

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess. Jeg har fått god innsikt i oppgavens tematikk og lært mye om selve forskningsprosessen.

Jeg vil takke forskningsdeltakerne for at de tok seg tid til å delta på prosjektet. Jeg er veldig takknemlig for at jeg fikk ta del i deres tanker og erfaringer gjennom både intervjuene og observasjonene i klasserommet. Og ikke minst vil jeg takke klassen for at jeg fikk være sammen med dem.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Ragnheidur Karlsdottir, for gode innspill og råd, og for all hjelp gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Jeg vil også takke familie og venner for støtte og gode ord underveis i skriveprosessen.

Trondheim, juni 2015
Siri Nystø Ráhka

Sammendrag

I denne studien har jeg rettet søkelyset på begynneropplæringen i lesing for lulesamiske elever. Dette er elever som lærer å lese på både lulesamisk og norsk, og som får opplæring i lulesamisk som førstespråk i skolen. Problemstillingen og forskningsspørsmålet er:

Hva vektlegger tre lærere i den første leseopplæringen for elever som skal lære å lese på lulesamisk og hvilke utfordringer møter de?

Hva må lærerne ta spesielt hensyn til i undervisningen når elevene lærer å lese på både lulesamisk og norsk samtidig?

Problemstillingen og forskningsspørsmålet er belyst ved en kvalitativ metodisk tilnærming, ved gjennomføring av intervju og observasjoner. Jeg har intervjuet tre lærere, og observert samiskundervisningen i en klasse til en lærer på barnetrinnet. Undersøkelsen bygger på empiri fra intervjuene og observasjonene, samt relevant litteratur.

Resultatene viser at lærerne vektlegger bokstavinnlæringen og ordforrådet i leseopplæringen, og fokuserer på å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Lulesamisk språk kommer også i fokus ved at lærerne må ta hensyn til at elevene lærer å lese på to språk, og at dette påvirker elevenes leseopplæring. Utfordringer med samiskundervisningen er knyttet til mangel på læremateriale og det norske språkets dominerende stilling blant elevene.

Denne studien forsøker å løfte frem deltakernes erfaringer og synspunkter om leseopplæringen, og jeg håper det vil være et bidrag til kunnskapen om hvordan lulesamisk leseopplæring foregår når elevene samtidig skal lære å lese på norsk.

Tjoahkkájgæsos

Dán guoradallamin lav tjalmostam álggoláhkámáhpadimev julevsáme oahppijda. Dá li oahppe gudi oahppi láhkát sihke julevsámeigiellaj ja dárogiellaj, ja gudi oadtju áhpadasáv julevsámeigiellaj vuostasjiellan skávlán. Muv tjuolmma ja guoradallamgatjálvis le:

Majt dættodi gálmma áhpadiddje vuostasj láhkámáhpadasán oahppijda gudi oahppi láhkát julevsámeigiellaj, ja makkir hástalusájt átsádalli?

Masi viertti áhpadiddje sierraláhkáj vielledit áhpadimen gá oahppe oahppi láhkát sihke julevsámeigiellaj ja dárogiellaj?

Tjuolmma le tjoavdedum kvalitatijvalasj dutkama baktu, ja lav tjadádam ságájdahttemijt ja lav læhkám áhpadiddje siegen áhpadahttemin. Mán lav ságájdahttam gálmma áhpadiddijjt, ja gæhttjam gáktu sámeigeláhpadibme le avta áhpadiddje klásan mánájdásen. Empiriija ságájdahttemijs ja váksjomis le vuodon dán guoradallamin, aktan guoskavasj girjálásjvuodajn.

Báhtusa vuosedi áhpadiddje dættodi bokstávaoahppamav ja báhkoboannudagáv láhkámáhpadasán, ja ájnas le aj hiebadit áhpadimev juohkka oahppáj. Julevsámeigiella ávddán boahotá gá áhpadiddje vietet oahppe guovte gielajda oahppi láhkát ja gáktu dat vájkkut láhkámáhpadasáv. Sámeigeláhpadasá hástalusá li tjanádum oahpponævvovádnásij ja dárogiellaadnuj oahppi gaskan.

Dát guoradallam gæhttjal bajedit oassálasste átsádallamijt ja vuojnojt láhkámáhpadasá birra, ja sávav buorren boahotá máhtudahkaj gáktu julevsáme láhkámáhpadas le gá oahppe sæmme báttán galggi dárogiellaj oahppat láhkát.

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
1. Innledning	1
1.2 Studiens tema	1
1.2 Tilpasset opplæring	1
1.3 Problemstilling	2
1.4 Oppgavens oppbygging.....	3
2. Bakgrunn og kontekst	5
2.1 Historikk.....	5
2.2 Lovverket	6
2.3 Læreplanen.....	7
2.4 Beskrivelse av konteksten	8
3. Teori	11
3.1 Tilegnelse av leseferdighet.....	11
3.1.1 Lesing.....	11
3.1.2 Leseutvikling	13
3.1.3 Ordforråd	14
3.1.4 Språklig bevissthet.....	15
3.2 Lesemetodiske tilnæringsmåter.....	18
3.2.1 Syntetiske og analytiske metoder	18
3.2.2 Bokstavinnlæring og stavelser	19
3.3 Tospråklighet og lulesamisk språk.....	20
3.3.1 Førstespråk, andrespråk og tospråklighet	20
3.3.2 Språk og ortografier	21
3.3.3 Lulesamisk språk	22
3.3.4 Norsk språk	25
4. Metode	27
4.1 Kvalitativ forskning	27
4.2 Kvalitativt intervju og observasjon	27
4.3 Forskningsprosessen	28
4.3.1 Utforming av intervjuguide	28
4.3.2 Valg av forskningsdeltakere	28

4.3.3 Datainnsamlingen	29
4.3.4 Transkribering.....	31
4.3.5 Analyseprosessen.....	31
4.4 Forskerrolle	32
4.5 Kvalitet.....	33
4.6 Etske retningslinjer	35
5. Resultater og drøfting	37
5.1 Språkforskjeller og hvordan det påvirker leseopplæringen	37
5.1.1 Bokstaver og bokstavlyder.....	38
5.1.2 Setningsoppbygging.....	40
5.1.3 Dominerende norsk.....	41
5.2 Lærerens undervisning	42
5.2.1 Bokstavinnlæring	43
5.2.2 Ordforråd	45
5.2.3 Tilpassing for den enkelte elev	47
5.3 Læremateriale og verktøy i undervisningen.....	50
5.3.1 Mangel på lærebøker	50
5.3.2 Utvikle eget læremateriell.....	52
5.3.3 Stavelser.....	54
5.3.4 Kartlegging og evaluering	56
6. Avslutning	59
6.1 Oppsummering.....	59
6.2 Avsluttende refleksjoner	60
7. Litteraturliste.....	63
Vedlegg	67

1. Innledning

1.2 Studiens tema

Opplæring i lesing er en av skolens viktigste oppgaver. Elever skal ikke bare lære å lese, men også lese for å lære (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2011). Lese- og skriveferdigheter er grunnleggende for elevers mestring av skolefag, og for innsikt, utvikling og læring i både skolen og for videre deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. God leseferdighet bygger på gode språkkunnskaper.

Mange samiske barn vokser opp med to språk og lærer å snakke både samisk og norsk. Mange av dem får samiskopplæring på skolen, og får dermed leseopplæring på både norsk og samisk. I Norge er de samiske språkene minoritetsspråk, og for samiske barn er det viktig at de lærer å lese på sitt eget språk i tillegg til majoritetsspråket. I denne studien tar jeg for meg den første leseopplæringen for lulesamiske elever, som lærer å lese på både lulesamisk og norsk. For lulesamiske elever vil en god leseferdighet på lulesamisk, i tillegg til god leseferdighet på norsk, bidra til elevenes tospråklige kompetanse. Dette er i tråd med at opplæring i samisk som førstespråk i skolen, skal sammen med opplæringen i norsk, bidra til elevenes tospråklige utvikling (LK06S, 2013). Å gi tilpasset undervisning i den første leseopplæringen på begge språk har dermed en stor betydning for elevenes læring og utvikling.

1.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringslova (1998) § 1-3, som innebærer at skolen skal legge til rette for et læringsmiljø som ivaretar elevenes forutsetninger og behov. Skolen får med det en sentral oppgave i å tilrettelegge for en god språkopplæring og leseopplæring i samsvar med elevenes forutsetninger og kompetanse. Elever med behov for særlig tilrettelegging skal møte utfordringer tilpasset deres forutsetninger, og tilhøre et inkluderende fellesskap og få et likeverdig opplæringstilbud (St. Meld. 30, 2003-2004).

Prinsippet om tilpasset opplæring forutsetter også en tilrettelegging av leseopplæringen både på lulesamisk og på norsk. Tilretteleggingen påvirkes av språkstøtten og språkarenaene elevene har i hjemmet og samfunnet, og den varierende språkbeherskelsen blant elever. I mange tilfeller dominerer norsk språk hjemme og i miljøet rundt, og dette

påvirker undervisningen i stor grad, samt elevenes språkvalg i skolen. For samiskopplæringen generelt, blir også lærernes tilgang på lærebøker sett på som sentralt for å kunne tilrettelegge og gjennomføre Kunnskapsløftet–samisk. Læremiddelsituasjonen har særlig påvirkning på gjennomføring av læreplanens arbeidsmåter, intensjoner, og også statusen til samisk opplæring (Solstad, Nygård & Solstad, 2012a).

Solstads m.fl. (2012a) sluttrapport fra evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet-samisk gir en vurdering av samisk opplæring etter innføringen av Kunnskapsløftet-samisk. I rapporten trekkes kvaliteten og tilgangen på læremidler frem som avgjørende for lærerens arbeid og tilrettelegging for elevenes læring og utvikling. Der hevdes at for lulesamisk opplæring ikke finnes tilfredsstillende lærebøker i samisk som førstespråk, andrespråk og samfunnsfag, og at det er stor mangel på konkretiseringsmateriale. Det brukes ofte egenproduserte læremidler, samt kopiering fra andre bøker. I tillegg mangler det lulesamiske læreverker etter både L97 og LK06. Dette får konsekvenser for opplæringen på grunn av at læremidler er viktige for å realisere målene i den samiske fagplanen, og et dårlig utvalg eller mangel på lærebøker til undervisningen *i* og *på* samisk kan være en trussel mot det likeverdige opplæringstilbudet for samiske barn og unge. Solstad m.fl. (2012a) påpeker at den dårlige læremiddelsituasjonen og bruk av norske bøker fører til at det samiske fokuset forsvinner, siden de norske bøkene følger den ordinære læreplanen. Hver enkelt lærer får med det et større ansvar for å tilpasse undervisningen til samisk språk, kultur og identitet. En annen konsekvens er at opplæringen som skal være *på* samisk, blir en blanding av samisk og norsk. Dette resulterer i at norsk får lettere fotfeste blant elevene, særlig i norskdominerte områder. Selv for sterke samiskspråklige områder, blir skolen sterkt preget av norsk språk, som gir lærerne vanskelige forhold å jobbe med (Meld. St. 20, 2012-2013).

1.3 Problemstilling

Et mål i spesialpedagogikken er å fremme gode vilkår for barns læring og utvikling, og en kunnskap om leseopplæringen for samiske elever vil være hensiktsmessig for en god oppfølging av samiske barns leseutvikling, og for å tilpasse opplæringen etter barnets behov. Det kan også bidra til en forebygging av lesevansker. I tillegg er samiske språk er truet og forskning omkring samisk språk og opplæring vil kunne bidra til bevaring av språket og økt kunnskap om samiske forhold. Jeg ønsket derfor å undersøke leseopplæringen for lulesamiske elever og hvilke utfordringer lærerne møter i forbindelse med opplæringa. Skolen har et stort

ansvar for å ivareta og gi opplæring til samiske barn slik at de får bygd opp sin kompetanse i og på samisk. Skolen er en også en sentral språkarena hvor samiske barn lærer og utvikler språket i samhandling med andre barn. På bakgrunn av det som er beskrevet ovenfor, formulerte jeg følgende problemstilling:

Hva vektlegger tre lærere i den første leseopplæringen for elever som skal lære å lese på lulesamisk og hvilke utfordringer møter de?

I tillegg har jeg følgende forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen:

Hva må lærerne ta spesielt hensyn til i undervisningen når elevene lærer å lese på både lulesamisk og norsk samtidig?

Jeg har valgt å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålet gjennom en kvalitativ metode, som innebærer intervju av tre lærere, og i tillegg observasjon i et klasserom.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av seks kapitler. I kapittel 2 er bakgrunn for oppgaven og konteksten for datainnsamlingen beskrevet. Kapittel 3 tar for seg relevant teori for oppgaven, med fokus på lesing og lulesamisk språk. Kapittel 4 inneholder valg av metode og teori om kvalitativ forskning, intervju og observasjon. Selve forskningsprosessen er også beskrevet, samt forskerrollen og studiens kvalitet. I kapittel 5 presenteres empirien, og funnene blir her presentert og tolket i lys av aktuell teori. Kapittel 6 inneholder en avsluttende refleksjon av resultater og studien.

2. Bakgrunn og kontekst

Lulesamisk er ett av de tre største samiske språkene, som er nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Samisk hører til under den finsk-ugriske språkgruppen, og språkene snakkes på tvers av landegrensene i Norge, Sverige, Finland og Russland. Det lulesamiske språkområdet strekker seg over både Norge og Sverige, og i Norge strekker det seg fra Saltfjellet i sør til Ballangen i nord. Antallet lulesamer på norsk side anslås å være rundt 2000 personer, men anslaget på hvor mange som snakker språket er ca. 600 (St.meld. 28, 2007-2008).

2.1 Historikk

De samiske språkene er minoritetsspråk i det norske samfunnet, og mange samiske språk er truet eller utryddet. Lulesamisk defineres som sterkt truet av UNESCO (UNESCO, 2003) Språket ble lenge presset av den norske stat, som styrte en nasjonal fornorskingspolitikk overfor samene og de samiske språkene fra rundt 1850-tallet og til tiårene etter 2. verdenskrig. Skolen var en sentral arena for fornorskningen av samiske barn. Samiske barn ble som regel sendt på internatskoler langt bort fra hjemmet, samisk ble et forbudt språk i skolen, og elevene fikk kun opplæring i norsk. Lærere skulle ikke bruke samisk overfor elevene, og fikk gjennom ”finnefondet” ekstra lønn om de dokumenterte effektivt fornorskingsarbeid. Også på andre områder ble samene møtt med press. Jordsalgloven av 1902 satte krav om at de som skulle eie jord måtte være norskspråklig og eiendommen måtte ha norsk navn (Solstad, Balto, Nygaard, Josefsen & Solstad, 2012b).

Fornorskingspolitikken var ikke like sterk i alle områder, og påvirkningene av politikken varierte fra område til område. Men en alvorlig konsekvens i store deler av Sápmi¹ var at etter flere tiår med press fra norske myndigheter om å forlate sin kultur og glemme sitt språk, så var det nettopp det mange samiske foreldre gjorde. Mange lærte ikke samisk videre til sine barn og ble bevisst i sin innsats om at barna skulle få norsk som sitt morsmål. De ville ikke at barna skulle oppleve de samme vanskene som dem selv ved ikke å kunne majoritetens språk. Samene hadde også en lav status i samfunnet og mange skammet seg over sin samiske identitet. Dette resulterte i at generasjoner mistet sitt morsmål og mistet store deler av sin kultur og identitet da de fornektet sin kultur, historie og arv.

Etter lang tid med fornorskning er lulesamisk i dag i en vitaliseringsfase (St. Meld. 28, 2007-2008). Skoleåret 2011/2012 var antall elever med lulesamisk som førstespråk 25

¹ Det tradisjonelle samiske bosetningsområdet. For mer, se Gáldu (2006).

(Samisk høgskole, 2012), og tallet på antall elever med lulesamisk som førstespråk har holdt seg stabilt de siste ti årene. Men språkferdighetene blant lulesamene varierer og den største andelen av de som forstår og snakker språket er den eldste og yngste generasjon, og ikke dagens foreldregenerasjon. Dagens foreldregenerasjon har foreldre som ikke lærte barna samisk da dette var i en periode fra 1950-tallet og ut på åttitallet hvor samisk ikke ble sett på som det beste språket å lære barna med den konsekvens at de har lavere samiskkunnskaper enn deres foreldre. De forstår samisk godt, men snakker det ikke så mye selv. Dermed har mange samiske elever i dag hovedsakelig norsk som hjemmespråk og er barn av foreldre som bruker litt eller lite samisk, men har lulesamisk som førstespråk i skolen. Både foreldre og barn bruker og hører språket aktivt i andre sammenhenger, slik som med andre familiemedlemmer eller besteforeldre og på andre språkarenaer. Det finnes noen unntak, hvor barn vokser opp med både norsk og samisk som hjemmespråk. Språkstøtten i hjemmet er lavere i dag enn på 1990-tallet, hvor det vokste opp en generasjon barn med foreldre som aktivt brukte språket med barna og samisk var et hjemmespråk (Solstad m.fl., 2012b).

2.2 Lovverket

Samiskopplæringen er forankret i opplæringslovens kapittel 6. I § 6-2 står det at ”I samiske distrikt har alle i grunnskolealder rett til opplæring i og på samisk”. Elever utenfor samiske distrikt hvor det er ti elever i en kommune som ønsker opplæring i og på samisk har rett til det så lenge det er minst seks elever igjen i gruppen. Ifølge § 6-4 skal sametinget gi forskrifter til læreplaner for opplæring i samisk språk i grunnskolen og den videregående skole, og departementet gi forskrifter om andre særskilte læreplaner for grunnskoleopplæringen i samiske distrikt (Opplæringslova, 1998). For den samiske befolkningen er retten til opplæring på samisk viktig og betydningsfull for språkets utvikling som skriftspråk og talespråk. Sentralt for det samiske språkets framtid er derfor et godt tilrettelagt opplæringstilbud. Regjeringen har som mål at flere elever skal velge å få samiskopplæring. For å få dette til må kommuner og fylkeskommunen legge til rette for et tilfredsstillende opplæringstilbud (St. Meld. 28, 2007-2008).

2.3 Læreplanen

Gjennom skolens læreplan kan vi se hvordan samisk som eget opplæringspråk har utviklet seg. I 1987 ble samene anerkjent som urfolk, og Stortinget gikk inn for endringer i Grunnlovens § 110a, som lyder:

”Det paaligger Statens Myndigheter at legge Forholdene til rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv.”

Dette ga utslag i læreplanreformen. Samene ble fullt inkludert i Mønsterplanen av 1987 og funksjonell tospråklighet var formulert som et overordnet mål for samiske barns språklige utvikling (Øzerk, 2008). I forbindelse med reformen for grunnskolen i 1997 ble det for første gang laget et parallelt læreplanverk for den samiske skolen, L97S. Målet om funksjonell tospråklighet var også forankret her, og dette ble gjeldende også med Kunnskapsløftet (St. Meld. 28, 2007-2008). Dette gjorde at lesing og skriving på samisk ble en naturlig del for elevene som hadde samisk som førstespråk i skolen.

Også med Kunnskapsløftet ble det utviklet et parallelt læreplanverk for den samiske skolen, Kunnskapsløftet–samisk. Med dette læreplanverket er det utviklet egne likeverdige og parallelle læreplaner for opplæring i samiske distrikt og for elever utenfor samiske distrikt som får samisk opplæring (LK06S, 2006). Overordnet skal opplæring i samisk språk bidra til at elever innlemmes i samisk kultur- og samfunnsliv. Sentralt er også kulturforståelse, danning, kommunikasjon og identitetsutvikling. Gjennom å fremme positive holdninger til samiske språk og til det språk- og kulturmangfold elevene innehar og erfarer, vil elevene få en flerkulturell og flerspråklig kompetanse (LK06S, 2013). Faget samisk som førstespråk skal

“...utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har. Muntlige ferdigheter og lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn. Faget skal motivere til lese- og skrivelyst, og bidra til å utvikle gode læringsstrategier” (LK06S, 2013).

