse. Den siste forklaringen er spesielt interessant ut fra strukturalistenes språkteoretiske definisjon av

språkkompetanse. Chomsky<sup>77</sup> forstår språkkompetanse som et sett uartikulerte regler for språkets struktur som gjør en innfødt språkbruker i stand til å produsere en hvilken som helst setning, eller avgjøre om en hvilken som helst setning på morsmålet er grammatisk korrekt eller ikke. Det tyder på en medfødt språkevne som gjør barnet i stand til å tilegne seg morsmålet språkregler raskere enn en ellers kunne forvente. I en spesialpedagogisk kontekst kunne konklusjonen blitt at de grammatiske feilene skyldes spesifikke språkvansker; som nettopp rammer språkkompetansen forstått som evne til å bruke språkets strukturregler. Lærerens beskrivelse av grammatiske feil i muntlig bruk av minoritetsspråket hos informantene kunne støttet en slik konklusjon. En funksjonalistisk forklaring på de grammatiske feilene ville heller være at informantene har hatt for få anledninger til å bruke minoritetsspråket og av den grunn gjør grammatiske feil. En slik konklusjon støttes av at informantene ikke har grammatiske feil utover det som ligger i dialektvariasjonene ved bruk av majoritetsspråket. Et spesifikt språkproblem i betydningen manglende kompetanse i språkets strukturregler, ville rammet alle de språk personen hadde tilegnet seg. Kompetansen på majoritetsspråket ble av lærerne vurdert til å være normalt for alderen. En funksjonalistisk forklaring på de grammatiske feillesingene får indirekte støtte fra foreldrene når de beskriver minoritetsspråkets plass i lokalsamfunnet. Det er da også et større antall grammatiske lesefeil ved lesing av de minoritetsspråklige tekstene selv om den prosentvise andelen av grammatiske lesefeil av det totale antall lesefeil på hvert av språkene, er den samme.

### 8.3.3 Vurdering av semantiske feillesninger

Når det i teksten står *dan rájes* (fra den gang) som ble lest *ránes* (som betyr grå) eller *rásti* (som betyr trost), får det konsekvenser for setningens betydning. Eksemplet karakteriserer de semantiske feillesningene. Leseren leser et annet ord enn det som står i teksten, det vil si at koden ikke gjenkjennes. En leser som har oppmerksomhet rettet mot tekstens innhold, ville stoppet opp fordi tolkningen av setningen ble meningsløs. Ut fra den prosessanalytiske lesemodellen kan en tenke seg ulike forklaringer på feillesningene. Eksemplet kan understøtte forklaringen om at leseren anvender det som er beskrevet som en direkte strategi, men at dette gjøres på et sviktende grunnlag. Den ortografiske formen til *rájes* og *ránes* eller *rájes* og *rásti* forveksles. En annen forklaring er en mislykket fonologisk omkodning. I den fonologiske analysen eller syntesen, forveksles ordenes fonologiske form. Den fonetiske likheten mellom /rájes/ og /ránes/ og /rájes/ og /rásti/ fører til forvekslinger. Hvis dette er forklaringen, kunne feillesningene vært kategorisert som fonologiske feillesninger. Når feillesningene likevel er kategorisert som

---

<sup>77</sup> Referert i van Riemsdijk, H., Williams, E. (1987): *Introduction to the Theory of Grammar*.

semantiske feillesninger, er det nettopp fordi resultatet av feillesningen er et annet leksem. Hva som oppfattes som ortografisk eller fonologisk likhet, er avhengig av hvilken kompetanse en har i språket. Uansett forklaring på hva som har forårsaket feillesningen, er konsekvensene at det enten ikke skjer en semantisk aktivering av det leste ordet, eller at feil betydning aktiveres. Når leseren ikke stopper opp og leser setningen på nytt fordi resultatet blir meningsløst med det leste ordet, kan det tyde på at leseren har tillagt ordet en mening som kan passe inn, eller at hele frasen eller setningen var meningsløs og at leseren derfor hadde gitt opp å søke etter mening.

I de majoritetsspråklige eksemplene kan vi se at noen av feillesningene kan ha sin rot i forventninger ut fra språklig kontekst. Når eleven leser ”Den ene gutten ropte og (lest: på) sprang av sted ...”, så gir det mening i å lese ”Den ene gutten ropte på ...”. Dette eksemplet kan ikke forklares ut fra den prosessanalytiske lesemodellen fordi tolkningen av semantisk innhold ligger på frasenivå. Leserens forventninger til hva som følger senere i setningen, men korrigerer ikke når dette ikke passer med fortsettelsen. Det er flere eksempler som kan forstås på denne måten. En mulig tolkning av disse eksemplene er enten at informanten har større fokus mot avkodingen enn meningen siden feillesningene ikke blir korrigerende, eller at leseren ikke finner det nødvendig å korrigere feil kode siden innholdet likevel er forstått, men da etter at fortsettelsen er lest.

Dette kan oppsummeres med at de fonologiske og semantiske feillesningene som resulterer i nonord eller andre leksem enn det den ortografiske formen representerer, synes å ha større konsekvenser for tolkning av setningens betydning enn de grammatiske feillesningene. Til sammen utgjør dette 64 prosent av feillesningene i de minoritetsspråklige tekstene og 65 prosent i majoritetsspråklige<sup>78</sup>. De grammatiske feilene har større betydning for setningens struktur og kongruens, og påvirker setningens betydning, men språklig kontekst gjør det mulig å korrigere den misforståelsen som oppstår. Noen av de grammatiske feillesningene skaper f.eks. usikkerhet om hvem som utfører den handlingen/aktiviteten som beskrives i setningen, eller om det er en eller flere som deltar i handlingen, tidspunktet for handlingen, eller om et objekt er på eller i bevegelse mot et sted. Tekstenes språklige redundans gir i en del tilfeller nok informasjon til å kompensere for mange av de grammatiske feillesningene i de tekstene som ble brukt. Hvis så ikke er tilfelle, kan nok leseren få med seg hovedinnholdet, men sitter igjen med en upresis forståelse av relasjonene mellom tekstens ulike aktører, handlinger og objekter.

---

<sup>78</sup> Det vises til tabell 4: Kategorisering av lesefeil på grunnlag av resultatene fra alle informanter i tredje klasse.

## 8.4 Antall lesefeil og leseforståelse

Ut fra feillesningene kunne en forventet en sammenheng mellom antall feillesninger og forståelse av ikke bare setningenes, men også tekstens innhold. Det kan være interessant å se om det er mulig å finne en slik sammenheng ved å gjøre vurderinger av enkelte informanter.

**Informant 1** leste 3 prosent av ordene feil ved første leseobservasjon i tredje klasse<sup>79</sup> (samisk tekst), leste 85 prosent av ordene ortografisk, og den øvrige teksten ble lest i stavelser. Informanten gjengav 13 prosent av tekstens innholdselement. Forståelsen er da vurdert til å være på 13 prosent. Gjenfortellingen bestod av bruddstykker av teksten uten noen klar sammenheng mellom de ulike innholdselementene. Informanten forsøkte å skape en sammenheng og mening ved å legge til innholdselement ut fra egen erfaring, selv om innholdselementene ikke stod i teksten. Dette viser at informanten lette etter mening. Når læreren stilte ledende spørsmål angående tekstens innhold, klarte informanten å bidra med noen få innholdselement utover det som allerede var gjenfortalt, men det endret ikke bildet vesentlig.

Ved fjerde leseobservasjon leste informanten 4 prosent av ordene feil (samisk tekst), 87 prosent av ordene ble lest ortografisk og resten delt i stavelser. Informanten gjengav nå 27 prosent av tekstens innholdselement. Hvis en sammenligner informant 1 sin lesing ved første og fjerde leseobservasjon, finner en ingen vesentlige forskjeller knyttet til avkodingen, selv om det var noen færre feillesninger og noen flere ord ble lest ortografisk ved leseobservasjonen 4. Ved denne leseobservasjonen ble det imidlertid gjengitt langt flere detaljer. Gjenfortellingen hadde en kort innledning og hovedelementene i teksten ble gjengitt i en logisk rekkefølge. Fortsatt hadde gjenfortellingen relativt få nyanser, men fortellingens hovedideer og en del underideer ble referert.

**Informant 3** hadde flest lesefeil og færrest andel ord lest ortografisk. Ved første leseobservasjon (samisk tekst) ble 14 prosent av ordene lest feil, 63 prosent av ordene ble lest ortografisk og resten delt i stavelser. Informanten gjengav 16 prosent av innholdselementene. Innholdselementene i gjenfortellingen ble gjengitt i samme rekkefølge som i teksten, men overgangen mellom elementene var uklar. Informanten hadde fått med seg en viss essens av tekstens innhold, men manglet overblikk over innholdet.

Informant 3 feilleste 16 prosent av ordene i leseobservasjon 3 i tredje klasse (norsk tekst), 75 prosent av ordene ble lest ortografisk og resten delt i stavelser, men informanten gjenga her 41 prosent av fortellingens innholdselement. Gjenfortellingen var logisk oppbygd og inneholdt en hel del detaljer. Det var et langt større driv i gjenfortelling av tekst 3 enn ved gjenfortelling av tekst 1 og 2.

---

<sup>79</sup> Det vises til vedlegg 7 for detaljer ved leseobservasjonene i tredje klasse.

Slutten på historien ble til en viss grad diktet om, men hovedpoenget var fortsatt intakt.

**Informant 2 og 5** har det til felles at de har få feillesninger i leseobservasjonene fra tredje klasse, og de gjenga få innholdselement etter lesing av de minoritetsspråklige tekstene. En kan da stille spørsmål om det er gjenfortelling som metode som er problemet, og da uavhengig av tekstens språk. Imidlertid fortalte begge informantene store deler av innholdet i de norske tekstene<sup>80</sup>, henholdsvis 43 og 50 prosent for informant 5 og 23 og 60 prosent for informant 2. Hovedproblemet synes dermed ikke å være selve gjenfortellingensformen. Informant 5 hadde heller ingen feillesninger på den femte leseobservasjonen, men her ble bare 12 prosent av innholdselementene gjengitt. Informant 2 hadde 1 prosent feillesning på den andre leseobservasjonen, men klarte ikke å gjengi noe av innholdet i den leste teksten. Informant 2 og 5 viste at de kunne gjenfortelle, og at de var eksepsjonelt gode avkodere tatt i betraktning at de var informanter på tredje klassetrinn.

Ut fra eksemplene hentet fra informant 1, 2, 3 og 5 ser det ikke ut til å være noen klar forbindelse mellom antall avkodingsfeil og leseforståelse. Oppsummeringen av leseobservasjonene viser at blant informantene var det meget gode avkodere som bare i liten grad klarte å tilegne seg innholdet i teksten, og informanter med langt flere lesefeil som likevel klarte å få med seg betydelige deler av tekstens innhold. Det er derfor nærliggende å konkludere med at dette materialet ikke viser noen sammenheng mellom avkodingsferdigheter og forståelse av tekst. Samuelstuen og Bråten (2005) påpeker at ordgjenkjenning er en viktig individuell forskjellsvariabel ved vurdering av leseforståelsen. Det er uvanlig at alvorlige avkodingsvansker er kombinert med god leseforståelse. Det aktualiserer spørsmålet om svake avkodingsferdigheter kan kompenseres ved gode tekstbearbeidingsstrategier og høyt kunnskapsnivå innenfor det emnet som teksten omhandler.

Samuelstuen og Bråten (2005) konklusjon om sammenheng mellom avkodingsferdigheter og leseforståelse gir grunn til å stille spørsmål om det finnes en kritisk grense for hvor store avkodingsvanskene må være før det går ut over leseforståelsen. I det spesialpedagogiske arbeidet med dyslektikere gis det råd om at 80–90 prosent av ordene bør kunne avkodes uten vansker hvis arbeidet med teksten skal være meningsfull. Informant 3 ligger rundt denne grensen ved lesing av noen av tekstene (vedlegg 7). Hennes/hans fonologiske omkodinger er effektive i den forstand at det er fonologiske enheter på stavelsesnivå som leses. Samtidig har informant 3 nest best leseforståelse. Det ser derfor ut som om informant 3 har hatt gode nok avkodingsferdigheter til å forstå tekstens innhold og/eller har tatt

---

<sup>80</sup> Det vises til vedlegg 7: Detaljer fra leseobservasjonene i 3. klasse.

kompenenserende strategier i bruk. I den grad informant 3 har hatt kunnskap om tekstens tema og et tilstrekkelig vokabular til å forstå tekstens innhold, har hun/han kunnet kompensere for mangelfulle avkodingsferdigheter. Det er tidligere vist til Laufer (2004) som sier at minst 95, men helst 98 prosent av innholdsordene må være kjent for at teksten skal være tilstrekkelig meningsfull for leseren. En nærliggende forklaring på at den beste avkoderen (informant 5) gjengir færrest innholdselement, og at den svakeste avkoderen gjengir nest flest innholdselement, er om de kjenner, eller ikke kjenner, hovedordenes form og betydning.

Med støtte fra Laufer (2004) er det mulig å slå seg til ro med at informant 5 sitt hovedproblem er et mangelfullt ordforråd, og at det ikke kan kompenseres med gode avkodingsferdigheter. Solheim og Uppstads (2005) drøfting av ord som ”kode med potensial for mening”, understøtter en slik konklusjon. Det er likevel vanskelig å forklare at en leser (8 – 9 år) i så stor grad mestrer morfologisk lesing uten at ordenes semantiske betydning aktiveres. I følge den prosessanalytiske ordavkodingsmodellen vil normalt ortografiske, fonologiske og semantiske prosesser aktiveres samtidig og gjensidig støtte hverandre. I det samiske skriftspråket er det god korrespondanse mellom ordenes ortografiske og fonologiske struktur. Det åpner for effektiv bruk av fonologisk omkodning; en bottom-up-strategi. Informant 5 leste imidlertid i hovedsak ortografisk når hun/han leste de minoritetsspråklige tekstene. Det viser god innsikt i språkets morfologiske struktur. En 8–9-åring tilegner seg ikke slik kunnskap ved å studere grammatikk, men gjennom praktisk bruk av språket i daglig kommunikasjon i hjem og skole. Ut fra dette perspektivet var det overraskende at forståelsen av de minoritetsspråklige tekstene var så svak. Det er vanskelig å finne en akseptabel forklaring på kombinasjonen morfemisk lesing og så svak forståelse av tekstene som det informant 5 viste.

## **8.5 Et blikk på ordforrådet**

Et innledende spørsmål til dette delkapitlet kan være: Hva betyr det å kunne et ord? Hvis vi holder fast på Uppstad og Solheims (2005) forståelse av ord som ”kode med potensial for mening”, er koden her visuell - ortografisk. ”Å kunne ordet” må da være at den visuelle-ortografiske koden utløser ordets betydning. Betydningen representerer en semantisk avgrensning av begrepsinnholdet i forhold til betydningen av ord som ligger nært i det semantiske nettverket av assosiasjoner, bibetydninger, stilistiske og sosiale bruksområder (Golden 1989b). Å lære ord skjer dermed gjennom deltakelse i det sosiokulturelle fellesskapet. Gjennom ordforrådet tilegner barnet seg den delen av kulturen som er lagret i språkliggjorte begrep. Det kulturelle fellesskapet er til før barnet, og barnet sosialiseres inn i det kulturelle fellesskapet gjennom deltakelse i familiens, slektens, nabolags og lokal-samfunnets aktiviteter og den kommunikasjon som ledsager aktivitetene (Vygotsky



2001). Dette perspektivet på språklæring blir særlig relevant i mitt prosjekt fordi informantene vokser opp i en kultur dominert av majoritetsspråket, og det medfører at majoritetsspråket er i bruk på de fleste språkdomenene til informantene. Minoritetsspråket brukes primært på hjemmedomenet og på skolen, men på begge disse domenene er også majoritetsspråket sterkt til stede. Når barnet sosialiseres inn i det sosiale og kulturelle fellesskapet, er det i stor grad majoritetsspråkets ord som ”koder” erfaringene. Dette er konteksten som resultatene fra leseobservasjonene må forstås ut fra.

I leseobservasjon 2, 4 og 5 fortalte mange av informantene svært få eller ingen innholdselement<sup>81</sup>. Det ble da lagt inn en alternativ prosedyre. Læreren leste teksten høyt for informanten, stoppet opp etter hver setning, og spurte så om det var noen ord informanten ønsket forklaring på<sup>82</sup>. Etter at teksten var gjennomgått på denne måten, ble så informanten bedt om å gjenfortelle så mye hun/han husket fra teksten. Det ga et lite gløtt inn i informantenes ordforråd, og det er interessant å se hvilke ord informantene ba om forklaring på.

Intuitivt oppfattes ord som *njejadit*<sup>83</sup> (gå ned) som ord for erfaringer som barn i den aktuelle alderen er fortrolige med. Men ingen av informantene kjente ordet. Det samme gjaldt for et ord som *sustšašit* (lukte på). Halvparten av informantene bad om forklaring på ord som *bálgá ala* (på stien), *velledit* (legge seg), *jeđđet* (trøste). Noen av informantene ba også om forklaring på ord som *nordadit* (støte, puffe), *vanahallat* (strekke seg), *ruohtas* (rot for plante eller tre), *sojahit* (bøye seg) og *oaivi* (hode). Et relevant spørsmål er om informantene hadde et mangelfullt repertoar av hverdagsbegrep, eller om det er andre forklaringer. Svaret på spørsmålet er viktig med tanke på den formelle opplæringen i skolen hvor utvikling av vitenskapelige begrep er et viktig mål, og de spontane begrepene er et viktig grunnlag for å arbeide fram mot målet. Forskjellene mellom resultatene på leseobservasjonene på informantenes to språk, viser at mangelfullt begrepsapparat ikke kan være den viktigste forklaringen. Da ville resultatene ikke vært så avhengig av hvilket språk tekstene var skrevet på. Det gir grunn til å anta at begrepsinnholdet er kjent, men den minoritetsspråklige koden er ukjent. Dette illustrerer manglende forbindelser mellom de kommunikative språkferdighetene (BICS) på minoritetsspråket og det kognitive/akademiske språket (CALP). Som det tidligere er gjort rede for i prosjektets teoretiske plattform, er det kognitive/akademiske språket i stor grad felles for språk1 og språk2 (Cummins 1980). Resultatet fra leseobservasjonene tyder på at det kognitive/akademiske språket i mindre grad er tilgjengelig for informantene når de leser

---

<sup>81</sup> For oversikt oversikt over antall gjenfortalte innholdselement vises det til tabell 5: Forståelse av samiske og norske tekster. For informasjon om antall gjenfortalte innholdselement for hver tekst, vises det til vedlegg 7.

<sup>82</sup> For språklige konkretiseringer vises det til kapittel 7.4.1: Forståelse av fortellingstekster på tredje klassetrinn.

<sup>83</sup> For språklig kontekst, se kapittel 7.2.4: Semantiske feillesninger

minoritetsspråklige tekster. Normalt lærer barn de ordene de har bruk for i den sosiokulturelle konteksten de vokser opp i. Den sosiokulturelle konteksten til informantene er avgjørende for hva som er begrepsmessig relevant og hva som er vanlige og uvanlige ord. I tospråklige miljø er de språklige domenene på de respektive språkene avgjørende for hvilken kompetanse informantene utvikler på minoritets- og majoritetsspråket<sup>84</sup>.

Kan en i materialet finne en sammenheng mellom leseforståelse og hvor mange ord informantene ba om forklaring på? Før spørsmålet belyses, må det sies at det kreves et visst nivå av metakognitiv bevissthet for å kunne ha oversikt over hva en faktisk forstår og hvilke ord en trenger forklaring på. Informantene var ikke mer enn 8–9 år når disse leseobservasjonene ble gjennomført. Alle informantene leste teksten og ble bedt om å gjengi innholdet. Så leste læreren teksten, og for hver linje spurte læreren om det var noen ord informantene ville ha forklart. Til slutt ble informantene igjen bedt om å fortelle så mye som mulig fra den leste historien. Dette er en krevende situasjon for 8–9-åringene. Det er interessant å se hva en mer dynamisk tilnærming førte til:

Tabell 7: Økning i leseforståelse etter ordforklaringer

Informant	Forståelse etter første lesing	Ordforklaring i % av antall ord i teksten	Økning i leseforståelse	Forståelse etter andre lesing
1	17	4	8	25
2	0	6	8	8
3	16	5	8	24
4	0	6	13	13
5	9	6	16	25
6	0	13	25	25

Tallene viser til innholdselement i prosent av av testens totale antall innholdselement. Vanlige avrundingsregler er brukt.

Den dynamiske tilnærmingen i kartleggingen ga interessant tilleggsmateriale. Informant 1 og 3 gjenfortalte flest innholdselement etter å ha lest teksten selv, ba om færrest ordforklaringer og økte sin gjenfortelling moderat etter lærerens lesing og forklaring av ord. Informant 2, 4 og 6 gjenfortalte ingen innholdselement etter å ha lest teksten. Med unntak av informant 2 kan vi si at de som gjenga færrest innholdselement etter å ha lest teksten selv, hadde størst økning etter ny gjennomgang med lærer. En kunne jo tenke seg at de som hadde best forståelse i utgangspunktet, hadde den beste plattformen for utvidelse. Informant 6 skiller seg ut ved at hun/han ba om markert flere ordforklaringer enn de andre, og passerte grensen for ”god” forståelse etter andregangs bearbeiding. Også informant 1, 3 og

<sup>84</sup> Jamfør kapittel 2: Språklig kontekst

5 passerte denne grensen, men disse hadde et bedre utgangspunkt etter første gjenfortelling. Den dynamiske tilnærmingen, gir innsikt i det Vygotsky (2001) forstår som leserens nærmeste utviklingszone. Ved hjelp av en mer kompetent voksen økte informantene sin forståelse av teksten. Det var imidlertid forskjell i hvor stor grad samspillet mellom informantene og den voksne førte til økt leseforståelse. Bedømt ut fra leseeksemplet som er grunnlaget for tallene i tabell 8, forstod informant 2, 4 og 6 så lite etter førstegangs gjennomlesning at de ikke kunne gjenfortelle noe. Læreren gav ikke noe resonnement som informantene kunne imitere for å løse en oppgave slik Vygotsky gjorde i sine undersøkelser. Læreren representerte mer en "oppslagsbok" som informantene kunne gjøre bruk av. Informantene måtte imidlertid "imitere" ordforklaringene inn i den aktuelle teksten. En mulig forklaring på forskjellene kan være at informant 6 var kommet lengre i utvikling av språklig bevissthet og hadde dermed bedre forutsetninger for å skaffe seg oversikt over hvilke ord som ikke var forstått. Informant 6 lyktes derfor bedre enn de andre informantene i å nyttiggjøre seg lærerens hjelp. Spenn i modning kan dermed være en forklaring på hvor langt informantene klarte å gjøre bruk av samtalen med læreren i arbeidet med å forstå teksten.

Tekstene som ble brukt ved leseobservasjonene i 5.–7. klasse (10–13-år) er betegnet som fagtekster, riktignok hentet fra bøker skrevet for fjerde klassetrinn. Elevene skal på mellomtrinnet bli kjent med krevende litteratur (L97S:129). De skal også lære å bruke biblioteket og søke informasjon for å nå målene i de fagene som er beskrevet i læreplanen. Slik denne undersøkelsen er utformet, vil en gjenfortelling av alle innholdselementene bety noe nær en ordrett gjengivelse av tekstens innhold. Det er ikke forventet, og undersøkelsen hadde ingen på forhånd definert grense mellom gode og dårlige prestasjoner. På bakgrunn av resultatene ble det definert en 3-delt skala som skiller mellom *god*, *svak* og *dårlig* lesekompetanse. Grensen er definert ut fra både kvalitative vurderinger av gjenfortellingene, og kvantitative vurderinger ut fra antall gjenfortalte innholdselementer. De kvalitative kriteriene gikk på gjenfortellingens struktur. Antall gjengitte innholdselementer utgjorde den kvantitative måleenheten. Det var en sammenheng mellom disse to kriteriene. Jo flere innholdselementer som ble gjengitt, jo bedre oversikt hadde informantene over tekstens innhold og tydeligere var overgangen mellom tekstens ulike deler. Gjengivelse av 25 prosent av innholdselementene ble definert som en nedre grense for *god* forståelse av teksten, og en gjengivelse under 15 prosent som *dårlig* leseforståelse. Leseforståelsen til de fire informantene som gjengav mellom 16 og 24 prosent av innholdselementene, er definert til å være en *svak* leseforståelse.

Sju av informantene gjengav mellom 25 og 56 prosent av innholdselementene etter lesing av majoritetsspråklige tekster. De gav en oversikt over innholdet med en del detaljer. Til sammenligning viste tre av informantene en tilsvarende

forståelse av de minoritetsspråklige tekstene. De informantene som gjengav under 15 prosent av innholdselementene, gjengav noen få innholdselement fra tekstens innledning og avslutning. Dette var tilfelle for ni av informantene når de leste de minoritetsspråklige tekstene. For én informant gjaldt dette ved lesing av majoritetsspråklig tekst<sup>85</sup>. På dette nivået var informantene ikke i stand til å fortelle om tekstens innhold selv om samtalepartneren tok det kommunikative ansvaret gjennom å styre samtalen med spørsmål og kommentarer.

Informantenes begrepssystem er en større utfordring i forståelse av fagtekster enn fortellingstekster. En fagtekst har både fagord, ord som hører til det allmenne ordforrådet og allmenne ord som har en spesiell betydning eller som har en høyere frekvens i visse faglige tekster. Golden (1989a) fant i en frekvensundersøkelse at bare 1/6 av ordene i geografibøkene var fagord, til sammenligning var 1/3 av ordene i fysikk fagord. Historie og geografi var fag som brukte mange allmenne ord, men de allmenne ordene hadde en høyere frekvens i fagtekstene enn i det daglige språket. Tekstene i denne undersøkelsen har integrerte elementer fra både geografi og historie. Ordforrådet kan betegnes som allment fordi fagordene i all hovedsak var omskrevet, og tekstene kan derfor vurderes som lite utfordrende fagtekster. For eksempel er *flytte til* brukt for *emigrasjon* og *vanskelig å få arbeid* for *overbefolkning* og *nedgangstider*. Emigrasjon, overbefolkning og nedgangstider tilhører ikke de spontant tilegnede begrep. Unntaket må være barn tilhørende miljø der medlemmene er opptatte av samfunnsspørsmål og samtaler handler om (i denne sammenheng) relevante fjernsynsprogram og avisartikler. I den grad barna overhører slike samtaler, gir det barnet mulighet til spontan kjennskap til denne type begrep. Den sannsynlige forklaringen på den overveiende bruk av allmenne ord framfor fagord i fagtekstene, er alderen på målgruppen (fjerde klasse: 9–10 år). Ord som ”flytte til”, ”få arbeid” må kunne plasseres i kategorien ”erfaringsbaserte” eller ”hverdagsbegrep” i dagens samfunn. Når det viste seg at det språklige uttrykket var ukjent for mange av informantene, berører det både kommunikative ferdigheter og relasjonen mellom kommunikative og kognitive/akademiske språkerferdigheter på andrespråket. I min undersøkelse er det relevant å anse minoritetsspråket som andrespråk ut fra kompetansekriteriet når oppmerksomheten rettes mot forholdet mellom spontane og vitenskapelige begrep, men som førstespråk eller morsmål ut fra identitetskriteriet og kriteriet for tilegnelsestidspunkt.

Resultatene fra TOSP som ble gjennomført mens informantene gikk i 5–7. klasse, bidrar til å belyse informantenes kognitive/akademiske språk. Tabell 7 gir en oversikt over resultatene. Prøven belyser minst tre forhold. For det første forteller den noe om styrkeforholdet mellom språkene. På delprøve 1, som

---

<sup>85</sup> Det vises til kapittel 7.3.2: Forståelse av fagtekster på mellomtrinnet.

omhandler generell informasjon og orientering, kjenner gruppen som helhet 18 prosent flere ord på majoritetsspråket enn på minoritetsspråket. Her har 7 av 13<sup>86</sup> informanter mer enn 20 prosent forskjell i favør av majoritetsspråket. På delprøve 2 (ord- og begrepsrikdom), som krever at en kjenner navn på deler av et objekt og et felles begrep for mange av samme sort, kjenner informantene i snitt 25 prosent flere ord på majoritetsspråket.

Det var noen utfordringer i å poengsette den minoritetsspråklige delen av delprøve 2. Utfordringen var om, eventuelt i hvilken grad, norvagismer<sup>87</sup> skulle godtas. Det finnes minoritetsspråklige ord for alle elementene som var med i kartleggingsprøven, men disse ordene er ikke i bruk i alle lokalsamfunn. For eksempel brukes ikke šaddu (frukt), men *frukta*, i de lokalmiljøene som deltok i undersøkelsen. Alle informantene brukte *druat* for viidnemuorjitt (druer), i begge eksemplene norske ord i en samisk morfologisk form. En kan vanskelig forvente at informantene skal kunne ord som ikke er i bruk i lokalsamfunnet. Samtidig var intensjonen med undersøkelsen å finne ut om språket i lærebøkene er tilgjengelig for informantene. Nettopp med denne begrunnelsen ble ikke norvagismene akseptert. Det må imidlertid legges til at det ikke var så mange eksempler at det preger resultatene fra delprøve 2 i TOSP.

For det andre viser TOSP (delprøve 4) at informantene hadde få overbegrep. Det var uavhengig av om det var minoritets- eller majoritetsspråket. På delprøve 4 var forskjellen mellom språkene på bare 7 prosent for gruppen som helhet. Dette resultatet er interessant, og det er to forhold som skal kommenteres. Det er informantens alder og forholdet mellom de kommunikative språkerferdighetene og det kognitive/akademiske språket. Informantenes alder har betydning for den generelle kognitive utviklingen. Hvor langt kan en forvente at den kognitive utviklingen på området begrepsorganisering har kommet i 10–13-årsalderen? Når de 10–13 år gamle informantene brukte *øks* og *sag* som synonymer, er det nærliggende å forklare dette som et resultat av erfaring (begge typer verktøy brukes til f.eks. å felle trær), mens det semantiske trekket som skiller, ikke betraktes som vesentlig<sup>88</sup>. Samme type resonnement kan gjøres gjeldende når *bomull* og *ull* brukes som synonymer. Eksemplet *stikkontakt* og *strøm* har en annet element der forskjell mellom gjenstand og bruk av gjenstand ikke er avklart i det semantiske nettverket.

Undersøkelsen ble gjort mens ni av informantene gikk i femte klasse, tre i sjette klasse og en i sjuende klasse. Den generelle kognitive utviklingen er et viktig poeng fordi kategorisering fordrer bevisst oppmerksomhet, evne til å abstrahere, evne til å sammenligne og differensiere ut fra et enkelt trekk (Vygotsky 2001). Når det

---

<sup>86</sup> Det vises til kapittel 3: Prosjektets utvikling og rapportens oppbygning, der det er gjort rede for utvidelse av antall informanter på denne delen av undersøkelsen.

<sup>87</sup> Språklige særtrekk på minoritetsspråket som skyldes påvirkning fra norsk.

<sup>88</sup> Eksemplet er fra TOSP 1.

gjelder forholdet mellom kommunikativ språkkompetanse, som inkluderer spontane begrep, og det kognitive/akademiske språket på språk1 og språk2, er det et spørsmål om de grunnleggende kommunikative språkferdighetene på minoritesspråket er gode nok til å gi tilgang til det felles repertoar av kognitiv/akademisk språk. Cummins (1980) har, som tidligere nevnt, presentert sin dual-isfjellmodell som illustrerer et felles kognitivt akademisk grunnlag for begge språk. Det sentrale spørsmålet er om det felles kognitive/akademiske området er tilgjengelig når informantene leser minoritetsspråklige tekster. Hvordan kan en tenke seg, som Cummins antyder, at det er et tettere forhold mellom de kognitive/akademiske språkområdene på språk1 og språk2 enn mellom det kommunikative og det kognitive/akademiske språket på språk2? I min undersøkelse viste sammenligningen av forståelse av fagtekster på språk1 og språk2 at forståelsen varierte ut fra hvilket språk teksten var skrevet på. En nærliggende forklaring er at det kognitive/akademiske språket i mindre grad er tilgjengelig for informantene når den leste teksten er på minoritetsspråket. Det må med andre ord være en sammenheng mellom kommunikative språkferdigheter og tilgang på det kognitive/akademiske språket. En kan likevel tenke seg at en utdanning på andrespråket medfører tilgang til felles begreper/begrepssystemer uten at de kommunikative ferdighetene på andrespråket er tilsvarende utviklet. En kan forstå en fagtekst på språk2 (som opplæringspråk) uten å mestre ”small talk”, en erfaring mange norskspråklige studenter opplever når de må lese engelsk pensumlitteratur eller lytte til engelskspråklige forelesninger. En må likevel ikke forstå Cummins dit hen at forbindelsen mellom de kommunikative språkferdighetene og det kognitive/akademiske språket er uten betydning.

TOSP har ikke noen norm som forteller hva en bør vente av kategoriseringsferdigheter på de aktuelle alderstrinnene. Det er likevel interessant at det ser ut som informantene i stor grad kategoriserer de riktige elementene i samme gruppe, men mangler det språklige navnet på kategorien. Her må en imidlertid ta i betraktning hvordan de ulike elementene er organisert i prøven. Både antall og type distraktorer kan ha betydning for de valg informantene gjør. Når valgalternativene til *katt* er ”løve”, ”flue”, ”tørkle”, ”gull” og ”sirkel”, er oppgaven mindre krevende enn om ”hund” og ”mus” hadde vært blant alternativene i stedet for ”tørkle”, ”gull” eller ”sirkel”. Jo tettere semantisk slektskap mellom målord og valgalternativ, jo større er kravene til den begrepsmessige kategoriseringen og språklig presisjon. Når en del informanter velger ”kulde” som passende til *forkjølelse* i stede for ”vannkopper”, indikerer det et kontekstavhengig språk. Informantene kategoriserer ut fra en erfaring om at å fryse kan føre til forkjølelse, ikke ut fra *sykdom* og *temperatur* som overordnede kategorier. Det samme poenget illustreres når agurk og paprika kobles, som forventet, men får kategorinavnet salat i stedet for grønnsaker. Resultatet på TOSP delprøve 4 viser ikke bare at informantene

mangler navn på kategoriene, men at valgalternativene ikke får fram alle mulige usikre sider ved kategoriseringen.

TOSP delprøve 4 berører et viktig punkt siden et av suksesskriteriene i utdanning er vitenskapelige begrep, i betydningen systematisert begrepsinnhold der kategoriseringen skjer ut fra ett kriterium og representerer dermed en abstrahering (bl.a. Cummins 1980, Vygotsky 2001). En kan tolke resultatet som at informantene er på vei mot en økt evne til å abstrahere i danning av vitenskapelige begrep, men at det ”glipper”. Dette kan sees på som en del av den normale kognitive utviklingen (Vygotsky 2001). Utvikling av språk løsrevet fra den konkrete konteksten barnet tilegner seg begrepet i, er grunnleggende for den faglige utviklingen. Det forutsetter evne til styrt oppmerksomhet og abstraksjon og er dermed en gjenspeiling av virkeligheten gjennom logisk organisering av kunnskap i hierarkisk organiserte begrep (Vygotsky 2001). Det er en forutsetning for å kunne anvende begrepet i nye kontekster, med andre ord en rekontekstualisert bruk av språket.

For det tredje viser TOSP delprøve 3 (ordgjenkjenning) høy skåre på begge språk. Hensikten med denne delprøven er å kartlegge informantenes litterære ordforråd. Informantene får beskjed om å krysse av 1 av 3 tegninger som svaralternativ. I de fleste tilfellene er det semantisk slektskap mellom valgalternativene, f.eks. ”gå” og ”sitte” som alternativ til *springe* og ”blomstret” og ”prikket” som alternativ til *stripet*. Det er også eksempler med fonologiske distraktorer som ”suppe” som et av alternativene til *sutre*. Den tredje type distraktor utfordrer i forhold til kontekstuell nærhet. Et eksempel her er når ”bade” og ”strand” er valgalternativ til *skygge* (konkretisert til skygge fra en parasoll). Kanskje ”kveld” og ”mørke” ville vært mer krevende alternativ?

En kan tenke seg at også på denne delprøven kan valgalternativene ha påvirket resultatene. Imidlertid ble det gjort få feilvalg. De eneste feilvalgene som ble gjort av mer enn én informant, var en forveksling av tykk og tynn, samt feiekost og feiebrett. Informantene var også usikre på hva ”grådighet” var. Disse feilvalgene ble gjort både på minoritets- og majoritetsspråket, men av noen flere på minoritetsspråket. I det store og hele virket informantene sikre på denne delprøven. Resultatene for informant 4, 5 og 6 er imidlertid usikker på denne delprøven fordi den minoritetsspråklige prøven ble gjennomført dagen etter den majoritetsspråklige på grunn av uventede praktiske vansker. Det ble underveis klart at de husket en del av avkrysningene fra dagen før. Det kan forklare det ekstraordinære gode resultatet for disse tre informantene akkurat på denne delprøven.

Delprøve 3 gir informasjon om deler av informantenes forråd av spontane begrep. Det gode resultatet er ikke overraskende på bakgrunn av foreldrenes vurdering av sine barns hverdagskommunikasjon på minoritetsspråket. I

foreldreintervjuene da informantene gikk i tredje klasse, hevdet foreldrene at hverdagskommunikasjonen på minoritetsspråket ikke var noe problem, selv om halvparten av foreldrene vurderte den majoritetsspråklige kompetansen til å være sterkest<sup>89</sup>. Resultatet på delprøve 3 er imidlertid overraskende når det sammenlignes med det ordforrådet informantene ba om forklaring på under den dynamiske kartleggingen. Også de ordene må sies å representere spontane begrep. Det er to forhold som kan være delforklaringer på forskjellen. Det ene er allerede berørt, og det gjelder valgalternativenes betydning for resultatet. En ”elle-melle” tilnærming må en tro vil slå ut like mye begge veier og er derfor ikke en tilfredsstillende forklaring på resultatet. Den andre forskjellen berører presentasjonsformen. I den dynamiske kartleggingen ble ordene presentert i en tekst, i TOSP 3 som enkeltord. Spørsmålet er om dette er en god forklaring. Språklig kontekst kan lette forståelsen fordi konteksten åpner for ”kvalifisert gjetting” som en mulighet. Et tredje poeng er at delprøve 3 representerer bare gjenkjenning, mens de andre delprøvene fordrer kombinasjoner og ekspressive uttrykk. Generelt er gjenkalling, som i gjenfortelling av den leste teksten, en mer krevende prosess enn gjenkjenning og utpeking blant valgalternativ.

TOSP viser at informantene hadde et svakere ordforråd på minoritetsspråket på nesten alle delprøvene. Eneste unntak var informant 13. Hun/han har konsekvent bedre resultater eller like gode resultater på minoritetsspråket som majoritetsspråket. Denne informanten har i perioder bodd i områder der minoritetsspråket står sterkt og oppholder seg fortsatt der i alle ferier, og har i disse periodene mange minoritetsspråklige arenaer. Mor er oppvokst i tilsvarende lokalmiljø der minoritetsspråksbrukerne var i majoritet. Både informantens periodevis opphold i sterke minoritetsspråklige kontekster og mors minoritetsspråklige bakgrunn, er viktige forklaringselement ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Sider ved dette utdypes i den delen av avhandlingen som omhandler aksjonsforskningen<sup>90</sup>.

I den teoretiske plattformen for avhandlingen blir det reist spørsmål om norm for å definere grad av tospråklighet. Cummins (1980, 2004) viser i sin terskelhypotese til kvalitative forutsetninger for at tospråklighet skal være et positivt element som gir et ekstra løft i den kognitive utviklingen, og dermed et utdanningsmessig pre. Bialystock (2001) stiller spørsmål om hvem som er ”tospråklige nok” til å velge en tospråklig utdanning. Også i mitt prosjekt aktualiseres kompetansekrav når det stilles spørsmål rundt informantenes lesekompetanse på opplæringspråket. Et interessant spørsmål er da om det er noen sammenheng mellom leseforståelse og resultat på TOSP, og eventuelt hvilke delprøver som viser en slik sammenheng. Det er godt dokumentert i tidligere

---

<sup>89</sup> Det vises til kapittel 2: Intervju med foreldre

<sup>90</sup> Kapittel 11.6: Hindringer i arbeidet med stimulering av minoritetsspråket



forskning at det er en sammenheng mellom begreps- og ordrikdom og leseforståelse (f.eks. i Øzerk 2003), men egner TOSP seg til å påvise en slik sammenheng? Dette aktualiserer spørsmål om kartleggingsmaterialets begrepsmessige validitet. Spørsmålet er viktig fordi en mangler enkle kartleggingsverktøy som lærerne kan bruke som grunnlag for tilpasning av opplæringen ut fra elevenes språkkompetanse.

Det ble foretatt en sammenligning mellom resultatene på leseobservasjonene på mellomtrinnet og TOSP 4. Ut fra kriteriet på ”god” leseforståelse (gjenfortelling av minst 25 prosent av innholdselementene), var det sju informanter som hadde god forståelse av norsk tekst. To av de tre informantene som gjenfortalte flest innholdselement på leseobservasjonene, var blant de tre beste på TOSP 4. Ut over dette var det ikke mulig å finne noen sammenheng. På de samiske leseobservasjonene var resultatet for ni av informantene innenfor området ”dårlig” leseforståelse (gjenfortelling av 15 prosent eller færre innholdselement). De tre informantene som gjenfortalte færres innholdselement, var blant de fire som hadde det svakeste resultatet på TOSP 4. Materialet er for lite til å konkludere med at ord- og begrepsrikdom målt med TOSP 4, kan forklare god eller dårlig leseforståelse. Resultatene fra TOSP åpner imidlertid for interessante betraktninger ut fra en enkel kvantifisering uten statistisk bearbeidning. En finner da at én av informantene har over 80 prosent korrekte svar på delprøve 1 i TOSP (samisk) mens elleve lå over denne grensen på TOSP (norsk). Videre er det to informanter som har over 80 prosent korrekte svar på delprøve 2 på TOSP (samisk). Tilsvarende tall for TOSP (norsk) er også her elleve. Resultatene på delprøve 4 er svake på begge språk: seks har over 50 prosent korrekte svar på minoritetsspråket mens tilsvarende tall er åtte på majoritetsspråket.

Forskjellen i prestasjoner på TOSP (samisk) og TOSP (norsk) er tankevekkende, om ikke overraskende. Selv om resultatene fra undersøkelsene av leseforståelse ikke validerer informantenes ord- og begrepsrikdom vurdert med TOSP 4, er resultatene tankevekkende fordi et godt ordforråd og godt organiserte begrep er avgjørende for en god skolefaglig utvikling. Resultatene fra TOSP viser både forskjellene mellom språkene og sterke og svake sider ved ord- og begrepsrikdom. Resultatene fra TOSP tyder på at begrepsorganisering er en utfordring for skolens opplæring uavhengig av språk. Selv om informantene er unge, er skolens utfordring å arbeide systematisk mot utvikling av vitenskapelige begrep forstått som systematisk organisering av begrep. I følge Vygotsky (2001) er det en vekselvirkning mellom modning og opplæring, men opplæringen skal gå foran og bør være rettet mot neste trinn i elevens utvikling.

TOSP er ikke standardisert, og dermed er det ikke rom for sikre konklusjoner. Foreløpig er TOSP et pedagogisk hjelpemiddel som gir innblikk i sterke og svake sider ved informantenes ord- og begrepsrikdom og forskjeller mellom språkene.

Den gir en viss innsikt i hvor informantene er i sin utvikling, og gjennom dialog med læreren kan informantenes nærmeste utviklingszone synliggjøres. Det er et godt utgangspunkt for tilpasset opplæring. Hvordan dette kan realiseres i den praktiske skolehverdagen, er en utfordring som går ut over dette prosjektets ramme, men Øzerks (1992, 2003) forskning gir interessante og klare retningslinjer: Fag- og språklæring er siamesiske tvillinger. Den kunnskapen som er viktig i en formell utdanningskontekst, sitter i språket, og dette må være veiledende for det praktisk-pedagogiske arbeidet. Her er Øzerk og Vygotsky på linje.

## 8.6 Ordforståelse versus leseforståelse

Det er allerede gjort rede for at resultatene fra undersøkelsen på tredje klasstrinn var slik at da informantene begynte i femte klasse, ble det stilt spørsmål om fagtekster skrevet for dette trinnet ville være for vanskelige. I samarbeid med klassenes lærere ble det derfor valgt fagtekster fra skolebøker skrevet for et klasstrinn under den opprinnelige gruppen (9–10-åringer), men som informantene ikke hadde arbeidet med tidligere. Dermed ble tekstene og lærestoffets vanskelighetsgrad senket. Det er et spørsmål om nivået er senket til et førfaglig nivå hvor hverdagsbegrepene dominerer. I tillegg har fagtekster på dette nivået fortsatt mye av fortellingens preg, men avviker likevel på noen punkter. Den primære hensikten med teksten er å formidle kunnskap, og dette preger tekstene. Det emosjonelle trekket i tekstene er ikke så framtrødende som i fortellings-tekstene, selv om det fortsatt er tilstede. Særtrekk ved tekstene vil bli utdypet senere i kapitlet.

