

SAMISK OPPLÆRING UNDER LK06-SAMISK

Analyse av læreplan og tidlige tiltak for implementering

av

**Karl Jan Solstad (Red.)
Mikkel Bongo
Leif Eriksen
Sidsel Germeten
Britt Kramvig
Kitt Lyngsnes
Vigdis Nygaard**

NF-rapport nr. 3/2009

ISBN-nr.: 978-82-7321-577-2

ISSN-nr.: 0805-4460

REFERANSESIDE

- Rapporten kan også bestilles via nf@nforsk.no

Tittel: Samisk opplæring under LK06-Samisk. Analyse av læreplan og tidlige tiltak for implementering.	Offentlig tilgjengelig: Ja	NF-rapport nr.: 3/2009
	ISBN nr. 978-82-7321-577-2	ISSN 0805-4460
	Ant. sider og bilag: 168	Dato: Mars 2009
Forfattere: Karl Jan Solstad (red.), Mikkel Bongo, Leif Eriksen, Sidsel Germeten, Britt Kramvig, Kitt Lyngsnes, Vigdis Nygaard	Prosjektansvarlig (sign): Karl Jan Solstad	
	Forskningsleder: Willy Lichtwarck	
Prosjekt: Evaluering av Kunnskapsløftet 2006 – Samisk.	Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet.	
	Oppdragsgivers referanse Annette Qvam	
Sammendrag: Dette er den første delrapport fra prosjektet. Rapporten gir først en bred historisk og samfunnsfaglig gjennomgang av situasjonen for samisk skole, blant annet for å få fram hvor ulike vilkåra for implementering av en samisk læreplan er. Den andre hoveddelen av rapporten gir på grunnlag av intervju og dokumentstudier en første analyse av hvordan ulike aktører har lyktes med tilrettelegging og implementering av Kunnskapsløftet Samisk. Det blir lagt et <i>governance</i> -perspektiv på dette analysearbeidet. Endelig gir rapporten en analyse av selve Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 Samisk. Dette blir gjort med utgangspunkt i generelle læreplanteorier og gjennom sammenlikninger med L97S og den parallelle norske planen (LK06).	Emneord Læreplan, samisk skole, skolehistorie, urfolk, rettigheter, forvaltning, tospråklighet, lærebøker	
	Keywords Curriculum, Sami education, history of education, indigeneous people, rights, public administration, bilingualism, textbooks	
Andre rapporter innenfor samme forskningsprosjekt/program ved Nordlandsforskning	Salgspris NOK 150,-	

Nordlandsforskning utgir tre skriftserier, rapporter, arbeidsnotat og artikler/foredrag. Rapporter er hovedrapport for et avsluttet prosjekt, eller et avgrenset tema. Arbeidsnotat kan være foreløpige resultater fra prosjekter, statusrapporter og mindre utredninger og notat. Artikkel/foredragsserien kan inneholde foredrag, seminarpaper, artikler og innlegg som ikke er underlagt copyright rettigheter.

FORORD

Det arbeid som no blir lagt fram, er første delrapport frå prosjektet ”Evaluering av Kunnskapsløftet 2006 – Samisk” som igjen er eitt av prosjekta innan Utdanningsdirektoratet sitt program for evaluering av Kunnskapsløftet 2006.

Gjennomføringa av prosjektet skjer i eit samarbeid mellom ikkje mindre enn fire ulike fagmiljø; Nordlandsforskning i Bodø som ansvarleg prosjekt-koordinator, Norut Tromsø, Norut Alta og Høgskolen i Finnmark, òg lokalisert til Alta. Sidan oppstarten av prosjektet hausten 2007 har heile ni personar vore involverte i prosjektarbeidet. Den rapporten som no ligg føre, er skriva av Mikkel Bongo, Leif Eriksen og Sidsel Germeten ved Høgskolen i Finnmark, Vigdis Nygaard ved Norut Alta, Britt Kramvig ved Norut Tromsø og Kitt Lyngsnes og Karl Jan Solstad ved Nordlandsforskning. I tillegg har Anne Sofie Skogvold ved Nordlandsforskning stått for viktig koordinering.

Som bakgrunn for prosjektet, og som perspektiv på skole- og opplæring for samisk barn og ungdom, gir rapporten først ein gjennomgang av utviklinga frå dei første skoletiltaka ved Thomas von Westen tidleg på 1700-talet fram til dagens akseptering av samar som urfolk med rett til skole på eigne premisser. Etter nokre kommentar til den metodiske tilnærminga for denne evalueringa blir det i to større kapittel gjort greie for våre funn så langt i arbeidet. Det første av desse to kapitla ser på korleis nyare styringsstruktur og skoleeigarane si noko friare stilling har slege ut i forhold til å setje reforma ut i livet. Her blir det òg sett på effekten av ulike andre verkemiddel enn sjølve læreplanen for å fremje arbeidet for eit betre, meir likeverdig skoletilbod for samane i landet. Rapportens tredje hovudkapittel innleiar med å følgje dei første spora til samisk innhald i norske læreplanar fram til dei eigne samiske læreplanane i 1997 og no i 2006. Det blir så gjort greie for karakteristiske drag ved den nye planen, mellom anna ved samanlikningar med den samiske læreplanen frå 1997 og med den nye norske planen, før kapitlet til slutt går litt nærmare inn på fagplanane for dei to faga som vårt prosjekt særleg skal sjå på, nemleg samisk og samfunnsfag.

Vi vil takke alle informantar som har vore villige til å stille opp for intervju og samtalar i ein ofte kanskje alt for travel kvardag. Vi håpar at rapporten til gjengjeld vil kunne vere til litt hjelp og inspirasjon for alle dei som arbeider for ein best mogleg skole for samiske elevar og for dei samiske folkegruppene.

Bodø/Tromsø/Alta mars 2009

INNHOOLD

FORORD	1
SAMANDRAG	5
SUMMARY	10
1. BAKGRUNN - PERSPEKTIV - MÅL	15
1.1 INNLEIINGDE KOMMENTAR TIL EVALUERINGSARBEIDET	15
1.2 LIKEVERD OG LIKEVERDIG SKOLE	19
1.3 HISTORISK TILBAKEBLIKK - NORSK SKOLE FOR SAMISKE BARN	21
1.4 VIKTIGE DRIVKREFTER BAK FORNORSKINGSPOLITIKKEN	24
1.4.1 Nasjonal reising.....	24
1.4.2 Tryggleikspolitiske omsyn.....	25
1.4.3 Sosialdarwinisme.....	25
1.5 NYE TANKAR OM LIKEVERD OG SKOLE FOR MINORITETAR ETTER ANDRE VERDSKRIGEN	27
1.6 SAMISK LÆREPLAN - MANIFESTASJON AV EIT URFOLKS RETT TIL UTDANNING.....	32
1.7 UTFORMING OG IMPLEMENTERING AV SAMISK LÆREPLAN – SÆRLEGE UTFORDRINGAR	35
1.8 KORT SKISSERING AV EVALUERINGSPROSJEKTET	36
1.9 DEN VIDARE FRAMSTILLING.....	40
2. FORSKNINGSTILNÆRMING	41
2.1 INNLEDNING	41
2.2 EVALUERING AV EN SKOLEREFORM	42
2.3 KJENNETEGN VED DEN SAMISKE FORSKNINGSKONTEKSTEN.....	43
2.4 PLANLAGT DATAINNSAMLING	45
2.5 STATUS I DATAINNSAMLINGEN MARS 2009.....	46
2.6 INTERVJU SOM INTERSUBJEKTIVE KUNNSKAPSGENERERENDE PROSESSER	48
2.7 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	50
3. IMPLEMENTERING AV LÆREPLAN FOR KUNNSKAPSLØFTET 2006 – SAMISK (LK06S) SETT FRA FORVALTNINGSNIVÅET	52
3.1 MÅLSETNING.....	52
3.2 SAMETINGETS ROLLE.....	52
3.3 TEORETISKE REFLEKSJONER OM STYRING	55
3.4 GRUNNLEGGENDE INTENSJONER MED KUNNSKAPSLØFTET	57
3.5 ERFARINGER FRA INNFORINGEN AV LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN 1997 SAMISK - L97S	58
3.6 ERFARINGER FRA TILRETTELEGGING FOR IMPLEMENTERING AV LK06S	61
3.6.1 Fylkesmannens rolle	61

3.6.2 Skoleeiers rolle	69
Styret for de samiske videregående skolene.....	69
Regionalt nivå i forhold til de videregående skolene	72
Erfaringer fra kommunalt nivå innenfor forvaltningsområdet	76
Erfaringer fra kommuner utenfor det samiske forvaltningsområdet.....	85
3.7 OPPSUMMERING	92
4. LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2006 SAMISK (LK06S) – EN ANALYSE	94
4.1 ET HISTORISK TILBAKEBLIKK PÅ SAMISK I LÆREPLANER	94
4.1.1 De første sporene til samisk i norske læreplaner.....	94
4.1.2 Mønsterplan fra 1974 (M74)	97
4.1.3 Mønsterplan fra 1987 (M87)	99
4.1.4 Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997 Samisk (L97S)	100
4.1.5 Samisk i gymnas og videregående opplæring.....	103
4.1.6 Skolereformen av 1994 (R94).....	105
4.2 KUNNSKAPSLØFTET SAMISK (LK06S).....	108
4.2.1 Hva er den aktuelle læreplanssituasjonen i Norge?.....	108
4.2.2 Hvilke verktøy har vi til rådighet i en slik læreplananalyse?	109
4.2.3 Hva kjennetegner det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet?	112
Den generelle læreplanen.....	113
Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet – Samisk	115
Den samiske læringsplakaten	116
Læreplaner for fag i Kunnskapsløftet.....	119
4.2.4 Hva er forsterket i forhold til tilpasset opplæring og elevmedvirkning med reformen LK06 -S?.....	126
Om tilpasset opplæring	126
Om Programfag til valg/Udanningsvalg	128
Om 25 % lokalt innholdsvalg.....	128
Prosjekt til fordypning	129
4.2.5 Kunnskapsløftets variasjoner gjennom lokale læreplaner.....	130
4.3 LIKHETER OG FORSKJELLER MELLOM LK06S OG LK06.	131
4.4 OM PLANENE FOR SAMFUNNSFAG OG SAMISK SOM FØRSTESPRÅK.	132
4.5 LÆREMIDDELSITUASJON	139
4.6 NASJONALE FØRINGER.....	140
5. OPPSUMMERING	142
5.1 INNLEIING.....	142
5.2 FRÅ NORSK-DANSK MISJON TIL SAMISK OPPLÆRING	143
5.3 INNFØRING AV LK06S – AKTØRAR, ROLLER OG VERKEMIDDEL	146
5.4 LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET SAMISK – EIN FØRSTE ANALYSE.....	154
REFERANSAR.....	159

SAMANDRAG

Det overordna mål for prosjektet *Evaluering av Kunnskapsløftet 2006 – Samisk* er å finne ut om og i kor stor grad Kunnskapsløftet Samisk er til hjelp i arbeidet for likeverdig skole og opplæring for dei samiske folkegruppene i landet. Arbeidet er organisert i tre dels overlappende delprosjekt. Delprosjekt 1 konsentrerer seg om dei førebuingane som er gjort på ulike nivå for å leggje til rette for reforma, medan Delprosjekt 2 har i oppgåve å vurdere korleis og i kva grad dei ulike verkemidla, utanom sjølve læreplanen, har vore styrande for implementering av Kunnskapsløftet Samisk. Delprosjekt 3 tar for seg sjølve Læreplanen for Kunnskapsløftet Samisk (LK06S). Korleis blir planen tolka og set ut i livet av lærarane? I denne samanhengen høyrer det òg med å vurdere sjølve læreplanen.

Denne første rapporten frå prosjektet dekkjer tre tematiske område. For det første blir det i eit innleiingskapittel gitt ein brei historisk gjennomgang av norsk skolepolitikk overfor dei samiske folkegruppene frå dei første skoletiltaka på 1700-talet fram til dagens samiske læreplanar. Etter eit kort metodekapittel blir så dei tidlege funna i forhold til prosessen omkring implementeringa av Kunnskapsløftet Samisk lagt fram i eit større kapittel som presenterer empiri frå delprosjekta 1 og 2. Det tredje og siste hovudtemaet for denne første rapporteringa frå prosjektet gjeld Delprosjekt 3. Det dreiar seg først og fremst om ein analyse av sjølve læreplanen LK06S.

Historisk tilbakeblikk er viktig. For det første gjev det eit bakteppe for dei tiltaka som vi i dag ser for tilrettelegging av skole og opplæring for samiske elevgrupper. Vidare har ein slik rekapitulasjon vore nødvendig for utvikling av problemstillingar for denne evalueringa og ikkje minst for etter kvart å kunne tolke dei ulike reaksjonane som ein samisk læreplan, og tiltak for gjennomføring av denne, blir møtt med i ulike miljø, samiske som norske.

Likeverd og *likeverdig* er nye som omgrep i styringsdokument for skole og opplæring i Noreg. Likeverdsprinsippet inneber ikkje eit likt tilbod til alle, men eit tilbod som er *likeverdig* ved at opplæringa tar utgangspunkt der barna og dei unge står, noko som krev både *individuell tilpassing* og *lokalt mangfald*. Eit slikt ideal om ”likeverd” er i dag allment akseptert som rettesnor for skoletilbodet i landet

vårt. Men lenge var det slik at samane skulle tvingast inn i majoritetssamfunnets skole utan annan tilpassing enn bruk av samisk som hjelpespråk når dette var ”uomgjængelig fornodent”.

Ein viktig grunn for ei slik haldning var det synet som lenge rådde, at samisk religion, språk og kultur i det heile stod på eit lågare utviklingsnivå enn tilsvarande for majoriteten. Ei slik tolking fekk fram til midt på 1900-talet støtte frå den såkalla sosialdarwinismen. Vidare var det for ein ung og veik nasjon som Noreg viktig å gjere ”gode nordmenn” av samar og kvenar for å styrkje nasjonalkjensla og markere grensene nord i landet.

Mot slutten av 1900-talet kom viktige internasjonale konvensjonar om urfolk sine rettar og nasjonalstatane sine plikter overfor slike folk. Generell aksept av samane som urfolk bana veg for viktige samiske institusjonar som Sametinget og Samisk høgskole og for eigne samiske læreplanar med L97S som den første for grunnskolen og LK06S som den første for heile det 13-årige skolelaupet.

Denne oppvurdering av samisk språk og kultur som ulik, men likeverdig med, den norske, braut med haldningar og oppfatningar som hadde rådd grunnen over svært lang tid. Endringar av slike haldningar skjer ikkje over natta, verken når det gjeld samar sin oppfatning av eigen kultur og eige språk eller av majoritetsbefolkninga sine vurderingar av samane og det samiske. Dette er forhold som kan verker inn så vel på val og utforming av tiltak som på reaksjonane på slike tiltak.

Jamvel om samane er aksepterte som *eitt* urfolk, dreiar det seg om dels svært ulike undergrupper med omsyn til busetting, næringsgrunnlag, språk og grad av assimilering i den norske majoritetskulturen. Dessutan blir det forvaltningsmessig operert med to kommunetypar, dei samiske forvaltningskommunane og så dei mange andre kommunane som det òg bur samar i. Alt dette er med på å komplisere omgrep som ’samisk’ og ’samisk skole’, og får konsekvensar for implementering, gjennomføring og evaluering av denne skolen.

Det andre tema som rapporten dekkjer, er sjølv ramma for implementeringa av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 Samisk (LK06S). Korleis har rollefordelinga og samspelet vore mellom dei sentrale, regionale og lokale aktørane under den førebuande fase for innføring av den nye læreplanen og i den tidlege

implementeringsfasen? Innanfor dette temaet har vi òg i nokon mon sett på kva andre verkemiddel utanom sjølve læreplanen - som lærebøker, kompetansetiltak og lokalt planarbeid – har hatt å seie for å få sett det nye læreplanverket ut i livet. Det empiriske grunnlaget for behandlinga av dette temaet er, forutan omfattande dokumentstudiar, semi-strukturerte intervju og samtalar med strategiske representantar for relevante institusjonar og organisasjonar.

Ansvar for implementeringa av LK06S kviler på tre ulike instansar; Sametinget med mellom anna ansvar for samiske læreplanar, fylkesmennene med tilsyns- og rettleiingsansvar overfor skoleeigarane som skal setje skoletilbodet ut livet. Grunna dette mangfald av aktørar, dels med noko overlappande oppgåver og styringsrett, har vi valt å leggje eit *governance*-perspektiv ("samstyrings-") på studiet av implementeringsprosessane.

Sametinget rapporterer om fleire uheldige forhold ved Kunnskapsløftet Samisk som sein avklaring av mandat, kompetansestrid med Utdanningsdirektoratet, for kort tid mellom ferdig plan og implementering, og rettleiingsoppgåver overfor skoledrivarane utan å ha instruksjonsrett.

Gjennom sine omfattande tilskotts-, tilsyns- og rettleiingsoppgåver har fylkesmennene registrert at beredskapen i kommunane for å stette rettane til samisk opplæring er dårlegare di lenger unna ein kjem dei tradisjonelle samiske busettingsområda. Mykje av samiskundervisninga utanfor forvaltningskommunane skjer gjennom fjernundervisning. Behovet for rettleiing overfor kommunane er her stort. Det blir innan fylkesmannsetaten dels sett på som problematisk at sentrale mål, visjonar og signal ikkje er tydelege nok og med det tolka ulikt med ulik praksis i kommunane som resultat.

Fylkesmennene i Finnmark, Troms og Nordland driv eit omfattande nettverksarbeid om temaet samisk opplæring, både horisontalt og vertikalt. Med sine mange oppgåver og roller blir fylkesmannen sentral i forhold til perspektivet om styring gjennom *governance*-prinsippet, noko som vil bli følgd opp i det vidare evalueringsarbeidet.

Dei tre nordnorske fylkeskommunane tar som skoleeigarar for vidaregåande opplæring oppgåvene i forhold til samiskopplæring på alvor. Medan dei aktuelle

finnmarksskolane har samisklærarar, går mykje av undervisninga ved skolar i Troms og Nordland som fjernundervisning frå Nordreisa vidaregåande skole. Tilskottsordninga blir dels sett på som eit problem. Eit anna problem er fråfall, særleg i Finnmark og særleg for elevar på yrkesfag.

Når det gjeld skoleeigarar for grunnskolen, femnar våre kasus om tre kommunar innan det samiske forvaltningsområdet, Karasjok, Tysfjord og Snåsa, og to utanfor, nemleg Alta og Tromsø. Forholda er svært ulike frå nordsamiske Karasjok til Tysfjord (lulesamisk) og Snåsa (sørsamisk) som begge er nye forvaltingskommunar og der dei samiske elevane er i klar minoritet, særleg i Snåsa. I desse to kommunane blir det vurdert som vanskeleg å møte ambisjonen om funksjonelt tospråklege elevar sidan samisk står svakt som heime- og daglegspråk.

I dei to store kommunane Alta og Tromsø utanfor det samiske forvaltningsområdet er det opplæring i samisk ved mange skolar og for mange elevar. I Alta er det lærarar ved dei enkelte skolane som står for undervisninga. Med få elevar og få timar for samisklæraren ved den enkelte skole, blir kompetansesituasjonen sårbar. Det blir gjort forsøk med samarbeid om samiskopplæringa mellom nærliggjande skolar. I Tromsø blir samiskopplæringa koordinert gjennom ein av skolane, medan opplæringa ved dei fleste andre skolane skjer ved omreisande lærar. Systemet verkar, men er krevjande med omsyn til koordinering. Det blir peika på ugunstige refusjonsordningar for kommunar utanfor forvaltningsområdet.

Det tredje temaet for denne rapporten er ei første evaluering av sjølve læreplanen. Eitt utgangspunkt for evaluering av LK06S er konklusjonen på evalueringa av L97S: Gode intensjonar, men liten realisme i forhold til vilkåra for gjennomføring. Vil LK06S kome heldigare ut? Analysane av LK06S baserer seg både på generelle modellar for læreplananalysar og på jamføringar av LK06S med sin forgjengar L97S og med den parallelle ”norske” planen LK06 basert på innhaldsanalysar av dei aktuelle læreplanane.

Den generelle delen av læreplanen, som er ført uendra vidare frå L97 og læreplanen for vidaregåande opplæring frå 1994 (R94), er identisk for LK06S og LK06, men for LK06S ligg den føre både på norsk og på samisk. Berre på éin stad i denne delen er det spesifikk referanse til det samiske. *Prinsipper for opplæringa i Kunnskapsløftet – Samisk* (PFO-S), som er vesentleg nedkorta i forhold til L97

(men ikkje jamført med R94 som heilt mangla denne delen), er stort sett ikkje anna enn presiseringar av Opplæringslova og av moment i den generelle delen av planen. *Læringsplakaten*, som er del av PSO-S, er identisk med den norske med unntak av eit første punkt som strekar under at opplæringa skal skje med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv.

Med unntak av faga *samisk* og *duodji* skil heller ikkje planane for dei enkelte faga i LK06S seg særleg ut frå dei tilsvarande i LK06. I vårt evalueringsarbeid fokuserer vi på *samisk* og *samfunnsfag samisk*. Samisk som førstespråk, då med dei tre variantane nord-, lule- og sørsamisk, er i prinsippet å oppfatte som ein parallell til norsk i LK06. Planen gir stort rom for lokale val. Samfunnsfagsplanen i LK06S strekar under *Sapmi* som overnasjonalt omgrep og på faget si identitetsskapande rolle gjennom vekt på samisk kultur og samspel med lokale samiske samfunn. Det blir oppgåva for det vidare evalueringsarbeidet å finne ut i kva grad, og under kva for vilkår, skolane maktar å gjennomføre intensjonane så vel i læreplanen under eitt som i planane for dei to faga som evalueringa særleg skal sjå på.

SUMMARY

The principal aim of this evaluation of the implementation of the *2006 National Curriculum – Sami* (LK06S) is to determine the degree to which this new curriculum is helpful in the struggle for an equitable education for the various Sami groups in Norway. The evaluation is organized in three partly overlapping subprojects. Subproject 1 focuses on the preparations being made at different levels to pave the way for the curriculum reform, whereas Subproject 2 seeks to trace the impact of the various initiatives that are being taken to support the implementation of LK06S. Subproject 3 concentrates on the curriculum as such. How is LK06S interpreted and implemented by the teachers? An analysis of the actual curriculum document makes up a part of this subproject.

As the first report within this evaluation project, emphasis is given to provide a background to the current reform. The first part of the report, therefore, offers a broad outline of the history of Sami education since the first missionary school initiatives in the early 1700s up to the present days' Sami curricula. Second, provisional findings related to subprojects 1 and 2 are presented together in one chapter, whereas materials related to Subproject 3 make up the final part of this report.

A historical review is important. It provides a necessary background to understand the present day notion of a *Sami* education for Sami children and youngsters. Such a recapitulation has also been important for the detailed planning of this evaluation and, not the least, for our subsequent interpretations of the various reactions both Samis and other Norwegians to the Sami curriculum and the measures taken for its implementation.

Equity and *equitable* are new concepts in official documents guiding Norwegian education. The principle of equity does not imply equality or sameness in the education provision for all children, but rather an education which recognizes the actual characteristics of the children and young people, thus demanding *individual adaptation* as well as *local diversification*. The ideal of "equity", now generally accepted as a guiding rule, stands in stark contrast to the long standing praxis of forcing the education of the majority population on the Sami people with no other

modification than allowing the use of Sami as a supportive language for the youngest pupils when absolutely necessary.

An important precondition for such attitudes and praxis was the generally held belief among the majority population that the Sami religion, language and culture generally were inferior to those of the majority. Up to the mid 1900s this view also gained support from the social Darwinism. Furthermore, for a young and weak nation as Norway it was important to make “good Norwegians” of the Samis in order to strengthen national awareness and to safeguard the national borders in the very north of the country.

Towards the end of the 1900s weighty international conventions appeared stating the rights of indigenous peoples and the commitments on behalf of the national governments for fulfilling such obligations. The general acceptance in Norway of the Samis as an indigenous people paved the way for such institutions as the Sami Parliament and the Sami College as well as for specific Sami curricula, the first one for compulsory schooling in 1997 and then the LK06S for the 13 years of schooling including primary, lower and higher secondary education.

This upgrading of Sami language and culture as different from, but of equal value to (equitable with), those of the Norwegian majority population, made a brake with views and attitudes generally held among ethnic Norwegians and Samis alike over several hundred years. Changing such deeply rooted attitudes is not done overnight, neither regarding the ethnic Norwegians nor concerning the Samis perceptions of their own language and culture. Such deep set attitudes may influence the choice of measures and actions as well as reactions to them.

Although the Samis are accepted as *one* indigenous people, the Norwegian Samis consists of a number of subgroups according to geographical location, occupational structure, language and degree of assimilation into the Norwegian majority culture. Also formally the Samis belong to two types of municipalities. The majority of the Samis live in eight municipalities legally defined as Sami administered municipalities (Sami municipalities). A large minority, however, belongs to other municipalities. This kind of circumstances complicates such notions as “Sami” and “Sami school”, and most certainly influences the implementation and evaluation of such a school.

The second theme covered by this report, is the frame of implementation of LK06S. How has the division of labour been between the various agencies and levels involved in the preparation and early implementation of the curricular reform? The provision of new text books, the measures taken for competence building and possible curriculum planning at municipal and county level are other aspects that will be dealt with. The findings presented are based on document studies as well as on semi-structured interviews and conversations with strategic representatives for relevant institutions and organizations.

The responsibility for implementing the reform rests with three different agencies; the Sami Parliament, among other things being in charge of developing the Sami curriculum plans, the *fylkesmann* (chief state level representative at county level) which has an advisory and control function towards the municipalities and counties, the two agencies which actually run the primary and secondary schools respectively. This picture of several agencies having partly overlapping roles and responsibilities has caused the choice of a *governance* perspective on the study of the implementation processes.

The *fylkesmann*, who is also in charge of granting extra money for the Sami education, has noticed that the readiness among the municipalities and the counties for meeting the rights for an education according to the Sami curriculum (LK06S), is inversely proportional to the distance from the Sami core areas. The Sami language instruction outside the Sami municipalities is largely provided through distance education. There is a considerable need for advice and guidance among the non-Sami municipalities, especially those in southern part of the country incidentally having Sami pupils. The *fylkesmann* also notices that the central level aims, visions and signals are not always delivered in such a way that different interpretations, and thus also different praxis, are avoided.

The *fylkesmenn*, especially the ones of Finnmark, Troms and Nordland, are engaged in extensive networking on the theme of Sami education, horizontally as well as vertically. With his many responsibilities and roles the *fylkesmann* institution is central in the perspective of management according to the principle of *governance*, a perspective which will be followed up during the evaluation work ahead.

At the level of compulsory education altogether five cases were chosen, three within the group of “Sami municipalities” and two outside this group. The conditions from the one to the other of the “Sami municipalities” are very different from the North-sami Karasjok with a predominantly Sami population to the municipalities of Tysfjord (Lule-sami) and Snåsa (South-sami), which have both recently been defined as “Sami municipalities” and which, especially in the case of Snåsa, have Sami minority populations in the midst of Norwegian populations. In these latter municipalities it is seen as difficult to meet the ambition of the LK06S of developing among the pupils functionally bilingualism as the Sami language has a poor standing in the homes and the local communities.

The two municipalities included in this study which are not “Sami municipalities” are Alta and Tromsø. In these two big municipalities Sami education is provided in many schools and includes many pupils. In Alta each of these schools generally have a few Sami pupils. At each school one teacher has the responsibility for all the Sami teaching. This makes the provision quite vulnerable which is why cooperation between neighbouring schools to safeguard the provision is now being tried out. In the municipality of Tromsø the Sami education provision is coordinated by one of the schools, which also carry out the teaching in the other schools as visiting teachers. The system functions satisfactory, but is demanding in terms of coordination. Both of these municipalities claim that the arrangements for governmental refunding of the extra costs incurred by the Sami education provision are insufficient for municipalities not defined as “Sami municipalities”.

The third theme for the present report is an initial evaluation of the Sami curriculum as such. One point of departure for the evaluation of LK06S is the conclusion made by the researchers evaluating the previous Sami curriculum from 1997: Good intentions, but realism in terms of the conditions for implementing the curriculum is lacking. Will the LK06S fare any better? The evaluation is based on general models for curricular analyses and includes comparisons between LK06S and its predecessor from 1997 as well as the contemporary LK06 (the ordinary Norwegian 2006 curriculum).

The general part of the curriculum, which is unchanged from the previous 1997 curriculum, is identical for the LK06 and LK06S. There is only one specific reference to Sami issues in this part of the curriculum. The second part of the

curriculum, *Principles for Sami Education* (PSE), has been substantially shortened as compared with the previous plan. It does not comprise much more than specifications of points stated in the Education Act (1998) or made in the just mentioned general part of the curriculum. The principles stated as an introduction of the PSE are identical with those of the Norwegian version, except for one additional first point which underlines that the education provided shall be firmly based in Sami language, culture and community life.

With the exception of the subjects of *Sami* and *Duodji* (Sami art and craft) the various subject curricula do not differ much from those of LK06. We are in our evaluation focusing on *Sami* and *social science*. Sami as a first language, including the three Sami sub-languages of North-, Lule- and South-sami, are in principle seen as being parallel to the subject of Norwegian in LK06. The plan offers substantial room for local adaptations. The social science plan of LK06S emphasizes *Sapmi* as the whole Sami territory across Norway, Sweden, Finland and Russia and the role of the subject in developing a Sami identity through Sami culture and through the school working together with the local Sami community. Important tasks for the continuing evaluation work will be to determine the degree to which, and under what conditions, the schools are able to meet the intentions of the Sami curriculum as a whole, as well as those of the two subjects we are particularly concerned with for this evaluation.

1. BAKGRUNN - PERSPEKTIV - MÅL

Karl Jan Solstad

1.1 INNLEIIANDE KOMMENTAR TIL EVALUERINGSARBEIDET

Det overordna perspektivet for denne evalueringa er idéen om likeverdig skole. Som urfolk, ”etnisk gruppe” og minoritet har dei samiske folkegruppene innan det norske samfunn rett til ein likeverdig skole og ei likeverdig opplæring med basis i eigen kulturell og etnisk bakgrunn. Denne intensjonen er også sjølve grunnlaget for at det med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997 for første gong kom ein eigen samisk læreplan (L97 Samisk), og at det no med Kunnskapsløftet også blir eit Kunnskapsløftet Samisk for det 13-årige skoleløpet. Sånn sett blir det grunnleggjande spørsmålet for dette evalueringsarbeidet: Fremjar Kunnskapsløftet Samisk idealet om likeverdig skole og likeverdig opplæring for dei samiske folkegruppene i Noreg?

Sjølvsagt vil eit evalueringsarbeid som dette ikkje kunne gje noko endeleg svar på eit så omfattande og krevjande spørsmål. I tillegg til dei vanskelege avklaringane som knyter seg til kva *likeverdig* skole og opplæring no eigenleg er, er heller ikkje omgrep som *samisk* og *samisk skole* utan vidare eintydige. Språkleg blir det i dag formelt operert med to variantar i tillegg til nordsamisk som den klart største gruppa, nemleg lulesamisk og sørsamisk. For alle desse gruppene finnest det alle grader av assimilering inn mot den språkleg og etnisk ”norske” folkesetnaden som dei samiske folkegruppene inngår i eller grensar opp til. Så kjem det reint formelle skiljet mellom samar innanfor og utanfor dei no i alt åtte samiske forvaltningskommunane; fem i Finnmark (nordsamisk) og ein i kvart av fylka Troms (nordsamisk), Nordland (lulesamisk) og Nord-Trøndelag (sørsamisk). Det er ikkje vanskeleg å sjå at ei evaluering av korleis ein samisk læreplan blir implementert og verkar overfor ei så samansett gruppe som ”samar i Noreg”, og som attpåtil er å finne i svært ulike administrative og geografiske kontekstar, må bli komplisert og utfordrande.

Har så ei forskningsbasert evaluering som det vi her siktar mot, noko for seg i det heile? Kan vi gjennom eit systematisk evalueringsarbeid i eit så komplisert felt som

det her dreiar seg om, vente oss resultat som kan hjelpe det nasjonale samfunn, samiske institusjonar, skoleeigarar og lærarar i arbeidet for ein meir likeverdig samisk skole? Om vi ventar oss presise forskingsresultat som gir klare utsegner om korleis tiltak verkar eller ikkje verkar, eller om kva for konkrete åtgjerder som må setjast inn for at måloppnåinga skal bli betre, vil truleg svaret måtte bli ”nei”.

Eit visst måtehald i forventningane til kva som kan kome ut av evalueringsarbeid, om det måtte vere aldri så godt ut frå kvalitative krav til god forskning, er elles ikkje mykje ulikt det som gjeld skoleforskning eller pedagogisk forskning generelt. Vi kan nok seie at den type evalueringsforskning som det her dreiar seg om, svarar til den karakteristikk som den britiske skolefilosofen John Wilson (1972: 7) ein gong gav av (empirisk) pedagogisk forskning generelt, nemleg at ho ”characteristically [is] normative in the simple sense that it is not just research in what is the case, but research in how to make what is the case more like what ought to be the case”. Men, igjen, dei som ut frå slik forskning ventar seg presise tilvisingar om kva for tiltak, teknikkar eller materielle nyvinningar som skal til for å gjere skolen betre, vil måtte bli skuffa. Som Halsey (1972) formulerte seg, det forkinga kan gje, ”is an aid to intelligent decision-making, not a substitute for it”. Med det svært så komplekse forskingsfeltet som vi i dette evalueringsarbeidet har å gjere med, er det særleg viktig å ha denne typen reservasjonar i friskt minne. Likevel, vi har tru på at evalueringsarbeidet vil vere til hjelp for å gjere gode, intelligente val i det vidare arbeidet for meir likeverdige skole- og utdanningstilbod for den samiske folkesetnaden i landet.

Denne aktuelle evalueringsoppgåva er spesiell. Det gjeld implementering av ein nasjonal læreplanvariant eller reform særskild utarbeidd for ein kulturell og språkleg minoritet, i dette tilfelle eit urfolk. Meir vanleg har det vore at pedagogisk forskning eller evalueringsarbeid overfor minoritetar har dreidd seg om å studere konsekvensane av at generelle nasjonale læreplanar og skolesystem blir implementerte overfor urfolksgrupper som indianarar og inuittar i Nord-Amerika (Wax *et al.* 1964, Barnardt 1974) eller samer i Norge (Hoëm 1968, 1976, Håland 1977, Øzerk 1996). Etter som dette med ein eigen læreplan for dei samiske folkegruppene er nytt (med L97S) i Noreg, og eineståande i Norden, og ettersom vi ikkje har kunna identifisere tilsvarende opplegg i andre land, ligg det ikkje føre mykje evalueringsforskning som er direkte parallelt til det arbeid som vi no er i gang med.

Det vi står igjen med, er først og fremst evalueringa av L97S innan Program for evaluering av Reform 97 under Noregs forskingsråd (Hirvonen, red. 2004, Hirvonen og Keskitalo 2004, Todal 2004). I tillegg blei det gjennomført ei mindre omfattande evaluering av eit utviklingsarbeid med sikte på å leggje til rette for L97S overfor enkeltelevar eller smågrupper av sørsamiske elevar ved elles ”norske” skolar (Nilsen og Solstad 2002, Rønning 2005). Vidare er det for den samiske forvaltningskommunen Kåfjord i Troms gjennomført ei evaluering av verknader av tre samepolitiske tiltak for samfunnsutviklinga i kommunen. Dei aktuelle tiltaka var samelovens språkreglar (gjort gjeldande for Kåfjord frå 1992), Samisk utviklingsfond (gjort gjeldande for heile Kåfjord kommune i 1998) og, i vår samanheng viktigast, den første samiske læreplanen (L97S) (Pedersen og Høgmo 2004). Ei masteroppgåve ved Universitetet i Tromsø tar for seg utviklinga innan skole og oppvekst i Tysfjord kommune etter at kommunen blei ein del av forvaltningsområdet for samisk språk og etter implementering av Kunnskapsløftet Samisk (Skoglund Sæter 2008). Vi vil trekke vekslar på alle desse arbeida der dei naturleg fell inn i forhold til våre problemstillingar.

No er det sjølvsagt ikkje slik at berre den forskinga som gjeld implementering av samiske læreplanar for samar i Noreg, er relevant og interessant for eit evalueringsarbeid som dette. I utgangspunktet kan all forskning som gjeld endring og endringsstrategiar i skolen (og mange andre organisasjonar) kunne vere relevant for nærverande evaluering. Vi har i tidlegare arbeid (Solstad 1997) gått gjennom ein omfattande litteratur på dette feltet. Ein noko nedslåande hovudkonklusjon på grunnlag av ein slik gjennomgang av tidlegare forskning over planlagde endringar i skolens arbeid kan vi formulere slik: Nye reformer, nye lovar, nye læreplanar, nytt undervisningsmateriell, nye kompetansehevingsprogram etc. som er utvikla og sett ut i livet for å fremme, helst sikre, bestemte praksisendringar og resultatforbetringar i skolen, gir i regelen ingen garanti for at dei ønska endringane i praksisfeltet skjer, og iallfall ikkje at dei skjer overalt i praksisfeltet, eller i den grad det etter intensjonane var ønskeleg.

Det er nok ofte slik Galton (1995: 20) peikar på i ei evaluering av reformstrevet i Storbritannia etter innføringa av nasjonale læreplanar i 1988 at ”... *within teaching there is a tendency to resist making changes to existing classroom practice when it appears to be working moderately well*”. Røynsler både frå endringsstudiar innan organisasjonar generelt (Røvik 1998), og meir spesielt innan skoleutvikling, har

dessutan vist at jamvel om krav til ny praksis ikkje blir direkte avvist, så kan dei bli møtt med ulike strategiar for, iallfall delvis, å vri seg unna. Fullan (1991: 28) snakkar i denne samanheng om at endringane blir "... *symbolic rather than real*", som når aktiv læring og undersøkende undervisning degenererer til rein sysselsetting av elevar, eller til prosjektarbeid prega av kaos og rot og av at læraren har abdisert frå rolla som tilretteleggjar for elevane si læring (Rønning 2004).

Trass i den noko pessimistiske generaliseringa ovanfor ut frå tidlegare endringsforskning, er biletet ikkje berre negativt. Det *skjer* utvikling i skolen, iallfall for nokre skolar eller delar av praksisfeltet, og aktive tiltak for å fremme slik utvikling *er* viktige. Ei oppfølgjande evaluering av utviklinga av grunnskolen i Nordland etter M87 og etter ulike nasjonale utviklingsarbeid og etterutdannings-tiltak på 1980-talet for å få til endringar i skolen som organisasjon, kan vere illustrerande. Mellom dei om lag 300 skolane som undersøkinga femna om, var det svært stor spreining med omsyn til i kva grad dei ulike einingane hadde tatt inn over seg nye intensjonar, signal og tilrådingar. Medan nokre skolar hadde følgd opp og implementert mest alt av det nye, var det meste som før ved andre skolar. Det var skolemiljø med ein sterk og samlande skolekultur som hadde tatt opp i seg grunngevingane for og intensjonane i det nye, som òg best hadde makta å utvikle sin organisasjon i samsvar med nye krav og tilrådingar. Systematiske og koordinerte innsatsar frå skoleeigar (kommunenivået) og frå overkommunale støtteapparat syntest å ha ein del å seie for at ein slik utviklingsfremjande skolekultur skulle utviklast ved den enkelte skole. (Solstad 1997.)

I vårt evalueringsarbeid vil det vere viktig å avdekke kva for vilkår må vere stetta for at Kunnskapsløftet Samisk skal ha størst mogleg sjanse for å få gjennomslag overfor svært så ulike samiske elevgrupper. Det gjeld forhold knytt til det enkelte klasserom og skole, til den enkelte skoleeigar og til relevante styrings-, tilretteleggings- og støtteapparat på fylkesnivå eller på nasjonalt nivå. Eit kritisk blick på dei ulike elementa i sjølve Kunnskapsløftet Samisk, inklusive sjølve læreplanen, er også viktig. Har planen fått eit innhald og ei utforming som er i samsvar med overordna intensjonar og nasjonale krav og lovnader om ein likeverdig skole for dei samiske folkegruppene?

Vi skal vidare i innleiingskapitlet til denne første rapporten frå evalueringsprosjektet i neste punkt kommentere noko nærmare omgrepsparet likeverd og

likeverdig skole. Så skal vi ta eit historisk tilbakeblikk for å forstå korfor vi måtte kome mot slutten av det 20. hundreåret før omgrep som ”samisk læreplan” og ”samisk skole” kunne få gjennomslag i det norske samfunn. I denne prosessen har òg internasjonale straumdrag og avtaleverk vore avgjerande. Vi har fått overnasjonale konvensjonar om urfolk som både formulerer kva særlege rettar slike grupper har overfor nasjonalstatane, og kva for særlege plikter statane har overfor denne typen minoritetar. Vi vil gjere greie for korleis Noreg har svara på desse internasjonale utfordringane, og kanskje til og med vore det landet som har gått føre og lengst i å gjere det. Dei særlege utfordringane knytte til samane som ei svært samansett gruppe, vil òg bli kommenterte før vi skissere sjølve prosjektmodellen og gjer greie for dei val og prioriteringar som er gjort for denne undervegsrapporten.

1.2 LIKEVERD OG LIKEVERDIG SKOLE

I formålsparagrafen til opplæringsloven frå 1998 for grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (§1-2) står det at skolen ”... skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling...”. Dette er første gongen omgrep som *likeverd* og *likestilling* er komne inn i sjølve målformuleringa for norsk skole, men tanken om at den eine og same skolen skulle vere for alle, er like gammal som idéen om at skole var noko alle i dette landet skulle ha. I ”*Forordning om Skolerne paa Landet i Norge...*” av 1739 heiter det at ”skoleholderen” skal undervise alle barn mellom 7 og 12 år i sin skolekrins det same ”...af hvad Stand og Vilkor de end maatte være” (Dokka 1967: 13).

Sjølv om omgrep som *likeverdig skole* og *tilpassa opplæring* er komne inn så vel i opplæringsloven sin formålsparagraf som i læreplanane (gjort eksplisitt med Mønsterplanen for grunnskolen av 1987, M87), kan omgrepa neppe seiast å ha fått nokon klåre, generelt aksepterte, formelle definisjonar. I St. meld. nr. 28 (1998-99), *Mot rikare mål*, blir einskapsskolen, trekt fram som ein berebjelke i norsk skolepolitikk over lang tid. Her blir òg den nære samanhengen mellom einskapsskole og likeverdig opplæring gjort tydeleg gjennom følgjande forklaring på kva no denne einskapsskolen eigentleg er:

Å gi alle barn – uavhengig av evner og anlegg, økonomisk evne og sosial status, religiøs eller kulturell bakgrunn og geografi – likeverdig og tilpassa

opplæring innanfor eit felles rammeverk, med felles lov og læreplanar. (S. 10 i meldinga.)

I meldinga blir det i tillegg gjeve ein slags implisitt definisjon av likeverd ved at det blir slått fast at

... likeverdsprinsippet er vareteke gjennom føresetnaden om at opplæringa skal tilpassast evner, utviklingsnivå og behov hos den enkelte eleven. Det dreiar seg altså ikkje om å gi eit likt tilbod til alle, men om tilbod som er likeverdige på den måten at dei tek utgangspunkt der barna og dei unge står. Det krev både individuell tilpassing og lokalt mangfald. (Loc. cit.)

Det blir altså gjort eit klårt skilje mellom ”likt tilbod” og ”likeverdige tilbod”. Dette er i skolesamheng ein forholdsvis ny og særskilt viktig distinksjon. I det politiske strevet for å møte idealet om *likeverd* innan ein offentleg teneste som skole og utdanning kan det mest overordna kravet formulerast slik: Sikre ei rettferdig behandling av det enkelte medlem av samfunnet.

Dette kravet kviler på det generelle prinsippet om at eit kvart menneske har same verdi, og såleis same rett til tenester og vern frå samfunnets institusjonar. Det skal òg vere mogleg for alle på lik linje å påverke utviklinga av samfunnet. Eit avgjerande spørsmål i denne samanhengen er om den rettferdige behandlinga best sikrast gjennom så lik som mogleg behandling av individ og grupper, eller om behandlinga, i samsvar med nyare offisielle formuleringar, skal differensierast alt etter særtrekk ved den enkelte person eller gruppe. Denne spørsmålsstillinga har filosofar plundra med heilt sidan Aristoteles peika på at det å behandle ulike likt heller kunne auke skilnadene enn utviske dei. I nyare tid står Rawls’ (1971) bok *A Theory of Justice* fram som ein klassikar når det gjeld drøfting av rasjonalet for likeverd og rettferd. Den politiske filosofen Will Kymlicka (1990: 303) hevdar at Rawls sine tankar om *rettvise* kan samlast i følgjande utsegn:

All social primary goods – liberty and opportunity, income and wealth, and the bases of self-respect – are to be distributed equally unless an unequal distribution of any or all of these goods is to the advantage of the least favoured.

I si avhandling frå 1971 diskuterte Rawls sjølv sine teoriar i forhold til debatten i U.S.A. på denne tida om politiske tiltak for at skole- og utdanning skulle vere like tilgjengeleg for unge frå lågare sosiale lag, og kanskje særleg frå den afroamerikanske og spanskspråklege delen av befolkninga, som for den kvite middelklassen (Coleman *et al.* 1966). Rawls stillar seg kritisk til den form for kompensering der dei uheldig stilte (frå låg sosialgruppe, dårleg utrusta frå naturen si side, med ”gal” hudfarge, ein etnisk minoritet, frå ein liten avsidesliggjande plass etc.) gjennom ulike ekstra ressursallokeringar skal bli hjelpne fram til same skolefaglege prestasjonar og utdanningsnivå som dei meir ”heldig” stilte. Ut frå dette prinsippet aleine vil samfunnet kunne ause ut urimeleg store ressursar for at dei uheldig stilte skal skåre like høgt langs dei same suksesskriteria som dei heldig stilte, noko som likevel ikkje er mogleg, iallfall ikkje utan at det går ut over andre verdiar som òg er sentrale i forhold til rettferd. Her framhevar Rawls verdien av sjølvrespekt, slik det går fram av sitatet nedanfor:

... if not more important [enn å fremje økonomisk effektivitet] is the role of education in enabling a person to enjoy the culture of his society and to take part in its affairs, and in this way to provide for each individual a secure sense of his own worth. (Rawls 1971: 101.)

I vår samanheng, med fokus mot samiske elevar som altså representerer ein nasjonal minoritet, kan dette med sjølvrespekt, eller skal vi seie ein trygg identitet, vere svært relevant. Dette vil gå klart fram av den historiske gjennomgangen som no følgjer.

1.3 HISTORISK TILBAKEBLIKK - NORSK SKOLE FOR SAMISKE BARN

Med tradisjonen tilbake til misjonsskolane på 1700-talet var den offisielle politikken i Noreg heilt fram til om lag 1960 gjennom skolen å sikre samane ein så smertefri som mogleg assimilering i majoritetssamfunnet.

I første omgang var drivkrafta bak skoletiltaka misjonering, det å få dei samiske heidningane til å bli gode kristne slik folket elles var det, eller burde vere det. Skulle slik misjonering lukkast, var det, slik ein såg det under den pietistiske rørsla

tidleg på 1700-talet, viktig at samane, eller finnane som det heitte, kunne orientere seg i den heilage skrift. Dei måtte kunne lese. Med skipinga i 1714 av Misjonskollegiet og noko seinare, i 1720, Det Nordlandske Kirke- og Skolefond, kom det i gang omfattande skoletiltak i dei fire nordlegaste fylka i landet. Såleis var det samane i Noreg som først fekk ein skole for alle, fleire tiår før den nemnde "Forordning om Skolerne paa Landet i Norge" av 1739. Særleg sidan utbygginga av ein allmugeskole ut frå kravet i 1739-forordninga ikkje skaut fart nord i landet før mot slutten av 1700-talet, var det her i store delar av dette hundreåret den samiske ungdomen som best meistra så vel formell kristendomskunnskap som det å lese i bok (Karstensen 1988). Med statleg finansiering frå kongens København, kyrkja som institusjonell forankring og med energisk tilrettelegging av Thomas von Westen og hans disiplar, nådde misjonsskolane fram på brei front slik at det kring 1750 var sameskolar i nærmare 70 % av alle prestegjelda i dei tre nordlegaste fylka. (Tveit 2004, Jensen 2005.)