I de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet-samisk er samisk integrert i kompetansemålene: *muntlige ferdigheter* i samisk, *å kunne skrive* i samisk, *å kunne lese* i samisk, *å kunne regne* i samisk og *digitale ferdigheter* i samisk. *Å kunne lese* i samisk er en utvikling fra den første leseopplæringen og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke og finne mening i ulike tekster i ulike sjangrer som blir stadig mer komplisert (LK06S, 2013). Noen av kompetansemålene etter 2. trinn er:

Muntlig kommunikasjon - mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

- *leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord*

Skriftlig kommunikasjon - mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

- *vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk*
- *trekke lyder sammen til ord og dele ord i stavelser*
- *lese store og små trykte bokstaver*
- *lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm*
- *bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster*

2.4 Beskrivelse av konteksten

Skolen hvor datainnsamlingen ble gjennomført er en grunnskole i Nord-Norge som har elever fra 1. til 10. trinn. Hele skolen er i et bygg, og barnetrinnet har egne lokaler hvor hvert trinn har eget klasserom med tilhørende grupperom. Skolen tilbyr opplæring i og på samisk som førstespråk og opplæring i samisk som andrespråk. Skolen følger samisk læreplan, Kunnskapsløftet-samisk. For å tilrettelegge for elevene som har samisk som førstespråk er de organisert i egne, samlede klasser hvor samisk er undervisningsspråket. Elevene er fordelt i tre klasser, hvor første klasse består av elevene fra 1. til 4. trinn, andre klasse for elevene fra 5. til 7. trinn og en klasse på ungdomstrinnet fra 8. til 10. trinn. Lulesamisk har vært et undervisningsspråk på skolen siden 1991. Klassen som jeg har fulgt får opplæring i lulesamisk som førstespråk, hvor opplæringen er *i* og *på* lulesamisk.

Samiskklassen på barnetrinnet består av elever fra første til tredje trinn², med til sammen 11 elever. Arealet til klassen består av et klasserom og et grupperom. Elevene sitter ved egen pult i en hestesko foran kateteret. Elevene sitter ikke klassevis, men plasseres etter lærerens valg. I tillegg har de et langt bord med benker i hjørnet, og hver elev har en egen hylle til bøker. Etter veggene er det hyller, plakater, ord, tegninger som elevene har tegnet, og alfabetet. Ved inngangen til klasserommet er det også et grupperom med et bord og benker rundt. Grupperommet blir for eksempel brukt til å ta ut 1. klasstrinn for å ha undervisning der uten å bli forstyrret av de andre trinnene i klassen.

² Dette skoleåret var det ikke elever i fjerdeklasse med samisk som førstespråk.

Klassen har en kontaktlærer som har de fleste fag, og i tillegg er det en delingslærer i fagene norsk, samisk og matematikk. Da deles trinnene. Dette gjør at grupperommet kan brukes ved behov. I alle fellesfagene, for eksempel RLE, samfunnsfag, naturfag, musikk og gym er klassen samlet. I fagene norsk, samisk og matematikk følger trinnene sitt trinnpensum, men i fellesfagene slik som naturfag, samfunnsfag og RLE følger alle tre trinnene det samme pensum. Pensum for de fellesfagene rullerer etter trinnene. Et skoleår har de 1.klassepensum, neste år 2.klassepensum og så videre. Dette resulterer i at en tredjeklassing kan ha 2.klassepensum et år, og som fjerdeklassing ha 3.klassepensum. Alle lærebøkene, bortsett fra samiskbøkene er på norsk på grunn av mangel på samiske lærebøker. På bakgrunn av dette og at det er en samlet klasse med flere trinn, er opplæringen og undervisningen tilrettelagt den enkelte elev og dens forutsetninger. Tilpasset opplæring står sentralt, og lærerne tilrettelegger pensum etter hvilket pensum de har til hvilke trinn. I samisktimene har elevene hver sine samiskbøker, og i tillegg utvikler lærerne selv læremateriell som brukes i undervisningen, og elevene jobber individuelt med hver sine bøker og læremateriell.

Elevene i samiskklassen kommer fra en samisk barnehage, og mange av elevene kommer fra hjem hvor norsk språk er dominant, med foreldre som forstår samisk, men snakker selv litt eller lite samisk. Skolen blir dermed en viktig språkarena for elevene. Innenfor klassens rammer foregår all undervisning i alle fag på samisk, med unntak av norsktimene. Elevene har seks samisktimer i uken, og tre norsktimer. Lærerne snakker samisk til elevene, og elevene svarer på både norsk og samisk. Lærerne må ofte gi beskjed til elevene om å snakke samisk. Klassen har et samhold som en klasse selv om de er flere trinn slått sammen i en klasse, og elevene snakker mest norsk mellom seg når de ikke snakker til læreren. I de frie aktivitetene ved skolen og i klassen dominerer norsk språk. Ved noen unntak kan en høre samisk. Elevene har venner på tvers av klassene på skolen hvor lekespråket er norsk. I undervisningen blir den samiske kulturen en naturlig del av hverdagen, og elevene føler seg trygge i den samiske klassen da alle er fra samiske hjem.

3. Teori

I dette kapitlet presenteres først teorier tilknyttet tilegnelse av leseferdighet og lesemetodiske tilnæringsmåter. Deretter redegjøres det for tospråklighet og lulesamisk språk.

3.1 Tilegnelse av leseferdighet

Leseferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdigheter som fremheves i Læreplanen for Kunnskapsløftet-samisk, i tillegg til digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, regneferdigheter og skriveferdigheter (LK06S, 2006). Leseopplæringen er en felles oppgave og ansvar for lærere i alle fag for en av skolens viktigste oppgaver er å bidra til at elever lærer å lese og forholde seg aktivt til tekster slik at leseforståelsen bli best mulig (Traavik & Alver, 2008).

3.1.1 Lesing

Et mål for all lesing er å kunne forstå teksten som en leser. For å nå dette målet må leseren avkode teksten med en god leseflyt samtidig som å ha tilegnet seg gode forståelsesstrategier (Høien & Lundberg, 2012). Gough og Tunmer (1986 i Lyster, 2011) definerer lesing som et produkt av avkoding og forståelse (Lesing = avkoding x forståelse). De refererer også til dette som "the simple view of reading". Men lesing er en kompleks prosess. Avkoding og forståelse kan sees på som to ulike komponenter i lesingen, men begge spiller like viktig rolle i leseprosessen og har en nær sammenheng med hverandre. Uten å kunne avkode blir ikke lesingen komplett, likeså som å avkode uten å forstå teksten som leses. Sentralt i "the simple view of reading" er dermed at både avkoding og forståelse er nødvendige for å kunne lese (Hoover & Gough, 1990).

Avkoding sies å være leseprosessens tekniske side, og innebærer å ha bokstavkunnskaper og forstå sammenhengen mellom språklyd og bokstav, for så å kunne trekke dem sammen til ord og setninger (Traavik & Alver, 2008). Det gjør leseren i stand til å gjenkjenne, uttale og få adgang til meningen av ordet. Forskjellige strategier kan benyttes når en avkoder ord. Ved den fonologiske strategien blir ord avkodet gjennom å fokusere på bokstavene og bokstavkombinasjonene, som blir trukket sammen og omkodet ved språklydene til en lydmessig helhet. Gjennom en fonologisk omkoding får leseren mulighet og støtte til å avkode ukjente og nye ord, selv om det kan belaste arbeidsminnet som resulterer i en langsommere avkoding. Ved å fokusere videre på ordets struktur og stavemåte bygges det

opp til en ortografisk strategi, som gir leseren muligheter til å avkode ord hurtig uten å måtte stave og gjennomføre en fonologisk omkodning av bokstavene. Leserens kjenner igjen bokstavene ved at de er lagret i det mentale leksikon. I leksikon lagres alle våre kunnskaper om ord, om hvordan de uttales, hvordan de staves og hva de betyr. Dette forutsetter at leseren har sett ordet flere ganger og fått lagret det i langtidsminnet. Ved en ortografisk strategi blir ord avkodet automatisk, og er en forutsetning for en god leseflyt (Høien & Lundberg, 2012).

Forståelse er lesingens språklige faktor og består av høyere kognitive prosesser, bakgrunnskunnskaper, forforståelse og språkferdigheter så leseren kan tolke teksten, hente ut meninger og dra slutninger. Leseforståelsen er ikke noe som kan automatiseres, men krever både kognitive ressurser og oppmerksomhet dersom leseren skal bli tilfreds (Høien & Lundberg 2012; Lyster 2011; Bråten, 2008). Den syntaktiske kompetansen er også vesentlig faktor for leseforståelsen. Den er ikke ferdig utviklet hos barn når de begynner på skolen, og de kan møte på syntaktiske konstruksjoner som er fremmed for dem. Ofte stiller skriften og setninger krav til barnet som går videre utover enn avkodingen av ordene, og krever en bevissthet om språkets forside og grammatiske strukturer (Høien & Lundberg, 2012).

Lyster (2011, s. 40) skriver at ”skriftspråket styres av to hovedprinsipper: et alfabetisk prinsipp og et morfematiske prinsipp”. Kodeknekkning er et begrep som er knyttet til det alfabetiske prinsipp, og med det menes at barnet har knekt skriftspråkets kode. Fonematiske strukturer og lydstruktur spiller en stor rolle i kodeknekkingsfasen. Barnet har nå kunnskap om hvordan ordets lydstruktur kodes om til en bokstavsekvens som representerer det talte ord og omvendt. Lyder kan nå omkodes til skrift ved hjelp av symboler og bokstaver. I tillegg må elever lære at for hver lyd i talespråket er det et korresponderende grafem og ordets ortografi styres av ulike regelsystemer og at ”grafem refererer til én eller flere bokstaver som korresponderer med en språklyd (fonem)” (Høien & Lundberg, 2012, s. 51). Dette betyr at barna også må forstå at noen lyder kan skrives på flere måter. Sammenhengen av lyder avgjør ordets ortografiske form, samt at for eksempel korte og lange vokaler kan styre ortografien. Kunnskap om ordets morfologiske oppbygning og morfologisk bevissthet er vesentlig i den videre leseutviklingen når barnet har knekt lesekode. Det morfematiske prinsipp er knyttet til morfemet, som er språkets minste betydningsbærende enhet med innholdsmessig eller grammatisk funksjon (Høien & Lundberg, 2012). Det forteller mye om innholdet til et ord, for eksempel biler. Biler består av morfemene bil og flertallsendelsen –er, altså flere biler. Kunnskap om morfemer gir mulighet til å identifisere større enheter. Det spiller også inn på leseforståelsesprosessen, og bør være sentralt i leseopplæringen (Lyster, 2011).

3.1.2 Leseutvikling

Lesing er kulturelt betinget og ikke en naturlig utviklet ferdighet. Leseutviklingen er delvis avhengig av undervisning og av barns erfaringer, og individuelle variasjoner oppstår i utviklingen. Barn oppholder seg på et stadie i ulike tidsrammer, og et stadie kan dominere over et annet stadie i leseutviklingen (Høien & Lundberg 2012). Barns leseutvikling forløper seg dermed ulikt fra person til person, og lærere må ha kjennskap til hva leseforståelsesprosessen innebærer og hvordan leseutviklingen foregår for å gi best støtte og hjelpe elever i leseprosessen (Traavik & Alver, 2008).

Høien og Lundberg (2012) sine fire stadier for utvikling av leseferdighet er: Psuedolesing, det logografiske-visuelle stadiet, det alfabetiske-fonologiske stadiet og det ortografiske-morfemiske stadiet. Psuedolesing er det første stadiet i leseutviklingen. Dette er tilsynelatende lesing hvor barnet enda ikke har lært bokstavene og kan ikke lese. Det er heller snakk om at barnet ”leser” omgivelsene enn å lese selve skriften (Høien & Lundberg, 2012). Barnet gjenkjenner ord, logoer og bilder. Et eksempel er at barn leser ”rema 1000” fordi de gjenkjenner logoen etter å ha vært ofte på butikken. En kan bytte om på bokstavene, men barnet vil fortsatt lese ”rema 1000” (Haugstad, 2010). Bokstavene har ingen betydning eller informasjonsverdi for leseren. Neste steg vil dermed være opplæring i bokstavkunnskap. Ved det neste stadiet, det logografiske-visuelle stadiet, leser barn fortsatt visuelt og på ”liksom”. De kjenner igjen deler av ordet knyttet til det visuelle bildet av ordet selv om de ikke har lært noen av bokstavene. De har enda ikke knekt skriftens kode eller også sagt det alfabetiske prinsipp, men begynner å få kjennskap til bokstavenes verdi. Et eksempel er at barn kjenner igjen forbokstaven eller flere bokstaver i navnet sitt. Denne strategien karakteriserer også som vilkårlig assosiasjonslæring mellom visuelle særtrekk i ordene og ordenes mening (Høien & Lundberg, 2012). At leseren skal lære seg å kjenne ordbilder uten å ha kjennskap til bokstaver og bokstavlyder vil i lengden bli utfordrende med tanke på å huske ordene og finne visuelle særtrekk som skiller ordene fra hverandre.

Det alfabetiske-fonologiske stadiet skiller seg mye ut fra de to foregående stadiene ved at barnet nå er i fasen hvor den alfabetiske koden knekkes. Det er en radikal endring i barnets leseprosess, og er steget hvor begynnerleseren befinner seg. Ved denne fasen vil de tekniske sidene ved leseprosessen få mye oppmerksomhet, selv om også forståelses- og språkkomponenten vies plass (Haugstad, 2010). Det settes krav til analytiske ferdigheter og eleven skal få kunnskap om grafem-fonem forbindelsen, som er viktig for tilegnelsen av god fonologisk strategi ved avkoding av ord. Ved dette stadiet er bearbeidelsen av språkets

fonologiske elementer sentralt, og barnets evne til å gjenkjenne, bearbeide og gjenkalle språkets fonologiske struktur slik det er bygd opp i et språk. Fonemisk bevissthet, som refererer til evnen å dele opp ordene inn i fonemene som ordet består av, påvirker forståelsen av det alfabetiske prinsipp (Høien & Lundberg, 2012). Selv om eleven har knekt den alfabetiske kode, er ikke avkodingsferdighetene fullt utviklet. Via den fonologiske lesestrategien klarer eleven å avkode nye ord, men dette belaster arbeidsminnet og krever mye oppmerksomhet som hindrer leseforståelsen.

Målet for leseren er å nå det ortografiske-morfemiske stadiet i leseutviklingen. Ordavkodningen blir her mer avansert og fullt automatisert. En automatisert avkodingsferdighet vil friggi kognitive ressurser og barnet kan friggi seg fra tekstens enkeltelementer til å sette søkelyset mot teksten som en språklig helhet og til innholdet i teksten (Lyster, 2011). Ord blir gjenkjent og lagret som en helhet i det mentale leksikon uten å gå veien via staving eller behov for å kode bokstav for bokstav. Den ortografiske strategien kan også kalles helordslesing siden både hele ord og morfemer inngår som enheter i avkodingsprosessen (Høien & Lundberg, 2012). Avkodning av ord skjer raskt og hurtig, og frigjør leseren til å fokusere på semantiske og syntaktiske strukturer som gir en tekst mening. Stadiene i leseutviklingen overlapper hverandre tidsmessig. En strategi går ikke tapt når leseren lærer seg en ny strategi. I stedet for fungerer strategiene som en back-up til hverandre om lesingen skulle kreve det. En god leser kan dermed fleksibelt bruke ulike avkodingsstrategier når det for eksempel dukker opp ukjente ord.

3.1.3 Ordforråd

Når et barn begynner på skolen er et godt ordforråd, og en forståelse av ordets innhold, sentralt for læring og leseforståelsen. Men en sikker forståelse av ord forutsetter også at en har innsikt i ordets fonologiske struktur, og også syntaktisk posisjon og hvordan ord kan bøyes (Monsrud, 2013). For tospråklige elever vil et godt ordforråd på førstespråket gi gode muligheter for ordinnlæring på andrespråket, og en tospråklig elev vil kunne veksle mellom ulike ord på de ulike språkene. En slik miksing av språk for ordbruk, samt grammatikk eller andre sider av språket, er vanlig. Det viser en utnyttelse av språklige ferdigheter.

Kodeveksling er et begrep brukt om en slik overføring, lån og bruk på tvers av språkene til en person. For tospråklige er ordforrådet mer sammensatt enn hos enspråklige, og det varierer hvor mange ord en elev behersker på hvert språk (Egeberg, 2012).

Kunnskap om et ord er å kunne koble et ord til en referanse, som kan være en handling eller en gjenstand. Videre kunnskap er å bruke ordet i en læringsammenheng og å kunne flere sider ved ordet, slik som ordets innhold (semantikk), hvilke setninger det passer inn i, ordets morfologiske muligheter og fonologi (Egeberg, 2012). Lyster (2011) fokuserer også på at det ikke nødvendigvis er antall ord på gjenstander eller handlinger som øker vokabularet, men at ord må settes opp i ulike sammenhenger og vurderes sammen med andre ord. Dette vil styrke elevens begrepsforståelse samtidig som å øke vokabularet. Dette er en dybdekunnskap om ord, som har sammenheng med hvor variert og nyansert ordkunnskapen er. Motsetninger og forskjeller kan være gode utgangspunkt for å gi ord en innholdsmessig forståelse (Monsrud, 2013). Lyster og Frost (2012) hevder at skolen burde fokusere på arbeid med ordforråd i alle skolens fag, både med stillelesing, høytlesing og gjennom samtaler i klasserommet. Ordforrådet er sentralt for elever som lærer å lese på morsmålet, og for barn som leser på et andrespråk er ordforrådet på det språket særlig viktig for leseforståelsen. En god språkstimulering støtter også opp avkodingen, og et godt ordforråd påvirker også den tidlige leseutviklingen, og særlig den videre leseutvikling og leseforståelsen (Monsrud, 2013).

3.1.4 Språklig bevissthet

Lyster (2011) skriver at språket har både en uttrykkside og en innholdsside, hvor semantikken er knyttet til språkets innhold. Uttrykkssiden, som defineres som språkets lingvistiske struktur, styres av fonologiske, morfologiske og syntaktiske strukturer som styrer det aktuelle språket. Elever som begynner på skolen har et velutviklet lingvistisk system, men reflekterer ofte ikke over dette og har ikke kjennskap til hvordan språkets struktur er. Ved å utvikle en språklig bevissthet vil elever få en forståelse av fonologi, morfologi og syntaks, og en videre leseutvikling avhenger også av at elevene blir bevisst over hvordan dette systemet fungerer. Språklig bevissthet refererer nettopp til denne evnen til å se språket som form, uavhengig av innholdet, og å forstå at språket kan analyseres i mindre enheter, som for eksempel setning, ord, stavelse og lyd. For å reflektere over språkets form må en ta et perspektivskifte og dette avhenger av barnets kognitive utviklingsnivå. Eksempel på bevisstheten om formsiden ved ord er å høre om ord rimer på hverandre. Arbeid med oversettelse mellom språk, både skriftlig tekst eller muntlig, gir også muligheter for en økende bevissthet for flerspråklige barn, og de får dermed et aktivt forhold til begge språk (Egeberg, 2012). Språklig bevissthet er et overordnet begrep som omfatter en rekke språklige elementer og flere nivåer av

bevissthet, som reflekterer barnets utviklingsnivå (Lyster, 2011). Tre nivåer som det fokuseres i denne sammenheng er morfologisk bevissthet, syntaktisk bevissthet og fonologisk bevissthet.

3.1.4.1 Morfologisk bevissthet og syntaktisk bevissthet

Morfologi handler om ordstruktur, som vil si at ord består av mindre deler med betydning og uttrykk. Morfologien beskriver hvordan ord er bygd opp, og omhandler både danning av ord og ordbøyning (Nordgård, 1998a). Morfologisk bevissthet er knyttet til det morfematiske prinsipp og evnen til å rette oppmerksomhet mot morfemet, som beskrevet tidligere er den minste orddelen med et eget betydningsinnhold. Sentralt ligger fokus på ordenes morfologiske struktur, som kan innebære grammatiske elementer, forstavelser, enkelte ord i sammensatte ord og avledninger. Gjennom å være morfologisk bevisst kjenner vi igjen betydningsbærende enheter i ord som vi leser (Lyster, 2011).

Nye ord kan dannes på ulike måter. Vi kan sette sammen ord ved å sette sammen to morfemer. For eksempel så blir barn og skole barneskole. Vi kan også avlede ord ved å legge til suffikser eller prefikser til ord. En bøyer ord og legger til endelser som angir bestemthet, kjønn, tid, tall og grad, som utgjør ulike bøyingsmorfemer. Ordbøyning er sentralt i morfologien for å forstå at hund i flertall blir hunder. Hund kan bøyes til hunden, som består av rotmorfemet hund og bøyingsmorfemet –en, som forteller at det er snakk om en bestemt hund. I tillegg til bøyingsmorfemer har vi avledningsmorfemer. Bøyingsmorfemer endrer ikke betydningen av et ord. Hund og hunder har begge innholdet om hund.

Avledningsmorfemer på den andre siden endrer betydningen av et ord. Eksempler på avledningsmorfemer er –skap og –ing, latskap og spising (Nordgård, 1998a). Å arbeide med morfologisk bevissthet vil rette oppmerksomheten på ord og kan være et redskap for å utvide elevens ordforråd. Lyster (2011, s. 93) skriver at ”korrelasjonen mellom morfologisk kompetanse og leseferdighet kan påvirkes av den rolle morfemene spiller i de ulike skriftspråk”. For mange ortografier er det stor sammenheng mellom morfologisk bevissthet og leseferdighet.