I undersøkelsen ble det ikke lagt vekt på det Santa et al. (1996) kaller førlesning og/eller etterlesning for å hente fram tidligere kunnskap om tekstens tema og knytte an til det nye som teksten bibringer. Før-/etterlesning skjer gjennom samtale med informantene om tekstens innhold for å bistå informantene i arbeidet med å trekke tråder til elevenes egne erfaringer og gjøre egne vurderinger av tekstens innhold. Teksten ble med andre ord ikke knyttet til en bestemt kognitiv kontekst før lesing, utover det at informanten leste tekstens overskrift, og at den som ledet leseobservasjonen forsikret seg om at informanten forstod innholdet. Informanten fikk dermed et hint om hvilke tema de kunne forvente seg at teksten handlet om. PISA-undersøkelsen viser at norske informanter i liten grad anvender læringsstrategier, og de har svakere forståelse av fagtekster enn av fortellingstekster (Lie et al. 2001). Til sammenligning bruker svenske informanter læringsstrategier i større grad, og de har samme forståelse av fortellingstekster som fagtekster (op.cit.). Det er imidlertid ikke selvsagt at bruk av lesestrategier alltid fører til en bedre leseforståelse. Samuelstuen og Bråten (2005) og Øzerk (1992, 2003) fant i sin forskning at tidligere kunnskap om emnet har større betydning for forståelse av tekst. Samuelstuen og Bråten (2005) fant ikke at lesestrategier var relatert til

forståelse i det hele tatt. En naturlig forklaring kan være et samspill mellom alder (12–15 år i Samuelstuen og Bråtens materiale) og bakgrunnskunnskap som reduserer betydningen av lese-/læringsstrategier, og derfor minker emnekunnskap betydningen av lesestrategier for leseforståelsen. Det kan være grunn til å tro at lesestrategier spiller en mer avgjørende rolle i de tilfellene leseren har liten kunnskap om det tema som teksten omhandler. Pedagogisk bruk av lese-/læringsstrategier vil kunne virke bevisstgjørende på barn og unge som av en eller annen grunn er svake lesere. Lærerens bruk av lese-/læringsstrategier gir elevene mulighet til å imitere hensiktsmessige arbeidsmåter med lese- og læringsoppgaver. Strategiene representerer en systematisk tilnærming til læringsoppgaven. Lærerens bruk av lese-/lærestrategier i sin undervisning drar vekslers på det Vygotsky (2001) har definert som den nærmeste utviklingssonen. I elevenes individuelle arbeid kan strategiene fungere som et redskap til selvhjelp.

De tekstene informantene møtte i første del av undersøkelsen, var fortellingstekster. Vagle et al. (1998) skisserer en typisk fortellende struktur som en lenke bestående av seks ledd. Det første leddet er et sammendrag som består av en parafase av fortellingen. Dette leddet er ikke med i de fortellingstekstene som er brukt i undersøkelsen. De starter med det andre leddet som er en orientering som gir leseren informasjon om den situasjonen handlingen foregår i. Leseren blir orientert om personer, tid, sted og eventuelle andre relevante tilstander. I en av de brukte fortellingstekstene får leseren vite at i gamle dager pleide folk å jakte på bjørn, i en annen fortelling at to venner er på tur i skogen. Neste ledd i strukturen er at det oppstår en komplikasjon som så kan føre til en serie handlinger. Hvordan skal de klare å fange bjørnen? Hvordan skal jaktlaget forstå at kameraten mangler hodet når de trekker han ut av bjørnehiet? Eller hva skjer når vennskapet settes på prøve når en bjørn bykser fram på stien foran de to vennene som er ute på skogstur? Tredje ledd i typiske fortellingstekster er en evaluering som avdekker fortellerens holdninger. De evaluerte elementene kan være implisitte og kan forutsette kjennskap til kulturelle normer. I den ene fortellingen skjønner leseren at fortelleren holder ap med bjørnejegerne. Ingen i jaktlaget kunne svare på om jaktkameraten hadde hatt hode når han krøp inn i bjørnehiet. I den andre fortellingen evalueres kvalitetene ved vennskapet indirekte når det fortelles at den ene rømmer opp i en furu uten å tenke på kameraten sin. I femte ledd lanseres en løsning som et resultat av fortellingen. Det kan være vanskelig å skille løsning fra komplikasjon hvis det ikke er en evaluering i mellom. I de to fortellingene som er brukt som eksempel, er løsningen å spørre kona om mannen hennes hadde hatt hode når han gikk hjemmefra for å delta i jakten. I den andre fortellingen legger den av kameratene som ikke klarte å flykte seg ned som om han var død. I avslutningen kommer løsningen, aktørene er fulgt fram til et her-og-nå, eller fortelleren konkluderer med fortellingens relevans for egen situasjon.

Oppsummering og avslutning er ikke med i alle fortellinger, men i de to fortellingene som her er brukt som eksempel, avsluttes det med at konen konkluderer med at mannen måtte ha hatt hode da han dro hjemmefra fordi han spiste suppe før han dro. I den andre konkluderes det med at venner som svikter i nødens stund mister status som venn.

Hva skiller så de brukte fagtekstene fra fortellingstekstene? I følge Vagle et al. (1998) følger en argumenterende tekst et problemløsningsmønster. Første ledd er en situasjonskomponent som gir nødvendig bakgrunnsinformasjon. I en av tekstene er det en familie som har bestemt seg for å flytte til Amerika, i den andre to barn som sitter trygt på en fjellhylla for å observere villdyra når de kommer til elva for å drikke. Neste ledd er ikke en komplikasjon som i fortellingsteksten, men en problemkomponent. En problemkomponent inneholder gjerne en negativ vurdering av fakta og forhold som er beskrevet i situasjonskomponenten. Normalt vil fortelleren utfordre leseren gjennom å forsvare og begrunne problembeskrivelsen. I den ene fortellingen er problemkomponenten at gården er liten, avlingene små og det er vanskelig å få arbeid i byen. Problemkomponenten er å finne en løsning. I den andre fortellingen er det ikke et så klart skille mellom komplikasjon og problemkomponent. En hulebjørn reiser seg på to og skremmer barna på fjellhylla. Problemet er å takle denne situasjonen. Løsningen i dette tilfellet er å vente til hulebjørnen går sin vei. Den ene av søsknene på fjellhylla ble imidlertid redd og begynte å gråte, mens den andre trøstet. Dette punktet hadde alle informantene, som hadde noe å gjenfortelle, med i sin gjenfortelling. Løsningskomponenten imøtekommer leserens forventninger om hva som bør gjøres med problemet. Vanligvis vil det være forslag, anbefalinger eller direktiv til hvordan problemet best kan løses. I den ene fagteksten er løsningen å selge gården på auksjon og så reise til Amerika. Dette leddet kan sammenlignes med en beskrivelse av en prosedyre for nødvendige gjøremål for å realisere det som er beskrevet som løsningen. Et av de nødvendige gjøremål var å kvitte seg med hunden. Dette vakte følelser hos barna i fortellingen, og også dette innholdselementet refererte alle informantene. I den andre fortellingen er løsningen å holde seg i ro til hulebjørnen lusker vekk av seg selv. Evalueringen er siste ledd i argumenterende eller problemløsende tekster. Evalueringen er positiv til den løsningen som er valgt. I den ene teksten kom alle friske til Amerika. Den andre teksten har ingen egentlig evaluering. Far kommer til og barna slår følge med ham hjem til boplassen. Leseren får så en beskrivelse av hvordan man lagde ild i steinalderen. Fortellingen avsluttes med at barna sitter trygt rundt bålet og får tørket skinnklærne.

Å forstå en tekst er å forstå sjangeren, komplekse setninger, koble på egen kunnskap og forstå nye ord. De informantene som gjenfortalte minst 25 prosent av innholdselementene på fortellingstekstene, viste en oversikt over fortellingens

innhold. Alle fortellingstekstens deler var med i gjenfortellingen i en logisk rekkefølge. Forskjellen mellom informantenes gjenfortellinger var hvor utfyllende de beskrev hver del. Grad av detaljrikdom økte med antall innholdselement. De som gjenfortalte rundt 15–20 prosent av innholdselementene, manglet gjerne orienteringen til leseren om situasjonen fortellingens handling foregikk i. Overgangen mellom fortellingens ulike deler var uklar, men det som kom med, kom i samme rekkefølge som i teksten. Gjenfortellingene på dette nivået bar preg av oppramsing – og så ..., og så, ... Informantene hadde likevel fått med seg en slags essens av hva fortellingen handlet om. Noen av informantene la til handlingselement som ikke sto i teksten, men som var med på å skape mening i informantens gjenfortelling. De svakeste gjenfortellingene inneholdt bare noen bruddstykker. Dette illustrerer at forståelse er mer et gradsspørsmål enn et enten—eller-spørsmål.

Catts og Kamhi (2005) viser til at elever med lesevansker ikke er så kunnskapsrike eller effektive i bruk av fortellingsskjema og sjangerkunnskap når de skal gjenfortelle en tekst. De forteller kortere og husker mindre fullstendig. Det kan tyde på at de forsøker å memorere teksten. De gode leserne velger en strategi der de rekonstruerer tidligere kunnskap ut fra ny forståelse gjennom den teksten de har lest (Vygotsky 2001). Forskjellene mellom de to lesegruppene *består i evne til å identifisere det spesielle og det nye i en situasjon, å kunne se koblingen mellom det spesifikke og det generelle, å kunne generalisere og partikularisere, ...* (Säljö 2006: 65). Å rekonstruere ervervet kunnskap i møte med ny, forutsetter med andre ord at leseren knytter det nye til egne begrepsstrukturer. Vygotsky (2001) vektlegger at kognitive prosesser som øker evnen til å systematisere, abstrahere og klassifisere fører til kvalitative sprang i utvikling av vitenskapelige begrep i løpet av puberteten. Igjen er det slik, i følge Vygotsky, et neste trinn i utviklingen.

Catts og Kamhi (2005) beskriver gjenfortellingen til elever med lesevansker som svakere organisert og at leseren gjør færre interferenser. Et godt utviklet skjema for en aktivitet, letter koblingen til tidligere kunnskap og lagring av den nye kunnskapen, og samtidig støtter skjemaet hukommelsen ved gjenfortelling. Når det gjelder forklarende, argumenterende eller problemløsende tekster, har kunnskap om innholdsskjema eller sjangerkunnskap mindre betydning. Bearbeiding av en forklarende tekst er mer en bottom-up-prosess som setter større krav til hukommelse. Ulike fakta må holdes fast i hukommelsen og sees i forhold til hverandre. En logisk organisering av stoffet er avgjørende.

Catts og Kamhi (2005) viser også til at type informasjon er forskjellig i fortellingstekster og fagtekster. Dette kan illustres ved å sammenligne type innholdselement. De samme eksempeltekstene fra fortellings- og fagtekstene som ble brukt tidligere, kan brukes til å se nærmere på om type informasjon er ulik i de fortellings- og fagtekstene som er brukt i undersøkelsen. Siden tekstene ikke er like

lange målt etter antall innholdselement, er sammenligningen basert på en forholdsvis vurdering. For begge typer tekster er det flest innholdselement som viser til handling/aktivitet og til person, og færrest som viser til tid og sted. I fagtekstene er det så flest innholdselement som viser til objekt og beskrivelser. For fortellingstekstene er det stor variasjon mellom antall innholdselement som viser til objekt og beskrivelser. Der det vises til mange objekt, er det få beskrivelser og motsatt.

Fagtekstene er tidligere beskrevet som lite utfordrende fagtekster, både fordi de har mye av fortellingens preg, men også på grunn av ordforrådet. Det kan derfor være interessant å eksemplifisere forskjeller og likheter mellom tekstene ved å sammenligne ord innenfor navn på steder og handlinger/aktiviteter:

- Ord for steder i fagtekstene er: fjellhulle, elv, skog, strand, vik, boplass, gård, nabogård, byen, jernbanestasjon, kupé, Norge, Amerika, New York
- Ord for steder i fortellingstekstene er: skog, sti, furua (sitter oppe i furua) hiet, hjemmet
- Ord for handling/aktivitet i fagtekstene er: gjemme, vente, legge, finne, komme, angripe, true, luske, gråte, trøste, hjelpe, vinke, undersøke, drikke, spise, sove, beite, bråvåkne, høre, rope, hviske, brøle, fortelle, se, tenke, føle, bestemme, avgjøre, trave, svømme, reise seg, gå, hvile, sitte, kjøre, samle, pakke, presse, blåse, røyke, flytte, reise, bygge, veve, strikke, selge, dyrke
- Ord for handling/aktivitet i fortellingstekstene: jakte, fange, få tak i, trekke ut, få, springe, kripe, klatre, liste (seg), spise, slikke, spørre, svare, tenke, høre, lukte, hjelpe, trøste

Fagtekstene er lengre og vil derfor nødvendigvis inneholde flere ord. Eksemplene viser større grad av likhet enn forskjell i ordforrådet. Ordvalget i fagtekstene viser i noen grad ut over det helt nære og er til en viss grad mer spesifikk, men de ordene som er representert, viser i stor grad til erfaringsbaserte og sideordnede begrep. Selv om bjørnejakt ikke hører med til barnas erfaringer, er jakt sentralt i kulturen også i dag, og bjørn og bjørnejakt er et sentralt tema i fortellingsverdenen. Skog, sti og furua er mindre presise stedsangivelser enn gård, nabobygd, jernbanestasjon og New York. Forskjellen i vokabular i de to teksttypene er primært et mer nyansert språk i fagtekstene, men det går i liten grad utover det allmenne ordforrådet. Bruk av fagterminologi i tradisjonell forstand kan dermed ikke forklare svakere forståelse av fagtekstene sammenlignet med fortellingstekster.

Det er to sammenligninger som går parallelt; mellom språk og mellom teksttyper. Det er derfor interessant at forskjellen mellom antall gjenfortalte innholdselement på de to språkene er så stor hos så mange av informantene. Denne forskjellen gir informasjon om at de fleste informantene forstår majoritetsspråklige tekster bedre enn minoritetsspråklige på tross av at minoritetsspråket er opplæringspråket. Gjennomsnittlig gjenfortalte innholdselement av

fortellingstekstene på majoritetsspråket på tredje klasstrinn var 47 prosent av det totale antall innholdselement. Tilsvarende tall for gjenfortelling av fagtekster på majoritetsspråket mellomtrinnet for de samme informantene som deltok i undersøkelsen da de gikk i tredje klasse (informant 1–6), var 23 prosent. Når den utvidede gruppen tas med i gjennomsnittet, øker det til 26 prosent. Tilsvarende tall fra gjenfortelling av minoritetsspråklige tekster, var 15 prosent på tredje klasstrinn og 7 prosent for informant 1-6 på femte klasstrinn og 14 prosent for den utvidede gruppen. Forholdet mellom språkene er så godt som det samme på begge klasstrinn; det gjenfortelles dobbelt så mange innholdselement fra de majoritetsspråklige tekstene sammenlignet med de minoritetsspråklige for den opprinnelige gruppen (informant 1–6). Forskjellen mellom språkene kan ikke forklares ved henvisning til kognitiv utvikling. Den utvidede gruppen hevet gjennomsnittet i antall gjenfortalte innholdselement fra 23 til 26 prosent når det gjaldt majoritetsspråklige tekster, og fra 7–14 prosent for de minoritetsspråklige. Økningen er forholdsmessig mye større for forståelsen av minoritetsspråklige tekster. Det er to trekk ved de ”nye” informantene. Enten er de eldre enn de opprinnelige informantene, eller så har de periodevis tilknytning til sterke minoritetsspråklige miljø.

Catts og Kamhis (2005) forklaring på svak leseforståelse har utgangspunkt i lesevaner ut fra et spesialpedagogisk perspektiv. Elever med lesevaner får færre leseerfaringer, og det kan være en årsak til at de er mindre kunnskapsrike og dermed står overfor større utfordringer når innholdet i fagtekstene skal kobles til tidligere kunnskap. Det er ikke forventninger om å finne spesialpedagogiske forklaringer på informantenes svake forståelse av minoritetsspråklige tekster som ligger bak mitt prosjekt. Lykkes man med å forstå og gjenfortelle mange innholdselement på ett språk, men ikke på det andre språket, leder det ikke i retning av spesifikke eller generelle språkvanser som årsak, men tospråklighetsproblematikk. Det er likevel et spørsmål om ulike årsaker til ikke tilfredsstillende språkkompetanse på opplæringspråket kan ha de samme konsekvensene; redusert skolekunnskap, et svakere kognitivt/akademisk språk og mindre detaljerte gjenfortellinger. Det er ikke noe enkelt svar på spørsmålet om ulike årsaker kan ha de samme konsekvensene, i dette tilfelle om språkkompetanse på opplæringspråket og normal kompetanse på andrespråket kan ha samme virkning. Elever som leser mye på sitt sterkeste språk, tilegner seg kunnskap i samme grad som enspråklige lesere. Ved å holde fast på avhandlingens utdanningsperspektiv, blir kompetanse på opplæringspråket viktig for utvikling av det kognitive/akademiske språket. Elevene møter gjerne andre typer tekster på skolen enn det som leses på fritiden. Hvis skillelinjene i kompetanse ikke bare går mellom språk, men mellom sjangere, fører det oppmerksomheten mot det Engen (2005) kaller ”the fourth years slump” som betegnelse på leseproblemene en del

elever får i overgangen fra småskoletrinnet til mellomtrinnet. Denne overgangen er en utfordring også for enspråklige elever, men det er langt flere tospråklige elever i denne gruppen (Øzerk 2003).

Det er relevant å stille spørsmål om hvordan lærerens undervisning utfordrer elevene i deres utvikling mot et mer situasjonsuavhengig språk. Utvikling av skolespråk fordrer bevisst opplæring, noe som ikke er nødvendig i utvikling av hverdagspråket. I tråd med Vygotskys (2001) tenkning må dialogen mellom den mindre og mer kompetente minoritetsspråkbrukeren ligge i forkant av utviklingen. Utvikling av dialog forutsetter imidlertid en parallell utvikling av monolog (Hagtvet 1999). Monologen gjør informantene i stand til å velge tema, fokus og språklig uttrykk. En utvikling av monologen gir trening i å samtale om ”der-og-da” gjennom å sprengre grensene for ”her-og-nå” (op.cit.:33). Når foreldre og lærere skal vurdere sine barns/elevens minoritetsspråklige kompetanse, er det et viktig poeng at det ikke bare gjøres i kontekstrike situasjoner. Det kan gi et fordreid bilde av den minoritetsspråklige kompetansen, og dermed et mangelfullt grunnlag når skolespråk og opplæringsmodell skal velges, eller når læreren skal gjøre sine didaktiske vurderinger i tilpasning av opplæringen og undervisning ut fra elevenes språkkompetanse.

Engen (2005) poengterer dialogens betydning for utvikling av elevenes ferdigheter i å forstå tekst. Læreren demonstrer og bevisstgjør tekstens innholdssider gjennom de spørsmål hun/han stiller og den samtalen som utvikler seg. Intensjonen er at eleven skal bli i stand til å overta de resonnementene som utvikles gjennom dialogen mellom lærer og elev. Dette representerer et møte i elevens utviklingszone. Det er ikke gjort systematiske observasjoner av dialog mellom lærer og informanter i mitt prosjekt, men i alle de dialogene som ble observert, var det lærerens spørsmål og kommentarer som dannet strukturen, og hver informant bidro med noen element hver. I de observerte situasjonene ble ikke informantene utfordret til å ta et selvstendig ansvar for å gjøre rede for et saksinnhold. Det er i avsnittet ovenfor hevdet at monologen er en forutsetning for å kunne delta i dialog på egne premisser, om det er i muntlig dialog med en samtalepartner eller i dialog med en tekst. I monologen utvikles ferdigheter i å gjøre rede for et menings- eller saksforhold gjennom å formulere det klart nok til at dialogpartneren kan oppfatte intensjon og innhold. Dialog og monolog forutsetter hverandre gjensidig. Det er en utfordring til skolen spesielt. Et møte med fagbegrepene representerer bare begynnelsen på fortolkningsprosessen. Lærerens samtale med informantene må demonstrere løsningsstrategier slik at informantene etter hvert internaliserer resonnementene gjennom å tematisere innholdsmessige sider ved teksten, leserens formulering av hypoteser om hva som kommer og hvordan hypotesene validiseres (Engen 2005). Dette forutsetter et vokabular som gjør leseren i stand til å lese linjene før det kan forventes at informantene makter å



lese mellom linjene eller ut over linjene. Det kan se ut som arbeidsformen gjorde at læreren overvurderte hver enkelt informants leseforståelse. Det inntrykket læreren satt igjen med, var gruppas samlede forståelse som kom fram på bakgrunn av lærerens utvidede spørsmål og kommentarer.

Skolen står overfor store utfordringer i arbeidet med utvikling av informantenes ordforråd generelt, og det kognitive/akademiske språket spesielt. Utvikling av det kognitive/akademiske språket fordrer at skolen bistår informantene i arbeidet med å analysere, sortere og oppsummere erfaringer som de har gjort på ulike områder til ulike tider sammen med ulike personer. Semantisk informasjon, organiserte begrepssystemer og skjemakunnskap, er ikke avgjørende bare for å forstå, huske og gjengi en lest tekst, men også for å kunne gå videre ved å trekke slutninger om det som ikke står i teksten. I undersøkelsen ble ikke informantene utfordret på områder som gikk utover tekstens innhold, f.eks. ved å bli utfordret på å fortelle hva leseren lærte ved å lese tekstene, eller mer generelt om hva tekstene handlet om. En slik utfordring ville vært mer krevende for informantene enn det en gjenfortelling er. Det er derfor grunn til å tro at en slik oppgave ville forsterket det skjeve bildet av kompetanse på de to språkene.

Det er en utfordring for informantene og alle deres samtalepartnere å ta i bruk de minoritetsspråklige ordene på stadig flere domener – i hjem, i fritidens organiserte og uorganiserte aktiviteter og på skolen. Utfordringen gjelder dermed for hjem, skole og lokalsamfunn for øvrig. Skal man lykkes i utvikling av funksjonell tospråklighet, krever det en samforening av alle gode krefter. Skolen har et pålagt ansvar for å få i gang samarbeid med hjemmet. Ungenes tospråklige utvikling må være et sentralt samarbeidstema. Skolen har også et ansvar for å gi de rette myndigheter råd angående valg av opplæringsmodell for å nå læreplanens mål om funksjonell tospråklighet. Lærerutdanningen har et ansvar for å forberede lærerne på de tospråklige utfordringene som flere og flere av studentene vil møte i praktisk lærerarbeid etter endt utdanning.

DEL IV PROSJEKTETS ANDRE FASE:  
ET FORSKENDE PARTNERSKAP –  
ERFARINGER, PLANER OG  
UTFORDRINGER

## 9 AKSJONSFORSKNING – ET FORSKENDE PARTNERSKAP

### 9.1 Fra tilskuer til deltaker

Spørsmålet om karakteristiske trekk ved informantenes lesekompetanse er belyst i avhandlingens andre del. Framgangsmåten har i hovedsak vært å observere informantene under lesing. Som forsker har jeg vært bevisst min rolle som observatør og gjort rede for de få gangene jeg trådte utover denne rollen og gikk inn som deltaker. Intensjonen var å innta en observerende og konstaterende rolle – i den grad det er mulig. Skjervheim (1996) beskriver dette som å gjøre seg selv til en fremmed og lukke for muligheten til å være deltaker. Dette representerer en fremmedgjøring fordi engasjementet er en av grunnstrukturene i den menneskelige tilværelse (op.cit.). Begrunnelsen for å velge en slikt forskerrolle i denne fasen av prosjektet var et ønske om å se i hvor stor grad eleven mestret lesingen uten støtte fra en mer kompetent leser. Lesing, om det er for hygge, nytte eller som redskap for læring, fordrer at leseren på egen hånd mestrer automatisert avkodning av tekst og har språklige og kognitive ressurser til å forstå tekstens innhold og budskap. Min forskerrolle i arbeidet med å beskrive informantenes lesekompetanse har imidlertid ikke utelukkende vært observatørens. I noen tilfeller har jeg eller min samarbeidspartner gått inn i en støttende kommunikasjon med informantene for å finne ut om de satt inne med informasjon om tekstens innhold som de ikke hadde husket å fortelle, eller om det var viktige ord i teksten som var ukjente for dem.

Forskerrollen i den fasen av prosjektet som skal beskrives i denne delen av avhandlingen, er en annen. Det har vært nødvendig og viktig for å kunne belyse forskningsspørsmålet om hva skole, hjem og forsker sammen kan gjøre for å styrke forutsetningen for økt lesekompetanse. Forskjellen mellom tilnærmingene i de to fasene i forskningsprosessen gjelder både teoriens plass og forskningsmetode. I avhandlingens del II er den metodiske tilnærmingen deskriptiv. Det er samlet inn kvalitative data, og en del av dataene er kvantifisert<sup>91</sup> og har vært sentrale i analysen av informantenes lesekompetanse<sup>92</sup>. En deskriptiv-analytisk metode er godt egnet til å beskrive det som var eller er, men ikke til å legge planer for fremtiden. Det er imidlertid refleksjoner over resultatene fra den deskriptive analysen som har ført til spørsmål rettet mot fremtiden – hva kan man gjøre ...? Det åpner for en deltakende forskerrolle.

---

<sup>91</sup> Det vises til kapittel 7.3.1: Karakteristiske trekk ved avkodningen, 7.4.1: Forståelse av fortellingstekster på tredje klassetrinn og 7.4.2: Forståelse av fagtekster på mellomtrinnet

<sup>92</sup> Kapittel 8: Vurdering av lesekompetansen

Kan den teoretiske plattformen i avhandlingens del II<sup>93</sup> fortsatt danne basis for et aksjonsforskningsperspektiv? Kan man, prinsipielt sett, finne den ”riktige” teorien og på det grunnlaget skape noe nytt gjennom aksjonsforskning? Det er ikke enkelt å svare på spørsmål om teori i aksjonsforskning, men de begrepene som er drøftet tidligere (kapittel 5) representerer en grunnleggende forståelse som også gjelder for aksjonsforskningsprosjektet. Gustavsen (2001) kommenterer spørsmålet om teori i aksjonsforskning ved å si: *If our purpose is to build social relationships that can embody a principle of quality for all participants, the choice that offers itself is democracy, [...]. If there is a need for “foundation”, democracy is, as foundations go, as good as any philosophical or scientific one.* (2001: 25). Gustavsens poeng er at aksjonsforskning ikke kan bruke teori i den hensikt å finne sannheten eller den rette vei, men til å teste ideer og generere assosiasjoner og dermed berike både tanke og handling. Den faglige plattformen som er beskrevet i kapittel 5 og som tar opp spørsmål om tospråklig utvikling, forholdet mellom muntlig og skriftlig språk og utviklingen fra begynnerleser til avansert leser, er tiltenkt nettopp denne funksjonen – å utprøve ideer, generere assosiasjoner og berike tanke og handling.

Aksjonsforskning har vært en kontroversiell form for forskning i forskningsmiljøene, og blir fortsatt ikke uten videre akseptert i ethvert miljø. Denne skepsisen kan sees som en del av universitetets utvikling fra det som Habermas (1999) har betegnet som ”universitetets idé” og til erfaringsvitenskapens naturlige plass i universitetet. Universitetets idé var opprinnelig en virkeliggjøring av den ideelle livsform forstått som noe allmenngyldig som går forut for mangfoldet av livsformer. Filosofien framstod som en refleksjonsform for kulturen som helhet og var grunnleggende for all teoridannelse, og dermed for nyskapende prosesser. I en slik tenkning hadde ikke erfaringsvitenskapene noen plass. Reformene på 1950- og -60-tallet, sier Habermas, førte til en ”samfunnsmessiggjøring” av universitetet og en vitenskapeliggjøring av profesjonspraksis. Filosofien var ikke lenger enerådende for teoridannelse, men fikk en rolle i erfaringsvitenskapenes selvrefleksjon.

Erfaringsvitenskapene har for lengst funnet sin naturlige plass på universitetet. Sentralt i den empiriske vitenskapsprosessens selvrefleksjon er, fortsatt i følge Habermas, relasjonen mellom metodiske premisser, allmenne bakgrunnsantakelser og konkrete brukskontekster. Med dette tematiseres forskerens rolle i forskningsprosessen i møte med det feltet forskningen er rettet mot. Det er i dette møtet Skjervheim (1996) retter oppmerksomheten mot forskerens rolle som en objektiv observatør eller en aktiv engasjert deltaker. I følge Skjervheim er en konsekvens av tilbaketrekningen og den objektive konstaterende rolle en objektivisering av den/de andre eller samfunnet som noe som styres av

---

<sup>93</sup> Kapittel 5: Utvikling av tospråklig generelt og lesekompetanse spesielt

”naturlover”. Den tilbaketrukne forskerrollen er ikke idealet i aksjonsforskningen. Det er to grunner til det. Den ene er at en ikke tror det er mulig å være objektiv i absolutt forstand. Forskerens valg av fokus i forskningen, forforståelsen av hva det forskes på og valg av teoretisk perspektiv og tilstedeværelsen i forsknings-situasjonen umuliggjør objektivitet i absolutt forstand. I aksjonsforskningen har en beveget seg til den andre ytterlighet der forskerens intensjon er å være en aktiv deltaker i de endringsprosessene som forskningen er rettet mot. Det er imidlertid problemstillingens karakter som er avgjørende for valg av metodisk tilnærming i forskningsprosessen.

## **9.2 Aksjonsforskningens utvikling og mangfold**

### **9.2.1 Reflektert praksis**

Både i lærerutdanning og lærerpraksis er forholdet mellom teoretisk og erfarings-basert kunnskap gjenstand for debatt. Nyutdannede lærere beskriver et ”praksissjokk” når de kommer ut i skolen. De vurderer sin teoretiske ballast fra utdanningen som lite anvendbar. De nyutdannede lærerne sosialiseres inn i en praksistradisjon der det vises til erfaringer som basis for lærerkompetanse. Den sterke vektleggingen av erfaring, og polarisering mellom erfaring og teori, har fått Kvernbekk (1995) til å ta i bruk begrepsparet ”erfaringstyrrani” og ”teorityrrani”.

I aksjonsforskning er erfaringene til praksisfeltets aktører et viktig grunnlag. Datamaterialet er aktørenes erfaringer som må gjøres tilgjengelig for å kunne ”aksjonere” for å endre. Men erfaringene i seg selv bringer ikke noe nytt. Det må reflekteres over erfaringene. Dette skrev Dewey (1859-1952) om allerede i siste halvdel av 1800-tallet og på begynnelsen av 1900-tallet. Dewey kan sees som en forløper til aksjonsforskning av to grunner. Det ene var hans sterke vektlegging av at kunnskapens verdi måtte vurderes ut fra kunnskapens nytte. Aksjonsforskningens ideal er nettopp å endre for å forbedre praksiser. Han går så langt at han sier at alt som er sant og verdifullt er også nyttig. Han har da inkludert etikk og moral i nyttebegrepet. Det andre som knytter Deweys tekning til senere aksjonsforskning, er hans sterke vektlegging av refleksjonens betydning i erfaringen.

Det er erfaringens aktive side som fører til at de objektive vilkårene for nye erfaringer endres (Dewey 1974). Når Dewey (2001) knytter refleksjon til erfaring, og samtidig stiller spørsmål om hva erfaring er, ser han på erfaring som noe annet enn en kumulativ vekst av tilfeldige impulser. Å lære av erfaring er å knytte forbindelser mellom det som har vært og konsekvensene av dette i framtiden. I dette prosjektet vil det bety en erkjennelse av sammenhengen mellom anledning til å bruke språk og språkkompetanse, samt forholdet mellom språkkompetanse og læring i en utdanningskontekst. En slik erkjennelse forutsetter refleksjon. Søndena (2002) reserverer refleksjonsbegrepet til ”ekte” refleksjon som hun beskriver som

en overskridelse av erfaringen. Refleksjonen trenger handlingens konkrete erfaringer, men hun holder imidlertid fast på at tenkning uten overskridelse "bare" er tenkning som tar vare på og viderefører det kjente som ligger i tradisjonen- en "slik-har-vi-nå-alltid -gjort-det-hos-oss"-holdning. Refleksjon tar vare på det som er verneverdig i tradisjonen, men overskrider samtidig tradisjonen ved fornying og endring.

Også Deweys (2001) forståelse av refleksjon innebærer det overskridende. Dette blir tydelig når han sier at motsetningen til reflektert praksis enten er rutine eller lunefull oppførsel. I rutinen betraktes det som har vært vanlig som det eneste mulige, og i den lunefulle oppførselen betraktes øyeblikkets handling som en verdi i seg selv uten å knytte forbindelser mellom personlig handling og kreftene i omgivelsene. Dewey oppsummerer refleksiv erfaring i flere punkter. Det er interessant at det første punktet han presenterer er den reflekterendes forvirring og rådvillighet. Dette skyldes manglende oversikt over relevante faktorer i situasjonen. Et avgjørende skille mellom refleksiv erfaring og prøve-og-feile-planen er derfor å skaffe seg oversikt ved å undersøke, utforske og analysere ulike tolkningsmuligheter, og så utarbeide en tentativ hypotese som grunnlag for forståelse. Det andre punktet Dewey legger vekt på, er en utprøving av den tentative hypotesen, og Dewey gjør dermed refleksjonen til en ny erfaring.

Deweys tredje punkt er hans vektlegging av samspill som en del av enhver normal erfaring. Uten samspill er mennesket en abstraksjon, og det er også slik at uten individet er samfunnet bare en død masse (Dewey 1980). Dewey bygger dermed en plattform der refleksjon over erfaringer og kommunikasjon mellom individer er grunnleggende i utvikling av kunnskap. Det er avgjørende at aktørene har anledning og er villige til å prioritere felles tid til samspill. I mitt aksjonsforskningsprosjekt vil det si at aktørene prioriterer prosjektmøtene og nødvendig forarbeid til felles refleksjon over det samspill som de har deltatt i på ulike arenaer, i den hensikt å bidra til å styrke barnas/elevenes minoritetsspråklige kompetanse.

### **9.2.2 Fra felteksperiment til deltakende forskning**

Gustavsen (2001) holder fram Lewin som en av pionerene innenfor aksjonsforskning. Lewin representerer en tradisjon innenfor aksjonsforskning som i Norge i hovedsak har vært knyttet til Arbeidsmarkedsinstituttet. Lewin<sup>94</sup> så på aksjonsforskning som et felteksperiment som en erstatning for et laboratorieeksperiment. Idealet var at resultatene fra felteksperimentet skulle kunne føres direkte tilbake til teorien. I prinsippet skulle forbindelsen mellom eksperiment og teori ha et en-til-en forhold mellom teoretiske begrep og variabler i eksperimentet, og

---

<sup>94</sup> Er referert i Gustavsen 2001.

aksjonsforskningen ble i prinsippet en utvidelse av eksperimentet. Et mye brukt sitat som *ingenting er så praktisk som en god teori*, skal opprinnelig være fra Lewin.

Lewins tenkning om forholdet mellom teori og praksis er nyansert av senere forskere. Gustavsen (op.cit.) sier at selv om teoribaserte eksperiment har ført til en ny rasjonalitet på arbeidsplassen, skjer ikke dette uten en praktisk diskurs. Teori kan nok ha innflytelse på praksis og praksis på teori, men det er ikke en så direkte forbindelse som Lewin synes å ha hatt som utgangspunkt. Gustavsen beskriver relasjonen mellom teori og praksis som et gjensidig avhengighetsforhold; *a discourse on theory, a discourse on practice and a mediating discourse of how to link them* (2001:18). En medierende diskurs er ikke bare teoretisk og heller ikke bare praktisk. Teorien kan gi ideer, nye assosiasjoner og berike, men ikke peke på den eneste riktige vei mot målet.

Aksjonsforskningen utviklet seg fra felteksperiment til nettverksmøter hvor temaene for drøfting var systemegenskaper i arbeidsorganisasjonen, og den praktiske hverdagen kom i bakgrunnen. Diskursen mellom aktørene foregikk på konferanser hvor det ble arbeidet i grupper med korte tilbakemeldinger i plenum. Resultatet var en ”work agenda” som gav mulighet til å skape en plattform for framtidig samarbeid, men ikke en analyse (Gustavsen op.cit.). I en slik situasjon er det ikke mulig å danne seg et helhetsbilde eller en teoretisk fundert orden, men en oversikt over hvem som vet hva, hvilke arbeidsrelasjoner som er dannet, hvilke arenaer det er mulig å knytte seg til etc. Dette skifte av perspektiv representerte en radikal endring. Det er en endring fra et møte mellom teori og praksis for å løse et konkret problem, til fokus på de sidene ved sosiale organisasjoner som avgjør organisasjonens kapasitet til å initiere en utvikling. Utfordringen for aksjonsforskeren er endret til å trekke ut relevante kvaliteter fra mange forskjellige ideer og bruke dette i initiering av sammensatte prosesser i praktisk handling. Dette skjer i dialoger der forskeren er en av flere likeverdige aktører.

Den tredje verden har vært sentral i en annen side av aksjonsforskningen. Deltakelse er et nøkkelbegrep for Paolo Freire (1970) og Orlanda Fals Borda (2001), og de poengterer dette ved å betegne sin tilnærming som deltakende forskning – eller *participated (action) research*. Dette er en interessant innfallsvinkel til forskning sett fra et minoritetsperspektiv der en har erfaringer med å bli forsket på av forskere som representerer ulike majoritetskulturer. Maktaspektet er sentralt, og Borda beskriver aksjonsforskningen som frigjørende ut fra en sosiologisk orientering og en marxistisk tenkning. Deltakende (aksjons)forskning er en del av det nye paradigmet som aksjonsforskningen representerer - *combining praxis and ethics, academic knowledge and popular wisdom, the rational and the existential, the regular and the fractal. It breaks down the subject/object dichotomy* (Borda 2001:32).

Freire og Bordas vektlegging av ulike former for kunnskap, visdom og rasjonalitet i deltakende (aksjons)forskning, fører oss direkte til den generelle

debatten om forholdet mellom erfaringsbasert og teoribasert kunnskap i ulike utdanningskontekster. I det aktuelle prosjektet om tospråklige utfordringer i et minoritetsperspektiv møtes foreldre, lærere og forsker med ulike roller, erfaringer og kunnskaper om språk og læring. Det er et møte mellom profesjon og ikke-profesjon og mellom praksisfelt og forskning.

Borda (2001) beskriver flere miljø som rettet oppmerksomheten mot vanlige folks kunnskaper, og mot utvikling av et språk som ville gjøre det mulig å kommunisere med alle aktører om ulike sider ved forskningsprosessen<sup>95</sup>. Det er ikke tilstrekkelig med forskningsobjektene handling og deltakelse i forskning. Freires og Bordas hovedanliggende er at forskning skal produsere kunnskap som er nyttig, ikke bare ut fra forskerens behov, men at også praksisfeltets aktører skal ha muligheten til å utforske og endre egen situasjon. De ønsker å bygge bro mellom "folkets visdom" og akademisk vitenskap for å utvikle en mer anvendbar kunnskap. Et sted å starte i eget prosjekt er å stille spørsmål om hva som karakteriserer våre barn/elevs språkkompetanse. Hvilken betydning har svaret for at våre barn/elever skal lykkes i skolen? Hvorfor er vi som minoritet og urfolk i den situasjonen som vi er? Hva kan vi gjøre for å styrke kompetansen i minoritetsspråket? Både spørsmål og svar initierer en utforskning av språksituasjonen og mobilisering til handling.

Freire og Borda så betydningen av en flat struktur på alle nivå i forskningsprosessen for å kunne realisere intensjonene. Skrivestilen må kombinere forskningsdata med en litterær form som gjør innholdet tilgjengelig for vanlige folk. På alle nivå i forskningsprosessen prøvde man å bryte ned skillet mellom akademisk og folkelig kunnskap. Utgangspunktet er en forståelse av vitenskapen som sosialt konstruert, og dermed er det subjektet som retolker, reviderer og beriker (Borda 2001). Hvis en virkelig lykkes i å få til en tilnærming mellom vanlige folks tenkning og akademisk vitenskap, ville begge deler kunne bli mer fullstendig og dermed en mer anvendbar kunnskap. For Borda er akkumulert akademisk kunnskap og folkets visdom viktig og viser vei i deltakende (aksjons)forskning. Borda er oppmerksom på faren for populisme og ser derfor behovet for å ha et kritisk blikk også på oppdagelse og vitalisering av allmenn kunnskap.

To av utfordringene i deltakende (aksjons)forskning er relatert til vitenskapelig dekonstruksjon og frigjørende rekonstruksjon (op.cit.). Den første gjelder relasjonen mellom vitenskap, kunnskap og forklaringen av årsaker eller grunner til at situasjonen er slik som den er. Den andre utfordringen ligger i hvordan aktørene forholder seg til frigjørende rekonstruksjon i møte med dialektikken mellom teori

---

<sup>95</sup> Borda viser her til Paulo Freires klassise arbeid *Pedagogy and the Oppressed* (1970). Samme året som Freires publiserte dette verket i Brasil, startet Bondil og en gruppe forskere i Mexico en kritisk bevegelse for å vurdere antropologiens rolle i forskningen. Begge disse miljøene var opptatt av å finne andre begreper enn det antropologien brukte i tilnærmingen til feltarbeid (Borda 2001).



og praksis. Borda sier at forskeren må dekolonisere seg selv og styre oppmerksomheten mot å arbeide mot berikelse gjennom direkte involvering og intervensjon i stedet for å teoretisere i arbeidet med å skaffe seg kunnskap. Vitenskapen vil bli gjenkjent på arbeidet på samme måte som religionen gjenkjennes på troen – det er på fruktene troen gjenkjennes. Sannhet etablerer seg mer gjennom handlingsutsagn enn gjennom logikk og observasjon (op.cit.). Med slike krav til forskning kan ikke forskeren lykkes uten deltakelse i et forskende partnerskap. Det forutsetter samarbeidspartnere som er interessert i å utforske den aktuelle situasjonen, har anledning til å bruke tid på utforskning, forstår betydningen av systematisk samling av erfaringer og er villig til å eksponere seg i felles refleksjon.

Carr og Kemmis (1986) er spesifikt opptatt av forskning knyttet til utdanning. De styrer oppmerksomheten direkte mot reflekterende fellesskap og beskriver, med henvisning til Habermas, tre perspektiv på den reflekterende aksjonsforskningen; det tekniske, det praktiske og det strategiske perspektivet. Det tekniske perspektivet åpner for en ”håndverksmessig” tenkning om undervisning. I mitt prosjekt reiser det spørsmål om metoder for språkopplæring, relevant læringsmateriell på minoritetsspråket, lærere med tospråklig kompetanse og en romslig timeressurs til den minoritetsspråklige opplæringen. Det tekniske perspektivet gir assosiasjoner til en historisk kontinuitet og skaper dermed forventinger til skolen når det gjelder verktøy, ressurser og miljø. Tilnærmingen er instrumentell i den forstand at oppmerksomheten rettes mot årsaksforklaringer. Ut fra dette perspektivet skyldes problemer i utdanningen ”overleveringsproblemer” i undervisningen og manglende ressurser. Utdanningsforskeren er opptatt av å bistå skolen i arbeidet med å finne den rette metoden for undervisning. I forskning ut fra dette perspektivet er empirisk-analytiske metoder den vanligste tilnærmingen. Forskerens rolle er å observere og analysere ulike metoder og vurdere hvilken metode som er mest effektiv under hvilke betingelser.

