

Fra plan til praksis

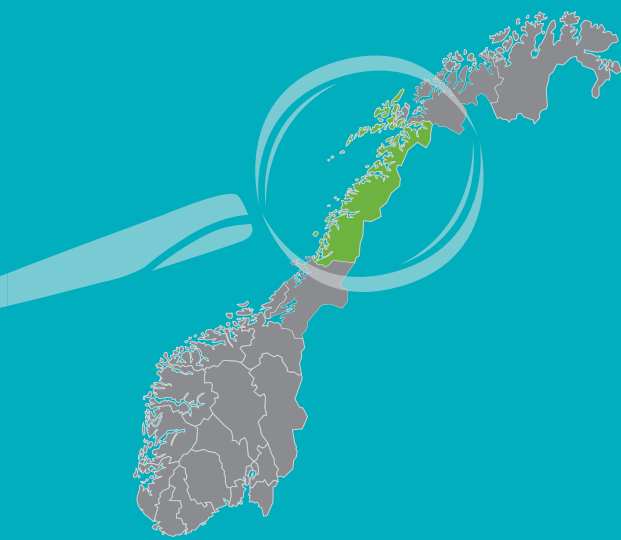
Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)

→ se Weber (1971)

	lav	høy
kv.	7,6	5,3
menn	2,4	6,2



Karl Jan Solstad (red.)
Mikkel Bongo
Leif Eriksen
Sidsel Germeten
Kitt Lyngsnes
Marit Solstad



30 år
1979-2009



FRA PLAN TIL PRAKSIS

Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)

av

Karl Jan Solstad (red)

Mikkel Bongo

Leif Eriksen

Sidsel Germeten

Kitt Lyngsnes

Marit Solstad

NF-rapport nr. 6/2010

ISBN-nr.: 978-82-7321-595-6

ISSN-nr.: 0805-4460

REFERANSESIDE

- Rapporten kan også bestilles via nf@nforsk.no

Tittel FRA PLAN TIL PRAKSIS Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)	Offentlig tilgjengelig: Ja	NF-rapport nr.: 6/2010
	ISBN nr. 978-82-7321-595-6	ISSN 0805-4460
	Ant. sider og bilag: 110	Dato: April 2010
Forfattere Karl Jan Solstad (red.), Mikkel Bongo, Leif Eriksen, Sidsel Germeten, Kitt Lyngnes og Marit Solstad	Prosjektansvarlig (sign): Karl Jan Solstad	
	Forskningsleder: Willy Lichtwarck	
Prosjekt Evaluering av Kunnskapsløftet 2006 Samisk	Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet	
	Oppdragsgivers referanse	
Sammendrag Denne andre delrapporten baserer seg på feltarbeid ved grunn- og videregående skoler innenfor og utenfor samiske forvaltningskommuner i nord-, lule- og sørsamiske områder. Analysekapitlene tar for seg hvordan LK06S oppfattes, gjennomføres og oppleves på skolenivå basert på intervjuer med skoleledere, lærere, elever og foreldre. Erfaringer knyttet til arbeidet med kompetansemål, lokale læreplaner og vurderingskriterier, samt skolens tilnærming til tilpasset opplæring og elevmedvirkning drøftes. Betydningen av ulike innsatsmessige faktorer som organisering av opplæringa i samisk, lærerkompetanse og læremidler blir belyst. Analysen viser også hvordan språklig kontekst påvirker gjennomføringa av LK06S.	Emneord Samisk skole, læreplan, læreplanreform, samisk språk, lærebøker.	
	Keywords Sami education, Curriculum, adapted education, sami language textbooks, minority schooling.	
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

Dette er den andre delrapporten fra prosjektet "Evaluering av Kunnskapsløftet 2006 – Samisk". Den foregående rapporten, *Samisk opplæring under LK06 Samisk. Analyse av læreplan og tidlige tiltak for implementering*, begrensa seg til en analyse av sjølve læreplanen og til ei evaluering av hva som av ulike overordna instanser og av skoleeiere blei gjort av tilrettelegging for implementering av Kunnskapsløftet Samisk. Nærværende rapport søker å gå et skritt videre idet vi legger fram erfaringer med denne nye planen fra lærere, foreldre og elever.

I den forrige rapporten blei det også lagt fram en forholdsvis grundig gjennomgang av utviklinga av skolen for samiske elever i Norge fra den tidligste periode først på 1700-tallet fram til dagens situasjon. Her blei også skiftende holdninger belyst, både formelle og uformelle, til samer og til samisk språk og kultur. Et visst kjennskap til disse forhold er viktig for å forstå og tolke de observasjoner og funn som blir lagt fram i denne rapport.

Det er medarbeidere ved Høgskolen i Finnmark (Mikkel Bongo, Sidsel Germeten og Leif Eriksen) og Nordlandsforskning (Karl Jan Solstad og Marit Solstad) som har stått for så vel feltarbeidet som sjølve utskrivninga av denne rapporten. I tillegg har også Kitt Lyngsnes ved Høgskolen i Nord-Trøndelag både gjort feltarbeid og bidratt med ett kapittel. Hun var i den tidlige prosjektperioden tilsatt ved Nordlandsforskning.

Vi vil takke alle – elever, foreldre, lærere og rektorer – som har latt oss dele sine erfaringer i arbeidet for samisk opplæring. Ikke alltid har det vært mulig for oss å komme til den enkelte skole eller informant på det tidspunkt som kunne høve best. En spesiell takk til alle som likevel har lagt til rette for våre besøk.

Så håper vi at leseren gjennom denne rapporten vil få innsikt i hvordan LK06S har virka disse første åra etter innføringa av Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 Samisk. Dermed vil rapporten også kunne være til hjelp i det videre arbeid for en mer likeverdig skole for samiske elever.

Bodø, Alta, Levanger mars 2010

INNHOOLD

FORORD.....	1
SAMMENDRAG	4
SUMMARY	7
1. BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	10
1.1 INNLEDNING.....	10
1.2 OM DELRAPPORT 1: SAMISK OPPLÆRING UNDER LK06SAMISK.....	10
1.3 RAPPORTENS TEMA.....	14
1.4 DEN VIDERE FRAMSTILLINGA.....	15
2. DYBDESTUDIER – METODER OG UTVALG	17
2.1 INNLEDNING.....	17
2.2 FELTARBEID: CASESTUDIER OG KVALITATIVE INTERVJUER.....	17
2.3 VALG AV ENHETER – KOMMUNER OG SKOLER.....	18
2.4 UTVALG AV INFORMANTER.....	20
2.4.1 For nordsamisk språkgruppe	21
2.4.2 For lulesamisk språkgruppe (ved Marit Solstad).....	24
2.4.3 For sørsamisk språkgruppe (ved Kitt Lyngsnes).....	26
2.5 OM GJENNOMFØRING AV DYBDESTUDIEN.....	27
2.6 VURDERING AV DET EMPIRISKE MATERIALET.....	28
3. LK06S FOR NORDSAMISK SPRÅKGRUPPE	30
3.1 OM DET NORDSAMISKE SPRÅKOMRÅDET	30
3.2 ORGANISERING AV OPPLÆRINGEN	31
3.3 LÆREMIDDELSITUASJONEN	35
3.4 FRA L94/L97S TIL LK06S	38
3.5 TILPASSET OPPLÆRING OG ELEVMEDVIRKNING	41
3.6 LÆRERKOMPETANSE OG LÆRERSITUASJON.....	43
3.7 SPRÅKSITUASJONEN OG INNHOLDET I SAMISK OPPLÆRING.....	44
3.7.1 Samisk i opplæring.....	44
3.7.2 Lærersynspunkter på språkopplæringen og innhold i faget.....	45
3.8 AVSLUTTENDE DISKUSJON OM OPPLÆRING INNENFOR NORDSAMISK SPRÅKOMRÅDE	48
4. LK06S FOR LULESAMISK SPRÅKGRUPPE	52
4.1 LULESAMISK SPRÅKOMRÅDE	52
4.2 ORGANISERING AV UNDERVISNINGA	53
4.3 LÆRERSITUASJONEN	55
4.4 INFØRINGEN AV KUNNSKAPSLØFTET SAMISK.....	57
4.5 LOKAL LÆREPLAN; KOMPETANSEMÅL, NASJONALE PRØVER OG VURDERING	58
4.6 KONSEKVENSER AV LÆREMIDDELSITUASJONEN	62

4.7	TILPASSET OPPLÆRING, ELEV- OG FORELDRE-MEDVIRKNING	67
4.8	UTFORDRINGER KNYTTET TIL SPRÅKSITUASJONEN	70
5.	LK06S FOR SØRSAMISK SPRÅKGRUPPE	75
5.1	SØRSAMISK OMRÅDE	75
5.1.1	<i>De enkelte geografiske områdene</i>	75
5.1.2	<i>Sørsamisk språk</i>	77
5.2	ORGANISERING AV SØRSAMISK OPPLÆRING	78
5.2.1	<i>Grunnskolen</i>	78
5.2.2	<i>Videregående skole</i>	80
5.2.3	<i>Fjernundervisning</i>	81
5.2.4	<i>Oppsummering</i>	82
5.3	LÆRERSITUASJONEN I SØRSAMISK	83
5.4	LÆREMIDDELSITUASJONEN I SØRSAMISK	84
5.5	FRA R94 OG L97S TIL LK06S	85
5.5.1	<i>Bruk av lærerplanen, kompetansemål og vurdering</i>	86
5.5.2	<i>Arbeidsmåter, tilpasset opplæring, elevmedvirkning</i>	88
5.5.3	<i>Fjernundervisning og språksamlinger</i>	90
5.6	SPRÅKSITUASJONEN I SØRSAMISK OPPLÆRING	92
5.7	SAMMENFATTENDE DISKUSJON	93
6.	SAMMENFATTENDE DRØFTINGER	95
6.1	INNLEIING	95
6.2	FORUTSETNINGER FOR IMPLEMENTERING AV LK06S	97
6.2.1	<i>Miljømessige forutsetninger</i>	97
6.2.2	<i>Innsatsmessige forutsetninger</i>	99
6.2.3	<i>Konklusjon</i>	103
6.3	INDIKASJONER PÅ GJENNOMFØRT IMPLEMENTERING	104
6.4	EN LIKEVERDIG SAMISK SKOLE?	106
	REFERANSER	108

SAMMENDRAG

Dette er andre delrapport i prosjektet *Evalueringa av Kunnskapsløftet 2006 Samisk (LK06S)*. Rapporten søker å belyse hvordan LK06S oppleves, forsøkes gjennomført og erfares ved hjelp av et kvalitativt datamateriale fra feltarbeid i forhold til opplæring innafor nord-, lule- og sørsamisk språkgruppe. For lule- og sørsamisk språkgruppe gir feltarbeidet en rimelig god oversikt over forholdene for opplæring for disse elevgruppene. For den vesentlig større nordsamiske språkgruppa gir tilsvarende feltarbeid både innafor og utafør samisk forvaltningsområde et noe mer begrensa innblikk i situasjonen for nordsamiske elever. Forskere har intervjuet skoleledere, lærere, elever og foreldre ved ni ulike grunnskoler, fire videregående skoler og to språksentre. Tilpassa de ulike informantgruppene har vi gjennom våre spørsmål søkt å fange opp deres erfaringer med innføringa av LK06S, deres forståelse og opplevelse av kjernepunkt i læreplanen slik som kompetansemål, lokal læreplan, arbeidsmåter, vurdering, tilpassa opplæring og elev- og foreldremedvirkning. Vi har også spurt om læremiddelsituasjonen, kompetansen til lærerne og den språklige situasjonen som danner miljøet rundt opplæringa ved de aktuelle opplæringsinstitusjonene.

Etter ei innleiing som spesifiserer rapportens tema og avgrensar denne fra tidlige og kommende rapporter på prosjektet, redegjør Kap. 2 for den metodiske tilnærminga. Spørsmål omkring utvalg av skoler og informanter står her sentralt, samt noen refleksjoner omkring vårt empiriske materiale. Kapitlet presenterer også de tema for intervjuene som rapporten bygger på.

I kapitlene 3, 4 og 5 blir datamaterialet fra feltarbeid lagt fram og analysert ut fra opplærings situasjonen i de tre ulike språkområdene. Disse analysene dekker samme tema, men vektlegger ulike sider ved implementeringa av LK06. På denne måten får vi bredt belyst innføringa av Kunnskapsløfte Samisk. Nyansene framkommer i et samspill mellom forskere og informanter og reflekterer både hva ulike forskere og informanter er interesserte i, og de mer spesifikke utfordringene en finner ved de ulike opplæringsinstitusjonene og miljøene de virker i. I dette sammendraget blir de tre språkgruppene presentert hver med sin spesifikke vektlegging samtidig som hovedtemaene berøres i hvert av de tre kapitla.

Kap. 3 beskriver situasjonen for opplæring i og på samisk for nordsamisk språkgruppe. Opplæringa for samiske elever var organisert ulikt utafør og innafor forvaltningsområdet for samisk språk, men sjøl innafor forvaltningsområdet i et

relativt sterkt samisk miljø foregikk mye av undervisninga på norsk, eller på en blanding av samisk og norsk. Skolene i begge typer kommuner hadde i liten grad fått oppfølging fra skoleiere i forhold til innføring av Kunnskapsløftet, og de strevde med å få tak på og gjennomføre den nye læreplanen. Mangel på vikarer og faglærere med tilstrekkelige samiskkunnskaper er begrensende faktorer på alle nivå, og går særlig ut over opplæringa på samisk. Enkeltlærere utafør samisk distrikt brukte i større grad læreplanen som et redskap for sin undervisning. Mangel på læremidler blei oppfatta som et stort problem som særlig bidro til språkblanding i fagopplæringa på samisk.

I Kap. 4 beskrives organiseringa av undervisning i lulesamisk område. Her er lærersituasjonen i grunnskolen mer stabil innafor forvaltningsområdet, men mer problematisk utafør lulesamisk kjerneområde. Videregående opplæring i samisk gjennomføres ved hjelp av fjernundervisning. Ikke alle element i læreplanen er iverksatt, men bevisstgjøring omkring blant anna kompetansemål har endra praksis i skolen. Betydningen av kunnskapsfokuset i læreplanen drøftes og det pekes på hvordan det innvirker på lærernes profesjonelle frirom. Tilpassa opplæring forstås først og fremst som differensiering. I grunnskolen er differensiering ei kontinuerlig utfordring fordi mye undervisning gjøres i fådelt klasser med elever som ikke bare er på ulikt faglig nivå, men som også i ulik grad behersker samisk. I videregående opplæring er dette enklere med mye én til én undervisning. Et nyoppretta ressurscenter skal bidra til å bedre læremiddel-situasjonen. Utfordringer knytta til implementeringa av en læreplan når skolen opererer i en språklig revitaliseringsprosess drøftes til slutt.

For sørsamisk opplæring som tas opp i Kap. 5, er situasjonen mest problematisk i og med at den lille sørsamiske befolkninga bor spredt over store områder. Belastninga på et fåtall lærere med kompetanse er stor. Dermed blir opplæringstilbudene svært sårbare og arbeidspresset stort for lærere som ofte kombinerer yrket med studier og nødvendig ekstraarbeid knyttet til manglende læremidler. Samarbeid mellom ulike små miljøer om samiske læreplaner har derfor blitt verdsatt. De fleste elevene bor i norskdominerte miljø med liten eller ingen samisk-språklig støtte. Undervisninga, som oftest på andrespråksnivå, blir gitt som en kombinasjon av fjernundervisninger og felles samlinger. En utfordring her er hvordan ulike heimeskoler tilrettelegger og timeplanfester samisk-opplæringa. Ellers er den manglende sammenhengen mellom hva læreplanen forutsetter og realiteten av hva som finnes av ressurser som ulike media og språkarenaer og så vidare aller størst for disse elevene.

Kap. 6 avrunder rapporten ved å vise til nettopp hvordan skolen opererer i ulike kontekster der kontrasten er stor mellom samfunnets støtte i forholdt til norske elever med norsk læreplan og samiske elever i ulike sterkere eller svakere samiske miljø. Ved å trekke noen tråder mellom funnene innafor ulike samiske kontekster forsøker vi å se på hvordan de miljømessige faktorene som språksituasjonen i lokalsamfunnet, innsatsfaktorer som organiseringa av opplæringa, lærertilgang og læremidler samspiller med gjennomføringa av Kunnskapsløftet Samisk. Her er hovedfokus rettet mot det overordna målet om en likeverdig skole for det samiske folket i Norge. Konklusjonen er at en skole som har dårligere ytre rammer, og heller ikke får likeverdige innsatsfaktorer, vanskelig kan gi en likeverdig skole for elevene.

SUMMARY

This is the second report on the project *Evaluating Kunnskapsløftet 2006 Sami*. The report seeks to shed light on how the reform is perceived, sought implemented and experienced based on fieldwork in relation to the North, Lule and South Sami language groups. For pupils belonging to the Lule and South Sami groups the fieldwork provides a fairly good overview of their educational situation. For the significantly larger and more diverse group of North Sami pupils, our fieldwork within and outside of officially defined Sami districts, can only provide a less comprehensive picture of the situation. Researchers have interviewed school leaders, teachers, pupils and parents at nine different schools for primary and lower secondary education, at four upper secondary schools and at two different language centers. Questions adapted to the different groups of respondents have sought to capture different experiences of the introduction of the reform, as well as perceptions and experiences tied to key aspects of the curriculum such as competence objectives, local curricula, methodologies, evaluation, adapted education and pupil and parent participation in the educational processes. We have also asked about access to teaching materials, teacher qualifications, and the language situation surrounding the specific educational endeavors.

After an introduction which specifies the topic of the report and delimits it from the former and up-coming reports on the project, Ch. 2 deals with our methodological approach. Questions regarding the selection of schools and informants are accounted for together with some reflections on our empirical material. The chapter also presents the topics of the interviews on which we base our report.

Ch. 3, 4 and 5 present and analyse the empirical material tied to the educational situation for each of the three Sami language groups. These analyses cover the same topics but emphasise somewhat different aspects of the implementation of the curriculum LK06S. We are thus able to include a broader presentation of the realization of the curriculum based on the interaction of the interests and concerns of the researchers and the informants as well as the more specific challenges tied to the specific educational institutions and the local communities they operate in. In this summary, the focus for each chapter will deal with such concerns of special the relevance, although the main topics are covered in each chapter.

Ch. 3 describes the situation for teaching Sami and for teaching in Sami for the North Sami language group. The organization of such teaching was different within and outside of official Sami districts, but even within a relatively strong Sami community inside the Sami district a lot of the teaching was done in Norwegian, or by mixing Sami and Norwegian languages. The schools in both types of districts had received very little training in relation to the introduction of the new curriculum and they were struggling to grasp and implement the reform. The lack of substitute teachers and subject teachers with sufficient knowledge of Sami language, were limiting factors, which were particularly detrimental for teaching *in* Sami across subjects. Individual teachers outside of Sami districts were more prone to use the curriculum as a tool in their teaching. The lack of text books was perceived to contribute to a mixing of languages in the teaching of other subjects in Sami.

Ch. 4 describes the organisation of teaching within the Lule Sami area. Within the core area the stability of teachers is more acceptable, but outside there are difficulties. Education in Lule Sami at the level of upper secondary schooling is done through distance learning. Not all the elements of the education reform are implemented, but consciousness around the competence objectives has changed practice. The curriculum's focus on knowledge is discussed and its impact on professional freedom is pointed to. Adapted education is understood most of all as differentiation. Such differentiation is particularly challenging in multi-grade classrooms in primary and lower secondary school where children's diverse mastery of the Lule Sami language comes in addition to academic and age differences. It is, however, easier in upper secondary where the pupils are generally taught Sami one by one. The lack of teaching materials is expected to improve with a newly opened resource centre. Finally some challenges tied to implementing a curriculum when the school operates within a process of language revitalization are discussed

The educational situation is most difficult for the South Sami population which is small and widely dispersed. It is dealt with in Ch. 5. The strain on the few teachers with relevant competence is great. This makes the education provisions very vulnerable. The work pressure on teachers is substantial as they often combine their job with further studies and also have to put in an extra effort to make up for the lack of teaching materials. Facilitation for cooperation across the whole area tied to the development of curriculum plans in South Sami has thus been appreciated. Most of the pupils live in communities which are dominantly

Norwegian speaking and with no or very little Sami language support. The teaching is in most cases in Sami as a second language, and is provided by a combination of distance education and joint gatherings. A challenge has been the way in which the children's home schools facilitate and integrate the teaching of Sami. Limited correspondence between the conditions presupposed by the curriculum and the reality of available resources such as media in South Sami and the existence of Sami language arenas is also the most dramatic for this group.

Finally Ch. 6 rounds up this report by pointing to how the school operates in diverse contexts. The contrast between society's support for Norwegian children following the standard Norwegian curriculum and the support provided for Sami pupils, in stronger or weaker Sami communities, is stark. By looking at our findings across different Sami contexts we seek to consider how community factors particularly in terms of language support, resource factors such as the organisation of teaching, access to qualified teachers and teaching materials interplay with the realization of LK06S. The focus here is on the superior aim of securing an equitable school for the Sami people in Norway. The conclusion is that a school with weaker external frames in terms of language arenas etc., and which also does not enjoy the same support in terms of in-puts, can hardly provide an equitable education for Sami children.

1. BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING

Karl Jan Solstad

1.1 INNLEDNING

Den rapporten som nå legges fram, er andre delrapport fra prosjektet *Evaluering av Kunnskapsløftet 2006 – Samisk*. Dette prosjektet kom i gang innen Utdanningsdirektoratets Program for evaluering av implementering av Kunnskapsløftet 2006 som et samarbeid mellom ansvarlig institusjon Nordlandsforskning, Høgskolen i Finnmark og forskningsstiftelsen Norut med avdelinger i Alta og Tromsø. Prosjektmedarbeidere har dermed hatt tilgang til ulike deler av Sápmi, samtidig som samarbeidet har fremmet diskusjon og analyse på tvers av personer med ulik etnisk og faglig bakgrunn.

I den felles søknaden som ble utvikla, blei det lagt opp til en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder. En kartleggingsdel skulle gå bredt ut, mens en ville forsøke å fange opp og forstå prosessene knytta til implementeringa av Kunnskapsløftet Samisk ved hjelp av dybdestudier i ulike kommuner. Grunnet ulike komplikasjoner som i stor grad skyldtes forhold prosjektet ikke rådde over, er kartleggingsdelen blitt sterkt forsinka. Prosjektgruppa har også fått gjennomslag for et endra design for å kompensere for at det ikke lot seg gjøre å få inn kartleggingsdata på to ulike tidspunkt.

I denne rapporten vil prosjektgruppa derfor rapportere på grunnlag av feltarbeid både innafor og utafor forvaltningsområdene for samisk språk, og i forhold til opplæringssituasjonen for de tre aktuelle samiske språkgruppene. Forskere har intervjuet rektorer, lærere, foreldre og elever i både grunnskolen og videregående opplæring. I metodekapitlet (Kap. 2) vil det bli nærmere redegjort for dette materialet. I det følgende skal vi trekke trådene tilbake til den første delrapporten før vi skisserer de tematiske områdene for denne andre delrapporten.

1.2 OM DELRAPPORT 1: SAMISK OPPLÆRING UNDER LK06SAMISK

I denne rapporten med undertittel *Analyse av læreplan og tidlige tiltak for implementering*, blei det først gitt en gjennomgang av norsk skolepolitikk overfor de samiske folkegruppene fra de første misjonsskoletiltaka tidlig på 1700-talet

fram til dagens situasjon med formell aksept for omgrep som 'samisk læreplan' og 'samisk skole'. Denne utviklinga kan også skisseres som å gå fra en politikk prega av aktiv kulturimperialisme fra majoritetens side til en politikk som bygger på ei akseptering av minoriteten som fullt likeverdig med majoriteten. Denne utviklinga i synet på en etnisk minoritet er også i samsvar med internasjonale konvensjoner som FNs menneskerettserklæring fra 1948 og ILO-konvensjonen om urfolk fra 1957/1989. Det er aksepten av samene som urfolk som kan sies å ligge til grunn så vel for den såkalte Sameparagrafen (§ 110A) i Grunnloven fra 1988, etableringa av Sametinget i 1989, egne samiske læreplaner (L97-S og LK06S) og ulike andre særlige tiltak av økonomisk og organisatorisk art for å muliggjøre intensjonene i slike dokument og ordninger. Én viktig intensjon i denne sammenheng er idéen om likeverdig skole for de samiske folkegruppene basert på "... sit Språk, sin Kultur og sit Samfundsliv", slik det heter i Sameparagrafen.

Den overordna målsetting for vårt prosjekt er nettopp å vurdere om Kunnskapsløftet Samisk bidrar til at vi nærmer oss idealet om likeverdig skole og opplæring for de samiske folkegruppene i Norge. Dette blir søkt gjort gjennom tre, delvis overlappende delprosjekt. I det første delprosjektet rettes fokus på forberedelsene for gjennomføring av reformen fra Sametinget og fra statlig, fylkeskommunalt og kommunalt hold. Det andre delprosjektet ser på hvordan og i hvilken grad ulike virkemidler utenom sjølve læreplanen – som lærebøker, anna undervisningsmateriell, økonomiske støtteordninger, etterutdannings- og rekrutteringstiltak m.v. - har hatt betydning for implementering av LK06S. Sjølve læreplanen, hvordan denne er blitt mottatt, tolka og søkt gjennomført, er det oppmerksomheten i det tredje delprosjekt retter seg mot.

Rapporteringa fra prosjektet går delvis på tvers av disse delprosjekta eller tematiske område for evalueringa. Den empiriske framlegginga i første delrapporten var såleis todelt. For det første gav den et svar på de spørsmål som utgjør Delprosjekt 1. De viktigste funn fra denne delen av prosjektet, og som har særlig relevans for nærværende rapport, kan kort sammenfattes slik:

- Forholdene for implementering av LK06S er svært ulike innen gruppen av kommuner definert som samisk forvaltningsområde (i praksis sammenfallende med "samiske distrikt"). I de forvaltningskommunene som ligger utafør det samiske kjerneområdet (indre Finnmark), altså i kommunene Kåfjord, Tysfjord og Snåsa, blir det vurdert som vanskelig å møte ambisjonen om funksjonell tospråklighet grunna den svake stilling samisk har som dagligspråk.

- Også for implementering av LK06S overfor samiske elever i kommuner utafor forvaltningsområdet synes situasjonen og forsøka på løsnings å variere sterkt fra den ene til den andre kommunen. De statlige refusjonsordningene vurderes av disse kommunene som lite tilfredsstillende.

Det andre området som denne første delrapporten tok opp, og som må sorteres under Delprosjekt 3, gjaldt en analyse av sjølve læreplanen. Det blei pekt på at den generelle delen av læreplanen fra R94 og L97 blei ført uendra vidare til LK06S (og LK06). I denne delen er det bare én spesifikk referanse til det samiske. Den nye Læringsplakaten, del av *Prinsipper for opplæringa i LK06S* som er en minimalisert versjon av "Brua" i L97, er identisk med den tilsvarende i LK06 med unntak av et første punkt om at opplæringa skal skje med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv (jf. formuleringa i Sameloven ovafor).

Når det gjelder sjølve fagplanene, er det svært liten skilnad mellom den "norske" og den samiske læreplanen om en ser bort fra de spesifikt samiske faga *samisk* og *duodji*. Målet med såkalla parallelle planer er å synleggjøre og sikre et samisk perspektiv, samtidig som de skal ivareta de samiske elevenes rett til utdanning som gir full tilgang til majoritetssamfunnet. I vår nye evalueringsrapport har prosjektgruppa retta et særskilt fokus mot implementeringa av læreplanene i samisk, dette fordi språket er det mest sentrale 'samiske faget' som også er avgjørende for de samiske språkernes framtid. Samisk språk i læreplanen, som altså omfatter nord-, lule- og sørsamisk, er utforma for samisk som førstespråk (samisk 1) og for samisk som andrespråk på to ulike nivå (samisk 2 og samisk 3). For samisk 2 er målet funksjonell tospråkligheit, mens ambisjonsnivået for samisk 3 reint språklig vel er å sammenlikne med tilsvarende for fremmedspråk generelt.

For å synleggjøre kompleksiteten i valgmulighetene for faget samisk som LK06S gir elevene, og dermed pålegger skolene å tilby, tar vi også med den tabellariske framstillinga i LK06S (s. 52) under omtalen av samisk 2 og samisk 3. I denne tabellen har vi også innarbeidd tilsvarende detaljer for samisk 1 basert på Læreplan for samisk som førstespråk. Mens samisk 1 er bygd opp med kompetansemål fastsatt for 2., 4., 7. og 10 årstrinn og vidare for Vg1, Vg2, Vg3 og påbygging generell studiekompetanse innen yrkesfaglige utdanningsprogram, opererer læreplanen med ti ulike nivå for samisk 2 og samisk 3.

Det 13årige skoleløpet	Trinn	Kompetansemål samisk 1	Kompetansekrav samisk 2	Kompetansekrav samisk 3
Grunnskole	Etter 10.	Mål for 2., 4., 7. og 10. årstrinn	Nivå 1-7	Nivå 1-4
Studieforberedende utd.program	Etter Vg1	Mål Vg1	Nivå 1-8	Nivå 1-5
	Etter Vg2	Mål Vg2	Nivå 1-9	Nivå 1-6
	Etter Vg3	Mål Vg3	Nivå 1-8	Nivå 1-7
Yrkesfaglige utd.program	Etter Vg2	Som for Vg1 studieforb.	Nivå 1-8	Nivå 1-5
	Etter påb. gen. studie-Komp.	Tilnærma som for Vg2+ Vg3 studieforb.	Nivå 1-10	Nivå 1-7

Nivåkategoriene er felles for samisk 1 og 2, mens måla for samisk som førstespråk i prinsippet er sidestilt med krava til norsk i LK06. For elever med samisk som morsmål, kan samisk 1 være det naturlige valget. Samisk 2 er etter planen for elever som kan noe samisk, men som ikke behersker språket, mens samisk 3 er den varianten som høver for elever med liten eller ingen kunnskap i samisk språk før opplæringa i skolen starter. Samisk 3-elevene vil også ha en seinere progresjon gjennom nivåa i planen enn elevene som følger samisk 2. Det er i denne sammenhengen verdt å merke seg at i prinsippet gjelder kompleksiteten for krav om tilbud fra skoleeier og valgmuligheter for elever og foreldre for alle tre samiske språkvarianter.

Læreplanen spesifiserer også timetall i samisk som er oppgitt i enheter på 90 minutt. For heile barnetrinnet er timetallet 916 og 570 for henholdsvis første- og andrespråkelever, mens timetallene for ungdomstrinnet også er forskjellig alt etter om elevene velger fremmedspråk/språklig fordypning eller ikke. For de to elevkategoriene er timetallene 278 og 335 for førstespråkelevne og 222 og 279

for andrespråkselevne. For videregående opplæring er timetallene de samme enten elevene har samisk som første- eller som andrespråk, nemlig 103 timer for hvert av nivåa Vg1, Vg2 og Vg3 studieforbereende program og 45 timer for hvert av nivåa Vg1 og Vg2 yrkesfaglige program. For påbygningsåret til generell studiekompetanse for yrkesfaglig utdanningsprogram er timetallet 219.

Det gjennomgående faget samfunnsfag er fokusert på som et eksempel på en parallell læreplan som også er viktig på grunn av fagets karakter. I så måte blei det i vurderinga av læreplanen i samfunnsfag i første delrapport pekt på fagets identitetsskapende potensiale gjennom vektlegging på samisk kultur og på samspill med lokale samiske samfunn, samt at det ble sett på som positivt at fagplanen opererer med *Sapmi* som overnasjonalt omgrep.

Implementeringa av Kunnskapsløftet er imidlertid også et spørsmål om hvordan skolene tolker og iverksetter en ny type læreplan der både strukturen med kompetansemål og andre gjennomgående temaer er vel så viktig å få tak på som spesifikke element i de nevnte planene. Det overordna perspektivet for denne evalueringa er heile tida hvorvidt implementeringa av LK06S bidrar til å gi elevene et likeverdig skoletilbud basert på samisk språk, kultur og samfunnsliv.

1.3 RAPPORTENS TEMA

I et forsøk på å skape orden på og oversikt over det planlagte evalueringsarbeidet la vi i den opprinnelige projektskissa fram Goodlads (1979) mye brukte modell for læreplananalyse. Her snakker han om læreplanens ikke mindre enn fem ulike "ansikt" eller nivå som i litt fri oversetting kan framstilles slik:

- Nivå I: *Ideen eller den ideologiske læreplanen* – de overordna ideer og ideologier i samfunnet som læreplanen er et resultat av.
- Nivå II: *Den formelle læreplanen* – det utvalg, de tolkinge og de presiseringer fra ideenes læreplan som fagfolk og politikere gjør og som nedfelles i skolelov og læreplan, nå altså Opplæringslova av 1998 og LK06S.
- Nivå III: *Den oppfatta læreplanen* – det utvalg og de tolkinge som den enkelte skoleeier, den enkelte skole og lærer gjør og som (eventuelt) nedfelles i lokale læreplaner, årsplaner, arbeidsplaner etc. Lærebokforfatterne tolkinge og valg kommer òg inn her.

- Nivå IV. *Den gjennomførte læreplanen* – det av den oppfatta læreplanen som faktisk blir gjennomført i klassen eller på annen måte (uteskole, ekskursjoner etc.).
- Nivå V. *Den opplevde (eller virksomme) læreplanen* – det som får betydning for elevenes læring og for hvordan skolen lykkes for eksempel i arbeidet for et likeverdig skoletilbud for samiske elever eller for mer spesifikke kompetansemål i den formelle læreplanen.

I vår første delrapport, som vi har oppsummert deler av ovafor, holdt vi oss i alt vesentlig på nivåa I og II i denne modellen. Vi tok opp ideene om de retter samene som urfolk har til likeverdig skole og opplæring på egne premisser (Nivå I), og vi gjennomførte en analyse av sjølve læreplanen LK06S (Nivå II). I tillegg så vi på hva som blei gjort fra ulike aktørhold (skoleeiere, Sameting, Utdanningsdirektorat og fylkesmenn) for å legge til rette for at tolking (Nivå III) og gjennomføring (Nivå IV) skulle bli i tråd med intensjonene i planen, altså føre til ønska læring (Nivå V).