Syntaks handler om hvordan ord kan kombineres til større enheter. Språkene har faste regler for hvordan ordstillingen skal være (Kulbrandstad, 1999). Rekkefølgen av ord og ordenes form henger nøye sammen. I syntaksen er det fokus på ordenes stilling, som subjekt, objekt og verbal, og hvilken rekkefølge de står som, som SOV – subjekt, objekt, verbal eller

SVO - subjekt, verbal, objekt. Mange språk har en fri ordstilling, men en har i mange språk regler for hvordan ordene skal plasseres i forhold til rekkefølgen på subjektet, verbet og objektet. SVO og SOV er to utbredte og vanlige typer (Nordgård, 1998b). Norsk er et eksempel på et SVO-språk, mens det i lulesamisk brukes både SOV-setninger og SVO-setninger. Syntaksens regler styrer også oppbygningen av ulike fraser, som er grupper av ord som naturlig hører sammen og utgjør egne setningsledd eller deler av et setningsledd (Kulbrandstad, 1999). Syntaktisk bevissthet innebærer å reflektere over den grammatiske strukturen i setninger, og forståelsen av å danne og analysere ord inn i større enheter, slik som setninger, hvordan setninger og ord bindes sammen og rekkefølgen av ord i en setning (Lyster, 2011). En kan arbeide med oppgaver hvor en skal fjerne ord i en setning, eller danne setninger av ulike ord som er skrevet på separate lapper, samt analysere hvilket innhold de ulike ordene i en setning har.

3.1.4.2 Fonologisk bevissthet

Fonologi omfatter et språks lydsystem, og forteller noe om hvordan et språks lydfunksjoner fungerer. Fonemene er de minste enhetene i talespråket, og et fonem defineres som minste meningsskillende enheten i språket. Et eksempel er at forskjellen mellom ordene *hit* og *dit* defineres med at fonemene /h/ og /d/ i begynnelsen av ordene er ulike. Fonemene i ulike språk skiller seg fra hverandre ved flere trekk som knyttes til nasalitet, artikulasjonssted, artikulasjonsmåte og stemthet (Lyster, 2011).

Fonologisk bevissthet refererer til å oppfatte og manipulere med språkets lydmessige eller fonologiske struktur. Arbeid med fonologisk bevissthet før og under leseopplæringen har en tydelig positiv effekt for leseutviklingen (Lyster & Frost, 2012). Fonologisk bevissthet er en språklig ferdighet, og er for eksempler når barn trekker noen lydelementer til et ord eller en "lydpakke", og lytter ut hvilke lyder et ord består av hvis en trekker fra den første lyden i ordet. Andre fonologiske aktiviteter er arbeid med større lydmessige enheter som rim og stavelser (Lyster, 2011). I læreplanen samisk som førstespråk, er et kompetansemål etter 2. trinn at eleven skal kunne: "*leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord*" (LK06S, 2013). Dette kan sees som aktiviteter som fremmer den fonologiske bevisstheten.

Høien og Lundberg (2012) forklarer at barn kan være fonologisk bevisst på flere nivåer. Å oppnå ferdighet i setningsanalyse ansees som den første fasen i utviklingen av

fonologisk bevissthet. Dette innebærer å analysere hvilke ord en setning består av. Det neste nivå er ord, og å kunne dele ord inn i stavelser som ordet består av. Fonemisk bevissthet er det høyeste nivå i fonologisk bevissthet. Dette omhandler manipulering av lyder. Fonemisk bevissthet er grunnlaget for å lære det alfabetiske prinsipp, som er en nødvendig forutsetning for å kunne utvikle god leseferdighet.

3.2 Lesemetodiske tilnæringsmåter

Elever i skolen har ulike forutsetninger for læring. For å møte elevenes forutsetninger er flere metodiske tilnæringsmåter som inneholder ulike aktiviteter og funksjoner viktige (Haugstad, 2010). For lesing vil det være sentralt å utnytte elevenes ressurser og at det fokuseres på enkeltes sterke sider, samtidig som det er en systematisk oppbygging av leseopplæringen for de svake elevene. I følge Haugstad (2010) vil en kunnskap om ulike metodiske tilnæringsmåter og kjennskap til elevers premisser og forutsetninger bidra til en bedre tilrettelegging og føre til en optimal innlærings situasjon. Lyster (2011) påpeker at det er viktig å sette inn tiltak som hjelper eleven til å forstå systemene som styrer skriftspråket uansett hvilken metode som brukes. Det er to hovedgrupper av de vanlige lesemetodiske tilnæringsmåter: de syntetiske og de analytiske.

3.2.1 Syntetiske og analytiske metoder

Ved syntetiske metoder går en fra mindre språklige enheter og til større enheter, en går fra del til helhet. Elevene skal få kjennskap til skriftegnene og sammenfatte dem med bokstavlydene som hører til. Lydmetoden er også et begrep brukt om en syntetisk metode. Sentralt ligger det å trekke sammen lyder til ord, gjerne av de bokstavene og bokstavlydene elevene har lært tidvis. Et hovedmål med en slik metode er at elevene skal lære det alfabetiske prinsipp, og en automatisert bokstavkunnskap er videre også sentralt (Haugstad, 2010). Syntetiske metoder samsvarer med hva Lyster (2011) beskriver som «phonetics» tradisjonen. Denne tradisjonen legger vekt på språkets forside og språklig bevissthet som et barn trenger for å få innsikt i skriftspråket system. Dette kan sees i sammenheng med at barn behersker språklige ferdigheter uten å være klar over det, og trenger å bli bevisst og få innsikt i hva de kan, som er sentralt i utviklingen av språklig bevissthet (Lyster, 2011). Analytiske metoder, som også karakteriseres som «whole-language» tradisjonen, går i motsetning til syntetiske metoder, fra helhet og til del. Man tar dermed utgangspunktet i en tekst, setning eller et ordbilde, og

arbeider seg ned i mindre deler som stavelser eller lyder og bokstaver. Helordslesing er et begrep i denne sammenheng, hvor en tar utgangspunkt i det språket som eleven kan, og teksten har utgangspunkt for bokstav- og ordinnlæringen (Lyster, 2011). Phonetics tradisjonen legger mer vekt på språkets forside og den språklige bevissthet enn whole language tradisjonen.

Lyster (2011) forklarer videre metodevalgene som en ”både-og” metode hvor metodene overlapper og utfyller hverandre. Metodene har to ulike utgangspunkt for leseopplæringen, men en vanlig praksis i dag er både-og metodikk hvor en bruker begge metodene for lese- og skriveopplæring. En kan likevel se noen fordeler og ulemper med hver metode. Analytiske metoder som legger vekt på helheten, kan føre til at elever forblir helordslesere, og får dermed problemer med avkodingen da de er på det logografiske stadiet. Syntetiske metoder kan gjøre at barn får et fjernt forhold til tekst og ord siden de blir analysert og delt opp i mindre enheter, og en oppfatning av at det er lite relevant i den virkelige verden, samt redusere lesemotivasjonen da tekstene ikke oppleves som meningsfulle. Syntetiske metoder er derimot systematiske og grunnleggende i den forstand at barn lærer skriftspråket fra ”bunnen av” og lærer å avkode ord, som er nødvendig for begynnerleseren og for å komme videre i leseutviklingen. I denne sammenheng blir tilpasset opplæring sentralt, og lesetekster og leseopplæringen burde tilpasses det enkelte barn sitt nivå (Hekneby, 2011).

3.2.2 Bokstavinnlæring og stavelser

Ved bokstavinnlæringen kan en tenkte over hvilke bokstaver det er fordelaktig å begynne med. Haugstad (2010) presenterer kriterier for rekkefølgen av bokstavene ved bokstavinnlæringen. I starten kan det være en fordel å plassere artikulatoriske og lydbeslektede bokstavlyder langt fra hverandre i tid da dette kan føre til at elevene ikke forveksler dem. De bindingsvillige konsonantene er bra å starte med, for eksempel l, s, r, mens plosivene p-b, t-d og k-g kan en vente med. For vokalenes tilfelle er det mest hensiktsmessig å begynne med de som er mest lyd- og formforskjellige (Haugstad, 2010).

Ved å fokusere på stavelser vil eleven ha færre enheter å forholde seg til i stedet for å fokusere på hver enkeltlyd. Dette er også en fordel for korttidshukommelsen da eleven får færre elementer å huske på. Å lære elever å gjenkjenne ulike bokstavmønstre kan hjelpe dem til å få sikrere avkodingsferdigheter. Nye ord vil bli lettere å gjenkjenne innenfor en gruppe av lignende stavelser. Rim-leker er et eksempel på eksperimentering med språket og stavelser.

Bruk av stavelser i lesingen er et steg mot helordslesing. Morfemet som en enhet er en videre vei å gå i leseopplæringen. I motsetning til stavelser har morfemer en betydning, og kan brukes som et stoppested under lesingen hvis det er lange ord (Iversen, Otnes & Solem, 2007).

3.3 Tospråklighet og lulesamisk språk

3.3.1 Førstespråk, andrespråk og tospråklighet

En persons førstespråk er ofte personens hovedspråk, og er som regel det språket som er lært først, som brukes mest og som ligger nærmest personen. Det er også synonymt med morsmål. Et eksempel er barn som har lært kun samisk hjemme da begge foreldre snakker samisk til barnet, og barnet lærer norsk på skolen. Her er samisk førstespråket og norsk andrespråket. Andrespråket er et språk som en person har lært senere i oppveksten eller livet, og som da er lært etter førstespråket. En tospråklig person har vokst opp med to førstespråk, og behersker begge språkene like godt. Tospråklighet kan også sees på som å identifisere seg med to språk og bruker begge i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen kan være ulik i de to språkene (Gass & Selinker, 2008).

Egeberg (2012) forklarer at tospråklige barn utvikler de samme områdene av språk- og tankesystemet som utvikles ved læring av et språk. Det er store variasjoner i forutsetninger, muligheter, lærebetingelser og språklige erfaringer den enkelte har for en tospråklig utvikling, og et resultat av dette er at barns språklige ferdigheter kan være gode på begge språk, svake på begge språk, eller god på det ene språket og svakt på det andre språket. Jim Cummins (1984, 2000 i Thurmann-Moe, 2013), beskriver forholdet mellom første- og andrespråket gjennom en isfjellmodell. Modellen viser hvordan alle språk en person innehar har det samme fundament og grunnlag for kognitive forutsetninger. Det språklige fundamentet kan bestå av språklig kodete erfaringer (begreper), grunnleggende ferdigheter i skriftspråk og læringsstrategier. De forskjellige språkene med de språklige kodene representeres ved isfjellets topper over havflaten. Språkene har et felles fundament, men de utvikler seg til to ulike språk. Ved læring hos tospråklige skjer det en overføring av kunnskaper mellom språkene (Øzerk, 1992). Thurmann-Moe (2014) skriver at når en skal lese en tekst på et nytt språk, trenger man ikke å lære å lese på nytt selv om du leser på et nytt språk. På denne måten vil et solid språklig fundament kunne uttrykkes på et annet språk som personen behersker. Additiv språkinnlæring kan sees i sammenheng med innlæring av to språk. Det innebærer at

en andrespråksinnlæring ikke går på bekostning av utviklingen av førstespråket (Øzerk, 1992).

3.3.2 Språk og ortografier

Språk kan kategoriseres etter språktypologi, basert på likheter med tanke på grammatisk struktur. Et språk med sterke syntetiske trekk har visse grammatiske systemer, der ordene endrer form når de blir bøyd eller når de får tillagt seg nye morfemer. Samisk er for eksempel et syntetisk språk. Et språk med sterke analytiske trekk er språk der morfemene er frie og sett på som fullstendige ord. Ofte er språket avhengig av konteksten for å bli forstått. Ordene bøyes ikke, men har samme uforanderlige form, og grammatiske funksjoner blir uttrykt ved separate ord som ordstilling, partikler og preposisjoner (Helland, 2012; Øzerk, 1998). Øzerk (1998) viser til morfologiske trekk og forklarer at samisk er et sterkere syntetisk språk enn norsk siden samisk har flere avledninger og bøyningssendelser i språket. Hvert ord kan ha mange ulike endelser hvor hver endelse har sin spesielle grammatiske funksjon.

Hvert språk har et rettskrivningssystem, og ortografi er det systemet av skriftegn som brukes i det språket. Ortografi betyr rettskriving, og har med hvilket alfabet brukes, regler for vekslinger mellom ulike varianter av bokstaver og regelmessighet mellom stavemåte og uttale (Kulbrandsstad, 1999). Mens elementene i talespråket er fonemene, er det grafemene som er elementene i et alfabetisk skriftspråk. Det varierer i de ulike ortografiene om hvordan språklyden, fonemet svarer til bokstaven, grafemet (Helland, 2012). Flere grafemer kan representere et fonem, og et grafem kan representere flere fonemer. Et fonem kan også representeres ved flere grafemer. Det kan også være et og et grafem til hvert fonem og omvendt. Med andre ord kan det være ensidige eller flersidige relasjoner mellom språklyder og bokstaver. Transparente eller gjennomsiktige ortografier har ensidige og nære relasjoner mellom grafemer og fonemer, og det er få forbindelser utenom de faste parene. Dype ortografier har flere relasjoner mellom lyd og bokstav. Engelsk er et eksempel på et språk med en dyp ortografi. Norsk har en mellomposisjon, mens finsk og samisk har transparente ortografier. Norsk får en mellomposisjon fordi forbindelsene mellom grafem og fonem er flertydig. Dette kan gjøre det vanskeligere å skrive og lese korrekt (Bøyesen, 2008a). En gjennomsiktig ortografi vil lette lese- og skriveinnlæringen på bakgrunn av at det entydige forholdet mellom bokstav og språklyd vil fjerne tvil om hvordan språklyden skal representeres i skrift (Bøyesen, 2008b).

Bøyesen (2008a) hevder også at for å kunne kartlegge og vurdere leseutviklingen til flerspråklige elever kan det være nyttig å kjenne til skriftspråkernes oppbygning og danne et bilde av hvordan språklige enheter og grafiske tegn er ordnet i forhold til hverandre på de ulike språkene en elev innehar. Å sammenligne språklige forhold i førstespråket og andrespråket vil vise hvilke problemer eller utfordringer eleven står overfor, ved å forstå hvordan en vanske kan skyldes en blanding av språkene eller en overføring av språklige faktorer. Videre er det nyttig å vite hva som er kjennetegnene til ortografien i førstespråket, og hva som kan overføres av leseferdigheter til andrespråket. På den måten kan lærere lettere forstå hvordan eleven leser, og tilrettelegge undervisningen deretter.

3.3.3 Lulesamisk språk

Lulesamisk tilhører den finsk, ugriske språkfamilien, og jeg vil nedenfor gjøre rede for trekk ved den lulesamiske grammatikken. Alfabetet baserer seg på samsvaret mellom lyd og tegn, og det varierer fra språk til språk om det er et 1:1 forhold mellom tegn og lyd (Kibsgaard & Husby, 2009). Det lulesamiske alfabetet inneholder 24 bokstaver: *a, á, b, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ŋ, o, p, r, s, t, u, v, æ, å*. En del språklyder skrives også med dobbeltegn: *sj, tj, nj, dj, ts*. Lulesamisk har også diftongene *ie, uo* og *oa* (Spiik, 1989). Et språk inneholder også språklyder, som er vokaler og konsonanter. Vokaler beskrives etter hvordan de artikuleres, om hvor innsnevringen mellom tunga er og åpningen mellom tunga og ganen. En kan ha bakre og fremre vokaler, og åpne og trange vokaler (Kibsgaard & Husby, 2009)

Lulesamisk har 8 vokaler, som er: *a, á, e, i, o, u, æ, å*. *A* beskrives som en kort a-lyd, mens *á* beskrives som en lang a-lyd. Eksempel: *Gatjálvis* (spørsmål). Spiik (1989) presiserer også at det er flere lengder på *á*-bokstaven alt ettersom hvilken stavelse den står i og om den påvirkes av stadievekslingen. *E* uttales i første stavelse som en vanlig e, som for eksempel *Bena* (hund). I andre og påfølgende stavelser uttales det som en ie (Spiik, 1989). I andre stavelse er det med andre ord ofte en diftonglyd som ikke markeres skriftlig annet enn med e. Eksempel: *ieddne* (mamma). *I* uttales som en tydelig og kort i-lyd. Eksempel: *Nágin* (noen). *O* brukes i andre og påfølgende stavelser som en lang og diftongert o-lyd, nærmere beskrevet som en oå-lyd. Et eksempel er *goarrot* (å sy). *U* betegnes ved en kort o-lyd, og ikke som den norske u-lyden som ikke finnes i samisk. Eksempel: *stráddu* (strand) *Æ* uttales som en ren æ-lyd, som for eksempel i *gæhttjat* (å se). *Å* forklares som en vanlig å-lyd, som i norsk å-lyd. For eksempel *mån* (jeg) (Spiik, 1989). Spiik (1989) forklarer også at *å*, som a-lydene, finnes i forskjellige lengder, en kort og en lang, men dette markeres heller ikke i ortografien.

Lulesamisk har også diftonger, som er forbindelser mellom to ulike vokaler som hører til i samme stavelse og som markeres ortografisk i første stavelse. Lulesamiske diftonger er: *ie*, *uo* og *oa*. En *ie*-lyd kan også oppstå i andre stavelse, men opptrår da med en e-bokstav (Spiik, 1989). Glidevokaler kan også forekomme i noen ord. Dette beskrives som en kort, ufullstendig vokallyd som ikke skrives. Den oppstår gjennom den andre konsonanten i stammekonsonantenes dobbeltegn, og man finner den mellom første og andre stavelse. Et eksempel er *bievdde* (bord). Her oppstår en glidevokal mellom v og dd. Glidevokalene blir påvirket av vokalen før stammekonsonantene, så i tilfellet med *bievdde* høres glidevokalen som en e-lyd (Spiik, 1989).

Konsonantene i lulesamisk skrives nesten alltid med ett tegn, med unntak av språklyder som skrives med dobbeltegn som vist ovenfor (Spiik, 1989). Dj-lyden finnes bare inne i ord, men nj-lyden forkommer både inne i ord og i starten av ord. Sj-lyden skrives alltid med sj, og ikke som i norsk som med for eksempel skj eller sk, Tj-lyden skrives også alltid med tj, og ikke som i norsk hvor tj-lyden kan oppstå som k eller kj. Ŋ-bokstaver samsvarer med ng-lyden, som i *sæŋŋga* (seng). J-bokstaven uttales som en ren j-lyd og av og til som en halvokal med en dragning mot *i*, i kombinasjon med en vokal eller diftong. Dette gjelder også bokstaven v. Den uttales som en ren v-lyd eller som en halvokal med dragning mot u hvis den kommer etter en vokal i første stavelse (Spiik, 1989). Konsonantene kan være stemt eller ustemt. Baal (2002) skriver at de norske konsonantene *b*, *d* og *g* er stemt i begynnelsen av ord, mens *p*, *t*, og *k* er ustemt og uttales hardt. Alle disse konsonantene er plosiver. I samisk kan b-, d- og g-lyden være både stemt og ustemt. Foran *p*, *t* og *k* kan man høre en svak pustelyd som man markerer med en *h* når de står som stammekonsonanter, som eksempel *lâhkke*. B-, d- og g-lydene ligger mellom b-p, d-t og g-k. B, d og g anvendes i starten av ord og inne i ord, mens p,t og k anvendes i starten av ord, midt i ordet og på slutten av et ord (Spiik, 1989).

Lulesamisk har en høy frekvens av syntetiske grammatiske trekk. Med dette forstår vi at samisk har et rikt bøyings- og avledningssystem, og samisk har et større avledningssystem enn norsk. Dette betyr for eksempel at i lulesamisk kan man danne nye ord ved hjelp av avledninger. For eksempel kan ordet *bârrât* (å spise) bøyes til *bârrâgoahet* (begynne å spise), *bârrâlit* (spise fort), *bârrâstit* (spise litt), og *bârrâlasstet* (å spise litt, fort). Lulesamisk er også et kasusspråk med 11 kasuser. Disse er nominativ, som er grunnformen, genitiv, som er eieform og flertallsformen, akkusativ, som er objektsformen, illativ, inessiv og elativ, som er

lokalkasusene, komitativ og essiv. I tillegg kommer partitiv, abessiv og prolativ. De åtte første kasusene brukes mest i dagligspråket.