I det praktiske perspektivet er det forståelseskunnskap som fokuseres. Utdanningen sees i prinsippet som en del av en åpen sosial prosess hvor læring er fleksible prosesser som går i ulike retninger. Den riktige handlingen kan bare bestemmes i samspill med kontekstuelle erfaringer. Elevenes læringsprosess guides av læreren på bakgrunn av lærerens profesjonelle vurderinger basert på erfaring i å tolke endringsprosesser ut fra tilbakemeldinger fra deltakerne. Det krever ikke bare kunnskap, men det Aristoteles betegner som klokskap eller praktisk visdom (Johannessen 1999). Språket er det viktigste medium i læringsprosessen. Den praktiske tilnærmingen beskrives som en ”tolkende vitenskap”. Refleksjon er igjen et nøkkelord. Fortolkning krever refleksjon over erfaringene. Dette perspektivet skiller seg klart fra det tekniske ved at en ikke kan nå målet ved å ta i bruk teknikker for å styre aktiviteten i klasserommet fordi de handlingene som skjer i

situasjonen, aldri vil være under full kontroll. Forskerens oppgave er å bistå skolen i utviklingsarbeidet der målet er en utvikling av lærernes kompetanse. Forskerens oppgaver er så å stille metaspørsmål for å synliggjøre at den opplæringsmessige virkeligheten kan være annerledes. I en tradisjonell praksis stiller ikke alle aktørene nødvendige spørsmål ved egen profesjonsutøvelse. Det er alltid fare for at en praksisutøver (så vel som andre) sosialiseres inn i en praksis, og med tiden begrunner egen praksis ved å vise til tradisjonen. Det betyr ikke nødvendigvis at det er en dårlig praksis som utøves. Imidlertid kan både gode og dårlige praksiser videreføres hvis ikke praksis gjøres tilgjengelig for refleksjon (Laursen 1993). Laursen bruker begrepet kontingens når selvfølgeligheten i egen praksis belyses, og refleksivitet når oppmerksomheten styres mot egen rolle og grunnlaget for egen praksis.

Det tredje perspektivet som presenteres av Carr og Kemis (1986), er et strategisk perspektiv hvor en prøver å se det tekniske og praktiske perspektivet i forhold til hverandre. Utgangspunktet er at aktiviteter innenfor utdanning står i en historisk og sosial kontekst, og utdanningens sosiale aktivitet har sosiale konsekvenser. Det er også slik at utdanningen i seg selv er en politisk aktivitet som fører til endringer i livene til de involverte gjennom en frigjøring fra et ubevisst forhold til tradisjon. Den tekniske eller håndverksmessige tradisjonen vil riktignok gjøre seg gjeldende i enhver læringssituasjon, men ikke uten en kritisk vurdering. Ut fra det strategiske perspektivet vil både opplæringens hensikt, den sosiale situasjonen opplæringen foregår i og måten det legges til rette for sosiale relasjoner og valg av medium, problematiseres. I det tekniske perspektivet er arbeidsmetodene, læringsmateriellet, lærerens avhengighet av læreboka, organisering av skoledagen og vektlegging av hvilken betydning timeressursen har, eksempler på en teknisk tilnærming i en opplæringskontekst. Anvendt i den konteksten avhandlingens prosjekt har foregått i, vil oppmerksomheten rettes mot måten arbeidsmetodene tilpasses konteksten, hvordan praksisfeltets aktører forstår skolens oppdrag, og hvordan opplæringstradisjonen kan tilpasses den aktuelle samiskspråklige konteksten. Det fører til spørsmål om hva samisk skole er, og hva som kjennetegner kunnskapsoverføring i en samisk tradisjon. Man har åpnet seg for at det er andre måter å gjøre det på – og et første skritt er å frigjøre seg fra majoritetens skoletradisjon.

Hirvonen (2004) har gjennomført en evalueringsundersøkelse av implementeringen av L97S og har i den forbindelse stilt samiske lærere spørsmål om hva en samisk skole er. Hirvonen har samlet svarene i fire hovedpunkt. Det første er svar som karakteriserer samisk skole gjennom bruk av samisk språk. Den andre type svar vektlegger det multikulturelle og multispråklige ved samisk skole. De to neste punktene refererer til inkludering av lokalmiljøets livsbetingelser i en tverrfaglig opplæring og en styrking av en holistisk tekning. Det er stor enighet om

prinsippene, og en har frigjort seg fra en tradisjonell tekning om skole på et overordnet nivå, men man vet ikke helt hvordan dette skal gjøres i praksis. På det praktiske og tekniske området er en fortsatt bundet til den nasjonale skoletradisjonen.

I den praktiske skolehverdagen er valgene basert på lærerens skjønn. I den grad læreren problematiserer sitt eget skjønn, blir det klart at læreren ser at det finnes alternative handlingsmåter. Å se alternative handlingsmåter er grunnleggende for lærerens kritiske refleksjon i drøfting med kollegaer og andre aktører. Sentralt i Carr og Kemmis (1986) strategiske perspektiv er at lærerne bygger sin egen opplæringsteori ved kritiske refleksjoner over egen praksiskunnskap. Carr og Kemmis ser på lærernes praksiskunnskap som allsidig i den forstand at den inneholder både commonsense kjennskap til praksis, ”folkelig visdom”, ferdighetskunnskap, kontekstuell kunnskap, profesjonskunnskap, utdanningsteori og teori om moral og filosofi. Noe av dette er taus kunnskap som det er nødvendig å analysere for å gjenvinne eller konkretisere for å overskue konsekvensene av kunnskapen. Carr og Kemmis hevder at en kritisk analyse bare er mulig når teori og praksis kan problematiseres gjennom refleksjon og revurdering: *.....taking theories too much for granted leaves us at the mercy of yesterday's good ideas* (Carr og Kemmis 1986: 43).

Carr og Kemmis har problematisert hva som gjelder for ”kunnskap”, og i utdanningsforskning må oppmerksomheten rettes mot sosiale prosesser i den aktuelle utdanningskonteksten. Praksis endres gjennom den måten den blir forstått på. Dette skjer gjennom kommunikasjon mellom de involverte aktørene og hvordan disse forstår seg selv og sin situasjon, med andre ord er hensikten en omforming av måten å tenke på ved en kritisk eller konstruktiv tilnærming gjennom bevisstgjøring i det forskende partnerskapet. Den felles konteksten i mitt prosjekt er barn/informanter i samisk skole med samisk som førstespråk i lokalsamfunn dominert av norsk språk. Det er imidlertid underkontekster. Samisk språk har ulik plass i de ulike familiene, slektene og nabolag. Hver families hverdag har mange felles trekk, men er også forskjellig ut fra foreldrenes arbeidssituasjon og forståelse av/evne/mulighet/overskudd til å skape minoritetsspråklige arenaer i hverdagen. En kan trekke fram lignende forskjeller i underkontekster innenfor skolens rammer. Skoleledelsens prioriteringer, skolens struktur, ytre og ressursmessige rammer, kollegaenes og foreldrenes forståelse og støtte er sider ved opplæringskonteksten. Forskeren er gjerne den som har avsatt tid, har god tilgang til relevant faglitteratur, en viss erfaring i å reflektere over teoretiske perspektiv på læring og prinsipper for endring av praksis og opplæringsmodeller – det praksisfeltet generelt noen ganger betegner som skrivebordspedagogikk, underforstått med liten relevans til den praktiske virkeligheten. I det forskende partnerskapet skal disse aktørene møtes og gå gjennom en krevende sosialiseringsprosess hvor

intensjonen er å arbeide seg gjennom motsetninger i tenkning og sosiale handlinger fram til et felles grunnlag for deltakende (aksjons)forskning.

I den sosiale vitenskapen er fokus på omforming av bevissthet og på frigjøring gjennom endring av holdning. Selvreflekterende kritiske prosesser er nødvendig for at praktikeren skal kunne informere seg selv om de nødvendige handlinger i egen praksis. Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig i følge Carr og Kemmis, hvis målet er å endre praksis. En forskning i og for utdanning må ha som mål å omforme situasjonen gjennom felles aksjon hvor omforming av holdninger er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Forskerens rolle i sosial vitenskap er å være en "kritisk venn" som bistår aktørene i omformingsprosessen. I aksjonsforskning er målet helt klart å aksjonere for å gjøre bedre, og forskeren involveres direkte i forskningen som aktør i en strategisk aksjon. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å forklare aktørenes intensjoner, perspektiver og verdier eller deres forståelse; endring oppnås ikke uten en engasjert forståelse hos de deltakende aktørene. Carr og Kemmis understreker at aksjonsforskerens intensjon er å forbedre praksis gjennom sin forståelse av hvordan aktørenes egen praksis er sosialt konstruert og historisk forankret. Det aktive perspektivet skiller aksjonsforskeren fra forskere innenfor det fortolkende perspektivet i sosial vitenskap.

Carr og Kemmis samler enkelte tråder ved å oppsummere noen forskertradisjoner. Dette gjør de ved å si at en positivistisk utdanningsforsker ofte er opptatt av å beskrive som en "objektivist" ved å vektlegge objektiv status for kunnskap som noe uavhengig av observatøren. Den tolkende utdanningsforskeren er en "subjektivist" som vektlegger den subjektive forståelsen til aktørene som grunnleggende for tolkningens sosiale realiteter. Aksjonsforskeren på sin side adopterer et dialektisk rasjonalitetsperspektiv. Aksjonsforskeren har dermed erkjent at det er "objektive" sider ved enhver sosial situasjon som det enkelte individ ikke har kontroll over. Skal individets måte å handle på endres, er det nødvendig å rette oppmerksomheten mot det som begrenser individets handlinger. Aksjonsforskeren har også erkjent at individets subjektive forståelse av situasjonen kan arte seg som en begrensning av handlingsmuligheter. *The action researcher attempts to discover how situations are constrained by "objective" and "subjective" conditions, and to explore how both kinds of conditions can be changed* (Carr og Kemmis 1986:183).

Den sosiale og historiske konteksten har betydning for individets tanker og handlinger, samtidig som individets tanker og handlinger påvirker den samme sosiale og historiske konteksten. Forholdet mellom individ og samfunn kan sees på samme måte som forholdet mellom teori og praksis, og dette doble perspektivet er sentralt i forståelsen av aksjonsforskningens deltakende og samarbeidende selvrefleksive prosesser. Carr og Kemmis beskriver dette som en dialektisk retrospektiv analyse og prospektiv aksjon som en spiral i selv-refleksjonen.

Refleksjonen er retrospektiv på aksjonen og prospektiv på nye planer. Carr og Kemmis' selvreflekterende spiral har bånd både til rekonstruksjon av fortiden og konstruksjon av fremtiden i løsning av praktiske problemer, og deres bruk av begrepet "refleksjon" svarer til Søndén's (2002) definisjon av "ekte" refleksjon; ikke bare en grundig gjennomtenkning av det som er, men noe som er på vei mot noe nytt. I denne forståelsen av refleksjon veves gammelt og nytt sammen til noe overskridende i en nytolkning av situasjonen.

### **9.3 Aksjonsforskning – profesjonelt arbeid, utviklingsarbeid eller vitenskap**

I følge Kalleberg (1992) er det meste av det som kalles aksjonsforskning profesjonell virksomhet. Hva er så kjennetegnet på profesjonell virksomhet versus forskning relatert til en utdanningskontekst? *Kunnskap* er et nøkkelord som er sentralt både innenfor profesjonell virksomhet og forskning, men ikke nødvendigvis samme form for kunnskap. I en aristotelisk tradisjon må kunnskap forstås som viten, innsikt og forståelse (Johannessen 1999). Dette er en teoretisk kunnskap som ikke er tilstrekkelig for praktisk-pedagogisk arbeid. I profesjonell pedagogisk virksomhet er handlingsperspektivet viktig, og ferdighet blir da også et nøkkelord, forstått som dyktighet og kyndighet i utøvelse av kunnskapen. Hovedutfordringen i grenseoppgangen mellom profesjonelt arbeid og forskning må da ligge i forståelse av hva forskning er. Sentralt i forskerens rolle i et aksjonsforskningsperspektiv er å bistå i undersøkelse av forskningsprosjektets hvorfor og i utvikling av prosjektets hvordan.

Kunnskapsområdet vil selvsagt variere etter virksomheten. Når det gjelder profesjonelt arbeid innenfor opplæring, har det over år skjedd en teoretisering i lærerutdanningen i den hensikt å gi framtidige profesjonsutøvere et kunnskapsgrunnlag som basis for refleksjoner over praksiserfaringenes hvorfor- og hvordan-spørsmål. Både i utdanningen, i utdanningens relasjon til praksisfeltet og i møtet mellom forsker og praksisfelt i felles forskningsprosjekt, ligger det en spenning mellom ulike typer kunnskap. Forskeren møter med sin teoretiske kunnskap som er abstrahert fra de fenomenene som teorien omhandler. Når Kvernbekk (2005) beskriver abstraksjonsprosessen fra fenomen til teori, sammenligner hun det som skjer når en skal tegne et kart. I prosessen fra landskap til kart må mange detaljer utelates. En må velge detaljer som kan samles inn og vurdere hvilke av disse som skal ansees som sentrale. I denne prosessen med utvikling av teori utelates det unike og situasjonsbestemte mens det som er felles for mange individuelle tilfeller står igjen. Teoriens beskrivelse av fenomenet vil dermed ikke være bokstavelig sann. Det er avgjørende å vite hvilke konsekvenser dette får for troverdigheten når teori anvendes til å beskrive, forstå, forklare og predikere. I det profesjonelle arbeidet skal teorien anvendes i ulike kontekster. Profesjonsutøverens evne til å

vurdere teoriens relevans i den aktuelle konteksten er avgjørende for profesjonaliteten i arbeidet.

På den andre siden står den praktiske kunnskapen der personlig erfaring og eksempler er den dominerende delen av kunnskapsgrunnlaget. Kyndighet/-dyktighet/ferdighet i undervisning kan ikke tilegnes bare gjennom studier. Den konstitueres i handling, deler av den kan være verbal eller taus, men med evne til å vurdere og utføre ting i praksis. Molander (1992) skisserer *kunnskapsforming* som et nytt begrep for kunnskap, om enn som et uferdig begrep. Det er et interessant begrep i forhold til aksjonsforskning. Molanders poeng er at kunnskap viser til noe avsluttet, mens kunnskapsforming viser til noe i utvikling. Også Polany (1983) framhever det skapende og dynamiske ved kunnskap framfor produktet når han bruker *knowing* framfor *knowledge*. Kunnskap og forståelse står og faller sammen, sier Molander videre, og begge deler er alltid uferdige. Kunnskapsforming er kollektivt på samme måte som språk og praksis. Det er viktig og nødvendig at kunnskap i et opplysningsperspektiv er kritisk, hvis ikke risikerer en at praksis går over til å bli ritualer. Også dette er et viktig poeng i aksjonsforskning. Den ikke-verbaliserte tause kunnskapen må bevisstgjøres gjennom refleksjon og verbaliseres i den type forskning som aksjonsforskning er, men det utelukker ikke ...*that we can more than we can tell* (Polany 1983:4). Molander (1992) gjør et poeng av at selv om ikke alle sider ved kunnskapen kan beskrives, så er det noe som kan verbaliseres. Utfordringen er å finne ut hva som kan beskrives, selv om beskrivelsen ikke vil være identisk med den handling som beskrives. Molanders poeng er at ord vanligvis ikke er tilstrekkelig til å overføre kunnskap til andre. Han foreslår derfor at i stedet for å snakke om at det er umulig å beskrive erfaringsbasert kunnskap; i dette prosjektet opplæring i en minoritetsspråklig kontekst, skulle oppmerksomheten heller rettes mot den utømmelige virkeligheten og kunnskap som er en del av virkeligheten. Den tause kunnskapen som Schön (2000) beskriver som iboende intelligente handlinger i know-how; en kunnskap som ikke kan formuleres og ikke har noe teoretisk utgangspunkt, kan ikke undersøkes gjennom aksjonsforskning. Tilnærmingen i dette prosjektet er derfor ikke egnet til å undersøke alle sider ved lærernes tause undervisningskunnskap eller mødrenes tause kunnskap om tospråklig og tokulturell oppdragelse.

Den teoretiske kunnskapens styrke er at den er generell, og dens svakhet er at den ikke kan anvendes i en konkret situasjon uten kontekstuell kunnskap. I en profesjonell virksomhet må profesjonsutøveren mestre å relatere den teoretiske kunnskapen til praksis og praksis til teorien. Profesjonell virksomhet i opplæringen forutsetter for det første at læreren som profesjonsutøver er i stand til å gjennomføre en målrettet undervisning med relevante aktiviteter. For det andre hører det med til den profesjonelle lærervirksomhet å kunne fortolke og analysere de planene som finnes for virksomheten, og kunne ta fornuftige avgjørelser for

den praktiske virksomheten ut fra planene. Det tredje kompetansenivået gjelder både en begrunnet gjennomføring av undervisningen og kompetanse i å delta i forskningspraksiser (Dale 1999). De tre nivåene i Dales didaktiske modell forutsetter hverandre, og hos Dale er forskningspraksis en del av den profesjonelle virksomheten.

Carr (1986) gjør en distinksjon mellom teori som tar opp ”filosofiske” eller teoretiske spørsmål om utdanning, og teori som har utgangspunkt i ”ikke-filosofiske” spørsmål – med andre ord teori om hvordan teori kan relateres til praksis. Carr argumenterer for teori om teori og praksis. Kvernbekk (2005) argumenterer for en annen løsning på teori–praksis dilemmaet i utdanning. Hun gjør et skille mellom teori og anvendelse av teori. Dermed kan Kvernbekk argumentere for at teoriens relevans for praksis ligger i brukerens hensikt med å ta teorien i bruk, ikke i teorien selv. Samme teori kan dermed brukes til ulike forhold, men relevansen er avhengig av brukerens kunnskap om konteksten. Verken Carr (1986) eller Kvernbekk (2005) trekker i tvil profesjonsutøverens behov for teoretisk kunnskap.

Kort oppsummert kan en si at forsker og praktiker møtes i aksjonsforskningen med ulike former for rasjonalitet, forstått som ulike begrunnelser for forholdet mellom forskningens mål og handling. En handling er rasjonell når den representerer den beste måten å realisere et mål på. Forskeren har teoretisk kunnskap som er anvendbar i en slik vurdering. Profesjonsutøveren, i dette tilfelle lærerne, har både teoretisk kunnskap fra sin profesjonsutdanning, og den teoretiske oppdatering eller videreutvikling de har foretatt i egen regi, og praktisk erfaring fra sin læregjerning. Spørsmålet er i hvor stor grad lærerne har opplevd den teoretiske kunnskapen som relevant og tatt den i bruk i sin lærerpraksis. I det forskende partnerskapet er det foreldrene som gruppe som representerer ikke-profesjonen. Det er imidlertid foreldrene som har den mest omfattende kunnskap om sine barn. Mødrene i prosjektet har sine profesjoner, men da fra andre områder, og noen er også lærerutdannet. Viktig i møtet mellom forsker og praktiker er den felles refleksjon som foregår i dialogen dem i mellom.

Verbalisert kunnskap er avgjørende for å kunne delta i felles refleksjon over et problem eller det fenomenet som skal belyses, om det dreier seg om utviklingsarbeid, profesjonell virksomhet eller forskning. Logg med underveisrefleksjoner for alle aktører, og felles refleksjon på prosjektmøtene med utgangspunkt i loggen, var da også den viktigste arbeidsmetoden i prosjektet. Hva er det da som mangler siden Kalleberg (1992) ekskluderer profesjonell virksomhet fra aksjonsforskning? Han peker på at all forskning krever vitenskapelig begrunnede spørsmål; spørsmål som peker utover eksisterende kunnskap og i retning av kunnskap som kan være nyttig, i denne sammenheng nyttig i forhold til utdanning og opplæring. I løpet av forskningsprosessen stilte profesjonsutøverne

denne type spørsmål, f.eks. om forholdet mellom tradisjonell samisk barneoppdragelse og moderne utdanning. Begrunnelsen var riktignok ikke vitenskapelig, men praktisk. Det er vanskelig å se at det skulle være avgjørende for skillet mellom forskning og profesjonelt arbeid.

Et neste krav til forskning er systematisk dokumentasjon av forskningsprosessen. Denne dokumentasjonen må inneholde en grundig redegjørelse for de begreper og modeller som er brukt, og for empirisk forskning, kriterier for valg av informanter og metoder for innsamling av relevante data. Det skal så gjøres rede for argumentasjon, begrunnelser og konklusjoner med tiltak som kan endre den aktuelle situasjonen. Et forskningskriterium er at det er samsvar mellom de ulike delene i forskningsprosessen.

Her nærmer vi oss en kjerne i Kallebergs skille mellom profesjonelt arbeid og forskning og Tillers (2000) skille mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Det synes å være en generell erfaring i aksjonsforskning at det er vanskelig å få praksisfeltets aktører til å produsere dokumenterende og reflekterende tekster (Haagensen et al. 2004). Kalleberg holder opp et absolutt kriterium for forskning, og det er at sluttproduktet er en offentlig tekst som kan vurderes av andre forskere. Resultater arbeidet i en intern rapport eller en offentlig utredning, kvalifiserer det ikke som forskning selv om rapporten fyller de andre kriteriene. Forskeres gjensidige kontroll av hverandres rapporter fungerer som et godkjenningsstempel, og først da er det forskning.

Også Carr og Kemmis (1986) stiller svært strenge krav til det de er villige til å akseptere som aksjonsforskning. Deres krav gjelder aktørenes refleksjon over forholdet mellom de tekniske sider ved opplæringen (forstått som ”overføring” av kunnskap) og praktiske sider (forstått som sosiale læringsprosesser) ved opplæringssituasjonen og hvordan disse gjensidig påvirker hverandre. Fokus på *bare* de tekniske eller praktiske sidene ved opplæringen, definerer de ikke som ekte aksjonsforskning. Aktørenes kritiske refleksjon må rettes både mot de tekniske og praktiske sidene ved læring i den hensikt å aksjonere for endring. Det frigjørende elementet for praktikerer ligger i refleksjonen over den strategiske tilnærmingen der begge typer rasjonalitet kombineres med intensjonen om å skape noe nytt. Dette er et særdeles viktig poeng i en minoritetskontekst, og ikke minst i et urfolksperspektiv der frigjøring fra majoritetens dominans er sentral. Når det i prosjektet stilles spørsmål om hva hjem, skole og forsker kan gjøre sammen for å endre den aktuelle situasjonen, er det en situasjon som ikke opptar en enspråklig majoritet i særlig grad. Carr og Kemmis løfter aksjonsforskning til et ideelt nivå når de sier at det er praktikerer som har førstehåndskjennskap til praksis, og derfor er det bare praktikerer som kan studere praksis. Aksjonsforskning kan derfor ikke bli annet enn forskning på egen praksis. Dette kravet ekskluderer svært mye av den forskningen som i dag framstår som aksjonsforskning. En slik forutsetning for



aksjonsforskning ville kreve en annen vektlegging i profesjonsutdanningen og andre ressursmessige rammebetingelser i profesjonsutøvelsen. Kalleberg (1992) på sin side kritiserer Carr og Kemmis for at de i *Action Research* skriver om aksjonsforskning uten referanse til krav om skriftliggjøring av resultatene gjennom publisering for forskersamfunnet. Han holder i tillegg fram at i samfunnsfaglig forskning er, eller burde i hvert fall være, et tilleggskrav om forskningsformidling til "allmennheten" som en del av folkeopplysningen. Det er imidlertid ikke et enten – eller. Kravet om en offentlig vitenskapelig tekst holder Kalleberg fram som ufravikelig.

#### **9.4 En konstruktiv tilnærming til felles aksjon**

I et konstruktivt forskningsopplegg stilles det spørsmål om hva aktørene kan eller bør gjøre for å omforme eller bedre en sosial situasjon. I det aktuelle aksjonsforskningsprosjektet er spørsmålet rettet mot hva skole, hjem og forsker i fellesskap kan gjøre for å styrke de språklige forutsetningene for tilegnelse av lesekompetanse hos en gruppe elever. Tre tilnærminger er mulig; en varierende, en imaginær eller en intervenserende tilnærming. I den varierende tilnærmingen søker aktørene etter de gode eksemplene i den variasjonen som finnes. I forskningslitteraturen er det eksempler på ulike måter å organisere opplæringen for å oppnå funksjonell tospråklighet. Baker (2003) og Øzerk (2006) gir begge gode oversikter både over modeller og resultater i forhold til opplæringens mål. Det er naturlig å stille spørsmål om det er aktuelt å revurdere de valg som er gjort for informantene i dette prosjektet på bakgrunn av resultatene som er beskrevet i avhandlingens andre del. Kan man i litteraturen finne andre modeller som er prøvd ut i kontekster som er mer sammenfallende med kontekstene for de skolene som er med i dette prosjektet? En varierende tilnærming åpner for å reflektere over opplæringsmodeller i den aktuelle situasjonen, men også over gode eksempler der oppmerksomheten rettes mot endring av språklig kontekst utenfor skolearenaen.

Det kan tenkes at den aktuelle situasjonen er av en slik art at det er vanskelig å finne eksempler som kan danne utgangspunkt for refleksjonen. Det er da aktørenes imaginære kapasitet utfordres. Hvordan kan man skape nye, flere og mer varierte minoritetsspråklige domener? Kunnskap og kreativitet ble utfordret i eget prosjekt for å forstå og se mulige løsninger i den aktuelle situasjonen og som inspirasjon til konstruksjon av ny kunnskap. Det er noe unikt i enhver kontekst som utfordrer kreativ tenkning. Det som synes forskjellig i den aktuelle konteksten sammenlignet med det som er framtrødende i litteraturen, er at majoritetsspråket ser ut til å være informantenes sterkeste språk, men at minoritetsspråket velges ut fra et språkbevaringsperspektiv i lokalsamfunnet, og hvor etnisk identitet er en viktig side ved dette. Erfaringene fra Wales har mange felles trekk med erfaringene i de samiske samfunnene. Det gjelder kampen for språklige rettigheter på stadig

flere domener og muligheten til å velge en enspråklig opplæringsmodell for å oppnå funksjonell tospråkighet. Foreldre og lærere i prosjektet har observert bruk av minoritetsspråket på domeneene hjem, fritid og skole. På prosjektmøtene ble erfaringene lagt fram, og aktørene utfordret hverandre på en overskridelse av egne erfaringer ved kreativ kombinasjon av erfaringer og ny kunnskap. Den tredje innfallsvinkelen til en konstruktiv tilnærming til felles aksjon, er en intervensjon hvor forskeren går inn som en aktør sammen med aktørene i praksisfeltet. Min aksjon som forsker var knyttet til prosjektmøtene, ikke til aktiv deltakelse på domene hjem eller skole. Min intervensjon gjaldt samarbeidet mellom skole og hjem i forhold til samarbeidsområder, samarbeidsroller og samarbeidsformer.

Med utgangspunkt i Kallebergs (1992) grenseoppgang mellom profesjonelt arbeid eller utviklingsarbeid og forskning, har enten praksisfeltets aktører og forskeren ulike roller i aksjonsforskningen, eller så må også praksisfeltets aktører produsere forskningsbaserte tekster. Det har vist seg å ikke være så enkelt. Tiller (2000) finner det hensiktsmessig å skille mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Begge former hører inn under den konstruktive samfunnsvitenskapen som har som intensjon å finne nye løsninger på de utfordringene som aktørene står overfor. For både aksjonslæring og aksjonsforskning er det et krav om grundighet og systematikk i arbeidet med å utforske for å endre en situasjon. På den andre siden må aktørene kunne forandre sin forståelse av situasjon for å kunne endre den – aktørene må med andre ord gjennomgå en frigjøring fra rutiner, vaner og ubevisste tradisjoner (Tiller 2000). Gjennom endring av tanke- og handlemåter vil praksissituasjonen bli tydeligere og handlingsgrunnlaget bedre for praktikerne.

Tiller (2000) lanserer læringstrappa når han skal illustrere forskjell mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Læring kan starte med løst prat og undring over erfaringer og interesse for alternative handlingsmåter. Neste trinn er en organisering av erfaringene der man setter seg mål, definerer innhold og arbeidsmåter, arbeider systematisk og man evaluerer resultatet. Det tredje trinnet er å koble erfaringene til kategorier som igjen kobles til hverandre, og som så knyttes til teori. De ulike trinnene representerer ulike refleksjonsnivå og viser veien fra aksjonslæring til aksjonsforskning

Forskerens konkrete intervensjon er den del av forskningsopplegget i en felles konstruktiv tilnærming som forstås som aksjonsforskning. I den felles aksjonen skjer det et bytteforhold mellom praktiker og forsker. Tiller foretar en ansvarsfordeling der forskerbegrepet reserveres for forskeren og læringsbegrepet for praktikerne. Styrken i aksjonslæringen er at praktikerne styrer oppmerksomheten i en ny retning og gjør bruk av kunnskap som allerede er i organisasjonen, og dermed generer læring ut av erfaringene. Praksistradisjon og ubevisste holdninger og verdier bevisstgjøres gjennom en analyse av egen hverdag. Hva er det som faktisk skjer, og hva tror vi skjer? Aksjonslæring ligger nært opp til innovasjon.

Forskerens oppgave er å formulere meta-spørsmål; hvorfor-spørsmål relatert til forholdet mellom mål og innhold, arbeidsmåter og lærestoff og forbindelsen mellom egen rolle, visjoner og rammer. Det krever at forskeren både forstår det praktikerens forstår, og hva praktikerens ikke forstår.

Kvaliteten på forskningen er avhengig av samspillet mellom forskeren og praktikerne som medforskere. Medforskerne opererer ofte innenfor andre ressursrammer for forskningen enn det forskeren gjør. Forskningsresultatet er avhengig av medforskerens tid, interesse for å oppdatere seg på faglitteratur og vilje til systematisk innsamling av observasjoner og deltakelse i refleksjoner. Dette er en utfordring for forskeren, ikke minst ut fra idealet om et felles ansvar for forskningen, at den skal drives fram av aktørene i praksisfeltet og deres behov. Aksjonsforskningens primære verktøy er å ta vare på observasjoner, handlinger og refleksjoner gjennom å skrive dagbøker og logg og den reflekterende dialogen mellom de ulike aktørene. Notatene fra dagboken og loggen er det materialet som danner grunnlaget for refleksjonene. Det er helt avgjørende at forskeren får tilgang til de refleksjonene som de ulike aktørene gjør, nettopp fordi det er refleksjonene som er forutsetningen for en analyse av datagrunnlaget.

Alvesson et al. (2004) understreker at det ikke er valg av metode, kvalitativ eller kvantitativ, men ontologiske eller epistemologiske valg som er bestemmende for god vitenskap. I kvalitativ forskning poengteres det at kunnskap ikke kan sees isolert fra forskeren. Begrunnelsen fra kvalitativ forskning er at kunnskap er en konstruksjon av data, og data blir da både et resultat av tolkning samtidig som de samme dataene danner grunnlag for videre tolkning. Kultur, språk og sosiale konvensjoner påvirker relasjonen mellom empirisk virkelighet og forskningsresultat.

På hvilken måte kan jeg forholde meg til dette i mitt forskningsprosjekt? I minoritetskulturer er en vår på det å "bli forsket på" av representanter for majoritetskulturen. I hvilken grad og på hvilken måte ideologiske og kulturelle forhold både i fortid, nåtid og i tanker om framtid påvirker de dataene jeg får tilgang til, er ikke mulig å kontrollere. Dataene vil ikke være verdinøytrale. Refleksjon blir derfor et nøkkelord som viser den komplekse forbindelsen mellom prosessen som produserer kunnskap, de ulike kontekstene i disse prosessene og involveringen til forskeren (Alvesson et.al. 2004). Prosjektet krever en refleksjonsprosess der oppmerksomheten rettes mot måten språklige, sosiale, ideologiske og teoretiske element veves sammen i utvikling av kunnskap.

I den reflektive forskningen ser en med skepsis på en tekst som gir seg ut for å være en "speiling" av forbindelsen mellom empiri og forskningsresultat. Refleksjon over tolkning av tolkingen er nødvendig. Refleksjon er å gi oppmerksomhet til ulike sider i forskningsprosessen; "objektet" det forskes på og med, forskeren og den sosiale og ideologiske og kulturelle konteksten uten å la noen av dem

dominere. Her er det utfordringer på ulike områder. F.eks. kan ”objektet” oppleves som tabu, i det minste svært provoserende, hvis det blir reist kritiske spørsmål angående konsekvensene av valgmuligheter som en minoritet har tilkjempet seg retten til etter generasjoner med språklig, kulturell og politisk undertrykkelse. I en slikt situasjon blir det ikke minst viktig også å rette oppmerksomheten mot forskerens forforståelse, den teoretiske tradisjonen forskeren står i og egen kulturell ballast. Forskeren kan risikere at både de spørsmålene som stilles og tolkningen av den empiri som forskeren får tilgang til, enten blir sett på som naiv eller som uttrykk for makt. Et viktig tema i tolkningsarbeidet og arbeidet med å produsere forskningsrapporten, blir derfor å synliggjøre hvordan de ulike kontekstene setter sitt preg på tolkningen. Bjørndalen 2004<sup>96</sup> beskriver problemet med gyldighet i praksisorienterte forskningsprogram. Objektive konklusjoner i absolutt forstand er ikke aktuelle. Den beste måten å konstruere forskningsdesign på, er derfor å sette sterke krav til å synliggjøre egen refleksivitet.

Alvesson et al. (2004) beskriver fire element i refleksiv forskning hvorav tre trekkes fram i denne sammenheng. Det er for det første dataorientering. Hvilke empiriske teknikker og prosedyrer følges? Svaret på spørsmålet er, i hvert fall delvis, avhengig av hvordan forskeren forstår innholdet i begrepet "data". Er data (resultatene fra leseobservasjonene) byggesteiner eller veivisere i forskningen? Eller ser en på det empiriske materialet som noe som åpner for en større usikkerhet? Er det empiriske datamaterialet grunnlaget for tolkning, eller er empirien et resultat av konstruksjoner av tolkning? I kvalitativ forskning ser en ikke på data som teori-frie, heller ikke i dette prosjektet, tvert i mot ses data som teoriimpregnerte. En sterk fokusering på empiriske teknikker og prosedyrer for innsamling av data, indikerer et behov for å etterligne kvantitative metoder i den kvalitative forskningen. Dette er berørt i drøftingen i kapittel 6 om prosjektets deskriptive-analytiske del. Alvesson et al. mener at for stor oppmerksomhet mot metoder, kan ta oppmerksomhet fra tolkningsprosessen. Ut fra aksjonsforskningsperspektivet kan man si at denne frykten er ubegrunnet.

Det neste elementet som Alvesson et al. retter oppmerksomheten mot, er tolkning av det empiriske materialet. Det er først og fremst en interaksjon med empirien. Det kan være å få tak i og avklare misforståelser og tvetydigheter og forskerens innflytelse, men det er også å få tak i den underliggende meningen. Resultatet av forskningsprosessen er ikke "rene" data, men data preget av forskerens forståelse. Tolkning og forståelse knyttes dermed til empati, til forskerens evne til å sette seg inn i forskningsobjektets sted og på den bakgrunn forstå betydningen av handlingen eller mangel på handling.

---

<sup>96</sup> Primærkilde er Lather, P. og Lather, P. (1991): Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern.

I de sekundære tolkningene må forskeren prøve å trenge inn i subjektets begreper, ideer, verdier og motiv. I den hermeneutiske tolkningen leter en etter f.eks. skjevheter og avhengighet, motiv og emosjonelle dimensjoner. Det fører inn i en diskusjon basert på dikotomien subjekt og objekt. Målet i den hermeneutiske diskusjonen har vært å gi en overbevisende forbindelse mellom oppfatningen til forskeren og tolkningen av noe objektivt utenfor forskeren. I hermeneutikken har det skjedd en dreining fra problematikken rundt forholdet mellom forskeren og forskningsobjektet, og mot en hermeneutisk sirkel som består av en forforståelse, som fører videre til en utvidet forståelse, som igjen blir en forståelse for neste stadium. Men hvordan kommer man inn i den hermeneutiske sirkelen? Det kan tenkes at spørsmålet da blir: Hva betyr fenomenet? Hva er årsaken til fenomenet? Tolkningen krever kreativitet som om en skal løse en gåte.

Intersubjektiviteten rommer en felles forståelse og et felles språk, og dette åpner for en mulighet for å snakke om erfaringer. Begrepene "etisk" (fra fonemic) beskriver et ytre perspektiv, mens "emisk" (fra fonemic) beskriver et indre perspektiv (Gudmundsdottir 1992). Etisk representerer forskerens distanse til sine partnere i forskningsprosessen. Når forskeren inntar dette perspektivet, betraktes det aktuelle fenomenet med et teoretisk utgangspunkt og en foreløpig problemstilling som styrer oppmerksomheten. I møtet med medforskerne prøver forskeren å ta de andre aktørenes emiske perspektiv, det indre perspektivet. Dette kan bare skje gjennom innlevelse og tolkning som gir grunnlag for å danne arbeidshypoteser i tolkningen. Resten av forskningsprosessen består i å veksle mellom et etiske og emiske perspektiv (op.cit.). Forskningsspørsmålet tolkes ved hjelp av de ulike arbeidshypotesene som utvikles i vekslingen mellom etisk og emisk, som igjen tolkes ut fra helheten. I en slik prosess er forskeren sitt eget forskningsinstrument. Det emiske perspektivet er avhengig av kvaliteten på interaksjonen mellom forsker og medforskere. En slik prosess aktualiserer spørsmål om aksjonsforskerens sosiale rolle og påvirkning på prosessen. Forskerens rolle kan variere fra fullstendig deltaker til fullstendig observatør. Aksjonsforskeren vil vanligvis bevege seg mellom deltaker- og observatørrollen avhengig av hvor forskeren er i forskningsprosessen. Bjørndalen (2004) argumenterer for fleksibilitet i forståelse av forskerens bevegelse mellom mange mulige plasseringer i kombinasjoner med grad av involvering.

Det tredje elementet i den refleksive forskningsprosessen er de politiske og ideologiske trekkene ved forskningen. Dette er et relevant punkt i det aktuelle forskningsprosjektet. Selvbestemmelse over kulturelle og språklige spørsmål er en gjenvinnelse av tap påført av tidligere fornorskningsspolitikk. Språklig vitalisering og foreldrenes rett til valg av opplæringspråk i skolen er en del av den politiske og ideologiske konteksten til prosjektet. Også forskeren er til enhver tid en del av den historiske og kulturelle konteksten og har en forutforståelse av de kulturelle,

politiske og språklige aspektene som berøres i prosjektet. Enhver tolkning inkluderer alle de tre tidsaspektene: fortid, nåtid og framtid. Forskerens verden er derfor alltid ladet med teori og er en del av sin tids perspektiv og bakgrunnskunnskap (Alvesson et al. 2004). Kan det da i det hele tatt være mulig å trekke noen konklusjoner ut fra et slikt syn? Mottrekket er at forskeren gjør sine perspektiv gjennomsluktige gjennom refleksjon.

Kjernen i den refleksive tilnærmingen til tolkningsprosessen er en bearbeiding av det empiriske materialet som innebærer en bevegelse over flere nivå som hermeneutisk, kritisk og teoretisk. Alvesson et. al. (2004) har inkludert i begrepet refleksjon et bredere og mer sammensatt område for refleksjon. *In our terminology, research and methodologies strongly emphasizing one particular aspect are thus reflective in a specific way, but not reflexive* (Alvesson et al. 2004:248). Ordet *refleksjon* brukes om refleksjon knyttet til en metode eller nivå av tolkningen. *Refleksiv* derimot brukes om refleksjon på minst to nivå som påvirker og griper i hverandre.

## 10 FORELDRENE OG SKOLENS RELASJON TIL HVERANDRE

### 10.1 Innledning

I presentasjon av aksjonsforskning som forskningsstrategi ble det vist til Carr og Kemmis (1986) sine drøftinger av aksjonsforskning i en skolekontekst der aktørene er lærere i relasjon til hverandre. I mitt aksjonsforskningsprosjekt er aktørene foreldre, lærere og forsker i et samarbeid om utvikling av informantenes tospråklighet. Før jeg går videre og gjør rede for aksjonsforskningsprosjektet, vil jeg stoppe opp for å knytte noen kommentarer til skole-hjem samarbeid generelt. Samarbeidet har noen formelle føringer uttrykt i offentlige dokument. Det kan være bevisstgjørende å se samarbeidet mellom hjem og skole i forhold til ulike modeller som vektlegger ulike sider av foreldrenes og skolens relasjon til hverandre. I tillegg til en slik formell tilnærming har det vært opplysende å lese om praktiske erfaringer som andre foreldre og lærere har gjort, og få kjennskap til noen av de refleksjonene som foreldre, lærere og rektor i mitt eget prosjekt har gjort seg om samarbeid utenom dette prosjektet. Gjennom dette gjøres det rede for noen sider ved forholdet mellom visjon og virkelighet før erfaringene fra eget feltarbeid presenteres.

### 10.2 Formelle føringer for samarbeid

Samisk skole er underlagt de samme politiske føringene som norsk skole. Det framheves i Stortingsmelding nr. 14 (1997–98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen* at foreldrene er en ressurs, og skolen skal betrakte foreldrene som en likeverdig samarbeidspartner. Grunnskoleloven har som utgangspunkt at skolen skal bistå foreldrene i oppdragelse og opplæring:

*Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmenn-kunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn (Lov om grunnskolen § 1).*

Ut fra dette kunne en forvente foreldre som tok aktivt del i skolens gjøren og laden både på det sosiale og pedagogiske området. I lovformuleringen ligger det imidlertid en kime til spenning i forholdet mellom skole og hjem og som er relatert til foreldrenes pedagogiske mandat og skolens samfunnsmandat. Foreldreretten står sterkt, men Stortinget har gjennom lov og læreplan delegert og pålagt skolen et helhetlig og faglig ansvar. Her ligger det an til en interessekonflikt mellom hjem og skole allerede på intensjonsnivået. I Stortingsmelding nr. 30 (2003–04) *Kultur for læring* er det foretatt en rolleavklaring mellom hjem og skole i den hensikt å forebygge konflikter. Avklaringen av hjemmets og skolens ansvar er konkretisert i

en rekke kulepunkter. Det nevnes blant annet at foreldrene har ansvar for å se til at barna gjør lekser, men ikke å gi faglig hjelp. Skolen har ansvar for opplæringen og skal dokumentere og informere foreldrene om barnets læring og utvikling. Foreldrene har ansvar for oppdragelsen, men skolen skal støtte og lytte til foreldrene og samarbeide med foreldrene om skolens utvikling av innhold og virksomheten for øvrig. Kvalitetsutvalgets<sup>97</sup> arbeid med *Kultur for læring* hadde et tydelig skoleperspektiv. Det foreslo blant annet foreldrekurs der skolen skulle lære foreldrene hvordan de skulle bistå sine barn i læringsprosessen. Departementet ville imidlertid ikke gi nasjonale bestemmelser verken om intensitet eller innhold i samarbeidet. Skolene står dermed ganske fritt til å utforme sitt samarbeid med hjemmene.

### 10.3 Perspektiv på skole-hjem-samarbeidet

Erikson (2004) presenterer ulike modeller for samarbeid mellom hjem og skole i Sverige, og modellene er lett overførbare til norske forhold. Tre av Eriksons fire modeller (partnerskapsmodellen, brukerinnflytelsesmodellen og valgfrihetsmodellen) har en felles idé om likhet mellom aktørene og at samarbeid vil effektivisere profesjonsutøverens praksisutøvelse. Den fjerde modellen, seperasjonmodellen, har et annet perspektiv på hjemmets og skolens rolle i samarbeidet.

Erikson (2004) beskriver en partnerskapsmodell der intensjonen er at relasjonen mellom aktørene skal preges av samarbeid, involvering og deltakelse. Martinussen (2002) ville beskrevet dette som et interaksjonistisk perspektiv på de sosiale arenaene hvor utvikling av fellesskap foregår. Skolen har derfor hatt som oppgave å ta initiativ til å skape arenaer for møte mellom foreldre og lærere, og foreldre, barn og lærere. Intensjonen har vært en fordypning av samarbeidsrelasjonen ved at aktørene blir kjent med hverandre og utvikler trygghet i denne. Sosialdemokratiets likhetstenkning har vært en sentral inspirasjonskilde til partnerskapsmodellen. Foreldrene sees på som en ressurs og som likeverdige samarbeidspartnere. Begrep som partner, involvering og dialog kan imidlertid underkommunisere tendensen til ulikheter og konflikter (Reay 1999). Lærerkompetansen må utvides til å omfatte emosjonell forståelse og relasjonell kunnskapsformidling. Vincent (2000) stiller spørsmål om ikke partnerskap er mer ideal enn realitet. Nordahl og Skilbreis rapport (2002) fra den norske skolevirkeligheten tyder på at partnermodellen i hovedsak dreier seg om foreldrene

---

<sup>97</sup> Kvalitetsutvalget ble nedsatt av regjeringen i 2001 for å arbeide med nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. De la i 2002 fram delinstillingen NOU2002:10 *Førsteklasses fra førsteklasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. I 2003 la de fram innstillingen NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.



som leksehjelpere og arrangør av sosiale møteplasser, og ikke om et reelt samarbeid mellom likeverdige partnere.

Brukermodellen vektlegger foreldrenes rettigheter som samfunnsborgere og som en følge av dette; en rett til å delta i demokratiske beslutninger (Erikson 2004). I en demokratisk tenkning gir rollen som samfunnsborger rett til medbestemmelse i utdanningssystemet, og derfor vil denne rollen gi foreldrene en likeverdig rolle med den profesjonelle læreren. Gjennom demokratiske rettigheter til å delta i beslutninger får foreldrene en rådgivende rolle i utdanningssystemet.

