

TILPASSET OPPLÆRING

Samisk som andrespråk i grunnskolen

Inger Anne Klemetsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Norges arktiske universitet

Desember 2013

FORORD

Å gjennomføre en masteroppgave har vært en lang og meget krevende prosess. Nå har jeg imidlertid fullført, og arbeidsprosessen er endelig ved veis ende.

En forsker må investere massevis av energi, kognitivt arbeid, arbeidstid, motivasjon og intensjon for at masteroppgaven skal bli gjennomført. Arbeidsprosessen er lærerik og utfordrende. Når en møter flere utfordringer på veien, kan en noen ganger miste motivasjonen og ikke ønske å fortsette med arbeidsprosessen.

Temaet jeg har valgt å fordype meg i ligger i feltet jeg alltid har vært interessert i, og som jeg kjenner til både i teori og praksis gjennom et langt yrkesliv som pedagog. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg en ny og en dypere forståelse omkring tospråklighet.

Tusen takk til mine informanter som delte sine tanker og erfaringer med meg.

Karasjok, 15. desember 2013

Inger Anne Klemetsen

INNHOOLD

1	INNLEDNING.....	1
	Bakgrunn.....	1
	Tema.....	2
	Språkforvaltningsområdet for samisk språk.....	2
	Begrunnelse for valg av tema.....	3
	Sentrale begreper.....	5
	Problemstilling.....	6
2	SAMISK SKOLE.....	8
	Historiske forhold.....	8
	Endringer i samepolitiske forhold.....	9
	Endringer i samiskfaget.....	10
	Samisk i læreplanene	12
	Lover, forskrifter og konvensjoner.....	14
	Grunnlovsparagraf 110 A.....	14
	Opplæringsloven.....	14
	ILO- konvensjonen nr. 169.....	14
	Barnekonvensjonen.....	15
	FNs urfolkserklæring.....	15
	Samekonvensjonen.....	15
	Kunnskapsløftet samisk.....	16
	Samisk som førstespråk.....	16
	Samisk som andrespråk.....	16
	Samisk som andrespråk-samisk 3.....	17
	Om nivåene.....	17
	Timetall i faget samisk som andrespråk.....	19

3	TOSPRÅKLIGHET OG SPRÅKOPPLÆRING.....	20
	Tospråklighet.....	20
	Funksjonell tospråklighet.....	23
	Statusen til samisk som andrespråk.....	26
	Sentrale myndigheter.....	26
	Skoleeier.....	27
	Lærere.....	28
	Foreldre.....	28
	Elever.....	28
	Organisering av samisk som andrespråk.....	29
	Timeplanteknisk.....	29
	Kompetansen til lærere.....	29
	Undervisningslokaliteter.....	29
	Læremidler.....	29
4	TILPASSET OPPLÆRING.....	31
	Begrepet tilpasset opplæring.....	31
	Tilpasset opplæring i læreplanverkene og i politiske dokumenter.....	31
	Differensiering – hvordan det forstås i forhold til tilpasset opplæring.....	32
	Hovedkriterier for oppnåelse av tilpasset opplæring.....	34
5	METODE.....	36
	En fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming.....	36
	Fenomenologiens grunntanke.....	36
	Hermeneutikken – en hjelp til å forstå.....	37
	Det kvalitative forskningsintervju.....	37
	Intervjufaser.....	40
	Intervjuguide.....	41

	Metodiske betraktninger.....	41
	Innsamling av data.....	42
	Utvalgsprosedyrer.....	42
	Teknisk utstyr.....	43
	Forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen.....	44
	Transkribering av intervjuene.....	45
	Validitet.....	45
	Forske i eget felt.....	46
	Etiske hensyn.....	47
6	ANALYSE.....	49
7	RESULTATER – EMPIRISK DEL.....	50
	Presentasjon av informantene og deres bostedskommuner.....	50
	Organisering av samisk undervisningen.....	51
	Tilpasset opplæring og samisk som andrespråk.....	54
	Økonomi, lokaliteter, kompetanse, læreplaner.....	55
	Samarbeid med ulike samarbeidspartnere.....	59
	Lærerens refleksjoner om veien videre for samisk som andrespråk.....	61
8	DRØFTING.....	64
	Skolens ressursramme.....	64
	Tilpasset opplæring.....	67
	Samarbeid.....	71
9	AVSLUTNING.....	73

LITTERATURLISTE

VEDLEGG

1 INNLEDNING

Min bakgrunn

Jeg er utdannet allmennlærer og har jobbet i skoleverket i nærmere 30 år. Tidlig i min yrkeskarriere fattet jeg interesse for det spesialpedagogiske feltet og tok videreutdanning i dette. Jeg har i tillegg tegnspråklig kompetanse.

Jeg har selv nordsamisk som morsmål, og språket er min hjertesak. I hele min yrkeskarriere har jeg undervist samiske barn både i og utenfor det samiske forvaltningsområdet, med barn som har samisk som førstespråk og med barn som har samisk som andrespråk.

I dette ligger en vesensforskjell. Elever med samisk som førstespråk har flere språkarenaer der samisk praktiseres, de har gjerne samisk som hjemmespråk, de bor i et sentralt samisk område der de har samisktalende familie, venner og lokalsamfunn. Elever med samisk som andrespråk, har som regel ikke dette. Jeg har ofte opplevd at jeg som samisklærer er elevens eneste språkressurs. Dette gjelder spesielt for de elevene som bor utenfor det samiske forvaltningsområdet. Elever med samisk som andrespråk som for eksempel bor i en samisk kommune, har stor tilgang til språket i lokalsamfunnet sitt. De trenger ikke å snakke språket selv, men språket vil høres og synes naturlig rundt dem. For de elevene som har samisk som andrespråk utenfor det samiske forvaltningsområdet, er situasjonen en helt annen.

Tilpasset opplæring i samisk som andrespråk tidlig på barnetrinnet vil være en avgjørende suksessfaktor for både elever og lærere. Dette er en stor utfordring for den enkelte samisklærer som jobber på sine respektive skoler. Jeg har selv opplevd å være den «ensomme rytter» i en slik stilling da jeg underviste i samisk som andrespråk i en bykommune utenfor det samiske språkforvaltningsområdet. Samisklæreren er i stor grad avhengig av at ledelsen, som har ansvaret for den samiske læreren, er sitt ansvar bevisst og husker å inkludere vedkommende i kollegiet. For å få til en tilpasset opplæring i samisk som andrespråk vil organiseringen fra skoleledelsen være en avgjørende faktor. Dersom en slik tilpassing derimot uteblir, vil samisktimene etter hvert kunne oppleves som meningsløse og motivasjonen til elevene svekkes. Det har jeg selv erfart i mitt mangeårige yrke som samisklærer for elever med samisk som andrespråk.

Nettopp mine egne erfaringer har gjort at jeg har fattet interesse for temaet tilpasset opplæring for elever med samisk som andrespråk og hovedårsaken til at jeg har valgt å skrive om dette i min masteravhandling.

Tema

Hensikten med min studie er finne ut hvor mye organiseringen av samiskundervisningen har å si for hvorvidt en kan oppnå målsettingen av tilpasset opplæring i faget. Organiseringen av samiskundervisningen i norsk skole er basert på Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk (LK06S). I læreplanverket får skoleeiere, skoleledere og lærere instruksjoner og tilrådninger for hvordan dette skal skje (NF-rapport nr.3/ 2011:15). Ifølge samisk statistikk er det 1092 elever i den norske grunnskolen som får undervisning i nordsamisk som andrespråk i skoleåret 2011/12 (Samiske tall forteller 5). Av dette tallet er det omtrent halvparten som bor utenfor det samiske språkforvaltningsområdet. Jeg vil gjøre nærmere rede for hva det samiske språkforvaltningsområdet er litt senere.

Mitt masterarbeid handler om samisk som andrespråk og tilpasset opplæring. Oppgaven retter seg mot samiske lærere utenfor forvaltningsområdet for samisk språk som underviser i samisk som andrespråk i grunnskolen. I min avhandling vil jeg fokusere på hvordan undervisningen er organisert og hvordan den praktiseres. Det er stor enighet om tilpasset opplæring som prinsipp på et generelt plan blant lærere, men når det kommer til praktiseringen, øker usikkerheten samt at forståelsen varierer (Bachmann og Haug, 2006).

Språkforvaltningsområdet for samisk språk

I språkforvaltningsområdet for samisk språk er samisk og norsk likestilte språk. Det betyr at alle har rett til å bli betjent på samisk når de henvender seg til offentlige etater i forvaltningsområdet for samisk språk. Det er samelovens språkregler som sikrer denne retten.

Forvaltningsområdet for samisk språk omfatter per i dag kommunene: Kautokeino, Karasjok, Tana, Nesseby og Porsanger i Finnmark, Kåfjord og Lavangen i Troms, Tysfjord kommune i Nordland, og Snåsa og Røyrvik i Nord Trøndelag.

Dessuten er de fire nordligste fylkeskommunene også omfattet av forvaltningsområdet. Sametinget fordeler tospråklighetstilskudd til kommuner og fylkeskommuner i forvaltningsområdet for samelovens språkregler (Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet 2013; Forskrift om forvaltningsområdet for samisk språk 2005:657).

Begrunnelse for valg av tema

Læreplanverket for kunnskapsløftet er en forskrift som bestemmer innholdet i den norske skolen og som fastsetter målene for opplæringen i de ulike fagene. Planverket slår fast at skolen skal planlegge og organisere grunnskoleopplæringen slik at elevene skal oppnå fem grunnleggende ferdigheter. Eleven skal kunne lese, skal kunne uttrykke seg muntlig, skal kunne uttrykke seg skriftlig, skal kunne regne og skal kunne bruke digitale verktøy (Kunnskapsdepartementet, 2006). Planverket er med andre ord visjonene til norske skolemyndigheter om hva skolen skal være og hva eleven skal oppnå i løpet av skoletiden.

I læreplanen i samisk som andrespråk er formålet med faget definert slik:

«Samisk er et offisielt språk i Norge, Sverige og Finland og det er et mål at samisk språk skal bevares og videreutvikles for kommende generasjoner» (LK 06 S: 50).

Samisk blir snakket innenfor flere nasjonalstater, men språket er ikke majoritetsspråk i noen av statene. Det er et «statsløst språk». (Todal 1996:38).

Statistikksamlingen «Samiske tall forteller 4» utført av Samisk høgskole (1/2011) viser at elevtallet i faget nordsamisk som andrespråk har gått ned med hele 40 prosent siden 2006. Faget samisk som andrespråk har med andre ord mistet hele 800 elever på bare fem år. Denne nedgangen starter samtidig med innføringen av Kunnskapsløftet i norsk skole. I samme periode viser statistikksamlingen også en liten nedgang i barnekullene i Nord-Norge. Nedgangen i barnekullene er imidlertid bare på syv prosent og kan ikke forklare så mye av tilbakegangen for faget. Professor Jon Todal ved samisk høgskole beskriver resultatet slik: Skolen har ikke fått med seg 800 elever som var interessert i å lære samisk. 800 elever i samisk sammenheng er veldig mye (Samiske tall forteller 4). Forskerne som står bak statistikken sier at dette

er en svært bekymringsfull utvikling med tanke på revitaliseringen av de samiske språkene, som allerede er utrydningstruede i henhold til UNESCO.

Det er forsket lite på tilpasset opplæring i faget samisk som andrespråk, men forskning som omfatter opplæring generelt, viser at den slett ikke alltid er tilpasset (Haug, 2003). Jeg vil i min oppgave forsøke å gi noen svar på hvilken forståelse samiske lærere har av tilpasset opplæring i samisk som andrespråk og hvilke rammekriterier de mener må være tilstede for at skolen skal kunne gi en tilpasset opplæring i dette faget.

Samisk som andrespråk er som betegnelsen sier, det andre eller det tredje språkfaget eleven har på skolen, men der stopper også sammenligningen med de øvrige obligatoriske språkfagene på skolen. Samisk som andrespråk er et skolefag som eleven selv aktivt velger eller som foreldrene velger til sitt barn.

Som tidligere nevnt var det en stor nedgang av elever som valgte samisk som andrespråk da Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Den samme negative tendensen har bare fortsatt i de senere skoleårene viser samisk statistikk. I skoleåret 2011/ 2012 var det 1213 elever totalt som hadde samisk som andrespråk i grunnskolen. Av disse er det 1092 elever som har nordsamisk som fag på skolen, 47 elever har lulesamisk og 74 elever har sørsamisk som fag (Samiske tall forteller nr. 5).

Statistikken forteller om meget sårbare elevgrupper hvor en endring som kom fra sentrale skolemyndigheter ved innføringen av Kunnskapsløftet, har hatt store konsekvenser. Da Læreplanverket for Kunnskapsløftet-samisk ble lansert i 2006 ble faget som da het «samisk språk og kultur» fjernet, og samisk som andrespråk kom til. Samisk språk og kulturfag er omtalt som «Lavvo-kos» i en rapport (HIF-Rapport 2011:8). Forskningen fra Samisk høgskole viser at denne endringen førte til at mange elever som før ville vært aktuelle elever i samisk språk og kulturfag, i stedet valgte bort samisk som skolefag.