Sidan det var det religiøse innhaldet i den dansk-norske kulturen som blei sett som aller viktigast å få samane til å ta opp i seg, blei bruk av samisk språk i første omgang vurdert som mest effektivt. Til Thomas von Westen si lærarutdanning i Trondheim frå 1717, Seminarium Scolasticum, blei det derfor rekruttert samar som skulle kvalisere seg til "finneskolemestere". Seinare på 1700- og utetter på 1800-talet var det fleire skifte innan det teologiske leiarskapet for skolen i trua på om det var gjennom samisk som hjelpespråk eller beinveges gjennom norsk (dansk) ein mest effektivt kunne gjere gode nordmenn av samane. Ein gjennomgang av rekrutteringspolitikken til lærarutdanninga for samiske distrikt først ved Seminarium Scolasticum, frå 1752 Seminarium Lapponicum, i Trondheim og seinare ved den første statsdrivne norske lærarutdanning, Trondenes seminar frå 1826 som i 1848 blei flytta til Tromsø, kunne illustrere desse ulike truene. I periodar var det viktig å satse på samisk ungdom som kunne samisk til slik opplærings- og misjonsverksemd for majoritetens religion og kultur elles, i andre norsk ungdom som kunne bli lokka med fri utdanning mot å ta samisk og gjere pliktarbeid i språkblandingsdistrikt etter fullført utdanning, og i atter andre periodar blei det vurdert som best at lærarar for samiske barn ikkje kunne samisk i det heile, som då stipendordninga for norske lærarstudentar som ville lære seg samisk mot å ta plikttjeneste i samiskspråklege distrikt, fell bort i 1904. Ein lærarskole i Alta blei kortliva (1863-1870), ikkje fordi elevtilgangen svikta, men

fordi søkinga frå samisk ungdom var for stor slik at skolen ”fra fornorskningens synspunkt var ... et stort feilgrep” (Dahl 1976: 30-42).

At det norske storsamfunnet ikkje var opptatt av nokon skole på samiske premisser, gav seg òg utslag i andre tiltak på 1800-talet og utetter. ”Finnfondet” frå 1851 skulle fremje det norske språket mellom samar og kvener. Heilt fram til andre verdskrigen kunne lærarar søkje ekstra lønn gjennom dette fondet dersom dei meinte å kunne dokumentere framgangsrikt fornorskingsarbeid (Jensen 2005, Hoëm 2007). Språkinstruksen frå 1880, ofte omtalt som ”fornorskningens Magna Charta”, slo mellom anna fast at lærarane ikkje skulle nytte samisk eller kvensk meir ”end Forholdene gjøre uomgjængeligt fornødent” (Dahl 1976: 67). Formelt var denne instruksjonen gjeldande for skolar og internatdrift heilt fram til 1959. Elles må vi sjå så vel etableringa av eige skoledirektørembete for Finnmark i 1902 og dei statsdrivne skoleinternata, dei første skipa same året, som motiverte ut frå ønsket om effektiv fornorsking av samar og kvener (Reiersen 1915, Meløy 1980).

Utan å gå nærmare inn på dei historiske detaljane, som det elles er gjort greie for mellom anna i dei to nemnde nyare arbeida til Jensen (2005, *Skoleverket og de tre stammers møte*) og Hoëm (2007, *Fra noaidiens verden til forskerens*), kan vi seie at skolen i ein samanhengande periode på godt over 200 år har blitt nytta aktivt som reiskap for det ein kunne kalle norskspråkleg og norskulturelt landnåm. Rett nok hadde den samiske læraren Per Fokstad alt i 1924 sendt til Den parlamentariske skolekommissjonen (1922-27) ”nogen antydninger til forslag til samisk (lappisk) skoleplan...”, men Fokstads arbeid fekk lite å seie utover at framlegget blei tatt inn i Innstilling II frå kommissjonen (Parlamentariske skolekommissjon 1926: 103-108, Eriksen og Niemi 1981). Også andre framstående representantar for samiske interesser gjekk i første halvta av 1900-talet offentleg ut med sterk kritikk av skolens aggressive fornorskingspolitikk, som lærar og stortingsrepresentant Isak Saba og lærar Anders Larsen (Meløy 1982, Niemi og Aarseth 1985, Jensen 2004). Men tilløp til ein annan skolepolitikk overfor samar og kvenar enn den som hadde assimilering av desse folkegruppene inn i det ”norsknorske” kulturfellesskapet som mål, kom ikkje med særleg tyngd før i tida etter andre verdskrigen. Det kunne, slik vi alt har peika på, vere ulike syn på bruk av samisk som hjelpespråk, om det var mest strategisk å rekruttere samar til lærarutdanning eller ikkje, og om sjølve religionsundervisninga kanskje skulle vere på samisk, men målet var heile tida det same – og det ofte òg mellom samiske

skolefolk og talsmenn elles (jfr. Reiersen 1917) – å gjere samar (og kvener) til gode nordmenn så raskt og smertefritt som mogleg.

1.4 VIKTIGE DRIVKREFTER BAK FORNORSKINGSPOLITIKKEN

Korleis kunne og ville ein gå så hardt og konsekvent ut mot kulturen og språket til folkegrupper som i delar av landet faktisk utgjorde fleirtalet av innbyggjarane, og som for samane så avgjort var å rekne som like ”norske” (i tydinga heimehøyrande i Noreg over lang tid) som norsktalande nordmenn? For Finnmark fylke samla var samane i fleirtal fram til midt på 1800-talet, og ved år 1900 utgjorde samane (nærmare 30 %) og kvenane til saman nærmare halvparten av folketalet. Med unntak av byane Hammerfest og Vardø og ein del av dei større fiskeværa var samar og, for delar av Aust-Finnmark, kvenar i majoritet. Mellom anna med støtte i Eriksen og Niemi (1981), Solstad (1984) og Jensen (2004, 2005) kan vi peike på tre viktige forhold; nasjonal reising eller samling, tryggleikspolitiske omsyn og sosialdarwinismen. Desse omsyna kjem då i tillegg til den form for kulturell imperialisme som, slik vi har sett, låg til grunn for dei aller første skoletiltaka, nemleg pietismens og kyrkjjas overtyding om at ”vår” religion, den evangelisk-lutherske kristendommen, stod over den samiske gudstrua der sjamanen eller noaidien representerte prestskapet (Hoëm 2007).

1.4.1 Nasjonal reising

Som sjølvstendig nasjon var Noreg under heile 1800-talet og godt inn i det 20. hundreåret å rekne som ung og veik. Unionstida med Sverige var ein kamp for å markere sjølvstende og likeverd for det norske folk. I historieforsking, litteratur og kunst elles var det om å gjere å få fram og reindyrke det norske. Det galdt å definere og markere grensene og å framstå som eitt, samla folk med ein klar identitet. Forholda lengst nord i landet der dei nasjonale geografiske grensene var utydelege og beint fram ei hindring for tradisjonell næringsverksemd, kunne det vere strategisk å koste under teppet. At det meste av dei samiske busettingane var langt mot nord eller i høgfjellstraktene mot Kjølen, altså langt frå dei økonomiske, politiske og kulturelle tyngdepunkta i landet, gjorde nok elles sitt til at spesielle omsyn til desse gruppene ikkje kom i fremste rekke for ein ung nasjon som kjempa for ein trygg og uavhengig status i Norden og i Europa.

1.4.2 Tryggleikspolitiske omsyn

Dette omsynet kan vel seiast å overlappet noko med det om nasjonal reising ovanfor. For å markere dei nasjonale grensene som blei fastsett mellom Danmark/Noreg og Sverige i 1751 (då Finland enno var under svensk overherredøme), var det viktig å markere at dansk-norsk og seinare norsk jurisdiksjon og kyrkje verkeleg hadde makta og kontrollen. Då var det òg avgjerande at folket *var* norsk i tanke og sinn. Særleg blei dette viktig overfor den kvenske folkesetnaden som voks kraftig frå 1700-talet, i Aust-Finnmark særleg frå 1820-åra (NOU 1985: 14: 32). Mot slutten av 1900-talet var folkesetnaden i Varanger-området meir finsk (altså kvensk) enn norsk; ein by som Vadsø var $\frac{3}{4}$ finsk og for heile Finnmark kom den finskspråklege delen opp i over 20 % (Eriksen 1981). Den såkalla Lapporørsla frå 1920 - 30-åra blei jamvel skulda for å drive agitasjon mellom kvenene for finske territoriale krav. Eit sitat frå boka *Den finske fare* kan tene som konklusjon så vel på dette punktet som på punktet om nasjonal reising ovanfor:

Siktemålet var kulturell og nasjonal enhet, og dermed ble fornorskning av samer og kvener sett på som en forutsetning for at disse gruppene skulle identifisere seg med den norske nasjonalstat. Ideelt sett skulle alle innbyggere dele en felles kultur. Fellesskap i språk, kultur og seder var kjennetegn på nasjonalstaten. (Eriksen og Niemi 1981, s. 371.)

1.4.3 Sosialdarwinisme

Inspirert av Darwins (1859) grensesprengjande verk *On the Origin of Species by Means of Natural Selection*, hevda sosialdarwinismen (men idéen var ifølgje Bullock og Stallybrass 1977: 579 framme før publiseringa av Darwins bok) at evolusjonslæra med prinsippa om "the struggle for existence" og "the survival of the fittest" òg kunne gjerast gjeldande som forklaring på kvalitative ulikskapar mellom samfunn, folkeslag og rasar. Gjennom tidene hadde visse samfunn og visse folkeslag utvikla seg til eit høgare nivå enn andre med omsyn til forhold som religion, kultur og intellektuell kapasitet. Dette var idéar som høvde godt for å rettferdiggjere dei europeiske stormaktene sine tidlegare og samtidige imperialistiske framstøytar overfor, slik ein såg det, lågareståande folkeslag i Amerika, Asia og Afrika. Gjennom erobring og europeisering kunne vi hjelpe desse folkeslaga opp på "vårt" høgare nivå. Og sosialdarwinistisk tankegods kom godt med som ryggdekking for Hitler sin politikk.

Denne typen samfunnsanalyse gjennomsyra langt på veg den norske majoritetsbefolkninga sine haldningar overfor både dei gamle og yngre minoritetane nord i landet, altså samane og kvenane. Det blei i norske vitenskaplege verk med stort alvor og omfattande ”dokumentasjon” halde fram at ”...Nordmændene er de to andre racer [finner, dvs. samar og kvener] overlegne, ogsaa i aandelig henseende synes den norske befolkning at være høit begavet” (Helland 1906: 326). Det kan vere freistande å leggje til endå eit sitat frå eit vitenskapleg verk, denne gongen frå eit norsk antropologisk arbeid på 1930-talet:

Wie es wohl im allgemeinen mit primitiven Menschen der Fall ist, waren unsere Lappen, trotz ihrer kindlichen Neugierde und Freundlichkeit, meistens recht unwillig, sich einer genauen Untersuchung zu unterwerfen, ... (Schreiner 1932: 13).

Med slike haldningar mellom dei lærde, og dei var ikkje mykje annleis innan presteskapet (Holm 1923, NOU 1985: 14: 47) eller mellom sentrale skolepolitikarar som Johannes Steen (Sunnanå 1969), var det heller ikkje rart at denne typen oppfatningar og haldningar til samane, og dels til den kvenske befolkninga, òg dominerte mellom folk flest. Det går til dømes fram av romanar til kjente forfattarar som Jonas Lie, Olav Duun og Regine Norman (Jensen 2005). Som mellom andre Høgmo (1989) og Minde (2003) har peika på, kan det vere grunn til å tru at den diskriminering og underkjenning frå majoritetsbefolkninga som samane var utsette for over lang tid, etter kvart kom til å prege den måten samane sjølve såg på eige språk, eigen kultur, ja på eige menneskeverd.

Om dei skræmmande følgjene av ei ekstremtolking av sosialdarwinismen som nazismen representerte, var avgjerande eller ikkje, i alle fall etter andre verdskrigen kom det etterkvart inn nye syn på våre nasjonale minoritetar og kva for skole- og utdanningstilbod dei burde ha. Så var då òg dei gamle omsyna til nasjonal samling, ei formulering som sjølv sagt var kome i sterk vanry grunna krigen, og til tryggleikspolitikken, mellom anna grunna etableringa av NATO i 1949, ikkje lenger så relevante.

1.5 NYE TANKAR OM LIKEVERD OG SKOLE FOR MINORITETAR ETTER ANDRE VERDSKRIGEN

Alt i 1948 kom det ei viktig innstilling, *Tilråding om samiske skole- og opplysningsspørsmål*, frå Samordningsnemnda for skoleverket nedsett i 1947. Ti år seinare, i 1959, kom det eit nytt departementalt dokument frå "Komité til å utrede samespørsmål" (Samekomitéen) som hadde til oppgåve å gjere framlegg om "konkrete tiltak av økonomisk og kulturell art" til beste for samane. Ikkje lenge etter kom St.meld. nr. 21 (1962-63): *Om kulturelle og økonomiske tiltak av særlig interesse for den samiske befolkning* der tankane frå desse utgreiingane fekk innpass i eit tungt politisk dokument. Det interessante og vesentlege ved desse innstillingane og meldingane er at dei representerte eit klårt brot med den medvetne og aktive assimileringspolitikken som hadde rådd grunnen over lang tid, og då spesielt frå 1880-åra då den nemnde språkinstruksen kom. At denne nyorienteringa i norsk politikk overfor samane ikkje berre var eit blaff og uttrykk for dårleg samvit, vitnar oppnemninga av eit nytt departementalt utval i 1980 om. Dette utvalet kom i 1985 med ei fagleg tung utgreiing om *Samisk kultur og utdanning* (NOU 1985: 14) som mellom anna inneheld ein grundig historisk gjennomgang av norsk nasjonal skole- og kulturpolitikk overfor dei samiske folkegruppene.

Dette brotet med den aktive assimilasjonspolitikken hadde ikkje berre med interne norske forhold å gjere, men må i høg grad sjåast i samanheng med internasjonale straumdrag som gjeld synet på menneskeverd. Det mest autoritative og tungtvegande dokument i denne samanheng er FNs menneskerettserklæring frå 1948. Det mest sentrale i forhold til menneskesyn går fram av den første artikkelen, av dei i alt 30 artiklane i denne fråsegna, som slår fast at:

Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd.

Med ein generell aksept av prinsippet om at alle er frie og fullverdige menneske med rettar, vit og forstand, var det på den internasjonale arena vanskeleg for kolonimaktene lenger å legitimere sine posisjonar i den tredje verda. Innanfor nasjonalstatane var det heller ikkje akseptabelt for majoritetsgrupper å halde fram i rolla som herrefolk. Når det gjeld nasjonale minoritetar med lang historie i

vedkomande land, gjerne lenger enn den til majoritetsbefolkninga, kom det nokre år seinare, i 1957, ein eigen konvensjon i regi av International Labour Organization (ILO). Ifølgje denne konvensjonen får slike minoritetar status som urfolk ("indigeneous people") med særlege rettar, og nasjonalstaten skal ha særlege plikter overfor denne typen minoritetar. Denne ILO-konvensjonen om urfolk og stammefolk i sjølvstendige statar, som blei revidert i 1989 som ILO-konvensjon nr. 169, og ratifisert av Noreg i 1990, har i sin Artikkel 1 i tre punkt identifisert kjenneteikn på kva som no eigenleg er urfolk (her sitert i norsk omsetting frå ein publikasjon frå FN-sambandet):

- *Stammefolk i sjølstendige stater der sosiale, kulturelle og økonomiske forhold skiller dem fra andre deler av det nasjonale felleskap og der deres status heilt eller delvis er regulert av egne skikker, tradisjoner eller av særlige lover eller forskrifter.*
- *Folk i sjølstendige stater som er ansett som opprinnelige fordi de nedstammer fra de folk som bebodde landet eller en geografisk region som landet hører til da erobring eller kolonisering fant sted eller da nåværende statsgrenser blei fastlagt, og som – uansett deres rettslige stilling – har beholdt alle eller noen av sine egne sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner.*
- *Egen-identifisering som urbefolkning eller stammefolk skal være et grunnleggende kriterium for å bestemme hvilke grupper bestemmelsene i denne konvensjonen skal gjelde for.*

Det er med utgangspunkt i denne noko indirekte definisjon av urfolk at samane sin status som urfolk er søkt klargjort av samiske fagfolk som juristen J.B. Henriksen (1996), historikaren O.M. Hætta (1994) og filosofen Nils Oskal (1999). Jamført med den første ILO-konvensjonen om urfolk frå 1957, er det tredje kjenneteiknet i definisjonen ovanfor nytt. I det heile må det seiast å vere ein heller "mjuk" definisjon der kjenneteikna i punkta 1 og 2 er formulerte i relative termar ("heilt eller delvis", "alle eller noen"), i tillegg til at det tredje kjenneteiknet er av reint subjektiv karakter. I alle fall, samane sin status som urfolk er offisielt akseptert i det norske samfunn. Dette gjeld òg dei andre nordiske landa med samisk busetting, jamvel om Finland og Sverige enno ikkje formelt har ratifisert ILO-konvensjonen.

Det har internasjonalt skjedd ei klar utvikling frå den første ILO-konvensjonen om urfolk frå 1957 fram til denne frå 1989. Medan ILO-konvensjonen om urfolk av 1957 (nr. 107) nærmast hadde ein slags verdig assimilasjon i majoritetskulturen som framtidvisjon for urfolk, kanskje meir i tråd med ein mild variant av tradisjonell norsk samepolitikk, strekar 1989-konvensjonen (nr. 169) under urfolkets rett til vidare eksistens i samsvar med *eigne* oppfatningar. Dette går fram av Artikkel 7 med følgjande ordlyd (her referert etter FN-sambandets norske omsetting):

Vedkommende folk skal ha rett til å vedta sine egne prioriteringer for utviklingsprosessen i den grad den angår deres liv, tro, institusjoner, åndelige velvære og de landområder de lever i eller bruker på annen måte, og til så langt som mulig å ha kontroll med sin egen økonomiske, sosiale og kulturelle utvikling. I tillegg skal de delta i utforming, gjennomføring og evaluering av nasjonale og regionale utviklingsplaner og programmer som kan få direkte konsekvenser for dem.

I konvensjonen er det, som nemnd, ikkje berre urfolks *rettar* som blir presiserte, men òg nasjonalstatens *plikter* til å leggje til rette for at desse rettane kan bli praktiserte. Det gjeld å sikre urfolk like gode vilkår for utdanning som majoritetsbefolkninga (Artikkel 26), og til ei gradvis overføring til aktuelle urfolk av ansvar og drift av nødvendige utdanningsprogram (Artikkel 27). Nasjonalstatens økonomiske ansvar i denne samanhengen blir nemnd eksplisitt, slik det går fram av pkt. 3 i denne Artikkel 27:

Dessuten skal myndighetene anerkjenne disse folks rett til å opprette sine egne utdanningsinstitusjoner og utdanningsordninger, forutsatt at disse holder minimumsstandarder som ansvarlig myndighet fastsetter i samråd med disse folk. Rimelige ressurser skal settes av til dette formål.

I tillegg til denne ILO-konvensjonen, har FN ei eiga fråsegn om rettane til urfolk (*United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*), med siste revisjon i 1994. Vi siterer *in extenso* de to artiklane (nr. 14 og 15) som spesielt omhandlar utdanning, og kor både urfolks *rettar* og nasjonalstatens *plikter* blir stadfesta:

Article 14: Indigenous peoples have the right to revitalize, use, develop and transmit to future generations their histories, languages, oral traditions, philosophies, writing systems and literatures, and to designate and retain their own names for communities, places and persons.

States shall take effective measures, whenever any right of indigenous peoples may be threatened, to ensure this right is protected and also to ensure that they can understand and be understood in political, legal and administrative proceedings, whenever necessary through the provision of interpretation or by other appropriate means.

Article 15: Indigenous children have the right to all levels and forms of education of the State. All indigenous peoples also have this right and the right to establish and control their educational systems and institutions and providing education in their own language, in a manner appropriate to their cultural methods of teaching and learning.

Indigenous children living outside their communities have the right to be provided access to education in their own culture and language.

States shall take effective measures to provide appropriate resources for these purposes.

Den norske aksept av samar som urfolk, og med det deira rettar innanfor nasjonalstaten, og nasjonalstaten sine plikter overfor samane, utløyste i 1988 ein tilleggsparagraf i grunnloven, nemleg § 110A, gjerne omtala som Sameparagrafen, med denne ordlyd:

Det paaligger Statens Myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og udvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv.

Samerettsutvalets arbeid som mellom anna førte til skipinga av Sametinget (opna 1989), må vi òg sjå i lys av desse overnasjonale konvensjonane. Innanfor sektorane skole/utdanning er det grunn til å nemne etableringar som Nordisk samisk institutt (1973), Samisk utdanningsråd (1975) og Samisk høyskole (1989).

ILO-konvensjonen har òg ein artikkel (nr. 32) som gjev pålegg til aktuelle regjeringar overfor urfolk busett i område som geografisk femnar om fleire land, slik som samar i Norden:

Regjeringer skal treffe hensiktsmessige tiltak , bl.a. gjennom internasjonale avtaler, for å lette kontakt og samarbeid over statsgrenser, herunder virksomhet på økonomiske, sosiale, kulturelle og miljømessige områder, mellom urbefolkninger og stammefolk [på tvers av landegrensene, vår tilføyning].

Denne artikkelen er særleg relevant for samane på Nordkalotten og for regjeringane i dei tre (fire med Russland) aktuelle landa. Truleg inspirert av desse formuleringane i ILO-konvensjonen, blir det no i nordisk samanheng arbeidd med ein felles *Nordisk samekonvensjon* for landa Finland, Sverige og Noreg. Utkast til ein slik konvensjon låg føre i 2005. Konvensjonen uttaler seg eksplisitt om samane sine språklege rettar (Artikkel 23), om statane sitt ansvar for samisk språk (Artikkel 24) og om samisk utdanning (Artikkel 26) og forskning (Artikkel 27). I ein eigen artikkel (30) blir det presisert at samiske barn og unge har rett til å utøve sin kultur og ta vare på og utvikle sin samiske identitet. Frå den norskspråklege versjonen av utkastet tar vi her med Artikkel 26 om utdanning:

- *Samene i de samiske områdene skal ha mulighet til undervisning i og på det samiske språket.*
- *Samiske barn og samisk ungdom utenfor de samiske områdene skal ha mulighet til undervisning i samisk, men også på samisk i den utstrekning det kan anses rimelig i de enkelte områder. Undervisninga skal i størst mulig utstrekning tilpasses deres bakgrunn.*
- *De nasjonale læreplanene skal utarbeides i samarbeid med sametingene og tilpasses samiske barns og samisk ungdoms kulturelle bakgrunn og behov.*

Jamvel om denne konvensjonen med sine i alt 51 artiklar enno ikkje er formelt vedtatt i dei tre regjeringane, er gjeldande norske offisielle haldningar og tiltak overfor samane som urfolk i samsvar med innhaldet i konvensjonsutkastet.

Samane er eit lite folk og eit folk utan eige territorium, men som er heimehøyrande i fire ulike nasjonalstatar. Av eit samla tal på berre 40 – 70.000 samar, alt etter korleis ein tel, er om lag to tredelar i Noreg og den siste tredelen fordelt på Sverige, Finland og Russland, landa ordna etter storleiken på det samiske innslaget i befolkninga (Samisk institutt 1990: 14). Dette gjer det samiske folk og den samiske kultur svært utsett og sårbar, på same tid som det fell eit særleg ansvar på Noreg, slik det blir peika på i samerettsutvalet si første utgreiing der det heiter:

For det første er hele den samiske kultur i avgjørende grad avhengig av hvilken behandling den får av norske myndigheter. Dersom den samiske kultur ikke får tilstrekkelige levevilkår i Norge, er det høyst tvilsomt om den makter å leve videre i våre naboland. [...] Dette er en kultur som i vesentlig grad står og faller på med de norske myndigheters politikk, og det er den eneste kultur som står i denne stilling (NOU1984:18: 440).

På denne bakgrunn er det særleg viktig at Noreg, slik vi har sett, har løfta omsynet til den samiske folkegruppa inn som ein eigen paragraf i Grunnloven. Denne ”sameparagrafen” må sjåast på som ei prinsippklæring. Av forarbeidet til denne paragrafen går det fram at omgrepa ”Sprog”, ”Kultur” og ”Samfundsliv” skal tolkast vidt slik samerettsutvalet presiserer omgrepet kultur:

Vi taler om kultur som summen av normer, verdier, handlingsmønstre og felles forestillinger i et samfunn. Kultur i denne forstand omfatter levemåter, sed og skikk og religiøse oppfatninger (NOU 1984:438).

Ikkje minst viktig i ein skolesamanheng er samerettsutvalets kommentar til at jamvel om det i Grunnlovens §110A heiter ”Sprog” i eintal, så femnar omgrepet om dei ulike samiske språka eller språkvariantane. At dette i praktisk politikk er svært krevjande, seier seg sjølv.

1.6 SAMISK LÆREPLAN - MANIFESTASJON AV EIT URFOLKS RETT TIL UTDANNING

Det er på bakgrunn av desse internasjonalt forpliktande utsegnene om urfolk og Noregs aksept av desse prinsippa for samane slik det no er nedfelt Grunnlovens ”sameparagraf” av 1988, vi må sjå så vel dei siste presiseringane av samiske rettar i

Opplæringslova av 1998 og, i vår samanheng aller viktigast, dei samiske læreplanane for grunnskolen av 1997 (L97S) og no sist, i 2006, Læreplanen for grunnskolen og vidaregåande opplæring – Kunnskapsløftet Samisk (LK06S).

På papiret iallfall, kan utviklinga på skolesektoren for samane som vi ovanfor her har skissert konturane av, nærmast verke dramatisk. For vel 100 år sidan hadde samane å akseptere majoritetssamfunnets skoletilbod utan særordningar anna enn bruk av samisk som hjelpespråk når, slik vi alt har sitert frå språkinstruksen av 1880, "...Forholdene gjøre det uomgjængeligt fornødent". I dag kan samane krevje ein skole drive ut frå særleg tilpassa læreplanar, og med opplæringsloven i ryggen kan samiske familiar krevje slik opplæring sjølv om dei bur i reint "norske" busettingsområde, fullt i samsvar med prinsippa i den nyss refererte Artikkel 15 i FN sin urfolksdeklarasjon. Formuleringane i Opplæringsloven av 1998 synest nemleg nettopp å vere tilpassa denne Artikkel 15. Etter denne loven (§ 6-2) har elevar som fyller samemanntalets krav til å vere "same" (i Grunnskoleloven av 1969 "med samisk talemål"), om så enkeltvis (tidlegare "minst tre"), rett til undervisning i samisk det same kor i landet dei bur. I "samiske distrikt" (i praksis identisk med samisk forvaltningsområde) har alle elevar, òg elevar som ikkje språkleg eller etnisk er samar, rett til opplæring i og på samisk. Om det er minst ti elevar i ein kommune utanfor samiske distrikt som krev det, er kommunen forplikta til å leggje til rett for opplæring i og på samisk (igjen § 6-2).

Vi har i Noreg, og i ein del andre land, særleg over dei siste 20 – 30 åra, sett ei utvikling frå ein politikk som anten var retta mot det å oppnå smertefri og effektiv assimilering som i Noreg eller segregering *a la* reservatpolitikken i U.S.A og Australia og (den tidlegare) "lapp skal vara lapp"-filosofien i Sverige, til formell likestilling gjennom kulturell pluralisme eller etnisk mangfald. Det kan vere dei som synest at urfolks rettar og nasjonalstatens plikter overfor urfolk går *for* langt. I tillegg til at urfolk slik, i prinsippet, har rett til å utvikle sine eigne ordningar på ulike område og på sine eigne premissar, har samane og andre urfolk ut frå desse internasjonalt aksepterte prinsippklæringane høve til, i den grad dei måtte ønske det, å delta i nasjonalstatens ordinære politiske, kulturelle og institusjonelle liv. Urfolk kan ut frå dette seiast å få *både* i pose og sekk. Om det skulle vere noko i ein slik måte å sjå utviklinga på, så kan det vere god grunn til å minne om at norsk skolepolitikk overfor samane over meir enn 200 år, gjekk ut på å gje samane *verken* i pose eller sekk.

Som så ofte elles er det også her vanskeleg å få samsvar mellom lære og liv. Det kan vere vanskeleg å fylle både posen og sekken. Vi har konstatert den politiske vilje i det norske samfunn til formelt å akseptere rettane til samar som urfolk og til å følgje opp nasjonalstaten sine plikter overfor dette urfolket. Men i kva grad maktar vi å gje den praktiske politikk eit slikt innhald, og å leggje til rette for ei slik gjennomføring av denne politikken, at intensjonane om til dømes ein likeverdig skole for samar på deira premissar faktisk kan verkeleggjerast? Og kor langt er vi villige til å gå når det gjeld å omsetje prinsippa i handling? Diskusjonen og konfliktane omkring samane som urfolk sine rettar til land og vatn, illustrerer denne problemstillinga (Skogøy 1999).

I si evaluering av LK06S sin forgjengar, L97S, karakteriserte Hirvonen og Keskitalo (2004) samisk skole etter L97S som ein ufullendt symfoni. Men til skilnad frå Schuberts kjende og høgt skatta 8. symfoni med berre to av dei til vanleg fire satsane, så var i tilfellet L97S heller ikkje dei to første satsane noko å skryte av. Kanskje med litt fri tolking av Hirvonen og Keskitalo, kan vi seie at sjølv dokumentet L97S, den formelle læreplanen (jfr. Kap. 4 nedanfor), svarar til sats nr. 1 og tilrettelegginga for implementering av denne første samiske læreplanen representerer sats nr. 2. Ingen av desse satsane når ifølgje Hirvonen og Keskitalo på nokon måte opp til Schuberts nivå. Og så manglar altså dei to neste satsane heilt.

LK06S kan vi sjå på som eit forsøk på å gjere ein ny og betre første sats. Vidare kan vi oppfatte dei andre tiltaka innan Kunnskapsløftet Samisk med sikte på å stø opp om implementeringa av sjølv læreplanen som freistnader på òg å gjere noko med andresatsen. Om vi forfølgjer denne metaforen litt til, vil vi kunne sjå på vår evaluering som eit systematisk arbeid for å avgjere om dei nye to første satsane faktisk er blitt betre og om vi i tillegg kan sjå konturane av dei andre to satsane. Då først kan vi seie at samane som urfolk nærmar seg idealet om ein likeverdig skole på sine egne premissar.

1.7 UTFORMING OG IMPLEMENTERING AV SAMISK LÆREPLAN – SÆRLEGE UTFORDRINGAR

Det er altså i Noreg generell aksept for at samane utgjer *eitt* folk som òg er eit urfolk i dette landet og i nabolanda. Korleis skal så skole og opplæring leggjast til rette for dette folket – på dets egne premisser?

Det som har vore typisk for samisk tilpassing og overleving historisk sett, har vore evna til å nytte ut naturressursar i arktiske område der produksjonen per arealeining er svært liten. Her var samane lenge utan eigenleg konkurranse. Dei utvikla ein organisasjons- og materiellstruktur for sine samfunn som bygde på små einingar (*siida*) som opna for stor mobilitet og fleksibilitet slik at ulike naturressursar kunne ”haustast” over store areal og store avstandar. Karakteristisk for slike folkegrupper er at dei i liten grad organiserer seg i store, meir slagkraftige einingar som kan stå mot eventuelt ytre press, anten det måtte vere militært, økonomisk eller kulturell, eller – og helst – i ein eller annan kombinasjon. Med store avstandar og små folkesetnader vil det utan ein samlande organisert overbygning i alle fall vere krevjande over lang tid å halde vedlike kjensla av å vere eitt folk. For samane på Nordkalotten har det å halde oppe ein samlande identitet som eitt folk truleg blitt særleg vanskeleg fordi det ytre presset har vore ulikt både i styrke og innhald, ikkje berre frå den eine nasjonalstaten til den andre, men òg frå området til område innan eitt og same land, ikkje minst i Noreg.

Resultatet har blitt ei fragmentering av det samiske folk i svært ulike grupperingar, ikkje berre med omsyn til geografisk lokalisering, busettingsstruktur og økonomisk tilpassing, men òg i forhold til kultur og språk. Den språklege utviklinga kan illustrere situasjonen. Sidan kontaktane mellom samiske grupper knytte til næringsdrift over lang tid har gått aust-vest (eigenleg innland - kyst), er dialektskilnadene på norsk, svensk og finsk side relativt små, medan avstandane mellom dei nordlegaste og sørlegaste språkvariantane, altså nord- og sørsamisk, er som mellom norsk og islandsk (Hætta 1994: 100).

Å finne det innhald og den tilrettelegging for læring som på best måte representerer det samiske, er under slike vilkår ikkje lett. Kva er felles for ein sørsamisk familie med norsk eller svensk som heimespråk, ein kystsamefamilie i Nord-Noreg med språk og levesett som folk flest i eit kvart anna lokalsamfunn langs kysten, ein

samisk funksjonærfamilie i Kautokeino eller Utsjok, eller ein reindriftsfamilie i det samiske kjerneområdet i Finnmark? Ikkje har dei eit felles språk, om dei så måtte snakke samisk, livsgrunnlaget er svært ulikt og dei er å finne i alle busettingstypar over store delar av landet.

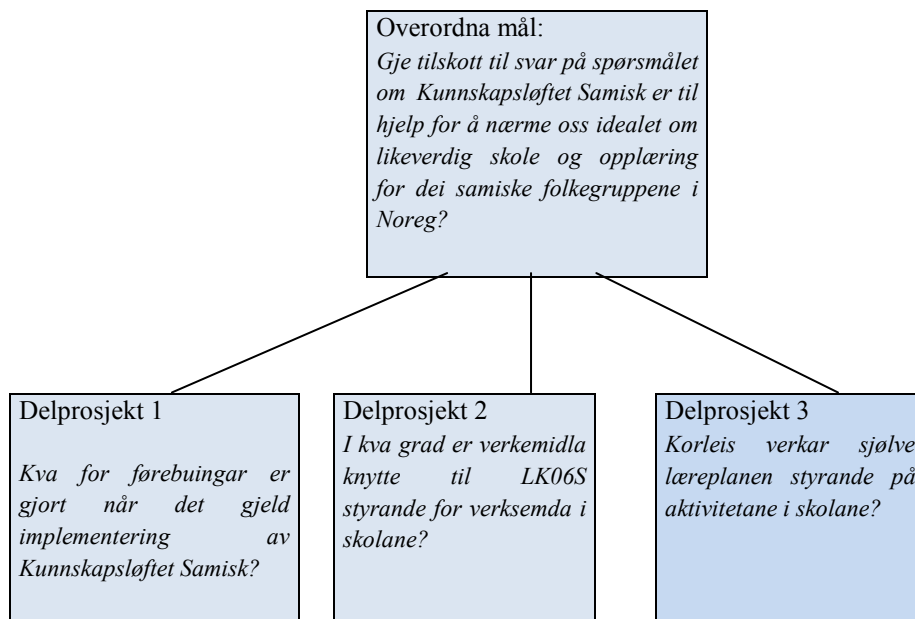
No må det leggjast til at den typen spørsmål som vi her har reist, kunne vere like relevante i forhold til eit kvart anna folk som svenskar og nordmenn elles. Om vi så held samar, kvenar og nyare innvandrarak utanfor, er dei som er igjen som ”nordmenn” alt anna enn homogene med omsyn til den type dimensjonar som vi her har trekt fram. Er det grunn til å krevje at ein minoritet, eit urfolk, skal vere meir einsarta enn majoritetsbefolkninga? Kanskje ikkje, men konsekvensane av språkleg, kulturell, geografisk etc. fragmentering kan bli større. Kanskje er det ei slags minste ”kritisk masse” som er nødvendig for at ei gruppe skal halde oppe eit språk eller ein identitet som del av ”eitt folk”?

Ein nærmare diskusjon om kva som er ”same” og ”samisk” fell utanfor vår oppgåve her. Men den type påpeikingar som her er gjort, kan tene til å illustrere kor vanskeleg det er både å lage *éin* samisk læreplan og så leggje til rette for å setje han ut i livet. Vi har å halde oss til at vi har fått i oppgåve å evaluere den samiske læreplanen som no ligg føre, LK06S, og dei tiltaka som det er lagt opp til for at denne læreplanen skal bli tatt i bruk på ein måte som fremjar samane sin rett til å halde oppe og vidareutvikle seg som same, så vel individuelt som kollektivt. Eit visst kritisk blikk på sjølve innhaldet i læreplanen vil vi nok ha, men hovudsaka for oss er sjølve implementeringa. Og då er det viktig å ha eit best mogleg oversyn over dei svært så ulike samiske grupperingane som Kunnskapsløftet skal gjennomførast for. I tillegg til dei generelle ulikskapane som går på geografi, kultur og næringstilknytning som vi har diskutert ovanfor, kjem den ulike reint formelle status knytt til om vedkomande heimkommune for samiske barn/føresette er innan eller utanfor språklovens forvaltningsområde. Vi kjem i metodekapitlet (Kapittel 2) tilbake til dette mangfeldet av relevante samiske elevgrupperingar.

1.8 KORT SKISSERING AV EVALUERINGSPROSJEKTET.

Vi har i dei føregåande punkta gjort greie for den historiske og samfunnsmessige konteksten som vi må sjå og skjøne Kunnskapsløftet Samisk og implementeringa av denne i. Det overordna målet med evalueringa, å finne ut om vi nærmar oss

idealet om ein meir likeverdig skole og opplæring for dei samiske folkegruppene i Noreg, vil vi arbeide for å nå gjennom tre delprosjekt slik modellen nedanfor viser.



I Delprosjekt 1 blir fokus retta mot dei overordna myndigheitene frå Sameting og statleg nivå (departement, Utdanningsdirektorat, fylkesmenn) ned til den enkelte skole. Kva gjer dei ulike instansane kvar for seg, eller i fellesskap, for å utvikle system og rutinar som sikrar informasjon og kunnskap hos alle relevante partar – skoleleiing, lærarar og føresette – for ei best mogleg implementering av LK06S? Viktige delspørsmål som evalueringa vil søkje å gje svar på innanfor dette delprosjektet er:

- Kva for førebuingar er gjort i forkant av LK06S frå Sameting og statlege myndigheiter og frå skoleeigar og skoleleiing?
- Korleis tar skoleeigar (fylkeskommune, kommune) vare på sine formelle rettar og plikter slik at det blir lagt best mogleg til rette for å nå måla i LK06S?

- Kva rolle har eigenleg Sametinget som premissleverandør overfor skoleeigarane?
- Kva for kvalitetskrav må skoleeigar innfri og kva for rutinar er utarbeidde for kvalitetssikring?

Delprosjekt 2 skal sjå på korleis ulike verkemiddel utanom sjølve læreplanen verkar inn på implementeringa av Kunnskapsløftet Samisk. Det dreiar seg om lærebøker og undervisningsmateriell elles, økonomiske støttetiltak og organiseringa av slike, rekrutteringstiltak og ulike ordningar for vurdering og evaluering. Skolen som organisasjon og relasjonen skole – skoleeigar blir òg viktig å gå nærmare inn på, ikkje minst ut frå perspektivet på skolen som ein ”lærande organisasjon” (jfr. St.meld. nr. 30 [2003-2004], *Kultur for læring*).

I dette delprosjektet vil ein del av problemstillingane vere like aktuelle i alle kommunar, medan relevansen av andre i nokon mon vil vere avhengig av om kommunen er samisk forvaltningskommune eller ikkje. Sentrale spørsmål som evalueringsarbeidet innan dette delprosjektet vil søkje å gje svar på er:

- Kva for verkemiddel vektlegg skoleleiinga og skoleeigar for utviklinga av ein lærande *samisk* skole?
- Korleis taklar skoleeigar (eventuell) skort på samiskspråklege læremiddel?
- Korleis organiserer skoleeigar og skole forholdet og samarbeidet mellom samisk skole og einspråklege norske heimar? (Gjeld forvaltningskommunar.)
- Kva for kunnskap har skoleeigarar om sitt ansvar for samiskopplæringa? (Gjeld i liten grad forvaltningskommunane.)
- Korleis verkar større sjølvråderett for skoleeigarane når det gjeld å utvikle nye samarbeidsrelasjonar mellom ulike skoleeigarar?
- Korleis er og utviklar forholdet seg mellom Sametinget og ulike typar skoleeigarar?
- Korleis verkar skoleeigars større formelle ansvar for den samiskspråklege opplæringa på kvaliteten på opplæringa og på forholdet mellom skole og heim?

I Delprosjekt 3 kjem sjølve læreplanen, LK06S, i sentrum. Om, og i kva grad, denne læreplanen har eit reelt samisk innhald eller om han meir er slik Lund (2003:

58) har karakterisert L97S, ”en halvsmisk variant av den nasjonale norske skolen”, er ikkje ei oppgåve for dette evalueringsprosjektet å gå grundig inn på. Likevel må vi tru at læreplanen sin ”samiske karakter” kan ha innverknad på korleis planen blir tolka og mottatt, og såleis òg ha mykje å seie for implementeringa av planen. Til ein viss grad vil vi derfor vurdere LK06S både i forhold til forgjengaren, L97S og i forhold til den norske planen LK06.

Av ressursmessige grunnar vil vi i evalueringa av fagplandelen av LK06S avgrense oss til læreplanane i *samisk språk* og til det gjennomgåande faget *samfunnsfag*. I tillegg vil evalueringa sjå på meir fagovergripande aspekt ved planen som *tilpassa opplæring*, *elevvurdering* og *grunnleggjande ferdigheiter*.

Viktige meir konkrete spørsmål som evalueringa vil søkje å kaste lys over er:

- Korleis tolkar lærarane LK06S for dei utvalde faga, og korleis kjem dette fram i skolane sine eigne planverk?
- Korleis arbeider lærarane med å bryte ned kompetansemåla i læreplanen, og korleis blir desse meir detaljerte måla (for undervisningsøkter /-periodar, undervisningstema m.v.) nytta i vurderingsarbeidet?
- I kva grad er tilgjengelege læremidlar tilpassa utfordringane i LK06S?
- Korleis legg lærarane til rette for tilpassa opplæring i dei aktuelle faga, og korleis følgjer dei opp og vurderer elevane sine arbeid?
- Er LK06S med på å endre lærarane sin måte å tenkje om læring og undervisning på, og eventuelt i kva grad?
- Kor mykje fokus har lærarane på utvikling av elevane sine grunnleggjande ferdigheiter, og korleis oppfatar og tolkar dei dette gjennom arbeidet med dei ulike faga?
- Korleis bryt lærarane ned måla for dei grunnleggjande ferdigheitene?
- Korleis planlegg lærarane for utvikling av grunnleggjande ferdigheiter, og korleis følgjer dei opp og vurderer elevane si utvikling av desse ferdigheitene?
- I kor stor grad meiner lærarane at kompetansemåla, slik dei er formulerte, gir godt nok grunnlag for sluttvurdering?
- Kva for system er bygd opp på skolen som grunnlag for gjennomføring av sluttvurdering, og i kva grad utgjer slike system ein integrert del av verksemda ved skolen?

- Korleis opplever elevar og foreldre innføringa av KL06S?

1.9 DEN VIDARE FRAMSTILLING

I denne første rapporten frå evalueringsprosjektet vil vi berre kunne gå inn på ein mindre del av dei forskingsspørsmåla som vi her har tatt opp. På grunn av utsettingar med tilgjenge til det kvantitative materiale, har vi i denne omgang ikkje kunna trekkje vekslar på dette. Analyse av dette kvantitative materialet vil utgjere ein vesentleg del av neste rapport frå prosjektet. Det empiriske grunnlag for det som blir lagt fram i denne rapporten, er intervju med relevante instansar for å nærme seg problemstillingane for dei to delprosjekta 1 og 2, og det er innhaldsanalysar og litteraturstudiar med sikte på vurdering av sjølv LK06S som læreplan innan ramma for Delprosjekt 3.

I det følgjande skal vi først i eit kort metodekapittel, Kapittel 2, gå litt nærmare inn på det metodiske grunnlaget for den empiri som blir lagt fram. Framlegging, drøfting og analyse av denne empiri blir presentert i to større kapittel. Problemstillingar knytte til delprosjekta 1 og 2, og som tematisk grip mykje inn i kvarandre, blir behandla i Kapittel 3, medan dei førebelse analysane av sjølv læreplanen utgjer Kapittel 4 i denne rapporten. Endeleg blir rapporten runda av med eit oppsummerande Kapittel 5.

2. FORSKNINGSTILNÆRMING

Kitt Lyngsnes, Britt Kramvig og Karl Jan Solstad

2.1 INNLEDNING

Vi har i innledningskapitlet (pkt. 1.1) gitt noen kommentarer til evaluering av skolereformer generelt og til vårt evalueringsoppdrag spesielt. Til slutt i dette innledende kapitlet (pkt. 1.8) skisserte vi også selve prosjektmodellen med sine tre delprosjekt, og la fram viktige konkrete forskningsspørsmål som vårt evalueringsarbeid skal søke å belyse. Vi vil her mer eksplisitt si noe om den forsknings- eller evalueringsprofil som vi legger oss på. Videre skal vi utdype kompleksiteten i det vi kunne kalle det ”samiske univers”. Dette er det viktig å ha et klartest mulig bilde av både for kartleggingsdelen av prosjektet og for å kunne gjøre strategiske valg for kasusstudier. Nærværende rapport baserer seg i alt vesentlig på dokumentstudier og intervju av strategiske aktører. Vi vil derfor til slutt i dette kapitlet redegjøre for noen av de faglige utfordringer en står overfor i den type intervjusituasjoner som vi her har å gjøre med.

Evalueringsprosjektet som studerer implementeringen av Kunnskapsløftet Samisk består av tre delprosjekt. Delprosjekt 1 fokuserer på hvilke forberedelser som er gjort av skoleeiere og andre aktører (som Sameting og fylkesmenn) når det gjelder implementeringen av LK06-S og på kvaliteten av disse. Delprosjekt 2 søker å avdekke i hvilken grad virkemidlene (utenom læreplanen) knyttet til LK06-S er styrende for arbeidet i skolen, mens Delprosjekt 3 konsentrerer seg om hvordan selve læreplanen virker styrende for det pedagogiske arbeidet overfor de samiske elevene. Gjennom spørreskjema, dokumentanalyser og kvalitative intervjuer innhentes data som er relevante for alle de tre delprosjektene.

I perioden fra evalueringsoppdraget ble tildelt til denne rapporten foreligger, har det skjedd en del endringer i forhold til den opprinnelige planen for evalueringen av implementeringen av LK06-S. Dette gjelder blant annet prosjektets plass i den kvantitative fellessurveyen som gjennomføres i evalueringen av Kunnskapsløftet. I dette kapitlet skisserer vi derfor først i korthet den datainnsamlingen som opprinnelig ble planlagt, ulike faktorer som har hatt betydning for endringer

underveis i arbeidet og konsekvenser av disse, før vi går mer grundig inn på undersøkelsene som det presenteres data fra i denne underveisrapporten.

2.2 EVALUERING AV EN SKOLEREFORM

I forskningslitteraturen kan en finne varierende definisjoner av evaluering, og dermed også hvilke tilnærminger som legges til grunn for et evalueringsoppdrag (Patton 2008; Sverdrup 2002). Et evalueringsoppdrag skal svare på de spørsmål som oppdragsgiver stiller. Ulike tilnærminger til evaluering besvarer gjerne ulike spørsmål (Kvitastein 2002), og det overordnede spørsmålet ved formative evalueringer eller prosessevalueringer dreier seg som regel om hvorvidt det ser ut som tiltaket eller programmet er på rett veg. For evalueringsforskeren blir oppgaven å arbeide ut fra hypotesen om at det er på rett veg, gitt dets målsettinger (ibid: 9)

I konkurransegrunnlaget for evalueringen av Kunnskapsløftet (Sak 2006/4133) forutsettes det løpende underveisrapportering fra prosjektene. Evalueringen av LK06S er lagt opp som et fire-femårig løp. Dette åpner for det Chilemsky (1997) omtaler som et *utviklingsperspektiv* på evalueringsarbeidet. Gjennom tilbakemelding om hvordan det går med reformen, vil det være mulig for relevante aktører å justere tolkinger, utvikle/endre/supplere undervisningsmateriell, prioritere kompetanseutvikling etc. Evalueringen tjener dermed både som dokumentasjon for hvordan reformer har fungert, og til en viss grad også som implementeringsstøtte (Kvitastein 2002:101).