Et annet trekk ved syntetiske trekk slik som samisk, er en friere leddstilling. Det er regler for hvordan ordene i språket kan dannes til setninger, og det styres av syntaksen. Lulesamisk er både et SVO-språk og et SOV- språk, og dermed litt friere i sin setningsoppbygging. En kan skrive både *mån vádtsáv skávlláj* (jeg går til skolen) og *mån skávlláj vádtsáv* (jeg skolen går til). Av denne setningen ser vi også at samisk ikke har ordet *til*, men bruker illativkasusen, som kan beskrives som en til-kasus med endelsen *-j*, *skávlláj*.

Ord kan deles opp i stavelser, hvor en stavelse alltid inneholder en vokal eller diftong. Dobbeltegnene som *sj* og *nj* betegnes som en lyd, og holdes til en stavelse. Lulesamiske ord er for det meste to- eller flerstavellesord. Samiske verb, substantiv og adjektiv deles opp i tre stammetyper basert på antall stavelser og hvordan stammekonsonantene veksler. Stammekonsonanter er de eller den gruppe av konsonanter midt i ordet. Eksempel er *Girjje* (bok) og *ruoppsis* (rød). Ved bøyning av ord, veksler stammekonsonantene, og denne vekslingen kalles stadieveksling eller gradveksling. Denne vekslingen skjer mellom 1-2, 3-4 eller 5-6 stavelse. Det finnes regler for hvordan ord veksler, og vekslingen skjer etter visse regler alt ettersom hvilken stammetype ordet tilhører.

Nomen deles opp likestavellesord, ulikestavellesord eller et kontrakt ord. Likestavellesord er ord med 2, 4 eller 6 stavelser når ordet er i genitiv, og ordene veksler nedover mellom grad II-I, III-II eller III-I. Gradvekslingen ser man når en går fra nominativ til genitiv. Eksempel: *Goahte-goade* (hus), hvor *goahte* er nominativ og *goade* står i genitiv, ordet veksler fra grad II-I. Dette ser man ut fra endringen fra stammekonsonantene *ht – d*. Ulikestavellesord er 3-, eller 5-stavellesord i genitiv. Ordene veksler oppover fra gradene I-II eller II-II. Et eksempel er *bena-bednaga* (hund). *Bednaga* står i genitiv, og går fra grad I-II. Kontrakte ord er også 2-, 4- eller 6-stavellesord i genitiv, men disse ordene veksler fra I-III eller II-III. For eksempel *boatsoj-boahhtsu* (reinsdyr) veksler fra grad I-III (Spiik, 1989).

Vekslingene kan være en kvantitative, det vil si at en forlenging eller forkortning av konsonantgrupper oppstår, eller det kan skje en kvalitative endring, det vil si at selve konsonanttypene endres. Et eksempel på kvalitativ veksling er at *bb* veksler til *pp* når ordet *oabbá* (søster) skal bøyes. Da blir det *oabbá –oappá*. En kvantitativ veksling er at *jvv* veksler til *ju* når man bøyer ordet *oajvve* (hodet). Det veksler fra *oajvve* til *oajve*.

3.3.4 Norsk språk

Det norske alfabetet består av bokstavene *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z, æ, ø, å*. Norsk har 9 vokaler, *a, e, i, o, u, y, æ, ø, å*, som alle kan være korte og lange, det vil si 18 vokaler. Lange og korte vokaler markeres ved at den etterfølgende konsonant(ene) er enkel eller dobbel. Om det er en enkel konsonant blir vokalen lang, og om det er dobbel konsonant blir vokalen kort. Vokalen *o* uttales ofte som en lang o-lyd, *mose*, eller som en kort å-lyd, *kopp*. U uttales som en kort o-lyd som i *ung* eller som en lang u-lyd som i *mus*. Å-lyden kan dermed skrives med både o og å, og o-lyden kan skrives med o eller u. Æ-lyden skrives med bokstaven æ, men også med e, *bær, fjernsyn*. Dette kan variere fra dialekt til dialekt (Husby & Kløve, 2004).

Kibsgaard og Husby (2009) gir en beskrivelse av det norske forholdet mellom tegn og lyd, og hvordan norsk bryter med kravet om 1:1 forholdet. Flere tegn kan representere en og samme lyd, slik som u og u i *rom og dum*. Et tegn kan også representere flere lyder, som for eksempel e, i ordene *de, se, vert*, som uttales som en i-lyd, ren e-lyd, og som en æ-lyd. Flere tegn kan også representere en lyd. Sj-lyden er et godt eksempel på dette i ord som *sjelden, skjære, giro, ski og vers*. Norsk har også stumme lyder. H-lyden er et eksempel på det som i *hjem, hjort*.

Norsk karakteriseres som mer analytisk enn samisk. Ordbøyning skjer også i norsk, men ikke i like stor grad som i samisk. På norsk kan man bøye ordet *hus*, som *huset, husene*. En kan også danne nye ord, *rom-romslig*. Hvis en ser på den norske syntaksen, så fungerer norsk som et SVO språk, hvor subjektet kommer først, etterfulgt av verbal og objekt. Gjennom denne regelen ser vi også at verbet er på andre ledd i setningen, og dette kommer av V2-regelen som sier at verbet er nummer to etter subjektet.

Todal (2006) skriver at en ikke må undervurdere forskjellene mellom språkene norsk og samisk. Forskjellene er store, og dette resulterer til at utfordringene ikke nødvendigvis er det sammen innenfor lese- og skriveopplæringen på de to språkene, og at opplæringen må tilpasses elevenes språkkunnskaper og kompetanse.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er tatt i dette prosjektet. Først vil det redegjøres for hva kvalitativ forskning innebærer, samt det kvalitative intervjuet og observasjon. Deretter vil forskningsprosessen, både før, under og etter datainnsamlingen, og analyseprosessen bli beskrevet, før en refleksjon av min egen rolle som forsker blir gitt. Kapittelet avsluttes med å se på kvalitet og etiske retningslinjer i en kvalitativ studie.

4.1 Kvalitativ forskning

Et overordnet mål ved kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til mennesker og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Videre vil kvalitativ forskning gi en dypere innsikt i hvordan personer forholder seg til egen livssituasjon. Den kvalitative forsker samler inn data selv ved å studere et lite, ensartet felt, og vil på denne måten komme nært innpå forskningsfeltet og forskningsdeltakerne. Forskerens mål er å få fram deltakerperspektivet, og ha en fortolkende rolle gjennom forskningsprosessen og skape mening av det forskningsdeltakerne forteller. Forskeren blir det viktigste forskningsinstrumentet på bakgrunn av at hans forforståelse, bakgrunn, kunnskaper og erfaringer både påvirker og påvirkes av studien. Forskingen blir dermed verdiladet og subjektiv (Dalen, 2011; Nilssen, 2012). Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode da den var mest relevant å bruke i henhold til min problemstilling.

4.2 Kvalitativt intervju og observasjon

Det kvalitative intervju er en metode hvor forskeren gjennom spørsmål og samtale prøver å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om ulike sider ved forskningsdeltakeren, og få innsikt i forskningsdeltakerens meninger, erfaringer, opplevelser, oppfatninger og tanker (Dalen, 2011). En kan skille mellom åpne, semistrukturerte og strukturerte intervju. I denne studien er det brukt semistrukturerte intervju, som kan beskrives som en planlagt samtale hvor forskeren har forberedt tema og spørsmål på forhånd, men er også åpen for andre tema eller situasjoner som kan oppstå under intervjuet.

Intervju vil bare løfte fram lærerens erfaringer og meninger om feltet, og for studiens problemstilling var det også hensiktsmessig å benytte observasjon i tillegg for å observere lærerens praksis. Thagaard (2013) omtaler observasjon som en god metode hvor forskeren deltar i personers daglige liv eller utvalgte situasjoner for å samle inn informasjon.

Observasjon er også godt egnet for å få informasjon om menneskers atferd og hvordan de forholder seg til hverandre. Under observasjon kan man innta ulike roller. En kan skille mellom om forskeren skal være deltaker eller observatør. Ved deltakende observasjon deltar forskeren i aktiviteter og sosiale situasjoner og snakker med deltakere i felten. Ved å kun være observatør deltar ikke forskeren aktivt i aktiviteter, men fungerer som en passiv observatør og observerer hva som foregår uten å delta i aktiviteter. Under mine observasjoner valgte jeg en passiv observatørrolle, og observerte situasjoner og fenomener i klassen uten å delta i klassens aktiviteter.

4.3 Forskningsprosessen

4.3.1 Utforming av intervjuguide

Siden jeg skulle benytte meg av et semistrukerert intervju, ble en intervjuguide utformet (vedlegg 1) som skulle veilede meg gjennom intervjuet. Dalen (2011) forklarer at prosjekter som anvender intervju i datainnsamlingen vil ha behov for en intervjuguide, og spesielt i semistrukererte intervju. Intervjuguiden min var en skisse som besto av flere temaer med ulike spørsmål knyttet til dem. Rekkefølgen på temaene og spørsmålene trengte ikke nødvendigvis å bli fulgt etter rekkefølgen de var skrevet, men var ment som en støtte under intervjuet. Jeg gjennomførte et prøveintervju for å teste intervjuguiden og meg selv som intervjuer. Dalen, (2011) skriver at man kan få tilbakemeldinger om utformingen av spørsmålene og om egen innsats som intervjuer ved å gjennomføre prøveintervju. Etter prøveintervjuet ble noen tema og spørsmål byttet om med tanke på at det skulle gi bedre flyt i samtalen. Noen spørsmål ble også omformulert.

4.3.2 Valg av forskningsdeltakere

Ved kvalitative studier må forskeren velge hvor mange forskningsdeltakere som skal inngå i studien, og hvilke kriterier som ligger til grunn for valg av dem (Dalen, 2011). Først måtte det vurderes om hvor mange forskningsdeltakere jeg skulle ha, og valget falt på en lærer.

Kriteriene mine var at det måtte være en utdannet lærer med erfaring i å undervise i og på lulesamisk ved en skole som gir tilbud om opplæring i lulesamisk. Dette var et strategisk utvalg. Det vil si å velge deltakere som er strategiske i forhold til studiens problemstilling og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

Jeg fant forskningsdeltakeren gjennom eget nettverk, og tok direkte kontakt med deltakeren og informerte om mitt prosjekt, og sendte et informasjonsskriv i etterkant av samtalen til både deltaker, rektor og foreldrene til elevene i klassen (Vedlegg 2 og 4). Underveis i datainnsamlingen endret jeg valget av antall forskningsdeltakere, og utvidet antall forskningsdeltakere fra en til tre. Jeg kom i kontakt med andre lærere gjennom datainnsamlingen, og jeg så at flere forskningsdeltakere ville belyse flere sider av problemstillingen enn om det bare hadde vært en deltaker. Jeg har allikevel hovedvekt på den første forskningsdeltakeren.

Før datainnsamlingen kunne finne sted, ble det søkt tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Etter å ha avklart hvem som skulle være forskningsdeltakere, og etter å ha fått svar fra NSD om at prosjektet kunne gjennomføres, satte jeg i gang med datainnsamlingen.

4.3.3 Datainnsamlingen

Datainnsamlingen foregikk gjennom intervju av tre lærere og observasjon i en klasse. Jeg intervjuet først min hoved-deltaker og observerte i forskningsdeltakerens samisktimer. Etter observasjonene gjennomførte jeg et nytt intervju med deltakeren, hvor fokuset var på observasjonene. Observasjonene gikk over 5 dager, med til sammen 10 timer observasjon. I etterkant av observasjonene og de to intervjuene med min hoved-deltakeren gjennomførte jeg intervju med to andre lærere på skolen som underviste denne klassen. Den største delen av datamaterialet består dermed av intervjuene og observasjonene med den første forskningsdeltakeren.

4.3.3.1 Gjennomføring av intervju

Før intervjuene fant sted avtalte jeg tid og sted med forskningsdeltakerne. Deltakerne fikk selv bestemme hvor intervjuet skulle finne sted. Dette for å skape en atmosfære av tillit og trygghet (Thagaard, 2013). Alle intervjuene fant sted på skolen. Underveis i datainnsamlingen og perioden jeg oppholdt meg på skolen, ble det innhentet skriftlig samtykke fra lærerne (vedlegg 3) og på forhånd før datainnsamlingen ble foreldrene informert om mitt prosjekt (vedlegg 4).

Før jeg startet med selve intervjuet, ble informasjonen fra informasjonsskrivet repetert, om tema og hensikt med oppgaven, og også om anonymitet og konfidensialitet.

Under intervjuene ble det benyttet båndopptaker. Det ble også presisert at det kun var intervjuer som ville høre på opptakene, og at de ville bli slettet ved prosjektets slutt. Båndopptakeren gjorde at jeg frigjorde meg mer fra intervjuguiden, og ikke var opptatt med å skrive notater. Dermed kunne jeg i større grad følge opp det deltakeren sa. Intervjuguiden ble ikke fulgt etter spørsmålenes rekkefølge, men spørsmålene ble gitt når det var hensiktsmessig gjennom samtalen. Oppfølgingsspørsmål ble benyttet der det var relevant og jeg ga deltakeren god tid til å svare, men samtidig var jeg observant og viste interesse. Hvert intervju varte mellom 30 min og en time, hvor tid ikke var fastsatt på forhånd, men var avhengig av hvor mye forskningsdeltakerne delte av informasjon. I tillegg var intervjuene litt ulikt bygd opp, med noen spørsmål som var tatt fra eller lagt til, avhengig av hvilken lærer jeg intervjuet. Til sammen består alle intervjuene av 3,5 timer opptak, og 46 transkriberte sider.

4.3.3.2 Gjennomføring av observasjon

Jeg besøkte skolen og klassen dagen før det første intervjuet for å hilse på lærere og elevene. Jeg kjenner til noen av elevene fra før, og de har litt kjennskap til meg også. Dette skapte en uformell tone mellom elevene, lærer og meg. Observasjonene var delt inn i korte intervaller på to timer. Det var de timene elevene hadde samisk på timeplanen. Observasjonene mine ble gjennomført uten deltakelse fra min side, og jeg valgte en passiv observatørrolle og satt ved et bord bortenfor elevene. Jeg prøvde å gjøre meg lite bemerket, da jeg ikke ville at mitt nærvær skulle påvirke de daglige rutinene og situasjonene (Thagaard, 2013). Jeg ble ikke inkludert mye i undervisningen, dermed var det muligheter til å notere underveis i timene uten å bli forstyrret. Datamaterialet består også av samtaler med lærerne etter observasjonsøktene. Dette ga meg tilleggsinformasjon om det oppsto spørsmål underveis. Thagaard (2013) skriver at det er undersøkelsessituasjonen som bestemmer om forskeren skal delta sammen med deltakerne eller observere uten å delta. Om det er situasjoner som er kjent fra tidligere, er det aktuelt at forskeren kan observere uten å delta. En forutsetning er at forskeren har god kjennskap til miljøet som det forskes på til å vite hva som er relevant og hva man skal være oppmerksom på. Miljøet og kulturen var kjent for meg, og språket forstår jeg. Dette la et godt grunnlag for at jeg kunne sitte som passiv observatør.

Når en observerer er det vanskelig å observere alt, og en kan miste viktig informasjon. Derfor måtte jeg velge et fokus, og jeg valgte å ha hovedfokuset på lærerens undervisningsmetoder da dette var i samsvar med problemstillingen min. Med utgangspunkt i

det, ble ulike sentrale faktorer valgt for hver observasjonstime. På første observasjon fokuserte jeg på språket, og andre fokusområder var lærerens undervisning og elevenes lesing.

4.3.4 Transkribering

Etter at intervjuene var fullført, transkriberte jeg dem i den rekkefølge de var gjennomført. Dalen (2011) skriver at det er tilrådelig at forskeren selv transkriberer intervjuene. Dette er en prosess som ga meg en unik sjanse og mulighet til å bli kjent med egne data. Intervjuene ble transkribert ordrett etter hva som ble sagt og i sin fulle lengde. Jeg opplevde transkriberingen som lærerik, og ble bedre kjent med forskningsdeltakerne og materialet, som var viktig for det videre arbeidet. Transkribering er en sentral del av analyseprosessen for gjennom å lytte og skrive ned intervjuene kommer det opp nye tanker og ideer til koder og kategorier, og ord og utsagn som gjentas ofte blir synlige (Nilssen, 2012). Allerede underveis i transkriberingen dannet jeg meg et bilde av sentrale faktorer og utsagn som kunne være betydningsfull for videre analysearbeid.

4.3.5 Analyseprosessen

Gjennom hele forskingsprosessen foregår det en analyseprosess (Nilssen, 2012). Dette kan forstås som det arbeid en forsker utfører for å utvikle en forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2013). Både gjennom intervjuene og transkribering av intervju får forskeren en forståelse av materialet og fenomener, og prøver å tolke og se sammenhenger. Underveis i intervjuene og observasjonene prøvde jeg å lage en oversikt over funn som kunne være sentrale. Slike analyser er en fortløpende prosess og knyttes til de valg forsker tar underveis gjennom datainnsamlingen (Thagaard, 2013).

Hovedfokuset på analyse i kvalitativ forskning er når datamaterialet er samlet inn. Analyse innebærer å arbeide med datamaterialet og sortere og bryte det ned i meningsfulle enheter og finne mønstre (Nilssen, 2012). Etter at intervjuene var gjennomført og transkribert, leste jeg nøye gjennom utskriftene for å finne faktorer og elementer som kom fram. Gjennom å kode materialet ble materialet redusert til ulike tema som gikk igjen i intervjuene. Når en koder klassifiserer og identifiserer man viktige mønstre i det innsamlede materialet (Nilssen, 2012). Gjennom denne prosessen kom jeg fram til signifikante faktorer og satte navn på sentrale elementer. I denne prosessen brukte jeg også farger for å identifisere viktige poeng,

og for å få et mer visuelt bile av hva som gikk igjen i materialet. Neste steg var å utvikle kategorier ut fra kodene som var funnet, og skape en mening av datamaterialet. Jeg prøvde meg frem med flere mulige kategorier før jeg til slutt bestemte de endelige kategoriene. Fargekodene ble også brukt for å finne sitater som skulle brukes i oppgaven. Jeg kom fram til tre kategorier, og under hver av de tre kategoriene er det flere koder og temaer som ble sammenfattet til noen underkategorier. Den første kategorien er ”språkforskjeller og hvordan det påvirker leseopplæringen”, med underkategoriene bokstaver og bokstavlyder, setningsoppbygging og dominerende norsk. Kategori to er ”lærerens undervisning”, med underkategoriene bokstavinnlæring, ordforråd og tilpasning for den enkelte elev. Den tredje og siste kategorien er ”læremateriale og verktøy i undervisningen”, med underkategoriene mangel på lærebøker, utvikle eget læremateriell, stavelser og kartlegging og evaluering. Det var disse kategoriene som passet best i henhold til problemstillingen og hva jeg ville vektlegge i studien.

4.4 Forskerrolle

Forskeren er, som tidligere nevnt, det viktigste forskningsinstrument ved kvalitative studier (Nilsen, 2012). Med dette menes at det er forskeren som både innhenter informasjon og analyserer og tolker datamaterialet, gjennomfører analyse og presenterer resultatene. Kvalitativ forskning er verdiladet og forskningen vil påvirkes av forskerens forforståelse, som omfatter bakgrunn, kunnskaper, verdier, og holdninger (Dalen, 2011) Forskeren både påvirker og blir påvirket av studien ved at situasjoner som studeres kan bli påvirket av forskerens tilstedeværelse, og forskeren kan påvirkes av sitt forskningsfokus (Nilssen, 2012).

Med min egen lulesamiske bakgrunn og som samiskspråklig, og som forsker innen en kjent kultur og et kjent miljø, ser jeg det nødvendig å reflektere over metodiske utfordringer og fordeler dette kan medføre. Thagaard (2013, s. 86) skriver at ”når forskeren er observatør i egen kultur, kan det være lettere å oppnå en forståelse av deltakernes situasjon”. Jeg som forsker deler mange av de samme erfaringene som forskningsdeltakerne, samt har kjennskap til normer, skikker og tradisjoner i kulturen og miljøet, og trengte dermed ikke å lære meg grunnleggende elementer i kulturen. På grunn av det har verdifull tid ikke blitt brukt til grunnleggende forklaringer, men til å kunne utdype og diskutere tema mer. Mine forhåndsoppfatninger kan på annen side også skape utfordringer. Fenomener kan oppstå som veldig kjent for meg, og som dermed kan være vanskelig å skille ut som interessante faktorer.

