

	lav	høy
kv.	7,6	5,3
menn	2,4	6,2

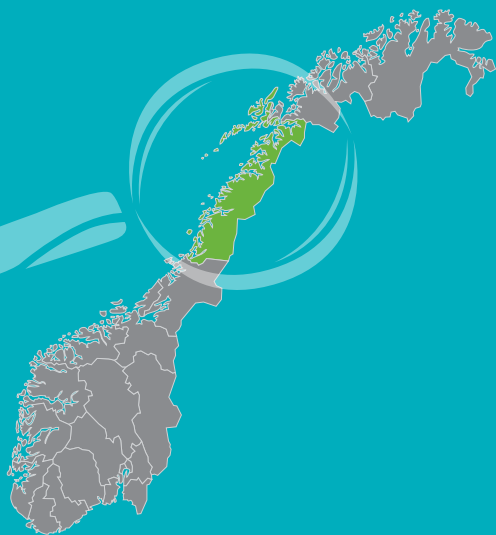


Kunnskapsløftet 2006

Samisk - Mot en likeverdlig skole?

Sluttrapport fra evalueringsarbeidet
av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)

Karl Jan Solstad (red.)
Vigdis Nygaard
Marit Solstad



20

15

10

5

Kunnskapsløftet 2006 Samisk - Mot en likeverdig skole?

**Sluttrappport fra evalueringsarbeidet av
Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)**

av

**Karl Jan Solstad (red.)
Vigdis Nygaard
Marit Solstad**

**NF-rapport nr. 1/2012
ISBN-nr.: 978-82-7321-623-6
ISSN-nr.: 0805-4460**

REFERANSESIDE

- Rapporten kan også bestilles via nf@nforsk.no

Tittel: Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en Likeverdig skole?	Offentlig tilgjengelig: Ja	NF-rapport nr.: 1/2012
	ISBN nr. 978-82-7321-623-6	ISSN 0805-4460
	Ant. sider og bilag: 196	Dato: Januar 2012
Forfattere: Karl Jan Solstad (red.), Vigdis Nygård og Marit Solstad	Prosjektansvarlig (sign): Karl Jan Solstad	
	Forskningsleder (sign): Terje Olsen	
Prosjekt: Evalueringa av Kunnskapsløftet 2006 Samisk	Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet	
	Oppdragsgivers referanse Anette Quam	
Sammendrag. Denne sluttrapporten baserer seg på heile vårt kvantitative og kvalitative datamaterialet med vekt på kartleggingsdata fra skoleeiernivå, rektorer, lærere, elever og foreldre. Rapporten fokuserer på endringer i forvaltningsnivåets oppfølging av skolene i forhold til LK06S. På skolenivå drøftes faktorer som påvirker utforminga av opplæringstilbudene slik som organisatoriske utfordringer og lærersituasjonen, samt skolenes oppfatning og mottakelse av LK06S. Siste analysekapittel ser på samspillet mellom språksituasjonen og læreplanen slik den gjennomføres og erfares fra hhv lærerne og elevenes synsvinkel. På bakgrunn av dette drøftes det til slutt hvorvidt LK06S synes å bidra til en mer likeverdig skole.	Emneord Samisk skole, læreplan, læreplanreform, forvaltning, samisk språk, lærebøker, fjernundervisning, likeverdig opplæring, minoritetsundervisning. Keywords Sami education, curriculum, curriculum reform, public administration, Sami language, textbooks, distance education, equitable education, minority schooling.	
	Andre rapporter innenfor samme forskningsprosjekt/program ved Nordlandsforskning: Solstad, K.J. et al. (2009): <i>Samisk opplæring under LK06-Samisk</i> . (NF-rapport nr. 3/2009). Solstad, K.J. et al. (2010): <i>Fra plan til praksis</i> . (NF-rapport nr. 6/2010) Solstad, K.J., Gustavsen, A. og Solstad, M. (2011): <i>Rett til samisk opplæring – ideal eller realitet</i> . (NF-rapport nr. 3/2011)	
	Salgspris NOK 200,-	

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 sluttrapporten fra prosjektet *Evaluering av Kunnskapsløftet 2006 – Samisk* (LK06S) som er ett av prosjektene innafor Utdanningsdirektoratets program for evaluering av Kunnskapsløftet. Prosjektet er et samarbeid mellom Høgskolen i Finnmark, Norut Alta og Nordlandsforskning (NF) med Nordlandsforskning som ansvarlig prosjektkoordinator. Sluttrapporten er skrevet av Marit Solstad, NF, Vigdis Nygaard, Norut Alta og Karl Jan Solstad, NF, sistnevnte også som redaktør. Sidsel Germeten, Høgskolen i Finnmark har levert viktige innspill til arbeidet med kapitlene 3 og 4, mens Eva Josefsen, Norut Alta, tilsvarende har bidratt til Kapittel 2. I tillegg er også Mikkel Bongo og Leif Eriksen, begge Høgskolen i Finnmark, Britt Kramvig, Norut Tromsø og Kitt Lyngsnes, Høgskolen i Nord-Trøndelag gjennom feltarbeid og rapportskriving viktige bidragsyttere også til denne sluttrapporten fra prosjektet.

Som sluttrapport fra dette evalueringsarbeidet søker rapporten å gi et heilhetlig bilde og ei samla vurdering av hvordan samisk opplæring har utvikla seg under LK06S. Kvantitative data fra ei nasjonal kartlegging på kommunenivå i 2008 og fra mer avgrensa kartlegginger i 2009 over relevante rektorer, lærere, elever og foreldre utgjør det viktigste empiriske grunnlaget for rapporten, som imidlertid også bygger på nye oppfølgende kvalitative data. I tillegg blir materiale fra de foregående tre rapportene trukket inn der dette er naturlig for sammenhengen. For en del av de forhold som blir belyst, blir det derfor mulig å se utviklinga over en treårsperiode.

Det er innsats og vilje til å gi av sin tid fra et stort antall personer som gjør forskningsarbeid av denne typen mulig. Vi vil derfor takke alle som - ofte i en travel hverdag og på uhøvelige tidspunkt - har vært villige til å svare på våre spørreskjema, stille til intervju eller delta på evalueringseminar. Til gjengjeld håper vi at det som her blir lagt fram, vil inspirere til og gi retning på det vidare arbeid for en mer likeverdig skole for samisk barn og ungdom.

Bodø/Alta, januar 2012

INNHOLD

FORORD	1
TABELLOVERSIKT	4
SAMMENDRAG	8
SUMMARY	12
1. OPPDRAG OG LØSNING	16
1.1 MÅL FOR EVALUERINGSOPPDRAGET	17
1.2 KORT OM INNHOLDET I DEN TIDLIGERE RAPPORTERING FRA EVALUERINGSARBEIDET	18
1.3 UTVIKLINGA FRAM MOT SAMISKE LÆREPLANER	20
1.4 KUNNSKAPSLØFTET SOM REFORM	21
1.5 DET SAMISKE KUNNSKAPSLØFTET	24
1.5.1 Læreplaner samisk språk	26
1.5.2 Læreplan samfunnsfag samisk	28
1.5.3 Fag og timefordeling.....	29
1.6 ET SAMMENSATT SAMISK UNIVERS	30
1.7 OM METODISK TILNÆRMING OG TILGJENGELIG DATAMATERIALE	31
1.7.1 Forskningsmetodisk tilnærming og relevante målgrupper	31
1.7.2 Kvalitative data.....	33
1.7.3 Kvantitative data	35
1.7.4 Vurdering av datamaterialet	37
1.8 ANALYTISK RAMME	39
2. FORVALTNINGSNIVÅET OG KUNNSKAPSLØFTET SAMISK	42
2.1 TEORETISK UTGANGSPUNKT.....	43
2.2 KORT OM DATAGRUNNLAG	44
2.3 SENTRALE STYRINGSSIGNALER OG FØRINGER	45
2.4 ORGANISERINGEN AV OPPLÆRINGA I ELLER PÅ SAMISK.....	46
2.4.1 Organiseringen av samiskundervisningen på kommunalt nivå	46
2.4.2 Organiseringen av undervisningen i de videregående skolene.....	54
2.5 HVORDAN INFORMERER SKOLEEIER OM RETT OG MULIGHET TIL SAMISKOPPLÆRING?.....	58
2.5.1 Data fra spørreundersøkelsene.....	58
2.5.2 Casekommunenes arbeid med informasjon.....	61
2.5.3 Informasjon om samisktilbud til elever på videregående nivå.....	65
2.6 SKOLEEIERS ROLLE I ARBEIDET MED LOKALE LÆREPLANER	67
2.6.1 Kommunene som skoleeier	68
2.6.2 De fylkeskommunale skoleeierne.....	69
2.6.3 Skoleeier for de statlige samiske videregående skolene.....	70
2.6.4 Utarbeidelse av veiledninger	70
2.7 I HVILKEN GRAD IMPLEMENTERER FORVALTNINGSNIVÅET LK06S GJENNOM NETTVERK?	72
2.7.1 Sametinget og KD/Udir.....	72
2.7.2 Sametinget og kommunene.....	74
2.7.3 Nettverk på kommunalt nivå innenfor og utenfor forvaltningsområdet	76

2.7.4 Fylkesmannens rolle - nettverk eller kontroll?	79
2.8 OPPSUMMERING	83
3. LK06S PÅ SKOLENIVÅ	85
3.1 SKOLENE SOM GIR OPPLÆRING I SAMISK	85
3.2 ORGANISERING AV DEN SAMISKE SKOLEN	87
3.3 LÆRERSITUASJONEN	93
3.4 SKOLENS ARBEID MED INNØRING AV LK06S	96
3.5 LÆRERNES MØTE MED DEN SAMISKE LÆREPLANEN	100
3.6 AVSLUTTENDE KOMMENTAR	104
4. UNDERVISNINGSKONTEKSTEN – OPPLÆRING ETTER LK06SAMISK	106
4.1 DET SAMISKE SPRÅKETS STATUS I SAMFUNNET OG SOM SKOLEFAG	107
4.2 SPRÅKSITUASJONEN I HEIMEN	113
4.3 SAMISK SPRÅK BLANT ELEVENE	117
4.4 FAGPLANENE I SAMISK OG SAMFUNNSFAG	126
4.5 ARBEIDSMÅTER	131
4.6 TILGANG TIL OG BRUK AV LÆREMIDLER	136
4.7 FORELDRENES ERFARING MED OPPLÆRING / OG PÅ SAMISK	145
4.8 AVRUNDING	147
5. LK06 - MOT LIKEVERDIG OPPLÆRING?	150
5.1 LK06S I SAMFUNNSKONTEKSTEN	150
5.2 INNØRING AV LK06S PÅ INSTITUSJONSIVÅ	153
5.3 LK06S I UNDERVISNINGSKONTEKSTEN	156
5.4 MOT EN MER LIKEVERDIG SAMISK SKOLE?	159
REFERANSER	162
VEDLEGG 1. SPØRRESKJEMA TIL REKTORER	167
VEDLEGG 2. SPØRRESKJEMA TIL LÆRERE	177
VEDLEGG 3. SPØRRESKJEMA TIL ELEVER	183
VEDLEGG 4. SPØRRESKJEMA TIL FORELDRE/FORESATTE	191
VEDLEGG 5. TABELLTILLEGG	195

TABELLOVERSIKT

Tabell 1. Oversikt over ulike informanter for kvalitative data etter språkvariant og informantkategori. Antall. (For kategoriene lærere og elever representerer tallene i parentes antall deltakere på seminarerne, mens de øvrige gjelder intervju.)	34
Tabell 2. Oversikt over kartleggingsmaterialet etter språkvariant og respondentkategori. Antall. Svarprosent ut fra omtrentlig utvalg i parentes.	36
Tabell 3. Oversikt over ulike organisatoriske løsninger i kommunene	47
Tabell 4. Oversikt over ulike måter som kommunene informerer om samiske elevers rettigheter til opplæring i og på samisk. Del A: Alle kommuner. Del B: Bare kommuner med opplæring i samisk. Del C: Rektorer utenfor forvaltningsområdet for samisk språk. Frekvenser og prosenter i parentes for de som mener utsagnene stemmer heilt.	58
Tabell 5. Fordeling av foreldre utenfor forvaltningsområdet for samisk språk etter type og omfang av informasjon om barnas rettigheter til samiskopplæring. Antall og prosenter (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 4)	60
Tabell 6. Foreldres tilfredshet med informasjon om samisk opplæring. Svar på spørsmålet: "I hvilken grad er du fornøyd med den informasjonen du samlet sett har fått om rettigheter til opplæring i samisk?" Frekvenser og prosenter. (Vedlegg 4, spm. 5) ..	60
Tabell 7. Foreldres vurdering av informasjonsnivået om organisering av samiskundervisningen. Prosenter. (Vedlegg 4, spm. 8)	61
Tabell 8. Foreldres vurdering av informasjonsnivået om kommunens informasjon om rettigheter til samisk opplæring. Prosenter. (Vedlegg 4, spm. 8)	61
Tabell 9. Oversikt over fylkesmennenes tilsyn med samiskopplæringen i Finnmark, Troms og Nordland i perioden 2009-2011.	81
Tabell 10 Fordeling av skoler etter skolestørrelse (horisontalt) og elevenes språkplanvalg (vertikalt). Antall skoler. (Vedlegg 1, spm. 3 og 5).	86
Tabell 11 Lærerrapportert organisering av undervisninga i samisk ved skolen etter skoleslag, organiseringsmåte og språkplan. Antall lærere og prosenter (i parentes). (Vedlegg 2, spm. 6).....	88
Tabell 12. Rektorenes vurdering av lærersituasjonen ved skolen etter hvorvidt skolen ligger i kommuner innafor eller utafor forvaltningsområdet for samisk språk. Antall og prosent (i parentes) rektorer som oppgir at ulike utsagn stemmer heilt eller delvis for situasjonen ved egen skole. (Vedlegg 1, spm. 9)	94
Tabell 13. Høgste oppgitte kompetanse i samisk for lærere som underviser i samisk etter språkgruppe: nordsamisk (NS), lulesamisk (LS) og sørsamisk (SS). Antall og prosenter (i parentes). (Vedlegg 2, spm. 5)	95
Tabell 14. Rektorer ved skoler i forvaltningsområdet for samisk språk sine svar på spørsmål om kompetansehevingstiltak i forbindelse med innføringa av LK06. Antall og prosenter (i parentes). (Vedlegg 1, spm. 7).....	98

Tabell 15. Rektors oppfatning av hvorvidt foreldre- og elevholdninger fremmer eller hemmer realiseringa av målene i LK06S. Antall og prosent (i parentes). (Vedlegg 1, spm. 14).....	100
Tabell 16. Lærernes vurdering av bruk av kompetansemål i LK06S. Antall og prosentdel (i parentes) som er heilt eller nokså enige i ulike utsagn om LK06S. (Vedlegg 2, spm. 7)	101
Tabell 17. Lærernes vurdering av arbeidet med læreplanen ved egen skole. Antall og prosentdel (i parentes) som rapporterer at ulike utsagn om læreplanarbeid samsvarer med situasjonen om hva de på skolen faktisk har gjort i forbindelse med innføring av LK06S. (Vedlegg 2, spm. 10)	102
Tabell 18. Lærernes vurdering av arbeidet med lokale læreplaner i fagene samisk og samfunnsfag samisk ved egen skole. Antall og prosentdel (i parentes) som rapporterer fullt eller noe samsvar mellom utsagnene om lokale fagplaner i tabellen og situasjonen ved egen skole. (Vedlegg 2, spm. 10).....	103
Tabell 19 Lærernes vurdering av ulike sider ved LK06S. Antall og prosentdel (i parentes) som sier seg heilt eller nokså enig i ulike utsagn om LK06S. (Vedlegg 2, spm. 7)	103
Tabell 20. Elevenes vurdering av fagene samisk og samfunnsfag-samisk etter språkvariant og fag. Prosent elever som svarer "ja" på spørsmålene til venstre i tabellen. (Vedlegg 3, spm. 5 og 6)	109
Tabell 21. Nordsamiske elevers vurdering av samiskfaget etter valg av språkplan og kommunetype (forvaltningskommune for samisk språk eller ikke). Prosent elever som svarer "ja" på spørsmålene til venstre i tabellen. (Vedlegg 3, spm. 5).....	110
Tabell 22. Lulesamiske elevers vurdering av samiskfaget etter språkplan (Del A) og etter skoletype (Del B). Prosent elever som svarer "ja" på spørsmålene til venstre i tabellen. (Vedlegg 3, spm. 5).....	111
Tabell 23. Foreldres/foresattes språktilhørighet etter kjønn og samisk språkvariant. Antall og prosent (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 2).....	114
Tabell 24. Nordsamiske foreldres/foresattes språktilhørighet etter kommunens språkstatus. Antall og prosent (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 2)	115
Tabell 25. Foreldrenes egenrapporterte språkkompetanse ut fra svar på gitte utsagn. Antall og prosent (i parentes) som svarer "ja" på utsagnene til venstre i tabellen. (Vedlegg 4, spm. 3).....	116
Tabell 26. Fordeling av elever etter språk og læreplan i samisk. Horisontale prosent i tabellen og antall og prosent (i parentes) i randfordelingene. (Vedlegg 3, spm. 3)	118
Tabell 27. Fordeling av elever etter språk og kommunens språkstatus. Horisontale prosent og antall og prosent (i parentes) i randfordelingene. (Vedlegg 3, spm. 3)	118
Tabell 28. Fordeling av elever etter språk og klassetrinn. Prosent og samla antall i randfordelingene. Vedlegg 3, spm. 2)	119
Tabell 29. Elevenes vurdering av egen forståelse og bruk av samisk etter språkgruppe og for nordsamisk elever også etter kommunetype (samisk distrikt eller ikke). Prosent	

som svarer "ja" på ulike spørsmål. Samla antall i hver språkgruppe i nederste rad. (Vedlegg 3, spm. 10).....	119
Tabell 30. Nordsamiske elevers vurdering av egen forståelse og bruk av samisk etter kommunens språkstatus og læreplan. Prosent som svarer "ja" på ulike spørsmål. Antall i horisontal randfordeling. (Vedlegg 3, spm. 10)	121
Tabell 31. Elevers språkpreferanser og vurdering av egne ferdigheter i samisk skriftlig etter språkgruppe og for nordsamiske elever også etter kommunens språkstatus. Prosent som svarer "ja" på spørsmålene til venstre i tabellen. Samla antall i gruppene i nederste rad. (Vedlegg 3, spm. 10).....	122
Tabell 32. Nordsamisk elevers språkpreferanser og vurdering av egne ferdigheter i samisk skriftlig etter språkplan og kommunens språkstatus. Prosent som svarer "ja" på spørsmål til venstre i tabellen. Antall i gruppene i nederste rad. (Vedlegg 3, spm. 10)	123
Tabell 33. Lærernes vurdering av ulike aspekt ved fagplanene i samisk og samfunnsfagsamsik. Antall og prosentandeler (i parentes) som sier seg helt eller delvis enig i utsagnene til venstre i tabellen. Del A: Samisk. Del B: Samfunnsfag samisk. (Vedlegg 2, spm. 8 og 9).....	128
Tabell 34. Lærernes vurdering av ulike sider ved lokalt planarbeid. Antall og prosent (i parentes) lærere som oppgir at ulike utsagn samsvarer fullt eller noe med situasjonen ved egen skole i samband med LK06S. (Vedlegg 2, spm. 10)	129
Tabell 35. Lærernes vurdering av ulike aspekt ved fagplanene i samisk og samfunnsfagsamsik. Antall og prosentandeler (i parentes) som sier seg helt eller delvis enig i utsagnene til venstre i tabellen. Del A: Samisk. Del B: Samfunnsfag samisk. (Vedlegg 2, spm 8 og 9).....	131
Tabell 36. Lærernes vurdering av hvor viktig læremidlene er i samisk og samfunnsfagsamisk. Antall og prosentdel (i parentes) som er helt eller delvis enig i utsagn til venstre i tabellen. (Vedlegg 2, spm. 8 og 9).....	137
Tabell 37. Lærernes vurdering av læremiddeltilfang etter språkvariant. Antall og prosentdel (i parentes) som er helt eller nokså enig i utsagnene til venstre i tabellen. (Vedlegg 23, spm. 12).....	138
Tabell 38. Lærernes vurdering av læremiddelbruk etter språkvariant. Antall og prosentdel (i parentes) lærere som sier seg helt eller nokså enig i utsagnene til venstre i tabellen. (Vedlegg 2, spm. 12).....	139
Tabell 39. Nordsamiske læreres vurdering av læreboksituasjonen etter klassetrinn og språkplan/fag. Antall og prosentdel (i parentes) som vurderer situasjonen som tilfredsstillende. (Vedlegg 2, spm. 3 og 12).....	140
Tabell 40. Nordsamiske lærerers vurdering av tilgangen til ulike læremidler. Antall og prosentdel (i parentes) lærere som er enige i at de bruker eller har tilgang til ulike læremidler. (Vedlegg 2, spm. 12).....	141
Tabell 41. Rektorer som bekrefter at skolen har benytta seg av tilbudet fra Sametinget om gratis læremidler etter om skolen ligger innafor eller utafor forvaltningsområdet for samisk språk. Antall og prosentandel. (Vedlegg 1, spm. 13).....	142

Tabell 42. Foreldres vurdering av ulike sider ved opplæringa i samisk. Antall og prosentdel (i parentes) som oppgir at de er heilt eller nokså enige i utsagn til venstre i tabellen. (Vedlegg 4, spm. 8)..... 146

SAMMENDRAG

Dette er fjerde og siste rapport på prosjektet *Evaluering av Kunnskapsløftet Samisk* (LK06S). Den tar mål av seg til både å legge fram nytt materiale og funn som vi tidligere har rapportert mer grundig på, slik at vi her kan presentere en heilhetlig sluttrapport.

Det empiriske materialet er samla inn i perioden seinhøstes 2008 til tidlig på året 2011. Kommunedata er innhenta via en nasjonal survey organisert av Høgskolen i Hedmark/Danmarks Pædagogiske Universitet i 2008. Nordlandsforskning har vært ansvarlig for spørreundersøkelser til rektorer, lærere, elever og foreldre på skoler der det gis opplæring *i* eller *på* samisk. Nødvendig feltarbeid for det kvalitative materialet er utført av medarbeidere ved alle tre samarbeidende institusjoner, Høgskolen i Finnmark, Norut Alta og Nordlandsforskning.

Prosjektet baserer seg også på materiale innhenta via kasusstudier i kommuner innafor og utafor forvaltningsområdet for samisk språk for hver av de tre samiske språkgruppene. Ansvarlige for skolesektoren i kommuner, fylkeskommuner, hos fylkesmannen og på Sametinget er intervjuet. På skolenivå har vi snakka med lærere, rektorer, elever og foreldre. I tillegg blei det organisert seminar med lærere og skoleledere der vi presenterte funn og fikk diskutert disse samt innhenta informasjon om utviklinga fram mot slutten av prosjektperioden. Fokusgruppeintervju og seminar blei også avholdt med elever.

Første rapport beskrev den historiske bakgrunnen for samiske læreplaner fra de tidligste misjonsskolene, via en aktiv fornorskningsspolitikk til dagens ideal om en likeverdig opplæring på samiske premisser. Den redegjorde for tidlige tiltak fra forvaltningsnivået for å støtte innføringa av den nye læreplanen. I tillegg blei LK06S som læreplan presentert.

I den andre rapporten blei de tidlige erfaringene med LK06S belyst ut fra kasusstudier i de ulike samiske språkområdene, mens den tredje rapporten var en analyse på grunnlag av ei elevkartlegging med fokus på elevenes oppfatning av det samiske opplæringstilbudet.

Denne siste rapporten på prosjektet begynner med å rekapitulere noen av temaene fra første rapport og diskutere Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk som læreplanreform i et samfunnsperspektiv. De samiske læreplanene i

samisk og den parallelle og likeverdige planen i samfunnsfag blir presentert. Deretter bygger vi videre på det analytiske rammeverket fra vår første rapport.

I tråd med dette ser vi på aktiviteter og resultat i forbindelse med innføring og implementering av LK06S på institusjonsnivå. Kapittel 2 tar for seg forvaltningsnivåets støtte til arbeidet med læreplanreformen, og fokuserer på endringer som har funnet sted fra det vi presenterte i vår første rapport ut fra et *governance*-perspektiv. Deretter legges det fram grundige beskrivelser av ulike måter å organisere undervisning *i* og *på* samisk innafor og utafor samiske språkforvaltningskommuner og for de ulike språkgruppene. Antall og konsentrasjon av elever som skal ha opplæring etter LK06S er viktige forhold for hvordan samiskopplæringa blir organisert.

For den lille og spredte sørsamiske gruppa er nettbasert undervisning fra ressurskoler eller språksentra, kombinert med elevsamlinger, mest vanlig, sjøl om samiskundervisning også i en del tilfeller blir gitt ved den lokale skolen.

Den lulesamiske befolkningsgruppa er også liten, men bor mer konsentrert. Her har én grunnskole i kommunen parallelle klasser med undervisning på samisk og på norsk, der elever fra sistnevnte gruppe i stor grad også får undervisning i samisk etter andrespråksplanen. På videregående nivå er undervisninga stort sett organisert nettbasert som for sørsamiske elever.

Den nordsamiske gruppa er mye større. Utafor forvaltningsområdet for samisk språk er fjernundervisning, gjerne i kombinasjon med ambulerende lærere eller samling av elevene ved en av skolene i kommunen, vanlig slik tilfellet var for sørsamiske elever. Innafor forvaltningsområdet finner vi skoler der alle elevene får opplæring *i* samisk på et eller annet nivå, samtidig som en stor andel elever følger undervisning *på* samisk. Elevenes språkstøtte heime og i lokalmiljøet er mye større her enn ellers, sjøl om det norske språkets dominans også her presser på. På videregående nivå kan elevene få opplæring *på* samisk på de to statlige samiske videregående skolene, mens elever ved andre skoler kan få tilbud om undervisning *i* samisk enten lokalisert på skolen eller via nettbasert undervisning.

Andre del av Kapittel 2 ser på hvordan ulike aktører på forvaltningsnivået informerer om rettigheter til opplæring *i* og *på* samisk. Omtrent to tredjedeler av kommunene som har samiske elever, sier de har gitt informasjon om rettigheter til samiskopplæring, mens bare rundt halvparten av foreldrene bekrefter dette.

Når det gjelder den samla informasjon om de samiske elevenes rettigheter til samiskopplæring, sier godt over halvparten av foreldrene seg fornøyd.

Arbeidet med lokale læreplaner har stort sett blitt delegert til skolenivået, og forvaltnings- og skoleeiernivået har i liten grad støtta opp utover at det i noen tilfeller har blitt organisert nettverk for å utføre jobben.

Kapittel 3 ser videre på dilemmaer og begrensninger som påvirker organiseringa av undervisninga etter LK06S fra et skoleperspektiv. Vanskeligheter med å rekruttere lærere og sårbarhet i forhold til lærersituasjonen er her sentrale utfordringer i tillegg til det å finne løsninger på timeplanmessige problem knytta til det noe høgere timetall denne planen har sammenholdt med LK06.

Måten skolene tok mot LK06S på og deres strategier for å følge den opp viser at flertallet av lærerne synes den nye planen kan være nyttig i forhold til planlegging og progresjon. Samtidig vises det også til at arbeidet med implementeringa har vært krevende og at mange andre utfordringer som den samiske skolen står overfor, setter sjølve læreplanen litt på sidelinja.

Kapittel 4 ser på hvordan den nye læreplanen fungerer i klasseromskonteksten der lærerne gjennomfører opplæringa i møtet med elevene. Her presenteres lærernes oppfatning av læreplanene i samisk og samfunnsfag samisk. Her rapporteres det om at en del sentrale elementer i reformen oppleves av omtrent halvparten som problematiske å gjennomføre, mens det i stor grad er enighet om at planen åpner for variasjon i arbeidsmåter.

I forhold til undervisningssituasjonen er mangelen på lærebøker og andre læremidler et gjennomgående problem. Mange lærere opplever det som svært krevende å innføre en ny tilnærming til læring uten støtte i lærebøker som er tilpassa reformen. Det rapporteres om betydelig merbelastning fordi lærerne sjøl i stor grad må produsere læremidler.

Elevenes språkstøtte, språkferdigheter og språkbruk heime og i lokalmiljøet blir belyst på grunnlag av foreldre- og elevkartleggingene. De store variasjonene i språkstøtte i forhold til samisk språkgruppe og lokalisering tydeliggjør utfordringene lærerne møter i sine forsøk på å møte krava i læreplanen.

Dataene fra elevkartlegginga bekrefter lærernes og rektorenes beskrivelse av opplærings situasjonen for samiske elever. Den organisatoriske løsningen knytta til

timeplanlegging, er viktig, samtidig som elevene også er opptatt av læremiddel-situasjonen. Sjøl om de er fornøyd med mye av det lærerne gjør, framheves det at de savner lærebøker som organiserer stoffet på en heilhetlig og oversiktlig måte. Både fjernundervisning og klasseromsundervisning oppleves nyttig. De elevene som i stor grad får opplæring alene eller i små grupper, understreker samtidig hvor viktig det er med samlinger der de møter andre samiske elever.

Vi konkluderer i Kapittel 5 med at gjennomføringa av LK06S står overfor vesentlig større utfordringer enn det gjennomføringa av den ordinære LK06 gjør. Dette er et resultat av strukturelle faktorer som språksituasjonen og innsatsmessige forutsetninger som læremidler og den sårbare lærersituasjonen. De utvida rettighetene til opplæring *i og på* samisk som kom med Opplæringslova i 1998, har fram til nå trulig betydd mer for en likeverdig samisk opplæring enn den nye læreplanen. Å gjennomføre tiltak som kan lette på problemene som vi har dokumentert i denne rapporten, vil derfor være avgjørende for å bringe oss nærmere idealet om en likeverdig samisk skole.

SUMMARY

This is the fourth and final report on the project *Evaluating Kunnskapsløftet 2006 Sami* (LK06S). As a final report it seeks to draw together our findings related to our three main questions. The first focused on the efforts and preparations which were taken by the Sami Parliament, state authorities and school owners to pave the way for the introduction and implementation of the reform. The second question was concerned with how various supportive initiatives have contributed to the implementation and the results of the reform. Whereas question three has looked into how the actual curriculum has been interpreted and implemented as perceived by different school level actors.

Data for the analysis has been gathered in the period between late 2008 and early 2011. A national survey by the University College of Hedmark/the Danish Pedagogical University provided data from the municipal level whereas Nordland Research Institute was responsible for surveys to headmasters, teachers and pupils at schools which provide education in the Sami language, many of which also provide education with Sami as the means of instruction across subjects.

The project has also based its findings on case studies in selected municipalities responsible for primary and lower primary education, and regional authorities responsible for upper secondary education. Schools in the three Sami language areas inside and outside of the Administrative Region for Sami Language have been selected. We have interviewed those responsible for education at the administrative levels; and headmasters/school leaders, teachers, pupils and parents at the school level. In addition, a final round of seminars and group interviews were done gathering first and foremost teachers, but also school leaders and representatives from the administrative level to discuss our findings and look into what might have changed since the last round of interviews. Similar seminars were organised with pupils.

This final report starts off with a short recapitulation of the thematic of our first report and a discussion of the curricular reform and its Sami version in the societal context. It also presents the different Sami curricula (as a first and second language) and the curriculum in Sami social sciences. These curricula represent specifically Sami curricula as determined by the Sami Parliament and the parallel curricula plans determined by the Ministry of Education in cooperation with the

Sami Parliament. The chapter also expands on the analytical framework given in our first report, so as to provide a framework for our further analysis.

Chapters 2 and 3 are concerned with how the new curricular plan is perceived and acted upon at the institutional level. This implies looking into the level of supportive measures provided by the administrative apparatus to implement the reform, and how the actual organisation of educational programmes according to LK06-Sami is dealt with.

In Chapter 2 the introductory actions reported on in the first report are followed up in an attempt to study changes which have taken place at the administrative level to support the curriculum reform from a governance perspective. After presenting the governing initiatives from the central level, it gives a thorough description of how Sami education is organised in municipalities within and outside of the Sami language area. The number and concentration of pupils within the specific municipality is an important factor in determining the local solutions.

The South Sami language group is very small and spread out over a large territorial area. Distance education from resource schools or Sami language centers in combination with various types of pupil gatherings is therefore the most common organisational solution, although some schools also teach Sami to their own pupils. This type of solution is found outside and inside the only South-Sami Language Area Municipality.

The Lulesami group is more concentrated and compulsory level education in Sami is provided in Sami classes which run parallel to classes in Norwegian both of which follow the Sami curricula and also have some classes together in Norwegian. Sami as a second language is also provided to many of the pupils following LK06-Sami in Norwegian. At the secondary level the same type distance education as presented for the South-Sami group is the solution.

The North-Sami group is very much larger. The organisational solutions presented above as well as ambulant teachers working at different schools, or a gathering of pupils from different schools at one school for Sami classes, or in some cases also education in Sami, are common outside of the Sami core area. In several of the Language Area municipalities most of the pupils are taught the Sami language at some level, and a substantial part of the school population get their whole education in the Sami language. The strength of the Sami language in these communities means that a substantial number of the youngsters speak the

language at home and it is also used in a variety of arenas outside of the school and the home. However, the pressure from the dominant Norwegian language is very notable also here, although to different degrees. At the upper secondary level two state-run Sami schools teach according to the LK06-Sami and are to a large extent applying Sami as the language of instruction, while at other schools throughout the country distance education in Sami as a subject is most common.

The second part of Chapter 2 looks into how the relevant authorities inform parents and students about their right to Sami language education. Approximately three quarters of the local authorities report that they provide such information whereas approximately half of the parents report having received it, whereas a slightly higher proportion reports to be satisfied with the total level of information given.

The development of local curricula plans, as recommended by the LK06- Sami Plan, has, in most cases, been delegated to the school level. Little support was provided to accompany the schools in their efforts. Some work on the implementation of LK06-Sami has been done through networking both among the national level actors and at the local level where a few teacher networks have been successfully responsible for constructing local curricula together.

Chapter 3 develops on this from a school perspective where dilemmas associated with the organisational solutions are accounted for. Teacher shortage is a major problem as well as finding time-table solutions for pupils who follow some or all of the Sami-curricula and thus have a total number of lessons which exceeds the standard level of the ordinary curricula LK06.

The schools reception of the new curricula, and their strategies and work with the implementation of it, are also considered, determining that a majority of the teachers find the new plans helpful in planning their lessons, but also that the implementation process has been slow. One reason is that other challenges facing Sami education has halted the work with putting the plan into practice.

Chapter 4 looks into how the new curricula LK06-Sami operates at the class-room level where pupils and teachers interact and the operational curricula of the teachers determines the experienced curricula of the pupils.

The chapter starts off by looking into status of the Sami language and pupils language support from home and local community as well as their competence

and use of their language. The large differences in strength of Sami languages in different locations, and the differences among pupils evidence the challenges facing teachers in their work to fulfill the demands of the curricula.

The teachers' evaluation of the Sami and Social Science curricula is presented. It is documented that some measures typical for the reform are considered difficult to implement by about half the teachers. The objective of making a plan which opens for diverse learning approaches to guide the pupils towards achieving the competence goals is generally perceived, although our work has not seen traces of an increased use of diverse teaching methods or learning arenas.

The new approach to teaching demanded by the curricular reform is by many considered difficult without the help of text books or text book packages. The consequent need to compensate by reinterpreting old teaching materials or producing their own is demanding on the teachers.

The conclusion of our work is that the implementation of the Sami curricula faces more challenges than the implementation of the ordinary LK06. This is due to both structural factors like the language situation, and to input factors like teaching materials and teacher availability. The ability of the new curricula to contribute to a more equitable education is thus more present in the slight expansion of rights to education in Sami, than by the actual curricula. The latter does to some extent become secondary to the teachers' struggle to overcome their daily challenges. The importance of undertaking measures to relieve the difficulties documented in our study thus become especially important if we are to achieve a truly equitable Sami school.

1. OPPDRAG OG LØSNING

*Karl Jan Solstad
Marit Solstad*

Med de nasjonale læreplanene som fulgte med Kunnskapsløftet 2006 (LK06S) fikk vi for andre gang egne læreplaner for den samiske befolkningen i Norge. Den første egne samiske læreplan, *Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97-S) var da ikke mer enn ti år gammel. Også den gang blei det, som del av Norges forskningsråds program for evaluering av den nasjonale grunnskolereformen (R-97) hvor *læreplanverket* gikk inn som et viktig element i reformen, gjennomført et evalueringsprosjekt med spesielt fokus på den samiske læreplanen og implementeringa av denne. I si sammenfattende drøfting av denne evalueringa trekker Hirvonen og Keskitalo (2004) en parallell til Schuberts 8. symfoni, den ufullendte. Den første satsen, at vi faktisk for første gang fikk en *samisk* læreplan og at "samisk skole" med det fikk en offisiell status, blei som den første satsen i Schuberts 8. vel mottatt og fikk rosende omtale.

Verre gikk det med den andre satsen, sjølve utforminga av, og innholdet i, den samiske læreplanen. Her er forskernes dom langt mindre flatterende enn den publikum gav andresatsen i Schuberts "ufullendte". Det blei påvist klare inkonsistenser mellom den generelle delen i læreplanen, som for øvrig er beholdt uendra i LK06S, og planene for de enkelte fag. Disse fagplanene blei kritisert for ikke å ta skikkelig utgangspunkt i samisk kultur og samiske forutsetninger, men at det samiske i hovedsak var og blei utenpå, som et tillegg til fagene i den norske læreplanen, da med unntak av de to særegne samiske fagene *samisk språk* og *duodji*. Går vi så til de to siste satsene som vi, om vi tolker Hirvonen og Keskitalo litt fritt, kan si representerer tilrettelegginga for og gjennomføringa av den samiske læreplanen, blir likheten til Schuberts 8. symfoni igjen slående. Disse to satsene mangla langt på veg.

For å avrunde bruken av metaforen med den samiske læreplanen som å likne med Schuberts "den ufullendte", kan vi si at nærværende evaluering av LK06S først og fremst nettopp dreier seg om de to siste satsene, om implementeringa av den nye læreplanen, denne gangen en plan som for første gang i norsk skole omfatter både grunnskolen og videregående opplæring. Det ligger ikke i evalueringsoppdraget å gjennomføre en grundig analyse av sjølve planen, dens eventuelle mangel på indre sammenheng eller dens mulige preg av mer å være en kvasi-

samisk enn egentlig en samisk læreplan slik L97-S blei karakterisert. Likevel, sjølve innholdet i, og utforminga av, en læreplan vil i seg sjøl ha betydning for hvordan den blir mottatt og satt ut i livet. Der er derfor i ei evaluering som denne nødvendig også å se noe nærmere på sjølve læreplanen LK06S slik vi gjorde i vår første delrapport fra prosjektet (Solstad *et al.* 2009).

1.1 MÅL FOR EVALUERINGSOPPDRAGET

Det underliggende politiske motiv for samiske læreplaner er at de samiske folkegruppene i Norge, i tråd med internasjonale konvensjoner om menneskeretter generelt og mer spesielt om urfolks rettigheter og nasjonalstaters plikter overfor disse, skal få et skoletilbud som er likeverdig med det som blir majoritetsbefolkningen til del. Det overordna mål for evalueringsarbeidet i samband med implementeringa av LK06S blei derfor formulert slik:

Bidra til svar på spørsmålet om Kunnskapsløftet Samisk er til hjelp for å nærme oss idealet om likeverdig skole og opplæring for de samiske folkegruppene i Norge.

Vi kan merke oss en viss forsiktighet i ambisjonsnivået for evalueringsarbeidet. Denne forsiktighet har for det første sammenheng med at "likeverdig skole" mer er å oppfatte som et ideal, en ledestjerne, enn en konkret oppnåelig tilstand. Begrepet *likeverd* kom ikke formelt inn i målformuleringa for norsk skole før med Opplæringslova av 1998. I ei stortingsmelding samme året, St.meld. nr. 28 (1998-99): *Mot rikare mål*, blir det også gitt en slags implisitt definisjon av likeverd idet det blir slått fast at

...likeverdsprinsippet er ivareteke gjennom føresetnaden om at opplæringa skal tilpassast evner, utviklingsnivå og behov hos den enkelte eleven. Det dreiar seg altså ikkje om å gi eit likt tilbod til alle, men om tilbod som er likeverdige på den måten at dei tek utgangspunkt der barna og dei unge står. Det krev både individuell tilpassing og lokalt mangfald. (S. 10 i meldinga.)

Med likeverd som et overordna prinsipp for skole og utdanning, kan vi si at læreplanene skal være utforma slik at de gir grunnlag for tilrettelegging for læring på en slik måte at alle elever får en *rettferdig* behandling, det vil si får like god hjelp til å utvikle seg til "gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn", slik formålsparagrafen i Opplæringslova krev. Når vi nå har fått egne *samiske*

læreplaner, kan vi se det som uttrykk for den oppfatning at likeverdsprinsippet overfor de samiske folkegruppene ikke på tilfredsstillende måte blir møtt gjennom én felles nasjonal læreplan.

I den noe forsiktige målformuleringa ovafor, ligger det også en erkjennelse av at det nok, slik også evalueringa av L97-S som vi alt har referert til, sterkt indikerer, ligger særlige utfordringer når den likeverdige skolen skal implementeres overfor en så sammensatt minoritetsgruppe som samene utgjør.

Opgaven med å bidra til svar på det overordna spørsmålet om hvorvidt LK06S er til hjelp i bestrebelsene for en mer likeverdig skole for samene, blei i prosjektplanene søkt løst gjennom tre delprosjekt, ett for hvert av følgende tre underspørsmål:

Hvilke forberedelser blei gjort i forkant av LK06S fra Sameting og statlige myndigheter og fra skoleeier og skoleledelse? (Delprosjekt 1)

I hvilken grad er virkemidlene knytta til LK06S styrende for det som skjer i skolen? (Delprosjekt 2)

Hvordan virker sjølve læreplanen styrende på aktivitetene i skolen? (Delprosjekt 3)

Gjennom tre delrapporter har vi alt i noen grad belyst disse spørsmåla, og da spesielt det første. I denne sluttrapporten vil vi, i tillegg til å presentere nytt empirisk materiale, trekke vekslar på disse delrapportene.

1.2 KORT OM INNHOLDET I DEN TIDLIGERE RAPPORTERING FRA EVALUERINGSARBEIDET

Delrapport 1:

Samisk opplæring under LK06-samisk. Analyse av læreplan og tidlige tiltak for implementering (NF-rapport 3/2009). I denne første rapporten fra prosjektet drøfter vi innledningsvis begrepene likeverd og likeverdig skole. Vi går så gjennom den historiske utviklinga av norsk skolepolitikk overfor de samiske minoritetene fra de første skoletiltaka inspirert av pietismen på 1700-tallet fram til nyere tanker om likeverd og skole for samer som en nasjonal minoritet og som urfolk, tanker som blant anna kan sies å ha resultert i den såkalte sameparagrafen i Grunnloven (§ 110A) og i egne samiske læreplaner for grunnskole og videregående opplæring. Som undertittelen indikerer, gir rapporten også en analyse av sjølve læreplanen LK06S i forhold til tidligere læreplaner og i forhold til den parallelle "norske"

læreplanen LK06. Reint empirisk kan vi si at rapporten er prosjektets svar på det første delspørsmålet som er lista opp over, nemlig en dokumentasjon og ei vurdering av de forberedelsene som var blitt gjort av relevante aktører i forkant av innføringa av den nye læreplanen skoleåret 2006-2007.

Delrapport 2

Fra plan til praksis. Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk (NF-rapport 6/2010). Denne rapporten gir delvise og foreløpige svar på de to siste delspørsmåla, nemlig om hvordan ulike virkemiddel utenom sjølve læreplanen LK06S og læreplanen i seg sjøl, har influert på implementeringsarbeidet. Rapporten baserer seg på kvalitative data fra kasusstudier i nordsamiske, lulesamiske og sørsamisk områder. Rapporten gir bidrag til svar på hvordan henholdsvis miljømessige forutsetninger som for eksempel språksituasjonen i det miljøet eleven hører til, og innsatsmessige forutsetninger som lærersituasjonen, organiseringa av samiskopplæring og læremiddelsituasjonen, har virka inn på arbeidet med gjennomføringa av LK06S.

Delrapport 3

Rett til samisk opplæring – ideal eller realitet? (NF-rapport 3/2011). Midt i prosjektperioden fikk prosjektet i 2010 en tilleggsoppgave fra Utdanningsdirektoratet som resulterte i denne rapporten som er å betrakte som delvis svar på Tiltak 4 i regjeringas *Handlingsplan for samiske språk* fra 2009. Datagrunnlaget for rapporten er svar på et spørreskjema til elever i grunnskolen 5.-10. klassetrinn og til elever under videregående opplæring. Hovedfokus i analysene retter seg mot hvorvidt de samiske elevenes formelle rett til opplæring i samisk språk blir tilgodesett.

I den videre framstilling vil vi, der det er naturlig, trekke fram funn og vurderinger fra disse delrapportene. Vi vil også i mange tilfelle kunne vise til disse rapportene for nærmere dokumentasjon i forhold til vurderinger og konklusjoner i nærværende framstilling. Denne sluttrapporten blir likevel søkt gjennomført på en slik måte at den kan gi sammenheng og mening uten at den vanlige leser går til delrapportene. For å oppnå dette har vi funnet det nødvendig i denne innleiinga å ta med en kortversjon av de historiske forutsetningene for de samiske læreplanene slik de nå foreligger, av det svært så komplekse samiske univers og av de metodiske tilnærminger som evalueringsprosjektet baserer seg på.

1.3 UTVIKLINGA FRAM MOT SAMISKE LÆREPLANER

I en lengre periode etter at Thomas von Westen tidlig på 1700-talet kom i gang med skole og misjoneringsarbeid blant samene i nord, var det faktisk mange steder de samiske barna som var de mest opplyste blant allmuen (Karstensen 1988). Midt på 1700-tallet var det sameskoler i 70 prosent av nordnorske prestegjeld (Tveit 2004), mens utbygging av skole for allmuen i nord i tråd med intensjonene i 1739-forordninga om skolene på landet i Norge ikke kom skikkelig i gang før mot slutten av århundret (Høigård og Ruge 1947).

For pietismens skoletiltak var det religiøse budskap viktigst. For å nå fram best mulig med dette budskapet og vende samene bort fra si tradisjonelle tru, blei det i skolen brukt samisk språk. Utover på 1800-tallet kom det syn sterkere og sterkere fram at skolen skulle bidra aktivt til å fremme norsk kultur generelt og ikke minst norsk språk blant samene, blant anna markert ved opprettinga i 1851 av "Finnefondet" og Språkinstruksen fra 1880. Viktige drivkrefter i disse aktive bestrebelsene på å gjøre gode nordmenn av samer og kvener fra midt på 1800-tallet og utover var den norske nasjonsbygginga som krevde samling om det felles nasjonalt norske, tryggingpolitiske hensyn i nordområda (Eriksen og Niemi 1981) og sosialdarwinismen mot slutten av 1800-tallet og godt inn på 1900-tallet som gav en slags filosofisk eller samfunnsvitenskapelig ryggdekning for den aktive fornorskningspolitikken i skolen og i samfunnet ellers (Jensen 1991).

Kanskje kan vi si at FNs menneskerettserklæring fra 1948 markerer slutten på en lang periode der visse dominerende folkeslag eller grupper kunne betrakte seg som overlegne andre, ikke bare økonomisk, men også intellektuelt, kulturelt og sosialt. Norge har dessuten sluttet seg til internasjonale konvensjoner som mer spesifikt skal sikre minoriteters og urfolks rett til å ta vare på og utvikle sitt språk og sin kultur for øvrig, da først og fremst ILO-konvensjonene (1957, 1989) og FNs egen erklæring om urfolks rettigheter (endelig vedtatt i 2007). Gjennom forskning, stortingsmeldinger og offentlige utredninger fra 1950 og utover er det blitt lagt grunnen for den holdningsendring og vilje i det norske folk til å respektere samer og andre minoriteter som likeverdige. Som urfolk har samene en særlig rett til å vedlikeholde og videreutvikle samisk språk, samfunnssystem og kultur, og nasjonalstaten har plikt til økonomisk og på annen måte å legge til rette for at så skal kunne skje. Det er i dette lys vi må se ulike samiske etableringer som Samisk utdanningsråd (1975), Samisk høgskole og Sametinget (1989) og, i vår sammenheng aller viktigst, egne samiske læreplaner i 1997 og 2006.

Vi vil her kommentere LK06S, en vesentlig del av det samla Kunnskapsløftet 2006 Samisk, som læreplanreform og peke på aspekter som skiller den fra tidligere læreplaner. Slike forskjeller kan være viktige når implementeringa av reformen skal vurderes. Vi vil vise hvordan LK06S både kan sees som en modifikasjon av den "norske" læreplanen innen Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og som en egen sjølstendig plan tilpassa samiske forhold. Målet er å få fram viktige utgangspunkt for våre analyser.

1.4 KUNNSKAPSLØFTET SOM REFORM

LK06 og LK06S er de første læreplanene i Norge som gjelder for heile grunnopplæringa, altså for både grunnskolen og videregående opplæring. Tidligere gjaldt dette bare for første del av læreplanen, *den generelle delen* (ofte kalt L93) som allerede med L97 (gr.sk.) og L94 (v.g.) skulle danne en felles base for all opplæring. Den er bygd opp rundt beskrivelsen av i alt sju sentrale dimensjoner ved mennesket som det er viktig at skole og opplæring på best mulig måte bidrar til å utvikle. Den siste dimensjonen, det *integreerte mennesket*, utgjør en slags avbalansert syntese av de første seks dimensjonene som nok dels kan sies å stå noe i motstrid til hverandre (Engelsen og Karseth 2007).

Andre del av LK06 og LK06S kalles *Prinsipper for opplæringen* og tilsvarer L97s *Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen*, gjerne omtalt som *Brua*. Prinsippene skal, i likhet med den generelle delen, brukes som overordna retningslinjer for skolens virksomhet. Prinsippdelen i Kunnskapsløftet er imidlertid mye kortere enn *Brua* i L97. Mens *Brua* gav klare tilrådingar om hvordan sjøvlve læringsarbeidet på skolen skulle drives, er dagens prinsipper mer elevsentrerte og opptatt av elevens læringsstrategier. *Læringsplakaten* med 11 konkrete punkter (LK06S: 12) om særlig sentrale hensyn som må tilgodeses i skolens arbeid, faller inn under prinsippdelen. Plakaten skal bidra til at viktige forutsetningar for de unges læring og utvikling blir tilgodesett overalt i skolen. Vi kan si at intensjonen med denne "plakaten" nettopp er å fremme idealet om en likeverdige skole blant annet gjennom sin forståelse av tilpassa opplæring og elevmedvirkning.

I vår sammenheng er det verdt å merke seg at påpekinga i St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring* om at ved i skolen å behandle alle *likt* skapes *ulikhet*, har fått gjenklang i *Læringsplakaten*. Den legger vekt på at alle elever skal få en differensiert og tilpassa opplæring. Nå er dette ikke noe heilt nytt i norsk skole. Alt *Normalplanen av 1939* var inne på hvor viktig det var å legge opp læringsarbeidet etter elevene sine forutsetningar, og i den generelle delen av *Mønsterplanen for*

grunnskolen av 1974 var det et eget kapittel om differensiering. Likevel, det var først ved *Mønsterplanen av 1987 (M87)* at ideen om slik tilpassing av læringsarbeidet også skulle omfatte sjølve innholdet i skolen med vekt også på lokalt stofftilfang, ei vektlegging som på visse punkt blei gjort mer eksplisitt i L97 og L97S.

Nå er egne samiske læreplaner i seg sjølv uttrykk for at ulike elevgrupper, i dette tilfelle ut fra etnisk og språklig tilhørighet, krever egen tilrettelegging for læring for at skolen skal funksjonere likeverdig. Men utover dette viktige poenget, kan vel både LK06 og LK06S først og fremst sies å understreke enda sterkere enn tidligere læreplaner at læringsarbeidet må tilrettelegges ut fra den enkelte elevs særlige behov og forutsetninger for å tilfredsstille kravet om likeverdig opplæring. Dette framgår av prinsippdelens sterke vekt på den enkelte elev, på utvikling av hans/hennes egne læringsstrategier og aktive deltaking i egen læreprosess. Dette gir grunnlag for å karakterisere de nye læreplanene som sterkt elevsentrert (Engelsen og Karseth 2007: 409).

Til slutt følger sjølve *fagplandelen* med planer for hvert enkelt fag. I tråd med ønsket om ei heilhetlig opplæring, finnes det nå en del såkalte gjennomgående fagplaner som gjelder for alle fra første klasse og opp til videregående skole. Det er fagplandelen og prinsippdelen som i størst grad representerer et skille i synet på kunnskap og læring, og som krever at skolene og lærerne på ganske grunnleggende vis forventes å endre sin måte å arbeide på. Det blir derfor slike felles trekk ved fagplanene og i hvilken grad sentrale prinsipp fra prinsippdelen slår gjennom i skolens virke, som det vil bli fokusert på i vår evaluering.

Målstyring blei introdusert som grunnleggende prinsipp for styring av utdanningssektoren allerede i St.meld. nr. 37 (1990-91): *Om organisering og styring av utdanningssektoren*. Likevel var det et felles innhold og en ambisjon om å gi alle del i en felles kulturarv som i størst grad slo gjennom i L97 (Sivesind 2008). Med den generelle delen av LK06 videreføres vekten på et felles nasjonalt grunnlag og det integrerte menneske. Fagplandelen har derimot skifta karakter fra å beskrive kunnskapen i form av innhold som elevene skal være kjent med, reflektere over osv. på hvert trinn, til å fokusere på resultat forstått som oppnåelse av målbare ferdigheter knytta til den kompetansen som elevene skal oppnå (Engelsen og Karseth 2007). Kunnskapsløftets orientering mot overordna mål for ulike kompetanser krever at skolene via lokalt læreplanarbeid definerer mer konkretiserte læringsmål og i tillegg innhold og aktivitet for å nå disse målene.

Det blir understreka at reformen vil fremme læring ved å sette fokus på *hva* elevene skal kunne eller mestre, og dermed bevisstgjøre både lærerne og elevene på målet med arbeidet i skolen. Tydelige mål skal motivere og sikre progresjon. Videre skal lærernes frihet i valg av metode og innhold muliggjøre en bedre tilpasning av undervisninga i forhold til ulike elever og lokalmiljø, og med det gjøre opplæringa mer interessant og tilgjengelig for ulike elever og elevgrupper. Fokuset på kompetanse gir seg også utslag i at grunnleggende ferdigheter er blitt inkorporert som gjennomgående i alle fagplaner. Lærerne skal derfor sørge for at ferdigheter i regning, lesing, skriving og bruk av IKT styrkes gjennom arbeidet i alle skolens fag.

I forhold til tidligere læreplaner gir LK06 den enkelte skole og lærer større frihet til å ta avgjørelser som gjelder organisering, metoder og arbeidsmåter. Samtidig er kompetansemålene formulert med tanke på å gjøre det lettere for målsettende myndigheter, gjennom nasjonale prøver, å etterprøve om målene for opplæringa blir nådd. Dermed rettes fokus mot sluttkompetansen som elevene tilegner seg, sjøl om også formativ vurdering har fått en viktig funksjon. Skolene skal nemlig utvikle kriterier for vurdering som gjør at elevene skal bli bevisste på hva de kan og hva de må jobbe mer med, og på hva som kreves for å kunne oppnå en høgere kompetanse.

Elevers aktive deltaking i læreprosessen er knytta til differensiering og tilpassa opplæring. Slik opplæring skal gjelde alle, og elevene skal utvikle læringsstrategier og ha medbestemmelse i hvordan mål skal nåes. Dermed blir medbestemmelse i større grad enn tidligere knytta til sjølve opplæringsprosessen.