Enhver planlagt praksisendring i skolen må gjennomføres i en kompleks virkelighet, en virkelighet som dessuten er i endring, også utover slike planlagte nye tiltak. I tillegg kommer at selve de nye tiltakene en ønsker å studere, implementeringen av dem, og hvilke følger de eventuelt får for den samlede måloppnåelse, ofte er sammensatte. Tilfellet Kunnskapsløftet Samisk er typisk i så måte. Spesielt kompliserende i dette tilfellet er de svært ulike vilkår som arbeidet skal skje under, og grupperinger som læreplanen skal iverksettes for. Haug (2001: 419) peker på at i det han karakteriserer som et "samansett landskap" vil verdien av en forskningsbasert evaluering blant annet ligge i at den kan rydde opp, systematisere og eventuelt forklare eller øke forståelsen for området. En evaluering kan ikke direkte løse utfordringene som ligger i det nye tiltaket eller reformen, men

den kan bidra til større innsikt i hvordan slike prosesser foregår. Dette er helt i tråd med de generelle betraktninger om hva forskning kan bidra med for å bedre praksis i skolen (pkt. 1.1). Evaluering av en reform eller ”tiltaks pakke” som Kunnskapsløftet, eller av sider ved denne, kan derfor ikke ventes å gi svar av typen ”suksess” eller ”fiasko”. Det evalueringen vil kunne bidra til, er bedre innsikt i vilkårene for at tiltakene skal virke.

Hvor god en evaluering i en slikt sammensatt kontekst blir, avhenger av den fantasi og kapasitet forskerne har til å stille gode spørsmål, få tilgang til forskningsfeltet, hente inn data, kople teori og data, og endelig formidle resultatene til praksisfelt, fagkolleger og oppdragsgivere (Almås 1990). Datatilfang og kvalitet på disse data er avgjørende viktig. Det vil måtte kompromises mellom på den ene side det ideelt ønskelige datatilfang (utvalg, tid, art og omfang av data) ut fra foreliggende problemstillinger, og på den andre det omfang og den kvalitet på data som er gjennomførbart. Én begrensning ligger i tid og ressurser som det er mulig å frigjøre for arbeidet, men en annen, og ofte like sterk, begrensning er knyttet til hva som er akseptabelt for de personer og miljø som evalueringen retter seg mot. At vi i dette prosjektet dels har å gjøre med få og små enheter og med minoriteter, forsterker disse problemene.

2.3 KJENNETEGN VED DEN SAMISKE FORSKNINGSKONTEKSTEN

Som vi alt har pekt på (pkt. 1.7) skal Kunnskapsløftet Samisk implementeres overfor svært ulike grupper ut fra geografisk tilhørighet, aktuell samisk språkgruppe (nord-, lule- eller sørsamisk), personlig språkstatus (samisk som morsmål eller ikke) og foreldres/foresattes samiskspråklige kompetanse.

En viktig rammebetingelse for LK06-S, og som videreføres fra Reform 97, er begrepet ”samiske distrikt” i Opplæringslovens § 6-1 og som omfatter 1) det samiske språkforvaltningsområdet¹ og 2) andre kommuner eller deler av kommuner etter forskrift gitt av Kongen i statsråd. I de samiske distriktene² har alle i

¹ Språkforvaltningsområdet består av kommunene Kautokeino, Karasjok, Tana, Nesseby og Porsanger i Finnmark, Kåfjord i Troms, Tysfjord i Nordland og Snåsa i Nord-Trøndelag.

² I prinsippet kan vi ha ”samiske distrikt”, slik dette begrepet brukes i skoleloven, også utenfor språkforvaltningskommunene, men i praksis er ”samisk distrikt” og ”samisk forvaltningsområde” sammenfallende.

grunnskolealder rett til opplæring *i* og *på* samisk, og kan dermed følge LK06S. Elever utenfor samiske distrikt har individuell rett til opplæring *i* samisk, og rett til opplæring *på* samisk dersom flere enn ti elever i én og samme kommune krever det (§ 6-2). I videregående opplæring har alle samer rett til opplæring i samisk. Når det gjelder videregående skole, så er det skoleeier som bestemmer om den enkelte skole skal følge samisk læreplan. Dessuten kan departementet gi forskrifter om at ”... visse skolar, kurs eller klassar skal tilby opplæring i eller på samisk eller i særskilde samiske fag...” (§ 6-3 i Opplæringslova).

Når det gjelder faget samisk språk, har elevene også valget mellom to fagplanvarianter, Samisk 1 eller Samisk 2. Den sammensatte karakter av ”samiske elever” kan illustreres gjennom følgende matrise:

Type distrikt			Nordsamisk		Lulesamisk		Sørsamisk	
	Egen språkstatus	Fagplan-variant	Samisk skole	”Heimeskole”	Samisk skole	”Heimeskole”	Samisk skole	”Heimeskole”
Samisk distrikt	Samisk morsmål	Samisk 1						
		Samisk 2						
	Norsk morsmål	Samisk 1						
		Samisk 2						
Ikke samisk distrikt	Samisk morsmål	Samisk 1						
		Samisk 2						
	Norsk morsmål	Samisk 1						
		Samisk 2						

Med ”samisk skole” i tabellen siktes det både til de tre sameskolene (Målselv, Hattfjelldal og Snåsa) og til de overveiende rent samiskspråklige grunn- og videregående skolene i det samiske forvaltningsområdet. Her vil også inngå rene samiske klasser ved andre skoler (som i Tromsø). ”Heimeskole” refererer seg til enkeltelever, eller mindre grupper av elever, som får opplæring i samisk ved vanlige kommunale skoler, i regelen utenfor samiske distrikt, men ofte med støtte

fra samiske ressursentre slik som sameskoler, Arran og Aajege, i form av distanseundervisning eller på annen måte.

I matriseeksemplet er det i alt 48 celler. Enkelte av disse cellene representerer substrata med svært få eller ingen enheter, men etter at Snåsa kommune fra og med 2008 fikk status som samisk forvaltningskommune, finner en også sørsamiske elever fra begge kommunekategoriene.

Sjøl om matrisen er konstruert med sikte på å beskrive kompleksiteten i et ”samisk elevunivers”, gir den også til en viss grad oversikt over andre viktige kategorier for aktuelle målgrupper som skoleeiere, skoler, lærere og foreldre.

Det samiske forskningsområdet er altså svært sammensatt. De tre samiske språkene er ulike, men har reint juridisk samme status (jfr. pkt. 1.5 ovenfor). En informant karakteriserte for eksempel forskjellen på nordsamisk og sørsamisk som tilsvarende forskjellen på norsk og tysk. I de nordsamiske områdene bruker store grupper samisk som et levende hverdagspråk. Også lulesamisk blir nok brukt som levende hverdagspråk innen deler av den lille, men relativt konsentrerte lulesamiske folkegruppen i Tysfjord. Magga (2002: 14) refererer til et anslag på 2000-3000 lulesamiske språkbrukere i Norge og Sverige til sammen, av disse er godt under halvparten på norsk side. Sørsamisk har i dag i liten grad karakter av å være et hverdagspråk for de alt i alt 300-500 sørsamiske språkbærere (ibid.: 13) spredt i små lommer over store områder i Sverige og på norsk side fra Vefsn til Engerdal.

2.4 PLANLAGT DATAINNSAMLING

Når forskningskonteksten og forskningsobjektet er så sammensatt, er det nødvendig å kombinere ulike metoder og datakilder for å få et mest mulig dekkende bilde. Vi har valgt å ta i bruk mange måter å innhente informasjon på, og denne informasjonen innhentes hos ulike personer, grupper og institusjoner. I evalueringen av Kunnskapsløftet Samisk ble derfor følgende studier planlagt:

Dokumentstudier av læreplanverket for LK06S, av informasjonsmateriell rettet mot skoleeiere, skoler, elever og foreldre (både som brev/brosjyrer og på nettet), møtereferat fra relevante forvaltningsorgan, av tilgjengelige rapporter fra

forvaltningsnivå av sakspapir i forbindelse med klagesaker, og av Sametingets Strategisk plan for læremiddelutvikling 2009-2012 og diverse andre dokument fra Sametinget (årsmeldinger, utredninger, betenkninger).

Kartlegginger i form av spørreskjemaundersøkelser rettet inn mot skoleeiere, grunnskoler og videregående skoler som har elever med opplæring i samisk med elever, foreldre, lærere og rektorer er informanter. (Informasjon fra skoleeiere gjør tilgjengelig for prosjektet gjennom den felles kartlegging i regi av DPU/HiHm, se under.)

Dybdestudier i form av kvalitative intervjuer med lærere, elever, foreldre, rektorer, skoleeiere og representanter fra ulike forvaltningsnivå både innenfor og utenfor samiske forvaltningsområder og på både grunnskoler og videregående skoler.

I forskningstilnærmingen har vi altså lagt opp til ulike former for triangulering (Hammersley og Atkinson 1996). Datainnsamlingen foregår på ulike tidspunkt og dermed i ulike faser av implementeringen av LK06S. Ulike informanters synspunkter og beretninger om de samme fenomenene innhentes gjennom ulike metoder, og flere forskere er delaktige i datainnsamling og analyse. På den måten ivaretas både datakildetriangulering, metodetriangulering og forskertriangulering. Vi får dermed belyst samisk opplæring fra mange synsvinkler og får et utfyllende bilde av ulike forhold ved LK06S. I tillegg bidrar denne trianguleringen også til styrking av validiteten i forskningen (ibid: 259).

2.5 STATUS I DATAINNSAMLINGEN MARS 2009

Ifølge den opprinnelige tidsplanen skulle *dokumentstudiene* forgå i 2008. Disse er gjennomført og blir lagt fram i Kapittel 3 nedenfor.

Kartleggingsdata også om implementering av LK06S skulle i utgangspunktet i sin helhet gjennomføres ved en fellessurvey (Del III) i regi av DPU/HiHm i perioden 2007- 2010. Våren 2008 ble det bestemt at vårt prosjekt skulle ha ansvar for kartleggingsdata vedrørende LK06S overfor elever, foresatte, lærere og rektorer, mens samiskrelevante data fra skoleeiernivået fremdeles skulle skje gjennom det store Del III-prosjektet. Planlegging og klargjøring av en egen survey, inklusive oversettingsarbeid og innhenting av godkjenning fra personvernombudet, førte til

at elektronisk spørreskjema først ble sendt ut senhøstes 2008, og er på grunn av flere purrerunder ennå ikke helt avsluttet. Data fra denne undersøkelsen har derfor ikke foreligget tids nok for nærværende rapport. Imidlertid foreligger kartleggingsdata på skoleeiernivået fra DPU/HiHm's fellessurvey som også omfatter kommuner og fylkeskommuner med samiske elever. Vi har likevel valgt også å la disse dataene inngå i vår neste rapport med fokus på det samla kvantitative materialet fra denne første fasen av prosjektet. En nærmere redegjøring for utvalg og metodiske valg ellers i tilknytning til kartleggingsdelen av prosjektet, vil vi derfor også vente til denne neste rapport fra prosjektet.

Dybde- og kasusstudiene var planlagt gjennomført første gang høsten 2008 og siste gang høsten 2010. Den første datainnsamlingen ble noe forsinket i og med at det var planlagt at surveyen skulle gjennomføres først. Imidlertid gikk vi i gang med intervjuene sent på høsten 2008. Datainnsamlingen på forvaltningsnivået er fullført, og vi holder på med andre informanter. I enkelte områder har det vært noe problematisk å få tilgang til de informanter som vi hadde planlagt og til for oss høvelige tidspunkt. Dermed har datainnsamlingen tatt noe lenger tid og blitt noe endret i forhold til opprinnelig plan. I denne rapporten presenteres resultater fra intervjuene på forvaltningsnivået.

Mange av de forskningsspørsmålene som ble listet opp i innledningskapitlet (pkt.1.8) går ut på å få innsikt i hvordan aktør på de ulike nivå forstår, fortolker og iverksetter LK06-S, hva slags forberedelser som ble gjort i forkant, hvordan opplæringen foregår og ulike aktørers oppfatninger om den opplæringen som gis. Det er derfor lagt opp til relativt omfattende kvalitative intervjuer. For å få innsikt i utviklingsprosesser er kvalitative intervjuer og samtaler viktige hjelpemidler. De involverte aktørene som intervjues "...vil beskrive egne erfaringer og selvoppfatning, og klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden" (Kvale 1997:43). Kunnskapsløftet Samisk implementeres i kontekster som både har fellestrekk og samtidig store forskjeller. Variasjonen i skoler går fra rene samiske skoler med flere hundre elever i de nordsamiske områdene til skoler i områder uten samisk tilknytning med en enkelt elev som får fjernundervisning i nord-, lule- eller sørsamisk. Det blir derfor av stor betydning å få fram synspunkter, vurderinger, erfaringer og fakta fra personer i alle disse ulike kontekstene.

For alle respondentgruppene ble det utviklet semistrukturerte intervjuguider. Disse var organiserte i temaområder, men med mulighet for oppfølgingsspørsmål eller for å gå videre på innspill fra respondentene. I denne rapporten presenteres intervjudata bare fra forvaltningsnivået, da datainnsamlingen som gjelder de andre gruppene ikke er fullført ennå.

I alt omfatter intervjuene representanter fra Sametinget og fylkesmennene, og for skoleeiere på kommune- og fylkesnivå, samt rektorer og lærere på utvalgte grunn- og videregående skoler.

Intervjuene har vært gjennomført etter oppsatt mal/intervjuguide og har vært gjennomført på telefon og ved direkte samtale. Ett av intervjuene (med Sametingets utdanningsadministrasjon) ble gjennomført som et gruppeintervju med 4 informanter. På én av skolene har forsker deltatt i avviklingen av felles planleggingsmøte for lærerne – i tillegg til et gruppeintervju med 3-5 av de deltagende lærerne.

2.6 INTERVJU SOM INTERSUBJEKTIVE KUNNSKAPSGENERERENDE PROSESSER

Språklige ytringer er, som Kaarhus (1999) påpeker, både beskrivende og formative. Språket brukes altså både til å beskrive, men må samtidig sees på som skapende. Språket er en handling som omformer og skaper nye sammenhenger, og dermed nye virkeligheter. Dette gjelder også i intervjusituasjoner. Det er ikke mulig å komme utenom at intervjuer er dialogiske kontekster som danner utgangspunkt for forskningens kunnskapsproduksjon. Intervjuer, som andre dialoger vi inngår i, er *intersubjektive, kunnskapsgenererende prosesser*, som vokser frem i forhandlinger mellom intervjuer og de som deltar i intervjuene (Kaarhus 1999, Jackson 1998). Forhandlinger kan være lukket gjennom at intervjuguiden bestemmer hvilke kunnskapsfelt som åpnes. Dette gjør det materialet som frembringes komparativt, og er metodisk en av innfallsvinklene i dette prosjektet. Samtidig har vi erfart at de som vi har intervjuet, har påpekt at noe av kompleksiteten i feltet går tapt gjennom det vi ikke spør om. Siden dette er et følgeforskningsprosjekt, kan vi i noen grad ta høyde for dette ved å endre spørsmålsstillingen – og dermed fokuset - i neste undersøkelsesperiode (2010-2011).

Vi har i tillegg brukt mer åpne gruppeintervju. Denne typen intervju åpner i større grad for at forskeren bevisst søker å etablere en ramme der intervjupersonene kan ha innflytelse på den retning som samtalen går i, og hvilke tema det er viktig å legge inn under det som er intervjuets overordnede problemstilling. Til en viss grad innebærer dette å tape noe av kontrollen med den situasjon man er i. Samtidig innebærer dette at det blir større variasjon mellom hva som tematiseres i de ulike intervjuene. Dette kan sees på som et metodeproblem, men det kan også sees på som en ressurs i forhold til den pågående kunnskapsbyggingen. Ett gjennomført intervju inngår som kontekst for det neste, og vil påvirke og endre den spørsmålsstillingen og de problemstillingene man søker å diskutere.

Hva innebærer så dette rent konkret? Det kan for eksempel innebære at vi formulere hypoteser med utgangspunkt i tidligere samtaler, og de fortolkningsforsøk vi som forskerkollegium i felleskap hadde gjort av disse. Slike spørsmål kan for eksempel være; *jeg har i tidligere samtaler fått inntrykk av at ... og tror du at det kan ha seg slik at dette er måten å forstå disse utsagnene på?* Analyseforslagene blir klargjort for alle de involverte, ikke bare i den ferdige teksten, men også i prosessen underveis. Denne dynamikken driver fram forberedelsene til de neste stegene i forskningsprosessene.

Hvilke perspektiver som bæres inn i forskningsprosessen, bør de ulike aktører, altså de forskerne som gjennomfører intervjuene, ha gjennomdiskutert og klargjort både i forkant og underveis i forskningsprosessen. Dette kan gjelde spørsmål om hvilke fordommer og hvilke kollektive ”ta for gitt”-oppfatninger om forskningsobjektene som vi i utgangspunktet er bærere av, og hvilke sammenhenger slike fordommer og oppfatninger inngår i. Slike spørsmål vil presse oss til å identifisere de overveielser som inngår i konstruksjon av det som er forskningens objekter. De vil hjelpe oss å identifisere hvilke interesser som er tjent med det som er de dominerende diskurser som konstruerer forskningsobjektet, eller som Star (1991) spør ”for hvem – qui bono”. Hvem tjener på de forbindelser som blir skapt og gjenskapt i de pågående rekonstruerende prosesser? Vi bør òg være pågående og spørre oss selv hvilke større historiske kontekster som er relevante. Og ikke minst bør vi spørre oss hva som ikke blir sagt, hvilke felt og hvilke aktører det er som marginaliseres og gjøres tause og ”usynlige” for oss? Dette er av stor betydning i det foreliggende prosjektet. Skolen har gjennom hele det forrige århundre vært en av de mest virkningsfulle fornorskings-

arenaene, og mange generasjoner samer har smertefulle erfaringer i møte med skolen som institusjon. Skolen har vært en institusjon som har bidratt til marginalisering av samer. Denne historiske konteksten er relevant i vårt møte med både institusjoner, lærere, foreldre, og innebærer at det forskningsetiske ansvaret vi har er i forgrunn i arbeid med evaluering i komplekse kontekster.

Vi har lært, ikke minst av Foucault, at det ikke er mulig å stille seg på yttersiden og fra en totalt uavhengig posisjon analysere prosesser og debatter som vi, og det gjelder også forskere, er en del av. Men samtidig som dette kan være et noe deprimerende utgangspunktet, kan det også være en invitasjon til forskere om å skjerpe seg, og til å ha et kritisk blikk på de posisjoner vi tar og de diskusjoner som vi inngår i. Det er gjennom kollektivt å reflektere rundt hvilke alternativer som foreligger at vi kan være i stand til bedre å se de kunnskapsgenererende prosesser, for eksempel i den type intervju- samtalesituasjoner som inngår i vår forskning.

2.7 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER

I ethvert forskningsprosjekt skal informantenes integritet ivaretas. Dette vil dermed bli bestemmende for de perspektiver som benyttes, de problemstillinger som reises og de spørsmål som stilles. Forskeren skal ta hensyn til informantene og de konsekvenser forskningen kan forårsake for dem.

Samfunnsforskere balanserer ”mellom nærhet og distanse” (Repstad 1993; Henriksen og Vetlesen 2000). I den sammenhengen er det to viktige forhold som må stå i fokus, nemlig gruppen av personer som undersøkelsen retter seg imot, og typen av spørsmål som informantene utsettes for.

I gjennomføringen av undersøkelsene har vi etterstrebet å gi intervjupersonene informasjon om de tre hovedreglene for forskning på mennesker, nemlig informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 1997). Dette er gjort gjennom informasjonsskriv og samtykkeerklæringer og muntlig ved intervjuer. Opplegget er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Når det gjelder forskning som omfatter minoriteter og små, lett identifiserbare grupper, er det grunn til å vise særlig forsiktighet. Hessle (1977, 1997) drøfter noen

av de vansker en støter på ved intervju av personer fra små og ”utsatte” grupper. Han tar opp spørsmål som:

Hur långt ska man driva övertalning till försökspersoner att ställa upp i ett forskningsprojekt, innan man accepterar en vägran...?” Hur ska man undvika att aktualisera försökspersonernas grundproblematik i samband med att man söker upp dem? (Hessle 1977, s. 90.)

Hessle gir ikke enkle svar på disse spørsmålene. Imidlertid er det viktig å ha denne typen spørsmål *in mente* når en tar kontakt i forskningssammenheng og når intervju eller andre former for datainnhenting gjennomføres.

3. IMPLEMENTERING AV LÆREPLAN FOR KUNNSKAPSLØFTET 2006 – SAMISK (LK06S) SETT FRA FORVALTNINGSNIVÅET

Vigdis Nygaard og Britt Kramvig

3.1 MÅLSETNING

I dette kapitlet vil vi redegjøre for den foreløpige evaluering av delprosjektene 1 og 2 i prosjektmodellen i Kapittel 1. Delprosjekt 1 skal se på hvilke organisatoriske og systemiske endringer som styringsreformen i LK06S medfører. Kunnskapsløftet har som en viktig intensjon å skape større klarhet i myndighetsgrensene mellom overordnede myndigheter og skoleeiere slik at skoleeiere får styrket sin beslutningsmyndighet i forhold til opplæring. Delprosjektet har som målsetning å fange opp hva dette har av konsekvenser for det samiske innholdet i skolen. Dette innebærer å se om det er samsvar mellom utforming og disponering av virkemidlene og de formulerte intensjoner som reformen har. Er det samsvar mellom sentrale styringsdokumenter, utredninger og signalene i de lokale strategidokumentene?

Delprosjekt 2 skal undersøke om, hvordan og i hvilken grad virkemidlene knyttet til LK06S er styrende for virksomheten i skolene. I tillegg til selve læreplanen inkluderer disse virkemidlene lærerbøker, skoleledelsens virkemidler og målsetninger, ulike økonomiske støttetiltak, rekrutteringstiltak og andre evaluerings- og vurderingstiltak. I tillegg vil vi ta utgangspunkt i skoleledelsens organisering og det planarbeidet som ble gjort i forkant av at reformen ble implementert. Dette kapitlet er først og fremst basert på intervjuer med forvaltningsnivået.

3.2 SAMETINGETS ROLLE

Sametinget har ifølge opplæringsloven § 6-4, ansvar for å utarbeide læreplaner for samiske elever i grunnskolen og for opplæring i samisk og særskilte samiske fag i den videregående opplæringen. Sametinget har også ansvaret for å gi forskrifter om samisk innhold i de ulike fagområdene. Det praktiske arbeidet med dette utføres av

Avdeling for opplæring, språk og kultur. Avdelingen ble opprettet i 2000 da Samisk utdanningsråd ble nedlagt og rådets sekretariat overført til Sametingets administrasjon. Avdelingen er også politisk sekretariat for Sametinget.

Arbeidet med læreplanene har vært svært utfordrende da det ikke ble noen parallellkjøring i utarbeidelsen av nasjonale læreplaner og samiske læreplaner. Sametingets avdeling for opplæring, språk og kultur hadde ansvaret med å samle høringsuttalelser til de nasjonale planene fra skoler som underviser i samisk. I høringsarbeidet ble det opprettet referansegrupper og arbeidsgrupper slik at Sametinget hadde faste kontaktpersoner i kommunene. Høringsuttalelsene ble oversatt og oppsummert av Sametinget. Avdelingen mener det var uheldig at skolene bare fikk uttale seg om det spesifikt samiske innholdet og ikke helheten i de nasjonale planene. Selv om arbeidet med de to planene startet samtidig, ble de samiske læreplanene svært forsinket og prosessen kom skeivt ut. Det oppstod strid mellom Utdanningsdirektoratet og Sametinget idet Sametinget ønsket seg parallelle og ikke identiske planer.

Mens de nasjonale planene var ferdige ett år før implementeringen, ble tidsrommet mellom godkjenning og implementering svært kort for den samiske læreplanen, og den ble satt ut i livet før forskriftene om implementeringen forelå. Dette var ifølge administrasjonen svært uheldig, og Sametinget fikk mange henvendelser fra skolene som ikke kunne følges opp. Først i juni 2008 var Sametingets mandat klart.

Sametinget gikk ut med tilbud om informasjonsmøter til alle kommuner innenfor språkområdet om hva som var forskjellen på norsk og samisk læreplan. Ikke alle kommunene benyttet seg av dette tilbudet da noen av kommuner allerede hadde hatt møter med Sametinget. Dessuten ble kontaktpersonene i kommunene som var engasjert gjennom høringsarbeidet, tiltenkt en rolle i å videreformidle informasjon om implementeringen ned i sin organisasjon. Sametinget har vært med på å utarbeide informasjonsbrosjyrer, blant annet om samiskfaget utenfor forvaltningsområdet.

Sametinget er klar over at lærerne som underviser i samisk, så langt har ikke fått tilstrekkelig etterutdanning i LK06. Da tilbudet om kurs i den nasjonale læreplanen kom, var det mange lærere som valgte å vente på kurs i den samiske læreplanen. Disse kom sent i gang, og Samisk høyskole har så vidt startet opp arbeidet. Det har

også vært en utfordring at forvaltningskommunene i Finnmark er spredt i flere RSK³, og at disse ikke har prioritert kurs i det spesifikt samiske, men bare det som er felles i den nasjonale og samiske læreplanen.

Sametinget forvalter ulike økonomiske støtteordninger. Alle disse ordningene har også eksistert før innføringen av LK06S

- Språkmotiveringsstipend til elever i videregående skole som har samisk som fag. I 2007 ble det tildelt 415 stipendier med høyest sats for de som har samisk som førstespråk, middels sats for samisk som andrespråk, og lav sats for samisk som fremmedspråk, programfag eller fordypning.
- Stipend til kompetanseheving for lærere som underviser i og på samisk. Det ble gitt en tilleggsbevilgning på 2 millioner ved innføringen av Kunnskapsløftet.
- Virkemiddelordning for læremiddelutvikling ble overført fra Kunnskapsdepartementet til Sametinget i 2000. Arbeidet ble evaluert av FINNUT i 2008, og Sametinget har på bakgrunn av evalueringen utarbeidet en Strategisk plan for læremiddelutvikling.

Med mangel på lærere med samiskkompetanse, er det satt i gang et rekrutteringsprosjekt i Finnmark for å få flere studenter til å studere samisk. Sametinget samarbeider med Høgskolen i Finnmark, Samisk høgskole, KS og Fylkesmannen i Finnmark.

Sametinget jobber videre med en rekke uheldige konsekvenser av overgangen fra L97S til LK06S. Et problem er at elever som har samisk som andrespråk, må følge nasjonal læreplan. Det er ifølge Sametinget ønskelig med en egen plan for norskfaget for disse elevene da dagens ordning ikke ivaretar behovene. Kompetansemålene for faget som tas timer fra, må i så fall endres. Om dette ikke kan endres, mener Sametinget at hele timefordelingen må revurderes. Dette er tatt opp på konsultasjonsmøter med departementet. Siden den nasjonale læreplanen alt var godkjent, ble det ikke en diskusjon på innholdet i norskfaget når disse problemene kom opp. En hadde ikke tatt inn over seg hva § 6.4 ville ha å si for

³ RSK er regionale samarbeidskontor for skole- og barnehagesektoren i Finnmark. Det er tre RSK-er i fylket, RSK Øst-Finnmark, RSK Midt-Finnmark og RSK Vest-Finnmark.

Kunnskapsløftet og reformarbeidet. Derfor ønsker Sametinget en redigering av Opplæringsloven. Det er også behov for forskrifter til § 6. Slik denne paragrafen nå er, er det stadig behov for fortolkninger.

Et liknende problem oppstod når faget samisk språk og kultur ble fjernet og elevene fikk samisk som andrespråk og dermed fikk flere timer. Dette har delvis ført til at faget velges bort. I videregående skole er det samisk som fremmedspråk som er lettest å passe inn i timefordelingen. Det ble ikke i planleggingen av læreplanen diskutert ordentlig hva som var behovet i grunnskolen versus videregående skole. Mange av de problemene vi ser med implementeringen av LK06S, har i følge Sametinget årsak i forarbeidet.

Sametinget er nå nesten i mål med læreplanene etter LK06S. Planen i historiefaget vil implementeres fra høsten 2009, og det jobbes med duodji-opplæring i bedrift. Disse forsinkelsene har gitt seg utslag i veldig konkrete problemer som har kommet fram i media med at elevene ved Samisk videregående og reindriftsskole i Kautokeino ikke vet hvilken læreplan de skal følge for påbygging i historie på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Sametinget har gitt beskjed om at de må følge den gamle læreplanen inntil videre.

Sametinget har ingen myndighet i forhold til kommunenes arbeid, og har ikke mulighet til å gripe inn hvor de for eksempel ser at kommunene ikke kjøper inn tilstrekkelig med lærebøker. Det er et paradoks at Sametinget skal veilede, men ikke har mulighet til å fortolke. Sametinget ser også utfordringer ved at skoleeier skal ha et mer aktivt forhold til prinsippene. Mange kommuner har ikke lenger en aktiv pedagogisk ledelse og har nedlagt skolesjefstillingen. Arbeidet blir derfor svært personavhengig, og rektorene har fått et større økonomisk og pedagogisk ansvar.

3.3 TEORETISKE REFLEKSJONER OM STYRING

Sametinget er premissgiver for den opplæring som gis, både gjennom læreplanarbeid og som bevilgende myndighet. Samiske foreldre er organisert gjennom et samisk foreldrenettverk med åtte lokallag, og har betydelig innflytelse i pågående prosesser både lokalt og på politisk nivå. Fylkesmannen har tilsynsansvar i sitt fylke og skal i tillegg gi informasjon, ha veilederansvar og forvalte tilsyns-

ordninger. Skoleeiere og skolene har gjennom LK06-Samisk fått betydelig mer autonomi – samtidig som at rapporterings- og evalueringskravene gjør at institusjonenes prioriteringer er under konstant oppsyn.

Dette mangfoldet av aktører med ulik grad av innflytelse gjør at vi har valgt å legge et governance- perspektiv på de prosesser som går i forhold til implementeringsarbeidet (Rhodes 1997, Stoker 1998). Dessverre mangler vi dekkende norske ord, men governance kan eventuelt oversettes med ”samstyring” (Røiseland og Vabo 2007). Governance peker mot etablering og styring gjennom nettverk; samtidig som at dette er et analysegrep for å kartlegge hva som er faktiske aktører i spesifikke beslutningsprosesser. På styringsnivå innebærer det at offentlig styring skjer gjennom strukturer hvor offentlige myndighetsutøvere på ulike nivå agerer sammen med aktører både fra markedet, det sivile samfunn og interesseorganisasjoner. Governance-strukturer kan være nettverk som består av ulike typer aktører som er knyttet sammen rundt felles utfordringer eller problemer, hvor det ikke er et klart og stabilt hierarkisk forhold mellom de deltagende aktørene, men hvor nettverket i en eller annen forstand bidrar til offentlig styring (Sørensen og Torfing 2005). Løsningene utformes gjennom forhandling og dialog som skjer innenfor et institusjonalisert fellesskap av normer og kunnskapsformer. I evalueringsarbeidet som gjøres av Sandberg og Aasen (2008), er nettverksperspektivet et av de analyseredskaper som tas i bruk. De argumenterer for at Kunnskapsløftet kan betraktes som en styringsreform ut fra et nettverksperspektiv fordi det synes å eksistere statlig formulerte forventninger til at politikk kan og bør utformes underveis gjennom samhandling mellom ulike aktører (op.cit: 78).

Ut fra slike nettverksperspektiver skjer politikktutforming gjennom erfaringsutveksling og i læringsprosesser der de ulike partene tilpasser seg hverandre. Dette forutsetter at kunnskapsprosessene løper uten store barrierer, og at det eksisterer tillitt nok i prosessene til å holde aktørene sammen mot felles målsetning eller formål. Det vil i vårt påfølgende arbeid være viktig å se om kommunikasjon mellom de ulike aktørene er av den kvalitet som governance-styring forutsetter, og om vi eventuelt kan identifisere barrierer for en bred deltakelse, økt samhandling og samarbeid på tvers av nivåer og mellom institusjoner?

3.4 GRUNNLEGGENDE INTENSJONER MED KUNNSKAPSLØFTET

I St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, påpekes det at forutsetningen for at skolene skal kunne gjennomføre reformen, er innføringen av en ny styringsmodell.

For at skolene skal greie det, trengs et systemskifte i måten skolene styres på. Nasjonale myndigheter må tillate større mangfold i de løsninger og arbeidsmåter som velges, slik at disse er tilpasset situasjonen for den enkelte elev, lærer og skolen. Staten skal sette mål og bidra med gode rammebetingelser, støtte og veiledning. Samtidig må det vises tillit til skolen og lærerne som profesjonelle yrkesutøvere (op.cit.: 3).

Disse endringene har midlertidig skjedd over tid. I løpet av 90-tallet ble den statlige styringen av utdanningssektoren satt på dagsorden etterfulgt av en rekke reformer. I Opplæringsloven fra 1998, *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*, drøftes ulike sentrale styringsprinsipper. Det legges til grunn at rettighetslovgivning og lovfestede standardkrav skulle være de viktigste styringsredskapene. På denne måten skulle en nærme seg mål om likeverdig opplæringstilbud, uavhengig av geografi, økonomi, kjønn og sosial tilhørighet. Likeverd skulle sikres gjennom individuelle rettigheter, nasjonalt fastsatte lærerplaner, nasjonale standarder for skoler og læreres kompetanse og ressursinnsats sammen med en styrking av statlig tilsyn og klageadgang. Organiseringen skulle overlates til skoleeiere. Alt i alt skulle dette forsterke lokal styring og autonomi.

Den statlige kontrollstyringen har i etterkant gradvis blitt redusert samtidig som at skoleeierens handlingsrom skulle styrkes. I de to offentlige utredningene som ble gjort i forkant av Kunnskapsløftet (NOU 2002:10 og NOU 2003 16) blir styrking av skoleeiers rolle understreket. Dette innebærer at skoleiere både må tilføres kompetanse og bevisstgjøres i forhold til økt ansvar. Skoleeiers myndighet og ansvar blir ytterligere understreket i St. meld. nr. 30 (2003-2004). Skillet mellom den profesjonelle og den politiske styringen blir i dette dokumentet understreket og det skjer en reell myndighetsoverføring fra sentralt til lokalt beslutningsnivå. Stortinget skal fastsette nasjonale mål mens skoleeiere og institusjoner får viktige roller når det gjelder å allokere ressurser til skolene og å definere innhold, metoder

og virkemidler. Skolen og lærerne får ytterligere frihet gjennom Kunnskapsløftet samtidig som at nasjonale kvalitetsvurderingssystemer og fylkesmannens tilsynsfunksjon institusjonaliseres. Disse to aksene utgjør nøklene i de statlige styringsverktøyene. Evalueringer blir i tillegg et stadig viktigere styringsprinsipp.

I St. meld. nr. 31(2007-2008), *Kvalitet i skolen*, understrekes det at opplæringsloven har vært sentral for å støtte opp om utviklingen av lokal autonomi og at Kunnskapsløftet har forsterket denne målsetningen. Det understrekes videre at det påligger skoleeiere et større ansvar for kvaliteten på opplæringen og at dette forutsetter at den enkelte skole har den kompetanse som er en forutsetning for å kunne realisere utdanningsmålene. I meldingen gis det videre uttrykk for at det er viktig at skoleeiere etablerer vurderings- og oppfølgingsystemer og videre bidrar til kompetanseutvikling i skolene. Det blir presisert at

- skoleeier skal følge opp resultatvurderinger i dialog med skolene,
- kommunene skal ha skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjon
- skoleeiere skal tilby skolene faglig støtte, og at
- skoleeiere har veilednings- og kontrollfunksjon overfor den enkelte skole

3.5 ERFARINGER FRA INNFORINGEN AV LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN 1997 SAMISK - L97S

L97S slår fast at grunnskolen skal være tuftet på følgende samfunns- og kultursyn:

- Opplæring som helhet skal bidra til å fremme og gjøre likeverdig samiske og norsk identitet (L97S: 57-58).
- Den skal levendegjøre både den samiske og den norske kulturarven som likeverdige kulturer.

Vedtaket om at L97S skulle innføres i alle kommuner i det samiske forvaltningsområdet, kom brått på for politikere, lærere og foreldre i samiske randsonekommuner som Kåfjord, Porsanger, Tana og Nesseby (Pedersen og Høgmo 2004). Reaksjonene fra disse kommunene var mange og til dels sterke – og gikk på implementeringsprosessen så vel som på innholdet i selve lærerplanen. Innføring av L97S falt i tillegg sammen med at det pågikk en offentlig og

motsetningsfull debatt om samerettsutvalgets innstilling som var ute på høring. Krigsmetaforene satt i perioder tett som hagel i lokale aviser (se for eksempel Kramvig 1999). Samtidig er det lange tradisjoner på å la uenigheten og motsetningene spille seg ut i offentligheten i disse områdene – og der man nødvendigvis ikke ser hvordan disse virker i andre kontekster. I tilfeller der hovedstadspressen så dette og rapporterte om fare for etnisk voldsomme sammenstøt, var det nødvendigvis ikke slik de ble sett lokalt (Kramvig 1999). Tidsrommet mellom den endelige ferdigstillingen av L97S og tidspunkt for implementering gjorde at mange i noen av de ”nye” samiske kommunene ble opprørt. Det ble avholdt foreldremøter, forfattet protestbrev, organisert skolestreik (Tana) og debatten ble løftet ut i offentligheten. Protestene var, på den ene siden rettet mot behandlingsmåten og mangel på innsyn og deltagelse i prosessen. Dette ble i enkelte sammenhenger tolket som et samepolitisk kupp (Pedersen og Høgmo 2004).

Foreldreutvalget i Kåfjord kommune skrev følgende i publisert innlegg⁴:

Alle foreldrene føler seg overkjørt av departementet. Vi har ikke på noe tidspunkt fått utale oss om L97 og innføringen av denne[...]. Departementet må i sin iver etter å rette opp overgrep mot den samiske delen av befolkningen, ikke begå et nytt overgrep mot den norske...

Opprøret rettet seg mot den prinsipielle delen og mot stoffutvalget i fagplanene. Den samiske lærerplan var forankret i det som i planen ble kalt Den samiske skolen. Mange foreldre reagerte på dette fordi det ikke imøtekom de mer komplekse slektskapsmessige og etniske sammenstillingene i mange områder utenfor de kjernesamiske bygder. Lærerplanen ble da også kritisert for å være for orientert mot det samiske slik det manifesterte seg i Indre Finnmark (Pedersen og Høgmo 2004).

I Tana ble ”Nei til Sameland” etablert som en foreldreprotest mot innføringen av samisk lærerplan. Foreldrene holdt i tillegg barna i perioder borte fra skolen. Også her var de argumentene som ble fremført at foreldrene følte seg overkjørt, og at valg av samiske tilhørighet var en privatsak. Mange opplevde lærerplanen som et

⁴ Nordlys 22.9.1997

etnopolitisk program både for skolen, innbyggerne og lokalsamfunnet (Pedersen & Høgmo 2004). I Tana ble det som et resultat av konfliktflatene som vokste frem i 1999 etablert en Montessoriskolen som i dag (2008) har 48 elever.

I boken *Kamp krise og forsoning* (Pedersen og Høgmo 2004: 107) forteller én av informantene om sin begrunnelse for motstand mot bruk av det samiske språket i skolen;

..[.] det er akkurat derfor... det var morsmålet mitt... Da jeg begynte på skolen, gikk det fire år før jeg forstod hva som foregikk. Jeg bar vann og ved og fyrte og måket snø. Undervisningen deltok jeg knapt i. Jeg orker ikke å begynne med detaljer, jeg klarer ikke. Jeg har ikke noe mot det samiske, men jeg klarer ikke på nytt igjen å begynne og skulle snu andre veien. Hvor lenge varer det før vi får oss et hugg igjen? ”

Det er mange i hele Sápmi av dem som i dag er mellom 50-80 år, som deler disse erfaringene. Fra andre områder, har voksne menn fortalt at de måtte stå i skammekroken hver dag de første årene på skolen fordi de ikke kunne norsk. Hver dag, og i full offentlighet med ryggen vendt mot de andre elevene på skolen, skulle de lære seg å skamme seg over det språket som var deres første og for noen eneste språk. Dette setter dype sår i et menneskes liv. Mange vonde følelser – der den verden som er den eneste verden man er kompetent på, ikke har gyldighet ut over det helt nære og private rom. Dette var bakgrunn for den tilbaketrekning av det samiske til det private rommet som skjedde i mange samiske samfunn, og som innføringen av L97 virvlet opp i.

I den perioden som har gått fra L97S ble innført til LK06S nå implementeres, har det skjedd store endringer i disse samiske randsonesamfunnene. I mange samiske randsonesamfunn skjer det i dag fremdeles både en revitaliseringsprosess, der stadig flere ser sin familie og steds forhistorie i et nytt lys, og en forsoningsprosess som løper samtidig med at det arbeides med dekolonialisering av samiske utdanningsprogrammer og institusjoner (Balto 2009). Lene Hansen (2008) viser disse endringene i sin nyere studie fra Kåfjord der hun argumenterer for at den lokale diskursen som fastholdt en etnisk verken-eller-osisjon i Kåfjord, gjennom den samiske kulturreisingen som skjedde rundt *Riddu Riđđu-festivalen*, ble ”lirket ut av sin egen tomhet”. Den ble transformert til et etnisk både-og, som en lokal møteplass for samisk-norske identiteter, men med Kåfjord som sjøsamisk område

som utgangspunkt. Tilsvarende prosesser løper for tiden over hele Sápmi, men ikke uten omkostninger og paradokser for de som er involvert. Balto (2009) tar utgangspunkt i at nasjonale evalueringer har vist at de gode intensjonene i samiske læreplaner om å utvikle den samiske plattformen i skolen ikke lykkes. Det viser seg at storsamfunnets kultur og tenkemåte utøver press, også på de samiske lærerne. Balto beskriver i boken erfaringene fra et aksjonsforskningsprogram som de gjennomførte i flere samiske skoler. Lærerne ble kurset og veiledet slik at de kunne frigjøre seg og jobbe konstruktivt med utviklingsarbeid rettet mot tradisjonell samiske kunnskap. Balto argumenterer for at tradisjonell kunnskap kan omformes til aktuell og relevant kunnskap for en samisk skole. Dette styrker ikke bare elevenes selvfølelse, men også lærernes egen identitet.

- Balto argumenterer videre for at for å lykkes må visse forutsetninger være tilstede. Først og fremst er det viktig med aktiv støtte fra sentrale og samiske myndigheter. Lokalt bør følgende vilkår være tilstede: At rektorene er faglige ledere for utvikling.
- At lærerne får veiledning.
- At lærerne tilbys kurs (som bl.a. kompenserer for manglende samisk lærerutdanning).
- At hjemmene (lokalsamfunnet) er involvert.
- At alle som arbeider i skolen deltar.

3.6 ERFARINGER FRA TILRETTELEGGING FOR IMPLEMENTERING AV LK06S

3.6.1 Fylkesmannens rolle

Fylkesmennene i Finnmark, Troms og Nordland har en viktig rolle i forhold til å sikre at opplæringsretten til samisk blir innfridd. I det siste har Fylkesmannen i Nord-Trøndelag også kommet på banen. Det er oppvekst- og utdanningsavdelingen som tar seg av arbeidet. Ved avdelingen er det som regel en kontaktperson som har ansvaret for å følge opp samisktilbudet. Fylkesmennene har et særskilt ansvar for å veilede og informere kommuner, skoler, foreldre elever og andre, og foreta tilsyn ved skoler.

Fylkesmannen i Finnmark har utarbeidet en brosjyre som orienterer om rettigheter ved opplæring i samisk og om hvordan kommuner skal gå fram for å søke om tilskudd til timer i samisk. Brosjyren inneholder også informasjon om alternative opplæringsformer som fjernundervisning, hospitering og språkbud, og hvilket ansvar Sametinget har i forhold til samiskundervisning. Brosjyren distribueres av fylkesmennene. Ifølge informanten ved Fylkesmannen i Finnmark er kunnskapene om elevers rettigheter til samisk godt kjent i kommunene og ved skolene i Finnmark. Men jo lenger sør en kommer, jo dårligere er kunnskapene og sterkere blir behovet for informasjon. Kommuner i Sør-Norge som ikke tidligere har hatt elever med rett til samiskundervisning, har generelt en dårlig kunnskap om sine forpliktelser i henhold til opplæringsloven. Fylkesmannen i Finnmark som har ansvaret for informasjon til kommuner i Sør- Norge, bruker mye tid på å veilede om de forpliktelsene skoleeier har. Fylkesmennene har kjørt informasjonsmøter i sine respektive fylker for skoleansatte.

Fylkesmannen forvalter tilskuddsordningene til undervisning i samisk til kommuner i sine respektive fylker. Fylkesmannen i Finnmark forvalter også tilskuddene til kommuner sør for Nordland. Det finnes to tilskuddsordninger; én for kommuner innenfor forvaltningsområdet for samisk språk, og én utenfor. Kommunene utenfor forvaltningsområdet lager en oversikt over antall elever med samisk som de forventer å få til høsten, og anslår en timefordeling på ulike grupper. Hvis det oppstår endringer, kan kommunen søke utover året om tilleggstimer. Alle timer får samme sats, kr 424,-. Kommunene innenfor forvaltningsområdet, åtte kommuner og i tillegg sameskolen i Lavangen, får tildeling etter en spesifikk formel. Disse kommunene får utbetalt midler i oktober, men kan søke om skjønnsmidler hvis uforutsette forhold tilsier dette.

Fylkesmannens rolle som tilsynsmyndighet er svært viktig. Inntil for tre år siden var det Utdanningsdirektoratet som bestemte hva slags tilsyn og hvilke områder et tilsyn skulle omfatte. Samisk var ett av temaene. Etter den tid har tilsynet vært organisert annerledes med spesielle tema hvert år, for eksempel med spesialundervisning som tema ett år. Det samiske blir kun tatt opp om fylkesmannen har fått henvendelser fra andre (for eksempel foreldre), og har da en rett til å be om skoleeiers redegjørelse. Sametinget har påpekt at det er behov for et mer systematisk tilsyn med samiskundervisningen, og dette ble aktualisert under debatten om bokberget og alle læremidlene på samisk som er utarbeidet, men ikke

tatt i bruk i kommunene. Fra 2009 vil fylkesmannen i Finnmark foreta et eget tilsyn med skoler som underviser på samisk. Foreløpig vil dette være et skriftlig tilsyn som fokuserer på læremidler og organisering av undervisningen.

Før innføringen av LK06S mottok fylkesmennene sjelden klager på samiskundervisningen. Noen henvendelser får de gjennom muntlig dialog med foreldre og skoler, men de fleste problemene blir løst på skolenivå. Fylkesmannen i Finnmark kjenner til fire formelle klager. Det klages på måten kommunen organiserer opplæringen på, og foreldre innenfor forvaltningsområdet klager på manglende norskundervisning. Foreldrenettverket i Sør-Varanger har klaget to ganger. Klagen går på manglende informasjon om samiskundervisning, blant annet hvilke timer undervisningen tas fra, på lite samarbeid mellom skoler, og på mangel på lærere og manglende planer for samiskundervisning. To klager fra kommunene Karasjok og Alta kommune vil beskrives nærmere lenger ned i rapporten.

Fylkesmannen ser at kommunene sliter med timefordelingen i samisk for å få kabalen til å gå opp. FM gir råd i forhold til forskriften, og kan tillate avvik etter søknad. Timefordelingen er særlig et problem utenfor forvaltningsområdet. Innenfor, hvor eleven kan ha to førstespråk, er det lettere å få det til å gå opp. Likevel er det kommunene utenfor forvaltningsområdet som sliter mest, og da særlig med det samiske innholdet i den nasjonale læreplanen. En annen utfordring ligger i overgangen fra grunnskole til videregående der mange elever med samisk faller ifra. Det er lite systematisk kunnskap om årsaker til dette, og en ønsker å sette i gang forskning på dette området.

Fylkesmennene har noen nasjonale oppgaver i forbindelse med samisk som strekker seg ut over egne geografiske grenser i fylket. Siden 1999 har Fylkesmannen i Finnmark hatt koordineringsansvaret for all fjernundervisning i nord-samisk i grunnskolen og videregående skole i Norge, og tildeler timer etter søknad fra kommunene/skolene. Fylkesmannen i Nordland har det samme ansvaret for fjernundervisningen i sørsamisk, og fra 2008 i forhold til lulesamisk fjernundervisning. Fjernundervisningen består av to deler, nettopplæring med lyd/bildestudio og hospitering.

De fleste lærerne som er engasjert i fjernundervisning, holder til i kommuner innenfor forvaltningsområdet (pluss Nordreisa), og er godt kvalifisert. I en

kommune som Kautokeino er tre lærere engasjert i fjernundervisning på heltid, og det kan oppstå en viss skepsis til å ”gi fra seg” dyktige lærere som primært jobber med elever utenfor kommunen. Fylkesmannen kjøper disse tjenestene fra kommunene. Fjernundervisningslærerne har hatt faglige samlinger og driver kompetanseheving internt. Dette er et utviklingsområde som det er satset mye på å bygge opp med studioer på de ulike senterne og utstyr på den enkelte skole.