Vår felles bakgrunn kan også påvirke valg av spørsmål ved at de oppstår som selvsagte innen kulturen, og en videre analyse kan bli utfordrende hvis det er ulike sider av kulturen som blir tatt for gitt. Jeg som forsker må dermed innta et perspektiv hvor jeg ser min egen kultur med andres øyne (Thagaard, 2013). Under intervjuene og observasjonene har jeg prøvd å se situasjoner og utsagn med et nytt blikk, og fulgt opp forskningsdeltakernes utsagn med utdypende spørsmål. Jeg har i stor grad en opplevelse av at min lulesamiske bakgrunn var en stor fordel og noe positivt i møte med forskningsdeltakerne og elevene.

Ved kvalitative studier er balansen mellom nærhet og distanse sentral (Nilssen, 2012). Denne balansegangen har jeg erfart. Gjennom forskningsdeltakernes møte har en nærhet vært en styrke og ført til god kommunikasjon og forståelse, og gjennom forskningsprosessen har jeg også fokusert på at nærheten ikke skulle gjøre at jeg mistet forskningssynet. Det har jeg arbeidet bevisst med, og skapt en distanse til konteksten og datamaterialet (Nilssen, 2012).

Et spørsmål man også må stille seg er hvordan mitt nærvær påvirker situasjonene som studeres, og om forskningsdeltakerne påvirkes av at jeg er til stede under observasjonene. Det er ønskelig at forskningsdeltakerne ikke skal preges av min tilstedeværelse, men som en person som sitter og observerer uten å delta i klassens aktiviteter og samtaler kan det være en mulighet for at min tilstedeværelse påvirket elevenes og lærernes atferd (Thagaard, 2013). Under observasjonene fikk jeg ikke inntrykk av at mitt nærvær forstyrret elevene eller lærer. Elevene satt ved pultene sine og var opptatt av undervisningen. Jeg satt ved et bord litt utenfor, og ble trolig oppfattet som en som holder på med sitt. Men vissheten om at jeg var til stede kunne ha påvirket lærere og elevene i større eller mindre grad til å gjøre en ekstra innsats, som kunne skje både bevisst og ubevisst (Nilssen, 2012). Dette er noe som jeg har reflektert over, og som er tatt i betraktning i mine analyser og tolkninger.

4.5 Kvalitet

Ved kvalitative studier er det viktig at forskeren sikrer studiens kvalitet. I forhold til at forskeren er det viktigste forskningsinstrument innebærer dette blant annet å gjøre rede for hvordan forskerens forforståelse og meninger har påvirket studien, og hvordan forskeren har påvirket valg av tema og analyseprosessen. Dette er tatt opp tidligere, og jeg vil videre gjøre rede for studiens troverdighet, gyldighet, bekreftbarhet og overførbarhet i forhold til å sikre kvalitet i en kvalitativ studie.

Ved kvalitative studier er troverdighet særlig knyttet til spørsmålet om hvor pålitelig forskningsfunnene er for leseren og dette er knyttet til fremgangsmåter for utviklingen av data i studien. Troverdighet handler om forskningen blir utført på en tillitsvekkende måte (Nilssen, 2012; Thagaard, 2013). Et mål for forskeren er å forsikre leseren om at funnene er troverdige i henhold til det datamaterialet som ble samlet inn, og at studiens analyse og tolkninger ikke blir feilaktig i forhold til faktiske forhold. Det er sentralt at leseren kan etterspore prosessen og gjøre en vurdering om den kan overføres til egen kontekst (Nilssen, 2012). En kvalitativ studie kan på denne måten aldri gjennomføres på eksakt samme måte en gang til, fordi funnene avhenger av konteksten som forskningen fant sted i. Det er derfor viktig å redegjøre for forskningens kontekst, forskerens forforståelse og forskningsprosessen for å gi et troverdig bilde til leseren. Som forsker argumenterer man for troverdigheten gjennom å redegjøre hvordan dataene er blitt utviklet gjennom forskningsprosessen, for videre å overbevise leseren og resultatenes verdi og kvalitet (Thagaard, 2013). Ved denne studien er det gitt beskrivelser omkring hvordan jeg gikk fram gjennom forskningsprosessen, fra hvordan intervjuguiden ble utarbeidet, og hvordan observasjonene og intervjuene ble gjennomført, samt hvordan jeg jobbet meg frem i analysen. En redegjørelse av min rolle som forsker er også gitt, med min bakgrunn og forforståelse. Dette er faktorer som kan gi grunnlag for leseren å avgjøre om resultatene er troverdige og pålitelige. I denne studien har jeg også benyttet meg av ”member checking” for å øke troverdigheten til studien. ”Member checking” vil så å ta funnene tilbake til kilden, og en kan ta data, analyse eller tolkninger og gi tilbake til forskningsdeltakerne slik at de kan avgjøre om de var nøyaktige og slik at de kan uttale seg om det (Nilssen, 2012). Jeg sendte transkriberingene av intervjuene tilbake til forskningsdeltakerne slik at de skulle ha mulighet til å lese over og gi kommentarer og uttalelser om det. Jeg fikk tilbakemelding av to av forskningsdeltakerne som bekreftet transkriberingene, mens en deltaker ikke ga tilbakemelding.

Validitet handler om forskeren har undersøkt det som var ment å undersøke. Ved kvalitative studier brukes gjerne begrepet gyldighet, om funnene er gyldige og gjenspeiler virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2009). En drøfting av gyldighet kan gjennomføres over flere stadier gjennom forskningsprosessen som en gjennomgående prosess (Dalen, 2011). For å styrke studiens gyldighet ble spørsmålene i intervjuguiden formulert i tråd med studiens problemstilling, og var også formulert slik at deltakerne fikk anledning til å gi utdypende svar slik at jeg fikk utfyllende data som ligger til grunnlag for analyse og tolkning. Forskningsdeltakernes skildringer og egne ord danner hovedtyngden av materialet som skal gi

videre grunnlag for analyse og tolkning (Dalen, 2011). I analysen og drøftingen av resultater er forskningsdeltakeres utsagn trukket frem for å sikre at resultatene er gyldige og for å gi et realistisk bilde til leseren.

Bekreftbarhet er knyttet til tolkningen og vurderinger av forskningens resultater. Forskeren bør kritisk vurdere egne tolkninger og ta en gjennomgang av analyseprosessen (Thagaard, 2013). En annen faktor som har betydning for tolkningene er posisjonering i forhold til miljøet som det forskes på, og knyttes til om forskeren har tilknytning til miljøet som det forskes på, eller er en utenforstående. Dette påvirker hvordan forskerens forståelse utvikler seg gjennom prosjektet. I avsnittet om forskerrollen er min nærhet til miljøet og posisjonering nærmere beskrevet og vurdert som et ledd i å sikre kvalitet i studien.

Thagaard (2013) trekker også inn begrepet overførbarhet i sammenheng med å sikre kvalitet i studien. Med overførbarhet trekker man inn spørsmålet om tolkninger innen et prosjekt kan overføres eller være relevant i andre prosjekter og sammenhenger. Dette gjelder ved at den teoretiske forståelsen ved en studie kan settes inn i og forstås innen en annen studie, og ved dette kan tolkninger få relevans utover det enkelte prosjektet (Thagaard, 2013). Jeg vil poengtere at mine funn og tolkninger er gjort på bakgrunn av lærernes beretninger ved denne studien, og mine observasjoner i dette tidsrommet, og må forstås ut fra denne konteksten. For leseren vil dette avhenge av at det er gitt fylldige beskrivelser i studien slik at leseren kan kjenne seg igjen i det som blir fremstilt. Forskingen som jeg har gjort kan være nyttig for andre som forsker på samme teoretiske grunnlag eller lignende situasjoner, og kan på den måten overføres til lignende situasjoner. Også lesere med kjennskap til fenomener og situasjoner som studeres i denne forskningen, kan kjenne seg igjen.

4.6 Etske retningslinjer

Ved kvalitativ forskning må en forholde seg til etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger (Nilssen, 2012). Dette er overordnede etiske prinsipper nedfelt i retningslinjer og lover som all vitenskapelig forskning skal reguleres av (Dalen, 2011). Slike retningslinjer er utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2006). Som kvalitativ forsker er det viktig å sette seg inn i disse retningslinjene for å ivareta den etiske dimensjonen i studien.

Før oppstart og før datainnsamling skal studien meldes inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det er meldeplikt for studier som omfatter

personopplysninger som skal behandles med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2011). For denne studien sendte jeg søknad til NSD, og en måneds tid senere kom det svar fra NSD om at personopplysninger i prosjektet vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften (Vedlegg 5). Videre er det flere etiske hensyn tatt i betraktning før datainnsamlingen kan settes i gang. Forskningsdeltakerne skal få tilstrekkelig informasjon om prosjektets tema og hensikt, og også informasjon om hvordan forsker ønsker å samle inn materiale, samt informasjon om behandling av opplysninger og konfidensialitet og at deltaker kan avbryte sin deltakelse når som helst (Nilssen, 2012; Dalen, 2011). Informasjon om mitt prosjekt ble gjengitt i et informasjonsskriv som ble formidlet til forskningsdeltakerne i forkant av innsamling av materiale (vedlegg 2). Jeg ba også om deltakernes samtykke før intervjuene (vedlegg 3). Gjennom et informert samtykke sikrer man at forskningsdeltakerne er godt informert og deltar frivillig (Thagaard, 2013). Ved informasjonsskriv er det begrenset hvor mye informasjon som skal gis. For eksempel så kan for mye informasjon påvirke svarene til forskningsdeltakerne, og på grunn av fleksibilitet ved kvalitative studier kan det være endringer underveis i prosessen og som dermed ikke vil være i tråd med informasjon om prosjektet (Thagaard, 2013). Dette skal i de tilfeller informeres til deltakere. Mitt informasjonsskriv innehold ikke detaljopplysninger, men presenterte som tidligere nevnt tema og hensikt med studien.

Når datamateriale er samlet inn, skal det bearbeides, og tolkes og analyseres. Gjennom dette arbeidet er det viktig å beskytte deltakernes identitet, og sikre deres anonymitet (Thagaard, 2013). På forhånd har også deltakerne fått informasjon om at all informasjon de gir, vil bli behandlet konfidensielt. I transkribering av intervjuene ble ikke navn brukt, verken av de som ble intervjuet eller når de snakket om andre personer under intervjuene. Navn på personer, skole eller kommune ble ikke lagret noe sted eller benyttet i oppgaven. Intervjuene ble bevart på en minnepenn som ble oppbevart på et sikkert sted. Alle opplysningene blir slettet ved prosjektets slutt, noe som ble formidlet til deltakerne også.

5. Resultater og drøfting

Denne studien undersøker hva tre lærere vektlegger i leseopplæringen for lulesamiske elever, og hvilke utfordringer de møter. I dette kapitlet vil resultatene bli presentert, og kategoriene vil bli diskutert hver for seg og bli drøftet i lys av aktuell teori. Kategoriene er 1) ”språkforskjeller og hvordan det påvirker leseopplæringen”, 2) ”lærerens undervisning” og 3) ”læremateriale og verktøy i undervisningen”. I den første kategorien var sentrale tema bokstaver og bokstavlyder, setningsoppbygging og dominerende norsk. Deltakerne løftet disse frem som betydningsfulle for leseopplæringen. Den andre kategorien har tre underkategorier: bokstavinnlæring, ordforråd og tilrettelegging for den enkelte elev som viktige momenter som vektlegges i undervisningen. Den tredje kategorien handler om lærernes utfordringer med leseopplæringen, og har underkategoriene mangel på lærebøker, utvikling av eget læremateriell, stavelser og kartlegging og evaluering.

5.1 Språkforskjeller og hvordan det påvirker leseopplæringen

Deltakerne tar spesielt hensyn til at elevene lærer å lese på både lulesamisk og norsk ved skolestart, og at språklige forskjeller oppstår som påvirker elevenes lesing siden lulesamisk og norsk skiller seg fra hverandre på flere måter. Språkene tilhører ikke samme språkfamilie, og de har også ulike grammatiske og strukturelle kjennetegn. For elever som snakker både lulesamisk og norsk og som får opplæring i begge språk, vil språkene påvirke og påvirkes av hverandre. Dette gjelder også når elevene skal lære å lese på både lulesamisk og norsk. Dette kan vi forstå ut fra isfjellmodellen, om at det skjer en overføring mellom språkene (Øzerk, 1992). Alle lærerne var veldig fokusert på at det var forskjeller mellom språkene og forskjellene kommer frem når elevene skal lese. Deltaker 1 sier det slik

”Språkene er veldig ulike”.

”Vi har jo forskjellige lyder. Noen av bokstavene er like, men lydene er ulike”

Deltakeren fremhever videre at:

”Begge språk må du ha kjennskap til, for å forstå at her er det ikke noe annet enn språkforskjeller”.

Deltaker 1 trekker frem viktigheten av å kjenne begge språkene, så ser en lettere hvilke vanskeligheter og problemer eleven har med lesing, og om man skal se etter tegn på dysleksi eller en vurdering av språklig forhold. Deltaker 1 tar med dette hensyn til elevenes tospråklige kompetanse i leseopplæringen. Dette kan sees i sammenheng med Bøyesen (2008a), som

hevder at elevers vansker og utfordringer kan forstås ved å sammenligne språklige forhold mellom førstespråket og andrespråket. Et problem med leseopplæringen kan dermed forstås ut fra en blanding av språkene eller en overføring av språklige elementer. Lulesamisk har en transparent ortografi, med ensidige relasjoner mellom grafemer og fonemer, mens norsk har en litt dypere ortografi, med flere relasjoner mellom grafemer og fonemer enn samisk. Ut fra dette kan en tenke at en avkoding på samisk skal kunne være lettere enn å avkode på norsk, siden et entydig forhold mellom grafem og fonem vil fjerne tvil om hvordan språklydene realiseres (Bøyesen 2008b). Ved å lære å lese på to språk, må en lære elevene bokstavene og bokstavlydene i begge språk og dette kan være utfordrende når mange av bokstavene er like i de to språkene, men har forskjellig bokstavlyd.

Her må man også se på flere faktorer som spiller inn på elevenes lesing. For det første er ikke lulesamisk elevenes dominante språk, og selv om de får mest leselekser og har flere samisktimer enn norsktimer i uka så møter og prater elevene mest norsk til hverandre og hjemme. For det andre så har foreldrene valgt å ha samisk som førstespråk for barna deres, og opplæringen til elevene er i og på samisk. Det vil si at elevene leser mest lulesamisk i skolen selv om de snakker mest norsk. På bakgrunn av disse faktorene blir elevenes språkferdigheter på både lulesamisk og norsk en påvirkende faktor i leseutviklingen.

5.1.1 Bokstaver og bokstavlyder

Noen av språkforskjellene som deltakerne trekker fram, er bokstavene og bokstavlydene. Bokstavlydene er sentral i lesingen, og som lærerne vektla i undervisningen og tok spesielt hensyn til i leseopplæringen til elevene. Lulesamisk og norsk har noen bokstaver som er forskjellige, og særlig bokstavlydene uttales ulikt i de to språkene. Norsk og lulesamisk har for eksempel ulike bokstaver for a-lyden, som deltaker 3 trekker frem:

”Noen lyder i samisk har jeg forstått, har ulik lyd enn norsk, sånn som a for eksempel”.

Denne uttalelsen kan sees i forhold til realiseringen av bokstaven a. Deltakerne forteller at elevene blander bokstavlydene i språkene. På norsk er det kun en a-bokstav, mens det i lulesamisk er to, a og á, hvor den første er kort og den andre er lang. At barn forveksler mellom språkene er ikke uvanlig for tospråklige, og det viser elevenes utnyttelse av språklige ferdigheter, i dette tilfellet realiseringen av ulike bokstaver (Egeberg, 2012). Deltaker 3 sier videre:

"Noen leser en veldig lang a. Eller så får de en e-lyd når de leser a. Men det har nok med at de veksler litt".

Den lulesamiske á-bokstaven er lang og korresponderer til den norske a-bokstaven. Dette kan skape forvirring. En begynnerleserelev befinner seg som regel rundt det alfabetiske-fonologiske stadiet (Haugstad, 2012), og jobber med å knekke det alfabetiske prinsipp og bli sikker i sin grafem-fonem omkodning. De tilegner seg en bokstavkunnskap på begge språk, som kan resultere i at de veksler mellom språkene. Et annet eksempel er fra deltaker 1:

"Og u og o. Skal det være du eller do".

Bokstavene u og o har ulike realiseringer i norsk og lulesamisk. I lulesamisk er u-bokstaven konsekvent en o-lyd, mens den i norsk er en u-lyd. Den lulesamisk u-bokstaven nevner deltaker 1 i eksemplet nedenfor:

"og gussa (ku). De kan få problemer om det er u eller o, for man hører "gosssa", så da blir de usikker".

I arbeidet med å knekke lesekode spiller fonologisk bevissthet en sentral rolle (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2011). Elevene tar ofte i bruk den fonologiske strategien i avkodingen av ord, og i den fonologiske fasen er viktige faktorer å koble lyd til bokstavene. Slik eksempelet overfor viser, kan dette være mer krevende for elever som lærer å lese på lulesamisk og norsk samtidig, da de må koble lydene til bokstavene på to språk. Å koble bokstavlydene til bokstavene kom også fram under observasjonene ved oppgaver der læreren spurte om ulike ord og elevene skulle stave og trekke sammen ordene muntlig som for eksempel ordet *mádo* (makk). Å arbeide med fonologisk bevissthet kan ha en positiv effekt for leseopplæringen (Lyster & Frost, 2012). Fonologisk bevissthet og særlig fonemisk bevissthet lede til gode resultater for bokstavkunnskap og grafem-fonem kjennskap på både norsk og lulesamisk. Deltaker 1 nevner også g- og k-lydene og d- og t-lydene.

"Så blir de litt usikker på hvilken bokstav og hvilken lyd det er. Men g for eksempel. Eller er det en k som går mer over til g, er det en k eller en g".

Dette kan sees i forhold til Spiiks (1989) forklaring om de samiske lydene *b*, *d*, og *g*. Disse lydene får noen ganger en draging mot *p*, *t* og *k*. Også Baal (2002) skriver at *b*, *d* og *g* er stemt i begynnelsen på norske ord, mens de i samisk ikke er helt stemt. Dette gjør at mange samisktalende barn noen ganger får problemer med disse lydene, og det å høre om det skal

være *b* eller *p*, *d* eller *t* eller *d* eller *k*. Deltaker 3 tar opp hvordan bokstaven *e* noen ganger blir realisert.

”Jeg merker også når de lese e Når de leser ordet de, (di), så skriver du d-e, og så leser de de med en tydelig e. De klarer ikke helt å skille norsk og samisk”

E-bokstaven i lulesamisk er enten en tydelig *e*-lyd eller en *ie*-lyd, som en diftong (Spiik, 1989), mens den i norsk kan ha flere realiseringer, slik som *i*-lyd i dette tilfellet. Også de lulesamiske språklydene med dobbeltegn kom opp under intervjuene.

”Det kan bli litt vanskelig for dem å lese. De skjønner at det er noe, for de kan begynne med nje.. men så må du minne dem på at det er én lyd, nj... Men skjønner at det kan være vanskelig, for det er jo tre bokstaver” (Deltaker 1)

Gjennom å arbeide og trene med ulike bokstaver og bokstavlyder, viser deltakerne at de oppfyller kompetansemålet etter 2.trinn om å ”vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk” (LK06S, 2013). I en samisktime som jeg fikk observere, fikk jeg innblikk i hvordan læreren jobbet med å få fram bokstaver og bokstavens tilsvarende bokstavlyd, samt hvordan et ord med den aktuelle bokstaven skrives. For eksempel skrev læreren opp bokstaven *r*, og elevene øvde på hvordan den uttales. Læreren spurte hvilket ord som begynte med *r*, og elevene foreslo ordet *riebij* (rev). Hvordan bokstavlydene realiseres spiller en vesentlig rolle i lesingen, og også større enheter i språkene, setninger og hvordan de bygges opp ulikt i språkene, ble tatt hensyn til av deltakerne.

5.1.2 Setningsoppbygging

Deltaker 1 fokuserte på hvordan en kan få ulik setningsoppbygging på samisk og norsk.

”Det kan komme litt sånn halvveis samiske setninger og halvveis norske setninger, så det blir en blanding av det... så får du en setningsoppbygging som blir veldig rar” (Deltaker 1).

Deltakeren trekker frem at elevene noen gang mikser med setningsoppbygging, særlig når de skal oversette. Elevene oversetter en del, både muntlig og skriftlig gjennom skolehverdagen. Da de fleste bøker er på norsk, må elevene oversette og svare på samisk. På grunn av dette vil det være viktig å fokusere på hvordan setninger bygges opp. Lulesamiske setninger har både ha en SOV-struktur og SVO-struktur, og er dermed litt friere i sin ordplassering. Norsk er et SVO språk, og sentralt i norsk er også V2-regelen som forteller at verbet skal plasseres som andre ledd i setningen (Kulbrandstad, 1999). Gjennom å jobbe med syntaktisk bevissthet kan læreren fokusere på hvordan en setning bygges opp, og hvilke enheter en setning består av

(Lyster, 2011). Deltaker 1 trekker videre frem hvordan setninger dannes når elevene skal oversette både muntlig og skriftlig:

”..når du oversetter direkte fra norsk til samisk, så får du egentlig en norsk setningsoppbygging. Og vi har jo en helt annen setningsoppbygging på samisk”.