Samla kan vi konkludere med at vi i denne evalueringa av hvordan Kunnskapsløftet blir implementert, er interessert i å finne ut i hvilken grad følgende aspekter ved den nye læreplanen har gitt seg utslag i endra praksis ved skolene:

- Lokalt læreplanarbeid og bruk av og synliggjøring av læringsmål.
- Integrasjonen av grunnleggende ferdigheter.
- Tilpassa opplæring og medbestemmelse.
- Vurderingspraksis.

1.5 DET SAMISKE KUNNSKAPSLØFTET

1.5.1 Generelt

Ut fra internasjonale konvensjoner om urfolks rettigheter som Norge har slutta seg til, har urfolk rett til å opprette og kontrollere sine egne utdanningssystem og til å gi utdanning på eget språk og i tråd med egne kulturelle lære- og undervisningsmetoder (FNs urfolkserklæring 2007, artikkel 14.1). L97-S og LK06S og Kunnskapsløftet Samisk i det heile må ses på som forsøk fra Norges side på, i alle fall delvis, å møte denne retten.

Formelt har Sametinget hatt ansvar for å utarbeide og godkjenne de *særskilt samiske læreplanene*, dvs. planer for fag som bare finnes i læreplanen for det samiske Kunnskapsløftet. Dette gjelder de ulike fagplanene i samisk for alle nivå, samt samisk musikk og scene, samisk visuell kultur, samisk historie og samfunn, design og duodji Vg2 og reindrift Vg2 på videregående nivå. Når det gjelder de *parallele likeverdige læreplanene*, så er disse utarbeidd med utgangspunkt i de nasjonale fagplanene og fastsatt av Kunnskapsdepartementet og Sametinget i fellesskap. En kan dermed spørre seg om i hvilken grad disse læreplanene kan anses som samiske læreplaner basert på samisk kultur og visjoner for det samiske samfunns utvikling.

Samtidig har urfolk også rett til full tilgang til majoritetens eller nasjonalstatens ordinære utdanningssystem (FNs urfolkserklæring 2007, artikkel 14.2). Dette kan brukes som et argument for at samiske læreplaner ikke bør skille seg for mye fra de nasjonale slik at samiske elever på et hvert tidspunkt kan gå over i det ordinære utdanningsløpet i Norge. Videre er det et poeng at nasjonale læreplaner ofte ikke er så "nasjonale", som en får inntrykk av. Til tross for at globalisering og resultatstyring hadde fått fotfeste på 1990-tallet, var L97 mer prega av å formidle en nasjonal kulturarv og gi et felles rammeverk i tråd med innføringa av "The National Curriculum" i England i 1988 og "cultural literacy-bevegelsen" i USA på 1980-tallet (Engelsen 2008: 406). Tilsvarende kan en se at Kunnskapsløftet er en reform av sin tid – sterkt påvirket av globale og europeiske premissleverandører som Verdens Handelsorganisasjon (WTO), OECD og EU (Karlsen 2008:9). Disse organisasjonene opererer innafor en diskurs der markedskrefter og konkurranse blir sett på som de viktigste drivkreftene i samfunnet.

Behovet for å hevde seg økonomisk i den globale konkurransen har derfor ført til krav om økt kompetanse med vekt på å utdanne konkurransedyktig arbeidskraft. Karlsen viser til hvordan tanker omkring utdanningsreform utforma på slike

internasjonale arenaer har kommet inn i departementer via bakveien ved at byråkrater og andre premissleverandører har operert på den globale arena. Det er disse personene som i stor grad la premissene for Kunnskapsløftet ved å utvikle rammeverket for læreplangruppenes arbeid med krav om klare og målbare kompetansemål, tydelig progresjon, og grunnleggende ferdigheter i alle fag. I likhet med situasjonen i Sverige (Lundahl 2005), kan en derfor hevde at det nasjonale Kunnskapsløftet vårt heller ikke er en sjølstendig nasjonal reform, men en tilpasning til europeiske og globale trender (Karlsen 2008:17).

Vi har altså sett en vridning mot en mer instrumentell kunnskapsforståelse med vekt på mål og resultatmålinger gjennom nasjonale prøver og internasjonale testregimer som PISA-undersøkelsen. Det er derfor et spørsmål om en større desentralisering av beslutninger til skolenivå, og lærernes økte frihet i valg av metode og innhold, på mange måter blir holdt i tømmene. Blir ikke-målbar mental atferd, identitetsutvikling og refleksjon som vektlegges i den generelle læreplanen tilsidesatt eller styrka med et økende fokus på kompetansemål som skal være målbare? I forhold til dette er det viktig å merke seg at hensikten med urfolks rett til egen utdanning i stor grad er å styrke urfolks kultur og identitet som over lang tid har blitt sterkt pressa og undertrykt av majoriteten og den statsstyrende gruppas språk og kultur. Konkurrerende kunnskapssyn i ulike deler av Kunnskapsløftets læreplaner, og ikke minst et mer instrumentelt kunnskapssyn i fagplandelen (Engelsen og Karseth 2007:409), kan muligens få større konsekvenser, og kanskje mer negative, for samiske elever enn for unge fra majoritetssamfunnet. Sjøl om dette er spørsmål som i liten grad inngår forskningsoppdraget vårt, meiner vi det er grunn til å ha disse tankene *in mente* når vi skal se på hvorvidt LK06S, som den mest omfattende egne samiske læreplanen vi har hatt, har ført til bedre forutsetninger for å fremme et likeverdig skoletilbud til samiske barn og unge.

Vårt oppdrag er å se på sjølve implementeringa av LK06S for å vurdere hvordan denne påvirker samiske unges mulighet til å få innfridd retten til en likeverdig samisk utdanning. I det følgende vil vi derfor gi en kort presentasjon av sjølve læreplanen LK06S. For en mer grundig gjennomgang viser vi til et av kapitla i Delrapport 1 fra prosjektet (Bongo *et al.* 2009).

Når det gjelder det samiske innholdet i LK06S, så var konklusjonen fra vår analyse i evalueringsprosjektets første delrapport at den generelle delen av læreplanen framstiller den norske kulturen som en monokultur. Bare på ett punkt knytta til et

bilde i læreplanen, nevnes at samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som Norge og Norden har et særlig ansvar for å hegne om (*ibid.*:114).

I prinsippdelen av læreplanen er det første punkt i Læringsplakaten som får fram at denne gjelder Kunnskapsløftet Samisk. Idet det blir vist til FNs verdenserklæring om menneskerettigheter av 1948 og til ILO-konvensjonen nr. 169 heter det at den samiske skolen og lærebedriften skal:

Legge til rette for at elevene/lærlingene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv.

Dette er i og for seg et omfattende og krevende krav som videre understrekes i resten av prinsippdelen. Spørsmålet er så hvordan dette kravet følges opp i forhold til de ulike fagplanene og i virkeliggjøringa av den samiske skolen overfor de ulike samiske grupperingene.

I denne evalueringa av Kunnskapsløftet har vi valgt å fokusere på to fag. *Samisk språk* står i en særstilling i forhold til å være en del av, og en formidler av, samisk kultur. Mange vil hevde at en kulturs virkelighetsforståelse gripes nettopp gjennom språket som rammer inn en tenkemåte (Bourdieu og Passeron 1977, Vygotsky 1986, Crawford 1989). Derfor har også revitalisering av de tre samiske språkene i Norge fått høg prioritet. I tillegg ser vi nærmere på *samfunnsfag samisk* som et eksempel på en såkalt parallell og likeverdig læreplan. Samfunnsfag er et klart identitetsdannende fag som plasserer ungdom i samfunnet og dermed har betydning for utviklinga av det samiske samfunn.

1.5.1 Læreplaner samisk språk

I samisk finnes det under Kunnskapsløftet to læreplaner. Læreplanen i Samisk som førstespråk, heretter kalt S1 eller førstespråksplanen, og Samisk som andrespråk som kan tas på to ulike nivå, referert til som S2 og S3.

Den samiske førstespråksplanen er bygd opp på samme lest som planen for norsk (som førstespråk): en innledning om formålet med faget; fire hovedområder som indikerer innholdsområder i faget; de grunnleggende ferdighetene og kompetansemål for 2., 4. 7. og 10. trinn i tillegg til på VG1, VG2 og VG3 for studieforbereende utdanningsprogram. Elever som tar yrkesfaglige utdanningsprogram, har i løpet av VG1 og VG2 færre timer samisk enn VG1 på studieforbereende, slik at de fullfører VG1 studieforbereende, men med unntak for noen kompetansemål. Planen er likevel tydelig samisk både i utformingen av

formålet med faget, og ved at *Tradisjonell kunnskap* og *Språket i bruk* erstatter hovedområdene *Sammensatte tekster* og *Språk og kultur i endring* i den norske planen. Likevel påpekes det i formålet med S1 at fagene samisk og norsk har mange felleselementer, og at det derfor er viktig med et nært samarbeid mellom disse fagene.

Læreplan i samisk som andrespråk, Samisk 2 og Samisk 3, skiller seg fra andre fagplaner ved at den er inndelt i 10 nivåer som ikke tilsvarer klassetrinn. Dermed er skillet mellom S2 og S3 rett og slett sluttnivået eleven oppnår på ulike tidspunkt. Nivådeling er hensiktsmessig både for å tilrettelegge for at elever som ønsker samisk som andrespråk, kan starte med heilt ulike utgangspunkt og dermed følge ulik progresjon, og for at det skal være mulig å starte med samisk på ulike tidspunkt i opplæringa. Målsettinga med samisk som andrespråk er at elevene skal komme på et nivå i samisk som gjør dem funksjonelt tospråklige. Elever som følger S2-planen og dermed fullfører alle trinnene fra 1-10 i VG3, vil være kvalifisert for studier på høgere nivå der opplæringspråket er samisk. For øvrig er planen slik at elever som tar S2 skal ha oppnådd nivå 7 etter grunnskolen og S3- elevene nivå 4. Etter VG3 på studieforberedende program krever S2-planen at elevene har fullført heile planen fra nivå 1-10, mens S3-planen krever at elevene har oppnådd kompetanse tilsvarende nivå 7. Bildet er imidlertid mer komplisert fordi det også er mulighet til overgang mellom planene. Noen begynner på S3 i barneskolen, andre i ungdomsskolen eller først på videregående nivå. Dessuten er det ulike tilpasninger med nivå for yrkesfaglige utdanningsprogram. Til sammen gjør dette at organiseringa av samiskundervisning er en reell utfordring.

Læreplan i fordypning i samisk tilsvarer muligheten til fordypning i engelsk og norsk i stedet for fremmedspråk på ungdomsskolen. Denne planen har vi i liten grad vært borti under vårt feltarbeid, men dilemmaer rundt timeplanlegging, fremmedspråk og behovet for fordypning i samisk har blitt tatt opp. For øvrig viser vi til rapporten *Fag- og timefordeling for elever som har samisk opplæring* (Sametinget *et al.* 2011) som peker på at det er store variasjoner mellom kommuner i forhold til hvordan dette løses og dermed også til hva slags valg elever gjør.

Elever som velger S1, følger læreplan i norsk for elever som tar samisk som førstespråk. Elever som tar samisk som andrespråk, skal følge ordinær læreplan i norsk, men de får fritak fra nynorsk *skriftlig*, noe førstespråkelevne også gjør.

Samisk skiller seg fra norsk på flere måter. Mens en på norsk har to ulike skriftspråk, er det på samisk mer snakk om tre ulike språk. Alle de tre samiske fagplanene finnes derfor på nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Situasjonen for disse tre språkene er svært forskjellig, i tillegg til at opplæring på hvert enkelt språk skjer i svært ulike kontekster.

1.5.2 Læreplan samfunnsfag samisk

Den gjennomgående læreplanen i samfunnsfag samisk er bygd opp rundt de samme hovedområdene som planen for samfunnsfag i LK06, dvs. historie, geografi og samfunnskunnskap i grunnskolen, og fem komponenter innen samfunnskunnskap for videregående skole. Mange av kompetansemålene innenfor hvert område er identiske med de nasjonale, men noen er byttet ut, og andre har fått en presisering mot Sápmi eller en samisk kulturell kontekst. Planen har i tillegg et visst *allsamisk*- og urfolksfokus. Formen på LK06S med overordna kompetansemål heller enn innhold, gir et dårligere grunnlag for å gi læreplanen et klart samisk preg. Trulig kan kritikken om et begrensa samisk perspektiv i L97S (Hirvonen og Keskitalo 2004) også gjelde for LK06S. Formen på planen gir imidlertid skolene større frihet til å velge hvordan de skal nå resultatmålene i form av kompetansemål. Dermed kommer mye an på i hvilken grad skolen via lokalt læreplanarbeid, beslutninger om lærestoff og valg av metoder og læringsarenaer tilpasser seg en samisk virkelighet.

Det er ut fra dette interessant å se på hvordan lokalsamfunnet blir involvert i elevenes opplæring. For en minoritet som den samiske, blir dette ekstra viktig som en kontrast til storsamfunnet, og for å gi den lokale samiske virkeligheten verdi og vekstmuligheter.

I vår evaluering av LK06S generelt og samfunnsfag samisk spesielt er det viktig å se på hvordan implementeringa lykkes overfor ulike samiske elevgrupper. Mens samiske første- og andrespråksplaner i samisk språk virker for alle elever som tar samisk uansett hvor de befinner seg i Norge, er de parallelle og likeverdige planene for samfunnsfag knytta til samiske områder. Det vil si at LK06S er gjeldende læreplan for alle som bor i forvaltningskommunene for samisk språk, enten de får opplæring i samisk eller ikke. Det er imidlertid mulig for disse kommunene å vedta forskrifter om at alle elevene i kommunen, eller ved en skole i kommunen, skal ha opplæring *i* samisk. Når det gjelder opplæring *på* samisk, så har elever som tar samisk som førstespråk, rett til dette så sant de bor i en forvaltningskommune. I andre kommuner har elever individuell rett til opplæring *i* samisk, men ikke til opplæring *på* samisk, så sant det ikke er minst ti elever i

kommunen som krever opplæring *på* samisk. For å få innsikt i hvordan opplæring *på* samisk i andre fag enn samisk språk blir ivaretatt, har vi derfor fokusert på samfunnsfagsopplæringa til førstespråkelever i samisk. På videregående nivå er det for øvrig bare de to statlige samiske videregående skolene i Karasjok og Kautokeino som følger Kunnskapsløftet Samisk.

1.5.3 Fag og timefordeling

Et dilemma i forhold til retten til opplæring i samisk er at timer i samisk enten må komme i tillegg til, eller i stedet for, timer i andre fag. Generelt blir ulike mellomløsninger prøvd, det vil si at elever som tar samisk, stort sett får flere timer i året enn andre elever, samtidig som de får færre timer i noen fag, til dels uten reduksjoner i disse læreplanenes krav til eleven. I 1.-7. klasse får elever som tar samisk, 190 timer mer undervisning enn andre elever, men timene er fordelt på samisk og norsk. De som tar samisk som førstespråk, følger egen læreplan i norsk, mens de som tar samisk andrespråk, må greie seg med 954 timer undervisning i et fag som øvrige elever får 1372 timer i. På ungdomsskolen er situasjonen noe annerledes fordi det her er mulig å velge bort språklig fordypning eller fremmedspråk. Elever som likevel tar fremmedspråk, vil i løpet av tre år få til sammen 113 timer mer opplæring.

I videregående opplæring er situasjonen mer kompleks og avhengig av valg av utdanningsprogram. Enklest er det for de som tar samisk som førstespråk på studiespesialiserende program. Ved å bruke fremmedspråkstimer og med en liten reduksjon i norsk, får de samme timetall som elever uten samiskopplæring. For øvrig er situasjonen særlig vanskelig for elever som følger utvidede program som gir studiekompetanse (dans og drama, idrett, formgivning). For elever i yrkesfaglige utdanningsprogram tas en del av timene til samisk fra norskfaget, men mesteparten tas fra prosjekt til fordypning. Dette faget skal i utgangspunktet gi elevene muligheten til faglig fordypning i forhold til et yrke som de kan tenke seg i framtida. Slik fordypning kan enten skje på skolen eller ved å ha én dag i uka ute i praksis.

Samla sett er det lett å se at spørsmål knytta til fag og timefordeling i kombinasjon med ulike fagplaner i samisk, størrelsen på elevgrupper, tilgjengelige lærerressurser osv., gjør organiseringa av samiskundervisninga komplisert. Slik det blir argumentert for i den rapporten som vi alt har vist til fra en arbeidsgruppe nedsatt av Sametinget, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (Sametinget *et al.* 2011), så kan det være gode grunner til å gjøre endringer for at dette ikke skal belaste ulike elevgrupper på en uheldig måte. I vår rapport vil vi

vise til ulike sider ved belastninger rundt organisering og timefordeling sett ut i fra skolenes, lærernes, foreldrenes og elevenes ståsted.

Vi har i flere sammenhenger pekt på at elever med opplæring *i* eller *på* samisk er en svært sammensatt gruppe. Vi skal i dette innledende kapittel rekapitulere litt av utgreiinga om dette som blei gitt i Delrapport 1 fra prosjektet.

1.6 ET SAMMENSATT SAMISK UNIVERS

I prinsippdelen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 – Samisk (LK06S: 36) er det forsøkt gitt ei presisering av hva samiske lokalsamfunn er:

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

Dette sitatet illustrerer noe av kompleksiteten i det "samiske". Vi kan ikke lenger avgrense oss til visse geografiske områder som er samiske. Samer med rett til samisk opplæring kan vi ha overalt i landet. Dessuten har vi tre anerkjente samiske språkvarianter, nord-, lule- og sørsamisk. Vi har "samiske distrikt" som i praksis faller sammen med forvaltningskommuner for samisk språk og som vi finner innen hver av de tre samiske språkområda. Vi har nå seks nordsamiske forvaltningskommuner, én lulesamisk og én sørsamisk.

I opplæringssammenheng er det, som vi har sett, viktig å skille mellom elever som velger samisk som førstespråk eller samisk som andrespråk, og det kan være vesentlig å gruppere elever etter hvorvidt samiskopplæringa skjer ved en samisk skole eller ved en vanlig norsk skole hvor samisk læreplan eller deler av denne bare gjelder noen få samiske elever ved skolen. Videre er det vesentlig for opplæringa hvorvidt eleven vokser opp i et samiskspråklig miljø eller ikke. Om vi holder oss til disse inndelingene i tre samiske språkvarianter, to kommunetyper, to kategorier skoler med samiskundervisning, to språkvarianter og hvorvidt samisk er dominerende talemål i oppvekstmiljøet eller ikke, har vi ikke mindre enn 48 interessante undergrupper av samiske elever. I noen av disse gruppene, for eksempel "sør- eller lulesamiske elever utenom samisk distrikt, men i samisk skole og med samisk som førstespråk", vil det være svært få, om noen, enheter. Motsvarende vil det innen gruppen definert som "nordsamisk, samisk

forvaltningskommune, samisk skole, samisk førstespråk, samisk morsmål” være flere hundre.

I våre analyser vil det ofte ikke gi mening, eller det vil være forskningsetisk uforsvarlig, å legge fram funn som baserer seg på svært få personer eller miljø som da også vil kunne være lett identifiserbare. Slik vi skrev i Delrapport 1, så sammensatt som populasjonen ”samer i Norge” er, kan vi - uansett innsats og raffinement i metodisk tilnærming - gjennom et evalueringsarbeid som dette ikke vente oss forskningsresultat i form av klare utsagn om hvordan tiltak virker eller ikke virker for hver interessant undergruppe av samiske elever, eller hvilke alternative tiltak som må iverksettes om måloppnåinga skal bli bedre for den enkelte gruppering. Når det gjelder det kvantitative materialet, vil vi for en del analyser måtte avgrense oss til de grupperinger som gir tallmessig grunnlag for slike analyser.

La oss se litt nærmere på det materialet som vi har til rådighet for våre analyser.

1.7 OM METODISK TILNÆRMING OG TILGJENGELIG DATAMATERIALE

Vi har i de tidligere rapportene gjort nærmere rede for det datatilfang som hver av disse rapportene har kunnet bygge på. Igjen, for sammenhengens skyld, vil vi her likevel beskrive og vurdere det datagrunnlaget som sluttrapporten bygger på.

1.7.1 Forskningsmetodisk tilnærming og relevante målgrupper

Enhver evaluator – og forsker – vil måtte kompromisse mellom, på den ene side, det ideelt ønskelige datatilfang (utvalg, tid, art og omfang) ut fra de foreliggende problemstillinger og, på den annen side, det som er mulig å oppnå med tilgjengelige ressurser. I tillegg til begrensninger som ligger i tid og økonomi, kommer en annen, og ofte like sterk, begrensning som knytter seg til hva som er akseptabelt for de personer og miljø som evalueringa retter seg mot. At vi i vårt prosjekt dels har å gjøre med få og små enheter, og dels med grupper som er, eller oppfatter seg som, sårbare, forsterker disse problemene (Hessle 1997). Reint formelt blir det da også av Personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste stilt særlig strenge krav til utforming av spørreskjema og gjennomføring av kartlegginger når det inngår spørsmål av sensitiv karakter. Opplysninger om personers etniske tilhørighet og språk i denne sammenheng blir betrakta som sensitive. Vi var i utgangspunktet klar over denne

typen utfordringer, men dels har de vel vist seg å være enda mer krevende enn det vi så for oss. Dette gjelder spesielt kartleggingsdata.

Med det sterke fokus på prosesser (strategier, tolkinger, prioriteringer, vurderinger, valg etc.) i vårt evalueringsopplegg, det vil si på spørsmål av "hvordan"- og "hvorfor"-typen, får kvalitative tilnærminger en brei plass (Yin 2003). Men våre problemstillinger omfatter også i høg grad spørsmål om hva som har skjedd, og i hvilket omfang, slik at det å få inn gode kvantitative data har vært like viktig.

Enten det gjelder kvalitative eller kvantitative studier, er det avgjørende viktig å ha klart definert de grupper som skal studeres. Hvilke populasjoner er det som vi skal hente våre informanter fra? I vår første delrapport (Solstad *et al.* 2009) gjorde vi et forsøk på å beskrive populasjon og sub-populasjoner av "samiske elever", mest for å illustrere kompleksiteten av denne populasjonen. Som pekt på i foregående punkt (1.6), fant vi 48 interessante undergrupper av samiske elever. I tillegg kommer et ukjent antall elever i norsk skole som ut fra språklige og etniske kriterier kunne ha vært "samiske elever", enten nord-, lule- eller sørsamiske. Hvilke forhold ved holdninger i samfunnet, lovverk, læreplan, informasjonsflyt etc. er det som gjør at potensielle samiske elever ikke blir del av populasjonen "samiske elever"? Tilsvarende resonnement kunne en gjøre overfor populasjonen "samiske foreldre/foresatte". Med andre ord, hvorfor blir en samisk læreplan som LK06S ikke implementert overfor alle relevante representanter for urfolket samer? Dette er spørsmål som vårt prosjekt ikke har tatt mål av seg til å besvare, men informasjon så vel fra intervjudata som fra kartleggingene vil implisitt kunne kaste noe lys over denne typen spørsmål, da spesielt gjennom opplysninger om forvaltningsnivåenes innsats med tilretteleggings- og informasjonsarbeid.

Uten å gjøre forsøk på å nyansere de grupper som det ut fra våre problemstillinger er viktig å innhente informasjon fra i samme grad som for elevene, vil vi grovt definere våre relevante grupperinger eller populasjoner slik:

- *Samiske elever*. Elever i grunnskole eller under videregående opplæring som heilt eller delvis følger samisk læreplan (LK06S).
- *Samiske foreldre/foresatte*. Foreldre/foresatte til samiske elever i grunnskolen.
- *"Samiske" lærere*. Lærere i grunnskole eller videregående opplæring med ansvar for undervisning etter heile eller deler av samisk læreplan.

- "Samiske" rektorer. Rektorer ved skoler hvor én eller flere elever følger samisk læreplan heilt eller delvis.
- "Samiske" skoleforvaltere. Institusjoner og aktører med forvaltningsansvar for at rettigheter til samisk opplæring skal nå potensielle samiske brukere (foreldre/foresatte og elever), og for at opplæringa blir i samsvar med intensjonene i lov, forskrifter og læreplaner. Denne populasjonen omfatter institusjoner/aktører på nasjonalt nivå (Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og Sametinget), regionalt nivå (alle fylkeskommuner, alle fylkesmenn) og kommunalt nivå (alle kommuner).

Som det vil framgå i det følgende, vil utvalg verken for kvalitativ eller kvantitativ datainnhenting alltid kunne gjøres ut fra ideelle krav til fri, tilfeldig utvelging av enheter (informanter, kasus). Konklusjoner vil derfor ikke kunne trekkes på formelt statistisk grunnlag. For likevel å oppnå rimelig representativitet vil vi, der det er naturlig, stratifisere populasjonene (gjelder de fire første i oppstillinga over), først og fremst etter språkgruppe (nord-, lule- eller sørsamisk) og kommunetype (samisk forvaltningskommune eller ikke).

1.7.2 Kvalitative data

Som vi har sett, det samiske "skoleunivers" er svært sammensatt. Ytterpunktene er, på den ene side, representert ved de større tettstedene Karasjok og Kautokeino hvor nordsamisk språk er hverdagspråk for flertallet og hvor de fleste av elevene i grunnskolen har samisk som førstespråk. På den andre side har vi steder og skoler i det sørsamiske området hvor det samiske innslaget i befolkningen er på noen få prosent, i den ene sørsamiske forvaltningskommunen Snåsa om lag fem (Lyngsnes 2010), og der det ved den enkelte skole bare er én eller noen få samiske elever, og da ofte elever som ikke har samisk som heimespråk. Dette er forhold som kompliserer kasusstudier så vel med hensyn til utvalg av enheter, utvikling av opplegg og gjennomføring.

For å få tilstrekkelig omfang og bredde i vårt materiale, har vi måttet være fleksibel, dels på bekostning av systematikk, men slik at vi så langt råd er har sikra representativitet, særlig i forhold til de tre samiske språkgruppene. Om vi holder oss til Patton (1987) sin instruktive systematisering av prinsipp for utvelging av kasus for kvalitativ evaluering; (1) ekstreme kasus, (2) typiske kasus, (3) varierte kasus, (4) kritiske kasus, (5) sensitive kasus, og (6) lett tilgjengelige (*convenient*) kasus; så er det en kombinasjon av prinsippene 2, 3 og 6 som vi har lagt oss på. I

noen tilfeller har enheter valgt ut fra prinsippene 2 eller 3 måtte utgå og erstattes med liknende enheter ut fra prinsipp 6 (jfr. igjen Hessle 1977, 1997).

Når det gjelder metoder for informasjonsinnhenting, har vi brukt flere tilnæringsmåter både for å nå ulike grupperinger og for å få mest mulig utfyllende data. Det dreier seg om strukturerte intervju av enkeltpersoner som representanter for skoleeiere, rektorer, lærere og foreldre; strukturerte fokusgruppeintervju med lærere, foreldre og elever; og evalueringsseminar etter en metode beskrevet av Halvor Bjørnsrud (1993) hvor inviterte representanter for en målgruppe får seg forelagt konkrete spørsmål og problemstillinger som de i fellesskap skal besvare eller kommentere. En del av intervjuene med representanter for skoleeiere blei gjennomført som telefonintervju. I tillegg er det gjennomført dokumentstudier og, i det nordsamiske området, også deltagende observasjon i noen klasserom.

En samla oversikt over informanter som gjennom disse ulike metodiske tilnærmingene (unntatt dokumentstudier og observasjon), har bidratt til det kvalitative datamaterialet som prosjektet rår over, ser slik ut:

Tabell 1. Oversikt over ulike informanter for kvalitative data etter språkvariant og informantkategori. Antall. (For kategoriene lærere og elever representerer tallene i parentes antall deltakere på seminarene, mens de øvrige gjelder intervju.)

Informantkategori	Nord-samisk	Lule-samisk	Sør-samisk	Alle
Representanter for Sametinget				7
Fylkesmenn				6
Representanter for skoleeiere	14	3	2	19
Rektorer/skoleledere	5	4	4	13
Lærere	13 (16)	10 (8)	8 (20)	31 (44)
Elever (intervju og seminar – noen telt to ganger)	26 (37)	19 (38)	10 (10)	55 (85)
Foreldre	9	8	4	21

Alle foreldreintervjua gjelder foreldre til elever i grunnskolen. I kategoriene rektorer, lærere og elever inngår det informanter både fra grunnskole og videregående opplæring. Skoleeiere omfatter representanter både for primærkommuner (grunnskole) og fylkeskommuner (videregående opplæring).

I neste kapittel vil det bli gjort noe nærmere rede for valg av informanter for å vurdere forvaltningsnivåenes (de tre første kategoriene i tabellen over) innsats for LK06S-implementeringa.

1.7.3 Kvantitative data

Etter det opprinnelige opplegg for innsamling av kartleggingsmateriale for evaluering av Kunnskapsløftet skulle relevante spørsmål fra aktuelle prosjekt innafor evalueringsprogrammet samles i en større *survey*, definert som et eget prosjekt. Vi så i utgangspunktet store problem med denne tilnærminga til kartleggingsdelen for evalueringa av Kunnskapsløftet Samisk, både ut fra samplingsproblematikk og ut fra det å få inn tilstrekkelig tematisk dekning for det spesifikt samiske. Opplegget i regi av Høgskolen i Hedmark/Danmarks Pædagogiske Universitet gav til slutt i 2008 et brukbart materiale fra skoleeiernivå (kommuner), mens det kollapsa for de øvrige målgruppene. Dermed fikk vårt prosjekt ansvar for et eget opplegg for innsamling av kartleggingsdata blant rektorer, lærere, elever og foreldre. Dette åpna for et betydelig rikere datatilfang tematisk sett, men også etter vårt opplegg kom vi til å møte store vansker med å få tilfredsstillende svarprosent for svarkategoriene lærere, elever og foreldre.

Vår egen kartlegging for Kunnskapsløftet Samisk blei først søkt gjennomført skoleåret 2008-09 med elektronisk besvarte spørreskjema til rektorer, lærere og elever, mens spørreskjema til foreldre var i papirformat. Bruk av spørreskjema for elektronisk svaring, kan bety store innsparinger forutsatt tilfredsstillende svarprosent. Av hensyn til personvernet måtte det legges opp til svært krevende prosedyrer for elev- og foreldreskjema som kom til å trekke store vekslar på det administrative apparat ved den enkelte skole. Det skulle vise seg at svarprosentene for elever og foreldre ikke nådde 10, noe som ikke ville gi grunnlag for statistisk behandling.

På grunn av de låge svarprosentene for flere av respondentkategoriene måtte prosjektet sette i gang noen tiltak. Spørreskjemaformeringa blei endret slik at prosedyrene for innsamling av spørreskjema fra elever og lærere kunne forenkles og ferdig opptrykte skjemaer i stedet kunne sendes ut til skolene. Svært få elever fra det nordsamiske kjerneområdet og fra lulesamisk område hadde svart. Vi satte derfor i gang en aktiv oppfølging av lule- og nordsamiske skoler hvor elevkartlegginga ikke var gjennomført. Av kapasitetsgrunner måtte det foretas et utvalg innen det nordsamiske område, slik at elevutvalget for kartlegginga vår omfatter noe over halvparten av populasjonen nordsamiske grunnskoleelever 5.-

10. klasse og elever i videregående skole. For lule- og sørsamiske elever faller vårt utvalg sammen med tilsvarende sub-populasjoner. Lærere fra de samme skolene fikk også valget mellom å fylle ut et papirskjema eller den elektroniske versjonen, mens vi i en del tilfeller fikk gjort nye framstøt for å få opp svarprosenten på foreldreskjema. I vår Delrapport 3 (Solstad *et al.* 2011) er det gjort nærmere rede for problemene med å gjennomføre elev- og foreldrekartleggingene.

Tabell 2 gir en samla oversikt over det kvantitative materialet som vi har til rådighet. Det hefter betydelig usikkerhet til prosenttallene i parentes som gir antall besvarte spørreskjema innen hver målgruppe i prosent av et noe skjønnsmessig stipulert antall innen den respektive målgruppe. Én usikkerhet knytter seg til klassifiseringa av skoler. En del skoler har elever fra to samiske språk. Skoler som ligger i eller nær de tradisjonelle samiske bosettingsområdene, blir her gruppert som nord-, lule- eller sørsamisk etter sin geografiske beliggenhet. De mange skolene ellers i landet med én eller noen få elever med samiskopplæring, er i regelen klassifisert som nordsamisk. Det knytter seg også usikkerhet til svarprosenten for nordsamisk, ettersom det endelige valg av skoler for den oppfølgende datainnsamlinga måtte skje noe skjønnsmessig.

Tabell 2. Oversikt over kartleggingsmaterialet etter språkvariant og respondentkategori. Antall. Svarprosent ut fra omtrentlig utvalg i parentes.

Respondent-kategori	Nord-samisk	Lule-samisk	Sør-samisk	Alle
Skoleeiere ¹				80 (430)
Rektorer	46 (26)	4 (33)	18 (36)	68 (29)
Lærere	106 (69)	11 (92)	12 (50)	129(68)
Elever ²	643 (59)	45 (68)	26 (28)	711 (58)
Foreldre/foresatte ³	322 (32)	14 (35)	26 (47)	362 (33)

Målgruppen for lærerskjemaet var lærere som underviste *i* eller *på* samisk, eller hadde samfunnsfag samisk som undervisningsfag. At det er flere rektorer enn lærere, henholdsvis 234 og 190 (beregnes ut fra talla i kolonnen til høyre i Tabell 2), skyldes de mange skolene med samiske elever, men hvor elevene får undervisning i form av fjernundervisning og samlinger knytta til denne. Kanskje

¹ Ved skolefaglig ansvarlig på kommune- eller fylkeskommunenivå.

² Gjelder elever 5.-10. klasse grunnskolen og elever under videregående opplæring. Se også Tabell ii, Vedlegg 5.

³ Gjelder bare foreldre/foresatte i grunnskolen. Svar bare fra én av foreldrene/foresatte.

det mest påfallende ved tabellen er de låge svarprosentene for rektorene, spesielt da sett i sammenheng med den mer tilfredsstillende svarprosenten for lærere. Dette har sannsynligvis sammenheng med to forhold. For det første vil det for mange av skolene, og det gjelder både grunnskoler og videregående skoler, være bare én eller noen få elever som har opplæring i samisk. Enkelte år har skolen slike elever, andre år ikke. Oppgaven med samiskundervisning, eller organisering av denne, blir gjerne delegert til én lærer, eller ved større skoler til en av inspektørene. For rektorer ved slike skoler vil et spørreskjema om samiskopplæringa ved skolen, eller som skolen og skoleeier har ansvaret for, ofte ikke få høg prioritet. Lærerne som har fått skjema til besvaring, er direkte involvert, og, som vi skal se, ofte dedikert for oppgaven, og synes derfor det er viktig å fylle ut et skjema om arbeidet sitt.

Særlig mange av de sørsamiske grunnskoleelevene, men også mange nordsamiske og enkelte lulesamiske elever, er spredt på mange små skoler med svært begrensa administrative ressurser. Det har i andre kartlegginger, for eksempel i samband med L97-evalueringa (Rønning 2002) og en studie over skolenedlegginger (Solstad 2009), vist seg at det for rektorer ved mindre skoler kan være særlig krevende sjøl å svare på spørreskjema eller organisere slik svaring for foreldre, elever og lærere. Dette er forhold som nok kan ha påvirke svartendensen negativt for alle respondentgruppene i denne kartleggingsundersøkinga.

1.7.4 Vurdering av datamaterialet

I den opprinnelige plan for denne evalueringa var det lagt opp til et noe sterkere longitudinelt preg ved at kartleggingsmaterialet skulle omfatte to kartlegginger med to års mellomrom. Som vi har sett, måtte vi undervegs renonsere på denne ambisjonen og heller sette ressursene inn på én kartlegging slik at denne blei rimelig tilfredsstillende. Det kan også hevdes at et opplegg med to kartlegginger med bare to års mellomrom, ikke nødvendigvis er spesielt verdifullt når det er endringer i skolers praksis som studeres (Cuban 1990, Haug 1992).

Ser vi på det kvantitative materialet isolert, er det ikke vanskelig å peke på svakheter. Mens svarprosentene for elever og lærere samla sett er rimelig tilfredsstillende og opp mot det nivå som det kan forventes for så pass omfattende spørreskjema (jf. Cohen og Manion 1985, Oppenheim 1992), så er svarprosentene for rektorer og foreldre ikke tilfredsstillende ut fra et ønske om generaliseringer på strengt statistisk grunnlag.

For å avdekke skeivheter har vi, ut fra det tallmaterialet som Tabell 2 bygger på, beregnet de teoretiske frekvensene for rektorer, lærere, elever og foreldre innen hver av gruppene nord-, lule- og sørsamisk. Det forutsettes da en hypotese om at antall individ i de respektive språkgruppene er forenlig med den relative fordeling i populasjonen.⁴ På dette grunnlaget har vi videre kalkulert de respektive Chi-kvadratverdiene, slik det er vist ett eksempel på i Tabell i, Vedlegg 5.

Følgende χ^2 -verdier og motsvarende sannsynligheter (Meredith 1967) blei funnet:

χ^2 (rektorer): 2,01; df (frihetsgrader)=2; $p > 0,10$

χ^2 (lærere): 2,10; df=2; $p > 0,10$

χ^2 (elever): 15,69; df=2; $p < 0,025$

χ^2 (foreldre): 3,83; df=2; $p > 0,10$

Vi kan ut fra dette si at for rektor-, lærer og foreldrematerialet er ikke forskjellene mellom de observerte frekvensene og de stipulerte frekvensene i subpopulasjonene større enn at de i mer enn hvert tiende tilfelle kunne ha blitt så pass store på slump. Det er elevmaterialet som er klart skeivt med en betydelig underrepresentasjon av sørsamiske elever.

Den påviste skeivhet i det kvantitative materialet for elevene er uheldig. Uten at det går fram av Tabell 2, var det også betydelige skeivheter i elevmaterialet i forhold til svarprosent fra ulike skoletrinn (jf. Tabell ii, Vedlegg 5). Nå har vi ingen indikasjoner på at det noe større frafall i visse undergrupper er systematisk i forhold til de spørsmål som søkes belyst gjennom spørreskjemaene. Det synes mer å være tilfeldige ytre forhold knytta til prosedyrer og kapasitet, enn aktiv motvilje ut fra bestemte oppfatninger som har ført til skeivhetene. Så vel måten spørreskjemaene er fylt ut på innen alle gruppene, som inntrykk fra de ulike kvalitative tilnærmingene, tyder på at respondentene har tatt så vel utfyllinga av spørreskjema som intervju- og seminardeltaking alvorlig. De klare skeivhetene i representasjon for eksempel mellom de nord-, lule- og sørsamiske elevgruppene, vil vi derfor hevde ikke i vesentlig grad påvirker de statistiske verdier som vi finner for ulike forhold. Dette er en påstand basert på faglig skjønn. Likevel medfører disse svakhetene ved det kvantitative materialet at vi ikke kan basere generaliseringer på statistisk interferens, for eksempel kunne hevde at den "sanne" verdi for et visst prosenttall med 95 % sannsynlighet ligger innafor to

⁴ Metoden bygger på forelesning i emnet *statistikk* ved professor Carl Ludvik Godske, Universitet i Bergen 1961.

spesifikke verdier (konfidensintervallet). Generaliseringer må skje på grunnlag av skjønn og ved å se ulike observasjoner, kvantitative så vel som kvalitative, i sammenheng. I ettertid kan vi beklage at prosjektet ikke rådde over ressurser til mer aktiv oppfølgende innsats for å få opp svarprosenten for en del av subpopulasjonene, spesielt da overfor sørsamiske elever.

Når det gjelder de tallmessig små lule- og sørsamiske gruppene, har vi, slik det framgår av Tabell 1, en betydelig overrepresentasjon i det kvalitative materialet. Dette kan i noen grad sies å kompensere for underrepresentasjon av sørsamiske elever i kartlegginga. Om vi ser det kvantitative og kvalitative materiale under ett, meiner vi å ha et rimelig godt faktagrunnlag for å belyse de problemstillinger som prosjektet tar opp, tatt i betraktning de ressurser som prosjektet har hatt til rådighet. Men, slik denne gjennomgangen av det empiriske materialet viser, vi har ikke grunnlag for generaliseringer på formelt statistisk grunnlag.

1.8 ANALYTISK RAMME

I tråd med premissgrunnlaget for vårt evalueringsarbeid (prosjektsøknad til Udir. februar 2007) trakk vi i vår første delrapport (Solstad *et al.* 2009) veksler på John Goodlads velkjente modell for læreplananalyser for å illustrere avstanden fra de ideal en slik plan tar utgangspunkt i, til den praktiske utforming og virkeliggjøring av planen (Goodlad *et al.* 1979). Med utgangspunkt i modellen kan en se på hvorvidt læreplanen, slik den framstår på det ideologiske nivået i form av politiske diskurser og det formelle nivå i godkjente læreplaner, gjenfinnes når vi beveger oss til lærernes oppfatning av planen, deres praksis og elevenes opplevelse av læreplanen. Modellen får fram hvor lang veien er fra å lage en læreplan til hvordan den faktisk slår ut i elevenes læring.

Samtidig kan det hevdes at læreplanens funksjon, og dermed dens logikk, er ulik på disse nivåene. Ifølge Doyle (1992) framtrer en *policy*, dvs. den praktiske politikktutforming, ulikt avhengig av hvor en tar tak i den. Han hevder at det i en *samfunnsmessig kontekst* er vanlig å forholde seg som om det som planlegges faktisk vil skje. Diskursen går dermed ut på å legitimere en politikk som skal ta tak i et sosialt problem slik det presenteres. Dette kan forstås som en symbolsk handling eller en håpets retorikk (Westburry 2008). Med Kunnskapsløftet er det tydelig at målet har vært å handle innafor en mer og mer globalisert verden der det har vært viktig å fokusere på oppbygging av kunnskap for å bedre Norges konkurransevne og fremme livslang læring. Dermed har fokuset blitt retta mot resultatmål i form av kompetanse som elevene skal tilegne seg, og dermed også

på læringsstrategier. Denne problemforståelsen har det vært relativ enighet om på politisk nivå, noe som gjenspeiles i at den rød-grønne koalisjonen bare endra prinsippdelen av læreplanen ved å utvide den noe da de tok over Kunnskapsløftet som var utvikla under Kristin Clemet og borgerlig styre.

I den *programmatisk konteksten* eller på *institusjonsnivå* må de gode ideer iverksettes som reelle programmer for gjennomføring. I vårt tilfelle beveger vi oss ned til skoleeiere og skoler som har ansvar for å gjennomføre opplæringa. Her vil en del av den formelle læreplanens inkonsistens som en blant annet finner i de tre delenes ulike og til dels motstridende kunnskapssyn (Engelsen og Karseth 2007:409), måtte møtes. Mens en i en samfunnsmessig kontekst kan unngå en del av de dagligdagse utfordringene skolene står oppi, så vil man på skolenivå måtte forholde seg til praktiske, organisatoriske og økonomiske rammefaktorer, eller psykologiske, praktiske verdi- og maktbarrierer som hemmer endring (Skogen 2004). Eksempler på slike er skoleskyss, timeplanutfordringer, ressursknapphet, mangel på kvalifiserte lærere, uheldig skolekultur, konflikter osv. Logikken i denne konteksten vil derfor i større grad dreie seg om det praktiske og hva som er mulig å få til i den konkrete konteksten. I forhold til å vurdere implementeringa av Kunnskapsløftet, er det da viktig å få fram de faktorene som spiller inn og påvirker hvordan skoleeierne og skolene legger til rette for opplæringa. Ved å forstå rammene og ulike aktørers forståelse av disse og deres respons, kan vi få et inntrykk av hvordan reformen virkeliggjøres, hva som oppfattes som vanskelig, problematisk, bra eller mindre bra.

Til sist viser Doyle til *undervisningskonteksten* der pedagogiske visjoner og forståelsesrammer kommer til uttrykk i klasserommet i et samspill mellom lærere, elever og lokalsamfunn. Det er her Kunnskapsløftet skal gjøre en forskjell i forhold til hva ungene lærer og får med seg ut i voksenverdenen. Dersom undervisningen ikke endres, har læreplanen ikke fått effekt i forhold til hovedmålgruppa, de unge sjøl. Ideelt sett bør denne konteksten studeres i klasserommet eller på andre læringsarenaer, men vi har søkt å få kunnskap om dette via informasjon fra elever, lærere, rektorer og foreldre. Logikken for læreren vil være å jobbe innenfor de rammene Kunnskapsløftet gir, men lærers personlighet, faglige kunnskaper, holdninger, kunnskapssyn, profesjonelle erfaring samt kollegial støtte og skolekultur spiller også inn på hvordan læreren møter elevene i undervisningskonteksten.

Et hovedanliggende i forhold til å evaluere implementeringa av LK06S er da å se om faktorer som kjennetegner reformen, har slått gjennom, og å se på faktorer

som hemmer eller fremmer slike endringer i undervisningskonteksten. Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978) er mye brukt for å få fram hvordan lærer må planlegge sin undervisning i forhold til mål, innhold, elevforutsetninger, rammevilkår, arbeidsmåter og vurdering for å oppnå et optimalt samspill for å fremme læring. I vår første delrapport (Bongo *et al.* 2009) blei det vist til at i en samisk kontekst kan det være nyttig å tilføye språk og kultur som særskilte element (Lund 2003:64). Koritzinsky (2002:23) har en noe annen tilnærming som også i større grad enn den tradisjonelle modellen får fram de ytre rammene for undervisninga. Han plasserer elevens læring i sentrum med de øvrige elementene rundt. Så setter han den didaktiske relasjonen innfor en samfunnskontekst der lover og regler, politikk, økonomi og ikke minst sosialisering og kultur inkluderes som sentrale ytre faktorer som påvirker elevens læring via de øvrige faktorene i relasjonsmodellen. I denne rapporten vil det framgå at slike overnevnte ytre faktorer inkludert den lokale språksituasjonen, er svært sentrale i forhold til å påvirke både de pragmatiske beslutningene i den institusjonelle konteksten, og i forhold til de utfordringene opplæringa og implementeringa av LK06S har i undervisningskonteksten. Noen av disse kan vi se konturene av ut fra beskrivelsen av det samiske univers i forrige seksjon.

Doyles tre kontekster for å forstå læreplanens logikk og virkning vil danne rammen for vår analyse av implementeringa av Kunnskapsløftet Samisk. Dette kapitlet har til en viss grad drøfta reformen i den samfunnsmessige konteksten og lagt fram hovedsider ved den formelle læreplanen innen disse rammene. I Kapittel 2 vil vi se på hvordan skoleeiere på institusjonsplan har forholdt seg til Kunnskapsløftet, og analysere hvordan målstyring med rettigheter og krav blir taklet i den programmatisk konteksten. I Kapittel 3 forblir vi i en institusjonell kontekst, men vi vil her se på hvordan innføringa av LK06S fortoner seg fra et rektor- og lærerperspektiv knytta opp til den daglige drift og gjennomføring av en samisk skole. Her nærmer vi oss et samspill mot undervisningskonteksten, temaet for Kapittel 4, som vil være prega av hvordan utfordringene på det institusjonelle nivå er løst. Vi vil her undersøke hvordan lærere og ikke minst elever opplever virkeliggjøringa av Kunnskapsløftet Samisk.

2. FORVALTNINGSNIVÅET OG KUNNSKAPSLØFTET SAMISK

Vigdis Nygaard

Dette kapitlet tar for seg forvaltningsnivåets oppfølging av implementeringen av Kunnskapsløftet samisk. Med forvaltningsnivået mener vi de statlige, fylkeskommunale og kommunale eierne av skolene hvor det undervises *på* eller *i* samisk. Videre inkluderer analysen det statlige forvaltningsnivået Sametinget som har en spesiell rolle med hensyn til det samiske innholdet i LK06S og Fylkesmannsembetet som veileder og kontrollerer skoleeierens arbeid med reformen.

Kapitlet er en oppfølging av evalueringsforskernes tidligere rapport (Solstad *et al.* 2009) der den første fasen i implementeringen av LK06S ble dokumentert i Kapittel 3. I den rapporten lå fokuset på forarbeidet til reformen og erfaringene fra de første årene med implementeringen. Det ble fokusert på hvilke organisatoriske og systemiske endringer styringsreformen medførte. Dette ble gjort ved å se på de ulike forvaltningsnivåers rolle og oppgaver, og ved å gi vurdering av hvor langt de var kommet i dette reformarbeidet tilsvarende prosjektets første delspørsmål: Hva er gjort av forberedelser når det gjelder implementering av LK06S? Dernest ble det fokusert på de ulike virkemidlene knyttet til LK06S som forvaltningsnivået hadde til rådighet, altså delspørsmål 2: I hvilken grad er virkemidler knyttet til LK06S styrende for virksomheten i skolene? Arbeidet bar preg av å være i en tidlig fase hvor det var for tidlig å konkludere med hensyn til reformens resultater.

I denne rapporten jobber vi fremdeles innenfor de to delprosjektene, men i Delprosjekt 1 kan vi ikke lenger (fem år etter at reformen ble iverksatt) snakke om forberedelser, men om videre arbeid fra forvaltningsnivåets side for å legge til rette for implementering av LK06S. Vi forutsetter at forvaltningsnivået fremdeles er viktige premissleverandører for dette arbeidet. For å dekke problemstillingene i Delprosjekt 2 om virkemidler forvaltningsnivået har hatt til rådighet, vil vi fokusere på ulike støttetiltak og hvordan disse er organisert mellom ulike deler av forvaltningsnivåene. Bruken av nettverk og samarbeid vil særlig bli vektlagt.

I denne rapporten vil vi derfor ha fokuset på forhold som har bidratt til endringer eller sementering av de utviklingstrekk som vi så i den første rapporten. Har det

vært behov for å justere kursen, har nye styringssignaler eller erfaringer påvirket arbeidet, har rollefortolkningen eller måten forvaltningsnivået arbeider på endret seg?

Siden den første rapporten hadde mye fokus på å beskrive de ulike forvaltningsaktørene og hvilke roller og oppgaver disse har, vil dette bli nedtonet i denne rapporten. Vi har valgt å fokusere på endringer som har skjedd siden forrige datainnsamling, og har valgt å disponere dette kapitlet etter noen temaområder som drøftes på tvers av forvaltningsnivå og aktører. Disse temaene er skoleeiers organisering av samiskopplæringen, hvordan skoleeier informerer om elevers rett og mulighet til opplæring i samisk, skoleeiers engasjement i lokalt læreplanarbeid, og i hvilken grad forvaltningsnivåene implementerer reformen gjennom arbeid i nettverk.

2.1 TEORETISK UTGANGSPUNKT

Analysen tar utgangspunkt i at innføringen av Kunnskapsløftet Samisk innebærer en styringsreform og et systemskifte. Reformen har som ambisjon å styrke den lokale handlefriheten gjennom desentralisering av beslutningsmyndighet, og legge til rette for lokal tilpasning av opplæringen. I dette arbeidet skal skoleeierne få statlig støtte og veiledning. Disse ambisjonene for reformimplementeringen må balanseres opp mot behovet for statlig tilsyn, revisjon og kontroll, og behov for nasjonale standarder og målbare læringsresultater. Forholdet mellom de to hensynene er ikke uproblematisk, og i skjæringspunktet vil det kunne oppstå usikkerhet om reformens ambisjon er i ferd med å svekkes.

Implementering av reformer og forholdet mellom ulike forvaltningsnivå kan ses ut fra ulike synsvinkler: ovenfra og ned (hierarkisk), nedenfra og opp, eller i et nettverksperspektiv. Vi forventer å finne elementer fra alle de tre synsvinklene, men har hovedfokus på nettverksperspektivet. Dette innebærer forventninger om at politikktutforminger og konkrete løsninger på utfordringer kan og bør utvikles underveis gjennom samhandling mellom ulike aktører med oppgaver og ansvar på det aktuelle området (jf. diskusjonen i Delrapport 1, Nygaard og Kramvig 2009).

Som i den første undersøkelsen om forvaltningsnivåets implementering av Kunnskapsløftet samisk, vil vi ha et teoretisk utgangspunkt i governance-begrepet. Hypotesen er at gjennom jobbing i ulike nettverk hvor aktørene utveksler informasjon, lærer av hverandres erfaringer, og opptrer som likeverdige, vil det være et godt utgangspunkt for å lykkes med reformimplementeringen.

2.2 KORT OM DATAGRUNNLAG

I den omfattende nasjonale kartleggingen til alle landets kommuner (jf. pkt 1.7.3 over) utgjorde spørsmål med relevans til det samiske en svært liten del. Alle kommunene fikk spørsmål om elevers individuelle rett til opplæring i samisk, mens de kommunene, i alt 38, som oppgav at de hadde elever som helt eller delvis får opplæring etter samisk læreplan (LK06S), ble stilt flere tilleggsspørsmål.

Som det alt er gjort greie for (se igjen pkt. 1.7.3) utviklet vårt prosjekt spørreskjema som gikk ut til skoler (rektorer), lærere, elever og foreldre/foresatte, sistnevnte kategori avgrenset til grunnskolen. I spørreskjemaene til foreldre/foresatte (Vedlegg 4) og i noen grad til skolene (Vedlegg 1) inngår spørsmål med relevans til forvaltningsnivåene.

Intervjuene med forvaltningsnivået omfatter dybdeintervjuer med fylkesmannen i de tre nordligste fylkene og Sametinget. Videre er skoleeiere i de fem casekommunene (Snåsa, Tysfjord, Tromsø, Alta og Karasjok) og tre fylkeskommuner (Finnmark, Troms og Nordland) intervjuet, samt styret for de samiske videregående skolene. I tillegg er det hentet noe skriftlig informasjon fra de ulike skoleeierne samt informasjon om samiskopplæring på nettet.

Vi har valgt å hente informasjon fra skoleeiernivå gjennom å intervju skolefaglig ansvarlig i kommunene (én informant fra hver skoleeier). Noen vil kanskje hevde at det er det politiske nivået som er de formelle skoleeierne, men vi har erfaring med at det administrative nivået best kan bidra med den typen informasjon som denne evalueringen etterspør. Noen kommuner har egen skole- eller oppvekstsjef, mens andre har en mindre ressurs under rådmannen. Dette henger sammen med kommunens forvaltningsmodell i to- eller tre nivåer, men også med kommunens størrelse, skolestruktur og kompleksitet. På bakgrunn av dette utkrystalliserer det seg et bilde med skoleeiere som har ulike forutsetninger for prioritering av ressurser, kapasitet og personell til å følge opp implementeringen av LK06S.

I de tre fylkeskommunene har det ikke vært like enkelt å finne informanter som kan uttale seg spesifikt om LK06S da dette arbeidet gjerne har vært lagt til flere personer med ulik grad av koordinering. Vi har også opplevd at noen av de kontaktpersonene som vi snakket med i forrige runde med datainnsamling, ikke lenger jobbet der eller med samiskopplæringen. De to samiske videregående skolene i Karasjok og Kautokeino er statlige og ligger forvaltningsmessig under

Kunnskapsdepartementet. Styret for skolene er skoleeiers stedlige representant, og vår informant om implementeringen av reformen i disse skolene.

2.3 SENTRALE STYRINGSSIGNALER OG FØRINGER

Grunnlaget og intensjonene bak Kunnskapsløftet og LK06S er belyst i tidligere rapporter i denne evalueringen (Nygaard og Kramvig 2009) og gjennom en rekke rapporter i den nasjonale evalueringen av Kunnskapsløftet. Her vil vi kort nevne noen nye styringssignaler som er kommet de siste årene.