Denne andre delrapporten vil utgjøre et første forsøk på å nærme oss nivåa III, IV og V. Da vi bare kan bygge på intervjudata (se Kap. 2 nedafor), vil vi spesielt for nivåa IV og V ikke kunne gi et særlig fyldig bilde, men intervjuer av rektorer, lærere, elever og foreldre gir oss likevel et brukbart innblikk i hvordan Kunnskapsløftet iverksettes på skolenivå ved de opplæringsinstitusjonene som omfattes av vårt feltarbeid. I denne forbindelse er det nødvendig å se på hvordan en læreplan opererer i en kontekst.

På nivå I og II er den politiske og nasjonale konteksten mest framtrødende, mens den lokale konteksten samt lærer- og læremiddelsituasjonen er vesentlige forutsetninger for virkeliggjøring av læreplanens intensjoner på nivåa III-V. Her er samspillet mellom ressurser, læreplan og den lokale språksituasjonen spesielt viktig for realiseringa av en likeverdig samisk skole som igjen kan danne grunnlaget for videreutviklinga av samisk språk, kultur og samfunn.

1.4 DEN VIDERE FRAMSTILLINGA

I neste kapittel vil vi gå inn på relevante metodiske betraktninger i forhold til gjennomføring av intervju av rektorer, lærere, elever og foreldre. De spesielle utvalgsproblemer som har å gjøre med svært små, lett synlige og kanskje i noen tilfelle sårbare grupper, vil bli berørt. Forskingsetiske spørsmål i denne sammenheng blir tatt opp i tillegg til problem med sikring av respondentenes anonymitet. De ulike kontekstene i de tre samiske språkgruppene har gjort det naturlig å drøfte enkelte metodespørsmål for hver gruppe separat.

Analysene på grunnlag av det innsamla materialet blir lagt fram i tre ulike kapittel, kapitlene 3 (nordsamisk), 4 (lulesamisk) og 5 (sørsamisk). Dette blir gjort fordi språksituasjonen og forholdene ellers for implementering av læreplanen er svært ulike for de tre samiske gruppene. Nordsamene, som den desidert største gruppen, er rimelig nok også den mest sammensatte. Vi har nordsamiske forvaltningskommuner hvor samene utgjør klare flertall, vi har andre kommuner med sterke samiske innslag og vi har nordsamiske enkeltfamilier i de fleste landsdeler, da spesielt i Oslo-området. Lulesamene er i alt vesentlig konsentrert til én kommune, Tysfjord i Nordland, som også er samisk forvaltningskommune. Men også i denne kommunen er den delen av befolkningen som betrakter seg som (lule)samer i klart mindretall. Den sørsamiske folkegruppen, på størrelse om lag som lulesamene, er spredt fra Rana i Nordland til Engerdal i Hedmark og utgjør sjøl i den sørsamiske forvaltningskommunen Snåsa bare en liten del av befolkningen i kommunen.

Bare disse reint demografiske forholda tilsier at vilkåra for å innfri målsettingene for en læreplan som LK06S er svært ulike. Analysene vil dermed bære preg av disse ulike kontekster som til en viss grad bringer ulike tema fram i lyset. Analysene vil også til en viss grad preges av forskernes noe ulike faglige og interessemessige utgangspunkt. Disse formene for variasjon så vel i kontekst som i "forskerbriller" kan nok forstyrre ei strengt enhetlig framstilling, men vil samtidig kunne gi et rikere inntak til prosessene og utfordringene knytta til implementeringa av Kunnskapsløftet Samisk.

I ei siste sammenfattende drøfting og analyse, Kap. 6, vil vi prøve å vurdere opplærings situasjonen under LK06S for de tre samiske språkgruppene samla. Her vil vi søke en mer komparativ drøfting av hvordan Kunnskapsløftet Samisk iverksettes på tvers av språkområdene med fokus på innafor og utafor samisk forvaltningsområde. Her vil vi også kunne se på hvordan ulike kontekster, ressurser og organisatoriske løsninger ser ut til å spille inn på virkeliggjøringa av Kunnskapsløftet. Avslutningsvis vil vi diskutere utfordringer i forhold til realiseringa av et likeverdig samisk skoletilbud basert på denne evalueringa.

2. DYBDESTUDIER – METODER OG UTVALG

Sidsel Germeten

2.1 INNLEDNING

Dette kapitlet handler om de metodiske valg som ligger til grunn for de empiriske data som presenteres og diskuteres i kapitlene 3, 4 og 5 nedenfor. Ut fra problemstillinger og beskrivelse av evalueringsmodellen i vår første rapport (Solstad mfl. 2009, pkt. 1.8), vil vi her gjøre rede for hvordan vi planla de spørsmålene vi stilte i intervjuene, hvordan vi valgte ut kommuner og skoler, og hvordan vi fikk tak i de skoleledere, lærere, elever og foreldre som vi intervjuet.

Vi har alt i forgående kapittel pekt på de komplikasjoner for gjennomføring av evalueringsarbeidet som kartleggingsdelen av prosjektet har ført til. Dette forhold, i tillegg til de generelt strenge økonomiske rammer for prosjektet, preger i høy grad valg og prioriteringer for det feltarbeidet som denne rapporten bygger på.

2.2 FELTARBEID: CASESTUDIER OG KVALITATIVE INTERVJUER

Som grunnlag for å utvikle tema og spørsmål til intervjuguidene i feltarbeidet ligger lovtekster, læreplaner og forskningslitteratur, og våre egne konklusjoner trukket i første del av evalueringen (Solstad mfl. 2009). På grunn av forsinkelser knyttet til gjennomføring av en spørreskjemaundersøkelse, var denne ikke gjennomført da vi startet å planlegge feltarbeidet. Derfor har vi ikke de breddedata vi planla å ha, data som også skulle dannet grunnlag for de spørsmål vi ville stille våre informanter. Planleggingen av spørreskjemaundersøkelsen og feltarbeidet har foregått parallelt, og dekker de samme tema. Vi kommer tilbake til data fra spørreskjemaundersøkelsen i vår neste rapport fra prosjektet.

Vi vil presisere et skille i kvalitative studier mellom dybdestudier og feltarbeid. Felles for begge former for kvalitativ tilnærming er et ønske om å sette fokus på erfaringer og oppfatninger av fenomener og relasjoner knyttet til våre problemstillinger. Når vi bruker dybdestudier som begrep, vil det si at begrepet er overordnet og omfatter alle former for kvalitative tilnærminger, inkludert tekstanalyser og kvalitative forskningsintervju. Når vi videre presiserer at vi skal ut i feltarbeid i utvalgte skoler, innebærer det også en dimensjon av observasjon som

metode. Begge kvalitative tilnæringer vil basere seg på intervju med representanter for relevante enheter (case) (Robson 2002:177) på ulike nivå. I vår undersøkelse vil det si at vi har intervjuet skoleleder, lærere, elever og foreldre på en og samme skole, i et utvalg av skoler – innenfor og utenfor samiske distrikt. Et dybdeperspektiv vil gjennom feltarbeid kunne eksemplifisere om og hvordan Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) har hatt effekt på skolens praksiser, skolelederes og læreres planlegging av skolens innhold og elevers og foreldres oppfatning av realiseringen av læreplanen.

Et feltarbeid som har som mål å søke innsikt i hvordan læreplanen oppfattes, gjennomfører og oppleves i praksis (Goodlad 1979), bør ideelt sett knyttes opp til begrepet klasseromsforskning (Germeten 2005). Der er det vanlig å bruke en kombinasjon av tekstanalyser, observasjoner og intervju som metode for å få tak i de praksisnære prosesser og forstå det relasjonelle. Vi må imidlertid slå fast at valg av metode både handler om kjennskap til hva som er tilgjengelige og gode måter å innhente informasjon på, men også om pragmatiske og praktiske avgrensninger. I vårt tilfelle hadde vi en budsjettert ramme av penger å planlegge feltarbeid og framdrift i prosjektet ut i fra. Derfor har vi måttet begrense oss til bruk av intervjuer som metodisk tilnærming. Tilsvarende har også tids- og økonomiaspektet vært avgjørende for valg av antall kommuner, skoler og informanter.

For å få et best mulig bilde på arbeidet som gjøres i skolen, har vi passet på å unngå å utføre feltarbeid ved begynnelsen og slutten av skoleåret eller tett på ferier. Slike perioder er ofte preget av usikkerhet, manglende oversikt, eller oppmerksomhet mot spesielle aktiviteter som ikke preger den normale skolehverdagen.

Som alt påpekt, hadde vi opprinnelig planlagt å gjøre breddeperspektivet først. Dybdeperspektivet ville da fått en rikere dimensjon ved at vi forhåpentligvis visste ganske mye om implementering av LK06S og opplæringen før vi gikk ut i feltarbeidet. Derfor blir det viktig å kontekstualisere og forstå de data som er innsamlet ut fra den realitet som ligger til grunn.

2.3 VALG AV ENHETER – KOMMUNER OG SKOLER

Utgangspunktet for feltarbeidet har vært å få innsikt i hvordan operasjonalisering av, iverksetting av og erfaringer med LK06S oppfattes på skolenivå (jf. Goodlads begrepsbruk, pkt. 1.3 ovenfor). Vår utgangsposisjon har vært å forstå slike

prosesser, og dermed har vi ønsket å fokusere på både "likheter" og "ulikheter" på et utvalg av skoler. Casestudier benyttes ikke primært ut fra en målsetting om sammenligning og komparasjon, men for å belyse det unike ved hvert case som eksempel på hvordan implementeringen av læreplanen foregår. Å belyse case handler om å finne fram til og beskrive hvert enkelt tilfelles posisjon, forutsetninger, ressurser, relasjoner og særtrekk (Germeten 2005). Videre kan en eventuell sammenligning trekkes på konklusjonsnivå ut fra målet om å fokusere på gode og eventuelt mindre gode løsningsmodeller. Siden data i nærstudier er særdeles kontekstuelle, vil det aldri kunne dreie seg om å bevise kausale forbindelser og generaliserte fakta på sammenligningsnivå.

Når vi skulle foreta feltarbeid som nærstudier eller case i ulike skoler og kommuner, ønsket vi å velge ut kommuner som var både "like" og "ulike". Det første utvalgsriteriet handler om å dekke skoler innenfor det nordsamiske, lulesamiske, og sørsamiske området, samt å få med situasjonen for samer utenfor det som regnes for samiske områder ved å inkludere det sentrale Østlandet fordi mange samer etter hvert har flyttet dit. Vi ønsket videre å belyse implementering av LK06S både innenfor og utenfor de samiske forvaltningsområdene, og dekke skoler på grunn- og videregående nivå. Med de valgte kommunene i utvalget, ville vi få spredning i elever både fra ulike størrelser på grunnskoler, barne- og ungdomstrinn, og både studiespesialiserende utdanningsprogram og yrkesfaglige utdanningsprogram på videregående nivå. Utvalget av kommuner samlet har gitt oss ulike kommunestørrelser og antall innbyggere og spredning i antall og omfang av opplæringen etter LK06S. I det følgende gir vi en oversikt over hvor mange, og hva slags opplæringsinstitusjoner som er tatt med i feltarbeidet vårt både innenfor og utenfor samiske distrikt.

Nordsamisk språkgruppe: Det har vært utført feltarbeid ved én grunnskole og én videregående skole innenfor samisk forvaltningsområde, og tilsvarende én grunnskole og én videregående skole i en kommune med stor andel samisk befolkning utenfor forvaltningsområdet. I tillegg er det gjennomført feltarbeid ved én barneskole og én ungdomsskole i en kommune sentralt på Østlandet.

Lulesamisk språkgruppe: Innenfor forvaltningsområdet har prosjektet utført feltarbeid ved én barne- og ungdomsskole og et språksenter i den samme kommunen. Senteret gir fjernundervisning til elever i hele landet, inkludert til den videregående skolen i nabokommunen som har ansvar for det lulesamiske området, og som derfor også er med i undersøkelsen. Utenfor forvaltnings-

området har det vært utført feltarbeid på én grunnskole i en nærliggende bykommune.

Sørsamisk språkgruppe: Feltarbeid har vært gjennomført ved to grunnskoler i en kommune som har blitt innlemmet i samisk forvaltningsområde, og ved nærmeste videregående skole med ansvar for sørsamisk opplæring. Det er også gjort feltarbeid ved én grunnskole nord i sørsamisk område, og ved et språk- og kompetansesenter for sørsamisk videregående opplæring sør i området.

Til sammen dekker vårt feltarbeid ni grunnskoler, fire videregående skoler og to språksentre på tvers av tre samiske språk med innretning mot samisk som førstespråk og som andrespråk, både innenfor og utenfor de samiske forvaltningsområdene. Med dette utvalget mener vi å kunne danne oss et rimelig bra bilde på hvordan samisk opplæring foregår i ulike språklige kontekster, selv om situasjonen for opplæring i sør- og lulesamisk blir forholdsvis bedre dekket av studien enn situasjonen for opplæring i nordsamisk.

2.4 UTVALG AV INFORMANTER

I vår prosjektsøknad refererte vi til Michael Pattons (1987) seks ulike prinsipper for målrettede utvalg for kvalitativ evaluering: (1) ekstreme kasus, (2) typiske kasus, (3) varierte kasus, (4) kritiske kasus, (5) sensitive kasus og (6) lett tilgjengelige (*convenient*) kasus. Vi argumenterte for at vi i vår evaluering ville foreta utvalg ut fra en kombinasjon av utvalgsriteriene 2, 3 og 6. I gjennomføringen av intervjuundersøkelsen har det imidlertid til dels vært problematisk å sikre oss at våre informanter representerte varierte og typiske kasus. Vi har ofte måttet forholde oss til tilgjengelige kasus. Det er ikke tvil om at det har vært en viss seleksjon i forhold til hvem vi har snakket med av lærere, elever og foreldre innenfor alle de tre samiske områdene.

I de fleste tilfeller av utvalg, har vi blitt presentert for et utvalg av lærere, elever og foreldrene som rektor eller en annen ansvarlig skoleleder på skolen har valgt ut for oss. Andre ganger har vi intervjuet den ene læreren og de få elevene som har opplæring i samisk på den skolen vi hadde kontaktet. I enkelte tilfeller fikk vi også vite at "den og den ikke ble ansett å være de rette å snakke med" i forhold til det de kunne fortelle oss om innføringa av Kunnskapsløftet Samisk. Vi har altså ikke i alle tilfeller hatt full kontroll over hvilke kriterier som ligger til grunn for utvalget vi fikk. Vi har heller ikke kunnet velge ut likt antall informanter med hensyn til hvilken læreplan de følger, eller et bestemt antall informanter innenfor og utenfor

det samiske forvaltningsområdet. Det har resultert i en skjev fordeling mellom elever og deres foreldre i forhold til ulike trinn i grunnopplæringen. Vi har gjennom feltarbeidet vært nødt til å intervjuer de informantene som var tilgjengelige for oss.

Noen av våre problemer med å få tak i informanter, handler om det vi har blitt fortalt som "lokalsamfunnets skepsis til forskning". Vi er også blitt fortalt at de som stiller opp, lett blir belastet med henvendelser om alt fra deltakelse i TV, radio og andre medier, og dermed pågang av nye intervjuer fra forskerhold. En far som seinere ble intervjuet som foreldre oppga dette som en grunn for at han hadde sagt nei til at vi skulle snakke med en av ungene hans da læreren ringte. Som foreldre opplevde de at slike henvendelser etter hvert var blitt til en belastning for eleven. Dette illustrerer et dilemma når forskning foregår ut fra et minoritetsperspektiv. Behovet for kunnskapsproduksjon er stort, men det er vanskelig å få bredden i det samiske miljøet representert. Samtidig vil fokuset på noen få bety en belastning som blir større for disse enn det som er tilfelle i forskning som gjelder majoritetsgrupper. Disse forhold er selvsagt også forskningsetisk viktige, blant annet i vurderinger om anonymitet.

2.4.1 For nordsamisk språkgruppe

Den første skolen i utvalget som ligger innenfor det nordsamiske området, er en barne- og ungdomsskole med 400 elever og ca. 50 ansatte inkludert administrasjonen og leder av SFO. På denne skolen intervjuet vi fem elever, én gutt og fire jenter. Disse elevene går i 4. klasse, 6.klasse, 7. klasse, 8. klasse og 10.klasse. De to elevene i 4. og 6. klasse har samisk som andrespråk, de øvrige elevene har samisk som førstespråk. Vi intervjuet også rektor, to lærere og tre fedre på denne skolen.

Den andre skolen er en barneskole som ligger utenfor det samiske forvaltningsområdet. Denne skolen har 290 elever inneværende skoleår. Det var to paralleller fra 2.-7. trinn, mens første årstrinn var delt i to separate klasser. Skolen har til sammen 32 elever som får undervisning i samisk som første- eller som andrespråk. Elevene er fordelt med ni elever som har samisk som førstespråk, og 23 elever på samisk som andrespråk, enten på nivå 2 eller 3. I skoleåret 2008/09 var det til sammen 32,6 faste årsverk på skolen, herav ett årsverk til lærer som underviser i samisk, og det var besatt av en lærer i full stilling. Det er denne læreren vi har intervjuet. På skolen har de én lærer i litt over halv stilling som underviser i finsk. Resten av årsverkene er fordelt på de øvrige lærerne og fagene. Det er i tillegg fem årsverk for assistenter og fem årsverk på

SFO ved skolen, som har 100 plasser. På denne skolen intervjuet vi rektor, én lærer (den eneste som underviser i samisk språk), fire elever og én mor. De fire elevene går i 5. og 6.klasse og utgjør tre jenter og én gutt. Den ene jenta i 6. klasse har samisk som førstespråk, de tre øvrige har samisk som andrespråk på ulike nivå. Ved begge grunnskolene var det de to rektorene som valgte ut lærere, elever og foreldre som vi intervjuet. Det ble satt opp en timeplan der det gikk fram hvem vi skulle møte på ulike tidspunkt. Det vil med andre ord si at vi ikke hadde innflytelse på utvalget, og vi vet heller ikke noe om rektorenes kriterier for utvalg.

Den tredje grunnskolen er en ren ungdomsskole som ligger i en nabokommune til Oslo. I denne skolekretsen er det seks elever som får opplæring i samisk. Tre av disse elevene går på ungdomsskolen, de tre andre på en barneskole i nærheten. Denne skolen er en relativ ny ungdomsskole som ble åpnet for fem år siden. Den var bygget opp rundt en pedagogisk tenkning om aldersblanding og opererer med baser med elevgrupper på tvers av 8., 9. og 10-klassinger. Hver base består av 80-90 elever med et team av lærere. Til sammen var det 325 elever på skolen og 26 hele lærerstillinger inkludert administrasjonsressursen. Med timelærere i små språkfag, lærere til grunnleggende norskopplæring og tospråklig fagopplæring teller personalet på skolen ca. 35. De tre elevene som vi har intervjuet, gikk på samme base til daglig. Ut fra den oversikten vi fikk fra fylkesmennene over hvem som fikk støtte til samiskopplæring, visste vi hvilke kommuner/skoler i dette området som hadde elever som fikk opplæring i samisk. Vi kontaktet rektor ved ungdomsskolen, informerte om prosjektet og sendte videre informasjon og samtykkeerklæringer som rektor distribuerte videre til de tre mulige informantene og deres foreldre. Foreldrene ga samtykke til intervju gjennom rektor, og vi avtalte tidspunkt. Utvalget av informanter er altså de tre mulige, deres kontaktlærer og lærer i samisk. Det var dessverre ikke mulig å få intervju med noen av elevenes foreldre.

Vi har også hatt feltarbeid på to videregående skoler i Finnmark. Den første av disse ligger innenfor det samiske forvaltningsområdet og er en statlig samisk videregående skole med 143 elever, 36 lærere og 13 andre tilsatte. På denne skolen leser litt over 50 % av elevene samisk som førstespråk. De øvrige elevene har opplæring i samisk som andrespråk på ulike nivå. Alle elevene med samisk som andrespråk er slått sammen til en og samme gruppe i dette faget, uavhengig av hvilke programfag og studieretninger de ellers har valgt. Skolen har sitt faglige tyngdepunkt innenfor studiespesialiserende utdanningsprogrammer, og har i tillegg yrkesfaglige utdanningsprogram innenfor programområdene bygg- og

anleggsteknikk, helse- og sosialfag, teknikk og industriell produksjon. Skolen gir samiskundervisning på alle nivå, også samisk for yrkesfaglige utdanningsprogram. Skolen ligger litt utenfor kommunens sentrum i et skoleanlegg som er bygget opp i flere omganger, siste gang i 1996. Skolebygningene virker godt vedlikeholdt. Klasserommene og organisering av elevene er tradisjonelt inndelte med klasser på Vg1, Vg2 og Vg3-nivå. På denne skolen intervjuet vi rektor, to kvinnelige lærere som underviser i samisk, fire elever og to foreldre, én mor og én far. Alle elevene er 16 år gamle og kommer fra Vg1 studiespesialisering. Det er tre jenter og én gutt. Den ene jenta og gutten har samisk som førstespråk. De to andre jentene har samisk som andrespråk.

Den andre videregående skolen ligger utenfor det samiske forvaltningsområdet og er en fylkeskommunal videregående skole med 900 elever, 155 lærere og 43 øvrig ansatte. Skolen har sitt faglige tyngdepunkt innenfor studieforberevende utdanningsprogrammer som idrettsfag, musikk, dans og drama og program for studiespesialisering. Skolen har hvert skoleår mellom 80 og 90 elever som får sin opplæring i samisk av tre lærere. Skolen gir samisk undervisning på alle nivå, samisk førstespråk, samisk andrespråk og samisk for yrkesfaglige utdanningsprogram. Denne videregående skolen har i tillegg åtte yrkesfaglige utdanningsprogram innenfor programområdene bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, elektrofag, helse- og sosialfag, medier og kommunikasjon, restaurant- og matfag, service og samferdsel, teknikk og industriell produksjon. Skolen ledes av en rektor, og rektors nærmeste medarbeidere er avdelingslederen for studieforberevende utdanningsprogram og avdelingslederen for yrkesfaglige programfag. Skolen ligger i umiddelbar nærhet av kommunens sentrumsområde og i et skoleanlegg som er bygget opp i flere omganger, siste gang i 2009. Skolebygningene virker romslige og godt vedlikeholdt.

De fire første av våre elevinformanter er førstespråkselever, er 18 år gamle, alle er jenter og de går på Vg3 innenfor utdanningsprogramområdet studiespesialisering. Alle disse har hatt samiskopplæring gjennom hele grunnopplæringen fram til nå. To av jentene er klassevenninner, og de går i en klasse som har 20 elever totalt, men da de startet opp på videregående skole (Vg1) var det 30 elever i klassen. De to andre jentene er også klassevenninner, og de går i en annen klasse. Denne klassen består av i alt 18 elever. Alle fire tilhører samme klasse/gruppe av totalt ni elever som har førstespråksundervisning i faget samisk. De fire neste elevinformantene kommer også fra studiespesialisering, går på Vg2, er jenter de også, 16 eller 17 år, og er samtlige elever som har samisk som andrespråk på nivå 3 på skolen. Den tredje gruppen elevinformanter kommer fra samfunnsfag. De to

elevene som kommer til intervjuet, er begge jenter, 17 år gamle og går på Vg1 studiespesialisering. Ingen av disse informantene har formell opplæring i samisk i dag. Til sammen utgjør det 10 elever på denne skolen. Vi intervjuet også rektor, to lærere i samfunnsfag, én lærer i samisk som førstespråk og to lærere som underviser i samisk som andrespråk, og to foreldre – én mor og én far. Av de fem lærerne vi intervjuet, var det kun en av samfunnsfaglærerne som var mann.

Innenfor det samiske forvaltningsområdet var det skolens ledelse som plukket ut alle informantene. Utenfor forvaltningsområdet hadde også skolens ledelse gjort det samme, med unntak av foreldrerepresentantene. De ble tilfeldig plukket ut av en liste som skolen ga oss da vi var der og intervjuet, og vi kontaktet dem selv. På denne listen stod det bare navn på kvinner, men én av kvinnene sendte sin mann til oss, derfor fikk vi en kvinnelig og en mannlig foreldrerepresentant. Begge disse foreldrene hadde jenter som var elever på denne skolen, og begge elevene hadde samisk som andrespråk og begge tilhørte gruppen samisk 3. Samisk som andrespråk er delt i to hovedgrupper samisk 2 og samisk 3 på denne skolen.

2.4.2 For lulesamisk språkgruppe (ved Marit Solstad)

Lulesamisk bosetting i Norge er nokså konsentrert til noen bygder i Tysfjord kommune i Nordland, selv om det finnes innslag av lulesamiske elver i resten av kommunen og regionen i tillegg til enkeltelever rundt om i landet. Med et ønske om å evaluere innføringa av Kunnskapsløftet Samisk overfor de ulike samiske språkgruppene i Norge, var det derfor nødvendig å ta utgangspunkt i en gitt barne- og ungdomsskole i Tysfjord kommune. Tilsvarende er det Knut Hamsun vgs i nabokommunen Hamarøy som har det formelle ansvaret på dette nivået.

Samtidig er det slik at denne videregående skolen for øyeblikket ikke er i stand til å tilby samiskundervisning på skolen. Deres elever får derfor, i likhet med tilnærmet alle lulesamiske elever i videregående opplæring, undervisning i lulesamisk fra språksenteret på Árran lulesamiske senter i Tysfjord. Den aktuelle barne- og ungdomsskolen i Tysfjord har også fått opprettet et ressurscenter som er ansvarlige for å tilby slik fjernundervisning til grunnskoleelever.

Situasjonen for lulesamiske elever utenfor samiske distrikt har vi derfor valgt å studere både med utgangspunkt i de nevnte institusjonene for fjernundervisning i lulesamisk språk i Tysfjord, og ved å utføre et begrenset feltarbeid ved en skole i Bodø kommune der det er opprettet et tilbud for elever fra kommunens ulike skoler.

Innenfor ansvarskommunene for lulesamisk språk har vi intervjuet rektor ved grunnskolen og rektor og inspektør ved den videregående skole, til sammen tre skoleledere. I grunnskolen ble to lærere i samisk og én lærer i norsk intervjuet. Disse var blant et fåtall aktuelle lærere, og ble valgt ut fra sine sentrale posisjoner i forholdet til arbeidet med henholdsvis faget samisk og samfunnsfag, og fordi de var tilgjengelige på det aktuelle tidspunktet. To av disse lærerne jobber også i ressurskolen. Som lærere i videregående opplæring har vi intervjuet én pedagogisk leder og én lærer ved språksenteret på Árran.

Utenfor det samiske kjerneområdet har vi intervjuet en inspektør på en videregående skole i Bodø kommune som er ansvarlig for å tilrettelegge for samiskundervisning via Árran. Vi har også intervjuet læreren som har ansvaret for samlingsbasert undervisning i lulesamisk for grunnskoleelever i samme by. Skolene som sådan vil ikke bli nærmere presentert.

For lulesamisk språk har vi et svært bredt utvalg av elevinformanter i videregående opplæring. Til sammen intervjuet vi sju jenter og sju gutter. Noen få elever på studieretningsfag ble intervjuet da forskeren besøkte Knut Hamsun vgs. De øvrige ble intervjuet da forskeren fikk komme til Árran mens det var samling for alle deres fjernundervisningselever høsten 2009. Noen av disse går på ulike videregående skoler i Nordland, mens andre går på skoler både langt sør og langt nord i landet. Noen har også et tilbud om første året i videregående opplæring i samarbeid med bedrift (LOSA) eller åpen skole, begge deler lokalisert til Tysfjord, men organisert fra Knut Hamsun vgs. Elevene forøvrig følger både studiespesialiserende og yrkesrettede utdanningsprogram og befinner seg på Vg1, Vg2 og Vg3.

Om lag halvparten av de som ble intervjuet har samisk som førstespråk og dermed bakgrunn fra førstespråksklassene ved skolen i Tysfjord. Den andre halvparten er fordelt på samisk som andrespråk, samisk 2 og samisk 3. Grovt skissert kan en si at de førstnevnte enten har bakgrunn fra andrespråksundervisning i grunnskolen, eller de har et hjemmemiljø med bruk av samisk, men har vært bosatt slik at de ikke har kunnet følge førstespråksopplæring. De sistnevnte er elever som har begynt med samisk på et senere tidspunkt. Flere av dem har vokst opp utenfor lulesamisk kjerneområde.

På grunnskolenivå har vi intervjuet fem jenter og fire gutter, hvorav tre av jentene er på mellomtrinnet, mens de to siste, samt alle guttene, er på ungdomstrinnet. Vi snakket med tre elever i førstespråksklassen på ungdomstrinnet innenfor det

samiske forvaltningsområdet. Utenom forvaltningsområdet fikk vi intervjuet to elever på ungdomstrinnet og én på mellomtrinnet som fikk samisk én gang i uka ved en skole i Bodø, samt to elever på mellomtrinnet fra andre deler av landet som var på samling på Árran sammen med elevene i videregående opplæring. Alle disse tok samisk som andrespråk, samisk 3.

I grunnskolen var vi avhengige av å få samtykke fra foreldrene, før vi snakket med elever. Dette ble organisert gjennom lærer. Intervjuene ble delvis gjennomført enkeltvis, dels i små grupper. I forvaltningskommunen ville skolen ikke involvere seg direkte i tilrettelegging for foreldresamtalene. Vi fikk her gjennomført bare én slik samtale. I tillegg intervjuet vi tre foreldre til grunnskoleelever utenom forvaltningskommunen

Gjennom våre intervjuer kan vi si at vi i stor grad har fått oversikt over situasjonen for opplæring i og på lulesamisk. For elever og lærere i videregående opplæring har vi full bredde i utvalget, mens andrespråkelever og deres foreldre ikke er tilstrekkelig representert på grunnskolenivå i kommunen innenfor det samiske forvaltningsområdet. Vi fikk heller ikke tilgang til lærerne som underviste disse elevene. Dette representerer en svakhet i materialet vårt. Vi har imidlertid fått et innblikk i situasjonen for andrespråkelever og deres foreldre bosatt utenfor forvaltningskommunen, men disse følger samisk 3-planen.

2.4.3 For sørsamisk språkgruppe (ved Kitt Lyngsnes)

Innenfor det sørsamiske området har vi lagt vekt på å snakke med informanter fra ulike posisjoner innenfor den sørsamiske opplæringskonteksten. Vi har derfor intervjuet rektorer på alle trinn i grunnopplæringen, lærere i sørsamisk, elever i ulike aldre og foreldre til elever både i sameskole og fjernundervisning. Intervjuene er gjort både innenfor og utenfor samisk forvaltningsområde. I og med at den sørsamiske befolkningen er svært liten tallmessig, og personer kan være lett gjenkjennelige, ble spørsmålet om anonymitet reist av informanter ved mange anledninger under datainnsamlingen. Vi ser det som svært viktig å ivareta informantenes anonymitet mest mulig. Men, i og med at Snåsa er den eneste forvaltningskommunen i det sørsamiske området, og at det er så få skoler som har et spesielt ansvar for sørsamisk, er det ikke noe poeng å prøve å anonymisere på institusjonsnivå. På personnivå, derimot, vil vi så langt mulig unngått å gi opplysninger om hvem som står for uttalelser. Rektorene kan det nok i noen tilfelle være mulig å gjenkjenne, og det samme gjelder i noen grad lærere. Men når det ikke er nødvendig for sammenhengen, angir vi ikke hvem som har kommet med ulike uttalelser.

Når det gjelder foreldre og elever, vil vi i den videre framstillingen unngå å anvende opplysninger som gjør det enkelt å identifisere enkeltpersoner og deres synspunkter. Innenfor rammene av prosjektet har vi ikke kunnet gjennomføre feltarbeid over hele det vidstrakte sørsamiske området. Dermed har våre data i hovedsak blitt innhentet på Åarjel-saemiej skule på Snåsa, Snåsa ungdomsskole og Grong videregående skole. I tillegg er det gjort noen intervjuer på Gaske-Nøørjen Saemienskule i Hattfjelldal og Aajege- samisk språk og kompetansesenter på Røros. Vi har også intervjuet noen foreldre og andre personer utenfor disse områdene.

Rektorene ble kontaktet direkte, og avtale om intervju ble inngått. Via rektorene fikk vi navn på lærere og telefonnummer til foreldre. Disse ble så forespurt om å bli intervjuet. Foreldrene ga i neste omgang tillatelse til at deres barn deltok i gruppesamtaler. I videregående skole gikk forespørselen direkte til elevene, ut fra en oversikt over antall informanter som var tilgjengelig for oss.

2.5 OM GJENNOMFØRING AV DYBDESTUDIEN

De temaene som har dannet grunnlag for alle intervjuene, handler om ulike deler av LK06S: Generell del. "Læringsplakaten", "Prinsipp for opplæringa" og planer for ulike fag (UDir. 2008). Dette er punkter knyttet til organisering av undervisningen, bruk av læremidler, bruk av tid og rom, organisering av elever og grupper av elever og innholdet og arbeidsformer i læringsaktivitetene og skolefagene. Videre trekkes temaer som grunnleggende ferdigheter, elevmedvirkning og tilpasset opplæring inn. Til fagplandelen av LK06S har vi knyttet spørsmål til innhold og arbeidsformer i faget samisk (på alle nivå) og i samfunnsfag. Når det gjelder intervjuguider, er disse utviklet ut fra målgruppe for intervjuene. Vi opererer her med følgende informantgrupper: elever, deres foreldre/foresatte, lærere og skoleledere. Intervjuguidene har tatt utgangspunkt i de tekstanalyser som er foretatt i forkant av dybdestudiene. Videre har vi konstruert både forskjellige og like spørsmål til ulike informanter, spørsmål som tar utgangspunkt i vår hovedproblemstilling og de forskningsspørsmål vi har stilt i den sammenhengen (jfr. Prosjektbeskrivelsen).

Aktuelle tema for spørsmål til elevene og deres foresatte har vært spørsmål knyttet til den realiserte læreplanen (Goodlad 1979). Kjenner elever og foresatte innholdet i LK06S? Oppfatter elever og foreldre at de har medinnflytelse og

medvirkning på innholdet og arbeidsmåter i skolen? Synes eleven og foresatte at opplæringen er tilpasset elevens forutsetninger og behov?