I den tredje modellen som Erikson beskriver, vektlegges foreldrenes rolle som konsumenter eller kunder som har rett til å velge det beste utdanningstilbudet til sine barn. Valgfrihetsmodellen tar i bruk begrep fra markedstenkning og representerer en kursendring. Ikke bare i svensk skole, men også i norsk skole har det vært en økende tendens til å se på utdanning som et individuelt anliggende og i mindre grad som et statlig og felles anliggende. Motivene for ønske om valgfrihet kan være forskjellige. Erikson refererer argumentasjon fra markedstenkning med behov for effektivisering og til et liberalt-filosofisk perspektiv for å styrke mangfoldet i samfunnet. Mens brukerinnflytelsesperspektivet har en demokratisk begrunnelse, har valgfrihetsperspektivet individets frihet som mål.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring*, som ble lagt fram av Bondevik II-regjeringen, understreket at man ville sikre brukerinnflytelsen til foresatte i skolen. Samtidig ble det åpnet for større valgfrihet ved at departementet godkjente flere private skoler. Stoltenberg II-regjeringen har skjerpet kravene til godkjenning og dermed begrenset valgfriheten. Den offentlige skolen, tidligere betegnet som enhetsskolen og nå som fellesskolen, har hatt og har fortsatt en sterk posisjon i Norge. Det er imidlertid en økende middelklasse som setter krav om begrunnelser for arbeidsformer og som krever resultater. Det presser profesjonsutøveren til å begrunne og forsvare sin praksis. Brukerbetegnelsen er imidlertid problematisk fordi brukeren setter seg selv utenfor til tross for retten til å velge mellom ulike utdanningstilbud. Modellen åpner for en tenkning der "forbrukeren" står utenfor samarbeidet og kan kritisere "produktet" og krever at "produsenten" skal endre det. "Produsenten" på sin side kan utvikle et "produkt" som kan selges og må dermed innrette seg etter "avsetningsmulighetene" (Ravn 1999).

I dette bildet skiller separasjonsmodellen seg ut ved at den setter en tydelig grense mellom skolens og hjemmets oppgaver ved å skille mellom profesjonsutøverens og ikke-profesjonens roller i barns opplæring. Både foreldre og lærere ønsker det beste for barnet, men med ulikt innhold i det "beste". Gode foreldre opptrer støttende overfor barnet sitt, og lærerne sørger for en effektiv opplæring gjennom sin profesjonelle vurdering av det som skjer innenfor skolens rammer. Erikson (2004) sier videre at i denne modellen er lærerens oppgaver å

fokusere på barnets intellektuelle utvikling og vurdere barnets intellektuelle prestasjoner. Dette bør ikke sees som en motsetning til å ivareta barnets generelle trivsel på skolen og sørge for at barnet utvikler gode sosiale relasjoner til medelever og de voksne i skoleverdenen. Foreldrenes oppgave er å se på hele barnets utvikling. Foreldre og lærere har, etter separasjonsmodellen, grunnleggende ulike relasjoner til barnet. Det som binder foreldre og skole sammen, er gjensidige relasjoner og erfaringer med barnet (op.cit.).

Lokalmiljøet, som andre miljø, tildeler oss roller som gir muligheter og setter begrensninger. Konteksten påvirker de ulike aktørenes roller og aktørenes roller påvirker konteksten. Ut fra dette perspektivet er menneskelig samhandling i stor grad sosialt bestemt. Ut fra en slik tenkning vil den sosiale konteksten være med på å vedlikeholde den tradisjonelle foreldre- og lærerrollen hvor de to aktørgruppene har ulike mål og ulikt ansvar for barnets opplæring. Det kan være en forklaring på at relasjonen mellom skole og hjem har endret seg relativt lite til tross for ulike modeller for samarbeid gjennom tiden. Den profesjonalisering av barneoppdragelsen som har skjedd etter krigen, forsterker en tenkning om at foreldre og lærere har ulike roller i forhold til barnet (Holthe 2003). Ulike profesjoner tilbyr foreldrene kurs, opplysningsprogrammer og litteratur for å bli gode foreldre. En slik utvikling utfordrer samarbeidet mellom hjem og skole og antakelsen om at et tett skole-hjem-samarbeid er avgjørende for barnets utdanning, men gjør det likevel ikke til et samarbeid mellom likeverdige partnere.

I kommunens høringer i forbindelse med departementets forberedelse til Stortingsmelding nr. 30 (2003–04) *Kultur for læring* kom det fram at foreldrene ikke ønsket seg inn i en politikerrolle i samarbeidet med skolen. Både foreldre og departementet ønsket at foreldrene skulle innta en rolle som kan betegnes som en ”kritisk venn”. Det gir foreldrenes stemme vekt, men har samtidig rom for lærernes profesjonalitet. Det tilligger profesjonsutøveren å se hvordan ”klientens” situasjon eller problem skal forstås og hvilke løsninger som kan komme på tale (Vincent 2000). Foreldrenes rolle som kritisk venn åpner for felles refleksjon mellom foreldre og skole angående endringer av forståelse og holdninger, men ikke for felles aksjon ut fra en likeverdig rolle i et aksjonsforskningsprosjekt. Det forutsetter dialog, men en annen type dialog enn det som forventes mellom partnere der beslutninger skal tas i fellesskap og begge bære ansvaret for resultatet.

Ravn (1999) reiser spørsmål om lærernes profesjonalitet i samarbeid med foreldrene. Ravn sier at lærerholdninger til skole-hjem-samarbeidet er en av de store utfordringene til lærernes profesjonalitet i et postmoderne samfunn; et samfunn der tradisjonelle autoriteter ikke aksepteres uten videre. Asymmetrien i dagens samarbeid vil derfor utfordres fordi det er behov for en mer åpen dynamikk. Det sosiale klimaet får dermed større betydning for interaksjonen mellom foreldre og skole, og indirekte for barns læring.

#### 10.4 Visjoner og virkelighet i skole-hjem-samarbeidet

Nordahl (2000) har sett nærmere på skole-hjem-relasjonen i åtte kommuner i forbindelse med et informasjons- og evalueringsprosjekt i regi av det nasjonale foreldreutvalget for grunnskolen (FUG). I forkant av FUGs informasjons- og evalueringsprosjekt fant Nordahl at de fleste foreldrene (85 prosent) var fornøyde med skolens informasjon. De aller fleste foreldrene (87 prosent) sa imidlertid at de ikke hadde noen medbestemmelse eller innflytelse på skolens pedagogiske arbeid, og 67 prosent uttrykte at de heller ikke hadde noen innflytelse på skolens normer og regler. Halvparten av foreldrene sa at de var usikre på hvilke forventninger skolen hadde til samarbeidet.

Etter FUGs informasjonsprosjekt fant Nordahl og Skilbrei (2002) små endringer. Det er fortsatt skolen som tar initiativ til samarbeid, foreldrene er i overveiende grad fornøyde med skolens informasjon, men hevder at deres innsats som skolens medspiller i hjemmet i forhold til oppfølging av sine barns opplæring, er underkommunisert i skolen. Det var imidlertid en del skoler der samarbeidet var mer omfattende og foreldrene opplevde å ha større innflytelse. Disse skolene hadde det til felles at de hadde lagt vekt på å arbeide med lærernes holdninger til samarbeid med hjemmet, og de hadde utarbeidet strategier for å takle konflikter ut fra den erkjennelse at et reelt samarbeid også vil føre til konflikter mellom de samarbeidende partnerne (Nordahl og Skilbrei 2002).

Johansson et al. (1993) gjennomførte et interessant aksjonsforskningsprosjekt i svensk grunnskole og fant der at tredjedelen av foreldrene mente at den tradisjonelle samarbeidsformen ikke stimulerte til aktivt engasjement hos foreldrene. Foreldrene så på seg selv som en ressurs som skolen burde ta i bruk i sin opplæring. Foreldrene ønsket en åpnere skole med felles aktiviteter hvor de f.eks. kunne komme på skolen å fortelle om sitt arbeid. Videre ønsket de at elevene var med på klasseforeldremøtene, og at læreren forberedte elevene på disse møtene. De ønsket flere klasseforeldremøter og flere individuelle samtaler. Forutsetningen var at de fikk delta i planlegging og gjennomføring av møtene.

Engasjementet til foreldrene i dette prosjektet var ikke uproblematisk. Skolens kultur og tradisjon førte læreren inn i en strukturell konflikt, og også foreldrene opplevde sin rolle som uklar. De som lyktes best forholdt seg bevisst til de formelle rammene for skolens virksomhet. De rapporterte om en positiv endring av elevenes holdning til skolen som et resultat av samarbeidet. Skolen fikk en større forståelse av foreldrenes kompetanse og foreldrene som ressurs. Rollene i samarbeidet endret seg fra læreren som ensidig initiativtaker og foreldrene som ensidige mottakere. Det skal imidlertid ikke underslås at lærerne til tider opplevde samarbeidet som et merarbeid og en stressfaktor (op.cit.).

Før oppstart av mitt aksjonsforskningsprosjekt ble det gjennomført en forundersøkelse angående skole-hjem-samarbeidet ved en av prosjektskolene<sup>98</sup>. Rektor, lærer og foreldre ble stilt spørsmål angående deres perspektiv på samarbeid, deres roller i samarbeidet og holdninger til samarbeid. I intervjuet ble det tatt utgangspunkt i den lokale tospråklige konteksten der målet for alle aktører var tospråklighet for barna/elevne.

Muligheten til å velge opplæringspråk i det aktuelle lokalsamfunnet er relativt ny, og dette kan ha betydning for både foreldre og lærere. Hovedspørsmålene i denne delen av intervjuet var rettet mot hvem som har ansvaret for barnets/elevens tospråklige utvikling. På dette punktet var foreldrene og skolens representanter enige i at det var foreldrene som hadde ansvaret for at barnet ble funksjonelt tospråklig. Dette begrunnet de med at det var foreldrene som hadde valgt samisk som førstespråk for sitt barn. Hjem og skole var også enige i at det er minoritetsspråket som trenger spesiell oppmerksomhet for å nå målet om funksjonell tospråklighet. Foreldrene gav imidlertid skolen hele ansvaret for utvikling av tospråklighet på det skriftlige området.

Når det gjaldt rollefordeling mellom hjemmets og skolens oppgaver i forundersøkelsen, understreket foreldrene at skolen hadde ansvar for barnas faglige utvikling. Foreldrene så det som sin oppgave å følge opp på hjemmebane, men avviste rollen som ”hjelpelærere” ved lekselesning. Her er foreldrene på linje med de retningslingene som er trukket opp i Stortingsmelding nr. 20 (2003-2004) *Kultur for læring*. Foreldrenes tenkning ligger nært opp til det Erikson (2004) beskriver som en separasjonsmodell for samarbeidet. Imidlertid var det også røster som hevdet at skolen i langt større grad enn det som var tilfelle burde se foreldrene som en ressurs i forhold til lokal kultur, og at de burde gjøre større bruk av denne ressursen enn det som var tilfelle. Initiativet til og ansvaret for dette lå imidlertid hos skolen, mente foreldrene.

Skolen i forundersøkelsen ville i utgangspunktet ikke skille mellom foreldrenes og skolens roller. De la vekt på at skole og hjem utgjorde én arena der skolens og hjemmenes aktører går hånd-i-hånd. Skolen beskrev foreldrene som oppdragsgiver, og de beskrev lærerens rolle som tjenestejenta eller drengens. Skolens representanter la vekt på at foreldrene hadde hovedansvaret for at barna lærte det de skulle, og foreldrene burde derfor ta mer ansvar for kontakt med skolen. De mente ikke med dette at det i den praktiske hverdagen ikke var en rollefordeling mellom skole og hjem, men at begge parter hadde et likeverdig ansvar for elevenes opplæring i skolen. Dette ligger ganske nært opp til partnerskapsmodellen, men er ikke i tråd med Stortingsmeldingsmelding nr. 20 (2003–04) *Kultur for læring*.

---

<sup>98</sup> Det vises til vedlegg 9.

Skolen ønsker at foreldrene skulle ta mer ansvar og delta mer direkte på den praktisk-pedagogiske arenaen, men skolen uttrykt ikke noe ønske om at foreldrene skulle bli mer aktive innenfor skolens strukturelle nivå. Foreldrene ønsket ikke å delta mer aktivt i skolens liv på noen av nivåene, men foreldrene var opptatte av at skolen skulle utvide sine læringsarenaer gjennom å gi lokalsamfunnet en rolle i opplæringen, der foreldrene var en del av lokalsamfunnet. De begrunnet dette med at læring gjennom deltakelse står sterkt i minoritetskulturen, og ved å delta praktisk i de lokale næringene ville det gi utviklingsmuligheter for minoritetsspråket.

Hjemmenes og skolens aktører var enige i at i deres virkelighet er det slik at skolen tar initiativ til samarbeid, og det er skolen som setter dagsorden for innholdet i dette. Det formelle samarbeidet består av to konferansetimer i året der foreldrene blir informert om sitt barns faglige utvikling, og av et klasseforeldremøte der det gis generell informasjon. Både foreldre og lærere bekrefter at tospråklighet ikke har vært tematisert i samarbeidet mellom dem. Det kan virke overraskende at foreldrenes rolle i skolens tospråklige opplæring ikke har fått mer oppmerksomhet i og med læreplanens vektlegging av funksjonell tospråklighet. Også i beskrivelse og vurdering av de ulike opplæringsmodellene, for eksempel hos Baker (2003) og i stor grad hos Cummins (1979, 1980), tematiseres ikke et samarbeid mellom skole og hjem direkte i arbeidet med utvikling av tospråklige kompetanse. Cummins har imidlertid satt samarbeidet i fokus i et prosjekt fra 2003. Generelt i forskning beskrives foreldrenes rolle indirekte med kommentarer til deres samtalestil, språkkompetanse, lesevaner og opptatthet av utdanning. Hjemmets språkmiljø er viktig, men hjemmene framheves ikke som aktive samarbeidspartnere til skolen. Baker (2003) trekker imidlertid fram foreldrenes interesse og involvering i sine barns utdanning og foreldrenes minoritetsspråklige kompetanse som en av flere mulige forklaringer på effekten av opplæringsmodellene.

I intervjuet i forundersøkelsen i mitt prosjekt ble det stilt spørsmål om hvordan de ulike aktørene ønsket at samarbeidet skulle fungere. Undertema her berørte omfanget av samarbeidet, visjoner for videre samarbeid, forutsetninger for å utdype samarbeidet, fordeling av ansvar i samarbeidet og formen på samarbeidet. Foreldrene som gruppe hadde nyanserte synspunkter på samarbeidet med skolen. Noen foreldre var ganske fornøyde når de følte trygghet i relasjonen til skolens representanter slik at de kunne uttrykke seg fritt. Andre uttrykte behov for at skolen skulle være en mer aktiv aktør i lokalsamfunnet gjennom å bruke lokalmiljøet som en læringsarena. Noen av foreldrene kom i denne sammenhengen med en utfordring til lærerutdanningen. De etterlyste en lærerutdanning som tok lokal tilpasning av skolen på alvor i sin utdanning av framtidige lærere. I det minste burde lærerutdanningen tilby etter- og videreutdanningskurs der dette perspektivet var i sentrum. Også skolens representanter så lokale næringsprosjekt som et mulig

samarbeidsområde. De var imidlertid mer opptatt av å understreke at hjem og skole utgjorde en arena, men ville ikke ha ansvaret som foreldrene ønsket at de skulle ta for denne type prosjekt. Skolen hadde en visjon om å få til en kontinuerlig dialog med hjemmet slik at alle parter til enhver tid visste hva som hadde prioritet til ethvert tidspunkt. Som en konsekvens av dette kunne ikke elevene spille foreldre og skole ut mot hverandre. På spørsmål om forutsetningen for å realisere visjonen, var svaret fra en av aktørene *at noen begynner å gjøre det, å ta uformell kontakt med hjemmet.*

Erikson (2004) stiller spørsmål om et tett samarbeid mellom hjem og skole er i elevenes interesse. Han viser til en intervjuundersøkelse med barn i alderen 10–14 år der skole-hjem-samarbeidet tematiseres<sup>99</sup>. Resultatene av intervjuene oppsummeres i fire kategorier. I den første kategorien initierte barna foreldrenes engasjement i skoledelen av livene sine. De ba om hjelp til lekser, og så på leksene som en del av familielivet, ikke skolelivet. Barn og unge i neste kategori var passive til foreldrenes engasjement i skole-hjem-samarbeidet. De overhørte foreldrenes oppmuntringer eller formaninger til lekselesing og la gjerne hindringer i veien for foreldrenes samarbeid med skolen. Barn og unge i den tredje kategorien ønsket at familielivet skulle være privat og ikke blandes sammen med livet på skolen. Dette kunne gjøres ved at de selv tok selvstendig ansvar for skolearbeidet og satte en grense for skolens involvering ved f.eks. hjemmebesøk. I den siste kategorien var foreldrene av en eller annen grunn uten evne eller mulighet til å engasjere seg i skolen og sine barns skolearbeid. Disse barna uttrykte heller ikke et ønske om at foreldrene skulle engasjere seg. Resultatene fra undersøkelsen resulterer i et spørsmål om elevenes integritet ivaretas når en drøfter relasjonen mellom skole og hjem (op.cit.). Dette er et glemt perspektiv i offentlige dokument og evalueringsprosjekt.

Noen av foreldrene i min undersøkelse hevder at samarbeidet mellom skole og hjem har betydning for det faglige resultatet til deres barn. De begrunner dette med at barnet føler seg tryggere når både hjem og skole følger med barnet, og at dette er en forutsetning for å lære. Andre foreldre pekte på at samarbeidet har liten betydning fordi skolen ikke er opptatt av det samme som hjemmet er opptatt av. Det antydes et kulturelt skisma. Skolen på sin side peker på at foreldrenes interesse for skolen er av avgjørende betydning for elevenes skoleresultater. Interessen ble konkretisert til betydningen av at foreldrene fulgte opp leksearbeid og viste interesse ved å spørre barna om hva de hadde arbeidet med på skolen.

Oppsummeret vil jeg styre oppmerksomheten mot tre forhold. Det ene er behovet for at hjem og skole i fellesskap tenker gjennom hva de vil med

---

<sup>99</sup> Eriksom viser til Edwards, R., Alldred, P. (2000): A typology of parental involvement in education, centering on children and young people negotiating familisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology og Education*, 21 (3), s. 435-455.

samarbeidet. Det neste er en avklaring av hvilken rolle foreldre og lærere skal ha i samarbeidet. Det siste forholdet gjelder innholdet i samarbeidet. I fortsettelsen av avhandlingen vil det bli pekt på behovet for å la utvikling av funksjonell tospråkighet bli et viktig samarbeidstema.

## 11 ERFARINGER FRA ET FELTARBEID

### 11.1 En veiviser

Med utgangspunkt i de erfaringene som er beskrevet i kapittel 10 om samarbeid mellom hjem og skole; formelt fra stortingsmelding, teoretisk fra Eriksons doktorgradsarbeid, generelt fra andres undersøkelser og spesielt fra egen forundersøkelse, skal erfaringene fra eget feltarbeid beskrives i dette kapitlet. Det er lagt vekt på å gjøre prosessen og arbeidsformen så gjennomsiktig som mulig for leseren. Innledningsvis gjelder det møtet mellom forsker og praksisfelt, og møtet mellom praksisfeltets aktører. Senere i prosessen ble forskjellen mellom aktørene mindre synlig, og dette avspeiles i framstillingen ved at det ofte vises til ”en av aktørene” uten at det presiseres hvilken gruppe det gjelder.

Framstillingen er organisert i delkapitler som etterfølges av ”Noen kommentarer knyttet til ...” og/eller ”Refleksjoner underveis over ...”. Trådene samles ikke før i avhandlingens siste del, og da i kapittel 13 som har overskriften: ”De tre aktørers møte”. Bakgrunnen for denne organiseringen av framstillingen er behovet for å knytte forbindelseslinjer mellom prosjektets to deler – undersøkelsen av informantenes lesekompetanse og aksjonforskningsprosjektet med foreldre, lærer, rektor og forsker som de sentrale aktørene.

### 11.2 Møte mellom forsker, skole og foreldre

Som forsker har jeg møtt foreldre, lærere og rektorer ved to skoler i to ulike lokalsamfunn. Bakgrunnen for møtet var en melding fra skolene om at de måtte legge vekt på å styrke elevenes generelle språkkompetanse på opplæringspråket mer enn forventet. Det ble dermed en annen vektlegging av forholdet mellom innføring i skriftspråket og språklæring enn det som uttrykkes i L97S. Dette var startpunktet til den deskriptive delen av prosjektet som er beskrevet i avhandlingens første del. Resultatet fra denne delen førte i neste omgang til aksjonforskningsprosjektet som beskrives i dette kapitlet med aktører fra skole, hjem og lærerutdanning.

Et møte mellom meg som forsker på den ene siden og representantene for skolen og hjemmet på den andre, er et personlig møte mellom individer. I all kvalitativ forskning vil kvaliteten i dette møtet påvirke forskningsprosessen. Kravet om objektivitet i betydning av en nøytral forsker som ikke påvirker forskningsprosessen, er ikke engang idealet i aksjonforskningen. Tvert i mot så er forskerens intensjon å agere sammen med skolen. Det er derfor interessant at møtene med de to skolene har vært forskjellige.



Ved den ene skolen var det en langsom oppstartprosess før aksjonsforsknings-samarbeidet var en realitet. Alle aktørene uttrykte et ønske om å delta i prosjektet, men det var ikke mulig å finne tid til felles møter, og når man så fant tid, passet det ikke likevel for alle. Det ble avholdt fire møter i løpet av fire måneder før alle deltakerne møtte hverandre og skole og hjem i fellesskap besluttet å delta i prosjektet. Ved den andre skolen kjente lærerne igjen den situasjonen som forskeren beskrev på bakgrunn av leseobservasjonene fra tredje klasse, og de reagerte med et umiddelbart ønske om å være med. Den videre samtalen dreide seg om rammene for gjennomføringen. Foreldrene reagerte på samme måte og tilbakemeldingene var: "Dette kjenner vi oss igjen i, og vi vil gjerne delta i samarbeidet". Etter kort tid var prosjektet i gang.

### **11.2.1 Refleksjoner underveis over møtet mellom aktørene**

Mitt møte med foreldre og skole utløser minst to spørsmål: Hvorfor var det så vanskelig å komme i gang med prosjektet ved den ene skolen til tross for at de så behovet og enkeltvis uttrykte et ønsket om å delta? Hvorfor var det så stor forskjell mellom de to skolene? Svaret på begge spørsmål kan være at tilfeldighetene har spilt meg som forsker et puss. Dette er imidlertid ikke noe godt svar. En kan forstå den trege oppstarten som et uttrykk for skepsis, enten mot forskeren som representant for en akademisk kultur, som representant for majoritetskulturen eller som et resultat av det personlige møtet.

Praksisfeltet generelt uttrykker noen ganger erfaringer med å bli "belært" med teori fra forskere som, etter praksisfeltets mening, ikke kjenner til skolevirkeligheten. En slik skrivebordspedagogikk er uinteressant sett fra praksisfeltets synspunkt. Det ble derfor viktig for meg som forsker så tidlig som mulig å få til en felles forståelse av situasjonen og få alle aktører til å se en potensiell nytteverdi av prosjektet. På den andre siden har praksisfeltet ofte forventninger til forskeren om bidrag til løsninger på de utfordringene som er bakgrunn for et prosjekt. Det er derfor ikke uvanlig med en avventende holdning fra praksisfeltet i startfasen. For forskeren er det en balansegang mellom lærernes og foreldrenes ønsker og behov, og mellom praktisk handling og teoretisk granskning.

En annen forklaring på skepsisen er at mange i minoritetskulturen er vår på å "bli forsket på" av representanter fra majoritetskulturen. Det aktualiserer igjen et punkt som ble berørt i kapittel 9.4 der ulike element i den refleksive forskningsprosessen beskrives. Minoriteten har både erfart og dokumentert de undertrykkende mekanismene i majoritetens forsøk på fornorskning. Mange seiere er vunnet når det gjelder retten til å ivareta eget språk. Språkets framtid er avhengig av neste generasjons mulighet og vilje til å føre arven videre til sine barn. Både forsker og leser må ta i betraktning at den teksten som beskriver forsknings-

resultatet, ikke er en ”speiling” av en objektiv virkelighet. Den er blitt til i en bestemt historisk og politisk kontekst. Resultatet av prosjektet er avhengig av aktørenes holdinger til hverandre, og det har betydning for hvilke spørsmål foreldre, lærere og forsker stiller, og hvilke spørsmål som ikke blir stilt. Det har tatt generasjoner å tilkjempe seg retten til språklig og kulturell aksept, og det kan oppfattes som svært provoserende om det ble stilt spørsmål ved de språkvalg som gjøres. Det spørsmålet stilles da heller ikke i prosjektet, men det stilles spørsmål om forutsetningene for å lykkes. De spørsmålene kan verken foreldre eller skole ta lett på, heller ikke lokal-, regional- eller storsamfunnet. Det er nødvendig å reflektere over hvilke spørsmål og svar som gis og forties. Prosjektets verdi ligger i aktørenes evne til å synliggjøre dette gjennom refleksjon.

Et aksjonsforskningsprosjekt er ikke bare et møte mellom forsker og praksisfelt, men også et møte mellom praksisfeltets ulike aktører. I små lokalsamfunn har innbyggerne ofte god kjennskap til hverandre. Man er naboer, kollegaer og slektninger. Så også i dette prosjektet. De fleste av aktørene har doble roller som f.eks. at noen av mødrene i prosjektet også er ledere på ulike nivå i skoleverket. I tillegg er det familiære bånd mellom flere av aktørene. I små samfunn har man gjerne en historie sammen, både der man har kjempet noen saker sammen, og vunnet eller tapt, men også at man har kjempet på ulike sider. Enhver kultur har sine regler for hva som kan sies i hvilke situasjoner. Det er også forskjeller mellom kulturer når det gjelder betydningen av taushet. Taushet kan bety enighet eller markere uenighet.

Når forskerens møter med de to prosjektgruppene var forskjellige, kan det selvsagt skyldes samspillet innen gruppen og/eller samspillet med forskeren. Det er imidlertid én forskjell mellom gruppene uavhengig av forskerens rolle. Ved den ene skolen har flertallet av foreldrene vokst opp i lokalsamfunn der minoritetsspråket og minoritetskulturen dominerte lokalt. De har først som godt voksne personer flyttet til områder der majoritetskulturen dominerer, og har derfor ikke familie på stedet. De har imidlertid etablert et foreldrenettverk. Ved den andre skolen har flertallet av foreldrene opplevd et mye sterkere press fra majoritetskulturen i sin oppvekst, og etter vitaliseringen av minoritetsspråklig kultur opplever de at de ikke bare er en minoritet, men en minoritet innenfor minoriteten. Både jeg som forsker og praksisfeltets representanter er vokst opp i samme region, om ikke samme lokalsamfunn, men som representanter for hver sine kulturer. Jeg har lang fartstid som yrkesutøver i det minoritetsspråklige området. Dette kan være positivt og oppfattes som det av de andre aktørene i prosjektet, eller det kan skape en usikkerhet om min holdning på bakgrunn av historiske holdninger til hverandres kulturer.

Langsomheten i oppstarten for den ene foreldregruppen ved den førstnevnte skolen ble også et kjennetegn på gjennomføringen av prosjektet. Det preget

aktørenes holdninger. Foreldre og skole fikk aldri noe eierskap til prosjektet, og mine forventninger til aktørenes ansvar for gjennomføringen ble endret. Sjeldne prosjektmøter førte til at jeg opplevde at aktørene mistet fokus i mellomperiodene. Skolen uttrykte en opplevelse av at foreldrene ikke i tilstrekkelig grad tok et selvstendig ansvar. Foreldrene gav tilbakemelding på at de fikk for mye oppmerksomhet på prosjektmøtene, og at skolen ikke fulgte opp sin del. Prosjektet for denne gruppen ble avsluttet før tiden, mens i den andre gruppen ble situasjonen en annen. Der tok gruppen i fellesskaptok initiativ til å utvide prosjektperioden.

### **11.3 Arbeidsform**

Det overordnede målet for prosjektet var å øke elevenes minoritetsspråklige kompetanse slik at de kunne bedre sin leseforståelse. Det ble satt opp to delmål for arbeidet. For det første var det å få til en felles forståelse av forskjellen mellom hverdagspråk og skolespråk, og se hvilken betydning både erfaringsbaserte og vitenskapelige begrep har for forståelsen av skoleboktekster. Siden leseforståelse er et særdeles viktig redskap for skolefaglig utvikling, er dette et viktig område i formell utdanning. For det andre var intensjonen med prosjektet å få til en felles aksjon mellom hjem, skole og lærerutdanning for å styrke elevenes kompetanse på opplæringspråket.

Med aksjonsforskning som strategi, har man dermed valgt å gå inn i et forskende, eller i hvert fall et lærende, partnerskap, der en tenker og reflekterer sammen, prøver ut strategier, deler erfaringer med hverandre og planlegger neste trinn i prosessen. Metoden krever tid, fokusering over tid og en viss systematikk. Arbeidet må med andre ord få prioritet fra alle aktører.

Strukturen i prosjektet var to prosjektmøter hver måned hvor forskeren var til stede på et av dem. En lokal koordinator skulle lede det andre møtet, skrive referat og holde prosjektleder orientert på denne måten, og det var avsatt en økonomisk ressurs til dette. På det første møtet ble det lagt en møteplan. Tidsrammen for hvert møte var to timer. Noe mer mente deltakerne ikke var mulig å få til av praktiske årsaker. Strukturen på møtene var tredelt. Hvert møte startet med presentasjon av de erfaringene som foreldre og lærere hadde gjort siden forrige møte, og felles refleksjon over disse erfaringene. Forskeren var tildelt et spesielt ansvar for å komme med faglige innspill og stille metaspørsmål til de andre aktørene. Det tredje trinnet var å dra lærdom av de erfaringene en hadde gjort, og ta de i bruk ved planlegging av neste trinn i prosjektet. Hva ønsket man å legge vekt på og prøve ut til neste prosjektmøte? Forskeren ble utpekt til møteleder og referatskriver på de møtene forskeren var til stede. Det ble gjort opptak av samtalene på noen av møtene og tatt fyldige notater fra alle møter.

”Verktøyet” for gjennomføring av prosjektet var tilsynelatende enkle: observasjon, logg og reflekterte samtaler. For at samtalene skulle bli så fokuserte som mulig, skulle aktørene føre logg over hva de observerte og hva de tenkte der og da. Loggen var tenkt som grunnlagsmateriale for det som skulle skje på møtene. For å lette bruken av loggen, ble det avtalt å føre logg på tre nivå for å systematisere observasjonene: 1) Hva har vi gjort?

2) Hvordan fungerte det? 3) Hva vil vi ta med oss videre og anbefale til andre? Det tredje verktøyet var felles refleksjon på møtene. Ved å samle felles kunnskap og systematisere dette, øker det muligheten til å tenke nytt, og på den måten utvide læringsrommet.

### **11.3.1 Refleksjoner underveis over arbeidsformen**

Gjennomføringen av prosjektet ble noe annerledes enn planlagt. For den ene gruppen var tidsrammene så stramme at det ikke var mulig å få til mer enn ett møte i måneden. Forskeren var da til stede på møtet. For den andre prosjektgruppen gikk forskeren inn og deltok på begge de månedlige prosjektmøtene.

Ingen av aktørene fra hjem og skole i noen av prosjektgruppene førte logg. I forkant var jeg forberedt på at det kunne bli krevende å få aktørene til å føre logg, både ut fra andres erfaringer med bruk av logg og dagbøker i en forskningsprosess, og ut fra eget kjennskap til mange av aktørene fra andre prosjekt. På denne bakgrunn kan en selvfølgelig stille spørsmål om hvorfor logg ble valgt som et viktig verktøy. Svaret er enkelt; fordi det ligger i intensjonen med prosjektet og viser samtidig at spørsmålet rundt valg av verktøy ikke ble gjennomtenkt grundig nok. Denne erkjennelsen er et resultat av etterpåklokskap når en også er blitt klar over at det er et vanlig forskerfunn at aktører vegrer seg for å skrive, og vegringen gjelder like mye de profesjonelle aktørene som de ikke-profesjonelle (Haagensen et al. 2004).

Manglende loggskrivning preget refleksjonene i den forstand at de ble mer tematiske enn reflekterende over hva som ble observert og tenkt i de konkrete situasjonene. Refleksjonen ble derfor mer generell. Forskeren pendlet mellom å være observatør og deltaker i samtalene på prosjektmøtene. Spørsmål om hva det var i situasjonen som påvirket aktørenes språkvalg, hvilke intensjoner som lå bak eller hvilke refleksjoner som ble gjort over ungenes/elevenes reaksjoner i språkvalgssituasjoner, førte til relativt mange generelle betraktninger. Det utelukker imidlertid ikke interessante og relevante tilbakemeldinger til prosjektgruppen. Aktørene var engasjerte i sine barns/elevers bruk av minoritetsspråket og i hvilke kontekster språket ble brukt. I en viss forstand satt en fast og så ikke alternative innfallsvinkler til det som ble oppfattet som hovedutfordringen. Muligheten til å studere nærmere konkrete observasjoner, og med det som utgangspunkt reflektere over nye innfallsvinkler, ble redusert, men ikke utelukket.

Her er det to forhold som ble aktivert. Det ene var innholdsaspektet i refleksjonen, det andre selve refleksjonsprosessen. Dette vil bli tatt opp senere i kapitlet. Hva innebærer det å reflektere? Hva er refleksjon rettet mot? Hvordan går en fram når en reflekterer (Søndenå 2002<sup>100</sup>)? Refleksjon kan forstås som en grundig gjennomtenkning der målet er å øke bevisstheten om egne handlinger eller å forstå andres. Når det gjelder egne handlinger, innebærer det å begrunne hva en gjør og se konsekvensene av handlingen. Når det gjelder å forstå andres handlinger, er empati det å kunne se verden fra den andres synsvinkel helt avgjørende. I et slikt perspektiv vil aktørens refleksjon i det forskende partnerskapet ideelt sett innebære å tenke gjennom forutsetningene for at den tospråklige utviklingen skal føre til at minoritetsspråket blir et funksjonelt redskap for læring. I refleksjonen ligger det et potensial for endring av situasjonen. Refleksjon brukes da som en metode for å få kunnskap om tospråklig utvikling og hvilke endringer som kan være gunstige eller nødvendig i forhold til å nå de målene som er satt. Aktørens konkrete erfaringer er da tenkningens råmateriale, og forskeren har et spesielt ansvar for å komme med spørsmål og innspill som stimulerer refleksjonen. En refleksjon med erfaringer som eneste utgangspunkt ivaretar en tradisjonell forståelse, selv om tradisjonen ”finslipes” eller ”foredles”. Hvordan kan refleksjonen overskride erfaringene, og dermed føre med seg noe nytt? Søndenå (2002) framholder den overskridende refleksjonen som ”ekte” refleksjon, og den tradisjonsbevarende som tenkning, eventuelt grundig gjennomtenkning. Å gå ut over tradisjonen fordrer hvorfor-spørsmål. Hvorfor-spørsmålene er vanskelige fordi de ikke bekrefter tradisjonen uten videre og signaliserer et behov for endring. Hvorfor-spørsmålene utfordrer aktørene til å se at virkeligheten kunne vært annerledes enn den faktisk er. Samtalene i prosjektgruppene utløste flere hvordan-spørsmål enn hvorfor-spørsmål. Det førte til at oppmerksomheten i stor grad, men ikke utelukkende, ble styrt mot tiltak. Materialet inneholder også eksempler på det Søndenå betegner som ”ekte” eller overskridende refleksjon.

#### **11.4 Arbeid for å stimulere minoritetsspråket**

Både lærere og foreldre var opptatt av å skape arenaer for bruk av minoritetsspråket. Skolen ”arresterte” bruk av majoritetsspråket i den organiserte aktiviteten for de elevene som hadde minoritetsspråket som opplæringspråk. Dette ble noen ganger gjort gjennom direkte påtale, men oftest indirekte ved å svare på majoritetsspråklige henvendelser ved bruk av minoritetsspråket. Flere av mødrene oppmuntret familie og slekt til å kommunisere på minoritetsspråket ved

---

<sup>100</sup> Primærkilde er Zeichner, K.M. (1993): *Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching & teacher education*. Keynote address delivered at the 6th International Conference on Teacher Thinking held in Gothenburg, August 10 - 15.

familiesammenkomster og i andre sammenhenger. Noen foreldre fortalte at de lyttet til de minoritetsspråklige radiosendingene selv om innholdet i sendingene ikke var spesielt interessante i forhold til nyhetsbildet i lokalsamfunnet. Andre valgte heller å høre på de majoritetsspråklige lokalsendingene fordi innholdet var mer aktuelt for deres lokalmiljø. Noen var påpasselige med å se de samiske tv-nyhetene og samisk barne-tv. Noen foreldre oppsøkte bevisst de minoritetsspråklige miljøene i fritid og ferier for å gi flere minoritetsspråklige og kulturelle impulser til sine barn. Andre fant det ikke naturlig fordi de manglet tilknytning til slike miljø.

Oppsummeringen viser at mødrene på mange områder er bevisste og de mest konsekvente i sin bruk av minoritetsspråket i kommunikasjon med sine barn. De beskrev sine barns minoritetsspråklige arena til i hovedsak å være den daglige kommunikasjon med mor, og for noen også far, lærer og medelever i skolens organiserte aktiviteter. Det varierer i hvor stor grad ungene har slektninger, naboer og/eller familievenner som de kommuniserer med på minoritetsspråket. Fedrene representerer i denne sammenheng en mer sammensatt gruppe. Noen er mindre til stede på grunn av sin yrkesutøvelse, noen bor ikke sammen med sine barn, og andre igjen har begrenset kompetanse på minoritetsspråket. Det var ingen fedre som deltok på prosjektmøtene.

#### **11.4.1 Tospråkliges språkvalg**

En mor stilte et sentralt hvorfor-spørsmål: ”Hvorfor skifter barna fra samisk til norsk når de snakker med hverandre? De bruker jo samisk til minst en av oss når de er hjemme, men likevel velger de norsk når de møtes.” Er det slik at barna er i ferd med å foreta et språkskifte på alle andre arenaer enn i hjem og klasserom? Elevene fikk et enkelt spørreskjema med spørsmål om språkvalg<sup>101</sup>. Resultatet viste at sms-meldinger i all hovedsak ble skrevet på majoritetsspråket. Flertallet sa at på ettermiddagstid dominerte majoritetsspråket i samtale med venner. De brukte alltid majoritetsspråket når utgangspunktet for samtalen var et majoritetsspråklig tv-program. Ved chatting tok halvparten minoritetsspråket i bruk av og til, den andre halvparten brukte bare majoritetsspråket. Halvparten av elevene brukte oftest minoritetsspråket i friminuttene.

Ulike tanker om grunner til barnas/elevenes språkvalg ble kastet inn av de ulike aktørene: ”Kan det ligge et ungdomsopprør bak?” ”De er opptatte av musikk, data, sms og andre moderne ting, og her har de ingen minoritetsspråklige forbilder.” ”De har enspråklige venner som deltar i samtalene, og dette styrer språkvalgene.” ”Som tospråklige er de ikke alltid bevisste hvilket språk de velger.”

---

<sup>101</sup> Det vises til vedlegg 10.

Det ble stilt spørsmål om minoritetsspråkmiljøet generelt når det gjelder bevissthet ved valg av språk i de daglige kommunikasjonssituasjonene. På den ene siden forteller foreldrene at de har etablert majoritetsspråklige relasjoner til mange i bygda før den minoritetsspråklige vitaliseringen startet. Det er enighet om at det er vanskelig å endre kommunikasjonsspråk i etablerte relasjoner. På den annen side rapporterer aktører fra begge lokalmiljø om inkonsekvent språkbruk i kjernefamilien. Noen følger konsekvent prinsippet om én person - ett språk, men de fleste rapporterte om at valg av språk varierer i mange kommunikasjonssituasjoner. Det kan være temaet for samtalen og hvem som er til stede som avgjør hvilket språk som brukes, mens atter andre igjen beskriver valg av språk som tilfeldig. En tredjedel av de hjemmene som er representert i prosjektet har minoritetsspråket som hovedspråk i kjernefamilien. For de øvrige barna brukes begge språk i kjernefamilien i ulikt omfang. En kunne forvente at det er familier med to hovedspråk som i størst grad forteller om tilfeldige språkvalg. Det gjør de da også, men det gjelder ikke bare disse familiene. Også familier der begge foreldre kommuniserer på minoritetsspråket med sine barn og hverandre, forteller om mange tilfeldige språkvalg i konkrete kommunikasjonssituasjoner uten at de vet hvorfor de velger majoritetsspråket i den aktuelle situasjonen.

Gruppen ser behovet for bevisste språkbrukere som påvirker språkvalgene i retning av minoritetsspråket. I noen familier er besteforeldregenerasjonen en minoritetsspråklig ressurs, både fordi de behersker språket, men også fordi de alltid har hatt minoritetsspråket som hovedspråk i familien. Dermed påvirker de valg av språk i retning av minoritetsspråket i de kommunikasjonssituasjonene de deltar i. En del av de gamle er imidlertid ikke lenger vant til å bruke minoritetsspråket når de snakker med barn. Da dagens besteforeldregenerasjon var foreldre, var minoritetsspråket under stort press. I en del familier resulterte det i at de eldste i søskenflokket lærte minoritetsspråket, mens da de yngste vokste opp, var majoritetsspråket dominerende i familien. Når de nå er besteforeldre, synes de det er unaturlig å bruke minoritetsspråket overfor barn. Det krever et motivasjonsarbeid fra dagens foreldregenerasjon for å få besteforeldrene til å bidra til valg av minoritetsspråket når barna er involvert i samtalen. Hos noen av aktørene foregår det også forhandlinger mellom foreldre og de eldste barna om hvilket språk som skal brukes til de yngste i søskenflokket. De eldste barna bruker majoritetsspråket mens foreldrene ønsker å styrke minoritetsspråket som familiens hovedspråk.

Lærerne prøver å ”løfte” elevenes selvbevissthet ved å verdsette deres tospråklighet. De minoritetsspråklige elevene er i mindretall på begge skolene. Lærerne bruker naturlige anledninger til å framheve at de har en kompetanse som de enspråklige elevene ikke har. Samtidig får elevene positiv oppmerksomhet fra eldre familiemedlemmer fordi de både kan lese og skrive på minoritetsspråket. En

forelder forteller hvor imponert hun var da hennes barn kunne regne på minoritetsspråket. Det var det ingen i bygda som kunne da hun gikk på skolen. Skolens aktører forteller at elevene viser stolthet over å kunne to språk. De er alle enige i at forklaringen på valg av majoritetsspråket i så mange av de frie kommunikasjonssituasjonene ikke skyldes en nedvurdering av minoritetsspråket eller manglende stolthet over egen kultur. De er vokst opp i hjem med språklig og kulturell stolthet.

#### **11.4.2 Kommentarer og refleksjoner over språkvalg i kommunikasjonen**

Barnas valg av språk opptar foreldrene. Spørsmålet om hvorfor de går over til majoritetsspråket når de møtes, reises flere ganger uten at noen ser svaret eller hva de kan gjøre for å stimulere til større bevissthet rundt valg av kommunikasjonsspråk. Det er en viss sårhet hos foreldrene når valg av kommunikasjonsspråk drøftes. Det kan muligens forklare at ingen trekker inn de voksnes inkonsekvente bruk av minoritetsspråket i mange av dagliglivets kommunikasjonssituasjoner som et moment i samtalen. Dette var et ikke-tema når de rapporterte fra egne observasjoner om barnas språkvalg – inntil det ble stilt spørsmål om den generelle bevisstheten i det minoritetsspråklige miljøet angående valg av språk i daglige kommunikasjonssituasjoner.

Spørsmål rundt språkvalg kan gi rom for mange refleksjoner og reiser noen generelle spørsmål. I daglig muntlig kommunikasjon er oppmerksomheten normalt rettet mot det budskapet en ønsker å formidle til samtalepartnern. Rommetveit (1972) betegner ordet som en anonym tjener som alltid viser til noe annet enn seg selv. Det er det språklige innholdet som er i fokus, ikke språklig kode. Vi ser at selv barn i barnehage og psykisk utviklingshemmede velger språk etter tilhører – det pragmatiske perspektivet dominerer. Et ureflektert pragmatisk perspektiv vil imidlertid forsterke en språkbytteprosess som går fra en vekselvis bruk av begge språk til en kategorisk bruk av majoritetsspråket (Hyltenstam og Stroud 1991<sup>102</sup>). Språkvalg i konkrete kommunikasjonssituasjoner har med andre ord flere grunner enn å bli forstått; det er et ønske om å bevare noe som er i ferd med å gå tapt i lokalmiljøet.