Fylkesmannen i Finnmark har også koordineringsansvaret for gjennomføringen av eksamen i nordsamisk for hele landet og den praktiske tilretteleggingen med for eksempel å skaffe sensorer.

Fylkesmennene tildeler studiehjemler til fast ansatte grunnskolelærere som ønsker grunnutdanning eller videreutdanning i samisk. Hjemlene sikrer lærerne lønn under studiepermisjon. Ordningen har bydd på noen utfordringer da det ikke alltid har vært mulig å finne kurs som er tilpasset behovet. Det er behov for en tettere dialog med Samisk høyskole slik at informasjon om deres planlagte kurs kan foreligge ved søknadsfrist og i utlysningsteksten. Lærere i kommuner utenfor forvaltningsområdet har ønsket nybegynnerkurs i samisk, men dette har samisk høyskole ikke hatt ressurser til å imøtekommet. Dette har ført til at innvilgede studiehjemler er forblitt uutnyttet.

Mens tallet på elever i grunnskolen som velger samisk (og da særlig som velger samisk som andrespråk) går ned i Finnmark og Troms, så har det vært en markant oppgang i Nordland. Nye kommuner som ikke tidligere har hatt samiskundervisning, har behov for veiledning fra fylkesmannen, og har ofte ikke kunnskap om elevens rettigheter til samisk. Det finnes også eksempler på at rektorer har nektet å gi samiskundervisning av denne grunn. Det er derfor satset mye på å informere og gjøre skolene og rektorene kjent med valgmulighetene. I dag gis det undervisning ved 16-17 grunnskoler i Nordland fylke med til sammen ca. 150 elever. Nord-samisk utgjør den største språkgruppa, så følger lule-samisk, mens det er færrest elever innen sør-samisk. Fylkesmannen i Nordland ser en utvikling i at enkelte samiske elever som flytter fra bygdene til mer urbane strøk og bykommuner, får et større fokus på samiskundervisningen. Fylkesmannen har ikke mottatt konkrete klager, men kjenner til en sak der eleven flyttet over fylkesgrensa og ønsket å fortsette med samisktilbudet på den gamle skolen. Fylkesmannen blir ofte kontaktet av foreldre med spørsmål om rettigheter. Ved utilfredsstillende

tilbud anbefales det å ta det opp med skolen og kommunen, og hvis foreldrene ikke får et tilfredsstillende svar, kan fylkesmannen følge dette opp.

Da mange av samisklærerne er spredt på ulike språk og i geografien, har fylkesmannen i Nordland tatt initiativ til et nettverk for samisk opplæring i Nordland for bedre å kunne koordinere de kompetansebehovene lærerne har, og dermed styrke og utvikle den samiske opplæringen. Behovet for lærekrefter er stort, og de største utfordringene ligger innenfor sør-samisk. Fylkesmannen i Nordland mener de har kommet langt med rettighetsproblematikken, men at mye arbeid gjenstår når det gjelder kvalitet og innhold, for eksempel hva elevene skal kunne.

Ulike nettverk hvor fylkesmennene deltar

Kommunene innenfor det samiske språkområdet møtes til samling med Fylkesmannen i Finnmark, Sametinget og Samisk høyskole. Disse samlingene bruker å gå over to dager der den første dagen er et møte der bare kommunene deltar, mens andre dagen omfatter alle deltakerne. Representanter fra Utdanningsdirektoratet eller departementet kan også inviteres.

Aktuelle problemstillinger tas opp, erfaringer utveksles, og nyttig informasjon spres til deltakerne. Nettverket har blant annet evaluert tilskuddsmodellen for kommuner innenfor språkområdet og det har hatt egne møter om samiske læremidler.

Randkommunenettverket er et forum for kommuner utenfor forvaltningsområdet for samisk språk i Finnmark og Troms og fylkesmennene i de to fylkesmanns-embetene. Nettverket har eksistert siden 2002. De deltakende kommuner har vært Sør-Varanger, Vadsø, Alta, Nordreisa, Lyngen, Tromsø, Lavangen og Skånland. Nettverket har tatt opp problemer knyttet til rekruttering av lærere. Det er orientert om samiske lærernettsverk som fungerer bra i Alta og Tromsø, og andre kommuner som Vadsø og Sør-Varanger ønsker å etablere slike.

Videre finner det sted regelmessige samarbeidsmøter mellom Fylkesmennene i Nordland, Troms og Finnmark, Sametinget og Samisk høyskole. Fylkesmannen i

Nord-Trøndelag har også kommet med i det siste. Møtene er en arena for det samiske i både skole og barnehage og hvor en drøfter fellestiltak.

I de åtte siste årene er det arrangert samisk skolekonferanse der lærere er målgruppen. Fylkesmennene i Finnmark, Troms og Nordland, Sametinget og Samisk høyskole er arrangører. I 2007 var fokus på Kunnskapsløftet og elever i den samiske skolen. Programmet hadde spesielt fokus på tospråklighet i skolen og på samer som minoritet. Fra 2008 har det vært arrangert en felles barnehage- og skolekonferanse, sist lagt til Bodø. Tema for denne konferansen var ”Tidlig innsats - gode langsiktige resultater.” Konferansen setter på denne måten St.meld. nr. 16(2006-07),...og ingen sto igjen, *Tidlig innsats for livslang læring*, i et samisk perspektiv.

Fylkesmennene er også deltakere i et nordisk nettverk med forvaltningsnivå fra Sverige og Finland. Dette nettverket sliter med å finne formen da ønsket om felles innhold i samiske læreplaner ikke er forenelig med det enkelte lands lovverk.

Fylkesmennene er også involvert i ulike nettverk innen sitt fylke. For eksempel ble forum for samisk opplæring i Nordland opprettet i januar 2008, og er et nettverk med lærere som underviser i samiske tema. I Troms arrangerte fylkesmannen i 2007 seminar om det samiske perspektivet i hele opplæringen fra barnehage til videregående skole. Her var også skoler og barnehager i Troms-kommunene invitert.

Fylkesmannen som skolepolitisk aktør

Fylkesmannen har, som vi har sett over, en viktig pådriverrolle i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet. Samtidig står fylkesmannen forholdsvis fritt til å utvikle modeller for måter dette ansvaret kan ivaretas på. Fylkesmannen har ansvaret for å binde det sentrale og det lokale nivået sammen, og blir i en del sentrale dokument sett som en instans mellom sentrale styringssignaler og de lokale strategidokumentene. Fylkesmannens skal bl. a:

- Utøve tilsyn, lovlighetskontroll og behandle klagesaker.
- Arbeide regionale med det nasjonale opplegget for kvalitetsvurdering.

- Gi informasjon og veiledning til lokale skoleeiere og andre i samarbeid med skoleeiere.
- Bidra til kvalitetsutvikling av lærere og skoleledelse om reform kunnskapsløftet og strategier for kompetanseheving.
- Stimulere til tverretattlig samarbeid på opplæring.
- Forvalte ulike tilskuddsordninger.

Fylkesmannen skal med andre ord utøve governance. Det påligger fylkesmennene å være aktive pådrivere i for eksempel erfaringsspredning. Strategier for erfaringsspredning kan variere. Det er lagt opp til et utstrakt regionalt samarbeid mellom de kommunale og fylkeskommunale skoleeierne, både i det området som vår evaluering omfatter, og i andre områder (se for eksempel Engelsen 2008). Samtidig som andre fylkesmenn oppfatter pådriverrollen sin som relativt liten (op.cit: 55).

Sandberg og Åsen (2008) peker på at lokale skoleeiere mener at de gjennom sine strategidokument er i forkant i forholdt til implementering av grunnleggende ferdigheter ifølge norsk lærerplan, altså at grunnleggende ferdigheter allerede er integrert i oppsettene over kompetansemål. I valg av konkret faglig innhold, gis det imidlertid gjennom styringsdokumentene lite føringer på innholdsvalg. Dette reflekteres ifølge Sandberg og Åsen (2008) i de lokale strategidokumentene som de har undersøkt. Denne undersøkelsen er gjort på fagene/emnene norsk med vekt på litteraturundervisning, samfunnskunnskap som del av samfunnsfagene og musikkfaget. De finner at skoleeiere gir få retningslinjer for valg av bestemte metoder i undervisningen. Flere skoleeiere anbefaler bruk av mange og ulike læringsarenaer i og utenfor klasserom/skole, uten å redegjøre for hvordan dette skal gjennomføres. Dette innebærer at beslutningene og oppgavene knyttet til implementering flyttes ned på skolenivå.

Sandberg Og Åsen (2008) påpeker videre at i tillegg til tilpasset opplæring, som det i Kunnskapsløftet understrekes viktigheten av, ikke skjer konkretiseringer. Dermed gis det heller ikke konkrete retningslinjer for hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres. Dette hevder de innebærer at styringsdokumentens formuleringer må betegnes som ren retorikk (opc: 181), og at denne retorikken har funnet veien til de lokale styringsdokumentene. Noen skoleeiere har kompetansehevingstiltak rettet mot en slik opplæring. Noen få er noe forbeholden. Mange påpeker sin svake

økonomi og mener at de vanskelig kan tilfredsstille reformens krav til tilpasset opplæring.

Sandberg og Åsen (2008) har sett på konsistensen mellom intensjon, virkemidler og operasjonalisering av tiltak i det som er sentrale styringssignaler om hvordan implementeringen skal gjennomføres. De påpeker at grunnlagsdokumenter er formulert på måter som gjør dem mangetydige, litt vage og diffuse. Dette gir et vanskelig grunnlag for å trekke entydige retningslinjer for virksomheten i skolene. Mange lærere ser dette som en utfordring, læringsmålene er abstrakte, noe som innebærer at det pålegger lærerne å gjennomføre de prosesser som innebærer konkretisering og utforming av lokale læreplaner. I forhold til LK06S er dette særlig utfordrende, da det er få lærere i randsonekommunene som har dette arbeidet, og som dermed har et lite kollegium å støtte seg på. Dette gjør lærernettsverk av vital betydning å rette ressurser mot. I tillegg påpeker Sandberg og Åsen (op.c.) at dette er typiske genrekarakteristikker ved utdanningspolitiske dokumenter. Slike dokumenter skal trekke opp visjoner og overordnede formål med opplæring og ikke nødvendigvis komme med konkretiseringer slik at de kan virke som sentralstyrende dokumenter. De finner at fylkesmannsnivået i liten grad har involvert seg i den lokale implementeringen av Kunnskapsløftet. Fylkesmannen er i liten grad orientert om de sentrale visjoner og målene i Kunnskapsløftet annet enn gjennom videreformidling av målformuleringer i sentrale dokumenter. Dette innebærer at man ikke får en samlet veiledning for hvordan intensjonene i kunnskapsløftet skal realiseres. Det gis stort lokalt handlingsrom, men lite av redskaper som kan samordne realiseringen av intensjonene i Kunnskapsløftet (op.c: 189). I den grad at råd, veiledning og retningslinjer blir gitt, er de ifølge overnevnte evalueringsrapport sjelden skrevet i et skole-, klasserom-, og opplæringsnært språk. De mener at viktige spørsmål fremover derfor bør være om, og hvordan de enkelte skoleeiere gjennomfører reformen? Hvordan fortolker de retningslinjene og hvilke virkemidler tar de i bruk i eget implementeringsarbeid?

Bjørnsrud (2006) har påpekt at man gjennom L97 bare i begrenset grad oppnådde å etablere en felles arena for skoleeiere og skolen. I Kunnskapsløftet er skoleeiers rolle, ansvar og oppgaver tydeligere fremhevet enn i Reform 97. Sandberg og Åsens (2008) evalueringsarbeid tyder på at både kommunale og fylkeskommunale skoleeiere kjenner til sine nye roller, sitt nye ansvar og de oppgavene som reformen

Kunnskapsløftet gir. Små kommuner har imidlertid ressursmessige utfordringer knyttet til implementering av reformen.

3.6.2 Skoleeiers rolle

Skoleeier er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplanene. Generell del, prinsippdel og læreplaner for fag er grunnlaget for planlegging av opplæringen. Skoleeier kan i tillegg fastsette lokale læreplaner i fagene som ramme for det enkelte læresteds videre arbeid med planer for opplæringen. Skoler må selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev.

Dersom skoleeier har vedtatt å gi opplæring etter Kunnskapsløftet – samisk er det, ved lokalt arbeid med nasjonale læreplaner, viktig å ta hensyn til første punktet i samisk læringsplakat: ”legge til rette for at elevene/lærlingene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv”.

I den videre analysen vil se på hvordan ulike skoleeiere har jobbet med å implementere Kunnskapsløftet samisk i sine respektive skoler. Analysen vil se på hvilket planarbeid som er gjennomført, hvordan samiskundervisningen er organisert, hvilke utfordringer implementeringen har bydd på, og hvor langt skoleeierne har kommet i dette arbeidet.

Styret for de samiske videregående skolene

Samisk videregående skole i Karasjok og Samisk videregående- og reindriftsskole i Kautokeino er de eneste videregående skolene som underviser etter samisk læreplan. Skolene er statlige, og skal gi undervisning i og på samisk, i samisk kultur, historie og yrkesliv til elever i hele landet. Opplæringen skal gi elevene kompetanse til å velge yrke eller videre studier både i det samiske, norske og internasjonale samfunnet.

Forvaltningsansvaret for de samiske videregående skolene har vært gjenstand for en rekke utredninger og debatter de siste årene. I dag er de to skolene statlige og direkte underlagt Utdanningsdirektoratet. Alternative modeller som har vært utredet, er at skolene legges under Finnmark fylkeskommune eller Sametinget. Sametingsrådet utreder nå en forvaltningsmodell med Sametinget som forvaltningsorgan. Enn så lenge, er Utdanningsdirektoratet skoleeier for de to

statlige samiske videregående skolene, og Styret for de samiske skolene utgjør som ”stedlig representant” for direktoratet, forvaltningsnivået. I denne analysen tar vi utgangspunkt i at Styret for de samiske videregående skolene har samme rollen som fylkeskommunene har i forhold til sine videregående skoler. Rollen er ikke helt identisk, men vi må kunne si at Styret representerer forvaltningsnivået mellom enkeltskolene og direktoratet. Styrets rolle er å påse at skolen drives effektivt og i henhold til de lover, forskrifter og regler som gjelder, og etter de styringsdokumenter, mål, rammer og retningslinjer som Utdanningsdirektoratet gir. Styret oppnevnes av direktoratet for 4 år, består av 6 medlemmer, og har et sekretariat som skal bistå i arbeidet. Styringsdialogen mellom direktoratet og Styret ivaretas gjennom to årlige etatsstyringsmøter. Styret har arbeidsstyrmøte med de to skolene, og styresekretæren deltar jevnlig på møter på den enkelte skolen og står for den daglige kontakten.

Styret har utarbeidet en langsiktig plan 2004-2007. Den er våren 2009 i ferd med å revideres. Den gamle planen er ikke lenger i tråd med de forventninger direktoratet har til Styret og som er nedfelt i de årlige tildelingsbrevene. Styret ønsker nå å utarbeide en treårig plan som skal brytes ned i årlige handlingsplaner.

Styret har deltatt på flere kurs og seminarer i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet. Når det gjelder implementeringen av Kunnskapsløftet har Styret delegert det meste til skolene. Skolene har jobbet med de nye læreplanene hver for seg, men er ikke kommet så langt som en hadde håpet. Mangel på lærebøker er hovedårsaken til at det har gått seint, og Styret mener de videregående skolene her er ennå dårligere stilt enn grunnskolen, og har ikke det verktøyet som skal til for å gjøre en god jobb. Lærerne er vant til å bruke egenproduserte undervisningsopplegg selv, og i praksis vil nok ikke elevene merke store endringer i overgangen fra L97 til Kunnskapsløftet. Problemet er tatt opp i ulike fora.

De to skolene har ca 120 elever hver og det undervises etter samisk læreplan. De fleste elevene har samisk som førstespråk, noen som andrespråk og de som ikke har kunnskaper på forhånd har samisk fremmedspråk. Ca. 65 % av elevene i Karasjok er samiskspråklige og bruker samisk på skolen, mens tallet er noe høyere i Kautokeino. Skolene har også utenlandske elever, både fra samiske områder og andre deler av verden. I enkelte fag er klassene delt etter 1. språk, men elevene får alltid individuell veiledning på eget språk. En del av undervisningen foregår derfor

på norsk eller på samisk med tolk. Skolene har også en kursavdeling som skal sikre inntjening til skolen. Disse skal være ressursentre for voksenopplæring, næringsliv og offentlig virksomhet i det samiske samfunnet.

De samiske videregående skolene er som statlige skoler prisgitt overføringer fra Utdanningsdirektoratet. Styret mener at det ikke er avsatt midler til etterutdanning av lærere ved de to videregående skolene. De som tar videreutdanning gjør dette ved permisjon uten lønn. Lærerne har mulighet til å søke på stipendiene som lærere ved alle videregående skoler tilgang til fra fylkesmannen, men det er usikkert hvorfor det ikke søkes på disse. Kursavdelingen ved de samiske videregående skolene kan også selv sette i gang kurs, og det ikke-pedagogiske personalet har deltatt på slike. Skolene har ikke brukt RSK til etterutdanning.

De to skolene har en stabil lærerstab og har ikke hatt store problemer med å rekruttere. I Karasjok har de slitt med å få tak i realister, og i Kautokeino har det manglet norsklærere. Foreløpig har en løst problemene med å føre en seniorpolitikk hvor eldre lærere fortsetter etter å ha nådd pensjonsalder. På sikt vil skolene ha behov for å erstatte lærer som går av med pensjon. Det er ingen formell kontakt mot Samisk høgskole mht rekruttering av nyutdannede lærere. En kunne sett for seg at det hadde vært en tettere link også den andre veien da et viktig rekrutteringsgrunnlag for søkere til førskole- og lærerutdanningen ved høgskolen er elever som har gått ut fra de samiske videregående skolene med samisk som førstespråk. At slike formelle kontakter ikke er opprettet, er et paradoks når høgskolen har en spesiell rekrutteringskampanje gående for å få opp antallet studenter til disse studiene.

Styret har kontakt med fylkesmannen gjennom tilsyn. Ut over dette har det vært liten kontakt i den siste tida. Forholdet til Finnmark fylkeskommune har vært anstrengt som en følge at fylkeskommunen ønsket de samiske videregående skolene inn under seg. Dette er nå avgjort at det ikke blir noe av. Styret er ennå misfornøyd med at fylkeskommunen står for opptaket til de samiske videregående skolene.

Kontakten med Sametinget er også noe Styret er lite fornøyd med. Den er svært sporadisk, og Styret mangler en klar adresse i Sametinget hvor saker kan tas opp.

Regionalt nivå i forhold til de videregående skolene

Organiseringen av samiskopplæringen i de videregående skolene er ganske forskjellig i de ulike fylkene avhengig av etterspørsel, skolestruktur, kompetanse hos lærere. Vi tar her utgangspunkt i de tre nordligste fylkene. Riktignok har også Nord-Trøndelag kommet på banen, men vi har ikke hatt ressurser til å foreta intervjuer her.

Felles for alle tre fylkeskommuner er at deres videregående skoler som har elever med rett på samisk opplæring, kartlegger antall elever, grupper, språkalternativ og språkgruppe, og søker sine respektive fylkesmenn om å få tildelt timeressurser. Skoler sør for Nordland søker Fylkesmannen i Finnmark. Søknadsfristen er på våren, men skolene kan søke om tilleggstimer i løpet av året om det skulle vise seg at nye elever kommer til. Det har vært en utfordring at skolene ofte ikke har visst på forhånd hvor mange elever som vil melde sin interesse for samisk før første skoledag er der. Dette har gjort det vanskelig å planlegge og dimensjonere tilbudet. Det jobbes nå med å få ønsket om samiskundervisning registrert ved opptak.

Finnmark fylkeskommune

Det undervises i samisk på fem av fylkets ni videregående skoler (Kirkenes, Vadsø, Lakselv, Alta og Tana) og disse har egne lærere i samisk. Det undervises ikke PÅ samisk ved noen av de fylkeskommunale skolene. Der det ikke finnes lærere, kan en benytte fjernundervisning. Dette gjelder skoler både innenfor og utenfor fylket. Nordkapp videregående kjøper tjenester av Vadsø videregående, og det samme gjør en skole i Lillehammer.

Etter innføringen av LK06S har fylkeskommunen blitt mer systematisk med å følge opp skolene som underviser i samisk. Dette gjelder arbeidet med læreplanen på den enkelte skole, oppretting av faglige nettverk, evalueringer, vurderinger, etterutdanning og kompetanseheving. Fylkeskommunen har som skoleeier utfordret skolene til å tenke mer helhetlig i forhold til samisk språk og andre fag. Dette har ført til stor aktivitet ved skolene og et engasjement i forbindelse med læreplanarbeidet. Det er skolens ansvar å få dette på plass, og fylkeskommunen har veiledet en del i dette arbeidet.

Fylkeskommunen oppfatter ikke at det samiske har vært noe problemområde, og dette feltet har ikke vært noe særskilt tema på rektormøtene. Veiledningsheftet er

blitt presentert, og tidligere har de tatt opp utfordringer i forhold til finansiering og rekruttering.

Fylkeskommunen har vært pådriver for at lærerne som underviser i samisk på skolene skal etablere nettverk for utveksling av erfaringer og lærdom. Slike nettverk fungerer bra i Kirkenes og Vadsø, og andre skoler jobber også med å få disse opp å gå. Fylkeskommunen bidrar med midler slik at lærere kan frikjøpes og bruke tid i de lokale nettverkene. Det er også ansatt en koordinator. Nettverksgruppene har spesielt jobbet med læreplaner i samisk og hvordan disse skal fortolkes, og kartlagt behov for kompetanseheving. De ulike lokale fagnettverkene samles slik at samisklærere fra alle skolene kan treffes og utveksle erfaringer. Lærere fra de samiske videregående skolene har også blitt invitert. Fylkeskommunen har ikke selv arrangert kurs for etterutdanning i samisk, men skolene får penger til kompetanseheving, og enkeltlærere har de to siste årene hatt mulighet for å søke på stipend. Informasjon om kurs fra Samisk høyskole blir formidlet videre til fagnettverket for samisklærere. Fylkeskommunen jobber også med å utarbeide en rekrutteringsplan.

Fylkeskommunen har en Samarbeidsavtale med Sametinget, men på undervisningsområdet anses den som å være ”sovende”, og de venter på å få til et møte med opplæringsavdelingen.

Sametingets stipendordning for elever som velger samisk, blir ansett for å være et bra tiltak som bidrar til å motivere elevene. Fylkeskommunen har videre et samarbeid med de samiske videregående skolene når det gjelder inntak, eksamen og kompetanseutvikling.

Fylkeskommunen kjenner ikke til at det har vært noen formelle klager på samiskundervisningen på de videregående skolene. De vet at foreldre og elever i Kirkenes har uttrykt misnøye grunnet mangel på lærere og at undervisningen på samisk ble lagt på ugunstige tidspunkt. Disse tingene har en funnet en løsning på.

En utfordring skolene har, er læreplan i norsk for de elevene som har samisk som førstespråk. Dette krever godt samarbeid og tilrettelegging mellom lærer i samisk og norsk. For de fleste elevene vil det å velge samisk føre til at de får flere timer. Noe tas av norsktimer, resten blir i tillegg til annen undervisning. Særlig elever på

yrkesfag, som har hatt samisk i grunnskolen, faller ofte av. Samiskundervisningen foregår som regel i andre lokaler enn yrkesfagene, noe som kan medføre ugunstig reisevei. Fylkeskommunen har søkt Utdanningsdirektoratet /Fylkesmannen i Finnmark om at elever med samiskundervisning kan fritas for opplæring i sidemål slik at timene kan nyttes til samisk, men har ikke fått gjennomslag for dette. Det er uttrykt bekymring for at mange faller fra samiskundervisningen underveis i løpet, og at det kan være vanskelig å holde på elevenes motivasjon. Likevel viser eksamensresultatene at de fleste klarer seg bra.

Troms fylkeskommune

Fylkeskommunen har i samarbeidsavtalen med Sametinget sagt at den skal tilby samisk språk som fag til alle elever som ønsker det på alle aktuelle videregående skoler. Det er altså ikke bare snakk om å gi et tilbud til de som har rett på samiskundervisning etter Opplæringsloven, men også til de som ønsker å fremme et krav om opplæring. I Troms undervises det primært på nordsamisk. I utgangspunktet skal elevene få opplæring på sin skole, men på grunn av mangel på lærere med samisk språkkompetanse, gis mye av undervisningen via fjernundervisning. Fjernundervisningen er lagt til ressurskolen Nordreisa videregående skole. Skolen gir tilbud til ca. 60 elever fra seks videregående skoler i Troms og to i Nordland. I tillegg undervises det i samisk historie og samfunn, og det gis grunnskoleundervisning fra skolen.

Satsingen på undervisning i samisk har ført til et økende antall elever på videregående nivå som ønsker samisk språkopplæring. En svært liten del av disse har samisk som førstespråk (ca. ti), og de fleste trenger begynneropplæring fordi eleven har liten eller ingen forkunnskaper i samisk fra grunnskolen. Det at elever først velger samisk når de kommer opp på videregående nivå, kan også ses på som en modningsprosess og at eleven gjør et eget valg. Økt etterspørsel etter samiskundervisning i grunnskolen vil nok kunne endre på dette da flere elever som etter hvert kommer over på videregående har et godt språkgrunnlag fra før og forhåpentligvis velger å fortsette med samisk.

Troms fylkeskommune har jobbet mye med å innarbeide det samiske i annen undervisning, blant annet gjennom satsingen ”samisk kulturkunnskap i videregående skole i Troms”. Målet er at ingen elever skal gå ut av videregående

opplæring i Troms uten grunnleggende kunnskaper om samiske forhold. Det jobbes med dette innenfor prosjekt, og skolene har ulike tiltak og måter å nå dette målet på.

I den senere tiden har blant annet Nordreisa videregående tatt opp problemet med at samisk som fremmedspråk ikke har de samme refusjonsordninger som samisk som første- og andrespråk. Gjennomføringen av tilbudet blir utelukkende et finansieringsspørsmål for skoleeier hvor samisk må konkurrere med andre fremmedspråk. Tilskuddet fra Sametinget falt bort med innføringen av Kunnskapsløftet. Samisk fremmedspråk er dessuten det tilbudet som er lettest å passe inne i timefordelingen da det ikke går ut over tilbudet i andre fag.

Troms fylkeskommune sliter altså med å skaffe lærere med samiskkompetanse, og det er gjort henvendelser til utdanningsinstitusjoner for å få til et samarbeid. Fra høsten 09 vil det for første gang bli satt i gang et fullverdig tilbud i samisk (bachelor) ved Universitetet i Tromsø for studenter som ikke har forkunnskaper i samisk.

Nordland fylkeskommune

Utdanningsetaten i Nordland fylkeskommune er delt i to der Utdanningsavdelinga fungerer som et politisk sekretariat, og Opplæringscenteret som en operativ enhet som jobber mer direkte mot skolene. Det meste av arbeidet med samiskopplæringen gjøres innenfor Opplæringscenteret. Fylkeskommunen opplyser elever/foreldre om individuelle rettigheter til samisk i henhold til Opplæringsloven, og veileder skoler om hvor de kan kjøpe samiskopplæring og hvilken finansieringsordning fylkeskommunen har for slik opplæring. Fylkeskommunen får ofte henvendelser fra foreldre som spør om rettigheter, men de har ikke mottatt formelle klager på undervisningen. Elever kan også søke fylkeskommunen om språkstipend.

Fylkeskommunen har bare en lærer ansatt til å undervise i samisk ved Vest-Lofoten videregående skole. All annen undervisning foregår i alternative former, dvs. ved fjernundervisning som kjøpes av ulike aktører i markedet. Lulesamisk undervisning kjøpes på Árran i Tysfjord, nordsamisk undervisning på Nordreisa videregående i Troms og Samisk videregående i Karasjok, og sørsamisk undervisning på Aajege (Samisk språk og kompetansesenter på Røros). Skoleåret 2008-09 fikk til sammen

37 elever undervisning i de ulike samiske språkene på de videregående skolene i Nordland.

Nordland fylkeskommune har samarbeidsavtale med Sametinget og har også avtale med fylkene Hedemark og Sør- og Nord-Trøndelag om samarbeid om samiske saker i sørsamiske områder.

Erfaringer fra kommunalt nivå innenfor forvaltningsområdet

Vi har foretatt intervjuer med tre kommuner innenfor det samiske språkområdet, men dette er tre kommuner som har veldig ulike forutsetninger og historikk med hensyn til bruk av samisk i skolen. Karasjok kommune hører til kjerneområdet for nordsamisk språk, og har lange tradisjoner for bruk av språket i skolen. Tysfjord kommune er senter for lulesamisk, men her er innlemmelsen av kommunen i de samiske språkforvaltningsområdet av nyere dato, fra 1. januar 2006. Snåsa kommune ble først med i forvaltningsområdet i 2008, og er den eneste kommunen som er kommet med i forvaltningsområdet på grunn av sørsamisk bosetting.

Karasjok kommune

Karasjok kommune hører til de samiske kjerneområdene. Om lag 88 % av befolkningen på i underkant av 3000 innbyggere, er samisktalende. Kommunen har en konsentrert bebyggelse ved kirkestedet, og har kun to skoler; én barneskole og én ungdomsskole i umiddelbar nærhet. Skolene har en felles rektor. En slik ”enkel” skolestruktur gjør at det kommunale forvaltningsnivået har minimalt med samordningsutfordringer. Kommunen hadde lenge før innføringen av Kunnskapsløftet innført en to-nivåstruktur på administrasjonen, noe som i praksis førte til at skoleadministrasjonen ikke ble videreført som en egen enhet, men underlagt rådmannen. Kommunen har i dag en skolefaglig ansvarlig i 50 % stilling, som har en tett dialog med rektor.

Rektor har fått mange oppgaver som kommunen som forvaltningsnivå ellers ville tatt i andre kommuner. Det er naturlig at rektor deltar både under saksbehandling og fremlegging av skolesaker for politisk nivå. Med en slik glidende overgang mellom forvaltningsnivå og skolenivå gjennomføres ikke rektormøter, men faggruppemøter der også barnehage- og kulturskoleansvarlig deltar. Disse møtene tar opp faglige utfordringer etter behov. Mange av utfordringene tas imidlertid opp på de ukentlige rådmannsmøtene, og løses som regel der. Kunnskapsløftets

intensjon om større myndighet til skolenivået, kom derfor mye tidligere i Karasjok kommune, og som en konsekvens av omorganisering og økonomiske innsparinger i kommuneadministrasjonen. Modellen gir rektor større frihet til å lede prosesser, men også flere forpliktelser til at prosessene skal være forankret på lavere nivå blant lærerne.

Karasjok kommune har utarbeidet en rekke planer, og har satset tungt på tospråklighetsplaner for ansatte, barnehage og grunnskole. Tospråklighetsplanen for grunnskolen er et virkemiddel til gjennomføringen av LK06S, og er utarbeidet for alle klassetrinnene. Sentrale utviklingsområder i planen er elevenes førstespråkutvikling, tospråklighetsutvikling, begrepsmessige og kunnskapsmessige utvikling, og deres identitetsmessige og kulturmessige utvikling gjennom arbeid med innlæring av sentralt fastsatt og lokalbasert lærestoff. Planen er et viktig pedagogisk redskap til å styrke skolens totale virksomhet slik at innholdet i læringsplakaten, grunnleggende ferdigheter og prinsipper for opplæring i samsvar med Kunnskapsløftet Samisk blir lettere realisert. Arbeidet med planen ble gjennomført av en prosjektgruppe med pedagoger som en del av et videreutdanningstilbud i samisk skoleledelse ved Samisk høyskole, og eksternt kompetanse er hentet inn.

Karasjok var tidlig ute, og den første tospråklighetsplanen ble utarbeidet alt i 1996. Den gjeldende plan er en revisjon av denne første. To personer, én i grunnskolen og én i ungdomsskolen, har som oppgave å veilede i forhold til implementeringen av planen. Dette arbeidet er gjort, men er ennå ikke ferdig evaluert. Foreløpige erfaringer viser at det er mange utfordringer med implementeringen, og at det er store forskjeller mellom lærere med hensyn til å ta i bruk de nye planene. Skoleeier mener at lærere som har deltatt i den over nevnte videreutdanningen, har bedre forutsetninger for å ta det nye i bruk. Den dårlige læremiddelsituasjonen for en kommune som Karasjok som ikke bare gjelder lærebøker i samisk språk, men i alle fag, har gjort at implementeringen av Kunnskapsløftet i undervisningen har gått mye saktere enn den kunne gjort om lærebøkene hadde foreligget.

Undervisningens innhold overlates til læreren så lenge bøkene ikke foreligger, og da er det lettere å ta opp en gammel bok som er brukt før, framfor å utvikle et nytt undervisningsmateriale. Ifølge informanten i kommunen er det ikke primært læreplanene som styrer innholdet i undervisningen, men læreboka. Karasjok og de

andre kommunene i forvaltningsområdet fikk fra 2007 tilført ekstra ressurser (gjeninnføring av konverteringsmidlene) til å tilrettelegge for undervisning på samisk ved å utarbeide læremidler på samisk der det ikke finnes lærebøker. For en kommune som Karasjok kom, ifølge vår informant, den store endringen med L97 da en første gang fikk en samisk læreplan. Overgangen fra L97 til LK06S innebærer ikke så store endringer i det generelle innholdet, bare i forhold til læringsplakaten og fagplanene.

Rektor har hovedansvaret for alt informasjonsarbeid til foreldre/elever angående valgmulighetene elevene har med å velge samisk 1, 2 og 3. Kommunen deltar på møter etter behov, blant annet ble det gjennomført et informasjonsmøte under oppstarten av Kunnskapsløftet og med dette som tema, men det var ikke mange foreldre som møtte opp.

Historisk har Karasjok hatt en skolekretsinndeling med en egen flyttsamekrets som fikk undervisning på samisk, og en krets for kirkestedet som fikk undervisning på norsk. Etter nedleggingen av flyttsamekretsen har en videreført modellen med undervisning på de to språkene i separate klasser. Med bakgrunn i den langsiktige satsingen på barns funksjonelle tospråklighet gjennom barnehage, ble det i 2006 gjort en kartlegging av hvilket opplæringspråk foreldrene ønsket for sine barn i skolen. Flesteparten valgte samisk som førstespråk, og bare to foreldre hadde valgt norsk for sine barn. Da hadde en ikke lenger grunnlaget for å kjøre en egen gruppe for norskspråklige elever. Fra høsten 2006 og i to år framover ble skoletilbudet gitt i tospråklige og rene samiskklasser etter LK06S. Dette førte til protester fra 15 foreldre som mente at deres barn ikke klarte å følge med i undervisningen på samisk, ikke var funksjonelt tospråklige slik det var forutsatt, og mistet muligheten til å tilegne seg kunnskap. Foreldrene mente kommunens undervisning bryter med Opplæringsloven og diskriminerer norskspråklige og tospråklige barn.

Klage på disse forholdene er gått til Fylkesmannen. Kritikken har også gått på dårlig informasjon om endringene i organiseringen av opplæringen, blant annet at foreldreutvalget ikke er blitt informert. Kritikken ble tatt til etterretning og fra høsten 2008 ble modellen endret slik at opplæring nå også gis i grupper med norsk som opplæringspråk i fådelte modell. Foreldre er fremdeles misfornøyde med at flere klasstrinn slås sammen i gruppene med norsk som undervisningspråk. Disse forholdene belyser en problemstilling innenfor forvaltningsområdet som knytter

seg til implementeringen av LK06S på en slik måte at den norskspråklige minoriteten får god opplæring, og da spesielt god undervisning i norsk. Kommunen er i den heldige situasjon at den ikke har problemer med å rekruttere samisklærere. Det er mange år siden det ble gjort framstøt overfor studenter ved Samisk høyskole. Derimot er det vanskelig å få lærere i norsk, engelsk og realfag. Det er likevel et stort behov for å styrke lærernes formelle kompetanse, ikke minst etter innføringen av LK06S i alle fag. Når de nye lærebøkene kommer, vil det være et stort behov for kompetanseheving i forhold til nytt innhold. RSK Midt-Finnmark blir aktivt brukt som arrangør av kompetansehevende kurs.

Kommunen har opplevd Fylkesmannen i Finnmark som en ”ivrig” tilsynsmyndighet, og har hatt flere tilsynsbesøk med mange avvik. Det er altså funnet kritikkverdige forhold ved undervisningen som skolen må rette opp i. Kommunen har svært høyt forbruk av timer til spesialundervisning, og har hatt mange utfordringer med å følge opp dette. Kommunen kjører et treårig prosjekt med tilføring av ekstra midler til dette formålet.

Tysfjord kommune

Tysfjord kommune i Nordland fylke er senteret for lulesamisk språk. Den samiskspråklige befolkningen er spredt på flere bygder, og den samiske kulturen står ikke like sterkt alle stedene. Kommunen er delt av Hellemofjorden, der nordsida hovedsakelig er norskdominert, mens sørsida både er samisk og norsk. Innbyggernes identitet i forhold til det samiske er derfor svært ulik da kommunen i tillegg til det lulesamiske også har en eldre sjøsamisk kultur. Det lulesamiske innslaget kom med innflytting av reindriftssamer fra Sverige, men den lulesamiske reindriften i kommunen ble avvirket på 50- tallet. I dag er det bare en nordsamisk driftsenhet som har rein i kommunen. Den samiske identiteten har også vært sterkt knyttet til læstadianismen. Revitaliseringen av det lulesamiske språket og kulturen i kommunen kom blant annet med oppbyggingen av lulesamiske institusjoner. Det viktigste var lulesamisk språksenteret Árran som ble opprettet på Drag i 1994. Senteret forvalter lulesamisk språk og kulturarv og inneholder bibliotek, språk- og studiesenter, museum og barnehage.

Tysfjord kom med i forvaltningsområdet for samisk språk fra 1. januar 2006, men forut for dette var det en bitter strid i kommunen der norskspråklige politikere krevde folkeavstemning og utsetting av søknaden om innlemmelse. Dette ble avvist

av regjeringen. Kommunen kom altså med i forvaltningsområdet samtidig med innføringen av Kunnskapsløftet. Fra august 2006 har alle barn fått opplæring etter samisk læreplan. Kommunen har fire skoler; Drag, Storjord, Musken og Kjøpsvik. Drag skole er en ressurskole for lulesamisk, en kombinert barne- og ungdomsskole med 8 norskspråklige og 3 samiskspråklige klasser etter fådelt modell (1.-4., 5-7, og 8.-9. klasse). Sametinget og Tysfjord kommune undertegnet i februar 2009 en avtale som gjør Drag skole til ressurskole for lulesamisk læremiddelproduksjon. Sametinget bevilget 2 millioner kroner til pilotprosjektet. Det undervises i og på lulesamisk ved to av skolene; Drag og Musken, og det jobbes med å opprette videostudio for undervisning i de to andre skolene fra Drag skole. I inneværende skoleår har en samisklærer fra Drag reist til Storjord for å ha undervisning. Ved Kjøpsvik skole er det nå ingen elever med undervisning i samisk, men det har tidligere vært det, og det vil også komme samiske elever i årene som kommer. I alt er det ca 60 elever som har undervisning i samisk. I underkant av halvparten har samisk som førstespråk ved Drag skole, resten av elevene har samisk andrespråk.

Kommunens visjon ”To kulturer – en felles framtid” har vært grunnlaget for arbeidet med Kunnskapsløftet. Kommunen har beholdt oppvekst- og utdannings-etaten som en egen enhet, men antallet etatsledere er blitt kraftig redusert de siste årene. Den modifiserte hovedutvalgstenkningen er kombinert med en tonivåtenkning. I perioden med implementeringen av Kunnskapsløftet, stod derimot stillingen som Oppvekstssjef i lange perioder ubesatt, og rektorene fikk derfor en viktig rolle. Rektorkollegiet har siden 2004 jobbet i nettverk, og dette ble flittig brukt for å diskutere ulike utfordringer og løsninger. Blant annet kom det fram at innen en rekke fag var det behov for kompetanseheving av lærerne, og da særlig i forhold til noen helt nye fag. Det ble derfor utarbeidet en kompetansehevingsplan for lærere. Rektorkollegiet har også hatt en viktig rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet ved å iverksette tiltak på skolenivå. De fire skolene har samarbeidet tett om de lokale læreplanene etter Kunnskapsløftet – samisk. Hver skole har gjort sine tilpasninger i forhold til stedenes historie og kultur da det er store forskjeller mellom industristedet Kjøpsvik med en overveiende norsk befolkning, og den lille, veiløse samebygda Musken. Drag har en befolkning som er både norsk og samisk, mens Storjord primært er norsk. Skolene er stort sett ferdige med å utarbeide læreplanene i kjernefagene, men det står ennå igjen noen fag. Under arbeidet med læreplanene ønsket kommunen å

komme kritikk fra foreldre i forkjøpet og det ble det lagt opp til foreldremøter og utarbeidelse av rundskriv om hvilke konsekvenser samisk læreplan ville få for innholdet i undervisningen. Det samiske skal gjenspeile seg i alle fagene. Blant annet fikk faget kunst og håndverk et helt nytt innhold med duodji. Men det har også vært nødvendig å ta hensyn til de ulike kulturelle ståstedene på den enkelte skole. Musikkfaget er det også jobbet spesielt med slik at en har fått til alternative opplegg til joik og dans for ikke-samiske elever. Ann Irene Skoglund Sæter var oppvekstsjef i kommunen i 2007, og har skrevet en masteroppgave (Skoglund Sæter 2008) om hva som skjedde innenfor skole og oppvekst da kommunen ble med i forvaltningsområdet. Hun beskriver implementeringen av Kunnskapsløftet som et frirom og et pliktrom der frirommet gir mulighet til utviklingsarbeid som kan medvirke til å gi større handlingsrom i virksomheten. Pliktrommet er oppfyllelsen av språklovens bestemmelser og implementeringen av Kunnskapsløftet - Samisk.

Kommunen har benyttet kompetansen lærerne har, og det har ikke vært nødvendig å knytte til seg annen kompetanse utenfor kommunen til dette arbeidet. Etter at Drag skole fikk statusen som ressurskole for utvikling av lulesamiske læremidler og Sametinget bevilget 2 millioner, har lærere ved skolen satt i gang arbeidet med bøker i naturfag og RLE. Kommunen arrangerte i samarbeid med RKK Ofoten høsten 2008 et studietilbud i samisk kulturkunnskap med fokus på de lulesamiske områdene. Samtlige lærere i Tysfjord skolen deltok da det var en obligatorisk del av lærernes kompetanseheving. Dette inngikk som ett av tiltakene i kommunens språkplan, vedtatt i 2007. Det er altså satset mye på å styrke den samiske kulturkunnskapen, men kommunen har en stor utfordring i forhold til å knytte til seg språkkompetansen. Det er få lærere som har formalisert kunnskap i lulesamisk, og det utdannes nesten ikke lærere. Kommunen er i ferd med å gjennomføre en kartlegging av alle læreres kompetanse. Det er viktig å få dokumentert ikke formalisert kunnskap. Per i dag er det bare en student under utdanning i lulesamisk, noe som tilsier at lærerrekutteringen kommer til å bli en stor utfordring framover. Det er heller ingen som har søkt på studiehjemmel det siste året. Videre er det en utfordring for høgskolen i Bodø å sette i gang kurs når det er så få som ønsker å delta. Fra høsten 09 er det planlagt et 30 poengs kurs i lulesamisk som et ledd i lærerutdanningen. Det er svært få elever som går ut av ungdomsskolen med samisk som førstespråk og som derved utgjør rekrutteringsgrunnlaget for videre og høyere utdanning i lulesamisk. Problemet med

rekruttering ble aktualisert da Musken skole ble besluttet nedlagt pga mangel på lærere. De 5 elevene skulle skysses i båt til Drag, men foreldrene nektet, og som en midlertidig løsning er det ansatt to pensjonerte lærere som opprettholder tilbudet i Musken.

En utfordring kommunen har slitt med er at en del av elevene som har lulesamisk på skolen slutter underveis. En årsak til dette er at foreldregenerasjonen, som ikke har fått opplæring i språket, har for dårlig kunnskap i lulesamisk til å kunne følge opp barna med leksene. Det er få av barna som har hjemmet som en språkarena for praktisering av samisk. Kommunen har prøvd å ta denne utfordringen ved å tilby leksehjelp på ettermiddagstid. Dette har satt fokus på behovet for at voksne også må få et tilbud om opplæring i lulesamisk. Dette jobbes det nå med å få til i kommunen. Problemstillingen med tospråklige barn og enspråklige foreldre ble også tatt opp på foreldre- og språkkonferansen arrangert på Drag høsten 2008. Kommunen har deltatt på seminarer om det samiske innholdet i Kunnskapsløftet arrangert av Fylkesmannen i Nordland, og er med i nettverket for kommuner i forvaltningsområdet.

Samisk foreldrenettverk for Nord-Salten har engasjert seg saker som angår kommunens undervisning i lulesamisk. Blant annet har de vært med på å arrangere lulesamisk foreldre- og språkkonferanse. I følge kommunen finnes det ingen formelle klager fra foreldre på samisk-undervisningen, men det meste av kritikken går på organisatoriske forhold. De som har noe å påpeke tar kontakt med rektor og får løst problemene der. Oppvekstetaten får referater av slike samtaler. I media er det særlig to saker som har vakt oppmerksomhet; forsøk på nedleggelse av Musken skole, og mangel på formell utlysning av stilling som samisk-lærer på Drag.

Tysfjord kommune ser det som gledelig at Fylkesmannen i Nordland har fått det formelle koordinerings- og utviklingsansvaret for lulesamisk. Det er mange forhold som har vært uavklarte, og kommunen har følt seg ganske ensom. Etter hvert som kravet om opplæring i lulesamisk har kommet også fra elever i andre kommuner, har behovet for koordinering økt.

Snåsa kommune

Snåsa kommune ble fra 1. januar 2008 innlemmet i forvaltningsområdet for samisk språk. Dette er den første, og foreløpig eneste, kommunen i det sørsamiske området

som kom med i forvaltningsområdet. Det betyr at kommunen har erfaring med implementering av Kunnskapsløftet - samisk først som en kommune utenfor språkområdet, og i løpet av det siste året, som en kommune innenfor språkområdet. Likevel har kommunen i tida fram til innlemmingen jobbet målrettet med å styrke det samiske språkets stilling og slik har de to parallelle prosessene med Kunnskapsløftet og innlemmingen i språkområdet gjensidig påvirket hverandre. Kommunen har i samarbeid med Nord-Trøndelag fylkeskommune igangsatt et 3-årig tospråklighetsprosjekt ”Snåsa som en del av forvaltningsområdet for samiske språk”, og målet er at kommunen og fylkeskommunen skal bli tospråklige. Kommunen har også en egen prosjektgruppe som jobber med å følge opp implementeringen.

Det sørsamiske språket snakkes av ca 500 personer i Norge, og fikk sitt skriftspråk i 1974. Først fra 1992 har sørsamiske barn hatt krav på utdanning i og på sitt eget språk. Selv om den samiske internatskolen i Snåsa ble opprettet alt i 1968, er det i dag få foreldre som ønsker å sende sine barn på internatskole, og foretrekker at ungene får undervisning i sørsamisk på heimeskolen. I dag er Snåsa ett av de stedene hvor det sørsamiske språket står sterkest, selv om brukerne neppe utgjør mer enn 5 % av innbyggerne. Denne revitaliseringen av språket må ses i sammenheng med institusjonsoppbyggingen som har skjedd de siste tiår. Kultursenteret Saemien Sijte og det sørsamiske museet på Snåsa har det overordnede ansvaret for å ivareta sørsamisk språk og kultur i Norge, og et helt nytt bygg er under planlegging. Etableringen av den samiske barnehage i 2002 har vært viktig for at barna skal bli funksjonelt tospråklige.

Snåsa er en tonivå-kommune hvor skolesaker organisatorisk ligger i rådmannens stab. Kommunes skolestruktur består av fire skoler; Breide oppvekstsenter, Vinje skole, Snåsa ungdomsskole og sameskolen - Åarjel-saemiej skuvle. Det er ca 30 elever som har undervisning i og på samisk, og av disse utgjør elevene på sameskolen i underkant av halvparten. Samisk enhet ved Åarjel består av skole, barnehage og internat. Skolen skal gi barn og unge en opplæring som gir funksjonell tospråklighet. Åarjel utgjør navet i samiskopplæringen i kommunen, og alle samisklærere som underviser i kommunen er tilsatt her. Undervisningen i sørsamisk ved de andre skolene foregår ved at samisklærer reiser ut til skolene, eller at elevene har undervisning på Åarjel. Åarjel er en ressurskole for alle samer i sørsamiske områder, og har i tillegg til egne elever ansvaret for fjernundervisning

i sørsamisk til elever i andre kommuner. Dette er altså den eneste skolen i kommunen hvor undervisningen foregår på samisk. Kommunen har også et par elever med undervisning i nordsamisk og en elev i lulesamisk. En lærer ved Åarjel har kompetanse i nordsamisk, men noe av undervisningen i nordsamisk og all i lulesamisk gis ved fjernundervisning kjøpt utenfor kommunen.