Sentrale begreper

Jeg vil med dette komme med et par forklaringer på begrep som vil være helt sentrale i min oppgave, som jeg ikke vil definere underveis.

Same: Det finnes ingen definisjon på hvem som anses som samisk. Men hvem som anses å tilhøre den samiske folkegruppe kan en finne i lov av 12.juni 1987 nr.56 om sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven). I paragraf 2-6 er det gitt en positiv definisjon av hvem som kan melde seg inn i sametingets valgmanntall, og som av den grunn er samer i samelovens forstand. Det er tale om at subjektive og objektive kriterier må oppfylles.

Samer er fellesbetegnelsen på mennesker fra fire stater, Norge, Sverige, Finland og Russland. De har felles språk og felles historie. Samer i Norge snakker i hovedsak tre ulike dialekter: lulesamisk, sørsamisk og nordsamisk. Den offisielle betegnelsen på samene er at de er urfolk. Norge har forpliktet seg gjennom ILO-konvensjonen nr.169 til å føre en politikk for å styrke samisk språk og kultur (Diedut 2004 nr.4).

Sameloven paragraf 2-6 første ledd lyder slik:

«Alle som avgir erklæring om at de oppfatter seg selv som same, og som enten

- a) Har samisk som hjemme språk eller
- b) Har eller har hatt foreldre, besteforeldre eller oldeforeldre med samisk som hjemme språk eller
- c) Er barn av person som står eller har stått i manntallet kan kreve seg innført i samemanntallet."

Samisk: Begrepet samisk språk slik det er benyttet i opplæringsloven kapittel 6, er en samlebetegnelse for alle de tre samiske språkene, og betyr nordsamisk, lulesamisk eller sørsamisk.

Revitalisering: Begrepet omhandler en bevisst gjenoppliving av et truet språk og kultur. Samisk språkopplæring i den norske grunnskolen var fraværende inntil man i 1967 begynte å bruke samisk som opplæringspråk, og det ble mulig å ha samisk

som eget fag for de som ikke kunne det språket så godt (Engen & Kulbrandstad 2006).

Problemstilling

For å gjøre rede for min problemstilling vil en kvalitativ tilnærming innenfor et fenomenologisk- hermeneutisk kunnskapssyn være det optimale siden den helhetlige og dype forståelsen av fenomenet er satt i fokus.

Ut i fra dette kunnskapssynet vil derfor min egen førforståelse om opplæring i samisk, spille en vesentlig rolle. Som beskrevet i innledningskapittelet, har jeg mangeårig erfaring som samisklærer for enspråklige og tospråklige samiskelever både innenfor og utenfor det samiske språkforvaltningsområdet. Hovedintensjonen med denne masteroppgaven har vært å skaffe tilveie ny kunnskap om organiseringens av samisk undervisning utenfor samisk språkforvaltningsområde og betydningen av tilpasset opplæring i forhold til dette faget.

Min masteroppgave har følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har samisklærere i undervisning av samisk som andrespråk?

I tillegg til problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål og punkter som jeg vil forsøke å besvare sammen med uttalelsene til mine informanter og de teoretiske perspektivene.

- Hvilke rammeressurser må være tilstede?
- Hvordan opplever / forstår lærerne tilpasset opplæring i samisk som andrespråk?
- Samisklærerens forventninger til samarbeidspartnere.

Opplæringsloven definerer selve målet med tilpasset opplæring, men utfordringen for skolen er hvordan man utvikler praksis på feltet når det gjelder elever som velger

samisk som andrespråk. Utfordringen ligger i hvordan dette kan eller bør gjøres for at læreren skal klare å gi en undervisning som er best mulig tilpasset undervisning for denne gruppen av elever. Tilpasset opplæring er som tidligere nevnt en lovfestet paragraf i opplæringsloven. Men flere rapporter viser at mange skoler sliter med å realisere tilpasset opplæring og mange synes at det er vanskelig å definere begrepet og «gjøre den til sitt eget».

Min hypotese som min forskning vil svare på, er at det ikke finnes et entydig svar på dette da det er hver enkelt lærers erfaring, utdanning, skolemiljø og andre faktorer som er med på å bestemme hvordan enkeltlæreren definerer og forstår begrepet tilpasset opplæring. I ytterste konsekvens vil det kunne bety at det finnes like mange forståelser av begrepet «tilpasset opplæring» som det finnes lærere. Utfordringen er hvordan man skal tilrettelegge undervisningen i samisk som andrespråk for denne gruppen av elever slik at de får en mestringsopplevelse som er i samsvar med deres forventninger om å lykkes i faget og slik at læreplanverket oppfylles.

2 SAMISK SKOLE

Historiske forhold

På midten av 1800-tallet iverksatte den norske staten en hard fornorskingspolitikk overfor den samiske befolkningen. Stortinget opprettet «Finnefondet» som hadde som formål å fremme norsk undervisningen og som skulle sørge for at det samiske folket ble opplyst. Størrelsesandelen av midlene i fondet da var større enn den andelen som i dag går til samiske formål (Minde, 2005).

Norges ferd mot en selvstendig stat var preget av sterke nasjonale strømninger og samene skulle siviliseres fra naturfolk til siviliserte nordmenn. Koloniseringen av de samiske områdene fortsatte og i 1902 kom jordsalgsloven, som krevde at man måtte ha et norsk navn og man måtte kunne snakke norsk for å kunne kjøpe jord. På skolen var norsk undervisningsspråket og samisk ble bare benyttet i kristendomsundervisningen. Målet var at de samiske barna skulle fornorskes. (Marit Myrvoll 1999).

«Myndighetene ønsket i perioder at norsk skulle overta som minoritetenes eneste språk, og at andre språk ikke skulle brukes verken i skole, kirke eller offentlig liv» (Lund, 2010:32).

Norsktalende lærere som kunne vise til gode resultater i datidens språkprosess fra 1880-årene fikk høyere lønn enn samisk- og kvensktalende lærere som ikke hadde slike gode resultater å vise til. De norske myndighetene var imidlertid ikke fornøyd med fremgangen i skolen og skjerpet instruksene til lærerne. Heretter skulle samisk bare brukes om det var strengt nødvendig og norsk skulle være hovedspråket i skolen. Elevene fikk heller ikke snakke samisk seg i mellom i friminuttene, en politisk instruks som varte helt inn til 1960-årene enkelte steder (Samisk skolehistorie 1, 2005).

Professor Henry Minde i samisk historie (2005) sier at den statlige innsatsen i fornorskingsprosessen har vært omfangsrik, langvarig og målbevisst. Han sier videre at fornorskingspolitikken som hadde som mål om et språkskifte og delvis et identitetsskifte, spesielt i de sjøsamiske områdene har lyktes med dette. Det var en stor skam for en person om noen avslørte vedkommende sin samiske identitet. «Samisk tilhørighet var noe man ikke bekjentgjorde verken for andre eller seg selv» (Pedersen og Høgmo 2012:20).

Ole Henrik Magga sier i Samisk skolehistorie 5, 2011 at fornorskingspolitikken vedvarte frem til 1970-tallet tross for at forbudet mot å bruke samisk i skolen ble avskaffet ved folkeskoleloven av 1959 og Stortingets behandling av forslaget fra Samekomiteen i 1963. Konsekvensene av statens politikk har vært dramatiske da de samiske språkene nesten ble borte. I dag er det mange samer som ikke lenger kan sitt morsmål da de ble frarøvet sitt språk under oppveksten og i den norske skolen.

Norge som nasjon har et viktig ansvar for revitaliseringen av det samiske språket og for å hindre språket i å dø ut. Det er dessuten en grunnleggende språklig menneskerettighet å få muligheten til å oppnå et høyt nivå av tospråklighet (Høier 2007:15). Språket har vært utsatt for en fornorskingsperiode som har satt sine spor i generasjoner fremover, og som vi den dag i dag ser konsekvensene av.

Endringer i samepolitiske forhold

Statens undertrykking av samisk språk, kultur og identitet over flere generasjoner har etterlatt seg dype spor i form av en ikke-anerkjennende status av sitt eget opphav og historie hos en del av den samiske befolkningen. Pedersen og Høgmo (2012:44) beskriver den kulturelle endringen som fant sted fra generasjon til generasjon på følgende måte: «Fra første til andre generasjon skjedde det et språkskifte. Fra andre til tredje generasjon skjedde det et identitetsskifte. Den andre generasjonen lærte i sin oppvekst å artikulere sin identitet i en norsk språkdrakt. Den tredje generasjonen lærte å være norsk».

Beslutningen om å demme opp Alta-Kautokeino vassdraget førte til at noen av etterkrigstidens største protestaksjoner mot den norske stat. Det var disse aksjonene som førte til at det for alvor ble satt fokus på samiske rettigheter.

Norske myndigheter iverksatte omfattende utredningsarbeid i forhold til samenes rettsstilling og statens forpliktelser overfor den samiske befolkningen.

Utredningsarbeidet førte til en rekke lovvedtak som skulle sikre samisk og norsk som likestilte språk og videre som skulle fremme og styrke samisk språk, kultur og samfunnsliv (Pedersen og Høgmo 2012).

Stortinget vedtok Sameloven i 1987 (odelstingsproposisjonen). I Norge fastslår sameloven at den som oppfatter seg selv som same og som har snakket eller snakker samisk som hjemmespråk, eller som har minst en av sine foreldre, besteforeldre eller oldeforeldre med samisk som hjemmespråk, har rett til å skrive seg inn i valgmannstallet til sametinget. Sametingets valgmannstall kalles ofte som det noe upresise begrepet «samemannstallet», noe som dermed indikerer at de som står i dette manntallet, er samer. Dette medfører ikke riktighet da valgmannstallet kun er en oversikt over de som har rett til å stemme ved Sametingsvalget. Sametinget er samenes folkevalgte organ, som avholder valg hvert fjerde år samtidig som Stortingsvalget i Norge. Sametinget avholdt sitt første valg i 1989 (Pedersen og Høgmo 2012).

Endringer i samiskfaget

Mønsterplanen for grunnskolen fra 1987 (M87) var den første læreplanen som definerte hva samisk språkopplæring skal være i skolen. Den inneholdt én plan for samisk som førstespråk og én plan for samisk som andrespråk. For begge elevgruppene er tospråklighet formulert som et mål. Hovedhensikten med fagene er at elevene skal lære å snakke og forstå samisk. Meningen er at elevene skal øve seg på å kommunisere med andre mennesker. Det heter at ved å bruke språket i forskjellige sammenhenger både muntlig og skriftlig får barna kunnskaper i språket og om språket (M87:171).

I 1997 blir en ny læreplan vedtatt og tatt i bruk i forbindelse med lanseringen av Kunnskapsløftet, som jeg heretter vil benevne som L97S. I denne læreplanen blir et

tredje fagalternativ introdusert i tillegg til samisk som første- og andrespråk. Nå kan elever velge et fag som heter Samisk språk og kultur. Den nye planen inneholdt med andre ord tre ulike fagplaner. I L97S er tospråklighetsbegrepet trukket lenger, nå skal elevene bli funksjonelt tospråklige i samisk som første- og andrespråk (Kyrkje-og utdanningsdepartementet 1987). «Funksjonelt tospråklighet er ferdigheter i å forstå, snakke, lese og skrive på to språk og leve i to kulturer (NOU 1995:12).

I faget «Samisk språk og kultur» er det ikke en målsetting at elevene skal bli funksjonelt tospråklige, slik som tilfellet er med de elevene som har samisk som første- og andrespråk. Men til tross for at begrepet «funksjonell tospråklighet» introduseres i L97S, defineres ikke begrepets innhold noe nærmere. Det eneste konkrete som planen sier om hva funksjonell tospråklighet innebærer, er at skolene oppfordres til å bruke det samiske språket aktivt overfor elevene.

«..at elevene utvikler evnen til å ta i bruk samisk språk som et redskap til å tilegne seg kunnskaper, holdninger og verdier i samisk kultur (L97 S:144).

Læreplanen angir på denne måten selve formålet med samiskundervisningen for første- og andrespråklige, nemlig at elevene skal bli funksjonelt tospråklige, men læreplanen gir ingen retningslinjer for hvordan samisklærerne skal oppnå dette målet.

Konsekvensene av disse endringene er tydelige. Etter at L97S trådte i kraft, sank tallet på elever som hadde samisk som andrespråk drastisk, mens elevtallet som valgte samisk språk og kultur, steg betraktelig. Todal (Samisk skole i praksis, 2004) skriver at årstallet 1997 representerer et tydelig vendepunkt. Han peker på at ambisjonsnivået blant elevene også innenfor det samiske språkforvaltningsområdet sank, og han hevder at dette har en direkte sammenheng med innføringen av L97S.

I 2006 ble Læreplanverket for Kunnskapsløftet-samisk vedtatt og tatt i bruk.