I St.meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen* kommer en klarere nasjonal styring av skolen fram. Den statlige styringen økes gjennom tilsyn og veiledning. Samtidig ansvarliggjøres skoleeier ved at det stilles krav om gode kvalitetssikringssystemer og krav om innrapportering om tilstanden i skolene til skoleeier og statlig nivå. Disse styringssignalene finner vi også igjen i den samiske skolehverdagen gjennom konkrete tilsyn på de samiske elevens rettigheter, og gjennom utarbeidelse av veiledninger til samisk som førstespråk og samisk som andrespråk. Stortingsmeldingen varslet også en oppfølging og justering av de nasjonale læreplanene, og dette ble mer konkret i oppdragsbrevet for Utdanningsdirektoratet i 2010 hvor arbeidet med et rammeverk for revidering av gjennomgående læreplaner for grunnopplæringen ble varslet. Det er ikke snakk om å utvikle nye læreplaner, men gjøre justeringer som i større grad ser læreplanene i sammenheng. St.meld. nr. 44 (2008-2009): *Utdanningslinja* justerer kursen noe i forhold til fag- og yrkesopplæringen ved å vektlegge en mer praktisk orientert opplæring, øke innsatsen for å få ned frafallet i videregående opplæring, og intensivere arbeidet for kompetanseheving av lærere og skoleledelse.

I mai 2008 la regjeringa fram St.meld. nr. 28 (2007-2008): *Samepolitikken*. Kapitlet om grunnopplæring gir en gjennomgang av opplæringen *i og på* samisk, og peker på utfordringer. Det ligger imidlertid få føringer på hvordan disse skal møtes. Dette følges imidlertid opp i *Handlingsplan for samiske språk* som kom våren 2009. Handlingsplanen er utarbeidet av Arbeids- og inkluderingsdepartementet i samarbeid med Sametinget og inneholder i alt 66 ulike tiltak. Noen av tiltakene er delvis eller heilt rettet mot konkrete mål i Kunnskapsløftet, og må ses på som et forsøk på å løfte fram noen avgrensede, konkrete tiltak som raskt kunne realiseres. I 2011 ble det gjort opp status for arbeidet med handlingsplanen så langt, og planen ble revidert, blant annet med at nye tiltak kom til.

2.4 ORGANISERINGEN AV OPPLÆRINGA I ELLER PÅ SAMISK

Det er mange ulike forhold som påvirker en skoleeiers organisering av samiskundervisningen. Det gjelder forhold som lang, kort eller ingen tidligere erfaring med å tilby samiskundervisning, antallet elever som ønsker samiskundervisning, antallet elever på de ulike samiske språknivå, spredning av elever på ulike skoler, avstand mellom skoler, tilgang på lærere og lærernes kompetanse. Vi skal nå se hvordan skoleeiere på kommunalt, fylkeskommunalt og statlig nivå har valgt å organisere undervisningen, og vil ha hovedvekt på eventuelle endringer som er gjort de siste årene.

2.4.1 Organiseringen av samiskundervisningen på kommunalt nivå

Gjennom å bruke informasjon fra de fem casekommunene og kunnskap om andre kommuners organisering av samiskundervisningen, vil vi drøfte noen hovedtyper av organisering av samiskundervisning. I tillegg trekkes det fram noen eksempler på ulike typer organisering av samisk som førstespråk og andrespråk for hver av de tre samiske variantene nordsamisk, lulesamisk og sør-samisk.

Grovt inndelt kan vi si at det er to hovedformer for organisering av undervisningen: ordinær klasseromsundervisning med en stedlig lærer, og fjernundervisning. De fem casekommunene som er spesielt undersøkt her, bestreber seg på å skaffe stedlige lærere. Der kommunen har erfaring med samiskundervisning over noe tid, og har et visst elevgrunnlag, har de, riktignok med mye strev, klart å få på plass stedlige lærere. Måten å organisere undervisningen på er derimot svært forskjellig, særlig i de tre kommunene innenfor det samiske forvaltningsområdet. Dette selv om de må betegnes som kjerneområdet for de tre respektive samiske språkene, nemlig Karasjok for nordsamisk, Tysfjord for lulesamisk og Snåsa for sørsamisk. Våre to kommuner utenfor språkforvaltningsområdet (Alta og Tromsø), har valgt en løsning der enkelte (førstespråkselever) følger LK06S i alle fag, og all undervisning foregår på samisk, i en egen klasse. Andre elever får samiskundervisning på sine lokale skoler med stedlige lærere.

Tabell 3. Oversikt over ulike organisatoriske løsninger i kommunene

Innenfor samisk språkområdet	Utenfor samisk språkområdet
All undervisning på samisk i alle klasser (Karasjok 2006-8)	Ressursskole for samisk med egen klasse som følger LK06S + lærere (Tromsø) Andre skoler dekkes av lærere som reiser rundt
Delte klasser norsk og samisk (fådelte) Karasjok, deler av Tysfjord	Egen klasse for samisk følger LK06S (Alta) Andre skoler har egne lærere
Ressursskole samisk + lærere (Snåsa) Andre skoler dekkes av lærere som reiser rundt/elever som kommer til ressurskolen	Samiskundervisning lagt til en skole (Oslo) Kombinasjon av skyssing til denne og undervisning på noen andre skoler
Fjernundervisning (enkelte skoler i Tysfjord)	Fjernundervisning (de fleste skoler i Sør-Norge)

Kommuner utenfor språkforvaltningsområdet

I kommuner med elever spredt på mange skoler har skoleeier utfordringer i forhold til koordinering av tilbudet. Utfordringen ligger både i å skape tilstrekkelig store grupper som gir elevene et godt læringsmiljø innenfor de ulike språknivåene, få timeplanen til å gå i hop, rekruttering av lærere samt å få stabilitet og gode arbeidsforhold for lærerne som underviser i samisk. Tromsø og Alta er to "nordsamiske" kommuner utenfor forvaltningsområdet for samiske språk som har løst slike utfordringer på ulike måter. Begge skoleeiere har administrative ressurser til å koordinere arbeidet.

Tromsø kommune har høsten 2011 rundt 130 grunnskoleelever med undervisning *i* eller *på* samisk. Skoleeier har gitt Prestvannet skole en spesiell rolle som ressurskole. Skolen har en samisk klasse (fådelte) for elever som ønsker opplæring *på* samisk og følger læreplanverket LK06S. Alle samisklærerne i kommunen er ansatt ved Prestvannet skole⁵. I tillegg til undervisning ved Prestvannet, reiser samisklærere rundt til kommunens skoler⁶ for å ha undervisning på elevenes hjemmeskole⁷. Denne organiseringen har ligget fast i flere år. Modellen med undervisning *på* samisk sentralisert knyttet til én skole og samtidig opprettholde et lokalt tilbud ved kommunens andre skoler, har festnet seg. En fordel ved en slik

⁵ Samiskundervisningen i kommunen utgjør ca 8 lærerårsverk.

⁶ For skoleåret 2010/2011 ble det tilbudt samiskundervisning ved 23 av kommunens skoler.

⁷ Et par unntak fra denne regelen er at ved en distriktskole gis samiskundervisning fra et samisk språksenter i nærområdet. Det er også et par elever som får fjernundervisning i lulesamisk fra Arran. I begge tilfellene kjøper kommunen denne tjenesten.

organisering er at lærerne får jobbe i tilnærmet fulle stillinger i samisk språk, og får mulighet til å samarbeide tett faglig og pedagogisk. Dette har også vært positivt i forhold til å få rekruttert lærere, men også i denne kommunen er det vanskelig med stabile lærekrefter i samisk. Andrespråkselever får samiskundervisning på sin hjemstedsskole. For førstespråkselever med opplæring på samisk gis det mulighet til undervisning i elevgrupper på Prestvannet. Klassen har over tjue elever og er organisert etter fådelt modell. Tromsø kommune vedtok i juni 2011 å starte prosessen med innmelding i det samiske språkforvaltningsområdet, men vedtaket om å sende søknad er trukket som følge av ny sammensetning av bystyret etter valget høsten 2011.

I Alta kommune har det skjedd vesentlige endringer i organiseringen av samiskundervisningen. Da det sist ble foretatt datainnsamling (våren 2009), var kommunen midt inne i en politisk prosess hvor det var fremmet krav om å opprette et skoletilbud på samisk. For første gang hadde foreldre i en kommune utenfor samisk språkforvaltningsområdet benyttet seg av sin rett til å kreve et slikt opplæringstilbud under forutsetning av at minimum 10 elever kunne rekrutteres. Fra høsten 2009 ble det opprettet én samisk klasse ved Komsa skole hvor elevene følger LK06S i alle fag. Dette tilbudet er videreført i en fådelt modell, og i dag (høst 2011) har klassen 13 elever på fem ulike årstrinn. Elever som ikke tilhører skolekretsen, blir busset til Komsa. Alta har fortsatt undervisning i samisk ved de fleste av kommunens andre skoler, men til forskjell fra Tromsø, er samisklærerne ansatt ved den enkelte skole. Samisklærerne har derfor lave stillingsprosenter i samisk, ofte kombinert med undervisning i andre fag. Kommunen sliter ennå med å få tilstrekkelig med stabile samisklærere, både ved enkeltskoler og for den samiske klassen. Konkurransen om kompetansen er stor, og det er spesielt vanskelig å rekruttere til små stillingsprosenter. Modellen med lokalt ansatte samisklærere er sårbar med hensyn til å skaffe vikarer ved lærers fravær. Skoleeier har gjort et forsøk på å ansette én fast vikar, men har ikke lyktes med dette. Mange av samisklærerne i kommunen sitter som den eneste på sine skoler. Skoleeier har derfor lagt til rette for et samisk kommunalt lærernetverk. Nettverket har særlig jobbet med lokale læreplaner og undervisningsmateriell, og nettverket står for mye av den koordinerende virksomheten mellom de enkelte skolene, skoleeier og samiskundervisningen.

Siden mange av elevene på enkeltskolene blir sittende i små grupper med samiskundervisning, hadde skoleeier et ønske om å slå sammen grupper til større læringsmiljø ved at noen elever skulle fraktes til naboskolen. I praksis lot dette seg ikke gjennomføre med tilpasninger i timeplanene, men ved enkelte skoler har en

løst dette ved å ha sammenholdte grupper hvor nivå 2 og 3 i samisk andrespråk går sammen, og deler av undervisningenn skjer i grupper. Kommunen har opplevd en nedgang i antall elever fra 400 ved innføringen av Kunnskapsløftet til 300. Dette tallet har vært stabilt de siste par årene.

Selv om vi i denne delen av prosjektet ikke har foretatt intervjuer med skoleeier i Oslo, ønsker vi å trekke fram noen opplysninger fra organiseringen av tilbudet også i denne kommunen. Oslo kommune hadde i skoleåret 2010/2011 27 elever med undervisning i nordsamisk. Undervisningen blir hovedsakelig gitt fra Kampen skole, og elever som tilhører andre skolekretser blir skyssset til denne skolen for å få undervisning. I tillegg ble det gitt undervisning på seks andre skoler hvor det har vært mulig å samle flere elever fra bydelen. Dette blir naturlig nok svært små grupper. Hvilke skoler som det gis samiskundervisning på, endrer seg fra år til år ettersom elever flytter. Organiseringen i denne kommuner illustrerer hvilke utfordringer en kommune med mange skoler og store avstander har med å finne gode løsninger.

Vår datainnsamling fra casekommuner hvor samiskundervisning er forholdsvis godt forankret, gir et begrenset bilde av hvordan norske kommuner med elever som ønsker samisk har organisert undervisningen. For svært mange av de andre kommunene i landet (utenfor det samiske språkforvaltningsområdet) er situasjonen en helt annen. Mens elevtallet går ned i mange tradisjonelle samiske kjerneområder, øker antallet nye elever som ønsker samisk i kommuner utenfor disse kjerneområdene, særlig i byene og deres omland. Dette er ofte kommuner som ikke har lange tradisjoner med samiskundervisning, og hvor det er vanskelig å få tak i stedlige samisklærere. Hvert år kommer nye kommuner til som aldri tidligere har gitt slik undervisning. Delvis skjer denne forflytningen av samiskelever som en konsekvens av samiske elevers og deres familiers flytting til byer og tettsteder, men også ved en større bevissthet om rettigheter blant elever utenfor de samiske kjerneområdene. Dette har ført til en økning i antallet elever med fjernundervisning. Ifølge informanten fra Fylkesmannen i Finnmark som har koordineringsansvaret for all nordsamisk fjernundervisning, har antallet elever med fjernundervisning utenfor Nord-Norge blitt doblet i løpet av de siste årene.

Kommuner innenfor språkforvaltningsområdet

Karajok kommune er den eneste i vårt utvalg som er godt plassert innenfor det nord-samiske kjerneområdet, og hvor nærmere 90 % av befolkningen er samiskspråklig. Kommunen har en enkel skolestruktur med bare to skoler, én barneskole og én ungdomsskole. Skolene ligger i umiddelbar nærhet og har en

felles rektor. Kommunens administrasjon har lenge vært organisert etter en tonivå-modell, og de administrative skoleressursene er ifølge vår informant en minimumsressurs, men innenfor det lovpålagte kravet. Mange av skoleeiers skolefaglige oppgaver er overført til rektor.

Karasjok kommune har som beskrevet i den forrige rapporten (Nygaard og Kramvig 2009) vært gjennom et eksperiment med å gi alle elevene undervisning *på* samisk i alle fag. Erfaringene fra denne perioden (2006-2008) viste at ikke alle elevene var funksjonelt tospråklige og beredt til å følge all undervisning på samisk. Norskspråklige foreldre opplevde at barna ikke klarte å følge med, og protesterte mot organiseringen av undervisningen. Fra 2008 gikk skoleeier tilbake til den tidligere modellen der elevene ble delt inn i klasser etter undervisningsspråk. Den store majoritet av elevene får undervisning *på* samisk, mens et mindretall går i fådelt klasse med norsk som undervisningsspråk og samisk som andrespråk. De protestene som oppstod rundt organiseringen av undervisningen, har nå stilnet, og skoleeier mener at dagens ordning vil ligge fast. En organisering basert på idealet om fullstendig tospråklige elever var ikke mulig å gjennomføre. (Vi kommer nærmere inn på tilfellet Karasjok i forbindelse med kommunenes informasjonsarbeid, pkt. 2.5.2 nedenfor.)

Skoleeier har ikke spesielle utfordringer med å skaffe kompetanse i samisk språk. Rekrutteringsgrunnlaget i kjerneområdet for nordsamisk er bra, men det kan være problemer med å skaffe kompetanse i andre enkeltfag. Kommunen har de siste årene kommet mye i fokus i media pga. mobbing på skolen og i nærmiljøet, stort forbruk av spesialpedagogiske ressurser og lave prestasjoner på nasjonale prøver. Skoleeier har i 2011 satt i gang et arbeid med kvalitetssikring av undervisningen og hvordan rutiner for vurdering av oppnådde kompetansemål skal rapporteres. I dette ligger også bruken av undervisningsmateriell og arbeidsforhold for elevene.

Tysfjord kommune er den eneste kommunen innenfor samisk språkforvaltningsområdet som underviser etter LK06S med lulesamisk som undervisningsspråk. Rundt 60 elever får undervisning *i* eller *på* lulesamisk. Skoleeier har sine samisklærere knyttet til ressursskolen for lulesamisk ved Drag. Hovedvekten av elever med samiskundervisning, og alle førstespråkelever, finnes ved denne skolen. I skoleåret 2010-2011 ble det undervist *på* lulesamisk i tre av skolens 11 klasser. De tre klassene hvor undervisningen foregår *på* samisk, er inndelt etter fådelt modell.

Siden sist vi foretok datainnsamling (våren 2009), har skolen i Musken blitt lagt ned. Skolen lå i et av de mest konsentrerte lulesamiske områdene, og er et av flere eksempler på at samiske grendeskoler med et svakt elevgrunnlag blir lagt ned eller står i fare for å bli lagt ned. Få elever og vansker med å skaffe lærere var noen av årsakene til at Musken skole ble lagt ned og elevene ble overført til Drag (båtskyss). Ved de to andre skolene i kommunen (Storjord og Kjøpsvik) får elevene (andrespråk) primært fjernundervisning med lærere fra Drag. Det hender også at lærerne reiser ut til skolene. Informanten i kommunen sier at organiseringen ikke er optimal, men den beste de kan få til med de begrensede lærerressursene som finnes. De fem lærerne som underviser både *i* og *på* samisk har også andre fag ved siden av, og de brukes til fjernundervisning for elever i egen og andre kommuner.

Snåsa kommune er den eneste innenfor språkforvaltningsområdet for samiske språk som underviser etter LK06S med sørsamisk som undervisningsspråk. Det er også den casekommunen som sist kom med i språkforvaltningsområdet i 2008. Kommunen har som skoleeier hatt begrensede ressurser til å følge opp skolesektoren generelt og Kunnskapsløftet samisk spesielt. En lav stillingsressurs og nøkkelperson som har sluttet i stillingen, har ifølge vår informant ført til liten kontinuitet i arbeidet.

Det har vært noen endringer i organiseringen av samiskopplæringen i løpet av perioden som har gått siden vi sist foretok intervjuer med skoleeier. Sameskolen i Snåsa – Åarjel-saemiej skuvla - ble etablert alt i 1968, og har fremdeles en viktig rolle som ressurskole. Et mindretall av elevene bor på internatet. All førstespråkopplæring for kommunens barn foregår her. Ved de tre andre skolene får elever andrespråkopplæring i sitt nærmiljø. Ved forrige runde med datainnsamling fikk disse elevene undervisning av lærerne ved Åarjel, enten ved at elevene dro til sameskolen for å få undervisningen der, eller ved at lærerne reiste ut til skolene. Dette har nå endret seg. To forhold har vært avgjørende. Foreldre har ikke ønsket at barna reiser til Åarjel fordi det ikke blir vurdert som enkelt å komme inn i et allerede etablert samisk miljø. Samtidig har det vært motstand blant lærerne ved Åarjel mot å reise ut til de andre skolene da arbeidsbyrden alt er stor og lærerne er engasjert i ulike typer oppgaver (for eksempel læremiddelutvikling og fjernundervisning til andre kommuner). Deres kompetanse er svært etterspurt, og skoleeier ser at det er behov for å skjerme lærerne for å beholde dem. I dag får elevene på de tre skolene samiskopplæring gjennom fjernundervisning fra Åarjel, Hattfjelldal og Røros. Dette er ifølge skoleeierinformanten ikke en ønsket situasjon, men et resultat av at kommunen

ikke har hatt klare politisk vedtak rundt organiseringen og bruken av lærerressursene. Skoleeier ønsker å ta tak i dette.

Vurdering av organiseringen av samiskopplæringen på kommunalt nivå

Eksempelene fra casekommunene og betraktninger fra andre kommuner har vist at skoleeier har benyttet seg av sitt handlingsrom til å organisere samiskopplæringen på ulike måter. Det er forskjeller mellom kommunene, og ulike måter å organisere opplæringen innenfor én og samme kommune. Likevel vil vi hevde at handlingsrommet begrenses av en rekke forhold, og at organisasjonsløsningen som er valgt, ikke alltid er den skoleeier helst hadde sett, men kanskje den beste en kunne få til med de ressursene som var til rådighet.

En av de viktigste faktorene som påvirker organiseringen, ser ut til å være tilgang på stedlige lærere. Våre casekommuner i Finnmark og Troms, som primært tilbyr undervisning i nordsamisk, ser ut til å foretrekke en organisering med stedlig lærer og ordinær klasseromsundervisning. Fjernundervisning tilbys sjelden, og selv om flere kommuner har og har hatt problemer med å skaffe lærere, er det begrenset vilje til å se fjernundervisning som en løsning på problemet.

Våre to casekommuner innenfor det samiske forvaltningsområdet i Nordland og Nord-Trøndelag, som hovedsakelig tilbyr undervisning i lulesamisk eller sørsamisk, har vært mer åpne for å bruke fjernundervisning, men har prioritert å skaffe stedlige samisklærere til ressurskolen som har hovedansvaret for førstespråksundervisningen. Her ser vi en "kombiløsning" hvor fjernundervisning blir brukt der en ikke har fått tak i stedlige lærere. Vi har inntrykk av at skoleeier i disse kommunene hadde foretrukket stedlige lærere, men lang erfaring med utvikling av fjernundervisningsmetodikk innenfor sør- og lulesamisk språk gjør terskelen lavere for også å bruke fjernundervisning. Dette skiller disse skoleeierne fra de vi har sett i det nordsamiske språkområdet lenger nord.

Andre kommuner utenfor språkforvaltningsområdet bruker med noen få unntak fjernundervisning. Dette ser ut til å være mer akseptert som en permanent løsning, og gjelder for alle de tre samiske språkområdene.

Tendensen til en stadig større bruk av fjernundervisning fører til en rekke utfordringer for skoleeierne som skal sørge for at avtaler inngås med fjernundervisningslærer. Etterspørsel etter lærere som kan gi undervisning ved fjernundervisning øker. Dette er en egen type kompetanse som krever særegne kvalifikasjoner. Det er derfor ikke nok å være en velkvalifisert samisklærer, men

læreren bør også ha spesialkompetanse som fjernundervisningslærer og erfaring med slikt arbeid. Økt etterspørsel fører også til utfordringer for de skoleeiere som "avsier" lærere til fjernundervisning. Mange av disse kommunene har alt et begrenset antall lærere som trengs på de stedlige skolene, og det kan være vanskelig å frigi tilstrekkelige ressurser til fjernundervisning for elever fra andre kommuner. Til slutt er den økonomiske siden ved økt fjernundervisning en utfordring for skoleeierne/kommunene som skal kjøpe tjenesten. Fjernundervisning skjer som regel én til én, og blir ofte dyrere enn ordinær klasseromsundervisning. Refusjonssatsene for fjernundervisning er lave og dekker en begrenset del av de faktiske kostnadene.

En annen konsekvens av mangel på lærere, er at elever på ulike språknivå (for eksempel samisk 2 og 3) slås sammen. Dette begrenser muligheten til tilpasset opplæring etter elevens språknivå, og dermed sjansen for å nå ønsket sluttresultat. Det har vært vanskelig å få eksakt informasjon om utbredelsen av dette gjennom intervjuene med skoleeiere, men gjennom intervju med lærere og skoleledelse som refereres senere i rapporten, kommer det fram at dette er mye utbredt, særlig utenfor samisk språkforvaltningsområde. Sammenholdte klasser og grupper finnes både på tvers av alder og språknivå.

En tredje konsekvens av mangel på samisklærere er at skolene har vansker med å skaffe vikarer hvis samisklærer blir syk eller har langtidsfravær. Hvis dette ikke lykkes, mister elevene undervisning. Dette er noe skoleeiere i liten grad engasjere seg i, og det blir overlatt til enkeltskolene å finne løsninger. Vi kjenner bare til ett tilfelle der skoleeier i Alta i 2008 kom på banen etter at foreldre klaget på bortfall av samiskundervisning, og disse timene ble gjenopprettet (se Nygaard og Kramvig 2009: 86). Dette kan også illustreres med svaret på et spørsmål som ble stilt i spørreundersøkelsen til foreldre/foresatte med barn som får opplæring *i* eller *på* samisk. 60 % var helt eller nokså enig i utsagnet om at undervisningen i samisk ofte går ut dersom læreren er borte. I kommuner utenfor språkforvaltningsområdet var det heile 83 % som var enige.

Et interessant trekk ved de fem casekommunene er at organisasjonsløsningene som er valgt, ikke er statiske. De fleste kommunene har i løpet av perioden som har gått siden implementeringen av LK06S, prøvd ut forskjellige modeller, med ulike resultat, som har ført til endringer av enkelte løsninger og sementering av andre. Dette gjenspeiler ulike politiske og kulturelle prosesser i enkeltkommunene som skjer samtidig med, og som påvirker, forhold rundt organiseringen av samiskopplæringen.

Få av våre informanter på kommunalt skoleeiernivå har trukket fram at organiseringen er basert på erfaringer fra andre kommuner. Det har vært noe kontakt mellom Tromsø og Alta da dette er kommuner som har ganske like utfordringer med mye koordinering av samiskopplæring på flere skoler, men denne kontakten har primært vært på lærernivå. Senere i kapitlet skal vi komme inn på ulike nettverk som kommunene har deltatt i, men i denne omgang vil vi begrense oss til å konstatere at det har vært begrenset interesse for å trekke lærdom av andre kommuners erfaring med organiseringen av samiskopplæring.

2.4.2 Organiseringen av undervisningen i de videregående skolene.

Mens tallet på elever med samiskundervisning i grunnskolen har gått nedover de siste årene, har antallet elever med samisk i videregående skole økt. På landsbasis får nå i underkant av 600⁸ elever slik undervisning. Dette inkluderer elever ved fylkeskommunale og statlige videregående skoler. Her presenteres data fra intervjuer med skoleeiere i tre fylkeskommuner og i de to statlige videregående skolene.

De fylkeskommunale skolene

Skoleeier i Finnmark og Troms tilbyr samiskundervisning til alle elever som ønsker det, ikke bare elever som har en individuell rett. Finnmark fylke har den desidert største andelen elever med samiskopplæring⁹. De største videregående skolene (Alta, Kirkenes, Lakselv og Vadsø) har et godt etablert tilbud i nordsamisk med flere stedlige lærere. De andre skolene har et mindre antall elever, og i perioder kan de være uten samiskelever. Her kan elevene oppleve at de enkelte år får stedlige lærere, mens det andre år løses med fjernundervisning – hovedsakelig fra en annen videregående skole i Finnmark. I Troms er antallet elever noe mindre¹⁰. De alle fleste elevene er knyttet til Nord-Troms (tidligere Nordreisa) videregående skole, enten som elever her eller som mottaker av fjernundervisning fra lærere ved denne skolen. Skolen har en sentral rolle som ressurskole for nordsamisk i Troms. Tromsø by har en del elever som er spredt på flere ulike videregående skoler (åtte skoler i 2010/2011), men foruten én skole med stedlig lærer, mottar resten fjernundervisning fra Nord-Troms videregående. Det ble i 2010 vurdert å

⁸Tallet er hentet fra *Samiske tall forteller 4*. For skoleåret 2010/2011 er det registrert 433 elever med 1. språk og 2. språk. Nøyaktige tall for elever med fremmedspråk er usikre, men 126 elever har søkt om stipend, så tallet ligger trolig noe i overkant av dette. Til sammen utgjør de sikre tallene 559 elever.

⁹ 192 elever var registrert i skoleåret 2010/2011. Kilde: Finnmark fylkeskommune.

¹⁰ Troms fylkeskommune oppgir tallet til å være rundt 90 for skoleåret 2010/2011.

samle undervisningen ved én skole for å skape større elevgrupper og slik at elever kunne få stedlig lærer, men dette lot seg ikke passe inn i timeplanen for elevene som var spredt i så mang ulike klasser.

Den eneste strukturelle endringen som har funnet sted de siste årene i Troms fylke, er at Skånland vgs. er lagt ned, og elevene overført til Heggen vgs. Skånland hadde en spesiell rolle med hensyn til vitalisering av det markasamiske språket i Sør-Troms og Nord-Nordland. Skånland kommune prøvde sammen med nabokommunene Evenes og Tjeldsund i Nordland fylke å opprette en interkommunal skole. Samtidig har det innenfor Sametinget vært sett på muligheten for å opprette en statlig samisk videregående skole. En annen mulighet er å legge en filial av dagens to statlige videregående skoler til Skånland. Foreløpig har ingen av disse initiativene kommet nær en realisering.

Nordland fylkeskommune har som skoleeier oppgaven med å koordinere undervisning på hele tre samiske språk i et fylke med et lavt samisk elevgrunnlag¹¹. Hovedoppgaven som skoleeier er ifølge informanten å informere skoler, elever og foreldre om retten til opplæring, mens det daglige arbeidet er delegert ned til skolene. Skoleeier fikk pga. ustabilitet i bemanningen i 2010 vansker med å følge opp skolene slik de ønsket, og informanten sier at det er behov for å følge opp skolene tettere og kartlegge det arbeidet de faktisk gjør.

På begynnelsen av skoleåret 2010/2011 foregikk all undervisning i samisk på de videregående skolene i Nordland ved fjernundervisning, men med unntak av én elev med stedlig lærer i nordsamisk ved Vest-Lofoten vgs. og to elever med lulesamisk ved Bodin videregående skole. Det har vært en vekst i antall elever, og særlig har veksten kommet i byer som Bodø. De to skolene med samiske elever i Bodø ba skoleeier om hjelp til å få tak i lærer. Et stykke ut i skoleåret lyktes det å skaffe kvalifisert samisklærer. Elever i lulesamisk har opplevd "venteliste" på opplæring da det rett og slett ikke har vært tilstrekkelig kapasitet på fjernundervisning fra Árran. I slike situasjoner får ikke elevene oppfylt sin rett til samiskopplæring.

Skoleeier i Nordland har valgt å gi samiskundervisning bare til de som har en individuell rett til dette. Dette begrunnes med mangel på lærekrefter. Dette skiller Nordland fra de to andre fylkeskommunale skoleeierne som her en undersøkt.

¹¹ For skoleåret 2010/2011 hadde fylkeskommunen registrert 6 elever med nordsamisk, 16 med lulesamisk, og 7 med sørsamisk. Muntlig kilde; Nordland fylkeskommune.

Nordland er derimot den eneste fylkeskommune som har en stipendordning for utdanning innen samiske språk. Skoleeier vil med dette bidra til å motivere elever til å velge samisk. Stipendet er gradert slik at elever med førstespråk får en høyere sats.

De statlige samiske videregående skolene

De to samiske videregående skolene i Karasjok og Kautokeino har et spesielt ansvar ved å være de eneste videregående skolene i landet som underviser etter LK06S i alle fag. Elevtallet ved hver av skolene har ligget på rundt 140 de siste årene. Skolene har et eget styre med sekretariat som i denne sammenheng må sies å være delegert rollen som skoleeier fra Utdanningsdirektoratet. Statusen som statlig videregående skole har vært under utredning i lang tid, men det har ennå ikke kommet til noen avklaring som vil endre de organisatoriske forholdene.

Den spesielle statusen som statlige videregående skoler har, betyr ikke at all undervisning foregår *på* samisk. Skolene gir opplæring både på samisk og norsk, og veiledningen skjer på elevenes eget morsmål. Opplæring *i* samisk er obligatorisk for alle heltidselever ved skolene. Nordsamisk som første- eller andrespråk tilbys på begge skolene. Samisk som fremmedspråk har blitt tilbudt tidligere, men ikke de siste årene. Faginnholdet i alle fag vinkles inn mot samisk historie, kultur og tradisjoner.

Andelen førstespråkelever er høyere ved skolen i Kautokeino enn i Karasjok. Som en konsekvens av dette underviser skolen i Karasjok i ulike grupper på samisk eller norsk, mens skolen i Kautokeino underviser i de fleste fagområder i integrerte språkgrupper for å fremme tospråklighet og intensivere samisk språkopplæring. Samisk historie og samfunn tilbys som programfag. Hvis det er elever som ønsker det, kan det gis opplæring i sørsamisk og lulesamisk. I Kautokeino finnes lærer som kan undervise i sørsamisk, mens lulesamisk tilbys ved fjernundervisning. Det hender også at enkelte fag gis som fjernundervisning fra den ene samiske skolen til den andre.

Det er flere grunner til at ikke all undervisning på skolene foregår på samisk. En del elever rekrutteres uten å ha et tilstrekkelig grunnlag for å følge undervisningen¹², og ikke alle lærerne har kompetanse, eller tilstrekkelig

¹² I fra *Samiske tall forteller* anser en at 30-40 % av elevene ikke er i stand til å følge undervisning på samisk

kompetanse til å undervise på samisk¹³. Videre er det også et økonomisk spørsmål der deling i samisk- og norskspråklige grupper krever ekstra lærerressurser. Det er derfor mindre undervisning på samisk i dag enn det var for noen år tilbake. En del av skolens samisklærere er engasjert i fjernundervisning til elever i andre deler av landet.

Vurdering av organiseringen av opplæring i samisk på videregående nivå

De fylkeskommunale skoleeierne sliter med de samme organisatoriske problemene som tidlig i reformperioden. Utfordringer med å rekruttere lærere fører til at mange skoleeiere må velge fjernundervisning der en helst hadde ønsket en stedlig lærer i samisk. En annen utfordring ligger i å få passet samiskundervisningen inn i fag- og timeplanen. På videregående nivå er det gjerne enda flere mulige elevgrupper i samisk språk enn på grunnskolen med de tre ulike nivåene samisk førstespråk, andrespråk, og fremmedspråk samt studieretningene studiespesialisering og yrkesfag. På bakgrunn av intervjuene oppfatter vi at disse daglige utfordringene overlates til skolene, og i begrenset grad er noe de fylkeskommunale skoleeierne har detaljkunnskap om. Vi har inntrykk av at skoleeier i liten grad engasjerer seg i forhold til rekruttering og kompetanseheving av samisklærere. Skolene må selv få på plass lærere, og kompetanseheving i samisk må prioriteres opp mot andre satsingsområder på skolenivå. Vi registrerer også at det tidligere nettverket for samisklærere ved videregående skoler i Finnmark ikke lenger er i funksjon etter at ressurser til drift ble stoppet av skoleeier. Sammenlignet med de kommunale skoleeierne mener vi å registrere en større avstand mellom fylkeskommunale skoleeierne og enkeltskolene som underviser i samisk. Skoleeier legger en del strukturelle føringer for samisktilbudet gjennom skolestrukturen og der spesielle ressurskoler gis ansvar, men ut over dette er skolene i stor grad overlatt til seg selv mht. å organisere samiskundervisningen.

For de statlige videregående skolene er også samisk språkkompetanse hos lærere en utfordring som påvirker organiseringen av undervisningen. Mangel på lærere som kan undervise *på* samisk, og økonomiske merkostnader ved å gi undervisning i to grupper (på norsk og samisk), fører til at flere elever ved disse skolene (og særlig i Karasjok) får deler av opplæringen på norsk. Det er et tankekors at de eneste videregående skolene som følger LK06S i alle fag, ikke klarer å gi all opplæring *på* samisk.

¹³ I samme årsmeldingen kan vi lese at 86 % av lærerne behersker samisk muntlig, men bare 53 % har formell kompetanse i samisk.

2.5 HVORDAN INFORMERER SKOLEEIER OM RETT OG MULIGHET TIL SAMISKOPPLÆRING?

For å svare på dette spørsmålet har vi tre sett kartleggingsdata, nemlig data fra den nasjonale kartleggingen over alle landets kommuner og fra våre egne kartlegginger for rektorer og foreldre (se pkt. 1.7.3). Da flere kommuner rapporterte å være "samisk distrikt" enn faktisk antall forvaltningskommuner for samisk språk, var det ikke mulig å skille mellom kommuner innenfor og utenfor forvaltningsområdet. I tillegg benytter vi oss av informasjon innhentet ved hjelp av dybdeintervjuer med skoleeier i fem casekommuner, tre fylkeskommuner og de to statlige videregående skolene.

2.5.1 Data fra spørreundersøkelsene

I den nasjonale undersøkelsen på kommunenivå er det spurt om hvordan elever og foresatte blir informert om den individuelle retten til samisk språkopplæring. Med svar fra 344, eller 80 %, av kommunene har vi et godt grunnlag for å slutte hvordan skoleeiere generelt ivaretar sitt informasjonsansvar overfor samiske elever.

Tabell 4. Oversikt over ulike måter som kommunene informerer om samiske elevers rettigheter til opplæring i og på samisk. Del A: Alle kommuner. Del B: Bare kommuner med opplæring i samisk. Del C: Rektorer utenfor forvaltningsområdet for samisk språk. Frekvenser og prosent i parentes for de som mener utsagnene stemmer helt.

	Del A: N= 344	Del B: N= 38	Del C:	N for del C:
Den enkelte skole informerer foresatte muntlig og/eller skriftlig ved innskriving til skolen	92 (27)	24 (63)	33 (77)	43
Kommunen sender brosjyre/informasjonsbrev som formidles til alle foresatte ved hver skolestart	11 (3)	4 (11)	10 (26)	38
Det informeres om samiske elevers rettigheter gjennom annonse i lokalpressa før skolestart	3 (1)	2 (5)	1 (3)	36
Kommunen sender informasjon direkte til foresatte med samisk bakgrunn	35 (10)	7 (18)	11 (19)	38

Som tallene viser, er det et mindretall av kommunene som aktivt informerer om den individuelle retten til samiskopplæring som alle samiske barn i Norge har etter Opplæringslova. I overkant av hver fjerde kommune oppgir at de informerer foresatte ved innskriving til skolen. Bare én av ti kommuner oppgir at de sender informasjon direkte til foresatte. Her kan imidlertid spørsmålsstillingen ha hatt betydning, ettersom skolene neppe har oversikt over hvilke foresatte som har

samisk bakgrunn. Det oversikten viser, er at mange kommuner ikke ivaretar sin informasjonsplikt når det gjelder elevers individuelle rett til opplæring i det samiske språket. I slike tilfeller er det foreldre og foresattes eget initiativ og oppfølging som vil være avgjørende for om elevene får sin rett oppfylt.

I kommuner med samiskopplæring kan det forventes at informasjonen ut til foreldre og foresatte om retten til samiskopplæring følger faste opplegg. Blant de 38 kommunene som oppgir at de har elever som blir undervist *i* eller *på* samisk, ser vi at et flertall av kommunene oppgir at de informerer foreldre på en eller annen måte. Det vanligste er at hver enkelt skole informerer muntlig eller skriftlig ved innskriving av elevene. Den samme tendensen ser vi fra rektorhold. Del C i Tabell 4 viser at andelen rektorer utenfor samiske forvaltningskommuner som informerer foresatt ved innskriving, eller sender ut informasjonsbrev ved skolestart, er høyere enn den er på kommunenivå. Dette kan enten tyde på at slik informasjon ansees som ekstra viktig utenfor samiske distrikt, noe som ikke virker sannsynlig gitt den mye lavere andelen kommuner som informerer når en tar utgangspunkt i kommunematerialet som helhet. Skoler utenfor forvaltningsområdet er overrepresentert i rektorundersøkelsen, men flere kan komme fra skoler i områder med tradisjonell samisk bosetting og fra den eller de skolene som i størst grad rekrutterer de samiske elevene i kommunen. Kanskje noen kommuner er overrepresentert i rektorundersøkelsen med flere skoler, eller er det mulig at enkeltskoler informerer uten kommunens direkte involvering?

Kommunene er avsendersiden for denne informasjon enten det er direkte eller via skolene. Spørsmålet er om mottakerne, det vil si foreldre og foresatte, opplever å bli informert. Tabell 5 viser at omtrent halvparten av respondentene oppgir at de i høy eller noen grad har blitt orientert om elevenes rettigheter skriftlig fra skolen. Halvparten sier også at de i høy eller noen grad har fått informasjon direkte fra skolen ved innmelding. Dette er en noe lavere andel enn det en kunne forvente fra kommune- og rektorundersøkelsene, selv om materialene ikke er direkte sammenlignbare. Andelen foreldre som opplyser at de har fått en type informasjon fra skolen, er den samme for hele materialet som for foreldre utenfor samisk distrikt. Det samme er tilfelle for informasjon via samiske organisasjoner som rundt en fjerdedel oppgir å ha fått. Derimot ser vi at massemedia i større grad brukes for å gi informasjon til foreldre innenfor forvaltningskommunene for samisk språk, mens de som bor utenfor, i større grad får sin informasjon om rettigheter fra venner og bekjente.

Tabell 5. Fordeling av foreldre utenfor forvaltningsområdet for samisk språk etter type og omfang av informasjon om barnas rettigheter til samiskopplæring. Antall og prosent (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 4)

Spørsmål	Hele materialet		Utenfor samisk distrikt	
	I høy eller noen grad	N	I høg grad eller noen grad	N
Skriftlig informasjon fra skolen	176 (51)	347	94 (53)	176
Gjennom massemedia (aviser, radio, fjernsyn).	135 (40)	338	54 (31)	143
Gjennom samiske organisasjoner.	84 (25)	333	43 (25)	169
Direkte fra skolen ved registrering før skolestart	178 (52)	333	91 (53)	172
Fra venner og bekjente.	166 (50)	333	99 (58)	171
Vi får lite informasjon om hvordan undervisningen i samisk organiseres på skolen	(35)	(35)	(19)	11

Samlet sett tyder tabellene 4 og 5 på at informasjonen kommunene og skolene ved rektor oppgir, ikke alltid når fram, samtidig som informasjon i massemedia kan synes å nå godt ut i de få tilfellene de gis.

Tabell 6. Foreldres tilfredshet med informasjon om samisk opplæring. Svar på spørsmålet: "I hvilken grad er du fornøyd med den informasjonen du samlet sett har fått om rettigheter til opplæring i samisk?" Frekvenser og prosent. (Vedlegg 4, spm. 5)

	Frekvens	Prosent
Svært fornøyd	47	13
Fornøyd	161	45
Mindre fornøyd	97	27
Misfornøyd	55	15
Total	360	100

Foreldrene er også bedt om å oppgi hvor fornøyd de er med den samlede informasjonen de har fått om rettighetene til samisk opplæring. Tabell 6 viser at i overkant av to av fem er mindre fornøyd eller direkte misfornøyd.

For å kunne fatte beslutninger om valg av samisk språkopplæring bør foreldre og foresatte også å ha kjennskap til hvordan samiskopplæringen er organisert på skolen.

Tabell 7. Foreldres vurdering av informasjonsnivået om organisering av samiskundervisningen. Prosent. (Vedlegg 4, spm. 8)

	Helt enig	Nokså enig	Litt uenig	Helt uenig	N
Vi får lite informasjon om hvordan undervisningen i samisk organiseres på skolen	33	30	25	12	362

Tabell 7 gir et tydelig budskap om at mange foreldre og foresatte ikke er fornøyd med informasjonen skoleeier gir på dette området. Mer enn to av fem er helt eller nokså enig i at de får for lite informasjon. Tallene kan tolkes som manglende informasjon fra skolen, men i siste instans er det skoleeiers ansvar at slik informasjon foreligger. Dette kan tolkes dit hen at skoleeier er flinkere til å informere om rettigheter enn om organisering av undervisning i samisk da Tabell 6 tross alt viste at 58 % var svært fornøyd eller fornøyd med den samlede informasjonen de får om rett til opplæring i og på samisk.

Tabell 8. Foreldres vurdering av informasjonsnivået om kommunens informasjon om rettigheter til samisk opplæring. Prosent. (Vedlegg 4, spm. 8)

	Helt enig	Nokså enig	Litt uenig	Helt uenig	N
Kommunen har gitt lite informasjon om rettigheter til samisk opplæring	35	35	19	11	361

En slik tolkning svekkes imidlertid av at hele 70 % av foreldrene sier seg helt eller delvis enige i en påstand om at kommunen har gitt lite informasjon om rettigheter til samisk opplæring (Tabell 8). Til sammen kan disse funnene tyde på skoleeiere ikke i tilstrekkelig grad gjør sin plikt med å informere om retten til opplæring på samisk.

2.5.2 Casekommunenes arbeid med informasjon

Gjennom intervjuer med skoleeier har vi samlet informasjon om hvordan fem enkeltkommuner jobber med å informere om samiske elevers rett til samiskundervisning, og om det samisktilbudet som tilbys. Alle de fem casekommunene har tilbudt samiskundervisning på grunnskolenivå over lengre tid, så i disse er det ikke snakk om å informere mot en elevmasse som ikke tidligere har fått et slikt tilbud. I motsetning til mange kommuner sør i landet, har disse casekommunene både en erfaring med å tilby samiskundervisning, og kan

forvente å ha funnet fram til hvilke informasjonskanaler som har vært mest hensiktsmessig i sin kommune. Vi kan forvente at de har opparbeidet seg rutiner og system for hvordan denne informasjonen skal formidles.

Vi vil også komme inn på forholdet mellom individuell rett til opplæring i samisk, dvs. en rettighet eleven har i kraft av sin samisk-etniske tilhørighet, og muligheter til opplæring som elever i enkelte kommuner har uavhengig av etnisitet. Karasjok kommune blir i denne sammenheng spesiell, da det er den eneste av kommunene vi har undersøkt, hvor vi kan si at informasjon om samiskopplæring gis i et samisk kjerneområde og hvor det store flertallet av elevene forventes å velge et undervisningstilbud *på* samisk. Kommunen er også interessant for å illustrere resultatet av mangelfull informasjon om endringer i organiseringen av samiskopplæringen. Kommunen hadde i mange år jobbet med ulike tiltak for å få alle elevene til å bli funksjonelt tospråklige. I forkant av skolestart høsten 2006, ble det sendt ut et skriv til foreldre/foresatte hvor planene om å innføre samisk som undervisningsspråk for alle elever ble presentert. De som ikke ønsket dette, og ville fortsette med norsk som undervisningsspråk, ble bedt om å melde dette til skoleeier. Kommunen fikk bare et par henvendelser, og tolket det som at det ikke lenger var et ønske eller behov for å opprettholde en inndeling i norskspråklige og samiskspråklige klasser. Da dette ble satt ut i livet, viste det seg at flere av barna ikke klarte å følge med i undervisningen *på* samisk. Det viste seg at foreldrene som hadde godtatt innføring av samisk som opplæringspråk for alle barna, ikke var innforstått med konsekvensene dette fikk for barnas læringsmulighet. Det kan tilføyes at skoleeier trolig heller ikke var forberedt på slike resultater, og nok hadde overvurdert noe elevenes faktiske evner mht. tospråklighet. Dette medførte store protester fra foreldre og oppslag i media. Kommunen gikk derfor tilbake til modellen med norsktalende og samisktalende klasser (jf. pkt. 2.4.1). Det legges nå stor vekt på å informere barnas foresatte om tilbudet. Informanten fra Karasjok beskriver informasjonen slik:

På høsten året før er vi rundt i barnehagene for å informere foreldre og foresatte. Så kommer foreldrene til samtale med rektor i mai, og da må de ta valget om de ønsker norsk eller samisk opplæring. Etter dette blir fordelingen gjort.

Det valget som gjøres forut for skolestart, følges gjennom hele skoleløpet. Det er mulig å bytte underveis, men ifølge informanten skjer ikke dette ofte.

I Alta kommune gis det grundig informasjon om samisktilbudet og de ulike valgmulighetene når elevene skrives inn på skolen. Dette gjøres både gjennom lokalavisa, på internett, og skriftlig og muntlig ved innskrivninger på hjemmeskolen. De som skal starte i den samiske klassen ved Komsa skole, må skrive seg inn på denne skolen.

Alta kommune er også den eneste vi kjenner til som sender ut skriftlig informasjon til elevene og foresatte om tilbudet hver vår gjennom hele skoleløpet, noe som understreker muligheten for å starte med språket underveis i skoleløpet. Den skriftlige informasjonen som sendes ut til elevene/foresatte hvert år, er utarbeidet av skoleeier, og er identisk for alle. Skrivet redegjør for de ulike nivåene med samisk språk og hvilke krav som stilles, samt hvilke konsekvenser valget får i forhold til at eleven får flere timer i uka og at deler av samisktimene tas av norskfaget. Informanten sier at det er helt nødvendig å ha god oversikt over hvor det kommer nye samiskelever før skoleåret starter. Kommunen tilbyr alle som ønsker det, samisk opplæring uavhengig av etnisitet.

I Tromsø kommune blir det ikke fra skoleeiers side sendt ut skriftlig informasjon om samisktilbudet. Det er opp til den enkelte skole å informere om dette tilbudet. Ved innskriving til 1. klasse vil likevel de fleste foreldre/foresatte ha tilgang til informasjon på kommunens hjemmeside. Vår informant opplyser at om lag 90 % av elevene skrives inn via den nettbaserte løsningen¹⁴, som også gir linker til hvordan samisktilbudet er organisert ved Prestvannet skole og ved elevenes hjemmeskole. Det er altså den enkelte skole som har oversikten over elevene som ønsker samiskundervisning, og dette meldes inn til skoleeier på våren for videre registrering til fylkesmannen og som grunnlag for søknad om midler til samiskopplæring. Ifølge informanten hender det at det tropper opp nye elever ved skolestart som ønsker samiskopplæring uten å være meldt inn tidligere, men det er ikke så ofte dette skjer. Skolene strekker seg langt for å finne en løsning for alle. Også i Tromsø tilbys samiskundervisning til alle elever som ønsker det uavhengig av etnisitet. Det gjøres ikke noe spesielt fra skoleeiers side for å informere om muligheten til å starte med samisk senere i skoleløpet. Slike henvendelser må gjøres direkte til skolene.

Vi vil også ta med et liknende eksempel fra Oslo hvor skoleeiers planlegging av organiseringen av samisktilbudet byr på utfordringer. I media har det kommet

¹⁴ Tidligere, da innmeldingsskjemaet var manuelt, var det mulig å krysse av for ønsket samiskundervisning. Denne muligheten falt bort da det nettbaserte skjemaet ble standardisert.

fram at skoleeier ikke har oversikt over i hvilke skolekretser det vil melde seg elever med rett til samiskopplæring, og at det derfor ikke er mulig å planlegge undervisning ved andre skoler enn Kampen før skoleåret har begynt. Foreldre fortviler over et tilbud som ikke er klart til skolestart. For å få en bedre oversikt har skoleeier sett på muligheten for å kunne krysse av for ønsket samiskopplæring på skjema ved skoleinnmelding, og ved en tettere kontakt med samisk barnehage på Tøyen vil kommunen få en oversikt over hvor disse barna vil begynne sin skolegang. Disse tiltakene vil ikke få effekt før skoleåret 2012-2013.

I Tysfjord kommune informeres det om samisktilbudet på kommunens hjemmeside, og det tas opp på foreldremøter. Alle foreldre til rettighetselever får et ark før skolestart hvor de skriver om de ønsker samiskundervisning eller ikke for sine barn, og hvilket nivå og språk de ønsker. Skoleeierinformanten sier at alle rettighetselever har mulighet til å velge samisk under hele utdanningsløpet.

Vi kjenner stedet såpass godt at vi vet hvem som ønsker samisk for sine barn på forhånd. Men det er klart, av og til kommer det noen overraskelser.

Kommunen tilbyr altså samiskundervisning bare til elever som har individuell rett til dette, men en utvidelse til å gjelde samtlige elever er et tema som er oppe i den politiske debatten.

Snåsa kommune har et lavt elevtall med samisk. Tallet har ligget på rundt 30 elever, og har vært stabilt de siste årene. Informanten som representerer skoleeier, sier at kommunen ikke gir noen informasjon om samiskopplæringen, hverken skriftlig ut til elevene og foreldrene eller ved informasjon på nettet. Ved forrige datainnsamling ble det sagt at kommunen er såpass liten og oversiktlig at foreldre med samisk bakgrunn vet hvilket tilbud Åarjel sameskole har og hvilket andrespråkstilbud elevene kan få ved nærskolen.

Kommunen skal etter innmeldingen i det samiske språkforvaltningsområdet gi alle elever som ønsker det (uavhengig av individuell rett) mulighet til opplæring i samisk språk, men innrømmer at dette ikke har vært kommunisert utad, og at det heller ikke er noen elever som benytter seg av denne muligheten. Informanten fra Snåsa sier:

I dag finnes det ingen elever med samiskopplæring som ikke har en tilknytning til det samiske miljøet.

Kommuneinformanten er klar på at manglende informasjon om mulighet til samiskopplæring for alle elever ikke bidrar til å styrke rekrutteringsgrunnlaget for samiskopplæring. Kommunen ønsker å fremstå som tospråklig, men mangler flere viktige grep på informasjonssiden for å motivere flere barn og unge til å velge samisk.

Vurdering av skoleeiers informasjon om samisktilbud på kommunenivå

I dette underkapittelet har vi fått belyst de store forskjellene. De nasjonale spørreundersøkelsene viser at skoleeiere generelt i liten grad informerer aktivt om retten til samiskopplæring.

Dataene over viser til at skoleeierne i de fem casekommunene vurderer behovet for informasjon om samiskopplæringen ulikt, og at de involverer seg i ulik grad i denne prosessen. Mest tydelig er det kanskje i de mindre kommunene. Tysfjord kommune hevder å gi skriftlig informasjon til alle rettighetselever, men en kan jo stille spørsmålstegn ved hvordan skoleeier kan vite dette.

2.5.3 Informasjon om samisktilbud til elever på videregående nivå

Vi har ikke det samme datatilfanget fra skoleeiere på videregående nivå som det vi har for det kommunale nivået. Gjennom intervjuer med nøkkelpersoner for organiseringen av samiskopplæring i Finnmark, Troms og Nordland fylkeskommuner, har vi noe informasjon om hvordan elevene informeres om tilbudet. Et viktig skille ligger i informasjon som er knyttet til opptak til videregående skole, og muligheten til å starte på et samisk språktilbud underveis i det videregående løpet. Ved opptak til videregående opplæring har rådgivere på ungdomsskolen en viktig rolle i å veilede om de rettigheter elevene har til samiskopplæring på videregående nivå, og om de tilbudene som finnes ved de ulike skolene. Vi kan anta at denne kunnskapen ikke er like stor i områder hvor det samiske språket står svakt sammenlignet med de samiske kjerneområdene. Har eleven hatt samiskundervisning på ungdomsskolen, kan vi forvente at rådgivers kunnskap om videre muligheter for språkopplæring finnes. Eleven vil også forhåpentligvis ha en bevisst holdning til om hun/han ønsker å fortsette med samisk språkopplæring på videregående skole.

Vi har fått litt ulike signaler fra de tre fylkeskommunene om muligheten til å krysse av for samisk språkvalg på søknadsskjema til opptak på videregående skole. Da alle fylkeskommuner i landet bruker det samme elektroniske søknadsskjemaet, fant vi det merkelig at Nordland fylkeskommune meldte at det ikke var mulighet for en slik avkryssing, mens Finnmark fylkeskommune meldte at det var åpning for

det. Etter nærmere undersøkelser viser det seg at leverandøren av dataprogrammet gir muligheten til en slik avkryssing som tilleggstjeneste, og at det er noe som hver enkelt fylkeskommune må bestille ekstra. Dette var altså gjort i Finnmark fylkeskommune, og informasjonen om hvilke elever som ønsket samiskopplæring på ulike nivåer, ble gitt til den enkelte skole ved hovedopptak i juli.

Informasjon om muligheten til å starte med samiskopplæring underveis i det videregående løpet vil elevene naturlig nok søke på den videregående skolen hvor de har startet opp. Anledningen til å starte med samiskopplæring underveis i det videregående løpet kan fort begrense seg for elever som ikke har kunnskap i samisk fra før. Bare et begrenset antall skoler har opplæring i samisk som fremmedspråk, og fylkene har ulike holdninger til å gi opplæring til ungdom som ikke er rettighetslever.

I Nordland er det skolenes ansvar å informere om det tilbudet som gis både på nybegynnernivå/fremmedspråk og samisk som første- og andrespråk. Men de fleste skolene har ingen system for informasjon til elevene om retten til opplæring i samisk (Kalvig 2008). Skoleeier mangler oversikt over hvilke skoler som får samiskelever påfølgende skoleår, og om det ikke alt finnes et samisk opplæringstilbud på skolen, kan det ta tid å få dette på plass. Det finnes mange eksempler på elever som har gått flere måneder på skolen før undervisningen har startet opp, for eksempel i Bodø. Nordland fylkeskommune har jobbet med å få registrert ønsket om samiskopplæring på søknadsskjema for opptak, men fikk ikke dette tidsnok til skolestart høsten 2011.

De to samiske videregående skolene rekrutterer primært elever fra egne kommuner, og gjennom ungdomsskoleelevers hospitering ved skolene, kjenner de godt til skolene og tilbudet. Noen elever kommer imidlertid fra nabokommunene som borteboerelever, og i enkelte tilfeller kommer elevene fra andre samiske områder i landet eller fra nabolandene (Sverige, Finland, Russland). Informanten (skoleeier) sier at skolene har ansvaret for å markedsføre sine tilbud, og at dette ikke har vært høyt prioritert. Blant annet har de ikke vært flinke til å delta på viktige utdanningsmesser i Finnmark. De to skolene har slitt med rekrutteringen da en del elever fra skolekommunene velger å ta videregående utdanning i et norskspråklig miljø som borteboere.

Elever ved de to samiske videregående skolene i Karasjok og Kautokeino tas opp gjennom det nasjonale opptakssystemet, og koordinert av inntakskontoret ved

Finnmarks fylkeskommune. Skoleeier har lenge uttrykt misnøye med at det ikke er mulig å søke direkte til skolene da det er mistanke om at fylkeskommunen prioriterer å fylle opp plasser på egne skoler framfor å sende elevene til de samiske videregående skolene.