Alle skolene følger nå samisk læreplan, men når det gjelder innholdet i det enkelte fag vil det ta tid å få dette implementert. Kommunen er avhengig av enkeltpersoners kompetanse (innenfor og utenfor kommunen) og disse har nå et stort press på seg til å bidra. Det er få tilbydere som har kunnskap i sørsamisk, og disse opplever en stor etterspørsel etter deres kompetanse, og det er viktig ikke å utarme disse enkeltpersonene, men ha tålmodighet i forhold til å gi de tid til å utføre både ordinære og ekstraordinære oppgaver. Kommunen har derfor startet med de fagene hvor de var avhengig av kompetanse utenfra, og så langt er det utarbeidet lokale læreplaner for fagene duodji og musikk. De andre fagene vil komme etter hvert. Det at kommunen følger samisk læreplan vil ifølge skoleeier ikke føre til store endringer for elevene bortsett fra at de får en annen fagkrets. Det samiske innholdet vil styrke bevisstheten og kunnskapen om den sørsamiske kulturen blant alle elevene i kommunen.

Kommunen har ikke drevet noe utstrakt arbeid for å informere om de ulike språktilbudene i samisk til foreldre/elever, men mener de har god oversikt over hvilke familier som har samisk bakgrunn og ønsker undervisning i og på samisk. Det er derfor god kjennskap til hvilke rettigheter barn og unge har til opplæring på sørsamisk, og det er lite frafall blant elevene med samisk. Etter ungdomsskolen kan elevene fortsette med sørsamisk på Grong videregående skole i nabokommunen.

Snåsa kommune ser også en del utfordringer i forhold til timetallsfordelingen. Elever som har undervisning i samisk får flere timer, og det kan oppfattes som urettferdig. Denne problemstillingen er tatt opp på politisk og administrativt nivå, og en løsning kan være å øke timetallet for elever som ikke har samisk slik at det blir likt. Kommunen kjenner ikke til at det foreligger noen formelle klager på undervisningen i og på samisk eller ved innføring av samisk læreplan. Det har vært utvist stor velvilje og entusiasme i forbindelse med implementeringen.

Kommunen har klart å rekruttere lærere som kan undervise i sørsamisk, men det er svært få som har kompetansen, og således er kommunen sårbar. Enkelte lærere er også engasjert i utvikling av læremidler, og dette tar tid. Kommunen har en tiltaksplan for kompetanseheving og kvalitetsutvikling i grunnskolen som skal følge opp behovene. Mangel på læremidler er en av de største utfordringene kommunen har med å implementere Kunnskapsløftet – samisk. Prosjektet ”sørsamisk opplæring ved heimeskolen” og utvikling av det første digitale læreverk på sørsamisk, er skritt på veien i riktig retning, men fremdeles bruker lærerne mye tid på å selv tilrettelegge materiale.

Erfaringer fra kommuner utenfor det samiske forvaltningsområdet

Vi har valgt ut to kaskommuner utenfor det samiske språkområdet. Alta kommune er etter Karasjok den kommunen i landet som har flest barn med samiskundervisning (rundt 400 elever), og erfaringene derfra er interessante. Den andre kommunen som er valgt, er Tromsø med 117 elever som har samiskundervisning.

Alta kommune

Alta kommune er Finnmarks mest folkerike kommune, er stadig i vekst, og har på tross av at den ikke befinner seg i det samiske kjerneområdet, en betydelig samisk befolkning og en levende samisk kultur. Álttá siida eier og driver en samisk barnehage med tre avdelinger og et samisk kulturhus i Alta. Barnehagen og kulturhuset befinner seg under samme tak og deler arealer.

Kulturhuset leier ut lokaler til ulike formål og huser blant annet Alta samiske språksenter og Alta sameforening. Den samiske barnehagen har vært svært viktig for å legge grunnlaget for samiske barns språkkunnskaper og for rekrutteringen til samisk språkopplæring i skolen. Kommunene er også i ferd med å kartlegge interessen for samiskundervisning i de kommunale barnehagene, så et slikt tilbud kan også komme fra høsten 2009. Den samiske identiteten er på mange måter styrket, og har gitt altasamfunnet og kommunen en mulighet til å gripe fatt i de ressurser og muligheter dette innebærer. Forvaltningsnivået er godt rustet til å koordinere og planlegge innsatsen for å gi elevene et godt samisktilbud, og er nylig omorganisert til en ny avdeling for barn og unge. Kommunen har med sin unge befolkning og sterke befolkningsvekst måttet foreta mange og tunge investeringer i

skole, i tillegg til at antallet elever som ønsker undervisning i samisk har økt fra år til år.

Kommunen har knappe 3000 elever i grunnskolen fordelt på 19 ulike skoler. Fram til 2008 har det vært gitt samiskundervisning på de fleste skolene, på ulike nivå og ved flere klassetrinn. Kommunen har ingen elever som undervises på samisk. Med så pass mange elever, ulike skoler og nivå, har det vært en stor utfordring for kommunen å gi et godt tilbud. Utfordringene har blant annet ligget i forhold til organisering, økonomi, kvalitet og læringsmiljø. Et tilbud på mange ulike skoler, nivåer og klassetrinn har den fordel at elevene får undervisning i sitt nærmiljø, men mange ender opp i små grupper med dårlige forutsetninger for samhandling og godt læringsmiljø.

Alta har som en kommune utenfor forvaltningsområdet store utfordringer med å skaffe faglærte lærere i samisk. Enkelte av lærerne som underviser, har ikke formell samiskkompetanse, og den desentraliserte strukturen på undervisningen har ikke gjort det lettere å holde på og utvikle kompetansen. Enkelte lærere har vært ansatt i delstillinger og er ofte den eneste samisklæreren på skolen, slik at det på hver enkelt skole ikke er noe miljø for å diskutere det faglige innholdet i samiskundervisningen. Tilbudet var også svært sårbart for sykdom eller annet fravær hos læreren fordi det var vanskelig å finne vikarer til å steppe inn. Elever ved noen skoler opplevde å miste mye undervisning i samisk.

Foreldre har uttrykt misnøye både med hvordan undervisningen er organisert og med bortfall av timer. Kommunen har mottatt klage på tap av samiskundervisning, og har tatt tak i dette problemet ved å tilby gjennomretting av undervisning. Norske Samers Riksforbund i Alta og Kommunalt foreldreutvalg har også engasjert seg i disse problemene. I kjølvannet av dette ble det sommeren 2008 opprettet et eget samisk foreldrenettverk i Alta.

Fylkesmannen har også bistått etter at klagen ble brakt dit. Et forslag som har kommet opp er at kommunen tilsetter en fast vikar i samisk som kan dekke opp ved andre samisklæreres fravær. En mor har også søkt kommunen om at ungene som har mistet mye samiskundervisning, kan hospitere noen uker på skole i Kautokeino. Dette har ikke Alta kommune villet gå inn på da Kautokeino kommune vil kreve betaling for et slikt opphold. Kommunen har, delvis etter

kritikken som har framkommet, innført et system for registrering av tapt undervisning, ikke bare i samisk, men i alle fag, og tilbyr gjenoppretting. Så vidt vi vet er et slikt tilbud unikt i Norge.

Kommunen står fritt til selv å bestemme hvordan samisktilbudet skal organiseres. Fra skoleåret 2008-09 valgte kommunen å endre litt på organiseringen slik at noen skoler som ligger nær hverandre, samarbeider. Enkelte elever skysses til naboskolen for samiskundervisning. Dermed blir det større, og mer produktive grupper av elever og et større læringsmiljø. Samtidig får kommunen en bedre utnyttelse av lærerkreftene og kan tilby større stillingsressurser for kvalifiserte samisklærere. Dette mener en vil heve kvaliteten på undervisningen, føre til større samarbeid mellom lærere og skolene, samt at en ikke blir så sårbare for fravær hos lærere slik at elevene mister undervisning. Med denne løsningen har en sikret at alle elever med Samisk 1 får en kvalitativt god undervisning som kan føre dem fram til eksamen.

I den senere tid har en gruppe foreldre tatt initiativ til å benytte seg av sin rett til å kreve undervisning PÅ samisk for sine barn. I henhold til Opplæringsloven har kommunen en plikt til å gi et slikt tilbud om det foreligger et slikt ønske fra minimum ti elever. 9 elever som høsten 09 skal begynne i 1. klasse og en i 3., har foreløpig vist sin interesse. Ved første runde i politisk behandling avslo hovedutvalget for barn og unge å opprette en slik klasse, men siste ord er neppe sagt og lokalmedia viser stor interesse for å følge saken. Saken belyser en ny og interessante problemstillinger i forhold til Opplæringsloven ved å sette i gang et skoletilbud PÅ samisk i en kommune utenfor språkområdet.

Alta kommune har for skoleåret 2008-09 en overgangsordning hva angår timefordelingen til samisk språk. Timene tas fra ulike fag. Først fra høsten 2009 vil kommunen implementere forskriften om at timene kun skal tas av norskfaget. Nåværende ordning er en avviksordning kommunen har fått dispensasjon fra fylkesmannen til å gjennomføre. Kommunen ser det som beklagelig at Rundskriv F 12 som belyser disse forholdene først kom sent i 2008, og det er svært vanskelig å få oversikt og tolke rundskrivet. Det er viktig at elever og foreldre kan få en god oversikt og forklaring på hvilke konsekvenser deres valg av samiskundervisning vil få.

Fylkesmannen i Finnmark har vært flink til å veilede kommunen i vanskelige fortolkninger og saker, og har fulgt med i de utfordringer kommunen har hatt. Den tidligere nevnte klagesaken med tap av samiskundervisning er drøftet med fylkesmannen som har innhentet informasjon og kommunen har iverksatt tiltak.

Kommunens kostnader ved å gi et så omfattende tilbud i samisk er betydelige, og står ikke i forhold til de refusjonsordninger staten forvalter. Satsingen er likevel et valg kommunen har gjort med bred politisk støtte. Alta kommune har i dag 14 fulle stillingsressurser i samisk språk. Den desentraliserte strukturen med mange samisklærere på ulike skoler har fått fram viktigheten i at lærerne jobber i nettverk. Det samiske lærernetverket i Alta kommune har hatt en svært viktig rolle i å utarbeide fagplaner for samiskundervisningen. Planen tar for seg kompetansemålene, og bryter disse ned til mål og handlinger slik at de kan operasjonaliseres i læringsarbeidet. Kommunen mener det er foretatt et betydelig utviklingsarbeid på dette området, og de samiske fagplanene var de første fagplanene kommunen hadde klare. Planene er også et svar på utfordringen med å skaffe gode lærebøker i samisk.

Lærernetverket er tildelt timeressurser til å jobbe med planarbeid, nettverksarbeid, vurdering av læremidler og kompetanseheving. Disse midlene er det utelukkende kommunen som bidrar med da Alta som en kommune utenfor forvaltningsområdet ikke nyter godt av konverteringsmidler. Nettverket har vært helt sentralt for implementeringen av LK06S, og i forhold til den strukturelle biten mener kommunen at ting er på plass. Det som gjenstår er evaluering av arbeidet og hvordan en skal vurdere nivået elevene har oppnådd. Ikke minst er dette en utfordring i forhold til eksamen i samisk. Kommunen vet også lite om årsakene til at mange elever slutter underveis med samisk.

En av de viktigste utfordringene for å gi et kvalitativt godt samisktilbud, er lærernes kompetanse. Kommunen ønsker å tiltrekke seg de beste lærerne, men konkurrerer med andre kommuner. Samisk høgskole utdanner for få samisklærere, og kommunen er i dialog med høgskolen om å legge utdanningstilbud til Alta.

Organiseringen av samiskundervisningen tas opp på rektormøter, og her legges også grunnlaget for samhandlingen mellom skolene, og det diskuteres hvilken informasjon som skal sendes ut til foreldre. Hver enkelt skole foretar kartlegginger

av hvor mange elever som ønsker samiskundervisning, og dette ses i sammenheng med tilgjengelige lærerkrefter og hvordan elevene fordeler seg på ulike nivå og grupper. Her diskuteres også mer konsentrerte opplegg i forbindelse med felles prosjekter eller Samefolkets dag.

Tromsø kommune

Tromsø by har en lang samisk historie og omgis av tradisjonelle samiske bosetningsområder. Både på Kvaløya og på fastlandet er mange av lokal-samfunnene i kommunen aktive sjøsamiske lokalsamfunn. I tillegg drives det reindrift både på fastlandet og på øyene utenfor Tromsø. Enkelte av utøverne kan føre driften tilbake til den tid da reindriften flyttet mellom Sverige og kysten av Troms. I dag bor vel 60.000 mennesker i Tromsø, og i tillegg befinner det seg om lag 6000 studenter i byen med registrert bostedsadresse i andre kommuner. Universitetet og Høgskolen i Tromsø har til sammen ca. 8600 studenter. Det samiske studentmiljøet og det samiske forskermiljøet utgjør i dag en viktig ressurs både for Tromsø by og for det samiske samfunn.

Ved Universitetet i Tromsø er det etablert et Senter for Samiske Studier som har ansvaret for Masterprogram for Indigenous Studies i tillegg til at sentret administrerer en rekke samiske og internasjonale urfolkforskningsprogrammer. Det er i tillegg etablert en sameforening i Tromsø, Romssa Sámi Searvi-NSR, og det finnes et samisk kulturhus Árdna på universitetsområdet. I forbindelse med markeringen av Samefolkets dag 6. februar arrangerer man i Tromsø en samisk uke med en rekke kulturinnslag, utstillinger, idrettsaktiviteter og konserter.

Handlingsplan for samisk kultur og næring ble vedtatt av Tromsø kommunestyret i 1996. Planen foreslo igangsettelse av ulike utviklingsprosesser og tiltak for å støtte opp under samisk språk og kultur. Disse forslagene var bl.a. etablering av Samisk kulturhus/urfolkssenter, etablering av et informasjonssenter for urfolksspørsmål, og etablering av Senter for samiske barn. De samiske barnehagene inngår som et av de viktigste tjenestetilbudene for den samiske befolkningen i Tromsø. Sámi mánáidgárdi/samisk barnehage, Kvammstykket gir et helhetlig samisk-språklig barnehagetilbud til samisk-språklige barn i Tromsø. I tillegg driver Student-samskipnaden i Tromsø en samisk avdeling i Gimle studentbarnehage med plass til 13 barn i alderen 0-6 år. Studenter med samisk bakgrunn har fortrinnsrett på inntil seks av disse plassene.

Tromsø kommune har arbeidet strategisk med å tilrettelegge for levedyktige samisk-språklige samfunn fra barnehagenivå og oppover. Et økende antall samisk-språklige barn flytter til Tromsø og vokser opp i Tromsø. I dag er det totalt 117 elever som har samisk på nivå 1, 2 eller 3. Det er totalt ni fast tilsatte samiske lærere i kommunene som betjener undervisningen på 21 skoler. Det er i tillegg en samisk klasse med 25 elever ved Báhpajávri skuvla/ Prestvannet skole. Frem til L97 var det fortrinnsvis foreldrene som tok på seg ansvaret for den samiske undervisningen. Ved innføringen av L97-S ble Tromsø en II-nivå kommune og det ble tilsatt en fast samisk lærer. Kommunen delegerte ansvaret for implementeringen av den samiske lærerplan til rektor ved Báhpajávri skuvla/-Prestvannet skole som startet arbeidet med å koordinere undervisningen på samtlige skoler, samt å rekruttere kvalifiserte samiske lærere i det omfang som var nødvendig.

Det ble iverksatt aktive rekrutteringskampanjer mot lærerhøgskoler med samiske studenter, og det ble tidlig arbeidet frem rutiner som både ivaretok koordineringsarbeidet og som var kompetansebyggende for lærerne. Det ble innført ubunden tid, som kunne brukes til felles kompetanseheving, og faste ukentlig møter for alle samisk-lærerne i kommunen der man kunne planlegge og bygge kompetanse i fellesskap. I tillegg ble det startet opp et felles arbeid med å utvikle både læringsmateriell, som det var mangel på, og metoder for undervisning i samisk. Det ble tatt utgangspunkt i prinsippene for utdanning og tilpasset opplæring. Til de ulike modulene er det dermed utviklet egne steg-ark på 7 ulike nivåer som brukes av alle lærerne i Samisk 2 og 3. I disse lokale lærerplanene er kompetansemålene i tillegg til kriterier for egen vurdering konkretisert. Elevene foretar egenvurdringer basert på kriteriene muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og bevissthet om språk og kultur; på bakgrunn av kriteriene *usikker, på vei og kan*. Disse vurderes i tillegg av elevenes mentor. I tillegg gjør ukentlige kompetansemøter at utvikling av, informasjon om, og erfaringer med og bruk om samiske lærerplan og læringsmidler, for eksempel nettbaserte, flyter lett i det samiske lærernetverket. Samtidig er muligheten til å benytte disse nettbaserte læringsressursene avhengig av hvor langt de ulike skolene er kommet i oppgradering av egne maskinpark, on-linetilgjengelighet etc.

Foreldre har gitt uttrykk for at de har opplevd Báhpajávri skuvla/Prestvannet som positivt, ved at skolen makter å integrere det samiske i skolehverdagen til alle elevene. Det er større utfordringer knyttet til skoler med få elever som har valgt samisk som 2 og 3 språk, og lærerne uttrykker behovet for at det fra kommunalt nivå tas initiativ til å styrke den generelle kunnskapen om samisk lærerplan i alle skolene. Lærerne mangler timer til å styrke foreldre-involveringen i samiske 2 og 3, samtidig som at foreldrene ofte tar kontakt med lærerne direkte og uttrykker usikkerhet knyttet til målrealisering og ikke minst til egen evne til å bidra konstruktivt til utvikling av elevenes læring, der flere foreldre selv ikke er har samiskspråklig kompetanse. I Tromsø markerer noen skoler Samefolkets dag, og man organiserer tema-dager i tillegg til treff for samiske elever fra hele region jevnlig på ettermiddag eller kveldstid.

Tromsø fikk tidlig et rykte på seg for å være en god arbeidsplass, med godt samarbeid og muligheter for kompetansebygging. Samtlige faste lærere har formalisert samisk kompetanse. Tromsø kommune har altså valg en annen modell enn Alta, med mindre stillingshjemler fast på den enkelte skolen. I Tromsø er lærerne i faste stillingshjemler, men samtidig ruller de mellom skolene. Dette innebærer at elevene får undervisning på sin hjemmeskole som de har krav på, samtidig som at dette er krevende i forhold til planlegging, koordinering av planarbeidet på de ulike skolene og logistikk. Til tross for stillingsstabilitet oppleves det som utfordrende å skaffe vikarer ved sykdom og å vedlikeholde en såpass kompleks infrastruktur som man har bygget opp i Tromsø. De benytter generelt studenter i vikarstillinger, men det ideelle ville ifølge skoleledelsen være å ha en fast ekstra stillingshjemmel på topp som kunne avlaste ved sykdom, kurs/konferansedeltakelse etc.

For å kunne imøtekomme sørsamiske og lulesamiske barns rettigheter tar man i Tromsø i bruk fjernundervisning. Det har vært rettet en henstilling om tettere samarbeid med Árran lulesamiske senter, men disse har til nå ikke hatt ressurser til å imøtekomme tettere samarbeid.

Gjennom LK06-S skal samisktimene tas av norskfaget. Samisktimene må legges opp mot og planlegges i forhold til norskfaget, uavhengig av klassetrinn. I Samisk 1 skal 3,5 timer trekkes fra norsk og 0,7 timer utenom. Dette gjør det utfordrende å få timene til å gå opp når lærerne forflytter seg mellom de ulike skolene for å gi

samisk undervisningen lokalt, og i henhold til elevenes individuelle arbeidsplaner. Dette innebærer at man må samarbeide med de ulike skolene slik at norsk-undervisningen legges til de tidspunkter hvor skolen har tilgang på samiske lærere. Denne planleggingen må koordineres over alle trinn. Derfor må planleggingen av annen undervisning starte tidligere enn på de andre skolene. Det er nødvendig og ha en åpen dialog med disse som gjør at de planlegger sine skoleruter i forhold til når man kan tilby de ulike skoler det antall samiske timer de har krav på.

I tillegg må det tas hensyn til at Tromsø er en kommune med stor utstrekning og forholdsvis lange reiseavstander mellom de ulike skolene. Dette er utfordrende for lærerne som må legge ned arbeid med å foranke forståelsen for den samisk undervisningens betydning i de enkelte skoler, og på skoler som de ikke er del av faste lærerkollegiet i. Denne koordineringsbelastningen har gjort at man har valgt å legge all samisk undervisningen i en ukentlig bolk, selv om det ideelle iflg. skoleledelsen hadde vært to ganger i uka.

I Tromsø la skoleeier ansvaret for koordinerings- og kompetansearbeidet på én rektor og én skole, noe som mest sannsynlig gjør koordineringsarbeidet og informasjonsflyten raskere. Det at en av rektorene i kommunene har den faglige ledelsen og er gitt et klart mandat; samtidig som at lærerne veileder hverandre og støtter opp om en felles fagutvikling, gjør at i Tromsø er flere av de kriteriene som Balto (2009) peker på som suksesskriterier oppfylte.

3.7 OPPSUMMERING

Denne foreløpige undersøkelsen av forvaltningsnivåets håndtering av implementeringen av Kunnskapsløftet – Samisk, har vært en utfordring da det har vært en pågående prosess med stadige endringer. Vi har derfor konsentrert oss mer om å beskrive prosessen, enn det endelige resultatet, da det ennå er langt igjen før en kan si at LK06S er ferdig implementert. Informantene framhever de vanskelige arbeidsforholdene som denne reformen har fått ved de store forsinkelsene mht vedtatte læreplaner, forskrifter og avklaring av ansvarsområder. For mange har reformen kommet skeivt ut, og flere av de viktigste forutsetningene har ikke vært på plass. Mangel på lærebøker blir særlig framhevet som et kritisk punkt, videre er det behov for en utstrakt kompetanseheving av lærere som skal undervise etter den nye læreplanen, og at denne kunnskapen relateres til skoleelevenes hverdag. Som

forskere har det også vært vanskelig å gi gode svar på spørsmålene som er stilt i begynnelsen av kapittelet. Det er rett og slett for tidlig å si hvordan reformen vil fungere i praksis. Usikkerheten og utfordringene synes å være større i områdene utenfor det samiske språkområdet i forhold til kommunene innenfor.

Undersøkelsen tyder på at de lokale løsninger som arbeides frem, avhenger av etablering og styring gjennom nettverk; og at de løsninger som velges varierer fra kommune til kommune. Samtidig som at dette ikke svekker den betydning som skoleledelsen tilrettelegging på kommunalt nivå har for de rutiner som etableres i de ulike kommunene. Dette er naturlig da kommunene har fått et frihetsrom til selv å bestemme hvordan undervisningen skal organiseres, men at denne friheten ofte begrenses av mangel på kompetente lærere, og at kommunen må gå for en løsning som er praktisk gjennomførbar ved for eksempel bruk av fjernundervisning eller lærere som reiser rundt til ulike skoler. Vi ser blant annet at nettverk mellom lærere som underviser i og på samisk er svært viktig for å styrke lærernes kompetanse, erfaringsutveksling og utforming av undervisningsopplegg. Governance-strukturer kjennetegnes av nettverk som består av ulike typer aktører som er knyttet sammen rundt felles utfordringer eller problemer, hvor det ikke er et klart og stabilt hierarkisk forhold mellom de deltakende aktørene (Sørensen og Torfing 2005). Samtidig peker undersøkelsen på at løsningene utformes innenfor et institusjonalisert fellesskap av normer og kunnskapsformer som har betydning. Politikktutforming skjer gjennom erfaringsutveksling og i læringsprosesser der partene tilpasser seg hverandre, og den konteksten som de står i. Undersøkelsen tyder samtidig på at det er ressurstilgangen, både økonomisk, materielt; gjennom tilgangen til relevante læreverker som er sammenfallende med elevens erfaringsunivers og personellmessig, gjennom tilgangen på kompetente lærerkrefter som bidrar inn i utformingen av de lokale løsninger. Hvilke av disse som har største betydning er det for tidlig til å si – men vil være spørsmål vi vil arbeide med i det videre evalueringsarbeidet.

4. LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2006 SAMISK (LK06S) – EN ANALYSE

Mikkel Bongo, Leif Eriksen, Sidsel Germeten

4.1 ET HISTORISK TILBAKEBLIKK PÅ SAMISK I LÆREPLANER

4.1.1 De første sporene til samisk i norske læreplaner

En egen samisk læreplan kom for første gang med Læreplanen for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97S), for bare ti år siden. Likevel er spørsmålet om hva slags undervisning samiske barn skal ha, langt fra nytt. Samiske barn var faktisk de første som det ble organisert påbudt skolegang for i dette landet, og det alt tidlig på 1700-tallet. Vi har i innledningskapitlet til denne rapporten, Kapittel 1, skissert hvordan synet på samisk språk og kultur har utviklet seg i det norske samfunn fra Thomas von Westens første misjonsskoler for nærmere 300 år siden fram til dagens situasjon. Som innledning til beskrivelse og diskusjon av dagens læreplaner skal vi i det følgende gå litt nærmere inn på den historiske utviklingen når det gjelder hvilket innhold og form den obligatoriske skolen skal ha for de samiske folkegruppene i Norge, og da med særlig vekt på samisk som undervisningsspråk og som fag.

Som vi har sett, problemstillingen har hele tiden vært om man skulle gi samene opplæring via samisk språk og kultur, eller om den skulle gis på språket til de dominerende grupperinger i samfunnet, altså dansk og senere norsk. Hvilken plass samisk språk skulle ha, ble regulert både via skolelover og særlige instruksjoner for skolen, og gjennom lover som også gjaldt andre områder av samfunnet enn skolen. Selv om landsskoleloven fra 1889 ga samisk språk status som hjelpespråk⁵ i undervisningen, sa de så godt som identiske språkinstruksene som kom i 1880 og 1898 noe annet. Instruksjonen i 1898 sa om bruken av samisk i undervisningen at det skulle brukes først når det var *”uomgjengelig fornødent* (§ 4). Når den offisielle politiske holdningen i mange tiår var at skolen skulle fjerne både samisk språk og

⁵ Hjelpespråk i undervisningen betydde at lærebøkene i kristendomsfaget og leseverket ble utgitt med dobbeltekst, norsk på den ene siden og samisk på den andre siden.

kultur fra det ”norske” samfunnet, utviklet dette seg etter hvert til å bli en felles holdning alle tok for gitt. Når også lærerne etter hvert fikk den samme holdningen, sier det seg selv at samisk ble brukt svært lite i undervisningen. Den første skoledirektøren i Finnmark, Bernt Thomassen, forteller i 1903, etter å ha besøkt de fleste skolene i amtet, at han ikke har møtt noen lærere ”*som ikke har staaet paa fornorskningens standpunkt*”. (Ref fra VG 28/3-03). (Jfr. Kap.1). Unntakene var i de tilfellene der samisktalende lærere ulovlig brukte samisk i sin undervisning.

Den formelle endringen når det gjelder bruken av samisk i skolen, kom ikke før med folkeskoleloven av 1959 da språkinstruksen fra 1898 ble satt til side. Fra det tidspunktet ble det gitt anledning til å bruke samisk, ikke bare som hjelpespråk, men også som undervisningsspråk. Dette kunne likevel bare skje med en ekstra godkjenning av departementet. Til tross for at språkinstruksen var forlatt, ble det fram til 1967 i svært begrenset grad, om i det hele tatt, gitt organisert undervisningstilbud i samisk i grunnskolen. Én av grunnene var, slik det formuleres i NOU 1980:59: ”*En må anta at dårlig tilgang på samisktalende lærere og samiske lærebøker har vært sterkt begrensende faktorer*” (NOU 1980: 59:34). Dette er forståelig ut fra den rådende situasjonen. Etter mange tiår med nesten ingen lærere som praktiserte samisk språk i skolen, kunne ikke myndighetene finne opp samisktalende lærere og samiske lærebøker, og straks få i gang undervisning i og på samisk. Det har tatt tid å bygge opp kompetanse på dette området.

Fra og med skoleåret 1967-68 ble det satt i gang begynneropplæring i samisk i Karasjok, Kautokeino og Tana kommuner. Tilbudet omfattet lese- og skriveopplæring på samisk fra første skoleår med opplæring i norsk som fremmedspråk. Klassene ble delt slik at de samisktalende elevene var samlet i samme klasse og kunne få undervisning på samisk, også i andre fag enn samisk språk. Dette foregikk selv om lærebøkene i andre fag enn samisk språkoppplæring fortsatt var på norsk. Likevel var tilbudene i samisk språk og kultur sett på som *et middel* til å lære norsk bedre. Samisk var ennå ikke et fag med egenverdi. I forbindelse med igangsettingen av samisk begynneropplæring høsten 1967 uttaler skoledirektøren i Finnmark i brev til Karasjok, Kautokeino og Tana kommuner som skulle starte med denne opplæringen:

Meningen med tiltaket er som kjent å styrke språkopplæringen i første rekke for å få en bedre norskopplæring enn den en har nå. (NOU 1980: 59:21).

At det i 1967 ble satt i gang undervisningstilbud i skolen i og på samisk, var likevel et veiskille. Men hvorfor akkurat i slutten av 1960-tallet, opp mot 1970-tallet? Det kan det være flere grunner til. Fra slutten av 1940-tallet og fram mot 1960-tallet kom det flere offentlige utredninger og uttalelser, blant annet fra stortingskomiteer, både om samisk i skolen og om generelle kulturelle og økonomiske forhold for den samiske befolkningen. Blant de viktigste var Innstilling fra Komiteen til å utrede samespørsmål (Samekomiteen) ved KUD fra 1959 og St.meld. nr. 21 (1962-63), *Om kulturelle og økonomiske tiltak av særlig interesse for den samiske befolkningen*. Denne meldingen videreførte mye av innholdet i Samekomiteens innstilling. Det heter i stortingsmeldingen (s. 4) at

[s]tatssamfunnets oppgave må være å gi den samiske befolkningen høve til å bevare sitt språk og særpregede kulturtrekk ellers, men det må skje etter den samisktalende befolknings eget ønske.

I slutten av perioden kom det også etter hvert i gang en generell holdningsendring innenfor det offentlige i forhold til minoriteter i Norge, som den samiske, der man gikk bort fra en assimilasjonspolitisk linje og over mot mer integrasjon og en kulturpluralistisk linje (H. Tjelmeland i Folkenborg 2008: 48-49.), noe som blant annet de ovenfor nevnte dokumenter og nye skolelover vitner om. Denne holdningsendringen kan nok også sees i sammenheng med FNs menneskerettighetserklæring fra 1948 som også Norge har ratifisert. (Jfr. Kap. 1).

Det samiske samfunnet hadde igjen begynt å våkne⁶. Den gryende samiske oppvåkningen og identitetsskapningen førte blant annet til dannelsen av flere samiske lokale interesseorganisasjoner på 1940-, 1950- og 1960-tallet. Norske

⁶ Tida fra begynnelsen av 1900-tallet fram til 1920 årene var en aktiv samepolitisk periode. Samen Isak Saba satt på Stortinget 1906-12, valgt for Øst-Finnmark valgkrets på et samisk/sosialistisk program. To av kravene til Saba var å beholde samisk som et hjelpespråk i skolen og beholde dobbelttekstede lærebøker i kristendom. Videre fikk vi den første ikke-religiøse avisa på samisk, det ble dannet flere lokale sameforeninger (som senere døde hen) og det ble avholdt samiske landsmøter i Norge. (Hætta 2002:172-174).

reindriftssamers landsforbund ble dannet i 1947. Oslo sameforening ble dannet i 1948, for øvrig av ledende akademikere ved universitetet i Oslo og noen yngre samer. Det kom også etter hvert til mange andre lokale samiske organisasjoner. Sentralorganisasjonen for samer utenfor reindrifta, Norske Samers Riksforbund (NSR), ble dannet i 1968. Organisasjonene kom til å spille en stor rolle i arbeidet med å gi samene rettigheter innenfor det norske samfunnet og ikke minst å skape en samisk skole slik vi i dag oppfatter begrepet samisk skole. (LK06S:31. Jfr. Igjen Kap. 1)

Samtidig var interessen for samisk historie og kultur innenfor universitetsmiljøer stigende i denne perioden. At lederen for Norske Samers Riksforbund (NSR), Peder Andersen, i 1972 ble invitert til å holde et foredrag i studentersamfunnet i Oslo, kan være et tegn på dette.

Temaene til foredraget var de negative virkninger av statens fornorskningsspolitikk og statens fiskeriforvaltningspolitikk i Finnmark. (Folkenborg 2008: 49)

På slutten av 1960-tallet og inn i 1970-årene hadde altså disse nye holdningene til samer generelt festet seg, og de positive tankene og ideene kunne settes ut i livet. De sentrale myndighetene ville skape en bedre hverdag for den samiske befolkningen, ikke bare i skolen, men også ellers i samfunnet. Denne nye viljen til å lage en bedre skole også for samiske barn, kom klart fram i den neste planen for grunnskolen, Mønsterplanen av 1974 (M74).

Men hvorfor tok det så lang tid fra St.meld. 21 i 1962/63 til vi fikk M74? En viktig grunn kan være lokal motstand mot å styrke det samiske i skolen. Det var bare Kautokeino kommune som var positiv til innholdet i Samekomiteens innstilling. Motstanderne ville ikke høre snakk om et ”samiske kjerneområde” i indre Finnmark som av dem ble definert som et reservat. I et reservat ville indre Finnmark falle utenfor den vanlige velferdsutviklingen i samfunnet, ble det hevdet. (Jensen 2005: 192-193.)

4.1.2 Mønsterplan fra 1974 (M74)

I de nærmeste årene som fulgte etter at opplæringen på samisk var kommet i gang, ble samiskopplæringen styrket i nye læreplaner og lover for grunnskolen. Grunnskoleloven fra 1969 slår i § 41.7 fast at barn av foreldre ”*som nyttar samisk*

som dagleg talemål, skal gjevast opplæring i samisk når foreldre krev det". Læreplanen fra 1974 gikk et skritt videre. Her ble samisk skriftforming satt opp under obligatoriske fag med detaljerte oversikter over hva som skulle gjennomføres i faget slik som det for eksempel også var gjort i norskfaget.

Selv om samisk begynneropplæring startet i 1967, var det ikke før med M74 blitt lagt fram en læreplan/undervisningsplan for samisk. Samiske emner ble i denne planen også ført opp under orienteringsfagene (heimstadiære, samfunnsfag, naturfag, orienteringsfag), musikk og forming. (Jfr. nedenfor). Og fortsatt var det ikke utformet egne fagplaner for samisk, unntatt i faget *duodji*.

Innholdet i M74 for samisk sin del er at samisk er hovedmålet på begynnertrinnet, men at norsk i løpet av mellomtrinnet blir hovedmålet i undervisningen. På ungdomstrinnet kan elevene velge å ha samisk som sidemål i tillegg til norsk som hovedmål. Kvalifikasjonene i samisk sidemål skal tilsvare kvalifikasjonskravene som stilles til norsktalende elever som har nynorsk/bokmål som sidemål. M74 formulerte betydningen av å ta vare på både samisk språk og på samisk kultur. Riktignok gjaldt dette bare for de laveste klassetrinnene. Planen beskriver det slik:

Det er rimelig å tenke seg at hovedvekten vil ligge på samisk språk og kultur på de laveste klassetrinn (M74: 71).

I planen blir fortsatt det gamle begrepet "språkblandingsdistrikter" brukt om de samiske områdene⁷. I de veiledende nasjonale årsplaner for samfunnsfag (geografi, historie og samfunnskunnskap) er det for første gang tatt med emner i samisk historie og kultur. Det er eldre tid og eldre samisk kultur det snakkes mest om, men i faget for heimstadiære er det lagt inn et veiledende emne om livet hos en flyttsamefamilie. I den samme planen for heimstadiære sies det at det er viktig med orientering om samer. Det heter:

⁷ "Språkblandingsdistrikter" eller "Overgangsdistrikter" var områder hvor det var samisk og/eller kvensk befolkning, men også etnisk norsk befolkning, og hvor en mente at assimilasjonsprosessen mot norsk språk og kultur for samer og kvener var på gang. Områder som omfattet de nåværende Kautokeino og Karasjok kommuner og tidligere Polmak kommune var regnet som rene samiske områder. Etter 2. verdenskrig ble begrepet språkblandingsdistrikter brukt om alle de samiske områdene.

Også for barn i de øvrige deler av landet bør en ta med en del av disse spesielt samiske emneområdene, da det er av stor betydning at alle barn i landet får lære noe om den samiske kulturen". (M74:171).

Krav til timetallsfordelingen for elever som fikk undervisning i samisk, var ikke klart nok formulert fra de sentrale myndigheters side. Det var kun satt opp en minimumsgrense for et timetall, som skolen måtte følge. Derfor ble det overlatt til de enkelte skolestyrene å fordele timeressurser og lærere. Resultatet av disse uklarhetene var at en rekke kommuner utarbeidet lokale undervisningsopplegg og fagplaner for undervisning i samisk, og konstruerte sine egne fag- og timefordelingsmodeller. Det utviklet seg ulikheter kommunene imellom. Slike lokale undervisningsopplegg måtte imidlertid godkjennes av sentrale skolemyndigheter. At godkjenningene kunne komme først i februar måned i samme skoleår, viser at det ikke alltid var like enkelt å få til godkjenningene. (NOU 1980:59:43-44)

4.1.3 Mønsterplan fra 1987 (M87)

Ved utarbeidelsen av den neste læreplanen for grunnskolen, Mønsterplanen fra 1987, var samer ved Samisk utdanningsråd (SUR) for første gang aktivt med på forarbeidene til en læreplan som også omfattet samisk språk og kultur. Samisk utdanningsråd ble opprettet i 1975 og var et rådgivende organ for myndighetene i samiske skole spørsmål. (SUR ble underlagt Sametinget i 2000 og ble en del av Sametingets skolepolitiske myndighetsområde.)

I M87 er samisk språk ført opp også som førstespråk på morsmålsnivå på lik linje med norsk språk, og kan velges som førstespråk gjennom hele grunnskolen. Ifølge M87 kan samisk også velges som andrespråk, det vil si sidemål. Dette står i motsetning til M74 der samisk kun kunne velges som andrespråk på ungdomstrinnet. I M87, fagplaner for samisk som førstespråk, var målsettingen "*å gi elevene et fullverdig redskap til muntlig og skriftlig bruk både hjemme og i samfunnet*" (s. 157). Det betydde at målet for skolen var at elever med samisk som morsmål fullt ut skulle beherske samisk språk, muntlig og skriftlig. For første gang omtales også tospråklighet som en positiv ressurs i samfunnet. Læreplanen formulerer det slik:

Målet er også at de [elevene] skal utvikle en funksjonell tospråklighet som gjør det mulig for dem å føle seg hjemme i to kulturer (M87:38).

Selv om dette primært var rettet mot den samiske befolkningen, gjelder dette også for andre minoriteter i Norge. Mønsterplanen fra 1987 hadde flere konkrete formuleringer om innholdet i opplæringen i samisk enn hva tilfellet var for M74. I planen var det også tatt med en generell vurderingsdel og en veiledningsdel som må betraktes som klar og konkret. Men heller ikke M87 representerte noen egen, samlet læreplan for samisk språk og kultur.

4.1.4 Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997 Samisk (L97S)

L97S ble den første læreplanen som er spesielt laget for samer og skrevet på samisk, og som skisserer hvordan den samiske grunnopplæringen på barne- og ungdomsskoletrinnet skal være. Vi vil derfor se litt nærmere på denne planen. Begrepet ”den samiske skolen” betegner en klasse, skole eller kommune som følger det samiske læreplanverket. Planen sier samme sted at den samiske skolen bygger på prinsippet om en ”enhetlig og likeverdig opplæring med utgangspunkt og ståsted i de samiske samfunns egenart og behov”.(L97S:57). Den samiske skolen skal altså være likeverdig, men ikke identisk, med den øvrige norske skolen, både faglig og kulturelt. (Jfr. Kap. 1). I planens ”Prinsipper og retningslinjer ...” kan vi videre lese (s. 57):

Opplæringen skal ha et innhold og en kvalitet som gir grunnleggende kunnskap, levendegjør kulturarven, stimulerer til å ta lokalkulturen i bruk og inspirere barn og unge til å være aktive og skapende i de samiske og norske samfunn. Opplæringen skal bidra til å sikre en positiv identitetsutvikling og funksjonell tospråklighet. Å forme og utvikle et godt positivt selvbilde vil gi grunnlag for vidsyn, toleranse og positive holdninger overfor eget språk, samfunn og kultur, for andres kultur og for samarbeid med mennesker fra andre samfunn og kulturer

Begrepet funksjonell tospråklighet er ikke videre definert eller avklart, men planen vektlegger både elevenes utvikling av samisk identitet og en funksjonell tospråklighet mellom samisk og norsk. Alt i alt er L97S en vidtfavnende plan som går langt utover de tidligere planers fokusering bare på samisk *språk* som det viktige.

En forskergruppe ved Samisk høgskole gjennomførte i årene 2001-03 en evaluering av deler av L97S. Resultatet er lagt fram i boka *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene med L97S?* med Vuokko Hirvonen som redaktør (Hirvonen 2004). Denne evalueringen var en del av den landsomfattende evalueringen av Reform 97. En av forskerne på prosjektet, Jan Henry Keskitalo, så på hvordan samisk skole utviklet seg gjennom L97S og hvordan den samiske skolen ble tilpasset lokale forhold. Keskitalo vurderer som positivt at det ved planen ble innført nye prinsipper i norsk skole gjennom begrep som *urfolksperspektiv*, *samisk perspektiv* og *flerkulturelt perspektiv* (Keskitalo 2004: 22).

Perspektivtenkningen i planen var forpliktende for kommunene, men det å få praktisk gjennomslag for denne tenkningen krevde en stor innsats fra kommunenes side. Ifølge lærervurderinger i Keskitalos undersøkning hadde ikke kommunene lyktes godt nok når det gjaldt å ivareta den samiske skoles særegenheter. Heller ikke på skolenivå hadde aktørene lyktes godt nok i å ta i bruk det Keskitalo omtaler som tradisjonell samisk kunnskap. Perspektivet på lokalt læreplanarbeid som L97S innførte, var derimot bra for lokale planprosesser og økte elevenes samiske identitet. Keskitalo foreslo som tiltak et 3-4 årig planmessig program for å innføre planen. Gjennom et slikt program kunne lokale skolemyndigheter ta i bruk ulike ressurser for kompetanseheving og reformarbeid i skolen. Bruk av lokalkunnskap, skolens valg av læremidler og det å fremme samisk språk generelt, var de viktigste virkemidlene. (Keskitalo 2004: 22-32.)

En annen deltaker i prosjektet, Ole H. Magga, evaluerte L97S i forhold til samisk som førstespråk. Magga slo fast at planens intensjoner var slik de burde være i en morsmålsplan. Han formulerte dette slik:

Her har denne planen virkelig påtatt seg et ansvar for samisk kultur som ingen annen plan i Norge har gjort tidligere (Magga 2004: 53).

Også de prinsipielle sidene ved språksynet i planen, der de kommunikasjonsmessige aspekt ved språkopplæringen ligger til grunn, var ifølge Maggas vurdering bra. Han trekker også fram som positivt at planen vektlegger samfunnsdimensjonen ved språkets funksjon.

Det som ikke ble vurdert like positivt, var at L97S ikke tar hensyn til den reelle situasjonen og den praktiske bruken av samisk språk i samfunnet i dag. "Språkarenaer" for samisk er og blir begrenset. Det finnes for eksempel ingen bruksanvisninger på samisk ved kjøp av snøscooter. Og den daglige kommunikasjonen mellom folk foregår mer og mer på norsk, selv i såkalte samiske lokalsamfunn. Et unntak er begreper brukt i reindrift, jakt og fangst. For øvrig er det ikke nødvendig å beherske samisk på noen områder i dagens samfunn. Magga peker på at L97S går ut fra at samisktalende elever har den samme støtten i lokalsamfunnet for å lære samisk språk som norskspråklige elever har i forhold til *sin* kultur og *sitt* språk, men det har ikke de samiske elevene. Læreplanen forutsetter også at det er like god tilgang på litteratur på samisk som på norsk, men det er det ikke. Dette ser Magga som en svakhet ved planen.

Magga mener også at området elevvurdering burde fått større plass i planen. Også andre av planens didaktiske elementer, som for eksempel dens målformuleringer, er ifølge Magga for utydelige. Han konkluderer med at planen bør revideres, slik at man i større grad legger til grunn den reelle situasjonen samisk språk har. Men samtidig bør en revidert plan ta vare på L97S sine gode intensjoner og de prinsipielle sidene ved språkopplæringen.

I et tredje delprosjekt i denne evalueringen av L97 fokuserte Nils Øivind Helander Helander på skriftlig begynneropplæring i samisk. Helander oppfatter at læreplanen er svært generell, og han trekker fram den manglende støtten samisk som språk har i lokalsamfunnet sammenliknet med norsk. En av læreplanens målsettinger om å få elevene til å se nytten av å bruke samisk i dagliglivet om samisk fortsatt ikke skal tape terreng, vil derfor være meget viktig, mener han. Helander understreker skolens ansvar når han sier at det er skolens "*skolens soleklare plikt*" å skape et godt miljø for skriveopplæring og skrivetrening. Forutsetningen for å få dette til, er at "*skolen utarbeider en konkret plan*" som omfatter både skriveopplæring og språkbruk. (Helander 2004: 98). Videre framhever Helander at "*likestilt, funksjonell tospråklighet*" er en betingelse for både utvikling og bevaring av samisk språk i samfunnet.

Helander har også undersøkt den skriftlige kompetansen i samisk for lærere som er samisktalende. Her svarer bare ca. én av tre lærere at de kan skrive samisk "*godt*". Det er et lavt antall. Om norsktalende lærere i skolen hadde svart tilsvarende, ville

det trolig blitt et ramaskrik. Heller ikke bruken av samisk, f. eks. i form av det å gi beskjeder på skolen, var god nok blant lærere og elever. Det er bare de som behersker samisk best, som fronter arbeidet for bruk av skriftlig samisk. Helanders generelle råd for å styrke skolens språkarbeid er derfor gode planer, kompetente lærere og engasjerte foreldre. Elevene må selvsagt også trives i skolen, legger han til.

Et fjerde område som ble evaluert, var læremiddelsituasjonen i den samiske skolen. Dette arbeidet ble utført av Mai Britt Utsi. I et forsøk på å avklare ressursituasjonen for innkjøp av læremidler påviste hun at det både på grunn av budsjettekniske forhold og manglende planer i kommunene, var vanskelig gjennom kommunenivået å vite hvor mye penger som faktisk blir brukt til innkjøp av samiske læremidler. Det var derfor nødvendig også å få lærernes vurderinger av læremiddelsituasjonen. Her ble konklusjonen den samme som den har vært i alle år for samisk skole: *”Samiske læremidler er en mangelvare på skole- og kommunenivå”*. (Utsi 2004: 141). Uten en bevisst holdning og politikk i kommunene blir innkjøpene, ifølge Utsi, mer eller mindre tilfeldig, ofte avhengig av enkeltlæreres initiativ. Utsis undersøkelse viste også at lærerne hadde god kompetanse i å utvikle lokale læreplaner. Videre fant hun at lærere sjelden henter inn informasjon eller kunnskap fra skolekontorene eller fra internett. Den viktigste informasjonskilden var andre lærere. Hun konkluderer med at heller ikke forlagene var flinke nok til å informere om nye læremidler på samisk.

En kortfattet konklusjon av evalueringene gjennomført av Samisk høgskole som vi her har referert til, er at alle forskerne stort sett var fornøyde med selve planen, L97S, men at planen i for liten grad hadde tatt inn perspektiver fra det samiske samfunnet som planen skulle virke i. De som hadde skrevet planen, hadde i for stor grad tatt for gitt at de samme forutsetninger for å lykkes med implementeringen av en læreplan som til vanlig finnes i det norske samfunnet, også var tilstede i det samiske samfunnet. Oppsummert vil det innebære at lærere og skoleledere hadde begrensede muligheter for å oppnå målene i planen.