Ved innføringen av L06S ble faget samisk språk og kultur tatt bort. «Det er sannsynlig at den elevgruppa som før fulgte fagplanen samisk språk og kultur, no er borte frå samiskundervisninga» (Samisk tall forteller 4, 2011: 37).

I læreplanen L06S som per dags dato er gjeldende i norsk skole, er samisk som andrespråk i stedet delt inn i to alternativer; samisk 2 og samisk 3. Formålet med

faget «samisk som andrespråk» er definert slik: «Faget samisk som andrespråk skal sammen med faget norsk legge grunnlaget for utvikling av elevenes funksjonelle tospråklighet, og bidra til at den enkelte elev får kunnskaper, motivasjon og trygghet til å velge samisk som kommunikasjonsspråk» (LK06S, s.50).

Prinsippet fra innføring av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet-samisk er at timetallet skal være likt i alle fag unntatt første- og andrespråk. Alle timene til samisk skal tas fra norsk (Sametinget, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, Rapport 2011). Etter L97S kunne de som er utenfor det samiske språkforvaltningsområdet benytte en ordning der timer til samisk kunne tas fra ulike fag for å gjøre organiseringen av opplæringen lettere. Etter innføringen av LK06S ble imidlertid også denne ordningen tatt vekk og tiden som skulle brukes til samisk, skulle heretter tas fra norsktimene.

Samisk i læreplanene

Normalplanen for folkeskolen av 1890 har ikke samiske forhold eller samene som tema i planen og det blir ikke viet plass til dette med ett eneste ord.

Normalplanen av 1939 nevner heller ikke noe om verken samisk som språk eller samene som folkegruppe med ett ord og intensjonen var fortsatt at de skulle betraktes som ikke-eksisterende i skoleverdenen. Folkeskolelovene av 1936 var fortsatt gjeldende, som sa at samisk kunne brukes som hjelpespråk i undervisningen. Denne bestemmelsen varte i cirka 60 år.

Læreplan for forsøk med 9-årig skole av 1960 er ikke endret med hensyn til samisk innhold i planen, selv om «Lov om folkeskolen av 1959» åpnet opp for en mulighet å bruke samisk som undervisningsspråk. Men selv om samiskfaget ikke eksisterte i læreplanen av 1960 startet man opp med nordsamisk begynnerundervisning i noen Finnmarkskommuner og undervisning i sørsamisk i Snåsa og Hattfjelldal.

Mønsterplan for grunnskolen av 1971, midlertidig utgave, har et tosidert kapittel om «elever i språkblandingsdistrikter» og som blant annet omhandler begynneropplæring i samisk. Det poengteres at det er rimelig at samisk og samisk kultur dominerer på de laveste trinnene, men at norsk språk og kultur etter hvert

overtar. I forslaget til «normalplanen for grunnskolen» noen år tidligere var ikke samisk tatt med i utvalgets innstilling. Dette førte til kritikk fra samisk hold, blant annet fra skolerådet i Kautokeino. Kritikken fra samisk hold var nok en medvirkende årsak til at den midlertidige mønsterplanen fikk som nevnt overfor, ett kapittel om samisk i skolen. Ulike aktører i samiske skolemiljøer satte i gang med å få inn endringer i den endelige læreplanen, og det ble blant annet holdt et seminar med temaet utkast til Mønsterplanen.

I Mønsterplan for grunnskolen av 1974 har man tatt med samiskfaget i læreplanen og reindriftskunnskap er et mulig valgfag. Mønsterplanen av 1987 har lagt tospråklighet som en målsetting for opplæringen både for samer og innvandrere. Denne målsettingen har en mer eller mindre gått bort fra. Endringen av grunnskoleloven § 40.7 kom i 1985 og samisk fikk status som opplæringspråk. «Barn i samiske distrikter skal få undervisning i eller på samisk på barnetrinnet. Eleven velger selv om han/hun vil ha samisk som fag på ungdomstrinnet»

Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97S) er et historisk dokument da det er den første læreplanen som tar utgangspunkt i Grunnloven og Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (Det samiske læreplanverket 1997). Planen inneholder læreplaner for alle fagene på skolen. I innledningen for faget «samisk som andrespråk» står det at det overordnede målet for faget er funksjonell tospråklighet. Videre tar planen for seg ulike arbeidsmåter en ser for seg og strukturen i dette faget (L97S s.141).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet-Samisk (LK06S) består av tre deler: Generell del, Prinsipper for opplæringen og Læreplaner for fag. Læreplan i samisk som andrespråk ble fastsatt som forskrift av Sametinget 25. juni 2013, og var gjeldende fra 1. august samme år. Hovedområder i faget er skriftlig kommunikasjon, muntlig kommunikasjon, samt språk, kultur og litteratur.

Lover, forskrifter og konvensjoner

Grunnlovsparagraf 110 A

«Det pålegger statens myndigheter å legge forholdene til rette for at den samiske folkegruppe kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv.»

Opplæringsloven

Opplæringslovens § 1-2 sier:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.»

Opplæringsloven definerer med andre ord målet med tilpasset opplæring, men utfordringen for skolen er hvordan man utvikler praksis på feltet når det gjelder elever som velger samisk som andres språk. Utfordringen ligger i hvordan dette kan eller bør gjøres for at læreren skal klare å gi en undervisning som er best mulig tilpasset undervisning for denne gruppen av elever. Jeg ønsker derfor å undersøke på hvilken måte tilpasset opplæring praktiseres i samisk som andrespråkstimene på barnetrinnet og hvilke faktorer samisklærerne mener kan være hemmende og fremmende i arbeidet deres med tanke på at de er utenfor det samiske språkforvaltningsområdet.

ILO- konvensjonen nr. 169

ILO-konvensjonen nr. 169 Om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater ble ratifisert av Norge i 1990 og gjort gjeldende for samene. Konvensjonens formål er å fremheve urbefolkningers rett til å bevare og videreutvikle sin kultur og myndigheters plikt til å støtte dette arbeidet. Formålet er ikke å gi urbefolkninger en særstilling, men å motvirke negativ diskriminering og å oppnå reell likebehandling (Sametingsmelding om samisk språk). Når det gjelder utdanning, slår konvensjonen fast at urbefolkningenes har en rett til å medvirke i utformingen av utdanningsprogrammer for å møte deres særegne behov.

Konvensjonen fastslår retten som enkeltpersoner har til å lære og å bruke sitt språk.

Barnekonvensjonen

FNs barnekonvensjon (Convention on the Rights of the Child) er fra 1989. Den er blitt inkorporert i norsk lovgivning gjennom Menneskerettsloven av 1999 ved et tillegg i loven i 2003. Barnekonvensjonens artikkel 30 innebærer en individuell rett for samiske barn å få undervisning i samisk språk og til å bevare sin kultur og sin kulturelle identitet. Konvensjonen peker også på en korresponderende plikt for statlige myndigheter som også plikter til å iverksette positive særtiltak for samiske barn i områder der samisk språk og kultur er truet (Galdu Cala, tidskrift for urfolks rettigheter Nr.1/ 2009).

FNs urfolkserklæring

I FNs erklæring om urfolks rettigheter er barn nevnt i fem av totalt 46 bestemmelser. Den mest relevante er artikkel 14 som tar for seg urfolk sine rettigheter i forbindelse med etablering av egne utdanningssystemer, der det gis opplæring på deres egne språk og som tar hensyn til deres egne kulturelle pedagogiske metoder.

Samekonvensjonen

Samekonvensjonens artikkel 23 beskriver det samiske folks grunnleggende språkrettigheter og artikkel 24 omsetter disse rettighetene til statlige forpliktelser. Samene har rett til å bruke, utvikle og revitalisere sitt språk og sine tradisjoner. Artikkel 26 i samekonvensjonen fastsetter at også samiske barn og ungdom bosatt utenfor de samiske områdene skal få tilgang til en undervisning i samisk (Gáldu Čála Nr.3/2007).

Samekonvensjonens ordlyd ble utarbeidet av en ekspertgruppe bestående av professor Carsten Smith, høyesterettsdommer Hans Danelius, professor Martin Scheinin og professor Kirsti Strøm Bull. Gruppen hadde et utstrakt samarbeid med samiske organisasjoner, samfunn og enkeltpersoner.

Videre kan vi finne de samiske barns rettigheter i valg av samisk på skolen i en rekke lovparagrafer og konvensjoner som Norge har forpliktet seg til å oppfylle.

Kunnskapsløftet samisk

Faget samisk som andrespråk er ment for barn som ikke lærer samisk hjemme, og som ikke kan snakke samisk når de begynner på skolen. Målsetningen for faget er likevel at disse elevene skal bli funksjonelt tospråklige i samisk og norsk. Det er mulig å velge blant to varianter av faget samisk som andrespråk. Tidligere het fagene Samisk andrespråk og Samisk språk og kultur, men sistnevnte er som tidligere nevnt tatt vekk ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2005.

Den første varianten har omtrent de samme kravene som faget Samisk andrespråk hadde tidligere. Den andre varianten har litt flere krav til samisk kunnskaper enn det faget som før het Samisk språk og kultur. Begge alternativene har funksjonell tospråklighet som et uttalt formål.

Samisk som førstespråk

”Faget samisk som førstespråk skal sammen med faget norsk legge grunnlaget for utviklingen av elevens tospråklighet” (LK06S 2008:37). Faget har kompetansemål etter andre, fjerde, syvende og tiende årstrinn i grunnskolen. I den videre studieprogresjonen kan elevene fortsette med samisk som førstespråk. Elevene skal ha to standpunkt karakterer etter tiende årstrinn, en i samisk førstespråk skriftlig og en i samisk førstespråk muntlig (LK06 2008).

Samisk som andrespråk

Samisk som andrespråk er som navnet tilsier det andre eller gjerne det tredje språket som eleven skal ha på skolen, i tillegg til sitt morsmål som er norsk.

Faget samisk som andrespråk skal sammen med norskfaget legge grunnlaget for utviklingen av elevens funksjonelle tospråklighet, altså at eleven er i stand til å bruke begge språk både kognitivt og funksjonelt. Det skal også bidra til at den enkelte elev får nok kunnskap, motivasjon og trygghet til å velge samisk som et kommunikasjonsspråk. Samisk 2 er det alternativet i faget samisk som andrespråk som har det høyeste kravet til måloppnåelse. Etter Vg3 skal elevene kunne kompetansemål for alle ni nivåer i læreplanen. Elevene skal ha kunnskaper og trygghet til å bruke samisk skriftlig og muntlig, og de skal være funksjonelt tospråklige (Læreplan i samisk som andrespråk). Videre sier planen at

grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy i samisk er integrerte i kompetansemålene for samisk som andrespråk.

Omtrent 50 prosent av jordas befolkning vokser opp i en tospråklig situasjon, og det er derfor like vanlig å bruke to språk som ett (Baker 2006).

«Det er flere mennesker på jorda som lever to – eller flerspråklig enn som lever enspråklig. Derfor kan vi si at flerspråklighet er mer normalt enn enspråklighet» (Høigard 2006:177).

Samisk som andrespråk - samisk 3

Samisk som andrespråk – samisk 3 vil være et alternativ for elever som ikke kan noe samisk når de starter med opplæring i faget og som vil ha nytte av å bruke mer tid på hvert nivå på grunnskolen. Elever som starter med samisk sent på barnetrinnet eller først på ungdomstrinnet, får også opplæring etter denne varianten. Elever som velger å ta sluttvurdering og eksamen etter denne varianten på studieforbereende utdanningsprogram, vil oppnå kravene til cirka 2/3 av hele læreplanen i samisk som andrespråk. Det er ikke nødvendigvis et mål at elevene blir tospråklige. (Læreplan i samisk som andrespråk). Oppbyggingen av faget Samisk 3 er en lettere form for samisk som andrespråk. Samisk 3 er heretter alternativet for de elevene som før kunne velge faget «samisk språk og kultur», men i LK06S er altså dette alternativet blitt et rent språkfag.

Om nivåene

Kompetansemålene i læreplanen er fordelt på ni nivåer. Det er tre nivåer for barnetrinnet; nivå 1b, nivå 2b og nivå 3b. Kompetansemålene for nivå 1b-3b er tilrettelagt for aldersgruppen på barnetrinnet. Alle som starter med samisk som andrespråk de første årene på grunnskolen, starter på nivå 1b. Hovedfokus i starten vil være å lære språket muntlig gjennom lek, lytting og aktiviteter. Opplæringen i

samisk skal også være med på å utvikle den første lese- og skriveopplæringen hvor norskfaget har hovedansvaret.

Elever som velger samisk 2, skal kunne kompetansemål for alle tre nivåene, det vil si nivå 1b, 2b og 3 b i løpet av barnetrinnet og fortsetter med nivå 4-6 på ungdomstrinnet og nivå 7-9 på videregående opplæring.

Elever som velger samisk 3, gjennomfører nivå 1b-2b på barnetrinnet og nivå 1- 3 på ungdomstrinnet. Nivå 1-3 er ikke identisk med nivå 1b-3b på barnetrinnet. For de som har hatt samisk på barnetrinnet, vil noe av lærestoffet være repetisjon, men krav til lese- og skriveferdigheter for nivå 1-3 er større enn for nivå 1b-3b. På videregående opplæring fortsetter elevene med nivå 4-6 (Læreplan i samisk som andrespråk).