Vurdering av skoleeiers informasjon om samisktilbud på videregående nivå

Dataene over viser til utfordringer i overgangen mellom grunnskole og videregående skole, og til uklarhet rundt hvem som skal bidra med informasjon som kan sikre at flest mulig elever fortsetter med samiskundervisning. Elever kommer fra ulike oppvekstmiljøer hvor støtten til fortsatt samisk språkvalg varierer stort. Informasjon og støtte i skolemiljøet er derfor viktig for valgene elevene gjør.

En enkel tilrettelegging for å kunne krysse av for samisk språkvalg på opptaksskjema ville kunnet bidratt til å synliggjøre valgmuligheten og dermed gitt større forutsigbarhet for alle parter. Dataene viser også at god informasjon om samisktilbudet, og systemer for å fange opp denne, ikke bare er viktig for eleven, men også for skolen som skal tilby undervisningen. Tidlig oversikt over hvilke elever som ønsker et samisktilbud ved skolestart, letter planleggingen for skolen i forhold til å skaffe lærere og organisere i grupper.

Siden to av fylkeskommunene som her er undersøkt, tilbyr samiskopplæring til alle som ønsker det uavhengig av rettighetsstatus, er det viktig å tilby begynneropplæring i samisk, dvs. samisk som fremmedspråk. Siden slikt tilbud ikke er pålagt og heller ikke genererer tilskudd fra staten, står skoleeier overfor vanskelige valg der elevgrunnlaget er lavt. Samisk fremmedspråk må konkurrere med andre fremmedspråk om knappe ressurser. Det kan stilles spørsmålstegn ved om retten til samiskopplæring for alle er reell for elevene i disse fylkene. Skoleeier er lite engasjert i å markedsføre samisktilbudet på de aktuelle arenaer som utdanningsmesser, og det blir opp til hver enkelt skole å vektlegge dette i sitt informasjonsarbeid. Dette er utvilsomt et arbeid som kunne trenge bedre koordinering.

2.6 SKOLEEIERERS ROLLE I ARBEIDET MED LOKALE LÆREPLANER

Begrepet "lokalt læreplanarbeid" kan brukes både om lokalt utformede og lokalt tilpassede læreplaner. Ved innføring av Kunnskapsløftet og KL06S er skoleeier blitt tildelt viktige oppgaver i tilknytting til det lokale læreplanarbeidet. Det finnes

imidlertid ingen gode retningslinjer for skoleeiers rolle og oppgaver. Skoleeier kunne ta initiativ til at det ble utarbeidet lokale fagplaner for alle skolene i kommunen eller fylkeskommunen, eller det kunne tolkes som at arbeidet kunne delegeres til den enkelte skole. Her vil vi omtale skoleeiers rolle i og vurdering av arbeidet som gjøres med å forankre det samiske i de lokale læreplanene. Primært vil det her være snakk om lokale læreplaner i samisk språk, men det kan også gjelde samisk innhold i andre fagplaner.

2.6.1 Kommunene som skoleeier

I Karasjok kommune blir begrepet lokalt læreplanarbeid av skoleeier nært knyttet opp til tospråklighetsarbeidet. Det lokale arbeidet ligger i å tilrettelegge slik at flest mulige av elevene skal bli funksjonelt tospråklige. Mye av planarbeidet knyttet til tospråklighet i kommunen ble utført som prosjektarbeid og ligger i tid før innføringen LK06S. Kommunen har i dag en minimumsressurs til skolefaglige oppgaver, og de fleste oppgavene som skoleeier i andre kommuner har, er delegert til kommunens eneste rektor.

Vi ser et mønster i de større samiskkommunene utenfor forvaltningsområdet ved at det lokale læreplanarbeidet delegeres fra skoleeier til ressurskolen eller lærernettverket. I Tromsø har skoleeier valgt å overlate arbeidet til ressurskolen Prestvannet hvor alle kommunens samisklærere er ansatt. I Alta kommune er det lokale læreplanarbeidet i samisk språk delegert til det samiske lærernettverket. Kommunen har tildelt nettverket ressurser til å jobbe med dette, og gjennom informasjonsutveksling med skoleeier gis lærernettverket faglig frihet. I begge disse kommunene uttrykker skoleeier tilfredshet med måten som skolen/lærernettverket har utført arbeidet med de lokale læreplanene på.

I Tysfjord kommune har det vært en viss samordning av læreplanarbeidet mellom de tre skolene, men skoleeier har lagt vekt på at ulik grad av samisk identitet på den enkelte skole og lokalsamfunn skal komme fram. På Drag har den samiske kulturen en fremtredende rolle, og som ressurskole for lulesamisk språk er det naturlig at dette gjennomsyrrer de lokale planene ved skolen. Dette er ikke like naturlig i Kjøpsvik (og til en viss grad heller ikke Storjord) som hovedsakelig er et norsk språklig og kulturelt samfunn. Ifølge vår informant har arbeidet med de lokale læreplanene tatt mye tid. Det har vært et krevende arbeid, men har også skapt mye engasjement på skolene i Tysfjord.

I Snåsa kommune har det lokale læreplanarbeidet i de samiske språkfagene blitt delegert til lærerne ved Åarjel sameskole. Skoleeier har hatt liten involvering i

dette, og vurdert at samisklærerne best kan løse disse oppgavene. Å innarbeide det samiske perspektivet i de lokale læreplanene i andre fag er tillagt enkeltskolene. Skoleeier sier at dette arbeidet har kommet alt for kort, og mye gjenstår.

Vurdering av skoleeiers engasjement med lokalt læreplanarbeid

Informasjonen over viser til kommuner med forholdsvis gode forutsetninger for å få til et arbeid med lokale læreplaner i samisk språk siden de har stedlige samisklærere. Kommunene er derimot forskjellige mht. skoleiernivåets ønsker og muligheter til å opptre som koordinerende og styrende i dette arbeidet. Vi vurderer at skoleeier har "en sterkere hånd på rattet" i Alta og Tysfjord enn det vi ser i Tromsø og Snåsa. Selv om rammene for læreplanarbeidet til en viss grad legges av skoleeier, er det samisklærerne som er de faktiske utførerne av jobben.

Situasjonen er nok ganske annerledes i andre kommuner utenfor de samiske kjerneområdene, og særlig i de kommunene som ikke har lange tradisjoner for å tilby samiskopplæring. Vi ser en tydelig utfordring i kommuner med få elever med samiskundervisning, og der en ikke har stedlige lærere, altså der undervisningen hovedsakelig foregår ved fjernundervisning. Her vil det i begrenset grad være et lokalt apparat for å få til et lokalt læreplanarbeid, og skoleeier har ingen å delegere dette til. Lærerne som underviser ved fjernundervisning, kan legge til grunn et lokalt læreplanarbeid fra sin hjemkommune i undervisningen, men den lokale konteksten for læreren kan ofte skille seg mye fra den eleven befinner seg i. For eksempel vil en fjernundervisningslærer fra Kautokeino ha en annen kontekst enn eleven som sitter i et sjøsamisk miljø i Hasvik eller et bymiljø i Stavanger.

Vi kan ikke på bakgrunn av data om casekommunene se at kommunen som skoleeier har en aktiv rolle i det lokale læreplanarbeidet. Skoleeiers rolle ser ut til å være begrenset til å delegere dette arbeidet enten til lærernetverk (Alta) eller til enkeltskoler som har et spesielt ansvar for samiskopplæring (Tromsø, Tysfjord, Snåsa). Dette bekreftes ved at informanter fra skoleiernivå ikke har vist til kurs for sørsamiske lærere finansiert av Fylkesmannen i Nordland for å jobbe med lokalt læreplanarbeid.

2.6.2 De fylkeskommunale skoleeierne

Det er vanskeligere å få tak på hvordan de fylkeskommunale skoleeierne engasjerer seg i utvikling av lokale læreplaner for språkfaget samisk og samisk innhold i de andre fagene ved sine skoler. Med bakgrunn i den informasjonen vi

har fått gjennom intervjuene, ser dette ut til å være noe som i stor grad overlates til enkeltskolene.

Finnmark fylkeskommune har før reformen ble iverksatt jobbet for at alle elever i videregående skole skal få grunnleggende kunnskaper om samiske forhold. Blant annet ble det laget en handlingsplan for samisk kulturkunnskap i de videregående skolene. Fylkeskommunen delegerte tidlig i reformprosessen arbeidet med å jobbe med lokale læreplaner for samisk som førstespråk, andrespråk og fremmedspråk til nettverket av samisklærere ved de videregående skolene i fylket. Dette nettverket hadde ressurser fra FFK, men ble for et par år tilbake lagt ned¹⁵. Vi kjenner ikke til at det har foregått et videre samordnende arbeid med lokale læreplaner i de samiske språkfagene de siste årene, og må anta at dette er videreført på den enkelte skole av de aktuelle samisklærerne.

Noe mer engasjement de siste årene har vi sett fra Troms fylkeskommune som også har hatt som intensjon at ingen elever skal gå ut av videregående skole uten grunnleggende kunnskaper om samiske forhold. Arbeidet har de siste årene vært konsentrert om gjennomføringen av skoleutviklingsprosjektet "Samisk fag- og yrkesopplæring i Troms" i perioden 2008-10. Det er utviklet nye samiske fagtilbud i *Utdanningsvalg* og *Prosjekt til fordypning* og informasjonsmateriell for å rekruttere elever til disse tilbudene. Arbeidet må ses på som et ønske fra skoleeiers side om å tilpasse det samiske innholdet i noen yrkesfag til den lokale konteksten i Troms. Det har ikke vært stor søkning på de nye tilbudene.

2.6.3 Skoleeier for de statlige samiske videregående skolene

Skoleeier for de samiske videregående skolene i Karasjok og Kautokeino (styret for skolene) har ikke vært involvert i utvikling av lokale læreplaner, og har gitt de to skolene fullmakter til å jobbe med dette. Flere av læreplanene i fag som tilbys ved skolene, er unike ved at de ikke tilbys ved noen andre skoler i landet.

2.6.4 Utarbeidelse av veiledninger

Det er utarbeidet veiledning i lokalt læreplanarbeid med læreplaner som er felles for LK06 og LK06S. Disse gir skoleeierne og skolene en del generelle råd, men mangler spesielle fokus på lokale forhold som er relevant i en samisk kontekst. Samtidig har det i forskjellige sammenhenger kommet fram at skoleeiere med elever som har samiskundervisning, har ulike forutsetninger for å igangsette og gjennomføre et slikt lokalt læreplanarbeid. Det kan stå på både vilje og evne,

¹⁵ Alle de faglige nettverkene unntatt for yrkesfagene ble lagt ned.

ressurser, kompetanse osv. Sametinget har gjennom sin kommunikasjon med Utdanningsdirektoratet og konsultasjoner med Kunnskapsdepartementet påpekt behovet for egne veiledninger til de samiske språkfagene.

Våren 2010 kom *Veiledning til læreplan for samisk som førstespråk* og *Veiledning til læreplan for samisk som andrespråk*. Veiledningene er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Senter for samisk i opplæringen ved Samisk høgskole og Sametinget. Veiledningene gir konkrete råd om hvordan lærere kan arbeide med læreplanen og tilpasse undervisningen til lokale forhold.

Vi har spurt skoleeierne på kommunalt nivå om veiledningene har hatt noen påvirkning på det lokale læreplanarbeidet for samisk språk. Ingen av våre informanter gir inntrykk av at veiledningene har hatt en slik funksjon med hensyn til skoleeiernivåets engasjement med lokale læreplaner. Informantene ser på veiledningene primært som et pedagogisk instrument for samisklærerne til bruk i undervisningen. Enkelte skoleeiere har ikke kjennskap til om veiledningene brukes, andre forutsetter at de blir brukt, men ingen har informasjon om hvordan de brukes og eventuelt om lærernes synspunkter på kvaliteten i disse.

Vurderinger av intensjonen bak veiledningen til samisk som første- og andrespråk

Vi tolker Sametingets ønske om veiledninger til læreplan i samisk som første- og andrespråk, og videre Utdanningsdirektoratets oppfølging og realisering av disse, som et svar på at det over tid oppstod store forskjeller i hvordan skoleeier i ulike kommuner hadde løst oppgaven med det lokale læreplanarbeidet. Dette går både på forankringen av de samiske språkfagene i en lokal kontekst, og på hvordan det samiske perspektivet ble innarbeidet i annen undervisning. Den lokale friheten som skoleeier hadde fått gjennom reformen, ble tolket som et handlingsrom til i ulik grad å engasjere seg i arbeidet, men også som et frirom som gav mange ulike løsninger der det også kan stilles spørsmålsteget ved om løsningene lå innenfor lovverket og intensjonen med reformen.

I et governance-perspektiv er det to forhold ved dette arbeidet som det kan være relevant å ta opp. Det ser for det første ut som at dialogen rundt behovet og selve utarbeidelsen av veiledningene til læreplan i samisk som førstespråk og andrespråk har foregått i et godt samarbeid mellom ulike aktører på statlig nivå (Udir., Sametinget og Samisk høgskole). Innhenting av erfaringer fra andre forvaltningsnivå og skolenivå har vært sentralt i arbeidet, og kan således stå som et eksempel på at lærdom fra ulike aktører, fremkommet gjennom erfaringsutveksling i nettverk, er lagt til grunn. For det andre kan det stilles

spørsmålstegn ved om veiledningene begrenser reformens intensjon om større lokal frihet hos skoleeier til valg av arbeidsmåter og organisering. En måte å finne ut av dette på er å spørre skoleeier om deres syn på veiledningene, og over er det referert til skoleeiere som ikke har noe forhold til disse. Det kan godt tenkes av veiledningene brukes etter intensjonen med å utvikle et felles læreplansspråk til støtte for det lokale læreplanarbeidet ved enkeltskoler, men dette er altså ikke kjent for skoleeiernivå i de kommunene vi har undersøkt. Skoleeiers bruk av veiledningene som rettesnor i det lokale læreplanarbeidet med samisk språk er etter våre observasjoner svak eller totalt fraværende.

Dette er imidlertid ikke unikt for LK06S. Her kan vi støtte oss til analyser av veiledningenes funksjon i den nasjonale følgeforskningen av Kunnskapsløftet.

Veiledningene synes i første rekke å rette seg mot lærerne og usynliggjør dermed det ansvaret som ble tillagt skoleeiernivå i de politiske bakgrunnsdokumentene. (Dale et al. 2011)

2.7 I HVILKEN GRAD IMPLEMENTERER FORVALTNINGSNIVÅET LK06S GJENNOM NETTVERK?

I dette avsnittet skal vi se på hvordan de ulike delene av forvaltningsnivået samhandler i implementeringen av LK06S. Vi ser både på hvordan det statlige nivået samhandler, primært kommunikasjonen mellom Sametinget og Utdanningsdirektoratet/Kunnskapsdepartementet, og på hvordan Sametinget kommuniserer med kommunen. Videre omtales det regionale statlige nivået med fylkesmennene, og hvordan disse samhandler med skoleeiernivå. Vi vil også komme inn på nettverk lokalt (lærernetttverk, foreldrenettverk) som kan være med på å støtte opp om skoleeiers implementering av LK06S. Spørsmålet vi stiller oss, er i hvilken grad forvaltningsnivåets arbeid med implementeringen av LK06S preges av en nettverkstankegang.

2.7.1 Sametinget og KD/Udir.

Sametinget har en viktig formell rolle i utarbeiding av særskilte samiske læreplaner og læreplaner i faget samisk for elever i grunnskolen og videregående skole, men forutsetningen for å få til en god prosess ble ifølge informant fra Sametinget hindret av uenighet mellom Sametinget og Utdanningsdirektoratet om de samiske læreplanene skulle være parallelle likeverdige eller nærmest identiske. Arbeidet kom skjevt ut med forsinkelser i utarbeidelse av de ulike samiske fagplanene, og det tok flere år før de nødvendige forskriftene var på

plass. I analysen som er gjort av den første perioden med implementeringen av KL06S (Nygaard og Kramvig 2009), ble det vektlagt at kommunikasjonen mellom Sametinget og departement/direktorat bar lite preg av governance-tenkning.

Ut fra nettverksperspektivet skjer politikktutforming gjennom utveksling av erfaringer mellom ulike aktører, og ved at partene tilpasser seg hverandre gjennom ulike læringsprosesser. Vi mener å observere at Sametingets kontakt mot departementet og direktorat i de siste årene i mye større grad preges av en slik tankegang enn det vi så i de første årene etter innføringen av LK06S. Dette vil vi illustrere gjennom en analyse av arbeidet med ny fag- og timefordeling, revidering av læreplaner og en formalisering av møtevirksomheten. Når vi her omtaler Sametinget, så tenker vi primært på Opplæringsavdelingen og det administrative nivået.

Arbeidsgruppa for fag- og timefordeling

Sametinget påpekte tidlig at det ikke er samsvar mellom timetall og læreplan i norsk for de elever som har samisk som andrespråk, og at det er behov for en egen læreplan for disse elevene. Dette er tatt opp i Sametingets konsultasjoner med departementet, og i 2009 ble det nedsatt en arbeidsgruppe som skulle jobbe med en utredning på dette. I tillegg til å se på en revisjon av fag- og timefordelingen, skulle gruppen komme med forslag til eventuelle endringer i styringsdokumenter. Gruppen bestod av fagpersoner fra Sametingets opplæringsavdeling, Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Rapporten var ferdig i januar 2011, og prosessen bar, slik informanten fra Sametingets vurderte det, preg av å være en læringsprosess for alle involverte parter:

Alle som deltok i arbeidet fikk en felles forståelse for problemene. Arbeidet var nødvendig for alles del. Det var viktig å få en forståelse for hvordan departementet tenker, og det var viktig for oss å kunne påvirke og forklare grundigere hva slags utfordringer skolene og foreldrene har.

Det arbeides videre med hvordan forslagene i rapporten skal implementeres, men siden dette blant annet må samordnes med planene om revidering av heile læreplanen i norsk, endring i timetall for ungdomstrinnet og endring i fag- og timefordeling i yrkesfag, vil denne prosessen ta tid.

Revidering av læreplaner

Da vi sist foretok intervjuer med Sametinget, gjenstod det ennå å utarbeide flere samiske fagplaner for yrkesfagene på videregående nivå. Den siste i rekken var tre læreplaner i duodji, som først var klar våren 2011. Én av årsakene til at disse tok lang tid, var at Sametinget hadde et ønske om å utarbeide nordiske læreplaner i duodji, men ble hindret av et standardisert nasjonalt lovverk.

Alt i 2008 oppstod det en faglig uenighet mellom Sametinget og Kunnskapsdepartementet om i hvilken grad departementet kunne pålegge Sametinget endringer av vedtatte samiske læreplaner. På forsommeren 2011 ble det sendt ut på høring justeringer av læreplan i samisk som førstespråk og andrespråk, og norsk for elever med samisk som førstespråk. Justeringene hadde bakgrunn i endringer i den generelle læreplanen LK06, og som måtte følges opp i den samiske læreplanen. Foreløpig har det altså bare vært snakk om mindre justeringer og ikke om vesentlige endringer.

Mer strukturerte møtepunkter

I den tidlige fase av implementeringen av LK06S var Sametinget lite fornøyd med dialogen mot Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Knappe tidsrammer førte til at Sametinget ikke fikk uttale seg om de nasjonale fagplanene i den utstrekning de hadde håpet, og LK06S ble innført uten at viktige avklaringer rundt Sametingets rolle var på plass.

Sametinget beskriver nå kontaktpunktene mot departement og direktorat som strukturerte og oversiktlige. Det avholdes fire samarbeidsmøter årlig, og disse kjennetegnes ved dialog og informasjonsutveksling om planlagte tiltak ett år fram i tid.

I *Sametingets melding om opplæring og utdanning* (2011: s. 39) framheves det at konsultasjonsavtalen har ført til mer ordnede prosesser mellom Sametinget og regjeringen. Mye av arbeidet foregår imidlertid fra sak til sak, og Sametinget har begrensede muligheter til å komme med overordnede innspill og avklaringer som involverer flere departementer. Sametinget etterlyser en større og klarere rolle innenfor utdannings- og opplæringssektoren.

2.7.2 Sametinget og kommunene

Vi har tidligere dokumentert (Nygaard og Kramvig 2009:53) hvordan den første perioden etter innføringen av LK06S ble dominert av en del kontakt mellom Sametinget og kommuner - primært innenfor forvaltningsområdet - med

samiskopplæring. Kommunene var høringsinstans under det arbeidet Sametinget gjorde med den samiske læreplanen, og Sametinget hadde en kontaktperson i hver kommune som var tiltenkt rollen som videreformidler av informasjon om implementeringen av reformen inn i sin organisasjon. Etter at høringsarbeidet var avsluttet og informasjonsrunder rundt i kommunene var gjennomført, opphørte også denne tette kontakten. Etter dette har det vært liten formell kontakt, og ifølge informant i Sametinget er det en del usikkerhet i kommunene rundt Sametingets rolle i LK06S. Ofte tror kommunene at vi har mer makt og myndighet enn det vi faktisk har, sier informanten.

I forbindelse med arbeidet med *Sametings melding om for opplæring og utdanning*, ble det sommeren 2011 gjennomført flere folkemøter i enkeltkommuner. Dette må ses på som en ny type kommunikasjon mot kommunenivået. Opplæringsavdelingen fremhever møtene som viktige for å få ut informasjon om Sametingets rolle i opplæringsaker, samt at det gav mulighet til å få kunnskap om utfordringer med samiskopplæringen i disse kommunene.

I intervjuet med Opplæringsavdelingen i Sametinget går det fram at det har vært kontakt mot enkeltkommuner for å få kunnskap om utfordringer i organiseringen av samiskundervisningen i arbeidet med rapporten om fag- og timefordelingen:

Vi plukket ut eksempler fra barneskoler og videregående skoler innenfor og utenfor det samiske språkforvaltningsområdet. Vi hadde en dialog med skolene underveis.

Ved å komme i dialog med og bruke eksemplene fra disse skoleeierne har Sametinget brakt inn lokale erfaringer som bidrar til å belyse ulike utfordringer sett fra kommunens side.

I andre deler av denne evalueringen kommer det fram at det har vært begrensede kompetansehevingstilbud til lærere som underviser i samisk og som er spesielt innrettet på endringene som kom med LK06S. Sametinget bestilte tidlig et etter- og videreutdanningstilbud i det samiske innholdet i LK06S hos Samisk høgskole. Ulike omstendigheter har ført til at årene har gått, og først i januar 2012 vil et slikt tilbud være tilgjengelig. Kompetansehevingspakken vil gi 30 studiepoeng. Dette illustrerer et gjennomgående tema i implementeringen av LK06S – de nødvendige forutsetningene for en god implementering av reformen kommer alt for seint.

2.7.3 Nettverk på kommunalt nivå innenfor og utenfor forvaltningsområdet

I forrige rapport (Nygaard og Kramvig 2009) dokumenterte vi to ulike kommunenettverk: for kommuner innenfor språkforvaltningsområdet, og for randsonekommuner utenfor samisk språkområde i Troms og Finnmark. Fylkesmennene hadde en pådriverrolle ved å kalle inn til møtene, men også Sametinget og Samisk høgskole deltok på en del av møtene. Begge disse to nettverkene har "ligget nede" de siste årene med liten eller ingen aktivitet.

I 2010 ble det gjort et forsøk med å samle kommunene innenfor forvaltningsområdet for samiske språk, og Snåsa kommune tok på seg ansvaret med å arrangere dette. Det viste seg imidlertid at de fleste kommunene hadde problemer med å prioritere et slikt møte med lang reisevei, og initiativet ble parkert. Flere informanter har påpekt at det kanskje ikke er optimalt med et nettverk som skal dekke kommuner som omfatter alle de tre samiske språkområdene innenfor ulike samiske språk, da utfordringene for kommuner innenfor det nordsamiske området skiller seg mye fra de sør- og lulesamiske.

Våren 2011 ble det tatt et nytt initiativ av Fylkesmannen i Finnmark, etter å ha sondert interessen for å samle forvaltningskommunene innenfor det samiske språkområdet, men kun i Finnmark. Møtet hadde som tidligere en todelt form der Fylkesmannen i Finnmark, Sametinget og Samisk høgskole informerer kommunene om ulike aktuelle saker, og hvor kommunene hadde erfaringsutveksling seg imellom. Kommunene var enige om å jobbe videre med vurderingskriterier internt i egen kommune. Et nytt møte er planlagt høsten 2011 hvor målet er å utarbeide et felles vurderingsreglement for samisk språk, dvs. hvilke krav som stilles til eleven for å oppnå de ulike karakterene.

Lærernettsverk

Gjennom analysen av kommunene tidligere i dette kapitlet har vi sett ulike måter å organisere lærernettsverk innad i kommunene. Et nettverk i streng forstand finner vi vel egentlig bare i Alta kommune der lærerne er ansatt på ulike skoler, men møtes jevnlig. Her er det skoleeier som har avsatt ressurser til at lærerne skal jobbe sammen, blant annet med lokalt læreplanarbeid. I hvilken grad en kan kalle en gruppe av samisklærere som er ansatt på én og samme skole (som i Tromsø, Tysfjord og Snåsa) for et nettverk, kan en vel stille spørsmålstejn ved.

Lærere på videregående nivå har etter vår informasjon ingen formaliserte nettverk. Det faglige nettverket som eksisterte mellom samisklærere i Finnmark er

lagt ned. Vi kjenner heller ikke til formelle nettverk mellom lærere som underviser på lule- eller sørsamisk, men det finnes en del kontaktpunkter gjennom kursvirksomhet og samlinger hvor Fylkesmannen i Nordland er bindeleddet.

Foreldrenettverk

Samisk foreldrenettverk er et nettverk av foreldre med barn som får opplæring i eller på samisk. Høsten 2011 finnes det etter våre opplysninger foreldrenettverk i seks kommuner/kommunegrupper: Sør-Varanger, Nord-Salten med senter på Drag, Tromsø, Bodø, Alta og Kåfjord. Innenfor rammen av dette prosjektet har vi ikke foretatt intervjuer med de ulike nettverkene, men vi har noe informasjon om nettverkene i de casekommunene som er valgt. Informasjonen som vi har hatt til rådighet, er framkommet ved at vi har spurt skoleeierne om hvilken kontakt de har eller har hatt med nettverkene i sin kommune eller sitt område.

Vi har også kunnskap om noen av nettverkernes aktivitet gjennom oppslag i media og nettverkernes hjemmesider. Tre av kommunene som vi har undersøkt, har et foreldrenettverk (Alta, Tromsø og Tysfjord). Informanten fra skoleeier i Alta sier at de hadde mye kontakt med foreldrenettverket i forbindelse med opprettelsen av den samiske klassen i 2009. I det siste har det ikke vært så mye kontakt, men informanten mener at nettverket i hovedsak kommuniserer direkte mot lærernettverket, samt at det er noe kontakt mellom foreldrenettverket og skoleeier i enkeltsaker.

Skoleeier i Tromsø kommune har ikke hatt noen direkte kontakt med foreldrenettverket der, og ut fra det vi har kunnet lese av nettverkets hjemmeside, virker det som nettverkets fokus er rettet mot å skape sosiale møteplasser for samiske barn.

Vår informant hos skoleeier i Tysfjord kommune har ikke hatt noe kontakt med foreldrenettverket der (Nord-Salten) de siste årene. I 2008 samarbeidet kommunen og nettverket om å arrangere en foreldrekonferanse. Nettverket påpekte den gang at manglende samiskkunnskap og mulighet til oppfølging hos foreldregenerasjonen fører til at enkelte barn slutter med samisk.

I tillegg til disse, kjenner vi litt til foreldrenettverket i Sør-Varanger som har hatt en meget aktiv rolle i å få kritiske forhold rundt samiskopplæringen fram i media. Vi dokumenterte i forrige rapport at foreldrenettverket stod bak to klager på kommunens tilbud til fylkesmannen. At disse forholdene fremdeles ikke er løst, kommer fram i fylkesmannens tilsyn våren 2011. Dette nettverket ser derfor ut til

å ha en svært viktig rolle i å påpeke og få fram informasjon om at kommunen som skoleeier ikke oppfyller sine forpliktelser overfor barna.

Da vi foretok datainnsamling i forrige runde, var det et visst samarbeid mellom de ulike foreldrenettverkene. Blant annet var det en felles nettside hvor en kunne holde seg oppdatert på aktuelle saker som de ulike nettverkene jobbet med. Denne nettsiden eksisterer ikke lenger da det ikke var ressurser til å opprettholde aktiviteten. Dette illustrerer dilemmaet for denne typen organisasjoner som står uten midler til drift og må basere seg på enkeltpersoners frivillige innsats.

Etter datainnsamlingen i forrige runde dokumenterte vi at enkelte foreldrenettverk stod bak klager til fylkesmannen på mangler ved samiskopplæringen i kommunen. Ifølge de tre fylkesmennene som vi har snakket med, har det ikke vært levert formelle klager de siste årene. Det betyr ikke at det ikke finnes kritikkverdige forhold, men heller at disse ofte løses gjennom tett oppfølging så snart det blir kjent for fylkesmannen. Vi skal om litt vise at kritikkverdige forhold kan utløse tilsyn med kommunenes samiskopplæring.

Vurdering av nettverkene på kommunalt nivå

Den forrige datainnsamlingen blant skoleeiere fra 2009 viste flere aktive nettverk som kommunene deltok i. Disse har "ligget i dvale", fram til nettverket mellom forvaltningskommuner i Finnmark ble gjenopplivet i 2011. Ifølge informant fra fylkesmannen skyldes ikke den lange pausen at det ikke har vært aktuelle saker å ta opp, men mer at det krever en aktiv part som tar initiativ til samlinger og står for innkalling. Kommunene selv viser moderat interesse for å ta slike initiativ, men henger seg gjerne på om fylkesmannen gjør det. Dette er neppe det beste utgangspunktet for å bruke nettverkene for å utveksle erfaringer i implementeringen av LK06S, men sier kanskje en del om hvordan dette arbeidet blir prioritert av skoleeier. En travel hverdag med begrensede personressurser hos skoleeier krever strenge prioriteringer. Vi vet ikke om randsonenettverket blir gjenopplivet, og tror vel kanskje at potensialet for å finne felles interesser og løsninger innen dette nettverket er mindre enn mellom forvaltningskommuner i Finnmark.

En skulle tro at det vil være et behov for danne nettverk av samisklærere innenfor visse geografiske og språklige områder. Dette er også etterspurt fra skolenivå, men ikke tatt tak i. Igjen kan det være uklarhet rundt hvem som bør ta initiativ til et slikt nettverk, og det vil være vanskelig å få til uten øremerkede finansielle

ressurser. Den økonomiske utfordringen er også synlig i forhold til å holde et nettverk av foreldrenettverk gående.

2.7.4 Fylkesmannens rolle - nettverk eller kontroll?

Fylkesmennene i Finnmark, Troms og Nordland har et ansvar for å veilede og informere skoleeiere, skoler, foreldre og elever om elevers rett til opplæring i samisk (Nygaard og Kramvig 2009). Fylkesmannen har kontakt med alle kommunene som har samiskopplæring i fylket sitt gjennom refusjonsordningen for timer, og er den naturlige kontakt for en skoleeier som trenger råd og fortolkning av regelverket. Fylkesmennene har deltatt og vært drivkraft for ulike nettverk og møteplasser som for eksempel årlige samiske skole- og barnehagekonferanser. Alle de tre fylkesmannsembetene som her er undersøkt, har en ansvarlig kontaktperson for oppfølging av samiskopplæringen, og denne har jevnlig kontakt med kommuner som har samiskopplæring. Gjennom denne kontakten har fylkesmannens kontaktperson god oversikt over hvilke utfordringer kommunene har med samiskopplæringen.

Det vil være naturlig å anta at skoleeierne etter fem års erfaring med Kunnskapsløftet Samisk har fått mye kunnskap og erfaring som tilsier at det ikke lenger er så stort behov for informasjon. Dette viser seg ikke å være tilfelle da fylkesmennene fremdeles opplever mye av de samme spørsmålene og problemstillingene. En informant hos fylkesmannen sier at spørsmål om timefordeling går igjen, også fra de kommunene som har hatt samisk lenge. Dette kan nok forklares ved at systemet med timefordeling (økt timetall, hvilke fag timer skal tas av osv.) er svært komplekst, og at det har kommet endringer i forskrifts form i løpet av perioden. En annen informant fra fylkesmannen sier:

Kompetansen hos skoleeier er fremdeles mangelfull på det samiske opplæringsområdet. Spørsmålene dreier seg særlig om oppmelding til eksamen, organiseringen av opplæring og hvordan den skal legges opp, samt hvordan oppfølgingen overfor elever skal være hvis det er fjernundervisning.

Vi ser disse vurderingene fra fylkesmannen som en indikasjon på at kunnskap og kompetanse hos skoleeiere om samiskopplæring ikke er institusjonalisert eller nedfelt i faste rutiner. Dette kan vi kanskje ikke forvente at skoleeiere uten tidligere erfaring med samiskopplæring har, men de som har hatt dette gjennom mange år, burde ha bedre kunnskap.

Fylkesmannen sier at kommunene som ikke har tidligere erfaring med opplæring i samisk, har flest spørsmål, men nevner også at hvis kommunen får ny oppvekstsjef eller fagansvarlig, vil det være mer usikkerhet og behov for kunnskap.

Et viktig tiltak for å informere om rettene til samiskopplæring utenfor forvaltningsområdet for samisk språk kom i 2010 med brosjyren *Samiskopplæring i grunnutdanningen*. Utdanningsdirektoratet kom i 2011 med brosjyren *Samisk opplæring – rettigheter og plikter*, som er spesielt rettet mot hva dette innebærer for skoleeier.

Med disse oppgavene utgjør fylkesmannen det forvaltningsnivået som kanskje i størst grad kan sies å ha jevnlig kontakt ut mot de ulike aktørene som involveres i implementeringen av reformen.

Tilsyn

I 2009 ble det gjort et pilottilsyn med samiskopplæringen i to kommuner. På bakgrunn av disse ble det i tildelingsbrevet fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet for 2010 besluttet å gjennomføre tilsyn med samiske elevers rettigheter etter opplæringsloven. Tilsynene kunne være enten stedlige eller skriftlige. Temaet ble begrenset til enkelte bestemmelser som gjelder særskilt for samiske elever. Dette gikk på en rekke minstekrav som skoleeier måtte oppfylle. Minstekravene ble knyttet til Kapittel 6 i *Opplæringslova* om skoleeiers plikt til å gi opplæring i eller på samisk, krav om tilstrekkelig utstyr slik som egnet opplæringsmateriell, og krav om et forsvarlig system for å vurdere og følge opp at kravene i Opplæringslova og forskriftene til denne følges.

Fylkesmennene i Nordland, Troms og Finnmark ble delegert myndighet til å gjennomføre tilsynet. Det var et krav om å dekke kommuner både innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samiske språk. I valget av kommuner har i hvert fall én av fylkesmennene lagt vekt på å få med skoleeier hvor det har vært uttrykt misnøye rundt samiskundervisningen. I pilottilsynet i 2009 fikk én av de to kommunene merknader, og i 2010 fikk tre kommuner merknader. Av de foreløpig tre tilsynene som er gjennomført eller er under gjennomføring i 2011, er det bare tilsynet for Sør-Varanger som er ferdig rapportert. Dette tilsynet avdekket flere mangler.

Tabell 9. Oversikt over fylkesmennenes tilsyn med samiskopplæringen i Finnmark, Troms og Nordland i perioden 2009-2011.

	FM Finnmark	FM Troms	FM Nordland
2009	Tana kommune	Lavangen kommune	
2010	Alta kommune Porsanger kommune	Skånland kommune Storfjord kommune Kåfjord kommune	Tjeldsund kommune Saltdal kommune Tysfjord kommune Nordland fylkeskommune
2011	Sør-Varanger kommune	Tromsø kommune Lyngen kommune	

Av de merknadene som er kommet, framgår at skoleeier ofte mangler et forsvarlig system for å sikre elevenes rettigheter. Det kan være manglende dokumentasjon på at elevene får de timene de skal ha i samisk og et utvidet timetall. Det kan dreie seg om at elevene ikke får det korrekte antallet timer i samisk eller retten til timer i andre fag slik det er forutsatt i fag- og timefordelingen. Mangel på læremidler trekkes også fram som en utfordring, men dette blir ifølge fylkesmennene løst på en tilfredsstillende måte lokalt. Noen kommuner mangler også gode kartleggingsverktøy for å måle elevenes læringsutbytte. Dette gjør det også vanskelig å gi en god tilpasset opplæring.

Et såpass begrenset antall tilsyn kan ikke gi et fullgodt svar på om elevene får oppfylt sine rettigheter, og vil bare ha form av å være stikkprøver. Likevel gir erfaringene oss noen holdepunkter for å kunne si hvilke mangler som kommer til syne, og de gir skoleeiere som blir undersøkt, en mulighet til å forbedre seg og finne løsninger. Fylkesmannen krever at alle merknadene blir fulgt opp, og at endringene dokumenteres. To av våre informanter i casekommunene trekker fram at tilsynene gir en god mulighet for å gå grundig gjennom eget samisktilbud og få nyttige tilbakemeldinger. Det er også eksempler på at skoleeier har organisert sin samiskundervisning i god tro om at den var innenfor regelverket, men hvor tilsynet har avdekket at den ikke var det. Én av fylkesmennene trekker fram at de kontrollerte kommunene med avvik er små og mangler kompetanse med hensyn på systemer for evaluering av opplæringen i samisk.

Foreløpig er det altså bare foretatt tilsyn med skoleeiere nord i landet, og det finnes derfor ingen kunnskap om hvordan slike tilsyn ville slå ut i de mange kommunene sør i landet, hvor undervisningen hovedsakelig foregår ved fjernundervisning.

Vurdering av tilsynene

Tilsyn kan ses på som en form for kontroll fra statens side med skoleeiers vilje og evne til å etterleve plikten til å gi forsvarlig samiskopplæring. Slik sett kan tilsynet ses på som en begrensning i skoleeiers handlingsrom og mulighet til å finne lokale løsninger. Det kan også ses på som en bevisst hierarkisk styring fra toppen og ned på skoleeiernivå. Statlige tilsyn med skoleeier er på ingen måte unikt for LK06S, og det samiske tilsynet må ses på som et resultat av at retten til samiskopplæring vanskelig lot seg etterprøve ved de årlige tematiske tilsynene som gjennomføres over hele landet.

Sametingets manglende rolle i tilsynene er verdt å drøfte da Sametinget var en av pådriverne for å få et slikt tilsyn gjennomført. Da tilsynsoppdraget ble gitt til fylkesmennene, ble det sagt at Sametinget kunne ha en observatørrolle under tilsynene. Dette ble ikke fulgt opp, og informanten fra Sametinget uttrykker noe undring over at de ikke fikk være med å legge rammene for tilsynet. Informanten mener at tilsynet avdekker utfordringer i forhold til organisering av tilbudet og bruk av ulike metoder, men at det viktigste punktet om elever får sine rettigheter oppfylt, ikke blir tatt opp. Av Sametingets melding om utdanning og opplæring (2011: 70) går det fram at Sametinget ønsker en klarere rolle i fremtidens tilsyn:

For å sikre samiske barn og unges rettigheter og gi en kvalitativ god opplæring, er det avgjørende at Sametinget får tilsynsmyndighet for samiskopplæring.

Om dette skal tolkes som et ønske om å ta over tilsynet fra fylkesmennene, eller få en sterkere rolle sammen med fylkesmennene, kan nok diskuteres. Likevel vil vi trekke fram at tilsynet også har elementer av nettverkstenking i og med at det medfører en dialog mellom Fylkesmann og skoleeierne hvor erfaringer utveksles og drøftes, aktørene lærer av hverandre, og kontrolløren tar med seg kunnskap om spesielle utfordringer inn i sine administrative systemer og videre til oppdragsgiver – Kunnskapsdepartementet. Tilsynet gir også en mulighet til å dokumentere og sammenligne kommuner og fylkeskommuner på tvers av fylkesgrensene, slik Utdanningsdirektoratet har gjort i sin rapport til Kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet 2010).

2.8 OPPSUMMERING

Kapitlet har anskueliggjort store variasjoner i skoleeieres engasjement i implementeringen av LK06S. Grad av engasjement avhenger av en rekke elementer som samiskopplæringens omfang i kommunen/fylkeskommunen (antall elever, skoler, språkvarianter, nivå, tidligere erfaring), men også av politiske prioriteringer, organisering innad i kommunen/fylkeskommunen og personressurser i administrasjonen. Skoleeiers engasjement har betydning for samiskopplæringen som gis, og vi er overbevist om at innsatsen avspeiler seg i resultatene.

Skoleeier har også en rekke forventninger rettet mot seg om å spille en aktiv rolle, legge til rette, ta ansvar for at opplæringen foregår etter gjeldende lover og forskrifter, delta i nettverk osv. Noen av disse forventningene og vurderinger om de blir innfridd, er drøftet her på bakgrunn av informasjon fra andre forvaltningsnivå som Sametinget og fylkesmennene, samt gjennom foreldres svar på spørreskjema. Disse dataene viser at det blant informantene er stor avstand mellom skoleeiers faktiske engasjement i tilrettelegging for samiskundervisning og det omgivelsene forventer. I tillegg vil forventninger fra skolenivå, lærere, skoleledelse, samt elever bli belyst i neste kapittel.

Én av intensjonene med reformen var at skoleeier skulle stå friere til å velge organisering av samiskopplæringen og arbeidsmåter. Dette handlingsrommet har skoleeiere i ulik grad benyttet seg av. Det kan også se ut til å være et frihet til ikke å engasjere seg så mye, og til å delegerer mange av oppgavene til skoler, samisklærer eller lærernettsverk. Delegering av oppgaver er ikke i seg selv kritikkverdige, men ansvaret vil alltid forbli hos skoleeier, og det kreves derfor en "fast hånd på rattet". Vår analyse har også vist at skoleeiers handlingsrom i mange tilfeller begrenses av mangel på kvalifiserte lærere og ressurser. De løsningene som skoleeierne velger ved for eksempel organiseringen av undervisningen, er ikke alltid den som er ønsket, men den beste en kunne få til med de ressursene som var til rådighet.

Hvordan kan vi så konkludere rundt governance-begrepet, grad av samstyring mellom nivåer, samt forvaltningsnivåets bruk av nettverk for å implementere LK06S? Kjenntegnes implementeringen av en slik nettverkstankegang? Vi må si både - og. Mellom Sametinget og departement/direktorat ser vi en sterkere grad av samstyring. Kommunikasjonen og samhandling foregår. For skoleeiernivå vil vi hevde at nettverkstankegangen er blitt redusert sammenlignet med da vi sist

foretok datainnsamling. Det kan se ut til at behovet for å utveksle erfaringer og lære av andre forvaltningsaktører var større tidlig i reformprosessen da alt var nytt. Det har vært begrenset vilje til å følge disse nettverkene opp over tid, særlig når ikke andre forvaltningsnivåer tar initiativ til å kalle sammen til møter.

3. LK06S PÅ SKOLENIVÅ

Marit Solstad

Ifølge Doyle (1992) er læreplanens ytre funksjon å oversette samfunnets definisjoner og forventninger til skolen til konkrete program for handling. Dermed representerer den skolens svar på samfunnets forventninger. Læreplanens indre funksjon er å danne et normativt rammeverk som definerer og styrer lærernes arbeid. Fra et institusjonelt perspektiv blir læreplanen dermed et nyttig redskap for å definere skolens grunnleggende oppgaver og for å kontrollere lærernes virke. På dette institusjonelle nivået beveger vi oss fra ideenes læreplan uttrykt i den generelle læreplanen og i prinsippdelen, via den formelle læreplanen slik den framstår som fagplandokumenter, til den oppfattede læreplanen (Goodlad *et al.* 1997). Dette siste er læreplanen slik den tolkes i skolens og lærernes lokale kontekst der også lokale planer og konkrete strategier for gjennomføringa av læreplanen legges. I møtet med en kompleks virkelighet blir det da ofte snakk om det muliges kunst. Derfor er det nettopp utfordringene knytta til implementeringa av LK06S på skolenivå, som står i fokus i dette kapitlet. Vi vil i hovedsak bygge på kartleggingsdata fra rektor- og lærerundersøkelsen, samt på intervjuer og seminarrapporter med rektorer og lærere.

Slik vi så i forrige kapittel, er forutsetningene for å gjennomføre samiskopplæringa forskjellig fra sted til sted på grunn av forhold som støtte fra forvaltningsnivået, relativt innslag av elever med samiskopplæring, tilgang på lærekrefter osv. I dette kapitlet skal vi se nærmere på noen av disse faktorene i et forsøk på å få tak på hvordan læreplanen forhandles på lokalt nivå der ulike krav og forventninger krever konkrete valg og handlinger. Vi vil begynne med å se på hva slags skoler som gir opplæring i samisk.

3.1 SKOLENE SOM GIR OPPLÆRING I SAMISK

Spørreundersøkelsen til rektorer ved skoler med elever som får opplæring i samisk, blei besvart av 68 rektorer. 85 % av dem svarte på spørreskjemaet i løpet av vinteren 2009, mens de resterende svarte i løpet av skoleåret 2009-10. 18 av rektorene, dvs. hver fjerde som besvarte undersøkelsen, er fra skoler innen forvaltningsområdet for samisk språk, mens tre av fire befinner seg utafor. Når det gjelder lærerne, så er situasjonen noe annerledes. Av de 129 lærerne som svarte på spørreskjema, jobber 71 % på skoler som ligger innafor forvaltnings-

området. Dette reflekterer i stor grad at de skolene som har mange lærere som jobber med LK06S, nettopp befinner seg i samiske kjerneområder.

Typen skoler som gir opplæring i samisk, blir dermed best presentert ved hjelp av rektorskjemaet der de 68 rektorene som har svart, fordeler seg på følgende skoletyper: 31 barneskoler hvorav fire har bare 1.-4. trinn og én bare 5.-7. trinn; 20 er barne- og ungdomsskoler hvorav én bare har fra 5. trinn og oppover; sju skoler er reine ungdomsskoler; og ni videregående skoler. Samlet er ca. 40 % av skolene henholdsvis store med over 200 elever, eller middels store med 50 til 200 elever. Bare 20 % av skolene har under 50 elever. Blant lærerne som svarer på spørsmål om størrelsen på skolen der de jobber, er tendensen mot store skoler enda sterkere fordi, som vi har sett, det er her vi finner mange lærere i samisk.

Tabell 10 viser en fordeling av skoler etter antall elever som får opplæring etter ulike språkplaner. En kan merke seg at det bare er for nordsamisk at flere skoler har over 50 elever som følger en læreplan i samisk språk. For øvrig er det 10 skoler som bare har elever som tar nordsamisk som førstespråk, 15 som har elever som følger både NS1- og NS2-planene, og 28 skoler har bare samisk andrespråkselever. For lulesamisk og sørsamisk er det henholdsvis fem og seks skoler som gir opplæring etter førstespråksplanen, og seks og 12 skoler som gir opplæring etter andrespråksplanen. Flere av disse skolene har både første- og andrespråkselever.

Tabell 10. Fordeling av skoler etter skolestørrelse (horisontalt) og elevenes språkplanvalg (vertikalt). Antall skoler. (Vedlegg 1, spm. 3 og 5).

Språkplan	1-10 elever	11-50 elever	Over 50 elever	Totalt ant. skoler
NS1	17	4	4	25
NS2	30	11	2	43
LS1	4	1	0	5
LS2	5	1	0	6
SS1	6	0	0	6
SS2	11	1	0	12
Alle	73	18	6	97

Konklusjon. Generelt ser vi at det store flertallet av skoler som gir opplæring etter samisk læreplan, har mellom én og ti elever som følger hver plan. Ofte er det bare én elev med samiskopplæring ved skolen, eller det er to-tre elever som følger

hver sin språkplan. Dette fører til organisatoriske utfordringer som vi nå skal se nærmere på.

3.2 ORGANISERING AV DEN SAMISKE SKOLEN

Spørreundersøkelsen som gikk ut til lærerne, hadde også spørsmål om hvordan samiskundervisninga ved deres skole var organisert. Tabell 11 viser svarfordelinga i antall og prosent. Det er tydelig at det meste av undervisninga i samisk er timeplanfesta med faste timer spreidd over uka. Dette er nærmest enerådende for opplæring i nordsamisk der vel 70 % av lærerne holder til innafor forvaltningsområdet for samisk språk. For øvrig kan en merke seg at det er noe mer vanlig å samle undervisninga én gang i uka på videregående enn i grunnskolen. For de sørsamiske elevene som får samiskopplæring, er nettbasert fjernundervisning kombinert med flere årlige ukesamlinger på ressurskole normalordninga. Når samiskundervisninga, særlig ved en del sørsamiske grunnskoler, men for videregående skoler også ellers, organiseres i ukentlige bolker, har det sammenheng med at samisklærere fra ressurskoler er timelærere ved vedkommende skoler uten egen samisklærer. Elever med slike opplegg, vil da i regelen ikke trenge nettbasert fjernundervisning.

Tabell 11. Lærerrapportert organisering av undervisninga i samisk ved skolen etter skoleslag, organiseringsmåte og språkplan. Antall lærere og prosentar (i parentes). (Vedlegg 2, spm. 6)

	Alle gr.sk.	Alle vgs	Samlet NS	Samlet SS	Samlet LS	Samlet LS & SS
Timeplanfestet med faste timer spreidd over uka	116 (98)	7 (78)	84 (98)	12 (100)	5 (71)	17 (19)
I faste bolker en gang pr uke	4 (3)	8 (11)	3 (3)	1 (8)	1 (17)	2 (11)
Temaorganisert i bolker av ulik varighet gjennom koleåret	5 (4)	0	3 (3)	2 (17)	0	2 (11)
Samlingsbasert hvor elever fra flere skoler kommer til skolen vår	6 (5)	0	0	6 (50)	0	2 (33)
Samlingsbasert hvor elevene våre reiser til ressursentre eller andre skoler	1 (1)	0	0	1 (8)	0	1 (6)
Nettbasert undervisning organisert fra samisk ressursenter/skole	7 (6)	2 (22)	2 (2)	4 (33)	3 (50)	7 (39)
	118		12		6-7	18-19

I Delrapport 2, *Fra plan til praksis* (Lyngsnes 2010) viste vi til hvordan ca. 100 sørsamiske elever er spreidd på heile 35 skoler, og at det ved halvparten av disse bare er én elev som tar sørsamisk. Sjøl i den sørsamiske forvaltningskommunen Snåsa som har både sørsamisk barnehage og sameskole, var gruppene med elever som fikk undervisning sammen, ikke på mer enn maksimalt tre elever. Dette skyldes at elevene er fordelt på flere skoler, er på forskjellige klassetrinn, og – ikke minst – har ulike samiske språkplaner. Her, og i mange andre kommuner med et visst, men lite, samisk elevgrunnlag organiseres samiskundervisningen ved at én samisklærer ambulerer mellom ulike skoler. Dette gjør det noe enklere å tilpasse tidspunktet til elevens timeplan, men det skal likevel gå opp totalt, og det er svært krevende for læreren det gjelder.

Fra en nordsamisk bykommune fikk vi rapportert om hvor vanskelig det var å bruke mye tid hver dag på å komme seg mellom skoler og aldri bli en del av et kollegium eller kunne sitte ned å spise matpakka. Dette vanskeliggjør også aktiv deltaking i lokalt læreplanarbeid og tverrfaglige undervisningsopplegg. På den annen side så vi i en lulesamisk bykommune at alternativet med å samle elevene på én skole én gang i uka også byr på problemer. Her blei alle elevene tatt ut av

sine respektive klasser en halv dag i uka og fraktet med drosje til en bestemt skole. Fordelen var at undervisninga foregikk på den skolen læreren ellers jobbet, og at de hadde fått et eget klasserom som de kunne gjøre til sitt. Dette fungerte bedre enn en tidligere ordning med at en lærer i samisk kom til skolen for å holde noen få timer i uka. I en tredje bykommune hadde samisk foreldrenettverk stått på for å få samla de samiske elevene i kommunen til én skole for å oppnå et bedre samisk opplæringstilbud etter samisk læreplan. Nå blei utfordringa å organisere samiskundervisninga for ei blanding av første- og andrespråkselever.

I en del kommuner med større konsentrasjoner av samiske elever er det vanlig å ha samisk-klasser som går parallelt med 'norske' klasser. Elevgruppene er likevel ikke så store, så ett eller begge opplæringsløpene blir gjerne fådelte. I disse tilfellene går førstespråkselevne i klasser der de i teorien skal få opplæring på samisk i alle fag. I praksis så vi at dette ikke alltid fungerte, sjøl ikke i en av de samiske kjernekommunene. Andre steder hadde skolen valgt å kjøre noen fag på samisk i fådelte klasser, og andre fag på norsk i fulldelte klasser. Fordelen med dette var en bedre sosial integrasjon mellom elevene i de norske og de samiske klassene, og muligheten til mindre nivådeling i noen fag. Likevel var problemet her, som i reine samiske løp, at mye undervisning i andre fag enn samisk var prega av norsk språk, enten som hjelpespråk for elever med utilstrekkelige samiskkunnskaper, eller fordi faglæreren i noen tilfeller ikke sjøl beherska samisk (fagspråk) godt nok, eller fordi lærebøker og/eller oppgavehefter fantes bare på norsk. Ved skoler som har samiske klasser for førstespråkselevne, vil det også være andrespråkselever som skal ha opplæring i samisk. I de kommunene som har pålagt opplæring i samisk for alle, blir organiseringa av samiskundervisninga noe enklere fordi nynorsk da kan utgå fra timeplanen. Der LK06S gjelder, men uten språkkrav, eller der de resterende elevene følger LK06, byr dette på utfordringer i forhold til timeplanlegging og samla antall timer i uka.

Som nevnt, mye av undervisninga for enkeltelever rundt om i landet både nært og fjernt fra samiske områder er organisert som nettbasert undervisning. For sørsamisk område er dette spesielt utbredt. Det er da også noen flere sørsamiske enn nordsamiske elever som får samiskopplæringa gjennom fjernundervisning. For lulesamiske elever er fjernundervisning nesten det eneste alternativet som er tilgjengelig for opplæring på videregående nivå. Nettbasert undervisning er imidlertid ikke noe dårlig alternativ, sjøl om det rapporteres om en del frustrasjon knytta til tid det tar for skoleiere å kjøpe inn utstyr, for dårlig utstyr eller oppkoplingsproblemer for eksempel på grunn av brannmursystemer. Fjernundervisning gjør, som en lærer sa, at de er "eksperter på tilpassa opplæring". De

ulike språksentrene danner også mer stimulerende miljø for lærerne og muliggjør felles læreplanarbeid. Ved fravær er det også lettere å sette inn vikar, enn der alt avhenger av én lærer. På feltarbeid fikk vi også et klart inntrykk fra elevhold om at de var tilfredse med tilbudet om nettbasert fjernundervisning, både fordi det gav dem en mulighet til å få opplæring og fordi de synes opplæringa fungerte. Problemet var mer et spørsmål om å komme i gang om høsten, tidspunkt for undervisningen og ikke minst å få tilgang til opplæring. Her har det høsten 2011 vært et prekært problem fordi fjernundervisningstilbudet til lulesamiske grunnskoleelever brøt sammen. Et nytt tilbud settes i gang i 2012.

Sameskolene og språksentrene som driver fjernundervisning, særlig for sør- og lulesamiske elever, organiserer også samlinger (språkbud, språkreir, integreringsuker) for elevene. Fjernundervisninga for nordsamiske elever var mer spredt på flere mindre tilbydere hvor det i en del tilfeller var lagt til rette for hospitering av fjernundervisnings elever ved tilbyderskoler. Alle slike former for samlinger meinte lærerne bidro til å styrke samiskopplæringa på flere måter. Ved slik å møtes fysisk fikk lærere og elever, som ellers "snakker" bare via telekommunikasjon, et bedre utgangspunkt for kommunikasjon. Samlingene gir elevene en fellesarena der de kan bruke språket sitt i kommunikasjon med jamnaldringer, og samlingene gjør det mulig for lærerne å supplere undervisning i enerom foran pc-en med opplæring på mer naturlige læringsarenaer og knytta opp mot mer praktiske oppgaver. Ifølge flere informanter var slike samlinger både for fjernundervisnings elever, og der skoler med samiske elever arrangerte felles treff, svært viktige for å styrke samisk identitet, kultur og fellesskap.