Aktuelle tema for spørsmål til lærerne både i og utenfor samisk forvaltningsområde har vært: Hvordan fortolker lærerne mål, innhold og arbeidsformer i de utvalgte fagene vi har fokus på, samisk som førstespråk, samisk som andrespråk og samfunnsfag? Hvordan arbeider lærerne med de grunnleggende ferdighetene i de samme fagene? Hvordan operasjonaliserer lærerne kompetansemålene i faget og utvikler kjennetegn for vurdering? Finnes det tilgjengelige læremidler? Hvilke finnes og hvilke savnes? Hvordan foregår lokale læreplanprosesser på den aktuelle skolen? Hvordan tilrettelegges det for elevmedvirkning og hvordan planlegges og praktiseres tilpasset opplæring? Har LK06S endret lærers arbeidsmåter og vurderingsarbeid?

For skoleledere både i og utenfor samisk forvaltningsområde har vi stilt spørsmål som er knyttet til skoleleders ansvar for organisering av opplæringen i og på samisk, ressursbruk, tilgang til lærerkompetanse og læremidler. I tillegg har vi spurt skolelederne om en del av de samme spørsmålene som vi har stilt lærerne om prinsipper for opplæringen som foreldresamarbeid, elevmedvirkning og tilpasset opplæring. I forhold til mer organisatoriske spørsmål om planlegging og planprosesser har vi stilt spørsmål knyttet til 25 %-regelen for omdisponering av rammetimetallet, om prosjekt til fordypning og programfag til valg – der det er aktuelt.

2.6 VURDERING AV DET EMPIRISKE MATERIALET

Datamaterialet i denne rapporten har fremkommet ved at seks ulike forskere har intervjuet mange skoleledere, lærere, elever og foreldre. Her har det vært en fordeling ut fra prosjektets struktur og organisering (jf. Prosjektbeskrivelsen). Ut fra en oppsummering oss imellom i ettertid, er det klart at vi har hatt ulik tilgang til feltet og de informantene vi har intervjuet. Vi har tidligere i dette kapitlet redegjort for hvordan formålsutvalget av informanter er sammensatt, og hvilke grupper av informanter som er blitt intervjuet på hvert sted/hver skole. På det sørsamiske og lulesamiske området har alle intervjuene foregått på norsk. Det var også tilfelle i den kommunen vi var i på Østlandet der vi intervjuet rektor, lærere og elever. De to forskerne som intervjuet i det nordsamiske området, var begge tospråklige og kunne spørre informantene om de ville bli intervjuet på samisk eller norsk. Der hvor intervjuguider og spørsmål ikke lot seg oversette direkte fra norsk til samisk, ble spørsmålene fulgt opp med oppfølgingsspørsmål for å avklare

begreper og lignende. Videre ble alle intervjuene transkribert til norsk for lettere å kunne jobbe i fellesskap. Dermed er ikke alle informantenes utsagn oversatt ord for ord slik de formulerte seg på samisk, men vi har holdt oss strikt innenfor det meningsunivers som ble formidlet.

Ikke alle informantene tillot at vi tok opp intervjuene på lydbånd. Dermed vil grunnlaget for å trekke slutninger ut fra det datamaterialet vi har, være forskjellig. Av etiske grunner, ønsker vi ikke å presisere i rapporten hvilke informanter som ikke er intervjuet på lydbånd. Det vil noen ganger gå fram av forskningstekstens utforming, men ikke alltid. Noen ganger vil fravær av direkte sitat kunne dreie seg om informanter som har blitt oversatt fra samisk til norsk, der det har vært vanskelig å oversette ord for ord. Andre ganger er utsagn oversatt fra samisk eller omskrevet fra en dialekt til bokmål. Dette er gjort for ytterligere å anonymisere informanter.

Som en oppsummering av denne beskrivelsen av datagrunnlaget, vil vi peke på følgende forhold. Intervjudata for det nordsamiske området er dels oversatt fra samisk til norsk av forskeren fordi teksten til denne rapporten skrives på norsk, og først senere vil bli oversatt tilbake til samisk av profesjonelle oversettere. Det innebærer at det i denne delen i liten grad er brukt direkte sitat i teksten. Videre vil intervjumaterialet nok være noe preget av at intervjuene er gjennomført av seks ulike forskere, hver med sin stil og språkform. Kvalitetssikringen vi har underlagt oss selv, er at vi har arbeidet sammen og lest hverandres intervjuer og eventuelt rettet opp uklare begreper og ord. Der vi har vært i tvil om hva informanten sa, har vi latt være å ta dette med. Dette betrakter vi som en del av valideringen av teksten i rapporten.

3. LK06S FOR NORDSAMISK SPRÅKGRUPPE

*Mikkel Anders Bongo
Leif Gunnar Eriksen
Sidsel Germeten*

3.1 OM DET NORDSAMISKE SPRÅKOMRÅDET

Nordsamisk er den største samiske språkgruppen og snakkes av omtrent 25 000 personer i Norge¹. Nordsamisk snakkes hovedsaklig i Finnmark og Troms fylker, og i kommunene Tjeldsund og Evenes i Nordland. Det er vanskelig å anslå eksakte tall for hvor mange som snakker samisk innenfor det nordsamiske området. Ikke bare handler dette om usikkerhet knyttet til geografisk utbredelse, men også om hvor mange som er brukere av språket og ikke minst om hva det vil si å være bruker av et språk. Nordsamisk snakkes i tillegg i områder i nabolandene Finland, Sverige og Russland. Samtidig er nordsamisk språket til de fleste samer som er flyttet fra områdene i nord til andre steder i Norge. Samisk språknemnd og daværende Kirke- og utdanningsdepartementet godkjente dagens nordsamiske rettskriving i 1979.

I vårt feltarbeid som dekker det nordsamiske språkområdet, har vi foretatt dybdestudier i Finnmark og i en kommune utenfor Oslo. Der intervjuet vi tre ungdommer som har sine familieopprinnelser innenfor det samiske forvaltningsområdet i Finnmark, men som har flyttet sørover.

Barn og deres foreldre som vil ha opplæring i og på samisk har ulike rettigheter innenfor og utenfor det samiske forvaltningsområdet, det som også omtales som "samiske distrikt" (Solstad mfl. 2009:43-45). Gjennom de områder hvor vi har foretatt vårt feltarbeid, dekker vi skoler innenfor og utenfor samiske distrikt, og vi dekker hele grunnopplæringen, fra 1. klasse til og med Vg3. På grunn av det begrensede omfanget av prosjektet som ligger i bevilgningene, har vi vært nødt til å avgrense vårt utvalg til visse skoler og noen klasser (jf. Kap. 2 om metodologisk tilnærming). Slik det ble redegjort for i metodekapitlet, har vi intervjuet på én barne- og ungdomsskole og én videregående skole med både studiespesialisering og yrkesfag innenfor det samiske forvaltningsområdet, og én barneskole og én videregående skole innenfor studiespesialisering utenfor det samiske

¹ http://www.risten.no/bakgrunn/hist/info_nordsamisk_no.html

forvaltningsområdet. I tillegg har vi intervjuet rektor, tre elever og to lærere i en nabokommune til Oslo. Vi vil derfor understreke at de data og de utsagn vi presenterer, viser et utvalg av synspunkter på samisk opplæring, og er gjennom det representative for hva rektorer, lærere, elever og foreldre forteller om opplæringen, men kan ikke generaliseres til å gjelde alle skoler innenfor nordsamisk språkområde.

3.2 ORGANISERING AV OPPLÆRINGEN

Opplæringen i samisk i det nordsamiske området kan enten være lagt til egne samiske skoler eller i klasser/grupper på ulike hjemmeskoler. I vårt feltarbeid dekker vi begge typer skoler, og vi dekker datainnsamling blant elever med samisk som førstespråk og andrespråk, både innenfor og utenfor forvaltningsområdet. På grunn av den samiske språklovens bestemmelser om opplæring i og på samisk i og utenfor samiske distrikt, hadde vi i utgangspunktet forventninger til at det ville være grunnleggende forskjeller i organisering av opplæringen for de elever som får opplæring innenfor og utenfor samiske strøk. Denne undersøkelsen viser at det var mer som var likt enn ulikt. For elever som får opplæring i samisk som førstespråk innenfor samisk forvaltningsområde, hadde vi forventninger til at disse elevene ble undervist i samlet klasse der undervisningen foregikk på samisk i alle timer og i alle fag, slik den samiske språkloven foreskriver. Vi regnet også med at nordsamisk språk var godt forankret i nærmiljøet i samiske strøk, og at skolene ville ha lærere som underviser på samisk. Dette er ikke tilfelle.

Opplærings situasjonen for elever med samisk som førstespråk i samiske strøk var i praksis ikke så ulik situasjonen for elever med samisk som førstespråk utenfor samiske strøk. Noen ganger handler dette om sammensetningen av elever i klassen, det vil si antall elever som bruker samisk i dagligtale på skolen, og som snakker dette språket sammen med andre elever og lærere. Vi har blitt fortalt i vår undersøkelse at dersom det er én elev i en klasse som ikke forstår samisk godt nok, foregår opplæringen på norsk i andre fag enn samisk språkopplæring. Andre ganger handler dette om at lærere i andre fag enn samisk ikke er så gode i samisk språk at de mestrer det samiske språket i fagopplæringen. Resultatet blir at de underviser helt eller delvis på norsk. Videre handler dette om at læremidler ikke finnes på samisk i alle fag. Lærere improviserer eller simultanoversetter fra norske læreverk som brukes, og opplæringen på samisk blir dermed mangelfull, selv om den foregår delvis på samisk.

En lærer i grunnskolen innenfor det samiske forvaltningsområdet fortalte at de praktiserte aldersblandete grupper i opplæring i samisk som andrespråk. Samisk som andrespråk på den skolen er delt i to nivåer på barnetrinnet, én gruppe fra 1. til 4. klasse, og én gruppe fra 5. til 7. trinn. "De er altså aldersblandet, fordi de er på samme nivå språklig sett. Men, ingen andre fag praktiserer slik aldersblanding", sier en lærer. På samme skole praktiseres lærerteam. Teamarbeid kan være både faste sammensatte grupper av lærere, men også mer *ad hoc*-pregete team. Lærere sier at de mer eller mindre blir "tvunget inn i alt dette samarbeidet", slik en uttrykte seg. Det blir kanskje for mye samarbeid noen ganger, oppfatter noen lærere. Vi blir også fortalt at skolen ikke praktiserer tolærersystem i særlig grad. Skolen har for lite ressurser til det. Midlene brukes i stedet til deling av store klasser, forteller lærere. Teamene lærerne er delt inn i, dekker en hel klasse i alle fag. Lærerne kan dermed bli nødt til å undervise i fag de ikke har tilstrekkelig kompetanse i.

For elever med samisk som andrespråk er situasjonen omtrent slik: Opplæring i samisk skal/bør skje på samisk, på alle nivå av språkopplæringen. Men, om det finnes elever i gruppen som har dårlige språklige ferdigheter i samisk, kan opplæringen også her foregå på norsk. Opplæring i andre fag, foregår på norsk i de aller fleste tilfellene. Opplæringen av elever med samisk som førstespråk og opplæring i samisk som andrespråk kan på en og samme skole være helt atskilte opplæringsløp. Både rektorer, lærere og elever har fortalt oss om at elevene med samisk som førstespråk og elever med samisk som andrespråk har få sambruksarenaer. Opplæringen i faget samisk foregår stort sett inne i et klasserom. Vi har ikke blitt fortalt om opplæring som foregår utendørs på arenaer hvor for eksempel samisk kultur og språk ville kunne vært observert, for eksempel på en arbeidsplass, på et museum, eller hjemme hos foreldre eller familie. Slike opplæringssituasjoner hadde omtrent like liten forekomst innenfor som utenfor samisk forvaltningsområde, og blir underbygget av utsagn fra våre informanter der de svarte på spørsmål om foreldresamarbeid, elevmedvirkning og samarbeid med nærmiljøet. Det som foregår på skolen, er atskilt fra det som foregår i hjemmet og nærmiljøet. På de to stedene vi intervjuet elever utenfor det samiske forvaltningsområdet, ble vi fortalt om betydningen av at skolen feiret Samefolkets Dag 6. februar som en del av hele skolens anliggende, og ikke bare for elevene som får opplæring i samisk.

Opplæring i og på samisk ble vurdert av skoleledere, lærere, elever og foreldre å ha større status innenfor det samiske forvaltningsområdet enn utenfor. Her ligger den største forskjellen i opplæringen. Utenfor samiske strøk, legges opplæringen i

samisk ofte "utenpå" timeplanen, det vil si: Først legges alle andre fag, deretter legges faget samisk der hvor det er plass. Dette gjør seg gjeldende i hele opplæringsløpet utenfor samiske distrikt, både grunnskolen og videregående opplæring i studiespesialiserende fag. For elever med samisk som førstespråk og andrespråk i videregående skole, er opplæringen organisert slik for ikke å avgrense samiske elevers mulige valg av programfag innenfor studiespesialiserende retning. Konsekvensen er at disse elevene får flere timer totalt pr. år i arbeidsbyrde.

For elever i grunnskolen ble vi informert om to hovedmodeller for organisering av undervisningen: Enten blir opplæring i samisk lagt til etter skoletid, som for eksempel for de seks elevene som hadde opplæring i samisk som andrespråk i en kommune utenfor Oslo. Der var samisk opplæring lagt til hver fredag mellom 14.00 – 16.00, noe som dermed øker samlet antall timer pr. uke for disse elevene. Samme modell ble praktisert på en grunnskole i Finnmark. Den andre hovedmodellen var å ta elever ut fra timer i andre fag, slik at timetallet pr. uke blir det samme som for alle elever. Samtidig førte dette til at elevene med samisk ikke fikk all opplæring de hadde rett til i andre fag.

En mor på en barneskole utenfor det samiske forvaltningsområdet fortalte at hennes datter var tatt ut av musikktime, noe datteren mislikte sterkt, for hun ønsket seg også god musikkopplæring. Den samme moren hadde store innvendinger mot hvordan undervisningen er organisert. Særlig det å ta elever ut av undervisningen i fag de liker godt, var en dårlig løsning. Det går ut over motivasjonen for å lære seg samisk, sa hun. Moren uttrykte også misnøye med vikarproblemet på skolen. Elevene blir for mye overlatt til seg selv, og skifte av lærere ødelegger for kvaliteten på undervisningen. Samme mor forteller at datteren ikke har noen lærebok i samisk. Datteren har løse ark i en perm, men mor skulle ønske det var en lærebok i faget med for eksempel lesestykker. Datteren hennes er motivert for å lære samisk, og foreldrene har søkt henne overflyttet til samisk som andrespråk, nivå 2, for å få større utfordringer i faget. IKT brukes heller ikke i undervisningen i samisk på denne skolen. Vi ble fortalt at dette var fordi internett ikke var tilgjengelig andre steder enn i administrasjonsbygget og ett bygg til på skolen. Det er ikke internetttilgang i bygget der samisk er lokalisert. Mor savner ikke andre læremidler enn lærebøker i samisk. Derfor opplever hun at opplæringen ikke er tilpasset hennes datters behov. Nivået er lavt for hennes datter, sier hun. Det har både med organisering av grupper å gjøre, men også med spredning i nivået på elever som går i samme

gruppe. Når undervisningen legges opp etter de svakeste, får de flinkere lide, sier moren.

En elev fra samme barneskole fortalte at han hadde hatt opplæring i samisk en gang andre elever hadde skidag. Både det å få opplæring etter skoletid eller det å få opplæring når andre elever holder på med andre fag, andre timer eller andre aktiviteter, minner om historien til spesialundervisningen i Norge. I begge modeller kan elevene som har valgt opplæring i samisk stigmatiseres som elever som får opplæring "i tillegg til..." eller "som erstatning for...". Dette er lik tradisjonene i det spesialundervisningsparadigmet som tenker kompensatorisk, skriver Haug (1999:120).

Etter at vi hadde avsluttet vårt feltarbeid ved denne barneskolen utenfor det samiske forvaltningsområdet, fikk vi gjennom media vite at kommunen hadde omorganisert sitt skoletilbud for samiske elever. Vi kunne lese i lokalavisene at det hadde vært en "foreldreaksjon" for å få opprettet en felles samisk klasse. Denne var opprettet på den samme skolen hvor vi hadde hatt vårt feltarbeid. Ut fra ønsket om å vite mer om denne aksjonen, har vi derfor intervjuet en far som har vært med i den gruppen som har arbeidet med dette som målsetting. Han omtaler gruppen som "foreldrenettverket". Den samiske klassen er et tilbud til alle barn som ønsker samisk, uansett språknivå. Elever, enten de ønsker samisk som førstespråk eller andrespråk, kan søke seg til klassen. I dag teller klassen 11 elever, sier han, og elevene undervises aldersblandet. Ut fra det han husker, tror han det er flest yngre elever i klassen. Flere var skolestartere høsten 2009. Far oppfatter at dette er naturlig, da det er vanskeligere å flytte og bytte skole når du allerede er etablert i en klasse. Derfor tror han at elevtallet kommer til øke, etter hvert som barn vokser opp og skal begynne på skolen.

Når så mange elever er samlet i en og samme klasse, er ideen at de skal få opplæring på samisk i alle fag, ikke bare opplæring i samisk. Far er optimistisk i forhold til det nå etablerte skoletilbudet, og mener det representerer et "tidsskille" i kommunen. Tidligere var det en slapp holdning til elever som sluttet med samiskopplæring midt i utdanningsløpet: "Det var liksom 'naturlig' frafall det", som far sa. Nå håper han at den samiske klassen vil gi flere elever et bedre og rikere språkmiljø, slik at de fortsetter med samisk oppover i grunnskolen og senere i videregående. Far sier at han bare har hørt positive meninger om det etablerte skoletilbudet. "Lutter glede" og "Vi er veldig fornøyde" var utsagn han hørte, da han møtte foreldrene på en samling ca. fire måneder etter at klassen var kommet i gang.

Ut fra den informasjonen vi har fått gjennom denne undersøkelsen, følger opplæring i samisk ofte et konservativt og tradisjonelt undervisningsmønster. Rektorer og lærere har fortalt oss at læreplaner kommer og går, og at det er andre variabler som avgjør hvilken opplæring elevene blir gitt, for eksempel lærernes kompetanse. Både i de tilfeller der elevene har etablerte, faste lærere med høy faglig kompetanse i samisk og der hvor de er relativt nye, uerfarne lærere, er det ofte de samme arbeidsformene som benyttes: Læreren gjennomgår fagstoff på tavla og etterpå arbeider elevene med arbeidsoppgaver enten i grupper eller alene, med eller uten arbeidsbøker. Av og til ser elevene en dokumentarfilm om samiske forhold eller andre urfolk og/eller en samisk spillefilm. Yngre elever i grunnskolen forteller også om at samisk barne-TV brukes i opplæringa i samisk. Samisk språk og grammatikk og samisk litteratur dominerer innholdet i opplæring i samisk.

3.3 LÆREMIDDELSITUASJONEN

Undervisningsformene i faget samisk er en del av et større bilde av hvordan opplæring i og på samisk foregår. En annen del av det samme bildet handler om læremiddelsituasjonen. For elever innenfor det nordsamiske språkområdet er vårt hovedinntrykk at læremiddelsituasjonen her er generelt bedre enn på de to øvrige samiske språkområdene. Et annet inntrykk er at det gradvis er blitt bedre fra opplæringa etter R94/L97S fram til i dag. Et tredje forhold er at tilgang på læremidler er blitt atskillig bedre for nordsamisk som førstespråk, enn samisk som andrespråk på ulike nivå og for samisk som fremmedspråk. Men, sammenlignet med læremiddelsituasjonen på norsk språk for andre fag i Kunnskapsløftet, er det fortsatt langt igjen. Dette handler delvis om manglende valgmuligheter innenfor samiskspråklige lærebøker. Om det i det hele tatt finnes lærebøker utviklet i tilknytning til Kunnskapsløftet samisk (LK06S), er det som regel: Ett fag – én forfatter – én til to lærebøker – ett forlag. Tilsvarende ville det på norsk språk vært flere valgmuligheter for lærerne og skolen i forhold til profil, progresjon, innhold og design innenfor ett og samme fag. Innenfor opplæring i samisk er lærere og elever prisgitt den ene forfatterens oppfattede læreplan (jf. Goodlads læreplanbegreper, pkt. 1.2 ovenfor), og dette kan føre til at lærere i faget igjen oppfatter at denne forfatterens univers og logikk er eneste måte å undervise på. Manglende ideer om andre måter å formidle et innhold i et fag på, kan føre til mer ensretting i undervisningsformer i faget, og tydeligere lærebokavhengig undervisning.

En gruppe lærere på en grunnskole innenfor det samiske forvaltningsområdet var alle enige om at LK06S har ført til endringer i forhold til planlegging av undervisning. Blant annet er det nødvendig med mer teamarbeid enn tidligere. Samtidig fører gamle lærebøker til merarbeid for lærerne i samisk. Det er fortsatt mye "klipp og lim", sier lærerne. De samme lærerne understreker betydningen av at alle læremidler som er laget, bør legges ut på nettet. Da kan andre få nytte av arbeidet som gjøres. Det burde også vurderes å starte et læremiddelverksted, for da kunne lærere slippe å bruke fritiden til å utarbeide læremidler, sier en lærer, og han fortsetter slik: "Situasjonen er slik at det sjelden kommer nye læreverk før gjeldende fagplanen blir byttet ut, og slik kommer læreverkene alltid på etterskudd". Den samme læreren forteller at "alt som eksisterer av læremidler på samisk", finnes på hans skole, men totalt sett er det likevel lite. "Det dekker bare ca. 30 % av behovet", anslår han. En av de andre lærerne i den samme gruppen kunne fortelle at det er kommet ut kun ett læreverk i samisk for begynneropplæringen i 1. klasse. Det betyr at lærerne må "jobbe dobbelt for å lage læreverk, fordi det tar tid å plukke ut ting her og der", sier denne læreren. Hun forteller at det forventes både av skolen og foreldre at lærerne "jobber dobbelt". Hvis lærerne ikke jobber ekstra for å gi elevene tilfredsstillende undervisning, klager foreldrene til fylkesmannen, kunne denne læreren fortelle.

Elever innenfor og utenfor samisk forvaltningsområde, både i grunnskolen og videregående skole, har fortalt oss i intervju om kjedelig undervisning og stort forbruk av løssark. Begge deler kan potensielt ha noe med læremiddelsituasjonen å gjøre, men kan også ha med læreres valgte arbeidsformer å gjøre, uavhengig av tilgjengelige læremidler. Det finnes ingen "naturlig" kausalitet her, og vi vil advare mot å trekke slike slutninger. For eksempel har vi fått motstridende synspunkter på om hvor stor den reelle mangelen på læremidler er. Ved én grunnskole og én videregående skole hevdes det at det finnes lærebøker tilgjengelig i de fleste fag for elever med samisk som førstespråk. Ved en tredje skole blir vi fortalt at det er penger til innkjøp av bøker som mangles. En lærer innenfor det samiske forvaltningsområdet som arbeider i grunnskolen, sa at mangelen på læreverk gjør at kompetansemålene i læreplanen LK06S må "justeres og endres noe, siden det kan være vanskelig å finne fagstoff til alle målene som er satt opp [i planen]". En annen lærer fra grunnskolen innenfor det samiske forvaltningsområdet mener at skolen og lærerne må få undervisningen i samisk til å bli så morsom at elever gleder seg til timene. Hun sier at læreverkene i norsk er mye mer "fancy" enn det man kan tilby i samisk, og særlig på grunn av mangel på læremidler er arbeidsformene i faget begrenset. De få lesetekstene som finnes i samisk, er for

eksempel ofte for vanskelige. Da blir de gjerne litt kjedelige for elevene, sier denne læreren.

De samme motstridende svar har vi fått om manglende bruk av IKT i opplæringen. Når det gjelder bruk av læringsplattform, læremidler på nett, internettressurser i bruk i opplæringen, har vi bare fått få som bekrefter bruken av IKT i undervisningen. Her ligger videregående skole foran i løypa sammenlignet med grunnskolen. En forelder sier at manglende bruk av innkjøpte PC-er skyldes at disse maskinene ikke er konvertert til samiske språktegn. På en annen skole blir vi fortalt at dette er et program som lett kan lastes ned fra nettet. Vi tolker at det snarere handler om manglende kompetanse til å ta slike ressurser i bruk, uvilje til å bruke IKT i opplæringen, eller at lærere ikke ser nødvendigheten av det. På en annen skole ble vi fortalt at de manglet penger til innkjøp av læremidler da dette ikke var prioritert av skoleeier og rektor. Derfor hadde lærerne store forventninger til den nettbaserte utgaven av Sámi Giirja, hovedlæreverket i opplæring i samisk. På denne skolen fikk vi høre at "alt skulle bli bedre" når samiske læremidler ble tilgjengelige på nett. En lærer innenfor samisk distrikt forteller at det er problematisk med mangelen på en sentral godkjenningsordning for læremidler i samisk. "Det er lærebokforfatterne som i dag i praksis setter opp mye av målene, og da blir noen mål sterkere enn i LK06S, mens andre mål blir svakere enn i planen", avslutter hun.

Et annet problem vi ble konfrontert med i opplæring i og på samisk, var bruk av hjemmelagde læremidler og bruk av løse ark. Vi er blitt fortalt at det har vært lang tradisjon blant lærere i samisk å lage lærebøker og læremidler. Noen av disse ideene har etter hvert blitt til trykte lærebøker, lesebøker og oppgavehefter for elevene. Men, fortsatt finnes "stensilskolen", som en elev sa. Det er utstrakt bruk av løse ark i mapper og permer, både innenfor og utenfor samiske strøk. Flere foreldre fortalte oss at de savnet at barna deres hadde lærebøker. En mor presiserte at det var vanskeligere å følge med og holde rede på hva som foregikk i opplæringen i samisk når hennes datter i 4. klasse kun hadde en perm med løse ark. Dette vil variere med elevenes alder, vurderer vi. Eldre elever i grunnskolen og videregående skole vil kunne formidle muntlig til foreldrene sine om det som foregår i opplæringen i samisk, uavhengig av læreboka.

I vår første rapport beskrev vi analytisk forskjellene mellom ulike kategorier av læremidler i samisk opplæring (Solstad mfl. 2009:103; 139ff). For det første handler det om mangel på læremidler på samisk i et fag, slik at lærere enten bruker norske læremidler eller lager læremidler selv. Den andre kategorien er

læremidler som er oversatt direkte fra norske utgaver, og dermed er det kulturelle innholdet tilpasset verken opplæring i eller på samisk. Den tredje kategorien er gamle samiske lærebøker utviklet i tilknytning til tidligere læreplaner, og disse brukes selektivt. Den fjerde kategorien er lærebøker og andre læremidler som er skrevet og utviklet for LK06S. Det er den siste kategorien som er den ideelle læremiddelsituasjonen. I vår undersøkelse har vi møtt alle disse variantene av læremidler.

3.4 FRA L94/L97S TIL LK06S

Skoleledere og lærere forteller oss at de har vært forvirret ved innføring av læreplanen Kunnskapsløftet. Flere skoleledere har pekt på manglende støtte fra skoleeier på ulike nivå i implementeringsprosessen (Germeten 2009). En rektor på videregående skole innenfor det samiske forvaltningsområdet som vi intervjuet, sa dette:

Vi har stort behov for å få klarhet i hvordan de nye læreplanene skal tolkes og forstås. De nye retningslinjene i forhold til fagvalg har det vært mye uklarhet om, spesielt i matematikk. Vi har derfor ikke tort å sette i gang enkelte kurs. Vi har gjennom hele perioden hatt mye direkte kontakt med Utdanningsdirektoratet, men det de forklarte oss om matematikk var direkte feil.

En annen rektor, utenfor det samiske forvaltningsområdet, sa at skolen hadde vært inne i et blindspor som det har tatt år å komme ut av. Det virker som om det har vært mye frustrasjon knyttet til innføring av læreplanverket. Den samme rektoren sier også dette:

I forbindelse med LK06 fikk vi i oppgave fra skoleeier å utvikle egne lokale læreplaner, men mange av lærerne var veldig frustrerte. Her skulle vi starte med en helt ny skolereform samtidig skulle de lage lokale læreplaner helt på detaljnivå, men de fikk ingen skolering eller veiledninger i forhold til dette arbeidet! Verken sentralt eller fra lokal skoleeier.

En annen rektor, på en barneskole utenfor det samiske forvaltningsområdet, forteller at det går bedre med LK06S enn med L97S. Blant annet er kompetansemål òg klarere, svarer hun. Hun synes skolen gir et godt tilbud i samisk. Hovedutfordring på skolenivå er å få nok lærere med utdanning i samisk

og kompetente vikarer i faget. Rektor sier at skoleeier i denne kommunen forberedte innføringen av LK06S godt ved å nedsette en plangruppe som fikk hovedansvaret for innføringen av LK06S ved alle skolene i kommunen. Plangruppa fikk også laget felles planer for samisk i hele kommunen. Dette sikrer at alle elever følger samme lokale plan og det letter bytte av skole for elevene. Skolene i kommunen har ikke fått tilført ekstra midler ved innføring av LK06S. Skolen kjøpte inn alt nødvendig materiell for undervisningen, blant annet læremidler i samisk på ordinært budsjett. Rektor sier at, utover den nedsatte plangruppa, har det ikke vært kursing av rektorer i kommunen ved innføring av LK06S. Det har generelt vært lite skoling av lærerne. Det foregår lite samarbeid mellom kommunens skoler om samisk opplæring, ut over det samarbeidet som foregår i regi av plangruppa. Tidligere samarbeidsforsøk skolene i mellom har ikke fungert godt nok, særlig av timeplantekniske årsaker, men det har vært vurdert et fagsamarbeid i samisk som førstespråk. Men læremiddelsituasjonen ved skolen er god, avslutter denne rektoren.

På videregående skole innenfor det samiske forvaltningsområdet har ikke innføringen av LK06S gått like greit som i kommunen utenfor det samiske forvaltningsområdet. Skoleeier, i dette tilfellet skolens styre, gjorde for lite da LK06S ble innført, sier både foreldre, lærere og rektor. Særlig fikk skolens ledelse og lærere for lite informasjon om læreplanen, og det var ingen lokal kursing av lærere i den nye læreplanen. Rektor ved skolen var lite fornøgd med skoleeieres rolle ved innføringen av LK06S. I denne kommunen sliter de også med mangel på "godt nok" kvalifiserte lærere i andre fag enn samisk, som rektoren sa. Det skjer et generasjonsskifte i lærerstaben akkurat nå. Skolen følger de formelle retningslinjer som er vedtatt i forhold til foreldrekontakt, men det er liten kontakt med foreldre ut over dette. Rektor tror at det er lettere å få til foreldremedvirkning ved en skole med bare noen få elever som får undervisning i samisk, enn ved en skole der det store flertallet av elevene får samisk på et eller annet nivå, slik som denne skolen.

På spørsmål fra oss til lærerne om hva som er viktigste målsettingen med LK06, svarer en lærer i samisk som førstespråk i videregående skole utenfor det samiske forvaltningsområdet:

Det viktigste mål er at våre elever skal bli funksjonelt tospråklige mennesker når de er ferdige her. Ja, at de ikke blander de to språkene når de snakker, at de klarer å snakke norsk når de skal snakke norsk og samisk når de skal snakke det. Det er på denne måten at mennesket blir

funksjonelt tospråklig. Slik lærer du å bruke de to språkene uavhengig av hverandre. Vi har selvsagt mange andre kompetansemål og faktorer i opplæringen som er viktig å lære, men det er det som jeg tenker er det viktigste målet.

En annen lærer som underviser i samisk som andrespråk på den samme videregående skolen sier dette om forskjellene mellom R94 og LK06S:

Den viktigste forskjellen er fokus på ferdighetsmålene gjennom de kompetansemålene som er satt opp. Videre at det skal utvikles lokale læreplaner (...) Dette er ikke er noe nytt i seg selv, vi hadde jo lokale læreplaner før LK06S også, men i dag er det mer fokus på disse. Videre, det her med vurdering og med de nye etterfølgende vurderingsprosessene. Dette er kommet mer i fokus i dag. Og, at elevene skal være aktivt med i disse prosessene, både i forklant, underveis og på slutten. Særlig mye fokus på undervisvurderinger.

En lærer på en grunnskole utenfor samisk distrikt, som for øvrig er eneste lærer i samisk ved denne skolen, forteller også at LK06S har ført til noen endringer i undervisnings- og vurderingsrutiner. Det er mer dokumentasjonskrav nå enn før LK06S, sier hun, og elevmapper er nytt. Denne læreren sier også at elevene medvirker og trekkes mer inn i vurderingsarbeidet enn tidligere. Med de individuelle planene kan elevene selv bruke læreplanen, medvirke, vurdere og delta i planleggingen av arbeidet. Undervisningen blir slik mer tilpasset hver enkelt elev, mener denne læreren. Den samme læreren konkluderer med at læremiddelsituasjonen på hennes skole er bra for samisk språk, selv om hun likevel må "tilpasse nye ting mye og hente inn mye stoff utenfra", som hun sier. På spørsmål om hun savner noe, svarer hun at skolen mangler samiske bøker i matematikk, samfunnsfag, samisk kultur, DVD-er om samiske forhold og CD-er i musikk. Hun er også misfornøgd med at hun får lite informasjon om hva som blir gitt ut på ulike forlag på samisk. Den samme læreren er bekymret for samisk opplæring i sin helhet i kommunen. Undervisning på kveldstid slår negativt ut. Elever vil slutte med opplæring i samisk, slik to-tre elever gjorde i fjor. Elevene er klar over at de arbeider utover den tiden øvrige elever på skolen gjør. Elever som tar samisk, blir undervist når andre elever hadde fri fra undervisning, bekrefter denne læreren, og ettermiddagsundervisning går ut over statusen til samisk opplæring. Skal faget få mer status, må det ikke være slik at noen elever får undervisning mens andre elever ikke er på skolen. Opplæring i samisk språk må bli del av skolens ordinære undervisning, sier hun til slutt.