Lærerne arbeider for at elevene skal få mest mulig trening i å danne riktige setninger og ord i ulike sammenhenger. Et tiltak for dette er et språkrom som skolen har laget. Her har foreldre og lærere laget ulike ting som elevene kan leke med. På språkrommet skal alt foregå på samisk, og deltaker 1 synes dette er et bra tiltak for å fremme samisk språkbruk. Inne i språkrommet er fokuset blant annet på hvordan elevene kan lage og bruke hele setninger mens de leker.

”Der har vi fått inn masse kjøkkensaker, mat, dukker, sånn at vi får bruke det.... Og så får du setningsoppbygging med det, som blir lettere på en måte, enn å gå på tavla eller i bøker. De kan gå inn i rommet å handle for eksempel, eller spørre om å få låne noe, og da må de komme med hele setninger i stedet for ord” (Deltaker 1).

Å lære ord og setninger gjennom lek med konkrete en språklig bevissthetstrening, hvor elevene får hjelp til å oppdage språkets form, som vil ha en videre effekt på leseutviklingen (Lyster, 2011).

5.1.3 Dominerende norsk

Elevene i denne studien får undervisning i lulesamisk som førstespråk, noe som deltaker 1 fokuserer på:

”Det undervises i samisk førstespråk, og det er det vi bruker”.

Det kan sees i sammenheng med en additiv språkinnlæring (Øzerk, 1992), og at elevene skal lære lulesamisk parallelt med norsk og med like læreforutsetninger. Opplæringen i samisk, skal sammen med opplæringen i norsk, bidra til elevenes tospråklige kompetanse (LK06S, 2013) Å beherske språket er sentralt for elevenes læring, og lesing læres raskest hvis det skjer på et språk en behersker. Uten å beherske språket, blir lesingen kun en mekanisk øvelse hvor en ikke forstår innholdet og danner mening (Kulbrandstad, 2003), som er selve målsetningen med lesing (Høien & Lundberg, 2012). Deltaker 1 nevner også språkopplæring og at bevaring av det lulesamiske språket betyr mye, og i sammenheng med sitatet overfor nevner deltakeren at norsk dominerer i stor grad på skolen og blant elevene. Dette påvirker leseopplæringen.

”Det er klart, det er vanskelig å lære å lese på samisk, og skal lydere på samisk. Og når norsken er så dominant som den er” (Deltaker 1).

Ut fra de to sitatene overfor av deltaker 1, ser man at lulesamisk som førstespråk ikke nødvendigvis betyr at alle elever snakker og bruker mest lulesamisk i skolen. Norsk språkbruk dominerer. Elevene snakker mye norsk mellom seg i timene, noe jeg fikk innblikk i gjennom observasjonene. Men selv om det snakkes mye norsk, betyr ikke det at elevene ikke kan eller forstår lulesamisk. Observasjonene mine og samtaler med deltaker 1 løfter frem at forståelsen av lulesamisk er god og at elevene forstår det muntlige som blir sagt i klasserommet og tekstene som de leser, og alt av beskjeder og fag. Utfordringen ligger i å bruke lulesamisk språk mer aktivt på skolen, noe som deltaker 1 vektlegger.

Selv om norsk språk dominerer, trekker deltaker 1 frem at siden elevene leser mest på lulesamisk på skolen, så følger ofte de lulesamiske lydene etter når elevene skal lese på norsk, og i disse tilfellene dominerer lulesamisk. Deltaker 1 sier det slik:

”Jeg ser av og til når vi skal lese på norsk, for vi har to a-bokstaver i samisk blant annet, så når de leser på norsk kan de glemme at a egentlig er en lang-a, så dermed leser de den som en kort-a. Så du kan få litt sånn lyderingsproblemer når de skal slå over til norsk med lydene. For de er litt forskjellige... så der ser man at samisk er dominant”.

Dette kom fram som noe positivt siden norsken dominerer mye ellers i skolehverdagen. Deltaker 1 trekker videre frem hvordan språksituasjonen har endret seg på ti, tjue år, og hvordan de nå står overfor en ny realitet, med flest elever som har norsk som hjemmespråk (Solstad m.fl., 2012b). På bakgrunn av dette blir skolen en særlig viktig arena for lulesamisk språk, og lærerne får en sentral oppgave med å lære elevene det lulesamiske språket og å lære elevene å lese på lulesamisk.

5.2 Lærernes undervisning

Det lærerne vektlegger i undervisningen i lesing er bokstavinnlæring, arbeid med ordforråd og å tilpasse undervisningen for elevene. Om lesing sier deltaker 3:

”Det med lesing, uansett hvilket språk du prater, og hva slags språk du er opplært i, så er lesing det aller viktigste. Du må kunne lese i alle fag. Kan du ikke lese og avkode og kan du ikke forstå, så kan du ikke gjøre matteoppgavene dine”.

”Det er så mye annet som går under lesing. Sant, når du leser, så lærer du nye begreper. Men av og til må du få forklart begrepene før du kan lese og forstå en tekst”.

Lesing fremheves som en grunnleggende ferdighet i Kunnskapsløftet-samisk (LK06S., 2006), og av sitatene ovenfor ser vi at deltakeren ser på lesing som en sentral og viktig del av opplæringen, både for teknisk å kunne lese og for å forstå en tekst i flere sammenhenger (Traavik & Alver, 2008; Lyster, 2011; Hoover & Gough, 1990).

5.2.1 Bokstavinnlæring

Innlæringen av bokstaver var et tema som ble vektlagt i leseopplæringen. Å lære bokstavene og bokstavlydene og se sammenhengen mellom lyd og bokstav ligger sentralt i avkodingen av et ord å trekke sammen ord til setninger. For at elevene skal klare å gjenkjenne og se meningen av ord, er god bokstavkunnskap en nødvendighet (Traavik & Alver, 2008). Om lesing sier deltaker 1 blant annet:

”Det er at dem skal bli trygg på bokstavene, og få god leseflyt”.

Deltakeren vektlegger en sikker bokstavkunnskap. Kunnskap om bokstaver og sammentrekning av disse er i fokus i en fonologisk avkodingsstrategi, hvor kunnskap om bokstavene og tilhørende bokstavlyder er sentral for å kunne trekke sammen språklydene til en lydmessig enhet. Dette gir grunnlag for en ortografisk lesestrategi og en god leseflyt. Høien og Lundberg (2012) hevder at i en ortografisk strategi er leseflyt et mål, som avhenger av en automatisert ordavkoding. Det kan tenkes at elevene benytter seg mer av en fonologisk avkodingsstrategi når de leser på lulesamisk, på grunn av at det er et nært forhold mellom grafemer og fonemer. I norsk derimot, som har en litt dypere ortografi, kan en logografisk strategi være en viktig tilleggsstrategi siden det er flertydige forhold mellom grafemer og fonemer, og elevene må derfor lære seg, og kjenne igjen, hvordan noen bestemte ord skrives.

I samisktimene har de en bokstav i uken, ukens bokstav, og etter jul begynte de med to bokstaver i uken. I løpet av første klasse fokuseres det på selve alfabetet og de enkelte bokstavene. Deltaker 1 forklarer at vokalene og bokstavene som for eksempel *s* og *m* presenteres tidligere enn plosivene, som *b*, *p* og *t*, som ikke kommer rett etter hverandre. Dette er i samsvar med Haugstad (2010) sine kriterier om innlæringsrekkefølgen av bokstavene om å vente med plosivene og unngå i undervisningen å plassere bokstaver som er nær hverandre artikulatorisk sett og som er like i lyd da dette kan gjøre at eleven forveksler lettere. Gjennom observasjonene mine så jeg også gjennom lesebøkene som elevene brukte, og bokstavrekkes rekkefølge fulgte også denne tankegang. Deltaker 3 bekrefter også:

”Man begynner gjerne med e, a, o, l, de er ganske tidlig... P kommer lengre ut. Det har med hvordan du former tunga, og lydene”.

I slutten av første klasse blir diftongene *ie*, *uo* og *oa*, og språklydene med dobbeltegn, *sj*, *tj*, *nj*, *dj* og *ts* presentert. Bokstaven *ŋ* kommer også på slutten, samt en presentasjon av de norske bokstavene som for eksempel *x*.

”I første klasse er selve alfabetet. Og på slutten tar vi alle disse uo med flere. Med elevene leser jo disse ordene hele tiden, og hører lyden. Men de presenteres ikke som alene” (Deltaker 1).

Deltakeren tar samtidig opp at elevene fort blir trygg på bokstavene, men at de bruker litt tid på for eksempel bokstaven *ŋ*. Det å få fram *ŋ*-lyden, og at de ikke er to bokstaver. En grunn til dette er for det første være at bokstaven *ŋ* ikke finnes i det norske alfabetet, og for det andre at lyden til bokstaven høres ut som to konsonanter, en *ng*-lyd, som i *seng* (Spiik, 1989).

Lærerne presenterer ikke de samme bokstavene i norsktimene og i samisktimene. I disse to fagene jobber elevene med ulike bokstaver.

”Vi kjører ikke parallelt med norsk og samisk. Samisk har sine bokstaver, og på norsk har vi våre” (Deltaker 3).

Deltakeren knytter dette videre med bokstavlydene, og det at elevene ikke helt klarer å skille lydene på de ulike bokstavene. En ulempe med å lære samme bokstavene på begge språk samtidig kan være at det blir litt forvirrende. Deltaker 1 uttrykker det slik:

”For de minste kan det være en ulempe, fordi hvilket alfabet skal de forholde seg til? Det er greit at bokstavene er like, men lydene er ulike”.

På den andre siden er det være en fordel at elevene lærer å lese ved å lære bokstavene på to språk samtidig, for på denne måten lærer de at bokstaver kan ha flere realiseringer, selv om det kan oppstå usikkerhet i begynnerstadiet. Dette kan sees i sammenheng med Cummings (1984, 2000 i Thurmann-Moe, 2013) isfjellmodell, hvor tospråklige har flere referanser til samme begrepet, fordi elevene har i tillegg til bokstavene erfaringer med at en ting kan sies med flere ord, enten på norsk eller lulesamisk.

Videre forklarer deltakerne at i samisktimene starter de med fokus på store bokstaver, selv om de små også presenteres, mens i norsk har de både store og små. Deltaker 3 forklarer at lærebøkene er lagt opp til det i norsk og at det er opp til læreren å velge om læreren underviser store eller både store og små. I samisk starter de med store bokstaver, men de små

bokstavene er synlige og presenteres også, men fokus er på de store. Det varierer etter hvor langt den enkelte elev er kommet, noen leser både store og små bokstaver. Deltakerne fokuserer også på både bokstavene og bokstavlydene ved innlæring av alfabetet. Under observasjonene mine i en samisktime fikk jeg se hvordan deltaker 1 presenterte ulike bokstaver på tavla. Læreren skrev bokstavene *a* og *á* på tavla, og spurte hvilke ord som begynte på de bokstavene. Læreren tok også opp bokstavene *b* og *e*, og spurte både etter lyden og et ord som begynte med den lyden. Elevene foreslo for eksempel ordet *ednam* (jord) og navn på lekekamerater som begynte på E. Et annet eksempel er hvordan ordet *fietsen* (*i fjøset*) skrives. Elevenes skulle stave ordet etter at læreren sa ordet muntlig. Elevene starter med *f*, og videre en *e*, og *u*, og avslutter med *sen*, *feusen*. Her kommer det frem at diftongen *ie* forsvinner og blir til en *e*, samt at *v* går over til en *u*. Ifølge Spiik (1989), går *v* over til en halvokal med draging mot *u* når den kommer etter en vokal i første stavelse, slik som i dette tilfellet. Andre eksempler på bokstaver som ble tatt opp var *g* og *u*. Ordet *gussa* (ku) var i fokus, og hvordan det skrives. I akkurat dette tilfellet var elevene godt kjent med at o-lyden de hører for u-bokstaven, skrives med nettopp en u-bokstav

For en sikker avkodning står bokstavinnlæringen sentralt. Deltakerne fokuserer på at elevene skal knekke den alfabetiske koden og få kjennskap til bokstaver og bokstavlyder for å omkode fra lyder til bokstaver og omvendt (Hekneby, 2011). Deltakerne arbeidet for at elevenes skulle forstå sammenhengen mellom bokstavene og språklydene. Dette er viktig for den videre leseprosessen med å tolke og finne meninger i tekster (Høien & Lundberg, 2012).

5.2.2 Ordforråd

Hvor innlæringen av bokstavene har stor betydning for avkodning av ord, var ordforrådet en faktor som ble vektlagt i undervisningen for blant annet leseforståelsen og språklæring på lulesamisk. Et godt ordforråd er videre sentralt for utbyttet av opplæringen (Egeberg, 2012). For å forstå tekster som leses, spiller ordforrådet en betydelig rolle. Et sterkt ordforråd og en begrepsforståelse vil lette leseforståelsesprosessen hos elevene (Lyster, 2011). I samiskopplæringen er det en utfordring med elevenes norskspråklige dominans å lære dem ord og begreper på lulesamisk. Deltaker 1 har samlet ulike ting i en eske som er stående i klasserommet, og som brukes for å fremme ordforrådet til elevene. Generelt om arbeid med ordforrådet sier deltakeren videre:

”Vi har språkrommet som vi har tatt i bruk. Og så har jeg plukket ut noen ting i en boks, så de kan se og føle ting”.

Å bruke konkreter i undervisningen er et bra tiltak for utviklingen av elevers språkkunnskaper. Dette kan være et tiltak for å lære å bruke ordene i hele setninger og i ulike sammenhenger, samt hvilke lyder ordet består av. Ifølge Lyster (2011) er det også være hensiktsmessig å sette ord opp i ulike sammenhenger og vurdere dem opp mot eller sammen med andre ord. Dette kan øke ordforrådet og utvikle begrepsforståelsen, og elevene vil få en dypere forståelse av ordene (Monsrud, 2013). Deltakeren trekker videre frem at mangel på konkreter i undervisningen gjør det utfordrende å lære nye ord til elevene. I forhold til bruk av konkreter er det ønskelig at språkrommet vil bidra til styrking av elevenes ordforråd.

”Vi har sydd klær til barna og dukkene... så har vi laget butikk og kafé hvor du må handle med penger. Og har kopper og kasseroller og lignende”. (Deltaker 1).

Det varierer hvor mange ord en elev behersker på hvert av språkene, og det kom fram under observasjonene mine at de norske ord dominerer i klasserommet. Det norske språkets dominans gir utfordringer knyttet til å styrke elevenes ordforråd på samisk. Et sterkt ordforråd er elementært for utviklingen av språkkunnskaper og sentralt for den videre leseopplæring (Egeberg, 2012). Det er også tenkelig at språkrommet vil bidra til at elevene får mer muntlig språktrening i lulesamisk, som videre har innvirkning på ordforrådet og føre til at elevene snakker mer lulesamisk. Dette kan forstås ut fra Monsrud (2013), som hevder at språkstimulering virker inn på språkforståelsen, som videre gir gode muligheter til en god avkodning og sterkere ordforråd, som har en positiv innvirkning på leseforståelsen. Om utfordringer for læreren sier deltaker 1:

”Det er selvfølgelig språket. Sant, når de kommer fra hjem som er norskspråklig. Du må hele tiden ha fokus på hva som er førstespråket. Og påminne og lære nye ord og setninger”.

”For en ting er at du skal lære dem samisk, men du skal lære dem ordforråd også. De har jo selvfølgelig noe når dem kommer fra barnehagen, men du får et nytt ordforråd når dem kommer til skolen, og det er det vi må gi dem”.

Observasjonene mine viste også at elevene bruker samiske ord når de snakker norsk og norske ord når de snakker samisk. Dette kalles kodeveksling (Egeberg, 2012), og viser at elevene vesler mellom ulike ord på begge språkene, som ofte oppstår når en person forholder seg til to språk slik elevene i denne studien gjør. En persons ordforråd og begrepsforståelse i et språk avhenger av hvor mye personen bruker og møter språket i ulike arenaer og sammenhenger. Elevene i denne studien møter ikke så mye lulesamisk utenom skolens undervisning og

læremateriale. Dette kan sees i sammenheng med UNESCOs (2003) faktorer om bruk av språket i media, internett og andre domener som elevene bruker og møter i hverdagen. Det finnes kun et lite utvalg av filmer, tv-programmer og spill, for å nevne noe, på lulesamisk. Dette støtter opp om elevenes norskspråklige dominans.

Deltaker 1 spør etter dag og måned hver morgen. Dette var en fast morgenrutine. På denne måten får elevene gå gjennom navn på dager og måneder gjentatte ganger slik at de blir tryggere på dette. Observasjonene mine viste også at elevene hadde god oversikt dager og måneder. Deltaker 1 tok fram at de også brukte å skrive ord opp på plakater.

”Vi bruker å lage ord. Er mest til de eldste, men de minste hører jo også, og selv om de ikke kan lese så kan de ordet. Som forrige uke når vi hadde utedager, så hadde vi vinterord”

Gjennom tiltak som å jobbe med ukens tema eller ukens ord, vil elevene etter hvert få god kjennskap til og kunnskap om ordene som gjennomgås i forbindelse med det aktuelle temaet. Også Monsrud (2013) tar dette opp som en aktuell måte på hvordan lære ord og begreper. Et mål er at ordene skal lagres i deres mentale leksikon som inneholder deres kunnskap om ord og hva de betyr (Høien & Lundberg, 2012). På den måten vil de lettere klare å avkode og kjenne igjen ordene, noe som er sentralt ved en ortografisk avkodingsstrategi og på veien til en ortografisk leser. Et sterkt ordforråd har, som tidligere nevnt, også en sterk innvirkning på leseforståelsen (Bråten, 2008). Deltaker 3 sier:

”Du kan jo, om du har en kartleggingsprøve for å høre i lesing, be dem om å lese en tekst.. de kan være flink å avkode, de tror de kan lese, men så kommer det til forståelsedelen, så skjønner de ikke hva de har lest”.

En elev kan avkode godt og sikkert, men uten kunnskap om ord og begreper som avkodes, vil forståelsen svekkes. I lesing, uansett språk, vil ordforrådet være en elementær faktor i både avkodingen og forståelsen.

5.2.3 Tilpassing for den enkelte elev

Deltakerne fokuserte på at det i klassen heller var en individuell oppfølging av elevene enn en felles gjennomgang av lekser og annet arbeid i undervisningen. Det var oftere en en-til-en undervisning enn tavleundervisning. Grunnen til dette var at klassen besto av tre trinn, 1-3, som gjorde at det var vanskelig å ha tavleundervisning som var tilpasset og siktet på både 3., 2. og 1.trinn. I tillegg er det en liten klasse, som gjør at læreren har gode muligheter til å følge opp hver enkelt elev i timene. Både deltaker 1 og deltaker 3 trekker det fram:

"I denne klassen er det mer en til en. Det blir vanskelig å drive med felles undervisning når du har både første, andre og tredje. Så har de ulike kompetansemål. Slik at det blir mer en til en, setter seg ned, drar rundt. Og så leser jeg med dem individuelt" (Deltaker 3).

"Sjelden vi har tavleundervisning. Det blir lite brukt i og med at vi har samlede klasser" (Deltaker 1).

Gjennom intervjuene og observasjonene så jeg at deltakerne vektla at hver elev skulle få leselekser og oppgaver tilrettelagt for dem. Deltaker 1 sier at de tilpasser leseleksene individuelt for elevene etter hvilke behov de har, og at de kjører egne tester for å vurdere elevenes lesekompetanse. Deltakeren forklarer:

"Så ser vi om en elev strever med bokstaven N. Da bruker vi mer tid på denne bokstaven ved denne eleven".

Elevene hadde leselekser i samisk hver dag. Deltaker 1 forteller at de hører på leksene hver dag individuelt. Det var ikke høytlesing. Elevene var på ulike sider i leseboka, også når de var i samme klasse. Deltaker 1 vektlegger at elevene er på ulike sider i boka tilpasset deres nivå. Dette gir muligheter for mestring og utvikling (LK06S, 2006). Deltakeren sier videre om elevene:

"De er flinke og så vant at de er på forskjellige sider og bokstaver. Det er slik det er her".