Imidlertid blir det både fra foreldre- og lærerhold pekt på at det i en del tilfelle ikke økonomisk og organisatorisk blir lagt godt nok til rette for at de samiske elevene skal få delta på samlinger ved de samiske ressursentra. Fra ressurskolene pekes det også på at kvaliteten på samarbeidet med "heimeskolene" varierer sterkt. Godt samarbeid mellom ressurskole og heimeskole og god tilrettelegging ved heimeskolen er viktig for at ukene på samling gjennom skoleåret ikke skal interferere for sterkt negativt med elevenes samla undervisningstilbud og læring.

I presentasjonen av den analytiske rammen for dette arbeidet (pkt. 1.8) pekte vi på at det ofte er praktiske utfordringer knytta til gjennomføringa av læreplanen som står i fokus i den institusjonelle konteksten på skolenivå. I samme delkapittel viste vi også til at elever som tar samisk, får flere årstimer enn andre elever. For

skolene som gir opplæring i samisk, byr timeplanlegginga derfor på flere dilemmaer som det er vanskelig å finne fullgode løsninger på.

I Delrapport 2, *Fra plan til praksis*, gjorde vi nærmere rede for mange av disse problemene med eksempler fra flere ulike kontekster. Én konklusjon var at det er viktig at elever og foreldre i samarbeid med skolen får lov til å være med på å bestemme *når* samisktimene skal legges. For noen elever er det heilt greit å få undervisning i samisk utenom ordinær timeplan, mens andre elever opplever det som en straff. Ifølge lærerne kan dette gå ut over motivasjonen og slik påvirke mulighetene for effektiv undervisning. Alternativt legges undervisninga slik at elevene går ut av timene i andre fag. Vi har vist til at LK06S legger opp til at timene til samisk skal tas fra norskfaget, men dette er ikke alltid lett å få til når undervisninga skal koordineres mellom flere skoler eller språksentre. For eldre elever er det lettere å akseptere løsninger der de får fri når andre har undervisning og så får sin egen undervisning på et annet tidspunkt. For yngre elever kan dette være mer problematisk. Samarbeid med heimen kan bidra til å finne løsninger som er akseptable for elevene slik at de for eksempel ikke hver uke går glipp av favorittfaget sitt. Flere nevner også behovet for at ikke ett eller to fag blir unødig belasta, og sier at de prøver å spre belastninga. Ellers kompliseres timeplanlegginga i mange tilfeller av skoleskysordninger som legger begrensninger på skolens timeplanbruk også der samiskundervisning gis til større grupper av elever.

I videregående opplæring er denne organiseringa særlig vanskelig. Ifølge inspektører og lærere som møtte på et lærerseminar i regi av prosjektet, er koordinering av samiskundervisninga noe mange inspektører vegrer seg for, rett og slett fordi det er så komplisert. Skoleledere som ikke er spesielt opptatte av det samiske, blir gjerne noe tilbakeholdne. Tilsvarende blei det vist til erfaringer med at en aktiv holdning fra skoleledelsen i forhold til tilbud om samisk hadde bidratt til at flere elever meldte sin interesse. Ved overgangen til videregående opplæring er det en del elever som ikke tidligere har hatt samiskundervisning som sjøl aktivt går inn for å få det. På den annen side er det en del elever som har hatt samisk som kanskje ikke orker en ny runde med masing for å få et brukbart tilbud ved skoler som ikke har gode systemer for dette (Kalvig 2008). Sjøl der skolene er positive, kan det være problemer med å skaffe lærer eller få innpass til fjernundervisning fordi etterspørselen til tider er større enn det språksentrene kan tilby. For heile grunnopplæringa er det et problem at samiskundervisning ofte ikke kommer i gang før langt ut på høsten ved skoler med bare én eller svært få elever.

De vi intervjuja på videregående, meinte at det uansett opplegg var lettere å organisere samiskundervisning for elever på studiespesialiserende enn for elever på yrkesfag eller retninger som idrettslinja eller dans og drama. De sistnevnte har allerede en veldig pressa timeplan og kan ikke legge samiskundervisning til fremmedspråkstimer. Flere informanter meinte at for elever som tok VG3 *Påbygging til generell studiekompetanse*, blei belastningen med antall timer i uka med samisk for stor for mange elever slik at samisk blei valgt bort.

En enda større utfordring var imidlertid eksamenskodene i samisk for videregående opplæring. For det første var det på grunn av de mange ulike kombinasjonsmulighetene stor forvirring rundt hva som var mulig og korrekt. For det andre viste lærere til at det var heilt håpløst å skulle få nybegynner elever opp på nivå 7 etter andrespråksplanen slik det er påkrevd for å ta eksamen i S3 i videregående. Den er laga ut fra den forutsetning at opplæringa begynner seinest i ungdomsskolen. En lærer kalte det hun drev med for et vanvittig eksperiment som var dømt til å mislykkes. Det blei her en diskusjon om at elevene som begynner opplæringa si i samisk først på videregående skole, må få mulighet til å gå opp til eksamen på nivå fire, eller de må få lov til å ta samisk etter fremmedspråksplanen. Det er imidlertid uheldig å snakke om samisk som et fremmedspråk i Norge, men på den annen side blei det nevnt at planen var mer tilrettelagt for begynneropplæring for denne aldersgruppa.

For øvrig var elevene veldig fornøyde med stipendordninga som gir elever som tar samiske stipend mens de er i videregående opplæring. De vi snakka med, meinte de ville tatt samisk uansett, men mange følte at stipendet bidro som en motivasjon og kompensasjon når de ellers sliter med ekstra timer, undervisning om kvelden, nettverksbrudd osv. Flere elever påpekte imidlertid at de ønska mer informasjon fra skolen eller fra lånekassa om stipendordninga. Slik det nå var, opplevde de at tilgangen til stipend var veldig avhengig av deres eget initiativ.

Konklusjon

Organiseringa av samiskopplæringa er langt på veg en funksjon av bosettingsstrukturen for den samiske befolkninga i Norge. Utvida og mer klart definerte rettigheter for samiske elever til å få samiskopplæring fra tida rundt årtusenskiftet, større generell skepsis blant samiske foreldre til å sende barna sine til regulære internatskoler (Nilsen og Solstad 2002), og en rivende utvikling innen IKT-sektoren, er forhold som til sammen har muliggjort og stimulert til at nye organiseringsmåter for denne opplæringa har sett dagens lys. Mens tradisjonell

klasseromsundervisning reint tallmessig dominerer for de samiske elevene i de nordsamiske forvaltningskommunene og for grunnskoleelevene i den lille, men konsentrerte lulesamiske enklaven, er det ulike kombinasjoner av ambulerende samisklærere, fjernundervisning fra samiske ressursentra og ukesamlinger av elever på slike sentra som preger bildet for sørsamiske grunnskoleelever. Slike opplegg gjelder også for mange nordsamiske elever, særlig utafor forvaltningsområdet og for elever under videregående opplæring fra alle språkgruppene.

Intervjudata både fra lærere og elever viser til mange positive sider ved slike utradisjonelle opplegg, men også til pedagogiske og organisatoriske utfordringer, forhold som så avgjort burde belyses forskningsmessig langt mer inngående enn det som har vært mulig innafor vårt prosjekt.

I neste avsnitt vil vi se at de organisatoriske og timeplanmessige utfordringene vi her har berørt, er sterkt knytta til vanskeligheter med å skaffe kvalifiserte lærere.

3.3 LÆRERSITUASJONEN

God opplæring er avhengig av at skolene har godt kvalifiserte lærere. I utkantkommuner har det i perioder vært generelt vanskelig å sikre kvalifiserte og rimelig stabile lærere (Solstad 1997). Når det gjelder tilgang til kvalifiserte lærere med samisk i fagkretsen, kan problemet synes enda større, slik vi rapporterte om på grunnlag av kassstudiene i Delrapport 2 (Solstad *et al.* 2010). Tabell 12 viser situasjonen slik rektorene ved skoler både innafor og utafor forvaltningsområdet for samisk språk opplever den.

Tabell 12. Rektorenes vurdering av lærersituasjonen ved skolen etter hvorvidt skolen ligger i kommuner innafor eller utafor forvaltningsområdet for samisk språk. Antall og prosent (i parentes) rektorer som oppgir at ulike utsagn stemmer heilt eller delvis for situasjonen ved egen skole. (Vedlegg 1, spm. 9)

Spørsmål	Skole innafor forvaltningsområde		Skole utafor forvaltningsområde	
	Stemmer heilt eller delvis	N	Stemmer heilt eller delvis	N
Skolen har lærere med formell kompetanse for å kunne undervise i samisk språk.	18 (100)	18	26 (54)	48
Skolen har lærere som underviser i eller på samisk uten formell kompetanse.	5 (29)	17	16 (35)	46
Det er vanskelig å få lærere med tilstrekkelig kompetanse til å undervise i/på samisk.	13 (72)	18	32 (70)	46
Skolen har lærere med god kompetanse innen samisk kultur, historie og næringsliv.	18 (100)	18	29 (63)	46
Opplæring ette LK06S må i stor grad baseres på fjernundervisning og samlinger ved samiske ressursentra.	2 (11)	17	19 (40)	47

Det framgår av tabellen at alle skoler i samiske distrikt som har besvart spørreskjemaet, har tilgang på lærere med formell kompetanse, mens bare vel halvparten av skolene utafor rapporterer at dette er situasjonen hos dem. Likevel er det slik at skoler både innafor og utafor samisk distrikt er avhengig av lærere uten formell kompetanse for å få gjennomført undervisning *i* eller *på* samisk. I tråd med tidligere funn, er rekruttering til undervisning *i* og *på* samisk særdeles vanskelig; 70 % av alle rektorene rapporterer om slike problemer (Tabell 12).

Intervjuene våre rundt om på kasusskoler og i evalueringsseminar i de ulike språkområdene viste at det i tillegg til en viss knapphet på lærere som kan undervise i/på samisk, også synes å være særlig stor gjennomtrekk for disse lærerne. Dette henger sammen med generell knapphet i samfunnet også utafor skolen på personer med god formell og reell kompetanse i samisk språk. Lærere hentes derfor ut til oppdrag for Utdanningsdirektoratet, for universitet og høyskoler, og for forlag som ønsker å gi ut bøker på samisk. Det kan også gjelde oppdrag for sektorer som ikke har noe direkte med skole og opplæring å gjøre som utredninger, oversettingsarbeid generelt, tolketjenester og arbeid for ulike medier.

Tabell 13. Høgste oppgitte kompetanse i samisk for lærere som underviser i samisk etter språkgruppe: nordsamisk (NS), lulesamisk (LS) og sørsamisk (SS). Antall og prosent (i parentes). (Vedlegg 2, spm. 5)

	NS N (%)	LS N (%)	SS N (%)	Alle N (%)
Mer enn ett års studium ved universitet eller høgskole	50 (59)	2 (33)	5 (42)	57 (55)
Inntil ett års studium	21 (25)	3 (50)	6 (50)	30 (29)
Kortere kurs	1 (1)	1 (17)	-	2 (2)
Samiskopplæring på v.g. skole	3 (4)	-	-	3 (3)
Samiskopplæring på grunnskole	2 (2)	-	-	2 (2)
Realkompetanse, snakker og skriver samisk	8 (9)	-	1 (8)	9 (10)
Totalt	85	6	12	103

At mange gode lærere, og det synes å gjelde alle tre språkvariantene, blir henta ut – eller velger seg ut - av skolene for å påta seg slike andre viktige og spennende oppgaver, skaper betydelige problem for gjennomføring av samiskopplæringa ved mange skoler, og dermed også for kvaliteten på opplæringa. I Finnmark er det dokumentert større gjennomtrekk av lærere ved de samiske skolene enn ved andre skoler (Bongo *et al.* 2010). Konsekvensene av slike forhold er tap av godt kvalifiserte samisklærere for kortere eller lengre tid, problem for mer langsiktig planlegging og en mer uryddig opplæringssituasjon for elever som velger samisk. Disse problemene forsterkes av at det ofte ikke er kvalifiserte vikarer tilgjengelig.

Spørsmål om hvor viktig det er med rekruttering av samisklærere og hva som kan gjøres for å stimulere til bedre rekruttering, fikk betydelig oppmerksomhet, særlig i fokusgruppeintervjua i det nordsamiske området. Flere forslag for styrka rekruttering kom fram:

- Spre utdanningstilbudet. I dag må lærere som ønsker formell kompetanse innen samiskfaget ta utdanninga ved Samisk høgskole eller ved Universitetet i Tromsø. Hvorfor kan ikke utdanning i samisk gis flere steder i landet som i Alta, Bodø, Nesna eller Oslo?
- Alternative lærerutdanningsmodeller. Samlingsbaserte opplegg etter modeller som blir brukt ved mange høgskoler for andre studier, blei foreslått, noe som kunne trekke nye grupper til samisk lærerutdanning.
- Bedre, mer målretta, stipendordninger.

Også i de lule- og sørsamiske områdene kom det i evalueringsseminara fram stor uro omkring rekrutteringssituasjonen og dermed også om framtida for samiskopplæringa i skolen. Det blir pekt på at de initiativ som blei tatt på 1970- - 1980-tallet for å rekruttere lærere med samiskspråklig bakgrunn, blant anna ved å legge til rette for prekvalifisering av voksne språkbærere for formell studiekompetanse, gav bra uttelling. Men mange av disse lærerne nærmer seg nå pensjonsalderen. Ekstraordinære rekrutteringstiltak vil være avgjørende om arbeidet for styrking av samisk språk og kultur skal kunne lykkes i tråd med regjeringas tiltakspakke frå 2009 (se Kapittel 1).

Konklusjon

Skolene i de samiske forvaltningskommunene rapporterer alle å ha lærere med samisk språkkompetanse, men likevel ikke i tilstrekkelig grad slik at også lærere uten formell kompetanse ofte må undervise i samisk. Utafor forvaltningskommunene, hvor det ofte dreier seg om skoler med bare én eller noen få samiske elever, er situasjonen vesensforskjellig idet sjølve samiskopplæringa ikke skjer ved skolens egne lærere. Men her kan situasjonen ved de nord-. lule- og sørsamiske ressursentra for samisk språk, inklusive sameskolene, synes å være om lag som for de nordsamiske skolene i det nordsamiske kjerneområdet. Stor gjennomtrekk og bekymring for rekruttering av lærere for samiskopplæring på kort og på lang sikt går igjen i alle språkområdene. Tiltak for å styrke rekrutteringa til undervisningsoppgaver i grunnskole og videregående opplæring er viktig for alle de tre samiske språkgruppene. Dette arbeidet må prioriteres.

3.4 SKOLENS ARBEID MED INNFØRINGA AV LK06S

I løpet av de siste tiårene har vi sett en økende reformiver med stadig nye læreplaner, sjøl om mange hevder at det tar omtrent ti år fra en ny læreplan eller reform innføres til den virker i skolen (Dalin 1982). Det kan ofte synes å være som Schmuck og Miles (1971:1) formulerte seg i samband med en gjennomgang av forskning omkring effekten av skolereformer og FoU-arbeid, "... schools remained largely as they were, with new features [...] in evidence only here and there". Også flere av våre informanter kom med bemerkninger om at reformene kommer og går, men skolen består. Som én av våre lulesamiske informanter uttrykte seg, "...vi må få tid til å se resultatene av den ene læreplanen før de kommer med en ny en".

Likevel, intensjonen med en reform er alltid å forbedre skolen, men som vi refererte til i Kapittel 1, er diskursen i samfunnskonteksten i stor grad symbolsk

for å vise handling. Det å endre en læreplan er en relativt enkel måte å tilpasse seg skiftende politiske og ideologiske strømninger og samfunnskrav på, men å endre skolen i den grad at elevenes erfarte læreplan endres, krever langt mer (Doyle 1992: 487). I de senere år er skoleledelse og utviklingsarbeid ved skolene blitt vektlagt for å fremme slike prosesser. En del av oppgaven er å skape en kultur for skoleutvikling og endring slik at nye ideer og læreplaner blir tatt tak i og jobbet med på skolenivå (Fullan 1991, Solstad 1997, Berg 2011). I forrige kapittel så vi på hvilke innsatser skoleeierneivået og forvaltningsapparatet for øvrig hadde gjort for å fremme implementeringa av LK06S. Vi skal nå se på arbeidet ved den enkelte skole.

I lærerkartlegginga oppga 114 av 126, altså 90 % av lærerne, at LK06S forutsetter et grundig og systematisk læreplanarbeid på skolen og i den enkelte kommune og fylkeskommune. Dette betyr at lærerne forventer en innsats både fra skoleeier og fra aktørene på skolenivå. I det følgende vil vi se på hvorvidt det nødvendige læreplanarbeidet har blitt støtta via kompetansehevingstiltak for lærerne. LK06S blei innført i skolene høsten 2007, ett år etter at den ordinære LK06 blei gjort gjeldende. De aller fleste rektorene rapporterte på spørreskjemaet i denne undersøkelsen våren 2009. Som Tabell 14 viser, var det i underkant av én tredjedel av rektorene som oppga at alle lærerne ved skolen hadde fått delta på kompetansehevingstiltak knytta til reformen. Ytterligere én fjerdedel har i noen grad gjennomført denne type tiltak, mens halvparten av rektorene sier at det stemmer eller delvis stemmer at utvalgte lærere hadde fått delta på slik kompetanseheving.

Ut fra tabellen kan det se ut til at mange lærere er blitt introdusert til LK06S via kursing knytta til den ordinære læreplanen LK06 (75 % sier at dette stemmer heilt eller delvis). Ettersom viktige aspekt er felles for LK06S og LK06, er etterutdanning knytta til LK06 også relevant for den samiske læreplanen, men slik kompetanseheving bør ikke være den eneste dersom LK06S skal bidra til et mer likeverdig skoletilbud for samiske elever. Da blir i så fall introduksjonen til LK06S som en egen samisk plan begrensa til at de fleste, men ikke alle skolene, har sikret at skolene har fått papirversjonen av LK06S. Sett i forhold til den store investeringa i utdeling av L97 som et praktverk under forrige reform, kan dette virke noe halvhjerta. I den grad dette er en kritikk av Kunnskapsløftet, gjelder det både den norske og samiske læreplanvarianten.

Tabell 14. Rektorer ved skoler i forvaltningsområdet for samisk språk sine svar på spørsmål om kompetansehevingstiltak i forbindelse med innføringa av LK06. Antall og prosent (i parentes). (Vedlegg 1, spm. 7)

Spørsmål	Stemmer heilt	Stemmer delvis	Stemmer ikke	N
Det er organisert kompetansehevingstiltak for alle lærere om LK06S.	5 (31)	4 (25)	7 (44) Vg:1	17
Det er organisert kompetansehevingstiltak for utvalgte lærere om LK06S.	2 (12)	7 (39)	8 (47)	16
Lærere har deltatt på kompetansehevingstiltak i forhold til LK06 (norsk).	5 (31)	8 (44)	3 (19)	17
Det blei organisert kompetansehevingstiltak for lærere da L97S blei innført.	6 (38)	8 (50)	2 (13)	16
Kommunen har sikret at alle skoler har papirversjonen av LK06S.	14 (82)	2 (12)	1 (6)	17
Kommunen har i liten grad organisert spesielle tiltak for kompetanseheving i forhold til LK06S.	4 (24)	9 (53)	4 (24)	17

Spesielt gjennom fokusgruppeintervju i Finnmark kom det fram synspunkter på at engasjementet for LK06S fra skoleeiers side ikke var tilfredsstillende. Det var for eksempel ingen kommuner som hadde kommet med innspill til Sametinget da deler av LK06S var ute til høring. Det blei uttrykt bekymring for at manglende engasjement i samiskopplæringa fra skoleeiernivå kan forplante seg nedover i skolesystemet. Uten en bevisst holdning til et minoritetsspråk, vil de unge lett ty til majoritetens språk. Det blei hevda at sjøl i det nordsamiske kjerneområdet er det slik at stadig flere elever med samisk som førstespråk snakker sammen på norsk utenom de skoletimene de har opplæring i og på samisk.

Skolen skal i samarbeid med heimen sikre barnas opplæring. Innføringa av en ny læreplan krever derfor også at foreldrene kjenner til den nye læreplanen slik at de kan følge opp barna og skolen i tråd med intensjonen i Opplæringslova. I Tabell 5 (Kapittel 2) så vi at 45 % av foreldrene i høg eller noen grad var blitt orientert om LK06S på møter på skolen eller i kommunen, 30 % hadde fått slik informasjon henholdsvis via massemedia og via venner og bekjente, mens 18 prosent oppga samiske organisasjoner som kilde til informasjon om reformen.

I evalueringsseminaret med lulesamiske lærere kom det fram erfaringer som kan tyde på at mange samiske foreldre fraskriver seg eget ansvar for barnas opplæring i samisk, sjøl om de altså har valgt samisk opplæring for barna. Holdninga synes, slik lærere opplevde det, å være den at samisklæringa får skolen ta seg av. "Sånn sett blir vi [lærere] veldig aleine når de [elevene] skal lære et språk med tre timer i veka, men ikke får høre språket i andre sammenhenger", var et utsagn som kom fram. Den samme læreren la til, "...jeg venter bare på å bli saksøkt fordi elevene ikke har lært det som LK06S foreskriver for eleven". Det siktes da til de relativt klare kompetansemål som læreplanen setter. Uten at disse observasjonene skal trekkes for langt, illustrerer de det forhold at informasjon til foreldre ikke er nok. Skal et minoritetsspråk læres, og spesielt om det skal revitaliseres, krever det aktivt engasjement fra foreldre og lokalsamfunn, og ikke bare fra skolen.

Som nevnt tidligere, vil lærerens praksis ikke nødvendigvis endre seg med en ny læreplanreform. Lærerens egne perspektiver på læreplanen vil alltid skinne gjennom, og kunnskap om læreplanens oppbygging, logikk og intensjoner er en forutsetning for at læreren skal kunne gjøre den til sin. I neste avsnitt skal vi derfor ta tak i skolens og lærernes *oppfatta* læreplan som er den de vil handle ut fra i sitt møte med elevene.

Samtidig er foreldrenes rolle viktig både som samarbeidspartnere og som pådyttere. Goodlads modell refererer derfor nettopp også til *foreldrenes* oppfattede læreplan, mens Doyle understreker at samfunnets syn på skole og opplæring kan fremme gjennomføringa av en ny læreplan. Læringsaktivitetene, eller utøvelsen av læreplanen i klasserommet, er til en viss grad synlige både for skolens administratorer, foreldre og borgere for øvrig slik at disse kan legge press på lærerne for å fremme en realisering av læreplanen i klasserommet (Doyle 1992: 508).

Tabell 15. Rektors oppfatning av hvorvidt foreldre- og elevholdninger fremmer eller hemmer realiseringa av målene i LK06S. Antall og prosent (i parentes). (Vedlegg 1, spm. 14)

	Til stor eller noe hjelp	Uten betydning	Skapt visse eller store vanskeligheter	N
Foreldreholdning	31 (49)	24 (38)	8 (13)	63
Elevens holdninger og interesser	36 (58)	15 (24)	11 (18)	62

I hvilken grad slike forhold har hatt betydning for innføringa av LK06S er uklart, men Tabell 15 viser tydelig at rektorene opplever foreldrenes og elevenes holdninger som positive i forhold til å fremme realiseringa av læreplanen. Det er bare mellom 10 og 20 prosent av rektorene som rapporterer at foreldrenes eller elevenes holdninger virker negativt inn på gjennomføringa av læreplanen. Disse tallene kan synes langt mer positive enn det en skulle vente ut fra de lærererfaringene som det blei vist til ovafor. Sannsynligvis kan det være store variasjoner i foreldreholdninger fra miljø til miljø, noe våre data ikke gir tiltrekkelig grunnlag for å gå nærmere inn på.

Konklusjon

Våre data gir ikke omfattende informasjon om hva som er gjort rundt om på skolene for å berede grunnen for implementering av LK06S. Det tiltak som skolene med samiske elever utafor forvaltningsområdet stort sett har gjennomført, er at papirversjonen av LK06S er skaffa til skolen. Bare relativt få, mindre enn 20 %, rektor opplever at holdninger blant foreldre og elever har skapt vansker for implementeringa av læreplanen. Erfaringer fra intervjumaterialet kan tyde på at foreldre og lokalmiljø ellers, nok ofte inntar en passiv holdning til den samiskopplæringa som skolen skal bidra til, men som skolen ikke bør være alene om å ha ansvaret for.

3.5 LÆRERNES MØTE MED DEN SAMISKE LÆREPLANEN

I det følgende skal vi se nærmere på hvordan lærerne som har undervisningsoppgaver i forhold til LK06S, oppfatter planen. Vi skal ta utgangspunkt i lærerundersøkelsen, og supplere med kunnskap innhenta via intervjuer og evalueringsseminar.

Tabell 16 presenterer lærernes reaksjoner på diverse utsagn knytta til kompetansemålene i den nye læreplanen og til hvordan disse skal nås på ulike trinn.

Tabell 16. Lærernes vurdering av bruk av kompetansemål i LK06S. Antall og prosentdel (i parentes) som er heilt eller nokså enige i ulike utsagn om LK06S. (Vedlegg 2, spm. 7)

	Heilt eller delvis enig	N
LK06-S gir presise og gode målformuleringer for opplæringen.	74 (60)	124
Det er en stor fordel at kompetansemålene i fagene ikke er gitt for hvert årstrinn i grunnskolen.	65 (52)	125
Det er vanskelig å bryte kompetansemålene ned til håndterbare "størrelser"	83 (67)	121
Nedbryting av kompetansemålene i LK06S forutsetter at vi også bruker L97-S/læreplan fra R94.	62 (52)	120
Det er vanskelig å koble arbeidet med de fem grunnleggende ferdigheter til arbeidet med kompetansemålene i fagene.	78 (63)	123

Tabellen viser at et flertall av lærerne synes målformuleringene er presise og gode, men nærmere halvparten av lærerne er ikke enige i at det er en fordel at kompetansemålene ikke er gitt for hvert årstrinn. Dette er kanskje noe av grunnen til at to tredeler synes det er vanskelig å bryte kompetansemålene ned til håndterbare "størrelser", og halvparten meiner det er nødvendig å bruke tidligere læreplaner for å bryte ned kompetansemålene.

Systematisk integrasjon av grunnleggende ferdigheter i alle fag er nytt i norsk læreplansammenheng. Et flertall synes det er vanskelig å kople dette til arbeidet med kompetansemålene. Tabell 17 viser også at bare halvparten av lærerne sier at de ved sin skole har laga en plan for å sikre progresjon i arbeidet med grunnleggende ferdigheter.

Tabellen viser videre at arbeidet med lokale læreplaner i stor grad har vært overlatt til lærerne sjøl. Fire av fem lærere oppgir at de sjøl bestemmer hvordan de skal jobbe med LK06S, og under en tredel meiner at skolens ledelse tilrettelegger for drøfting av hvordan kompetansemålene skal brytes ned og brukes i planlegging. Det synes altså i stor grad å være lærerne som har jobbet med planer for å sikre en god sammenheng mellom de ulike delene av læreplanen og dermed balansere de ulike krav og kunnskapssyn som gjør seg gjeldende.

Likevel opplyser over førti prosent av lærerne at skolen alene, eller i samarbeid med andre, har utvikla gode kvalitetssikringssystemer for gjennomføring av målene i LK06S.

Tabell 17. Lærernes vurdering av arbeidet med læreplanen ved egen skole. Antall og prosentdel (i parentes) som rapporterer at ulike utsagn om læreplanarbeid samsvarer med situasjonen ved egen skole i samband med innføring av LK06S. (Vedlegg 2, spm. 10)

Utsagn	Fullt/noe samsvar	N
Vi har jobbet med planer som sikrer god sammenheng mellom generell del, prinsippdelen og fagplandelen i LK06S.	69 (57)	121
Skolens ledelse tilrettelegger for drøfting av hvordan målene i LK06S/LK06 skal brytes ned og brukes i planleggingen.	37 (31)	120
På skolen har vi laget en plan som skal sikre progresjon i arbeidet med grunnleggende ferdigheter.	60 (50)	120
Skolen har, alene eller i samarbeid med andre, utviklet gode kvalitetssikringssystemer for gjennomføring av målene i LK06S	52 (43)	120
Teamet/læreren bestemmer selv hvordan de skal jobbe med LK06S.	100 (82)	122
Lærerne har kompetanse på det å bryte ned læreplanmålene i samiskfaget.	85 (74)	115

Samla sett ser det ut til at om lag halvparten av lærerne er ved skoler som sjøl, eller i samarbeid med andre skoler, har vært aktive i arbeidet med lokalt læreplanarbeid. Neste tabell, Tabell 18, viser at vel 70 % av lærerne oppgir at det er utarbeidd lokale læreplaner for samiskfaget ved egen skole, mens dette bare er tilfellet for halvparten av lærerne når det gjelder samfunnsfag-samisk. For samiskfaget er det imidlertid noe færre lærere som oppgir at dette lokale læreplanarbeidet har medført at teamene på skolen har utarbeidd årsplan i samisk der kompetansemålene er brutt ned til læringsmål.

Tabell 18. Lærernes vurdering av arbeidet med lokale læreplaner i fagene samisk og samfunnsfag samisk ved egen skole. Antall og prosentdel (i parentes) som rapporterer fullt eller noe samsvar mellom utsagnene om lokale fagplaner i tabellen og situasjonen ved egen skole. (Vedlegg 2, spm. 10)

Utsagn	Fullt eller noe samsvar		N
	For samisk	For samfunnsfag-s	
Det er utarbeidet lokale læreplaner på skolen for samisk/samfunnsfag-samisk	86 (71)	56 (52)	122/107
Teamene har utarbeidet årsplan i samisk/samfunnsfag-samisk der kompetansemålene er brutt ned til læringsmål	72 (60)	50 (49)	119/103

Alt i alt tyder vårt kvantitative materiale på at innføringa av LK06S har tatt tid. Mye planleggingsarbeid gjensto på det tidspunkt lærerne svarte på undersøkelsen. For flertallet gjaldt dette vinteren 2009, mens nesten tredelen av lærerne besvarte skjemaet skoleåret 2009-10. Likevel synes det som om mange er positive til planen. Tabell 19 viser at godt over halvparten av lærerne oppgir at de synes den nye læreplanen gjør den daglige planlegginga enklere enn tilfellet var med L97S, og at LK06S gir et godt grunnlag for vurderingsarbeidet.

Tabell 19 Lærernes vurdering av ulike sider ved LK06S. Antall og prosentdel (i parentes) som sier seg heilt eller nokså enig i ulike utsagn om LK06S. (Vedlegg 2, spm. 7)

Utsagn	Heilt eller delvis enig	N
LK06S gjør den daglige planleggingen enklere enn det som var tilfelle for L97-S.	74 (60)	123
LK06S gir godt grunnlag for vurderingsarbeidet fram mot tidspunktet der oppnåelse av kompetansemålene i fagene skal foretas.	79 (65)	122
Metodefriheten i LK06S gir muligheter til å variere undervisningen i større grad enn tidligere	98 (78)	125
Den Samiske Læringsplakaten gir et godt grunnlag for arbeidet med de enkelte fagplanene.	95 (76)	125
For å sikre progresjon og systematikk i arbeidet med LK06S, er vi avhengig av gode lærebøker.	120 (95)	126

Det framgår videre av Tabell 19 at nærmere fire av fem lærere opplever at LK06S, i tråd med intensjonen, gir større metodefrihet enn tilfellet var tidligere. Samtidig

som tre av fire lærere sier seg heilt eller delvis enig i at den samiske Læringsplakaten gir et godt grunnlag for arbeidet med de enkelte fagplanene, så vi av Tabell 16 at lærerne også oppfatter LK06S som krevende å innføre. Men lærerne synes å mene at planen har potensial til å kunne realisere systematisk opplæring, og dermed kan muliggjøre en skole som likevel gir frihet i valg av metoder og mulighet til lokalt tilpasset opplæring og dermed innbyr til å gi en "kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv", slik det heter i Læringsplakatens første punkt. Heile 95 % slutter seg til utsagnet om at de er avhengige av gode lærebøker for å sikre progresjon og systematikk i arbeidet med LK06S. Dette er en stor utfordring som vi vil komme tilbake til i neste kapittel.

Konklusjon

Gjennomgående synes det å være en rimelig positiv vurdering av LK06S fra lærernes side. Med tanke på hvor viktig det er å utvikle en samla og sterk skolekultur som støtter opp om hovedideene i en læreplan for at denne skal kunne gjennomføres tilfredsstillende, er det betenkelig at arbeidet med LK06S så ofte synes å være opp til den enkelte lærer eller arbeidslag og ikke et felles anliggende for heile skolen.

3.6 AVSLUTTENDE KOMMENTAR

På institusjonsnivået, hvor LK06S skal omdannes til handling, opererer skolen innafor en sosiokulturell, politisk og økonomisk kontekst der lovverk og rettigheter også har sin plass (Koritzinsky 2000). I dette kapitlet har vi sett hvordan skolene jobber for å tilpasse sine strukturer og organisere tilbud som skal ivareta elevenes rettigheter. I tråd med Doyle's poeng at aktivitetene her ofte vil bære preg av pragmatiske løsninger heller enn av en enkel gjennomføring av en gitt plan (jf. pkt 1.8), har vi sett at tilrettelegging for og organisering av opplæring i og på samisk er langt mer krevende enn å organisere ordinær opplæring etter LK06. Sjøl ved de skolene der det er mange samiske elever, er det mange elever som ikke kan følge opplæringa på samisk, og andrespråkelevne sjøl på S2-nivå er sjelden gode nok til å kunne delta i undervisning verken på samisk eller i samiskklasse med førstespråkelever. Utfordringer knytta til timeplanlegging med flere ulike grupper og læreplaner i tillegg til skoletrinn, gjør at vurderinger som gjelder differensiering, må veies opp både mot kostnader og mot det som er praktisk mulig. Det økte timetallet for samiskelevne betyr at løsningen skolen tilrettelegger for eleven, vil påvirke hvilke andre fag eleven eventuelt får færre timer i, noe for eksempel norskplanen ikke er tilrettelagt for. Den måten som

skolen til sist legger opp opplæringa på, kan også få betydning for samiskfagets status. Vi har sett at tilgang på kvalifiserte lærere er en begrensende faktor som påvirker de organisatoriske løsningene. Samtidig får valg av organisering innvirkning på hvordan skolen greier å ta tak i arbeidet med sjølve læreplanen.

I dette kapitlet har vi sett på hvordan skolene (ved rektor) og lærerne har tatt imot og forstått LK06S. Vi har sett at arbeidet med innføring av reformen i liten grad blei støtta opp gjennom kompetansehevingstiltak, men at lærerne i stor grad var i gang med læreplanarbeidet. Det at samisklærere ofte er alene om arbeidet ved en skole, eller opererer ut fra en annen skole enn elevens eller via nett fra en ressurskole eller et språksenter, gjør at forholdene for å samarbeide med elevenes heimeskoler til tider er vanskelig, men desto viktigere.

4. UNDERVISNINGSKONTEKSTEN – OPPLÆRING ETTER LK06SAMISK

Marit Solstad

I dette kapitlet vil vi bevege oss fra dilemmaene som utspiller seg i den programmatisk eller institusjonelle konteksten til undervisningskonteksten der lærerne skal gjennomføre læreplanen. Ifølge Doyle (1992:492) skifter aktivitetene i realiseringa av en læreplan da form.

Within classrooms, attention shifts from curriculum issues which were resolved at the institutional level to teaching techniques and behaviors and to interpersonal processes between teacher and student.

I den programmatisk konteksten var fokuset i forhold til læreplanen å utvikle og organisere opplæringsprogram, dvs. lokale læreplaner, timeplanlegging og organisering basert på nasjonale føringer gitt i den formelle læreplanen. Ifølge Doyle, er lærernes praksis i undervisningssituasjonen bare indirekte knytta til disse aktivitetene. Han kritiserer derfor det forhold at læreplanforskning (*curriculum*) og forskning på undervisning (*pedagogy*) ofte ikke blir sett i sammenheng. Den første typen forskning fokuserer gjerne på endring i planer, men har lett for å forestille seg aktørene i skolen som passive agenter som vil ta i mot og implementere en reform. De som forsker på undervisning gjør ofte det motsatte, og ser på forholdene i klasserommet uten å ta heilt inn over seg samspillet mellom det praktisk pedagogiske og læreplanen både som formelt dokument og som diskurs.

I forrige kapittel så vi hvordan LK06S i den programmatisk konteksten har måttet forholde seg til mange utfordringer som også påvirker hvordan opplæringa etter LK06S kan realiseres i klasserommet. Ambisjonen med dette kapitlet er å få innsikt i hvordan den mer eller mindre institusjonaliserte læreplanen blir gjennomført i praksis. I klasserommet er det læringsarbeidet i samspillet mellom elever og lærere under ulike lokale forhold som står i fokus. Her skulle vi ideelt sett hatt et mer observasjonsbasert materiale å ta utgangspunkt i. Ved hjelp av en kombinasjon av kartleggingsdata og kvalitativt materiale fra elever, lærere og foreldre ved skoler som opererer under ulike forhold, meiner vi likevel å ha et tilstrekkelig materiale til å få et inntak på hvordan LK06S slår ut i forhold til

elevenes læringsarbeid. Fokuset blir da på hvordan lærere og elever opplever undervisninga og i hvilken grad LK06S reflekteres i dette.

I Goodlads modell for læreplananalyse faller lærernes oppfatning av læreplanen, deres operasjonalisering av den og elevenes erfarte læreplan inn under undervisningskonteksten. Det er også her den didaktiske relasjonsmodellen kommer til bruk som en visualisering av de faktorene som til sammen påvirker elevens erfarte læreplan.

I Kapittel 1 (pkt. 1.8) blei det vist til Koritzinskys utvida og elevsentrerte didaktiske relasjonsmodell. En styrke ved denne er at den synliggjør betydningen av læringsarbeidets ytre rammer. Vi har allerede sett at graden av samisk tilstedeværelse i lokalmiljøet og tilgang til kvalifiserte lærere påvirker organisatoriske løsninger i forhold til tilrettelegging for opplæring *i og på* samisk. I det følgende vil vi gå nærmere inn på nettopp språksituasjonen som en vesentlig faktor som også legger føringer for hvordan LK06S utfolder seg i undervisningskonteksten.

I dette kapitlet vil vi først se på de samiske språkenes status, språkstøtten elevene får fra hjemmet og de samiske språkenes stilling blant elevene. Deretter vil vi ta tak i elevenes og lærernes oppfatning av samiskfaget og samfunnsfag-samisk. På bakgrunn av dette vil vi se på hvordan samspillet mellom fagplaner, arbeidsmåter og læremiddelsituasjonen oppleves gjennom den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen. Avslutningsvis drøftes vårt heilhetsinntrykk av hvilket gjennomslag LK06S synes å ha i undervisningskonteksten.

4.1 DET SAMISKE SPRÅKETS STATUS I SAMFUNNET OG SOM SKOLEFAG

Det er innen pedagogikken alminnelig akseptert at læring best skjer når det som skal læres, kan settes i en sammenheng som gir mening for den lærende (Mursell 1954, Cronbach 1970). Som Vygotsky (1978: 37) peker på, "...motives [in the child], socially rooted and intense, provide the child with direction", og – kunne vi legge til – energi og innsatsvilje. Det bør, som Hoëm (1978: 77) formulerer seg, være et "verdi- og interessefelleskap" mellom aktørene i en sosialisering- og læringsprosess, det vil i skolesammenheng si mellom elev/lærer og den sosiale og kulturelle kontekst som eleven og skolen inngår i. Et fag, eller del av et fag, som eleven ikke ser har verdi eller status i det miljø eller samfunnssegment som

han/hun er en del av, vil få liten oppmerksomhet og utløse liten innsats fra elevens side, og dermed heller ikke fremme læring (Bransford *et al.* 1999: 49). For samisk kan dette også gjelde elevenes fagvalg.

Elevundersøkelsen inkluderte derfor en del spørsmål om elevenes oppfatning av samiskfaget og samfunnsfag samisk, mens prioritering av samisk som fag og det samiske språkets status var viktige tema på elevseminara og fokusgruppeintervjua som vi arrangerte vinteren 2010-11.

Et fags status bør sees i forhold til statusen til andre fag. Feltarbeidet blant elever i videregående opplæring viste at fagets status i stor grad blei vurdert som lågere enn statusen til de andre kjernefagene på skolen, men likevel høgere enn statusen til fremmedspråk. Det kom her fram at samiskfagets status i samfunnet i relasjon til andre fag blei vurdert som høgere blant førstespråkselevne enn blant de som fulgte en variant av andrespråksplanen. En rimelig grunn til dette var at førstespråkselevne i mye større grad kom fra områder med sterk samisk tilstedeværelse. Det kom også fram at holdningen til det samiske kunne være ganske negativ ("forhatt") enkelte steder. Det blei hevda at en del elever valgte ikke å ta samisk på skolen fordi de "skjemmes over å ha samisk bakgrunn". I den sørlige delen av nordsamisk område fortalte en lærer at færre elever enn tidligere valgte å fortsette med samisk etter at den lokale videregående skolen blei lagt ned. Elevene var trulig mindre interessert i å synliggjøre sin samiskhet på det noe større skolestedet hvor det samiske innslag var vesentlig mindre.

Førstespråkselevne i de samiske minoritetsspråkene oppga i stor grad foreldrenes prioritering av faget som høg, mens elever som fulgte andrespråksplanen i mye større grad meinte at foreldrenes prioritering av faget var middels eller låg. For dem som fulgte andrespråksplanen på S3-nivå, var det særlig påtakelig at elevene opplevde foreldrenes prioritering som låg, og disse elevene hadde nok i stor grad sjøl valgt å begynne med samisk på et høgere klassetrinn. Andrespråkselevne vurderte også skolens prioritering av samisk som lågere enn elever som fulgte førstespråksplanen. Vi traff på elever som hadde opplevd at skolen hadde nekta å legge til rette for samiskundervisning i grunnskolen, mens andre fortalte at foreldrene hadde ført en langvarig kamp for at de som elever skulle få stabile og kvalifiserte lærere i samisk.

Blant de lule- og sørsamiske elevene i videregående opplæring var det en klar tendens til at de sjøl i økende grad prioriterte samisk etter hvert som de blei eldre, mens tendensen var motsatt i heimen. Disse elevgruppene var også i stor grad

enige om at skolens prioritering av samisk var høgere i grunnskolen enn i videregående opplæring. Nordsamiske elever hadde til dels motsatte erfaringer. Utafor samisk område var det elever som opplevde at videregående skole i større grad prioriterte samisk, mens elever i samiske kjerneområder fortalte at en del samiske ungdommer fra familier der samisk står sterkt, nedprioriterer samisk i videregående opplæring fordi de føler at de kan språket "godt nok". Dette kunne muligens være kopla til et ønske om å sikre seg at de lærte norsk godt nok.

De synspunkt og erfaringer som vi her har referert til, viser først og fremst at det er store forskjeller når det gjelder hvordan ungdom i ulike lokalsamfunn vurderer statusen til samisk i samfunnet. Sjøl om vi så en del motstridende tendenser mellom erfaringene hos ulike elevgrupper, er det grunn til å merke seg at andelen elever som vi var i kontakt med, relativt sett var særlig låg blant de nordsamiske elevene og at det innafor alle elevgruppene var store lokale variasjoner. I det følgende skal vi ta utgangspunkt i den kvantitative elevundersøkelsen og se på elevenes vurdering av samisk som skolefag og til dels sammenholde denne med elevenes oppfatning av samfunnsfag.

Tabell 20. Elevenes vurdering av fagene samisk og samfunnsfag-samisk etter språkvariant og fag. Prosent elever som svarer "ja" på spørsmålene til venstre i tabellen. (Vedlegg 3, spm. 5 og 6)

Spørsmål om fagene	Nordsamisk		Lulesamisk		Sørsamisk		Alle	
	Sam-isk	Samf-fag	Sam-isk	Samff-ag	Sam-isk	Samf-fag	Sam-isk	Samf-fag
Synes du samisk/samfunnsfag er et spennende fag?	51	63	69	67	68	67	53	64
Synes du samisk/samfunnsfag er et vanskelig fag?	31	12	47	12	32	14	31	12
Tror du at du vil få god bruk for kunnskaper i samisk/samfunnsfag i framtida?	67	68	84	71	91	65	69	98
Har du bruk for det du lærer i samisk utafor skolen?	63		70		86		65	

Tabell 20 viser at nær sju av ti lule- og sørsamiske elever oppfatter faget samisk som et spennende fag, mens dette er tilfelle bare for halvparten av de

nordsamiske elevene. Disse siste er i tillegg de eneste som synes samfunnsfag er mer spennende enn samisk. Av Tabell 21 kan vi se at det er elevene *innafor* språkforvaltningskommunene i nord som drar snittet ned (45 %), mens nordsamiske elever utafor forvaltningsområdet er vel så positive til faget (over 70 %) som medelever som tar lule- og sørsamisk.

Videre ser vi at alle elevgruppene opplever samisk som et vanskeligere skolefag enn samfunnsfag. Den lulesamiske elevgruppa skiller seg imidlertid ut ved at nesten halvparten av elevene svarer ja på at faget er vanskelig, mens det for de øvrige språkgruppene er i underkant av én tredel. Igjen ser vi imidlertid at det er store variasjoner innad i det nordsamiske materialet (Tabell 21). Blant førstespråkselevne meiner under en firedel at samisk er et vanskelig fag, mens det særlig er mange av andrespråkselevne *innafor* forvaltningsområdet som synes språket er vanskelig (to av fem).

Tabell 21. Nordsamiske elevers vurdering av samiskfaget etter valg av språkplan og kommunetype (forvaltningskommune for samisk språk eller ikke). Prosent elever som svarer "ja" på spørsmålene til venstre i tabellen. (Vedlegg 3, spm. 5)

Nordsamisk Spørsmål om fagene	I forvaltningskomm.			Utafor forv. komm.		
	NS1	NS2	Alle	NS1	NS2	Alle
Synes du samisk er et spennende fag?	48	43	45	71	76	73
Synes du samisk er et vanskelig fag?	24	42	32	21	31	32/30
Har du bruk for det du lærer i samisk utafor skolen?	71	50	65	71	67	68
Tror du at du vil få god bruk for kunnskaper i samisk i framtida?	74	55	66	71	72	72
Antall N for hver kolonne	292	216	508	14	117	131

Av Tabell 20 går det fram at vel to tredeler av de nordsamiske elevene trur de vil få bruk for samisk i framtida, mens den tilsvarende andelen er heile ni av ti blant de sørsamiske elevene og åtte av ti blant de lulesamiske. Tilsvarende tendens ser vi i forhold til elever som synes de har bruk for det de lærer i samisk utafor skolen. Tabell 21 indikerer at den nokså store forskjellen i vurderinga av nytten av samisk opplæring mellom de samiske minoritetsspråkene og nordsamisk i første rekke henger sammen med vurderingene til andrespråkselevne *innafor* forvaltningsområdet. Til tross for at elever utafor språkforvaltningsområdet kommenterte at en nesten ikke kunne greie seg uten samisk i Indre Finnmark, var det nettopp blant andrespråkselevne *innafor* språkforvaltningsområdet i nord at

nytteverdien blei vurdert lågest. Bare rundt halvparten av disse meinte at samisk kunne ha en praktisk verdi utafor skolen, mens om lag sju av ti fra de øvrige gruppene av nordsamiske elever anser samisk som nyttig.

Tabell 22 viser at forskjellene i svara på de ulike spørsmålene mellom første- og andrespråkselever synes å være mindre blant lulesamiske elever enn blant nordsamiske. For de lulesamiske elevene kan det dessuten se ut til at andrespråkselevne i noe større grad enn førstespråkselevne synes de har bruk for det de lærer i samisk utafor skolen.

Tabell 22. Lulesamiske elevers vurdering av samiskfaget etter språkplan (Del A) og etter skoletype (Del B). Prosent elever som svarer "ja" på spørsmålene til venstre i tabellen. (Vedlegg 3, spm. 5)

Spørsmål om fagene	Del A		Del B	
	LS1	LS2	Gr.sk	Vgs.
Synes du samisk er et spennende fag?	67	71	61	79
Synes du samisk er et vanskelig fag?	48	46	69	53
Har du bruk for det du lærer i samisk utenfor skolen?	67	75	61	84
Tror du at du vil få god bruk for kunnskaper i samisk i framtida?	86	83	85	84
N per kolonne	21	24	29	19

I en tidligere rapport fra prosjektet (Solstad *et al.* 2011: 40) presenterte vi hvordan nordsamiske elever på ulike klassetrinn svarte på spørsmåla i Tabell 22. Vi registrerte da at yngre elever var mer positive til samiskfaget og i mindre grad opplevde det som vanskelig enn elever på høgere klassetrinn. Ut fra Tabell 22 synes tendensen å være motsatt for lulesamiske elever, men tallmaterialet er spinkelt. Andelen som synes faget er spennende, er høggest i videregående opplæring, dette i tråd med at disse elevene også oppga at de gav faget en høgere prioritet nå enn på lågere klassetrinn. Denne elevgruppa rapporterer også i mindre grad at faget er vanskelig. Tilsvarende finner vi at andelen elever som trur at kunnskaper i samisk vil være nyttig i framtida, er høggest blant de eldste elevene som tar lulesamisk, mens tendensen var at de eldre nordsamiske elever som tok samisk i mindre grad enn yngre elever så faget som nyttig.

Materiale fra våre kvalitative tilnærminger kan kaste noe lys over disse funna. For eksempel pekte flere nordsamiske elever på at samisk har et begrensa

bruksområde fordi nesten ingen snakker samisk utafør de samiske kjerneområdene. Utafor dette området var faget relevant bare for de som skulle arbeide som lærere, i helsevesenet eller i politiet i Finnmark. Fra lule- og sørsamisk hold, der mulighetene til å praktisere språket jo er mye mindre, var oppfatningen likevel motsatt. Elever på alle læreplannivå gav uttrykk for at faget er nyttig: "med samisk er framtida sikra". Elevene så på samisk som framtidsretta og la vekt på at faget er identitetsskapende, gir sjøltillit og bidrar til fellesskapsfølelse. Dette var også en del nordsamiske elever utafør språkforvaltningskommunene inne på, altså oftest elever som ikke bodde i lokalsamfunn med et sterkt samisk fellesskap. Språkfag har generelt et kulturbærende formål. Denne funksjonen er, som vi har vært inne på, særlig sentral for et minoritetsspråk som samisk fordi samfunnet for øvrig i liten grad formidler gruppas kultur. Blant elever som tok et av de to samiske minoritetsspråka, var bevisstheten om deres rolle i forhold til språkets overlevelse noe større enn i nord, men også der var det elever som syntes denne utfordringa var givende. For noen ungdommer kunne likevel et slikt forventningspress virke krevende i en alder der mye annet kunne synes mer interessant.

Én forklaring på den negative holdningen og opplevelsen av samisk blant andrespråkselevne i samisk distrikt i nord, kan muligens ha sammenheng med at disse elevene i større grad enn andre er pålagt å ta samisk. Gitt at de bor i områder der samisk står sterkt, er det likevel sannsynlig at holdninger og spenninger innad i lokalmiljøene spiller en viktig rolle. Blant anna kom det fram at nordsamiske førstespråkselever meinte at samisk språk og kultur hang så tett sammen at det ene ikke kunne overleve uten det andre, mens betydningen av språkbeherskelse i forhold til å kunne definere seg som same og hvem den samiske kulturen skal være for, blei problematisert blant andrespråkselevne.

Elevene som vi var i kontakt med gjennom feltarbeid i ulike kommuner, hadde også tanker om hva som virka motiverende for å ta samisk på skolen og om hva som skulle til for å fremme samisk språk. Vi har sett at elevenes vurdering av nytteverdien av samisk varierer, og nytteverdien blei også framheva av flere som en motivasjonsfaktor for å ta samisk. Synliggjøring av samisk i det offentlige rom blei sett på som noe som kunne øke bruken av samisk på heimebane. Elevene vurderte det som positivt at samiskfaget kan bidra til at de kunne kommunisere med andre samiske ungdommer. Det blei pekt på som viktig å legge til rette for flere møtesteder, aktiviteter og tilstelninger for samisk ungdom i lokalmiljøene slik at samisk kan brukes uten at det blir så høytidelig. I denne sammenheng blei det fra flere hold pekt på at det var viktig at lokalsamfunnet ikke fungerte som

språkpoliti. En del førstespråkselever i nordsamisk område var likevel bekymra for at språket kan utvikle seg til å bli til et "dårlig samisk", men også de meinte at første bud for å motivere til mer bruk av samisk var at alle som kan samisk ikke latterliggjør de som ikke kan snakke samisk like godt som de sjøl. For at samisk skal overleve, meinte ungdommene at det var viktig å tørre å bruke språket og på den måten bli bedre, uansett hva utgangspunktet måtte være. Videre blei det pekt på at mer opplæring om det samiske i den norske skolen generelt ville bidra til å heve statusen for samisk språk.

Konklusjon

Vi har sett at forskjellene mellom de nordsamiske og de øvrige elevgruppene oppfatning av samisk som språk og skolefag bekreftes gjensidig via kartleggingsundersøking og feltarbeid i de ulike språkområdene. Av kartleggingsundersøkinga går det fram at andrespråkselevne innafør forvaltningsområdet for samisk språk ser ut til å ha en særlig negativ holdning til og opplevelse av samiskfaget. Feltarbeidet har gitt oss noen innspill på faktorer som kan være relevante i forhold til valg av samisk og hvordan holdninger og prioriteringer blant foreldre og skoler på generelt grunnlag påvirker elevenes opplevelse av faget. Funnene våre i denne undersøkelsen stemmer med den svært negative tendensen som er registrert i antall elever som tar nordsamisk som andrespråk. Her har nedgangen vært på 39 % fra skoleåret 2005-06 til 2009-10 (Total 2011). Vi har fått fram noen forhold som kan være til hjelp for å forstå denne tendensen, men dette er problemstillinger som det vil være særlig viktig å arbeide videre med.

4.2 SPRÅKSITUASJONEN I HEIMEN

Vi har så langt sett at foreldrenes prioritering av samiskfaget varierer. Under feltarbeidet fikk vi høre om enkelte foreldre som, uten sjøl å kunne samisk, gav barna sine støtte og oppmuntring til i skolen å ta samisk på førstespråksnivå. Dette viser potensialet i foreldrenes engasjement, men foreldrenes og andre familiemedlemmers aktive bruk av samisk i heimen er nok likevel den mest verdifulle støtte for barnas språklæring. Vi skal derfor se nærmere på de forutsetningene for opplæring *i* og *på* samisk som elevene har gjennom sine heimemiljø.

I det følgende vil vi ta utgangspunkt i foreldrekartlegginga som 364 foreldre eller foresatte med barn i grunnskolen svarte på. Det er generelt en tendens til at foreldre engasjerer seg mer i skolen for yngre barn (Vestre 1976), noe som

reflekteres i vårt materiale ved at responsen på spørreskjemaet var markert bedre for foreldre til elever på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet (framgår av grunnlagsmaterialet for Tabell 2, pkt. 1.7.3).

Foreldrene blei bedt om å rapportere hvilken språkgruppe mor og far tilhørte. Tabell 23, sammenholdt med at i alt 364 foreldre hadde svart, viser at det bare var i 27 [(364x2)-701] tilfeller at ikke begge tilhørighet blei registrert. Det blir oppgitt at nærmere én tredel av mødrene har tilhørighet til samisk språkgruppe, mens dette gjelder under halvparten av fedrene.