En samfunnsfaglærer i videregående skole utenfor samisk distrikt sier at innholdet i LK06S er blitt sterkere på det samiske og på minoritetsrettigheter, og det er med på å ivareta elevenes rettigheter i et majoritetssamfunn. Læreren sier at kompetansemålene gir et godt nok grunnlag for sluttvurdering av elevene. Kompetansemålene er konkrete og enkle å vurdere etter, og ikke så svevende som læreplanmålene har hatt en tendens til å være, sier han. Denne samfunnsfaglæreren forteller hvordan han og den andre læreren arbeider med vurdering i faget. Han sier:

Vi har brutt læreplanmålene til noe mer konkret her på skolen. Vi har tatt hvert læreplanmål og fortalt elevene at for at du skal få den og den karakteren, så skal du kunne gjennomføre det og det. Karakteren 1-2 krever at du skal kunne gjennomføre det, karakteren 3-4 krever at du skal kunne gjennomføre det og karakterene 5 og 6 krever at du skal du kunne gjennomføre det og det.

For å oppsummerer det som rektorer og lærere har svart oss på spørsmål om den nye læreplanen, trekker vi fram følgende:

Rektorene i videregående er mer frustrerte over implementeringsprosessen av LK06/LK06S enn sine kollegaer i grunnskolen, og det er delte meninger om skoleeiers støtte. Det har vært bedre informasjon og støtte fra kommunale skoleeiere overfor grunnskolen, enn fylkeskommunale og statlige instanser overfor videregående.

Rektorer og lærere er delte i sine meninger om læreplanens mål og funksjoner, men vi har gitt flere eksempler på lærere som er fornøyde med planen og som bruker den aktivt på en ny måte enn tidligere. Andre rektorer og lærere arbeider på samme måte som tidligere.

3.5 TILPASSET OPPLÆRING OG ELEVMEDVIRKNING

Tilpasset opplæring er både en politisk ideologi nedfelt i "Prinsipp for opplæringa" som del av Kunnskapsløftet, og en måte å praktisere opplæring på. Bachmann og Haug (2006:101) kaller denne tosidigheten for et utvidet perspektiv på tilpasset opplæring, i motsetning til et smalt perspektiv som kun handler om differensiering av undervisning. Tilpasset opplæring, ifølge Bachmann og Haug, handler om inkluderende opplæring, om likeverd, deltakelse og medvirkning. Dermed vil

begrepet tilpasset opplæring også handle om organisering av undervisningen, skoleledelse, timeplanlegging og bruk av tid og rom.

I denne undersøkelsen har vi fått motstridende informasjon om tilpasset opplæring etter LK06S. Når elevene blir spurt om opplæringen i samisk er tilpasset deres forutsetninger og behov, svarer mange elever positivt med hensyn til dette. Siden vi ikke har vært i klasserommet og observert, vet vi ikke om det foregår tilpasset opplæring slik elever kan fortelle om, heller ikke hvordan undervisningen foregår. Lærere i denne undersøkelsen har også fortalt om hvordan de differensierer opplæringen og trekker elever med i vurderingsarbeidet, noe som kan være ledd i tilpasset opplæring. En lærer som underviser i samisk på videregående skole utenfor samisk distrikt, fortalte hvordan hun arbeider med å fastslå elevenes språknivå. Vi kan tolke sitatet som et uttrykk for at læreren driver med tilpasset opplæring ut fra en mer snever forståelse av begrepet. Hun sier:

Jeg bruker å lage skjema hvor elevene kan drive med selvvurdering, eksempelvis kan elevene skrive; jeg kan presentere meg selv på samisk. Dette kan jeg, dette kan jeg ikke. Da får ikke elevene bruke noen hjelpemidler. På denne måten får jeg som faglærer oversikt over hva eleven mener at de ikke kan og hva de mener de må arbeide mer med. Disse skjemaene danner utgangspunkt for de elevsamtalene som jeg fører med mine elever.

Når vi oppsummerer det våre informanter, rektorer, lærere, elever og foreldre, har svart på spørsmål knyttet til organisering av undervisningen, timeplanlegging, elev- og foreldremedvirkning, vil vi konkludere med at det foregår lite tilpasset opplæring på de skolene vi har samlet inn data. Det ser ut til at elever som får opplæring i samisk, må godta den opplæringen de får, og ofte er den lagt til etter skoletid. Elevenes opplæring i samisk er dermed på ingen måte inkludert i skolens ordinære undervisning. Videre foregår undervisningen ofte med vikarer i stedet for den faste læreren. Læremidler mangler, fellesundervisning fra tavla regjerer og faget prioriteres ikke som del av hele skolens anliggende. Hvordan kan vi da si at opplæringen er tilpasset? Det gjenstår mye før vi kan konkludere med en likeverdig og rettferdig samisk opplæring ut fra det utvidete perspektivet på tilpasset opplæring (jf. Haug 1999).

3.6 LÆRERKOMPETANSE OG LÆRERSITUASJON

Dette avsnittet handler både om hvilken utdanningsbakgrunn lærere som underviser i samisk har, og hvordan tilgangen på denne kompetansen er for skoler som gir slik opplæring. Det å være lærer i samisk språk er underlagt samme kompetanseforskrifter som alle andre lærere. Kompetanseforskriftene ble sist endret 1. august 2008. Alle som har utdanning som lærer etter tidligere forskrifter, vil fremdeles ha gyldig tilsetning i undervisningsstilling. Forskriftene har på den måten ikke tilbakevirkende kraft. Endringen som er trådt i kraft gjelder for eksempel førskolelærere som er tilsatt på småskoletrinnet. Disse kan ikke lenger tilsettes uten at de har videreutdanning i lese-, skrive – og matematikkopplæring (§ 14-2,a). Videre kreves det også at lærere som underviser elever fra og med 5. klasse, har minst 60 studiepoeng i de fagene de underviser i (§ 14-2,b). Den nye grunnskolelærerutdanningen som starter opp høsten 2010 tar høyde for å oppfylle disse fagkravene i en todelt lærerutdanningsmodell.

De lærere som vi har intervjuet i denne undersøkelsen, har tilsetning etter eldre kompetanseforskrifter, og det stilles dermed ikke de overnevnte krav til dem. Likevel vurderer vi at de lærerne vi intervjuet, alle har god kompetanse i opplæring samisk språk. De fleste har grunn- eller mellomfag i samisk, i enkelte tilfeller også hovedfag. I videregående skole er det ønskelig med hovedfag i samisk, i tillegg til pedagogisk kompetanse. Problemer knyttet til lærer-kompetansen, er derfor ikke de lærerne som er tilsatt på de skolene vi var på, men de lærerne som mangler. Samiskopplæring er et lite fag med få elever, og systemet er sårbart. Det er for det første få lærere (ofte bare én) tilsatt på skolen, og det er nesten umulig å få lærere med kompetanse i samisk tilsatt i vikarstillinger. For det andre, blir lærere med kompetanse i samisk språkopplæring "lånt ut" til prosjekter og oppdrag med forskning, utvikling av læremidler, opplæring i universitets- og høgskolesektoren eller til forvaltning og utredning om samiske forhold og samisk utdanning. Dermed forsvinner de med best kompetanse ut av systemet for en stund eller for alltid.

I denne undersøkelsen vurderer vi at det gjøres alt for lite blant skoleeiere og skoleledere for å heve kompetansen i samisk blant de lærerne de allerede har tilsatt. Rektorer foreller om skoleeiere som ikke tar initiativ til kompetanseheving, og rektorene kan uttale at etter- og videreutdanning er noe lærerne selv må ta tak i, søke støtte til og søke seg til. I vårt datagrunnlag savner vi rektorer som ser alvoret i den lærersituasjonen de har med hensyn til opplæring i og på samisk. I 2010 er det satt av 79 millioner kroner til etterutdanning innenfor prioriterte

områder. Målgruppen for etterutdanningsmidlene er lærere og rådgivere i hele grunnopplæringen og sentrale aktører innenfor fag- og yrkesopplæringen. Midler til etterutdanning er fordelt mellom fylkesmennene etter en fordelingsnøkkel (Utdanningsdirektoratet 2010). Midlene skal tildeles innenfor følgende prioriterte områder: Vurdering, leseopplæring, regneopplæring, rådgiving og fag- og yrkesopplæring. Tidligere år har det vært gitt tilsvarende midler til kompetanseheving og faglig utvikling på andre områder. Det er skoleeiere og skoleledere som må søke om disse midlene. I vår undersøkelse har ingen rektorer fortalt om kompetanseutviklingstiltak. Lærerne sier de savner støtte fra sine skoleledere til å utvikle bedre kompetanse i samisk. Dette er én av flere konsekvenser av manglende perspektiver og planlegging av kompetanseutvikling. Som en lærer i samisk som førstespråk på videregående skole utenfor det samiske forvaltningsområdet sa:

Ja, jeg synes at kompetansen holder en bra faglig standard i forhold til tidligere tider. Alle lærerne her har jo minst grunnfag i sitt undervisningsfag. Vi savner jo personer med mastergrad i samisk. Problemet med slike lærere er at universitet og høyskolesektoren kjøper dem fra oss. Rent faglig har jeg selv vurdert å ta en masterutdanning, for jeg synes at de flinke elever fortjener å bli undervist av lærere med mastergrad.

En annen konsekvens er at lærere innenfor samisk forvaltningsområde som underviser i andre fag enn samisk, heller ikke har tilstrekkelig kompetanse i samisk til å undervise på samisk. Dermed foregår mye undervisning i andre fag enn samisk på norsk, også for elever med samisk som førstespråk.

3.7 SPRÅKSITUASJONEN OG INNHOLDET I SAMISK OPPLÆRING

3.7.1 Samisk i opplæring

Som beskrevet ovenfor, mye opplæring i andre fag enn samisk foregår på norsk, også innenfor det samiske forvaltningsområdet. Skolene mangler lærerkompetanse for å undervise for eksempel i samfunnsfag og matematikk på samisk. I tillegg undervises det i samisk språkopplæring på mange ulike nivå. I innledningskapitlet (pkt. 1,2) viste vi til det mangfold av fagplanvarianter i samisk som læreplanen opererer med. For å illustrere hvordan dette konglomeratet av opplæring i samisk som første- og andrespråk kan framtre for en skoleleder, starter vi med et sitat av rektor på en videregående skole innenfor det samiske forvaltningsområdet. Han fortalte oss dette om ulike innretninger på faget samisk:

Vi gir samisk opplæring til de elever som følger tre forskjellige yrkesfaglige program: Vi har elever innenfor Bygg og anleggsgfag, Helse og sosialfag og Teknikk og Industriell produksjon. Disse kursene er både på Vg1- og for Bygg og anleggsgfag og Helse og sosialfag på Vg2- nivå. For disse tilbudene har vi seks forskjellige samisktilbud. Vi har vært nødt til å slå sammen enkelte yrkesfaglige klasser i faget samisk. Dette av økonomiske årsaker. For staten betaler ikke noe ekstra for at vi skal kunne gi disse forskjellige tilbudene. I tillegg har vi påbyggingskurs og program for Studie-spesialisering på 1., 2. og 3. nivå. I alt må vi ha ni forskjellige opplegg [nivåer] i samisk her.

På denne skolen har de strevd mye med å implementere reformen LK06S. Hovedårsakene har vært manglende støtte fra skoleeier, og som rektor uttaler et annet sted, "... skolen har fått uriktige opplysninger fra den statlige skoleeieren og lite eller ingen skolering om den nye reformen sammenlignet med Reform 94". De lærerne som vi intervjuet, hadde heller ikke fått noen form for etterutdanning. Både elevene og skolens ansatte er misfornøyd med læremiddelsituasjonen. Elevene forteller også at digitale læremidler er lite brukt, og benyttes stort sett bare i biblioteket. Både elever og lærere bekrefter at det er lite faglig samarbeid lærerne imellom, internt på skolen og med andre videregående skoler innenfor samisk forvaltningsområde. De foresatte trekkes ikke inn i den faglige delen av læringsarbeidet med tanke på å få støtte fra omgivelsene i forhold til språkutviklingen. Vi vil derfor trekke den konklusjonen at fremtiden for bruk av det samiske språket har mange svake punkter, også innenfor det samiske forvaltningsområdet.

3.7.2 Lærersynspunkter på språkopplæringen og innhold i faget

Lærere i faget samisk er opptatt av elevenes læring i samisk og fagets innhold. Som vi har vist til tidligere, er rektorer mer opptatt av organisering av undervisningen. Dette gjelder lærere, både i samisk som første- eller andrespråk. En lærer som underviser i samisk som andrespråk sier dette om språkopplæringen som identitetsdanning:

Etter å ha tolket læreplanen er min forståelse at intonasjon veldig viktig, hvordan skal du undervise elevene slik at de hører melodien i det samiske språket. Hvordan skal du lære elevene å utvikle samisk identitet i den urbane verden, og samtidig knytte dette til det samiske språket? Hvordan

skal du lære elevene å utvikle samisk muntlig kompetanse, samt lære dem å fordøye de kunnskapene de tilenger seg gjennom de læremidlene vi har tilgang til? På mange måter må jeg som samisklærer være en slags filter i klasserommet når vi arbeider med å utvikle den samiske identiteten hos elevene.

Vi har fått vite at lærere som underviser elever i samisk, ofte blir en viktig rollemodell for elever som ønsker å lære samisk. Flere lærere vi har intervjuet, har trukket fram dette som et viktig mål med opplæringen. Dette å "bruke seg selv" i undervisningen, som en lærer sa. En annen lærer på videregående skole utenfor det samiske forvaltningsområdet, fortalte dette:

Det har hendt at tidligere elever har ringt oss og fortalt til oss i ettertid og sagt: Dere vet ikke hvor godt det var for oss som elever både å kunne snakke og tenke på samisk i den travle skolehverdagen. Det var nesten som å komme til en frihavn eller hjem. Man får tid til å reflektere på en helt annen måte enn ellers. For det er ikke alt en med samisk bakgrunn kan uttrykke på norsk, vi finner ikke de rette ordene.

Fordi elever fra indre Finnmark ofte flytter til skoler utenfor samiske distrikt når de begynner på videregående, kan lærere som arbeider utenfor det samiske forvaltningsområdet ha elever med veldig ulikt språknivå i en og samme klasse/gruppe. En lærer fortalte oss dette:

Dagens læreplaner er veldig rundt formulert, i forhold til samisk som andrespråk og særlig på 3. nivå trenger elevene nesten ikke å kunne noe i forhold til det elevene skal kunne på førstespråknivå. Elevene er jo på forskjellige nivå, selv om en ut fra læreplanene nesten kan lese at de er på samme nivå. I min klasse er elevene på veldig forskjellig faglig nivåer. Det som er spesielt forskjellig fra de tidligere læreplaner er at vi har fått samisk på 3. nivå, og det er meget bra for elevene kan begynne med samisk på nesten hvilken helst nivå. Vi trenger ikke å streve i forhold til eksamensforberedelsen og lignende med 3.-språknivå. Intonasjonen er, som tidligere nevnt, veldig i sentrum, og elevene skal selv kunne bestemme hvor høyt de vil klatre i læringsstigen.

Gjennom disse utsagnene, og andre utsagn vi har referert til, vurderer vi det som vanskelig å si noe om kvaliteten på opplæringen i samisk. Noen lærere finner det lett at elever befinner seg på ulikt nivå innenfor en og samme ramme for

undervisning, enten de er i en egen klasse eller en gruppe i samisk. Andre lærere sier at det gir store utfordringer i opplæringen.

Elevene og foreldre om språkopplæringen og innholdet i faget.

Elever som vi har intervjuet, har hatt ulike synspunkter på opplæringens innhold og språkopplæringens formål og mål. Både elever som hadde opplæring i samisk som andrespråk på Østlandet og elever innenfor det samiske forvaltningsområdet, klaget på opplæringens innhold. En elev på videregående innenfor det samiske forvaltningsområdet, sier det slik:

Selv om vi leser samiske tekster, burde vi fått lære mer om vanlige ting, slik som i norsk[faget]. Det burde ikke alltid handle om samisk kultur med Stalloer og slikt. Vi burde arbeide i faget samisk med vanlige ting. Drøfte generelle samfunnsforhold, også i samiskfaget.

Det er et gjennomgående synspunkt blant elevene i denne undersøkelsen at de hadde startet med opplæring i samisk og fortsatt å ha det, uten press fra foreldrene. Enten hadde opplæringen vært slik helt fra 1. klasse, eller så var det et "naturlig" valg ved innflytting til en kommune. Valg av samisk som første- eller andrespråk, hadde blitt vurdert på bakgrunn av egne og foreldrenes ferdigheter eller manglende ferdigheter i samisk. Elevene vil ha og ønsker opplæring i samisk, og ofte på samisk i andre fag. Men, de får ikke alltid det de har rett til. Det svikter mest i undervisningen på samisk i andre fag, også innenfor det samiske forvaltningsområdet. Når elevene i tillegg mangler språkmiljø i egen familie for å kunne utvikle fagbegreper i ulike fag, kan det se ut til at samisk utvikler seg til et skolespråk som brukes kun i opplæring i samisk. Dette gjelder både i og utenfor samiske distrikt.

En av elevene vi intervjuet på videregående skole utenfor det samiske forvaltningsområdet forteller om sine erfaringer med å bruke det samiske språket i og utenfor klasserommet og i timene de har samisk. Hun sier det slik:

Det første året vi gikk her på skolen, fikk vi ikke lov til å snakke samisk utenom samisktimene. Det hadde klassestyreren bestemt. Vi klaget, og rektor omgjorde det vedtaket, for det var ikke samme regelen i forhold til de andre fremmedspråkene som engelsk, finsk, tysk og fransk. Lærerens argument var at ingen ville forstå oss, verken han eller de andre elevene i klassen. Selv etter rektors medhold opprettholdt han [læreren] forbudet i sine timer.

Selv om all opplæring skal foregå på samisk innenfor det samiske forvaltningsområdet, ser ikke alle foreldre nødvendigheten av dette, for eksempel i faget matematikk. En far som er innflytter til indre Finnmark ser det på denne måten:

Det er for ensidig fokusering på opplæring på samisk i alle fag. (...). Man kan godt ha en lærer som underviser på samisk og snakker samisk, men jeg kan ikke helt se hensikten med samisk i matematikkopplæringen. Man lærer faget like godt med undervisning på norsk.

Den samme faren er kritisk til opplæringa i samisk som andrespråk i den såkalte "norskklassen". Han mener opplæringen her generelt har vært for dårlig. "Elevene har noen ganger kun hatt samisk en time i uka, og slik blir det ingen progresjon og god innlæring av samisk", sier denne faren. Han forteller at han derfor flyttet sitt barn over til den samisktalende klassen, fortsatt med samisk som andrespråk.

Det denne faren forteller, har vi også hørt andre foreldre fortelle om. Nivået på opplæringen i den klassen/gruppen deres datter eller sønn gikk i, kunne enten være for lavt eller for høyt, og dermed har foreldrene vurdert å flytte barnet til en annen klasse eller gruppe. Slik sett forblir opplæringen uten kontinuitet for elevene. Lærerne blir ikke ordentlig kjent med sine elever, og hele opplæringen i samisk kan "falle mellom to stoler". Gode hensikter blir den verstes fiende for å oppnå målene i LK06S.

3.8 AVSLUTTENDE DISKUSJON OM OPPLÆRING INNENFOR NORDSAMISK SPRÅKOMRÅDE

I denne undersøkelsen om opplæring i det nordsamiske området, var det mye mer som var likt enn vi hadde forestilt oss. Feltarbeidet har foregått i flere kommuner, nord og sør i landet, både innenfor og utenfor det samiske forvaltningsområdet, langs hele grunnopplæringen, og både rektorer, foreldre, lærere og elever har vært intervjuet. Det er flere synspunkter og konklusjoner som er sammenfallende, både innenfor og utenfor det samiske forvaltningsområdet.

Ut fra det vi er blitt fortalt, oppfatter vi at samiskopplæringen har lav status generelt sett fra skoleeier og skoleledelse, men at noen få entusiastiske lærere arbeider jevnt og trutt for å gi elever den opplæringen de har rett til. Dette vurderer vi som et sårbart system. Opplæringen blir ikke sett på som et felles

ansvar mellom skoleeier, skoleledere og lærere, men hver lærer må sørge for at målene i læreplan LK06S nås på best mulig måte. Dette innebærer blant annet at mange lærere har tung arbeidsbyrde med å utvikle lokale planer og læremidler selv. Ofte finnes det kun én eller noen få lærere på skolen med samisk opplæring som ansvarsområde. Det er liten forskjell her mellom grunnskolen og videregående opplæring, og mellom samisk som førstespråk og som andrespråk. Det er over hele feltet vanskelig å få tak i kompetente lærere, og vikarer som er lærerutdannet med kompetanse i samisk er umulig å få tak i. Et annet problem knyttet til lærerkompetanse, er at de mest kompetente lærerne ofte hentes ut til andre oppgaver: til oppdrag for Utdanningsdirektoratet, til universitets- og høyskolesektoren og til oppgaver med å forfatte samiske lærebøker. Derfor er det mer gjennomtrekk av lærere i samisk enn blant andre lærere. Elever får oftere fri, noe som innebærer at mange elever mister den opplæringen de har krav på.

Innhold og arbeidsmåter i faget samisk har ikke endret seg nevneverdig etter innføring av LK06S, viser denne undersøkelsen. Elevene forteller om det vi vil kalle for en "tradisjonell undervisning" med mye bruk av tavleundervisning med etterfølgende selvstendig arbeid i arbeidsbøker og på ark. Gruppearbeid er også vanlig. Det kan se ut som om det også er utstrakt bruk av film i undervisningen i samisk. Det vises ofte film om samisk liv og virke, eller om urfolk i andre land. Vi har ikke klart å spore hvordan tilpasset opplæring praktiseres i innhold og arbeidsformer. Lærerne forteller om differensiert opplæring i samisk språk som tilpasset opplæring. Ut over dette har vi ikke fått informasjon om hvordan tilpasset opplæring foregår. Elever har fortalt oss at opplæringen er tilpasset dem, når vi spør. Siden vi ikke har observert, vet vi ikke hvordan tilpasset opplæring arter seg i klasserommet. Samtidig viser denne undersøkelsen at det er minimal elevmedvirkning og lite foreldremedvirkning i opplæringen i samisk. Derfor trekker vi den konklusjonen at tilpasset opplæring etter LK06S drives i snever betydning av begrepet (jf. Bachmann og Haug 2006). Tilpasset opplæring knyttes kun til differensiering i omfang og nivå. Vi har fått motstridende informasjon om hvor mye elevene medvirker i planlegging og vurdering av egen opplæring. Noen lærere sier at de lar elevene medvirke i utvikling av læringsmål og i vurderingsarbeid, elever vi har intervjuet sier det motsatte. Samarbeid med lokalmiljøet er helt fraværende.

Det er vanskeligere å trekke bastante konklusjoner om læremiddelsituasjonen på generelt grunnlag. Det går fram av mange intervjuer med elever og deres foreldre at det er mangel på læremidler og -bøker, at det brukes mye løse ark, mapper og permer, i stedet for lesebøker og arbeidsbøker. Lærere og skoleledere forteller

derimot at læremiddelsituasjonen er relativ god, men ikke så god som den er innenfor norskspråklige læremidler. Om det finnes lærebøker i et fag eller et område, er det ikke valgmuligheter. Om det eksisterer lærebøker i faget samisk, finnes det bare ett forlag og én bok i faget, til forskjell fra det utbudet av bøker fra flere forlag som finnes på norsk i alle fag. Foreldrene trekker spesielt fram dette med lærebøker i faget som viktig for å kunne følge med og spore progresjonen i faget. Dette er mye vanskeligere med et løsarksystem. Læremiddelsituasjonen er best innenfor samisk som førstespråk, dårligere innenfor samisk som andrespråk og elendig innenfor lavere nivå av språkopplæring, er vår konklusjon. Her gjenstår det ennå mye med hensyn til utvikling av læremidler, blant annet læremidler på nett.

Gjennom våre intervjuer har vi spurt elever, foreldre, lærere og skoleledere om status på samisk språkopplæring i dag, og om kontinuitet i språkopplæringen. Elever har for eksempel fortalt om at de ser fram til videregående fordi de tror "alt blir bedre der", mens foreldre har fortalt at det var bra at grunnlaget for samisk språk var lagt i grunnskolen, for opplæringen i videregående skole har ikke vært bra. Kvaliteten på opplæringen er derfor vanskelig å vurdere ut fra gitte kriterier. Kvalitet kan oppleves både som god og som dårlig. Det vi har fått vite, er at det er lite opplæring på samisk i andre fag enn i samisk språk, både i og utenfor samisk forvaltningsområde. Tilstanden er noe bedre innenfor samisk forvaltningsområde, der opplæringen ideelt sett skulle foregå på samisk. Vi har fått vite at det gjør den ikke alltid i praksis.

Det er et ønske at alle faglærere skal kunne samisk og kunne undervise på samisk når de arbeider innenfor samisk forvaltningsområde, men dette er ikke et kompetansekrav (jf. kompetanseforskriftene). Derfor lider også samiske elever, både i grunnskolen og i videregående skole innenfor det samiske forvaltningsområdet, av at opplæringen i mange fag foregår på norsk. Over tid blir det et fattigere språkmiljø for samiske elever, og mange går over til å snakke norsk i timene med medelever og med lærere. Dette problemet er også knyttet til såkalte sammenholdte klasser i ulike fag, det vil si klasser bestående av både samiske og norske elever. Er det én elev i slike sammenholdte klasser som snakker kun norsk, foregår all opplæring i faget på norsk. Forskjellen mellom de som tar samisk som førstespråk og som andrespråk blir stadig mindre i praksis. Forskjellene vi har funnet i denne undersøkelsen, er at det ikke er særlig mer enn språknivået i opplæringen i samisk som skiller. Resten av opplæringen foregår jo på norsk likevel. Mangel på språklige impulser i skolen kan på sikt føre til utarming av begreper og manglende forståelse av språkets kulturelle dimensjon.

Opplæringen til de elevene som vi intervjuet i en av Oslos nabokommuner, må vurderes i lys av at det var første året denne opplæringen i samisk fant sted i denne kommunen. Som både elever, lærere og rektor uttalte, var samtlige positive til at opplæringen fant sted, men elevene på ungdomstrinnet var misfornøyde med opplæringens innhold. De ønsket at innhold i opplæringen tematisk skulle dreie seg om samer i moderne tid, ikke dvele så mye med "reindriftsamenes historie og liv". Det svake punktet i opplæringen, slik alle parter vurderte det, var at all undervisning i samisk var lagt til et sted utenfor ungdomsskolen og utenfor elevenes ordinære timeplan. Den læreren som underviste i samisk, hadde kun en liten deltidsstilling i arbeid med de seks elevene i denne kommunen. Resten av sin stilling hadde hun i Oslo kommune. Det var utilfredsstillende med mye reising og med en undervisning som var lagt til fredag ettermiddag. Læreren var godt oppdatert på LK06S, og brukte læreplanen aktivt i vurdering av elevenes kompetanse i samisk. Hun var derimot ikke tilfreds med tilgang på lærebøker og læremidler. Det var mangelvare og vanskelig å få tak i.

Det vi har fått vite gjennom alle våre intervjuer, er at LK06S ikke har satt særlige spor etter seg. Det finnes mange store problemer knyttet til samisk opplæring generelt, som manglende lærerkompetanse og manglende læremidler. Læreplanen LK06S som instruks synliggjøres ikke i de svarene vi har fått fra våre informanter. Det lille vi har kunnet spore i praktisk handling, er noen få lærere som forteller om nye vurderingsrutiner og elevsamtaler og om endringer i innholdet i faget samisk. Tidligere var det mer vekt på grammatikk, har vi blitt fortalt, nå er opplæring i faget mer et kulturfag. Skolelederne som vi har intervjuet, har fått liten eller ingen opplæring og støtte av skoleeiere, verken på kommunalt -, fylkeskommunalt - eller statlig nivå. Dermed blir det meste av implementeringen av opplæring i samisk overlatt til den enkelte lærer. Vår konklusjon er at LK06S i praksis har fått lite gjennomslag innenfor det nordsamiske området. Læreplanen har til nå kun hatt symbolsk betydning som en stadfesting av rettigheter i samisk opplæring, men den har betydning som en "instruks" som en av våre rektorinformanter understreket.

4. LK06S FOR LULESAMISK SPRÅKGRUPPE

Marit Solstad

4.1 LULESAMISK SPRÅKOMRÅDE

I likhet med sørsamisk språk, er lulesamisk språk klassifisert som et alvorlig truet språk av UNESCO. Fra et språklig og kulturelt ståsted er det imidlertid et fortrinn at lulesamisk bosetting i stor grad er konsentrert til Tysfjord kommune² der også de fleste av de rundt 500 som snakker lulesamisk i Norge bor³. Med bakgrunn i fornorskningspolitikken og velferdsstatens utbygging har det vært en del konflikt knyttet til hvor synlig samisk språk og kultur skal være i storsamfunnet. Til tross for en sterk revitaliseringsprosess som kom i gang med oppstart av sameforeninga og etter hvert et samisk barnehage tilbud på slutten av 1980-tallet, samt Árran lulesamiske senter, er det i dag få unge som snakker lulesamisk godt. Det er i denne konteksten Kunnskapsløftet Samisk ble introdusert i Tysfjord kommune parallelt med at kommunen i 2007 ble innlemmet i forvaltningsområde for samisk språk.

I det følgende vil vi først gi en beskrivelse av ulike måter samiskundervisningen er organisert på for lulesamiske elever og belyse lærer- og læremiddelsituasjonen. Vi vil så ta for oss hvordan lærere og rektorer har opplevd innføringa av Kunnskapsløftet Samisk og analysere hvordan den nye læreplanen påvirker skolehverdagen. Betydningen av læremiddelsituasjonen i forhold til realiseringa av Kunnskapsløftet vil så bli drøftet, før vi ser nærmere på hvordan det jobbes med sentrale element i reformen som tilpasset opplæring, elev- og foreldremedvirkning. Til slutt vil vi gjøre rede for erfaringer med fjernundervisning fra et elev og foreldreperspektiv, før vi avslutningsvis drøfter utfordringer knyttet til hvordan språksituasjonen samspiller med muligheten for et likeverdig skoletilbud gjennom Kunnskapsløftet Samisk.

² I Norge snakkes lulesamisk i Tysfjord, Hamarøy og Sørfold og delvis i Fauske og Bodø, mens det på svensk side snakkes i Lule lappmark i Jokkmokk og sørlige Gällivare og nordvestlige del av Boden http://www.risten.no/bakgrunn/hist/spraakgeografi_no.html

³ http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=smj viser beregninger fra *Krauss 1995* som oppgir at ca. 500 av 1,000 til 2,000 lulesamer i Norge kan språket. Se for øvrig fotnote 4, Kap. 5..

4.2 ORGANISERING AV UNDERVISNINGA

Det lulesamiske elevgrunnlaget er i dag knyttet til Drag barne- og ungdomsskole. Denne beskrives til tider som to skoler i én skole. 'Den samiske skolen' består av egne samiske klasser der undervisninga gis på samisk for de som tar samisk som førstespråk. Disse elevene fulgte tidligere L97 Samisk. Av 100 elever, gjelder dette omtrent 30 elever som er fordelt på tre samiskklasser: S1 for 1.-4. klasse, S2 for 5.-7. klasse og S3 for ungdomstrinnet. De resterende elevene i 'den norske skolen' er fordelt på 6 klasser siden noen årskull er slått sammen grunnet lavt elevtall. Disse har siden kommunens innlemming i samisk forvaltningsområde fulgt Kunnskapsløftet Samisk, men de får opplæringa si på norsk. I underkant av halvparten av disse elevene tar samisk som andrespråk, men det er klart færre på ungdomstrinnet enn i barneskolen. Generelt følger småskoletrinnet læreplanen i Samisk 3, mens de eldre elevene følger planen i Samisk 2 (Se pkt. 1.2).

Ut over dette har skolen gjort diverse tilpasninger. For de yngste elevene i S1 har skolen noen delingstimer for å tilrettelegge for lese- og skriveopplæring for de to yngste årsklassene. Fra 5. klasse har elevene i S2 engelsk sammen med elever fra de norskspråklige elevene på sin egen alder, mens det samme gjelder for ungdomsskoleelevene i naturfag, engelsk og matematikk. Skolen har dermed forsøkt å finne en balanse med hensyn til lærerressurser, klassetrinnsundervisning, integrasjon og samisk språk. Organiseringa av skolehverdagen preges også av tilpasninger til skoleskyss. Ungene på de to laveste klassetrinnene har derfor full dag mandag til torsdag (6 timer daglig) og fri på fredagene, mens 3.- og 4.-klassingene har fri annenhver fredag. For elever som tar samisk som andrespråk, er denne undervisningen konsentrert til torsdags ettermiddager og noen fredager. Rektor kommenterer at det medfører en pedagogisk utfordring i forhold til at samiskundervisningen ikke skal bli en straff.

Som et tiltak for å støtte lulesamisk språk og bedre læremiddelsituasjonen for lulesamiske elever ble det opprettet en ressurskole for lulesamisk språk ved Drag skole høsten 2009 finansiert via Sametinget. I tillegg til å produsere læremidler på samisk i alle fag, skal ressurskolen tilby fjernundervisning for rettighets elever i grunnskolen i hele Norge. Så langt har senteret ikke hatt kapasitet til mer enn noen få elever, men de håper å kunne følge opp flere forespørsler på sikt.

Etter påtrykk fra samiske foreldrenettverket ble det opprettet et tilbud om lulesamisk undervisning i Bodø kommune fra 2004-05. I dag får 12 elever fordelt på to grupper tre timer undervisning henholdsvis før og etter langfri hver fredag.

De kommer fra ulike grunnskoler i kommunen men får drosjetransport til Mørkvedmarka skole der de har sitt eget klasserom.

Knut Hamsun videregående har ansvaret for lulesamisk opplæring på videregående nivå (St.meld. nr. 55 (2000-2001)). Skolen rekrutterer en betydelig andel av de lulesamiske elevene, selv om disse ikke utgjør noe stort elevtall. De som tar studiespesialiserende utdanningsprogram, allmenn påbygning eller følger tilbud om åpen skole, får i dag samisk språkopplæring via fjernundervisning fra språksenteret på Árran. Skolens LOSA-elever⁴ får derimot undervisning på Árran.