Ut fra dette ser vi at læreren tilpasset lærestoffet til den enkelte, både etter utviklingsnivå og alder (LK06S, 2006). Ved å tilpasse undervisningen kan læreren fokusere på at elevene skal nå det ortografiske stadiet i leseutviklingen ut i fra egne forutsetninger og behov. Elevenes forutsetninger er viktig å møte, og gjennom å bruke kunnskap om ulike metodiske tilnæringsmåter kan læreren bygge opp en god tilrettelegging for leseopplæringen (Haugstad, 2010). Syntetiske og analytiske metoder blir i dagens praksis begge brukt om hverandre og utfyller hverandre (Lyster, 2011). Dette kom også fra gjennom deltaker 3:

"Tror det er en god blanding av begge to. Både syntetisk og analytisk. I hvert fall så gjør jeg det. Kan skrive et ord til dem, noen kjenner igjen ordet, de leser det sånn, eller at de kjenner igjen bildet".

"Ene timen kanskje, så bruker jeg fra de små enhetene og at de blir større og større, mens i andre sammenhenger så kan det være godt å starte med selve ordet, og så dele den opp andre veien".

Deltakeren sier også at det er viktig at elevene kan lage ord av de bokstavene de har lært, som for eksempel å sette sammen bokstavene l og o slik at de skal få en betydning. Dette

samsvarer med en syntetisk metode som har fokus på å lære elevene å avkode med bokstaver de har lært så langt, slik at de knekker lesekode (Haugstad, 2010). Ulike metoder kan gjøre at man tilpasser og tilrettelegger for elevene ut i fra behovene:

”Noen, bare de ser ordet, så kjenner det igjen ordet og leser det. Mens andre er på stavelsesnivå og må stave seg gjennom h-u-s. Mens noen leser hus, de ser at det står hus. Og da kan man tilpasse at de som er usikker på bokstavlydene de har fokus på det, mens de andre kan lese som vanlig” (Deltaker 3).

Av dette utsagnet ser vi at undervisningen står i tråd med opplæringslova (1998) og tilpasset opplæring. Hvis man tenker på leseutviklingsstadiene til Høien og Lundberg (2012), vil elevene være på ulike nivå i utviklingen av leseferdigheter. Det vil dermed være viktig å møte elevene på deres nivå og behov. Deltaker 1 poengterer det på denne måten:

”Hvis noen elever har ekstra utfordringer, så får dem ekstra ressurser, og lettere leselekser for eksempel”.

Deltakeren sier også:

”I begynnelsen startet vi med bokstavinnlæringen, en og to bokstaver. Og etter hvert så kjenner de også ordbildet igjen”.

I dette sitatet ser vi at deltakeren tar utgangspunkt i en syntetisk metode hvor de starter med bokstavene og jobber seg opp i større enheter. På denne måten får elevene innsikt i skrifttegnene, og koble dem sammen med lyder og videre opp til ord (Haugstad, 2010).

Deltaker 1 vektlegger også å ha en god kjennskap til både samisk og norsk og å være samisk førstespråklig, vil være en fordel. Deltakeren sier:

”..og at det er ulikt. Har ikke jeg hatt den bakgrunnen som jeg har som førstespråk, så er det ikke sikkert jeg hadde skjont det, og ikke forstått problemet”.

Deltakeren snakker om språklige forskjeller, og hvordan det er viktig å forstå at ulike vanskeligheter og problemer i lesingen for elevene kan skyldes språkforskjeller. Dette er i samsvar med hva Bøyesen (2008a) forklarer om at det er en fordel å kjenne til kjennetegnene til ortografien og hvordan språklige enheter er ordnet i forhold til hverandre på både førstespråket og andrespråket til eleven. Videre mener vektlegger deltakeren at dette vil gjøre at lærere lettere forstår hvordan elevene leser (Bøyesen, 2008a). Dette kan gi et bra utgangspunkt til å kunne tilrettelegge opplæringen for de lulesamiske elevene. På denne måten får elevene også et likeverdig opplæringstilbud (St. Meld. 30, 2003-2004).

5.3 Læremateriale og verktøy i undervisningen

Noen av de utfordringer lærerne møter i begynneropplæringen i lesing for de lulesamiske elevene er på mangel på lærebøker, utvikling av læremateriell og hvordan mange av tekstene i lesebøkene som blir brukt i undervisningen er bygd opp av stavelser. I tillegg kartlegging og evaluering av elevenes leseferdigheter. Lulesamisk står i en kritisk fase med mangler på læremidler, og læremidler for språkoppføring har en sentral rolle og er essensielt for språkets overlevelse (UNESCO, 2003). Lærebøker og læremateriale en stor betydning for å kunne legge til rette for og optimalisere undervisningen for elevene (Solstad m.fl., 2012a). Deltakerne fokuserte på at det var mangel på lærebøker, annet læremateriale, samt kartleggingsmateriale på lulesamisk. Dette er utfordringer deltakerne ble møtt med i skolehverdagen.

5.3.1 Mangel på lærebøker

Å ha lærebøker er sentralt for tilegnelsen av gode leseferdigheter og annen læring i skolen. Å ha samiske læremidler skal bidra til styrking av samisk språk og kultur gjennom å gi muligheter til å lære seg samisk, samt å lære på samisk (St. Meld. 28, 2007-2008). En stor utfordring innenfor opplæringen i lulesamisk er mangelen på lærebøker og læreverk. Deltakerne vektla at det var få lærebøker på lulesamisk, og samiskklassen i denne studien har kun lærebøker på samisk i selve faget samisk. Disse lærebøkene består av noen lesebøker og noen arbeidsbøker. I tillegg finnes det noen emnehefter på lulesamisk som brukes i for eksempel RLE.

”Så er det egentlig bare i samisk vi har samiskbøker. I resten av fagene er det på norsk, norskbøker. Så det er ikke rart ungene blir forvirret. Den lille samisken de får er fra samiskbøkene i faget samisk. For resten av bøkene er på norsk” (Deltaker 1).

Av dette sitatet ser vi også hvordan mangelen på lærebøker påvirker språkinnlæringen til elevene. Lærerne bekymrer seg over hvordan elevene skal få lære samisk når de ikke har bøker på samisk. Et resultat av dette er at norsk blir dominerende blant elevene, noe som også kom fram i rapporten til Solstad m.fl. (2012a). Pensumbøker er det få av, og det er i tillegg ikke mye skjønnlitteratur å velge mellom. Noen barnebøker er skrevet eller oversatt til lulesamisk og utgitt. I første klasse har de en lesebok som de bruker, i andre klasse er det en annen. En annen eldre bok brukes også litt. Disse tilhører ikke en serie av bøker, og følger derfor ikke samme oppsett. Det er ikke andre bøker å velge mellom på skolen, så de bruker de

eneste som er tilgjengelige. Tredje klasse har ikke lesebøker på samisk. Her bruker læreren en leseperm samt skjønnlitterære bøker. Den store mangel på lulesamiske læreverker, og med bruk av kopipermer og hefter, og at elevene ikke har gjennomgående læreverker i språket som de har opplæring i og på er ikke optimalt og gir ikke et inntrykk av å fremme språket hos elevene og å kunne gi en likeverdig opplæring. Dette strider mot det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring, som fremhever at elevene skal få et likeverdig opplæringstilbud (St. meld. 30, 2003-2004). Også Solstad m.fl. (2012a) fremhever at et dårlig utvalg i lærebøker kan gjøre at elevene ikke får et fullverdig opplæringstilbud. Et fullverdig og likeverdig opplæringstilbud burde inkludere lærebøker på lulesamisk, som er elevenes opplæringspråk i skolen. Norske lærebøker påvirker også elevenes ordkunnskap og faglige begreper, som ikke blir utviklet på en tilstrekkelig måte i lulesamisk med norske bøker. Uten dette dekkes heller ikke samisk pensum, slik som for eksempel samisk historie og naturfag, og gjør at lærerne må dekke dette gjennom å finne og utvikle det selv. Deltaker 1 sier dette om utfordringer med lærebøkene:

”Nei vi har ikke annen mulighet. Det blir som det er. Og vi er glad for hver nye bok som kommer”.

Deltakernes utsagn kan sees i sammenheng med funnene etter evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet-samisk (Solstad m.fl., 2012a). Deltakerne i min studie fremhevet at lærebøkene i lulesamisk ikke var tilfredsstillende, og at de brukte mange norske bøker i de andre fagene. Elevene skal ha opplæring i og på samisk, men norske bøker vanskeliggjør dette. Norske bøker har i tillegg ikke fokus på samisk språk og kultur etter Kunnskapsløftet-samisk og dermed får lærerne vanskelige forhold å jobbe med og større ansvar for å tilpasse til samisk språk og kultur (Solstad m.fl., 2012a; Meld. St. 20, 2012-2013). Det faktum at elevene bruker norske bøker og må svare på lulesamisk, gjør at de mister mye lulesamisk lesetrening, samt innlæring av begreper på lulesamisk gjennom lærebøkene. Deltaker 1 forteller også at lærebøkene er gamle, og at bøkene ikke følger den nye læreplanen, men er en blanding etter L97 og LK06. Bøkene henger igjen etter L97, men at de ikke har fått nye bøker etter LK06.

”Her er en blanding LK06 og L97... ..For de har startet i et og fortsatt i neste” (Deltaker 1).

Sitatet ovenfor er i samsvar med Solstads m.fl. (2012a) funn om at det mangler gjennomgående læreverker for lulesamisk både etter L97 og LK06. En konsekvens av det er også at bøkene ikke er i samme serie og følger ikke noe rød tråd. Deltaker 1 vektla videre hvor viktig det er å få lærebøker etter den nye læreplanen. Uten å ha lærebøker etter LK06 blir

det vanskeligere å gjennomføre læreplanen, og gi opplæringen *i* og *på* samisk (Solstad m.fl., 2012a). Dette kan også være uheldig ved at opplæringen uten bøker på lulesamisk ikke stimulerer til læring og til videre opplæring i samisk.

5.3.2 Utvikle eget læremateriell

Konsekvensen av å ha få bøker i opplæringen er at lærerne må produsere læremidler og annet læremateriale til undervisningen selv (Solstad m.fl., 2012a). Deltakerne fremhever at uten lærebøker må lærerne selv stå for produksjon av læremidler for å tilrettelegge for elevenes undervisning. Dette henter de fra norske lærebøker eller en tilpasning ut fra andre bøker. Deltaker 1 fokuserer mye på at bøkene de bruker i samiskfaget er utdaterte, og de bruker tid på å lage nye hefter, leseark og annet materiale til undervisningen.

”Nei, vi er dårlig stilt med lærebøker. Så er de gammel, og vi må tilpasse og oversette. Så har vi selv laget et opplegg” (Deltaker 1).

”Vi henter det som oftest fra de norske læreverkene, og ser hvordan dem er bygd opp. Så gjør vi en oversettelse til samisk” (Deltaker 1).

På en måte er det positivt at lærere produserer egne midler til undervisningen, for på den måten blir dem godt kjent med lærestoffet. Men behovet for læremidler er derimot alt for stort, slik at det blir ikke et tilskudd til andre læremidler, men noe som er nødvendig og en erstatning for andre læremidler, og ekstraarbeid for lærerne (Solstad m.fl., 2012a). Deltaker 2 har blant annet laget et lesehefte som brukes i undervisningen i klassen.

”Når jeg lager det heftet med bokstaver og tekster, så begynte jeg å lage tekster etter de bokstavene som de har lært etter hvert”

Dette samsvarer med metodene ved en syntetisk metode, hvor det vektlegges å trekke sammen lyder til ord av de bokstavene de har lært så langt (Haugstad, 2010). Ved at elevene lærer å trekke sammen ord av bokstaver de kjenner til og har lært, blir de dyktige på å avkode, som er sentralt for en videre leseutvikling og forståelse (Hekneby, 2011). Deltaker 2 legger videre frem hva som vektlegges i utviklingen av læremateriale.

”Og da tenkte jeg å prøve å unngå konsonantopphopninger og lange ord, og prøve å tenke på for eksempel å skrive setningene i en sånn kasus der du ikke fikk disse konsonantopphopningene. For eksempel ikke i nominativ, i førstningen. Eller i det hele tatt i det heftet. Og tenkte når det gjelder tekstene at det skulle være samme tema og godt mellomrom mellom ordene og setningene. For eksempel dobbel mellomrom mellom ordene, at

det ikke skulle være noe grunnlag for å tro at det skulle være vanskeligheter. Skulle tydelig se hva som var ord”.

Når ord står i nominativ i lulesamisk, har de som oftest flere stammekonsonanter enn når ord står i genitiv. Dette gjelder særlig likestavelserord, som veksler oppover i grad (Spiik, 1989). For eksempel ordet kopp som i lulesamisk er *gåhppå*, i nominativ, *hpp* i grad III til *gåhpa*, i genitiv, *hp* i grad II. Her ser vi at det er færre konsonanter i genitiv. Lulesamisk består også av mange lange ord, og få enstavelsesord (Spiik, 1989). Deltaker 2 vektla å unngå de lengste ordene i et lesehefte som ble utviklet og gjennom observasjonene fikk jeg innblikk i lærebøkene og heftene som lærerne brukte. Ulike typer tekster er også tema.

”At teksten skal inneholde samme tema eller innhold. Sånn at man ikke i neste setning snakker om en helt ny ting. Når det gjelder for eksempel en tekst med tre eller fire setninger. At man prøver å holde sånn at det skal være litt kjent”

Dette begrunner deltakeren videre med:

”Det har erfaringer som andre har gjort som jeg har lest om, som kan gjøre at en lesesvak elev kan få litt problemer med ord eller en stopp i flyten fordi at plutselig er snakk om en helt ny ting som man ikke forstår med en gang. Så detter dem ut litt på en måte. Det har jo litt med det om hva som er lette lesetekster”

Med lette lesetekster fremheves konsonantopphopninger som tidligere nevnt, lange ord og et vanskelig tema som er vanskelig å følge. Også at det skal være grammatisk riktig, med stor bokstav og punktum, og setninger i kolonner så det ikke ser så mye ut. Deltaker 2 forteller videre om et spesifikt lesehefte som er bygd opp av bokstaver, for eksempel T og O, så korte stavelser med to bokstaver som TO og TI. Disse er nonord for å trene på avkodingen. Deretter følger en tekst med de innlærte bokstavene som er meningsfull. På denne måten fokuserer deltakeren på både avkoding og forståelse, som er like viktig for leseprosessen (Hoover & Gough, 1990). Deltaker 3 bruker også nonord i sin undervisning, som brukes for å få en rytme i lesingen og avkodingen.

Utfordringer med utilstrekkelige lærebøker og lagning av eget læremateriale er store. På den ene siden er det mye arbeid til lærerne som kunne vært unngått med flere bøker for å tilpasse undervisningen, men på den andre siden gir mangelen på bøker muligheter for lærerne til å tilpasse undervisningen etter eget læremateriale og tilrettelegge for enkeltelever og til trinnene.

”Vi tilrettelegger for elevene med deres lesenivå... ..og trinn for trinn” (Deltaker 1).

Dette kan sees i sammenheng med Kunnskapsløftet (LK06S, 2006) og prinsippet om tilpasset opplæring hvor tilpasningen kan ligge i å tilpasse lærestoff til elevene etter elevenes forutsetninger og behov. Deltaker 2 vektlegger at det er spesielt med tanke på elever som er litt sen med å lese og som trenger ekstra støtte og individuelle behov. I tilpasningen av lærestoff og utviklingen av læremateriale er det også en styrke at lærerne har god kjennskap til lulesamisk språk. Dette er en nødvendighet for å kunne både undervise i lulesamisk og for å lage bøker på lulesamisk. Det skal trekkes fram at lærerne viser en stor vilje og mot til å gi elevene den undervisningen de skal ha i samisk, og har stort mot for å lære elevene lulesamisk til tross for utfordringer de møter. Bevaring av lulesamisk språk står sentralt i arbeidet med å videreføre språkkunnskaper i lulesamisk til elevene.

5.3.3 Stavelser

I noen av de lulesamiske lesebøkene som deltakerne bruker er lesetekstene delt opp i stavelser. De fleste ord i teksten er delt opp med strek mellom stavelsene. Om dette forteller deltaker 2:

”Ja har litt problemer med det at det er delt opp så mye i stavelser, der alle ordene, leseordene, pluss hele teksten er delt opp i stavelser... ..Ser kompleks ut. Det ser sånn at man har tenkt at det skal se lett ut men det ser ikke lett ut”.

Deltakeren sier at for lesesvake elever vil det nok ha en effekt.

”Ja er vel det som er meningen at man skal kunne lese de tekstene enklere og de ordene enklere. Men når man ser enkeltord som er delt opp eller en stavelse, så kan det kanskje være bedre. Men når du får en tekst hvor alle ordene fra tostavelser og opp til flerstavelserord er delt med strek, så blir jo ikke teksten.. det er jo ikke sånn en tekst ser ut”.

Å bruke stavelser i leseopplæringen har vært brukt som et steg i leseprosessen før elevene blir helordslesere (Iversen, Otnes & Solem, 2007). Også i læreplanen for lulesamisk som førstespråk trekkes stavelsene frem og er et kompetansemål for skriftlig kommunikasjon etter 2. trinn: *“Trekke lyder sammen til ord og dele ord i stavelser”* (LK06S, 2013). Videre vektlegger deltakeren at for det muntlige vil være relevant og nyttig å for eksempel klappe stavelser for å bli gjort oppmerksom på og øve på at ord kan deles opp. Men for det skriftlige derimot i bøker er deltakeren mer usikker på om det fungerer for elevene. Om dette har sin rette funksjon, kan diskuteres. Også deltaker 1 trekker frem at lesing med stavelser kan gjøre

at elever stopper opp med strekene, men at den er fin til svake lesere. Deltaker 3 forteller dette om stavelser:

”Det er sånn at du har et minne. Unger som er i begynneropplæringen de har vanskelig for å huske lange ord. De har lettere for å huske stavelser. Lettere å huske hop-pe enn hoppe når de skal lese for de bruker så mye energi på å avkode, å få flyten”.

Deltakeren sier videre at i løpet av andre klasse så er man ferdig med å lese og trene med stavelser, som samsvarer med utviklingen mot å bli en ortografisk leser og få en automatisert helordavkodning (Høien & Lundberg, 2012). En kan tenke at stavelseslesing har ulik funksjon etter hvilket språk en leser på. I lulesamisk er glidevokaler en kort vokallyd som oppstår mellom første og andre stavelse (Spiik, 1989). Om hvordan denne leses når en deler et ord opp i stavelser med en strek, mener deltaker 2 at elevene som regel hører at det skal være glidevokal. Deltakerens erfaring tilsier også at de ikke har vanskeligheter med å lese litt konsonantopphopninger, men at det blir for mye noen ganger.

”De stopper ikke opp om det står rgg midt i ordet. De leser rett, og hører at det skal være barggo med glidevokal. Men det er jo spesielt med tanke på lesesvake at man skal dele opp ordet i barg-go. Så den første stavelsen slutter jo på to konsonanter. Om det skal lette lesingen, er vel ikke helt sagt” (Deltaker 2).

Videre sier deltakeren at en stavelse skal begynne på en konsonant, som samsvarer med Kulbrandstad (1999) som hevder at en stavelse har en vokal eller diftong i kjernen, med konsonanter foran eller bak.

”Men i samisk ser jeg at noen stavelser begynner med to konsonanter. Du kan ikke dele áddjá”.

Áddjá (bestefar) deles mellom de to d-ene, ád-dja. Ifølge deltaker 2 blir ikke dette optimalt. Dj er som sagt en lyd i samisk (Spiik, 1989). Og dele ad med dj gjør at den første d i første stavelse blir en ren d, mens den egentlig er en tilhørende til i dj. Et annet ord som blir satt fokus på er áhttje (pappa). Her er stammekonsonantene httj, som deles áht-tje. Også her er tj en lyd. Deltakeren sier videre om ordene áddja og áhttje at:

”så det blir litt vanskelig at de ordene der skal bli enklere hvis man setter en strek mellom de”.

Å trene med stavelser er en sentralt pedagogisk metode for å styrke den morfologiske bevissthet (Haugstad, 2010). Ved å jobbe med stavelser som heller er oppdelt etter morfemer enn stavelser, hvor hver stavelse ikke har en mening, kan elevene få innsikt i hvordan ord

bygges opp og består av morfemer. Morfemer har i motsetning til stavelser et innhold som kan gi mening for elevene.