4.1.5 Samisk i gymnas og videregående opplæring

Det var kun spredte utdanningstilbud til samisk ungdom etter folkeskolen i perioden 1930 til 1950. Et slikt tilbud var Den samiske folkehøgskolen i Karasjok som ble startet i 1936. Skolen ga undervisning i samisk språk og kultur. Skolen var

privateid av den daværende Finnemisjonen (i dag Samemisjonen) som biskoper i Den norske kirke hadde opprettet i 1888. Grunnen til opprettelsen av Finnemisjonen var at kirken ikke så fornorskningen av den samiske og kvenske befolkningen som sin oppgave, det var en statlig oppgave. Biskop Skaar, som i 1887 tok initiativ til å opprette Finnemisjonen, sa det slik. *"For Presterne maa Finnernes Sjelefrelse have mer at betyde enn deres Fornorskning"* (Dahl 1957: 297). Skulle samene få en kristendomsopplæring som de forstod, i skolen, i kirka eller andre steder, måtte den også gis på et språk samene forstod.

Den statlige, samiske yrkes- og husflidsskolen i Kautokeino ble opprettet i 1952. Her ble det gitt én til to timer undervisning per uke i samisk språk og kultur. Det var ikke snakk om egne fag og fagplaner for disse tilbudene. Mer trykk fikk dette arbeidet på 1960-tallet, særlig da St.meld. nr. 21 (1962-63) kom. I denne stortingsmeldinga slås følgende fast:

Av opplegget for den obligatoriske skolen følger at også gymnaset må ha høve til å gi opplæring i samisk språk og kultur (ibid.: 49).

Etter mye diskusjoner både om sted og innhold ble Karasjok gymnasklasser med samisk startet i 1969. Eksamensmessig var skolen underlagt Alta gymnas de første årene, men undervisningen ble gitt lokalt i Karasjok. På Karasjok gymnas kunne elevene lære samisk som sidemål i stedet for nynorsk, med to timer undervisning i samisk for uka. Videre ble samiske emner integrert i fagene historie, geografi og religion og til en viss grad i norskfaget. Faginnholdet og fagplanene i de samiske tilbudene var laget lokalt av lærere ved skolen. Fagplan i samisk som hovedmål ble utarbeidet i 1974. Siktemålet var eksamen artium med samisk som hovedmål. Deretter ble faget norsk som fremmedspråk gitt for elevene fra 1976. (Aarseth 1984: 49-50)

Da den nye *Lov om videregående opplæring* kom i 1976, fikk skolen i Karasjok samme år sitt delvis samiske navn Sámi joatkkaskuvla, Kárášjogas - Samisk videregående skole, Karasjok (SJS-SVS), et nødvendig og identitetsstyrkende navnebytte på veien mot en samisk videregående skole. I forarbeidene til loven, NOU 1975: 17 (s. 37), står det at videregående opplæring for samer *"må bygge på den kjensgjerning at den samiske befolkning har sin egen språklige, kulturelle, historiske og sosiale bakgrunn"*. Det å få en samisk skole som var likestilt med

den norske videregående skolen, var viktig, men verken sentrale eller lokale skolemyndigheter ville utvikle et helt identisk skolesystem med den øvrige norske skolen. Tidligere rektor ved Sámi joatkkaskuvla, Kárášjogas – Samisk videregående skole, Karasjok, Jon E. Einejord, skriver slik: *”Likestilling blir oppnådd gjennom likeverd meir enn gjennom likskap, ...sumt skal vere felles, men alt trengs ikkje vere det”* (Einejord 1994: 53).

Holdningen var at samisk i skolen skulle være likeverdig med det norske, men ikke nødvendigvis identisk. Dette har siden vært et bærende prinsipp for samisk opplæring i hele skoleverket, og har påvirket både læreplaner og fagplanarbeidet lokalt. Likeverdet mellom samisk og norsk språk er formelt slått fast i Samelovens tillegg om opplæringspråk fra 1990, § 1-5. (Jfr. Kap. 1.)

4.1.6 Skolereformen av 1994 (R94)

Utdanningsreformene på 1990-tallet førte igjen til en større grad av nasjonal samordning av utdanningen, omtalt som en ny form for sentralisering. Den nasjonale samordningen og sentrale styringen av læreplaner og forskrifter til opplæringslovene skulle bygge opp om nasjonalfølelsen og styrke norsk kultur. Læreplanene skulle være en speiling av samfunnet, slik det ble uttalt av daværende skolestatsråd Gudmund Hernes. Målet var å få fram det som var fellesverdier, det nyttige, ønskelige og nødvendige sett ut fra hensynet til både individ og samfunn (Lyngsnes og Rismark 2007: 136-139). Det var kanskje derfor at det samiske perspektivet i utgangspunktet var lite framme da reformenes hovedlinjer ble fastlagt. Det fantes ingen samlet plan for samiskopplæring.

Derfor slo reformene forskjellig ut for de ulike trinnene i samiskopplæringen. Dette framkommer av en evaluering som Sámi Instituhtta/Nordisk Samisk Institutt gjennomførte i årene 1999-2000 med tittelen *“Samisk videregående opplæring – rettigheter og innhold. Evaluering av samisk videregående opplæring under Reform 94”*. I prosjektet deltok det i alt fem forskere fra Sámi Instituhtta/Nordisk Samisk Institutt. Kapitlene i prosjektet er skrevet i fellesskap. Derfor er ingen forfattere oppgitt særskilt for de ulike kapitlene. Prosjektet er publisert i instituttets Diedut-serie som Diedut 7/2000. (Fra 2000 er Sami Instituhtta en del av Sametingets opplæringsavdeling.)

De resultatene som forskergruppa kom fram til, var at læreplanene i R94, etter forskergruppas mening, var for målstyrte. Den sterke målstyringen førte til at den tidligere prosentvise fordelingen mellom sentralt og lokalt lærestoff i samisk ble vanskelig å få til. Vurderingen gjort av prosjektet fra Sámi Instituhtta om dette er:

Dersom samisk innhald skulle komme fram i planen, måtte det skje på annan måte. Så langt har dette ikke skjedd, og dermed er det opp til den einsskilde læraren å finne plass for samisk stoff (Diedut 2000: 30).

R94 gjorde de yrkesfaglige linjene mer teoribaserte. Planen la også opp til en sterk grad av tverrfaglige prosjekt i sin metodedel. Den metodiske veiledningen inntar stor plass, men for det samiske lot den metodiske veiledningen vente på seg. Metodisk veiledning for samisk og norsk for elever med samisk kom i først i 1999. Elevene fikk riktignok en egen håndbok, Veiviseren, som ga elevene rettledning i hvordan de skulle arbeide i skolen etter R94. Den ble oversatt til samisk, men uten noen tilpasning til samiske forhold og kultur (Diedut 2000: 31).

Skolereformen fra 1994 fikk uheldige konsekvenser for noen av de samiske opplæringstilbudene. Ved Samisk videregående skole og reindriftsskole i Kautokeino (SVSRS) hadde det blitt utviklet et studieretningsfag i reindrift eller *duodji* på allmennfaglig studieretning, men dette tilbudet lot seg ikke innpasse i den nye strukturreformen. Derfor ble det praktiske resultatet at skolen satt igjen med et tilbud som var ganske likt et ordinært nasjonalt tilbud, en opplæringsstruktur som hadde lite samisk særpreg. Ved den samiske videregående skolen i Karasjok fikk skolemyndighetene lokalt utviklet et såkalt samisk studieretningsfag som ble tatt i bruk høsten 2000 (Diedut 2000: 32).

Mangel på kvalifiserte lærere i samisk fagopplæring er, og har vært, et problem innenfor samisk videregående opplæring. I evalueringen heter det:

Det mangler fortsatt mye på at alle lærarane har samisk ferdigheter til å kunne oppfylle målet med å bruke samisk som undervisningsspråk både munnleg og skriftleg (Diedut 2000: 166).

Det samme perspektivet ble også tatt opp av Helander, slik det er beskrevet ovenfor om skriveferdigheter i samisk blant samisktalende lærere i grunnskolen.

De samiske videregående skolene har satt i verk flere tiltak for å bedre på dette. Skolene ville stille krav om kunnskaper i samisk på et visst minimumsnivå ved tilsetning av lærere, men det daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet forskriftsfestet ikke andre krav enn at søkere med samisk kunnskaper hadde fortrinn under ellers like vilkår, og at lærere som ble tilsatt måtte lære seg samisk. For å bedre de norsktalende læreres samiskkunnskaper har skolene i mange år gitt kompetanseutviklings tilbud og formelle opplæringstilbud til disse lærere slik at de skal kunne gi undervisning på samisk. Dette har ikke vært vellykket, skriver forskerne i evalueringsprosjektet. Grunnene er både økonomiske og faglige. Det vil koste for mye å få utviklet kompetanse hos norsktalende lærere på en tilstrekkelig nivå til at de kan undervise elever med samisk som morsmål. (Diedut 2000: 167.)

De samiske videregående skolene hadde også som målsetting å gjøre samisk til skolenes administrative og pedagogiske hovedspråk, men dette ble i liten grad gjennomført. Det står i rapporten at "*[p]raksis har vist at ei prinsipperklæring ikke er nok til å sikre at samisk blir undervisningsspråket*" (Diedut 2000: 162). Det kan være flere grunner til det, men én viktig grunn er at R94 ikke tok opp spørsmålet om undervisningsspråk, og at det ikke kom påbud om samisk språkbruk i skolen. Dermed falt oppmerksomheten omkring dette bort. Evalueringen konkluderer med at "*den direkte verknaden synes å ha blitt en nedprioritering og forsenking av arbeidet med å styrke samisk i skolen*" (ibid: 172-173).

Mangelen på læremidler har vært et vedvarende problem etter R94. Det er fortsatt for få lærebøker. Mange av bøkene er hjelpebøker som ikke er skrevet etter bestemte planer, og som derved kan brukes både på grunnkurs og videregående kurs. Dette fører til manglende progresjon i fagene. I det siste året på videregående kan det også være slik at de fleste lærebøkene da allerede er "brukt opp". Det har også vært vanskelig å få lærere til skrive lærebøker. Et forhold kan være at det er et stort arbeid å skrive lærebøker for et helt fag. Det tar mye tid. Lærerne må ofte både kreere læremidler til sin daglige undervisning og da i tillegg skrive lærebøker mens de er i en undervisningsstilling. Dette får bare de færreste lærere tid til. Et annet forhold er at det økonomisk er dårlig betalt. Lærerne tar heller undervisningsjobber.

Et tredje forhold er at med R94 kom en rekke påbud til skolene om omlegging av læreplaner, om å lage nye læremiddel og om nye undervisningsmetoder. Alt dette førte til et stort behov for samarbeid lærerne i mellom. Konsekvensene ble at når alle disse pålagte oppgavene kom i tillegg til undervisningen, ble det ikke tid til noe annet, hevder evalueringsprosjektet. (Diedut 2000: 153-157.)

Konklusjonen til prosjektgruppa blir at planen har flere store mangler. Prosjektet setter opp en del krav om endringer som viser hvilken retning man mener den samiske planen bør ta for at samisk i skolen skal kunne få bedre kår. Kort oppskissert sier gruppa at det må stilles språkkrav til lærere som skal ha undervisning på samisk. Det må også gis mer ressurser til utarbeiding av læremidler. Det må utarbeides felles retningslinjer for samisk videregående opplæring etter mønster av den samiske brua for grunnskolen. Det må utarbeides metodiske veiledninger for samisk videregående skole. Det må også opprettes flere kurstilbud for samiske yrkesrettede fag, og det må bli større valgmuligheter for samiske fag. Generelt må det bli mindre allmennteori i planene for yrkesfaglige tilbud, og det må tas inn samiske fagemner i nasjonale læreplaner. Og endelig, det må ifølge evalueringsprosjektet lages egne samiske læreplaner parallelt med de nasjonale. (Diedut 2000: 187-190.)

4.2 KUNNSKAPSLØFTET SAMISK (LK06S)

4.2.1 Hva er den aktuelle læreplanssituasjonen i Norge?

I Norge er det staten ved Kunnskapsdepartementet som tar initiativet for å få utviklet nasjonale læreplaner for skolesystemet. Kunnskapsløftet heter den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring som ble innført fra og med skoleåret 2006-07. Det nye læreplanverket LK06S ble innført ett år senere og ble tatt i bruk fra og med skoleåret 2007-08. Det er med hjemmel i opplæringslovens § 6.4 at det er utviklet læreplaner for opplæringen i og på samisk. Ifølge opplæringsloven fastsettes læreplanene i samisk språk av Sametinget, og det gjelder for all samisk språkopplæring i Norge.

I denne undersøkelsen, som Nordlandsforskning med flere utfører, handler det om læreplaner som gjelder grunnopplæringen fra grunnskolens første klasse og opp til og med det siste året i videregående opplæring. Det overordnede perspektivet i vårt evalueringsarbeid er ideen om en likeverdig skole for de som følger det nye

Læreplanverket LK06S. Som vi har gjort nærmere rede for i Kap. 1 har samene som urfolk og minoritet innenfor det norske samfunnet rett til en likeverdig skole og opplæring med basis i sitt eget språk, sin egen kultur og etniske bakgrunn. Etter dette blir det grunnleggende spørsmålet i våre evalueringer om Kunnskapsløftet Samisk bidrar til at vi nærmer oss idealet om en likeverdig skole og opplæring for de samiske folkegruppene i Norge.

Det er med utgangspunkt i de nye læreplanene LK06S at grunnopplæringens aktører, det vil si skoleeiere, skoleledere, lærere og elevene med deres foresatte, skal implementere det nye læreplanverket i den samiske skolen⁸. Det er disse aktørene som ved hjelp av sine analyser og tolkninger skal planlegge, tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i skolen og klasserommene og etter det igjen, kunne vurdere om denne opplæringsvirksomheten nærmer seg den overordnede målsetningen. Derfor vil vi også foreta analyser av det nye læreplanverket, for det er gjennom disse analysene at vi som forskere skal forsøke å forstå innholdet i de nye læreplanene og siden kunne kjenne igjen det implementeringsarbeidet som foregår i skolesystemet på ulike læringsarenaer.

4.2.2 Hvilke verktøy har vi til rådighet i en slik læreplananalyse?

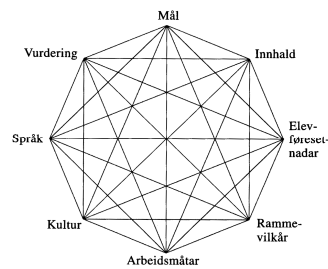
For å kunne analysere, vurdere og drøfte de nye samiske læreplanene, vil vi benytte oss av en forenklet versjon av John Goodlads (1979) velkjente modell for læreplananalyser. Denne modellen har særlig fokus på læreplannivåer. Goodlad opererer med følgende fem læreplannivåer:

- *Ideenes læreplan* (de politiske og samfunnsmessige intensjonene som læreplanen bygger på)
- *Den formelle læreplanen* (det offisielle, vedtatte læreplanverket)
- *Den oppfattede læreplanen* (hvordan forskjellige instanser tolker og forstår læreplanverket)
- *Den iverksatte læreplanen* (hvordan planen blir presentert i klasserommet, og blir omsatt til i praksis)
- *Den erfarte læreplanen* (utbyttet eleven har av undervisningen og hva andre mener om den)

⁸ Betegnelsen ”den samiske skolen” er en del av fellesskolen og omfatter en skole eller gruppe hvor grunnopplæringen følger LK06S

Vi vil i vår analyse veksle mellom de ulike læreplannivåene 1, 2 og 3. Riktignok vil nivå 3 for oss i denne omgang være vår egen tolkning og forståelse av LK06S. Fordi vi vil sammenligne og se på likhetene og forskjellen mellom LK06S og Læreplanverket Kunnskapsløftet 06 (LK06), vil også LK06 bli trukket inn i våre analyser og drøftinger.

Siden vi i våre analyser og drøftinger spesielt skal se på det samiske læreplanverket, vil vi også benytte oss av en utvidet didaktisk relasjonsmodell utformet av Svein Lund (2003: 64) slik:



Figur 1 Utvidet didaktisk relasjonsmodell

Det som skiller Lunds didaktiske relasjonsmodell fra den vanlige didaktiske relasjonsmodellen, som opprinnelig var utformet av Bjørndal og Lieberg (1978), er at Lund i sin modell også har tatt med de didaktiske kategoriene språk og kultur. I det samiske skolesystemet er disse to kategoriene spesielt viktige siden det handler om urfolk og minoriteter og deres rett til å få opplæring i og på samisk. Det samiske språket er regnet som en av de kulturelle bærebjelkene i det samiske samfunnet, og kan også ses på som det samiske "limet" i LK06S. Derfor vil samisk språk også ha betydning for den oppvoksende slekts samiske identitetsforvaltning.

Den didaktiske relasjonsmodellen har siden sin opprinnelse i Norge, blitt videreutviklet og tatt i bruk av en rekke forfattere av pedagogiske lærebøker, som Gudem 1990, Hiim og Hippe 1993, Imsen 1997 og Lyngsnes og Rismark 1999 og videre Lund i 2003. Den didaktiske relasjonsmodellen med sine ulike didaktiske kategorier er etter hvert blitt en del av det norske utdanningssystemets måte å behandle didaktiske spørsmål på. Blant annet viser Engelsen (2008: 41) at hun har benyttet denne modellen i sin analyse av de sentrale og lokale styrings-

dokumentene i forbindelse med implementeringen av LK06. Vi vil også i våre analyser og drøftninger bruke den utvidede didaktiske relasjonsmodellen som arbeidsredskap, og bruke de didaktiske kategorier som begreper å tenke i og kommunisere med. I Norge tilhører læreplanteoriene en del av didaktikkens arbeidsområder, og dermed pedagogikken.

Ifølge Engelsen (2002) har vi ulike læreplantyper ut fra forskjellige pedagogiske teorier og tradisjoner. Disse ulike læreplaner deler hun i fagdelte lærerplaner, i bredfelte eller samordnede læreplaner, emnesentrerte og interessedentrerte læreplaner og aktivitets og erfaringssentrerte læreplaner. I sin forskningsrapport av 2008 viser hun også til at læreplantekster representerer en egen teksttype med karakteristiske sjangerkennetegn. Hun bruker begreper som pluralistiske kompromissformuleringer og harmoniplaner og konsensusorienterte læreplantyper. (Ibid.: 22.) For vår egen del tar vi også med det nye begrepet fra reformen Kunnskapsløftet hvor vi har fått *gjennomgående* læreplaner i det 13-årige opplæringsløpet.

Den eldste læreplantypen er den fagdelte læreplaner. Den er stadig dominerende også i den nye reformen, til tross for at den ifølge Engelsen (2008) gjennom årene har vært utsatt for sterk kritikk. Kritikken har gått ut på at elevene ikke får en helhetlig opplæring. Kunnskapsfragmentering kan derfor bli resultatet av en opplæringsvirksomhet som bygger på denne typen læreplaner. Motstykket til de fagdelte læreplanene er den samordnende og bredfelte læreplaner. I slike læreplaner blir beslektede fag sammenslått til større fagområder som eksempelvis læreplaner for *doudji* (kunst og handverk), naturfag og samfunnsfag. I LK06S finner vi disse fagene i slike samordnende læreplaner.

Begrepet tilpasset opplæring er ytterligere forsterket med Kunnskapsløftet. Skolen har fått fag som programfag til valg og prosjekt til fordyping. Dette begrepet og disse fagene bygger på de emnesentrerte og interessedentrerte læreplaner. Den generelle læreplanen og de generelle prinsippene for opplæringen betoner aktivitets- og erfaringssentrerte læreplaner.

Skole- og utdanningssystemets står alltid i nær relasjon til samfunnet. Skolereformer skyldes myndighetenes ønsker om samfunnsmessige endringer og fornyinger, og en viktig del av disse forandringer skjer gjennom nye læreplaner for

vårt utdanningssystem. Det har igjen sammenheng med at vårt politiske styringssystem tror på læreplanverket som styringsinstrumenter for skole og utdanning, og dermed på skolen som en aktiv påvirkningsagent i samfunnsutviklingen. Denne oppfatning betones i ulike deler av læreplanverket LK06S. Dette viser hvordan læreplanen virker i en samfunnsmessig sammenheng. Nye læreplaner engasjerer våre politikere, og læreplanspørsmål gjøres alltid til gjenstand for store politiske debatter før de vedtas. En av Norges fremste læreplanteoretikere, Bjørg Gundem (1990, 1993), viser hvordan læreplanene kan få frem læreplanverkets samfunnsmessige funksjon. For det første avspeiler læreplanene det til enhver tid bestående samfunn, for det andre informerer læreplanene om samfunnets prioriteringer og for det tredje styrer læreplanene skolen og derigjennom samfunnsutviklingen.

4.2.3 Hva kjennetegner det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet?

Det nye læreplanverket LK06S består av tre hoveddeler, den generelle læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97S), som altså LK06S avløser, hadde en tilsvarende inndeling. Begge læreplanverkene bygger på formålsparagrafene i opplæringslovene og opplæringslovens forskrifter. Den generelle læreplanen er den samme som i de tidligere læreplanverkene R94 og L97S. Prinsipper for opplæringen i LK06S er veldig forskjellig fra L97S. Mens prinsippene i L97S bare gjaldt grunnskolen, gjelder de nye prinsippene, inkludert læringsplakaten, for alle fag og på alle trinn i grunnopplæringen fra 1. til 13. trinn. Disse prinsippene bygger på og utdyper bestemmelser i lov og forskrifter og læreplanens generelle del.

Det første som slår en når en sammenlikner de to læreplanverkene, er omfanget. Læreplanverket L97S er på i alt 442 sider og den er illustrert med mange flotte fargebilder, fargelagte tegninger og malerier laget av kjente samiske kunstnere. Slik sett følger den opp den generelle læreplanen og den norske utgaven, L97, som har en tilsvarende utforming. Til sammenligning har det nye læreplanverket LK06S et omfang på ca. halvparten av antall sider. Samtidig har vi i Norge fått gjennomgående læreplaner i fellesfagene norsk, matematikk og engelsk i hele det 13-årige opplæringsløpet. Argumentene for dette er å sikre progresjon gjennom utdanningsløpet. Dette er perspektiver som er belyst i alle grunnlagsdokumentene til LK06/LK06S, blant andre: NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse*, NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* og St.meld.

nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Dette er dokumenter Goodlad (1979) omtaler som *ideenes læreplan*, det vil si dokumenter som presenterer prinsipper for opplæringen som senere nedfelles i selve læreplandokumentet.

Den generelle læreplanen

Den generelle læreplanen er en overordnet del og tilhører en del av det totale læreplanverket, det som av Goodlad kalles for *den formelle læreplanen*. Den generelle læreplanen finnes både i en norsk versjon og i samisk versjon. Den er oversatt og utviklet i forbindelse med 1990-tallets skolereformer og kalles ofte for L93. Den samiske versjonen er skrevet på samisk og den ivaretar slik sett den didaktiske kategorien språk og elevens rett til en likeverdig skole og opplæring med basis i sitt eget språk. Den generelle læreplanen utdyper formålsparagrafen i de tidligere skolelovene og nåværende opplæringslov, og angir de overordnede mål for opplæringen. Denne læreplanen er felles og gjelder for alle nivåer i utdanningssystemet fra grunnskole til voksenopplæring. Dette var nytt i Norge på det tidspunktet den kom, og var den første læreplanen som var utformet slik.

Den generelle læreplanen slik vi oppfatter den, og det som av Goodlad blir kalt for den oppfattede læreplanen, er mest opptatt av de gode læreprosessene og ikke nødvendigvis av læringsresultatene. Det trenger ikke være noen motsetninger mellom gode læringsprosesser og et godt læringsresultat, snarere tvert imot. De overordnede målene blir derfor omtalt som retnings- og prosessmål, og ikke som resultatmål. Det står helt eksplisitt nevnt at målene i denne sammenheng er noe man aldri når, men en retning man skal arbeide imot. Samtidig formulerer planen noe om at skolens aktører alltid skal vite om man nærmer seg målene eller beveger seg bort fra dem. Den generelle læreplanen (L93: 4) definerer da også mål slik:

”Mål i denne sammenheng er: a) noe en arbeider imot – b) noe en kan vite om en nærmer seg eller ikke.”

I hovedsak bygger den generelle læreplanen på et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn og med en optimistisk tro på den aktive elev i en elevaktiv skole. Den begynner med:

Opplæringens mål er å ruste opp barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev

kyndighet til å ta hand om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.

Den avsluttes like poetisk som den begynner med at ”[o]pplærings mål er å utvide barns, unges og voksnes evne til erkjennelse og opplevelse til innlevelse, utfoldelse og deltakelse”.

Innholdet i den generelle læreplanen er eklektisk – på mange måter er den utformet som et dokument med overordnede og generelle visjoner for opplæring i skole og arbeidsliv som det er vanskelig å si seg uenig i. Alle de politiske partiene på Stortinget sluttet seg da også til den i 1993. Det ble bestemt av Stortinget i 2004 at den skulle videreføres uforandret som første del i både LK06 og LK06S. Det er gjennom politiske vedtak at læreplanverket samfunnsmessige funksjon trer frem. Nettopp fordi læreplanen oppfattes som eklektisk, oppfatter mange av skolens aktører den utelukkende som en konsensus- og harmoniplan, slik Engelsen (2008) omtaler den. Konsensusplaner tilslører motsetninger og skjuler konflikter som eventuelt skulle være om innholdet i en plan. Slike læreplaner blir derfor ifølge Engelsen ikke gode styringsinstrumenter.

Følgforskning i forhold til Reform 94 og Læreplanen 97 viser at den generelle læreplanen er lite brukt av aktørene i skolesystemet. At formålene ikke bare er tilsynelatende motstridene, kan være årsakene til at den er lite anvendt i grunnopplæringen. De mangetydige og vage målformuleringer i den generelle læreplanen gir ikke klare retningslinjer som kan tjene som nødvendig forutsetninger for å ha styringseffekt på undervisnings- og læringsprosessen i grunnopplæringen, nettopp fordi den kan tolkes forskjellig, avhengig av hvem som leser og tolker den. Den fremstiller den norske kulturen som en monokultur. I den generelle læreplanen står det ikke mye om samisk identitet og den samiske kulturarven. Riktignok har den en kopi av et maleri av den samiske kunstneren John Andrea Savio som heter ”Guoktes” eller ”To” på norsk. I omtalen av det meningssøkende menneske står følgende tekst over bildet til Savio:

Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur. (L93, s. 19)

Det er stort sett dette den nevner om den samiske urbefolkningen i Norge.

I forhold til bruk av ulike arbeidsmåter i opplæringen peker den generelle læreplaner under overskriftene ”Det skapende mennesket” på at opplæringen både skal utvikle praktisk ferdighet og gi innsikt gjennom å trene så vel hånden som ånden. Hvordan dette skal skje, blir også nærmere beskrevet i samme kapitlet under avsnittoverskriftene: *Tre tradisjoner, Kritisk sans og skjønn* og *Vitenskapelige arbeidsmåte og den aktive elev*. Også i det neste kapitlet, ”Det arbeidende menneske”, blir disse forholdene nærmere konkretisert. I dette kapitlet blir også relasjonen mellom elevforutsetninger og tilpasset opplæring beskrevet, og videre skolens ansvar for at alle elevene skal oppleve en allsidig utvikling. Skolens ansvar for elevenes allmenndanning blir nærmere beskrevet under kapitelloverskriften ”Det allmenndannede menneske”. Under hvilke rammevilkår læringsarbeidet skal skje, blir beskrevet under kapitelloverskriften ”Det samarbeidende mennesket”. Skolens aktører skal arbeide med en sammensatt ungdomskultur, gi plikter og ansvar etter den enkelte elevs alder, forutsetninger og kyndighet og hvor lokalsamfunnets trekkes inn som medhjelper i utviklingen av et bredt og rikt læringsmiljø.

Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet – Samisk

Også denne delen er en del av den formelle læreplanen, slik Goodlad definerer den. Læreplanverket LK06S har *Prinsipper for opplæringa i Kunnskapsløftet - Samisk* slik også L97S hadde, altså er dette ikke noe nytt i læreplansammenheng. Det som er nytt med det nye læreplanverket, er at nå omfatter disse prinsippene også den videregående opplæringen. Den andre forskjellen er at den såkalte ”Brua” eller *Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen etter det samiske læreplanverket* i L97S var meget omfangsrikt og detaljert. Denne ”Brua” utgjorde 35 sider og hadde nærmest oppskrifter for, eller klare tilrådinger om, hvordan det konkrete læringsarbeidet burde tilrettelegges. Denne delen av det tidligere læreplanverket hadde for eksempel klare anvisninger på hvordan sentralt og lokalt lærestoff skulle fordeles, og den fastslo på detaljnivå med prosentangivelser fordelingen mellom tema- og prosjektarbeid og andre undervisningsformer i skolen. Til sammenlikning er de nye *Prinsipper for opplæringen i læreplanverket*

for Kunnskapsløftet – Samisk (PFO-S) på bare seks sider.⁹ Disse ”nye” prinsippene er i hovedsak bare presiseringer av opplæringsloven og de av lovpålagte oppgaver som følger med den, og utdypinger og presiseringer av den generelle læreplanens innhold og andre formelle hensyn.

Dette er også i samsvar med de politiske ønskene som myndighetene fremmet i de ovennevnte grunnlagsdokumentene for reformen Kunnskapsløftet. De sentrale skolemyndighetene ønsket ikke å ha en detaljstyring av arbeidsmåter og organisering av opplæringen. Dette arbeidet skulle bli overlatt til de profesjonelle aktørene på skolenivå. Det som eventuelt manglet av samisk språk og kultur i den generelle læreplanen, ble, og blir, rettet opp i disse prinsippene. Her utdypes den samiske skolens ansvar og muligheter for utvikling av samisk språk og kultur. En viktig del av PFO-S er den såkalte ”Læringsplakaten”, dokumentet som ifølge den borgelige regjeringen da planen ble vedtatt, skulle sikre kvaliteten i skolesystemet.

Den samiske læringsplakaten

Den samiske læringsplakaten er vedtatt av Sametingets plenum og inngår altså i PFO-S. Den samiske læringsplakaten har i alt 12 punkter som ser slik ut:

Den samiske skolen og lærebedriften skal:

- *Legge til rette for at elevene/lærlingene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv. Her vises til FNs verdenserklæring om menneskerettigheter av 1948 og til ILO-konvensjon nr 169.*
- *Gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre.*
- *Stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.*
- *Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.*
- *Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.*

⁹ Prinsippdokument ble behandlet av Sametinget før sommeren 2007, og ble deretter endelig vedtatt av Utdanningsdirektoratet.

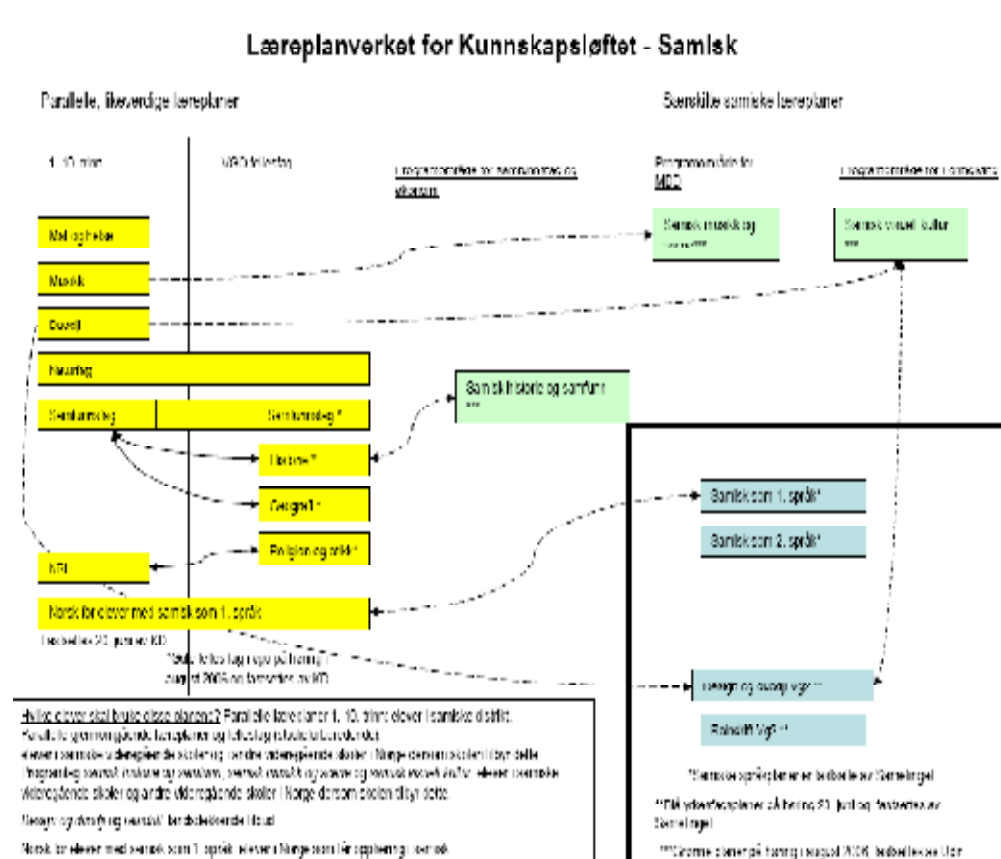
- *Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og læringene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid.*
- *Fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter.*
- *Stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse.*
- *Bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge.*
- *Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring.*
- *Legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen.*
- *Legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte.*

Videre legger PFO-S, i tråd med Samisk læringsplakat, vekt på at den samiske skolen eller lærebedriften skal fremme sosial og flerkulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, samarbeid med hjemmet og samarbeid med lokalsamfunnet. Det fremheves som viktig at lærerne og instruktører i den samiske skolen og lærebedriften har kompetanse innen samisk språk, kultur og samfunnsliv. De må ha kunnskaper om sosialiseringer og kjenne metoder for overføring av kunnskaper i den samiske kulturen. Videre skal lærere og instruktører kunne gi opplæring i og på samisk. I prinsippene for opplæringen i Kunnskapsløftet S sies det at:

Samiske lokalsamfunn kan forstås som de kulturtradisjoner og det kulturgrunnlag som finnes i samiske bygdesamfunn og samfunn som er vokst fram rundt samisk innflytting til byer og større tettsteder. De fleste samiske lokalsamfunn er flerkulturelle og representerer et mangfold av muligheter og utfordringer.

Sitatet ovenfor vektlegger viktigheten av samarbeid mellom skole og lokalsamfunn og får fram at også skolen er en del av lokalsamfunnet. Lokal kunnskap generelt, og kunnskap om samiske nærings- og livsformer spesielt, trekkes frem som verdifullt når elevene i den samiske skolen skal forstå verden i et globalt perspektiv. Elevene må lære at naturen er selve kilden til menneskehetens

tilblivelse og livsgrunnlag, til deres opplevelser og naturglede. Innsikt i samspillet mellom mennesker og naturen fremhever menneskets etiske ansvar ved forvaltningen av naturen. I det samiske læreplanverket¹⁰ finnes flere former for læreplaner for fag; parallelle, likeverdige samiske læreplaner og særskilte samiske læreplaner. Der det ikke er laget egne samiske læreplaner, brukes de ordinære nasjonale læreplanene. Nedenfor viser vi en modell¹¹ for dette:



¹¹ Kilde.:

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Samiske/kunnskapsloftet_samisk_oversikt_070308.pdf

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006-Samisk (LK06S), slik også L97S¹² var det, må oppfattes som svar på Norges vilje til å etterleve intensjonene i overnevnte internasjonale avtaler om urfolks rett til utdanning.

Læreplaner for fag i Kunnskapsløftet

I forhold til Goodlads læreplanbegrep er kanskje denne delen det som av mange oppfattes som *den formelle læreplanen*. Det er fagplanene som de fleste av skolens aktører har et aktivt forhold til. Fagplanene finnes både i en norskspråklig og i en samiskspråklig versjon. De ivaretar på samme måten som resten av læreplanverket den didaktiske kategorien språk og elevens rett til en likeverdig skole og opplæring med basis i sitt eget språk.

De nye læreplanene i LK06S er svært forskjellige fra læreplaner fra 90-tallets reformer. De nye planene er mindre i omfang, har færre sider og er mindre detaljerte enn de tidligere læreplanene R94 og L97S. I likhet med L97S for fag er de nye læreplaner for fag i Kunnskapsløftet målstyrte¹³. Det er likevel forskjeller mellom formen på målstyringen i disse to læreplanverkene. L97S-planen hadde læreplanmål som var mer generelle og åpne og prosessorienterte. Til gjengjeld var også innhold og arbeidsmåter målstyrte gjennom de hovedmomenter som etterfulgte hvert læreplanmål. Sammen med at de var omfangsrike, kunne dette gjøre at disse læreplanene ble oppfattet som meget sentralstyrte med lite rom for lokal handlefrihet, hvis en ser bort fra den handlefriheten som prosjektarbeid ga aktørene.

De sentrale myndighetene ønsket å endre på dette. I forarbeidene til Kunnskapsløftet (jfr. de forannevnte dokumentene) ble det hevdet at de nye læreplanene skal ha mindre fokus på prosess og mer fokus på resultater. Derfor

¹² Selv om L97S må oppfattes som det egentlige gjennombrudd for en helhetlig læreplan for samiske elever (Hirvonen og Keskitalo 2004), er det interessant å merke seg at tanken om en samisk læreplan for norske samer er alt annet enn ny. Den samiske lærer og aktivist Per Fokstad utarbeidde alt i 1924 "Nogen antydninger til forslag til samisk (lappisk) skoleplan", et dokument på 7-8 sider som blei lagt fram for Den parlamentariske skolekommisjon av 1921. Dette skjedde altså lenge før de omtalte internasjonale konvensjoner om urfolk og allmenne menneskerettigheter hadde sett dagens lys.

¹³ Begrepet målstyring kommer fra næringslivet. Det har sin opprinnelse fra den amerikanske storindustrien med begrepet Management by Objectives – lede ved å sette mål. Både L97S og LK06S er forankret i et slikt målstyrings- og resultatoppfølgingssystem i pakt med den internasjonale styrings- og forvaltningsorienterte filosofien. I LK06S skal dette skje gjennom presise kompetansemål og med de etterfølgende nasjonale prøvene, basert på utviklede nasjonale kjennetegn på måloppnåelse.

heter de ulike læreplanmålene ikke *kunnskaps*mål, men *kompetanse*mål som skal kunne måles som atferdsendringer. Slik sett kan det synes som om de nye læreplanene for fagene går tilbake til 1960-årenes mål-middel-tenkning og Tyler-rasjonalen.

Ifølge Engelsen (2006: 115) er begrepsbruken og mål-rasjonalitet knyttet til internasjonale påvirkninger av det norske skolesystemet og fra EU spesielt. Hun hevder videre at det vedtatte målstyringsprinsippet innebar at mål ble formulert som atferdsmål. Nettopp mål utformet som atferdsmål har vært møtt med mye kritikk fra de åndsvitenskapelige og samfunnskritiske pedagogene gjennom hele 1970-tallet og i 1980-90-årene. Og til dels er det fremdeles mye motstand mot slike mål i skolesystemet. Mye av denne kritikken har gått ut på at slike mål som baserer seg på atferd, lett fører til at bare mål som er lette å måle, blir fremhevet, og at et slikt system legger opp til atomiserte læreplaner med fragmentariske kunnskaper som læringsresultat. Gudem (1987: 179) viser til den amerikanske forskeren Schwabs innvendinger mot slik inndeling når hun hevdet at ”[m]ål- middel tenkningen ikke er gangbar i dag.”. Uttalelsen ble gitt for 20 år siden, og viser at ”vinden har snudd” på dette området.

Kritikken av mål/middelorienteringen i læreplanene kan være en medvirkende årsak til at våre skolepolitiske myndigheter tok i bruk begrepet kompetanse mål i reformen Kunnskapsløftet. Kanskje for å mildne en del av denne kritikken mot mål/middeltenkningen i de nye læreplanene? Bruken av begrepene ”kompetanse” og ”kompetanse mål” finner man i alle grunnlagsdokumentene for reformen Kunnskapsløftet.

Vi har analysert og fortolket LK06S, og vurderer planen som orientert mot overordnede mål (for ulike kompetanser) og mot overordnede evalueringer av disse (gjennom for eksempel nasjonale prøver etc.). Det arbeidet som ligger mellom disse to plannivåene, nærmere bestemt det vi omtaler som undervisning og læreres arbeid, står det lite av i læreplaner for fag. Derfor vil iverksetting av et prosjekt som ”Bedre vurderingspraksis” bringe læreplanpraksis inn i plannivåene, og forhåpentlig systematisere hvordan lærere og skoleledelse arbeider med vurderingskriterier i relasjon til mål, og videre hjelpe lærere til også å konkretisere kompetansemålene til læringsmål for den enkelte elev. I skrivet fra Utdanningsdirektoratet til utprøvingsskolene fra 2007 finner vi forklaring på

hvordan de nye lokale og nasjonale kjennetegn kan utvikles: *”Kjennetegnene skal utarbeides for grupper av kompetansemål i læreplanen, og ikke for hvert enkelt kompetansemål”*. Dette momentet er utdypet mer noen linjer nedenfor: *”I læreplanene er kompetansemålene strukturert innenfor hovedområder. Kjennetegn på måloppnåelse kan utformes både innenfor hovedområder i faget og på tvers av hovedområder.”*(Utdanningsdirektoratet 2007: 2.)

Det er ikke i tråd med de overordnede politiske styringssignalene i grunnlagslagsdokumentene når LK06S sine læreplanmål er utformet som kompetansemål med både innholdsmål og prosessmål. I *”Retningslinjene for arbeid med læreplaner for fagene”* (Utdanningsdirektoratet 2004), som ble laget i forkant av det nasjonale læreplanarbeidet, står dette skrevet. I det aktuelle dokumentet heter det at *”[L]æreplanene skal inneholde tydelige kompetansemål for hva elevene/lærlingene skal kunne mestre etter opplæring på ulike trinn”*(Utdanningsdirektoratet 2004: 3), og i innholdsdelen presiserer dette slik: *”Kompetansemålene skal gi klare, nasjonale føringer når det gjelder det viktigste innholdet i faget, og synliggjøre hva som er fagets sentrale kunnskaper og ferdigheter”* (ibid.:11). Dette dokumentet fremhever også at avgjørelser som gjelder organisering, metoder og arbeidsmåter, skal overlates til lærestedene. At en mer presis og annerledes målstyring skal gjelde i skolen, kommer videre frem i dette dokumentet: *”Målene må derfor formuleres slik at det er mulig å utvikle vurderingskriterier som sier noe om grad av måloppnåelse”* (loc.cit.). Vi vil her vise til *bruk av verb* i kompetansemålene, som bygger opp en konstruksjon rundt taksonomier.

Et annet viktig moment med LK06S er at i alle de fag hvor det er mulig, dekker de nye læreplaner for fag hele opplæringsløpet fra trinn 1 i grunnskolen til trinn 3 i den videregående skolen, såkalte *gjennomgående læreplaner*. Dette for å understreke sammenheng, helhet og progresjon i opplæringen. De nye læreplaner for fag har klarere målformuleringer ved at kompetansemålene er formulert med en atferdsdel og en innholdsdel. En slik målformulering er i samsvar med intensjonen i grunnlagsdokumentene om at det skal gjøres lettere for de målsettende myndighetene å etterprøve om målene for opplæringa blir nådd gjennom det innhold som er valgt, og med den organisering og med de metodene som skoleeiere, skoleledere og lærere med sine aktive elever har brukt. Det skal være mer fritt for skolens aktører å avgjøre *hvordan* dette arbeidet skal gjøres.

Denne måten å utforme læreplaner på er for øvrig i tråd med den læreplanutvikling som vi har sett i andre land som Sverige og Storbritannia. Det kan være grunn til å tro at denne nye typen læreplaner stiller skoleeiere og lærere over for enda større utfordringer enn tidligere, og at dette i særlig grad vil gjelde for undervisning rettet mot minoritetsgrupper. Vi vil her peke på skjevheter knyttet til de såkalte oppfølgingsdokumenter til læreplanen Kunnskapsløftet, som veiledningshefter, prosjektbeskrivelser og lignende. Alle disse er fortolkningsnivåer, veiledninger og presiseringer av læreplanen. De fleste av disse er ennå ikke oversatt til samisk og tilpasset til samiske forhold, eller utarbeidet i original samisk versjon. I tillegg har det vært lite etterutdanning av lærere, skoleledere og lærere i temaer knyttet eksplisitt til LK06S (Germeten 2008). Samlet vurderer vi at det mangler støtteapparat. Materiellstruktur og ønskelig spesialkompetanse er ikke tilgjengelig i samme grad som for majoriteten. Et mål med vår evaluering av implementeringen av LK06S på de ulike skolearenaer er å kunne avdekke eventuelle slike forhold.

Hvor gjennomgående disse læreplanene er, kan også diskuteres. Grunnopplæringens samfunnsfag består i grunnskolen av historie, geografi og samfunnskunnskap, mens det i videregående skole bare består av samfunnskunnskap. Her figurerer geografi og historie som egne fag. For disse fagene kan vi sånn sett ikke snakke om gjennomgående læreplaner gjennom det 13-årige skoleløpet. Akkurat dette skiftet av fagene i samfunnsfaget virker ifølge Theo Koritzinzy (2006) forvirrende og misvisende for mange samfunnsfaglærere. Det kan riktignok hevdes at samfunnskunnskapsdelen i samfunnsfaget kan oppfattes som et gjennomgående fag. De nye læreplanene for fag har denne strukturen:

Læreplaner for fag		
Formål med fag 1	Formål med fag 2	Formål med fag 3
Formålet med faget beskriver hensikten med opplæringen i faget for den enkelte elev og for samfunnet.		
Redegjør for hvordan opplæringen kan ivareta den overordnede målsettingen for opplæringen, slik disse kommer til uttrykk i opplæringsloven, læreplanenes generelle del og læringsplakaten		

Det enkelte fag er delt inn i hovedområder, som angir de sentrale innholds-komponentene i faget. Elevenes arbeid med disse innholdskomponentene skal sikre at de ulike kompetansemålene nås.					
Årstrinn	Hovedområder - Eksempler fra samfunnsfag				
1.-10.	Historie	Geografi		Samfunnskunnskap	
Vg1/Vg2	Individ og samfunn	Arbeids- og næringsliv	Politikk og demokrati	Kultur	Internasjonale forhold

Disse innholdskomponentene angir det faglige innholdet som elevene skal arbeide med gjennom det 13-årige opplæringsløpet, samtidig som den generelle læreplanen og prinsippene for opplæringen angir bruk av varierte arbeidsformer.

Timetall i faget				
Barnetrinnet 1. til 7.trinn		Ungdomstrinnet til 10.trinn	8.	Vg1-Vg3
Kompetansemål fag 1		Kompetansemål fag 2		Kompetansemål fag 3
De grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene i alle fagene og på de ulike fags premisser. Også med de grunnleggende ferdighetene skal elevene arbeide med kontinuerlig med i det 13-årige opplæringsløpet. De grunnleggende er:				
Å kunne uttrykke seg muntlig	Å kunne uttrykke seg skriftlig	Å kunne lese	Å kunne regne	Å kunne bruke digitale verktøy

Det å peke ut disse kompetanseområdene som alle fag skal arbeide med gjennom 13 år, er nytt i det norske skolesystemet.

Elevvurderinger

Vurdering fag 1 Med vurdering menes sluttvurdering av elever og privatister	Vurdering fag 2 Standpunkt karakter	Vurdering fag 3 Eksamens karakterer
--	--	--

Som vi leser i vår modell, er mål- og vurderingskomponentene i de faglige læreplanene overfokuserte i forhold til de andre didaktiske kategoriene i den didaktiske

relasjonsmodellen (jfr. modellen i pkt. 4.2.2 ovenfor). Det innebærer at vårt prosjekt i det videre arbeidet vil undersøke hvordan denne planstrukturen blir realisert blant lærere som vi intervjuer. Hvis vi i tillegg analyserer ”Retningslinjene for arbeid med læreplaner for fag” hvor de samme komponentene skal være utgangspunkt for utvikling av elevvurderingskriterier, dekker de nye læreplanene følgende didaktiske kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen: Mål og vurdering, og det viktigste innholdet. Samtidig er det skrevet lite om vurderingskriterier og vurderingsformene i selve læreplandokumentene, og ikke mer enn det som er vist i vår modell. Vi vil igjen vise til det nasjonale prosjektet som kalles ”Bedre vurderingspraksis”(Utdanningsdirektoratet 2007), hvor det gjennom prosjektskolers arbeid skal utvikles klare nasjonale kjennetegn for måloppnåelse med utgangspunkt i kompetansemålene for fag. Vi vil også komme tilbake til dette temaet når vi har vært ute og intervjuet elever, lærere og skoleledere i vårt feltarbeid.