De aller fleste elevene i videregående opplæring som tar lulesamisk språk på ett eller annet nivå, får altså undervisning fra Árran. Her begynte tilrettelegging for fjernundervisning via video- og konferanseutstyr i 1999. I år gir senteret 50 undervisningstimer til 21 elever som har tilknytning til 12 ulike skoler. Etter opprettelsen av ressurskolen på Drag skole har senteret nå kun to grunnskoleelever som tar Samisk 3. De resterende 19 elevene i videregående opplæring tar samisk som første eller andrespråk, på ulikt andrespråknivå og tilrettelagt for studieretningsfag eller for yrkesfaglige studieretninger. De fleste får undervisning én til én, men i noen tilfeller undervises to sammen, noe elevene synes kan være fint. Forrige skoleår ga senteret fjernundervisning i samisk som fremmedspråk til en hel klasse i Bodø, men dette har de ikke hatt kapasitet til i år. Tre rettighetselever fra denne klassen møtte på samling da vi gjorde feltarbeid i november 2009. De skulle etter sigende i gang med undervisning med en student i Bodø, men nesten ett semester forsinket grunnet kapasitets- og lærermangel.

Elevene var fornøyde med tilbudet de fikk fra Árran. I forhold til fjernundervisning er de positive til å få full oppmerksomhet fra læreren, men flere er inne på at det er en nærhet som blir borte på nett. Elevene har noe ulike oppfatninger om hvordan nettundervisning påvirker læringsutbyttet deres. Dette gjaldt både i forhold til hvorvidt uforholdsmessig mye tid gikk bort til tekniske problemer, om det var lettere eller vanskeligere å sluntre unna arbeid osv. Elevene var svært positive til den årlige samlinga på Árran der de fikk treffe tidligere klassekamerater, ha det sosialt og moro i et samisk miljø og lære på litt andre og mer praktiske måter enn til vanlig. Noen hevdet det var lettere å prate fordi det ikke var så stivt, og andre sa at de likte å være på gruppe med andre på samme språknivå slik at de turde å prate.

⁴ Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet (LOSA) er et opplegg der elever kan ta første året i videregående opplæring på hjemstedet gjennom et samarbeid med lokal bedrift og en videregående skole.

Elevenes erfaringer med å få tilgang til samiskundervisning er noe varierte, men felles for alle som vi intervjuet, er at de hevder selv å ha valgt å ta samisk, til tross for at dette valget nok har fortont seg noe ulikt ut fra alder og kontekst. For elever ved grunnskolen i Tysfjord er muligheten til førstespråksklasser og andrespråksundervisning godt kjent. Likeledes har det vært uproblematisk for elever som går over i videregående opplæring ved Knut Hamsun. For elever utenfor skolene med forvaltningsansvar har erfaringene vært noe mer delte. Det vanlige er at elevene selv eller evt. foreldrene tar kontakt med skolen og sier fra om at de ønsker samiskundervisning. Da synes det som om skoler som tidligere har hatt erfaring med fjernundervisning greier å få et tilbud i gang i løpet av den første måneden om høsten, mens det har vist seg vanskeligere andre steder, spesielt i forhold til å få det tekniske utstyret på plass. Vi fikk høre om tilfeller der elever hadde måttet vente svært lenge, og om situasjoner der foreldre hadde måttet stå på i forhold til sine rettigheter.

Forsøk både ved Bodin videregående skole og ved Knut Hamsun viser at interessen for å ta samisk er langt større enn det som kommer fram når det blir opp til elevene selv å kreve sine rettigheter. Ved å gå aktivt ut til elevene med tilbud om å ta samisk hadde begge skolene fått i gang klasser med over 15 elever, men på grunn av lærermangel hadde skolene måttet legge ned klassene.

Som rektor ved videregående skole sa, er det "litt av en administrativ akrobatikk" å få organisert samiskundervisninga timeplanmessig. For elevenes del innebærer valg av samisk ulike organisatoriske løsninger med ekstra timer i uka, fravær i andre fag og til dels skole etter at medelevene er ferdige. I de fleste tilfeller vi fikk høre om, aksepterte elever og foreldre dette som et nødvendig onde, og mente at en hadde funnet fram til rimelige løsninger. Ellers var elevene i videregående opplæring positive til språkstipendene, men de fleste framhevet at dette ikke var en grunn til å velge samisk, men heller virket som en slags kompensasjon for den type ekstra belastning innpass av samiskopplæringa medførte i skolehverdagen.

4.3 LÆRERSITUASJONEN

Lærersituasjonen for elever som tar lulesamisk omtales av de fleste som ganske bra i den forstand at Drag skole og Árran har mange godt kvalifiserte lærere, men et dypere dykk viser at situasjonen er ekstremt sårbar. Drag skole har hatt en stabil stab på fire til fem lærere som opp gjennom årene har dekt behovet for samiskspråklige lærere både til samiskklassene og til undervisning i lulesamisk

som andrespråk ved skolen. Disse har lærerutdanning og lulesamisk språk på høgskolenivå i tillegg til at de fleste har lulesamisk som morsmål. Med ressurskolen har situasjonen endret seg noe. En samisklærer er koordinator i 50 % stilling, mens tre andre har en 20 % stilling. Til sammen har dette medført et behov for én og en kvart ekstra stilling for lærer med samiskkompetanse, men behovet har vært noe større fordi én samisklærer i år tar videreutdanning i norsk for ungdomstrinnet for å kunne ha begge språkfagene for samiskklassen seinere. Skolen er fornøyd med å ha fått ansatt to vikarlærere med god samiskkompetanse til å overta andrespråksopplæringa, selv om de formelt mangler lærerutdanning.

På språksenteret har to av de tre lærerne både pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse, inkludert tospråklighetspedagogikk rettet inn mot samiske forhold, og formell samiskkompetanse på noe ulikt nivå. Den tredje læreren er ufaglært, men har samisk både som morsmål og som studiefag på høgskolenivå, samt litt pedagogikk. De tre jobber mye sammen og har satt av faste tidspunkt til pedagogisk veiledning og diskusjon. Pedagogisk leder ved senteret har sin lærerutdanning fra samisk høgskole og kan dermed også nordsamisk.

Etter gjentatte utlysninger har Knut Hamsun vgs ikke fått tak i ny lærer i lulesamisk. Skolen har et godt samarbeid med Árran som sørger for at elevene får et bra språkopplæringstilbud, men rektor ønsker at skolen skal ha sin egen samisklærer som også kan bidra i arbeidet med å synliggjøre og ivareta det samiske innholdet i skolen. Tilsvarende har Bodø kommunen hatt problemer med å få ansatt samisklærer med lærerutdanning. Dette har ført til timelærere uten forutsetninger for å jobbe opp mot læreplanen og uten støtte i et kollegium. Dagens lærer har lærerutdanning, men ingen tidligere opplæring i samisk. Takket være studiepermisjon med full lønn, er hun nå i gang med lulesamisk på høgskolenivå basert på morsmålskompetanse preget av fornorskningspolitikken.

På bakgrunn av dette, kan vi si at når både skolen og Árran er fornøyd med lærersituasjonen, så er dette på grunnlag av en skrikende mangel på kvalifiserte lærere med kompetanse i lulesamisk. Gode tiltak som læremiddelproduksjon får dermed lett en mindre hyggelig bakside når de kvalifiserte lærerne trekkes ut av klasserommene.

4.4 INFØRINGEN AV KUNNSKAPSLØFTET SAMISK

I forbindelse med innføringa av Kunnskapsløftet mente rektor på Knut Hamsun at RKK-Ofoten⁵ hadde vært involvert og kjørt kurs og konferanser på ulike områder, inkludert knyttet til det lulesamiske. Fra grunnskolehold ble det også uttrykt rimelig tilfredshet med oppfølging fra RKK i forhold til innføringa av Kunnskapsløftet, men her mente rektor at en i forhold til innføringa av *samisk* læreplan, hadde måttet ta ansvaret sjøl lokalt. Trolig til dels på grunn av skifte av oppvekstsjef i kommunen, hadde mye av arbeidet med innføringa av Kunnskapsløftet falt på den enkelte skole. Ifølge rektor er dessuten forholdene i de ulike bygdene i kommunen så forskjellige at arbeid med lokale læreplaner var blitt drevet fram på hver enkelt skole, men i visshet om at "man har hverandre".

Som ledd i innlemminga i samisk forvaltningsområde tilbød imidlertid kommunen et kompetansegivende kurs i samisk kulturkunnskap for ansatte i alle etater, som de fleste lærerne i kommunen tok.

På Drag skole valgte rektor å kalle inn til et møte for å informere om hva en samisk læreplan for alle ville innebære. Svært få foreldre dukket opp, noe rektor tolket som et signal på at dette nok ikke rørte så dypt hos så mange som fryktet. De som møtte opp, ga imidlertid tydelig uttrykk for en bekymring for at skolen ville bli *for* samisk. At denne typen bekymringer ikke har latt seg høre i ettertid forklarer rektor ved at endringene i skolen ikke har vært så store:

Jeg tror egentlig ikke at de på en måte merker det for vi hadde ganske mye samisk i skolen fra før av og vi har ikke hatt noe verken økning eller nedtoning. Jeg tror vi hadde funnet vår måte både før forvaltningsområdet og Kunnskapsløftet.

Også lærere viser til det samme. Om noen av lærerne skulle hatt betenkeligheter, var det ifølge den norske læreren ingen som sa noe. Fra en samisk lærers ståsted var allikevel de norske lærerne først litt avventende:

'Må vi på en måte gjøre dette', men en læreplan er en læreplan, om den er samisk eller norsk. Det går veldig bra å samarbeide nå og det er derfor vi har de teamene.

⁵ Regionale kontor for kompetanseutvikling som drives på interkommunal basis hvor regionen Ofoten omfatter kommunene Hamarøy, Tysfjord, Ballangen, Narvik, Evenes og Tjeldsund.

Ellers er ansatte ved ulike institusjoner enige om at arbeidet med innføring av ny læreplan, og da spesielt arbeidet med lokale læreplaner, har vært omfattende. I så måte uttrykker rektor skepsis til at det er lærerne som skal bestemme innholdet i skolen.

4.5 LOKAL LÆREPLAN; KOMPETANSEMÅL, NASJONALE PRØVER OG VURDERING

Når en spør lærerne om endringen fra L97 til KL06, er lærerne både i grunnskolen og på videregående nivå stort sett enige om at den nye læreplanen er mer konkret og oversiktlig. Dette knytter seg til kompetansemålene som klargjør hva ungene skal kunne på gitte tidspunkt i opplæringa. Flere anser dagens læreplan nærmest som en "oppskrift" på hva barna skal lære, mens L97 sa hva en burde gjøre. Slik en lærer uttrykte det:

Jeg synes personlig at Kunnskapsløftet er mye mer oversiktlig og mer konkret og jeg føler at den er mer tydelig – målene er tydeligere. Og det er positivt? Ja, jeg synes det – at det er tydelige mål og det å jobbe strukturert og med progresjon sånn som med førstespråks samisk der vi..

Språksenteret på Árran har laget en egen lokal læreplan fra 1.-13. klasse for både førstespråk og andrespråk 2 og 3 med progresjon og utvikling.

Det som er hovedtanken med den her progresjonsplanen det er jo at man slipper så mye unødvendig arbeid når man har struktur – når du først har laget den. Mens du jobber med planen så er det en utrolig bevisstgjøring hos lærere – hos meg – så ser jeg hva vi skal gjøre. Når jeg så lager årsplanen og tar utgangspunkt i planen i det 13-årige løpet som vi har laget og lager årsplanen - og så ned til ukeplanene der det kommer veldig detaljert og konkret. Vi har også planlagt i forhold til tema og knyttet dem til målene i læreplanen. Så har vi også sett på hvordan læringsstiler brukes til tema og hvilke læringsstiler vi må være ekstra obs på.

På grunnskolen hadde de også laget en lokal læreplan, men de var mindre klare med hensyn til hvordan de hadde jobbet og hvordan de brukte planen. Det var heller ingen som hadde denne tilgjengelig for forskeren. Likevel ble kompetansemålene typisk nok dratt fram ved spørsmål om hvordan de opplevde endringen fra L97 til LK06S. Også her var flere positive til mer tydelige mål,

samtidig som en del uheldige konsekvenser også ble trukket fram. På spørsmål om den nye læreplanen har ført til endringer i planleggingsarbeidet, svarer en lærer:

Helt klart. Vi har målene i bakhodet. De var ikke så klare før. Vi fulgte læreplanen og alt det der, men du har på en måte større press nå med målene – en mer stresset hverdag. Det merkes.

De fleste lærerne mener at kompetansemålene har gjort skolen mer kunnskapsfokusert. Som en lærer forklarte, har undervisningen for seksåringene nå blitt som i den gamle 1. klassen med krav til skriveopplæring. Dette har ført til mindre rom for lek og dramatisering i småskolen. Samtidig føler ikke læreren at elevene lærer mer, de tør bare ikke gjøre annet enn å fokusere på mer tradisjonell undervisning i teorifagene. Synliggjøringen av målene for foreldrene mener læreren også er med på å sette læreren under press:

Det er vanskelig å si som lærer at vi skal gå ut. De lærer jo kanskje mye mer og husker vel mer om de er ute med et matteprosjekt - kanskje ei hel uke. Det kan jo være at de da får mer kunnskap, men kanskje gjør de det dårlig på prøven – kanskje det er vanskelig å lese oppgaven på prøven. Så det blir et dilemma å gjøre det en mener er best.

Her viser læreren til at kunnskapsfokuset også endrer og begrenser metodevalg, selv om målet med Kunnskapsløftet nettopp er at læring skal fremmes ved en bevisstgjøring omkring mål med frihet i forhold til valg av innhold og metode for å nå målene. En annen lærer er inne på det samme og viser til at "... det er mindre frihet til å finne på ting sjøl" og at det kreves mer for å tørre å ta i bruk bygdeboka.

I grunnskolen oppleves altså det prinsipielle frirommet som lærerne skal kunne utøve sin profesjon i, som mer begrenset enn tidligere. Dette er kanskje i mindre grad tilfellet for videregående skole som har et annet utgangspunkt når det gjelder tidligere læreplaner. Her hevder rektor at handlingsrommet er veldig stort, men at utnyttelse av rommet krever kompetanse:

Når lærere i andre fag jobber med læreplanmål og setter opp kriterier for måloppnåelse, så er det et profesjonelt handlingsrom som lærerne har og som det jobbes noe varierende med. Knyttet til samisk språkopplæring mener jeg at handlingsrommet er stort, men vi er så avhengig av ressurser

- personer som har kompetanse og som har personlig egnethet til å utnytte det handlingsrommet som ligger der.

Kunnskapsfokuset som i grunnskolen oppleves som mye sterkere enn før, gjør det ifølge en informant vanskeligere å tilpasse skolen til elevene i et bygdesamfunn som er gjennomgående arbeiderklasse. Mange elever faller rett gjennom når skolen i så stor grad er definert sentralt og ikke i tråd med terrenget. Samtidig mener flere av lærerne at Kunnskapsløftet opprettholder muligheten til en lokal vinkling på stoffet. Det vises til at en del av tilpasningen til en samisk eller samisk-norsk hverdag nettopp ligger i lokale planer som skolen hadde utviklet før Kunnskapsløftet. Ut i fra målene i læreplanen "kan man jo flette inn det man har lokalt og samtidig følge den røde tråden".

Det ser altså ut til at lærerne opplever at Kunnskapsløftet Samisk gir rom for en lokalorientert skole, samtidig som lærerne synes det er blitt vanskeligere å bruke alternative læringsarenaer og metoder. Ifølge rektor gjør kombinasjonen av arbeid opp mot kompetansemål, dokumentasjonskrav og nasjonale prøver at det føles som skolen nå har mindre frihet enn med L97, men:

Altså, for mye og for lite. Jeg vil ikke egentlig si at det er et tap for samtidig så gjør vi jo de tingene som er viktige for oss, vi går på de fjellturene og bruker de dagene vi må for å gjøre akkurat det, mens kanskje andre skoler synes at det var da svært hvor – tenk å ta tre dager, eller ei hel uke til det. Men det er viktig for oss og det er ei sammenristing av elevene og det å bruke språk og natur og samiske stedsnavn og alt det her som man får med. Så det har noe med det vi skal være resten av skoleåret og.

Her ser vi at skolen har valgt å prioritere årlige turer som de kopler til ulike kompetansemål, samtidig som slike aktiviteter også ble legitimert gjennom muligheten til 25 % konvertering, som altså ikke blir brukt på individuell basis. Selv om rektor er positiv til et større fokus på fag nå enn med L97, og mener skolen har greid å beholde en del alternativ kjerneaktivitet, er hun også bekymret:

Så det er bedre at det er mer fokus på et mål for læringa, men samtidig er det blitt utrolig masse merarbeid med dokumentasjon og planarbeid og det er ingenting som er tatt bort. Så det er blitt mer slitsomt. Og så har skolen blitt veldig teoretisk for mange elever.

Dette gjelder både i fagene og det at bortfall av valgfag til fordel for fremmedspråk har gjort at elever spesielt i ungdomsskolen i mindre grad kan se fram til små daglige høydepunkt med mer praktiske fag. Det ser altså ut til at koplingen mellom kompetansemål og nasjonale prøver til sammen fører til at fokus rettes mot den målbare teorien, og lærere sier at de opplever at dette går på bekostning av både metodevalg, bruk av varierte læringsarenaer og den generelle læreplanen. Koblet til dette peker mange på at undervisningen har blitt mer lærebokstyrt. Konsekvensen av dette for den samiske skolen kommer vi tilbake til etter noen betraktninger omkring vurderingsarbeidet.

Når det gjelder endringer i vurderingsrutiner, så er inntrykket ut fra feltarbeidet noe variabelt. Lærere mener skolen har endret praksis og beskriver at målene og hva som skal vurderes nå settes opp på arbeidsplanen slik at foreldrene holdes orientert. Én lærer mener at de som lærere dermed blir mer bevisste fordi de må tenke mål og vurdering og dermed kanskje finner ut at de må gjøre mer av noe og mindre av noe annet. En annen sier at arbeidet med vurderingskriterier er i startgropa, men påpeker at det med vurdering sitter i marginen. Med få elever, så vet man godt hvor elevene står, for de blir vurdert dagen lang. Rektor nevner ikke direkte arbeid med kriterier for vurdering, men tar opp at krav til dokumentasjon både i skolen og ellers i samfunnet gjør at dokumentasjon nærmest blir beviset på at du har gjort noe. Dermed kan det nesten bli slik:

Du bruker all tid på å planlegge neste skoletime i stedet for å gi god tilbakemelding til elevene – og det er uavhengig av språk.

Det ser ut til at arbeidet med synliggjøring av mål er kommet lengre enn det direkte arbeidet med vurderingskriterier og elevmedvirkning i læringsprosessen, samtidig som diskusjonen over indikerer en dreining mot målbar og mer teoretisk kunnskap. Angående integrering av grunnleggende ferdigheter i alle fag, er skolen i startgropa. De har jobbet med lesing og ser for seg at neste innsatsområde vil bli regning.

Når det gjelder videregående opplæring, viser én lærer til en grundig kartleggingsprøve de har utviklet for bruk ved oppstart hvert år. Ellers virker det som om elevene her i noe større grad er involvert i vurderingsarbeidet. Vi vil komme tilbake til dette under overskriften om tilpasset opplæring og elevmedvirkning.

4.6 KONSEKVENSER AV LÆREMIDDELSITUASJONEN

Læremiddelsituasjonen har alltid vært svært problematisk på lulesamisk, eller som en lærer sa: "Håpløs, håpløs, håpløs." Det er store mangler på de fleste områder. For øyeblikket finnes ingen læremidler etter LK06S. For de yngste elevene i den samiske skolen har Drag noe begynneropplæringsmateriale, men det er svært mangelfullt. For 4.–10. klasse finnes det et brukbart læreverk med lese- og arbeidsbøker, men dette er utformet i tråd med tidligere læreplan. I de andre fagene som samfunnsfag må skolen bruke norske lærebøker selv om undervisninga skal foregå på samisk. Det finnes noen barnebøker og annen litteratur som kan brukes også for andrespråkselevne, men lærerne har i stor grad måttet belage seg på oversetting, klipp og lim.

For videregående opplæring i lulesamisk finnes det ingen lærebøker, kun ordbøker. Dermed er det kun elever som tar samisk som fremmedspråk som har tilgang til bøker for generell begynneropplæring. For elevene som tar samisk som andrespråk eller førstespråk, har Árran bygd opp en base med det som finnes av skrifter og bøker på lulesamisk. Det som ikke kan legges ut på nett, kjøper de ulike skolene inn. Det finnes for eksempel ei bok fra 1998 med episke tekster og fortellinger som er skrevet lokalt på enkelt språk slik at den er fin for andrespråkselever. Elevene må i stor grad forholde seg til tekster på norsk både fra bøker og Internett, mens lærebøker på norsk og i nordsamisk blir brukt av lærerne som en ressurs for pedagogisk tilrettelegging.

Som svar på spørsmål om utfordringer som følge av den nye læreplanen kommenterte rektor ved Drag følgende:

Jeg ser jo at de som underviser i de norskspråklige klassene er kjempeglade når de får nye bøker fordi at bøkene støtter veldig opp om de nye tingene som har kommet med LK06, det her med mål for læringa og vurdering. Så egentlig var vi ikke klar over hvor nyttig det her var før de faktisk kom - da vi fikk se lærebøkene, for de støtter oppunder den nye læreplanen selvfølgelig, og lærerveiledninga, og nettstedet og annet materiell. Alt støtter oppunder og det så vi ikke klart før vi begynte å bruke det og da ble gapet og mangelen på samisk så mye større.

Slik vi tolker dette utsagnet, har tankegangen i Kunnskapsløftet et potensial som kom fram med lærebøkene, men slike bøker finnes ikke på lulesamisk. Det blir dermed mer krevende for lærerne å undervise i tråd med de nye prinsippene som

Kunnskapsløftet bygger på. Dette kan illustreres ved at rektor indikerer at noen fag fremdeles undervises mer i tråd med L97 enn Kunnskapsløftet også i de norskspråklige klassene:

Du kan si at i og med at vi ikke har fått full støtte til å kjøpe alle de nye bøkene, så er det faktisk ennå fag som undervises etter L97 og dermed så vet vi at når de kommer, så må vi gjøre noe med læreplanen og da er vi på fjerde året snart.

Hun sier at de likevel prøver 'å være nye', men sitatet viser at lærebøkene blir sett på som viktige for å implementere læreplanen som en ny måte å jobbe på. I tillegg antyder sitatet også et dilemma i forhold til utviklinga av lokale læreplaner. Da lærestoffet var beskrevet for hvert år, var det ifølge en informant kanskje greiere å ta et innhold og gjøre det på sin egen måte. Nå er det vanskeligere slik at det er lettere å ty til læreboka. Dette forsterkes med kunnskapsfokuset som gjør at lærerne sikrer seg ved å følge boka. Dersom lærebøkene i større grad enn tidligere blir ansett som styrende for undervisningen ved at de knytter lærestoff opp til kompetansemål og gir veiledning i forhold til vurdering osv., må man imidlertid lure på hvem som faktisk styrer det lokale læreplanarbeidet – skolene eller lærebokforfatterne.

Selv om Kunnskapsløftet sikter mot å tydeliggjøre progresjon, kunne en tenke seg at oppbyggingen av læreplanen for grunnskolen med mål som skal oppnås etter to, fire, sju og ti år ville kunne gjøre det enklere å tilrettelegge for undervisning i aldersblandede klasser via den lokale læreplanen, men vi fikk ingen indikasjoner på at så er tilfelle.

Når det gjelder manglende bøker på lulesamisk språk, må vi se på hva dette betyr både i forhold til samiskundervisningen og i forhold til undervisningen i andre fag for førstespråksklassene. Som en far uttrykte det:

Når det gjelder det med skolen, så er jeg mest opptatt av at ungene skal få muligheten til undervisning på samisk og ikke bare i samisk, og vi er veldig glade for at Tysfjord kommune begynte tidlig.

I tråd med dette gis mesteparten av undervisningen for samiskklassene på samisk, selv om vi har sett at noen fag på ungdomstrinnet blir gitt på norsk i språkblandete, men aldershomogene klasser. Uten lærebøker på lulesamisk, tyr lærerne ofte til norske bøker for å sikre en rød tråd og progresjon i

undervisningen, men etter hvert brukes norske bøker også mer direkte med elevene i fag som RLE og samfunnsfag. Selv i samiskfaget brukes norske tekster, i hvert fall i videregående skole. Slik en far påpeker er dette ikke uproblematisk:

Det er allerede et problem med at lærebøker er på norsk. Du skal tenke på samisk, ikke tenke på norsk og oversette til samisk. Det blir litt dumt.

Det å leve i den samiske verden strukturert av samisk språk blir dermed vanskelig. En lærer kommenterte hvordan man får en situasjon der en hele tida krysser begge språkene, noe som nok også ofte er tilfelle på hjemmebane. Forskning viser at blanding av språk i tospråklige bøker eller sammenhenger forøvrig som oftest går på bekostning av minoritetsspråket (Thomas og Collier 1997). Elever som må jobbe med norske bøker, men svare på oppgavene på samisk, viser til at de ofte ikke kan de samiske ordene og må bruke ordboka. I en opplæringssituasjon der begrepsutvidelse er en viktig del av skolens oppgave, blir dette en vanskelig situasjon. Nye begrep kommer ikke inn gjennom det samiske språket, men via norsk som da lett blir det dominante språket. Ifølge elevene medfører dette ekstraarbeid siden de ikke bare kan finne svaret i boka. Læreren som siteres under viser imidlertid til hvordan oversetting eller det å skrive sammendrag på samisk fra norsk tekst, kan ha en god læringseffekt.

Det er ingenting som er så bra.. – at det ikke er bare å være passiv å lese og lese og lese, men at du faktisk må gå inn i materien, også tematisk – aktivt, for de må finne ord og de må inn i lærebøker og oversette – de skal formulere setninger. Det er mye. Du får så mye ut av å kunne jobbe på den måten. Jeg sier ikke at det er ideelt, men jeg sier at det ikke er et must å ha bøker for å tenke at man stimulerer elevene sine intelligenser.

Denne læreren i videregående skole var nøye med å knytte slikt arbeid til bevisst begrepsoppbygging i forkant. Etterpå blir elevenes tekster kvalitetssikret før de legges til en base med elevtekster for seinere bruk. Å måtte bruke tilgjengelige originaltekster av ulik, ofte religiøs art, mener læreren også gjør at elevene får med seg en noe ekstra, som f.eks. gotisk skrift. Både lærer og elever nevner at de jobber med å sette slike tekster inn i et historisk perspektiv og knytte dem til både utviklingen av litteraturhistorien og samfunnsforhold. Samtidig er det klart at denne type dybdestudier av tekster ikke appellerer like sterkt til alle. En elev kom med følgende kommentar til mangelen på tilgjengelig litteratur:

Jeg skal diskutere litteratur fra 1965 til i dag og det som finnes er barnebøker. Det er ikke artig å lese noe som var spennende da jeg var seks år. Setningene er såå lange [viser hvor korte med fingrene].

En annen elev kommenterer at hun tror det blir vanskelig å fylle kravene til læreplanen grunnet mangel på bøker som gjør det veldig vanskelig for lærerne å tilrettelegge for dem. Andre mener stofftilfanget er bra, men de savner ei lærebok som gir mer orden og gjør det lettere å se hva som kommer framover. Generelt er tilgang til læremidler på lulesamisk høyt prioritert fra både lærere og elever i forhold til faktorer som kan bedre opplæringa i og på samisk.

I så måte er det viktig å se på arbeidet som nå gjøres på ressurskolen der lærerne har fått satt av tid til produksjon av lærebøker på lulesamisk for grunnskolen. De synes det er spennende å kunne gå i gang med noe nytt, og begynner der behovet er størst i forhold til de trinnene de jobber på. Én produserer lesestykker med arbeidsbok for førstespråkelevne i småskolen. En annen oversetter deler av bygdeboka for å utvikle temahefter om lokal krigshistorie, mens én jobber med å oversette fra ei lærebok i RLE. I tillegg arbeides det med å lage oppgaver til gamle bøker og å oppdatere dem til den nye læreplanen.

Samarbeid mellom institusjoner i forhold til læremiddelutvikling, var ikke kommet i gang, verken lokalt eller over grensen, selv om både skolen og Árran mente de visste om hva som foregikk på svensk side. Fra Árran så de en mulighet til et nærmere samarbeid med skolen omkring lokale læreplaner i samiskfagene. Kommentaren fra en grunnskolelærer i forhold til nettverkssamarbeid mot andre miljøer, var imidlertid: *Har ikke tid til alt*. Rektoren bekreftet en slik avmaktsfølelse, og viste til at de tross alt også skulle undervise elevene. Hun mente ressurskolen ga muligheter, men at den også har sine begrensninger og at det å få ferdig et læremiddel faktisk tok mer tid enn de hadde trodd i begynnelsen. Hun fremhever at tilføringen av ressurser til ressurskolen ikke har vært så stor som en skulle tro, fordi konverteringsressursen som samisklærerne tidligere fikk på 16 %, er blitt sterkt redusert. 20 % stilling til læremiddelproduksjon er derfor ikke så mye når læremidlene som nå skal lages skal produseres på 'fint papir', samtidig som lærerne fortsatt må produserte materiell til mer umiddelbar egen undervisning. Hun var således bekymret for belastningen på lærerne som over svært mange år har jobbet under vanskelige forhold. I tillegg mente hun at noen kunne føle på at det var mye å være en hel dag i uka borte fra klassen sin. Hun mente derfor at skolen måtte være forsiktig:

Vi må ikke bli den som tar det her ansvaret for jeg mener at det er noen utenfor oss som faktisk har et ansvar også for det her språket. Det er noen sentrale myndigheter som er nødt til å få ting til å skje. Det må ikke bli sånn at de sier, 'nei, de har ressurskolen og der produseres det læremidler, altså kan vi på en måte slippe av litt i forhold til det lulesamiske'.

Alt i alt kan det se ut til at det er en viss slitasje i skolen der tilførte ressurser for læremiddelproduksjon kanskje ikke er nok til å gi undervisningen på og i samisk et løft. Her er problemet også som uttalt på Árran, at det skorter på menneskelige ressurser slik at det ikke er bare bare å gå i gang med læremiddelproduksjon.

Innenfor samiske forvaltningskommuner gjelder Kunnskapsløftet Samisk for alle elever. Her er det verdt å merke seg at heller ikke elevene som får undervisning på norsk, har bøker utviklet i forhold til denne læreplanen. Gitt den vanskelige læremiddelsituasjonen på samisk er det kanskje ikke så rart at ingen nevnte dette. Én lærer pekte imidlertid på hvordan samiske tema i skolebøkene lett virker fremmedgjørende når halve klassen sitter der og er samer:

Eksotisk, fremmed, nå skal vi lære om fremmede kulturer, og samene er en av dem sammen med andre utenlandske. Det har alltid vært litt rart hos oss.

Videre viser læreren til at tradisjonelt samisk lærestoff ofte har dreid seg om kofta og reinsdyr i Finnmark, som i liten grad representerer forholdene i Tysfjord. Selv om nyere lærebøker er blitt noe bedre, så blir tonen lett objektifiserende i omhandlinga av minoriteter. Dette er problematisk når den enkelte samiske skole må besørge Kunnskapsløftet Samisk ut fra tilgang til egen samisk læreplan, men uten støtte i lærebøker utviklet fra et samisk perspektiv - det være seg på norsk eller på samisk.

I tråd med et tidligere sitat av rektor, uttrykte en lærer først at overgang til samisk læreplan for de norskspråklige klassene ikke hadde betydning så mye fordi skolen allerede hadde sin egen tilnærming til det samiske, men litt senere sa han at:

Det av vi må gå mer inn i det, det med samiskhet. Det står om det mange flere plasser i læreplanen. Så vi treffer det stadig vekk når vi leser læreplanen, så vi må ta det med å sørge for at det er dekt opp på flere

områder. Så noe inngår i den vanlige undervisningen, andre ting må vi ta spesielt.

Denne kommentaren kan tyde på at en samisk læreplan med mer gjennomgående synliggjøring av samiske perspektiv i ulike fag for hele skolen, kan ha ført til visse endringer eller økt bevissthet. Samtidig ble det kommentert fra samisk hold en viss usikker på hvor godt det samiske ble ivaretatt utenfor samiskklassene. Til tross for økt samarbeid i team med lærere på samme trinn i de norskspråklige klassene, virket det ikke som om dette var særlig tematisert.

I så måte er en del av refleksjonene rundt valg av første- eller andrespråksopplæring, samt bytte mellom disse, relevante. De tyder på at samiske elever kan føle en større tilhørighet i de samiske klassene til tross for at det samiske virker å være rimelig bra inkludert i resten av skolen. Uten å ha et godt grunnlag i datamaterialet vårt, vil vi antyde at grunnen er at elevene i de samiske klassene blir undervist av 'sine egne' og fra innsiden av kulturen, mens dette i liten grad er tilfelle i de norskspråklige klassene.

På Knut Hamsun videregående skole ble ansvaret for en samisk identitet tatt seriøst og forsker kunne blant annet observere skilt og lignende på samisk. På den annen side hadde verken ledelsen eller elever hørt om eller reflektert over muligheten til å bruke de parallelle samiske læreplanene. Alle elevene som kom fra Drag skole og begynte i videregående gikk dermed over fra samisk til norsk læreplan ved skolebytte.

4.7 TILPASSET OPPLÆRING, ELEV- OG FORELDRE-MEDVIRKNING

I første rapport fra dette prosjektet ble det redegjort for hvordan begrepene tilpasset opplæring og elevmedvirkning er blitt styrket og satt inn i en ny ramme med Kunnskapsløftet. Et viktig poeng her er lærernes frihet til metode- og stoffvalg for å oppnå best mulig måloppnåelse for elevene. Tilpasset opplæring skal dermed ikke bare dreie seg om nivådifferensiering, men være en streben etter å fremme elevenes læringsutbytte ved å tilpasse hele læringsprosessen. Her blir elevenes medvirkning i sine egne læringsprosesser helt vesentlig. Idealet er således at skolen må la elevene delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen slik at en kan utnytte og fremme ulike og tilpassede læringsstrategier og derigjennom forbedre læringsprosessene og motivasjonen.

Vi ønsket derfor å få rede på om disse tankene omkring tilpasset opplæring og elevmedvirkning har ført til endret praksis i skolen. I et tidligere sitat viste en lærer fra Árran til at de hadde jobbet med læringsstiler i forbindelse med utarbeiding av lokale læreplaner. Den samme læreren vektlegger ulike læringsstrategier og arbeid med å utvikle metodikk i fjernundervisninga. I forhold til elevene er det klart at tilpasset opplæring får en noe annen betydning når lærere underviser én elev om gangen. Likevel er poenget med elevmedvirkning viktig.