5.3.4 Kartlegging og evaluering

I tillegg til mangel på lærebøker i undervisningen, så finnes det heller ikke mye kartleggingsmateriale på lulesamisk. I lesing og regning er det kartleggingsprøver på lulesamisk. Disse blir tatt opp av deltakerne som eneste kartleggingsmateriale som er oversatt til lulesamisk. Før dette kom forteller deltaker 1:

”Vi har prøvd å lage egne tester. Så kjører vi jo de norske testene selvfølgelig. Så får man en liten pekepinn på det”

De norske prøvene baserer seg på elever som har norsk som førstespråk og på norske preferanser. Dette blir ikke optimalt da norske prøver kan gi et galt bilde av samiske elevens utvikling og lesing. Men de brukes allikevel for å gi en rettleiding til læreren om elevene har noen vanskeligheter, om det er noen bokstaver som skrives feil eller om det for eksempel er dysleksi en skal være på utkikk etter. De prøvene har deltakerne til eget bruk og til den daglige oppfølging av elevene. I tillegg til de norske og samiske kartleggingsprøvene, evaluerer deltakerne elevene gjennom den daglige undervisning og bruker tester og kartlegginger som de har laget selv.

”Du hører jo dem. Det er jo den daglige lesingen som er det viktigste. Så ser du når de sitter og jobber med det skriftlige, om de har forstått det du har snakket om. Så det blir liksom hele tiden en vurdering om hvor langt de er kommet” (Deltaker 3).

”Vi gjør det underveis i året. Hvis det er bokstaver som ikke sitter så godt, så oppdager vi ganske fort at vi må repetere de eller bruke mer tid på den bokstaven for eksempel”. (Deltaker 1)

Deltaker 1 fremhever også at gjennom å være samiskspråklig blir en bedre rustet til å vurdere og kartlegge de lulesamiske elevene. I forbindelse med bokstavene u og o sier deltakeren det slik:

”Du må ha den samiske bakgrunnen for å forstå at det er derfor de leser do og ikke du. Det kommer av at de har det samiske med seg. Og det er klart, hvis du ikke er samiskspråklig, så skjønner du ikke den, og da blir det egentlig et lite problem”.

Dette kan sees i forhold til Bøyesen (2008a) sin argumentasjon for kartlegging av flerspråklige, og at det er en fordel å kjenne språkene til en elev. På bakgrunn av det vil deltakeren kunne se hvilke problemer eleven har. Som lærer er det også viktig å være

oppmerksom på at elever følger et ulikt løp i leseutviklingen, og på elever som ikke følger normal leseutvikling. Gjennom kartlegging og den daglige evaluering kan en oppdage og avdekke hva eleven mestrer og få en forståelse for elevens utviklingsnivå (Høien & Lundberg, 2012). Dette gir også grunnlag for en god tilpassing av lærestoff og undervisning etter elevenes utviklingsnivå og alder (LK06S, 2006). Ut fra deltakernes beretninger, kommer det frem at behovet for utvikling av kartleggings- og evalueringsmateriale er til stede. Kartleggingsprøver på lulesamisk vil gi en bedre forståelse av elevenes læring og utvikling, og gi grunnlag for en tilpassing av undervisningen.

6. Avslutning

Tema i denne studien er leseopplæring for lulesamiske elever, som får opplæring i og på lulesamisk på skolen, og som lærer å lese på både lulesamisk og norsk. Problemstillingen er følgende:

Hva vektlegger tre lærere i den første leseopplæringen for elever som skal lære å lese på lulesamisk og hvilke utfordringer møter de?

Følgende forskningsspørsmål var også med for å besvare problemstillingen:

Hva må lærerne ta spesielt hensyn til i undervisningen når elevene lærer å lese på både lulesamisk og norsk samtidig?

6.1 Oppsummering

Kategorien ”språkforskjeller og hvordan det påvirker leseopplæringen” legger vekt på at lulesamisk og norsk er to ulike språk som må tas hensyn til i leseopplæringen og som påvirker hvordan elevene leser. Ulike bokstaver og bokstavlyder på lulesamisk og norsk løfter frem hvordan bokstavlydene spiller inn på leseopplæringen. Videre er setningsoppbygging og kunnskap om setninger også sentral for en god leseferdighet. En dominerende norsk tas også i betraktning i leseopplæringen. Lærerens kunnskap om både norsk språk og lulesamisk språk et godt utgangspunkt for å vurdere elevenes lesing og leseutvikling, og det gir også et godt grunnlag for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

I kategorien ”lærerens undervisning” fremheves det hva lærerne vektlegger i leseopplæringen og hvordan de tilrettelegger undervisningen. Bokstavinnlæring og ordforråd gir et bilde av hvordan utvikling av bokstavkunnskap er viktig for en god avkodingsprosess, og hvordan et sterkt ordforråd påvirker forståelsesprosesser. Ordforrådet på lulesamisk blant elevene påvirkes av det norske språkets dominerende stilling, som har videre betydning for leseforståelsen i lulesamisk. Til slutt trekkes det frem at lærerne tilrettelegger undervisningen og undervisningsmateriale til den enkelte elev. Dette samsvarer også med Kunnskapsløftets (LK06S, 2006) prinsipp om tilpasset opplæring.

Den siste kategorien er ”læremateriale og verktøy i undervisningen”, og omhandler utfordringer med leseopplæringen som samisklærerne møter i undervisningen. Mangelen på lærebøker ligger til grunn for at lærerne må utvikle eget materiale gjennom å oversette og tilpasse fra norske læreverk eller å lage eget materiale. Lærerne har kun lesebøker på lulesamisk i selve faget samisk og det er ikke alle trinn som har bøker. I de lulesamiske lesebøkene som ble brukt, var ordene delt opp i stavelser og ble kritisert av deltakerne. Til

slutt kom det også frem at det finnes lite kartleggingsmateriale på lulesamisk. Deltakerne bruker de få som finnes, men deltakernes daglige evaluering av elevenes lesekompetanse er sentralt for å avdekke mulige problemer som elever kan ha og for å kunne tilpasse undervisningen deretter.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Lærernes kunnskaper om lulesamiske og norske språkenes oppbygging gir et godt utgangspunkt for deres undervisning, vurdering og kartlegging av elevenes leseferdigheter, og for videre tilrettelegging deretter. Små klasser gir også muligheter for tilpassing av leseopplæringen, og lærerne gir oppgaver etter elevenes nivå og mestringsbehov. Elevene får opplæring i og på lulesamisk, og det er dette språket lærerne bruker. Det norske språket dominerer blant elevene, men lærerne arbeider mye med å få elevene til å snakke og bruke mer samisk, og her står både muntlig språktrening og ordforståelse sentralt. Dette er også viktig for bevaring av det samiske språket da de samiske språkene er minoritetsspråk og truet. Mangelen på læreverk i lulesamisk etter LK06S, gjør imidlertid at opplæringen *i og på* samisk blir vanskelig å gjennomføre etter Kunnskapsløftet-samisk siden nesten alle bøker er på norsk uten et fokus på samisk språk og kultur og har påvirkning på elevenes utvikling i lulesamisk språk. For at mangelen på lærebøker ikke skal gå ut over elevenes læring og for lærernes gjennomføring av læreplanen, lager lærerne eget undervisningsmateriale.

Den lulesamiske leseopplæringen står med det i en stilling hvor lærebøker og det norske språkets dominerende posisjon gir et press og utfordringer til læreren. Til tross for utfordringene har lærerne en stor stå-på vilje i sammenheng med å utvikle læremateriale og styrke elevenes lulesamiske språk, og uten viljesterke lærere som jobber fremover mot at elevene skal få den opplæringen på den språket de har krav på, kan situasjonen være en annen. Det er beklagelig hvis en god samiskopplæring avhenger av sterke lærere som gir det lille ekstra for en god språk- og leseopplæring på lulesamisk. Lulesamisk språk står i en stabil stilling i skolen ved at tallet på elever med lulesamisk som både første- og andrespråk holder seg stabilt, og tilgangen på samisklærere er til stede selv om det ikke er mange å velge mellom. På den andre siden står språket i en vanskelig stilling gjennom at lulesamisk er et minoritetsspråk og en følge av det er blant annet at språket blir et ikke-dominant språk blant samtlige elever i skolen.

For spesialpedagogen vil kunnskap om tilpasset leseopplæring for lulesamiske elever være relevant for å kunne tilrettelegge for en god undervisning som tar hensyn til elevenes tospråklige kompetanse, og det vil også være sentralt for å forebygge lese- og skrivevansker hos samiskspråklige elever. I denne studien har jeg som spesialpedagog fått innblikk i hvordan lærerne underviser elever som lærer å lese på lulesamisk og norsk, og utfordringer som vanskeliggjør undervisningen og hvordan lærere takler dette. Jeg har også fått et bilde av lærernes synspunkter og erfaringer i arbeidet med leseopplæringen, og en dypere forståelse av leseopplæringens utfordringer og hvor viktig samiskopplæringen er.

Det er lite forskning omkring lulesamisk språk, opplæring og lesing. Etter mine funn om lærerens undervisning og hva som vektlegges i samiskopplæringen knyttet til språk og lesing, kan videre undersøkelser omkring elevenes lesekompetanse innen lulesamisk være et aktuelt prosjekt. Slik forskning kan også avdekke eventuelle språklige utfordringer hos elevene, og hvordan elevenes språkferdigheter i norsk og lulesamisk har innvirkning på elevenes leseprosess og leseferdigheter. Gjennom denne kunnskapen kan en få et bedre bilde av hvordan man kan tilpasse undervisningen ytterligere.

7. Litteraturliste

- Baal, L. (2002). *Språklig bevissthet og første leseopplæring på nordsamisk*. (Hovedoppgave, Universitetet i Oslo) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bråten, I. (2008). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (red.) *Leseforståelse*. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis. (s. 45-82) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bøyesen, L. (2008a). Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. *Dyslexi - aktuelt om läs- och skrivsvårigheter, nr. 4*.
- Bøyesen, L. (2008b). Flerspråklighet og lese og skrivevansker. I L. Bjar (red.). *Det er språket som bestemmer!: Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 308-332). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeberg, E. (2012) *Flere språk - flere muligheter: flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge.
- Gáldu (2006). The sami - one people in four countries. *The Sámi People – a Handbook*. Hentet 29.05.2015 fra http://www.galdu.org/govat/doc/eng_sami.pdf.
- Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese- og skriveopplæring. Praktisk/teoretisk innføring*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive - lese - skrive: begynneropplæring i norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoover, W. A & Gough, B. G (1990). The simple view of reading. *Reading and writing, 2*, 127-160.
- Husby, O. & Kløve, M. H. (2004). *Andrespråksfonologi. Teori og metodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2007). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. (1999). *Språkets mønstre. Grammatiske begrep og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). Leseopplæring for grunnskoleelever fra språklige minoriteter. I I. Austad (red.). *Mening i tekst*. (s. 93-109). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyster, S. (2011). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal.
- Lyster, S.-A. H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring og R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 341- 370). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- LK06S. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet – samisk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LK06S. (2013). *Læreplan i samisk som førstespråk*. Hentet 22.05.2015 fra <http://www.udir.no/kl06/SFS1-04/Hele/>.

- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 18.05.2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>.
- Monsrud, M.-B. (2013). Hvordan tilrettelegge for utviklingen av ordforråd. I K.Bjerkan, M-B. Monsrud og A. C. Thurmann-Moe (red.). *Ordforråd hos flerspråklige elever*. (s. 129-152). Oslo: Gyldendal.
- NESH (red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 15.06.2014 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordgård, T. (1998a). Morfologi. I T. Norgård (1998). *Innføring i språkvitenskap*. (s. 24-60). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordgård, T. (1998b). Syntaks. I T. Norgård (1998). *Innføring i språkvitenskap*. (s. 132-200). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 25.05.2015 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>.
- Samisk høgskole (2012). *Samiske tall forteller 5 – kommentert samisk statistikk 2012*. Rapport, 1. Kautokeino: Samisk høgskole.
- Solstad, K. J., Nygaard, V. & Solstad, M. (2012a) *Kunnskapsløftet 2006 – samisk. Mot en likeverdig skole?* NF-rapport, 1. Bodø: Nordlandsforskning.
- Solstad, K. J., Balto, A. M V., Nygaard, V., Josefsen, V. & Solstad, M. (2012b). *Samisk språkundørsøkelse 2012*. NF-rapport, 7. Bodø: Nordlandsforskning.
- Spiik, E. (1989). *Lulesamisk grammatikk*. Luleå: Lulea Alltryck AB.
- St. Meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 28.05.2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- St. Meld. 28 (2007-2008). *Samepolitikken*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Hentet 29.05.2015 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8e1e26b083304fa394b6495db574a060/no/pdfs/stm200720080028000dddpdfs.pdf>.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I K.Bjerkan, M-B. Monsrud og A. C. Thurmann-Moe (red.). *Ordforråd hos flerspråklige elever*. (s. 63-86). Oslo: Gyldendal.
- Todal, J. (2006). Vilkår for utvikling av nasjonale prøver i lesing og skriving på samisk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 404-414.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (2003). *Language Vitality and Endangerment*. Document presentert på the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages. Paris.
- Øzerk, K. (2008). Opplæring av samene, nasjonale minoriteter og språklige minoriteter siden 1970-tallet. I C. W. Beck og S. E. Vestre (red.) *Skolen i aftenlandet?: artikkelsamling med ukorrekte innfallsvinkler* (s. 83-99). Oslo: Didakta Norsk Forlag.

- Øzerk, K. (1998). *Læring i fellesskap – en pedagogisk mulighet i arbeidet med tospråklighet*. Kautokeino: Samisk Utdanningsråd.
- Øzerk, K. (1992). *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Haslum: Oris Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

- Hvor lenge har du jobbet på skolen?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du undervist samiske elever i samisk?
 - Har du alltid jobbet på småtrinnet?

Organisering

- Hvordan organiseres samiskopplæringen på skolen?
- Hvor lenge har skolen undervist i og på samisk?
- Hvor mange elever har samisk som førstespråk?
- Hvordan organiseres samiskopplæringen i denne klassen?

Språk

- Kan du fortelle litt om hvilke språk elevene snakker hjemme?
- Hvilket språk opplever du at elevene bruker mest på skolen?
- Møter du på noen utfordringer knyttet til elevenes språkkompetanse i samisk på skolen?

Leseopplæring

- Hva forstår du med begrepet lesing?
- Hvordan arbeider dere med elevenes avkodingsferdigheter og leseforståelse?
- Hvordan forgår bokstavinnlæringen?
- Hvordan arbeides det med elevenes ordforråd?
- Hva legger du i begrepet språklig bevissthet?
 - Hvordan arbeider dere med å utvikle elevenes språklige bevissthet?
- Hvordan tilrettelegger dere leseopplæringen i samisk for den enkelte elev eller en gruppe?
- Får elevene opplæring i lesing både i samisk og norsk fra de begynner på skolen?
- Er det noen spesielle utfordringer med leseopplæringen i samisk?

Metode

- I hvilken grad brukes norsk som støtte i undervisningen?
- Kan du fortelle litt om hvilke aktiviteter dere bruker i leseundervisningen?
- Kan du beskrive hvilke lesestrategier dere legger vekt på å lære elevene?
- Hvilke(n) leseopplæringsmetode(er) bruker dere i leseopplæringen?
 - Syns du den/de fungerer? Hvis ikke, hva mener du kan endres/gjøres?
- Hvilke ressurser og lærebøker bruker dere i leseopplæringen?
 - Hvordan fungerer det med disse bøkene i leseopplæringen? Bøkene bra?
- Opplever du at det er utfordringer med ressurser og lærebøker i leseundervisningen?

Kartlegging

- Kan du beskrive hvordan dere kartlegger elevenes leseferdigheter?
 - Hvilke undersøkelser bruker dere?
- Hvordan evaluerer dere elevenes leseferdigheter underveis i året?
- Kartlegger dere elevenes språkferdigheter i samisk på noen måte?

Til slutt:

- Kan du fortelle om det er noe du synes er spesielt viktig med leseopplæringen i samisk?
- Hvordan mener du barnas samiskferdigheter har utviklet seg fra 15-20 år tilbake og fram til i dag? Har du noen erfaringer du vil trekke frem?
 - Og i skolen generelt?
- Er det noe mer du vil tilføye?

Vedlegg 2

Informasjon om forskningsprosjektet

Jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU. I denne forbindelsen skal jeg skrive masteroppgave som omhandler begynneropplæringen i lesing for samiske elever. Videre vil jeg også se på leseprosessen og leseutviklingen hos lulesamiske elever. Sentralt i dette er elevenes tospråklige utvikling. Min overordnede problemstilling er som følger: *Hvordan tilrettelegger en lærer den første leseopplæringen for elever som skal lære å lese på lulesamisk?*

Jeg skal gjøre en kvalitativ undersøkelse der jeg ønsker å intervju en lærer om hennes undervisning i lesing på 1.trinn. Jeg vil i tillegg gjennomføre observasjoner i samisktimene til læreren. Under intervjuene vil det bli brukt båndopptaker, og under observasjonene vil jeg skrive notater. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Opplysninger som kommer frem vil behandles konfidensielt og informanter vil bli anonymisert. Lydopptak og notater vil bli slettet ved prosjektets slutt (1/6/2015). Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, og informantene kan når som helst trekke seg uten å oppgi grunn.

Jeg håper du finner dette interessant, og at du vil delta i mitt forskningsprosjekt.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Min veileder er Ragnheidur Karlsdottir ved Pedagogisk institutt, NTNU. For ytterlige spørsmål, ta kontakt med meg på e-post: siri.rahka@gmail.com eller på mobil: 91793003.

Med vennlig hilsen

Siri Nystø Ráhka

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonen om forskningsprosjektet og blitt kjent med studiens hensikt, og ønsker herved å delta i studien.

Jeg har forstått at deltakelsen er anonymisert og at lydopptak og notater vil bli slettet ved prosjektets slutt. Jeg forstår også at deltakelsen er frivillig og at jeg kan trekke meg når som helst underveis i prosjektet uten å oppgi grunn.

.....
Dato

.....
Deltakerens signatur

Vedlegg 4

Æjgádjida / Til foreldre

Diedo dutkamprosjevta birra

Mån lav láhkámin masterav sierrapedagogihkan NTNUn ja galgav tjállet masterdahkamusáv álggoláhkámáhpadime birra julevsáme oahppijda. Mån tjalmostav áhpaddje áhpadimvuogijt.

Dán aktijvuodan galgav guoradallat gáktu áhpaddje hiebat láhkámáhpadimev mánájskávlán. Mån galgav áhpaddjev ságádahttet, ja duodden galgav váksjot gáktu áhpaddje áhpat sámegieltijmajn. Dát galggá dáhpáduvvat 6. ja 7. vahkon. Oahppe e galga gæhttaluvvat jali guoradaláduvvat juokkirak láhkáj. Mån tjalmostav áhpaddjev ja suv áhpadimvuogijt láhkámáhpadusán.

Divna diedo oassálasste ja skávlå birra namáduhtaduvvij ja giehtadaláduvvi áskeldis láhkáj. Dássju studænnta ja bagádalle bessi diedojt vuojnnet, ja galgav sjallit diedojt prosjevta hæjton (1.6.2015).

Prosjækta le diededuvvam dutkama persávnnsuodjalimeoahhtsáj, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Muv bagádalle le Ragnheidur Karlsdottir Pedagogihkalasj instituhtan, NTNU. Jus dujna li gatjálvisá, diededa munji e-pástan: siri.rahka@gmail.com, jali mobiltelefonnán: 91793003.

Jus nágin e sidá mánná galggá oassálasstet, diededa munji.

Varrudagáj

Siri Nystø Ráhka

Informasjon om forskningsprosjekt

Jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved NTNU og holder på å skrive masteroppgave om begynneropplæringen i lesing for lulesamiske elever. Sentralt er lærerens metoder i undervisningen.

I denne sammenheng vil jeg gjøre en undersøkelse om hvordan en lærer tilrettelegger undervisningen i lesing i småskolen. Jeg skal intervju en lærer, og ønsker i tillegg å observere lærerens undervisning i samisktimene. Dette vil foregå i uke 6 og 7. Elevene vil ikke bli testet eller kartlagt på noe vis, fokuset mitt vil kun være på læreren og hennes metoder i leseopplæringen.

Alle opplysninger om deltakere og skole vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene, og de vil bli slettet ved prosjektets slutt (1.6.2014).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Min veileder er Ragnheidur Karlsdottir ved Pedagogisk institutt, NTNU. For ytterlige spørsmål, ta kontakt med meg på e-post: siri.rahka@gmail.com eller på mobil: 91793003.

Dersom noen ikke ønsker at deres barn skal delta, gi beskjed til meg.

Med vennlig hilsen

Siri Nystø Ráhka

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ragnheidur Karlsdóttir
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.01.2015

Vår ref: 41243 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41243	<i>Begynneropplæring i lesing for samiske elever</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ragnheidur Karlsdóttir</i>
<i>Student</i>	<i>Siri Rahka</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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