Måloppnåelse i forhold til årstrinn. Samisk som andrespråk - samisk2

Etter 3.årstrinn	Nivå 1b
Etter 5.årstrinn	Nivå 2b
Etter 7.årstrinn	Nivå 3b
Etter 10.årstrinn	Nivå 4-6
Etter Vg1	Nivå 7
Etter Vg2	Nivå 8
Etter Vg3	Nivå 9
Etter Vg2(Yrkesfag)	Nivå 7
Etter påbygging	Nivå 8-9

Måloppnåelse i forhold til årstrinn. Samisk som andrespråk-samisk 3

Etter 4.årstrinn	Nivå 1b
Etter 7.årstrinn	Nivå 2b
Etter 10.årstrinn	Nivå 1-3
Etter Vg1	Nivå 4
Etter Vg2	Nivå 5
Etter Vg3	Nivå 6
Etter Vg2 (yrkesfag)	Nivå 4
Etter påbygging	Nivå 5-6

Timetall i faget samisk som andrespråk

I LK06S er timetallet for samiskfaget oppgitt i 60 minutters enheter. Fra første til syvende trinn skal elevene på årsbasis ha 608 timer heter det i forskriften fra Sametinget som trådte i kraft 1. august 2013. Fra ungdomstrinnet, som er fra åttende til tiende trinn, skal elevene ha 228 timer samisk i året. Selve organiseringen av undervisningen, det vil si det timeplante tekniske, er det skolene selv som står for.

3 TOSPRÅKLIGHET OG SPRÅKOPPLÆRING

Tospråklighet

Å være tospråklig er et vanlig fenomen. Det er langt flere språk i verden enn land i verden. I noen land har majoriteten av befolkningen vært tospråklige i flere generasjoner, i andre land er tospråklighet et nyere fenomen. I den vestlige del av verden har befolkningen utviklet seg til å bli flerspråklige med de nye folkevandringene og med det siste århundrets obligatoriske undervisning i fremmedspråk gjennom skolesystemet, eksemplifisert ved at norske grunnskoleelever lenge har hatt obligatorisk engelskundervisning.

I følge Engen & Kulbrandstad (2006) må flere kriterier være tilstede når vi snakker om tospråklighet. For det første er ferdigheter et av kriteriene, altså hvor godt vedkommende kan snakke et annet språk i tillegg til sitt eget morsmål. Videre snakker de om i hvilke situasjoner og til hvilke formål språkene brukes til, og ikke minst hvilke holdninger en selv har til språkene.

Tospråklighet refererer til et menneskelig fenomen hvor individets språklige repertoar omfatter to språk med hvert sitt system, det vi si med hver sin semantiske, syntaktiske, leksikalske og fonetiske karakteristiske trekk, og som kan tas i bruk av innehaveren i det omfang og tid som trengs (Øzerk, K 1992:44).

Kamil Øzerk legger vekt på at deltakelse i norskspråklige miljøer er avgjørende for minoritetsspråklige elevers skolefaglige framgang. Han hevder også at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom utviklingen av førstespråket og andrespråket og at menneskets språklige utvikling, uansett antall språk, har et felles fundament (Øzerk 2003:78).

Begrepet tospråklighet oppfattes som to typer av tospråklig utvikling. Det kalles *suksessiv tospråklighet og simultant tospråklighet* (Øzerk, 1999). *Suksessiv tospråklighet*, ifølge Øzerk (1999) betyr at barnet allerede har lært det første språket. Når barnet skal lære et nytt språk, går språklæringsprosessen raskt fordi barnet har etablert det første språket allerede og fordi det dermed er lett å overføre til det nye

språket. *Simultant tospråklighet* betyr at barnet begynner å lære begge språk samtidig, for eksempel barn som har en forelder som snakker samisk og en forelder som snakker norsk hjemme. Barnet har muligheter til å lære begge språkene samtidig slik at barnet klarer å benytte det språket som passer til gitt situasjon.

Kan alle kalles for tospråklige siden det finnes flere grader av tospråklighet? Tove Skutnabb- Kangas (1981) sier at tospråklige er de som enten har lært seg to språk fra starten av i sin egen familie, de som har lært seg to språk fullstendig, de som kan bruke to språk i de fleste situasjoner, de som kan identifisere seg med to språk og to kulturer og / eller de som identifiseres av andre som tospråklige.

Tospråklighet inndeles gjerne i fire kategorier:

1) De elitetospråklige er de som lærer seg ett eller flere språk gjennom sin utdanning og det i tillegg til sitt morsmål. Barnet og foreldrene har valgt dette frivillig og som oftest skjer dette fordi familien bosetter seg i ett annet land for en periode. Foreldrene sørger for at barnet lærer morsmålet parallelt med språkene i det landet de oppholder seg i ved at de bruker morsmålet hjemme, ved hyppige besøk i hjemlandet og språklig stimulans ved hjelp av litteratur, musikk osv. Tospråklighet som utvikler under slike forhold, kalles additiv tospråklighet (Engen & Kulbrandstad 2006:94). Barnet har lært seg ett nytt språk uten at morsmålet er blitt fortrent og det nye språket adderes til morsmålet. Øzerk (1992) sier de er tospråklige barn av sosioøkonomisk velstående foreldre som i jobbsammenheng oppholder seg i utlandet en periode. Barna lærer et fremmedspråk, gjerne et høystatusspråk.

2) De tospråklige fra majoritetsbefolkningen er elever som har fått anledning til å utvikle tospråklighet gjennom skolegang i hjemlandet. I Norge har vi internasjonale skoler i de store byene der undervisningsspråket er enten engelsk, tysk eller fransk. Elevene får i tillegg undervisning i sitt morsmål. Hvorfor noen foreldre velger en slik skolegang for sine barn kan ha mange grunner. Engen & Kulbrandstad (2006) mener den viktigste grunnen kan være sosioøkonomiske og kulturelle fordeler barnet får ved å få utdanning på prestisjespråk. Engelsk, tysk og fransk er alle høystatusspråk og de brukes oftere enn tidligere i offisielle sammenhenger. Barn som frivillig er med på slike språkbadsprogrammer kan når som helst bytte skole til der det

undervises på morsmålet. Øzerk (1992) sier de er tospråklige fra majoritetsbefolkningen og består av majoritetsbarn som gjennom obligatorisk fremmedspråkundervisning på skolen blir tospråklige eksempelvis gjennom engelskundervisningen i norsk skole.

3) Når gjelder det barn fra tospråklige familier kan gruppen deles inn slik: barn som kommer fra hjem der den ene forelder har majoritetsspråket (undervisningsspråket) som morsmål og barn som kommer fra hjem der ingen av foreldrene har majoritetsspråk (undervisningsspråket) som morsmål. Den første gruppen barn vil ikke få undervisning på morsmålet til den andre forelder, men barnets andre språk er majoritetsspråk og derfor vil ikke det få store følger for hans skolegang og deltakelse i samfunnet forøvrig (Engen & Kulbrandstad 2006).

Den andre gruppen barn får også undervisning på majoritetsspråket og foreldrene har valgt å snakke majoritetsspråket til barnet sitt. Dette vil ifølge Engen & Kulbrandstad virke uheldig for barnet. Barnets førstespråk blir det språket som ingen av foreldrene har som sitt førstespråk og som de ikke har så gode ferdigheter i.

I noen samiske språkforvaltningsområder har en del samiske menn giftet seg og fått barn med utenlandske damer. Damene velger å lære seg majoritetsspråket (norsk) når de bosetter seg i bygdene og de velger også å snakke majoritetsspråket (norsk) til barna. Mennene velger bort sitt morsmål (samisk) av praktiske grunner og snakker majoritetsspråket til kone og barna. Barna begynner på skolen og får undervisning på ett språk som verken mor eller far har som sitt førstespråk. Denne tilstanden vil skape et uheldig følelsesmessig forhold mellom barn og foreldre, og for barnets ferdigheter på det språket som ble hans førstespråk (Engen & Kulbrandstad 2006). Øzerk (1992) skriver i sin bok at dette er tospråklige barn fra tospråklige familier som i sitt hjemmemiljø er omgitt av to språk og som oftest er det snakk om at foreldre har ulike morsmål som de bruker i kommunikasjonen med barna sine.

4) Barn fra tospråklige minoriteter og deres foreldre har felles språklig og kulturell bakgrunn (Engen & Kulbrandstad 2006:97). Tospråklige fra minoritetsfamilier er som begrepet sier, barn fra ulike minoriteter. Samtidig som at foreldrene til

minoritetsspråklige barn vil at barnet skal få opplæring på deres førstespråk, vil de også at barnet skal lære seg majoritetsspråket og på den måten bli funksjonelt tospråklige (Engen & Kulbrandstad).

Samene hører til de etniske minoritetene i Norge, mens innvandrere omtales som språklige minoriteter. Dette er barn som har et hjemmespråk som ikke majoritetsbefolkningen behersker. Barn fra samisktalende hjem har samisk som morsmål eller førstespråk, og lærer både de samiske kulturelle kodene og praktisk kulturkompetanse naturlig i oppveksten. De ulike uskrevne ”reglene” eller kodene i samisk kultur er viktige og vesentlige momenter i samenes hverdagsliv. Disse ”reglene” eller kodene er vanskelige å tyde for de med en-kulturell bakgrunn. Jeg har selv i min yrkeskarriere både på BUP og i Statped opplevd at fagfolk med enspråklig og en-kulturell bakgrunn ikke har fått en helhetlig forståelse av rammen rundt den samiske brukeren.

Funksjonell tospråklighet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet-samisk sier at samisk som andrespråk skal sammen med faget norsk legge grunnlaget for utvikling av elevenes funksjonelle tospråklighet (LK06S 2008:50).

Barnet utvikler språket i lek, samhandlinger og i uformelle samtalesituasjoner. Øzerk sier at de spontane begrepene er nødvendige, men at det i skolesammenheng ikke er tilstrekkelig for å lære det faglige innholdet i undervisningen. Da er det viktig å lære seg de vitenskapelige eller akademiske begrepene, altså skolespråket, som er det språket som er kognitivt utfordrende og kontekstuavhengig (Øzerk 2003:275).

Å mestre språket gir et grunnlag til å mestre verden, og gjennom språkopplæring får vi innpass i fellesskapet med andre mennesker, som gjør oss i stand til å ta del i den kulturen som språket er en del av. I tillegg til at mening formidles gjennom språket, skaper også språket mening og gir oss utfordringer på det kognitive, det kreative, det emosjonelle og det sosiale plan, og det etablerer identitet og tilhørighet i et fellesskap.

For å lære seg et nytt språk blir anledningen til å ha norskspråklige kontakter og delta i norskspråklige miljøer avgjørende, skriver Øzerk, men han peker på at det ikke er likegyldig hva slags norskspråklig miljø den minoritetsspråklige eleven deltar i. Det er deltakelse i aksepterende miljøer som er viktig (Øzerk 2004). Dette vil si at når majoritetsspråklige elever opplever kommunikasjonen som meningsfull, vil det kunne føre til at den minoritetsspråklige eleven blir invitert til større deltakelse i norskspråklige miljøer som igjen åpner for flere norskspråklige erfaringer og opplevelser.

Dette er direkte overførbart til de som vil lære samisk. De må delta i samiskspråklige miljøer som er aksepterende, og som igjen vil invitere til flere samiskspråklige erfaringer og opplevelser. Læreplanverket sier også at gode kunnskaper i samisk språk er en viktig forutsetning for deltakelse i samisk samfunnsliv og gir valgmuligheter når det gjelder utdanning, arbeid og livslang læring (LK06S 2008:50).

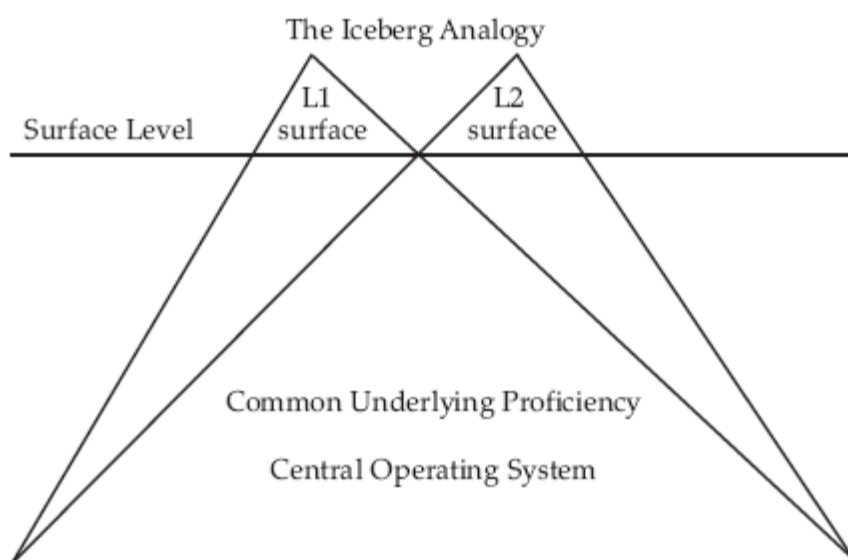
Utviklingen av både morsmålet, også kalt førstespråket, og andrespråket er således avhengige av betingelser skapt av andre mennesker. Man kan knapt snakke om språklig utvikling uten å forutsette en sosial samhandling. Forskere bak andre delrapport i prosjektet «Evalueringa av Kunnskapsløftet 2006 Samisk», konstaterer at elever med samisk som andrespråk har få sambruksarenaer. Språket brukes stort sett bare inne på klasserommet og er adskilt fra det som foregår i hjemmet og nærmiljøet. Videre sier forskerne (s.47) at når elevene i tillegg mangler språkmiljø i egen familie for å kunne utvikle fagbegreper i ulike fag, kan det se ut til at samisk utvikler seg til et skolespråk som brukes kun i opplæring i samisk.