Læreplaner med klare målformuleringer, altså kompetansemål, er formulert slik at det skal være lettere å etterprøve om målene for opplæringa blir nådd. Tanken om at lærere og skoleeiere skal stå mer fritt til å avgjøre *hvordan* dette skal gjøres, er for øvrig i tråd med den læreplanutvikling som vi har sett i andre land som Sverige og Storbritannia. I forbindelse med reformen Kunnskapsløftet er de nasjonale prøvene ett av de midler som våre skolepolitiske myndigheter har til rådighet for å kunne måle måloppnåelse i skolesystemet. I den sammenheng er også nasjonale kjennetegn på måloppnåelse viktig. Nedenfor har vi tatt med noen eksempler på nye kompetansemål i samfunnsfag på Vg 1- nivået for å illustrere hvordan kompetansemålene kan være utformet:

Individ og samfunn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- *definere sentrale begrep knyttet til sosialisering og bruke dem til å undersøke trekk ved sosialiseringen av ungdom i Sápmi/Sábme/Saepmie og Norge*
- *forklare hvorfor kjønnsroller varierer mellom samfunn og kulturer og diskutere hvorfor kjønnsrollene endrer seg over tid*
- *regne ut inntekter, planlegge pengeforbruk i et hushold ved å bruke ulike verktøy og vurdere hvordan sparing og låneopptak påvirker personlig økonomi*

- *drøfte rettighetene en har som forbruker og diskutere forbrukeren sitt etiske ansvar*
- *gjøre rede for endringer i familie-, slekts- og samlivsformer*
- *gjøre rede for økonomiske og juridiske sider ved å gå inn i et samliv og diskutere følger av samlivsbrudd*
- *bruke digitale verktøy til å finne informasjon om omfanget av kriminalitet i Norge, begrunne hvorfor samfunnet straffer og vurdere hvordan kriminalitet kan forebygges*

Som vi leser ut av disse kompetansemålene, brukes det prosessuelle verb for å presisere atferdsdelen og læringsprosessene, eksemplifisert som *å definere* sentrale begrep, *å drøfte* rettigheter *å forklare* hvorfor, *å diskutere*. Likedan brukes det produktorienterte verb som *å regne ut*, *å gjøre* rede for, *å bruke* digitale verktøy. Som verbene indikerer, skal elevene vise en bestemt atferd eller vise at de kan. Mange av målene består også av en innholdsdel som er knyttet til sentrale begrep som identitet og sosialisering av ungdom i Sapmi og Norge. På den måten er ikke alle kompetansemålene i læreplanene like tydelige på det å vise til kun kompetanse.

Utfordringen med disse målene for alle aktører i skolesamfunnet er at dette er *sluttmaal*. Det er mål som elevene skal ha nådd når opplæringen er slutført. Vi leser også at det er i Kunnskapsløftets intensjon å styre etter kompetansemål, læringsresultater og sluttvurderinger. Likevel er flere av kompetansemålene i samfunnsfaget ikke entydige, og målbeskrivelsene retter like gjerne oppmerksomheten mot undervisningsprosessen som mot sluttresultatet. For grunnskolen del blir dette ekstra problematisk, for her er målene ikke knyttet til hvert enkelt årstrinn eller klasse. Kompetansemålene gjelder her for hvert hovedtrinn dvs. for 4., 7. og 10 trinn. Akkurat det siste utløser behovet for å lage lokale læreplaner med delmål og læringsmål, disse læringsmålene skal fungere som veivisere og angi veien mot kompetansemålet på sluttrinnet, slik det er beskrevet i heftet *Bedre vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet 2007).

4.2.4 Hva er forsterket i forhold til tilpasset opplæring og elevmedvirkning med reformen LK06 -S?

Om tilpasset opplæring

I ideenes læreplaner, det vil si i de overordnede dokumentene som NOUene og de stortingsmeldinger som lå til grunn for reformen Kunnskapsløftet, finner vi en del påpekninger om disse to forholdene. St.meld. nr. 30 (2003-2004) viser til resultatene fra følgeforskningen angående L97, og hevder at skolens største utfordring er å tilpasse opplæringen i forhold til den enkelte elevs læreforutsetninger og behov. I St.meld. nr 32 (1998-99) kan vi lese at elevene er svært lite interessert i å delta og medvirke i undervisningsplanlegging, noe som anses som svært viktig for å få til en reell tilpassing av opplæringen i forhold til elevenes læreforutsetninger. Derfor har de utdanningspolitiske myndighetene tatt noen ekstra grep i forhold til disse overnevnte begrepene.

I den førstnevnte stortingsmeldingen pekes det på et systemskifte i forhold til disse to begrepene. Hovedbegrunnelsen for dette systemskiftet er hensynet til den enkelte elev og hans/hennes læringsutbytte. Derfor er tilpasset opplæring både et formål i lovverket og et overordnet prinsipp i læreplanverket. Målet er større læringsutbytte gjennom virkemidlet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan vanskelig skje uten at elevene blir deltakere og medvirkere i sin egen læreprosess gjennom deltakelse i undervisningsplanlegging, gjennomføring og vurdering.

I prinsipper for opplæringen i LK06S og i læringsplakaten følges dette opp, og der kommer kravet om tilpasset opplæring og elevmedvirkning tydelig frem. Læringsplakaten og prinsipper for opplæringen (PFO-S) skal sikre kvaliteten i opplæringen, noe som er formulert eksplisitt slik: *Prinsipper for opplæringen skal inngå i grunnlaget for å videreutvikle kvaliteten i grunnopplæringen og for systematisk vurdering av samisk skole og lærebedrift.*

I avsnittet om elevmedvirkning står det at "[e]lvene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket". Krav om tilpasset opplæring og varierte arbeidsformer blir spesifisert i læringsplakaten og blir forsterket i den etterfølgende teksten. Under overskriften tilpasset opplæring er blant annet dette skrevet:

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål.

Slik vi har tolket sitatet, kan det knyttes til den didaktiske kategorien elevenes læreforutsetninger i den forannevnte didaktiske relasjonsmodellen. Den angir at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs læreforutsetninger i forhold til de fastsatte kompetansemål. Dette avsnittet kan også knyttes til de didaktiske kategoriene innhold, lærestoff og læremidler samt til arbeidsmåter, metoder og organisering i den didaktiske relasjonsmodellen. Riktignok er det nokså generelt og romslig utformet, men sitatene antyder variert organisering av opplæringsvirksomheten, variasjon av arbeidsmåter, læremidler og intensitet i opplæringen. I sin form minner den om uttrykksformer i den generelle læreplanen som i sin tid var laget av en arbeiderpartiregjering med Gudmund Hernes som kirke- og undervisningsminister. Så er det da også nære relasjon mellom den mindretallsregjeringen som i 1993 kom med den generelle delen av både L97 og nå LK06 og den rød-grønne regjeringskoalisjonen som utformet prinsippene for opplæringen for Kunnskapsløftet. Læringsstrategier blir nevnt både i læringsplakaten og utdypet i den etterfølgende teksten:

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevenes motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid eller fritid.

Denne beskrivelsen av læringsstrategier antyder en elevaktiv skole, det vil si en skole som har klare relasjoner til de forannevnte aktivitets- og erfaringsbaserte læreplaner. Dette slutter Engelsen (2008) seg til. Også den individuelle tilpassingen er forsterket i reformen Kunnskapsløftet gjennom 25 prosenten, programfag til valg og prosjekt til fordyping.

Om Programfag til valg/Udanningsvalg

Programfag til valg, senere endret navn til Utdanningsvalg, er et nytt obligatorisk fag på grunnskolens ungdomstrinn. Faget skal være med på å sikre tilpasset opplæring og bedre læringsutbytte ved økt fleksibilitet, smidigere overganger og et mer helhetlig 13-årig løp. Hensikten er å se grunnskole- og videregående opplæring mer samlet. Programfag til valg har vært under utprøving fra og med skoleåret 2005-06 og ble obligatorisk fra og med skoleåret 2008-09. For å hjelpe grunnskoleeiere med å utforme lokale læreplaner for programfag til valg er det laget egne retningslinjer for det, blant annet følgende:

Eier av grunnskoler har ansvaret for at det blir utarbeidet læreplaner i programfag til valg, for at opplæringen blir gjennomført i samsvar med læreplanene, og for at elevene blir vurdert ut fra mål i læreplanene. Som ledd i dette arbeidet vil det være aktuelt å innhente informasjon fra og søke samarbeid med videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale/regionale utviklingsmiljøer. Det vises også til opplæringsloven § 9-2 om rådgivning og kapittel 22 i forskrift til opplæringsloven om § 22-2 om utdanningsyrkesrådgivning som omhandler elevenes ordinære rett til utdannings- og yrkesrådgivning.

Læreplaner i programfag til valg skal utvikles lokalt på grunnlag av kompetanseplattformer og/eller læreplaner for Vg1 på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. For studieforberedende utdanningsprogrammer tas det utgangspunkt i programområdene.

På grunnlag av kompetansemålene skal det lokalt fastsettes innhold tilpasset elever på ungdomstrinnet og bestemmes hvordan opplæringen i faget skal organiseres. Det er videre nødvendig å tilpasse læreplanene til de muligheter og forutsetninger den enkelte skole har for å gi tilbud i programfag til valg.

Regjeringens strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004–2008 "Se mulighetene og gjør noe med dem" kan bidra til utviklingen av læreplaner og til gjennomføringen av faget.

Om 25 % lokalt innholdsvalg

25 % lokalt innholdsvalg er også et nytt element i de nye læreplanene LK06S i forhold til L97 og R94-læreplanene. Det nye er at skolens aktører, det vil si lærere og elever med deres foresatte, kan omdisponere et visst antall timer fra et fag til et

annet fag hvis elevens behov skulle tilsi det. Det kan for eksempel være aktuelt hvis en elev har gode engelskkunnskaper, men sliter tilsvarende i et fag som matematikk. For å styrke elevens totale kompetanse kan det i et slikt tilfelle være formålstjenlig å overføre timer fra engelsk til matematikk. Skolen må likevel sørge for at eleven har oppnådd den faglige kompetansen i det faget som har avgitt timer. Slik er dette formulert i rundskriv F-12 -06 fra Utdanningsdirektoratet:

Skoleeier kan omdisponere inntil 25 % av innholdet i hvert fag.

Målet skal være bedre måloppnåelse for den enkelt elev.

Mulighet for måloppnåelse i de fagene det tas timer fra skal tas hensyn til.

Det skal være enighet mellom skolen og foresatte/elev/læring.

Utover dette er det ikke laget retningslinjer for hvordan 25 %-regelen skal gjennomføres i praksis, og hvilke eventuelle andre forhold som må tas i betraktning.

Prosjekt til fordypning

Prosjekt til fordypning skal gi elever mulighet til fordypning i ønsket lærefag eller mulighet for bredere kompetanse innenfor valgt utdanningsprogram på VG1 og valgt programområde på VG2, slik at læringsresultatet etter fullført opplæring blir i samsvar med fagenes kompetanseplattformer. Tilbudet skal gi en bedre tilpasset opplæring ut fra elevenes forutsetninger, evner og interesser og gi elevene kompetanse til å foreta utdanningsvalg og motivasjon til å gjennomføre opplæringen. Prosjekt til fordypning gjør det mulig å tilpasse opplæringen i tråd med det lokale næringslivets behov for kompetanse innenfor rammene av fagets kompetanseplattform og læreplanene. Virksomheter i privat og offentlig sektor kan i samarbeid med skolen lage opplæringsplaner med bakgrunn i aktuelle læreplaner på ulike nivå for tilpasning til ønsket kompetanse. Hvorfor skolen skal samarbeide med lokalsamfunnet og hvorfor elevene skal ha faget prosjekt til fordypning, forklares slik i prinsippene for opplæringen i Kunnskapsløftet:

Tilrettelagt samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv kan gi elever innsyn i ulike arbeidsprosesser, praktisk arbeidserfaring, kunnskap om arbeidslivet og bidra til arbeidet med entreprenørskap i opplæringen. Innsyn i de endringer som skjer i nærings- og arbeidslivet, kan synliggjøre av aktiv deltakelse i nyskapende aktiviteter og entreprenørskap. Erfaringer

fra lokalt nærings- og arbeidsliv kan bidra til at elevene får et bedre grunnlag for bevisst valg av utdanning og yrke. I tillegg kan samspillet bidra til at opplæringen blir oppdatert i forhold til behovene i arbeidslivet. Kunnskap om arbeidslivets organisasjoner kan bidra til utvikling av samfunnsengasjement og demokratisk deltakelse.

Som vi ser av det overnevnte, er også prosjekt til fordyping en del av den individuelle tilpasningen som 25 % lokalt valg av innhold kan være det.

4.2.5 Kunnskapsløftets variasjoner gjennom lokale læreplaner

En viktig del av elevmedvirking og tilpasset opplæring er utvikling og bruk av lokale læreplaner. Dette gir skolens aktører mulighet til økt lokal frihet på følgende fire områder:

- Organisering av opplæringen som innebærer lokal frihet av gruppestrukturering og tid avsatt på timeplanen for den enkelte elev/grupper.
- Metodefrihet, som innebærer at lærere kan velge arbeidsformer som er tilpasset fagstrukturen, tema eller innholdet for at elever skal kunne oppnå kompetansemålene.
- Større frihet i valg av arbeidsoppgaver og lærestoff, som gjør at lærere kan velge hvilke lærebøker eller læremidler elevene skal kunne bruke.
- Større frihet til valg av læringsarena, noe som betyr at opplæringen ikke nødvendigvis må skje innenfor det vi kaller for et ordinært ”klasserom”.

Siden LK06S i hovedsak er mål- og resultatorientert, overlates mye av det andre pedagogiske arbeidet til skoleeier og skolens aktører. Samtidig med at det i de nye faglige læreplanene er få faglige anvisninger om innhold og arbeidsmetoder, bortsett fra de grunnleggende ferdighetene og formuleringene av enkelte kompetansemål. Engelsens (2008) viser til forskning på 1960-tallet angående målstyrte læreplaner. Den gang maktet ikke lærerne å arbeide etter slike læreplaner uten å få veiledning. Rammene og mandatet til lærerne ble for vide.

4.3 LIKHETER OG FORSKJELLER MELLOM LK06S OG LK06.

Læreplanverket LK06S har samme struktur og oppbygging som den norske versjonen av LK06. ”Samisk læringsplakat” er identisk med den tilsvarende ”norske” med unntak av at det, som vi alt har sett, i den samiske versjonen er lagt til et eget første punkt.

Prinsipper for opplæringen er laget i en samisk versjon, den er også lik den norske versjonen av planen¹⁴, men er utvidet med en del punkter hvor det samiske innholdet er trukket frem og tydeliggjort. Prinsippet for opplæringen i Kunnskapsløftet - Samisk er laget for å videreutvikle kvaliteten og for å sikre grunnlaget for en systematisk vurdering av den samiske skolen og lærebedriften. Den samiske skolen og lærebedriften skal med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetningen. Opplæringen skal styrke og utvikle den samiske elevens identitet ved å utvikle elevens språklige og kulturelle bakgrunn, elevens kunnskaper og ferdigheter og allsidige utvikling.

Med unntak av fagene samisk og *duodji* er da også de fleste fagplanene i LK06 og LK06S svært like og dels sammenfallende. Læreplanene for fag i LK06S er utviklet som modifikasjoner, gjerne med tilføyinger eller mindre endringer av de tilsvarende læreplanene for fag i LK06. I tillegg til faget samisk vil vi, i tråd med vår evaluering, konsentrere oss om samfunnsfag, og knytte grunnleggende ferdigheter knyttet til disse to fagene. For å gi eksempler på slike tilføyinger/endringer i LK06-S er det derfor naturlig å se nettopp på Samisk som førstespråk, Samisk som andre og tredje språk og Samisk læreplan i samfunnsfag.

¹⁴ Når det gjelder de øvrige punktene i PFO-S - ”Sosial og kulturell kompetanse”, ”Motivasjon for læring og læringsstrategier”, ”Elevmedvirkning”, ”Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter”, ”Lærere og instruktørers kompetanse og rolle”, ”Samarbeid med hjemmet” og ”Samarbeid med lokalsamfunnet” – så er det ingen forskjell mellom formuleringene i læreplandelen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og den samiske versjonen (LK06S).

4.4 OM PLANENE FOR SAMFUNNSFAG OG SAMISK SOM FØRSTESPRÅK.

Vi vil her se på fagplanene for samfunnsfag og samisk førstespråk i forhold til områder i fagplanen som vi mener er særlig viktige for den samiske skolen og det samiske lokalsamfunnet.

De overordnede mål for samisk som førstespråk (morsmål) i LK06S sidestiller samisk språk med norsk språk. I henhold til Sameloven er samisk et offisielt språk i Norge. Det er også et mål at samisk skal bevares og videreutvikles for kommende generasjoner. Dette kan man få til, sier planen, ved at skolen gjennom sin opplæring i samisk språk bidrar til *”at barn og unge kan innlemmes i samisk kultur og samfunnsliv, der kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling blir sentrale elementer i opplæringen”*(LK06S: 37). En annen ambisjon planen har i de overordnede målene, er at samiskfaget ved *”å ivareta sentrale verdier i samisk kultur kan [...] gi retning til hvordan samiske verdier kan tilpasses og videreutvikles til nye situasjoner og til en tid i stadig endring”* (loc.cit.). Planen vektlegger også at det i opplæringen i samisk språk må utvikles positive holdninger til språket. Planen fremhever videre verdien av å utvikle en tospråklighet, sammen med norskfaget, der målet er funksjonell tospråklighet.

Kompetansemålene som er satt opp i planene for samfunnsfag og samisk førstespråk, angir hva elever/lærlinger skal kunne etter opplæring på ulike trinn (jfr. pkt. 4.2.3). Kompetansemålene i planene er bare satt opp med strekpunkter for undertemaene, og overlater organisering, metode og arbeidsmåter til lærestedene lokalt. Slik gir planene et større handlingsrom lokalt, større valgfrihet og en større tolkningsmulighet enn tidligere læreplaner har gjort. Kompetansemålene for samisk førstespråk og samfunnsfag er ganske omfattende, men likevel tydelige.

I samfunnsfagplanen er det satt opp kompetansekrav for både samfunnskunnskap, geografi og historie, og med ulike emneområder for den videregående opplæringen. Planen er ikke helt ut en gjennomgående plan siden det kommer inn detaljerte emneområder i den videregående skolen som ikke er egne områder i grunnskole-delen av planen. Den er likevel gjennomgående på den måten at det er brukt samme struktur i planene for grunn- og videregående skole. I de overordnede

målsettingene ser begge planene over landegrensene i Sápmi og poengterer det allsamiske aspektet. Samene er ett folk som bor i fire land.

Samisk identitet

I de overordnede formålene med samfunnsfaget er dette med å styrke samisk identitet viktig. Faget skal være med på å gi de samiske elevene ”*en trygg forankring i egen kultur*” (LK06S: 37). Dette er viktig om elevene skal kunne bygge opp en flerkulturell kompetanse, men likevel uten at elevene nødvendigvis er enig i alle elementer ved andre kulturer. Det viktige er at elevene forstår og aksepterer at ting kan ses fra forskjellige vinkler, og at ting kan gjøres på ulike måter og ut fra flere forståelseshorisonter.

Begrepene *historiebevissthet* og *historieløshet* er viktige i denne sammenhengen. Bøe (1995) skriver om de tre tidsretningene *fortid, nåtid og framtid* og om sammenhengen mellom dem. Historiebevisstheten dannes når et menneske reflekterer over hva hans fortidige handlinger har hatt å si for fremtiden. Vi ser da at historie både er skapt av oss selv gjennom våre handlinger, og at vi gjennom våre handlinger også er historieskapende. Da har vi fått en historiebevissthet. Det motsatte er historieløshet. Da vet vi ingenting om vår fortid, og kan derved heller ikke gjøre refleksjoner om det forgagne som får påvirkning for det framtidige. Vi er da historieløse. (Bøe 1995: 81-82). Det er ikke så mange tiår siden samisk ungdom var nettopp i en slik situasjon. Skolen ga lite eller ingen undervisning i samisk historie. Ungdommen visste ingenting om sin historie. Den var historieløs.

Det at *historie* skaper identitet og tilhørighet, trekkes ofte fram når det er snakk om elementære ”innføringer” i historie. Det heter at disse innføringene er en del av historiefagets ”samfunnskontrakt”, av fagets sosiale funksjon. Denne funksjonen skal på en måte legitimere hvorfor man skal bruke ressurser på historiefaget og historieforskningen.

Bøe formulerer sammenhengen mellom historie og identitet slik:

Hvordan man ser på seg selv i dag, henger sammen med hvem man var i går, og hvem man tror man vil være i morgen (sitert fra Folkenborg 2008: 9)

Men hvis historieundervisningen skal være slik at den er identitetsskapende, og det vil også LK06S at den skal være da planen sier direkte at undervisningen i samfunnsfag ”skal styrke samiske elevers identitet” (LK06S: 37 og 118), må undervisningen nødvendigvis være slik at fortida oppleves som noe positivt av elever. Men da må også historieskrivingen, tradisjoner som trekkes fram, være positiv, og det negative i tradisjoner vektlegges mindre enn det positive. Historieskrivingen må være normativ, noe som imidlertid kan gi problemer i forhold til idealet om historieforskning som verdifri eller at den skal tjene forskningen¹⁵. LK06S kan nettopp oppfattes slik at historieskrivingen skal være normativ når det heter i den generelle delen:

”Kjennskap til fortidens hendelser og ytelser knytter menneskene sammen over tid. Historisk kunnskap utvider og også erfaringer for å sette mål og velge midler i framtiden[...] Slik opplæring gir respekt og aktelse for det mennesket før oss har utrettet, og plasserer oss selv i en historisk utvikling”. (LK06S: 25)

I oppbyggingsfasen av Norge som nasjon fra midten av 1800-tallet, fram mot unionsoppløsningen i 1905, brukte norske historikere positive ting fra fortida i sitt arbeid for å styrke det nasjonale fellesskapet og norsk identitet. (Jfr. Kap. 1). Historikere brukte blant annet vikingsagaer, med blandet innhold i forhold til de faktiske hendelser, der nordmenn ble fremstilt som helter. Historikeren Lund sier det slik:

Historikerne Munch og Sars var godt i gang med å legge til rette for en nasjonal historie. Deres verker ble en viktig byggestein for det store prosjektet nasjonsoppbygging i det 19. århundre (Lund 2003: 50).

Munch og Sars var meget opptatt av vikingtida der Norge faktisk var en nordisk stormakt. I denne perioden mot unionsoppløsningen i 1905 så man gjerne bort fra unionstida med Danmark, som ofte ble kalt for den fire hundreårige natta. Historiefaget var altså ikke bare viktig, men også nødvendig i oppbyggingen av Norge som nasjon og ble også brukt slik ved at det negative ikke ble vektlagt så mye som det som ble oppfattet som positivt.

¹⁵ Vi vil ikke gå videre i denne debatten i denne rapporten.

På samme måte har også skolen i det samiske samfunnet i dag en viktig oppgave, og muligheter til å styrke samisk språk og kultur og slik styrke samisk identitet ved å fremstille disse ting positivt. I fagplanene for historie i LK06S er det emner om det å gjenfortelle myter, sagn og eventyr med historisk innhold. Lokale sagn og eventyr fantes i alle samiske lokalsamfunn. Dette var de eneste historiske fortellingene samene hadde om sin fortid. En gjenfortelling og gjenskaping av gamle sagn kan derfor være meget gode redskaper for å styrke et folks identitet. Sannhetsgehalten i sagnene er ikke det vesentlige. Det viktigste er at disse sagnene fortalte om noe som skulle ha hendt samer i en fjern fortid der samer på en positiv måte fikk framhevet seg. Slike ting styrker samisk identitet ganske mye. (Jfr. filmen *Veiviseren* fra 1987.)

I historieplanen for 10. årstrinn er det satt opp et emne der elevene skal analysere og vurdere hendelser som har formet Sápmi, og videre reflektere over hvordan samfunnet kunne ha blitt dersom de historiske hendelsene hadde forløpt annerledes. Slike kontrafaktiske måter å se historie på kan være nyttige også når det gjelder å plassere oss selv som en del av historien og forklare hvorfor ting er blitt som de er blitt. Dette kan gjøres for å få økt forståelse for hvilke faktorer som styrer historien, kanskje særlig det at historien ikke er blitt til av seg selv.

Her vil vi bruke temaet ”fornorskningspolitikken” som eksempel på at kontrafaktisk tenkning kan være nyttig. Hvordan ville samfunnet sett ut i dag om samene hadde fått lov til å utvikle sin kultur, sitt levesett, sitt språk på en positiv og god måte, og ikke kommet i en situasjon der alt det samiske etter hvert ble definert som noe negativt? I mange tilfeller førte det til, slik vi har sett det i kapittel 1, at noen fornektet sin samiske bakgrunn. Vi ville ikke fått en situasjon der samisk språk i store deler av de samiske kystområdene mer eller mindre forsvant helt. Vi ville heller ikke fått mange tiår med negative oppfatninger av det samiske.

Elevene vil i dag ved en slik kontrafaktisk modell kunne tenke ut en framtid som blir annerledes enn fortida med alt sitt negative i forhold til det samiske når de får sett på begrunnelser for hvorfor myndighetene gjorde som de gjorde, hva sluttmålene var. Elevene vil se at da tidas begrunnelser bl.a. ut fra sosialdarwinistisk tankegang om samer som annenrangs mennesker selvsagt ikke holder. Det i seg selv vil være med å styrke identiteten hos samisk ungdom i dag. Samer som folk var ikke så ”dårlig” som myndigheten den gang sa det. Det er viktig å få

fram at norske myndigheter hadde valgmuligheter, og de gjorde den gang det de mente var ”best” for samene. Hovedmålet var likevel tatt i forhold til hva som bar best for ”nasjonen Norge”. Det er derfor også viktig å få fram at også samisk ungdom i dag har valgmuligheter, slik de norske myndigheter hadde det den gangen. Samisk ungdom kan være med på å forme framtida slik ungdommen selv vil ha den. Skolen har til oppgave å bevisstgjøre elevens rolle i dette.

Vi har sett at historiefaget var viktig på 1800-tallet da Norge formet sin nasjonale identitet. Historiefaget er like viktig i dag for samisk ungdom. Nettopp fordi det samiske samfunnet har vært, og fortsatt er, i en oppbyggingsfase, vil det å bygge opp en positiv identitet og samisk nasjonalfølelse være noe av det viktigste arbeidet den samiske skolen har. Planen for samfunnsfag gir skolen det redskapet den trenger for å gjøre dette arbeidet.

Samarbeid mellom skole, foreldre og lokalsamfunn

I Samisk læringsplakat i LK06S (s.32) står det at det at det i skolen ”*skal legges til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte*”. Emnene som er ført opp i samfunnsfagene og samisk som første språk, er ganske konkrete, og mange av dem forutsetter at lokalsamfunnet må bli involvert om elevene skal kunne få opplæring i de lokale forhold som planen setter opp.

Joik er i dag et av de viktigste kjennetegnene på samisk kultur. Det er nesten alltid innslag av joik ved lokale kulturarrangementer. I Sámi Grand Prix er det en egen joikeklasse der unge mennesker utgjør både en stor del av tilskuerskaren ved konkurransene og de som deltar i konkurransene. I mer private sammenkomster er innslag med lokale joikere vanlig. Det gir en følelse av tilhørighet å høre på en framførelse av joik, særlig fordi joikeren joiker temaer tilhørerne kan identifisere seg med. Temaer knyttet til slekt og slektskap i skolens planer vil være med på å bygge opp en positiv kontakt mellom lokalsamfunn og foreldre og skolen. Slekt står fortsatt sterkt i mange samiske samfunn i dag. Det samme vil skje når skolen knytter lokalsamfunnet og foreldre tettere opp mot arbeidet som skolen driver i form av å la elevene være med på ulike kulturmønstringer, arrangere lokale jubileer, gårdsbesøk med læringsaktiviteter og lignende. Her vil ikke elevene lenger være passive tilskuere, og læringen vil ikke lenger være bare en individuell læringsprosess, men her vil vi kunne se på læring også som deltakelse i sosiokulturelle sammenhenger. (Lyngsnes og Rismark 2007: 169.) Når eleven ser

at de kan lære noe av sitt samiske lokalsamfunn, at det er positive ting i det som kan tas med videre, at et samarbeid gir både eleven og lokalsamfunnet noe, vil utvilsomt også dette styrke selvbildet, den samiske identiteten hos de samiske elevene.

Internasjonale forhold

Internasjonale forhold er et eget tema i samfunnsfagplanen i videregående opplæring. Norge har som aktør i internasjonal sammenheng i forhold til den samiske urbefolkningen i dag et positivt omdømme. Dette skyldes blant annet at Norge har markert seg som en forkjemper for verdens urbefolkninger. Samtidig er det kjent at Norge har gjort mye for sin egen urbefolkning, og er i så måte et forbilde internasjonalt. (Jfr. Kap. 1.) Her gir planen gode muligheter for å fram det samiske urbefolkningsperspektivet i en positiv sammenheng internasjonalt.

Verdensrådet for urfolk (World Council of Indigenous Peoples, WCIP), et råd for verdens urbefolkninger, ble dannet i 1975. Her var samer med i prosessen. Blant annet ble Nils Aslak Sara fra Karasjok valgt som den engelsktalende visepresidenten i rådet i 1981. Samer var også med på revisjonen av ILO konvensjonen om urfolk i 1989. Ole Henrik Magga var leder av FNs permanente råd for urbefolkninger i årene 2002-04. Når internasjonale forhold for urbefolkninger blir gjennomgått, vil de ovenfor nevnt forhold kunne gi samisk ungdom et økt selvbilde. Samer betyr noe internasjonalt, og samer kan framstå som et positivt forbilde for andre urbefolkninger.

Forutsetninger i lokalsamfunnet

En undersøkelse fra 2000 som Sámi Ealáhus- ja Guorahallanguovddáš / Samisk Nærings- og Utredningssenter(SEG)¹⁶ gjennomførte på oppdrag for Samisk språkråd, viser at det var tre ganger så mange grunnskoler i 1999-2000 som ga undervisning i samisk, som det var i 1981-82, 119 mot 42. Videre sier SEG i sin undersøkelse at det i 1987-88 i den videregående skolen var 177 elever som fikk

¹⁶ Sámi Ealáhus- ja Guorahallanguovddáš / Samisk Nærings- og Utviklingssenter, lokalisert til Tana, gjennomførte i 2000 på oppdrag for Samisk språkråd en undersøkelse om bruken av samisk språk i alle kommunene i Finnmark, 10 kommuner i Troms, 6 kommuner i Nordland, 3 kommuner i Nord-Trøndelag, og 1 kommune i hvert av fylkene Sør-Trøndelag og Hedmark. Undersøkelsen omfattet både nordsamiske, lulesamiske og sørsamiske områder. I hele området "forsto" 17 % av befolkningen samisk. (SEG:83).

undervisning i samisk. I 1999-2000 var tallet om lag 450 elever. (SEG: 83,89). Det var altså i løpet av denne perioden en sterk økning i antallet elever som fikk undervisning i samisk både i grunn- og videregående skole.

Bildet er ikke like positivt når det gjelder bruken av samisk utenfor skolen. I SEG sin undersøkelse om bruken av samisk i offentlige institusjoner (statlige, regionale, kommunale) innenfor det daværende samiske forvaltningsområdet (Karasjok, Kautokeino, Porsanger, Tana, Nesseby og Kåfjord kommuner) viste at 43 % av institusjonene svarte på samisk hvis de fikk en skriftlig henvendelse (SEG: 56), mens henholdsvis 38 og 36 % sier de svarte på samisk ved muntlige henvendelser i resepsjonen eller per telefon. (SEG: 60). Videre svarte de offentlige institusjonene at bare 9 % av alle skjemaer i gjennomsnitt var på samisk (s. 54). Men her er det et skille mellom "samiske" og andre institusjoner der de første oppgir at 50 % av alle skjemaer er på samisk. Bildet er det samme for de andre områdene SEG undersøkte, som eksempel for ulike bedrifter. Dette er ikke høye tall for bruken av samisk. Hvis vi ser på disse resultatene som representative for bruken av samisk utenfor skolen for snart ti år siden, så var det med andre ord ikke så mye støtte å finne for skolen i bruken av samisk språk i lokalsamfunnene. (Jfr. Magga i pkt. 4.1.4.)

Vi har ikke vært i stand til å finne nyere undersøkelser om hvor mye samisk brukes i lokalsamfunnene. Statssekretær Raimo Valle i Arbeids- og inkluderingsdepartementet uttalte imidlertid i 2008 at språkloven brytes daglig. Myndighetene har ennå ikke maktet å oppfylle intensjonene i samisk språklov (Sameloven). (Referert i NRK 26/8-08. Internett: Sámi Váhnennierpmádat Samisk Foreldrenettverk).

Når en framtreddende person som statssekretær Valle uttaler seg som han gjør, viser det at situasjonen nok ikke er endret så mye siden SEG-undersøkelsen i 2000 og Magga sine vurderinger om det samme. Da vil ikke LK06S ha større støtte fra lokalsamfunnet, når det gjelder bruk av samisk språk enn det L97S hadde. Om det er slik, vil samisk språk tross de gode ambisjonene i planene i LK06S, fortsatt fortrenkes mer og mer og tape terreng i forhold til norsk språk, til tross for språklovene vi har fått. Like fullt må skolen gjøre sin oppgave her. Samarbeidet mellom skole og hjem/lokalsamfunn er et viktig punkt i de generelle formålene for den samiske skolen som LK06S har satt opp. Hvis vi forutsetter at samarbeidet

mellom skole, hjem og lokalsamfunn blir gjennomført i samsvar med intensjonene i LK06S, vil dette kunne fremme positive holdninger både i forhold til bruken av samisk språk utenfor skolen og generelt til det ”samiske”.

4.5 LÆREMIDDELSITUASJON

Læremiddelsituasjonen i samisk skole har aldri vært god nok. (Jfr. Pkt.4.1.4) Vi har tidligere beskrevet den samiske skolen som ”gråpapirskolen”. I det ligger det at lærerne ikke hadde nok lærebøker, men måtte kopiere opp mye av lærestoffet og lage lærebøker, hefter og andre læremidler selv. Sametinget har ansvar for å utvikle læremidler til den samiske skolen. Fram til 2008 var få mennesker klar over at det lå flere tusen bind med lærebøker lagret i Sametingets kjellerlokaler, bøker som Sametinget hadde fått laget opp gjennom årene. Det har vært uklart om bøkene fortsatt kan brukes i skolen.

I september 2008 kom det fram at på Sámi joatkkaskuvla, Kárášjogas –Samisk videregående skole, Karasjok ble all undervisning i matematikk gitt på norsk. Skolen delte ikke elever i klasser etter om de kunne samisk eller ikke. Dette ble gjort av ressursmessige årsaker. Avdelingsleder for realfag, Arne Nystad, sa: *”Lærebøkene er uansett kun på norsk, og de begrepene elevene lærer må de jo uansett lære.”* (NRK Sami Radio 15/9-08.) Skolen manglet lærebøker i matematikk på samisk, og dermed mente Nystad at det var like greit å lære matematikkfaget på norsk.

I tillegg til mangelen på lærebøker er det også en stor mangel på litteratur for barn og unge på samisk. Med noen få unntak kom ikke samiske forfattere i gang med litteraturskriving før på 1960-tallet. Produksjonen av samiske læremidler er av enda nyere dato. I sine emneoppsett under kompetansemålene forutsetter LK06S at skoler med samisk opplæring har like mye original litteratur og oversatt litteratur på samisk som på norsk. Men som beskrevet, finnes det lite av slik litteratur. Det er en kjent sak at barn og unge blir bedre lesere av å lese mye, og bedre til å skrive av å lese og skrive mye. Har ikke elevene litteratur tilgjengelig, får ikke elevene en nødvendig trening. Det betyr at det samiske skriftspråket, også ut fra mangel på litteratur, har en svakere stilling enn det norske skriftspråket. Elevene har ikke muligheter til å bli funksjonelt tospråklige slik Kunnskapsløftet legger opp til (jfr. pkt. 4.1 om læreplanen fra 1997).

4.6 NASJONALE FØRINGER

Læreplaner har ikke bare politiske og pedagogiske styrende funksjoner (jfr. Engelsen 2008). Læreplanene har også en avspeilende rolle idet den ”gjenspeiler samfunnets kulturelle, verdimesige og ideologiske prioriteringer”(Øzerk 2006: 33). Slik er det også med LK06 og LK06Samisk. LK06 og LK06S har den samme strukturen og de samme samfunnsfagene og hovedemnene, men i LK06S har det samiske lærestoffet fått stor plass. I alle fag og temaer som er satt opp i samfunnsfagplanen, er det med emner som omhandler samiske og lokale forhold. Planen for samisk førstespråk er satt opp litt annerledes enn planen for norskopplæring. Siden LK06S er likeverdig med den norske versjonen av planen, er det også i LK06S satt opp nasjonale temaer som alle elever i skolen skal ha. Slik sett er det klare nasjonale føringer også i LK06S for å få den samiske skolen til å bli likeverdig med den norske, samtidig som den samiske skolen skal ha basis i det samiske samfunnet, i tråd med Samisk læringsplakat.

Vurderingskriterier

Elevvurdering har tre målsettinger (Lyngsnes & Rismark 2007: 116):

- 1) Gjennomføre en vurdering som kontrollerer om eleven har lært og oppnådd den kompetansen som var målet for opplæringen. Dette er summativ vurdering og gis som regel i form av karakter. Vurderingen kan gis underveis til bestemte tidspunkt eller til slutt.*
- 2) Vurderinger kan også gis for å sikre at elevene ikke opererer i et faglig vakuum, men at fagstandarden blir målt i en større målestokk, slik som de nasjonale prøvene fra 2004.*
- 3) Vurderingen kan også gis som regelmessig støtte og veiledning underveis til elever, i en læringsprosess. Dette er formativ vurdering.*

I LK06S sies det hvilke summative vurderinger som skal gjennomføres for elevene. De nasjonale prøvene kan ses på som en del av denne vurderingen. Elevene skal også ha standpunkt karakterer som vil fremkomme som et resultat av veiledninger og støtte underveis.

LK06S har med de overordnede målene som er satt opp i Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet. I beskrivelsen av kompetansemålene med undertemaer, er det lagt opp til mye formative vurderingsformer. Formuleringer som å *”formidle egne erfaringer, gjennomføre, drøfte, forklare, fortelle osv.”* forteller oss det.

5. OPPSUMMERING

Av Karl Jan Solstad

5.1 INNLEIING

Denne første rapporten frå prosjektet ”Evaluering av Kunnskapsløftet 2006 – Samisk” dekkjer tre tematiske område. For det første blir det i eit innleiingskapittel gitt ein brei historisk gjennomgang av norsk skolepolitikk overfor dei samiske folkegruppene frå dei første skoletiltaka på 1700-talet fram til dagens samiske læreplanar. Vi meiner ein slik rekapitulasjon er viktig både som bakteppe for dei tiltaka som vi i dag ser for tilrettelegging av skole og opplæring for samiske elevgrupper, og for å kunne tolke dei ulike reaksjonane som desse tiltaka blir møtt med i ulike miljø, samiske som norske. Framstillinga baserer seg i alt vesentleg på tilgjengeleg litteratur og på sentrale nasjonale og internasjonale dokument.

Det andre tema som rapporten dekkjer, er sjølv ramma for implementeringa av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 Samisk (LK06S). Korleis har rollefordelinga og samspelet vore mellom dei sentrale, regionale og lokale aktørane under den førebuande fase for innføring av den nye læreplanen og i den tidlege implementeringsfasen? Innanfor dette temaet har vi òg i nokon mon sett på kva andre verkemiddel utanom sjølv læreplanen - som lærebøker, kompetansetiltak og lokalt planarbeid – har hatt å seie for å få sett det nye læreplanverket ut i livet. Det empiriske grunnlaget for behandlinga av dette temaet er, forutan omfattande dokumentstudiar, semi-strukturerte intervju og samtalar med strategiske representantar for relevante institusjonar og organisasjonar.

Det tredje og siste hovudtema i denne første rapporteringa frå prosjektet er ein analyse av LK06S. Etter først å vise kva plass, eller heller mangel på plass, samisk språk og kultur hadde fram til læreplanarbeida etter andre verdskrigen, blir dei stadig tydelegare spor av omsyn til samisk språk og kultur følgd fram til den første *samiske* læreplanen i 1997 (L97S). Analysane av LK06S baserer seg både på generelle modellar for læreplananalysar og på jamføringar av LK06S med sin forgjengar L97S og med den parallelle ”norske” planen LK06. I tillegg til relevant

læreplanteoretisk litteratur, byggjer framstillinga innanfor dette temaet på innhaldsanalysar av dei aktuelle læreplanane, då sjølvstøtt først og fremst LK06S.

I denne rapporten er det altså ikkje nytta data frå dei omfattande kvantitative studiane som òg er del av programmet for evaluering av Kunnskapsløftet. Vårt prosjekt har tilgjenge til data på skoleeigarnivå (kommunar og fylkeskommunar) om samiske forhold. I tillegg har vi gjennomført ei eiga kartlegging for å få inn kvantitativt materiale for elevar, foreldre/føresette, lærarar og rektorar. Denne siste datainnsamlinga er enno ikkje fullt ut avslutta. Jamvel om det meste av det kvalitative materialet frå den første av dei to kartleggingane innan programmet som vi vil kome til å rå over på prosjektet, no (mars 2009) er klart for statistisk behandling, har vi valt heller å leggje opp til at vår neste rapport i vesentleg grad vil byggje nettopp på det samla kvantitative materiale.

5.2 FRÅ NORSK-DANSK MISJON TIL SAMISK OPPLÆRING

Det overordna spørsmålet for denne evalueringa er om Kunnskapsløftet – Samisk med det nye læreplanverket fremjar ein likeverdig skole og opplæring for dei samiske folkegruppene i Noreg. Omgrep som *likeverd* og *likeverdig* skole kom ikkje inn i styringsdokumenta for norsk skole før med Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M87), og i ein formålsparagraf først med Opplæringslova av 1998. I stortingsmeldinga *Mot rikare mål* (St.meld. nr. 28[1998-1999]) blir det slege fast at alle barn skal ha *likeverdig og tilpassa opplæring* uavhengig av mellom anna *sosial status, religiøs eller kulturell bakgrunn og geografi*. Det blir vidare presisert at *likeverdsprinsippet* ikkje inneber eit *likt* tilbod til alle, men eit tilbod som er *likeverdig* på den måten at det *tek utgangspunkt der barna og dei unge står*, noko som krev både *individuell tilpassing* og *lokalt mangfald*.

Filosofisk og politisk handlar *likeverd* om at eit kvart individ og ei kvar gruppe har same verdi og har same rett til tenester og vern frå samfunnet. Alle skal òg på lik linje kunne vere med å påverke utviklinga til det beste for seg sjølv, for si gruppe og for det større samfunn. "Likeverd", slik oppfatta, er i dag som mål og visjon allment akseptert i samfunn som vårt. Spørsmålet er korleis dette likeverdet skal fremjast, og i vår samanheng, korleis kan skolen fremje eit slikt ideal. Slik har det ikkje alltid vore.

I den tidlege periode for norsk skole, og den samiske allmenta var faktisk den første gruppe i Danmark-Noreg som det blei lagt til rette eigenleg skole for, var det så langt frå slik at ein same som individ eller samane som gruppe var verdsett på linje med andre innbyggjarar. Dei hadde ein primitiv religion og når det galdt språket, så var det ikkje mykje å byggje på om ein hadde åndeleg vokster i tankane. Bispen i Nidaros, Schönheyder, skreiv rundt 1800 at samisk språk var "...aldeles ubrugt og uvant til aandelige Ideer" og var "...indskrænket til de sandselige og faa Ting hvormed disse uopppdragne Mennesker i deres indskrænkede Bruk av Naturen og Menneskelighedens Kræfter, behielp sig" (etter NOU 1985: 14: 47). Slike, skal vi seie, særleg "primitive" utleggingar om samisk levevis, kultur og språk frå representantar for den dansk-norske og seinare norske elite¹⁷, blei det etter kvart lenger mellom. Men så vel i geografisk og antropologisk faglitteratur, i allmenn omtale frå politikarar og embetsverk som mellom folk flest rådde nedsetjande katakteristikkar av samane grunnen til langt ut på 1900-talet.

For Noreg som ein ung og veik stat var det viktig å styrke det nasjonale og samle seg om det heilnorske, og då blei dei sterke innslaga av andre folkeslag, samar og kvenar, i nord eit trugsmål, ikkje minst sidan det reint historisk var her at grensene mot grannelanda var ferskast og minst etablerte. Sosialdarwinismen, ein applikasjon av Darwins evolusjonslære på samfunnsforhold, stod sterkt mot slutten av 1800-talet og langt inn i det 20. hundreåret. Denne retninga gav eit slags vitskapleg belegg for å sjå på samane, til liks med andre folkegrupper utanom den vesteuropeiske dominantkulturen, som mindre utvikla med omsyn til religionsutøving, samfunnsorganisering, næringstilpassing, språk og kultur. Det var såleis fleire gode grunnar for at det norske storsamfunnet burde "hjelp" samane så raskt og smertefritt som mogleg inn i vår høgare sivilisasjon. Ein hard og konsekvent skolepolitikk blei ein viktig reiskap i denne samanhengen. Ein språkinstruks frå 1880, og som formelt galdt fram til folkeskoleloven av 1959, slo då òg fast at samisk språk ikkje skulle nyttast i skolen eller på statsinternata anna enn, som det heitte, når dette var "uomgjængeligt fornødent".

¹⁷ Det kan vere freistande å minne om at den same eliten sine oppfatningar av den nord-norske allmugen meir generelt ikkje var stort meir flatterande. Eit par klipp frå presten Colban si skildring av lofotingane, det òg frå om lag 1800, kan illustrere dette: "Indbyggere i Lofoten og Vesteraalen ere egentlig uden Charakter. Fast og Bestemt er intet i deres Tænke- og Handlemaade. Nærværende sandselige Forestillinger lede dem i alt, hvad de tænke og gjøre. ... Sjelden gives et opvakt Hoved eller Genie blant Almuen. Likegyldighet sløvgjør alle Aandsevner, udvortes Anledning til deres Opvækkelse fattes." (Her sitert frå boka *Her nord i Vågan* av Mellingsæter, O.A. og Solberg; B. 1981: 70-71, Værøy: Lofotboka.)

FNs menneskerettserklæring frå 1948 med si poengtering av at alle menneske er født frie og med same menneskeverd og rettar, markerer internasjonalt ein omsnuden i haldninga til minoritetar generelt. I tillegg slutta Noreg seg til sterke internasjonale konvensjonar som spesielt omhandlar rettane til, og nasjonalstatens plikter overfor, urfolk (opphavelege – ”indigenous people”). Det er på bakgrunn av slike konvensjonar og aksepteringa av samane sin status som urfolk vi må sjå utviklinga dei siste par tiåra. Det gjeld tilleggsparagrafen i Grunnloven (1988) om samane sine rettar, det gjeld skipinga av institusjonar som Sametinget (1989) og Samisk høgskole (1989) og, i vår samanheng aller viktigast, det gjeld dei samiske læreplanane ved Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) og no Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 Samisk (LK06S). Som urfolk har samane rett til å verne om og vidareutvikle eige språk og kultur elles, og nasjonalstaten har plikt til å leggje til rette, økonomisk og organisasjonsmessig, for at denne urfolksretten skal kunne stettast.

Dei haldningane til, og handlingane overfor, samane frå storsamfunnet si side fram til tida godt etter andre verdskrigen, har sett sine spor. Medlemmar av ei minoritetsgruppe som over tid for høyre at dei er lite verd, at deira språk er ubrukeleg som reiskap for åndeleg utfalding og ei hindring i deira praktiske liv, at deira levesett er primitivt m.v., vil lett kunne kome til å sjå på seg sjølve, sitt språk etc. på same måten. Det er i eit slikt lys vi må sjå mange av dei samiske foreldre, ikkje minst i dei samiske lommane i elles norsk eller fornorska busetting som ikkje berre gjorde alt for at barna deira skulle lære seg norsk, men òg for at dei *ikkje* skulle lære seg samisk¹⁸. Når det så etter langt tid kjem tankar om at samisk språk og kultur er viktig og verdfullt, og til og med skal stimulerast og dyrkast i skolen, blir dette for mange forvirrande og kan verke konfliktfylt så vel mellom samar og ”norske” i same lokalsamfunn, mellom grupper av samar som for mange òg på det personlege plan.