Tabell 23. Foreldres/foresattes språktilhørighet etter kjønn og samisk språkvariant. Antall og procenter (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 2)

Språkgruppe	Mor	Far	Totalt antall
Nordsamisk	189 (53)	133 (39)	322 (46)
Lulesamisk	12 (3)	2 (1)	14 (2)
Sørsamisk	11 (3)	15 (4)	26 (4)
Norsk	141 (29)	189 (55)	330 (47)
Annen språk	4 (1)	5 (1)	9 (1)
Totalt	357 (100)	344 (100)	701 (100)

Ei krysstabulering for mor og fars språkgruppetilhørighet (ikke tatt med her) viste at i underkant av én tredel rapporterte at begge foreldrene tilhørte nordsamisk språkgruppe og tilsvarende én tredel norsk språkgruppe. Spørsmålet (se Vedlegg 4, spm. 2) gjaldt tilhørighet til språkgruppe og ikke eksplisitt kunnskaper i språk. Ut fra dette kan andelen med to "norske" foreldre virke stor. Vi ville derfor undersøke om dette kunne skyldes at mange av foreldrene som svarte, har barn som har valgt, eller har måttet ta, samisk fordi de bor i forvaltningskommuner med obligatorisk samiskopplæring. Tabell 24 viser imidlertid at andelen der tilhørighet til begge foreldre oppgis å være norsk, er på 16 % innafor forvaltningsområdet for samisk språk og heile 46 % utafør. Den mest nærliggende forklaring på dette er at mange nok har oppfatta spørsmålet som å gjelde egne eller partners faktiske språkkunnskaper, og at det utafør forvaltningskommunene for samisk språk er forholdsvis færre av de samiske foreldrene som faktisk kan språket. I tillegg kan kanskje et noe sterkere fornorskingspress i kommuner som ikke er samisk distrikt, gi seg utslag i at en del sameer ikke erklærer seg som same. I tråd med denne tolkinga faller utsagnet fra et elevintervju om at hennes far ikke likte å bli kalt for same, sjøl om han var "fullblodssame".

Tabell 24. Nordsamiske foreldres/foresattes språktilhørighet etter kommunens språkstatus. Antall og prosent (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 2)

	Innafor forvaltningskommune		Utafor forvaltningskommune	
NS tilhørighet for mor og far	77 (45)	171	19 (12)	164
Norsk tilhørighet for mor og far	28 (16)	171	76 (46)	164

For elevenes språkstøtte i opplæringa er det ikke foreldrenes tilhørighet til samisk eller norsk språkgruppe som er viktigst, men deres språkkompetanse. Tabell 25 viser fordeling av svar på spørsmål om språkkompetanse hos den av foreldrene som besvarte skjemaet. Vi regner det som sannsynlig at den av foreldrene som har sterkest tilhørighet til - eller kompetanse i - samisk, oftest har svart på spørreskjema.

Tabell 25 viser at nærmere halvparten av foreldrene ikke forstår det meste som sies på samisk, og at bare én tredel oppgir at samisk er hovedspråket i heimen. Førti prosent av foreldrene oppgir vidare at de ikke har noen spesiell tilhørighet til samisk. Likevel oppgir nesten halvparten at de sjøl har fått opplæring i samisk på skolen, og at de foretrekker å snakke samisk når de har mulighet til det. Sjøl om det nok i dette materialet er en del foreldre heilt uten samisk tilhørighet, tyder disse funnene på at holdninger i retning av å skjule sin samiske identitet, slik eleven ovafor sa om sin far, nok ennå kan henge igjen.

Tabell 25. Foreldrenes egenrapporterte språkkompetanse ut fra svar på gitte utsagn. Antall og prosenter (i parentes) som svarer "ja" på utsagnene til venstre i tabellen. (Vedlegg 4, spm. 3)

Utsagn	Ja	N
Jeg forstår det aller meste som sies på samisk.	199 (56)	355
Jeg synes det er vanskelig å lese samisk tekst.	165 (46)	356
Vi snakker for det meste samisk hjemme.	118 (33)	357
Jeg skriver samisk bedre enn norsk.	31 (9)	357
Jeg har fått opplæring i samisk på skolen.	161 (45)	357
Jeg foretrekker å snakke samisk når det er mulighet til det.	169 (47)	357
Jeg synes det er enklest å lese norsk tekst.	300 (83)	360
Jeg leser samiske tekster når jeg har anledning til det.	151 (42)	356
Jeg synes jeg leser samisk bedre enn norsk.	25 (7)	364
Jeg har ingen spesiell samisk tilknytning.	137 (41)	332

Inntrykk fra våre samtaler med lærere, rektorer og foreldre er at det samiske språket står svakt i mange heimer. I sørsamisk område er det særlig få elever som har foreldre som behersker samisk, mens det fra lulesamisk hold blei forklart at det var et økende problem at den nye generasjonen foreldre som nå får barn i skolen, tilhører en generasjon som heilt eller nesten heilt har mista det samiske språket sitt. Dette gjelder også i mange av de nordsamiske kommunene utafor forvaltningsområdet for samisk språk. Ifølge skolene var konsekvensen av dette at foreldre med barn som kan ha gått i samisk barnehage, likevel ofte kvier seg for å la barna ta samisk førstespråk fordi de ikke føler seg i stand til å følge opp skolegangen til barna. Av samme grunn blei det rapportert om et visst frafall fra førstespråkklassene ved overgangen til mellomtrinnet. På én skole fikk vi høre at skolen prøvde å kompensere med samisk-kyndig leksehjelp, noe som også blei etterspurt i andre områder der språkstøtten i heimen står svakt. Ved denne skolen var ledelsen bekymra for at tilbudet var sårbart fordi det var avhengig av ekstra finansiering og busstransport, noe som ikke gav foreldrene tilstrekkelig forutsigbarhet. Når dette skrives, har da også det aktuelle kommunestyret gjort vedtak om at tilbudet skal legges ned.

Feltarbeid innafor forvaltningsområdet i Indre Finnmark tyda på at sjøl om språket der står sterkere som bruksspråk enn andre steder, så var det også der mange steder vanskelig å få engasjement for et videre perspektiv på samisk språkopplæring. Sametingets representanter kunne i fokusgruppeintervju fortelle at flere samiske kommuner ikke kom med høringsuttalelse da LK06S var ute på

høring, eller da Sametinget sendte melding til kommunene om forberedelser til endringer i fag- og timefordelingen knytta til samiskopplæringa. Vår vurdering er at manglende engasjement i samisk opplæring på skoleeivnivå etter hvert forplanter seg nedover i skolesystemet. Dette så vi klare tendenser til i den aktuelle kommunen ved at samisk sto svakere i undervisningssituasjonen enn det en kunne vente ut fra språkets posisjon som hverdagsspråk i lokalsamfunnet, og ved at barn med samisk som førstespråk i stor grad valgte å bruke norsk seg imellom utafør skoletimene. Disse observasjonene kan tyde på at videreføring av samisk språk krever aktive holdninger til språkoppplæringa fra skoleeier og skoleledelse også i områder der språket faktisk ennå står sterkt. På denne bakgrunn kan det fortone seg som et paradoks når vi i sørsamisk område gjennom deltaking på ulike konferanser og intervju registrerer stor optimisme når det gjelder revitalisering av sørsamisk.

Konklusjon

Både det kvantitative og det kvalitative materialet som vi bygger denne rapporten på, viser at språkstøtten for samisk språk i heimene ofte er heller svak. Bare for et mindretall av de samiske elevene er det slik at begge foreldrene snakker samisk og at samisk er det dominerende heimespråk. Det er imidlertid store forskjeller mellom språkgruppene og mellom ulike områder innen de tre språkområdene.

4.3 SAMISK SPRÅK BLANT ELEVENE

I det følgende vil vi se nærmere på hva elevene som deltok i elevkartlegginga rapporterte om eget språkbruk og egne språkferdigheter. Dette materialet var også grunnlaget for rapporten *Rett til samisk opplæring – ideal eller realitet?* (Solstad et al. 2011). Noen av de samme analysene vil bli brukt, men materialet vil til dels bli presentert i en annen form og tolka i sammenheng med uttalelser fra elever ved kaussskolene og materialet fra elevseminarene skoleåret 2010-11.

711 elever fra og med femte klassetrinn og ut videregående opplæring svarte på spørreskjemaet (Tabell 26). Av disse oppga 644 å følge nordsamisk læreplan, 45 lulesamisk plan og 22 sørsamisk. I underkant av halvparten av de nord- og lulesamiske elevene tar samisk førstespråk, mens dette gjelder bare for én tredel av de sørsamiske elevene. Det er i dette materialet en betydelig underrepresentasjon av sørsamiske elever (jfr. pkt. 1.7).

Tabell 26. Fordeling av elever etter språk og læreplan i samisk. Horisontale prosent i tabellen og antall og prosent (i parentes) i randfordelingene. (Vedlegg 3, spm. 3)

Språkvariant	Samisk 1	Samisk 2	Samla	N (%)
Nordsamisk	47	53	100	644 (91)
Lulesamisk	47	53	100	45 (6)
Sørsamisk	32	68	100	22 (3)
Samla antall	334 (47)	377 (53)		711 (100)

Tabell 27 viser at 76 % av elevene bor i forvaltningskommuner for samisk språk. Dette gjelder ikke minst de nordsamiske elevene hvor dette er tilfelle for fire av fem, mens størsteparten av de sørsamiske elevene går på skoler utafør den ene sørsamiske forvaltningskommunen.

Tabell 27. Fordeling av elever etter språk og kommunens språkstatus. Horisontale prosent og antall og prosent (i parentes) i randfordelingene. (Vedlegg 3, spm. 3)

Språkvariant	Forvaltnings- kommune samisk språk	Ikke forvaltnings- kommune	Alle	N (%)
Nordsamisk	80	20	100	644 (91)
Lulesamisk	47	53	100	45 (6)
Sørsamisk	27	73	100	22 (3)
Alle	542 (76)	169 (24)		711 (100)

Den store andelen lulesamiske elever utafør forvaltningsområdet henger sammen med at en relativt stor del av de elevene som har svart på spørreskjemaet, er i videregående opplæring (Tabell 28). Med unntak av noen elever på første år videregående som følger det såkalte LOSA-opplegget¹⁶, må disse elevene ut av forvaltningskommunen for lulesamisk språk for å få videregående opplæring. Men dette er elever som har vokst opp innafor den lulesamiske forvaltningskommunen der også størstedelen av grunnskoleelevene er bosatt. For de sør- og nordsamiske språkene er det henholdsvis elever fra ungdomstrinnet og mellomtrinnet som dominerer i materialet. Skeivhetene i elevutvalget vanskeliggjør i noen grad tolking av materialet.

¹⁶ Et opplegg i Nordland fylke hvor elever på første året av videregående opplæring får et tilbud på heimlassen gjennom et samarbeid mellom lokal bedrift, lokal grunnskole og en videregående skole som er ansvarlig for koordinering og supplerende fjernundervisning.

Tabell 28. Fordeling av elever etter språk og klasstrinn. Prosent og samla antall i randfordelingene. Vedlegg 3, spm. 2)

Språkvariant	5.-7. klasse	8.-10. klasse	Videregående	Alle	N
Nordsamisk	49	35	16	100	643
Lulesamisk	36	22	42	100	45
Sørsamisk	27	50	23	100	22
Samla antall	338 (48)	245 (34)	127 (18)		710

Tabell 29 viser elevenes vurdering av sin muntlige forståelse og bruk av samisk. Det mest påfallende i tabellen er samsvaret i svarmønster på de tre første spørsmålene i tabellen mellom nordsamiske elever innafor forvaltningsområdet og de lulesamiske elevene. Ifølge undersøkelsen forstår disse elevgruppene samisk om lag like godt, de har like ofte minst én forelder som snakker samisk. De har også samme preferanse for muntlig bruk av samisk. Men når det gjelder bruk av samisk heime og særlig blant venner, har samisk en langt sterkere posisjon blant de nordsamiske elevene i språkforvaltningskommunene enn blant de lulesamiske elevene. Blant de sistnevnte er det bare én av ti som hevder for det meste å bruke språket blant venner, mens denne andelen innafor forvaltningskommunene i nord er over 70 prosent. En kunne tru at differansen skyldtes at over halvparten av elevene som har svart for lulesamisk språk, er bosatt utafor den lulesamiske språkforvaltningskommunen. Dette viser seg imidlertid ikke å stemme.

Tabell 29. Elevenes vurdering av egen forståelse og bruk av samisk etter språkgruppe og for nordsamisk elever også etter kommunetype (samisk distrikt eller ikke). Prosent som svarer "ja" på ulike spørsmål. Samla antall i hver språkgruppe i nederste rad. (Vedlegg 3, spm. 10)

Spørsmål	NS innafor	NS utafor	LS	SS	Alle elever
Forstår du det meste som sier på samisk	72	49	70	57	66
Foretrekker du å snakke samisk når du har mulighet til det?	53	44	51	29	51
Snakker minst én av foreldrene dine samisk?	71	48	79	62	66
Snakker dere for det meste samisk hjemme?	49	15	33	24	41
Snakker dere for det meste samisk med vennene dine?	48	10	9	10	37
N for spørsmålene over	486-501	128-131	23-24	21	677-705

Sjøl om det lulesamiske elevmaterialet er i minste laget for mer detaljerte analyser, har vi gjort noen utkjøringer som det er fristende å kommentere. For lulesamisk språk er det tre ganger så vanlig å snakke mest samisk med venner *utafor* den samiske forvaltningskommunen enn *innafor*. Denne situasjonen innbyr til to ulike tolkinger.

En forklaring kunne være at den hyppigere bruk av samisk for de lulesamiske elevene *utafor* forvaltningskommunen, som altså hovedsakelig er elever på videregående skole, skyldes at disse elevene bor på hybler eller elevinternat på skolestedet (Hamarøy, Bodø, Narvik) og naturlig utgjør en vennegjeng (*in-group*) med omfattende sosial omgang på fritida hvor bruk av samisk språk utgjør en del av identiteten. Ut fra inntrykk fra feltarbeid kan det imidlertid synes som om ei anna forklaring har mer for seg. Som alt påpekt, er elevene *innafor* forvaltningskommunen i alt vesentlig grunnskoleelever og dermed yngre enn elevene under videregående opplæring som utgjør hovedtyngden av gruppen *utafor* forvaltningskommunen. Mens nesten hver fjerde av denne eldre gruppen hevder for det meste å snakke samisk med venner, gjelder dette bare én av 24 elever i grunnskolen, dvs. også *innafor* forvaltningskommunen. Det synes altså å være en svært begrensa bruk av lulesamisk språk blant grunnskoleelevene som altså utgjør størstedelen av gruppen *innafor* forvaltningskommunen. Disse tallene ser ut til å samsvare godt med bekymringer lærere og rektor ved grunnskolen uttrykte i forhold til språksituasjonen blant dagens grunnskoleelever. De meinte at de siste åras elevkull i mindre grad enn noe tidligere har foreldre som faktisk har samisk som morsmål. Dette er forhold som så avgjort kunne trenge nærmere studier.

Det går videre fram av Tabell 29 at det er de sørsamiske elevene som er mest reserverte med hensyn til å bruke samisk når høvet byr seg. Som tilfelle er for nordsamiske elever *utafor* samisk distrikt og for lulesamiske elever, er det bare én av ti sørsamiske elever som hevder for det meste å snakke samisk med vennene sine. De ser imidlertid ut til å ha en vel så stor språkstøtte i heimen som de nordsamiske elevene *utafor* samisk språkforvaltningsområde, mens terskelen for å bruke språket når muligheten byr seg, kan synes noe større.

Tabell 30 tar utgangspunkt i de samme spørsmålene som Tabell 29, men fokuserer på det nordsamiske materialet som er stort nok for mer detaljerte analyser. Tabellen viser at førstespråkelever forstår samisk bedre enn andrespråkelever, og at elever uansett språkplan i større grad forstår samisk om de bor *innafor*

forvaltningsområdet. Vi ser videre at nærmere ni av ti førstespråkselever innafør forvaltningsområdet har minst én samisktalende forelder, mens dette bare gjelder for vel én tredel av elevene som følger denne språkplanen utafør forvaltningsområdet for samisk språk. Blant nordsamiske elever som følger førstespråkplanen innafør forvaltningskommunene i nord, ser vi også at heile tre firedeler gjennomgående foretrekker å snakke samisk når de kan, og faktisk gjør

Tabell 30. Nordsamiske elevers vurdering av egen forståelse og bruk av samisk etter kommunens språkstatus og læreplan. Prosentar som svarer "ja" på ulike spørsmål. Antall i horisontal randfordeling. (Vedlegg 3, spm. 10)

Spørsmål	Innafor forvaltningsomr. for samisk språk		Utafor forvaltningsomr. for samisk språk	
	S1	S2	S1	S2
Forstår du det meste som sies på samisk	88	50	70	43
Foretrekker du å snakke samisk når du har mulighet til det?	74	26	57	44
Snakker minst én av foreldrene dine samisk?	86	9	36	7
Snakker dere for det meste samisk hjemme?	78	12	50	7
Snakker dere for det meste samisk med vennene dine?	77	9	36	7
N for antall som har svart innen kategori	282-285	215-216	14	116-117

det, både heime og blant venner. For de andre gruppene i tabellen ser vi samme tendens som i Tabell 29, nemlig at ønsket om å snakke samisk ikke gjenspeiles i faktisk bruk heime eller blant venner. Likevel synes ønsket om å snakke samisk når muligheten byr seg, faktisk å være større blant nordsamiske andrespråkelever utafør språkforvaltningsområdet enn innafør hvor mulighetene kunne forventes å være større.

Tabell 31 viser elevenes forhold til samisk som skriftspråk. Ved å sammenlikne Tabell 29 med denne kan vi merke oss at litt flere nordsamiske elever utafør forvaltningsområdet noe oftere hevder at det er lett å lese samisk tekst enn at de forstår det meste som sies på samisk. Dette er motsatt av hva vi finner for alle de tre andre gruppene, der om lag 20 prosentpoeng færre synes det er lett å lese enn

andelen som meiner de forstår det meste som sies. Forklaringa henger sannsynligvis sammen med at tilgangen på skriftlig materiell og lærebøker på nordsamisk er vesentlig bedre enn på sør- og lulesamisk slik at opplæring i skriftlig språkbruk er enklere i forhold til denne elevgruppa enn for elevene som får opplæring i de samiske minoritetsspråkene. Samtidig kan det muntlige språkets sterke stilling innafor nordsamisk språkforvaltningsområdet reflektere at samisk der står tilstrekkelig sterkt til at muntlig forståelse er tilegnet i naturlige omgivelser samtidig som norsk likevel dominerer i skriftlige medier. Dette forklarer nok også hvorfor de aller fleste samiske elevene synes det er enklest å lese norsk tekst, og at andelen som skriver samisk bedre enn norsk, er nede i én av fem sjøl blant nordsamiske elever i samisk distrikt.

Tabell 31. Elevers språkpreferanser og vurdering av egne ferdigheter i samisk skriftlig etter språkgruppe og for nordsamiske elever også etter kommunens språkstatus. Prosentar som svarer "ja" på spørsmålene til venstre i tabellen. Samla antall i gruppene i nederste rad. (Vedlegg 3, spm. 10)

Spørsmål	NS Innafor Forv.omr.	NS utafor forv.omr	LS	SS	Alle elever
Synes du det er lett å lese samisk tekst?	60	55	50	38	58
Synes du det er enklest å lese norsk tekst?	79	89	89	81	82
Leser du helst samisk tekst når du kan velge mellom samisk og norsk?	18	15	11	10	16
Skriver du samisk bedre enn norsk?	18	4	2	0	13
N for spørsmålene over	486-501	128-131	23-24	21	677-705

I Tabell 32 har vi fordelt det nordsamiske materialet etter første- og andrespråksplan innafor og utafor forvaltningsområdet for samisk språk. Vi ser at mønsteret fra tabellene over gjentar seg ved at det er førstespråkselevne som behersker samisk best, og at det bare er blant disse innafor samisk språkforvaltningsområde at en viss andel skriver bedre på samisk enn på norsk. De samiske språkenes svake stilling som skriftspråk reflekteres også i andelen som valgte å besvare elevspørreskjemaet på samisk. Sjøl om 47 % av elevene tar samisk som førstespråk, var det bare 23 % av elevene som leverte inn den samiske

versjonen av skjema. (At de sørsamiske elevene ikke fikk denne muligheten, gir lite utslag i det samla materialet.)

Det kan virke overraskende at andelen førstespråkselever som, slik det går fram av Tabell 32, foretrekker å lese samisk tekst når de kan velge, faktisk er 10 % høgere utafor enn innafor forvaltningsområdet, dette til tross for at over nitti prosent av disse elevene synes det er lettere å lese norsk. Innafor forvaltningsområdet der over tretti prosent ikke svarer at det er lettest å lese på norsk, velger likevel bare en firedel å lese på samisk.

Tabell 32. Nordsamiske elevers språkpreferanser og vurdering av egne ferdigheter i samisk skriftlig etter språkplan og kommunens språkstatus. Prosentar som svarer "ja" på spørsmål til venstre i tabellen. Antall i gruppene i nederste rad. (Vedlegg 3, spm. 10)

Spørsmål	Innafor forvaltningsomr. for samisk språk		Utafor forvaltningsomr. for samisk språk	
	S1	S2	N1	N2
Synes du det er lett å lese samisk tekst?	75	41	79	53
Synes du det er enklest å lese norsk tekst?	68	94	93	89
Leser du helst samisk tekst når du kan velge mellom samisk og norsk?	25	8	36	13
Skriver du samisk bedre enn norsk?	27	4	0	4
N for antall som har svart innen kategori	282-285	215-216	14	116-117

I vår rapporten *Rett til samisk opplæring* (Solstad et al. 2011, s. 30-35) så vi også på hvordan svarene på spørsmålene om muntlige og skriftlige ferdigheter og bruk fordelte seg på klassetrinn for de nordsamiske elevene. Andelen som brukte mest samisk heime og blant venner var stabil gjennom heile opplæringa, uten at dette sier noe sikkert om hva de yngste elevene vil gjøre når de blir eldre. For førstespråkselevane fant vi en svak tendens til at elevenes skriftlige ferdigheter i samisk relativt til norsk falt ved overgangen fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet, noe som blei bekrefta av tilsvarende fall i andelen som foretrakk å lese samisk tekst. For andrespråkselevane var det en liten økning i andelen som forsto samisk fra de yngste til de eldste, mens andelen som foretrakk å snakke samisk når de hadde muligheten til det, blei halvert fra to femdelar på mellomtrinnet til én femdel i videregående opplæring. Konklusjonen i vår forrige rapport var derfor at

en i liten grad kunne se noen tendens til at andrespråkopplæringa nærma seg målet om funksjonell tospråklighet for elevene.

Sammenholder vi det som er presentert så langt med våre inntrykk fra kasusskolene og evalueringseminara, er det mye som tyder på at de kvantitative resultatene gir et vel positivt bilde av språksituasjonen for samiske språk. Godt over seksti prosent av de sørsamiske elevene rapporterte at foreldrene snakka samisk, mens vi på skolebesøk i stor grad fikk høre at foreldrene ikke kunne samisk, eller bare i svært liten grad. Nå kan kriteriet for at en elev definerer foreldre som samisktalende kanskje variere sterkt ut fra hvilken stilling språket har i den lokale konteksten, og da sannsynligvis slik at det kreves langt mer ferdigheter i samisk for at en Kautokeino-elev vil karakterisere sin mor eller far som samisktalende enn tilsvarende for en sørsamisk elev i et stort sett reint norskspråklig miljø. Det å kunne samisk kan også av elever ha blitt tolka som at foreldrene forstår samisk, men ikke kan snakke språket. Overføring til nye generasjoner er da vanskelig og vil kreve en særlig innsats fra foreldre som vil måtte jobbe med seg sjøl for å ta språket i bruk.

I lulesamisk område var inntrykket fra intervju med elever og lærere nettopp at det nok stemmer at mange foreldre kan en del samisk, men at det ofte dreier seg om passiv språkkunnskap. Den lange perioden fram til 1970-taller med språklig undertrykking, kan ha resultert i indre sperrer mot å ta samisk i bruk for mange av dagens foreldre, også slike som velger opplæring i samisk for sine barn. Disse mekanismene går igjen i mange samiske lokalsamfunn og synes å kunne påvirke samiskopplæringa negativt både i markasamiske og sjøsamiske bosettingsområder (Høgmo 1989, Minde 2003, Pedersen og Høgmo 2004). Av Tabell 30 gikk det fram at bare en firedel av de nordsamiske andrespråkelevne innafor samisk forvaltningsområde sa at de velger å snakke samisk når de har muligheten til det, noe de tross alt i stor grad har. Smerten ved å ha mista språket og redselen for ikke å snakke godt nok eller være samisk nok, er noe som svekker språkets stilling også i Indre Finnmark (Andersen 2011).

Situasjonen innafor forvaltningsområdet i Finnmark er altså ikke homogen, noe som også kom fram da vi skulle sende ut spørreskjema til skoler i to kommuner i Indre Finnmark der alle elevene i grunnskolen tar samisk. I det ene tilfellet ønska skolen å få tilsendt nesten bare den samiske versjonen av spørreskjemaet, mens den andre skolen ba om fullt sett av skjema på norsk pluss skjema på samisk som en valgmulighet for i underkant av førti prosent av elevene. Spørsmålet er om dette ikke bare reflekterer språkkompetansen i kommunen, men også kan være et

resultat av skolens holdning og dermed språkets status og tilsvarende motivasjon blant elevene for å ta i bruk samisk, jf. diskusjonen under pkt. 4.2 ovafor.

Samla sett var vårt inntrykk fra feltarbeid i ulike språkområder og kommunetyper at den faktiske språkstøtte i mange lokalsamfunn synes å være svakere enn det som det kvantitative materialet indikerer. Sjøl i det nordsamiske kjerneområdet sleit de med ulik beherskelse av samisk både blant elever og lærere, noe som førte til at det var lett å ty til norsk. I denne sammenheng var det en rektor som sa at de nå mer enn tidligere hadde brukt organisatorisk differensiering av elevene etter språknivå i andre fag enn samisk, noe som hadde styrka opplæringa på samisk for førstespråkselevne. Likevel virka det som at disse elevene her, i likhet med elever i lulesamisk område, i stor grad brukte norsk seg imellom utafor klasserommet. Dette gav opphav til at forskergruppa som gjorde feltarbeidet i nordsamisk område satte fram spørsmålet om samisk var i ferd med å bli et reint skolespråk? Når funnene i elevundersøkelsen i så stor grad indikerer en sterkere språkstøtte enn det vårt inntrykk fra feltarbeidet tyder på, kan det til en viss grad skyldes en tendens til overrapportering. Ifølge Chamers (2003: 243) gir bare rundt én femdel av oss ei korrekt vurdering av vårt egen språkbruk: "When people think they are reporting their own usage, they are actually reporting their 'norm of correctness'".

Vi må være åpne for at diskrepansen mellom de inntrykk kartleggingene gir, og det som det kvalitative materialet indikerer, i noen grad skyldes skeivheter i det kvantitative materialet og, særlig for det nordsamiske området, liten dekning gjennom feltstudiene. Slike skeivheter og valg av kasus kan gi store utslag når det, som i vårt tilfelle, dreier seg om svært heterogene populasjoner. Undersøkelsen skulle likevel gi et brukbart og nyttig bilde på språksituasjonen og dermed synliggjøre noen av de utfordringene skolene konfronteres med i forhold til implementeringa av LK06S.

Konklusjon

Samisk språk står, naturlig nok, sterkest i det nordsamiske forvaltningsområdet for samisk språk. Det er uten tvil store forskjeller mellom ulike kommuner og områder også innen dette området, men det finnes i hvert fall steder der samisk er i aktivt bruk som talespråk i heimene og blant venner. Hvor viktig språkstøtte utafor skolen og på ulike språkarenaer er, viser seg blant anna gjennom elevenes grad av mestring av ulike sider ved språket. Vi kan spesielt notere oss forskjellen mellom de nordsamiske og lulesamiske elevene i samisk distrikt. Mens de passive eller såkalte reseptive ferdighetene er om lag like gode for de to gruppene, er de

produktive ferdighetene blant de lulesamiske elevene mye dårligere enn for de nordsamiske.

Dette viser at de nordsamiske elevene gjennomgående har bedre vilkår for praktisk bruk av språket i hverdagen, kvantitativt og sannsynligvis også kvalitativt. I det lulesamiske miljøet som utgjør en liten lomme i et ellers norskspråklig landskap, blir mulighetene for å høre og bruke samisk begrensa. De forhold som her er pekt på for lulesamisk, gjør seg like sterkt, eller enda sterkere gjeldende for sørsamisk. Ut fra en intensjon om språklig revitalisering for alle tre samiske språk, er det likevel positivt at en såpass stor andel av alle elevgruppene tross alt meiner at minst én forelder kan samisk og at de sjøl forstår språket.

Elever utafør forvaltningskommunene som tar nordsamisk, ser ut til å være i en relativt sårbar språksituasjon som det kanskje i mindre grad er blitt fokusert på enn tilfelle er for de lule- og sørsamiske elevene. Samtidig ser vi at tilgang til språket gjennom media, læremidler og på anna vis trulig bidrar til at denne nordsamiske gruppa behersker det skriftlige språket relativt godt. Innafor forvaltningsområdet i nord er det tydelig at andrespråkselevne sliter til tross for brukbar språkstøtte utafør heimen. Mens negative holdninger til samisk for denne nordsamiske gruppa synes å kunne forklare forskjellen mellom andelen elever som forstår og som bruker språket, vil den tilsvarende forskjell for sørsamiske elever i større grad ha sammenheng med manglende praksismuligheter fordi de fleste bor i svært norskdominerte miljø.

4.4 FAGPLANENE I SAMISK OG SAMFUNNSFAG

I dette kapitlet har vi så langt sett på noen av de miljømessige rammene som påvirker opplæringa etter LK06S, mens vi i Kapittel 3 tok for oss hvordan skolen arbeidde med å introdusere og institusjonalisere den nye læreplanen på skolenivå. Tabell 18 viste blant anna at over halvparten av lærerne oppga at det var utarbeidet lokale læreplaner i samisk og i samfunnsfag. På bakgrunn av dette, skal vi her gå nærmere inn på lærernes vurdering av læreplanene i samisk og samfunnsfag, og se på dette i forhold til hvordan de ifølge dem sjøl og elevene arbeider med fagene.

Det kvalitative materialet indikerte at lærerne var relativt positive til nivåoppbygginga av andrespråksplanen i LK06S fordi to-løpsmodellen var hensiktsmessig i forhold til elever som begynte med samisk på ulike tidspunkt i

opplæringa. Den setter også språket mer i fokus for S3-elevne enn tilfelle var under den tidligere fagplanen "Samisk språk og kultur". Likevel var det mange som ønska en revisjon av planen med hensyn til de ulike nivåene, både i forhold til kravene, og for å tilpasse planen til språkkonteksten opplæringa foregå innafor. I tråd med dette kom det fram at flere lærere meinte både andre- og førstespråksplanene i større grad enn nå kunne fokusere på sjølve språk-opplæringa og overlata andre element, som for eksempel sjangerlære, til norskfaget. Dette gjaldt først og fremst i områder der samisk ikke fungerte som reelt førstespråk slik at språkstøtten utafor skolen var begrensa. Videre kom det litt an på hvor godt samarbeidet med elevenes norsklærer fungerte.

I rapporten *Fra plan til praksis* (Solstad et al. 2010), dokumenterte vi at mange lærere hadde opplevd innføringa av LK06S og utviklinga av lokale læreplaner som krevende. Mange meinte likevel at LK06S var en bra plan fordi den, sammen med lokale læreplaner, gav et godt grunnlag for å strukturere undervisninga og bli bevisste på hva elevene til en hver tid skulle lære. I den andre nasjonale fellessurveyen som ble gjennomført som ledd i arbeidet med å evaluere Kunnskapsløftet (Vibe 2011), kom det fram at 65 % av lærerne på 10. trinn synes at kompetansemålene gir dem hjelp til å definere mål for den daglige undervisning, mens heile åtte av ti lærere på mellomtrinnet synes den nye læreplanen gjør dem mer målfokuserte. I Tabell 33 under ser vi at sju av ti lærere i den samiske lærerundersøkelsen bekrefter at det er enkelt å sikre progresjon fram mot kompetansemålene i samfunnsfag, mens seks av ti sier seg enige når det gjelder arbeidet med førstespråksplanen i samisk. Sjøl om lærergruppene og spørsmålsstillingene i undersøkelsene er noe ulike, tyder tallene på en viss felles oppfatning blant lærere som underviser etter LK06S og LK06 om at kompetansemålene kan bidra til å strukturere undervisningsarbeidet.

Tabell 33. Lærernes vurdering av ulike aspekt ved fagplanene i samisk og samfunnsfag-samisk. Antall og prosentandeler (i parentes) som sier seg heilt eller delvis enig i utsagnene til venstre i tabellen. Del A: Samisk. Del B: Samfunnsfag samisk. (Vedlegg 2, spm. 8 og 9)

	A. Samisk		B. Samfunnsfag-samisk	
	Heilt eller delvis enig	N	Heilt eller delvis enig	N
Det er enkelt å sikre progresjon i arbeidet fram mot kompetansemålene.	69 (58)	119	48 (70)	69
Det er vanskelig å få de fem grunnleggende ferdighetene inn som en naturlig del av arbeidet i faget.	60 (50)	120	36 (56)	64
Kompetansemålene i samf. samisk/samisk 1. språk egner seg dårlig som grunnlag for vurdering i faget.	56 (51)	111	29 (48)	60

I tråd med dette oppga mange lærere at de hadde begynt å synliggjøre elevenes læringsmål på ukeplanene til elevene eller ved oppstarten av arbeidet med et tema. Dette vises også i kartleggingsundersøkelsen der Tabell 34 får fram at to tredeler av lærerne sier de synliggjør elevenes læringsmål på arbeidsplanen, mens noe færre oppgir å angi arbeidsmåter.

Fra intervjuer med elever samt gjennom elevseminarene kom det fram at en del lærere har en full gjennomgang av heile læreplanen der de diskuterer kompetansemålene med elevene. På lågere trinn er det vanligere at kompetansemål, eller eventuelt læringsmål, bare blir oppgitt fra uke til uke eller fra arbeidsplan til arbeidsplan. Hvorvidt læreren legger vekt på å få fram målene utover det å sette dem på planen, varierer, men det er tydelig også en variasjon i elevenes interesse for slike gjennomganger. En del sier det er veldig bra å bli bevisstgjorte på hva de skal lære, mens andre ikke bryr seg. Det virker som om bare et fåtall av elevene bruker læringsmålene aktivt, sjøl om en del sier at de bruker dem i forbindelse med lesing til prøver. Vi har også møtt elever som ikke kjenner til læreplanen og som virker uforstående til dette med kompetanse- og læringsmål. Hovedinntrykket er likevel at elevenes opplevelse av hvor synlige læringsmåla er, samsvarer med det lærerne oppgir. I så måte er det viktig å legge merke til at en relativt stor del av undervisninga foregår uten synliggjøring av mål, og det uten at elevene, som til dels får oppgitt læringsmål i andre fag, hørtes ut til å savne dette.

Tabell 33 viser videre at om lag halvparten av lærerne anser kompetansemålene som i hvert fall rimelig egna (ikke dårlig) som grunnlag for vurdering, og omtrent like mange bekrefter at de i hvert fall til en viss grad angir på arbeidsplanen hvordan elevenes arbeid skal vurderes. Dette stemmer ikke heilt med inntrykk som vi fikk på feltarbeid i 2009-10 der vi nokså entydig opplevde at lærerne i liten grad hadde tatt inn over seg de nye kravene til vurderingsarbeid og tilpassa opplæring som kom med LK06S (Solstad *et al.* 2010). Vi setter derfor

Tabell 34. Lærernes vurdering av ulike sider ved lokalt planarbeid. Antall og prosent (i parentes) lærere som oppgir at ulike utsagn samsvarer fullt eller noe med situasjonen ved egen skole i samband med LK06S. (Vedlegg 2, spm. 10)

Utsagn	Fullt/noe samsvar	N
Lærerne utarbeider arbeidsplan/ukeplan for elevene der de angir hvilke læringsmål det skal jobbes mot i samisk.	84 (69)	121
Lærerne utarbeider arbeidsplan/ukeplan for elevene der de angir hvilke arbeidsmåter som skal brukes	70 (58)	121
Lærerne utarbeider arbeidsplan/ukeplan for elevene der de angir hvordan arbeidet skal vurderes.	58 (48)	120

spørsmålstegn ved hvordan lærere på det tidspunktet spørreundersøkelsen ble gjennomført, tolka "vurdering" og spørsmålet vårt om dette. Da vi arrangerte lærerseminarer i 2010-11 med mange av de samme lærerne som vi tidligere hadde intervjuet, var det derimot tydelig at nye tanker om vurdering og arbeid med vurderingskriterier var kommet godt i gang. Sørsamiske lærere var i så måte fornøyde med at Utdanningsdirektoratet hadde arrangert et lærerikt kurs i vurdering etter at finansieringa til felles læreplanarbeid tok slutt, og det før de hadde rukket å jobbe med vurdering.

Elevkartlegginga tok også for seg hvordan elevene oppfatta at vurdering blei gjennomført i opplæringa. Resultata fra denne blei lagt fram i rapporten *Rett til samisk opplæring* (Solstad *et al.* 2011: 55-57). Der ser vi at elevene i særlig grad opplever å få veiledning ved at læreren går rundt i klasserommet og sjekker arbeidet (49 % hver dag pluss 29 % ca. hver uke) eller veileder elevene enkeltvis (henholdsvis 45 % og 29 %). Ellers kom det fram at bruken av uformell sjekking av lærebøker og kommentarer, samt bruken av muntlige prøver og småprøver, er vanligst blant de yngre elevene, mens bruk av større prøver ved slutten av et tema tiltar og oppgis som en vurderingsform som brukes ofte eller svært ofte av 35 %

av elevene i videregående. Fra denne elevgruppa fikk vi tilbakemeldinger om at de vanligvis måtte følge opp skriftlige og muntlige kommentarer på prøver for å lære av sine egne feil.

Ut fra det kvantitative materialet er det imidlertid vanskelig å si noe om utbredelsen av klare vurderingskriterier knytta til læringsmål. Det vi kan si, er at 14 % av elevene svarte at læreren nesten hver dag eller ca. én gang i uka gav tilbakemeldinger med utgangspunkt i elevens egen plan, og 57 % oppga at dette sjelden eller aldri skjedde. Mappedvurdering ble oppgitt som en daglig eller ukentlig foreteelse av 12 % av elevene.

Tilbake til Tabell 33 ser vi at nær halvparten av lærerne synes det går greit å integrere de fem grunnleggende ferdighetene som en naturlig del av arbeidet med samisk og samfunnsfag. Når det gjelder samisk, kan en sette spørsmålstegn ved hvordan eller hvilke ferdigheter lærerne refererer til i denne type spørsmål. På feltarbeid fikk vi klar beskjed fra flere lærere om at regning på ingen måte blir prioritert i faget utover det å kunne tallene på samisk, noe som også ble bekrefta fra elevhold. Ifølge lærerne var utfordringene med sjølve språket for krevende til at de kan bruke tid på regneferdigheter. I så måte kan andelen som synes det går greit å inkludere arbeidet med grunnleggende ferdigheter kanskje tolkes som et uttrykk for at det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, samt lesing, står heilt sentralt i språkfagene. Digitale ferdigheter faller også naturlig inn under samiskfaget som bruk av pc som skrive- og presentasjonsverktøy, samt eventuelt som kommunikasjonsverktøy ved nettbasert undervisning. I så måte kan vi nevne at 29 prosent av elevene sa at de sjelden eller aldri får presentere arbeidet i klassen, mens 40 % rapporterte at dette var en vurderingsform som læreren tok i bruk av og til (*ibid.*:55). For øvrig må vi nevne at en del elever fortalte at de hadde jobba med film i tilknytning til elevsamlinger.

Konklusjon

Vi har sett at vektlegginga i LK06S på å synliggjøre de målene læringsarbeidet skal lede fram til, i rimelig grad har slått igjennom i skolens praksis. Samfunnsfagsplanen vurderes i noe større grad enn samiskplanen som egna til å sikre progresjon i arbeidet, samtidig som bare om lag halvparten av lærerne synes planen er hensiktsmessig som grunnlag for vurdering. Når det gjelder elevdeltaking i vurderingsarbeidet, kan det også synes som om dette i mindre grad har fått gjennomslag i den samiske skolen enn forøvrig i Norge. Over 60 % av lærerne på mellomtrinnet og nærmere halvparten av 10.-klasselærerne i den nasjonale surveyen (Vibe 2011) oppgir økt bruk av elevmedvirkning i

vurderingsarbeidet. Dette så vi lite til i vårt evalueringsarbeid av LK06S. Der meldes det i liten grad om at elevene har fått kjennskap til vurderingskriterier, men det er vanlig at de får tilbakemeldinger fra lærer som brukes formativt. Ut fra det elevene sier, virker det som om de får differensiert undervisning, men ikke tilpassa opplæring slik dette er tilrådd i LK06S. Grunnleggende ferdigheter synes heller ikke å ha blitt prioritert, for praksis ser ut til å være som før, nemlig at det jobbes med de ferdighetene som er innebygd i, eller en del av, faget.

4.5 ARBEIDSMÅTER

Én intensjon med den nye læreplanen har vært at sluttkompetansen er viktigere enn veien til målet. Tabell 35 bekrefter at fire av fem lærere sier seg enig i at fagplanene i samisk og samfunnsfag, i likhet med LK06S generelt (jf. Tabell 19), innbyr til varierte arbeidsmåter. Videre synes rundt to tredeler at planene for disse fagene fungerer godt i forhold til vektlegginga i prinsippdelen av læreplanen på at elevene skal lære å lære. Ut fra dette kunne en tru at opplæringa etter LK06S ville være prega av et bredere spekter av metodiske tilnærminger, læringsarenaer og lærestoff enn det som kanskje før har vært tilfelle. Nå har vi ingen direkte sammenliknbare data, men vi vil her formidle en del relevante resultater fra lærer- og elevundersøkelsenene og fra det kvalitative materialet vårt.

Tabell 35. Lærernes vurdering av ulike aspekt ved fagplanene i samisk og samfunnsfag-samisk. Antall og prosentandeler (i parentes) som sier seg heilt eller delvis enig i utsagnene til venstre i tabellen. Del A: Samisk. Del B: Samfunnsfag samisk. (Vedlegg 2, spm 8 og 9)

	A. Samisk		B. Samfunnsfag-samisk	
	Heilt eller delvis enig	N	Heilt eller delvis enig	N
Måten fagplanen er bygd opp på, vanskeliggjør tverrfaglig arbeid.	58 (50)	117	23 (37)	63
Fagplanen innbyr til variert bruk av arbeidsmåter.	93 (79)	118	52 (82)	64
Det er enkelt å inkludere målene for "å lære å lære" i faget.	75 (65)	115	41 (68)	60

Først og fremst må vi si at det i den samiske skolen som ellers i Norge, vel alltid har vært store variasjoner mellom situasjonen ved ulike skoler og mellom ulike lærere. Disse er knytta til ulik språkkontekst, ulik organisering av undervisninga,

skolens og lærerens ledelse og engasjement, forutsetninger og pedagogiske tilnærming. Likevel vil vi forsøke å gi et slags generelt bilde på situasjonen slik den framsto på feltarbeid innen hvert språkområde. Forhold som blir omtalt for én språkgruppe, vil kunne gjenfinnes for skoler som gir opplæring i andre samiske språk, og vil ofte være knytta til forholdene opplæringa opererer under.

Samla sett gav feltarbeidet i ulike områder ikke inntrykk av ei utvikling mot mer utstrakt bruk av ulike læringsarenaer og arbeidsmåter. Fra nordsamisk område blei det ved skolene vi besøkte ikke rapportert om bruk av læringsarenaer utafor skolen. Det virka heller som om det som foregikk på skolen, var adskilt fra det som foregikk i heimen og i lokalsamfunnet (Bongo *et al.* 2010). Ut fra kasusstudiene som for denne språkgruppa bare gav en smakebit på situasjonen i et stort område, var inntrykket at lærerne arbeidde veldig tradisjonelt med å gjennomgå stoff på tavla, for så å sette elevene i gang med arbeidsoppgaver i grupper eller aleine.

I lulesamisk området var hovedinntrykket det samme, men det blei også vist til årlige fjellturer, noe bruk av en gamme i skolegården og ikke minst språkveir for førstespråkselevne i ungdomsskolen i samarbeid med skoler på svensk side (Solstad, M, 2010). I samtale med foreldre kom det fram at de samiske klassenes noe større bruk av alternative læringsarenaer var veldig positivt for elevenes motivasjon. Elevsamlinger for elever i videregående opplæring som til daglig fikk nettbasert undervisning, var også en måte språkopplæringa kunne knyttes til mer praktiske gjøremål som duodji og matlaging.

For sørsamisk område var den generelle konklusjonen i vår andre rapport (Lyngsnes 2010) at arbeidsmåtene ikke var særlig påverka av den nye læreplanen. Situasjonen var her i særlig stor grad et spørsmål om de muligens kunst. Valg av arbeidsmåte blei derfor veldig avhengig av lærerens kreativitet, dette fordi det var lite å hente fra anna hold. Mye nettbasert undervisning reduserer mulighetene for variasjon i læringsarena, men åpner for differensiering knytta til individuelle opplegg. Dette gjelder for den sørsamiske elevgruppa og mange andre samiske elever som får samiskundervisning i svært små grupper. For samiske elever som bor spredt uten noe sterk samisk lokalmiljø, oppfatta vi det som spesielt viktig å få delta på fellessamlinger for å kunne ta språket i bruk. Noe kan nok gjøres for å utvikle mer elevinteraktive former for nettundervisning, men en viss fysisk kontakt kan neppe erstattes. I sørsamisk område deltok også en del elever som ikke fikk opplæring i samisk, på integreringsuker (elevsamlinger). Det blei hevda at slik deltaking var viktig for identitetsutvikling og kulturforståelse.

I rapporten *Rett til samisk opplæring* (Solstad et al. 2011) blei det lagt fram to detaljerte tabeller der elevene rapporterte om bruk av ulike arbeidsmåter i samiskfaget. Den første (Tabell 11, s. 44) viste prosentueringer for hvor ofte elevene rapporterte om bruk av ulike arbeidsmåter, mens den andre viste prosenten som svarte "svært ofte" eller "ofte" for bruk av de samme arbeidsmåtene fordelt etter klassetrinn og samisk språkplan.

Fra disse tabellene kan vi repetere at tradisjonelle arbeidsmåter dominerer samiskundervisninga. 91 % svarte at de svært ofte eller ofte jobbet med oppgaver hver for seg på skolen, 73 % at de hadde felles samtale i hele klassen, 72 % at lærer foreleste for hele klassen/gruppa og 66 % at de jobba heime med oppgaver fra bøker eller oppgaveark. Fra Tabell 35 ser vi at halvparten av lærerne oppgir at de synes læreplanen i samisk vanskeliggjør tverrfaglig arbeid, mens andelen er noe mindre for samfunnsfagsplanen. Tema- og prosjektarbeid som blei sterkt vektlagt i L97, er en arbeidsform som ofte forbindes med slikt tverrfaglig arbeid. I elevundersøkelsen kommer det fram at i overkant av en firedel av elevene ofte benytter denne arbeidsformen. Derimot var det mange andre arbeidsmåter svært få elever oppgir at benyttes i opplæringa.

Ifølge prinsippene for opplæring i del to av LK06S kjennetegnes tilpassa opplæring for den enkelte elev ved "variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen" (LK06S:34). De samme prinsippene vektlegger et godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv samt kunst- og kulturliv som kan gjøre opplæringa mer konkret og virkelighetsnær slik at elevenes evne og lyst til å lære øker (LK06S). I så måte er det betenkelig at hele to av fem elever oppgir at de sjelden eller aldri får løse praktiske oppgaver på skolen og i nærmiljøet. Bare en tredel sier at de av og til (ca. én gang i måneden) drar på ekskursioner eller besøk utafor skolens område, og over 60 % gjør det sjelden eller aldri. Videre oppgir halvparten at de sjelden eller aldri jobber heime med oppgaver knytta til nærmiljøet, noe som indikerer at lærerne i liten grad legger opp til å ta i bruk kulturkompetanse til foreldre og andre i nærmiljøet, noe som i prinsippdelen av læreplanen blir framheva som viktig for å vedlikeholde og styrke samisk identitet og tradisjonelle verdier (LK06S). Det er også interessant å merke seg at det er førstespråkeelever i videregående opplæring som i størst grad jobber med oppgaver knytta til nærmiljøet. Andelen som ofte får løse praktiske oppgaver eller dra på ekskursioner, er derimot noe høyere i barneskolen enn seinere.

Vi har tidligere vært inne på at det å kunne uttrykke seg muntlig, er en heilt sentral del av ethvert språkfag, og å legge vekt på denne side ved språkopplæringa i skolen blir ikke mindre viktig for elever som i liten grad praktiserer språket utafor skolen. På elevseminar var det i denne forbindelse elever som fortalte at de jobba veldig mye med det muntlige språket, men at måten språket blei praktisert på, var avhengig av læreplanen. De som tok samisk andrespråk, bruka i større grad kortere framlegg eller muntlig snakk rundt oppgaver, mens de som tok samisk førstespråk hadde diskusjon og framføringer på linje med i norskfaget. Likevel fikk vi gjennom intervjuer med lærere inntrykk av at det kunne være vanskelig å få særlig andrespråkelever til å bruke språket muntlig. Slik Andersen (2011) peker på, kan fornorskningens ettervirkninger ennå sitte i margen også hos nye generasjoner, samtidig som at betegnelsen "språkpoliti" viser at miljøene sjøl har noe å ta tak i her for å få flere til å snakke samisk. Fra elever som vi intervjuer, blei det fra flere hold etterlyst mer fri bruk av språket. I elevundersøkelsen kom det imidlertid fram at arbeidsmåter som fremmer slik mer kreativ bruk av språket i liten grad praktiseres.

To tredeler av elevene oppgir at det sjelden eller aldri brukes dramatisering i undervisninga, og en tredel sier at de sjelden eller aldri har framføringer for klassen. Riktignok oppgir én av fem at de ofte jobber i grupper, men ut fra det kvalitative materialet vårt fra både elever og lærere er det mye som taler for at norsk ofte tar over i denne type situasjoner, sjøl i klasser som får opplæring både *i* og *på* samisk. Nesten to tredeler har imidlertid framføringer for klassen ofte eller av og til (ca. hver uke – ca. én gang i måneden), men en fordeling på læreplan og klasstrinn viser at dette er mye vanligere blant førstespråks- enn blant andrespråkelever. Det vil si at elever som har aller mest bruk for å snakke samisk på skolen fordi de i mye mindre grad får gjort det heime, også i skolesammenheng får mindre trening. I denne sammenheng er det verdt å merke seg at elevene nokså entydig rapporterte om mer kreativ bruk av samisk både skriftlig og muntlig i forbindelse med ulike typer elevsamlinger, mens muntlig språkbruk ellers i stor grad dreide seg om å lese tekster høyt. Videre ser oversetting både til og fra samisk ut til å være en svært utbredt arbeidsform i både samiskundervisninga og opplæringa i andre fag *på* samisk.

For elevene som får opplæring *på* samisk er alle fag viktige språkarenaer for utvikling av et rikt og variert språk egna til bruk innen ulike samfunnsfelt. I rapporten *Fra Plan til praksis* (Solstad et al. 2010) rapporterte vi om hyppig bruk av norsk i denne elevgruppas skolehverdag, enten det skyldtes sammenslåtte timer med ikke-samiskspråklige elever, at samiskferdighetene til enten elever eller

lærere ikke strekker til slik at de går over til norsk, eller at læremiddelsituasjonen bringer norsk språk inn i klasserommet. Dette siste vil vi komme tilbake til.

For øvrig må vi minne om de ulike kontekstene opplæring i samisk foregår under. Den lokale språksituasjonen og organiseringa av opplæringa spiller heilt klart en rolle uten at vi har kunnet gå i dybden på dette. En kan likevel tenke seg at undervisning som forelesning er mindre aktuelt ved fjernundervisning enn i heil klasse, og at én lærer per elev kan presse fram mer muntlig bruk enn det en situasjon med flere elever på ulike språknivå trenger gjøre. Noen elever poengterte nettopp at få elever gjorde at de i stor grad fikk jobbe på måter som passer dem, og for denne gruppa skjer det kanskje en tilpasning av innhold og arbeidsmåter uten at elevene blir så klar over det som hvis læreren legger opp til det i større elevgrupper. Læreren styring vil uansett være en avgjørende faktor. Som ei gruppe på et elevseminar kommenterte, arbeidsmåten varierer ved at den er avhengig av hvilken lærer de har – så kanskje bruk av ulike arbeidsmåter er mer avhengige av lærers preferanse enn elevenes?

Fra lærerhold kom det også fram at lærernes tilsynelatende økte frihet til å tilrettelegge for opplæring, er tvetydig. Fokuset på kompetansemål, testing og målbar kunnskap blei til dels kritisert. I stedet for å bidra til varierte arbeidsmåter, meinte noen lærere at det førte til en ensretting av undervisninga slik at "tomme" kunnskaper til dels erstatta læringserfaringer som kunne gitt mer dyptvirkende læring og utvikling hos elevene. Denne typen kritikk får en viss støtte fra lærerne som har svart på den nasjonale fellessurveyen for Kunnskapsløftet (Vibe 2011). Der kom det fram at henholdsvis 36 % og 42 % av lærerne på mellomtrinnet og på 10. klasses trinn meiner at undervisninga er blitt alt for fokusert på det som kan testes på en enkel måte. Bare rundt en firedel var heilt eller nokså uenige i denne påstanden. Intervjuer med lærere og observasjoner i klasserom viser også at LK06 i den norske skolen har ført til at en del klasserom er blitt mer prega av et fokus på målbare kunnskaper på bekostning av innhold og forståelse (Hodgson *et al.* 2010). En annen konsekvens som blei nevnt av de samiske lærerne, var at vektlegginga av resultater bidro til en ytterligere teoretisering av skolen som ikke minst kunne virke negativt inn på mestring og motivasjon hos en elevgruppe som den samiske. En forholdsvis stor del av de samiske elevene bor på mindre steder og i miljø hvor formell kunnskap ikke står spesielt sterkt.

Vi møtte også frustrasjon knytta til prosedyrene for kontinuerlige vurderinger og kvartalsrapporter. Dokumentasjon og skriftliggjøring opplevdes til dels som et mas som tok fokuset bort fra sjølve arbeidet med å fremme læring hos elevene.

På den annen side var det flere som var inne på at undervisning i samisk blei skadelidende av at det ikke finnes nasjonale prøver på de samiske språkene, og heller ikke samiske versjoner av ulike kartleggingsprøver og PISA-undersøkelsen. Dette betød at en del samiske unger som fulgte LK06S med samisk som førstespråk, måtte sitte de nasjonale prøvene på norsk. Dette er særlig problematisk for de yngste elevene som får lese- og skriveopplæring på samisk. Slike forhold kan gi utslag både for elevers mestringsfølelse og for skolars anseelse i nærmiljøet. En del lærere viste også til at læremidler og lærebøker verken var retta inn mot Kunnskapsløftet eller den typen prøver som brukes for å måle eller kartlegge elevenes faglige nivå. Ved et språksenter fikk vi imidlertid høre at de sjøl hadde utvikla kartleggingsprøver for å kunne stadfeste hvor elever befant seg faglig, i dette tilfellet i videregående opplæring.