Øzerk (2004) skriver at om en har et lite ordforråd eller et dårlig utviklet og organisert begrepsapparat, så har en for lite å bygge ny læring på. Det vil si at tilegningen av samisk ikke vil bli vellykket om en bare baserer seg på opplæring i klasserommet.

Dual – isfjellteori utviklet av Cummins (Hauge 2004) refereres til i flere litteraturtekster for å forklare situasjonen av andrespråksopplæring og andrespråktilegnelse blant minoritets elever. Ifølge teorien finnes det to forskjellige

ferdigheter i andrespråk tilegnelse: basis interpersonal kommunikative ferdigheter og kognitive akademisk språk ferdigheter.

For å være funksjonell i andrespråkbruk, skal begge ferdigheter utvikles parallelt. Det kan være en ulempe at minoritetselevens andrespråkutvikling ikke alltid ligger på lik linje med det første språket. Å kartlegge og vurdere elevens språkferdighet må derfor gjøres på begge områdene.



Figur: Illustrasjon av dual-isfjellsteori av Cummins

I andrespråks læring hevder Cummins (Hauge 2004) at det er en felles mental prosess som ligger under både i første språket og andrespråkets kapasitet (se figur).

Dual isbergmodellen forklarer at på overflatenivå ligger både det første og andre språket, som har ulike funksjoner, og spiller hver for seg. Mens det i underflaten ligger en akademisk og intellektuell prosess som er felles for begge språkene.

Cummins har en hypotese i sin teori om at ferdigheter på det første språket kan overføres til andrespråks læringskontekst. Cummins teori om tospråklig tilegnelse gir en forståelsesramme for hvorfor det er stor forskjell blant samiskelevens tospråklighet. Isfjellmetaforen kan dermed forklare at førstespråk og andrespråk ferdighetene har ulike funksjoner. Et viktig trekk ved suksessiv tospråklighet er at barna blir reseptivt tospråklige før de blir produktivt tospråklige (Øzerk 2003:75).

Han sier at barna er additiv tospråklige når barnet kan legge andrespråket sitt til sitt første språk, fordi det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom utviklingen av det første og andre språket. Videre skriver han at menneskets språklige utvikling, uansett antall språk, har et felles fundament.

Den kanadiske tospråklighetsforskeren W.E. Lambert har gjort seg bemerket med sine vitenskapelige arbeider om tospråklig utvikling og identitetsutvikling. Studier han har gjort viser en klar sammenheng mellom utvikling av ferdigheter i andrespråket og individets identitetsfølelse. Hva er det som avgjør hvor godt utviklet ferdighetene i andrespråket blir, og hva er bestemmende for at en person lykkes og en annen mislykkes? Lambert mener at individet blir påvirket av familien på den ene siden og av samfunnet på den andre siden. Man gjennomgår altså en sosialiseringssprosess der innlæring foregår både på det kognitive og det affektive planet.

Mens språklige anlegg og intelligens er kognitive komponenter, er holdninger, orientering og motivasjon av en mer affektiv eller emosjonell art. Han mener at alle disse komponentene må være tilstede i innlæringen av andrespråket og at de som holder på å lære seg andrespråket må være «both able and willing to adopt various aspects and behavior, including verbal behaviour, which characterize members of the other linguistic-cultural group» (Lambert 1967:102). Han mener altså at det er en klar sammenheng mellom holdninger, orientering og språklige anlegg og intelligens, men at motivasjonen for å lære andrespråket er den viktigste av disse og blir en avhengig mellomliggende variabel.

Statusen til samisk som andrespråk

Sentrale myndigheter

Todal (samiske tall forteller 4) sier at vanskeligheter med fag og timefordelingen i samisk utenfor forvaltningsområdet er en vedvarende utfordring, helt siden samisk som andrespråk ble innført som fag i 1987. Fagplanene har hele tiden hatt

funksjonell tospråklighet som mål. Signalet styresmaktene sender ut er lite vektlegging på dette faget som igjen kan svekke prestisjen hos både foreldre og elever.

Sonja Kibsgaard (1997) hevder at lærerholdninger, kompetanse og forventninger henger sammen med rammebetingelser i den enkelte skole. Undervisning i andrespråk krever ressurser i form av økonomi, men også i form av kompetente lærere. Lærernes holdninger og kunnskap om barnets tospråklige utvikling vil naturligvis påvirke måten undervisningen legges opp på. Holdningen fra skoleledelsen vil ha betydning for hvilke formålstjenlige prosesser som iverksettes ved hver skole og hvilken to- eller flerkulturell profil skolen inntar. Samarbeid mellom lærerne vil kunne bidra til å forsterke en flerkulturell profil. Samtidig vil lærerne imellom skape forutsetninger for barnets opplevelse av sammenheng og oversikt (Kibsgaard 1997:92-95).

Nordlandsforskning har i samarbeid med Høgskolen i Finnmark og Norut Alta hatt ansvaret for evaluering av implementeringen av LK06-Samisk innenfor Utdanningsdirektoratets «*Program for evaluering av Kunnskapsløftet 2006*». Jeg vil i påfølgende avsnitt presentere noen funn i deres forskning som har relevans for min oppgave. Jeg kaller kilden for *rapporten*.

Skoleeier

Forfattere bak rapporten har på bakgrunn av opplysninger fra informantene oppfattet at samiskopplæringen har lav status generelt sett fra skoleeier og skoleledelse, men at noen få entusiastiske lærere arbeider jevnt og trutt for å gi elever den opplæringen de har rett til. Det betyr at den enkelte lærer må sørge for at målene i læreplan LK06S nås på best mulig måte.

Rapporten avdekker at rektorene er lite fornøyde med innføringen av LK06S fordi de har fått lite informasjon av læreplan og ingen kursing i planen.

Informantene (elevene) påpeker viktigheten av at for eksempel Samefolkets dag som er 6. februar, blir feiret av hele skolen og ikke bare av de samiske elevene. Videre

forteller elevene med samisk som andrespråk at skolens prioritering av samisk som førstespråk er høyere enn samisk som andrespråk.

Lærere

Rapporten sier at lærere som er med i undersøkelsen har god kompetanse i opplæring i samisk språk, men påpeker at systemet er sårbart fordi det mangler samisklærere i mange skoler. Det er vanskelig å få tak i kvalifiserte vikarer og mange av de utdannede lærere blir utlånt til prosjekter og oppdrag innen forskning, utvikling av læremidler, til universitets- og høgskolesektoren eller til forvaltningsoppgaver om samiske forhold og utdanning.

Samiskundervisningen ved mange skoler utenfor forvaltningsområdet blir gitt av lærere som ikke selv er ansatt ved den skolen. Vedkommende lærer kommer innom skolen for å ha samiskundervisning og er ellers ikke en del av personalet, og derfor er det viktig at det gis rom for samarbeid med elevens hjemskoler. Lærerne forteller også at det vanskeliggjør deltaking i lokalt læreplanarbeid og tverrfaglige undervisningsopplegg.

Foreldre

Målet undervisningen i samisk som andrespråk er uklart for mange elever og foreldre. Både elevene og foreldrene oppgir at de har valgt dette faget for kulturen og identitetens skyld, og ikke på bakgrunn av målet om funksjonell tospråklighet. Forskerne som står bak rapporten påpeker at foreldre og lokalmiljøet ofte har en passiv holdning til samiskundervisningen og at de overlater all ansvaret til skolen.

Elever

Rapporten skriver at siden Kunnskapsløftet ikke gir rom for å velge både samisk og norsk som førstespråk i skolen, har informantene deres måttet velge mellom å bli gode i norsk eller i samisk, og ikke i begge fag. Erfaringene viser at mange elever kutter ut samisk som andrespråk. Videre viser rapporten at undervisningen legges om

til norsk hvis en elev har dårlige språklige ferdigheter på samisk. Systemet er sårbart og elevene får ofte fri i samisktimene fordi det er vanskeligheter med å skaffe vikarer, noe som igjen betyr at de går glipp av den samiskundervisningen de har krav på.

Organisering av samisk som andrespråk

Timeplanteknisk

Rapporten i prosjektet «Evaluering av Kunnskapsløftet Samisk LK06S» skriver at undervisningen organiseres etter to hovedmodeller hvor den ene er gjennomføring av undervisning etter elevens skoletid, eller den andre hvor det tas timer fra andre fag. Det er store utfordringer knyttet til timeplanleggingen og måten skolen organiserer samiskundervisningen på er med på enten å høyne eller dempe fagets status.

Kompetansen til lærere

I rapporten kan vi lese at lærerne utenfor det samiske forvaltningsområdet savner støtte fra sine ledere til å utvikle bedre kompetanse i samisk og etterlyser kompetanseutviklingstiltak. Samisk andrespråkelever påpeker at lærere som underviser i samisk ofte blir en viktig rollemodell for dem.

Undervisningslokalteter

Rapporten konstaterer at opplæringen i samisk faget stort sett foregår inne i et klasserom selv om LK06S gir rom for en lokal orientering hvor ulike læringsarenaer kan benyttes.

Læremidler

Rapporten peker på manglende valgmuligheter innenfor samiskspråklige lærebøker. De lærebøkene som er utviklet i tilknytning til LK06S er som utviklet av en forfatter, som produserer en til to lærebøker i faget, som gis ut av ett forlag. Tilsvarende ville det for norskspråklige være langt flere valgmuligheter for lærerne. Rapporten slår

fast at både samisklæreren og samiskeleven dermed er prisgitt bokforfatterens oppfattelse av læreplanen, noe som igjen kan føre til at forfatteren lager en norm for samiskundervisningen. Mangel på læremidler på samisk utløser også en bruk av norske læremidler eller selvprodusert lærestoff. Direkte oversetting fra norske utgaver medfører ifølge forfatterne av rapporten at det kulturelle innholdet ikke er tilpasset opplæringen i samisk.

4 TILPASSET OPPLÆRING

Begrepet tilpasset opplæring

Både L97 og Kunnskapsløftet har klare intensjoner om å tilpasse opplæringen til elevens evner og faglige, sosiale og kulturelle forutsetninger (Bjørnsrud og Nilsen, 2011:16). Rapporten til Bachmann og Haug (2006) viser at det er stor enighet om dette på et generelt plan, men når det kommer til praktiseringen så øker usikkerheten samt at forståelsen varierer. Forfattere av rapporten legger til grunn den vide og den smale forståelsen av begrepet tilpasset opplæring. Holmberg (2006) fastslår at tilpasset opplæring handler på den ene siden om elevens læring og på den andre siden om lærerens undervisning, og når de to samsvarer oppnår vi prinsippet.

Det heter i Kunnskapsløftet at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne gi noe til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å mestre og å nå målene sine. Dale og Wærness (2007) sier at det er sju grunnleggende kategorier som er aktuelle for å få til en tilpasset opplæring. Man må ha fokus på elevens forutsetninger og evner, læreplanmål og arbeidsplaner. Videre nevner de nivå og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler og ikke minst arbeidsmåter og arbeidsmetoder, og vurdering

Tilpasset opplæring i læreplanverkene og i politiske dokumenter

Tilpasset opplæring har alltid vært et viktig tema i norske læreplaner og er fortsatt et av de mest sentrale begrepene i Læreplanverket for kunnskapsløftet. Rapporten til Bachmann og Haug (2006) sier at siden tilpasset opplæring er et politisk- og udefinert begrep kan dette ha medført til store utfordringer angående hvordan man praktisk skal få til gjennomføringen av tilpasset opplæring i skolen.

Tilpasset opplæring har i sentrale dokumenter vært omtalt som både formål, prinsipp og virkemiddel (Bjørnsrud og Nilsen, 2012).