¹⁸ Eg kom i 1957 som lærar til Vassdal, då Ankenes kommune nord i Nordland, ei rein samebygd, noko som utlysinga av lærarstillinga ikkje nemnde. Stort var sjokket då eg laurdag ettermiddag, før skolen skulle starte måndagen etter, kom på ein fullstappa buss i Bjerkvik og ikkje høyrde eit norsk ord snakka. Korleis kunne eg utan samiskkunnskapar vere lærar her? Det skulle vise seg at jamvel om samisk var det språket alle vaksne vassdalingar samtala lettast på, så var det ungane til berre eit par familiar som verkeleg kunne samisk, og vi kom godt ut i skoleåret før eg fekk greie på det. For dei aller fleste foreldre var det viktig både at ungane deira lærte seg norsk og at dei *ikkje* lærte seg samisk. Det å kunne samisk var snarare ei skam enn noko å vere stolt av.

Samane i Noreg, med tradisjonell busetting frå Varanger til Engerdal i Hedmark, er ei svært samansett gruppe med omsyn til busettingsstruktur og yrkestilpassing, og høyrer språkleg til ulike dialektgrupper, dels med skilnader så store at det dreiar seg om ulike språk. Grad av fornorsking eller assimilasjon varierer sterkt. I tillegg blir det reint forvaltningsmessig operert med to kommunetypar; dei som er klassifiserte som samiske distrikt/forvaltningskommunar, i alt åtte kommunar, og alle dei andre som ikkje er det, men der det òg kan bu samar. Alt dette er forhold som skaper store utfordringar når det skal leggjast til rette for ein ”samisk skole” gjennom læreplanar og tiltak elles.

At to av våre tre samiske språkgrupper er svært små, og at den eine av desse små gruppene, sørsamisk, er geografisk svært spreitt, set store krav til organisering og til ressursallokering. I prinsippet er alle dei samiske språkvariantane likeverdige språk som dei samiske folkegruppene som urfolk har rett til å halde vedlike og vidareutvikle, noko òg nasjonalstaten har plikt til å leggje til rette for. Men utfordringane er formidable. Revitalisering av språk som ikkje, eller svært lite, blir nytta i dagleg tale, er inga lett oppgåve, om i det heile mogleg.

Vi har her prøvd å gje ein bakgrunn for at vi har fått omgrep som samisk skole og samiske læreplanar etter at samisk som språk og kultur over ein periode på over 200 år anten var direkte forsøkt nedkjempa eller iallfall definert som uvedkomande for norsk skole. Vi har vidare peika på dei svært ulike samiske grupperingar, språkleg, geografisk og formelt forvaltningsmessig, som denne samiske skolen og samiske læreplanen skal gjennomførast for. Det evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk som vi no gjev ein første rapport frå, vil vere prega av den komplekse, og dels skjøre, konteksten som arbeidet går føre seg i.

5.3 INNFØRING AV LK06S – AKTØRAR, ROLLER OG VERKEMIDDEL

Røynslene så langt frå Delprosjekt 1, om kva førebuingar ulike forvaltningsorgan og –nivå har gjort for implementering av LK06S, og delprosjekt 2, om effekten av ulike verkemiddel for innføringa av den nye læreplanen, blir her rapportert samla.

I samsvar med internasjonale konvensjonar om urfolks rett til, ideelt sett, sjølv å ha hand om si eiga opplæring, har Sametinget viktige oppgåver ved utforming og gjennomføring av samisk skole. Det er til dømes Sametinget som har ansvaret for å utvikle dei samiske fagplanane innanfor LK06S for grunnskolen og for opplæring i samisk og særskild samiske fag innanfor vidaregåande opplæring. På same tid har staten ved fylkesmennene tilsynsansvar, og ansvar for rettleiing, overfor kommunar og fylkeskommunar. Vidare er det gjennom Opplæringslova av 1998 og LK06 lagt opp til at skoleeigarar og skolar skal stå friare enn tidlegare til å forme eit skoletilbod ut frå sine særsegne behov og føresetnader. Det er lovfesta rettar og standardkrav som skal vere dei vitigaste styringsreiskapane.

På bakgrunn av dette mangfald av aktørar med dels overlappende oppgåver og styringsrett i forhold til gjennomføring av Kunnskapsløftet Samisk, har vi valt å leggje eit *governance*-perspektiv ("samstyringsperspektiv") på studiet av dei prosessane som er i gang i samband med implementeringsarbeidet. Det inneber at utvikling av, og vedtak om, tiltak skjer gjennom forhandlingar og dialog, gjerne i form av nettverk, mellom ulike aktørar med til dels uklare, ustabile og overlappende roller og oppgåver. Skal utvikling skje og styrast etter slike prinsipp, føreset det tillit og opne kanalar mellom aktørane slik at aktørane kan arbeide saman om oppgåver mot mål som er oppfatta nokolunde likt. Det blir viktig i den vidare oppfølging å finne ut om føresetnadene for *governance*-styring er til stades i tilstrekkeleg grad, og kva som eventuelt er barrierar for brei deltaking og auka samhandling og samarbeid på tvers av nivå og institusjonar.

Sametinget sitt arbeid med læreplanutviklinga for Kunnskapsløftet var frustrerende av fleire grunnar. Sein avklaring av mandatet for Sametinget, var ein; usemje med Utdanningsdirektoratet om forholdet mellom dei "norske" og dei samiske planane, ein annan; og svært kort tid mellom godkjenning av dei samiske planane og tidspunkt for implementering, var ein tredje grunn for slik frustrasjon.

Sametinget forvaltar ulike støtteordningar som språkmotiveringsstipend til elevar med samisk i vidaregåande skole, stipend til kompetanseheving for lærarar i/på samisk og ei verkemiddelordning for læremiddelutvikling. Sametinget har utarbeidd ein strategisk plan for denne siste oppgåva.

Sametinget opplever ein del uheldige konsekvensar knytte til overgangen frå L97S til LK06S. Det blir hevda at forarbeidet før implementeringa av LK06S ikkje var godt nok. Dette har ført til ei rad problem både i grunnskolen og vidaregåande opplæring som mellom anna gjeld forholdet mellom faga norsk og samisk, og mellom samisk som andrespråk og samisk som fremmedspråk i vidaregåande skole. At L97S-faget ”samisk språk og kultur” med LK06S er tatt ut av læreplanen, vel for å leie fleire over til samisk andrespråk, har for mange elevar ført til bortval av samisk.

Sametinget skal rettleie skoledrivarane i forhold til LK06S, men har ingen instruksjonsrett overfor kommunane til dømes om kjøp av tilstrekkeleg med lærebøker. At den fagpedagogiske kompetansen på kommunenivået er svært variabel etter avviklinga av skolestyre og skolesjef ved kommuneloven av 1992, kompliserer biletet. Situasjonen aktualiserer styring i samsvar med *governance*-prinsippet.

Fylkesmennene i Finnmark, Troms og Nordland har viktige rettleiings- og tilsynsoppgåver overfor kommunane når det gjeld kommunane sitt ansvar for at elevar, kor i landet dei måtte vere, skal kunne få den opplæringa i eller på samisk som dei etter loven har krav på. Det er ei klar oppfatning at det kommunale kunnskapsnivået om elevane sine rettar til samiskopplæring er dårlegare, og informasjonsbehovet større, di lenger sør ein kjem og di lenger unna ein kjem dei tradisjonelle samiske busetingsområda. Dei tre nordlege fylkesmennene forvaltar tilskottsordningane til samiskundervisning innan sine fylke, og Fylkesmannen i Finnmark i tillegg ordninga for heile landet sør for Nordland, éi tilskottsordning for forvaltningskommunar og ei anna for dei andre kommunane.

Fylkesmennene får få klager på samiskundervisninga. Likevel blir det registrert problem med timefordelinga, særleg utanfor forvaltningsområdet, og med at mange elevar med samisk opplæring i grunnskolen fell frå ved overgangen til vidaregåande opplæring.

Ein stor del av samiskopplæringa utanfor forvaltningskommunane skjer som fjernundervisning der Fylkesmannen i Finnmark har koordineringsansvaret for nordsamisk, Fylkesmannen i Nordland for sørsamisk, medan Árran lulesamisk senter tar seg av koordineringsoppgåva for lulesamisk fjernundervisning.

Fylkesmennene har satsa mykje på å byggje opp studio på dei ulike sentra og utstyr ved dei aktuelle skolane. Dei par siste åra har talet på grunnskoleelevar som vel samisk, og då oftast som andrespråk, gått ned i Finnmark og Troms, men markant opp i Nordland. Særleg for kommunar som tidlegare ikkje har hatt samiskundervisning, er behovet for rettleiing stort.

Fylkesmennene med ansvar overfor samiskopplæring deltar på regulær basis i fleire nettverk/samlingar om samisk opplæring som todagarssamlingar for Fylkesmannen i Finnmark, Sametinget og Samisk høgskole, randkommunenettverk for kommunar i Finnmark og Troms utanfor forvaltningskommunane (gjeld fylkesmennene i Troms og Finnmark) og samarbeidsmøte mellom fylkesmennene i Nordland, Troms og Finnmark, Sametinget og Samisk høgskole der òg Fylkesmannen i Nord-Trøndelag i det siste er trekt inn. Dessutan møttest dei tre nordlege fylkesmennene årleg med representantar for tilsvarende forvaltningsnivå i Finland og Sverige.

På grunn av fylkesmannens mange oppgåver som informant (formidlar av sentrale signal), rettleiar, pådrivar, kontrollinstans/kvalitetssikrar og forvaltar av tilskottsordningar overfor kommunane, som bindeledd mellom lokalt og sentralt nivå, som koordinator mellom kompetansemiljø og fylke/kommunar m.v. blir fylkesmannen sentral i forhold til utøving av styring gjennom *governance*-prinsippet. Det synest å vere eit problem at sentrale mål, visjonar og signal ikkje alltid er tydelege nok, at dei kan gje rom for ulike tolkingar og såleis for ulike prioriteringar og praksis i kommunane og på skolane. I det vidare evalueringsarbeidet blir det viktig å sjå nærare på slike forhold.

Det er skoleeigaren, kommunen og fylkeskommunen, som er ansvarleg for at elevar i grunnskole og vidaregåande opplæring får den samiskopplæring som dei har krav på. I prinsippet står skoleeigar med sine skolar fritt i val av organisering og arbeidsmåtar, men tilrettelegginga må vere i samsvar med første punktet i samisk læringsplakat, det vil seie at opplæringa skal vere kvalitetsmessig god og "...med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv".

Unntaka frå regelen om eigarskap er dei to samiske vidaregåande skolane i Karasjok og Kautokeino og den samiske grunnskolen i Hattfjelldal. Desse skolane

har sine egne styre direkte underlagt staten, medan sameskolane i Målselv og Snåsa blir drive av dei respektive kommunane.

Det blir gjeve opplæring i samisk ved i alt 27 vidaregåande skolar utanom dei to samiske skolane; fem i Finnmark, seks i Troms, ti i Nordland og ved ein skole i Nord-Trøndelag og fire i Sør-Trøndelag. På grunnlag av våre samtalar med fylkeskommunane i Finnmark, Troms og Nordland kan vi mellom anna peike på følgjande:

- Alle tre fylka tar på alvor ansvaret for samiskopplæringa innan vidaregåande opplæring. Nordland har etablert samarbeid med Hedmark og trøndelagsfylka i samband med sørsamisk. Troms har fokusert på at ingen elevar skal ut av vidaregåande opplæring utan kunnskap om samiske forhold. Finnmark legg vekt på å sjå heilskapleg på opplæringa i samisk språk og i andre fag. Finnmark fylkeskommune er pådrivar for etablering av nettverk mellom lærarar som underviser i samisk. I Nordland, der det er elevar på alle tre samiske språkvariantar, kan elevane som tar samisk søke fylket om språkstipend.
- Fem av dei ni vidaregåande skolane i Finnmark som gir opplæring i samisk, har samisklærarar. I Troms og særleg i Nordland blir mykje av samiskopplæringa drive som fjernundervisning frå Nordreisa vidaregåande skole. Elevar frå seks skolar i Troms og to i Nordland får slik fjernundervisning, i alt om lag 60 elevar.
- Satsinga på samisk i Troms og Nordland har ført til at fleire elevar tar slik opplæring. Dei fleste treng begynnarpplæring sidan dei er utan, eller berre har svært dårlege, forkunnskapar.
- Av timetekniske grunnar lar samiskopplæringa på vidaregåande skole seg lettast organisere som fremmenspråk, men refusjonsordninga er då dårlegare enn den som gjeld for samisk som første- eller andrespråk. Dette blir sett på som eit problem.
- Spesielt i Finnmark rapporterast det om stort fråfall frå samiskopplæringa, særleg for elevar på yrkesfag

Når det gjeld skoleeigarar for grunnskole, må vi skilje mellom skoleeigarar innanfor og utanfor det samiske forvaltningsområdet. Vi har gjennomført intervju og samtalar med tre forvaltningskommunar, Karasjok, Tysfjord og Snåsa. Desse er

svært ulike. I nordsamiske Karasjok, sentral i det samiske kjerneområdet og forvaltningskommune frå ordninga kom med Sameloven av 1987, er samane i klar majoritet med nærmare 90 % samisktalande av kommunen sine om lag 3.000 innbyggjarar. Det lulesamiske innslag i Tysfjord, med eit folketal på om lag 2.000 og forvaltningskommune frå 2006, er vanskeleg å fastslå, men personar som reknar seg som lulesamar kan vel vere opp mot 25 %, noko færre som i dag kan språket. Snåsa kom med som forvaltningskommune i 2008, og her utgjør den sørsamiske delen av folkesetnaden berre om lag 5 % av dei noko over 2.100 innbyggjarane. Sidan kommunane er så ulike, vil vi her i oppsummeringa berre trekkje fram nokre funn særleg relevante for desse kommunane kvar for seg.

I Karasjok er det i dag berre éin barneskole og éin ungdomsskole, nærmast samlokalisert og med felles rektor. Det er ein to-nivåkommune der rektor har mange forvaltningsoppgåver som elles ligg i kommuneadministrasjonen. I kommuneadministrasjonen er det skoleansvarleg person i 50 % stilling. Slik sett er Kunnskapsløftets intensjon om større ansvar på skolenivået innfridd. I tida etter L97S er det utvikla eit omfattande lokalt planverk, med "tospråklighetsplanen" som den sentrale. Planen skal gjere det lettare å realisere LK97S i samsvar med læringsplakaten. Læremiddelsituasjonen blir vurdert som problematisk, både for samisk språk og for andre fag, noko som har ført til at implementering av LK06S har gått unødig treg. Då undervisninga frå 2006 blei drive i tospråklege eller reine samiskklassar etter LK06S, kom det protester frå foreldre som meinte at borna deira ikkje var gode nok til å følgje undervisninga på samisk. Det blir no undervist i klassar på norsk etter ein fådelt modell (aldersblanding). I Karasjok er det ikkje problem med å skaffe lærarar med gode kunnskapar i samisk, men det formelle kompetansenivået bør bli høgare i forhold til mange fag om undervisninga etter LK06S skal bli fullgod.

Tysfjord tok LK06S i bruk for alle elevar frå hausten 2006. Det blir undervist i og på lulesamisk ved to av dei fire skolane. I alt har 60 elevar samisk, nærmare halvparten av desse som førstespråk. Rektorkollegiet opererer i nettverk og samarbeider tett om løysingar på problem i samband med verkeleggjering av LK06S, mellom anna om lokale læreplanar og om tiltak for kompetanseheving. Drag skole er ressurskole for utvikling av lulesamiske læremiddel og har fått tildelt ressursar frå Sametinget for denne oppgåva. Kommunen har gått saman med

RKK Ofoten¹⁹ om studietilbod innan samisk kulturkunnskap, men det kan synest vanskeleg i tida framover å sikre tilstrekkeleg med lærarar som har formell lulesamisk språkkompetanse. Eit særleg problem i arbeidet for at elevane skal bli funksjonelt tospråklege, er det at mange av desse elevane kjem frå norsk einspråklege heimar. Kommunen vurderer det som positivt at Fylkesmannen i Nordland har fått det formelle koordinerings- og utviklingsansvaret for lulesamisk.

Snåsa som først blei forvaltningskommune i 2008, har røynsle med LK06S også som ”vanleg” kommune med samiske elevar. Også Snåsa er tonivåkommune slik at det er kort veg frå den kommunale leiinga til leiinga ved dei fire skolane i kommunen. Den eine av desse er Åarjel-saemiej skuvle Snåasesne (Sameskolen i Snåsa) som frå 1968 blei den andre sørsamiske internatskolen i landet. I dag ønskjer dei aller fleste sørsamiske foreldre at samiskopplæringa skal skje ved den skolen som elevane geografisk soknar til. I kommunen er det 30 elevar som har undervisning i eller på samisk, om lag halvparten av desse ved sameskolen. Målet for sameskolen er at elevane skal bli funksjonelt tospråklege. Sameskolen er elles ressurscenter for sørsamisk opplæring, mellom anna med ansvar for fjernundervisning for elevar frå andre kommunar. Som forvaltningskommune følgjer alle elevane i kommunen LK06S, men det vil ta tid å få innhaldet i alle fag fullt ut i samsvar med den samiske læreplanen. Det er utarbeidd lokale læreplanar for faga duodji og musikk. Det blir sett på som eit problem at elevane som har undervisning i samisk, får fleire timar enn andre elevar. Det blir vurdert politisk og administrativt å auke timetalet også for andre elevar slik at alle får likt timetal. Det har lukkast å rekruttere lærarar med sørsamisk kompetanse, med rekrutteringsgrunnlaget er tynt og tilbodet med det sårbart.

Som representantar for kommunar utanfor det samiske forvaltningsområdet, men som likevel har mange elevar med opplæring etter LK06S, valde vi dei to store kommunane Alta og Tromsø.

I Alta kommune har det i fleire år vore undervisning i samisk ved dei fleste av kommunen sine i alt 19 grunnskolar. Så er det då òg eit sterkt samisk innslag i befolkninga og ein levande samisk kultur i mange lokalsamfunn. Det har til no ikkje blitt undervist *på* samisk i kommunen, men det arbeidast no (2009) med å få

¹⁹ RKK Ofoten (Regionalt kontor for kompetanseutvikling) er eit samarbeidsorgan for kommunane i Ofoten.

oppretta ein slik klasse som kommunen etter Opplæringslova må gjere om minst ti elevar ønskjer det. Det blir vurdert som ei stor utfordring kostnadmessig og med omsyn til kvalitet at samiskopplæringa skjer ved så mange skolar. Det blir vurdert å tilsette ein fast vikar for samiskundervisning i kommunen for at undervisninga i samisk skal bli mindre sårbar når den eine kvalifiserte læraren ved ein skole er fråverande. Det blir for inneverande skoleår gjort endringar i organiseringa av samiskundervisninga gjennom samarbeid mellom nærliggjande skolar for å oppnå større grupper og betre utnytting av lærarressursane. Kommunen er kritisk til Rundskriv F12 om timefordeling til samiskundervisning. Rundskrivet kom for seint og det er vanskeleg å tolke. Kommunen peikar på at for ein kommune utanfor forvaltningsområdet er dei statlege refusjonsordningane ikkje tilstrekkelege til å dekkje meirkostnadene ved å gje dei samiske opplæringa som elevane har krav på. Kommunen får heller ikkje av dei konverteringsmidlane som forvaltningskommunane har tilgjenge til. Den desentraliserte skolestrukturen, og det at samiskopplæringa går føre seg på mange skolar, har gjort det naturleg å etablere samiske lærarnettverk som mellom anna har stått for utvikling av fagplanar for samiskundervisninga. Nettverket får ekstra timeressursar for å løyse oppgåver som planarbeid, vurdering og kompetanseheving.

Innan Tromsø kommune er det tradisjonelt sterke sjøsamiske miljø i tillegg til at det er reindriftsfamiliar med lange tradisjonar både på øyane og på fastlandet. Dessutan er det eit visst samisk innslag i student- og forskarmiljøa. For samiske elevar i sentrale delar av kommunen er samiskundervisninga samla ved Prestvannet skole (Báhpajávri skuvla), noko foreldra ser på som positivt. Alle lærarane som underviser i samisk, er formelt kvalifiserte. Ein del lærarane har ansvaret for samiskundervisning ved fleire skolar. Det gjer det mogleg både å gje elevane undervisning ved heimeskolen, og i større grad å sikre lærarar med god kompetanse fordi større stillingsdel er knytt til samisk. Samiskundervisning omfattar i dag nærmare 150 elevar, og ni fast tilsette samiske lærarar står for denne opplæringa ved i alt 21 skolar. Men løysinga er timeplanteknisk krevjande fordi fleire skolar må samordne sine timeplanar. Kommunen vedtok i 1996 ein handlingsplan for samisk kultur og næring. I kjølvatnet av denne planen kom det etablering av Samisk kulturhus/urfolkssenter og Senter for samiske barn. Det er i kommunal regi eit samiskspråkleg barnehagetilbod, og i tillegg driv Student-samskipnaden òg ein samisk barnehage. Kommunen driv aktivt rekrutteringsarbeid retta mot studentar ved høghskole/universitet. Med Prestvannet skole som

koordinator blir det organisert faste møter kvar veke for alle samisklærarane i kommunen. Det blir arbeidd både med utvikling av undervisningsmateriell og metodiske opplegg. Det kan synest som at Tromsø si løysing ved å leggje ansvaret for koordinering og kompetanseoppbygging i forhold til implementering av LK06S til éin rektor og éin skole, har verka heldig.

5.4 LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET SAMISK – EIN FØRSTE ANALYSE

Den samiske læraren Per Fokstad sitt private framlegg overfor Den parlamentariske skolekomisjonen midt på 1920-talet om ein samisk læreplan sette spor verken i skoleloven (1936) eller Mønsterplanen (1939) som kom etter dette planarbeidet. Først med lov- og planarbeid på 1960- og 1970-talet kjem retten til undervisning *i* samisk inn i formelle styringsdokument. Men det skulle enno gå 20-30 år før det var snakk om anna enn ”norsk” skole for samiske barn. Likevel, Mønsterplanen av 1974 (M74) opna for opplæring *i* samisk språk og samisk kultur, men då på dei lågaste klassestega. Under forarbeidet til den neste norske læreplanen, Mønsterplanen av 1987 (M87) kom samisk fagekspertise ved Samisk utdanningsråd (etablert 1975) for første gong med i planarbeidet. I forhold til samisk språk og kultur var planen langt meir konkret og gjekk vesentleg lenger enn M74. Ambisjonen for den samiske språkopplæringa var å gjere elevane funksjonelt tospråklege slik at dei skulle kunne ”...føle seg hjemme i to kulturer”.

Det er med Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97S) ambisjonen om ein ”samisk skole” blir lansert. ”Samisk skole” er då ein klasse, ein skole eller ein kommune som følgjer L97S. Det blir i prinsippdelen av planen streka under at opplæringa skal sikre ei positiv [samisk] identitetsutvikling og gjere elevane funksjonelt tospråklege. I eit omfattande evalueringsarbeid får planen både ros og ris. At planen trekkjer fram omgrep som *urfolksperspektiv*, *samisk perspektiv* og *fleirkulturelt perspektiv* er positivt, men det syntest vanskeleg for kommunane i den praktiske utforming av skolen fullt ut å følgje opp slike perspektiv. Likeins får L97S i evalueringa ros for intensjonane for mormålsopplæringa, men det blir hevda at planen ikkje nok tar omsyn til kor fattige og utarma dei arenaane er der samisk språk faktisk blir brukt. Planen føreset at dei samiske elevane har den same støtte i dagleglivet utanfor skolen, og i tilgang

på samisk skriftleg materiale (aviser, blad, bøker) for morsmålsopplæringa, som norskspråklege elevar til vanleg har det i norskspråklege miljø. I denne oppfølgjande evalueringa av L97 blir det òg set eit stort spørsmål ved den språklege kompetansen for lærarar i ”samisk skole”. Berre kvar tredje lærar meinte sjølv at dei skreiv samisk ”godt”. Endeleg tok evalueringsarbeidet opp spørsmålet om læremiddelsituasjonen i forhold til realisering av L97S. Svaret som evalueringa gav, var det vanlege, at samiske læremiddel er mangelvare både på kommune- og skolenivå. Konklusjonen på dette evalueringsarbeidet av samisk skole etter L97S kan sjå slik ut: Gode intensjonar, men for liten realisme i forhold til vilkåra for å følgje opp intensjonane. Vil LK06S og ramma om implementeringa av denne kome heldigare ut?

Før vi prøver oss på eit svært så førebels svar på dette spørsmålet, skal vi røkje etter dei tidlege spor av samisk skole òg på vidaregåande nivå. Faktisk kom det ein samisk folkehøgskole i Karasjok alt i 1936 som gav undervisning i samisk språk og kultur. Etableringa var ikkje uttrykk for majoritetens omsorg for å ta vare på det samiske, men for Finnemisjonens prioritering av ”sjelefredelse” for samisk ungdom framfor fornorsking. Seinare, i 1952, kom ein statleg samisk yrkes- og husflidsskole i Kautokeino, og i 1969 blei det oppretta gymnasklassar i Karasjok med samisk som fag. Planarbeid på 1970-talet representerte ei sterk oppvurdering av samisk språk og kultur, og eit gjennomslag for idéen om at likestilling blir oppnådd ”...gjennom likeverd meir enn gjennom likskap”, slik tidlegare rektor for gymnaset i Karasjok, Jon E. Einejord, formulerte seg i 1994. Reformstrevet på 1990-talet (R94) med sterk målstyring av arbeidet i skolen gav mindre rom for lokale tilpassingar, noko som i den samiske vidaregåande skolen hadde opna for samiske emne og samisk språk. Utan at dette var formulerte mål, representerte strukturreformane i 1990-åra i praksis eit visst tilbakeslag for det samiske på vidaregåande nivå.

Kva så med det nye læreplanverket LK06S? Som ein reiskap i våre analysar vil vi bruke Goodlads nærmast klassiske læreplanmodell frå 1979 der han opererer med dei fem nivåa frå dei samfunnspolitiske intensjonane via den formelle og oppfatta læreplan (sjølve læreplanen og korleis han blir tolka) til den gjennomførte og opplevde læreplanen (undervisninga og elevane si oppleving). I tillegg vil vi trekkje vekslar på ein utvida versjon av den didaktiske relasjonsmodell, òg mykje

brukt i norske læreplananalysar. I denne ”utvida” modellen er språk og kultur trekt inn som didaktiske kategoriar, noko som er viktig i vår samanheng.

LK06S har som sin forgjengarar L97S og R94 tre hovuddelar; den generelle læreplanen, prinsipp for opplæringa og læreplanar for fag. Jamvel om innhaldet i den generelle delen, som i Goodlads modell kan seiast å representere *idéane* sin læreplan, så er dette del av den *formelle* læreplanen. Denne delen er utan endring ført vidare frå L97S og R94, den er identisk for LK06S og LK06 og ligg føre både i samisk og norsk språkdrakt. Men denne generelle delen av læreplanen er ikkje berre visjonær ved at han prøver å formulere kva det er slags sider ved mennesket som vi gjennom det 13-årige skoleløpet skal søke å utvikle, i alt sju aspekt frå det meiningsøkande til det integrerte menneske. Planen, som byggjer på eit konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn med tru på den aktive elev i ein elevaktiv skole, formulerer òg i generelle vendingar overordna mål som det i skolen skal arbeidast mot, og som ein skal vurdere om ein nærmar seg. I omtalen av det meiningsøkande mennesket finn vi det einaste i denne delen av læreplanen med spesifikk referanse til det samiske. Det blir her streka under at samisk språk og kultur er del av vår kulturarv som må ha ein plass i skolen, og at dette for dei samiske elevane er viktig for å styrke deira samiske identitet.

I *Prinsipper for opplæringa i Kunnskapsløftet – Samisk (PFO-S)*, som kan seiast å vere presiseringar av den generelle læreplanen om korleis læring kan fremjast i skolen. For vidaregåande opplæring er slike ”presiseringar” noko nytt, men for grunnskolen er PFO og PFO-S med sine seks sider vesentleg mindre detaljert og såleis mindre føreskrivande enn den tilsvarande delen av L97S på heile 35 sider (rett nok mykje spalteplass til biletmateriale!). Faktisk er desse ”prinsippa” i alt vesentleg berre presiseringar av opplæringsloven og av den generelle delen av læreplanen. Dette er då òg ein konsekvens av eit nytt syn på læreplanlegging og på arbeidet i skolen, nemleg at arbeidet skal styrast av måla for faga, og så er det opp til den enkelte skole og lærar som profesjonsutøvarar å finne vegen fram. Det som PSO-S (og PSO) gjev av klare tilrådingar eller krav til opplæringa, er samla i den såkalla *læringsplakaten* der det i 12 (for PSO 11) korte punkt blir presisert kva skolen og lærebedrifta skal få til. Plakaten er identisk for den samiske og norske læreplanen, berre med den skilnad at LK06S har følgjande innleiande punkt: ”Den samiske skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene/lærlingene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv.”

Her er det klare referansar til ILO-konvensjonen frå 1989 og til FN si fråsegn om urfolk frå 1994. Skal læringsplakaten og PFO-S i det heile etterlevast, må skolen og lærebedriften ha kompetanse innan samisk språk, kultur og samfunnsliv, men òg generell innsikt i samfunn og naturforhold, i å kunne sjå lokalsamfunn og minoritetsgrupper i ein nasjonal samanheng og i globalt perspektiv. I det vidare evalueringsarbeid blir det viktig å gå inn på i kva grad slike vilkår blir møtt.

Medan den generelle delen av læreplanen og prinsippdelen inklusive læringsplakaten kan seiast å vere den formaliserte versjonen av ideane læreplan, er sjølve fagplandelen det som ein først og fremst tenkjer på som den *formelle* læreplanen i Goodlad sitt system. Fagplanane innan Kunnskapsløftet skil seg prinsipielt frå tidlegare tilsvarende planar ved at dei ikkje (i prinsippet iallfall) presiserer *kunnskapsmål*, men konsentrerer seg om *kompetansemål*, og då om mål som skal kunne målast i kva grad dei er nådde. I så måte fell planane inn i eit internasjonalt mønster og har klare parallellar i planar som vi har sett i land som Sverige og Storbritannia.

Så ulike som vilkåra er i dei miljøa der LK06S skal implementerast, og så ulik situasjonen er for den enkelte samiske elev eller elevgruppe, blir dei rom som planen gjev for individuell og lokal tilpassing av læringsarbeidet, avgjerande for om kompetansemåla skal kunne nåast tilfredsstillande. LK06S (og LK06) går inn på fleire strategiar for å kunne møte ulike individuelle eller lokale behov for særskilt tilpassing av læringsarbeidet. Under omtalen av *tilpassa opplæring* blir det presisert at eleven skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering, dette for å sikre at det skal bli tatt omsyn til elevens særlige behov, eller at nye tilretteleggingstiltak for læring skal kunne justerast i forhold til slike. *Programfag til val/Utdanningsval* er eit nytt fag i LK06S (og LK06) som etter intensjonen skal gje auka fleksibilitet og mjukare overgangar i det 13-årige læringsløpet. *25 % lokalt innhaldsval* og *prosjekt til fordjuping* er andre nye element i Kunnskapsløftet sine læreplanar som opnar for individuelle og lokale prioriteringar. I det vidare evalueringsarbeidet blir det viktig å sjå korleis skolane nyttar dei frirom som læreplanen formelt opnar for i arbeidet for ein kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunn, for igjen å referere til det første punktet i den samiske læringsplakaten.

Kor spesifikt samisk er så LK06S i forhold til LK06? Læringsplakaten hadde eit samiskspesifikt tilleggspunkt (sjå ovanfor). I PFO-S elles er omtalen noko utvida i forhold til PFO på ein del punkt der det samiske innhaldet er trekt fram. Det blir presisert at opplæringa skal styrke og utvikle den samiske eleven sin identitet ved å utvikle elevens språklege og kulturelle bakgrunn. Utanom faga samisk og duodji er òg fagplanane i LK06 og LK06S svært like og dels heilt samanfallande. No skal vi i vårt vidare evalueringsarbeid konsentrere oss om faga *samisk* og *samfunnsfag samisk*.

Samisk som førstespråk kan oppfattast som parallell til norsk i LK06. I prinsippet er då òg samisk sidestilla med norsk som eit offisielt språk i Noreg, samisk med tre variantar, norsk berre med to. Planen legg vekt på at språket skal takast vare på og vidareutviklast, noko som Noreg har eit særleg ansvar for sidan samane som gruppe er vesentleg større enn i grannelanda Sverige, Finland og Russland. Kompetansemåla i planen for samisk er set opp slik at dei gjev stort rom for lokale tolkingar og for definerings av innhald og for metodiske val.

Planen for samfunnsfag i LK06S legg i dei overordna måla vekt på å sjå *Sapmi* i samanheng og samane som eitt folk busett i fire land. Det blir lagt vekt på styrking av samisk identitet basert på ”en trygg forankring i egen kultur”, og på verdien av eit omfattande samspel med lokalsamfunnet, noko som òg blir sett i samanheng med dei samiske elevane si identitetsbygging. Korleis og i kva grad dei ulike skolemiljøa har makta å leve opp til slike intensjonar i læreplanen, blir igjen tema for det vidare oppfølgingsarbeidet.

REFERANSAR

Almås, R. (1990): *Evaluering på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Balto, A. (2009) *Sámi oahpaheaddjit sirdet árbevirolaš kultuvrra ođđa buolvvaide. Dekoloniseren akšuvdnadutkamuš Ruota beale Sámis*. Guovdageaidnu: Dieđut.

Barnhardt, R. (1974): Educating across Cultures: The Alaskan Scene. I Orvid, J. & Barnhardt, R. (red.): *Cultural Influences in Alaskan Native Education*. Fairbanks, Alas.: University of Alaska, s. 5-10.

Bullock, A. og Stallybrass, O. (1977): *The Fontana Dictionary of Modern Thought*. London: Fontans Books.

Bøe, J.B. (1995): *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.

Chelimsky, E. (1997): The Coming Transformation in Evaluation. I E. Chelimsky & W.R. Shadish (red.) *Evaluation for the 21st Century. A Handbook*. London: SAGE, s. 1-26.

Coleman, J., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F. og York, R.L. (1966): *Equality in Educational Opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

Dahl, H. (1957): *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814-1905*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dahl, H. (1976): *Tromsø offentlige lærerskole i 150 år*. Tromsø: Tromsø lærerskole.

Dieđut 7/2000. (Dieđut er en informasjonsserie som Sámi Instituhtta – Nordisk Samisk Institutt årlig gir ut som orientering om sin faglige virksomhet.)

Dokka, H.J. (1967): *Fra allmueskole til folkeskole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Einejord, J. E. Fra "Karasjok gymnasklasser" via "Karasjok gymnasklasser med samisk" til "Samisk vidaregåande skole - Sámi joatkkaskuvla" I Eriksen, L. (red.): (1994) *Čehppodat Sámiid Várás - Kunnskap og dyktighet. 25 jagi ávvočála - 25 års festskrift 1969-1994, Sámi --joatkkaskuvla, Kárášjogas - Samisk videregående skole, Karasjok*. Karasjok: Sámi joatkkaskuvla, Kárášjogas - Samisk vidaregåande skole, Karasjok.

Engelsen, B.U. (2004): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal.

Engelsen, B.B. (2008): *Kunnskapsløftet – sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo. (Rapport nr. 1 fra prosjekt innen program for evaluering av Kunnskapsløftet.)

Eriksen, H.K. (1981): Vandrere til havet. *Nord-Norsk Magasin*, 4. Årg., nr. 6, s. 32-33.

Eriksen, K.E. og Niemi, E. (1981): *Den finske fare*. Oslo: Universitetsforlaget.

Folkenborg, H.R. (2008): *Nasjonal identitetsskapning i skole. En regional og etnisk problemstilling*. Tromsø: Eureka Forlag.

Fullan, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Galton, J. (1995): *Crisis in the Classroom*. London: David Fulton.

Germeten, S. (2008): *Kunnskapsløftet – rektorer om innføring av en ny læreplan*. Rapport 1 fra prosjektet "Tilpasset opplæring, spesialpedagogikk og fagdidaktikk ved innføring av Kunnskapsløftet i Finnmark" (TOPFAG). HIF-rapport 2008:3. Alta: Høgskolen i Finnmark.

Gundem, B.B. (1987): Finnes det en fruktbar innfallsvinkel til læreplanarbeid? *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr 4, s. 177-190.

Gundem, B.B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundem, B.B. (1993) *Mot en ny skolevirkelighet?* Oslo: Ad notam Gyldendal.

Gundem, B.B. (1996) Læreplanen – Teoretisk og historisk perspektiv. *Schola*, nr. 4, s. 20-23.

Gundem, B.B. (2004): Læreplan som instrument for politisk styring – noen innfallsvinkler. *Bedre skole*, 2/2004, s. 30-35.

Halsey, A.H. (1972): *Educational Priority I*. London: HMSO.

Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hansen, L. (2008): *Liten Storm på Kysten*. Tromsø: MARGbok.

Haug, P. (2001): Evalueringa av reform 97. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5/2001, s. 417–430.

Helander, N (2004): *Vurdering av begynneropplæring etter læreplan i samisk*. I Hirvonen, V. (red) (2004) *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i L97S?* Karasjok: Cálliid Lágádus-Forfatternes Forlag.

Helland, A.E. (1906): Topografisk-statistisk beskrivelse over Finnmarkens amt. I *Norges land og folk, Bind 3*. Kristiania: Aschehoug.

Henriksen, J.B. (1996): *Betenkning om samisk parlamentarisk samarbeid*. Kautokeino: Nordisk Samisk Institutt.

Henriksen, J.-O. og Vetlesen, A. J. (2000): *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hessle, S. (1977): *Att forska med utsatta. En etiskdiskussion utifrån intervjuer med intervjuare* (No. 22). Stockholm: Barnbyn Skå.

Hessle, S. (1997): Den sociala barnavården inför 2000-talet - några lärdomar från 1900-talet. *Janus*, 5(3), s. 243-260.

Hirvonen, V. (red.) (2004): *Samisk skole i plan og praksis*. Guovdageaidnu/Kautokeino: Samisk høgskole.

Hirvonen, V. (2008): *Voices from Sápmi, Sámi Women's Path to Authorship*. Guovdageaidnu: DAT.

Hirvonen, V. og Keskitalo, J.H. (2004): Samisk skole – en ufullendt symfoni? I Solstad, K.J. og Engen, T.O. (red.): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 200-219.

Hoëm, A. (1968). Samer, skole og samfunn. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Vol. 9, s. 27-41.

Hoëm, A. (1972): Samer, skole og samfunn. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Vol. 9, s. 27-41.

Hoëm, A. (1976): *Makt og kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hoëm, A. (2007): *Fra noaidiens verden til forskerens. Misjon, kunnskap og modernisering i sameland 1715-2007*. Oslo: Novus forlag.

Holm, O. (1923): *Fra en nordlandsk prestegaard. Opplevelser og skisser*. Oslo: Aschehoug.

Høgmo, A. (1989): *Norske idealer og samisk virkelighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hætta, O.M. (1994): *Samene: historie – kultur – samfunn*. Oslo: Grøndahl Dreyer.

Hætta, O. M. (2002): *Samene Nordkalottens urfolk*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget

Haaland, Ø. (1977): Kulturmøte som pedagogisk problem. Oslo: Universitetet I Oslo. (Hovedfagsoppgave i pedagogikk.)

Internett: Sámi Vánhenfierpmádat – Samisk foreldrenettverk.

Jackson, M. (1998): *Minima Ethnographica. Intersubjectivity and Anthropological Project*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Jensen, E.B. (2004): Per Pavel Fokstad – en stridsmann for samisk utdanning, språk og kultur. I Thuen, H. og Vaage, S. (red.): *Pedagogiske profiler. Norsk utdanning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 199-224.

Jensen, E.B. (2005): *Skoleverket og de tre stammers møte*. Tromsø: Eureka forlag.

Karstensen, P. (1988): *Ranas skolehistorie*. Mo i Rana: Rana historie- og museumslag.

Keskitalo, J. H. (2004): Utvikling av ”samisk skole” og lokal tilpasning - ifølge kommunenes og skolenes planer og lærernes syn. I Hirvonen, V. (red.) (2004): *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i LK97S? Evaluering av Reform 97*. Karasjok: Čálliid Lágádus-Forfatternes Forlag.

Koritzinsky, T. (2006): *Samfunnskunnskap Fagdidaktisk innføring*, 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Kramvig, B. (1999): I kategoriernes vold. I H. Eidheim (red.): *Samer og nordmenn*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag, s. 117-131.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvitastein, O.A. (2002): Offentlige evalueringer som styringsinstrumenter. *SNF-rapport* nr. 30/2002. Bergen: Samfunns- og næringslivsforskning AS.

Kymlicka, W. (1990): *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*. Oxford: Clarendon Press.

Kaarhus, R. (1999): Intervjuer i samfunnsvitenskapene Bidrag til en videre metodisk diskurs. *Tidsskrift for Samfunnsforskning* (1), s. 33-61.

L93: *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring*. Generell del.

L97S: *Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: KUF.

LK06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet.

LK06S: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet Samisk*. Midlertidig utgave 2007. Oslo: Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet.

Lund, E. (2003): *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Lund, S. (2003): *Samisk skole eller norsk standard? Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring*. Karasjok: Davvi Girji.

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007): *Didaktisk arbeid*. 2. utgave. Oslo: Cappelen forlag.

M87: *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

Magga, O.H. (2002): Samisk språk – en oversikt. I Nordisk Ministerråd: *Samiska i ett nytt årtusende*. København: Nordiska Ministerrådet, s. 9-22.

Magga, O. H. (2004): Samisk som førstespråk i grunnskolen. I Hirvonen, V. (red.) (2004): *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i LK07S? Evaluering av Reform 97*. Karasjok. Čálliid Lágádus-Forfatterenes Forlag.

Mellingsæter, O.A. og Solberg, B. 1981: *Her nord i Vågan* av. Værøy: Lofotboka, s. 70-71.

Meløy, L. L. (1980): *Internatliv i Finnmark. Skolepolitikk 1900-1940*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Meløy, L. L. (1982): *Finnmark lærarlag gjennom 80 år*. Værøy: Lofotboka.

Minde, H. (2003): Assimilation of the Sami – Implementation and Consequences. *Acta Borealia*, 2, s. 121-146.

Niemi, E. og Aarseth, B. (1985): Kultur- og utdanningspolitikken i historisk perspektiv. I *NOU 1985: 14: Samisk kultur og utdanning*, s. 41-96.

Nilsen, N.O. og Solstad, K.J. (2002): *Sørsamisk opplæring ved heimeskolen. Ein undervegsrapport*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-arbeidsnotat 1006/2002.)

NOU 1975: 37: *Videregående opplæring for samer*.

NOU 1980:59: *Samisk i skolen*.

NOU 1984: 18: *Om samenes rettsstilling*.

NOU 1985: 14: *Samisk utdanning og kultur*.

NOU 1997: 5: *Urfolks landrettigheter etter folkerett og utenlandsk rett*.

NOU 2002: 10: *Førsteklasses fra første klasse*.

NOU 2003: 16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

NOU 2007: 13: *Den Nye Sameretten*.

Oskal, N. (1999): Kultur og rettigheter. I Eidheim, H. (red.): *Samer og nordmenn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag, s. 141-163.

Parlamentariske skolekommissjon, Den (1926): *Innstilling II: Utkast til Lov om Folkeskolen på Landet*. Oslo: Det Mallingske Bogtrykkeri.

Patton, M.Q. (2008): *Utilization-focused evaluation*. Los Angeles: Sage.

Pedersen, P. og Høgmo, A. (2004): *Kamp, krise og forsoning*. Tromsø: Norut. (Norut-rapport 4/2004.)

Rawls, J. (1971): *A Theory of Justice*. Oxford.: Oxford University Press.

Reiersen, J. (1915): *Skolen i Finnmarken*. Hammerfest: Hagen. (I kommisjon hos bokhandler Hagen.)

Repstad, P. (1993): *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rhodes, R.A.W. (1997): *Understanding Governance*. Milton Keynes: Open University Press.

Rundskriv F-12-08: *Kunnskapsløftet – Om fag- og trefordeling for grunnopplæringen, tilbudsstruktur*. Kunnskapsdepartementet: Oslo.

Røiseland, A. og Vabo, S. (2007): "Governance på norsk – Samstyring som empirisk og analytisk fenomen". Artikkelmanus.

Rønning, W. (2004): Tema- og prosjektarbeid – læreres fortolkning og gjennomføring. I Solstad, K.J. og Engen, T.O. (red.): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Univeritetsforlaget, s. 29-59.

Rønning, W. (2005): *Sørsamisk opplæring ved hjemmeskoler. Sluttrapport*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport nr. 1/2005.)

Røvik, K.A. (1998): *Moderne organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sámi ealáhus – ja Guorahallanguovddáš – Samisk Nærings- og Utredningscenter (SEG) Stensilutgave (2000): *Ráporta: Iskkdeapmi sámegiela geavaheami birra. Rapport: Undersøkelse om bruken av samisk språk*. Tana.

Samisk institutt (1990): *Samene – en handbok*. Kautokeino: Samisk institutt.

Samordningsnemnda for skoleverket (1948): *Tilråding om samiske skole- og opplysnings spørsmål*. Oslo: KUF.

Sandberg, N. og Aasen, P. (2008): *Det nasjonale styringsnivået. Intensjonar, forventningar og vurderingar*. Delrapport i UiO, NIFu Step evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport 42.

Schreiner, A. (1932): *Anthropologische Lokaluntersuchungen in Norwegen, Hellemo*. Oslo: Det Norske Videnskaps-Akademi.

Skoglund Sæter, A.I. (2008): *Modernisering og vitalisering*. Tromsø: Universitetet i Tromsø. (Masteroppgave, Smf.vit. fakultet.)

Skogvang, S.F. (2002): *Samerett: Om samenes rett til en fortid, nåtid og framtid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogøy, J.E. (1999): Urfolkskonvensjonens betydning for samenes rettigheter til grunn og andre naturressurser. I Eidheim, H. (red.): *Samer og nordmenn*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 79-96.

Solstad, K.J. (1984): *Ein skole for samfunnet*. Oslo: Cappelens forlag.

Solstad, K.J. (1997): *Equity at Risk*. Oslo: Scandinavian University Press/Universitetsforlaget.

Star, S. L. (1991): Power, technology and the phenomenology of conventions: on being allergic to onion. I Law, J. (red.): *Sociology of Monsters. Essays on power, technology and domination*. London & New York: Routledge.

St.meld. nr. 21 (1962-1963): *Om kulturelle og økonomiske tiltak av særlig interesse for den samiske befolkning*.

St.meld. nr. 28 (1998-1999): *Mot rikare mål*.

St.meld. nr. 32 (1998-1999): *Videregående opplæring*.

St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.

Stoker, G. (1998): Governance as theory: five propositions. *International Social Science Journal* no 155, s. 17-28.

Sunnanå, O. (1969): *Johannes Steen: politikaren frå 1880-åra*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Sverdrup, S. (2002): *Evaluering. Faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sørensen, E. og Torfing, J. (2005): *Netværksstyring: fra government til governance*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Sørensen, Ø. (2005): *Historien om det som ikke skjedde*. Oslo: Aschehoug.
- Todal, J. (2004): "Det lappiske Tungemaal til at forstaa" I Solstad, K.J. og Engen, T.V. (red.): *En likeverdige skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 220-235.
- Tveit, K. (2004): Skolen i Nord-Noreg på 1700-talet. *Årbok for norsk utdanningshistorie 2004*, 21. årgang, s. 25-63.
- Utdanningsdirektoratet (2004): *Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag*.
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Vurdering - Et felles løft for bedre vurderingspraksis- en Veiledning*.
- Utsi, M. B. (2004): *En fortelling om læremidler... Om læremiddelsituasjonen ved L97S-skoler*. I Hirvonen, V. (red) (2004): *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i L97S? Evaluering av Reform 97*. Karasjok: ČálliidLágáduš-Forfatterne Forlag.
- Verdens Gang, 28.3. 1903.
- Wax, M.L., Wax, R.H. & Dumont, R.V. (1964): *Social Problems. Formal Education in an American Indian Community*. Atlanta: SSSP.
- Wilson, J. (1972): *Philosophy of Educational Research*. Windsor: NFER.
- Øzerk, K. (1996): *På rett vei. Det handler om tospråklig undervisning i Lavangen sentralskole*. Kautokeino: Samisk høgskole.
- Øzerk, Kamil (2006): *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Aarseth, B. (1994): *Samisk gymnas i samisk miljø og hvordan dette ble til*. I Eriksen, L. (red.): (1994): *Čehppodat Sámiid Várás - Kunnskap og dyktighet. 25 jagi ávvočála - 25 års festskrift 1969-1994, Sámi joatkkaskuvla, Kárášjogas - Samisk videregående skole, Karasjok*. Karasjok: Sámi joatkkaskuvla, Kárášjogas - Samisk videregående skole.