En annen side ved spørsmålet om språkvalg i konkrete kommunikasjonssituasjoner er deltakernes språkkompetanse. Ut fra en funksjonalistisk tenkning utvikles språkkompetanse ved å ta språket i bruk i så mange kontekster som mulig. I dette prosjektet er det skole- og skolefaglige ferdigheter som er den primære konteksten, hvor grunnmuren er hverdagsbegrepene og hverdagspråket. Hvis elevene har få arenaer å bruke minoritetsspråket på, vil det være desto flere arenaer majoritetsspråket er i bruk, og det er nærliggende å tenke at majoritetsspråket

---

102 Primærkilde er Labov, W. (1969): Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. *Language*, 45, 715-762..



dominerer når det samtales om disse temaene. Resultatet er en selvforsterkende sirkel til støtte for majoritetsspråket. Et retorisk spørsmål er hvor ofte barn og ungdom møter minoritetsspråket på sine interessefelt som moter, musikk, chatting o.l. Om dette ikke er en dominerende del når det gjelder språklige erfaringer, er den viktig nok i en fase av livet.

Den situasjonen som aktørene i de to lokalsamfunnene beskriver, er imidlertid ikke unik. Hyltenstam og Stroud (1991) og Svonni (1993) har beskrevet situasjoner fra språkbytteprosesser i Sverige. Der har ikke den vitaliseringen som har skjedd i lokalsamfunnene i dette prosjektet, funnet sted. Barna bruker minoritetsspråket sjeldnere blant kamerater enn blant foreldre, noe som tyder på at minoritetsspråket taper arenaer utenfor familien. Når språket brukes på færre arenaer, er det fare for at brukerne av språket ikke lenger lærer alle aspekt ved språkets struktur. Ulike brukere av minoritetsspråket vil befinne seg på svært ulike ferdighetsnivå. Det er da fare for at de eldre påpeker feil og at de yngre kvier seg for å bruke minoritetsspråket, og tendensen er at majoritetsspråklig dominans forsterkes. Dette er ikke situasjonen i de to lokalsamfunnene, takket være foreldregenerasjonens arbeid for vitalisering. Slaget for bevaring av minoritetsspråket er imidlertid ikke vunnet en gang for alle. Språkets posisjon må videreføres av hver ny generasjon.

På gruppenivå har etnisk bevissthet stor betydning for å motvirke en språkbytteprosess. For å demme opp for en utvikling som svekker minoritetsspråket, fordrer det stor kommunikativ bevissthet. På individnivå har det betydning hvilke språkvalg hver enkelt språkbruker og vedkommendes samtalepartner gjør i konkrete språkbrukssituasjoner (Svonni 1996). Det forutsetter at individet har reelle muligheter til å velge minoritetsspråket som kommunikasjonsspråk. Valg påvirkes av identitet og holdninger hos individet og det sosiale nettverket (Hyltenstam og Stroud 1991). Svonni (1993) peker i denne sammenheng også på demografiske forhold som befolkningens størrelse og kjerneområder, og også forhold som ekteskapsmønster. Identitet og holdning dannes imidlertid ikke uavhengig av omgivelsene. Ut fra et samfunnsperspektiv vil maktbalansen mellom minoritet og majoritet være av betydning, og som en del av dette er majoritetens syn på minoriteten ikke minst viktig (op.cit.). Majoritetens holdning er grunnlaget for en lovmessig rett til minoritetsspråklig opplæring, økonomiske og andre forhold som er viktige for implementeringen og de sosio-kulturelle normer som gjelder (Svonni 1993).

Hirvonen og Keskitalo (2004) påpeker skolens viktige rolle i vitalisering av både samisk språk og kultur. Også de påpeker betydningen av minoritetens selvforståelse og styrking av minoritetens etniske identitet, og begge deler er et resultat av en kamp for å verne og styrke språk og kultur. De legger et spesielt ansvar for dette arbeidet på skolen, ikke bare i forhold til å kommunisere med elevene på minoritetsspråket, men også i henvendelsen til foreldrene og i valg av

administrasjonsspråk. Hirvonen og Keskitalo understreker at en av de viktigste oppgavene i den samiske skolen er å styrke de samiske elevenes identitet som samer. De ser at dette også er et av de punktene som skaper spenninger i både skole og lokalmiljø for øvrig. De kritiserer både de norske og samiske skolene for å mangle satsningsplaner for profilering av det samiske. Hvordan kan man aktivt hegne om et utsatt språk, spør de?

### 11.5 Kultur for tospråklighet

En av aktørene stilte spørsmålet: ”Hvordan kan vi skape en kultur for språklig nysgjerrighet?” Det er to nøkkelord i spørsmålet som skaper forventning til samtalen, nemlig kultur og nysgjerrighet. *Kultur* i denne sammenheng skaper assosiasjoner både til *minoritetskulturen* og til *læringskulturen*. *Nysgjerrighet* har konnotasjoner til ord som *aktivt søkende* og *etterspørrende*.

Et utgangspunkt for tanker rundt utvikling av en kultur for språklig nysgjerrighet må ha rot i minoritetens demografiske og kulturelle virkelighet. Den minoritetsspråklige populasjonen er tallmessig lav, og de fleste bor spredt over et stort område. Tilgangen til kulturelle ressurser som minoritetsspråklige massemedia, lærebøker, læringsmaterieell og litteratur generelt er begrenset. Det ble imidlertid stilt spørsmål om hva som kunne gjøres. Det førte til refleksjoner rundt to delvis overlappende tema: Hvordan kan vi skape flere minoritetsspråklige domener? Hvordan kan vi bidra til utvikling av barnas/elevenes ordforråd?

Flere av aktørene både fra skole og hjem var opptatt av å skape språkdomener knyttet til tradisjonelle kulturelle aktiviteter. Det ble nevnt samarbeidsprosjekt mellom hjem og skole der ungene/elevne skulle delta sammen med de voksne i aktiviteter som vedhogst, bærplukking og deltakelse i reindrift og annen tradisjonell næringsvirksomhet. Gjennom denne type aktivitet ville ungene/elevne få en mulighet til å tilegne seg et ordforråd som er viktige for overføring av kulturkunnskap, ord som færre og færre behersker fordi nye livsformer og næringer overtar. Oppmerksomheten var her rettet mot overføring av språk- og kulturkunnskap fra en generasjon til den neste.

Aktørene drøftet også egen bevisstgjøring som viktig for å skape flere minoritetsspråklige arenaer i det daglige. Særlig ved den ene skolen var dette en prosess som gikk over tid. Det ble lagt planer, de ble prøvd ut og det førte til felles refleksjon over de erfaringene som ble gjort. Dette berørte aktørenes daglige liv: ”Vi prøver å spise middag i lag og få tid til å snakke om gamle dager” (i forbindelse med skolens storylineprosjekt om livet her hos oss for 100 år siden). ”Vi har nå sameradioen på hver ettermiddag selv om nyhetene ikke er så interessante for oss som bor her i B.” ”Vi burde arbeide for å få til en samisk SFO”. Dette synliggjorde et dilemma for noen av foreldrene: ”Det er ikke så enkelt. Jenta mi har også norskspråklige venner. Hun kan ikke bare være sammen med de som er i

skolegruppa. Hun skal jo begynne på ungdomsskolen en dag. Da er det ikke så enkelt hvis hun ikke kjenner de andre.”

Andre var opptatt av de ”moderne tingene” og stilte spørsmålet:

- ”Skal vi begynne å sende sms til ungene? Jeg har sett at de svarer på samisk når de får meldinger på samisk.”

Dette førte til et annet dilemma for skolens aktører:

- ”Vi på skolen ønsker ikke å stimulere til økt bruk av mobiltelefonen.”

Mobiltelefonen er en av de ”moderne tingene” der ungene ikke har minoritets-språklige forbilder. Et annet område var internett. Noen av ungene var spesielt interessert i hester og chattet på Dagbladets Blinkside ”Hestemarked”. En av aktørene stilte spørsmålet:

- ”Kan vi få dem til å chatte på samisk? Kanskje de kan starte en samisk klubb på nettet?”

Ingen av spørsmålene om sms eller en minoritetsspråklig klubb på nettet ble fulgt opp videre.

I prosjektgruppene var aktørene opptatte av hvordan skole og hjem kunne samarbeide om utvidelse av ordforrådet. Begge skolene hadde rutiner for presentasjon av ukas ord. Det ble stilt spørsmål om ikke ungene hadde kapasitet til mer enn et ord i uka. Ukas ord ble gjort om til dagens ord. Ungene fikk så i oppdrag å spørre hjemme om synonymer og beslektede ord. På skolen var dagens ord en del av det ordinære temaarbeidet. Elevene ved den ene skolen lærte å lete i ordbøker og læreren brukte flip-over flittig for å styre oppmerksomheten mot de nye ordene. Foreldrene lot seg engasjere, og skolen svarte med utsagn som ”det er stimulerende å være lærer når foreldrene er engasjerte. Det gjør det artigere å være lærer”. Samtidig som foreldrene var opptatte av å utvide ungenes ordforråd, påpekte noen av dem også eget behov for å lære flere ord. En mor uttrykte dette ved å si: ”Jeg er ikke så god i samisk. Når han karen min har lekser, slår vi opp i ordbøker sammen. Da er det liksom han som hjelper meg.” Skolen fulgte opp arbeidet med ordforrådet og med å lage et system for å samle ordene i kategorier. Intensjonen var å bygge begrepssystemer samtidig som en arbeidet med vokabular. Ordene ble skrevet på ordkort og skulle samles i poser med navn på hovedkategorien. Læreren ønsket å integrere kunst og håndverk ved at ungene skulle sy poser preget av minoritetskulturens tradisjonelle bruk av farge og form. Det tok tid, lang tid, å få posene ferdige. Evalueringen til slutt var knyttet til elevenes engasjement i utforming av posene. Intensjonen med begrepsorganisering ble lite synlig i prosessen. Den andre gruppen kom aldri i gang med gjennomføring av planen for samarbeid med foreldrene om dagens ord. Foreldrene anklaget skolen for ikke å følge opp ideer som ble drøftet på prosjektmøtene. Skolen på sin side syntes foreldrene virket lite interesserte.

Hjemmene og skolens aktører var opptatte av hvordan hjemmene kunne trekkes inn i skolens faglige arbeid der opparbeiding av fagkunnskap og utvidelse av ordforrådet går hånd-i-hånd. Den ene skolen formulerte en felles satsning rundt skolens storylineprosjekt. Alle elever på skolen deltok, både de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige. Storylineprosjektet kan stå som et eksempel på måten det ble arbeidet på i samarbeidsprosjektet mellom hjem og skole i det ene lokalsamfunnet.

Temaet var "Livet i vårt område for hundre år siden". Ulike undertema kunne være boformer (lavvo, goahti, gamle, hytte og hus), klesdrakt (kofte, pesk, skinnbukser), organisering (storfamilie, siida) og livsgrunnlag (reindrift, jordbruk, innlandsfiske og fjordfiske). Elevenes arbeidsplan var bindeleddet mellom skole og hjem. Foreldregruppen valgte å snakke om gamle dager og oppmuntre de eldre i familien til å fortelle fra sin barndom og ungdom. Lærerne utformet elevenes arbeidsplan slik at elevene måtte informere sine foresatte om hva de hadde lært på skolen i dag, og foreldrene måtte bidra med nysgjerrighet ved å spørre om innholdet i de tekstene de hadde som lekse. Til å begynne med rapporterte foreldrene to typer erfaringer. Den ene erfaringen var at ungene reagerte negativt på foreldrene "innblanding" i leksene. Den andre erfaringen var at foreldrene ikke syntes arbeidsplanen var klar nok på hva som ble forventet av dem, noe som skapte konflikter mellom foreldre og barn.

Foreldrenes tilbakemelding til å begynne med var, som sagt ovenfor, at de ble møtt med en "kald skulder" fra egne unger når de viste interesse for leksene. Når foreldrene snakket om aktuelle tema ved middagsbordet eller kommenterte nyheter i radio og fjernsyn, oppfattet barna dette som "belæring". For eksempel passet en mor på å trekke inn ord som boformer (enebolig, rekkehus og leilighet), sosial organisering (enslig, kjernefamilie og storfamilie), livsgrunnlag (egget og andres yrker) og lignende inn i samtaler der det kunne passe mens "Livet for 100 år siden" var tema på skolen. Mors intensjon var å skape flere domener der de nye ordene kunne tas i bruk. Ungenes avvisning av mødrenes belæring ble drøftet i prosjektgruppen som en felles erfaring. Mødrene endret strategi. De la seg i selen for "å kjøpe den beleilige tid" og i større grad bevisstgjøre seg selv og egen språkbruk.

En praktisk utfordring i samarbeidet var at skolen ikke var tydelig nok i sine forventninger til foreldrene, og at informasjonen på lekseplanen var uklar og ble gitt uregelmessig. Dette ble drøftet og kontinuerlig bearbeidet. Både foreldrene og lærere fant etter hvert sin rolle i samarbeidet. For å støtte både ungene og foreldrene i hjemmets faglige samtaler om storyline-prosjektet, oppsummerte en av lærerne hver dag med elevene før de avsluttet skoledagen: "Hva har dere lært i dag?" Ut fra foreldrenes tilbakemeldinger ser det ut som om ungene brukte denne oppsummeringen som nøkkelutsagn når foreldrene viste interesse for dagens

arbeid på skolen. Det gjorde at foreldrenes nysgjerrighet på hva ungene deres hadde arbeidet med i prosjektet ble positivt mottatt. Det ble etter hvert flere tilbakemeldinger av typen:

- ”Han gutten/jenta mi synes det er artig å fortelle og blir stimulert når vi spør om såme-siida.”
- ”Det er mindre kamp om leksene hjemme.”
- ”Også min kar er mer motivert for lekser, og generelt har han en mer positiv holdning til skolen.”

En av mødrene synliggjorde en annen side ved foreldrenes ansvar for leksarbeidet: ”Angående lekser, så er det viktig å skape rom i hverdagen – gode rutiner for dette. Vi som foreldre har nok med å følge det opp. Vi tar det som tema rundt middagsbordet. Ungene må ikke skjønne at mamma belærer ... Noen ganger later jeg som jeg ikke husker det riktige ordet, og sønnen min kan da supplere. Dette kan jeg gjøre fordi jeg kjenner til skolens opplegg.” I denne prosjektgruppen fikk skolen en tydelig rolle og foreldrene både fulgte opp skolens innspill og tok egne initiativ.

Ved den andre skolen drøftet gruppen felles aktivitet som tur i vedskogen, bærplukking og felles prosjekt mellom primærnæringen og skolen, med andre ord tradisjonelle aktiviteter som fortsatt er viktige i den lokale kulturen. Det var sterkt divergerende meninger om hvem som skulle ha ansvaret for samarbeidsprosjektet knyttet til for eksempel næringsvirksomhet. En forelder var skuffet over at skolen ikke fulgte opp initiativ fra foreldrene. Aktøren holdt fast på at det var skolens ansvar å organisere felles prosjekt og ta foreldrene i bruk som en lokal ressurs. Ingen samarbeidsprosjekt av denne type ble satt i gang i løpet av prosjektperioden. Gruppen foretok en avgrensning i aksjonsforskningsprosjektet ved at hver familie valgte et satsningsområde ut fra hva som passet inn i familiens daglige liv og barnas interesser. Det var tiltak der mor og barn skulle lage mat sammen, og dette ville være en arena for å bruke og utvide ordforrådet innenfor temaet matsorter, ingredienser og relaterte helsemessige spørsmål. Andre var opptatte av turgåing og var avhengige av værmeldinger. De brukte internett til å finne opplysninger om været, og snakket om dette på minoritetsspråket. Barnet ringte besteforeldrene og spurte om deres mening om hvordan værutsiktene ville være på det tidspunktet treningsturene skulle gjennomføres. Barnet måtte derved aktivt bruke et nytilegnet ordforråd. Andre la opp til å lage en kosestund for hele familien i forbindelse med de minoritetsspråklige ettermiddagsnyhetene på tv. Atter andre valgte å samtale om barnets store interesse, nemlig hester. Læreren førte noe av dette opp på elevenes arbeidsplan, f.eks. at alle hver dag skulle se nyheter på minoritetsspråket, og det ble lagt opp til en turnus der en elev hver dag skulle legge fram for de andre et eller flere nyhetsinnslag. På timeplanen skulle det hver dag være en ”nyhetsbolk” og en ”fritidsbolk” på ca. 5 minutter. I løpet av en ukes tid ville hver elev ha fått i

oppdrag å fortelle fra sitt ”prosjekt” for de andre elevene. Begrunnelsen var både å ta i bruk nye ord og måtte ta et kommunikativt ansvar alene ved å legge fram noe for de andre.

Hva ble så meldt tilbake etter en periode på fire uker? Planen om å utvide ordforrådet når det gjaldt vær og føreforhold, ble gjennomført som planlagt og erfaringen ble meldt tilbake som positiv. Erfaringen med matlagingsprosjektet ble negativ etter første gang, til tross for at det var valgt ut fra barnets interesse. Barnet ble skuffet fordi hun/han ikke fikk fortelle om dette for de andre. Kritikken fra foreldrene var at skolen ikke fulgte opp sin del av avtalen. Barnet avviste som lekse den aktiviteten som hun/han i utgangspunktet likte, og hun/han ville ikke ha flere lekser enn de andre på skolen. Avvisning av det som ble oppfattet som ekstra lekse, gjaldt alle de minoritetsspråklige elevene ved den ene skolen.

### **11.5.1 Kommentarer knyttet til kultur for tospråklighet**

Innenfor begge prosjektgruppene var det foreldre med ulike tanker, holdninger og meninger om de temaene som ble tatt opp, og forslag til tema og erfaringer som ble drøftet på møtene. Noen utmerket seg som *innovative* og bidro med mange ideer, deltok engasjert i samtalen under planleggingen og meldte nyanserte erfaringer. Når mødrene møtte motstand hjemme på det som var planlagt, f.eks. når mor med utgangspunkt i barnets interesser hadde planlagt at de skulle lage mat sammen, men barnet viste motstand mot aktiviteten, fant mor og barn en annen arena i arbeidet med utvikling av ordforrådet på minoritetsspråket. Barnet meldte seg inn i en bokklubb, med bøker på majoritetsspråket, men fortalte mor om innholdet på minoritetsspråket. Å fortelle for mor representerte en nytt minoritetsspråklig domene og en mulighet for utvidelse av ordforrådet i den grad situasjonen førte til samtale mellom mor og barn. Når mor hadde planlagt en hyggelig ettermiddagsstund rundt de samiske tv-nyhetene for familien, og barnet ikke viste interesse for nyhetene, ble barnas nysgjerrighet pirret ved å henlede oppmerksomheten mot spesielle innslag. Mødrene var innovative og idérike, fleksible og engasjerte, men ikke nødvendigvis systematiske og vedvarende. De var utholdende i forhold til saken, men ikke i utprøving og videreutvikling av konkrete tilnæringsmåter.

Noen foreldre uttrykte at de var *slitne* gjennom utsagn som ”vi gjør nå så godt vi kan”. De hadde brent for vitalisering av minoritetsspråk over lang tid. De så fortsatt behovet for en innsats, samtidig som de ikke hadde overskudd til nye utfordringer. Hverdagen som dobbeltarbeidende med krevende yrker og ektemenn som var borte i perioder på grunn av jobb, ble beskrevet som travel. De uttrykte at det ikke var tid nok til daglig oppfølging med språkstimuleringstiltak. De maktet ikke å se at en ny måte å tenke på rundt språklig stimulering gav mulighet for en annen fokusering i familiens daglige liv. Det var ikke nødvendigvis nye aktiviteter,

men nytt fokus som gav muligheten til å styrke barnets minoritetsspråklige kompetanse. Noen av foreldrene maktet å tenke nytt og inkludere nye tiltak som en del av hverdagen, hos andre ble det noe som kom som tillegg i en krevende hverdag. Når de slitne møtte motstand fra ungene, la de prosjektet på is, og prøvde ”å overleve” på rutiner. De kunne nok tenne et øyeblikk, men fulgte ikke opp, og vegret seg mot engasjement.

Noen foreldre var *skeptiske* til å organisere språkstimuleringen på hjemmebane. De kunne nok se behovet for språkstimulering, men vegret seg for å legge føringer som fikk konsekvenser for dagliglivet hjemme. De uttrykte en opplevelse av at målrettede tiltak ble kunstige, og dette førte til forebehold mot forslag og erfaringer fra andre i gruppen. Både de slitne og de skeptiske inntok en avventende holdning og forholdt seg mer eller mindre passive i samtalen om konkrete forslag og faglige innspill. Når det ble lagt planer for perioden fram mot neste prosjektmøte, kom det gjerne utsagn som ”vi fortsetter nå med det vi alltid har gjort”.

### **11.5.2 Refleksjoner underveis over samarbeidet mellom hjem og skole**

Mødrene i dette prosjektet lever i samme travle hverdag som alle andre foreldre, men det kreves noe mer av dem. De *slitne* meldte tilbake følelsen av å komme til kort i forhold til de planene de hadde lagt. Hvordan-spørsmålene retter oppmerksomheten mot ”å gjøre”; tiltak og aktiviteter. Både de *slitne* og de *skeptiske* reagerte mot planer for tiltak, noen nettopp fordi de var slitne, andre ut fra et ønske om å opprettholde et prinsipielt skille mellom hjemmets og skolens roller i forhold til ungene.

Hva skjer så i et prosjekt der samarbeidet er mellom foreldre under krysspress av forventninger i forhold til egen yrkeskarriere og ungenes utdanning og fritid, og en skole som griper inn i hjemmenes private sfære? I forundersøkelsen ved den ene skolen om samarbeidet mellom skole og hjem, som det er referert fra forrige kapitlet, kom det fram ulike holdninger til samarbeidet. Skolen hadde en visjon om at skole og hjem skulle utgjøre én arena der foreldre og lærere gikk ”hånd-i-hånd” som partnere. Det innebærer en likeverdighet i samarbeidet, felles mål og god kommunikasjon for avklaring av roller. Konsekvensen er en nedbygging av grenser mellom institusjonene hjem og skole. Foreldrene var imidlertid klare på at skolen hadde ansvar for all opplæring og foreldrenes oppgave var å se til at leksene ble gjort, men at de ikke hadde noe ansvar for faglig oppfølging. Indirekte får foreldrene støtte fra Ericson og Larsen (2000) når de roper et varsku angående skolens inntregning i familielivet. Ericson og Larsen viser til foreldre som beskriver en pensumfisering av familielivet. De beskriver lekselesing som en eneste lang utvidelse av skoledagen. Foreldrene opplever at skolen legger premissene for hvordan foreldrene skal bruke tiden sammen med barna sine. Epstein (2001)

bruker begrepene *skole-like familier* og *familie-like skoler*. Hun peker på at noen ”driver” hjemmet på en måte som minner om skole. De vet hvordan de skal stimulere sine barn og hvordan de skal hjelpe dem med lekser, og de avsetter tid til dette. De har oppmerksomhet mot barnets faglige utvikling. I familie-like skoler arbeider lærerne for at elevene skal føle seg som en familie. Man er ikke så opptatt av regler og faglige prestasjoner, men av relasjoner, og at hver elev skal bli sett og trives. Forbindelsen mellom skole og hjem er i større grad styrt mot en kommunikativ relasjon, noe som inkluderer emosjonelle relasjoner som kjennskap og trygghet til hverandre. Flere hvorfor-spørsmål enn hvordan-spørsmål på prosjektmøtene ville styrt oppmerksomheten fra aktivitet til tenkning. Det kunne ført til refleksjon over grunner til at situasjonen er som den er og utviklingen av en bevissthet om at det faktisk kunne vært annerledes.

Tradisjonell tenkning om oppdragelsesmønstre i noen av de samiske samfunnene har vært at barna lærer ved å observere og delta i de voksnes aktiviteter, og ikke i første rekke gjennom språklig veiledning. Opplæring gjennom undervisning er en mye mer strukturert opplæringssituasjon enn den tradisjonelle formen som ligger nærmere en situert læringssituasjon. Ungene ble sosialisert inn i en kulturell forståelse og livsform. Oppdragelsen skjedde indirekte gjennom deltakelse i arbeid og i fravær av tvang (Balto 1997). Oppdragelsesformen må imidlertid ikke forstås som ”fri oppdragelse”. Barna var ikke bare født inn i en familie, men også i en slekt. Balto beskriver det nærmest som et sammenfall mellom privat og offentlig identitet der slektens voksne var modeller og sanksjonerte uønsket atferd (op.cit.).

I en av gruppene tematiserte mødrene tradisjonell barneoppdragelse i en urbanisert kontekst. De kom med utsagn som:

- ”Jeg kommer ikke fra noen akademikerfamilie. Vi ble ikke oppdradd til å samtale og diskutere. Jeg ser at hvis vi skal skape flere språkdomener, fører dette til et brudd med egen oppdragelsestradisjon. Jeg er gjennom prosjektet blitt bevisst på den oppdragelsestradisjonen jeg kommer fra og som jeg ubevisst har overført til mine barn. Vi ble ikke stimulerte til å be om ordet eller at barn skulle komme fram med egne meninger.”
- ”Jeg kjenner meg igjen i dette. Vi må lære barna å si sin mening og argumentere for den”. ”Vi arbeider nå med gode rutiner hjemme angående leksetider, middag rundt bordet i stedet for foran tv’en, leggetider og eventyrstund. Jeg ser at vi lykkes i å stimulere språket.”

Foreldrene beskrev en oppdragelse der samtalen mellom barn og voksne var preget av de daglige gjøremål i den forstand at det var behov for å overbringe beskjeder til hverandre. Tradisjonelt har andre voksne, som tanter, onkler og faddere hatt en sentral oppgave i å ivareta ulike sider ved barneoppdragelsen. Barna skulle i større grad lytte. Særlig i det ene lokalsamfunnet lever flere av familiene i dag språklig og



kulturelt utenfor det nettverket som slekten representerer. De konkluderte med at skulle barna utvikle minoritetsspråket, ville det innebære en bevisstgjøring av forskjellene mellom eget og egne barns oppvekstmiljø. Endringen i oppvekstmiljø kan illustreres ved mødrenes utsagn:

- ”Vi er blitt langt mer bevisste på dialogen rundt bordet, både mellom de voksne og mellom voksne og barn. De nye begrepene i temaundervisningen brukes aktivt.”
- ”Vi snakker mer hjemme om det som skjer på skolen. Han synes nå det er artig å fortelle og blir stimulert når vi stiller spørsmål.”

Foreldrene var opptatte av å skape rutiner i hjemmet som gav rom også for samtaler som gikk utover de daglige gjøremål; samtaler som gav barna erfaringer i å bruke minoritetsspråket i forhold til nye tema. Dette vil gi ungene et første møte med de minoritetsspråklige ordene som representerer kunnskap om samfunnet både lokalt, regionalt, nasjonalt og globalt, og som de senere vil finne igjen i skolebøkene. Et eksempel ble brukt: Når lokalradioen står på om ettermiddagen, skapes det et majoritetsspråklig domene. Selv om ikke alle i rommet lytter like aktivt, vil de uunngåelig høre ord om været, strømbrudd, kraftforsyning, arbeidskonflikter, oppsigelser, tyveri, etterforskning, arrestasjoner og domfellelse, miljøvern og andre tema. Lokalradioen er på majoritetsspråket, og både enspråklige norske og tospråklige får tilgang på ord som de møter igjen i skolefaglige tema.

Elevene som får sin opplæring på minoritetsspråket, har den samme begrepsmessige bakgrunn som de enspråklige, men de mangler de minoritetsspråklige symbolene. Det gir ulike utgangspunkt for forståelse av fagtekster. ”Men”, spør en av aktørene, ”må det være slik?” Alle barn lærer ved å observere de voksnes aktivitet gjennom en gradvis økt deltakelse. Det er variasjoner i ulike kulturer hvordan dette skjer. Kan denne måten å lære på bevisstgjøres og finslipes for å stimulere læring av minoritetsspråket? De voksne har for eksempel hørt på Dagsrevyen, som er på majoritetsspråket, men kommenterer og samtaler om enkelte innslag på minoritetsspråket. Barna overhører dette, deltar noen ganger i samtalen eller stiller spørsmål. Kan dette være en parallell til å observere de voksnes aktivitet; det vil si at deltakelse i samtale er en parallell til å delta i praktisk arbeid? Barn har i alle kulturer og til alle tider lært språk både gjennom kommunikasjon med andre og gjennom å lytte til mer kompetente språkbrukere. Det nye er at prosjektdeltakerne tar dette i bruk for å stimulere bruk av minoritetsspråklige symboler på skolefaglige begrep. Dette er et samarbeidsområde for hjem og skole. Skal man lykkes i arbeidet med å få funksjonelt tospråklige barn/elever, har både hjem og skole oppgaver som overgår hva enspråklige foreldre må gripe fatt i. For hjemmet er det å stimulere det allmenne ordforrådet på områder der de majoritetsspråklige foreldre og barn i stor grad kan dra veksler på massemedia og mange andre majoritetsspråklige arenaer.

Skolens oppgaver er å skape faglige arenaer hvor de nye ordene kan tas i bruk. Den ene skolens planer om å ha aktuelle nyheter som fast post på skolens program, kunne vært en aktuell arbeidsform. Å lære ord krever mange repetisjoner og ulike kontekster for å bli kjent med ordenes ulike aspekt. Det ville gitt elevene et annet møte med skoleboktekstene.

Parallellen som er trukket ovenfor mellom gammelt og nytt oppdragelsesmønster, innebærer en akademisering av barneoppdragelsen. I en viss forstand kan en se på dette som en del av etterkrigstidens profesjonalisering av barneoppdragelsen gjennom barnehage og skole (Holthe 2003). I prosjektet var det foreldrene som tematiserte gammel og ny barneoppdragelse ut fra et språkutviklingsperspektiv. Dette kan ses som en begynnelse til en endring som kommer fra foreldrene i prosjektet.

Ved den ene skolen har elevene en time pr. dag til selvstudium på timeplanen. I praksis betyr dette at skolen tar en time fra den organiserte opplæringen og gir elevene tid til å gjøre leksene på skolen. Begrunnelsen er at mange hjem ikke følger opp elevens skolegang, og at denne ordningen gir likere vilkår i forhold til utdanning. Når så prosjektelevene får i "lekse" å se på nyheter på minoritetsspråket, lese i aviser og annet som foreldrene valgte å satse på, blir dette avvist med den begrunnelse at det er ekstra lekser. Leksene har de, som alle de andre av skolens elever, gjort i studietimen. Selv om organiseringen er forskjellig ved de to skolene, møtte begge foreldregrupper den samme avvisningen fra barna når de ble oppfattet som skolens forlengede arm. I den ene prosjektgruppen ble hele prosjektet avsluttet før planlagt tid, og i en fase der barna avviste foreldrenes forsøk på å skape flere minoritetsspråklige arenaer. Prosjektgruppedeltakerne prioriterte ikke møtene og syntes ikke prosjektet førte noe nytt med seg. I den andre gruppen drøftet de barnas avvisning gjennom en periode og fant tilnærminger som ble positive. Tidlig i prosjektet kom det utsagn som:

- "Vi kan ikke snakke om prosjektet fordi det defineres som lekser. Vi trenger en presisering i arbeidsplanen over hva som er lekser."

Senere ut i prosjektperioden kom det flere utsagn av typen:

- "Det er nå mye mindre kamp om leksene."
- "Vi snakker mer hjemme om det som skjer på skolen. Hun/han synes det er artig å fortelle og blir stimulert når vi stiller spørsmål."
- "Foreldrene er mer engasjerte i skolen og det smitter positivt over på barna"

Eksemplet illustrerer minst to ting. Det ene er at et prosjekt innenfor en skole må sees i forhold til skolen som en organisasjon. Det andre er at en del av de problemstillingene som gjelder tospråklige barn, er generelle og viktige for alle skolens elever. Viktige variabler for elevenes skolerresultat er f.eks. foreldrenes utdanningsnivå og deres forventninger til barnas utdanning (Bialystok 2001).

Bialystok sier videre at for de tospråklige elevene vil i tillegg kompetanse i opplæringspråket være en viktig variabel når en ser på hvem som lykkes i utdanningen. Men ikke bare det, også hensikten med valg av opplæringspråk, samfunnets støtte og forståelse av betydning for de språkvalg som gjøres og språkets betydning for identitet er vesentlige faktorer.

Ut over dette vet vi en del om hvem som lykkes i skolen. Det er elever som er språklige bevisste, har et godt ordforråd og godt organiserte begrepssystemer og som kan bruke ordene i stadig ny kontekster (Bialystok 2001, Cummins 2004, Øzerk 1992, 2003). Prosjektets målsetning om å få til en felles forståelse mellom skole, hjem og lokalsamfunn er tredelt. Det ene er å få innsikt i forskjellen på daglig språk og kognitivt/akademisk språk. Det andre gjelder å se hvilken betydning dette har for elevenes læringsutbytte. Til sist gjelder det å få til felles innsats for å endre situasjonen ved å konkretisere kognitivt/akademisk språk slik at en kan arbeide mot å styrke denne delen av barnas språk både i skolens opplæring og i daglig kommunikasjon.

## **11.6 Hindringer i arbeidet med stimulering av minoritetsspråket**

Å endre tenkemåter, vanemessige handlinger eller kommunikative mønstre er ikke enkelt. Det krever stor motivasjon, bevissthet og overskudd av de som bestemmer seg for det. I forhold til prosjektets anliggende; å stimulere minoritetsspråket og bygge opp begrepssystemer, vil arbeidet med å endre tenkemåten involvere familiemedlemmer, slekt, nabolag, venner, deltakere i fritidsaktiviteter og ansvarlige administratorer på ulike nivå som utarbeider og vedtar tospråklighetsplaner for innbyggerne i lokalsamfunnet. Vanens makt er en bøyg i et prosjekt som har endring holdning og handling som mål.

Etter hvert prosjektmøte ble det reflektert over hvilke hindringsmekanismer som prosjektdeltakerne kunne møte i arbeidet med å stimulere minoritetsspråket. Intensjonen var å se utfordringene i forkant, og dermed ha en beredskap til å takle motstanden hvis den kom. Prosjektgruppene fant fram til fire hovedområder som de så som bøyger i arbeidet. Det var for det første foreldrenes begrensede kompetanse på minoritetsspråket. Situasjonen er den samme for foreldrene som for ungene, de har få minoritetsspråklige domener. Dette ble påpekt av alle foreldrene i begge prosjektgruppene. ”Det er mange ord for alminnelige dagligdagse ting som heller ikke vi voksne kan eller føler naturlig å bruke.” Det ble trukket fram flere eksempler på at ord fra majoritetsspråket i minoritetsspråklig grammatisk form har fortrenget tradisjonelle minoritetsspråklige ord som for eksempel *druvat* (druer) for *viidnemuorjiiit*, og *frukta* for *šaddosat*. Fenomenet gjelder både allmenne ord, ord som har glidd ut av språket i noen områder og ny fagterminologi. Sametingets språkstyre har et spesielt ansvar for å utvikle ny samisk

terminologi. Disse ordene tas i bruk i ulike fagligmiljø, men har ikke hatt samme gjennomslagskraft blant ”folk flest”.

En av aktørene kom med et innspill som vakte debatt i begge grupper:

- ”Det er så mange nye ord som vi ikke er vant til å bruke. De nye ordene føles fremmede. Vi må bruke de ordene vi er vant til.”

Noen viste til erfaringer med at de gamle ikke skjønte de nye ordene, og at en da måtte gå over til norsk når en snakket med den eldre generasjonen om nye forhold i det moderne samfunnet. Det ble eksemplifisert med ord fra offentlig forvaltning. Andre aktører framsatte synspunkt som:

- ”Vi må ta de (nye ordene) i bruk selv om det føles mer naturlig å bruke de fornorskede eller engelske ordene.”

Det ble også argumenter med:

- ”Ungene lærer mange av de nye ordene allerede i barnehagen og også på skolen. Men det nytter ikke hvis ikke vi foreldre tar de i bruk.”
- Her ble det trukket fram eksempler på ord som ungene møter i skolens naturfagundervisning: ”Hva med ord som navn på fugler, dyr og planter”, spør en av foreldrene, og andre følger opp.
- ”Det er nødvendig for oss å bruke ordbøker, internett og eget nettverk for å finne samiske ord og ta de i bruk. Vi bruker jo internett på så mange andre områder.”

Oppmerksomheten ble så flyttet fra de voksne til ungene. ”Hva gjør vi når ungene bruker norske ord eller sier feil?” Det fulgte så en debatt om en bare skulle korrigere indirekte ved å gjenta den riktige formuleringen, eller om en skulle korrigere eksplisitt. Et innspill var å bruke situasjonen, etter at budskapet var mottatt og fulgt opp, til en kort felles undring over forskjeller på språk. En slik tilnærming, brukt med skjønn, ville kunne stimulere refleksjoner som kunne øke ungenes språklige bevissthet. Oppmerksomheten rettes ikke mot rett eller galt, men mot forskjellen mellom minoritetsspråket og majoritetsspråket. En av lærerne rapporterte at dette hadde hun/han gjort fra elevene gikk i første klasse, og det fungerte. Noen av de andre aktørene syntes ikke det var nødvendig, ungene tålte å bli rettet på.

Flertallet av foreldrene (10 av 13 foreldre) har ikke fått sin grunnskoleopplæring på minoritetsspråket, mens to av de ti har fått undervisning i minoritetsspråket som andrespråk. Andrespråkopplæringen inkluderte ikke fagundervisning på minoritetsspråket, og det har naturlig nok hatt konsekvenser for det samiske ordforrådet. Et eksempel ble nevnt. Barnet brukte ordet *ruobtas* (rot til et tre eller plante), og ordet var ukjent for den voksne. Resten av mødrene har lært skriftspråket i voksen alder gjennom kurs, og noen gjennom studier på høyskole og universitetsnivå. Alle mødrene sier at de har et mangelfullt ordforråd hvis de skal samtale om et typisk tema fra nyhetene eller lese avisartikler på minoritetsspråket.

Flere av mødrene sier at barna allerede har et større ordforråd på minoritetsspråket enn foreldrene innenfor mange områder. Det kunne være grunn til å stille spørsmål om hvilke konsekvenser dette har for prosjektets anliggende.

Den andre hindringen foreldre og skole trakk fram, var mangel på minoritetsspråklige bøker beregnet for barn og ungdom, tv- og radioprogram og møtested på nett. Tilbudet på alle de nevnte områdene har aldri vært bedre enn nå, men er likevel begrenset, og det er et problem å finne f.eks. lesestoff både til "koselesing" og som oppslagsbøker for det faglige arbeidet i skolen. En del foreldre løser utfordringen med koselesing for de yngste med å oversette til minoritetsspråket fortløpende fra majoritetsspråklige tekster. De leser med andre ord teksten på et annet språk enn den er skrevet. De fleste foreldre synes ikke at de har språklige kapasitet til det. Ungene trenger også egen erfaring i å lese litteratur med ulike hensikter, fra å finne ut hvordan ting skal gjøres, utvide sin faglige kunnskap og til ren hygge og avslapping. Ved den ene skolen problematiserte foreldrene ikke bare at det var mangel på minoritetsspråklig litteratur, men også den barnelitteraturen som fantes. Situasjonen er da at det er mangel på lesestoff på minoritetsspråket, og det som finnes tas bare delvis i bruk. Foreldrene opplevde den delvis som kjedelig ut fra tematikk, men også språklig for vanskelig. Når foreldrene konkretiserte sine ønsker, viste de til lettlestbøker skrevet for barn med lesevansker. Ved denne skolen har de gjort mye for å stimulere elevenes leseinteresse gjennom et leseprosjekt der elevene konkurrerte med hverandre og andre skoler om hvem som leste flest bøker i løpet av en viss periode. Elevene ved denne skolen rapporterer at de likte å lese, men de leste i overveiende grad majoritetsspråklige bøker. Det er positivt i den forstand at de får leseerfaringer og utvider sin kunnskap, men de får ikke uttelling i forhold til en utvidelse av sitt minoritetsspråklige ordforråd.

Det tredje foreldrene trakk fram er allerede nevnt flere ganger; "de moderne aktivitetene" som sms-meldinger, chatting og også TV-spill som bare foregår på majoritetsspråket. Dette bruker ungene mye tid på, det er spennende, og det er en viktig del av samtalene dem i mellom. Både foreldre og lærere ser på dette som et viktig domene i arbeidet med å stimulere og utvikle minoritetsspråket, men det ble ikke tatt noen konkrete initiativ på dette området. Den fjerde hindringen de beskrev, var den travle hverdagen både til foreldre og til unger. Denne har de felles med de fleste barn og foreldre i en moderne verden. Det er tidligere kommentert hvordan den ene prosjektgruppen var opptatt av egen bevisstgjøring for å tenke språk i alle de daglige aktivitetene som utgjorde familiens livsrytme. Språkprosjektet i tillegg til skole og fritidsinteresser/oppgaver for barn og voksne, synes uoverkommelig. Å øke de voksnes språklige bevissthet i hverdagen er en utfordring krevende nok.

### **11.6.1 Kommentarer til hindringer i arbeidet med stimulering av minoritetsspråket**

Når det gjelder foreldrenes språkkompetanse, er det to forhold som foreldrene trekker fram. Det ene er minoritetsspråket og dets vilkår når foreldregenerasjonen vokste opp. På den ene skolen har to av foreldrene hatt minoritetsspråket som opplæringspråk på skolen, men de fleste foreldrene ved denne skolen er vokst opp i familier og lokalmiljø dominert av minoritetsspråket. De har i voksen alder flyttet til lokalsamfunn dominert av majoritetsspråket. På den andre skolen var situasjonen vanskeligere. Foreldrene ved denne skolen hadde majoritetsspråket som opplæringspråk. De fleste bodde i nabolag der majoritetsspråket dominerte, i en tid da majoritetsspråket ble brukt som kommunikasjonsspråk også mellom personer der begge behersket minoritetsspråket. Foreldrene viste til eksempler der de først som voksne oppdaget at noen av klassekameratene faktisk kunne begge språk.

Det andre forholdet gjelder minoritetsspråklige dialektforskjeller. Det gjør det vanskelig for både voksne og barn å forstå en del ord i både radio og tv-program, aviser og i skolebøker og skjønnlitterære tekster. Ingen av dialektene på minoritetsspråket har samme selvsagte dominans som det standardiserte skriftspråket i majoritetskulturen. Foreldrene fra de minste dialektgruppene aksepterer behovet for et minoritetsspråklig bokmål og tror at deres dialekt vil forsvinne. Det er viktigere å bevare minoritetsspråket i lokalsamfunnet enn dialekten. Det er imidlertid sterke følelser knyttet til spørsmålet som utfordrer den praktiske hverdagen. Dette førte til debatter med stort engasjement, og her gikk skillelinjene mellom foreldre og lærere. Begge grupper argumenterte for hvorfor egen dialekt var naturlig. Lærernes praksis var å bruke ulike dialektvariasjoner parallelt. Både foreldre og lærere ønsket en variant av et fotnotesystem i all litteratur, også for barna, der ord fra ”bokmålsamisk” og andre dialekter ble brukt parallelt.