I 2008 ble det foretatt en del paragrafendringer i opplæringsloven fra 1998. Dette medførte til at vi fikk en ny paragraf, §1-3. Denne paragrafen har en egen overskrift som inneholder begrepet tilpasset opplæring. For første gang i norsk skolehistorisk

sammenheng fikk man altså tilpasset opplæring som et juridisk begrep. (Øzerk, 2011). Begrepet tilpasset opplæring har en historie tilbake til grunnskoleloven av 1969. I 1975 ble deler av loven endret og en sentral endring var § 7-1. Den nye paragrafen trådte i kraft 1. januar 1976 og lød slik: «Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnane og føresetnadene dei har» (Øzerk 2011:18). Siden dette prinsippet er lovfestet, innebærer det en klar forpliktelse for skoleeier og den enkelte skole til å søke å tilpasse opplæringen slik at alle elever kan få et tilfredsstillende utbytte av den (Bjørnsrud og Nilsen 2012:11).

Differensiering - hvordan det forstås i forhold til tilpasset undervisning

«Variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organiseringa av og intensitet i opplæringen er metodiske strategier som faller inn under temaet differensiering» (Øzerk 2011:24). Differensiert undervisning vil da bety at elevene får lærestoffet og oppgaver av ulik vanskelighetsgrad etter modenhet, interesse, ferdighet og nivå.

I Kunnskapsløftet (LK06 / LK 06S) brukes ikke differensieringsbegrepet og det er det historiske grunner til. I skolehistorisk sammenheng frem til 1970-tallet er begrepet blitt brukt i en del uheldige praksiser. Det er således noen som assosierer dette begrepet med segregering, stempling, stigmatisering, sortering eller kursplandeling (Øzerk 2011).

Lærere med lang fartstid i skolen er kjent med ulike differensieringstiltak som for eksempel rangerer elever etter hvor mye de scorer på prøver og tester, eller tiltak om hvorvidt elevene må ha spesialundervisning. Begrepet er som de fleste pedagogiske begrep, både sammensatt og komplekst. Pedagogisk differensiering handler om å tilrettelegge opplæringen slik at læringsvilkårene blir optimale, og det dreier seg om tiltak knyttet til mål, innhold og metoder (Øzerk 2011). Norske skolemyndigheter har de siste ti årene begynt å se på differensiering på en mer indirekte måte. Jeg skal nedenfor skissere de tre underkategoriene av pedagogisk differensiering.

Den første kategorien er tempodifferensiering som betyr å dele opp undervisningen slik at hver enkelt elev får jobbe med samme lærestoffet i sitt eget tempo. Øzerk sier at i en ordinær klasse er det ikke utenkelig å støte på tre ulike kategorier av elever som vil profitere seg på å få jobbe etter tempodifferensiering. Det kan være elever som i en overgangsperiode trenger å jobbe i et litt lavere tempo, elever som følger klassens ordinære tempo og til sist elever som trenger å jobbe i litt høyere tempo enn de øvrige i klassen.

Den andre kategorien er innholdsdifferensiering som går ut på å gi elevene forskjellig omfang av lærestoffet, mengde av lærestoffet og varierte oppgaver innenfor samme temaområde hvor elevens interesser er i fokus. Ved å planlegge undervisningen med innholdsdifferensiering i fokus gir en elevene mulighet til å jobbe med samme lærestoffet som de øvrige i klassen, med oppgaver som kan ha ulik vanskelighetsgrad, som igjen forutsetter et variert innsatskrav.

Den tredje og siste kategorien er metodisk differensiering som omfatter forskjellige, tilpassete metoder, arbeidsmåter, opplæringsformer og oppgaver med ulike vanskelighetsgrad. Sett i lys av denne teorien er læreplanen i samisk som andrespråk med nivåinndeling i faget, å anse som pedagogisk differensiering til grunn. Dette gir elever utenfor samisk forvaltningsområde mulighet til å velge samisk på skolen med bakgrunn i læreplanens nivåfleksibilitet, som igjen skaper et handlingsrom for alle de involverte; elever, foreldre, lærere og skoleeier.

Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (Klafki, 2005) sier at differensieringen har en indre og en ytre dimensjon. Klafki har hentet inspirasjon til sine teorier fra religionsfilosof Friedrich Schleiermacher (1768-1834). Videreføringen fra generasjon til generasjon skjer i et spenningsforhold mellom utviklingen av barnets personlighet og innføring av barnet i et fellesskap (Schleiermacher, 1959). Schleiermacher var opptatt av hvordan man skulle oppdra barn slik at de blir integrert i fellesskap samtidig som man gjør dem selvstendige. Dette er en filosofi som enkelt kan brukes også om dagens skole, fastslår Klafki. Vi ønsker å tilpasse opplæringen for elevene innenfor enhetsskoletanken, men innenfor fellesskapets rammer.

Klafki beskriver den indre differensieringen som ivaretagende av fellesskapet, der alt skal foregå innenfor en felles ramme. Det vil si at gruppeinndelinger basert på elevens forutsetninger ikke skal være langvarige. Selv om fellesskapet ivaretas skal man likevel kunne variere og tilby differensierte arbeidsoppgaver, arbeidsformer og innhold. Man skal ha et fokus på felles innhold, felles oppstart og felles aktiviteter i skolen. Dette har imidlertid vært fellesskolens store dilemma; å forene hensynet til enhet og forskjellighet, til fellesskap og mangfold. Skolen skal både inkludere og differensiere (Bjørnsrud og Nilsen 2012)

Klafki beskriver to former for indre differensiering. Enten kan en differensiere metoder og midler, men likevel ha samme læringsinnhold og læringsmål, eller så kan også læringsinnholdet og målene differensieres. Den første formen for differensiering er idealet, men det er vanskelig å få til fordi ikke alle kan nå de samme læringsmålene i fagene, selv om en anvender differensierte metode og midler i opplæringssituasjonen. Den andre formen differensierer i tillegg til metoder og midler også læringsinnhold og læringsmål, slik at det blir mulig for alle elever å mestre etter egne evner og forutsetninger. Eleven opplever i tillegg til mestring også å bli akseptert av sine jevnaldrende medelever slik at eleven føler en jevnbyrdighet.

Hovedkriterier for oppnåelse av tilpasset opplæring

Bachmann og Haug sier at i deres forskning skiller de mellom en vid og en smal forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen av begrepet innehar sentrale punkter som konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på, mens den vide forståelsen er som de sier, «en ideologi eller en plattform som skal prege all aktivitet og organiseringen innenfor skolen» (Bachmann og Haug, 2006).

Engen (2007) poengterer at det er tre gjensidig avhengige faktorer som må være tilstede om vi skal få til en tilpasset opplæring. For det første må læreren sørge for at lærestoffet består av faglige tekster som kan relateres til elevens utviklingsnivå slik at eleven har forutsetninger for å forstå lærestoffet. For det andre må eleven ha noen «knagger» å henge lærestoffet på. Og for det tredje må samarbeidet mellom elev og lærer, være godt utviklet. Det betyr at læreren kan løfte det nye lærestoffet og elevens erfaringsbakgrunn og begreper til et nivå som eleven kan kjenne igjen. Dette

gir en positiv virkning i form av økt motivasjon for å yte litt ekstra. Skolen kan ikke forvente høy motivasjon for skolearbeidet hos en elev, som ikke føler seg anerkjent av lærere eller skolen, eller som får oppgaver som han ikke har forutsetninger for å mestre. Pedagoger er enige i at tilpasning av undervisningen etter den enkeltes evner og anlegg er en selvfølge i den norske skolen.

5 METODE

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for hvilken metode jeg har valgt og hvilken vitenskapsteoretisk forankring dette har i tilknytning til mitt mastergradsarbeid. Hva er det som bestemmer valg av metode? Det opplagte svaret er at forskningsspørsmålet bestemmer fremgangsmåten (Johannessen, Tufte, Kristoffersen 2005:101). Arbeidet med oppgaven er innenfor en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming. Jeg vil gi en kort gjennomgang av fenomenologi og hermeneutikk, før jeg vil beskrive det kvalitative forskningsintervju, som jeg har valgt som innsamlingsmetode av data.

En fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming

Den fenomenologisk-hermeneutiske forskningen gjør oss i stand til å få fram den mening eller betydning som viser seg i bestemte erfaringer, og som uttrykker seg i handlinger og fortellinger (Lindseth 2000). Ifølge Alvesson og Sköldberg (2008:166) er fenomenologiens utgangspunkt den subjektive opplevelsen. Og i en fenomenologisk undersøkelse rettes oppmerksomheten mot verden slik den konkret oppleves og erfares fra et subjektperspektiv, som i mitt tilfelle vil være fra samisklærerens eget perspektiv. Den hermeneutiske tolkningsprosessen blir det «redskap» som hjelper meg til å forstå og tolke de fenomenologiske beskrivelsene som samisklærerene har gitt meg.

Fenomenologiens grunntanke

Fenomenologien kan kort beskrives som en filosofisk retning som vil beskrive hendelser og handlinger slik de ter seg. Den er kritisk mot den moderne naturvitenskapen som man mener har fjernet seg fra dagliglivets grunn, og nærmest skapt sin egen verden uten tilstrekkelig å ha analysert det fundament av menneskelig erfaring som den hviler på (Alvesson & Skoldberg, 2008).

Fenomenologien er også et oppgjør med bevissthetsfilosofien som beskriver mennesket som i seg selv uavhengig av verden. Ifølge fenomenologien er mennesket ikke noe i seg selv. Mennesket er et relasjonelt vesen som alltid står i relasjon til andre, og således bestemt av denne relasjonen. Mennesket er altså et subjekt mellom

subjekter, et intersubjektivt vesen som er vevet sammen med den gitte verden. Det er mennesket i den gitte verden som fenomenologien vil utforske.

Edmund Husserl (1859-1938) regnes som den moderne fenomenologiens grunnlegger. Den moderne fenomenologien var fra begynnelsen av en metode med utgangspunktet: «Vi vil gå tilbake til saken selv». Dette er den moderne fenomenologiens grunnleggende prinsipp, og vår tilgang til «saken selv» er erfaringen. Husserl beskriver livsverden som den konkret erfarte virkelighet, den virkelighet som vi daglig lever våre liv i, og som vi tar for gitt i alle våre aktiviteter. Sakene erfares alltid som noe, de har altså en mening. Vi erfarer hele tiden noe som noe bestemt, med en bestemt mening. Slikt sett utgjør livsverden en forutsetning for alle empiriske teorier og for all vitenskapelig virksomhet.

Hermeneutikken - en hjelp for å forstå

Fenomenologien utviklet seg etterhvert i flere nye retninger, blant annet den hermeneutiske. Hermeneutikken er en filosofisk tradisjon med røtter helt tilbake til 1500-tallet. Hermeneutikk stammer fra det greske ordet «hermeneutike» som betyr fortolkningskunst. Hermeneutikken som metode går ut på å finne mening og skape forståelse, eller «bringe til forståelse». Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey er sentrale representanter for denne retningen. Schleiermacher introduserer et av de mest grunnleggende elementene i hermeneutikken, nemlig prinsippet om at talens enkelte deler forstås ut fra den helhet som de inngår i, og at helheten forstås ut fra delene. Den hermeneutiske sirkel gjør spørsmålet om mening til et spørsmål om den sammenheng som de enkelte deler danner (Gulddal og Møller 1999). Med Heidegger (1889-1976) «flyttes» den hermeneutiske sirkelen inn i fortolkeren selv, det vil si at hermeneutikken ikke lenger er noe som bare har med språklige fenomener å gjøre. Den opphører med å være en teori om fortolkning i tradisjonell forstand, og angår grunnstrukturen i den menneskelige væren, og den menneskelige omgang med verden.

Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitative intervju kan ha ulik grad av struktur. Intervju er en samlebetegnelse som omfatter mange varianter fra et rent strukturert intervju til det som nærmest har

karakter av en uformell samtaleform (Kleven 2002:73).

Kvale (1999) skiller mellom det utforskende og det hypotesetestede intervju. Det utforskende intervju er åpent og det har minimal struktur, mens intervju som tester hypoteser må være mer strukturerte for å fange opp et sammenligningsgrunnlag. Det utforskende intervjuet har til hensikt å søke etter mening og sammenhenger (Kvale 1999:55).

Et strukturert intervju har dermed klare føringer og velges i de tilfellene der intervjuer vet hvilke opplysninger han er ute etter, og der intervjueren kan stille konkrete spørsmål for å få tak i disse opplysningene. Ved et strukturert intervju vil svarene fra informantene være sammenlignbare, men gir ingen dybdeforståelse rundt problematikken (Dalen 2008).

Den ustrukturerte intervjuformen vil derimot være mer lik en åpen samtale, der informantene inviteres til å snakke fritt og åpent om et gitt emne, og der temaene kommer av seg selv ettersom intervjuet skrider hen.

Kvale & Brinkmann (2012) skriver at intervjuene er levende samtaler og ikke rene transkripsjoner. Transkripsjoner er derfor bare et verktøy for fortolkningen av budskapet i intervjuene. Tolkningen som bunngrunn i et hermeneutisk kunnskapssyn, er i konstant utvikling og baserer seg på et samspill mellom helhet og del, forsker og tekst, samt forskerens forforståelse. Dette kalles ofte for den hermeneutiske spiral og viser til at man ikke kan fortolke bare et utsagn eller bare en del av en tekst uten å ta hensyn til helheten (Dalen, 2008:20).