På spørsmål til elevene i videregående skole fikk vi noe ulike svar. Alle opplevde at opplæringen var tilpasset deres behov. En fortalte at han kunne si fra hvis han ikke likte en arbeidsmåte og så endret de den. Noen svarte direkte ja til at de får være med på å bestemme hvordan de skal jobbe med ting også i forkant, som her:

”...planlegge hvordan vi skal gjennomføre det. Læreren sier det er viktig og det står faktisk i læreplanen min”.

Flere er bevisste på at de har gått gjennom målene med opplæringen, selv om det ble kommentert at det nesten ble i meste laget. Elevene er mindre klare på om de har diskutert vurderingskriterier, men et par viser til at de har fått beskjed om at de er de samme som i norskfaget. Andre er mindre klare og det nevnes for eksempel at de nok blir vurdert i forhold til oppmøte og en avsluttende prøve, og at de ikke har medvirkning i skolen. Her må forskeren si at de ulike kommentarene nok reflekterer erfaringer med ulike lærere koplet til ulik skolemotivasjon og refleksjon fra elevens side, samt muligens utdanningsprogram. Det er således vanskelig å få et bilde på hva som egentlig foregår, og av samspillet mellom elevmedvirkning, tilpasset innhold og metode for å nå kompetansemål og elevmotivasjon.

Blant ungdomsskoleelevene på Drag som ble intervjuet, var inntrykket at elevene opplevde at lærerne var flinke til å differensiere og at det var behov for mye differensiering på grunn av ulikt språknivå i tillegg til ulike klassetrinn. Uten å si noe om elevmedvirkning, var en elev klart inne på at bevisstgjøring rundt mål og vurdering kan gjøre læringsarbeidet lettere. Det vises til at det er nyttig å se på målene når en forbereder seg til prøver, og at elevene, avhengig av lærer, får kjennskap til vurderingskriterier.

Det er faktisk greit å få vite hva de vurderer og ser etter for å gi karakterer og sånn der. Kanskje man har lyst til å skjerpe seg på de tingene når man vet at man blir vurdert.

I opplæringen i samisk i Bodø kommune har nok situasjonen vært noe annerledes. Som en elev sa: "En stund visste vi ikke hvem som var lærer og hvem som var vikar". Fra elevhold nevnes det at timene tidligere år til dels ble brukt til for eksempel papirflykonkurranser. Læringsutbyttet har vært lavt og en elev nevner at de leste bøker der det var vanskelig å forstå noe, fordi hun ikke kunne ordene. Det virker som om situasjonen nå er i endring, men den nye læreren er fortvilet i forhold til å skulle greie å nå kompetansemålene for de eldste elvene før utgangen av ungdomsskolen.

Ellers er inntrykket at elevmedvirkning som begrep ofte assosieres med elevrådsarbeid, som så vidt vi har forstått drives på nokså tradisjonelt vis. På Knut Hamsun skole er det imidlertid verdt å merke seg at skolen ifølge rektor har

...organisert det slik at de samiske elevene får velge en samisk representant til elevrådet, til skoleutvalget og til skolemiljøutvalget. Så i alle viktige saker som kommer opp i disse utvalgene, så skal vi ha en stemme fra det samiske for å ivareta ting som vi kanskje overser. Så det har jo vært veldig nyttig.

Videregående skole har også tilrettelagt for kontakt med foreldre ved å lokalisere foreldremøter i en del bygder inkludert på Drag der de fleste samiske elevene er hjemmehørende. Grunnskolen gjennomfører de vanlige kontaktsamtalene med foreldre. I tillegg kalles det av og til inn til mer spesifikke møter. Rektor nevner at en kan ta kontakt med foreldre i forholdt til aktiviteter i skolen dersom en er redd for at foreldre ut i fra religiøst ståsted kan ha innsigelser, men hun legger vekt på at dette er uhyre sjelden. Skolen og lokalsamfunnet har her funnet en fin forståelse. Skolen drar imidlertid i liten grad foreldre og lokalsamfunnet inn i undervisninga, og i den grad det gjøres, er dette ikke knyttet til de samiske klassene eller et samisk innhold i skolen. Her er det nok et betydelig potensial, noe vi vil komme tilbake til i en avsluttende diskusjon som nå følger omkring språksituasjonen og hvordan den samspiller med virkeliggjøringa av Kunnskapsløftet Samisk.

4.8 UTFORDRINGER KNYTTET TIL SPRÅKSITUASJONEN

Vi vil her se litt nærmere på språksituasjonen innen lulesamisk område og drøfte hvordan denne samspiller med mål for og utfordringer i opplæringa både i og på samisk. Her er det viktig å forstå hvordan konsekvensene av fornorskningspolitikken ennå sitter i kroppen til den lulesamiske befolkninga både i form av tapt språk og som følelser knyttet til språkbruk.

En far som nå bor i Bodø fortalte at dattera i en alder av fem seks år hadde oppdaget at han var same og spurt om hvorfor han ikke hadde fortalt det før. Dermed gikk det opp for han at han ubevisst hadde videreført en usynliggjøring av sitt eget samiske opphav som en arv fra fornorskningspolitikken. I likhet med svært mange i dagens foreldregenerasjon hadde han bare i begrenset grad lært samisk fordi hans samisktalende foreldre på grunnlag av egne negative erfaringer hadde sett det som mest tjenlig ikke å lære sine barn samisk. Andre har lært noe samisk ved å høre foreldre snakke samisk seg i mellom eller kanskje de hadde besteforeldre som snakket samisk til dem. Flere kan nok således kjenne seg igjen i det en lærer i andrespråk utenfor forvaltningsområdet forklarte:

Når jeg skal uttrykke noe på samisk så prøver jeg å høre bestemor si det, og da kan jeg mye mer enn jeg trodde.

Problemet er at selv med en brukbar passiv forståelse, så er sperren for å begynne å bruke språket betydelig for mange. Bak dette ligger en dominant ideologi som tidlig plukkes opp, og som senere må brytes for å ta i bruk språket. Ut fra intervjuer med elever virker det som om rester av en slik sperre og en redsel for ikke å snakke bra nok, fremdeles virker begrensende for noen. Selv om foreldre nå gjerne ønsker at ungene deres skal få tilbake det språket de selv mistet, så har de liten mulighet til å overføre språket hjemme, og selv der de kan en del, er det vanskelig å ta språket i bruk når de har vokst opp med å fortie det. Det å skulle utvikle samisk som hjemmespråk omgitt av norskspråklige media og miljø er derfor veldig krevende. Men som en foreldre sa, så var det eksempler der noen unger var blitt gode i samisk til tross for at foreldrene i liten grad behersker språket. Dette tilskriver han foreldrenes holdning:

Jeg tror det har med at de synes det er så viktig – ungene føler at foreldrene virkelig ønsker at 'jeg skal lære samisk', fra de er pittedsmå."

Og her er utfordringa for ei revitalisering av samisk språk – mange nok må synes det er viktig nok til å gjøre en innsats. Men som en skoleleder sa:

For en av de tingene jeg så etter hvert er at blant samisk ungdom, det er kanskje for lett å si, men man kan kategorisere ungdommene i tre kategorier: De som har en sterk forankring og en positiv identitet til sin kultur og sitt språk samisk, mens det på den andre siden er de som bevisst har tatt avstand – de vil ikke lære samisk og vil ikke bekjentgjøre at de har samisk bakgrunn. Og så er det ei gruppe i midten som er litt sånn at de ikke har et bevisst forhold og tar ting som det kommer.

Poenget er at disse ulike strategiene i forhold til språk, kultur og identitet preger skolen og lokalmiljøet og fører til mye ambivalens. Selv om det er svært positivt at flere unge ønsker å lære samisk, betyr det derfor ikke at språket står sterkere enn tidligere. En forelder viste til hvordan det for tretti år siden var få som kunne lese og skrive lulesamisk. I dag kan flere dette, men det er så mye færre som behersker språket muntlig. Det er således det levende språket som nå er truet.

Blant både foreldre, lærere og språkaktivister som forsker snakket med, er oppfatninga at lulesamisk språk er nede i en kritisk bølgedal. Den generasjonen som vokste opp med samisk barnehage og førstespråksopplæring og med foreldre som behersket samisk, har ennå ikke fått unger. I førstespråksklassene er det dermed et økende problem at mange unger bare snakker samisk på skolen, og som vi har sett, er også disse timene preget av språkblanding på grunn av læremiddelsituasjonen. Både lærere og foreldre peker på at dette kan gå ut over opplæringa til de som virkelig har samisk som førstespråk. En forelder sa det slik:

Det synes jeg er litt uheldig for de ungene som snakker godt, for jeg føler det går ut over dem, og så får de ikke den utviklinga som de burde hatt rent språkmessig fordi de tar mye mer hensyn til dem som kan lite samisk.

Én samisk lærer mente at av dem som har førstespråk i dag, oppnår noen litt mer enn andrespråkskompetanse, mens andre blir gode andrespråkselever. Når det gjelder andrespråk, hevder den samme læreren at kompetansekravene er alt for høye i forhold til timetallet i uka og språkkonteksten slik at ungene egentlig må ha førstespråksopplæring for å lære språket og oppnå reell tospråklighet. Samtidig mener lærerne det er viktig at elever får begynne i førstespråksklassen både for å lære språket godt og fordi det kulturelt og identitetsmessig kan bety mye.

Rektor synes det er synd at ikke litt flere førsteklassinger som har gått i samisk barnehage velger å gå i førstespråksklassen. Her føler hun at foreldrene velger andrespråk fordi de er redde for ikke å kunne følge opp ungene godt nok. Ut fra dette må en anta at det ville være en fordel om leksehjelptilbudet skolen har opprettet ble permanent. Dermed ville foreldre kunne føle seg trygge på at ungene ville kunne få tilstrekkelig støtte hvis de velger å få opplæringa si på samisk. En situasjon som i vinter der tilbudet var lagt på is i påvente av ei avklaring i forhold til finansiering av ekstra skoleskyss, er ikke heldig. Både ledelsen og lærere jobber med å motivere foreldre både til å velge samisk førstespråk og til å bruke det språket de kan passivt. Fra en elev som snakket mye norsk med innslag av samisk hjemme, fikk vi høre følgende:

Men jeg har sagt til mamma og dem at vi burde skjerpe oss nå, og samisklæreren har også sagt at vi må skjerpe oss. Og nå har vi fått en tanteunge og jeg har sagt at denne ungen skal lære samisk helt fra hun er lita, så da må vi snakke samisk, men det koster litt mer, men det hjelper oss hjemme også til å ta opp igjen språket.

Blant elever i ungdomsskolen og i videregående opplæring, er det et tydelig fenomen at de fra femte klasse og oppover ser ut til å ha gått over til norsk som vennespråk selv om de tidligere brukte samisk. Som en elev sa:

Vi snakket mer samisk i lag da vi var mindre. I barnehagen var det sikkert ok å snakke samisk. Er det mindre kult nå? Nei, men vi er sammen med andre norske.

Det er nettopp i femte klasse førstespråkslevene begynner å få undervisning sammen med de norske elevene, samtidig er de vel i en alder der det er naturlig å utvide vennekretsen. Selv blant førstespråksungdommene var det bare noen som sa at de snakket litt samisk med noen venner ved noen anledninger. Noen nevnte at de manglet ord for det de ville snakke med venner om. En lærer på Árran utdypet problematikken i forhold til språkets stilling:

Kunnskapsløftet legger til rette for å få en samisk skole, en sameskole, men så er det så mange sånne ytre faktorer som gjør at en sameskole i en norsk skole ikke blir en bra sameskole, altså sånn språklig sett. Det er bra på mange andre plan, sosialt, å være sammen med andre, og på en måte det her med gjensidig respekt mellom kulturene, altså mange fine ting, men så er det det faglige, det språklige. Skolen gjør en bra jobb, men

språket vårt er så skjørt. Om vi nå skulle tenke på språket isolert, så skulle vi ha laget en egen fysisk sameskole. Det er redningen for språket vårt.

Koplet til en slik skole måtte en utvikle et tilbud der elever som ønsket å begynne i førstespråksklassen kunne få intensiv oppfølging for å gjøres klare til å takle dette og dermed sørge for at dagligspråket i den samiske skolen virkelig ble samisk. Denne kampviljen for å beholde lulesamisk som et levende språk, er det imidlertid ikke alle som har. Selv om prosjektmedarbeideren i liten grad kom i kontakt med dem som etter andres utsagn kanskje velger det samiske mer for kulturens skyld, så er det nok mange som ikke helt er klare for å gjøre den innsatsen som trengs. For en del blir kanskje språket sekundært, eller sett på som tapt, uten at dette betyr at en vil gi avkall på en samisk identitet. Ifølge læreren i Bodø, hadde en far kritisert innføringen av lekser med noen samiske gloser i uka og sagt at for han var det viktigste at ungene kunne gå med løftet hode og få være same en dag i uka. I så måte er det klart at en virkelig revitalisering av språket krever en innsats. Her var en foreldre klar på at innsatsen må skje fra det offentlige "fordi jeg føler sterkt at det er det offentlige som har tatt fra oss språket med fornorskningspolitikken".

I evalueringa av L97S pekte Magga (2004) på at læreplanen i samisk førstespråk var utviklet på linje med planen i norsk som morsmål uten å ta hensyn til at samisktalende barn har en mye mer begrenset tilgang til samiske språkarenaer. Denne manglende sammenhengen mellom barnas virkelige språksituasjon og planens utforming går igjen i dag. Morsmålsundervisning tilsvarende som for et majoritetsspråk er ikke tilpasset virkeligheten utenfor skolen. Derfor må en kanskje se på måter å kompensere for dette på for å sikre lulesamisk som et levende språk i framtida. Ved skolen på Drag var de inne på behovet for å bygge opp strukturer rundt elevene spesielt i barneskolen for å få et bra nok språknivå til å kunne undervise kun på samisk, uten norsk som hjelpespråk. Samtidig har vi sett at behovet for å bruke norskspråklige læremidler medfører at den samiske skolen i liten grad kan operere kun på samisk ut over de første skoleårene. I stedet blir bruken av lulesamisk hele tida presset over i en parallell type språkbruk der norsken lett blir dominerende til tross for de beste intensjoner. Realisering av Kunnskapsløftet Samisk for lulesamiske elever må derfor sees i sammenheng med kampen for ei språklig revitalisering. Her peker Árran på at en i de nærmeste 10-15 årene har et mulighetenes vindu for ytterligere et språkløft. Den eldste generasjonen som stort sett alle har samisk som morsmål kan ennå bidra, mens nåværende yrkesaktive lærergenerasjon ennå er i jobb.

Når det gjelder ungdommens holdninger og forventinger til språket og framtida, så er også denne preget av situasjonen. Fra Knut Hamsun fikk vi høre at når det gjaldt manglende søkning på et spesifikt opplæringstilbud for samisk ungdom, så lå det hos elevene en undertone bak mer interessebaserte argumenter: 'Skal vi, femten sekstenåringer være de som tar ansvaret for utviklinga av og berger det lulesamiske språket'. I et gruppeintervju kom temaet opp. En elev som gjerne ville gjøre sin del, var likevel klar på at valg av utdanning skulle gjøres uten å ta hensyn til om det hadde noe med samisk å gjøre eller foreldres formening:

Jeg vil holde på med noe jeg synes er artig ikke noe jeg synes er kjedelig, men som jeg må gjøre bare for å passe på at mitt språk skal overleve.

En annen var mer klar for å ta ansvaret og mente at det var fullt mulig å finne et interessant yrke innenfor det samiske.

Jeg føler at vi som ungdommer og som har samisk på skolen har et visst ansvar for å føre det videre for det går i nedoverbakke. Så jeg føler at vi må gjøre noe.

Begge var imidlertid enige om at få følte det sånn, noe som vistest ved at få deltar på ulike tiltak for å berge språket. Førstnevnte elev mente at å måtte "bære et busslast med mennesker" alene ikke var så motiverende: "Det er nu et helt folks følelser det er snakk om."

Her kan det være på sin plass å avslutte med et par mer optimistiske observasjoner. Interessen for språket og tilknytningen til lokalsamfunnet synes å være til stede blant ungdommen. Samtidig peker både foreldre og elever på at det økende behovet for lulesamisk kompetanse er med på å gjøre det attraktivt å lære seg språket. Men det er en hard kamp som krever en innsats både fra lulesamene selv og fra storsamfunnet.

5. LK06S FOR SØRSAMISK SPRÅKGRUPPE

Kitt Lyngsnes

5.1 SØRSAMISK OMRÅDE

Det sørsamiske bosettingsområdet strekker seg over landegrensene mellom Norge og Sverige, over fylkesgrensene i Nordland, Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag og ned i Hedmark. En finner imidlertid ikke sammenhengende sørsamiske områder, derimot sørsamiske lommer med stor geografisk spredning. Det er vanskelig å gi et eksakt folketal for sørsamer. Ifølge den samiske orddatabasen *risten.no* antas det at det i dag finnes om lag 2000 sørsamer i Norge og Sverige, og at det er sannsynlig at ca. halvparten av disse bor i Norge. Videre antas det at ca. halvparten av sørsamene snakker språket, det vil si ca. 500 personer i Norge (http://www.risten.no/bakgrunn/hist/info_sorsamisk_no.html). Et lavere tall angir *Ethnologue*⁶ som sier at det finnes ca. 600 sørsamer i hvert av landene Sverige og Norge, og at om lag halvparten av disse snakker språket. Magga (2002) anslår antallet sørsamiske språkbærere i Norge til å være 300-500. En kan altså fastslå at det bor noen hundre sørsamer i Norge, og at ca. halvparten av disse har visse ferdigheter i sørsamisk.

Det anses ofte hensiktsmessig å beskrive området for sørsamisk bosetting i Norge som bestående av tre regioner⁷.

5.1.1 De enkelte geografiske områdene

Region nord strekker seg fra Saltfjellet til fylkesgrensen mot Nord-Trøndelag. I region nord er det en egen sameskole Gaske-Nøørjen Saemienskovle. Dette er en

⁶ Ethnologue: Languages of the World er en katalog over språk som gis ut i papirform og på internett. Ethnologue inneholder i sin 15. utgave (2005) statistikk for 6912 språk. Blant informasjonen man finner er antall mennesker som snakker språket, hvor det snakkes, dialekter, forhold til andre språk, om Bibelen finnes på språket og annet. Sammen med Linguasphere Register regnes den som den mest omfattende oversikten over språk som finnes (<http://www.ethnologue.com/>).

⁷ Bl.a. bruker Sametinget, Nordland fylkeskommune, Nord-Trøndelag fylkeskommune, Sør-Trøndelag fylkeskommune og Hedmark fylkeskommune denne inndelingen i sin samarbeidsavtale om styrking av samisk kultur, språk og samfunnsliv for 2010-2013 (http://pa.stfk.no/pa_fulltekst/Vedlegg/759626_1_1.PDF)

internatskole med elever fra 1.-10. klassetrinn. Skolen gir også tilbud om fjernundervisning i sørsamisk og opplæring i form av integreringstilbud til elever som har undervisningstilbudet sitt forankret i heimeskolen. Skolen er statsdrevet, ble opprettet i 1952 og er lokalisert til Hattfjelldal, hvor også Sijti Jarne - Samisk Kultursenter for det sørsamiske området i Nordland er lokalisert. Senteret ble stiftet i 1984.

Region midtre omfatter det meste av Nord-Trøndelag fylke. Den samiske bosettingen er svært spredt rundt omkring i fylket. Området har i alt seks reinbeitedistrikt. Det er sørsamer bosatt i de aller fleste kommuner i Nord-Trøndelag.

Forvaltningsområde er betegnelsen på de kommunene som hører inn under samelovens bestemmelser om likestilling mellom samisk og norsk. Snåsa ble i 2008 innlemmet i forvaltningsområdet for samisk språk, og er den eneste forvaltningskommunen innen det sørsamiske området. Snåsa er den kommunen der sørsamisk står sterkest, og det antas at ca. 5 % av kommunens ca. 2100 innbyggere har tilknytning til det sørsamiske språket. Åarijel-saemiej skuvle som er en samisk 1-7-skole med internat, ligger på Snåsa. Videre har Grong videregående skole ansvar for morsmålsopplæring på sørsamisk, og skolen tilbyr også duodji som videregående kurs. Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling Levanger har et særlig ansvar for det sørsamiske området, og tilbyr videreutdanning i sørsamisk språk. Det sørsamiske museet og kultursenteret Saemien Sijte ligger også i Snåsa kommune.

Region sør strekker seg fra Meråker i nord til Engerdal i sør og Trollheimen i vest, også kalt Rørossamisk område. Området betraktes som en naturlig region som også omfatter svensk side med Røros som et naturlig senter. Brekken oppvekst- og lokalsenter i Røros er utpekt som én av tre ressurskoler (i tillegg til Hattfjelldal og Snåsa) innen sørsamisk språkområde. Ut fra økende aktivitet og behov for mer systematisk tilrettelegging av opplæringstilbud, ble Aajege samisk språk og kompetansesenter etablert i 2005 lagt til Røros videregående skole. Virksomheten ved Aajege omfatter språkarbeid og samiskrelaterte opplæringstiltak på alle nivå i tillegg til nettverksbygging og informasjonsarbeid. Senteret er lokalisert ved Røros videregående skole og eies av Sør-Trøndelag fylkeskommune, Hedmark fylkeskommune og vertskommunen Røros. Et annet sørsamiske område finner en i Engerdal kommune i Hedmark der Elgå oppvekstsenter har stått sentralt i sørsamisk språkmotiveringsarbeid.

Det sørsamiske området strekker seg altså over et stort geografisk område. Likevel var den sørsamiske befolkningen forholdsvis homogen fram til 1960-tallet, både med hensyn til kulturell bakgrunn, næringsmessig tilknytning og livskarriere. De aller fleste var på en eller annen måte knyttet til reindriften. Denne næringen er fremdeles en sentral identitetsfaktor og kulturbærende element i det sørsamiske samfunnet, selv om det de senere årene har blitt færre som livnærer seg av reindrift.

5.1.2 Sørsamisk språk

Den sørsamiske rettskrivningsnormalen som brukes i dag ble godkjent av Samisk Språknemnd i 1976, og av Kirke- og undervisningsdepartementet i Norge og Skolöverstyrelsen i Sverige i 1978. I motsetning til nordsamisk, skrives sørsamisk i Norge uten diakritiske tegn, dvs. som norsk språk kun med det latinske alfabetet samt bokstavene æ, ø og å⁸. I og med at det sørsamiske området er så vidstrakt, er det ulike dialekter i sørsamisk. Som andre urbefolkningspråk er sørsamisk sterkt knyttet til naturen, og tallrike ord og begreper er knyttet til reindriftnæringen. Imidlertid er det få som behersker sørsamisk. Den daglige bruken av språket har gått sterkt tilbake. Det er først og fremst de eldre som snakker språket. Selv om det jobbes med revitalisering av sørsamisk på ulike hold, og opplæring i samisk har fått et visst oppsving de senere år, er det tallmessig små grupper det her er snakk om. Sørsamisk språk regnes derfor som sterkt truet. Sørsamene er få, de bor i sterkt norskdominerte områder, og sørsamisk brukes sjelden i det offentlige rom. Språket står antakelig sterkest i Snåsa hvor antall språkbrukere sannsynligvis utgjør om lag 100 personer. Ifølge Sametinget er språksituasjonen i det sørsamiske området så kritisk at dersom det ikke gjøres en kraftanstrengelse for å vitalisere det sørsamiske språket, vil det etter all sannsynlighet dø ut. Sørsamisk står på UNESCO's røde liste over truede språk.

Retten til opplæring i samisk er sterkt fundamentert i Norge, og de sørsamiske elevene har rett til en likeverdig skole og opplæring med basis i sitt eget språk, kultur og etniske bakgrunn. Siden de er så få og er så geografisk spredt, byr dette på utfordringer av både organisatorisk og pedagogisk art. I denne konteksten er det LK06S implementeres i sørsamisk område.

I det følgende vil vi først presentere hvordan opplæringen i sørsamisk er organisert i grunnskole og videregående skole. To svært sentrale områder innen opplæringen beskrives deretter, nemlig situasjonen når det gjelder lærere og

⁸ Når svensker skriver sørsamisk, bruker de ä for æ og ö for ø.

læremidler i sørsamisk. I den videre framstillingen presenterer vi hvordan innføringen av LK06S foregikk, og hvordan reformen framtrer i skolehverdagen. Her omhandles tema som bruk av læreplanen, kompetansemål, tilpasset opplæring, elevmedvirkning, foreldresamarbeid og fjernundervisning. Deretter vil vi gå noe nærmere inn på språksituasjonen som den sørsamiske opplæringen foregår i. Avslutningsvis i kapitlet foretar vi en kort sammenfattende diskusjon av sentrale sider i det mangfoldet av utfordringer og løsninger en finner i den sørsamiske opplæringskonteksten.

5.2 ORGANISERING AV SØRSAMISK OPPLÆRING

Læreplanverket for Kunnskapsløftet Samisk omfatter læreplan for samisk som førstespråk og læreplan for samisk som andrespråk (jf. pkt. 1.2). Elevene med individuell rett til opplæring i samisk kan velge mellom ulike kombinasjoner av læreplaner i norsk og samisk: Elevene kan ha norsk som første- eller andrespråk, eller de kan ha både norsk og samisk som førstespråk. Samisk som andrespråk er modulbasert og kan legges til rette med en progresjon som er tilpasset elevens språklige forutsetninger. Elever med samisk (men ikke norsk) som førstespråk følger egen læreplan for norsk som andrespråk. Elever med samisk som andrespråk følger den nasjonale læreplanen i norsk, men begge elevgruppene har fritak fra opplæring og vurdering i norsk sidemål. For elever som har samisk som første- eller andrespråk er det ikke obligatorisk med fremmedspråk/språklig fordypning i grunnskolen og fremmedspråk i videregående opplæring, men de har krav på å få slik opplæring dersom de ønsker det. Opplæring i norsk og samisk ses gjerne i sammenheng fordi norskfaget "avgir" timer til samiskfaget, og fordi fagene har mange felleselementer. Elever som velger samisk, har til sammen 190 timer (à 60 minutter) mer enn andre elever de sju første årene i grunnskolen. Dette blir av Kunnskapsdepartementet vurdert som nødvendig for å gi rom for to språk uten at det går ut over de andre fagene i omfang og måloppnåelse.

5.2.1 Grunnskolen

Tilgjengelige tall viser at antall elever i grunnskolen som har fått opplæring i sørsamisk som første- eller andrespråk de siste årene, har ligget på i overkant av 100. I 2007/2008 var det for eksempel 16 elever med førstespråk og 89 med andrespråk. I alt foregikk det opplæring i sørsamisk på 35 grunnskoler i seks fylker høsten 2008. De største konsentrasjonene av elever med sørsamisk fantes naturlig nok i Snåsa kommune (25 elever på fire ulike skoler), Røros kommune (15 elever på tre skoler), Hattfjelldal (17 elever på to skoler) og Engerdal (8 elever). For øvrig var det en god del skoler som hadde to eller tre elever med sørsamisk.

Imidlertid var det flest skoler der det bare var én elev som fikk opplæring i sørsamisk. Dette gjaldt for 18 av de 35 skolene. Disse talleksemlene viser at opplæring i sørsamisk forgår over store geografiske avstander og i svært små grupper⁹. En svært vanlig modell er altså enkeltelever som får fjernundervisning i en eller annen form.

På Snåsa ligger Åarijel-saemiej skuvle, sørsamisk barnehage, Snåsa ungdomsskole, internat for samiske elever og kultursenteret Saemien Sijte i nær tilknytning til hverandre innenfor et lite geografisk område. Alle skolene i Snåsa har samisk læreplan i og med at Snåsa er forvaltningskommune. Det skoleåret våre data ble samlet, bodde det åtte elever på internatet. Fire av disse gikk på sameskolen, de andre fire på ungdomsskolen.

Åarijel-saemiej skuvle er en kommunal skole, og skolen har ansvar for all undervisning i samisk på skolene i Snåsa kommune. Dette foregår ved at lærere fra denne skolen går over gårdsplassen til ungdomsskolen og gjennomfører undervisning med de elevene der som har sørsamisk. Lærerne drar også ut til de andre skolene i kommunen for å gi undervisning i sørsamisk. Skolen ønsker imidlertid at elevene fra de andre skolene heller i større grad skal trekkes inn til sameskolen for undervisning. Skoleåret 2008/2009 var det elleve elever på 1.-7. trinn på Åarijel-saemiej skuvle, fordelt med fem på småskoletrinnet og seks på mellomtrinnet. Elevene grupperes fleksibelt, men i språk deles de inn slik at for eksempel de to femteklassingene utgjør en "klasse" som har samisk for seg. De fleste elevene har samisk som andrespråk. Fire av elevene hadde også undervisning i nordsamisk.

På Snåsa ungdomsskole var det dette skoleåret åtte av 96 elever som hadde opplæring i sørsamisk. Sju av disse hadde sørsamisk som andrespråk, mens én elev hadde samisk førstespråk. Elevene fordelte seg slik at på to av klassetrinnene var det grupper med tre andrespråkelever. Disse hadde sin undervisning i disse treergruppene. Dette syntes elevene var veldig greit, "...for vi har jo alltid vært få, har aldri vært flere enn tre. Det er ikke kjedelig." En av disse elevene hadde også nordsamisk som andrespråk og fikk undervisning som fjernundervisning fra Målselv i Troms. Den ene eleven med samisk førstespråk var ute i de fleste norsktimene samt en del timer fra andre fag og ble undervist av lærer fra sameskolen. I samme klasse var det en elev med andrespråk. Disse elevene fulgte

⁹ Tallene som er tatt med her, er ment å illustrere opplæringsfeltet i sørsamisk og representerer ikke en fullstendig oversikt.

dermed ulike løp. "Vi er alltid bare én og én i samisk", så undervisningen foregikk enkeltvis. Andrespråkseleven hadde en annen lærer, og på samme måte som samiskelevne på de andre klassetrinnene gikk han ut fra nynorsk og fra timer i ulike fag. Ifølge rektor prøver skolen å få til en rullering slik at samisk ikke går på bekostning av enkeltfag, men berører både samfunnsfag, naturfag og RLE. Fire av elevene bodde på internatet like ved skolen og kom fra kommuner åtte-ti mil unna. De syntes det var helt greit å bo på internat og reiste hjem cirka hver tredje helg.

5.2.2 Videregående skole

Innen det sørsamiske området er Grong videregående skole sentral. Skolen har en koordineringsoppgave for de videregående skolene i Nord-Trøndelag i sørsamisk. Skoleåret 2008-2009 hadde skolen seks elever som tok sørsamisk og fem som tok nordsamisk – alle som andrespråk. Elevene var spredt på mange utdanningsprogrammer, og det ble beskrevet store timeplanmessige utfordringer for å få dette til å gå opp. Det ble vist til at det går rimelig greit på studiespesialiserende utdanningsprogram der samisk kommer inn i stedet for tysk og for nynorsk. Større organisatoriske problemer er det på andre linjer der samisk i større grad kommer "på toppen" av de andre fagene. For eksempel vil en elev på idrettsfag måtte ta samisk som et ekstra fag det tredje året, og med tett timeplan er det vanskelig å få inn. Det ble fortalt at ett år ble én time lagt inn i skoletida, mens to timer var lagt til fredag ettermiddag klokka atten. På yrkesfag er det lange skoledager og vanskelig å få inn samisk. I prosjekt til fordyping kan det være en mulighet, men der er gjerne elevene utplassert, og det er vanskelig å få kabalen til å gå opp uten å stjele fra programfagene. Elevene vi snakket med, kom fra ulike utdanningsprogram og fortalte at de ofte var alene i samisktimene, noen ganger sammen med én eller to andre, og at samisk kom både i stedet for og i tillegg til andre fag: "Jeg har elleve fag fra før og dette kommer på toppen, men jeg vil jo lære bedre samisk for å bevare det".

På Røros var det seks elever som fikk undervisning i sørsamisk. (I tillegg var det 13 elever på 11 ulike skoler i fire fylker som fikk fjernundervisning fra Aajege språk og kompetansesenter). Også her ble det fortalt om tilsvarende problemer når det gjelder å organisere undervisningen for elever på yrkesfagene. For elevene blir det mange timer på ugunstige tidspunkt, og lærerne var klare på at siden rammefaktorene er så problematiske, er de elevene som velger samisk veldig bevisste og motiverte for sørsamisk.

5.2.3 Fjernundervisning

Opplæringsloven åpner for at opplæring i samisk kan gis på alternative måter når lærer med samisk språkkompetanse ikke er tilgjengelig. Det sørsamiske området er vidstrakt og spredt befolket. Fjernundervisning blir dermed et viktig hjelpemiddel for å oppfylle de sørsamiske elevenes rett til undervisning i samisk. Fylkesmannen i Nordland har koordineringsansvar for all sørsamisk fjernundervisning. På grunnskolenivå er det de tre ressurskolene i sørsamisk område som gir fjernundervisning ut til elevenes heimeskoler. Disse er Gaske-Nøørjen saemienskovle i Hattfjelldal, Åarjel-saemiej skuvle på Snåsa og Brekken oppvekst- og lokalsenter i Røros. For elever i videregående opplæring er det Grong videregående skole og Aajege, samisk språk og kompetansesenter i Røros, som gir fjernundervisning i sørsamisk.

Fjernundervisningen er basert på de tre elementene nettlæring, ambulerende lærer/besøkslærer og samlinger. En finner ulike modeller og kombinasjoner av disse. Webkamera, skype og videokonferanseutstyr ble ofte nevnt som de vanlige tekniske hjelpemidlene. Det framkom imidlertid at utstyrssituasjonen på elevenes hjemmeskoler er noe ulik. Noen steder brukes videokonferanseutstyr, andre steder datamaskin med webkamera. Én av elevene fortalte at han ble så lei av utstyr som ikke fungerte på skolen at han bruker sin egen datamaskin og får undervisning via nett med den.