Konklusjon

Ved å sammenholde det kvantitative og kvalitative materialet som vi har samla i løpet av prosjektperioden, tyder mye på at elevenes erfarte læreplan ikke skiller seg så mye fra den måten læreren oppgir å jobbe på (den operasjonaliserte læreplanen). Dataene fra den nasjonale surveyen (Vibe 2011) viser at fire av fem lærere på mellomtrinnet og ca. halvparten av lærerne på 10. trinn meiner at det har vært en økning i bruk av varierte arbeidsmåter som følge av LK06. Samtidig oppgir henholdsvis 35 og 26 prosent av lærerne fra mellom- og 10.-trinnet at andelen lærerstyrt undervisning har økt. Sjøl om lærerne i den samiske skolen tydelig oppfatter at LK06S innbyr til varierte arbeidsmåter, så vi i løpet av feltarbeidet vårt ingen tegn til at praksis på dette området hadde endra seg som følge av LK06S.

I første rapporten basert på det kvalitative materialet vårt (Solstad *et al.* 2010), konkluderte vi med at utfordringene knytta til omstendighetene rundt undervisning *i og på* samisk reduserer mulighetene til, og fokuset på, å iverksette LK06S både i nord og i sør. Én av disse utfordringene er læremiddelsituasjonen som vi nå skal ta for oss.

4.6 TILGANG TIL OG BRUK AV LÆREMIDLER

Tilgang og kvalitet på læremidler regnes som avgjørende for lærernes arbeid for å legge til rette for elevenes læring. Tabell 36 viser at henholdsvis 87 og 79 prosent av lærerne meiner at fagplanene i samisk og samfunnsfag-samisk forutsetter et bredt tilfang av læremidler, mens vel 60 % meiner læreboka er svært viktig for å

realisere målene i begge fagene. Dette indikerer at mangel på, eller dårlig utvalg av, lærebøker og andre læremidler for undervisning *i* og *på* samisk er en trussel mot et likeverdig opplæringstilbud for samisk barn og ungdom.

Tabell 36. Lærernes vurdering av hvor viktig læremidlene er i samisk og samfunnsfag-samisk. Antall og prosentdel (i parentes) som er heilt eller delvis enig i utsagn til venstre i tabellen. (Vedlegg 2, spm. 8 og 9)

	Samisk		Samfunnsfag-samisk	
	Heilt eller delvis enig	N	Heilt eller delvis enig	N
Fagplanen forutsetter et bredt tilfang av læremidler.	101 (87)	116	50 (79)	63
Læreboka er det viktigste læremidlet for å realisere målene i faget.	71 (60)	119	40 (63)	64

I Tabell 37 har de samme lærerne vurdert hvordan de opplever læremiddelsituasjonen i samisk og samfunnsfag ved egen skole. Her ser vi at andelen som er enig i at situasjonen er tilfredsstillende for nordsamisk som første- og andrespråk, er på rundt 30 prosent, mens lærerne i lule- og sørsamisk nærmest entydig erklærer seg uenig. I samfunnsfag *på* samisk er situasjonen tilsvarende dårlig for de nordsamiske elevene. En liten andel nord- og sørsamiske lærere meiner de har god tilgang på konkretiseringsmaterieell for undervisning på samisk, mens ingen av de lulesamiske lærerne er enige i utsagnet. For digitale læremidler er det en tredel av de lule- og nordsamiske lærerne som sier de har tilgang, mens en mindre andel av de sørsamiske lærerne er enig i denne beskrivelsen.

Tabell 37. Lærernes vurdering av læremiddeltilfang etter språkvariant. Antall og prosentdel (i parentes) som er heilt eller nokså enig i utsagnene til venstre i tabellen. (Vedlegg 23, spm. 12)

Lærere	Heilt eller nokså enig	N	Heilt eller nokså enig	N	Heilt eller nokså enig	N
	Nordsamisk		Lulesamisk		Sørsamisk	
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samisk som førstespråk.	27 (31)	88	0	8	0	10
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samisk som andrespråk.	25 (28)	90	0	7	1 (10)	11
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samfunnsfag på samisk.	4 (6)	70	0	7	0	9
Undervisningen i samfunnsfag-samisk baserer seg stort sett på norske lærebøker i samfunnsfag.	58 (77)	75	3 (50)	6	9 (82)	11
Skolen har god tilgang på konkretiseringsmateriell for undervisning på samisk.	23 (24 %)	95	0	9	2 (18)	11
Skolen har tilgang på digitale læremidler på samisk.	30 (32 %)	95	3 (33)	9	2 (17)	12

Her er det viktig å være oppmerksom på at forskjellene innad mellom lærere i en språkgruppe kan reflektere ulike oppfatninger angående hva som er tilfredsstillende, så vel som ulik situasjon for opplæring på ulike alderstrinn, samt at mangelen på læremidler kan komme av at de ikke eksisterer, eller at skolene ikke har kjøpt dem inn. Likevel gir nok tabellen oss et brukbart bilde av situasjonen, og den samsvarer godt med inntrykk fra feltarbeid.

Vi har sett at lærerne meiner tilgang til og bruk av varierte læremidler og læringsressurser er viktig for å gjennomføre LK06S, samtidig som de har oppgitt at tilgangen til slike ressurser er nokså begrensede. I den neste tabellen, Tabell 38, oppgis lærernes vurdering av hvilke læremidler som faktisk brukes i skolen. Vi ser at over 70 % av lærere i nord- og sørsamisk sier seg enige i at internett ofte brukes som kilde, mens bruken synes å være noe mindre blant lærere fra lulesamisk område. Ut fra den relativt dårlige tilgangen til læremidler oppgitt i Tabell 38 og opplysninger fra lærer- og elevhold i det kvalitative materialet, er det sannsynlig at internettbruken ofte er knytta til kilder på norsk.

Tabell 38. Lærernes vurdering av læremiddelbruk etter språkvariant. Antall og prosentdel (i parentes) lærere som sier seg heilt eller nokså enig i utsagnene til venstre i tabellen. (Vedlegg 2, spm. 12)

Lærere	Heilt eller nokså enig	N	Heilt eller nokså enig	N	Helt eller nokså enig	N
Nordsamisk	Nordsamisk		Lulesamisk		Sørsamisk	
Vi bruker mye av lærebøkene fra arbeidet med L97-S/L97/R94.	83 (84 %)	99	5 (63)	8	9 (75)	12
Vi kopierer ofte fra diverse bøker og bruker i undervisningen.	89 (90 %)	99	8 (89)	9	12 (86)	14
Vi utvikler og bruker mye egenproduserte læremidler.	77 (81)	95	8 (89)	9	10 (77)	13
Vi bruker ofte Internett som kilde.	70 (70 %)	100	5 (56)	9	10 (77)	13

Tabell 38 viser at vel fire av fem lærere er enige i at de bruker mye egenproduserte læremidler, mens heile ni av ti oppgir at de ofte kopierer fra diverse bøker. Bruken av lærebøker utvikla med tanke på tidligere læreplaner, er størst blant de nordsamiske lærerne med godt over 80 %, mens andelen lule- og sørsamiske lærere som sier det samme, er på henholdsvis 63 og 75 prosent. Forskjellen skyldes trulig at det for nordsamisk i større grad finnes lærebøker etter tidligere læreplaner. Ifølge informantene fra de kvalitative studiene mangla det gjennomgående læreverk for lule- og sørsamisk både etter L97S eller LK06S, sjøl om det for lulesamisk førstespråk fantes lærebøker fra 4.-10. etter L97. I videregående opplæring blei mangelen på varierte typer tekster, litteratur, filmer osv. særlig poengtert, noe som førte til utstrakt gjenbruk at det lille som fantes.

Spørsmålene som er referert til i Tabell 37 og 38 blei også gitt til rektorene. Disse er ikke tatt med her, men det kom fram at rektorene gjennomgåene vurderte læremiddelsituasjonen som betydelig bedre enn det lærerne gjorde. At rektorer og andre skoleleder tenderer til å vurdere den faktiske situasjon i skolen mer lik slik den formelt burde enn det lærere gjør, er kjent også fra andre undersøkinger, noe som blei tydelig demonstrert under L97-evalueringa (Rønning 2002). Likevel kan de relativt store forskjellene for en del skyldes at rundt tre firedeler av rektorene i undersøkelsen holder til utafør samisk språkforvaltningsområde, mens en tilsvarende andel lærere holder til innafor. En stor del av rektorene er derfor ved skoler med bare én eller noen få elever med samiskopplæring, og hvor denne enten blir gjennomført som fjernundervisning eller ved bruk av ambulerende samisklærer. Slike rektorer kan ha liten føling med for eksempel læremiddelssituasjonen. Dette vil være i tråd med at mange samisklærere

opplever å være aleine om ansvaret for samiskfaget fordi skolen i liten grad tar det inn over seg.

I de følgende to tabellene har vi tatt utgangspunkt i det nordsamiske lærermaterialet for å få fram eventuelle forskjeller i læremiddeltilfang mellom ulike trinn i opplæringa. Da svært få lærere fra videregående har svart, blir informasjon fra disse ikke tatt med. Tabell 39 viser at situasjonen når det gjelder lærebøker, oppleves som verst i barneskolen, mens den er noe bedre på ungdomsskolen. For mellomtrinnet er læreboksituasjonen tydelig bedre for førstespråkselevne enn for andrespråkselevne, samtidig som lærebokmangelen i samfunnsfag-samisk er prekær i heile grunnskolen.

Tabell 39. Nordsamiske læreres vurdering av læreboksituasjonen etter klasstrinn og språkplan/fag. Antall og prosentdel (i parentes) som vurderer situasjonen som tilfredsstillende. (Vedlegg 2, spm. 3 og 12)

	Tilfredsstillende lærebøker i S1	N	Tilfredsstillende lærebøker i S2	N	Tilfredsstillende lærebøker i samf.-samisk	N
1.-4. trinn	7 (23)	31	8 (23)	35	0	24
5.-7. trinn	12 (39)	31	7 (19)	37	1 (4)	24
8.-10 trinn	10 (45)	22	9 (43)	21	0	15

Tabell 40 viser hvordan tilgangen til andre læremidler varierer med skoletrinn blant de samme lærerne. Som en kan forvente ut fra det lærerne rapporterte i forrige tabell, viser Tabell 40 at bruken av egenproduserte læremidler er størst på barneskolen der over ni av ti lærere er enige i at slike er mye i bruk, mens prosentdelen på de høgere trinnene som svarer det samme, er på rundt 50. Det er bare én av fem som synes de har god tilgang til konkretiseringsmaterieell i småskolen og noen flere på mellomtrinnet. Tilgang på digitale læremidler varierer også med klasstrinn, og oppleves som dårligst i ungdomsskolen. Når det gjelder lærebøker, synes lærerne i rundt ni av ti tilfeller å måtte ta utgangspunkt i lærebøker utvikla i forhold til tidligere læreplaner når de skal arbeide med LK06S. I samfunnsfag-samisk brukes nesten utelukkende lærebøker på norsk.

Tabell 40. Nordsamiske læreres vurdering av tilgangen til ulike læremidler. Antall og prosentdel (i parentes) lærere som er enige i at de bruker eller har tilgang til ulike læremidler. (Vedlegg 2, spm. 12)

	Bruker egen-produserte læremidler		Har konkretiseringsmateriell for samisk-undervisning		Har tilgang på digitale læremidler på samisk		Baserer oss på norske lærebøker i samf. samisk		Har lærebøker fra tidligere læreplaner	
		N				N		N		
1.-4. trinn	39 (95)	41	8 (20)	40	13 (35)	37	22 (79)	28	39 (95)	41
5.-7. trinn	35 (90)	39	10 (26)	38	13 (33)	39	25 (93)	27	34 (87)	39
8.-10 trinn	14 (48)	23	2 (15)	20	4 (19)	21	11 (85)	13	22 (92)	24

Fra det kvalitative materialet i nordsamisk område kom det fram en del motstridende forklaringer på situasjonen. Sjøl om ingen syntes situasjonen var god, var det noen som likevel meinte at det nok finnes en del læremidler, men at skolen ikke prioriterte å kjøpe inn. Noe av uenigheten knytta til hva som finnes, kan også komme av ulike oppfatninger av sjølve begrepet "lærebok" og dermed av hvor tett ei lærebok skal være knytta opp mot læreplanen. Det finnes ifølge informantene flere lærebøker enn fulle "læremiddelpakker" med fullt sett av differensierte oppgavehefter, lærerveiledninger og idéhefter. Dermed er det ikke bare tilgangen til lærebøker eller andre læremidler som kritiseres, men også kvaliteten på disse. Blant anna var det flere som kommenterte at læreverkene på norsk var mye mer "fancy" enn de på samisk.

Fra elevhold forsto vi at elevene var fornøyde når de hadde lærebøker på samisk samtidig som de oppga at arbeidshefter og oppgaver var på norsk. Dette indikerer at de kanskje ikke er så godt vant. Andre kommenterte at de i samisk hadde ei tynn lærebok som skulle brukes over tre år, mens ei dobbelt så tykk lærebok i norsk var for bare ett skoleår. Elever fortalte også om mye gjenbruk av lærebøker som samme bok i samisk andrespråk på videregående og i ungdomsskolen og bruk av barnebøker som eksempel på nyere litteratur i videregående. Slikt virket lite motiverende. Imidlertid fikk vi på siste datainnsamlingsrunde blant nordsamiske skoleelever høre at læreboksituasjonen var blitt noe bedre. De var veldig fornøyde med å ha fått ei ny lærebok i samisk som "ikke er kjedelig".

En noe bedre læremiddelsituasjon i løpet av de siste årene kan ha sammenheng med en satsning fra Sametingets side der det er blitt lagt til rette for et tilbud om gratis læremidler. Fra rektorkartlegginga ser vi i Tabell 41 at grunnskolene innafor forvaltningsområdet for samisk språk i særlig grad har benytta seg av dette tilbudet (70 %), mens halvparten av rektorene utafor sier det samme.

Tabell 41. Rektorer som bekrefter at skolen har benytta seg av tilbudet fra Sametinget om gratis læremidler etter om skoler (i parentes). (Vedlegg 1, spm. 13)

	Grunnskolen		Totalt
	Innafor	Utafor	
Ja	12 (71)	22 (52)	34
Totalt	17	42	68

Lærerne så på læreboksituasjonen som ei stor utfordring, sjøl om noen i større grad enn andre opplevde at det slo svært negativt ut for undervisninga. Flere pekte på at lærebøker var viktige i forhold til å implementere LK06S fordi de kunne bidra til å få en rød tråd i undervisninga og til å knytte sammen kompetanssmål, læremål og vurderingskriterier. Vi kan her nevne at to femdelar av lærerne på 10. trinn i den nasjonale fellessurveyen oppga at læreboka tilbyr den beste fortolkningen av kompetansmålene i LK06, mens andelen som var heilt eller nokså uenig i denne påstanden, var under halvparten så stor (Vibe 2011). I tråd med dette var det én rektor ved en skole som fulgte den samiske læreplanen som kommenterte at de ikke blei klar over hvor nyttige de nye læreverkene var i arbeidet med den nye læreplanen under Kunnskapsløftet, før de fikk bøkene til de norskspråklige klassene. Da så de hvor negativt mangelen på lærebøker blei for de samiske klassene som dermed endte opp med i mindre grad å jobbe innafor den nye læreplanen. Samtidig kan en da spørre seg om det er lærebøkene eller den lokale læreplanen som styrer undervisninga, og om mangel på lærebøker dermed kan bidra til en mer lokal tilpasning.

I samfunnsfag-samisk har vi sett at læremiddelsituasjonen er kritisk, og under feltarbeidet fikk vi klare indikasjoner på at dette også gjelder de andre gjennomgående fagene. Vi fikk høre at det finnes en del relevante tekster og temahefter, men at dette likevel ikke gjør at tilgangen på varierte læremidler er slik som på norsk. På den annen side er det nettopp tilgang til alternative medier som ofte vanskeliggjør undervisninga, ikke minst for de samiske minoritetsspråkene. Fra lulesamiske elever på mellomtrinnet fikk vi høre at det bare fantes én roman tilpassa aldersgruppa, og at det ene dataspillet som fantes på lulesamisk, var bra, men det var for yngre elever. De siste årenes eksplosjon i

bruken av sosiale medier og dataspill er nok en stor utfordring for alle de samiske språkene. I så måte kan vi nevne *NuorajTV* – et prosjekt der lulesamisk ungdom sjøl laga små videofilmer som blei lagt ut på U-tube. Dette engasjerte i heile miljøet og mange unge blei involvert og opplevde en slags ufarliggjøring rundt bruken av språket, samtidig som de fikk fram tema som opptok dem på en humoristisk måte (for eksempel språkpoliti).

For undervisningen på samisk har den dårlige læremiddelsituasjonen to uheldige konsekvenser. Den ene er at de norske bøkene følger den ordinære læreplanen og dermed ikke har det samiske fokuset som er intensjonen med LK06S. Dermed blir tilpasninga til en samisk virkelighet og styrking av samisk kultur og identitet mer opp til den enkelte lærer. For det andre medfører bøker på norsk at opplæringa på samisk ikke blir på samisk, men på en blanding av norsk og samisk. Da er det heller ikke rart at ungene, ikke minst i norskdominerte områder, gjerne går over til norsk seg imellom når de jobber med lærestoff. En konsekvens er at begrepsutviklinga til elevene da lettere skjer via norsk som i økende grad kan bli elevens dominerende språk. Samtidig var det flere elever som presiserte at de tenker forskjellig når de snakker samisk enn de gjør på norsk. Derfor synes de at det er lettere å oversette lengre tekster enn enkeltord.

Ut fra situasjonen beskrevet så langt, er det ikke uventa at lærere for alle de samiske språkene vektla en prioritering av læremiddelproduksjon. Nå har mye skjedd i løpet av de årene vi har drevet med datainnsamlinger. I 2010 åpna Sametinget en nettportal som skal være et ressursnettsted for samiske læremidler. Denne portalen har som målsetting å være en felles idébank der lærere kan legge inn undervisningsopplegg og gode ideer til opplæring i samisk. Fullstendige læreverk tilpassa LK06S for hvert av de tre samiske språkene, blei av mange vurdert som utopisk. Oversetting av læreverk gis derfor høg prioritert. Samtidig blei det satt fram et sterkt ønske om at norske og samiske læreverk burde utvikles parallelt, og at lule- og sørsamiske oversettelser av nordsamiske verk burde tilpasses lule- og sørsamiske forhold som er nokså ulike nordsamiske.

Mange lærere var håpefulle i forhold til nettbaserte læreverk og bedre muligheter for å utveksle egenproduserte læremidler og undervisningsopplegg. På Drag skole blei det etablert et ressurscenter som skulle produsere lulesamiske læremidler, og sørsamiske lærere har vært interessert i å få til det samme. Erfaringa er imidlertid at dette har vært et strevsomt prosjekt med store forventninger i lokalsamfunnet som det har vært vanskelig å innfri. Både det å lage, tilpasse eller oversette læremidler er krevende og det drar ressurser ut av skolens ordinære arbeid.

Problemet i forhold til læremiddelproduksjon, og spesielt for sør- og lulesamisk språk, er nettopp at det ikke bare er et spørsmål om penger, men også om å finne folk som kan utføre arbeidet (jfr. pkt. 3.3).

Elevene var på sin side også enige om at produksjon av læremidler måtte prioriteres. Og fra lule- og sørsamiske elever som fikk nettundervisning, var det et unisont ønske om digitale ordbøker og gjerne retteprogram. *E-girji* blei nevnt som eksempel på at det fantes digitale lærebøker, og noen mente dette kunne være en god løsning. Flere var imidlertid av den oppfatning at slike læremidler ikke kunne erstatte læreren som i større grad kunne forklare og utdype vanskelige ord og uttrykk. Et annet poeng elevene trakk fram, var at tradisjonelle lærebøker framstiller innholdet mer oversiktlig, mens innholdet i digitale læremidler ofte blir mer spredd og fragmentert. Dette var også problemet med utstrakt bruk av løsark og kopihefter. Sjøl om de i og for seg var gode nok, var det lett å miste den røde tråden. Tradisjonelle lærebøker gav derimot orden, system og forutsigbarhet. Foreldre mente også at mangel på lærebøker gjorde det vanskeligere for dem å følge opp ungene og vite hva de drev med. Samtidig var det noen røster som gav uttrykk for at mangelen på lærebøker kunne ha sine positive sider som at undervisningen blei mer variert og kanskje mer muntlig. Blant ei elevgruppe i nord blei det understreka at en god lærer på mange måter kan kompensere for manglende lærebøker. Her var det en elev som sa:

Læreboka er med på å avgrense våre kunnskaper. Når jeg er sammen med bestefar, lærer jeg nesten mer samisk enn på skolen, og han har ikke en lærebok. Læreboka kan være med på å avgrense snakkingen oss elever imellom.

Sjøl om behovet for lærebøker helt klart er enormt, får sitatet fram hvor viktig det er at lærere og skolen drar nytte av ressurser i lokalmiljøet og spesielt der språket og til dels kulturen står svakere blant de yngre. Læreboka kan også bli ei sovepute.

I diskusjonene rundt læremiddelsituasjonen var det mange lærere som klaga på at konverteringsressursen for samisklærere knytta til "byrdefullt arbeid" var forsvunnet. Denne ressursen hadde vært til stor hjelp for lærere som var nødt til å utvikle og tilpasse læremidler, oppgavehefter og undervisningsopplegg. Samiskundervisninga oppleves også som ekstra krevende fordi lærerne til dels må forholde seg til ulike skoler og som regel har elever som i svært ulik grad behersker samisk uavhengig av hvilken læreplan de følger. Til og med i reine førstespråkklasser er behovet for differensiering større enn i den norske skolen,

sjøl om denne riktignok mange steder er blitt språklig heterogen. Elever som følger ulike læreplaner eller er på ulike stadier i andrespråksplanen, er ofte samla i grupper slik at utfordringene blir enda større.

Konklusjon

På nasjonalt nivå er det ifølge data fra fellessurveyen (Vibe 2011) godt over firedelen av grunnskolelærerne som meiner at Kunnskapsløftet har ført til en økning i lærernes avhengighet av lærebøker og lærerveiledninger, og en vesentlig mindre andel som vurderer denne avhengigheten som redusert med LK06. Godt over halvparten av lærerne i den samiske lærerundersøkelsen meinte at lærebøker var det viktigste læremidlet for å gjennomføre læreplanen, og de aller fleste meinte LK06S krevde et stort tilfang av læremidler. Til sammen framkommer da den store mangelen på lærebøker og læremidler som vi har fått dokumentert i dette kapitlet, som et stort problem for opplæringa i samisk og på samisk.

Uten å ha direkte sammenliknbare data, synes det klart at mangel på nye lærebøker i samband med de nye læreplanene har blitt opplevd som et vesentlig større problem i den samiske skolen enn i den norske. Sjøl om vi kan se på lærernes utarbeiding av egne læremidler, kopihefter og arbeidsoppgaver som et positivt tilskudd til undervisninga, tyder resultatene fra evalueringa av den samiske skolen på at dette behovet er alt for stort. Slik materiellproduksjon kommer her som en erstatning for andre læremidler, heller enn som et tillegg. Problemet er størst for de samiske minoritetsspråkene, men også for opplæring i og på nordsamisk er situasjonen langt fra tilfredsstillende. For øvrig har vi observert at lærernes kreativitet og pågangsmot i forhold til å møte denne typen utfordringer varierer. Slike kvaliteter hos lærerne synes nok ofte å kunne kompensere for en vanskelig læremiddelsituasjon, men opplæring etter LK06S kan likevel ikke basere seg på et usedvanelig engasjement og pågangsmot som er vanskelig å opprettholde over tid, sjøl for den mest dedikerte lærer.

4.7 FORELDRENES ERFARING MED OPPLÆRING I OG PÅ SAMISK

Siste punkt i dette kapitlet vil basere seg på foreldrekartlegginga som også inneholdt et knippe spørsmål om hvordan foreldrene til barn i grunnskolen så på barnas opplæring i samisk.

Tabell 42 viser at 70 % av foreldrene er heilt eller nokså enige i en påstand om at de er svært godt fornøyd med sine barns opplæring. Fra det vi har hørt i intervjuer

og blitt kjent med ellers gjennom denne undersøkelsen, virker andelen som forventet. Som regel fungerer opplæringa brukbart, men – som vi har sett – den kan også være problematisk både for lærere og elever. Over fire av fem meiner at elevene har kunnskapsrike lærere, noe som reflekterer at det i stor grad er mange godt kvalifiserte lærere som gjør en god jobb under ofte relativt vanskelige forhold. Samtidig gjenspeiles problemet med en sårbar lærersituasjon i andelen foreldre som oppgir at undervisninga i samisk faller ut dersom læreren er borte. Når heile 60 % av foreldrene sier seg enige i at dette skjer, så er denne andelen antakelig mye høyere enn i opplæringa for øvrig i grunnskolen. Omtrent samme andel meiner at elevene får god og variert undervisning i samisk, altså noe færre enn de som i utgangspunktet var fornøyde med opplæringa.

Tabell 42. Foreldres vurdering av ulike sider ved opplæringa i samisk. Antall og prosentdel (i parentes) som oppgir at de er heilt eller nokså enige i utsagn til venstre i tabellen. (Vedlegg 4, spm. 8)

Utsagn	Heilt eller nokså enig (%)	N
Jeg er svært godt fornøyd med mitt barns opplæring i samisk.	251 (70)	357
Kommunen har gitt lite informasjon om rettigheter til samisk opplæring.	253 (70)	361
Mitt barn har gode lærebøker i samisk.	155 (45)	347
Vi får lite informasjon om hvordan undervisningen i samisk organiseres på skolen	228 (63)	362
Mitt barn har kunnskapsrike lærere i samiskopplæringen.	296 (83)	355
Skolen tilbyr variert og god undervisning i samisk.	219 (63)	348
Det er vanskelig å samarbeide med skolen om opplæringen i samisk.	123 (35)	356
Undervisningen i samisk går ofte ut dersom læreren er borte.	206 (60)	343
Skolen har rik tilgang på gode læremidler i samisk.	117 (35)	333
Jeg får ofte tilbakemelding fra skolen, slik at jeg føler meg godt orientert om mitt barns framgang i samisk.	124 (34)	362
Samiskopplæringen, slik den er organisert, kan gå det over de øvrige skolefagene for elevene.	167 (47)	335

Foreldrene bekrefter den læremiddelsituasjonen elever og lærere har rapportert om. Under halvparten av foreldrene synes barna har gode lærebøker, og bare 35 % synes tilgangen på læremidler i samisk er bra. Vi ser videre at nærmere halvparten meiner at måten opplæringa er organisert på, kan gå ut over andre fag. Dette tyder på at det kan være et dilemma for foreldre å avgjøre om de ønsker samiskopplæring for barna, ikke minst dersom de har barn som strever litt

med skolefagene. Her kan det nevnes at vi fra lærerhold fikk høre at det var frustrerende å registrere at dersom en elev hadde problemer i samiskfaget, så blei eleven rådet til å slutte med faget, men dersom dette gjaldt norsk eller matematikk, ja da blei det satt inn ekstra ressurser. Denne typen reaksjoner vil, sammen med uheldige organisatoriske løsninger, kunne bidra til å underminere statusen til samiskfaget.

For øvrig ser vi, slik det også kom fram i Kapittel 2, at foreldrene i mange tilfeller er misfornøyd med den informasjonen de får fra skolen om hvordan opplæringa i samisk organiseres, og en tredel synes det er vanskelig å samarbeide med skolen. Dette er sannsynligvis en stor del av dem som ikke er fornøyde med barnas opplæring. Problemer med samarbeid mellom skole og heim er ellers ikke spesielt for den samiske skolen, men utfordringene knytta til å få et tilfredsstillende opplæringstilbud, kan kanskje bidra til å gjøre situasjonen ekstra vanskelig i noen tilfeller.

Konklusjon

Opplæringa i samisk oppleves av mange foreldre og elever som god, men også foreldrene rapporterer om de utfordringene vi har sett på i dette og tidligere kapitler, ikke minst i forhold til læremiddelsituasjonen og tilgang på kvalifiserte lærere.

4.8 AVRUNDING

Ifølge Doyle (1992) vil det være mange andre forhold enn sjølve læreplanen som spiller inn når lærere tilrettelegger for opplæring i undervisningskonteksten. Samtidig er skolene og lærerne forplikta til å følge læreplanene, ikke minst i dag når LK06S er vedtatt som forskrift. Det har derfor vært interessant å forsøke å få tak på i hvilken grad LK06S så langt har satt spor etter seg i den samiske skolens opplæringsarbeid.

I dette kapitlet har vi altså ønska å få fram noe av dynamikken i opplæringa *i og på* samisk. Vi har sett at elevene som får slik opplæring, har svært ulik språkstøtte fra heimen og lokalmiljøet. Samtidig synes det norske språkets dominans i storsamfunnet å føre til at sjøl de elevene som er best stilt i forhold til språkstøtte utafør skolen, vil oppleve et stadig press på sitt morsmål. En indikasjon på dette var den observasjonen at andelen elever som beherska og foretrakk samisk muntlig, var betydelig større enn andelen som oppga tilsvarende skriftlige ferdigheter. I denne situasjonen blir skolens rolle særlig stor i forhold til å utvikle

og revitalisere de samiske språkene. Samtidig viser undersøkelsen vår at foreldre og lokalmiljø både har et potensial til, og vil være nødt til, å bidra dersom en skal greie å hindre en nedgang i antall personer som behersker samisk.

Blant anna som følge av tidligere tiders aktive og til dels harde fornorskningspolitikk er de samiske språkene ofte forbundet med vanskelige følelser som direkte eller indirekte påvirker både elevenes og foreldrenes hverdag og språkvalg. Denne typen ambivalens er nærmest ukjent i ikke-samiske miljøer. Sammen med de store variasjonene i språkbeherskelse både mellom lokalsamfunn og innad i disse, gjør dette at Korizinskys og Lunds fokus på de kulturelle og språklige rammene rundt elevens opplæring blir svært viktige. De didaktiske valg vil derfor i særlig stor grad være prega av språksituasjonen, slik at en del andre forhold knytta til hvordan mål, arbeidsmåter og vurdering skal tilrettelegges, kan komme litt i bakgrunnen.

Det er nettopp utfordringer som gjelder forutsetningene for undervisning og opplæring som lærere trekker fram når de forteller om sin skolehverdag. Vi har sett at disse henger sammen med organiseringa av opplæringa, men også at slike forhold påvirker sjølve læringsaktiviteten. En særlig utfordring er læremiddelsituasjonen som ifølge både lærere og elever er langt vanskeligere i den samiske skolen enn i skolen for øvrig. Lærere som underviser *i* og *på* samisk gjør en stor innsats for å bøte på denne mangelen, men det er krevende. Sjøl om en del aspekter så som lokale læreplaner og synliggjøring av kompetanse- og læringsmål har fått rimelig gjennomslag, er det lite som tyder på at sjølve aktiviteten i opplæringssituasjonen i særlig grad er endra som følge av LK06S. Det er imidlertid stor variasjon fra skole til skole og fra lærer til lærer, i tråd med tidligere ambisjoner om å forandre praksis i skolen. Det ER vanskelig å endre på den operasjonaliserte og dermed den erfarte læreplanen. Det er da også i evalueringsarbeidet over LK06 i den norske skolen dokumentert klare variasjoner og utfordringer med hensyn til hvordan LK06 sitt fokus på kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier blir fortolka av lærerne og hvordan det blir omsatt i praksis (Hodgson *et al.* 2010).

Et poeng Doyle trekker fram som relevant i forhold til ei realisering av læreplanen også i undervisningskonteksten, er at det ikke nødvendigvis er den formelle læreplanen som dokument som skaper endringer i opplæringa. Snarere er det læreplanens diskurs og virke i samfunnskonteksten som setter lærerne under press. Ved å påvirke hvordan samfunnet tenker om skole og gjennom det styre foreldrenes forventninger, kan disse igjen føre til endringer i lærernes arbeid

(Doyle 1992). Fra lærerhold fikk vi faktisk referert til denne type situasjon der lærere følte et press fra foreldre til å bevege seg mot en mer prestasjonsretta tilnærming til læring fordi fokuset på målbare kunnskaper og kompetansemål sto så sterkt i samfunnsdebatten. Dermed kan lærerens fortolkning av det formelle læreplandokumentet bli prega av hvordan reformen opererer på det symbolske plan i samfunnskonteksten. Tilsvarende kan den samiske skolens framtid bli prega av hvordan den framstilles i samfunnsdebatten.

Samla sett er vårt inntrykk at LK06S har begynt å sige inn i undervisningskonteksten, men at mye ennå gjenstår. Dessuten ser det ut til at planens mål om å gi rom for flere veier til å nå kompetansemålene i liten grad har fått gjennomslag. Nettopp en slik frihet kunne i teorien bidra til mer kulturelt tilpassa tilnærminger til læring sjøl innen ei reformramme som blei definert på sentralt hold og uten samisk deltakelse.

Nettbasert opplæring, elevsamlinger, én til én undervisning og større grupper med elever med ulik alder, ulike læreplaner, ulik språkstøtte osv. preger kanskje tilnærminga til læringsarbeidet og samspillet mellom lærer og elev mer enn læreplanen. Sjøl om få lærere må forhold seg til store klasser, bidrar utfordringene som vi har vært inne på, til at opplæring etter LK06S nok er mer krevende enn tilfellet er i den ordinære opplæringa i Norge. I så måte er det spesielt viktig å gjøre noe med de faktorene det er enklest å påvirke. Det er et klart behov for virkelig å prioritere oversetting og utvikling av læremidler på alle de tre samiske språkene og for ulike læreplaner for opplæring *i* og *på* samisk. I tillegg bør det satses på alternative medier og arenaer for bruk av samisk for ungdom slik at samisk kan bli del av en moderne oppvekst.

Samtidig viser variasjonene i forhold til hvordan lærere og skoler forholder seg til de ulike utfordringene at det også er viktig å motivere og støtte lærerne på andre vis. Det er her viktig å få fram at de aller fleste lærerne virkelig står på for å gi ei god opplæring etter LK06S, noe som også foreldre og elever synes å oppleve.

5. LK06 - MOT LIKEVERDIG OPPLÆRING?

Marit Solstad
Karl Jan Solstad

I dette avsluttende kapitlet skal vi sammenfatte resultatene fra prosjektet Evaluering av Kunnskapsløftet 2006 Samisk. Dette vil vi gjøre ved å diskutere funnene vi har lagt fram i denne og til dels tidligere prosjektrapporter innafor den analytiske rammen som vi skisserte i Kapittel 1, pkt. 1.8. Vi vil ta utgangspunkt i LK06S i en samfunnskontekst. Deretter vil vi diskutere hvordan læreplanen håndteres på institusjonsnivå der forvaltning og skoler må utvikle strategier for å virkeliggjøre reformen. Til sist vil vi se hvordan rammene fra organisasjonsnivået påvirker undervisningskonteksten der opplæringa utøves og elevenes erfarte læreplan kan si oss noe om hvorvidt LK06S bidrar til at opplæring *i* og *på* samisk bringer oss nærmere et likeverdig opplæringstilbud for samiske elever.

5.1 LK06S I SAMFUNNSKONTEKSTEN

Kapittel 1 (pkt. 1.3) gav en kort oppsummering av den historiske utviklinga fram mot ideen om en likeverdig samisk skole, ei utvikling som blei noe mer utførlig redegjort for i vår første rapport fra prosjektet (Solstad *et al.* 2009). Ideen om at *likhet* eller *det samme* fører til en rettferdig behandling av og optimal læring og utvikling for den enkelte elev, har måttet vike plass for tanken om at *likeverdig* behandling nettopp kan innebære ulike opplegg avhengig av gruppespesifikke eller individuelle kjennetegn ved elevene, altså *tilpassa* opplæring. Som urfolk har samene, ifølge internasjonale konvensjoner som Norge har slutta seg til, rett til å utvikle sin egen kultur og til sjøl å bestemme på viktige områder. Med utgangspunkt i slike internasjonale erklæringer om urfolk, blei det i 2005 utarbeidd utkast til en *Nordisk samekonvensjon* som presiserer samiske rettigheter og nasjonalstaters forpliktelser. Sjøl om denne nordiske samekonvensjonen ikke er formelt vedtatt i de aktuelle landa Finland, Sverige og Norge, er gjeldende norske offisielle holdninger og tiltak overfor samene som urfolk i samsvar med innholdet i konvensjonsutkastet. Konvensjonen kan derfor tjene som utgangspunkt for å vurdere om samene som urfolk får sine rettigheter. I Artikkel 26 av utkastet om utdanning står det:

- Samene i de samiske områdene skal ha mulighet til undervisning *i* og *på* det samiske språket.

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

Opplæringslova av 1998 synes tilpassa disse krava som også faller inn under FNs urfolkskonvensjon. Retten til opplæring i samisk er gitt på individuelt grunnlag for samer i heile landet (paragraf 6-2), mens denne retten omfatter alle som bor i samisk distrikt (forvaltningsområde for samisk språk) uansett etnisitet. Om det er minst 10 elever i en kommune, er kommunen i tillegg forplikta til å gi opplæring på samisk.

LK06S er i likhet med L97-S meint å være i samsvar med det tredje refererte punktet fra Artikkel 26 i Nordisk samekonvensjon. Etter forutsetningene for arbeidet med LK06S skulle Sametinget ikke bare være ansvarlig for å utvikle læreplaner i særskilt samiske fag som samisk språk og duodji, men det skulle bidra til å lage parallelle samiske fagplaner for de øvrige gjennomgående fagene. LK06S framstår derfor som et forsøk fra statens side på å møte formelle forpliktelser overfor den samiske folkegruppa i Norge.

Den analytiske ramma som vi har tatt utgangspunkt i, framhever at aktivitetene eller problematikene i ulike kontekster skiller seg fra hverandre. I samfunnskonteksten dreier en ny læreplan seg i stor grad om å legitimere at staten tar ansvar og følger opp krav fra samfunnet og handler i forhold til de utfordringene storsamfunnet står overfor. Kunnskapsløftet kan i denne sammenheng sees på som en respons på global opptatthet av framtidig konkurranseevne, samtidig som planens form preges av de samme internasjonale, eller i hvert fall europeiske, forståelser av hvordan slike utfordringer må møtes (Karlsen 2008). Disse fortolkningene av behov stammer i stor grad fra internasjonale organisasjoner som har utvida sitt fokus fra økonomi til utdanning for å kunne utvikle *human resources*, dvs. konkurransedyktig arbeidskraft. Samtidig utformes reformen i en nasjonal kontekst der vi i Kapittel 1 så at særlig generell del av læreplanen viderefører også andre verdier.

Når det gjelder de samiske læreplanene, kan de sees som uttrykk for et behov fra statens side for å legitimere at dens forpliktelser knytta til samer som urfolk blir tatt på alvor. I tillegg kan de være uttrykk for et ønske om å vise verden at Norge er ledende i forhold til å fremme utdanning på urfolks egne premisser. Statens engasjement for å styrke samisk språk og kultur gjennom utvikling av egne samiske læreplaner kan derfor, fra et etnosentrisk perspektiv, kreve relativt små modifikasjoner av de nasjonale planene. Dermed blir det forståelig at Sametingets til dels opplevde arbeidet med å utvikle LK06S som frustrerende. For det første var ikke Sametinget representert under utarbeiding av rammene for Kunnskapsløftet, og formen på læreplanen blei sentralt bestemt. Disse rammene gjaldt også for utviklinga av de spesifikt samiske læreplanene, men blei særlig problematisk i forhold til de parallelle læreplanene. Her opplevde Sametinget at Utdanningsdirektoratet i stor grad ønska identiske planer slik at handlingsrommet for å tilpasse læreplanene til samisk kultur og samfunnsforhold blei begrensa. Samtidig har vi sett at synliggjøring av det samiske på ulike plan er vesentlig for å oppnå en likeverdig praksis. Lokal tilpasning innafor rammen av overordna kompetansemål blei derfor ikke sett på som tilstrekkelig fra en samisk synsvinkel. På den annen side har vi sett at en mer fast konsultasjonsprosedyre i den seinere tid har endra forholdet mellom Sametinget, Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet i positiv retning. Sametinget opplevde at et mer nettverksprega samarbeid gjennom arbeidet med ny fag- og timefordeling bidro til erfaringsutveksling og danning av en felles forståelse av problemene.

Vårt prosjekt har i liten grad tatt tak i problematikken knytta til intensjonene med en samisk læreplan og prosessene rundt utarbeiding av læreplanene. Formelt sett har vårt oppdrag vært avgrensa til å se på implementeringa av LK06S slik nå planen en gang blei. I forhold til evalueringa av LK06 blir manglende likestilling mellom planenes status synliggjort også gjennom at bare ett evalueringsprosjekt med et avgrensa oppdrag er knytta til LK06S, mens LK06 for øvrig blir evaluert fra et mye videre perspektiv.

Ut fra denne type tankegang blir det til dels hevda at målet med en reform ikke nødvendigvis er å endre skolen (Westbury 2008), men å få det til å se ut som om skolen skal endres. I den videre framstillinga skal vi se på hvordan reformen har blitt fulgt opp og hvordan den trenger inn i skolens virkelighet. Spørsmålet om hvor samisk reformen egentlig er, blir liggende.

Spørsmålet om hvorvidt de to andre punktene i Nordisk samekonvensjon som er referert over, og slik disse også er presisert i Opplæringslova av 1998, blir derimot fulgt opp. Retten til opplæring *i* og *på* samisk står like sentralt i vurderinga av om LK06S bidrar til en mer likeverdig skole for den samiske befolkning som vurderinga av om den nye reformen har likeverdige forutsetninger for å iverksettes på skolen og i sjølve opplæringa.

5.2 INNFØRINGA AV LK06S PÅ INSTITUSJONSnivÅ.

På institusjonsnivå hevder Doyle (1992) at aktiviteten knytta til læreplanen endrer karakter jamført med det som skjer i samfunnskonteksten. Her er det ikke lenger legitimeringsdiskursen som er fokus, men utfordringene knytta til det å iverksette læreplanen. I dette tilfellet er læreplanen og rettighetene til opplæring *i* og *på* samisk tett sammenvevde. Uten et opplæringstilbud etter samisk læreplan, enten heile eller bare *i* samiskfaget, blir Opplæringslova ikke etterfulgt.

Et sentralt element i forhold til å fremme samiske barns rett til opplæring *i* og *på* samisk er informasjon om rettighetene. Her så vi at det ennå er en del å hente. Dette gjelder særlig utafor forvaltningskommunene hvor det kan bo samer som ikke like lett tenker på muligheten til å ta samisk, som tilfelle er i kommuner der samisk opplæring er mer innarbeidet og kjent i lokalmiljøet. I samfunn med sterkere samisk innslag kan det derimot være viktig å motivere til å ta opplæring ikke bare *i*, men også *på* samisk. Vi har dokumentert at det kan være viktig å få ut informasjon om hvordan slik opplæring organiseres. Uro omkring oppfølging av barna i et språk foreldre ikke behersker, er også viktig å ta tak i. Kunnskapsfokuset i den nye læreplanen kan komme til å forsterke dilemmaer som foreldrene står overfor. Kommunens og skolens tilrettelegging for støttetiltak for elevene blir viktig, og likeså tiltak for å motivere og gi også foreldre en viss opplæring. Finansiering av slike tiltak bør sikres.

Rammene for LK06S i samfunnskonteksten var knytta til overordna økonomiske og politiske føringer og til intensjonene bak og oppfyllinga av internasjonale og nasjonale lover og konvensjoner. På lokalt hold er disse føringene også til stede slik Koritzinskys (2000) elevsentrerte og utvidede didaktiske relasjonsmodell illustrerte (Kapittel 1, pkt. 1.8). Her er aktiviteten og samspillet mellom disse rammene imidlertid mer umiddelbart tydelige og krever konkret handling. Institusjonsnivået er den programmatisk konteksten der "programmene", altså oppleggene og organiseringa av læreplanen, må utformes.

LK06S er som LK06 en reform som skal gi større lokalt handlingsrom. Ifølge Karlsen (2006) er denne desentraliseringsprosessen samtidig en sentraliseringsprosess der resultatmål er knytta til nasjonale vurderingsprosedyrer (jf. også Lundgren 1990, Solstad 1997). I gjennomføringa av reformen var skoleeierne, altså først og fremst kommuner og fylkeskommuner, gitt en viktig rolle som pådrivere i utviklinga av lokale læreplaner. Både fra skoleeier og skolenivå rapporteres det at skoleeiere stort sett har delegert ansvaret ned til skolenivået, sjøl om en del kommuner har bidratt gjennom å støtte nettverksarbeid mellom skoler. Mangel på finansiering til implementeringsarbeidet og uklarhet omkring rollefordelinga ser ut til å ha begrensa støtten skolene har fått i sitt arbeid. Ved noen kasskoler hadde skoleledere og lærere fått noe oppfølging i forhold til den generelle læreplanen (LK06), mens kompetanseheving spesifikt knytta til den samiske læreplanen, var nærmest ikke-eksisterende, unntatt der dette til en viss grad blei inkludert i et kursopplegg knytta til innmelding i forvaltningsområdet for samisk språk.

Skolenivået har altså i stor utstrekning fått delegert arbeidet med å lage lokale læreplaner, noe som blei heilt nødvendig fordi den nye læreplanen bare oppga overordna mål for noen av trinnene i grunnskolen. Her har vi sett at de ulike premissene for organisering av samiskundervisning har virka inn på arbeidet med å følge opp de nødvendige tiltakene for å kunne gjennomføre LK06S.

Skolene innafor samiske distrikt har i mye større grad enn andre mulighet til å opprette egne klasser for de samiske elevene som følger LK06S. Når heile skolen følger LK06S, og gjerne en betydelig del av elevene følger den på samisk, kan skolen som heilhet, eller i alle fall samisklærerne, i fellesskap utvikle lokale læreplaner. Vi har særlig i prosjektets andre rapport dokumentert store forskjeller mellom skoler i forhold til dette arbeidet.

I kommuner der samiskundervisninga utføres av én eller flere enkeltlærere som enten reiser mellom skoler, eller er ansatt ved én av skolene, er støtten til å utarbeide lokale læreplaner i samisk laber. Situasjonen er bedre ved samiske språksentre der det også er et lærerkollegium, men rammene rundt denne situasjonen fremmer ikke lokale tilpasninger i forhold til fjernelever rundt om i landet.

Viktige aspekt som flerfaglig samarbeid og samarbeid med norsklærer er ofte vanskelig å få inn i samiskundervisninga fordi denne som oftest blir et tillegg til, eller lagt utpå, den ordinære virksomheten i skolen.

Vi har videre dokumentert at lærersituasjonen kan påvirke organiseringa av undervisning *i og på* samisk slik at den organisatoriske løsningen ikke nødvendigvis blir i tråd med det skoleeier eller skolene sjøl anser som mest hensiktsmessig. Samtidig har vi sett at de ulike typene av organisering har sine styrker og svakheter slik at en ikke entydig kan si at én måte er bedre enn en annen.

Mye kan tyde på at oppfølging og prioritering fra skoleeier er viktig for å få arbeidet på skolenivå til å fungere. Det er viktig at det samiske ikke blir opplevd som noe ekstra og krevende som en heller venter med fordi en har så mye å gjøre. Særlig i videregående opplæring blir manglende engasjement fra skoleledelsen opplevd som hemmende for både igangsetting og drift av samiskopplæring.

Den ensomhet mange samisklærere kan føle i sitt arbeid når de er alene om å undervise et fag, eller når de som ambulerende lærer ikke er integrert i et lærerkollegium, kan det kompenseres for gjennom ulike nettverk. Vi har dokumentert at lærere som har deltatt i slike nettverk, enten på kommunalt nivå eller – særlig for sørsamisk - for større områder, har opplevd dette som veldig støttende i arbeidet med å utarbeide lokale læreplaner og bryte ned kompetansemål. Arbeidet med vurderingskriterier var kommet kortere på de tidspunkt vi gjennomførte våre feltarbeid, men det blei argumentert for at slikt arbeid krever at flere gjør jobben sammen. Dette vil også bidra til mer enhetlige oppfatninger av hva som kjennetegner ulik oppnåelse av kompetansemål.

I forhold til skolens arbeid med opplæring etter LK06S har vi også dokumentert at sjøl skoler innafor samisk forvaltningsområde og i sterke samiske miljø kan ha vansker med å organisere gode opplæringsmodeller som følge av varierende språkbeherskelse hos både elever og lærere. Her opererer den samiske skolen mer på linje med skoler som utelukkende følger ordinær læreplan fordi det samiske ikke blir en ekstra kostnad knytta til enkeltelever. Opplæring på samisk kan da i større grad rammes av generelt dårlig kommuneøkonomi og stramme kår for skolen. Samtidig er det flere faktorer som gjør det dyrere å organisere gode opplæringstilbud enn i den norske skolen. Kommunene får tilført ekstra tospråklighetsmidler, men spørsmålet er om disse er utilstrekkelige eller om kommunene må prioritere skolesektoren høgere.

Fag- og timefordelinga er et annet sentralt aspekt som kompliserer arbeidet med å gjennomføre en læreplan i praksis. Det gjelder ikke minst spørsmål om når og

hvor timene i samisk skal legges, når på døgnet og på bekostning av hvilke fag. Igjen blir det det muligens kunst fordi det ikke alltid er lett å finne gode løsninger i forhold til arbeids- og timestfordelinga mellom samisk og norsk. Vi vil her vise til rapporten fra arbeidsgruppa for fag og timestfordeling (Sametinget *et al.* 2011). I videregående skole har det store antall eksamenskoder vært særlig vanskelig å forholde seg til både for lærere og skoleledere, og det hersker usikkerhet rundt læreplanen for elever som begynner med samisk i andrespråksplanen S3.

Fylkesmennene, og da spesielt de som har fått tildelt særlig ansvar, synes å ha tatt på alvor arbeidet med samisk opplæring. Ulike opplegg for tilsyn som nå er i gang, kan bidra til bedre innsikt i problem og uklarheter rundt LK06S og dens stilling i forhold til det ordinære opplegget for opplæring. Samtidig er det viktig at ikke fokuset på formelle forhold som antall timer og liknende tar oppmerksomheten vekk fra det å finne gode løsninger for den enkelte elev. Her er samarbeidet med foresatte og elevdeltakelse svært viktig slik at opplæringa i samisk blir lystbetont og i minst mulig grad får uheldige følger for opplæringa i andre fag. Tiltak for å sikre kvaliteten på opplæringa *i* og *på* samisk er også forsømt, og her er didaktikk for nettbasert undervisning og tospråklighetspedagogikk forhold som det er viktig å se nærmere på.

Vi ser altså at implementeringa av LK06S på institusjonelt nivå i stor grad preges av ytre forhold som gjør det vanskeligere å organisere opplæringstilbudet. Ifølge våre informanter er dette faktorer som i mer eller mindre grad kan fortrenge sjølv oppfølginga av og arbeidet med å skulle planlegge for og gjennomføre den nye læreplanen. Det kan synes som om disse rammene er med på å forsinke implementeringa og ei god gjennomføring av LK06S.

5.3 LK06S I UNDERVISNINGSKONTEKSTEN

I undervisningskonteksten møter læreplanen elevene via lærernes tolkning av og gjennomføring av læreplanen. Vi har sett at lærerne i ulik grad, men gjennomgående i stor grad, synes LK06S er en god plan som utgangspunkt for undervisning og opplæring. Den sosiokulturelle rammen som kan sies å inkludere det lokale antall elever som har rettigheter til opplæring *på* og *i* samisk spilte inn i den programmatisk konteksten i forhold til hva slags type organisatorisk løsning skolene eller skoleeiere kunne få oppretta. I undervisningskonteksten blir betydningen av disse forholdene enda klarere.

Kapittel 4 fikk fram at det er store variasjoner i språkstøtten elevene har i ulike lokalsamfunn. Nordsamisk har betydelig flere språkbrukere som lever i samiskdominerte samfunn der det også finnes mange flere offentlige arenaer og medier der språket er i bruk. Lulesamisk og sørsamisk har om lag like mange språkbrukere, men den lulesamiske språksituasjonen er noe enklere fordi denne gruppa bor relativt konsentrert, mens sørsamisk bosetting strekker seg over et svært område. Elevenes vurdering av egne ferdigheter og eget bruk av samisk og av sjølve samiskfaget illustrerte at det ikke bare er språkstøtten i omgivelsene som har betydning. Lokale holdninger med røtter tilbake til ei lang historie med fornorskningsspolitikk og kulturell undertrykking synes å gi seg utslag i følelsesmessige bindinger til språket som igjen utgjør en del av elevforutsetningene som innvirker på undervisningskonteksten.

Ambivalensen rundt samisk språk synes å være sterkest hos andrespråkselevne der spørsmål som hva det vil si å være same, om en da må kunne språket, om en er god nok til å snakke samisk osv. kunne være tema. Sperrer mot det å ta i bruk språket er nokså vanlig, og begrepet "språkpoliti" blei nevnt ved flere anledninger. Mekanismene bak var det ikke like lett å få tak på da disse ofte opererer i det skjulte. I så måte er Bourdieus begrep om symbolsk makt treffende, dvs. at den dominerte tar opp i seg den dominantes virkelighetsforståelse (Bourdieu og Passeron 1977). Effekten av dette synes å kunne gå i arv, slik at dagens ungdom sliter med det deres foreldre blei utsatt for, og dermed viderefører usikkerhet og skam, eller i hvert fall sperrer, mot å ta i bruk språket. Likevel er det tydelig at mange ungdommer virkelig er stolte av sin samiskhet og føler at revitalisering av språket er viktig for dem personlig og for den samiske kulturens framtid. De legger vekt på at opplæring *i* og *på* samisk er viktig for dem nettopp for å styrke deres samiske identitet og sjølfølelse. Synliggjøring av språket i det offentlige rom blir sett på som viktig for å stimulere samer til å ta i bruk språket på det nivået de behersker.

Lærerne beklager seg til en viss grad over at skolen ofte blir tillagt heile ansvaret for barnas opplæring i samisk, noe de meiner er en for stor byrde. I undervisningssituasjonen blir det trukket fram at behovet for differensiering i forhold til elever med heilt ulike behov og ofte på ulike klassetrinn er svært krevende. Likevel kan det synes som om det norske språkets dominans også her opererer via symbolsk vold i den forstand at lærerne ofte slår om til norsk dersom én elev som ikke beherska samisk så godt, er til stede, og de aksepterer i stor grad svar på norsk til spørsmål på samisk. En viss tilpasning er gjerne nødvendig gitt elevenes usikkerhet, men kanskje skjer dette i noe større grad enn det burde.

Læremiddelsituasjonen er et annet aspekt som tydelig påvirker både gjennomføringa av LK06S's intensjoner, arbeidsmåter, og statusen til samisk opplæring. Vi har dokumentert at mangel på lærebøker og andre læremidler *i* og *på* samisk i stor grad er førsteprioritet fra både lærer- og elevhold. Lærebøker oppfattes som viktige for å fremme den nye måten å tenke på som LK06S bringer med seg ved å hjelpe lærerne og elevene til å tydeliggjøre læringsmål og foreslå innhold og arbeidsmåter. Her står støttemateriell i heile læremiddelpakker sentralt. Mangel på læremidler og lærebøker medfører mye ekstraarbeid for lærerne og en del frustrasjon blant elevene.

Læremiddelsituasjonen er klart best for nordsamisk der det også finnes en del lærebøker på samisk i andre fag og ellers tilgjengelig skriftlig materiale på samisk, for eksempel på nett. For lule- og sørsamisk er situasjonen på læremiddelsida verre både for opplæringa *i* samisk på ulike nivå, og ikke minst *på* samisk der situasjonen gjennomgående er vanskelig for alle gruppene. For minoritets-språkene er det spesielt ille også fordi det er stor mangel på personer som kan utvikle læremidler. Her bør en kanskje se på mulighetene for å få inn ulike fagpersoner som enten kan bidra til å utvikle innhold eller til å oversette. På denne måten kan lærernes rolle mer bli å gå inn i referansegrupper som sikrer pedagogisk tilrettelegging heller enn som læremiddelprodusenter.