Jeg ønsker i mitt forskningsarbeid å få en forståelse og en innsikt i hvordan samisklæreren oppfatter og opplever hvordan tilpasset opplæring i samisk som andrespråk fungerer, og også om hvilke visjoner de selv har for faget i fremtiden. For at jeg skulle få svar på mine forskerspørsmål måtte jeg finne en metode som egnet seg til dette. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann 2012:43).

Kleven (2002) skriver at all forskning starter med en undring, et spørsmål. Deretter settes det i gang en aktivitet hvor målet er å besvare eller belyse spørsmålet om hva som forgår eller hva som kan ha ført til dette. Jeg benytter i min forskning det Kvale kaller for det halvstruktureerte livsverdenintervju.

Målet med den kvalitative metoden er å løfte fram informantens stemme, der forskeren ønsker å sette seg inn i informantens erfaringer og meninger i de ulike temaer som tas opp (Postholm, 2005).

Det er samisklærerens fortellinger fra deres arbeid jeg ønsker å få fram gjennom intervjuene. Deres stemme, det som er viktig for samisklæreren, det som er deres erfarings- og meningsinnhold, er det som jeg har ønsket å få fram. Intervjuene er gjort med lærere som underviser i grunnskolen i samisk som andrespråk, mens analysen og drøftingen av deres erfaringer og synspunkter utgjør min forskningsoppgave. Jeg bygger opp min studie på bakgrunn av intervjuene, fordi jeg selv ikke har noen observasjoner som kunne ha støttet opp om deres uttalelser. Observasjoner er tidsmessig krevende og lar seg vanskelig kombinere med full jobb og familie. Dette er begrunnelsen til mine valg.

Et semistrukturert eller halvstruktureert intervju er en relevant metode i min informasjonsinnhenting. Det betyr at jeg måtte utarbeide en intervjuguide som ble brukt som en veiledning under intervjuet. Guiden som benyttes hjelper forskeren til å styre intervjuet i temaer som er relevante for undersøkelsen. Det gis likevel rom for at informanten kan snakke fritt i forhold til temaene som tas opp.

Jeg ønsket å gjennomføre kvalitative dybdeintervjuer med lærere som har undervist eller som underviser elever med samisk som andrespråk utenfor det samiske språkforvaltningsområdet. Mine informanter besvarer på direkte spørsmål fra meg, men kan også selv snakke fritt rundt enkelte utvalgte tema. Formålet med dette er at informantene kan fortelle hvordan de selv opplever lærerjobben i samisk som andrespråk i sine respektive kommuner. Et slikt dybdeintervju gir også rom for tilleggsspørsmål underveis. Den kvalitative metoden prioriterer nærhet, mens i en kvantitativ metode vil det være en viss distanse mellom forsker og informanter, og gir således ikke mulighet for følge opp med ekstra spørsmål. Denne nærheten,

sammen med den fleksibiliteten som følger av at datainnsamlingssituasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig ville ha kunnet få tak i (Kleven 2002: 23).

De første minuttene i et intervju er ifølge Kvale de mest betydningsfulle i forhold til å skape fortrolighet mellom forsker og informant. Å starte intervjuet med ufarlige temaer som for eksempel informantens bakgrunn og utdanning, kan være med på å skape en avslappet atmosfære. Hensikten er å få en ufarlig start og nyttig bakgrunnsinformasjon om informantene.

Min tilnærming er å hilse på mine informanter på samisk vis. Denne metoden går ut på å håndhilse og si «bures, bures». Sapmi er liten og oversiktlig, og det faller etter samisk tradisjon og kultur naturlig å plassere hverandre både geografisk og etter slektstilhørighet. Dette fører ofte til at vi finner en fellesnevner i form av en bekjent. Vi oppdaterer hverandre på hvor og hvordan vi ble bekjente og dette fører til en nærhet som opprettholdes gjennom hele samtalen.

Intervjufaser

Forskningsdesignet består av valg og utforming av regler og framgangsmåter som man vil bruke for å få tak i den informasjonen som man søker (Kvale 2009).

Jeg vil følge lærebokforfatterens syv intervjufaser for å oppnå en god struktur i den kvalitative undersøkelsen. Kvale beskriver inngående de syv fasene.

- 1) Tematisering av et intervjuprosjekt
- 2) Design eller planlegging
- 3) Selve intervjuet
- 4) Transkribering eller utskrivning av intervjuet
- 5) Analyse
- 6) Verifikasjon
- 7) Rapportering

Med tematisering mener Kvale at forskeren allerede før intervjuarbeidet starter skal beskrive formålet med intervjuet. Det er med andre ord her forskeren skal svare på hva og hvorfor, det vil si å legitimere forskningens tema. Fase to beskriver hvordan forskeren skal forberede seg og planlegge både gangen i intervjuet og de moralske implikasjonene som kan tenkes å oppstå. Det er i denne fasen at forbeholdene kommer. Fase tre beskriver utførelsen av intervjuet med bakgrunn i intervjuguiden. Fase fire beskriver prosessen med å klargjøre intervjuet til analysering, noe som vil bety selve transkriberingen. I fase fem skal resultatene fra intervjuet analyseres. Funnene vil da avgjøre hvilken analyseform som er best egnet. I fase seks skal forskeren verifisere, det vil si i hvilken grad mine funn er overførbare, pålitelige og om de svarer på min problemstilling. Den siste fasen er rapporteringen, selve konklusjonen fra mitt forskningsarbeid.

Intervjuguide

Guiden er utformet med prosjektets viktigste forskningsspørsmål i tillegg til andre relevante spørsmål. Intervjuguidens hensikt er å sørge for at temaet blir belyst fra ulike perspektiv og vinkler. Intervjuguiden bidrar til at fokuset er rettet mot problemstillingen. Som intervjuer er det likevel viktig at jeg sørger for at intervjuet blir en tilnærmet naturlig samtale. Alle temaer og spørsmål skal ha relevans i forhold til de problemstillingene som ønskes belyst. Ved utarbeiding av en intervjuguide kan en benytte «traktprinsippet». Med dette menes at intervjueren begynner med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale og kanskje de mest følelsesladde temaene som skal belyses (Dalen 2008: 30).

Metodiske betraktninger

Anvendt forskning ønsker å fremskaffe kunnskap som kan belyse et praktisk problem. Jeg valgte en kvalitativ forskningsmetode da jeg mener denne metoden er best egnet til å belyse samisklærerens erfaring i samiskundervisningen.

Et kvalitativt opplegg har som regel til hensikt å få fram hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon (Jacobsen (2003: 117). Jeg er usikker på hvordan samisklærere forstår begrepet tilpasset opplæring i forhold til samisk som

andrespråk. Jeg har derfor valgt å foreta intervjuer med et utvalg av informanter for å kvalitetssikre informasjonen i forhold til problemstillingen min.

En kvantitativ intervjuform med eksempelvis skriftlige spørreskjemaer som sendes til langt flere skoler og lærere, ville nok gitt flere informanter og flere svar å analysere, noe som igjen ville gitt et større analysegrunnlag. Derimot vil ikke slike spørreskjemaer tillate informantene å svare utenfor de gitte spørsmålene. Ved kvalitativt intervju vil antall intervjupersoner avhenge av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann 2012). Jeg valgte derfor tidlig bort dette som et alternativ.

Forskning er en systematisk undersøkelse av ett eller flere spørsmål. Forskning og undersøkelser kjennetegnes ved at både innsamlingen av data, behandlingen av informasjonen og presentasjonen av informasjonen er systematisk (Jacobsen, 2003).

Fordelen med å benytte seg av en kvalitativ intervjumetode er at forsker og informant kan være ansikt til ansikt under intervjuprosessen. Dette gir igjen forskeren mulighet til å oppfatte den non-verbale kommunikasjonen som inntreffer under samtaler, i form av naturlige gester og ansiktsuttrykk. Det er mye informasjon som ligger i det usagte, og som en går glipp av ved spørreskjema datainnsamling.

Innsamling av data

Utvalgsprosedyrer

Hvor mange intervjuer skal en ta var en problemstilling jeg funderte mye over og søkte etter svar i ulike fagbøker som omhandler kvalitative metoder i samfunnsforskning. Pål Repstad (2007) sier at om antallet intervjuer blir for stort, kan analysen lett bli overflatisk og oppfattes som en kvantitativ meningsmåling eller en kjapp journalistisk jobb. Videre brukes uttrykket metning i denne sammenhengen. Men hvordan kan en måle metningsappetitten i forhold til ett bestemt tema for som kjent er appetitt varierende fra person til person? Repstad sier at det ikke finnes standardsvar på hvor mange intervjuer en kvalitativ undersøkelse skal ha og utdyper følgende: «Vanligvis blir det et bedre prosjekt av å gjøre grundige analyser av få

intervjuer, enn overflatiske av mange».

Tematikken i mitt masterarbeid samisk som andrespråk utenfor samisk språkforvaltningsområder og tilpasset opplæring i forhold til dette, krevde at jeg måtte foreta noen avgrensninger i utvelgelsen av informanter. Den første avgrensningen dreide seg om lærere som har fjernundervisning i samisk som andrespråk. Jeg ønsket å finne ut av vilkårene til samiskfaget og undervisningen i de ulike skolene som mine informanter hører til. En lærer som kun har fjernundervisning i dette faget vil nok ha gjort seg opp noen tanker om fagets vilkår i de ulike skolene han/hun har elever i, men den daglige kontakten med for eksempel kollegaer og skoleledelse vil være fraværende.

Valget falt på lærere som underviser i samisk som andrespråk for elever på sin stasjonære skole. Dernest så jeg på kriteriene jeg hadde satt for valg av informanter. Jeg ønsket at mine informanter hadde jobbet noen år som lærere og som dermed har bred erfaring i undervisning av samisk som andrespråk i grunnskolen. Jeg ønsket i tillegg en geografisk spredning i informantutvalget. Derfor har jeg ikke intervjuet flere informanter fra samme skole og kommune.

I utvelgelsesprosessen foretok jeg en geografisk avgrensning til å gjelde noen skoler i Nord-Norge med nordsamisk som andrespråk og som tidligere nevnt utenfor de samiske språkforvaltningskommunene. Den geografiske utvelgelsen ble foretatt på bakgrunn av tid og økonomiske ressurser i forhold til permisjon fra jobb og tilgjengelig økonomi til reiser og opphold.

Jeg ønsket også at mine informanter skulle være lokalisert i større bysamfunn, der det samiske språket er i minoritet. Jeg har ønsket dette fordi jeg er interessert i hvilke vilkår samisklæreren opplever for sitt fag i sitt skolemiljø.

Teknisk utstyr

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, en digital opptaker som informantene hadde godkjent på forhånd. Ved å ta opp intervjuene på bånd kunne jeg konsentrere meg helt og fullt om det lærerne fortalte under intervjuet. Ingen av informantene opplevde

at dette hemmet dem på noe vis. Intervjuene gikk som planlagt og vi hadde ingen tekniske problemer under intervjuprosessen.

Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

I en kvalitativ undersøkelse er ikke antall enheter avgjørende. Når man arbeider med forståelse av enheter, innsiktsfullhet og dypere forståelse av bestemte fenomener, er det ofte for mange intervjupersoner. Dette kan medføre at det blir vanskelig å tolke intervjuene systematisk og forsvarlig. Kvale (1999) argumenter derfor for små utvalg, noe som jeg også er enig i.

Jeg ønsket å intervju lærere som hadde minst tre års undervisningserfaring i samisk som andrespråk utenfor det samiske språkforvaltningsområdet. Jeg hadde i utgangspunktet et ønske om at begge kjønn skulle være representert, men det viste seg som en umulig oppgave fordi jeg ikke fant noen mannlige samisklærere i de kommunene jeg tok kontakt med. Materialet er for lite til å si noe om eventuelle forskjeller mellom kvinnelige og mannlige lærere når det gjelder min problemstilling.

Det viktigste kriteriet var imidlertid at informantene hadde et ønske om å delta i undersøkelsen, og dele sine erfaringer med meg. Siden jeg selv har arbeidet med tospråklighet både innenfor og utenfor språkforvaltningsområdet var det ikke til å unngå at jeg hadde kjennskap til noen av samisklærerne som arbeider med samme tematikk. Jeg valgte derfor å ikke kontakte samisklærere jeg selv har arbeidet sammen med, og heller ikke kommuner jeg har vært ansatt i.

Jeg tok telefonisk kontakt med to av informantene mine og den tredje fikk jeg kontakt med via en skoleleder. To av intervjuene ble foretatt etter arbeidstid på deres arbeidsplass, mens den tredje ble foretatt på et møterom på min egen arbeidsplass. Intervjuene hadde en varighet på ca. en time. Alle informantene skrev under «Samtykke-erklæring» skjemaet. Intervjuene ble gjennomført på nordsamisk fordi både forsker og informanter har samisk som sitt morsmål.