### **11.7 En oppsummering**

Kvaliteten på møtet mellom aktørene i aksjonsforskningsprosjektet er avgjørende for resultatet. Et forskende partnerskap forutsetter at alle aktører setter av tid til arbeidet, har oppmerksomhet styrt inn mot arbeidets innhold og hensikt, og at der er en viss systematikk i ivaretagelse av erfaringer. Arbeidsformen i det aksjonsforskningsprosjektet som er beskrevet her, var å føre logg fra planlagte og ikke-planlagte observasjonssituasjoner og presentere erfaringene på prosjektmøtene. Loggobservasjonene var grunnlaget for refleksjonen, og refleksjonene skulle resultere i nye planer. Ingen av aktørene førte logg. Det gjorde samtalene mer tematiske og mindre fokuserte enn de ellers kunne vært. I samtalene ble det

stilt flere hvordan-spørsmål enn hvorfor-spørsmål. Det styrte oppmerksomheten mer mot tiltak enn refleksjoner over mulige forklaringer, i det minste delforklaringer, på at situasjonen er som den er. Imidlertid var det et hvorfor-spørsmål som ble stilt gjentatte ganger: hvorfor skifter barna våre fra minoritetsspråk til majoritetsspråk når de snakker med hverandre utenom skoletimene? Det ble også stilt spørsmål om bevisstheten rundt språkvalg i lokalsamfunnet for øvrig. Det var en felles forståelse av at bevissthet rundt språkvalg er avgjørende for individets muligheter til å utvikle sin minoritetsspråklige kompetanse og dermed også avgjørende for samfunnets vitaliseringsbestrebelse. Det var rettet stor oppmerksomhet mot arbeidet med å skape flere minoritetsspråklige domener i lokalsamfunnet. Ulike foreldreholdninger ble synlige i disse samtaler. Det gjaldt både rollefordelingen mellom hjemmenes og skolens aktører, og ulike holdninger innenfor hver av gruppene til arbeidet med språklig vitalisering. Det var de innovative som var utprøvende og de slitne som hadde arbeidet i mange år med vitalisering, som nå vegret seg mot nye utfordringer. De skeptiske var opptatte av å opprettholde et prinsipielt skille mellom hjemmets og skolens rolle i samarbeidet. De ”skeptiske” var foreldre som opplevde at planer for hvordan en skulle skape flere minoritetsspråklige situasjoner, virket unaturlige i et hjem. I den ene prosjektgruppen arbeidet foreldre og lærere seg fram til en samarbeidsform som begge parter var fornøyde med. Begge prosjektgruppene var opptatte av massemedias betydning for språklig vitalisering. En av gruppene stilte spørsmål om endringer i det tradisjonelle oppdragelsesmønsteret for at en skulle lykkes i å overføre minoritetsspråket til neste generasjon i en urban kontekst. Samtalen i hjemmet, de voksnes kunnskap om forutsetningene for utvikling av god førstespråkskompetanse og bevisste holdninger til å bruke de mulighetene som finnes, ble tematisert. I den andre gruppen var det uenighet mellom hjem og skole om hvem som skulle ta initiativ til og ha ansvar for felles prosjekt. I den sistnevnte gruppen ble aksjonsforskningsprosjektet avsluttet før aktørne fikk arbeidet seg fram til en felles forståelse.

Nøkkelordene i denne delen av avhandlingen har vært samarbeid, kunnskap og språklig fokusering i hverdagen. Skal foreldre og skole lykkes i sitt anliggende, må de gå inn i et livslangt prosjekt selvom rollene skifter fra å være forelder til å bli slektning eller nabo til nye generasjoner barn, eller fra å være lærer til å bli samisktalende pensjonist. Aktørenes holdninger er avgjørende for ”saken”, men det er dermed ikke sagt at det ikke er andre forhold og strukturer som har stor betydning. Det er imidlertid aktørenes holdninger som kan påpeke uheldige strukturer og arbeide for endringer. Skal resultatet bli vellykket – og det vil si pråklig vitalisering i daglig kommunikasjon, utdanning og arbeid – må majoritetens holdninger og handlinger, styrende myndigheter lokalt og nasjonalt og massemedia

generelt, lytte til og følge opp strukturelle og andre forhold som hindrer vitaliseringsarbeidet.



DEL V  
UTDANNING OG TOSPRÅKLIGHET:  
OPPSUMMERING OG VIDEREFØRING

## 12 TOSPRÅKLIG UTDANNING I EN SAMISK KONTEKST

### 12.1 Et oversiktsbilde

I dette og følgende kapittel vil trådene samles for å se resultatene i en overordnet sammenheng. Avhandlingen startet med et spørsmål om lesekompetansen til begynnerlesere og avanserte lesere i en gitt kontekst. Konteksten er tokulturell og består av tospråklige lokalsamfunn der majoritetskulturen og majoritetsspråket dominerer, samtidig som det skjer en vitalisering av minoritetskulturen og minoritetsspråket. Som grunnlag for prosjektets utforming og gjennomføring, ligger det en forståelse av en sammenheng mellom språkmiljø, språkkompetanse, lesekompetanse og skolefaglig læring. Som nevnt i innledningskapitlet predikerer ikke språkbruk i kontekstrike og kognitivt lite krevende situasjoner, språkbruk i kontekster som i mindre grad er avhengig av opprinnelig kontekst.

Svaret på spørsmålet om lesekompetanse førte til et nytt spørsmål om hva skole, hjem og forsker i fellesskap kunne gjøre for å styrke de språklige forutsetningene for utvikling av lesekompetanse. Utdanningsperspektivet er sentralt i hele prosjektet. I oppsummeringen i dette kapitlet vil oppmerksomheten rettes mot informantenes lesekompetanse sett i forhold til læreplanenes mål. Dette aktualiserer spørsmål rundt opplæringsmodeller. Etter min vurdering er det nødvendig å drøfte valg av opplæringsmodell, uten dermed å foregripe resultatet av en slik drøfting. Det er noe felles i enhver minoritetsspråklig kontekst, men det er også forhold som er unike. Én modell vil derfor være hensiktsmessig på noen områder, men passe mindre godt på andre. Det er krevende og utilfredsstillende å måtte prioritere når valg skal gjøres. Denne gjennomtenkningen kan ikke gjøres en gang for alle fordi nye generasjoner med grunnskoleelever vokser opp i samfunn som er i kontinuerlig endring.

#### 12.1.1 Lesekompetanse – en del av en språklig virkelighet

Det er tidligere i avhandlingen gjort rede for vurderingen av elevenes lesekompetanse<sup>103</sup>. I arbeidet med å samle noen tråder kan det være et godt utgangspunkt å stille to spørsmål: Hva er målene for opplæringen? Hva er god lesekompetanse? Målene er det gjort rede for<sup>104</sup>. I L97S er lesing et av hovedområdene i samisk som førstespråk. På tredje klasstrinn skal elevene kunne lese med ulike hensikter et bredt spekter av forskjellige former for litteratur; litteratur skrevet av forfattere fra ulike land og ulike sjangere. På femte klasstrinn skal elevene kunne lese og oppleve nyere dikt, barne- og ungdomslitteratur av

---

<sup>103</sup> Det vises til kapittel 8: Vurdering av lesekompetanse

<sup>104</sup> Det vises til kapittel 4.2: Læreplanens språkvalg

nyere forfattere og bruke ulike kilder til å skaffe seg opplysninger. Magga (2004) påpeker at grunnlaget for å sette denne type mål ikke er til stede. Man har ikke et rikt utvalg litteratur i ulike sjangere på samisk, verken av gammel eller ny litteratur. Planen bærer her preg av kopiering av den nasjonale planen. Det er en utfordring å utvikle skriftspråklig kompetanse på et språk som har langt sterkere muntlige tradisjoner enn skriftlige.

Hva er god lesekompetanse ut over å mestre avkoding av de skriftlige symbolene? I den faglige plattformen<sup>105</sup> er god lesekompetanse forstått som en indre representasjon av teksten hvor de ulike tekstdelene harmonerer med hverandre og konteksten. Det er ikke lett å måle indre representasjoner. I analysen<sup>106</sup> er lesekompetanse målt ut fra ferdighet til å avkode ortografiske symbol og forståelse av tekstens innhold. Øzerk (1992) beskriver forståelse av tekst som innsikt i sammenhenger mellom de objekter, hendelser og fenomen som beskrives i teksten. Denne innsikten relateres til bakgrunnskunnskap og den konteksten som tekstens innhold skal anvendes i. Praktisk er det informantens gjenfortelling av den leste teksten som er det målet som er brukt på forståelse av tekst. En kan betegne det som en form for selvrappotering av egen forståelse. Leseforståelsen krever språkkompetanse, men også en engasjert leser der det skjer et samvirke mellom leseren, teksten og konteksten.

I undersøkelsen er tre sider ved lesekompetansen berørt; avkoding, tekstforståelse og ordforråd. Språkets grammatikk er viktig og har betydning for språkforståelse. Betydning av morfologisk kompetanse for morfologisk lesing (helordslesing) er drøftet under teoretisk plattform og under analyse av lesefeil. Svak syntaktisk kompetanse fører til binding av oppmerksomheten på forsidene, som så kan få negative konsekvenser for tolkningsarbeidet. Dette er kommentert og drøftet på generelt grunnlag i den teoretiske plattformen og analysen av feillesningene. Morfologisk og syntaktisk kompetanse er likevel ikke undersøkt eksplisitt. Jeg vil kort oppsummere hovedfunnene i undersøkelsen før jeg ser nærmere på konsekvensene av resultatene for informantenes lesekompetanse og lesing som et redskap for læring.

### Avkoding

Allerede på tredje klassetrinn viste elevene seg som gode avkodere ved lesing av både samiske og norske tekster. Innenfor leseforskningen regner en med at 80 prosent av ordene må kunne avkodes uten særlige vansker for at teksten skal kunne defineres som passelig vanskelig. Flere av informantene gjenkjente umiddelbart en større andel enn 80 prosent av ordenes skriftbilde. De som ikke

---

<sup>105</sup> Det vises til kapittel 5.2: Lesing som meningsskapende prosess

<sup>106</sup> Det vises til kapittel 8.3: Lesefeil og leseforståelse i tredje klasse

gjenkjente ordene umiddelbart, brukte effektive avkodingsstrategier ved at de ikke leste en og en bokstav, men bokstavlenker på ulike nivå.

Andelen avkodingsfeil var samlet sett lav selv om det var flere lesefeil ved lesing av de samiske tekstene. Den individuelle variasjonen i andelen lesefeil lå mellom 0 og 10 prosent av ordene, men de fleste leserne feilleste mellom 2–3 prosent av ordene. Det var ikke vesentlige forskjeller mellom språkene angående antall eller type lesefeil.

### Forståelse av tekstene

Det var klare forskjeller mellom språkene når det gjelder forståelse av tekstenes innhold. Det er kanskje ikke så uventet når en vet at norsk språk dominerer og at det i tillegg er et mye større tilbud av lesestoff på norsk sammenlignet med samisk. Det som imidlertid var overraskende, var at forskjellene var så store som de faktisk var. De informantene som hadde minst forskjell i forståelse av samiske og norske tekster i tredje klasse, gjenfortalte i snitt for alle leseobservasjonene dobbelt så mange innholdselementer fra norske tekster sammenlignet med samiske.

Ved noen anledninger ble den faste prosedyren ved undersøkelse av leseforståelse fraveket til fordel for en dynamisk tilnærming. Læreren leste teksten og informanten kunne be om ordforklaringer. Informantene gjenfortalte da fra 4 til 13 prosent flere innholdselementer enn etter egen lesing av teksten. Mangelfullt ordforråd synes å være en vesentlig forklaring på mangelfull forståelse. Tekstenes ordforråd hører fortsatt til det allmenne ordforrådet. Laufer (2004) har vært særlig opptatt av ordforråd ved læring av språk. Hennes konklusjon er at leseren må forstå minst 95 prosent av innholdsordene<sup>107</sup> for å kunne bruke gjettestrategier effektivt når ordforrådet er mangelfullt. Laufer understreker dermed ordforrådets betydning for forståelse av tekst.

### Tospråklig prøve

Den tospråklige prøven ga særlig viktig informasjon om informantenes ordsemantikk. For det første ble det også her dokumentert at norsk var informantenes sterkeste språk, med unntak av én informant. Gruppen som helhet hadde 25 prosent flere korrekte svar på den norske varianten av delprøven i ord- og begrepsrikdom. For det andre viser den tospråklige prøven at informantene har få overbegrep uavhengig av hvilket språk som ble brukt. Dette er et viktig punkt fordi det tyder på et kontekstavhengig språk, og forskningen viser at de som oppnår gode skoleresultater, har utviklet et effektivt språk som også fungerer i

---

<sup>107</sup> *Innholdsord* er ord som viser til et begrepsmessig innhold til forskjell fra funksjonsordene som viser til relasjoner mellom ord og mellom fraser innenfor setningens strukturelle ramme. Når det i andre tekster vises til at 80 og 90 prosent av ordene må være kjente for leseren, er det ordenes grafiske form som er fokusert.

situasjoner som ikke er bundet til bestemte kontekster. Resultatet kan skyldes at de fleste informantene ikke var mer enn 11–13 år når prøven ble gjennomført. I følge Vygotsky (2001) er det først i puberteten at barnet har nådd tilstrekkelig kognitiv kapasitet til å utvikle det han kaller vitenskapelige begrep; det vil si abstrakt definerte begreper som ikke, eller bare i liten grad, er bundet til konkrete erfaringer. Det er tidligere i avhandlingen vist til Vygotskys (2001) eksempel der *rose* er knyttet til erfaring, mens *blomst* representerer en abstrahering av erfaringen. Vygotsky sier også at opplæringen skal peke framover mot forventet utvikling. Dette er en utfordring for skolen.

Både i tredje klasse og på mellomtrinnet hadde alle informantene bedre forståelse av norske tekster sammenlignet med samiske. For ni av informantene på mellomtrinnet var leseforståelsen bekymringsfull svak ved lesing av samiske skoleboktekster skrevet for fjerde klasses trinn. Det som kjennetegner de tre som hadde minst forskjell mellom språkene, var at enten var de eldst (en informant gikk i sjuende klasse) eller så hadde mødrene vokst opp i områder der samisk var majoritetsspråket, og de tok barna med til disse områdene i alle ferier. Disse informantene har dermed flere minoritetsspråklige domener til å utvikle de kommunikative språkferdighetene, både når det gjelder grammatiske språkferdigheter og hverdagsvokabularet. Et interessant funn i denne sammenhengen er også at forståelsen av norske fagboktekster var svakere på mellomtrinnet enn ved lesning av norske fortellingstekster i tredje klasse. ”The four years slump”<sup>108</sup>, overgangen fra å lese for å øve til å lese for å lære, gjør seg gjeldende, og vi må tro at det skjer uavhengig av hvilket språk det leses på.

Det kan virke urimelig å sammenligne informantenes lesekompetanse på samisk og norsk fordi det kan synes som om lesekompetansen er en avspeiling av språkernes styrke i samfunnet. Dette styrkeforholdet kommer ikke til uttrykk i de overordnede målsetningene for henholdsvis samisk og norsk. I begge læreplaner (L97 og L97S) framheves morsmålets rolle som viktig for individets identitetsutvikling og som en sammenbindende kraft i samfunnet. Skolen er gitt en viktig rolle i å gi elevene del i fellesarven. I en samisk kontekst aktualiseres dette spørsmål ved valg av opplæringsmodell. Skolen er en del av samfunnet rundt seg, og skolens arbeid påvirkes av språksituasjonen i samfunnet, og språksituasjonen påvirkes av individenes språkvalg i enhver kommunikasjonssituasjon. Dette gjelder både ved bruk av muntlig og skriftlig språk. Magga (2004) påpeker at det er et stort samfunnsrelatert prosjekt å gjøre samisk skriftspråk til et grunnlag for det samiske samfunnets virksomhet. Det krever et engasjert samfunn som tar i bruk samisk på det skriftlige området. Barn og unge må oppleve at det er nyttig å kunne lese og

---

<sup>108</sup> Uttrykket er hentet fra Engen, T.O. (2005): *Om betingelsene for utvikling av bevisste fortolkningsferdigheter i lesing – allment og hos minoritetsspråklige elever*. Paper presentert på Den 7. konferansen om Nordens språk, Universitetet i Bergen, 9. – 11. juni 2005.

skrive på samisk for å holde motivasjonen oppe gjennom et langt utdanningsforløp. *Skolens oppgave er ikke bare å lære elevene å lese, men også venne hele befolkningen til å lese. Skolen kan ikke virke alene* (Magga 2004:78). Med andre ord: Hvordan stimulere til en identitet som et ”lesende folk”? Et slikt utsagn står i spenningsfeltet mellom en muntlig språktradisjon og en fornyelse gjennom tilpasning til dagens skriftlige dominans på stadig flere områder.

## **12.2 Samisk som førstespråk – valg av opplæringsmodell**

### **12.2.1 En nyansering**

Foreldrenes ønske, læreplanens mål og skolens strev for informantene i mitt prosjekt var funksjonell tospråklighet, det vil si at både samisk og norsk skulle være effektive redskaper for læring i den skolekonteksten informantene befant seg. Foreldre og skole så på tospråklighet som en individuell og samfunnsmessig berikelse. Informantene skulle kunne fungere på to likeverdige språk i et tospråklig og tokulturelt samfunn; utdanningsmessig, sosialt og på sikt som samfunnsborger. Resultatene fra min undersøkelse viser at de fleste av informantene har bekymringsfull lav forståelse av tekster på minoritetsspråket. Informantene har få domener å bruke minoritetsspråket på, og de velger oftest majoritetsspråket som kommunikasjonsspråk i ikke-organiserte aktiviteter. Hva må til for å lykkes ut fra ønsker, planer og målsetninger? Det er forskningsmessig støtte for at tospråklighet er, i hvert fall kan være, et ekstra pre i utdanning, men under hvilke forutsetninger?

Wagner (1998) har et interessant eksempel som illustrerer det komplekse mangfold av faktorer som gjør det vanskelig å dokumentere en tospråklig opplæringsmodells overlegenhet i forhold til andre modeller. Jeg vil bruke hans undersøkelse som et apropos til eget arbeid før jeg ser nærmere på ulike sider ved valg av opplæringsmodell. Wagners studie er gjennomført i Marokko hvor to arabisktalende og to berberisktalende grupper sammenlignes med hverandre når det gjelder en utvidet forståelse av lesekompetanse, på engelsk det noe videre begrepet *literacy*. I UNESCO, ifølge Wagner, slås det fast at leseopplæring primært bør foregå på førstespråket. Av Wagners to arabiske grupper hadde én gått på førskole med lesestimulering på arabisk, mens den andre gruppen ikke hadde hatt noe førskoletilbud. Av de to berberiske gruppene fikk den ene gruppen et førskoletilbud med lesestimulering på andrespråket, altså arabisk. Den andre berberiske gruppen fikk ikke noe førskoletilbud. Wagner stiller så spørsmålet om hvilken av gruppene som har hatt den beste utviklingen etter fem år i skolen?

Begge førskolegruppene gjorde det bedre enn gruppene uten førskoletilbud; den berberiske gruppen uten førskoletilbud gjorde det aller dårligst, men forskjellene var ikke statistisk signifikante. Det viste at førskoletilbudet var nyttig selv om det var på andrespråket. Både de arabisk- og berberisktalende elevene fikk

undervisning i et tredjespråk, fransk. Wagner fant ingen forskjell mellom de arabisktalende som lærte fransk via arabisk og de berberisktalende som også lærte fransk via arabisk. Ferdighet i ordavkodning det første året var den beste predikatoren på leseferdighet på tredjespråket, på tross for de store forskjellene mellom arabisk og fransk skriftspråk. Dette er en sterk støtte til forskning som hevder at kompetanse i alfabetisk avkodning er overførbart mellom ulike språk. Det stemmer godt overens med resultatene fra eget prosjekt. Ytterligere et interessant og overraskende funn var at etter fem år fant Wagner ingen forskjeller mellom elevene som hadde fått sin leseopplæring på førstespråket og de som hadde fått leseopplæringen på andrespråket (op.cit.).

Wagner presenterer resultatene som et moteksempel til det synspunkt at leseopplæring på andrespråket alltid er en ulempe. En kan imidlertid heller ikke trekke den motsatte konklusjon om at det er likegyldig om leseopplæringen foregår på elevenes førstespråk eller andrespråk. Wagners forklaring på resultatet er at berberisk ikke har noe skriftspråk, og derfor sees ikke arabisk som konkurrerende i forhold til berberisk. I tillegg, eller kanskje nettopp derfor, var det berberiske miljøet motivert for å lære arabisk. Eksemplet kan stå som et apropos til sprikende forskningsresultater angående tospråklig versus enspråklig opplæring av tospråklige barn. Wagners sluttkommentar er at opplæringsmodeller ikke kan sees isolert fra historiske, sosiale og økonomiske forhold.

Et spørsmål som ikke berøres i mitt prosjekt, men som ofte stilles av foreldre før de velger opplæringsspråk, er om den tospråklige opplæringen kan få negative konsekvenser for kompetansen på majoritetsspråket. Thomas et al. (2002) rapporterer fra en omfattende og interessant undersøkelse fra et miljø som har flere felles trekk med den som er beskrevet i denne avhandlingen. På landsbygda nordøst i USA beskriver Thomas et al. en kontekst der elevene nær på hadde mistet sitt førstespråk (fransk) og deres andrespråk (engelsk) var tatt i bruk på stadig flere arenaer. Tidligere generasjoner hadde ikke hatt anledning til å bruke fransk på skolen, og fransk var blitt et lavstatusspråk i regionen. Det hadde over lang tid foregått en nedbrytning av den etnolingvistiske identiteten, og både foreldre og barn hadde et ambivalent forhold til sin tospråklige og tokulturelle identitet. I denne konteksten ble det igangsatt et tospråklig opplæringsprogram med språklig og kulturell berikelse som mål. Bakgrunnen for dette var generelle svake skolefaglige resultater i denne gruppen. Thomas et al. beskriver programmet som *one-way development bilingual education*. I prinsippet er det en gjensidighetsmodell av typen *two-way-model*, men, sier Thomas et al., siden elevene hadde samme språkbakgrunn, fikk modellen betegnelsen *one-way-model*. Gruppen manglet et fransk ressursmiljø både i klassen og i samfunnet for øvrig. Programmet ble igangsatt med stor entusiasme fra skoleledere, lærere og foreldre. Foreldrene lot seg imponere over sine barns utvikling av muntlige ferdigheter i fransk, og skolen

lot seg engasjere i ulike franskspråklige og kulturelle tiltak i lokalsamfunnet. Elevenes framgang i engelsk, kunst og håndverk (på engelsk) og matematikk (på engelsk) ble testet for hvert klassetrinn. Resultatet ble så sammenlignet med de elevene som ikke fulgte det tospråklige programmet. Elevene med tospråklig opplæring, og i utgangspunktet svake skolefaglige resultater, opplevde en dramatisk forbedring av sine ferdigheter i de fagene som ble testet (på engelsk). Som gruppe oppnådde de bedre resultater enn gruppen med enspråklig opplæring. Forskjellen var spesielt stor når lesing av engelske tekster ble vurdert etter fjerde klasse. Testresultatene viste en gradvis utjamning mellom gruppene fram mot sjuende klassetrinn, men fortsatt i favør av elevene som hadde fulgt den tospråklige opplæringen. Disse hadde da i tillegg tilegnet seg en franskspråklig kompetanse. Det kan tenkes at undersøkelsen også dokumenterer betydningen av lærernes engasjement og foreldrenes og lokalmiljøets entusiasme for tospråklig opplæring.

Elevene i Thomas et al. sin undersøkelse, og mine informanter, hadde blant annet det til felles at majoritetsspråket var deres sterkeste språk. Thomas et al. gjør ingen sammenligning mellom elevenes skolefaglige ferdigheter ved bruk av fransk og engelsk, men kan dokumentere at den tospråklige opplæringen ikke hadde en negativ betydning for elevenes majoritetsspråklige kompetanse.

### 12.2.2 Noen overveielser

Det er to sentrale trekk ved den historiske konteksten til mine informanter. Det ene er fornorskning og skolen som et viktig redskap i fornorskingsprosessen. Det andre trekket er en endring av holdning til samisk språk og kultur. Dette har ført til en vitalisering og en egen samisk læreplan med muligheter for valg av førstespråk er et resultat av denne utviklingen. Den sosiale konteksten preges av spredt bosetting i lokalsamfunn der majoritetsspråket dominerer både i det offentlige og det private rom.

Informantene i mitt prosjekt ble undervist etter L97S. De fulgte planen for samisk som førstespråk som er en parallell til L97. Det er imidlertid en viktig forskjell, og det er at L97S har et obligatorisk andrespråk for de som velger samisk som førstespråk. Målet for andrespråket er funksjonell tospråklighet. Hvis resultatene fra min undersøkelse av informantenes lesekompetanse legges til grunn, kan det konkluderes med at to tredjedeler av informantene ikke har nådd målet om funksjonell tospråklighet. Det er flere forbehold som kan tas. Det viktigste er informantenes alder. Cummins (2004) understreker at elever som får opplæring etter tospråklige modeller oppnår samme faglige resultat som elever som får en enspråklig opplæring, men på et senere tidspunkt. Informantenes lesekompetanse i mitt prosjekt ble siste gang vurdert da de gikk på mellomtrinnet (5.-7. klasse). De var da i en alder der en kunne forvente at de hadde tatt igjen jevnaldrende. Jeg har ikke gjort noen sammenligning med jevngamle enspråklige elever, men minner om



at det var nødvendig å bruke tekster skrevet for lavere alderstrinn. Øzerk (1998) fant i sitt forsøk med tospråklig opplæring i andre og tredje klasse ved Kautokeino barneskole/Guovdageainnu mánáidskuvla at elevene hadde en tilfredsstillende eller forbedret faglig utvikling allerede på andre og tredje klassetrinn. Wagner (1998) fant i femte klasse ingen forskjell mellom elever som hadde fått sin opplæring på henholdsvis første- og andrespråket. Thomas et al. (2002) opererer med ulike tidsperspektiv for ulike grupper tospråklige elever med en variasjon fra 2 til 5 år på at samme faglige resultat som hos enspråklige aldri nås.

Resultatene fra min undersøkelse peker i en annen retning enn det resultatene fra Øzerk og Wagner gjør. Det kan være flere grunner til det. Ulikheten i resultat kan stå som en illustrasjon på Bakers (2003) konklusjon om at det ikke er mulig å finne overbevisende forskningsmessig støtte for at én opplæringsmodell er mer effektiv enn en annen. Baker (2003) leter etter forklaringer på at forskningsresultatene viser så stor variasjon. En grunn kan være forskjeller hos de gruppene det forskes på; noen er fra urbane strøk, andre fra landlige områder, det er elever med ulik sosio-økonomisk bakgrunn, ulik alder, den tospråklige utdanningen har startet på ulike tidspunkt og elevene har ulik grad av motivasjon for å lære to språk. Andre grunner kan ligge hos lærerne ved at det er forskjeller i deres entusiasme og engasjement. En tredje faktor kan knyttes til grad av interesse, involvering og språkkompetanse hos foreldrene, og dermed deres evne og vilje til samarbeid med hverandre og skolen. Skolens språkpolitikk og språkpraksis er derfor bare et av mange element som har betydning for om skolen lykkes eller ikke i sin tospråklige opplæring.

Foreldre og lærere i mitt prosjekt argumenterte for valg av samisk som første-språk i grunnskolens opplæring med henvisning til erfaringer fra språkbadstenkningen. Norsk som majoritetsspråk dominerer på så mange arenaer, at det kan være nødvendig å gi fordeler til opplæring på samisk for å oppnå funksjonell tospråklighet. I språkbadmodellene gis opptil all undervisning på andrespråket de tre første årene, så gis gradvis en jevnere fordeling inntil en 50–50-fordeling. Ved skolene i mitt prosjekt fikk norsk en mer framtrædende rolle ved overgang til ungdomsskolen fordi mangelen på samiskspråklige læremidler, skolebøker og kompetente lærere er større på ungdomsskoletrinnet. Ved informantskolene ble økt bruk av majoritetsspråket sett på som en ikke-ønsket situasjon, mens i språkbadmodellene er dette en styrt situasjon.

I de canadiske språkbadprogrammene, der franskspråklige elever ble undervist på engelsk og vise versa, oppnådde ikke elevene førstespråkskompetanse, men akseptabel kompetanse på begge språk (Cummins 2004). I den canadiske språkkonteksten var ressursituasjonen god på viktige områder, ikke minst viktig var tilgangen til sterke språkmiljø på begge språk. Det var høyt kvalifiserte tospråklige lærere både faglig, didaktisk og språklig. Det var god tilgang på

læremidler både på fransk og engelsk i og med at begge språk er høystatusspråk. Akseptabel tospråklig kompetanse gir gode karrieremuligheter og er derfor en viktig motivasjonsfaktor for elevene.

Informantene i mitt prosjekt hadde fra svært begrenset til begrenset tilgang til samiskspråklige domener utenfor skolen; fra noen få familiemedlemmer til flere slektninger, naboer og venner<sup>109</sup>. Begge språk ble brukt som kommunikasjonsspråk på de fleste av disse domenene, men sett under ett dominerte norsk. Generelt er det begrenset tilgang på læremidler på samisk, og de som finnes ble ofte vurdert av lærerne til å være for krevende for informantene. Dette gjaldt både skole A, Á og B, om enn i ulik grad. Det kan derfor virke lite relevant å vise til språkbadsmodeller som begrunnelse for valg av opplæringsmodell. Når det likevel gjøres, er det med henvisning til de gode forskningsresultatene som er oppnådd, særlig i Canada. Skolen har forsvart valget ved å vise til at begrepskunnskap, rekontekstualisert språk og metaspråklige ferdigheter overføres mellom språkene og utgjør et felles ressursgrunnlag for begge språk. Argumentasjonen er logisk og konklusjonen naturlig. Imidlertid viser resultatene for to tredjedeler av informantene (som er simultant tospråklige eller har møtt andrespråket tidlig i småbarnsalderen) en bekymringsfull lav forståelse av samiske skoleboktekster skrevet for fjerde klassetrinn når leseren befant seg på mellomtrinnet. Informantenes majoritetsspråklige kompetanse ser ut til å være langt sterkere for flertallet av informantene til tross for at opplæringen har vært på minoritetsspråket. Det er viktig å unngå en situasjon der informantene stadig arbeider med tekster som er for krevende og som derfor kan føre til at de utvikler en overflatisk strategi i måten de forholder seg til faglige tekster, og der resultatet blir en overflatisk holdning til kunnskapstilegnelse i denne type læringssituasjon.

Resultatene fra én tospråklig kontekst kan ikke uten videre generaliseres til andre tospråklige elevgrupper og deres opplæring. Fra enhver gruppe fordrer imidlertid resultatene en forklaring, og elementene i forklaringen kan være relevant for flere grupper. Thomas et al. (2002) vektlegger fire komponenter som gjensidig påvirker hverandre: sosiokulturelle, språklige, akademiske og kognitive prosesser. I tillegg er sosiopolitiske og emosjonelle faktorer av stor betydning, og her er vektlegging av identitet sentralt. Cummins (2004) er opptatt av at spesielle forhold ved enhver kontekst er konsistent eller inkonsistent i forhold til forventinger om resultat. Tospråklige opplæringsmodeller kan bekreftes eller ikke i ulike kontekster, og dette gir viktig kunnskap om forutsetningene for å lykkes med tospråklig opplæring. I den grad de prinsippene som opplæringsmodellen bygger på akkumulerer konstante funn, vil resultatene forsterke modellens teoretiske grunnlag (op.cit.). Dette øker muligheten til å forklare resultatet ut fra modellens

---

<sup>109</sup> Det vises til kapittel 2: Språklig kontekst

teoretiske plattform. Man kan derfor spørre om hvilke sterke og svake sider de ulike tospråklige opplæringsmodellene kan tenkes å ha ut fra mine informanternes situasjon.

Første spørsmål er da på hvilken måte de canadiske språkbads erfaringene er relevante for mine informanter og deres kontekst. De canadiske språkbadsmodellenes styrke er at eleven språklig blir ”løftet” gjennom en bevisst læreplanstyrt opplæring i klasser med sterke brukere av begge språk. Språkbadsmodellenes forutsetning om tilgang til språkmiljø og tilfredsstillende læremidler på begge språk, mangler for informantene i mitt prosjekt. Kravene til nivået på hva som er akseptabel språkkompetanse, må til en viss grad sees i forhold til den aktuelle konteksten. Det kan ikke forventes at informantene ved skole A, Á og B skal oppnå samme kompetanse på minoritetsspråket som elevene i lokalsamfunn og ved skoler der samisk er majoritetsspråket lokalt. Resultatet for to tredjedeler av informantene var imidlertid så svakt at foreldre og ansvarlige skolemyndigheter bør vurdere en opplæringsmodell som sikrer den faglige utviklingen, styrker informantenes identitet som lærende personer i tillegg til deres samiske tospråklige og tokulturelle identitet.

Språkbevaringsmodellens styrke er at elevene starter med det språket de kan best, minoritetsspråket, og de kan dermed fungere i opplærings situasjonen på høyde med sin kognitive kapasitet. Dette er i tråd med et av Skutnabb-Kangas’ (1981) prinsipp om at opplæringen bør gis på barnets sterkeste språk de første årene. Opplæring på førstespråket styrker selvbildet, og elevene kan formidle hjemme hva de arbeider med på skolen. Informantene i mitt prosjekt kommer fra tospråklige hjem, og i de fleste hjemmene dominerer majoritetsspråket. Ut fra tenkingen i denne modellen ville det være mer nærliggende for informantene å starte med opplæring på majoritetsspråket og så gradvis la minoritetsspråket ta over. Det vil bli det Baker (2003) betegner som en sen språkbadsmodell. Resultatet av en slik modell vil påvirkes av minoritetsspråkets status i samfunnet sammenlignet med majoritetsspråket og motivasjonen for utvikling av høy kompetanse på minoritetsspråket. Motivasjonen påvirkes av muligheter til høyere utdanning på minoritetsspråket og for attraktive muligheter på et arbeidsmarked som etterspør kompetanse på minoritetsspråket. Informantene ved skole A, Á og B har muligheten til å velge en samisk videregående skole, men ikke på hjemstedet, og samisk profesjonsutdanning (førskolelærer, allmennlærer og journalist) ved Samisk høgskole. Det er også en del stillinger i offentlig forvaltning, utdanning og helseinstitusjoner der søkere med tospråklig samisk-norsk-kompetanse blir foretrukket. En kan tenke seg at fortrinn på arbeidsmarkedet kan virke motiverende for noen elevgrupper ved valg av språk, og da kanskje helst på høyere klassetrinn. Intensjonen med språkbevaringsmodellen er å styrke minoritetsspråket i arbeidet med tospråklighet, men vektleggingen av minoritetsspråket med

begrunnelse i at det er elevenes sterkeste språk, gjør modellen lite relevant for informantene i mitt prosjekt.

Øzerk (2006) beskriver de sterke sidene ved den samiske førstespråksmodellen. Den gir elevene mulighet til å uttrykke følelser og tanker og delta i læringsprosesser på førstespråket. De får dermed en opplæring som er forståelig og som gir et faglig utbytte i samsvar med elevenes kognitive og motivasjonelle forutsetninger. Førstespråksmodellens sterke sider synes ikke å framstå som sterke for alle elever som har valgt samisk som førstespråk i grunnskolen.

Øzerk (1998) har vist, som referert flere ganger tidligere, at en gjensidighetsmodell kan brukes med godt resultat også på småskoletrinnet. I en slik modell sikres forståelsen gjennom bruk av begge språk. Det er imidlertid en vesentlig forskjell mellom Øzerks gruppe og informantene i mitt prosjekt. I Kautokeino/-Guovdageaidnu er samisk majoritetsspråket lokalt. De samiskspråklige elevene utgjør dermed en språklig ressurs i skolegruppen. Elevene fra enspråklige norske hjem er her minoriteten. De har likevel støtte fra majoritetskulturen i storsamfunnet, og kunne derfor utgjøre en norskspråklig ressurs i den tospråklige gruppen. I gjensidighetsmodellen vektlegges utvikling av språklige begrep gjennom systematisk bearbeiding av faglig stoff på begge språk. Målet i læreplanen, foreldrenes ønske og skolens bestrebelser er sammenfallende: funksjonell tospråklighet. Både samisk og norsk skal være språk som kan brukes til kommunikasjon, læring og deltakelse i det samiske og norske samfunnet. Resultatene fra prosjektet aktualiserer spørsmålet om hvordan skolen kan ivareta barnet språklig og kognitivt i alle utviklingsfaser fram mot funksjonell tospråklighet. I tospråklige opplæring vektlegger Cummins (2004) et pedagogisk rammeverk som tar utgangspunkt i den aktuelle situasjonen – lokalmiljøets og skolens situerte praksis.

### **12.2.3 Det gode eksemplet – en kontekstuell tilpasning**

Leting etter det gode eksempelet fordrer kontekstuell bevissthet. Et karakteristisk trekk ved konteksten til mine informanter er beskrevet flere steder i avhandlingen – og det er få minoritetsspråklige domener. Vitaliseringsprosessen har imidlertid vist vilje til å profilere et tospråklig samfunn gjennom visjoner i offentlige dokument, markering av minoritetsspråket ved skilting og lokal presentasjon i informasjonsbrosjyrer, samt satsning på samiske barnehager. I aksjonsforskningsprosjektet beskrev de (aller) fleste foreldrene egen samiskspråklig kompetanse som mangelfull når kravene gikk ut over hverdagsspråket. Foreldrene får til en viss grad følge av halvparten av de samiskspråklige lærerne som deltok i evaluering av L97S. De beskrev sin skriftspråklige kompetanse på samisk som mangelfull (Helander 2004). På den andre siden har både foreldre og lærere tatt kurs og videreutdanning innenfor samisk, og har dermed vist både vilje og evne til å videreutvikle sin

språkkompetanse. Et tredje trekk ved konteksten til informantene er mangel på lesestoff på ulike språklig nivå. Tilbudet har riktignok aldri vært bedre, og dette bør kommenteres, men i forhold til utvikling av avanserte leseferdigheter for barn, unge og voksne med samisk språkkompetanse på ulike nivå, er dette fortsatt en stor utfordring. I denne konteksten har skolen et oppdrag der samisk som førstespråk skal være et fag som skal bidra til samisk identitet, danning, kulturell opplevelse og språklige ferdigheter.

Gjensidighetsmodellen, *two-way-modellen*, som Øzerk (1998) beskriver, er interessant for den elevgruppen som har deltatt i mitt prosjekt. Den er ressurskrevende fordi den krever et tolærersystem. Baker (2003) beskriver en interessant variant av gjensidighetssmodellen som han kaller *translanguage-modellen*<sup>110</sup>. Også her er intensjonen å styrke begge språk muntlig og skriftlig. Bakers eksempel<sup>111</sup> er hentet fra videregående skole, men det bør drøftes om den kan tilpasses lengre ned i skolesystemet. I modellen beskrives en nøye gjennomtenkt kombinasjon av ulike strategier som styrker begge språk og som i tillegg er en effektiv læringsstrategi. I praksis fungerer *translanguage-modellen* slik at læreren har et framlegg for sine elever, eller elevene leser en tekst i en bok, på det ene språket, i eksemplet er det engelsk. Bearbeiding av stoffet skjer gjennom samtaler, skriving, utfylling av oppgaver etc. på det andre språket, i eksemplet er dette spansk. Vekslingen mellom språkene er systematisk ved at input (lytting, lesing) er på et av språkene og output (tale, skriving) er på det andre språket. Læreren velger så et av språkene, i eksemplet engelsk, ved oppsummering eller videre bearbeiding av stoffet i felles gruppe, men skifter over til spansk for å klargjøre viktige begrep. Studentene utfører så sine skriftlige arbeider på det samme språket som læreren brukte ved sin oppsummering og faglige videreføring. I neste leksjon om samme tema er bruken av språkene motsatt. Baker hevder at denne arbeidsmåten har flere fordeler. Elevene utvikler en dypere faglig forståelse fordi stoffet må bearbeides på begge språk. For det andre får elevene en mulighet til å trene opp språklige ferdigheter på det svakeste språket. For det tredje blir eleven i stand til å formidle hjemme på det språket som er aktuelt for det de har arbeidet med på skolen. Et siste, men vesentlig poeng er at denne modellen gir elevene full tilgang til fagmiljø på begge språk.

Øzerks (1998) forsøk i Kautokeino/Guovdageaidnu og Bakers (2003) eksempel har det til felles at begge språk er førstespråk til noen av elevene. Lærerne kan dermed dra veksler på førstespråkmiljø for begge språk. Utfordringen er at uansett hvilket språk som brukes, vil det være et andrespråk for noen av elevene.

---

<sup>110</sup> Translanguage eller translanguing kan oversettes med "språkoverføring", "overføring mellom språk", men dette er ikke noe innarbeidet begrep for tospråklige modeller. Jeg velger derfor å bruke det engelske ordet, men markerer min språkblanding ved å sette det i kursiv.

<sup>111</sup> Baker har hentet eksemplet fra Williams, C. (1994): Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwyieithog. Unpublished PhD thesis. University of Wales.

Det kan da hende at noen av elevene er tilnærmet enspråklige når opplæringen starter. Mine informanter har lært to språk samtidig. En av de store utfordringene for dem er å tilegne seg et skolespråk både på minoritetsspråket og majoritetsspråket, men utfordringen synes å være størst i forhold til minoritetsspråket. Undersøkelsen tyder på at en nærliggende forklaring kan være at ordforrådet synes å være langt svakere på samisk, men kommunikativt fungerer de godt på begge språk. En av de største utfordringene skolen står ovenfor, er utvikling av det kognitive/akademiske språket.

*Translanguage-modellen* har som mål å oppnå en positiv identifisering med begge språk. Opplæringen åpner også for et positivt selvilde som lærende individ fordi en får muligheten til å bruke begge språk i læringsoppgavene. Det krever at en tar i bruk elevenes sterkeste kort – nemlig deres tospråklighet. Translanguage-modellen er et sterk modell for integrering av språk og fag. Laursen (2006) drøfter behovet for et slikt fokus ut fra andrespråksundervisning i naturfag for en gruppe gymnaselever. Språkaspektet er sentralt, og derfor relevant her, selv om det ikke er en tospråklig undervisning Laursen beskriver. Elevene i hennes undersøkelse hadde et allment, eller førfaglig, ordforråd på dansk. I en slik situasjon må læreren gjøre systematiske valg for å formidle andrespråk og fagspråk samtidig. Valgene berører organisatoriske og tematiske spor. De organiserte sporene berører klasseromssamtalen bestående av lærermonolog, spørsmål-svar sekvenser og diskusjoner elevene imellom og med lærer. Læreren må gjøre strategiske valg i fordeling av lengde, form og innhold i de ulike sekvensene. På det tematiske sporet er utfordringen for læreren å formidle nye begrep og forholdet mellom ulike begrep. For elevene er utfordringen å ta begrepene i bruk i ulike kontekster. Elevene må identifisere det tematiske mønstret i det som sies i undervisningen, kjenne det igjen når det presenteres i læreboktekstene og selv kunne anvende det i ulike oppgaver. Skal det skje, må elevene få anledning til å formulere det tematiske innholdet på ulike måter. Interaksjonen mellom elevene må økes for å integrere de faglige og språklige dimensjonene i opplæringen. Laursen peker på et avgjørende poeng når hun fokuserer på kunnskap om språkets funksjon i formidling av fag og om fagspråkets vesen i undervisningen. Laursens anliggende er relevant uavhengig av hvilken opplæringsmodell som er i bruk. Når jeg her har trukket det over til *translanguage-modellen*, er det fordi Williams (Baker 2003) allerede har framhevet betydningen av bevisste overveielser om hvordan språket kan integreres i en faglig sammenheng. Williams og Laursen forholder seg til fag ut fra et språklig perspektiv. Å lære fag er å lære språk – i *translanguage-modellen* gjelder det to språk og to fagspråk samtidig.

Kjernen i denne modellen er en bearbeiding av fagstoff på begge språk. Vektlegging av de to språkene må tilpasses informantenes behov, den aktuelle språkkonteksten og deres kognitive utviklingsnivå (alder). På grunn av

majoritetsspråkets dominans kan det være naturlig å styrke minoritetsspråket og ikke ha en 50–50 prosent fordeling, men ikke uten å sikre elevenes forståelse. Vektingen kan også variere i de ulike fagene. Elevene i forsøksprosjektet ved Kautokeino barneskole/Guovdageainnu mánáidskuvla (Øzerk 1996), nevner spesielt samfunnsfag som språklig krevende. En første gjennomgang på samisk, med ordforklaringer på norsk etter modell av *translanguage-modellen*, kan tenkes som et første møte med temaet. Elevene skal så, i følge L97S, samtale om/løse oppgaver/skrive om temaet, og dette kan gjøres på elevenes andre språk, norsk. Elevene skal så fortelle om/samtale mer om dagens tema på samisk med den samiskspråklige forelder og på norsk med den andre. Det forutsetter at det er inngått en samarbeidsavtale med foreldrene om arbeidsformen slik foreldre og lærere arbeidet seg fram til ved skole B i aksjonsforskningsprosjektet. Neste time når temaet skal videreføres, får elevene en repetisjon på norsk med samiske ordforklaringer, og temaet bearbeides videre impressivt og ekspressivt på begge språk. Arbeidsformen krever sterk temafokusering, stor bevissthet i utbygging av det allmenne og faglige ordforrådet knyttet til hvert tema og gjennomtenkte språkstrategier ut fra en overordnet målsetting om. Læreren må ha den trygghet at målet er en tospråklig fagutvikling.