Doyle hevder at rådende pedagogisk praksis står sterkere i klasserommet enn sjølv læreplanen. Vi så absolutt tendenser til at lærere prioriterte mer prekære utfordringer knytta til læremiddelsituasjonen og språkets status, framfor å utvikle nye måter å tilnærme seg lærergjerningen på i tråd med den nye læreplanen. En del lærere meinte da også at læreplanen var for fjern fra den virkelighet de opererte i, slik at det fra et pedagogisk perspektiv var vanskelig å gjennomføre planen. Kanskje er det andre aspekt det bør fokuseres på for elever med lite språkstøtte og få språkarenaer enn for elever som lever i énspråklige miljø med et statsbærende språk rundt seg. I forhold til revisjon av læreplanene kan dette være et aktuelt tema sjøl om det vil være vanskelig i den forstand at forutsetningene for å lære og undervise *i* og *på* samisk er så forskjellige mellom ulike samiske grupper og miljø.

Vi har sett at opplæringa etter LK06S i mange tilfeller skjer via nettbasert undervisning, ikke minst i sørsamiske strøk, men også for nordsamiske elever utafor forvaltningsområdet for samisk språk og for lulesamisk ungdom under videregående opplæring. For disse elevene betyr elevsamlinger svært mye. Både

lærere og elever bekrefter at behovet for å møtes, bygge relasjoner og bruke samisk utafør videokonferanserommet på skolen er veldig viktig. Det er her heilt sentralt at det legges sterkere føringer på hvordan skoleeiere skal forholde seg til barns ønske om å delta på slike samlinger. Samtidig er elevenes generelle dom over nettbasert undervisning at det fungerer godt og ikke minst gjør det mulig å få undervisning i samisk.

Samla sett virker det som om en del sentrale elementer i LK06S har ført til endring i lærernes tilnærming. Klare kompetansemål og synliggjøring av hva elevene skal lære, har slått mest igjennom. Tegn tyder på at det i hvert fall til en viss grad jobbes med å utvikle vurderingskriterier, mens skepsisen i forhold til å inkludere regning i samisktimene syntes generell. Når det gjelder tilpassa opplæring, så forstås dette begrepet, så vidt vi har kunnet dokumentere, som differensiering (jf. Solstad *et al.* 2010). Vi fant for øvrig ingen store skilnader mellom det lærerne og det elevene fortalte om arbeidsmåter, læremiddelsituasjonen, betydningen av ulike former for organisering, integrering av grunnleggende ferdigheter, tilpassa opplæring og vurderingspraksis. Det var bare i forhold til muntlig språkbruk i undervisninga at vi opplevde en viss uklarhet i forhold til rapportert bruk.

Problemet med å undervise samfunnsfag og andre fag på samisk og dermed utvikle språket ved hjelp av faglig og kognitiv utvikling *på* samisk, er sterkt knytta til mangelen på lærebøker på samisk. Dette er noe Sametinget og utdanningsmyndighetene sentralt må jobbe vidare med. Kanskje en bør tenke på hvilke prioriteringer en skal ta i forhold til bruk av oversettingskompetanse.

5.4 MOT EN MER LIKEVERDIG SAMISK SKOLE?

Vi begynte dette kapittelet med å se på retten til opplæring *i* og *på* samisk og å fundere omkring læreplanens rolle i samfunnet. Vi har deretter tatt opp en del aspekter som dreier seg om hvordan læreplanen virker eller ikke virker styrende på opplæringa ved å se på planen i ulike kontekster.

I innleiinga til denne rapporten blei det referert til en metafor der de samiske læreplanene under L97 blei sammenlikna med Schuberts 8. symfoni, "den ufullendte". Parallellen gikk ut på at det å få en egen samisk læreplan og dermed en "samisk skole" blei vel mottatt, mens andre satsen, sjølv planen blei mindre vel mottatt. Når det så kom til de to siste satsene, tilrettelegginga for og gjennomføringa av læreplanen, så viste L97S-evalueringa at disse var svært mangelfullt utvikla (Hirvonen og Keskitalo 2004), om ikke som i Schuberts 8. heilt

fraværende. I vårt oppdrag er fokus nettopp på disse to siste "satsene". Spørsmålet er så om innsatsene i samband med tilrettelegging og gjennomføring av LK06S har ført oss nærmere et likeverdig opplæringstilbud for samiske elever.

Går vi tilbake til punktene i utkastet til Nordisk samekonvensjon, kan vi se det som ei styrking av de to første satsene i forhold til L97-S at LK06S er en gjennomgående samisk læreplan for heile grunnopplæringa. Når det gjelder sjølve innføringa av de nye læreplanene, var tilgjengelig tid for å forberede reformen kortere for LK06S enn for den norske læreplanen LK06. Oppfølging fra forvaltningsnivået har vært relativt laber, til tross for positive unntak. Dette er trulig tilfelle også i forhold til LK06, men vi har dokumentert at de organisatoriske rammene rundt samisk opplæring er vanskeligere, slik at behovet for støtte her er større om en skulle oppnå likeverdighet. Ut fra dette kan ikke tredjesatsen sies å være en Schubert verdig.

På samme tid som rammeforholdene for implementering av LK06S er mer krevende enn tilsvarende for LK06 generelt i norsk skole, har vi dokumentert at den innsatsmessige støtte for innføring og gjennomføring av den samiske læreplanen på mange måter er mindre enn tilsvarende for LK06. Dette gjelder ikke minst forhold som læremiddelutvikling og kompetanseheving for lærere. Høgere timetall i den samiske skolen gjør at LK06S på et vis ikke er likeverdig med den "norske" planen. Her kan en likevel argumentere for at de samiske elevene faktisk får flere timer og dermed ei bedre opplæring, men de organisatoriske løsningene og samordningsproblemer med andre fag gjør at opplæring etter samisk læreplan kan oppleves som urettferdig. Det er derfor avgjørende viktig å finne gode løsninger som er tilpasset den enkelte elevs situasjon og behov. Vi har sett på flere faktorer som spiller inn på det institusjonelle nivå slik at skolene ikke alltid greier å finne tilfredsstillende løsninger. Tilgang til kvalifiserte lærere står her heilt sentralt. Samtidig er det også et spørsmål om hvor hardt de ulike skoleeierne og skolene prøver, og hvilke føringer som ligger fra forvaltningsnivået i forhold til hva de faktisk må få i stand.

Vi har dokumentert at lærere anser tilgang til læremidler som svært viktig for å tilrettelegge for og gjennomføre LK06S. Her er den betydelig dårligere tilgang på lærebøker og andre læremidler enn generelt i norsk skole en faktor som trekkes fram. Læremiddelproduksjon for den samiske skolen kom seint i gang og er svært krevende grunna flere språkgrupper og mangel på fagfolk. I så måte er innføringa av en ny læreplan på et tidspunkt der en ennå ikke hadde tilstrekkelig med

lærebøker etter forrige plan, et punkt som trekker ned i forhold til likeverdighet mellom den norske og den samiske skolen.

I undervisningssituasjonen er mangel på læremidler noe som gjør planlegging og undervisning mer krevende i den samiske skolen enn i den norske. Endringer i den didaktiske tilnærminga i tråd med ny læreplan blir derfor lett nedprioritert. Samtidig gav mange lærere uttrykk for at de var positive til flere sider ved LK06S, men forutsetningene for å implementere reformen er altså mindre heldige enn i skolen for øvrig, der rammene sikkert heller ikke oppleves som optimale.

De miljømessige forutsetningene for å gjennomføre opplæring etter fagplanene i LK06S er krevende. Disse er ikke minst knytta til de samiske språkernes stilling i ulike miljø. Dette er forhold som det er vanskelig å kompensere for, men noe kan gjøres som å stimulere til bruk og synliggjøring av samisk språk i lokalmiljøene. Dermed kan også fortrinnene ved å være funksjonelt tospråklig bli tydeligere.

Språkstøtten og språkarenaene som er tilgjengelige for samiske elever, avhenger altså i stor grad av samisk språkgruppe og lokalitet. Sjøl der slik støtte er relativt sterk, har vi dokumentert at det norske språkets dominans påvirker skolen i ganske stor grad. Der språket står svakt er utfordringene knytta til å gjennomføre læreplaner som ikke alltid oppleves å ta hensyn til disse rammene, særlig store. Så vidt vi har dokumentert, er målet om funksjonell tospråklig i mange tilfeller vanskelig å oppnå. Dermed er gjennomføringa av LK06S ennå nokså ufullendt.

Til tross for at innsatsen fra mange lærere og skoleledere som jobber under vanskelige forhold, er imponerende, må vi konkludere med at sistesatsen, sjølve gjennomføringa av LK06S, i likhet med de øvrige satsene, står noe tilbake å ønske for at LK06S kan sies å framstå som en velklingende samisk symfoni. Vi har likevel gjennom vårt evalueringsarbeid møtt så mye vilje, ekte motivasjon og konkrete ansatser for en bedre samisk skole fra elever, foreldre, lærere og skoleledere og fra skoleeiere og forvaltningsnivå for øvrig, at det er grunn til å håpe på en mer likeverdig samisk skole i framtida enn det vi i dag ser. I dette arbeidet håper vi at den dokumentasjon og de vurderinger som her er lagt fram, vil være til hjelp.

REFERANSER

- Andersen, A.-M. (2011): "Det stikker så smertelig, spesielt når man forsøker": Om håndtering av samisk identitet uten det samiske språket. En kvalitativ undersøkelse om norsktalende samer i indre del av Finnmark. Masteroppgave fra Universitetet i Nordland.
- Berg, G. (2011): *Skolledarskap och skolans frirum*. Lund. Studentlitteratur.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (1993): *M87 – Mange erfaringer rikere. Prosjekt: Læreplananalyse og erfaringsdokumentasjon om M87*. Oslo: KUF.
- Bongo, M., Eriksen, L.G. og Germeten, S. (2009): Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 Samisk (LK06S) – en analyse. I Solstad, K.J. (red.)(2009): *Samisk opplæring under LK06 Samisk. Analyse av læreplanen og tidlige tiltak for implementering*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 3/2009)
- Bongo, M., Eriksen, L.G. og Germeten, S. (2010a): LK06S for nordsamisk språkgruppe. I Solstad (red.) (2010): *Fra plan til praksis. Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 6/2010)
- Bourdieu, P. og Passeron, J.C. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. og Cocking, R.R. (1999): *How People Learn*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Chambers, J. K. (2003): *Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers
- Cohen, L. og Manion, L. (1985): *Research Methods in Education*. Second Edition. London: Croom Helm.
- Crawford, J. (1989): *Bilingual Educaton: History, Politics, Theory, and Practice*. Trenton, NJ: Crane Publishing.
- Cronbach, L.J., Hilgard, E.R. og Spalding, W.B. (1970): *Educational Psychology*. London: Rupertthart-Davis.
- Cuban, L. (1990): Reforming Again, and Again and Again. *Journal of Educational Researcher* (19) 1. January 1990.
- Dale, E.L., Ulstrup Engelsen, B. og Karseth, B. (2011): *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer. En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet I Oslo.
- Dalin, P. (1982): *Skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Doyle, W. (1992): Curriculum and pedagogy. I Jackson, P.W. (red.): *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research*. New York: Macmillan, s. 486-516.
- Engelsen, B. U. (2008): *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. (Rapport 1 fra forskningsprosjektet Analyse av reformen Kunnskapsløftet)
- Engelsen, B. U. og Karseth, B. (2007): Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2007, nr. 05, s. 405-415.
- Eriksen, K.E. og Niemi, E. (1981): *Den finske fare*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FNs Urfolkserklæring (2007): *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*.
- Fullan, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- Germeten, S. (2009): *Kunnskapsløftet – fra læreplantekst til læreres praksis*. Tromsø: Eureka Forlag.
- Germeten, S. (2010a): Dybdestudier - metoder og utvalg. I Solstad (red.) (2010): *Fra plan til praksis. Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 6/2010)
- Goodlad, J., Klein, M.F. og Tye, K.A. (1979): The Domains of Curriculum and their Study. I Goodlad, J. et al. (red.): *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Handlingsplan for samiske språk, våren 2009 og oppfølging av denne 2011.*
- Haug, P. (1992): *Educational Reform by Experience*. Stockholm: HLS Förlag. (Doktoravhandling)
- Hessle, S. (1977): *Att forska med utsatta. En etisk diskussion utifrån intervjuer med intervjuare*. Stockholm: Barnbyn Skå.
- Hessle, S. (1997): Den sociala barnavården inför 2000-talet – några lärdomar från 1900-talet. *Janus*, K 5(3), s. 243-260.
- Hirvonen, V. og Keskitalo, J.H. (2004): Samisk skole – en ufullendt symfoni? I Solstad, K.J. og Engen, T.O. (red.): *En likeverdige skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 200-219.
- Hoëm, A. (1978): *Sosialisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., og Tomlinson, P. (2010) *Vurdering under kunnskapsløftet*. NF-rapport 17/2010.
- http://www.udir.no/upload/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf. Lastet ned 11.02. 2011.
- Høgmo A. (1989): *Norske idealer og samisk virkelighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høigård, E. og Ruge, H. (1947): *Den norske skoles historie*. Oslo: Cappelen.

- ILO (1989): *ILO-konvensjonen nr. 169 om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater.*
- Jensen, E.B. (1991): *Fra fornorskningsspolitikk til kulturelt mangfold.* Stonglandseidet: Nordkalott-Forlaget.
- Kalvig, K. (2008): De veit ittje en gong at æ e same. Masteroppgave fra NTNU.
- Karlsen, G. (2006): *Utdanning, styring og marked: Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*, 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. (2008): "Hvem og hva styrer norsk utdanningspolitikk?" Manus utarbeidet etter foredrag i Det Norske Vitenskaps-Akademi, 12. juni 2008.
- Karstensen, P. (1988): *Ranas skolehistorie.* Mo i Rana: Rana historie- og museumslag.
- Koritzinsky, T. (2000): *Pedagogikk og politikk i L97.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2002): *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundahl, L. (2005): Swedish, European, Global. I Coulby, D. og Zambeta, E. *Globalization and Nationalism in Education.* Yearbook of Education 2005. London: Routledge Falmer, 147-164.
- Lund, S. (2003): *Samisk skole eller norsk.* Karasjok: Davvi girji.
- Lundgren, U.P. (1990): Educational Policy-making, Decentralisation and Evaluation. I Granheim, M., Kogan, M. og Lundgren, U.P. (red.): *Evaluation as Policymaking.* London: Jessica Kingsley, s. 23-41.
- Lyngsnes, K. (2010): LK06S for sørsamisk språkgruppe. I Solstad, K.J. (red.)(2009): *Samisk opplæring under LK06 Samisk. Analyse av læreplanen og tidlige tiltak for implementering.* Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 3/2009)
- Meredith, W.M. (1967): *Basic Mathematical and Statistical Tables for Psychology and Education.* New York: McGraw-Hill.
- Michaelsen, R. (2007): *Utvidelsen av forvaltningsområdet for samisk språk gjennom endring av sameloven (paragraftegn) 3-1 – Rettslige virkninger og vern av samisk språk.* Masteroppgave i rettsvitenskap ved UiT, Det juridiske fakultet.
- Minde, H. (2003): Assimilation of the Sami – Implementation and Consequences. *Acta Borealis*, 2, s. 121-146.
- Mursell, J.L. (1954): *Successful teaching: its psychological principles.* London: McGraw-Hill.
- Nilsen, N.O. og Solstad, K.J. (2002): *Sørsamisk opplæring ved heimeskolen.* Bodø: Nordlandsforskning. (NF-arbeidsnotat 1006/2002)
- Nygaard, V. og Kramvig B.: Implementering av læreplan for Kunnskapsløftet 2006-samisk (LK06S) sett fra forvaltningsnivået. I Solstad (red.)(2009): *Samisk*

- opplæring under LK06 Samisk. Analyse av læreplanen og tidlige tiltak for implementering.* Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 3/2009)
- Oppenheim, A.N. (1992): *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement.* London: Pinter.
- Patton, M.Q. (1987): *Qualitative Evaluation Method.* London: SAGE.
- Pedersen, P. og Høgmo, A. (2004): *Kamp, krise og forsoning.* Tromsø: Norut. (Norut-rapport 4/2004.
- Rønning, W. (2002): *Likeverdig skole i praksis.* Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 18/2002)
- Sametinget, KUD og UDir (2011): *Fag- og timefordeling for elever som har samisk opplæring.* Rapport fra arbeidsgruppe.
- Sametingets melding om utdanning og opplæring (2011)*
- Samiske tall forteller 4*
- Samisk videregående skole – årsmelding for 2010*
- Schmuck, R.A. og Miles, M.B. (red.) (1971): *Organization Development in Schools.* Yolla, Calif.: University Associates.
- Sivesind, K. (2008): *Reformulating reform: curriculum history revisited.* Oslo: Universitetet i Oslo. Utdanningsvitenskapelig fakultet. (Dr. philos.-avh.)
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, K.J. (1997): *Equity at Risk.* Oslo: Scandinavian University Press.
- Solstad, K.J. (2009): *Bygdeskolen i velstands-Noreg.* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Solstad, K.J., Gustavsen, A. og Solstad, M. (2011): *Rett til samisk opplæring – ideal eller realitet.* Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 3/3011)
- Solstad, K.J. (red.): *Samisk opplæring under LK06-samisk.* Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 3/2009.)
- Solstad, K.J.(red.): *Fra plan til praksis. Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk.* Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 6/2010).
- St.meld. nr. 37 (1990-91): *Om organisering og styring av utdanningssektoren.*
- St.meld. nr. 28 (1998-1999): *Mot rikare mål.*
- St.meld. nr. 30 (2003-04): *Kultur for læring.*
- St.meld. nr. 28 (2007-2008): *Samepolitikken.*
- St.meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen.*
- St. melding. Nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja.*
- Todal, J. (2011) *Samisk språkvitalisering i barnehage og skole.* Innlegg på Konferanse om samisk barnehage- og skoleforskning ved Universitetet i Nordland 14.-15.09.2011.
- Tveit, K. (2004): *Skolen i Nord-Noreg på 1700-talet. Årbok for norsk utdanningshistorie 2004, 21. årgang, s. 25-63.*

- Utdanningsdirektoratet (2007): *Et løft for bedre vurderingspraksis. Et veiledningshefte.*
- Utdanningsdirektoratet (2010): *Rapport fra tilsyn med samiske elevers rettigheter etter opplæringsloven – våren 2010.*
- Utdanningsdirektoratet (2010): *Rapport fra tilsyn med samiske elevers rettigheter etter opplæringsloven – våren 2010.*
- Vestre, S.E. (1976): *Lærer i 70-årene.* Oslo: Norsk Lærerlag.
- Vibe, N. (2011) *Fellessurvey II. Kunnskapsløftet.* Dokumentasjonsrapport. Arbeidsnotat 8/2011 NIFU. (Inkludert datafiler).
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society.* Cambridge, MA: Harvard University Press
- Vygotsky, L.S. (1986): *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Westbury, I, (2008): Making Curricula: Why do states make curricula, and how? In Connelly, F. M. (red.): *The SAGE handbook of Curriculum and Instruction.* London: SAGE publications Ltd., p45-65.
- Yin, R.K. (2003): *Case Study Research, Design and Methods.* 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE.

VEDLEGG 1. SPØRRESKJEMA TIL REKTORER

Evaluering av Kunnskapsløftet-Samisk - Rektorer-10:22

Evaluering av implementering av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 - Samisk

Spørreundersøkelse – rektorer/enhetsledere

Kort om undersøkelsen:

For å få bedre kunnskap om opplæringen i samisk etter innføringen av Kunnskapsløftet har Utdanningsdirektoratet igangsatt en evaluering av implementeringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 – Samisk (LK06-S). Denne evalueringen inngår i en større evaluering der flere forskningsmiljøer undersøker ulike deler av innføringen av Kunnskapsløftet. Nordlandsforskning har, i samarbeid med Høgskolen i Finnmark, NORUT Alta og NORUT Tromsø, fått i oppdrag å foreta undersøkelsene om LK06-S.

Det spørreskjemaet du nå har fått, er gåt ut til alle rektorer/enhetsleder ved skoler som har elever som får opplæring i eller på samisk, både i og utenfor samisk forvaltningsområde. Spørreskjema er også sendt alle lærere som underviser i/på samisk eller i samfunnsfag-samisk, til et utvalg elever på 5.-10. trinn og deres foresatte, samt til et utvalg elever som får opplæring i/på samisk på videregående skole, og til alle skoleeiere på kommune- og fylkeskommunenivå. Det vil i tillegg bli gjennomført intervju med representanter fra Sametinget, Fylkesmannens utdanningsavdeling i Finnmark, Troms og Nordland, samt et utvalg av skoleeiere, rektorer, lærere, elever og foresatte. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Undersøkelsens to hovedproblemstillinger er:

- *På hvilken måte blir LK06-S implementert og på hvilken måte har dette innvirkning på praksis i skolen?*
- *Bidrar LK-06-S til at vi nærmer oss idealet om likeverdig skole og opplæring for de samiske folkegruppene i Norge?*

Hvordan vil informasjonen bli brukt?

Datamaterialet som samles inn, vil bli benyttet i en rapport til Utdanningsdirektoratet. Rapporten blir utgitt i Nordlandsforskning rapportserie og vil bli lagt ut i fulltekst på Nordlandsforskning hjemmeside (www.nordlandsforskning.no), slik at alle som ønsker det kan få tilgang på den.

Spørreskjemaet besvares anonymt og dataene vil bare bli presentert i samleoversikter uten mulighet for identifisering. Etter prosjektslutt, som er satt til 1. april 2011, blir datamaterialet slettet.

For å få et best mulig grunnlag for det videre arbeid med opplæring i forhold til LK06-S, håper vi at flest mulig tar seg tid til å besvare spørsmålene.

Vennligst returner spørreskjemaet i vedlagte svarkonvolutt så snart som mulig.

Spørsmål vedrørende undersøkelsen kan rettes til:

Karl Jan Solstad: Tlf: 755 17021, E-post: karl.jan.solstad@nforsk.no

På forhånd takk for hjelpen!

Spørsmål til rektor

(1) Skole: (Ved overgang fra elektronisk til papirskjema utgår dette spørsmålet).

UTGÅR

2) ID-nummer (Ved overgang fra elektronisk til papirskjema utgår dette spørsmålet).

UTGÅR

OM SKOLEN

3) Hvor mange elever er det ved skolen?

- Inntil 10 elever
- 10-49 elever
- 50-99 elever
- 100-200 elever
- Mer enn 200 elever

4) Hvilke av følgende klassetrinn er det ved din skole:

- 1.-4. trinn
- 5.-7. trinn
- 8.-10.trinn
- Vg1-Vg3

5) Hvilke av språkene nedenfor har skolen opplæring i inneværende år? Angi antall elever for hvert alternativ.

	0 elever	1 elev	2 elever	3-5 elever	6-10 elever	11-20 elever	21-50 elever	51- 100 elever	Over 100 elever
Nordsamisk som førstespråk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nordsamisk som andrespråk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lulesamisk som førstespråk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lulesamisk som andrespråk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sørsamisk som førstespråk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sørsamisk som andrespråk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Norsk som førstespråk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Norsk som andrespråk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OM KOMMUNENS INFORMASJON OG BEREDSKAP I FORHOLD TIL SAMISKE ELEVER

6) Er kommunen definert som samisk forvaltningsområde?

- Ja (Besvar neste spørsmål)
 Nei (Hopp over neste spørsmål)

7) Dersom kommunen er definert som samisk forvaltningsområde: I samisk forvaltningsområde skal alle elevene følge LK06-S. Hvilke tiltak er gjort fra kommunens side for å møte denne utfordringen?

	Stemmer helt	Stemmer delvis	Stemme r ikke
Det er organisert intern opplæring for skoleledere i kommunen om samiske rettigheter i flg. Opplæringslova og om LK06-S.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er organisert kompetansehevingstiltak for alle lærere om LK06-S.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er organisert kompetansehevingstiltak for utvalgte lærere om LK06-S.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærere har deltatt på kompetansehevingstiltak i forhold til LK06 (norsk).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det ble organisert kompetansehevingstiltak for lærere da L97-S ble innført.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunen har sikret at alle skoler har papirversjon av LK06-S.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunen har i liten grad organisert spesielle tiltak fo rkompetanseheving i forhold til LK06-S.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8) Dersom kommunen IKKE er samisk forvaltningsområde: Etter lovverket har samiske elever rett til opplæring i samisk uansett hvor i landet de bor. Hvordan informeres det i din kommune om denne retten?

	Stemmer helt	Stemmer delvis	Stemme r ikke
Min skole informerer foresatte muntlig/og eller skriftlig ved innskriving til skolen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunen/skolen sender brosjyre/informasjonsbrev som formidles til alle foresatte ved hver skolestart.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det informeres om samiske elevers rettigheter gjennom annonse i lokalpressa før skolestart.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunen/skolen sender informasjon direkte til foresatte med samisk bakgrunn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunen/skolen går ikke aktivt ut med generell informasjon om retten til samisk opplæring.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OM SAMISK KOMPETANSE PÅ SKOLEN

9) Nedenfor kommer det en del utsagn om hvilken kompetanse skolen har tilgang til i forhold til samisk språk og samiske forhold generelt. Angi hvorvidt dette samsvarer med situasjonen ved din skole.

	Stemmer helt	Stemmer delvis	Stemmer litt	Stemme r ikke
Skolen har lærere med formell kompetanse for å kunne undervise i samisk språk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har lærere som underviser i eller på samisk uten formell kompetanse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er vanskelig å få lærere med tilstrekkelig kompetanse til å undervise i/på samisk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har lærere med god kompetanse innen samisk kultur, historie og næringsliv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opplæringen etter LK06-S må i stor grad baseres på fjernundervisning og samlinger ved samiske ressursentra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OM LÆREMIDLER:

Nedenfor følger en del utsagn om læremidler i henholdsvis nord-, lule- og sørsamisk. Vi ber deg angi hvorvidt du er enig eller uenig i utsagnene. Sett ett kryss for hvert utsagn innenfor den/de språkgruppene dere tilbyr opplæring i.

10) Nordsamisk

	Helt enig	Nokså enig	Litt uenig	Helt uenig	Ikke relevant
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samfunnsfag på samisk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samisk som førstespråk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samisk som andrespråk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningen i samfunnsfag-samisk baserer seg stort sett på norske lærebøker i samfunnsfag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen satser mye på oppbygning av skolebibliotek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi utvikler og bruker mye egenproduserte læremidler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen satser mye på innkjøp av digitale læremidler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har tilgang på digitale læremidler på samisk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker mye av lærebøkene fra arbeidet med L97-S/L97/R94.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har satset mye på innkjøp av bærbare PC'er.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi kopierer ofte fra diverse bøker og bruker i undervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker ofte Internett som kilde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har god tilgang på konkretiseringsmateriell for undervisning på samisk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11) Lulesamisk

	Helt enig	Nokså enig	Litt uenig	Helt uenig	Ikke relevant
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samfunnsfag på samisk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samisk som førstespråk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samisk som andrespråk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningen i samfunnsfag-samisk baserer seg stort sett på norske lærebøker i samfunnsfag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen satser mye på oppbygning av skolebibliotek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi utvikler og bruker mye egenproduserte læremidler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen satser mye på innkjøp av digitale læremidler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har tilgang på digitale læremidler på samisk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker mye av lærebøkene fra arbeidet med L97-S/L97/R94.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har satset mye på innkjøp av bærbare PC'er.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi kopierer ofte fra diverse bøker og bruker i undervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker ofte Internett som kilde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har god tilgang på konkretiseringsmateriell for undervisning på samisk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12) Sørsamisk

	Helt enig	Nokså enig	Litt uenig	Helt uenig	Ikke relevant
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samfunnsfag på samisk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samisk som førstespråk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samisk som andrespråk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisningen i samfunnsfag-samisk baserer seg stort sett på norske lærebøker i samfunnsfag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen satser mye på oppbygning av skolebibliotek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi utvikler og bruker mye egenproduserte læremidler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen satser mye på innkjøp av digitale læremidler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har tilgang på digitale læremidler på samisk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker mye av lærebøkene fra arbeidet med L97-S/L97/R94.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har satset mye på innkjøp av bærbare PC'er.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi kopierer ofte fra diverse bøker og bruker i undervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi bruker ofte Internett som kilde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen har god tilgang på konkretiseringsmateriell for undervisning på samisk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) Har skolen benyttet seg av tilbudet fra Sametinget om gratis læremidler?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Nedenfor er det nevnt en del forhold som kan hemme, eventuelt fremme, arbeidet i forhold til samiskopplæringen i skolen. Vi ber deg vurdere hvordan de ulike forholdene har virket inn på din skoles arbeid med å realisere målene i LK06-S.

14) Hva hemmer og fremmer realiseringen av målene i LK06-S?

	Vært til stor hjelp	Vært til noe hjelp	Uten betydning	Skapt visse vanskeligheter	Skapt store vanskeligheter
Budsjett/økonomi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Romsituasjonen ved skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tid til samarbeid og felles planlegging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisering av samarbeid og felles planlegging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærernes holdning til bruk av felles tid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilrettelegging for samarbeid på tvers av klassetrinnene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilgang på lærebøker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilgang på øvrige læremidler (ikke datautstyr)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilgang på datamaskiner for lærerne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilgang på datamaskiner for elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilgang på datamaskiner med Internett-tilkøpling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tilgang på lokalt lærestoff	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærernes holdning til LK06-S	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Læreplanens forskriftsstatus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærernes kompetanse i forhold til lokalt læreplanarbeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærernes kompetanse i forhold til bruk av ulike arbeidsmåter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veiledning og oppfølging fra kommunen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetanseutvikling i regi av kommunen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetanseutvikling internt på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldreholdning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevenes holdninger og interesser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevenes arbeidsvaner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

© Copyright www.questback.com. All Rights Reserved.

VEDLEGG 2. SPØRRESKJEMA TIL LÆRERE

Evaluering av Kunnskapsløftet-Samisk - Lærere

Evaluering av implementering av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 - Samisk

Spørreundersøkelse – lærere

Kort om undersøkelsen:

For å få bedre kunnskap om opplæringen i samisk etter innføringen av Kunnskapsløftet har Utdanningsdirektoratet igangsatt en evaluering av implementeringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 – Samisk (LK06-S). Denne evalueringen inngår i en større evaluering der flere forskningsmiljøer undersøker ulike sider ved innføringen av Kunnskapsløftet. Nordlandsforskning har, i samarbeid med Høgskolen i Finnmark, NORUT Alta og NORUT Tromsø, fått i oppdrag å foreta undersøkelsene om LK06-S.

Undersøkelsens to hovedproblemstillinger er:

- *På hvilken måte blir LK06-S implementert og på hvilken måte har dette innvirkning på praksis i skolen?*
- *Bidrar LK-06-S til at vi nærmer oss idealet om likeverdig skole og opplæring for de samiske folkegruppene i Norge?*

Dette spørreskjemaet inngår som del av undersøkelsen og går ut til et utvalg lærere som underviser i eller på samisk eller i samfunnsfag-samisk. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Hvordan vil informasjonen bli brukt?

Du skal ikke oppgi ditt eget eller din skoles navn på spørreskjema, og utfylt skjema sendes anonymt direkte til Nordlandsforskning. Dataene fra spørreskjemaet vil danne grunnlaget for en rapport der funn vil bli presentert i samleoversikter. Denne rapporten går til Utdanningsdirektoratet. Den vil også inn gå i Nordlandsforskningens rapportserie og være tilgjengelig på www.nordlandsforskning.no.

Spørsmål vedrørende undersøkelsen kan rettes til:
Karl Jan Solstad: Tlf: 755 17021, E-post: karl.jan.solstad@nforsk.no

Vennligst fyll ut skjemaet ved å sette kryss for det eller de svarene du synes passer best for din skolehverdag.

BAKGRUNNSOPPLYSNINGER

1) Er kommunen skolen ligger i definert som samisk forvaltningsområde?

Sett kryss X

Ja	
Nei	

2) Hvor mange elever er det ved skolen?

Sett kryss X

Inntil 10 elever	
10-49 elever	
50-99 elever	
100-200 elever	
Mer enn 200 elever	

3) På hvilke(t) trinn underviser du etter samisk læreplan (LK06-S)?

Sett kryss X

1.-4. trinn	
5.-7. trinn	
8.-10. trinn	
Videregående skole	

4) Hvilke(t) språk underviser du i?

Sett kryss X.

Nordsamisk som førstespråk	
Nordsamisk som andrespråk 2	
Nordsamisk som andrespråk 3/ fremmedspråk	
Lulesamisk som førstespråk	
Lulesamisk som andrespråk 2	
Lulesamisk som andrespråk 3/ fremmedspråk	
Sørsamisk som førstespråk	
Sørsamisk som andrespråk 2	
Sørsamisk som andrespråk 3/ fremmedspråk	
Norsk som førstespråk	
Norsk som andrespråk	

5) Hvilken kompetanse har du i samisk?

Kryss av for høyeste relevante svar.

Mer enn ett års studium ved universitet eller høyskole	
Inntil ett års studium	
Kortere kurs	
Samiskopplæring på videregående skole	
Samiskopplæring på grunnskole	
Realkompetanse/snakker og skriver samisk	



OM HVORDAN UNDERVISNINGEN ER ORGANISERT

6) Hvordan er undervisningen i samisk organisert ved din skole?

Kryss av for relevante svar

Timeplanfestet med faste timer spredd over uka	
I faste bolker en gang pr uke	
Temaorganisert i bolker av ulik varighet gjennom skoleåret	
Samlingsbasert hvor elever fra flere skoler kommer til skolen vår	
Samlingsbasert hvor elevene våre reiser til ressurscenter eller andre skoler	
Nettbasert undervisning organisert fra samisk ressurscenter/skole	

OPPFATNINGER OM LK06-S

7) Nedenfor følger en del utsagn om LK06-S. Vi ber deg om å angi hvorvidt du er enig eller uenig i utsagnene som følger. Sett ett kryss X for hver linje.

	Helt enig	Nokså enig	Litt uenig	Helt uenig
Det er vanskelig å bryte kompetansemålene ned til håndterbare "størrelser"				
LK06-S gjør den daglige planleggingen enklere enn det som var tilfelle for L97-S.				
LK06-S forutsetter et grundig og systematisk læreplanarbeid på skolen og i kommunen/fylkeskommunen.				
Det er vanskelig å koble arbeidet med de fem grunnleggende ferdigheter til arbeidet med kompetansemålene i fagene.				
Den Samiske Læringsplakaten gir et godt grunnlag for arbeidet med de enkelte fagplanene.				
LK06-S gir godt grunnlag for vurderingsarbeidet fram mot tidspunktet der oppnåelse av kompetansemålene i fagene skal foretas.				
LK06-S gir presise og gode målformuleringer for opplæringen.				
Det er en stor fordel at kompetansemålene i fagene ikke er gitt for hvert årstrinn i grunnskolen.				
Metodefriheten i LK06-S gir muligheter til å variere undervisningen i større grad enn tidligere				
For å sikre progresjon og systematikk i arbeidet med LK06-S, er vi avhengig av gode lærebøker.				
Nedbryting av kompetansemålene i LK06-S forutsetter at vi også bruker L97-S/læreplan fra R94.				

8) Nedenfor følger en del utsagn om fagplanene i samisk. Kryss av for hvorvidt du er enig eller uenig i utsagnene.

Sett ett kryss X for hver linje

	Helt enig	Nokså enig	Litt uenig	Helt uenig
Det er enkelt å sikre progresjon i arbeidet fram mot kompetansemålene.				
Det er vanskelig å få de fem grunnleggende ferdighetene inn som en naturlig del av arbeidet i faget.				
Fagplanen forutsetter et bredt tilfang av læremidler.				
Måten fagplanen er bygd opp på, vanskeliggjør tverrfaglig arbeid.				
Kompetansemålene i samisk som førstespråk egner seg dårlig som grunnlag for vurdering i faget.				
Fagplanen innbyr til variert bruk av arbeidsmåter.				
Læreboka er det viktigste læremidlet for å realisere målene i faget.				
Det er enkelt å inkludere målene for "å lære å lære" i faget.				

9) Dersom du underviser i samfunnsfag-samisk: Nedenfor følger en del utsagn om fagplanen i samfunnsfag-samisk. Kryss av for hvorvidt du er enig eller uenig i utsagnene.

Sett ett kryss X for hver linje

	Helt enig	Nokså enig	Litt uenig	Helt uenig
Det er enkelt å sikre progresjon i arbeidet fram mot kompetansemålene.				
Det er vanskelig å få de fem grunnleggende ferdighetene inn som en naturlig del av arbeidet i faget.				
Fagplanen forutsetter et bredt tilfang av læremidler.				
Måten fagplanen er bygd opp på, vanskeliggjør tverrfaglig arbeid.				
Kompetansemålene i samfunnsfag egner seg dårlig som grunnlag for vurdering i faget.				
Fagplanen innbyr til variert bruk av arbeidsmåter.				
Læreboka er det viktigste læremidlet for å realisere målene i faget.				
Det er enkelt å inkludere målene for "å lære å lære" i faget.				

OM ARBEIDET MED NY LÆREPLAN - LK06-S

Nedenfor kommer det en del utsagn om hvordan man på en skole og i et team kan jobbe med innføring av en ny læreplan.

10) I hvor stor grad samsvarer utsagnene nedenfor med situasjonen ved din skole i forbindelse med innføring av LK06-S?

Sett ett kryss X for hver linje

	Fullt samsvar	Noe samsvar	Litt samsvar	Ikke samsvar
Lærerne har kompetanse på det å bryte ned læreplanmålene i samiskfaget.				
Det er utarbeidet lokale læreplaner på skolen for samisk.				
Det er utarbeidet lokale læreplaner på skolen for samfunnsfag-samisk.				
Teamene har utarbeidet årsplan samisk der kompetansemålene er brutt ned til læringsmål.				
Teamene har utarbeidet årsplan samfunnsfag-samisk der kompetansemålene er brutt ned til læringsmål.				
Lærerne utarbeider arbeidsplan/ukeplan for elevene der de angir hvilke læringsmål det skal jobbes mot i samisk.				
Lærerne utarbeider arbeidsplan/ukeplan for elevene der de angir hvilke arbeidsmåter som skal brukes				
Lærerne utarbeider arbeidsplan/ukeplan for elevene der de angir hvordan arbeidet skal vurderes.				
Skolens ledelse tilrettelegger for drøfting av hvordan målene i LK06-S/LK06 skal brytes ned og brukes i planleggingen.				
Teamet/læreren bestemmer selv hvordan de skal jobbe med LK06-S.				
Vi har jobbet med planer som sikrer god sammenheng mellom generell del, prinsippdelen og fagplandelen i LK06-S.				
På skolen har vi laget en plan som skal sikre progresjon i arbeidet med grunnleggende ferdigheter.				
Skolen har, alene eller i samarbeid med andre, utviklet gode kvalitetssikringssystemer for gjennomføring av målene i LK06-S				

OM LÆREMIDLER

11) Hvilken språkvariant underviser du i?

Sett kryss X

Nordsamisk	
Lulesamisk	
Sørsamisk	

12) Nedenfor følger en del utsagn om læremidler. Vi ber deg angi hvorvidt du er enig eller uenig i utsagnene i forhold til den samiske språkvarianten som du underviser i.

Sett ett kryss X for hver linje

	Helt enig	Nokså enig	Litt uenig	Helt uenig	Ikke relevant
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samfunnsfag på samisk.					
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samisk som førstespråk.					
Vi har tilfredsstillende lærebøker i samisk som andrespråk.					
Undervisningen i samfunnsfag-samisk baserer seg stort sett på norske lærebøker i samfunnsfag.					
Skolen satser mye på oppbygning av skolebibliotek.					
Vi utvikler og bruker mye egenproduserte læremidler.					
Skolen satser mye på innkjøp av digitale læremidler.					
Skolen har tilgang på digitale læremidler på samisk.					
Vi bruker mye av lærebøkene fra arbeidet med L97-S/L97/R94.					
Skolen har satset mye på innkjøp av bærbare PC'er.					
Vi kopierer ofte fra diverse bøker og bruker i undervisningen.					
Vi bruker ofte Internett som kilde.					
Skolen har god tilgang på konkretiseringsmateriell for undervisning på samisk.					

TUSEN TAKK FOR HJELPEN

VEDLEGG 3. SPØRRESKJEMA TIL ELEVER



3	Skolestørrelse
1	Innen forvaltningsområde
x	Timeplanfestet med faste timer spredd over uka
	I faste bolker en gang pr uke
	Temaorganisert i bolker av ulik varighet gjennom skoleåret
	Samlingsbasert – elever kommer til vår skole
	Samlingsbasert – elevene våre reiser til annen skole/senter
	Nettbasert undervisning organisert fra ressurscenter

Undersøkelse om Kunnskapsløftet 2006 - Samisk

Spørreundersøkelse – elever

Til deg som får undervisning i eller på samisk

Med Kunnskapsløftet i 2006 kom det nye læreplaner for samisk. Det er viktig å få fram opplysninger om hvordan opplæringen i og på samisk foregår, slik at myndighetene får kunnskap om det. Vi håper derfor at du vil besvare den spørreundersøkelsen du nå har fått.

Hvordan vil informasjonen bli brukt?

Informasjonen du gir vil bli brukt i en rapport til Utdanningsdirektoratet, som også vil bli lagt ut på Nordlandsforskningns hjemmeside (www.nordlandsforskning.no).

Du skal ikke skrive navnet ditt eller navnet på skolen din på spørreskjemaet.

Vær så snill å fylle ut skjemaet ved å sette kryss for det eller de svarene du synes passer best for din skolehverdag.

1) Er du:

Sett kryss x

Gutt	
Jente	

2) Hvilket trinn går du på?**Sett kryss x**

5.-7. trinn	
8.-10. trinn	
Videregående skole	

3) Hvilke(t) språk er det du får opplæring i?**Sett kryss x**

Nordsamisk som førstespråk	
Nordsamisk som andrespråk 2	
Nordsamisk som andrespråk 3	
Lulesamisk som førstespråk	
Lulesamisk som andrespråk 2	
Lulesamisk som andrespråk 3	
Sørsamisk som førstespråk	
Sørsamisk som andrespråk 2	
Sørsamisk som andrespråk 3	
Norsk som førstespråk	
Norsk som andrespråk	

OM ARBEIDSMÅTER I SAMISK OPPLÆRING**4) Hvor ofte benyttes arbeidsmåtene som er listet opp nedenfor i din klasse/gruppe?**

Sett ett kryss for hver linje.	Svært ofte (nesten hver dag)	Ofte (ca. hver uke)	Av og til (ca. en gang i måneden)	Sjelden eller aldri
Vi jobber sammen i par eller grupper.				
Vi har tema- og prosjektarbeid				
Vi har felles samtale i hele klassen				
Vi har stasjonsundervisning				
Vi jobber med oppgaver hver for oss				
Vi drar på ekskursjon eller besøk utenfor skolens område				

	Svært ofte (nesten hver dag)	Ofte (ca. hver uke)	Av og til (ca. en gang i måneden)	Sjelden eller aldri
Lærer foreleser for hele klassen/gruppen				
Vi jobber med oppgaver på datamaskin				
Vi bruker biblioteket for å finne lærestoff				
Vi bruker Internett for å finne lærestoff				
Vi jobber hjemme med oppgaver fra bøker eller oppgaveark				
Vi jobber hjemme med oppgaver knyttet til nærmiljøet				

	Svært ofte (nesten hver dag)	Ofte (ca. hver uke)	Av og til (ca. en gang i måneden)	Sjelden eller aldri
Vi har dramatisering på skolen				
Lærer bruker film og video i undervisningen				
Vi får løse praktiske oppgaver på skolen og i lokalmiljøet				
Lærer viser eksempler, modeller eller oppskrifter som vi etterpå arbeider etter				
Vi har framføringer for klassen eller andre				
Vi jobber med elev- eller ungdomsbedrift				

OM FAGENE SAMISK OG SAMFUNNSFAG

5) Nedenfor følger noen spørsmål om faget samisk:

Sett ett kryss for hver linje.

	Ja	Nei	Vet ikke/ usikker
Synes du samisk er et spennende fag?			
Synes du at samisk er et vanskelig fag?			
Har du bruk for det du lærer i samisk utenfor skolen?			
Har du gode lærebøker i samisk?			
Finnes det gode nettsider som du kan bruke i samiskopplæringen?			
Tror du at du vil få god bruk for kunnskaper i samisk i framtida?			

6) Nedenfor følger noen spørsmål om faget samfunnsfag:

Sett ett kryss for hver linje.

	Ja	Nei	Vet ikke/ usikker
Er samfunnsfag et spennende fag?			
Synes du at samfunnsfag er et vanskelig fag?			
Tror du at du vil få god bruk for kunnskaper i samfunnsfag i framtida?			
Har du gode lærebøker i samfunnsfag?			
Har du lærebøker på samisk i samfunnsfag?			
Finnes det gode nettsider som du kan bruke i samfunnsfagstimene?			
Har du lært om stedet der du bor i samfunnsfagstimene?			
Forstår du mer av det samiske samfunnet gjennom det du har lært i samfunnsfag?			
Forstår du mer av det norske samfunnet gjennom det du har lært i samfunnsfag?			
Snakker dere ofte samisk når dere arbeider med samfunnsfag?			

OM VURDERING

7) Hvor ofte bruker læreren de vurderingsmåtene som er ført opp nedenfor i samiskundervisningen?

Sett ett kryss for hver linje.

	Svært ofte (nesten hver dag)	Ofte (ca. hver uke)	Av og til (ca. en gang i måneden)	Sjelden eller aldri
Vi har klassediskusjon der vi kan vise lærerne hva vi kan.				
Lærer går rundt og sjekker arbeidet vårt.				
Lærer går rundt og veileder oss en og en.				
Vi får en liten skriftlig prøve.				
Lærer sjekker arbeidsboka mi.				
Lærer har muntlige prøver med oss.				

	Svært ofte (nesten hver dag)	Ofte (ca. hver uke)	Av og til (ca. en gang i måneden)	Sjelden eller aldri
Læreren lar oss få presentere arbeid i klassen.				
Vi skriver logg som læreren leser og gir tilbakemelding på.				
Læreren har elevsamtale eller utviklingssamtale med meg med utgangspunkt i min egen plan.				
Vi bruker mappevurdering.				
Vi får en større prøve på slutten av et tema.				

OM LÆREMIDLER

8) Hvor ofte bruker du læremidlene som er listet opp nedenfor i samisk?

Sett ett kryss for hver linje.

	Svært ofte (nesten hver dag)	Ofte (ca. hver uke)	Av og til (ca. en gang i måneden)	Sjelden eller aldri
Lærebok				
Oppslagsverk og faktabøker				
Skjønnlitterære bøker (romaner, noveller, dikt, osv)				
Internett				
Arbeidshefter				
Aviser og tidsskrifter				

	Svært ofte (nesten hver dag)	Ofte (ca. hver uke)	Av og til (ca. en gang i måneden)	Sjelden eller aldri
Plansjer og bilder				
Spill (lotto, puslespill, kortspill, etc.)				
Film, video, TV-program				
Musikk- og andre lydopptak				
Friluftsutstyr (tursag, kniv, telt, lavvo, tau, kart, kompass, etc.)				
Gamle gjenstander (redskaper, klær, håndverk, brev, kort, etc.)				
Digitale spill og oppgaver				

9) Hvor ofte bruker du læremidlene som er listet opp nedenfor i samfunnsfag?

Sett ett kryss for hver linje.

	Svært ofte (nesten hver dag)	Ofte (ca. hver uke)	Av og til (ca. en gang i måneden)	Sjelden eller aldri
Lærebok				
Oppslagsverk og faktabøker				
Skjønnlitterære bøker (romaner, noveller, dikt, osv)				
Internett				
Arbeidshefter				
Aviser og tidsskrifter				

	Svært ofte (nesten hver dag)	Ofte (ca. hver uke)	Av og til (ca. en gang i måneden)	Sjelden eller aldri
Plansjer og bilder				
Spill (lotto, puslespill, kortspill, etc.)				
Film, video, TV-program				
Musikk- og andre lydopptak				
Friluftsutstyr (tursag, kniv, telt, lavvo, tau, kart, kompass, etc.)				
Gamle gjenstander (redskaper, klær, håndverk, brev, kort, etc.)				
Digitale spill og oppgaver				

OM DINE KUNNSKAPER I SAMISK

10) Nedenfor finner du spørsmål om dine kunnskaper i samisk:

Sett ett kryss for hver linje.

	Ja	Nei	Vet ikke/ usikker
Forstår du det aller meste som sies på samisk?			
Synes du det er lett å lese samisk tekst?			
Snakker dere for det meste samisk hjemme?			
Snakker minst én av foreldrene dine samisk?			
Snakker du for det meste samisk med vennene dine?			
Skriver du samisk bedre enn norsk?			
Foretrekker du å snakke samisk når du har mulighet til det?			
Synes du det er enklest å lese norsk tekst?			
Leser du helst samisk tekst når du kan velge mellom samisk og norsk?			

TUSEN TAKK FOR HJELPEN!

VEDLEGG 4. SPØRRESKJEMA TIL FORELDRE/FORESATTE



	Skolestørrelse
	Innen forvaltningsområde
	Timeplanfestet med faste timer spredd over uka
	I faste bolker en gang pr uke
	Temaorganisert i bolker av ulik varighet gjennom skoleåret
	Samlingsbasert – elever kommer til vår skole
	Samlingsbasert – elevene våre reiser til annen skole/senter
	Nettbasert undervisning organisert fra ressurscenter

Undersøkelse om Kunnskapsløftet 2006-Samisk

Spørreundersøkelse til foreldre/foresatte - Informasjon

For å få bedre kunnskap om opplæringen i samisk etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, har Utdanningsdirektoratet igangsatt en evaluering av arbeidet med Kunnskapsløftet 2006 – Samisk (LK06-S). Nordlandsforskning har, i samarbeid med Høgskolen i Finnmark, NORUT Alta og NORUT Tromsø, fått i oppdrag å gjennomføre undersøkelsene om LK06-S. Det fokuseres på om innføringen av Kunnskapsløftet-Samisk bidrar til at opplæringen nærmer seg idealet om likeverdig skole og opplæring for de samiske folkegruppene i Norge.

Det spørreskjemaet du nå har fått, går ut til et utvalg **foreldre/foresatte** til elever på 1.-10. trinn som får opplæring i eller på samisk. Undersøkelsen er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Hvordan vil informasjonen bli brukt?

Du skal ikke oppgi ditt eget navn eller navnet på skolen de barna du har ansvaret for går på. Vi ber om at skjemaet fylles ut og returneres til Nordlandsforskning i den ferdig frankerte konvolutten. Datamaterialet som samles inn, vil bli benyttet i en rapport til Utdanningsdirektoratet. Rapporten blir utgitt i Nordlandsforskningens rapportserie og vil bli lagt ut i fulltekst på Nordlandsforskningens hjemmeside (www.nordlandsforskning.no).

For å få et best mulig grunnlag for det videre arbeid med opplæring i forhold til LK06-S, håper vi at flest mulig tar seg tid til å besvare spørsmålene.

Spørsmål vedrørende undersøkelsen kan rettes til:
Karl Jan Solstad, Telefon: 755 17021, e-post: Karl.Jan.Solstad@nforsk.no

Spørreundersøkelse – LK06-S – Foreldre

Bakgrunnsopplysninger:

1. På hvilke(t) klasstrinn går barnet ditt/barna dine?

- 1.-4. trinn
 5.-7. trinn
 8.-10. trinn

2. Hvilken språkgruppe tilhører du/dere? Sett kryss

	Mor	Far
Nordsamisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lulesamisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sørsamisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annen språkgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Nedenfor har vi listet opp noen utsagn om dine kunnskaper i samisk. Sett ett kryss for hvert utsagn.

	Ja	Nei	Usikker
Jeg forstår det aller meste som sies på samisk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er vanskelig å lese samisk tekst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi snakker for det meste samisk hjemme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg skriver samisk bedre enn norsk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har fått opplæring i samisk på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg foretrekker å snakke samisk når det er mulighet til det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er enklest å lese norsk tekst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg leser samiske tekster når jeg har anledning til det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes jeg leser samisk bedre enn norsk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ingen spesiell samisk tilknytning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Om samisk opplæring

4. På hvilken måte og i hvilken grad er du/dere blitt orientert om rettigheter til opplæring i samisk? Sett kryss.

	I høy grad	I noen grad	I mindre grad	Ikke i det hele tatt
Skriftlig informasjon fra skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennom massemedia (aviser, radio, fjernsyn).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennom samiske organisasjoner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direkte fra skolen ved registrering før skolestart.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fra venner og bekjente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

På annen måte, evt. hvilken: _____

5. I hvor stor grad er du fornøyd med den informasjonen du samlet sett har fått om rettigheter til opplæring i samisk? Sett kryss.

- Svært fornøyd
- Fornøyd
- Mindre fornøyd
- Misfornøyd

6. Det kom i 2006 en ny plan for opplæring i samisk (Læreplanen for Kunnskapsløftet-Samisk). Hvordan og i hvilken grad er du blitt orientert om denne? Sett kryss.

	I høy grad	I noen grad	I mindre grad	Ikke i det hele tatt
Gjennom møter på skolen eller i kommunen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennom massemedia (aviser, radio, fjernsyn).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennom samiske organisasjoner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fra venner og bekjente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

På annen måte, evt. hvilken: _____

7. Føler du at du har godt kjennskap til Læreplanen for Kunnskapsløftet-Samisk? Sett kryss.

- Ja
- Nei
- Usikker

8. Angi hvorvidt du er enig eller uenig i utsagnene nedenfor i forhold til ditt/dine barns opplæring i samisk.

	Helt enig	Nokså enig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg er svært godt fornøyd med mitt barns opplæring i samisk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunen har gitt lite informasjon om rettigheter til samisk opplæring.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitt barn har gode lærebøker i samisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi får lite informasjon om hvordan undervisningen i samisk organiseres på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitt barn har kunnskapsrike lærere i samiskopplæringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen tilbyr variert og god undervisning i samisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er vanskelig å samarbeide med skolen om opplæringen i samisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen i samisk går ofte ut dersom læreren er borte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har rik tilgang på gode læremidler i samisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får ofte tilbakemelding fra skolen, slik at jeg føler meg godt orientert om mitt barns framgang i samisk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samiskopplæringen, slik den er organisert, kan gå ut over de øvrige skolefagene for elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tusen takk for at du tok deg tid til å besvare spørreundersøkelsen!

VEDLEGG 5. TABELLTILLEGG

Tabell i. Beregning av χ^2 for den observerte fordeling av elever på språkgrupper i forhold til fordelinga i de sub-populasjonene som elevene er trukket ut fra.

	Nordsamisk NS	Lulesamisk LS	Sørsamisk SS	Alle
1. Innkommne svar	643	45	26	714
Teoretisk frekvens	623	38	53	714
2. Sub-populasjon	1090	66	93	1249

Teoretisk frekvens (tf) for de observerte utvalg oppnås ved å finne verdiene for hver av gruppene NS, LS og SS som gir samme proporsjonale fordeling som for sub-populasjonene, slik:

$$tf(NS) = (714 \times 1090) : 1249 = 613, \text{ og tilsvarende for } tf(LS) \text{ og } tf(SS).$$

Etter dette framkommer de ønskete χ^2 -verdiene på følgende måte: $\chi^2(\text{elever}) = (643-623)(643-623) : 623 + (45-38)(45-38) : 38 + (26-53)(26-53) : 53 = 0,64 + 1,30 + 13,75 = 15,69$. Med to frihetsgrader gir det $p < 0,025$, noe som innebærer at den observerte fordeling på språkgrupper med liten sannsynlighet er forenlig med fordelinga i populasjonen.

Tabell ii. Populasjon, utvalg og netto kartleggingsmateriale. Frekvenser og prosenter (skyggelagt).

SAMISK SPRÅK	GRUNNSKOLE 5.-10. KLASSE				VIDEREGÅENDE OPPLÆRING			
	Popu- lasjon	Utvalg	Besvart	Svar i prosent av utvalg	Popu- lasjon	Utvalg	Besvart	Svar i prosent av utvalg
Nord- samisk	1335	820	540	61	426	260	103	40
Lule- samisk	46	46	26	57	20	20	19	95
Sør- samisk	79	79	17	22	15	15	9	60
Alle	1460	945	583	62	461	295	131	44