Fra Grong videregående skole ble det for eksempel gitt fjernundervisning via nett til to elever på Steinkjer videregående skole. I tillegg reiste læreren i sørsamisk ut til disse elevene én fredag i måneden. Aajege språk- og kompetansesenter ga fjernundervisning via nett til 13 elever fordelt på 11 videregående skoler i fire fylker:

Selv om vi har få elever, blir det veldig ressurskrevende når vi forholder oss til så mange skoler i så mange fylker der vi for eksempel har tre forskjellige tidspunkt for avvikling av vinterferie. Alle skoler begynner gjerne til litt forskjellig tid om morgenen, har litt forskjellige måter å organisere timeplanen på, og for elever med studiespesialisering får vi eleven når resten av klassen har fremmedspråkundervisning. Dermed blir det liten mulighet til å samkjøre undervisning selv om det er teknisk mulig.

Aajege arrangerer i tillegg språksamlinger på tre dager to ganger i året for disse elevene. Da er det et overordnet tema for samlingen det jobbes ut fra, tilpasset elevenes ulike språklige nivåer og alder. Et slikt tema dette året var urfolk.

Åarijel-saemiej skuvle på Snåsa arrangerer også språksamlinger for elever i grunnskolen som får fjernundervisning via nett. Skoleåret 2008-2009 ble det gitt fjernundervisning fra skolen til ni elever, og det ble arrangert fire elevsamlinger. Disse samlingene har varierende lengde og innhold. Blant annet er det blitt arrangert såkalt *språkbud* for ungdomsskoleelever.

På Gaske-Nøørjen saemienskovle i Hattfjelldal samles sørsamiske elever til det de kaller *integreringsuker*. Sørsamiske elever – siste skoleår var de 11 – samles på skolen i seks uker per år. En stor andel av disse har ikke undervisning i sørsamisk på heimeskolen sin. Dermed blir tilbudet mer som en kulturell arena der sørsamiske barn møtes. På den samlingen våre data ble innhentet, var det doudje som var hovedsaken.

5.2.4 Oppsummering

Opplæring i sørsamisk foregår for få elever i små grupper eller som fjernundervisning for én eller to-tre elever. Den største "sørsamiskklassen" vi kom over, var på fire elever. Organiseringen av denne opplæringen er utfordrende for skoler og skoleledere, spesielt for skoler utenfor forvaltningsområdet for samisk språk, for skoler som ikke er sameskoler og på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Opplæringen skal organiseres i henhold til fastsatt timetall som er høyere for elever som tar samisk enn for andre elever, og ut fra om eleven har første- eller andrespråk – noe som krever atskilte løp. Dessuten angår den samiske opplæringen som regel få elever på en skole. Det som ser ut til å skje i praksis, er at skolenes timeplan legges, og at samisk forsøkes tilpasset i forhold til denne. Dette gjelder både for skoler som selv står for undervisning i samisk, og for skoler som har fjernundervisning. Resultatet blir gjerne at samisk delvis legges oppå andre fag, delvis legges utenom de andre undervisningstimene. Skolelederne står i et dilemma når de gjelder hvilke fag samiskelevene skal tas ut av, og de er mer eller mindre flinke til å ta hensyn til at ikke enkeltfag rammes. Blant foreldre var det en del misnøye med at enkelte fag forsvant. "Det er trist at jenta mi ikke får ha mer av "artigfagene" på skolen", som en mor sa. I dette tilfellet hadde eleven fjernundervisning i sørsamisk i gym- og musikktimer. Vi hørte også om en elev i grunnskolen som ikke hadde hatt gym på et helt skoleår.

Generelt fortelles det ikke mye om samarbeid med personer eller institusjoner utenfor skolene om organisering og gjennomføringen av opplæringen. Mesteparten av aktivitetene ser ut til å foregå innenfor skolens vegger. Et unntak er språksamlinger og integreringsuker som elevene verdsetter høyt.

5.3 LÆRERSITUASJONEN I SØRSAMISK

Det er stor mangel på formelt kvalifiserte lærere i sørsamisk språk. Det er langt mellom dem som har både godkjent lærerutdanning og formell kompetanse i sørsamisk. En kan finne mange variasjoner når de gjelder kompetanse. Noen kan språket, men har ingen pedagogisk bakgrunn, andre har lærerutdanning, men ikke samisk osv. På Åarijel-saemiej skuvle beskrev rektor lærersituasjonen dette aktuelle året som god i den forstand at skolen hadde flere lærere med videreutdanning i sørsamisk språk. Én av lærerne holdt på med andre halvårsenhet. Men også her var det en del lærere uten godkjent utdanning. På sameskolen i Hattfjelldal ble det sagt om lærersituasjonen at "det står ikke så bra til akkurat i år". Der var det dette skoleåret bare én lærer med utdanning i sørsamisk. Situasjonen på de to skolene viser at lærersituasjonen varierer fra år til år og er svært sårbar for endringer. Imidlertid fikk de fleste elevene som hadde opplæring i sørsamisk, stort sett undervisning av relativt godt kvalifiserte lærere. Men situasjonen er slik at siden det totalt sett er så få lærere, vil det få store konsekvenser hvis en lærer slutter på en skole. Det rammer både den aktuelle skolen og elever på andre skoler som får fjernundervisning.

Det ble også påpekt flere steder at det heller ikke er noen å rekruttere eksternt eller få tak i som vikar, fordi det er så få med kompetanse i sørsamisk. En av skolelederne beskrev den optimale kompetansen for en lærer i sørsamisk som det å ha sørsamisk morsmål og lærerutdanning med fordyping i sørsamisk språk. I og med at kultur og identitet er så framtreddende, var det etter hans syn ikke nok å ha tilegnet seg sørsamisk som et fremmedspråk: "...vi må ha folk som både behersker språket og kjenner kulturen". Denne tenkingen gjenspeiles i de tilfellene der en er nødt til å bruke lærere uten godkjent utdanning. Det å beherske sørsamisk muntlig ser ut til å være den basiskompetansen som er viktigst når det tilsettes personer for å få gjennomført opplæringen. Det ble imidlertid jobbet målrettet og hardt med kompetanseheving blant sørsamiske lærere. For eksempel var alle de fire ansatte ved Aajege i gang med høgskolestudier. Én av lærerne vi snakket med, studerte både sørsamisk, spesialpedagogikk og læremiddelutvikling ved siden av en 80 % lærerstilling. Drivkraften de viste til, var ønsket om å revitalisere og bevare det sørsamiske språket, identiteten og kulturen:

Det som er typisk for oss som jobber i dette, er at vi driver og utdanner oss underveis, fordi vi mangler det grunnleggende. Men jeg kjenner at jeg har nådd et metningspunkt. Jeg er litt redd for hvordan det skal gå. Vi gjør dette, og vi vil gjerne, men jeg er redd vi brenner ut for vi er så få. [...] Det

er et voldsomt arbeid som skal gjøres. Vi har mistet språket i to generasjoner. Så skal vi prøve å få det tilbake igjen, og det krever ressurser, og det krever arbeid!

5.4 LÆREMIDDELSITUASJONEN I SØRSAMISK

Det temaet som stadig dukket opp i samtalene med våre informanter, er den problematiske læremiddelsituasjonen, og i sammenheng med den ble det også vist til mangel på tekster, litteratur, web-sider, filmer og fjernsynsprogrammer på sørsamisk. De læremidlene som var mest ønsket, var læreverk med progresjon fra år til år som dekker de sentrale områdene i språkfaget sørsamisk. Lærerne viste gjerne til verk fra norsk- eller engelskfaget når de beskrev sine ønsker. En av lærerne ga følgende svar da vi spurte om læremidler i sørsamisk.

Huff, ja, læremidler! Vi jo ikke så mye. Vi lager jo underveis, for det er vi jo nødt til. Og vi ønsker oss tid, for vi har kompetanse både når det gjelder språk og de tekniske tingene, så vi kunne ha laget noe. Å sitte og vente på at det skal komme noe fra forlag, er bare tull, for det gjør det ikke. Men at vi skulle ha klart å lage ordentlige ting her hvis vi hadde hatt mulighet, det er sikkert. Vi drømmer om at lærerstillingene skal bestå av 80 % lærergjerning og 20 % læremiddelutvikling. Men nå har jo ordlista kommet! Vi har ikke fått den i huset ennå, men da skal vi heise flagg og ha kake, for den har vi ventet på i 14 år.

Her pekes det for det første på det som ble bekreftet av alle lærerne, nemlig at de klipper, limer, kopierer og utvikler materiell til undervisningen selv. Det finnes noen få gamle bøker på barnetrinnet og en språkbok for åttende trinn, men ingen gjennomgående læreverk verken for første- eller andrespråk ifølge en av lærerne. De eksisterende bøkene er skrevet for flere år siden og ikke ut fra læreplaner. Til videregående skole er det ikke utarbeidet lærebøker. Videre peker læreren i sitt utsagn på at det ikke er noe å få kjøpt. Skolelederne vi snakket med sa blant annet følgende: "Det finnes penger, men det er ikke noe å kjøpe" og "hadde det vært samiske læremidler å få kjøpt, så hadde vi hatt midler til å kjøpe dem". Et lyspunkt som ble trukket fram, var at i 2009 ble ordboka "Daaroen-åårjelsaemien baakoegærja"¹⁰ (norsk-sørsamisk ordbok) lansert.

¹⁰ Lajla Mattsson Magga er forfatteren av ordboka. Sammen med språkforskeren Knut Bergsland ga hun også ut den første ordboka i 1993. Den gang var det Åårjelsaemien-daaroen baakoegærja (sørsamisk-norsk ordbok).

Et problem med den utstrakte bruken av egenprodusert materiell som det ble pekt på fra lærernes side, var at dette ikke var tilgjengelig for andre lærere. Foreldrene på sin side opplevde mangelen på bl.a. lærebøker som et problem når det gjaldt å følge med i elevenes arbeid og deres progresjon i faget.

Vårt inntrykk er at mangelen på læremidler ble opplevd ulikt hos lærerne. For noen førte det til manglende variasjon i arbeidsmåter, der spørsmål til og oversettelse av oppkopierte tekster sto sentralt i timene. I andre tilfeller førte denne situasjonen til kreativitet i det pedagogiske arbeidet. For eksempel ble det ved Aajege vist til et prosjekt der de hadde utviklet tre sørsamiske dataspill. "Vi utviklet dette spillet i lag med deltakerne som en undervisningsmetode". Her kombinerte de altså undervisning på nybegynneropplæring i sørsamisk for voksne og læremiddelutvikling. Språkspillene er temabaserte, og har en klar målsetning om å stimulere til økt muntlig aktivitet. Spillene dekker deler av læreplanmålene i nivå 3, 4 og 6 i samisk som andrespråk, og er lagt tilgjengelig til gratis nedlasting på sentrets hjemmeside (www.aajege.no).

Det er Sametinget som har ansvar for å utvikle samiske læremidler. Kunnskapsdepartementet bidrar til dette arbeidet over sin budsjettpost til Sametinget. I Sametingets strategiske plan for læremiddelutvikling 2009-2012 er det gjort læremiddel-prioriteringer på sør-, lule- og nordsamisk. Sametinget har igangsatt et pilotprosjekt i Tysfjord kommune, der formålet er å utvikle Drag skole til en ressurskole for læremiddelutvikling på lulesamisk. Erfaringene fra dette pilotprosjektet vil bli brukt for å utvikle ressurskoler også i sørsamisk. Læreren som ble sitert ovenfor, var klar på at lærerne ønsker å være med på utviklingen av læremidler selv, og at det må dreie seg om både bøker og webbaserte læremidler. Det er imidlertid en utfordring å få tilstrekkelig læremiddelforfattere uten å "tappe" skolen for fagfolk i og med at det er så få kvalifiserte lærere i sørsamisk.

5.5 FRA R94 OG L97S TIL LK06S

Våre data ble samlet en tid etter at LK06S ble innført, og på spørsmål rundt innføringen av LK06S viste de fleste informantene til at de ikke husket detaljer rundt innføringen, hva slags informasjon som ble gitt, hvilke kurs som eventuelt ble avholdt osv i forbindelse med innføringen av læreplanen. Mange mente likevel at det som skjedde stort sett var at skolene fikk ordne opp selv, og at det var lite å hente fra skoleeierne. Snåsa kommune var i en litt spesiell situasjon i og med at Kunnskapsløftet ble innført like før kommunen ble innlemmet i forvaltningsområdet for samisk språk fra januar 2008. Dermed ble implementeringen av

Kunnskapsløftet preget av dette i og med at alle skolene i kommunen skal følge samisk læreplan. I vårt evalueringsarbeid har vi tidligere vist at innføringen av samisk læreplan ikke hadde ført til de store endringene for skolene (Solstad mfl. 2009, s. 82). Rektorene i kommunen mente at de ikke hadde registrert særlig initiativ fra skoleeier i den sammenhengen. En av dem sa det slik:

Det er ikke noe særlig å vise til. Vi fikk noen info-runder før vi ble tospråklig kommune med en tospråklig kommune fra Finnmark som fortalte hvordan de hadde gjort det da de innførte samisk læreplan. Men ut over det har det ikke vært noen hjelp til igangsetting fra kommunens side. Vi skal jo ha innført samisk læreplan nå fra august 2008, og vi har måttet starte dette arbeidet uten noen spesiell hjelp fra dem over oss i systemet. Jo, vi fikk også noen timers språkkurs i samisk, men det er for så vidt det eneste som har gått på dette med den samiske biten her.

De foreldrene vi snakket med, var alle klar over at Kunnskapsløftet var innført, og de fleste hadde også fått utdelt læreplanen eller annen informasjon om den fra skolen. Men ingen av dem som hadde hatt barn på skolen tidligere, hadde merket noen endringer i forhold til L97.

5.5.1 Bruk av lærerplanen, kompetansemål og vurdering

Ingen av skolene hadde fullstendige lokale læreplaner, men det hadde vært et samarbeid i gang rundt utarbeiding av lokale læreplaner i samisk mellom sameskolen i Snåsa, sameskolen i Hattfjelldal, Brekken skole og Elgå skole. Dette hadde de fått penger til av Fylkesmannen i Nordland som koordinerer sørsamisk undervisning. Lærerne framhevet dette samarbeidet som noe nytt, positivt og viktig:

Det er jo egentlig litt historisk det som skjedde med LK06S da alle de sørsamiske skolene samlet seg og laget planer for samisk. Det var veldig bra å samles. Vi har alt for lite samarbeid. Vi sitter på hver vår tue. Det har ikke noe med vrangvilje å gjøre. Det er bare at dagene går så fort og er så fylt med alt mulig. Vi begynte å lage planer, og disse planene skal jo selvfølgelig tilpasses lokalt. Det var ganske nyttig. Men vi kom ikke helt i mål. Det ble ikke nok penger og muligheter. Vi skulle hatt noe mer om vurdering og litt mer om kriterier og sånne ting, slik at vi kunne sett litt mer felles på det. Så vi driver på, vi driver stadig på. Men vi har en vei å gå der.

Denne læreplangruppen hadde hatt tre samlinger, og hadde blant annet begynt å utvikle årsplaner i fagene der kompetansemålene brytes ned. Men også her ble det vist til at lærerne er så få, de studerer gjerne ved siden av jobben og de er ressurspersoner i svært mange sammenhenger innen sørsamisk opplæring, så tida strekker ikke til. Dessuten omfattet dette arbeidet fire skoler i fire ulike fylker, der det er ca. 70 mil mellom de to ytterste.

Til spørsmål om hva de syntes om dagens læreplan sammenliknet med L97 og R94, trakk lærerne fram nivåbeskrivelsene og de mer konkretiserte kompetansemålene. Dette mente de gjorde det enklere å legge opp en progresjon i opplæringen, og "når planen er nivådelt, sier det mer hva du skal kunne når du har samisk 1, 2 eller 3. Før var det mer i en suppe. Nå er det konkretisert". Det at de grunnleggende ferdighetene var kommet inn, ble også sett på som positivt. En av lærerne kom også med følgende synspunkt: "Det som er bra med LK06 er at samisk er kommet inn og skal inn for alle elever og fag. Men jeg vet ikke om den har hatt noe særlig å si." Ser en på dette utsagnet ut fra Goodlads læreplannivåer (jf. pkt 1.3 foran), sies det her at den formelle læreplanen inneholder positive formuleringer, men at det neppe følges opp i den operasjonaliserte læreplanen.

Alle lærerne var samstemte om at det viktigste målet med samiskfaget er at elevene skal bli funksjonelt tospråklige. En utdypet det slik:

Det viktigste målet for opplæringen er å få elevene til å prate mest mulig og beherske mest mulig sørsamisk. I det ligger det muntlig beherskelse av språket. Det andre er skriftlig beherskelse, det å ha en teoretisk kunnskap om syntaks og språkopplæring, grammatikken generelt. En annen ting er å ha oversikt over både sør-samisk litteratur og samisk litteratur generelt. Den tredje tingen er å kunne relatere sør-samiske forhold til andre fag. Så det er de søylene jeg har for opplæringen.

Samstemte var de også om at de læreplanene i samisk til dels ikke samsvarer med den virkeligheten planene skal realiseres innenfor. Et eksempel flere lærere trakk fram, var at samiske nyhetsendinger og nyhetsinnslag skal anvendes for å aktualisere og illustrere ting. Ifølge lærerne finnes det omtrent ikke fjernsynsinnslag på sørsamisk. De viste til flere slike eksempler på at "målene blir for en verden som ikke eksisterer", og at læreplanens kompetansemål ikke står i forhold til den språklige konteksten og de læremidlene som foreligger på sørsamisk. For eksempel viste de til læreplanmål som går på å finne informasjon på internett, bruk av bibliotek, møte mellom elever og barnelitteratur osv. Andre

eksempler som ble nevnt, var at det verken finnes mange barnebøker eller annen litteratur på sørsamisk, at informasjon fra internett nesten bare kan innhentes på norsk, og at elevene hadde sett filmen om Karius og Baktus dubbet på sørsamisk mange ganger.

På spørsmål til lærerne om hvordan de brukte læreplanen, varierte svarene fra: "Vi jobber aktivt med kompetansemålene i læreplanen og følger den for eksempel ved utarbeiding av halvårsplaner" til et svar der læreren uttrykte sitt forhold til læreplanen på denne måten:

Læreplanen betyr egentlig veldig lite sånn som situasjonen er. Det er en evig kamp for nå målene, for vi har ikke hjelpemidler som lærebøker. Klart at målene er der, og vi greier vel delvis å nå dem på noen punkter. På andre punkter greier vi det ikke.

Det kom fram varierende grad av frustrasjon over læreplanmålene, og det var varierende innstillinger til bruk av kompetansemålene. Når det gjelder vurdering, var det ingen av lærerne som hadde vært med på å konkretisere kompetansemålene og knytte vurderingskriterier til dem. En av lærerne fremmet imidlertid et sterkt ønske om mer samarbeid rundt dette:

Det skulle vært gjort mye mer for å kvalitetssikre opplæringa, for i dag kan det være veldig ulikt fra skole til skole, fra lærer til lærer hvor nivået legges. Det trengs mer konkretisering av hva en skal kunne på de ulike nivåene, hvordan det skal vurderes og gjerne hvilke læremidler en kan bruke.

Generelt er inntrykket at arbeid med lokale læreplaner er i gang, men ikke så høyt prioritert, at lærerne så både positive og negative trekk ved den formelle læreplanen, men at den for de fleste spilte en relativt underordnet rolle i planleggingen og gjennomføringen av opplæringen i samisk.

5.5.2 Arbeidsmåter, tilpasset opplæring, elevmedvirkning

I tråd med lærernes oppfatning av læreplanens betydning, har vi heller ikke inntrykk av at innføring av en ny læreplan hadde ført til at de hadde endret arbeidsmåter, organisering eller vurderingsformer i særlig stor grad. Men også her var det ulikheter mellom lærerne. En begrensning her er at data basert på intervju bare kan slå fast hva informantene selv rapporterer, og ikke observasjoner av

hvordan pedagogisk praksis foregår. På spørsmål om endring av praksis etter at LK06S ble innført, svarte en av lærerne:

Jeg har ikke nødvendigvis endret noe på grunn av læreplanen. Endringer de siste årene går mer på de erfaringene jeg har og de muligheten jeg har i forhold til elevgruppa.

Til daglig underviser lærerne i sørsamisk som oftest fra én til fire elever. På samlinger av ulike slag blir det gjerne flere, for der møtes fjernundervisnings elever og faste elever. Dette medfører få utfordringer når det gjelder å differensiere undervisningen. En av rektorene uttrykte "vi er spesialkonstruert for tilpasset opplæring", og lærerne sa det blant annet på følgende måte: "I og med at vi lager alle opplegg og læremidler selv, så blir det jo tilpasset opplæring – for man lager jo opplegg til de elevene man har", og "vi lokaltilpasser alt".

Elevene beskrev undervisning som var preget av gjennomgang av stoff fra lærerens side og jobbing med tekster. På spørsmål om å beskrive en typisk time i samisk der vedkommende altså fikk undervisning alene eller sammen med en medelev, kom en elev i videregående med følgende beskrivelse:

Vi har mange lesestykker. Så sitter vi og oversetter og skriver sammendrag av dem. Vi har ingen spesielle bøker og ingen oppgavebøker. Vi får kopier fra forskjellige bøker som læreren finner. Det er egentlig ikke så mange oppgaver. Noen ganger skal vi gjenfortelle historiene muntlig. Og så er det ei side på internett som vi har holdt på med en del, men det er en stund siden nå.

Lærerne var ikke så opptatt av de grunnleggende ferdighetene. Det ble blant annet sagt at de selvsagt drev med muntlige og skriftlige ferdigheter i et språkfag, "...men regning bryr vi oss ærlig talt ikke så mye om, bortsett fra at elevene lærer tallene på sørsamisk, da". Ellers ble *It's learning* jevnt over brukt som læringsplattform, men måten den ble benyttet på varierte fra kun innlevering av arbeid til samtalegrupper med mer. Bloggskrivning var introdusert av noen lærere, og dette var noe elevene syntes var "ganske kult". Arbeidsmåtene varierte altså en del mellom skoler og lærere, men vårt generelle inntrykk var at løsark var det vanligste læremidlet, og at det var relativt lite variasjon i arbeidsmåter.

Differensiering er et hjelpemiddel for å få til tilpasset opplæring (Dale 2008). Vårt inntrykk er at når skolens ansatte snakket om tilpasset opplæring, var det måten

det ble differensiert på når det gjaldt tekster og oppgaver det ble vist til. Elevers medvirkning i å sette mål for egen læring, velge lærestoff eller arbeidsmåter og deltakelse i utvikling av vurderingskriterier og vurdering av eget arbeid ble ikke omtalt i noen sammenheng. Alle elevene mente at de lærte ganske mye samisk, og at undervisningen var "passe lett og passe vanskelig" – kort sagt at den var tilpasset deres nivå. Det virket altså som om elevene fikk oppgaver og lærestoff tilpasset sine forutsetninger, men elevmedvirkning i denne tilpasningen og læringsarbeidet for øvrig var det ingen som viste til.

Når det gjaldt foreldresamarbeid, ble det både fra skolenes og foreldrenes side snakket mest om informasjon fra skolen til foreldrene. Rektorene vi snakket med, viste til at de hadde det vanlige opplegget med møter og treff som alle skoler har. Foreldrene som hadde barn på sameskolen eller ungdomsskolen på Snåsa, ga klart uttrykk for at de ikke følte noe behov for mer samarbeid og kontakt med skolen enn det de fikk gjennom de vanlige møtene. Betydningen av det lave antallet elever og de tette relasjonene kom imidlertid fram som en viktig faktor her, blant annet gjennom at foreldrene kjente eller var i familie med lærerne, slik at de fikk uformelle oppdateringer på hvordan det gikk med deres barn eller andre avklaringer som gjaldt skolen.

Det så ut til at foreldrene som hadde barn i sameskolen og ungdomsskolen følte at deres barns opplæring var i gode hender, de trengte ikke stå på for det sørsamiske. En mor sa det slik: "Vi har jo en lettere kamp vi som har ungene våre på sameskole." Også fra lærerhold bekreftes dette inntrykket: "Hos oss stoler foreldrene på at vi klarer å gi barna deres god undervisning."

Vi snakket også med foreldre som hadde barn i heimeskole som fikk fjernundervisning. Der kom det fram foreldreerfaringer som dreide seg om mangel på informasjon og dialog med skolene, noe foreldrene mente skyldtes mangel på kunnskap og prioritering i skolen og ikke direkte vrangvilje. En av foreldrene sa: "Jeg vil si det er ganske travelt å ha barn i heimeskole. Du må følge opp hele tida".

5.5.3 Fjernundervisning og språksamlinger

Når det gjelder gjennomføring av fjernundervisning, var det noe ulike erfaringer. En av lærerne fra en av sameskolene med lang erfaring fra fjernundervisning opplevde at heimeskolene fulgte opp elevene veldig forskjellig. Hun fortalte at på noen skoler fikk elevene ha med seg en assistent som hjalp dem, mens på andre skoler var det tekniske utstyret dårlig og elevene overlatt til seg selv. Ifølge denne

læreren kan fjernundervisning aldri bli så bra at det erstatter klasseromsundervisning, ”men det er bra mye bedre enn ingenting”. Hun hadde også vært borti skoler der eleven ble frarådet å ha samisk fordi det ville skape så mange praktiske problemer. Videre fortalte en mor om opplegget for hennes sjuårige barn i fjernundervisning på en heimeskole – den eneste samiske eleven på sin skole:

Samisktimen begynte midt i storefri, så skolen utstyrte han med en eggeklokke for at han skulle passe tida selv. Så når klokka ringte – hvis han husket å ha den med seg i leken – gikk han inn i dette rommet med klokka si, hadde timen sin og kom ut. De andre visste jo ikke hva han hadde gjort. Han gikk jo inn i sin egen lille verden.

Det ble videre fortalt om at skolens kontordame var den som på eget initiativ hjalp småskolebarn til å komme på plass og få det tekniske utstyret i gang. Fjernundervisning ble i praksis noe ”fjernt” for alle de andre på skolen. Fra lærerhold ble det lansert en tanke om at de samiske lærerne som en del av opplegget rundt fjernundervisning kunne fått en liten ressurs til å veilede skolene slik at de for det første kunne legge bedre til rette for elevene som mottok fjernundervisning, men også for mer samisk innhold i de andre fagene.

Det samiske innholdet i Kunnskapsløftet er jo veldig sterkt, men det oppfylles jo ikke ute på hver enkelt skole. Vi kunne hjulpet dem med å legge en sterkere samisk profil på fagene.

Vi snakket også med en gruppe elever som var inne på integreringssamlinger seks uker i året. Blant disse var det flere som ikke hadde samisk på heimeskolen sin, og det kom fram begrunnelser for det som dreide seg om at de mistet så mye av de andre fagene, og at noen lærere hadde anbefalt dem å konsentrere seg om ”de vanlige fagene”. De syntes likevel det var viktig å komme på disse samlingene og treffe andre samiske ungdommer:

Det er jo noe som blir sittende i deg. Du får ikke bare lærdom, men også mange minner og venner. Det blir sittende i deg, så du føler deg mer same enn de som ikke gjør noe med det.

Det var tydelig at for disse ungdommene var deres samiske identitet viktig. Det viser uttalelser som: ”Mange synes det er kult å være same”, og ”Jeg er faktisk litt stolt over å være same”.

På slike samlinger bringer elevene med seg ukeplaner og arbeidsplaner fra heimeskolen som blir fulgt opp av lærere, slik at de ikke skal bli hengende etter. Fra sameskolenes side sendes det brev i forkant og en oppsummering i etterkant av samlingene til elevenes heimeskoler. Deres erfaring var imidlertid at det blir fulgt opp i varierende grad i heimeskolene. I og med at det samiske skal inn i skolen for alle elever, syntes lærerne dette var en anledning heimeskolene skulle benyttet bedre.

5.6 SPRÅKSITUASJONEN I SØRSAMISK OPPLÆRING

I de skolene vi har samlet våre data, foregikk undervisningen stort sett på norsk. Få av elevene behersket samisk særlig godt, og svært få av dem brukte samisk heime. Noen av foreldrene kunne snakke sørsamisk, men ikke skrive det, og de brukte det i liten grad aktivt. Ingen av rektorene vi snakket med, behersket sørsamisk. Skolene forsøkte å ta i bruk sørsamisk gjennom skilting og i sammenhenger som å hilse, takke for maten og lignende. Det sørsamiske språket er i en kritisk situasjon, og det anvendes på få språkarenaer. Sørsamisk er ikke et daglig kommunikasjonspråk, heller ikke et synlig språk i det offentlige rom. På grunn av spredt bosetting og få sørsamer i forhold til majoritetsbefolkningen i disse områdene, står det sørsamiske språket overfor spesielle utfordringer. Som vi har sett, jobbes det hardt blant sørsamiske lærere og i sørsamiske miljøer for å revitalisere og ta i bruk språket. Informanter fra ulike hold pekte på betydningen av språkmotiveringsprosjekter som for eksempel er gjennomført ved Elgå oppvekstsenter i Engerdal, og på betydningen av voksenopplæring for foreldregenerasjonen som i dag har problemer med å hjelpe med lekser og følge opp sine barns språklæring.

Et annet forhold som ble trukket fram i skolesammenheng som viktig for samisk språk, identitet og kultur og for at andre elever skal få kjennskap til dette som jo læreplanen vektlegger, er "Den Kulturelle Skolesekken". Blant de oppleggene som har blitt tilbudt i trøndelagsregionen er "En smak av sørsamisk språk og kultur" (ved Aajege) og "Med joik som utgangspunkt". Der har ungdommer fått høre tradisjonell joik, pop-joik og historier med bjørnejoik, samt komponere sine egne joiker, ved bruk av stemme, kropp og ulike instrumenter. Det ble framhevet av både lærere og elever at disse forestillingene har vært av stor betydning for de samiske elevene fordi de andre elevene har fått felles opplevelser med dem, innsikt i det samiske og ikke minst økt respekt og interesse for samisk språk og kultur.

5.7 SAMMENFATTENDE DISKUSJON

Det bildet av sørsamisk opplæring som trer fram gjennom denne kvalitative evalueringen, er preget av en språkgruppe som strever for å revitalisere og utvikle sørsamisk til et levende språk. Vi møtte mye entusiasme og bevissthet om at det må gjøres en innsats for språket både blant lærere, foreldre og ikke minst elever, som helt ned i femte klasse påpekte betydningen av å lære seg samisk for å bevare språket, opp til elever i videregående som strevde med mange flere timer enn medelevene og ettermiddagsundervisning for å ha samisk. En tolkning vi har gjort ut fra våre data, er at denne språksituasjonen blir det altoverskyggende i opplæringen for våre informanter. Dermed blir innføring av en ny læreplan og de konsekvenser det bør medføre for arbeidet i skolen, nedtonet. Vi finner lite lokalt læreplanarbeid, lite elevmedvirkning, lite bruk av kompetansemål og vurderingskriterier etc. Til hverdags jobber lærerne ofte alene med å gjennomføre undervisningen i små grupper på egen skole eller via nett, de kopierer og utvikler materiell til undervisningen – og de studerer og underviser på voksenopplæringskurs.

Undervisningstilbudet i sørsamisk i grunnopplæringen varierer, både mellom individer, grupper, institusjoner, kommuner og fylker. I en evalueringssammenheng kan en likevel si at LK06S ikke har satt særlige spor etter seg i den sørsamiske opplæringen. Ut over den problematiske språksituasjonen og mangel på lærerkompetanse er det noen områder der det er store utfordringer når det gjelder LK06S i sørsamisk område. Det er for det første å ta i bruk læreplanen og bryte ned kompetansemål, og vurderingskriterier, samt å bruke læreplanen aktivt i det daglige arbeidet.

Videre tilsier våre data at mangelen på læremidler ser ut til å gjøre opplæringen ensformig for eleven, vanskelig å følge med på for foreldrene og arbeidskrevende og "privat" for lærerne. Utvikling av sørsamiske læremidler er tatt tak i av Sametinget, og her er det viktig å tenke ut over tradisjonelle lærebøker. Opplæringen i sørsamisk gjelder ingen stor elevgruppe, og den preges av individuelle og lokale løsninger. Den største variasjonen ser ut til å finnes i det tilbudet elever som mottar fjernundervisning får. Det er svært ulikt både pedagogisk og organisatorisk. God fjernundervisningspedagogikk er helt sentralt. De didaktiske rammene endrer seg hele tiden, blant annet på grunn av at den teknologiske utviklingen er med på å skape nye muligheter for kommunikasjon og læring. Nettbasert undervisning må utnytte de mulighetene som teknologien gir, og kompetanseheving innen fjernundervisning og utvikling av læremidler bør

være sentralt i en slik kontekst. Lærere som arbeider på denne måten, trenger god kunnskap om undervisningsformen og må også være aktive i utviklingen av denne og av læremidler som er tilpasset fjernundervisning.

6. SAMMENFATTENDE DRØFTINGER

*Karl Jan Solstad
Marit Solstad*

6.1 INNLEIING

I vår første delrapport blei det gitt en gjennomgang av hvordan norsk skole hadde forholdt seg overfor de samiske folkegruppene fra misjonsskolen på 1700-tallet fram til at vi i dag har ei grunnlovsforankra formell likestilling mellom "norsk" og "samisk" skole. Den lange perioden med dels aggressiv fornorskningsspolitikk gjennom skolen fram til 1960-tallet preger på mange måter dagens situasjon for alle de tre samiske språkgruppene i landet. Dette går da også klart fram av det framlagte materialet i vår nye rapport.

Sjølsagt er det også andre forhold i samfunnsutviklinga enn skolen som ligger til grunn for tilbakegangen i bruk av samisk språk. Vi viste i vår første rapport til en jordlov ved forrige hundreårsskifte som forlangte at personer som skulle eie matrikulert jord, måtte kunne norsk. Mer generelt kan vi si at nye driftsformer innen landbruk og fiske, nye former for kommunikasjon, et generelt mer påtrengende storsamfunn osv. så vel har åpna for som tvinga fram en stadig sterkere mestring blant samene av majoritetens språk og kultur for øvrig (Eidheim 1969, Høgmo 1989). Det er for eksempel en kjent sak at sterke innslag av samisk kystbefolkning, som i Vesterålen og i mange andre kystkommuner i Nordland, langt på veg var språklig og kulturelt fornorska før dette kunne tilskrives en effekt av en kulturimperialistisk skole (Borgos 1987). Med den aktive fornorskningsspolitikken over en 200-årsperiode og sider ved den generelle samfunnsutviklinga som vi her bare antyder, kan det være større grunn til undring over at samisk språk har så pass sterk stilling i dag som tilfelle tross alt er.