Strategien for veksling mellom minoritets- og majoritetsspråket har visse fellestrekk med funksjonell anvendelse av to språk som strategi. Begge bygger på enlærersystemet. Det forutsetter at læreren har god kompetanse på begge språk. Kommunikasjonsspråket er primært ett av språkene. Det ville være naturlig å velge samisk som felles kommunikasjonsspråk i de klassene som har deltatt i prosjektet. Intensjonen med språkvekslingen i den faglige bearbeidingen er å sikre elevenes innholdsforståelse og en utvikling av det kognitive/akademiske språket. Metoden for å nå målene er forskjellige. Øzerk (2006) beskriver en flip-flop-metode der læreren veksler mellom språkene ut fra deres vurdering av behovet i den aktuelle situasjonen. Det er en risiko for at elevene legger seg til en vane å blande språkene i andre språkbrukssituasjoner enn den faglige opplæringen. Øzerk fraråder derfor utbredt bruk av metoden. Han beskriver også en godt forarbeidet, planlagt og konsekvent bruk av begge språk. *Translanguage-modellen* er en videreføring der språkveksling har en stram struktur. Andrespråket brukes ikke bare for å sikre forståelse og faglig framgang på førstespråket, men til å bygge opp en skolefaglig språkkompetanse på begge språk.

Alle de tre tospråklige opplæringsmodellene som er nevnt – språkbad, språkbevaring og gjensidighetsmodellen – betegnes som sterke former for utvikling av tospråklighet. Målsettingen er overlappende ved at pluralisme og berikelse er det overordnede målet for den tospråklige opplæringen. For bevaringsmodellen og gjensidighetssmodellene er bevaring av minoritetsspråk et tredje mål (Baker 2003). Ingen av modellene er ideelle i forhold til den samiskspråklige konteksten som

informantene i mitt prosjekt lever i. Språkbadsmodellene er utviklet som en berikelsesmodell for majoritetsspråklige elever eller minoritetsspråklige elever som skal lære majoritetsspråket. Modellen forutsetter tilgang på sterke språkmiljø både i og utenfor skolen. Bevaringsmodellens intensjon om at opplæringen skal være på minoritetsspråket for at språk og kognisjon skal være på samme nivå, er ikke relevant for min informantgruppe. Både informantene og deres foreldre har majoritetsspråket som sitt sterkeste språk når det gjelder språkbruk utover hverdagskommunikasjonen. Informantene trenger en opplæringsmodell som sikrer både forståelse av fag og læring av språk.

Gjensidighetsmodellen og *translanguag*-varianten har som intensjon å sikre forståelse ved at læreplanens tema bearbeides på begge språk, og elevene får opplæring i og på begge språk. Språkbevaringsperspektivet ivaretas dermed ved at eleven også får opplæring på sitt svakeste språk. Språk og fag integreres, og LK06S sitt språklige perspektiv på læring av fag ivaretas. Arbeidsformen må tilpasses elevenes alder, tilgjengelighet på læringsmateriell på de to språkene og skolens og hjemmenes vilje og evne til å samarbeide. Både for hjem og skole vil det kreve fokusering og prioritering ved valg av språkstrategi. I en slik modell er ikke informantenes spesielle språkkompetanse et problem, men et utgangspunkt for utvikling av det kognitive/akademiske språket både på samisk og norsk.

Informantene har fått en førstespråkopplæring etter L97S. For to av de tre informantgruppene har det vært en tilnærmet enspråklig opplæring på barnetrinnet. To tredjedeler av informantene oppnådde ikke førstespråkkompetanse, vurdert ut fra lesekompetanse. Opplæringsmodellen har ikke svart til forventningene ut fra de målene som er satt. Om ikke resultatene gir helt sikker kunnskap om den opplæringsmodellen som er brukt, fordrer resultatene forklaringer på spriket mellom læreplanenes intensjoner, skolens og foreldrenes forventninger og resultatene som er oppnådd. Det er rikelig dokumentasjon på at språkbadsmodellene har gitt resultater hvor elevene har fått opplæring på sitt svakeste språk, og har oppnådd akseptabel kompetanse på andrespråket og førstespråkkompetanse på førstespråket. I samtaler om tospråklig opplæring vises det ofte til disse resultatene. Resultatene fra undersøkelsen illustrerer et poeng som Cummins (2004) er opptatt av. Han sier at det er et problem at så mange tror at en kan planlegge tospråklig opplæring ut fra effektstudier av ulike opplæringsmodeller. Det er så stor variasjon i de kontekstuelle faktorene, at det ikke er mulig å sammenligne tilfeldige grupper. Forskningsresultater kan derfor ikke anvendes direkte til politiske beslutninger. Da er det nødvendig å se på alternative opplæringsmodeller og relatere modellen til den språklige konteksten elevene befinner seg i. Det er heller ikke tilstrekkelig å kun se på skolens rolle i arbeidet med å bistå elevene i utvikling av tospråklig kompetanse. Skolen trenger



samarbeidspartnere. Hjemmet er en selvsagt samarbeidspartner, og, ideelt sett, hele det lokale, regionale og nasjonale samfunnet.

## 13 DE TRE AKTØRERS MØTE

### 13.1 Innledning til en avslutning

Hovedfunnet i prosjektets første del viser at det er et betydelig sprik mellom læreplanenes intensjoner og realitetene i informantenes lesekompetanse. Resultatene som presenteres i det første resultatkapittelet<sup>112</sup>, aktualiserer spørsmål rundt valg av opplæringsmodell. I forrige kapittel går det langt i å antyde at det er behov for å revurdere den valgte opplæringsmodellen for elevene ved de skolene som er med i prosjektet. Hvilke formelle konsekvenser det eventuelt vil ha for de nylig vedtatte læreplanene (LK06S), er ikke drøftet, og vil heller ikke bli tatt opp fordi det anses å ligge utenfor avhandlingens tema.

De trådene som nå skal samles, gjelder samarbeid i den hensikt å styrke elevenes språklige forutsetninger for utvikling av en tilfredsstillende lesekompetanse. Det er tidligere i avhandlingen referert, kommentert og reflektert over erfaringene fra feltarbeidet<sup>113</sup>. I dette kapitlet reflekteres det videre over prosjektets problemområder med tanke på en videreføring. Utgangspunktet er fortsatt Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring og utvikling av et sterkere hverdagspråk på samisk, samt overgangen fra hverdagspråk til skolespråk. I avhandlingen er skolespråk definert som et kognitivt/akademisk språk, det som Vygotsky (2001) betegner som vitenskapelige begrep. Begrunnelsen for denne fokuseringen er elevenes vandring fra begynnerleserens posisjon og fram mot avanserte leseferdigheter. Denne sammenhengen mellom språknivå og lesekompetanse er det gjort rede for i avhandlingens teoretiske plattform<sup>114</sup>.

De mest sentrale aktørene i arbeidet med å støtte elevene i deres utvikling fram mot gode leseferdigheter, er foreldre og skole<sup>115</sup>. Det hadde imidlertid vært ønskelig at flere aktører fra lokalsamfunnet var representert i aksjonsforskningsprosjektet, som helsesøster, medarbeidere i lokalavisen og fritidsledere. I kapittel 4.3 er det vist til Corson (1999) som påpeker nødvendigheten av et lokalt engasjement for å skape språklige og kulturelle læringsmiljø. Prosjektet ble imidlertid gjennomført innenfor svært begrensede rammer og oppmerksomheten har derfor primært vært konsentrert om hjem og skole. I et av lokalsamfunnene ble riktignok kommunens språksenter invitert med i prosjektet for å representere lokalsamfunnet ut over det foreldre og skole gjorde.

Den samiske skolen i de aktuelle lokalsamfunnene er en del av en større språklig og kulturell vitaliseringsprosess. Hirvonen og Keskitalo (2004) og Bergland

---

<sup>112</sup> Det vises til kapittel 7: Karakteristiske trekk ved lesekompetansen

<sup>113</sup> Det vises til kapittel 11: Erfaringer fra et feltarbeid

<sup>114</sup> Det vises til kapittel 5: Utvikling av tospråklighet generelt og lesekompetanse spesielt

<sup>115</sup> Det vises til kapittel 11: Erfaringer fra et feltarbeid

(2001) stiller i kapittel 4.3 spørsmål om hva en samisk skole er. Når skole og hjem skal samarbeide for å styrke det språklige og begrepsmessige fundamentet for læring, aktualiserer det forholdet mellom den samiske kulturens tradisjonskunnskap og skolens rolle i utvikling av begrepssystemer i et kognitivt/akademisk språk. Kulturperspektivet har ikke vært framtrødende i denne avhandlingen, selv om språk og kultur er nevnt som begrepspar flere steder. Det er gjort i en erkjennelse av at språket er en del av kulturen, særlig når oppmerksomheten rettes mot ordforråd og begrepsapparat, føles skillet unaturlig. Kultur er her forstått som *de ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, og som man forsøker å bringe videre – oftest noe forandret – til den neste generasjon (Klausen 1992:27)*. Siden oppmerksomheten i denne avhandlingen er rettet mot språkliggjorte begrep, er det den begrepsfestede delen av fellesskapets kunnskap som ligger under bruken av begrepet kultur. Foreldre og skole er opptatt av språk, men også tradisjonskunnskap som inkluderer taus kunnskap. Forholdet mellom begrepsfestet og taus kunnskap er ikke tilstrekkelig avklart i aksjonsforskningsprosjektet. Imidlertid var avhandlingens tematikk så bred i utgangspunktet at det ville sprenge rammene å trekke inn kulturperspektivet på en omfattende måte. Allerede innledningsvis er det erkjent at ”denne avhandlingens dybde er dens bredde” i den forstand at det er relasjonen mellom områder som språkmiljø, språkkompetanse, lesekompetanse, og læring; og et samarbeid mellom hjem og skole i arbeid med de nevnte områdene, som er det interessante perspektivet i arbeidet med å belyse avhandlingens problemstillinger. Til tross for denne begrensningen vil forholdet mellom deler av samisk tradisjonskunnskap og skolens oppdrag i utvikling av formelle begrepssystemer, om ikke belyses i forhold til hverandre, så i det minste berøres<sup>116</sup>.

### 13.2 Tre aktører – tre anliggender

Foreldrenes begrunnelse for å velge en tospråklig oppvekst og en tospråklig utdanning for sine barn, var, som det er gjort rede for i kapittel 2<sup>117</sup>, todelt. Det ene var at barna skulle få en trygg samisk identitet, det andre var frykten for at samisk skulle dø ut i deres lokalsamfunn. Det var derfor maktpåliggende for foreldrene at barna utviklet en tilstrekkelig god kompetanse i samisk slik at språket kunne videreføres til neste generasjon på en naturlig måte. Foreldrene hadde erfaring med at det var problematisk å endre kommunikasjonsspråk hvis kommunikasjonen først var etablert på majoritetsspråket. Derfor var de også opptatte av at skolen

---

<sup>116</sup> En helt sentral forsker i pedagogiske spørsmål innenfor samisk kultur, er Anton Hoem. Han har skrevet om fornorskning av den samiske skolen, omstilling, sosialisering og utdanning, skolen i et flerkulturelt perspektiv, styrken i kulturell identitet, makt og kunnskap og samenes skolegang på 1960–70-tallet. Når en så sentral forsker på pedagogiske spørsmål i det samiske samfunn ikke er anvendt i denne avhandlingen, skyldes det avhandlingens hovedfokus; lesekompetanse og språkliggjorte begrep.

<sup>117</sup> Kapittel 2: Språklig kontekst

skulle sette språklige kompetansekrav til de barna som skulle følge læreplanen for samisk som førstespråk, for å sikre at samisk ble hovedspråket i skolegruppen.

Skolens begrunnelse for å delta i prosjektet var utfordringen med å realisere læreplanenes mål om funksjonell tospråklighet. Språkets plass i realiseringen av samisk skole er viktig i debatten om hva en samisk skole skal være. Formelt kan samisk skole forstås som en skole som følger L97S, eller nå LK06S. Det reelle innholdet i samisk skole er da avhengig av implementering av læreplanen. I følge L97S sine prinsipper og retningslinjer som fortsatt gjelder, skal innholdet i opplæringen blant annet levendegjøre kulturarven og stimulere til å ta den lokale kulturen i bruk. Elevene skal bli fortrolige med fellesskapets væremåter og uttryksformer. Videre står det at det samiske perspektivet i opplæringen er avgjørende for at samisk kultur og tradisjon skal framstå som likeverdige med majoritetssamfunnets språk og kultur. Skolens oppdrag er også å utfylle, systematisere og forklare erfaringer fra familie, nærmiljø og samfunn. Samisk identitet fremmes ved å styrke kunnskap og tilknytning til lokal natur, kultur, tradisjoner, næringer og levesett (L97S:60). I læreplanen åpnes det for foreldrenes innflytelse i og medansvar for klassen og skolens rolle i nærmiljøet (L97S:64). Noen foreldre etterlyste en invitasjon fra skolen om å delta, men understreket samtidig at ansvaret for realiseringen av samarbeidstiltak må ligge hos skolen. I følge læreplanen har foreldrene anledning til å delta i arbeidet med skolevurdering. Et reelt skole-hjem-samarbeid er et viktig grunnlag for å oppfylle både hjemmenes og skolens intensjoner på det språklige området<sup>118</sup>.

Jeg som forsker og tredje aktør som deltar i trekantsamarbeidet, representerer lærerutdanningen. Forskerens anliggende i dette prosjektet var å få avklart i hvor stor grad informantenes språkkompetanse, begrenset til lesekompetanse, er funksjonell som redskap for læring. Jeg har både praktisk erfaring og teoretisk kunnskap om hvilke konsekvenser svak språkkompetanse kan ha for læring. For å snu på det; betydningen av god muntlig og skriftlig språkkompetanse for å lykkes i utdanningssystemet. Som forsker har jeg flere hensikter med å delta i et prosjekt som dette. Det er å utvide egen kunnskap på området språk og læring ved å inkludere det tospråklige perspektivet. Det innebærer oppmerksomhet mot forholdet mellom muntlig og skriftlig språk, forholdet mellom erfaringsbaserte språkliggjorte begrep og vitenskapelige begrep og forholdet mellom tospråklige elevers to språk. Det andre perspektivet er å få innsikt i hvordan praksisfeltet (skole og hjem) tenker og handler for å oppnå læreplanenes overordnede intensjoner og faglige mål. Forskerens rolle er å bistå praksisfeltet, i den grad de måtte ha behov for det, med å reflektere over, igangsette, gjennomføre og evaluere samarbeidsprosessen. Den tredje og langsiktige hensikten er å kunne

---

<sup>118</sup> Kapittel 10.2.2: Visjoner og virkelighet i skole-hjem-samarbeidet

videreformidle reelle problemstillinger og relevant kunnskap til studenter som skal ha sin framtidige arbeidsdag i en flerspråklig og flerkulturell skole.

Alle aktørenes anliggender var en del av eller berørte de andre aktørenes tenkning selv om vektleggingen var forskjellig. Foreldrenes vektlegging av språkbevaring og å befeste barnas identitet som samer, må ikke forstås som en nedprioritering av betydningen av gode skoleresultater. Lærerne deler foreldrenes oppfatthet av betydningen av gode skoleresultater. Det er deres drivkraft i arbeidet med å implementere samisk læreplan. Både foreldre og lærere har forståelse for at språket er et viktig redskap for læring. Når forskeren er spesielt opptatt av språk som redskap for læring, er det med utgangspunkt i kunnskap om forskjellen på dagligspråk og skolespråk. Foreldre og lærere delte ikke umiddelbart den sterke vektleggingen av dette punktet. Når jeg formidlet forskningsresultater som viste betydningen av et kognitivt/akademisk skolespråk for å lykkes i utdanningssystemet, skapte det en viss spenning og usikkerhet. Hos noen ble det en inspirasjon til å gå inn i prosjektet, for andre førte det til en viss vegring. Læreplanen legger opp til et samarbeid mellom skole og hjem på dette området. Blant noen foreldre og noen lærere var det en viss motstand mot å delta på den andre parts arena, og å invitere den andre part inn på egen arena i samarbeidet dem i mellom.

### **13.3 Tradisjonskunnskap og skolekunnskap**

I de innledende intervjuene før prosjektet startet opp, og i samtaler i løpet av prosjektperioden, kom foreldre og lærere ved flere anledninger tilbake til temaet tradisjonell kunnskap og tradisjonelle læringsmåter. Det er ingen formelle hindre for å integrere tradisjonskunnskap i grunnskolens opplæring, heller tvert i mot. Læreren har i læreplanens prinsippdel fått rollen som initierer, utfordrer, avklarer og fortolker av kulturarven. I den samiske kulturen har primærnæringene og selvforsyningshusholdet vært sentralt for utvikling og vedlikehold av tradisjonskunnskapen. Tradisjonell kunnskap som gjelder livsriter som fødsel og død, vedlikeholdes og videreføres i større grad enn den delen av tradisjonskunnskapen som er knyttet til livforhold som påvirkes av den generelle samfunnsutviklingen. Tradisjonskunnskap kan forklares som en selvsagt kunnskap i aktuelle kontekster (Sara 2004). Den ble tidligere formidlet gjennom deltakelse i praktisk arbeid og ved å lytte til de voksnes samtaler i og om arbeidet. Sara holder fram at samisk tradisjonskunnskap ikke bare var praktisk kunnskap, men kunnskap til informasjonsutveksling og samråding i planlegging og vurdering av praktiske oppgaver knyttet til daglig liv og næringsutøvelse. Tradisjon, vurdering og læring

knyttet til sentrale arbeidsoppgaver kunne formidles i samme rom til samme tid i familie eller siida<sup>119</sup> gjennom de voksens samtaler med barna til stede.

I aksjonsforskningsprosjektet uttrykte hjem og skole bekymring for at den moderne livsformen skulle føre til at deler av ordforrådet gikk tapt, og dermed viktige sider ved tradisjonskunnskapen. For foreldregenerasjonen, i hvert fall besteforeldregenerasjonen, var tradisjonskunnskapen hverdagskunnskap som ble tilegnet i læreprosesser i det daglige livet. Den moderne livsformen har endret bildet. Det er langt færre som lever av primærnæringene. Tradisjonskunnskapen er på mange områder konvertert til formelle kvalifikasjoner som gir yrkesmessig kompetanse, og gjennom det et livsgrunnlag ved lønnet arbeid. Denne prosessen har ført til at også de samiske samfunnene har blitt en del av utdanningsksamfunnet. Bergstrøm (2001) reflekterer over konsekvensene av den avtradisjonisering av kunnskap som dette har ført til. Tradisjonskunnskapen er flyttet fra sin opprinnelige kontekst til utdanningsinstitusjonene. Tidligere lærte jentene å sy tradisjonsplagg ved å være til stede når mødre, tanter, naboer og eldre søstre sydde. De observerte, hørte på kommentarene som de voksne ga hverandre, de brukte plaggene og sammenlignet med andre som brukte tilsvarende plagg. Kvalitet ble drøftet, kommentert og relatert til ulike personers renommé som syere av kofter, skaller, pesk etc. Etter hvert fikk jentene prøve seg, ofte på oppgaver som de ikke kunne klare alene, men det var alltid en mer erfaren i nærheten som bistod når det var nødvendig. I dag er det mange som tilegner seg denne kunnskapen ved formell opplæring på skolen eller via kurs. Når kunnskapen flyttes fra sin opprinnelige kontekst til en ny kontekst der den ikke er utviklet eller brukes, oppstår det et skille mellom utvikling og anvendelse av kunnskap. Det medfører at implisitt kunnskap tematiseres. Det gjør noe med aktørene, og faren er, sier Bergstrøm, at kunnskapen i den nye konteksten oppleves som like lite relevant som annen skolekunnskap.

Tiller og Tiller (2002) skriver om lignende erfaringer med utgangspunkt i en annen nordnorsk kontekst preget av små lokalsamfunn. De bruker ord som uniformering og urbanisering av elevenes skolevirkelighet. Skolens strev for rettferdighet ved at alle elever skal arbeide med de samme tema uavhengig av den lokale konteksten, kan resultere i fremmedgjøring. Resultatene er at mange elever opplever en tiltakende fremmedgjøring i forhold til egne livserfaringer som resultat av skolens strev for rettferdighet for alle gjennom likhet i temavalg og arbeidsform for alle elever uavhengig av den lokale konteksten. Lofotenprosjektet – et samarbeid mellom flere ungdomsskoler, lokale og regionale myndigheter og representanter for Universitetet i Tromsø – hadde som visjon en skole godt forankret i lokale forhold og med oppmerksomheten rettet mot begrepsdanning og

---

<sup>119</sup> Siida var den tradisjonelle samiske samfunnsorganiseringsform, og som var tilpasset ressurstilgang og territorium. En siida besto av flere hushold eller familier som i fellesskap forvaltet et område – som en type lokal-demokrati med representasjon fra hver familie (Myrvoll 1999:27).

kognitiv utvikling. Utgangspunktet var hverdagskunnskap i stedet for ”ferdige” kunnskaper, men målet var en systematisering av hverdagskunnskapen (Høgmo et al. 1981).

Lærerne i aksjonsforskningsprosjektet strevde med å realisere den samiske skolen. I samtalene var de opptatte av samisk språk, samisk kultur og samiske læringsformer, samtidig som skolen fikk kritikk fra noen av foreldrene fordi samisk kultur var lite synlig i skolen. Skolens bestrebelser på å ivareta tradisjonskunnskap og tradisjonelle samiske læringsformer var i hovedsak ved bruk av næringspermisjoner<sup>120</sup> og prosjekter på skolen relatert til å meste uteliv, mattradisjoner og håndverk. Sara (2004) peker på at skolen ikke har ressurser til å videreføre den tradisjonelle læringsformen som krever at ”læreren” kan observere og delta over lang tid i en gitt kontekst. Den nye situasjonen har ført til at tidligere tiders tradisjonskunnskap i dag framstår som ekspertkunnskap hos de som arbeider innenfor f.eks. reindrift, fiske, jordbruk eller produksjon av bruksplagg og andre bruksgjenstander. Sara utfordrer skolen til å konsentrere seg om å integrere prosjektarbeid og næringspermisjoner i skolens øvrige virksomhet og på den måten skape en sammenheng mellom tradisjonskunnskap og skolens undervisning. Han eksemplifiserer med en utedag der det skulle slaktes rein. Elevene observerte, og reiene foretok slaktingen uten mange forklaringer. Skolens intensjon var å formidle tradisjonskunnskap, men ikke å lære ungene å slakte – det er en spesiell kunnskap for elever i grunnskolen. Men, sier Sara, dette var en unik mulighet til å lære om et dyrs indre organer og knytte det an til skolens naturfag- og språkundervisning ved å styre oppmerksomheten mot vokabular for reinens indre organer, organenes funksjon, organenes forhold til hverandre, dyrets kondisjon og tradisjonell utnyttelse av de ulike delene, men denne muligheten ble ikke tatt i bruk.

Skolens ideal synes å være situert læring hvor eleven deltar i praksisfellesskapet som en perifer, men legitim deltaker (Lave og Wenger 2003). Skolen har ikke mulighet til å gjennomføre dette av ressursmessige, organisatoriske og eventuelle andre grunner. Skolens utfordring i sin bestrebelse på å utvikle gode språkkunnskaper er å skape gode opplæringsforhold hvor det er en forbindelse mellom det kulturelle, det sosiale og individet. Slik som prosjektskolene beskrev sitt dilemma, stod de i et krysningsspunkt der idealet er situert læring hvor elevens rolle kan karakteriseres ved bruk av en deltakermetafor, og et sosiokulturelt læringsperspektiv der tilegnelsesmetaforen<sup>121</sup> beskriver elevens rolle. I praksis vil det alltid være en kombinasjon av tilegnelse og deltakelse. I begge perspektiv

---

<sup>120</sup> Hver høst og vår har elevene fri fra ordinær undervisning for å delta i lokalt næringsliv.

<sup>121</sup> Betegnelsen deltakermetafor og tilegnelsesmetafor er hentet fra Bråten 2002. Primærkilden er Sfard, A. (1999): On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Education Researcher*, 27 (2), 4 – 13.

vektlegges barnets samspill med det kollektive, og på den måten overføres kunnskap mellom generasjonene. I det sosiokulturelle perspektivet, slik Vygotsky beskriver det, er språket som medierende redskap avgjørende. Det fordrer en utvikling fra hverdagspråket til det kognitive/ akademiske språket. Når barnet begynner på skolen, har det med seg hjemmets og lokalsamfunnets kulturelle basis tilegnet gjennom egne erfaringer, opplevelser og kunnskap lagret i hverdagsbegreper. Foreldre, slekt, naboer og lokalsamfunnet for øvrig har en rolle å spille i arbeidet med å utvikle barnas begrepsapparat med samiskspråklige symbol ved å skape samiskspråklige domener i hverdagen. Skolens og lærerens oppdrag er å ta barnets språk i bruk og gå veien sammen med barnet fra det situasjons-avhengige til det rekontekstualiserte språket, fra det emosjonelle til å inkludere det intellektuelle språket, fra sammenheng mellom ord og verden til sammenheng mellom ord der språket kan rekontekstualisere erfaringer og kunnskap. Kort sagt har læreren fått i oppgave å levendegjøre kulturarven ved å være veileder, dialogpartner og mediator i arbeidet med å nå lærerplanens mål om funksjonell tospråklighet i en utdanningskontekst.

## **13.4 Veien videre – tre veivisere**

### **13.4.1 Hvor er vi?**

I prosjektets andre del ble det stilt spørsmål om hva skole, hjem og lærerutdanning i fellesskap kan gjøre for å styrke de språklige forutsetningene for utvikling av lesekompetanse slik at de svarer til forventninger og krav som ligger i skolens faglige opplæring. Det burde kanskje vært formulert som et spørsmål om hva de tre aktørene hver for seg og i fellesskap kunne gjøre for å realisere læreplanenes mål og hjemmenes og skolens forventninger. Den opprinnelige formuleringen forsvarer med at et ethvert samarbeid krever aktører som kan arbeide både på egen hånd og i fellesskap for å løse aktuelle oppgaver.

Aksjonsforskningsprosjektet ble gjennomført med tre aktører som hadde delvis sammenfallende og delvis ulike erfaringer og kunnskapsområder. I forhold til skolens oppdrag om implementering av læreplanen representerer aksjonsforskningsprosjektet et møte mellom profesjon og ikke-profesjon. Læreryrket forutsetter en profesjonsutdanning der kunnskapskravet er det viktigste kjennetegnet. I dette tilfellet er teoretisk kunnskap om språk, tospråklighet, lesing og læring sentralt, likeens erfaring og holdninger som forteller om og på hvilken måte den teoretiske kunnskapen skal anvendes i aktuelle kontekster. I forhold til foreldrenes oppdrag om utvikling av egne barns tospråklige kompetanse og samiske identitet, innehar foreldrene en unik kjennskap til sine barn ved siden av kulturkompetanse relatert til lokalmiljøets ulike kontekster.



Hovedmålet for felles aksjon var å styrke elevenes minoritetsspråklige kompetanse, og midlet var foreldrenes og lærernes deltakelse i endringsprosesser. Slike prosesser forutsetter kritisk selvrefleksjon og engasjement i prosessen for endring av holdninger og praksis. Forskeren hadde rollen som ”kritisk venn” som skulle komme med forskningsbasert kunnskap og stimulere til metarefleksjon. Carr og Kemmis (1989)<sup>122</sup> vektlegger tre moment i aksjonen. Først nevnt er refleksjon over opplæringens tekniske sider forstått som formidling av kunnskap i læringssituasjonen. Det andre er de sosiale sidene ved læringsprosessen, og for det tredje den gjensidige påvirkningen mellom opplæringens kunnskapsmessige og sosiale side. Carr og Kemmis opererer i en skolekontekst. I mitt prosjekt var ulike kunnskaper fra ulike arenaer nødvendig i forhold til målsetningen. Det krever oppmerksomhet mot lærerprofesjonens faglige kunnskap om språk og læring, kulturens tradisjonskunnskap og oppdragelsesmønstre, språk og sosiale konvensjoner ved valg av språk i ulike kommunikasjonssituasjoner, og overtredelser av skolens og hjemmets arenaer i samarbeidet. På dette grunnlaget er avhandlingens empiriske materiale beskrevet og presentert som forskningsresultater<sup>123</sup>.

Refleksjon er et nøkkelord i all forskning, og i aksjonsforskning er det selve ”metoden” sammen med ”aksjon”. Innholdet i refleksjonene var rettet mot flere områder. Et sentralt område var refleksjoner over hva som påvirket individets valg av kommunikasjonsspråk i de mange formelle og uformelle daglige kommunikasjonssituasjoner og hvilke konsekvenser dette har for språkmiljøet i lokalsamfunnet og for utvikling av individets språkkompetanse. Et annet område var hvordan aktørene sammen kunne stimulere en kultur for språklig nysgjerrighet ved å styre oppmerksomheten mot å skape språkdomener innenfor hverdagens ordinære virksomheter, og ikke nødvendigvis i forhold til så mange nye aktiviteter. Oppmerksomheten ble til en viss grad heller rettet mot holdning enn mot aktiviteter. Det kan virke litt søkt å se holdninger og aktiviteter hver for seg, men i etterpåklokskapens lys kan en stille spørsmål om ikke oppmerksomheten i langt større grad skulle vært rettet mot holdningsaspektet framfor aktivitetsdimensjonen. Lokalsamfunnene og skolene er forskjellige og hjemmene ulike. Holdninger til språkets grunnleggende betydning for læring er avgjørende for hvordan resultatene av samtalene, drøftingene og refleksjonene tilpasses de ulike sosiale, kognitive, fysiske og språklige kontekster i de ulike lokalsamfunnene. Et tredje område gjaldt oppdragelsesmønstre som mødrene hadde overført fra sin barndom til oppdragelse av egne barn, men nå i en helt annerledes kontekst. De beskrev en oppdragelse fra sin barndom der dialogen mellom voksne og barn ikke ble oppmuntret. Samtalene var i stor grad preget av overføring av beskjeder og at barna lyttet til de voksnes samtaler og fortellinger. Fortellingen var og er sentral i overbringelse av kulturelle

---

<sup>122</sup> Det vises til kapittel 9.2.2: Fra felteksperiment til deltakende forskning

<sup>123</sup> Det vises til kapittel 11: Erfaringer fra et feltarbeid

erfaringer. Det medførte refleksjoner i en av gruppene over språkets betydning før og nå i oppdragelsen, og det ble konkludert med behov for nytenkning angående dialogens plass i familiens daglige liv. Et siste punkt var refleksjoner over bøygene de møtte i arbeidet med å stimulere sine barns samiskspråklige kompetanse. Det gjaldt forholdet til ny terminologi og dialektforskjeller, mangel på skriftlig materiale og radio og tv-program, og ikke minst travle hverdager og de voksnes mangelfulle kompetanse i bruk av samisk ut over hverdagspråket.

### 13.4.2 Hvor skal vi?

En forutsetning for å lykkes med aksjonsforskningsprosjektet var å få til en felles forståelse av forskjellen mellom hverdagspråk og det kognitive akademiske språket; et oppdrag som krever at oppmerksomheten flyttes fra konkrete til generelle trekk ved et fenomen. Læreplanen har gitt læreren i oppdrag å utfylle, systematisere og forklare kulturelle uttrykk. Det krever abstrahering med utgangspunkt i det kjente og nære og kan tjene som eksempel på utvikling av et kognitivt akademisk språk. Abstrahering fra det kontekstnære åpner for muligheten til kulturelle sammenligninger mellom ulike samiske samfunn, og også mellom minoritetssamfunn og majoritetssamfunn, samt minoritetssamfunn i ulike deler av verden. I et sosiokulturelt læringsperspektiv er dette en av skolens sentrale oppgaver; å veilede elevene inn i det faglige språket med utgangspunkt i barnets sosiokulturelle kontekst. Lærerne følte seg ikke helt fortrolige med oppgaven. Det kan tenkes at de introduserer elevene for fagspråket uten å være bevisste på at det er dette de gjør. Det er i tilfelle en mer eller mindre taus kunnskap som lærerne har tilegnet seg gjennom bruk av skolebøker og lærerveiledninger og i samarbeid med kollegaer. En annen forklaring, eventuelt en tilleggsforklaring, kan være at de faktisk velger å bruke begrep fra elevenes hverdags erfaringer fordi elevenes samiskspråklige kunnskap er svak. De bruker konkretiseringer og forklaringer for å "bære" elevene med seg så langt som mulig ved å forenkle språket. Språket preges da av kontekstnærhet. Det er en god pedagogisk regel å finne eleven der vedkommende befinner seg faglig før en går videre, men skal en lykkes med skolens oppdrag, forutsettes det en strategi for veien videre fram mot et rekontekstualisert språk.

Hovedfunnene i prosjektet kan samles og formuleres i tre veivisere som peker framover. Den første veiviseren peker mot tre innholdselementer. Utgangspunktet for det første innholdselementet er læreplanens mål om at både samisk og norsk skal kunne være effektive redskaper for tilegnelse av ny kunnskap. Resultatet fra prosjektet indikerer at flertallet av informantene er bekymringsfullt langt unna målet. Det aktualiserer behovet for å revurdere valg av opplæringsmodell. Opplæringsmodellen må ha som utgangspunkt at det er få samiskspråklige domener i de tre lokalsamfunnene. Et hovedspørsmål blir da hvordan en i denne

konteksten kan gi en opplæring som fører til et kognitivt/akademisk skolespråk i samisk og norsk. Det andre innholdselementet gjelder en avklaring av hjemmenes og skolens rolle i samarbeidet om barnas/evenes tospråklige kompetanse. Aksjonsforskningsprosjektet viste at foreldre og skole tenkte ut fra ulike samarbeidsmodeller, og dette skapte usikkerhet om både innhold og form på samarbeidet. I hvilken grad opererer hjem og skole som likeverdige samarbeidspartnere, og hvilke konsekvenser har en slik samarbeidsmodell for arbeidet fram mot funksjonell tospråklighet? Eller samarbeider hjem og skole ut fra en separasjonsmodell? Hvis så er tilfelle, hvilke tanker har foreldrene om egen og skolens rolle i arbeidet med tospråklighet, og vise versa? Et siste innholdselement gjelder lokalsamfunnet og massemedias rolle i arbeidet med vitalisering av samisk språk. Juridiske rettigheter for valg av opplæringspråk og lokale intensjonsvedtak om å være en tospråklig kommune, er ikke tilstrekkelig for å lykkes. Det kreves menneskelige, faglige og økonomiske ressurser som resulterer i utvikling av læremidler og lesestoff med variasjon i tema og språk for å inkludere alle de samiske samfunnene. Foreldrenes kritikk av de samiske massemedienes mangelfulle dekning fra de samiske områdene som er dominert av norsk språk og kultur, er alvorlig sett ut fra et vitaliseringsperspektiv. Ikke bare elevene, men alle samiskspråklige i disse områdene trenger å høre om aktuelle saksfelt i deres lokalsamfunn på samisk. Det er flere grunner til dette, men i forhold til denne avhandlingens tema, er det viktig for utvikling av det samiskspråklige vokabular som både foreldre og informanter kan kjenne igjen i møte med skolebøkene.

Den andre veiviseren peker mot forskningsaspektet. Prosjektet har vist at skole og hjem trenger en tredje part i utvikling av samarbeidet om elevenes tospråklige opplæring. Det gjelder både oppstart av prosjekt, og ikke minst gjennom prosessen. Prosjektet har imidlertid også vist at dette ikke er tilstrekkelig hvis prosjektet ikke forankres lokalt. Språklig vitalisering innebærer krevende prosesser i et langt tidsperspektiv. Det krever kunnskap om tospråklig utvikling og utvikling fram mot avanserte skolespråklige ferdigheter. Det krever prioritering i valg og bruk av språk i hverdagen. Et generelt språklig perspektiv på hverdagslivet er nødvendig. Videre krever det aktivering av lokalmiljøet og de språklige ressursene som finnes der. Innenfor foreldre- og lærergruppen er det ulike holdninger til et slikt samarbeid. Noen lar seg engasjere i nytenkning der tradisjonelle mønstre sees i lys av nye forutsetninger og utfordringer sammenlignet med livssituasjonen til tidligere generasjoner. Utfordringen er å finne balansepunktet mellom tradisjon og fornyelse. Andre reagerer med tilbaketrekning fordi de opplever at skole-hjem-samarbeidet krever at hjem og skole beveger seg inn på hverandres domener, og det oppleves fremmed. Oppgaven til den tredje part i samarbeidet blir å initiere, motivere, reflektere og fortolke sammen med de andre aktørene. Skal samarbeidet lykkes, er det nødvendig at alle samarbeidende partnere ser sine bidrag som

likeverdige, om kunnskapskilden er personlige erfaringer eller formelle studier. Samarbeidet må ha en slik karakter at det tilfører alle deltakere ny emosjonell energi – en positivt felles opplevelse av at det en gjør er viktig og riktig. En slik ”empowerment-holding” vil virke mobiliserende (Starri 2007).

Den tredje veiviseren markerer lærerutdanningens rolle. Lærerutdanningen må bidra på to områder. Det ene området gjelder undervisning av egne studenter innenfor tema knyttet til utviklingen fra hverdagsspråk til skolespråk. Temaet må få tilstrekkelig oppmerksomhet slik at studentene har en faglig trygghet på dette feltet når de skal ta ansvar som lærere med de spesielle utfordringene dette representerer i en tospråklig kontekst. Det andre oppdraget til lærerutdanningen utfordrer lærerutdannernes kulturelle kompetanse. De fleste lærerutdannere har sin bakgrunn og utdanning i et system preget av majoritetskulturens tenkemåte, og det er derfor en utfordring å se at ikke alle lærerstudenter eller deres framtidige elever deler majoritetens tenkemåte om hva som er viktig kunnskap, og hvordan kunnskap best formidles. Lærerutdanningen har en jobb å gjøre i arbeidet med å bistå lærerstudentene i å tenke gjennom andre tilnærminger til opplæring. Et eksempel her er å reflektere over en presentasjon av lærestoff preget av kontekstnærhet gjennom bruk av fortelling framfor et teoretisk utgangspunkt i kunnskapsformidlingen. I en tradisjonell samisk kontekst har en brukt fortelling til å formidle erfaring. Fortellingen skjerper oppmerksomheten hos både forteller og lytter og åpner for refleksjon over erfaringer som elevene har tilegnet seg gjennom deltakelse i kulturens tradisjonelle aktiviteter. Fortellingen representerer en helhetstenkning i tilnærmingen til lærestoffet til forskjell fra en mer fragmentert presentasjon oppdelt i fag, og der sammenhengen i virkeligheten må settes sammen i ettertid.

Tokulturelle samfunn representerer alltid interessante og utfordrende oppgaver for lærerutdannere, nettopp fordi ulike perspektiv møtes. I avhandlingens prosjekt er dette aktualisert ved opptatthet av tradisjonskunnskap i skolens formidling av kunnskap på den ene siden, og på den andre siden opptatthet av teoretisering gjennom strukturering og systematisering av begrepssystemer. Det samiske samfunn har erfaringer og kunnskaper som er av uvurderlig verdi for lærerutdanningens oppdrag overfor den generelle flerkulturelle og flerspråklige norske virkelighet. Møtet mellom en annen kulturs tradisjonskunnskap og det vestlige skolesystemet reiser mange viktige spørsmål. Det gjelder særlig spørsmål om innholdet i tradisjonskunnskap. Et av skolens hovedoppdrag er begrepsutvikling, og erfaring og begrep er gjensidig avhengige av hverandre. Et annet spørsmål som da aktualiseres, er hvilken rolle foreldre, slekt, lokalsamfunn og skole skal ha i formidling av tradisjonskunnskap. Utgangspunktet for skolens oppdrag er å formidle kunnskap i den kulturelle konteksten skolen befinner seg i, men kunnskapen må samtidig overskride den konkrete konteksten. Dette prosjektet

peker mot en fortsettelse der overskriften godt kunne vært: *Fra dagligliv til skole som læringsarena – en akademisering av tradisjonskunnskap*. Problemstillingen er generell i den forstand at den representerer et møte mellom tradisjon og modernitet. Når lærerutdanningen har som oppdrag å gjøre sin undervisning for lærerstudentene praksisnær og styre forskningen mot praksisfeltets behov, fordrer det en gjennomtenkning av veien fra det kontekstnære til frigjøring fra det kontekstuelle utgangspunktet for å kunne anvende kunnskapen i nye kontekster. I denne prosessen ligger det en bevisstgjøring av eget ståsted og berikelse i møte med det andre.

Avslutningsvis kan det være grunn til å vende blikket ut over grunnskole og lærerutdanning. Møte mellom tradisjonskunnskap og arbeidet med å utvikle ny kunnskap skjer på flere arenaer. Reindriften, selve symbolet på samisk tradisjonskunnskap, har tatt i bruk ny teknologi og tilpasset den sitt behov. Samisk språk er fortsatt fagspråket. Kunnskap om terreng, vurdering av vær og flytteforhold og reinens trekkmonster er eksempler på tradisjonskunnskap som formidles til nye generasjoner gjennom deltakelse i arbeidet og den informasjonsutveksling og de vurderinger som skjer gjennom samtaler og fortellinger. Samtidig er ny teknologi tatt i bruk og blitt nødvendige arbeidsredskap; scooter til transport, mobiltelefonen til kommunikasjon og datamaskinen til øremerkeregistrering og nødvendig administrasjon og økonomisk forvaltning. Det er imidlertid ikke bare tradisjonsnæringer som har tatt i bruk ny teknologi, også teknologiintensivt næringsliv etterspør tradisjonskunnskap. På Samisk skolekonferanse i Tromsø i desember 2006 var senioringeniør og leder for Nord-Norges største rådgivningsbedrift for oljeindustrien, Johan Petter Barlindhaug, invitert til å snakke om kunnskap i nordområdene. Han var opptatt av koblingen mellom tradisjonskunnskap og teknologi og konkretiserte det til oljeindustriens behov for kunnskap om kulde og mørketid i arktiske områder. En bevisstgjøring og begrepsfesting av tradisjonskunnskap kan kvalifisere samisk ungdom for framtidens næringsliv.

Når foreldrene i aksjonsforskningsprosjektet etterspør skolens ivaretagelse av tradisjonskunnskap, er det en utfordring som både den lokale skole og lærerutdanningsinstitusjonene bør ta til seg for videre refleksjon. Oppmerksomheten må rettes både mot tradisjon og skolens spesielle oppdrag i utdanning av elever i en gitt kulturell kontekst og med et framoverrettet blikk. Spørsmålet er ikke enten tradisjon eller modernitet, men tradisjon i en moderne verden.

## LITTERATURLISTE

- Adams, M. J. (2001): *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Massachusetts: A Bradford Book, MIT Press.
- Alvesson, M., Sköldbberg, K. (2004): *Reflexive Methodology New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Austad, I. (2005): Lesing som forståelse. I: Austad, I. (red.): *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skrivopplæring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Baker, C. (2003): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Balto, A. (1997): *Samisk barneoppdragelse i endring*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Bergland, E. (2001): *Samiske skole og samfunn. Plattform for pedagogisk utviklingsarbeid*. Kautokeino/Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta.
- Bergstrøm, G.G. (2001): *Tradisjonell kunnskap og samisk modernitet. En studie av vilkår for tilegnelse av tradisjonell kunnskap i en moderne samisk samfunnskontekst*. Hovedfagsoppgave i samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø.
- Bialystok, E., Herman, J. (1999): Does bilingualism matter for early literacy? I: *Bilingualism: Language and Cognition*, 2: 35–44.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bjaalid, I.K., Høien, T., Lundberg, I. (1997): Dual-route and connectionist models: A Step towards a combined model. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38: 73–82.
- Bjørndalen, C.R.P. (2004): Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning – fra salmer til jazz på kjøkkenet. I: Tiller, T. (red.): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Borda, O.F. (2001): Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. I: Reason, P., Bradbury, H. (red.): *Handbook of Action Research*. London: SAGE Publication.
- Bråten, I. (1996): Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I: Bråten, I. (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, I. (2002): Ulike perspektiv på læring. I: Bråten, I. (red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bull, T. (2002): Kunnskapspolitikk, forskningsetikk og det samiske samfunnet. I: *Samisk forskning og forskningsetikk*. Publikasjon nr. 2: 6–22, Forskningsetiske komiteer, NEM, NENT, NESH.

- Caplan, D. (1996): *Language. Structure, Processing, and Disorders*. Cambridge, Massachusetts, London: A Bradford Book, MIT Press.
- Caracelli, V.J. & Greene, J.C. (1997): Crafting mixed-method evaluation design. I: Green, J.C., Caracelli, V.J. (red.): *Advances in mixed-method evaluation: The Challenges and Benefits of integration diverse paradigms* (pp. 19–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Carr, W. (1986): Theories of Theory and Practice. *Journal of Philosophy Education*. Vol. 20, no. 2: 177–186.
- Carr, W., Kemis, S. (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Catts, H.W., Kamhi, A.G. (2005): *Language and Reading Disabilities*. Boston, New York, San Francisco, Mexico City, Montreal, London, Madrid, Munich, Paris, Hong Kong, Singapore, Tokyo, Cape Town, Sydney: Pearson and AB, MIT Press.
- Corson, D. (1999): Community-based Education for Indigenous Cultures. I: May, S. (red.): *Indigenous Community-based Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1976): *Working Papers on Bilingualism*. Issue no. 9, Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, vol. 49, no. 2 p. 222–251.
- Cummins, J. (1980): The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. *NABE Journal*, vol.IV, No. 3 p. 25-59.
- Cummins, J. (2003): Bilingual Education: Basic Principles. I: Dewaele, J-M., Housen, A., Wei, L. (red.): *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon Buffalo: Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2004): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Dale, E.L. (1999): *Utdanning med pedagogiske profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- De Temple, J.M., Snow, C.E. (2001): Conversations About Literacy: Social Mediation of Psycholinguistic Activity. I: Verhoeven, L., Snow, C. (red.): *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahawah, N.J.: LEA Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Dewey, J. (2001): Erfaring og tenkning. I: Dale, L.E.: *Om utdanning. Klassiske tekster*, Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.

- Dewey, J. (1974): *Erfaring og oppdragelse*. Oslo København: Dreyer Christian Ejelers' forlag.
- Dewey, J. (1980): Individ, skola och samhälle: Pedagogiska Texter: urval, innledning och kommentarer av Sven G. Hartman och Ulf P. Lungren. Stocholm: *Natur och Kultur*.
- Ehri, L. (1995): The Emergence of World Reading in Beginning to Read. I: Owen, P., Pumfrey, P.: *Children Learning to read: International Concerns*. Vol. 1: Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers. London: Falmer Press.
- Engen, L. (1999): *Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling*. Doktorgradsavhandling Stiftelsen Dysleksiforskning. Institutt for samfunnspsykologi. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Engen, T.O. (2005): *Om betingelsene for utvikling av bevisste fortolkningsferdigheter i lesing – allment og hos minoritetspråklige elever*. Paper presentert på ”Den 7. konferansen om Nordens språk som andrespråk”, Universitetet i Bergen.
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A. (2004): *Tospråklighet, minoritetspråk og minoritetsundervisning*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, Gyldendal Akademiske.
- Epstein, J. (2001): *School, Family, and Community Partnerships, Preparing Educators and Improving School*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Ericson, K., Larsen, G. (2000): *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Erikson, L. (2004): *Föräldrar och skola*. Doktorgradsavhandling. Örebro Universitet.
- Fettes, M. (1999): Indigenous Education and the Ecology of Community. I: May, S. (red.): *Indigenous Community-based Education*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Freiere, (1970): *Pedagogy and the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Geva, E., Ryan, E.B. (1993): Linguistic and Cognitive Correlates of Academic Skills in First and Second Languages. I: *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. Vol. 43, 1: 5–42.
- Golden, A. (1989a): Hva vil det si å kunne et ord? I: Hvenekilde, A., Ryen, E. (red.): *Kan jeg få ordene dine lærer? Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Golden, A. (1989b): Fagord og andre ord i o-fagtekster for grunnskolen. I: Hvenekilde, A., Ryen, E. (red.): *Kan jeg få ordene dine lærer? Artikler om norsk som*



*andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning.* Oslo: LNU/Cappelen.

- Green, J.C., Caracelli, C.J. (2003): Making paradigmatic sense of mixed methods practice. I: Tashakkori, A. & Teddlie, C. (red.): *Handbook of mixed methods in social and behavioural research* (91–110), Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Greeno, J.G. (1997): On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Research Association*. Vol. 26,1: 5–17.
- Grønmo, S. (1990): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen. I: Holter, H., Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1992): Den kvalitative forskningsprosessen, *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 5: 266–276.
- Gustavsen, B. (2001): Theory and Practice: the Mediating Discourse. I: Reason, P., Bradbury, H. (red.): *Handbook of Action Research*. London: SAGE Publication.
- Gutrie, J.T., Knowles, K.T. (2001): Promoting Reading Motivation. I: Verhoeven, L., Snow, C. (red.): *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Habermas, J. (1999): *Kraften i det bedre argument*. Oslo: adNotam Gyldendal.
- Hagtvet, B.E. (1997): *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B.E. (1999): Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling. I: Wold, A.H. (1999)(red.): *Skriftspråklig utvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Helander, N.Ø. (2004): Vurdering av begynneropplæring etter læreplan i samisk. I: Hirvonen, V. (red.): *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97*. Karasjok/Kárášjoka: Norsk forskningsråd, Sámi Allaskuvla, ČálliidLágáduš.
- Hicks, D. (2003): Cornish: from "extinction" to Part II on the ECRML. Abstract lagt fram på ICML-IX International Conference on Minority Languages. Kiruna, June 6–7, 2003, Universitetet i Stockholm.
- Hidi, S. (2001): Interest, Reading, and Learning: Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review*. Vol.13, no 3.
- Hirvonen, V. (2004) (red.): *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97*. Karasjok/Kárášjoka: Norsk forskningsråd, Sámi Allaskuvla, ČálliidLágáduš.

- Hirvonen, V., Keskitalo, J.H. (2004): Samisk skole – en ufullendt symfoni? I: Solstad, K.I., Engen, T.O. (red.): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfoldighet i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Horiba, Y., von den Broek, P.W., Fletcher, C.R. (1993): Second Language Readers' Memory for Narrative Texts: Evidence for structure. Process Top-down processing. I: *Language, Learning. A Journal of Research in Language Studies*. Vol. 43, 3: 345–372.
- Holthe, V.G. (2003): *Profesjonalisering av barneoppdragelsen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Huwes, C.F. (2003): Policy and Practice: The Welsh Language in the Legal System. Abstract lagt fram på ICML-IX, International Conference on Minority Languages, Kiruna, June 6–7, Universitetet i Stockholm.
- Hvistendahl, R., Roen, A. (2003): Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen. I: Aasen, J., Engen, T.O., Nes, K. (red.): *Ved nåløyet. Rapport fra konferanse: Hvordan klarer minoritetslevene seg i skolen*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 14, 2003.
- Hyltenstam, K., Stroud, C. (1991): *Språkbytte och språkbevarande. Om samiskan och andra Minoritetspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Høgmo, A., Solstad, K.J., Tiller, T. (1981): *Skolen og den lokale utfordring. En slutt-rapport fra Lofotenprosjektet*. Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- Høien, T., Lundberg, I. (1997): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Haagensen, K., Tiller, T. (2004)(red.): *Larvikprosjektet. Aksjonslæring, en motor i skoleutviklingen*. Nr. 1, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø.
- Ingram, D. (2001): *First Language Acquisition. Method, Description, and Explanation*. Cambridge University Press.
- Johannessen, K.S. (1999): *Praxis och tyst kunnsande*. Dialoger
- Johansson, G., Orvin, K.W. (1993): *Samarbeide mellom hem och skola. Erfarenheter från elevens, föräldrars och lärarens arbete*. Akademisk avhandling ved Pedagogiska Institutjonen, Umeå Universitet.
- Kalleberg, R. (1992): *Konstruktiv Samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*, Rapport nr. 24: Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Kalleberg, R. (2002): Om vitenskapelig ydmykhet. I: *Samisk forskning og forskningsetikk*. Publikasjon nr. 2: 151–185, Forskningsetiske komiteer, NEM, NENT, NESH.

- Keskitalo, J.H. (1997): Sami Post-Secondary Education. Ideals and Realities. I: Gaski, H. (red.): *Sami Culture in a New Era. The Norwegian Sami Experience*. Kárášjohka/Karasjok: Davvi Girji OS.
- Klausen, A.M. (1992): KULTUR Mønster og kaos. Oslo: adNotam Gyldendal.
- Kulbrandstad, L.I. (1998): *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Acta Humaniora, Universitetet i Oslo.
- Kvernbekk, T. (1995): Om erfaringstyranni og teorityranni. Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori—praksis. *Nordisk Pedagogikk*, vol. 15, nr. 2: 88–96.
- Kvernbekk, T. (2005): *Pedagogisk Teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Laufer, B., Goldstein, Z. (2004): Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54, September: 399–436.
- Laursen, H.P. (2006): Andetsprågperspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen. *Nordand* 1: 51–72.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situert læring – og andre tekster*. København: Hans ReitzelsForlag.
- Lesman, P.P., De Jong, P.F. (2001): How Important is Home Literacy for Acquiring Literacy in School? I: Verhoeven, L., Snow, C. (red.): *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., Turmo, A. (2001): Godt resultat for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i internasjonalt perspektiv. *Acta Didactica* 4. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Linell, P. (1984): *Människans språk*. Lund: Liber Förlag.
- Loona, S. (2005): TOSP Tospråklig prøve. Verbal kartlegging av to språk 1.–5. klasse/TOSP Guovttegielalaš geahččaleapmi Sámegeiella. Verbála gálggaid kárten guovtti gielas 1—5. luohkái.
- Loona, S. (2005): TOSP – en prøve for kartlegging av verbale ferdigheter i to språk. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 2/2005: 15–19.
- Lyster, S.A.H. (1998): *Preventing Reading Failure: A Follow-up Study*, Dyslexia, Vol. 4: 132-144.
- Løvlie, L. (2001): Læreren i våre tanker. I: Kvernbekk, T. (red.): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Magga, O.H. (2000): Samebevegelsen og det samiske språket. I: Bjørklund, I. (red.): *Sápmi: en nasjon blir til: framveksten av samenes nasjonale fellesskap*. Samisk etnografisk fagenhet, Tromsø museum.
- Magga, O.H. (2004): Samisk som førstespråk i grunnskolen. I: Hirvonen, V. (red.): *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97*. Karasjok/Kárášjohka: Norsk forskningsråd, Sámi Allaskuvla, ČálliidLágádus.
- Martinussen, W. (2002): *Samfunnsliv. Innføring i sosiologiske tenkemåte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McKenna, M.C. (2001): Development of Reading Attitudes. I: Verhoeven, L., Snow, C. (red.): *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994): *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, London: Sage (40–49).
- Minic, N. (1989): The Development of Vygotsky's Thought: An Introduction. I: Rieber, R.W., Aaron, S.C.: *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. Vol. 1: Problems of General Psychology Including the Volume Thinking and Speech. New York: Plenum Press.
- Molander, B.(1992): Tacit Knowledge and Silenced Knowledge: Fundamental Problems and Controversies. I: Göranson, B., Florin, M. (red.): *Skill and Education. Reflection and Experience*. London: Springer-Verlag.
- Myrvoll, M. ((1999): Samene – et folk i fire land. Samisk utdanningsråd/Sámi Oahpahusráđđi.
- Nordahl, T. (2000): *Samarbeid mellom skole og hjem – en kartleggingsundersøkelse*. Rapport 8 NOVA.
- Nordahl, T., Skibrei, M.L. (2002): *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13, NOVA.
- Oftedal, M.P. (2000): *Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnæringsmåte*. Doktorgradsavhandling ved Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen.
- Oftedal, M.P. (2006): Språklige forutsetninger og skriftspråklig læring. På tide å snu trenden? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 2/2006: 20–23.
- Olaussen, B.S. (1999): Fonologisk bevissthet. Et sentralt begrep i senere års leseforskning. I: Wold, A.H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Polany, M. (1983): *The Tacit Dimension*. Gloucester: Mass. Peter Smith.
- Pratt, C., Tunmer, W., Bowey, J.A. (1984): Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. *Journal Child Language* II, 129–141.
- Ravn, B. (1999): *Shifts in the Nature of Home-School Research*. ERNAPE.
- Reay, D. (1999): Linguistic Capital and Home-School Relationship: Mothers' Interaction with Their Children's Primary School Teacher. *Acta Sociologica*, vol. 42.
- Ricoeur, P. (1993): *Från text till handling. En Antologi om Hermeneutikk*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag symposion.
- Roe, A., Tønnesen, F.E. (2001): OECD tester 15-åringers leseforståelse – hvordan kan resultatene av slike undersøkelser tolkes og brukes? *Norsk læreren* nr. 1.
- Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo–Bergen–Tromsø: Universitetsforlaget.
- Samisk språkråd (2000): Rapport: *Undersøkelse av bruken av samisk språk*. Deatnu/Tana: Sámi Ealáhus- ja Guorahallanguovddáš – Samisk Nærings- og utredningssenter (SEG).
- Samuelstuen, M., Bråten, I. (2005): Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of Expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*. Vol. 46: 107–117.
- Santa, C.M., Engen, L. (1996): *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforskning.
- Sara, M.N. (2004): Tradisjonell samisk kunnskap I grunnskolen. I: Hirvonen, V. (red.): *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97: Norske forskningsråd*, Karasjok/Kárásjohka: Sámi Allaskuvla, ČálliidLágadus.
- Schön, D.A. (2000): Den reflekterende praktiker. I: Brusling, C. & Strömquist (red.): *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Skjelfjord, V.J. (1984): *Delferdigheter i leselæringen 1982–83*. Rapport nr. 3, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Skjervheim, H. (1957/1996): Deltakar og tilskodar. I: Skjervheim, H.: *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo 1976.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000): *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Snow, C.E. (1991): The Theoretical Basis for Relationship between Language and Literacy in Development. *Journal of Research in Childhood Education*. Vol. 6, 1.
- Spear-Swerling, L., Sternberg, R.J. (1994): The Road Not Taken: An Integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 27, no. 2: 91–103.
- Starri, B. (in press): Empowerment som förhållningssätt – kan vi lära oss något av Pippi Långstrump. I: Askheim, O-P., Starrin, B.: *Empowerment i teori och praktik*. Gleerups.
- Svonni, M. (1993): *Samiske skolebarns samiska. En undersökning av minoritetsspråkbehärskning i en språkbyttekontext*. Umeå Studies in the Humanities.
- Säljö, R. (2004): *Läring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Säljö, R. (2006): *Läring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Søndenå, K. (2002): *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske førskulelærerutdanning*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Takakuwa, M. (2000): What's Wrong with the Concept of Cognitive Development in Studies of Bilingualism? *Bilingual Review*. Vol. 25, Issue 3.
- Thomas, P.W., Collier, C.P. (2002): *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz, CREDE Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Tiller, T. (2000): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: HøgskoleForlaget.
- Tiller, T., Tiller, R. (2002): *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Kristiansand: HøgskoleForlaget.
- Todal, J., Øzerk, K. (1996): *Vegar til ein tospråkleg skule. Om utdanning av samiskspråkelege medarbeidarar til finnmarks-skulane*. SA-RAPPORTA/SH-RAPPORT nr. 3, Guovdageaidnu/Kautokeino: Sámi Allaskuvla/Samisk høgskole.
- Todal, J. (2002): *"...jos fal gáhttet gollegielat" Vitalisering av samisk språk i Norge på 1990-tallet*. Avhandling til dr. art.-graden. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Todal, J. (2004): "Det lappiske Tungemaal til at forstaa". *Ei vurdering av andrespråksfaget som reiskap for språkleg vitalisering*. I: Hirvonen, V. (red.): *Samisk*

- skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97.* Karasjok/Kárášjohka: Norges forskningsråd, Sámi Allaskuvla, ČalliidLágádus.
- Tschudi, S. (1990): Om nødvendigheten av syntese mellom kvantitative og kvalitative metoder. I: Holter, H., Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tunmer, W.E., Nesdale, A.R., Wright, A. (1987): Syntactic awareness and reading Acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25–34.
- Turmo, A., Lie, S. (2004): Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000? *Acta Didactia* 1. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Uppstad, P.H. (2005): Written Language Skills and the Notion of "Lexicon". I: Uppstad, P.H.: *Language and Literacy. Some fundamental issues in research on reading and writing*. Lund University, Department of Linguistics and Phonetics.
- Uppstad, P.H., Solheim, O.J. (2005): What is Reading? A critical Account. I: Uppstad, P.H.: *Language and Literacy. Some fundamental issues in research on reading and writing*. Lund University, Department of Linguistics and Phonetics.
- Uppstad, P.H., Solheim, J. (2006): Hvordan kan vi gjøre erfaringsbaserte funn om forholdet mellom lytteforståelse og leseforståelse? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 1, 14–18.
- Vagle, W., Sandvik, M., Svennevig, J. (1998): *Tekst og Kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Valadez, C.M., MacSwan, J., Martínez, C. (2000): Toward a New View of Low-Achieving Bilinguals: A study of Linguistic Competence in Designated "Semilinguals". *Bilingual review*. Vol. 25, issue 3.
- Vea, G. (1991): *Metamorfologiske kompetanse og leseutvikling*, Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Spesiallærerhøgskolen/Universitetet i Oslo.
- Verhoeven, L. (2001): Preventing of Reading Difficulties. I: Verhoeven, L., Snow, C. (red.): *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Vincent, C. (2000): *Including Parents Education, citizenship and parental agency*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Vonen, A.V. (2006): Leseopplæring for døve elever, *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 1, 20–25.

- von Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P.E., Simonsen, H.G., Smith, L. (1993): *Barns språk*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Vygotsky, L.S. (1981): The genesis of higher mental function. I: Wertsch, J.V. (red.): *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: M.E. Shape, Inc Armonte.
- Vygotsky, L.S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Wagner, D.A. (1998): Putting Second Language First: Language and Literacy Learning in Moroco. I: Durgunoglu, A.Y., Verhoeven, L. (red.): *Literacy Development in a Multilingual Context Cross-cultural Perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Wagner, Å.K.H. (2004): *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Wertsch J.V. (1981): *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: M.E. Shape, Inc Armonte.
- Williams, G. (2003): *Teaching a Minority Language at Higher Education Level: Experiences and Implications*. Paper lagt fram på ICML-IX: International Conference on Minority Languages. Kiruna 6.–7. juni, Universitetet i Stockholm.
- Wold, A.H. (1999): Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk. I: Wold, A.H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Wold, A.H. (2004): Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I: Selj, E., Ryen, E., Lindberg, I. (red.): *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen AkademiskeForlag.
- Øzerk, K. (1992): *Tospråklige minoriteter – Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Haslum: Oris Forlag.
- Øzerk, K. (1993): *Andrespråksinnlæring: innføring i språkpedagogiske kunnskapsområder*. Rapport nr. 7, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Øzerk, K. (1996): Språklige minoriteter i ordinære sammenholdte klasser. I: Ringen, B-K. (red.): *Barn uten rettigheter – manglende minoritetspolitikk?* Oslo: Bedre skole/Norsk Lærerlag.
- Øzerk, K. (1998): *Læring i fellesskap – en pedagogisk mulighet i arbeid for tospråklighet*. Guovdageaidnu/Kautokeino: Sámi Oahpahusráđđi/Samisk utdanningsråd.
- Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk*. Hamar: Oplandske Bokforlag.



Øzerk, K. (2006): Fra språkbad til språkdrukning – modeller for opplæring med to språk. Hamar: Oplandske Bokforlag.

### **Lover og andre offentlige dokument:**

Lover: <http://www.lovdatabasen.no/all/index.html/>

- Grunnloven
- Sametingsloven (Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold av 1987)
- Folkeskoleloven av 1959
- Lov om grunnskolen av 1969

Mønsterplanen for grunnskolen 1986, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF).

Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF)

*Temabefte/Temáigihpa 1: Et samisk læreplanverk – en samisk skole?/Sámi oahppoplánat – sámi skuvla? Skriftserie til L97Samisk/Čálusráidu O97Sámi oktavuodas.*

ILO-konvensjon nr. 169 Om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater. Ratifisert av Norge i juni 1990.

WWF Terralingua (2003): Sharing a World of difference – the Earth's linguistic, cultural and biological diversity, UNESCO Publishing.

NOU 2003 nr. 16: I første rekke, <http://www.regjering.no/kd/norsk/dok/andredok/nou/>

Stortingsmeldinger: <http://www.regjering.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/> :

- Stortingsmelding nr. 14 (1997–98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. UDF
- Stortingsmelding nr. 30 (2003–04) *Kultur for læring*. UDF.

Læreplaner: <http://www.utdanningsdirektoratet.no/lk06>

- Læreplan for kunnskapsløftet – samisk
- Læreplan for kunnskapsløftet

Nasjonalt forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humanior (NESH)(2006): <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer>

# VEDLEGG

## **VEDLEGG 1**

### **Intervju av foreldre angående den minoritetsspråklige situasjonen**

#### **1. Hvordan vurderer du/dere den samiskspråklige situasjonen i kommunen?**

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- a) I hvilke sammenhenger brukes samisk i din kommune?
- b) Hvordan vurderer dere forskjellene mellom generasjonene når det gjelder bruk av samisk språk?
- c) Hvis dere sammenligner bruk av samisk for 10 år siden og i dag, hvordan vil dere beskrive forskjellene i bruk av samisk?
- d) Hvis du skulle spå 10 år inn i framtiden: Hvordan tror du/dere bruken av samisk språk da er her i kommunen?

#### **2. Hvordan vil du/dere beskrive den samiskspråklige situasjonen i egen familie?**

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- a) Snakker begge foreldre samisk?
- b) Hvordan vil dere vurdere egne språkferdigheter i samisk?
  - : Kan samisk godt både muntlig og skriftlig.
  - : Kan delta i samtaler om alminnelige dagligdagse forhold uten vansker.
  - : Forstår det meste, men snakker helst ikke.
- c) I hvilke situasjoner bruker slekt og naboer samisk?

#### **3. Hvordan vurderer du/dere barnets språkkompetanse?**

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- a) Vurderer dere samisk eller norsk til å være barnets sterkeste språk?
- b) Hvordan vil dere beskrive barnets kunnskaper i samisk?
  - : han/hun klarer seg godt i alminnelige daglige samtaler
  - : han/hun forstår det meste, men sier en del feil når det snakker
  - : han/hun forstår, men snakker lite samisk
- c) Hvor ofte hører barnet samisk til daglig?
  - : ofte
  - : av og til
  - : nesten aldri
- d) I hvilke situasjoner snakker barnet samisk?
- e) Er det noen personer som barnet alltid har snakket samisk med?

- f) Viser barnet interesse for å se på samisk barne-TV, lese samiske barnebøker, høre på sameradioen, kikke i samiske aviser og lignende?
- g) Viser barnet interesse for norske barnebøker, avviser, blader og lignende?
- h) Hvordan vil dere beskrive deres barns interesse for lesing og skriving?
  - Leser han/hun noe utenom leksene?
  - Bruker han/hun biblioteket eller bokbussen?
  - Liker han/hun å bli lest for?

**4. Hvilke tanker gjorde dere i forbindelse med valg av samisk som opplæringspråk?**

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- a) Har dere flere barn som har samisk som opplæringspråk på skolen?
- b) Hvorfor har dere valgt samisk som opplæringspråk for barnet/a deres?
- c) Har dere noen råd til nye foreldre om hva de kan gjøre for at barna skal lære samisk?

## VEDLEGG 2

### Intervju med lærerne angående informantenes minoritets- språklige kompetanse (3. klasse)

#### I: Hvordan vurderer du de muntlige samiskspråklige ferdighetene til NN?

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- 1) Hvordan vurderer du NNs språkforståelse?
  - a) Forstår eleven daglig tale som enkle beskjeder, praktiske spørsmål m.m.  
ofte:                      av og til:                      nesten aldri:
  - b) Forstår eleven faglig framlegg som lærerens undervisning om et tema, samtaler ned utgangspunkt i undervisningen, innholdet i en høytlesningsbok o.l.?  
ofte:                      av og til                      nesten aldri:
  - c) Annet?
- 2) Hvordan vurderer du elevens bruk av samisk i tale?
  - a) Svarer eleven med samisk på henvendelser på samisk?  
nesten alltid:      av og til:                      nesten aldri:
  - b) Hvordan vil du karakterisere elevens svar?
    - i) eleven svarer med korte ytringer som ofte er grammatisk korrekt:
    - ii) eleven svarer med korte ytringer som ofte ikke er grammatisk korrekte:
    - iii) eleven bruker større språklige enheter som ofte er grammatisk korrekte:
  - c) Annet?
- 3) Hvordan vurderer du elevens norskspråklige kompetanse?
  - a) som normalt for alderen
  - b) noe svakere enn en vil finne i enspråklige miljø
  - c) eleven har språkvansker uavhengig av om det er samisk eller norsk
  - d) Annet?

#### II: Hvordan vurderer du de skriftlige språkerferdighetene på samisk til NN?

Eventuell oppfølgingsspørsmål:

- 1) Hvordan vurderer du elevens leseforståelse?
  - a) på kartleggingsprøver  
svært god:              normalt for alderen:              dårligere enn normalt:
  - b) av tekster i lærebøker  
svært god:              normalt for alderen:              dårligere enn normalt:

- c) skjønnlitterære tekster  
svært god:            normalt for alderen:            dårligere enn normalt:
- d) Annet?

### **III: Hvordan vurderer du de kommunikative ferdighetene på samisk til NN?**

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- 1) I hvilke situasjoner kommuniserer eleven på samisk?
- 2) Tar eleven noen ganger initiativ til å kommunisere på samisk?  
a) ofte                            b) av og til                            c) nesten aldri
- 3) Annet?

## VEDLEGG 3

### Invitasjon til møte om tilbakerapportering etter fase I

Til

Rektor v/.....

Lærer .....

Foreldrene til .....

Deres ref.:

Vår ref.:

Dato:

24.03.2004

Jeg takker alle parter for samarbeidet vi hadde ved gjennomføring av leseobservasjonene da ..... gikk i 3. Rapporten er nå ferdig, og jeg vil gjerne hold løftet mitt om å gi en tilbakemelding om elevenes lesekompetanse. Jeg håper at vi kunne fått til et felles møte med alle berørte parter. Jeg vil ta telefonisk kontakt med skolen for å finne en høvelig dato og et høvelig tidspunkt som kan passe for alle. Allerede nå antyder jeg at tirsdag og onsdag etter påske (13. og 14. april) passer bra, alternativt 3.-4. juni for skole ..... og 24.-25. mai, alternativt 10.-11. juni for skole .....

Sametinget har nå bevilget midler til en oppfølging av prosjektet. Samtidig med tilbakemeldingen fra forrige prosjekt, ønsker jeg derfor å presentere innhold og plan for en videre oppfølging av elevene og deres leseutvikling. Jeg håper derfor at vi kan fortsette samarbeidet.

Vennlig hilsen

Jorun Høier Kjølås

## **VEDLEGG 4**

### **Brev med plan for videreføring av arbeidet med lesekompetanse**

Sametinget – Opplæringsavdelingen  
9520 Kautokeino  
Høgskolen i Tromsø  
9293 Tromsø

6. sept. 2004

Til

..... skole v/ rektor

Lærer .....

Foreldre .....

Foreldre .....

Foreldre .....

#### **Angående undersøkelse av lesekompetanse**

Jeg viser til brev av 24. mars angående møte om tilbakemelding fra fase I i prosjektet og plan for videre oppfølging, og møte om samme sak 3. og 4. juni – 04.

#### **Bakgrunn for prosjektet**

Da hovedprosjektet startet opp, kom det tilbakemeldinger fra noen av skolene om at elevene hadde en annen språklig bakgrunn enn flertallet av elevene. Sametinget satte da inn to tiltak. Det ene var økt veiledning til lærerne, og det andre var et prosjekt der elevenes leseutvikling ble fulgt tettere. Det planlagte prosjektet er et resultat av det siste.

#### **Fase I**

I fase I ble det gjort en vurdering av elevenes leseutvikling. Hovedkonklusjonen er at de i slutten av 3. klasse leste teknisk svært bra, men at leseforståelsen var svakere ved lesing av samiske skoleboktekster beregnet for klassetrinnet enn den var ved lesning av tilsvarende norske tekster.

Det er skrevet en rapport fra denne delen. Det ble gjort rede for innholdet i rapporten på møtene 3. og 4. juni, og rapporten ble samtidig overlevert til de foreldrene som kunne møte. Rapporten følger vedlagt til de som ikke kunne delta på møtene i juni. Det ble samtidig orientert om planen for fase II. De foreldrene



som var til stede, var positive til en videre oppfølging. Det ble gitt en kortversjon av resultater og planer til lærer ..... på telefonen. Også hun var interessert i et videre samarbeid.

## **Fase II**

Sametinget har bevilget prosjektmidler til en fase II i prosjektet. I fase II er oppmerksomheten rettet mot utvikling av den delen av ordforråd som er spesielt viktig for den faglige utviklingen, og forståelse av fagtekster fra bøker beregnet for alderstrinnet. Fase II går fra juni til desember –04. I juni ble en norsk utgave av kartleggingen gjennomført. I oktober vil det bli gjennomført en tilsvarende kartlegging på samisk, og i november for begge språk.

## **Fase III**

Å få et så klart bilde som mulig av situasjonen er viktig, men det er minst like viktig å se hva en kan gjøre med situasjonen. Det er derfor planlagt en fase III der hovedintensjonen er å se hva hjem, skole og lokalsamfunn kan gjøre sammen for å styrke elevenes tospråklighet. Et godt ordforråd er avgjørende for at språket kan bli et effektivt hjelpemiddel til å tilegne seg ny kunnskap. Fase III vil bli gjennomført i løpet av 2005.

## **Videre framdrift**

Det ble gitt noe informasjon om fase III på møtene i juni, men en mer detaljert informasjon om denne fasen er lagt til høsten –04. Fase III er planlagt å starte i februar og gå fram til september i 2005, med nødvendig for- og etterarbeid for prosjektleder. Programmet for turene til ..... denne høsten er derfor 3-delt. For det første å gjennomføre videre kartlegging av ordforråd og leseforståelse. For det andre å gjennomføre et intervju med lærer og foreldre der temaet er hjem – skolesamarbeid. For det tredje å få til et felles møte angående planene for fase III, dvs. .... skole ved rektor og lærer ....., foreldrene til ....., ..... og ..... og lokalsamfunnet representert ved Språksenteret.

## **Tidsplanen ser da slik ut:**

6.-8. oktober:

- Onsdag 6. oktober om ettermiddagen: Felles møte med alle berørte planer for å orientere om fase III. Målet er å få til en avtale om videre samarbeid om fase III. Jeg regner med at vi kan holde møtet på skolen. Jeg foreslår kl. 1900 og med en tidsramme på inntil 2 timer.

- Torsdag 7. oktober: Intervju med foreldrene om hjem-skole-samarbeid på tidspunkt som passer for den enkelte. Intervjuet vil ta ca. ½ time
- Fredag 8. oktober: Kartlegging av elevene

Jeg håper at det er mulig å møte alle i løpet av disse dagene. Hvis noen er bortreist f.eks. torsdag, kan intervjuene flyttes til onsdag eller fredag ettermiddag.

November:

- Ny kartlegging 11. november
- Eventuelle avklaringer for fase III

Jeg ber om tilbakemelding innen 20. september på om datoene i oktober passer slik at det blir mulig å gjennomføre programmet.

Vennlig hilsen

Jorun Høier Kjolaas

e-post: [jorun.h.kjolaas@hitos.no](mailto:jorun.h.kjolaas@hitos.no)

telefon: 901 511 36 eller 77 66 04 15

post: Jonas Liesgt. 41, 9009 Tromsø

Kopi:

Koordinator for skolesaker v/.....

Sametinget – Opplæringsavdelingen

Kirsten Wirkola, Nordnorsk kompetansesenter

## **VEDLEGG 5**

### **Invitasjon til foreldre i 6. og 7. klasse om deltakelse i prosjektet**

#### **Til foreldre på 6. og 7. klassetrinn..... skole**

..... skole, Sametinget og Høgskolen i Tromsø har en tid samarbeidet om et prosjekt rettet mot 5. klassetrinn. Fra januar går prosjektet over i en ny fase og vi ønsker å invitere foreldrene til elevene i 6. og 7. klasse til å delta i prosjektet.

Bakgrunnen for prosjektet er generell kunnskap om tospråklig og skole-resultater fra internasjonale og nasjonale undersøkelser. Vi ser at elevene i ..... er i en språklig sårbar situasjon. Vi har imidlertid tro på at det er mulig å påvirke situasjonen positivt ved å arbeide sammen.

Intensjonen med prosjektet ”Samisk i .....” er å få til en felles forståelse mellom foreldre, lærere og språksenteret om behovet for å skape flere samisk-språklige arenaer, både for daglig kommunikasjon og som hjelpemiddel til å tilegne seg ny kunnskap fra f.eks. radio, aviser, internett og lærebøker om samfunnet, natur, miljø og andre områder. Arbeidsformen er faglige innspill på felles møter, i fellesskap finne ideer til hvordan dette kan gjøres i hverdagen og dele med hverandre de erfaringene som gjøres.

En forutsetning for å kunne gjennomføre prosjektet er at en har tid til å delta på to møter i måneden fra januar til oktober i 2005 (med unntak av mars, juni, juli og august). Videre er det en forutsetning at en har energi til å utprøve ideene i mellomperioden. Det er også nødvendig å gi tillatelse til å ta en tospråklig prøve på elevene i 6. og 7. klasse.

Første møtet i prosjektgruppa er onsdag 12. januar kl. 1830-2030 på ..... skole. Plan for møtet er:

- 1) Informasjon om prosjektets faglige plattform
- 2) Konkretisering av arbeidet i den første perioden
- 3) Beskrivelse av arbeidsformen
- 4) Møteplan for våren

Vi håper at så mange som mulig kan tenke seg å delta. Vi ber om at dere gir beskjed til Laila Smuk om dere ønsker å være med i prosjektet.

...../Tromsø 19. november 2004

## **VEDLEGG 6**

### **Invitasjon til skole B om deltakelse i prosjektet**

Rektor

Jorun Høier Kjølaas prosjektleder

#### **Til foreldre som har barn i samisk 3.-7. klasse ved ..... skole**

Høgskolen i Tromsø, Sametinget og to skoler i ..... har en tid samarbeidet om et prosjekt der oppmerksomheten har vært rettet mot lesekompetansen til elever på 3. og 5. klasstrinn. Bakgrunnen for prosjektet er generell kunnskap om tospråklighet og skolerresultater fra internasjonale og nasjonale undersøkelser. Vi ser at elevene i områder der norsk språk dominerer er i en språklig sårbar situasjon. Vi har imidlertid tro på at det er mulig å påvirke situasjonen positivt ved at foreldre og skole arbeider tettere sammen om språklig stimulering.

Prosjektene i ..... går over i en ny fase fra januar 2005. Intensjonen er å få til en felles forståelse mellom hjem og skole om behovet for å skape flere samiskspråklige arenaer, både for daglig kommunikasjon, men også for bruk av ”skolespråk” slik at samisk blir et effektivt hjelpemiddel til å tilegne seg ny kunnskap fra f.eks. fra radio, aviser, internett og lærebøker om samfunnet, natur, miljø og andre områder. Arbeidsformen i prosjektet er faglige innspill på felles møter, i fellesskap finne ideer til hvordan dette kan gjøres i hverdagen og dele med hverandre de erfaringene som gjøres.

En forutsetning for å kunne gjennomføre prosjektet er at en har tid til å delta på to møter i måneden fra januar til oktober i 2005. Videre er det en forutsetning at en har tid og energi til å utprøve ideene i mellomperioden. Det er også nødvendig å gi tillatelse til å gjennomføre en tospråklig prøve på elevene.

Det inviteres til et orienteringsmøtet på ..... skole tirsdag 18. januar kl. 1900. Innholdet på møtet vil bli:

- 4) Informasjon om prosjektets faglige plattform
- 5) En nærmere beskrivelse av arbeidsformen
- 6) En møteplan for våren hvis det er interesse for å delta

Vi håper at så mange som mulig kan tenke seg å delta.

Tromsø 6. desember 2004

Rektor

Prosjektleder

### Vedlegg 7: Detaljer fra leseobservasjonene (3. klasse)

	Leseobs. 1	Leseobs. 2	Leseobs. 3 (norsk)	Leseobs. 4	Leseobs. 5	Leseobs. 6 (norsk)
<b>Elev 1</b>						
Avkoding:						
-ortografisk	85 %	85 %	98 %	87 %	98 %	99 %
-feil	3 %	1 %	1 %	4 %	1 %	1 %
Forståelse	13 %	1: 17 % 2: 25 %	38 %	27 %	37 %	60 %
<b>Elev 2</b>						
Avkoding:						
-ortografisk	91 %	88 %	98 %	79 %	94 %	100 %
-feil	2 %	1 %	2 %	2 %	3 %	3 %
Forståelse	9 %	1: - 2: 8 %	23 %	1: 11 % 2: 11 %	43 %	60 %
<b>Elev 3</b>						
Avkoding:						
-ortografisk	63 %	66 %	75 %	76 %	74 %	80 %
-feil	14 %	10 %	16 %	8 %	5 %	10 %
Forståelse	16 %	1: 16 % 2: 24 %	41 %	18 %	41 %	60 %
<b>Elev 4</b>						
Avkoding:						
-ortografisk	69 %	81 %	96 %	77 %	88 %	99 %
-feil	5 %	5 %	4 %	11 %	8 %	0 %
Forståelse	8 %	1: - 2: 13 %	33 %	1: 18 % 2: 31 %	1: 6 % 2: 20 %	1: 6 % 2: 20 %
<b>Elev 5</b>						
Avkoding:						
-ortografisk	87 %	84 %	100 %	87 %	100 %	100 %
-feil	1 %	1 %		%		
Forståelse	9 %	1: 9 % 2: 25 %	43 %	1: 9 % 2: 9 %	1: 12 % 2: 25 %	50 %
<b>Elev 6</b>						
Avkoding:						
-ortografisk	58 %	72 %	96 %	80 %	87 %	99 %
-feil	8 %	8 %	2 %	15 %	9 %	1 %
Forståelse	5 %	1: - 2: 25 %	42 %	1: 13 % 2: 27 %	1: 6 % 2: 25 %	52 %

## Vedlegg 8: Trekk ved fortellingsteksternes lesbarhet

	Leseobs.1 A	Leseobs.1 Á	Leseobs.2	Leseobs.3 norsk	Leseobs.4	Leseobs.5	Leseobs.6 norsk
Antall ord:	174	171	145	451	133	120	198
Ordlengde:							
1-stavelse	36%	36 %	34 %	62 %	23 %	37 %	64 %
2- ”	49 %	49 %	50 %	35 %	50 %	54 %	31 %
3- ”	7 %	11 %	12 %	2 %	14 %	7 %	5 %
4- ”	-	4 %	3 %	1 %	12 %	3 %	1 %
5- ”	1%	1 %	1 %	-	-	-	-
6- ”	-	-	-	-	1 %	-	-
bokstaver:							
1-stav.ord	3	2,7	2,8	2,6	2,8	2,4	2,4
2-stav. ord	6	5,9	5,8	5	4,5	6,5	2,8
Antall ytringer	22	15	15	35	15	14	14
Ord pr ytring	7,9	11	9,6	12,9	8,7	8,6	14
Leddsetning	28	29	25	62	22	22	22
Leddsetning pr. ytring	1,3	1,9	1,7	1,8	1,5	1,6	1,6

## VEDLEGG 9

### Intervju med foreldre, lærer og rektor om skole - hjem-samarbeidet

#### TEMA: .....PERSPEKTIV OG MODELLER FOR SAMARBEID

- 1) Hvem har ansvaret for barnas opplæring hvis vi inkluderer både kunnskap, sosialt samspill og språkutvikling inn i opplæringsbegrepet?
- 2) Hvis ansvaret er delt, hvem har ansvar for hvilke områder?
- 3) På hvilken måte samarbeider man om de områdene der hjem og skole har et felles ansvar?
- 4) Er det andre samarbeidspartnere det kunne være aktuelt å trekke inn i hjem-skole-samarbeidet?
- 5) Gjelder rektor:

Hvis du nå tar rektors perspektiv, er det noe du vil tilføye eller sagt annerledes?

#### TEMA: .....ROLLER I SAMARBEIDET

- 6) Hvem tar vanligvis initiativ til samarbeidet?
- 7) Hvor møtes man?
- 8) Hvem klarlegger hva man skal samarbeide om?
- 9) Hvordan vil du beskrive din rolle i samarbeidet?
- 10) Hvordan vil du beskrive skolens rolle i samarbeidet?
- 11) Hvilken rolle ville eventuelle andre samarbeidspartnere kunne ha?

#### TEMA: .....HOLDNINGER TIL SAMARBEIDET

- 12) Hva er du spesielt fornøyd med i samarbeidet slik det fungerer nå?
  - 13) Hva tenker du om omfanget av samarbeidet – tar det for mye tid, er passelig eller kan du tenke deg å bruke mer tid på samarbeidet?
  - 14) Hvilke visjoner har du for samarbeidet mellom hjem og skole?
  - 15) Hva ville de første skrittene være mot realisering av visjonen?
- Hva ville din rolle som foreldre/lærer være?
  - 16) Hvilke forutsetninger måtte være på plass for å gjøre dette i praksis?
  - 17) Kunne det være hensiktsmessig med en annen fordeling av ansvar for samarbeidet, f.eks.:
    - mer innflytelse til foreldrene
    - mer innflytelse til lærer
    - mer innflytelse til rektor
    - mer innflytelse til andre samarbeidspartnere
  - 18) Hva tenker du om formen på samarbeidet:
    - forholdet mellom konferanser og klasseforeldremøter
    - forholdet mellom klasseforeldremøter og møter for alle foreldre ved skolen
    - forholdet mellom møter og skriftlig informasjon

- 19) Gjelder rektor:  
Hvis du nå tar rektors perspektiv, er det noe du vil tilføye eller sagt annerledes?

**TEMA: ..... HVA ER RESULTATENE AV SAMARBEIDET**

- 20) På hvilken måte er samarbeidet viktig for ditt barn/din elev?
- Tror du at samarbeidet påvirker skoleresultatet til ditt barn/din elev?
  - Hva måtte en da samarbeide om?

**TIL REKTOR:**

- 21) Hva er rektors rolle i samarbeidet?
- 22) Hvilke prioriteringer gjør skolen i samarbeidet mellom skole og hjem?
- 23) Hvilke andre samarbeidspartnere har skolen enn hjemmene?
- 24) Hvis vi retter oppmerksomheten mot tospråklighetsområdet, er det andre samarbeidspartnere det er aktuelt å samarbeide med?
- 25) Hva må til for å få i gang et slikt samarbeid?



## **VEDLEGG 10**

### **EN LITEN SPØRREUNDERSØKELSE OM BRUK AV SPRÅK**

- Jeg leser bare hvis jeg må .....SANT ..... USANT
- Jeg liker å prate med andre om de bøkene jeg har lest .....SANT ..... USANT
- Jeg ville være glad hvis noen gav meg en bok i presang.....SANT ..... USANT
- Jeg liker å lese .....SANT ..... USANT
- I dag har jeg snakket mest norsk i friminuttene .....SANT ..... USANT
- Jeg liker best å lese i blader .....SANT ..... USANT
- De fleste bøkene jeg leser er på samisk.....SANT ..... USANT
- Jeg leser oftest norske bøker.....SANT ..... USANT
- Når jeg er sammen med venner om ettermiddagen,  
snakker vi nesten alltid samisk .....SANT ..... USANT
- Vanligvis snakker jeg mest samisk i friminuttene.....SANT ..... USANT
- Jeg synes lesing er kjedelig .....SANT ..... USANT
- Når jeg sender SMS-meldinger, bruker jeg mest samisk .....SANT ..... USANT
- Når jeg chatter, bruker jeg bare norsk.....SANT ..... USANT
- Når jeg snakker med andre om hva jeg har sett på TV,  
bruker vi norsk når programmet har vært på norsk.....SANT ..... USANT
- Når jeg chatter, bruker jeg samisk av og til .....SANT ..... USANT
- Når jeg er sammen med venner om ettermiddagen,  
snakker vi mest norsk .....SANT ..... USANT
- Noen ganger sender jeg SMS-meldinger på norsk .....SANT ..... USANT



*JORUN HØIER er førsteamanuensis ved Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning, med doktorgrad i pedagogikk. Hun har flere års erfaring som lærer i grunnskolen og som logoped med språklig rehabilitering som arbeidsfelt. Siden 1996 har hun undervist i tema relatert til utvikling av språkkompetanse ut fra ulike perspektiv. Sentralt i hennes forskning de siste årene har vært lesekompetanse hos tospråklige elever i grunnskolen.*

## Lese for å lære

*Tospråklige utfordringer i utvikling av lesekompetanse i et minoritetsperspektiv*

Denne boken er et resultat av et forskningsarbeid der oppmerksomheten har vært rettet mot sammenhengen mellom språkmiljø, språkkompetanse, lesekompetanse og læring hos tospråklige elever som får sin grunnskoleopplæring på sitt svakeste språk. Elevene følger en læreplan der målet er funksjonell tospråklighet.

Forholdet mellom hverdagspråk og skolespråk er et viktig aspekt i denne sammenheng. Elevenes lesekompetanse på minoritetspråket (i dette tilfellet samisk), som er opplæringspråket, sammenlignes med deres lesekompetanse på majoritetspråket (i dette tilfellet norsk) på tredje og femte klassetrinn.

Det sentrale spørsmålet i boken er:

Hva må til for å utvikle tospråklighet på et så høyt nivå at begge språk fungerer som gode redskaper for læring?



EUREKA FORSKNINGSSERIE  
NR. 1/2007  
ISBN 978-82-7389-117-4  
ISSN 0809-8026



EUREKA FORLAG