Mest undring kan knyttes til sørsamisk. Her er det ikke, og har det heller aldri vært, snakk om tallmessig sterke konsentrasjoner av sørsamisk bosetting, verken på norsk eller svensk side. At språk og kultur likevel har overlevd fram til i dag, kan kanskje tilskrives en sterk sørsamisk reindriftsnæring. Det samiske har i større grad enn for de andre samiske grupperingene vært knytta nettopp til denne næringa og til samhold og samkvem over lange avstander basert på felles yrkesidentitet og, relativt sett, en solid økonomisk basis. Det var da også

sørsamiske lederskikkelser som tidlig på 1900-tallet gikk i bresjen for etablering av nasjonale samiske organisasjoner (Samisk institutt 1990).

For den andre sterkt trua samiske språkgruppen, lulesamene, er det så avgjort ikke noe solid økonomisk fundament som har bidratt til at språk og kultur har overlevd så langt. Her kan forklaringa heller ligge i en liten, men relativt konsentrert, folkegruppe som fram til etterkrigstida levde økonomisk, kulturelt og ikke minst geografisk isolert i de ulike indre fjordarmene til Tysfjord. Denne isolasjonen bidro også til at aktive fornorskningstiltak gjennom skolen ikke alltid blei fulgt like energisk opp fra myndighetenes side (Evjen 2004). Også for den tallmessig vesentlig større nordsamiske befolkninga er det viktig å vise til den relativt sterke konsentrasjon i det samiske kjerneområdet i indre Finnmark. I de områdene av Finnmark og Troms hvor den samiske befolkningen yrkesmessig og ellers var i tettere samhandling med majoritetsbefolkningen, står også samisk språk og kultur langt svakere.

Når det med L97S og LK06S forsøkes lagt opp til ei grunnutdanning på samiske premisser bygd på samisk språk, kultur og samfunnsliv, så er forutsetningene for virkeliggjøring av slike intensjoner vesentlig forskjellige. Dette gjelder ikke bare de språklige forutsetningene for den enkelte samiske elev i hans/hennes familie, men også de miljømessige vilkåra for øvrig i lokalsamfunnet, på stedet og i regionen. Det er da også derfor vi i framstillinga har lagt så stor vekt på å få fram de ulike kontekstuelle betingelsene som implementeringa av LK06S skjer innafor. Vårt forsøk på ei sammenfatning av våre funn og tolkinger for de tre samiske språkgruppene og for relevante undergrupper innen disse vil i høg grad være prega av dette mangfold av situasjoner og betingelser som samenes formelle rett til *sin* grunnutdanning skal søkes virkeliggjort i. I denne sammenheng kan det være viktig å minne om at uansett hvilken samisk undergruppe vi snakker om, så er den språk- og miljømessige støtte utenfor skolen for gjennomføring av en samisk læreplan vesentlig svakere enn den tilsvarende kontekstuelle ramme for gjennomføring av en norsk læreplan.

I det følgende vil vi drøfte innføringa av LK06S ved å gjennomføre en analyse på tvers av det datamaterialet som er presentert med utgangspunkt i opplærings-situasjonen for henholdsvis nord-, lule- og sørsamiske grupper. Vi vil derfor først se på hvordan de miljømessige og innsatsmessige forutsetningene for implementering av LK06S har vært før vi tar for oss i hvilken grad viktige sider ved læreplanen synes virkeliggjort i skolens hverdag. Dette vil så føre oss fram til noen avsluttende refleksjoner omkring det overordna spørsmålet om Kunnskapsløftet

Samisk kan fremme idealet om likeverdig skole og opplæring for de samiske folkegruppene i Norge? I den grad vi i denne rapporten trekker konklusjoner, vil de imidlertid være å oppfatte som tentative, og dels mer ha karakter av å være nye spørsmål enn definitive svar. I sluttrapporten fra prosjektet vil vi kunne bygge på et noe breiere empirisk grunnlag og dermed, håper vi, i noen grad også kunne konkludere tryggere.

6.2 FORUTSETNINGER FOR IMPLEMENTERING AV LK06S

Vi vil her skjelle mellom, på den ene side, de forutsetningene som ligger i skolens omgivelser for gjennomføring av LK06S, og, på den andre, slike som kan tilskrives de valg som gjøres på ulike nivå med hensyn til organisering og ressursallokering. Juridisk sett har den enkelte samiske elev rett til en opplæring i samisk uansett språkgruppe og bosted. Gjennom sine ulike organisatoriske og ressursmessige tiltak er det nasjonalstatens plikt å se til at denne retten kan innfris på tilfredsstillende måte. Det må derfor ideelt være en viss sammenheng mellom det vi vil kalle *miljømessige* og *innsatsmessige* forutsetninger for gjennomføring av en samisk læreplan, altså nå LK06S. Nødvendige tiltak for å fremme gjennomføringa av en samisk læreplan for barna til en enkelt sørsamisk familie bosatt i et ellers reint "norsk-norsk" bygde- eller bymiljø, vil være vesentlig forskjellig fra de tiltaka som kan være rimelige for nordsamiske elever i en tilnærma homogen samisk bygdeby hvor samisk er det dominerende dagligspråket i skolens nærmiljø. Om, og eventuelt i hvilken grad, samfunnets innsats eller samla tiltak for gjennomføring av LK06S overfor de ulike kategorier samiske elever faktisk *tilpasses* den situasjon disse elevene er i, er av de forhold som vil bli søkt avdekt i det forsøk på tverrgående oppsummering som nå følger.

6.2.1 Miljømessige forutsetninger

Vi vil her avgrense oss til miljømessige forutsetninger som har å gjøre med vilkåra utenom skolen for å fremme den *samiske språklæringa* som læreplanen forutsetter, enten nord-, lule- eller sørsamisk. Gjennomgående vil det være stort samsvar mellom disse miljøvilkåra og de som også vil støtte opp om skolens arbeid for å fremme kompetansemål innafor andre fag i LK06S, da ikke minst samfunnsfag og *duodji*. Skulle dette utsagnet nyanseres noe, kunne det bli om lag slik: I miljø der samisk språk står sterkt, vil også samisk kultur, samiske handverkstradisjoner og samisk samfunnsliv forøvrig stå sterkt. Men disse mer generelle forhold som er viktige for å støtte opp om skolens arbeid for å fremme respekt for egen bakgrunn og en samisk identitet, kan være tilfredsstillende også i miljø der samisk som levende språk er gått tapt (Høgmo og Pedersen 2004).

Det er så avgjort opplæringa i nordsamisk som med hensyn til språklige miljøforutsetninger har de beste muligheter til å lykkes. Den relativt store nordsamiske elevgruppe som tar nordsamisk på et eller anna nivå, om lag 2.500 elever på grunnskole og videregående opplæring under ett, får for en stor del opplæringa si i miljø der samisk står sterkt både som dagligspråk og til en viss grad også i mer formelle sammenhenger. Om lag 85 % av elevene med nordsamisk opplæring bor i de seks nordsamiske forvaltningskommunene hvor, ifølge Hirvonen og Keskitalo (2004), godt over 60 % av befolkningen er samiskspråklig. Her har samisk også en viss plass og status i det offentlige rom, i alle fall formelt. For en stor del av de øvrige elevene med nordsamisk som fag kan vel den støtte for språklæring som er å finne i elevenes nærmiljø, mer være lik situasjonen for lule- og sørsamisk. Imidlertid kan all nordsamisk språkopplæring, sammenlikna med lule- og sørsamisk, trekke veksler på et betydelig breiere spekter av språkstimulering gjennom litteratur, aviser, radio m.v., sjøl om slike muligheter for stimulering er vesentlig mindre enn for tilsvarende norsk språkopplæring.

Den lille lulesamiske elevgruppen på rundt 100 elever er for en stor del, nærmere 90 %, å finne i én skolekrets i Tysfjord kommune, en kommune som altså også er samisk forvaltningskommune. Det dreier seg likevel om ei bygd der norsk er det dominerende dagligspråk og der nok mange lulesamiske foreldre som i dag har barn som velger å få opplæring i samisk, ikke behersker eller bruker språket med letthet. Det forventes at om noen år, når den generasjon som nå har vært gjennom samisk barnehage og har fått samisk gjennom grunnskole og eventuelt videregående opplæring, utgjør foreldregenerasjonen, så vil språkmiljøet i heimene kanskje i større grad kunne være en støtte for samiskopplæringa i skolen enn det som i dag er tilfelle. Når det gjelder spredte lulesamiske elever i Bodø og enkelte andre steder, blir de miljømessige forutsetningene om lag som de som gjelder for de sørsamiske elevene som vi nå skal beskrive.

Her igjen dreier det seg om et vel hundretalls elever, men disse er svært spredt uten noen markert konsentrasjon. Sjøl i den ene sørsamiske forvaltningskommunen, Snåsa, regnes den sørsamiske befolkninga å utgjøre bare 5 %. De aller fleste med sørsamisk språkopplæring tar samisk som andrespråk, mens det tilsvarende er over 30 % av elevene med lulesamisk opplæring som tar denne mer krevende språkplanen. Dette illustrerer godt den ulike situasjon disse to samiske minoritetsspråka står i som levende språk. Bare et fåtall sørsamiske barn har språklige forutsetninger for å ta sørsamisk som førstespråk. Det gjelder barn i noen få familier der trulig begge foreldrene behersker språket og er bevisste på å

bruke det overfor barna. Det er lite eller intet grunnlag i aktuelle nærmiljø for "naturlig" støtte for sørsamisk språklæring. At det likevel i mange sørsamiske miljø kan være en levende og sterk samisk identitetsfølelse og vilje og evne til å holde i hevd og videreutvikle øvrige samiske kulturelement og tradisjoner, er en annen sak.

Vi har her vist til de svært ulike miljøforutsetningene det synes å være for vellykka implementering av LK06S, da spesielt i forhold til å realisere læreplanens kunnskapsmål for samisk språk. Hvorvidt det i praksis blir tatt tilstrekkelig hensyn til disse ulikhetene, er tema for neste punkt.

6.2.2 Innsatsmessige forutsetninger

På grunnlag av den empiri som er lagt fram i kapitlene 3, 4 og 5, vil vi her se på tre viktige innsatsfaktorer for gjennomføring av LK06S. For hvert innsatsområde vil vi spesielt vektlegge ordninger, tiltak og forhold som vurderes som viktige for realiseringa av "samisk skole" innafor forvaltningsområdet og for opplæring i samisk språk generelt. Vi vil konsentrere oss om følgende tre innsatsfaktorer: organisering av samiskopplæringa, lærersituasjonen – dekning og kompetanse, og læremiddelsituasjonen.

Ad organisering. Vårt fokus i denne studien har vært på forholdene for elever som tar samisk enten de følger Kunnskapsløftet Samisk i heile sin opplæring eller bare i samiskfaget. Sjøl ved skoler der alle elevene tar samisk, vil språkkunnskapene til en del elever og det nivået som de tar samisk på, tilsa at undervisninga i andre fag ikke kan gis på samisk i alle fag. Dette betyr at organisering for undervisning i og på samisk som regel kjøres parallelt med, eller i tillegg til, organiseringa av undervisning av elever som ikke tar samisk, eller som tar samisk, men får opplæring på norsk.

Innafor de nord- og lulesamiske forvaltningsområdene er det flere elever som tar samisk som førstespråk og som derfor skal ha opplæringa si *på* samisk. Det var derfor en noe overraskende observasjon når forskerne kunne konstatere at mye av opplæringa ved den utvalgte grunnskolen i det nordsamiske forvaltningsområdet foregikk på norsk, da med unntak av faget samisk. Ut fra skolens samiske preg og elevenes miljømessige språkstøtte kunne en vente at samisk var undervisningsspråket i alle fag. Imidlertid syntes det å være slik at dersom minst én elev i en klasse ikke beherska samisk godt nok, eller dersom læreren ønska å undervise på norsk, så blei også norsk undervisningsspråket i vedkommende fag.

Dette problemet blei ved denne skolen ekstra stort fordi elever som tok samisk som førstespråk og som andrespråk ofte blei slått sammen.

I skolen innen lulesamisk forvaltningsområdeområde hvor det var etablert egne "samiske klasser" innen skolen, fikk vi opplyst at lærerne konsekvent brukte samisk i undervisninga. Norsk blei brukt bare i de faga som elevene tok sammen med norskspråklige elever. Likevel var det også her et problem, og et stadig større problem, at samiskkunnskapene for en del elever ikke var gode nok. Det blei hevda at det språklige nivået i klassene var blitt lågere enn for noen år tilbake, og dermed mer nødvendig å bruke norsk som hjelpespråk.

Mens det i kommunen utafor det nordsamiske forvaltningskområdet blei uttrykt optimisme over å ha fått oppretta en samisk klasse ved en av skolene, kom det fra Tysfjord utsagn som tyda på at samiske førstespråksklasser ikke var nok. Her blei det pekt på at språket var så trua at en kanskje måtte skjermje førstespråkselevne fra de resterende elevene, sjøl om dette kunne gå på bekostning av andre positive sider ved å ha 'den samiske skolen' i 'den norske skolen'. Både den nord- og lulesamiske situasjonen synes å illustrere hvordan majoritetens språk er så dominant at sjøl elever med samisk som morsmål og førstespråkselever i skolen lett presses over til norsk. Og dette synes å kunne skje også når det organisatorisk er søkt lagt til rette for nettopp å styrke det samiske språket.

For de sørsamiske elevene, oftest bare én eller noen få ved hver skole, er det utstrakt bruk av fjernundervisning som har muliggjort kvalifisert samiskundervisning. Til dels suppleres fjernundervisninga med samlinger av elevene på ressurskolen. Slik fjernundervisning blir også gitt til så vel nord- og lulesamiske elever utafor forvaltningskommunene. For de aller fleste elevene som får samisk fjernundervisning, dreier det seg om andrespråksundervisning. Unntak er elever som i grunnskolen har hatt førstespråk i samiske klasser, men som går over til fjernundervisning i førstespråk ved overgang til videregående opplæring.

Det blir i dag drevet samisk fjernundervisning fra Nordreisa videregående skole (nordsamisk), Sameskolen i Troms (grunnskole, nordsamisk), Árran lulesamiske senter (videregående og foreløpig grunnskole), Gaske-Nøørjen saemienskovle (Hattfjellidal, sørsamisk grunnskole), Áarijel-saemiej skuvla (Snåsa, sørsamisk grunnskole) og Aajege samisk språk og ressurscenter (Røros, sørsamisk videregående skole). Styrken ved denne organiseringsmåten er at en langt på veg kan sikre lærere med språklig og pedagogisk kompetanse og dermed profesjonelle

og pålitelige opplegg også for samiske enkeltelever eller smågrupper av elever uansett hvilken skole de måtte tilhøre. Slik kompetanse er det i praksis ikke alltid mulig å skaffe for skoleeiere med formelt ansvar for opplæring i samisk, men som har få, og til dels bare sporadisk, elever med rett til samiskopplæring.

Det er likevel viktig at skoleeier, enten kommune eller fylkeskommune, ikke anser sitt ansvar for samisk opplæring som løst gjennom fjernundervisning alene. Heimeskolen må ha et klart medansvar for at fjernundervisninga skal fungere for elevene, blant anna ved organisering av skoledagen og oppfølging av den enkelte elev som skal ha fjernundervisning. Spesielt for mindre elever kan det for eksempel være nødvendig med assistent for at utbyttet av fjernundervisninga skal bli tilfredsstillende. Også i forhold til samlinger av samiske elever ved ressurskolene, er samspeilet mellom heimeskolen og ressurskolen avgjørende for det samla læringsutbyttet. Ikke minst for de sørsamiske elevene synes våre erfaringer å tyde på at samlingene, i tillegg til fjernundervisninga, er svært viktige for opplevelsen av samisk tilhørighet og utviklinga av en samisk identitet.

I forhold til organisering har vi også sett hvor viktig det er at samiskopplæringa blir lagt til tidspunkt som er akseptable for elevene. Til tross for at samisk gir fritak fra nynorsk og fremmedspråk, får elever som tar samisk flere undervisningstimer i året enn andre elever. Hvor mange "overtimer" avhenger av samisk læreplan, og på videregående nivå av utdanningsprogram. Problemet med timer til samiskundervisning, enten ved egen skole eller som fjernundervisning, blir – som vi har sett – forsøkt løst på ulike måter; som ekstratimer etter skoletid, som "fritak" fra timer i andre fag som musikk eller kroppsøving. Våre data viser at så vel elever som lærere har ulike oppfatninger omkring løsninger. Det synes i alle fall viktig at skolen og språksenteret er lydhør overfor den enkelte elev og finner fram til løsninger som ikke dreper motivasjonen til å ta samisk. På videregående nivå kan språkmotiveringsstipend synes å virke positivt for at elever skal gjøre den ekstra innsatsen som det å ta samisk representerer. Ellers berører dette forholdet med tidsklemme et generelt dilemma: Hvordan legge til rette opplæringsprogram for urfolk som både sikrer ei fullverdig utdanning på egne premisser i samsvar med læreplanens intensjoner og en kompetanse som muliggjør deltaking på like vilkår i majoritetssamfunnets institusjoner, organisasjoner og arbeids- og samfunnsliv for øvrig? Og hvordan kan dette eventuelt skje uten bruk av ekstra tid og innsats fra minoritetens side?

Ad lærersituasjonen. Lærersituasjonen henger nøye sammen med organisatoriske forhold. Vi har sett at mange skoler har problem med å knytte til seg kompetente

lærere. For de to sørligste samiske språkgruppene er problemet at svært få personer har både pedagogisk og samiskfaglig kompetanse. I nordsamisk område er tilgangen på kvalifiserte lærere bedre, men for alle tre språkområdene er det dels et problem at gode lærere er attraktive for oppdrag utenom skolen eller for oppdrag innen skolesektoren som læremiddelproduksjon. Når så tilgangen på kvalifiserte vikarer er minimal, blir undervisninga i/på samisk skadelidende. Disse problema synes å være mindre framtreddende ved de noe større ressursentra.

Det er et gjennomgående inntrykk at arbeidsbelastningen for samiske lærere er større enn for lærere i norsk skole generelt, først og fremst på grunn av dårligere tilgang på læremidler. Innafor nordsamisk forvaltningsområde skapte kombinasjonen av sykemeldinger, kanskje dels provosert fram av stor arbeidsbelastning, og mangel på kvalifiserte vikarer et stort problem for opplæringa på samisk. Dersom faglig kvalifisert vikar ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter i samisk språk, eller en samisk klasse blei slått sammen med elever som ikke kunne følge undervisning på samisk, så blei norsk undervisningsspråket også for samiske førstespråkselever. Dette problemet syntes ikke å være så framtreddende for samiskklassene i det lulesamiske området, dels fordi en ikke var spesielt belastet med sykemeldinger og dels fordi tilgangen på samiskspråklig vikar for tida var tilfredsstillende.

Ved skoler med én samisklærer er konsekvensene av sykefravær eller anna fravær i forbindelse med kurs og konferanser spesielt store, noe som tilsier at en organisatorisk bør søke å finne måter å ta igjen for tapt undervisningstid dersom fraværet blir høgt. Sårbarheten i den samiske skolen og i samiskundervisninga krever at det satses aktivt på rekruttering og kompetanseheving for å sikre kvalifiserte lærere.

Ad læremiddelsituasjonen. Vi har i denne oppsummeringa alt vært inne på at læremiddelsituasjonen er mye dårligere i den samiske skolen enn ellers i skole-Norge. Situasjonen er spesielt prekær i sørsamisk område som ikke har noen læreverk og svært liten tilgang ellers til tekster, litteratur, film og media på sørsamisk. For både lule- og nordsamisk er situasjonen best for samisk som førstespråk, mens lite finnes for andrespråksopplæringa. Sjøl om situasjonen er noe bedre for nordsamisk, ikke minst i forhold til tilgjengelige tekster og andre media, så har vi sett at elevene også der i stor grad bruker norske lærebøker i andre fag enn samisk. Dette blir gjort til tross for at undervisninga skal være på samisk og at det kan være lærebok tilgjengelig på nordsamisk. Mens problemet for de to sørlige språkgruppene var fullstendig fravær av lærebøker på

vedkommende språkvariant, virker det som om det for det nordsamiske området også står litt mer på penger og på oversikt over det som finnes av nordsamiske lærebøker.

Flere av våre informanter pekte på at bruk av norske lærebøker svekker opplæringa både i og på samisk. Utviklinga av en grunnleggende samisk fagterminologi vanskeliggjøres og en viktig arena for språklæring og språkbruk går tapt. Dette auker risikoen for overgang til blandingspråk eller mer bruk av norsk.

Vi har sett at manglende lærebøker eller gamle bøker setter store krav til de samiske lærerne når undervisninga skal tilrettelegges i forhold til den nye læreplanen. Men i denne sammenheng har vi også registrert ulike strategier i forhold til å takle denne situasjonen. Der noen lærere tar utfordringa og ser positive muligheter og utvikler alternative tilnærminger, velger andre å binde seg mer til oversetting fra norsk.

Mangel på lærebøker gjør det også vanskeligere for både elever og foreldre å følge med i progresjonen i løpet av skoleåret. Her vil vi peke på at et uttrykt ønske om tilgang til læremidler på nettet, kanskje ikke bør komme på bekostning av læreverk i trykt utgave. Videre tyder denne evalueringa på at samiske lærere ønsker å være, og med fordel bør være involverte i læremiddelutvikling. Men for å hindre for stor slitasje på lærerne, vikarproblemer og påfølgende dårligere opplæring for elevene, bør også andre faginstanser dras inn. Dette vil også sikre kvaliteten på læremidler i tråd med i den norske skolen.

6.2.3 Konklusjon

Vårt materiale viser tydelig at den måten samiskundervisninga organiseres på henger nøye sammen med språksituasjonen for elevene og med vurderinga av tilgjengelige lærerressurser. Felles for all undervisning i og på samisk er at lærerressursene er pressa, knappe og sårbare. Disse forhold er belastende for lærerne, skaper usikkerhet med hensyn til organisering, og går ut over kvaliteten på opplæringa, spesielt når skolene ikke får tak i kvalifiserte vikarer eller en ny lærer om én slutter. Dårlig tilgang på læremidler øker også belastningen på lærerne og påviker i enda større grad muligheten til et likeverdig opplæringstilbud for elevene.

Når minoritetsspråket er pressa fra alle hold, ser det ut til å være av vesentlig betydning at undervisninga organiseres slik at skolen virkelig blir på samisk for førstespråkselevne, men her fant vi store svakheter. En sårbar lærersituasjon gir

lett negative utslag, særlig dersom skolens ledelse ikke gjør sitt ytterste for å sikre opplæring på samisk framfor å 'tjene inn' noen kroner på sammenslåing av klasser. I så måte oppleves det som problematisk når en skole i tilsettingsprosesser ikke har lov til å prioritere en søker med tilstrekkelig samisk kompetanse til å gi undervisning på samisk, dersom denne ikke heilt fyller eller vinner fram i konkurransen med andre når det gjelder fagkompetanse.

Videre er tilgang på lærebøker på samisk i alle fag svært viktig. Sjøl om også de samiske førstespråkelevne kan lese og forstå norsk, er samiskspråklige lærebøker trulig av avgjørende betydning for at elevene skal utvikle samisk terminologi og begrepsapparat på ulike fag- og livsområder. Nettopp fordi den generelle språkstøtte i samfunnet utafør skolen er svakere for samiske elever enn for norskspråklige elever, blir samiske lærebøker og en konsekvent bruk av samisk som opplæringspråk i skolen så viktig om samisk språk skal overleve og videreutvikles som et fullverdig kommunikasjonsmiddel.

Denne manglende språkstøtte i miljøet er enda mer typisk for opplæringa i samisk som andrespråk. Til tross for at samisk er et lokalt språk med røtter i familien og i lokalsamfunnet, opererer opplæringa på mange måter under dårligere miljømessige vilkår enn engelsk som er et fremmedspråk. Vi har fått et inntrykk av at andrespråksundervisninga arbeider tyngre enn tilsvarende for førstespråkelever, dels fordi en her mangler læreverk med progresjon. I tillegg kan det synes som om målet med andrespråksundervisninga er uklart for mange elever og foreldre. Språkundervisninga synes dels å bli valgt mer for kulturens og identitetens skyld enn for en ambisjon om funksjonell tospråklighet. Slik prioritering kan være forståelig og viktig for det samiske samfunn, men den er problematisk i forhold til læreplanens intensjoner om funksjonell tospråklighet.

6.3 INDIKASJONER PÅ GJENNOMFØRT IMPLEMENTERING

Vi vil her gjøre noen refleksjoner omkring hvordan Kunnskapsløftet Samisk realiseres på skolenivå basert på hvordan læreplanen oppfattes, forsøkes gjennomført og oppleves av elevene, altså i forhold til nivåa III, IV og V i Goodlads modell (jf. igjen pkt 1.2).

Våre feltstudier tyder på at en i Nordland gjennom interkommunale strukturer har lyktes bedre med informasjon og kursvirksomhet overfor skolene i samband med implementering av LK06S i lulesamisk område enn det som tilsvarende er gjort i de andre samiske språkområdene. Likevel har mye av arbeidet med lokale

læreplaner i Nordland, som ellers, falt på den enkelte skole. Vi har sett et par tilfeller av samarbeid i forhold til lokal plan i samisk innad i en kommune utenfor forvaltningsområde i nord, og mellom ulike skoler og språksentre som gir opplæring i sørsamisk.

Når det gjelder bruken av lokale læreplaner, kompetansemål og vurderingskriterier i undervisninga, synes dette i stor grad avhenging av den enkelte lærer. En del lærere innen alle språkområdene er positive til den nye måten å jobbe på, og legger vekt på at tydeligere mål fremmer en større bevissthet og progresjon i undervisninga. Mens noen klart har endra sin praksis i tråd med læreplanen, henger mange andre igjen i tidligere praksis. Dette kan skyldes aktiv motvilje eller, og kanskje mer sannsynlig, at andre faktorer som den generelle språksituasjonen oppleves som så prekær at sjølve læreplanen blir mindre avgjørende.

Noen reflekterer over at kunnskapsfokuset og tilhørende dokumentasjons- og testregimer som følger med Kunnskapsløftet fører til ei innsnevring heller enn ei utviding av metodevalg og differensiering av arbeidsmåter. Samtidig kommer det fram i undersøkelsen at manglende lærebøker og ekstrabelastninger på lærere kan være med på å vanskeliggjøre en tydeligere endring i praksis. Skoler med vikarproblem og svak organisering utpeker seg i så måte i negativ retning.

Lærerne har stort sett vært positive til integreringa av grunnleggende ferdigheter i alle fag, sjøl om det er stor variasjon i forhold til hvor godt det jobbes med de ulike ferdighetene i de ulike fagene. Vi har først og fremst avdekket en del svake punkter i forhold til IKT der tekniske ressurser i ett tilfelle ikke var tilgjengelig i samiskundervisninga.

I forhold til et samisk innhold i skolen så opplever lærerne at LK06S gir rom for en lokal orientering, men ulike lokale læringsarenaer brukes i liten grad. Det synes som om opplæringa for samiske elever innen alle språkområder er nokså tradisjonell. Skolene ser heller ikke ut til å ha lyktes med, eller funnet det formålstjenlig, å samarbeide med foreldre i forhold til et samisk innhold, sjøl om dette kanskje kan være særlig viktig i situasjoner der språket står svakt.

Tilpassa opplæring forstås i stor grad ennå først og fremst som differensiering. Sjøl om en sjelden har store samiskklasser, så oppleves behovet for differensiering og tilpassing stort. En har ofte aldersblandede klasser, til dels elever som følger ulike samiske planer, eller rett og slett elever med svært variabelt språklig nivå og støtte hjemmefra i samme lille klasse. Dessuten er det mange som får

undervisning alene slik at differensiering i læringsprosessene kanskje lett tilpasses uten mer formelle strukturer. Bare få lærere har i særlig grad involvert elevene mer aktivt i lærings- og vurderingsprosessene slik Kunnskapsløftet legger opp til. Vi har heller ikke dokumentert bruk av 25 %-regelen i forhold til enkeltelever. Organisatorisk kan en si at tilpasninger i noen tilfelle har tatt hensyn til elevenes behov, mens andre får tilbud som oppleves som belastende, for eksempel ved at undervisninga legges etter skoletid eller tas fra "populære", men ikke "viktige", fag.

6.4 EN LIKEVERDIG SAMISK SKOLE?

Målet med egen samisk læreplan er å gi samiske barn et likeverdig skoletilbud. Denne evalueringa søker å få innsikt i hvorvidt innføringa av Kunnskapsløftet Samisk har bidratt i denne sammenheng. Her kan det se ut til at ny læreplan foreløpig ikke har hatt vesentlig betydning. Dette skyldes kanskje ikke kvaliteten på sjølve læreplanen, men heller at implementeringa av en ny læreplan kommer på toppen for en skole som allerede jobber under svært vanskelige betingelser.

I prosjektets forrige rapport så vi at tida fra læreplanene i den samiske planen var godkjente til implementering i skolen var mye kortere enn for de norske læreplanene. Skolene fikk altså mindre tid til å forberede seg. Tilsvarende har læremidler kommet ut på norsk i alle fag, mens en i samisk skole opplever å måtte starte på nytt før en var i mål med læremidler i forhold til forrige læreplan. Det blir sett på som positivt at LK06S, bedre enn sine forgjengere, synliggjør kompetansemål, men samtidig oppleves mangelen på lærebøker med innebygd progresjonen og tilhørende læreveiledningsmateriell som hinder i forhold til å kunne gi samiske elever ei likeverdig opplæring.

Når det gjelder organisering i tid, er det vanskelig å oppnå likeverdighet fordi den samiske skolen faktisk har et større omfang enn den norske skolen. Dette kan sees på som en belastning eller som et gode. Flere timer undervisning vil i hvert fall lett oppleves som negativt for mange barn og unge. Det synes derfor å være viktig å finne gode organisatoriske løsninger som i størst mulig grad integrerer samiskundervisninga innafor skolens vanlige tidsskjema slik at samiske elever får fri tid på linje med andre barn og unge.

I forhold til språksituasjonen er utfordringene særlig store for de to samiske minoritetene, og aller størst for sørsamiske elever. Likevel viser vårt feltarbeid at situasjonen også kan være svært vanskelig i nordsamisk område. Her må vi

imidlertid ta hensyn til at feltarbeidet for nordsamisk språkgruppe er det som i minst grad gir et fullstendig bilde på situasjonen. En såpass kritisk situasjon som vi har avdekt innafor nordsamisk forvaltningsområde, er imidlertid et tegn på at presset fra det norske majoritetssamfunnet på det nordsamiske språket trulig er stort i flere tilsvarende kommuner. Spørsmål omkring organisering, ressurser og bevisst ledelse synes imidlertid også å spille en rolle.

Generelt er utfordringa i forhold til å gi et likeverdig skoletilbud til den samiske befolkninga knytta til at de miljømessige faktorene er mindre støttende enn for den norske skolen. Evalueringa har vist at også de innsatsmessige faktorene, som det er lettere å gjøre noe med, i for liten grad er på linje med de innsatsmessige faktorene i skolen for øvrig. I en situasjon hvor et språk og en kultur ikke bare skal vedlikeholdes, men dels revitaliseres, kunne en argumentere for at ulike innsatsfaktorer burde være betydelig større og sterkere enn for majoritetsspråket, og ikke – som påvist – betydelig mindre, om intensjonen var likeverdighet i utbytte.

REFERANSER

Bachmann, K. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning. (Forskningsrapport nr. 62)

Borgos, J. (1987): Jordens ufructbarhed og hafsens fischerie: befolkning, bosetning og økonomi i Barkestad og Langenes fjerding 1700-1820. Tromsø: Universitetet i Tromsø. (Hovedfagsoppgave i historie)

Dale, E. L. (2008): *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk.

Eidheim, H. (1969): When Ethnic Identity is a Social Stigma. I Barth, F. (red.): *Ethnic Groups and Boundaries*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 39-57.

Ethnologue. Language of the world. <http://www.ethnologue.com/> (nedlastet 01.03.10)

Evjen, B. (2004): Samisk skolehistorie. Med eksempler fra Salten og Tysfjord. *Årbok for norsk utdanningshistorie*, 21. årgang, s. 81-94.

Germeten, S. (2005): Å gripe og begripe klasserommet. *Bedre Skole*, nr. 4/2005.

Germeten, S. (2009): *Kunnskapsløftet: fra læreplankst til læreres praksis*. Tromsø: Eureka.

Goodlad, J. L. mfl. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.

Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo: Abstrakt Forlag.

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?* Oslo: Universitetsforlaget, s. 200-219.

<http://217.168.88.14/Arkiv/Dokumenter/NTFK/Internett/%C3%85arjelsaemien%20s%C3%A6jroe/Handlingsplan%202009.pdf> (nedlastet 17.03.10)

http://pa.stfk.no/pa_fulltekst/Vedlegg/759626_1_1.PDF (nedlastet 01.03.10).

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

Høgmo, A. og Pedersen, P. (2004): *Kamp, krise og forsoning. Evaluering av samepolitiske tiltak i Kåffjord*. Tromsø: NORUT samfunnsforskning. (Rapport 4/2004)

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.): *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i LK07S? Evaluering av Reform 97*. Karasjok: Cálliid Lágádus-Forfatternes Forlag.

Patton, M. Q. (1987): *Qualitative Evaluation Method*. London: Sage.

Robson, C. (2002): *Real World Research. Second Edition*. Oxford, UK: Blackwell.

Samediggi Sametinget: risten.no.

http://www.risten.no/bakgrunn/hist/info_sorsamisk_no.html (nedlastet 01.03.10).

Solstad, K.J. (red), Bongo, M., Eriksen, L., Germeten, S., Kramvig, B. Lyngsnes, K. og Nygaard, V. (2009): *Samiskopplæring under LK06 Samisk. Analyse av læreplan og tidlige tiltak for implementering*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport nr. 3/2009.)

St.meld. nr. 55 (2000-2001): *Om samepolitikken*.

Thomas, W. P. & Collier, V. (1997): *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington D.C.: The George Washington University.

UDir. (Utdanningsdirektoratet/Kunnskapsdepartementet/Sámediggi (2008): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - samisk*. Oslo: UDir/KD/Sámediggi.