Transkribering av intervjuene

Jeg lyttet først gjennom hvert intervju før jeg skrev det ut. Å høre intervjuet som helhet før transkriberingen gjorde meg i stand til å gjenkalle stemningen, stemmebruk og pauser. Malterud (1999) anbefaler at en skriver ut intervjuene selv fordi en da får gjenoppleve erfaringene, og gjøre seg kjent med materialet fra en ny side. Transkriberingen utgjør dermed i virkeligheten en begynnelse på de spørsmål vi stiller mer systematisk i analysefasen.

Skriftspråket har i motsetning til det muntlige og sanselige språket sine klare rettskrivningsregler, og det var en utfordring å finne ut hvor jeg skulle sette tegn og hvordan pauser skulle markeres. Setningene ble til å begynne med veldig lange, noe som ikke utgjør et godt og forståelig skriftspråk. Et godt skriftspråk har en god flyt, noe som min transkribering manglet. Etter hvert som transkriberingen utviklet seg, ble det lettere å få til en tegnsetting som gjorde intervjuene leservennlige. I pausene ligger det, slik jeg ser det, informasjon som det er viktig å ta med i det videre tolkningsarbeidet.

Jeg gikk flere ganger tilbake til båndene for å få tak i situasjonen igjen, pausene, sukkene, latteren. På den måten kunne jeg gjenskape stemningen fra intervjusituasjonen, og slik sett få bekreftet min opplevelse av innholdet i utskriftene. Kvale (2009) kaller transkripsjonen en bastard, en hybrid mellom den muntlige diskursen som foregår mellom mennesker til en muntlig tekst ment for et allment publikum. Utskriftene fra de tre intervjuene utgjør cirka 60 sider ren tekst som jeg deretter har oversatt til norsk.

Validitet

Validitet handler om gyldighet. Det finnes ulike former for validitet i kvalitativ metode. Det er enklere å sikre god validitet i kvalitative undersøkelser for da kan en stille utdypende spørsmål, og den som blir intervjuet kan snakke mer fritt, kan be om oppklaring og rydde unna misforståelser (Larsen 2007:26). Det kvalitative intervjuet tillater dermed forskeren å fokusere sine spørsmål, og informantens svar kan korrigere forskerens hypotese. Ved at forskeren underveis i intervjusituasjonen kan ta

vekk eventuelle momenter som viser seg å ikke være så relevante for sin problemstilling likevel, er med på å forsterke forskningsgyldigheten. Som forsker må man alltid holde fokuset på problemstillingen, og styre intervjuet slik at informantene ikke snakker seg bort fra temaet.

Undersøkelsens pålitelighet og nøyaktighet er undersøkelsens reliabilitet (Larsen, 2007). Forskeren må aktivt prøve å sikre en høy reliabilitet ved behandling av innsamlet data ved å vise stor nøysomhet og nøyaktighet. Larsen sier at sikring av høy reliabilitet ikke er like enkelt i kvalitative undersøkelser som i kvantitative undersøkelser. Hun sier at i intervjuer kan informanten påvirkes av intervjueren og av situasjonen som lever der og da. Vi kan ikke være sikker på at informanten ville gitt de samme svarene om en annen hadde intervjuet vedkommende eller om det hadde skjedd på et annet tidspunkt.

Forske i eget felt

Jeg har som tidligere nevnt en bred erfaring i å tilrettelegge samiskundervisning for flerspråklige barn med samisk som første- eller andrespråk. Jeg har hele tiden vært bevisst på at jeg nå ved å forske i mitt eget felt, dermed ikke går inn i forskerrollen fullstendig uten egne erfaringer. Dette er noe jeg ikke kan komme bort ifra, noe som gjorde det svært viktig for meg å være bevisst egne fordommer og førforståelse på forhånd. Jeg reflekterte blant annet om jeg vil klare å være åpen for det som mine informanter forteller, eller om jeg vil stille ledende spørsmål ut i fra egne opplevelser fra yrkeslivet. Er det slik at min kjennskap til feltet gjør at jeg tar mye som en selvfølge, og ikke lenger ser momenter som en utenforstående hadde sett? Det var med andre ord en mengde spørsmål jeg måtte besvare for egen del før intervjufasen tok til.

Inger Marie Nystad (2003) har i sin forskning om samiske gutter og utdanning pekt på dette fenomenet – konsekvenser av å være en del av det man forsker på. Nystad sier at en minoritetsforsker må ha både et innenfra- og et utenfra perspektiv for å bli forstått av en norsk og en samisk leser.

Når en skal forske i et felt som en selv er en del av, vil den spesielle formen for nærhet som oppstår kunne by på både betydelige fordeler og betydelige ulemper i

følge Skau (1993). Hun sier at det er lett å overføre det personlige engasjementet «for saken» til prosjektet, men samtidig kan en for stor nærhet gjøre det vanskelig å se saken i perspektiv slik at forskningen nærmest blir en gjenspeiling av virkeligheten ut fra feltets egne premisser og synspunkter.

Jeg har ikke arbeidet i skolen de siste fire årene og derfor var jeg klar på at jeg denne gangen kom på skolen i ærend som forsker. Jeg har kunnskap fra feltet som jeg har ervervet gjennom praktisk erfaring, noe som jeg anser som en styrke. Det gjør at når informantene forteller om deres erfaringer, så forstår jeg situasjonen deres bedre enn eksempelvis en forsker som har et helt annet fagfelt uten de samme erfaringer.

Etiske hensyn

Etiske hensyn innebærer at jeg som forsker tenker på hvordan tema kan belyses, uten at det får etiske uforvarselige konsekvenser for mine informanter. Jeg har tatt hensyn til personene og sikret dem frihet og selvbestemmelse. Informasjonen om lærerne har jeg anonymisert. Dette betyr at det blir ingen opplysninger i mitt arbeid om hvilke skoler lærerne arbeider på eller lærernes nøyaktige erfaringer i yrket. Jeg har heller ikke oppgitt informantenes alder, navn eller hvilken kommune de bor i. I stedet har jeg kalt informantene mine ved fiktive navn. Dette har jeg gjort fordi det samiske pedagogiske miljøet er svært lite sammenlignet med det øvrige pedagogmiljøet i Norge. Mine utvalgsriterier der jeg blant annet ønsket informanter fra bysamfunn, vil også gjøre det svært lett for folk som kjenner miljøet å identifisere personene da det ofte bare er noen få samisklærere i kommuner utenfor det samiske språkforvaltningsområdet.

Årsaken til at jeg har valgt å anonymisere mine informanter på denne måten, er fordi de ikke skal kunne identifiseres. Jeg ønsket at mine informanter skulle snakke så fritt som overhode mulig og at de skulle være trygg på at deres erfaringer i skolesystemet ikke skulle kunne brukes mot dem ved en senere anledning.

Jeg har på forhånd gitt mine informanter all informasjon som er nødvendig for at de har kunnet danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen. I tillegg har de blitt informert om at deltakelsen er frivillig.

Prosjektet er innmeldt for Personvernombudet for forskning (NSD), og er godkjent.

6 Analyse

I dette kapittelet tar jeg for meg analysedelen. Jeg starter med å presentere skolene og informantene, deretter hvordan samiskundervisningen er organisert i de enkelte kommunene. Deretter går jeg videre til hva informantene selv legger i begrepet tilpasset opplæring i samisk som andrespråk og deres tanker om samiskfagets rolle i skolene utenfor språkforvaltningsområder. Som utgangspunkt for mitt analysearbeid har jeg valgt å bruke Kvale sin analysemetode slik han skriver i sin bok «Det kvalitative forskningsintervju». Denne metoden er i tråd med fenomenologisk hermeneutisk tenkning. Kvale beskriver analysearbeidet i seks trinn.

Trinn 1 omhandler hva informantene vet om temaet, beskrivelse av sin egen livsverden (Kvale 2009:203). I mitt arbeid har jeg intervjuet tre samisklærere og bedt de fortelle om sine egne erfaringer i undervisningen av samisk som andrespråk. Den strukturelle intervjuguiden er utgangspunktet for intervjusamtalen.

Trinn 2 er at intervjupersonen selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet i det de opplever og gjør. En av informantene mine begynte å reflektere over hvordan hun kan utvikle opplæringsmodellen som er i bruk og kom med mange ideer i løpet av samtalen vi hadde.

Trinn 3 går ut på slik Kvale beskriver å fortette og forklare meningen med det informanten sier ved å sende meningen tilbake til vedkommende. Intervjuer og intervjupersonen kommer i en dialog og det gir muligheter for utdyping av svar og meningen bak svarene. Tolkningene jeg gjorde i den prosessen ble notert ned i form av stikkord.

Trinn 4 er hvordan det transkriberte intervjuet blir tolket av intervjueren. For det første ble intervjuet strukturert gjennom transkriberingen og deretter ble materialet klargjort for selve analysen. Intervjupersonens egen mening hentes fram og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet (Kvale 2009:203).

Det femte trinnet kaller Kvale for gjenintervjuing som betyr at intervjupersonen får mulighet til å komme med kommentarer til intervjuerens fortolkninger.

Det sjette trinnet er en forlengelse av beskrivelse og fortolkning som Kvale kaller for handling. Intervjupersonen får anledning til å handle på bakgrunn av den nye innsikten vedkommende har fått gjennom intervju- og tolkningsprosessen.

I min masteroppgave har jeg ikke tatt med trinn 5 og 6, da det ville blitt meget tidskrevende og jeg konkluderte med at denne prosessen heller ikke var nødvendig i forhold til min problemstilling.

7 RESULTATER – EMPIRISK DEL

I min masteroppgave dreier problemstillingen seg om de erfaringer som samiske lærere har i undervisningen av samisk som andrespråk utenfor samisk språkforvaltningsområde. I tillegg til dette har jeg hatt til hensikt å undersøke hvordan de forstår tilpasset opplæring i forhold til dette faget. Jeg har vektlagt deres egne skoleerfaringer.

Presentasjonen av empirien har jeg valgt å dele opp i følgende fem tema:

- organisering av samisk undervisningen
- hvordan lærere forstår tilpasset opplæring med tanke på samisk som andrespråk
- ressursrammer
- samarbeid med andre samiske lærere i kommunen, kontaktlærere, foreldre
- veien videre for samiskundervisningen i kommunen
-

Presentasjon av informantene og deres bostedskommuner

Jeg velger her å presentere mine informanter og deres bostedskommuner slik at leseren kan danne seg et bilde av informanten og kommunen vedkommende jobber i. Av anonymitetshensyn har jeg valgt å ikke oppgi de reelle navnene på kommune, skole og informant. Ingen av mine tre informanter har studert tospråklighetspedagogikk.

Den første kommunen (kommune A) er en mellomstor bykommune med cirka 15 offentlige grunnskoler. På kommunens hjemmeside opplyses det ikke at samisk er et skolefag i denne kommunen. Informanten herfra er en dame jeg har valgt å kalle Ellen. Hun har lang lærererfaring i samiskfaget både i og utenfor språkforvaltningsområdet. I denne kommunen har hun undervist i samisk i seks år. Hun er utdannet som lærer, men har ikke hatt samisk som fag under sin lærerutdanning. Hennes samiske fagkompetanse stammer fra videregående skole.

Den andre kommunen (kommune B) er en stor bykommune med over tretti grunnskoler. På kommunens hjemmeside under seksjonen «skole og SFO» er det informasjon om at det gis tilbud om samisk opplæring i kommunen. Informanten herfra er en dame jeg har valgt å kalle Berit. Hun har også lang erfaring fra skoleverket og har undervist i denne kommunen i samiskfaget i nærmere ti år. Hun er utdannet som lærer, og har i ettertid også tatt videreutdanning i samisk språk.

Den tredje kommunen (kommune C) er en liten bykommune med under ti grunnskoler. På denne kommunens hjemmeside er det ingen informasjon om at kommunen tilbyr undervisning i samisk. Alle skolene har egne hjemmesider, og på en av disse er det informasjon om ulike samiske spill, media og kultursenter, men ingenting om skolens samiskundervisning. Informanten herfra er en dame jeg har valgt å kalle Anne. På hennes basisskole sin hjemmeside er det ikke noe informasjon om samiskfaget som hun underviser i.

Organisering av samisk undervisning

På spørsmål om hvordan samisktimene er organisert på deres skole svarer lærerne veldig ulikt, noe som tilsier at det ikke er samme praksis overalt. Informantene forteller om skoleeiere som ikke inkluderer samisklærer i skolens gjøremål og laden, mens andre skoleeiere som inkluderer samisklæreren i alt som skjer på skolen. Medbestemmelse er viktig for lærerne, for det gir muligheter til å fremme innspill slik at resultatet blir best mulig for både lærer og elev. Berit forteller om en rektor som tar ansvar ved at vedkommende sender ut mail til de impliserte skolene og

ansvarliggjør skolene i tilretteleggingen for den ambulerende samisklæreren. Samarbeid om timeplanlegging viser god vilje til inkludering, sier informanten.

Jeg begynner allerede på våren å planlegge min egen timeplan hvor jeg har plottet inn samisktimene. Dette gjør jeg for at skolene kan prøve å plassere norsktimene til de dagene og timene jeg planlegger å ha undervisning i samisk. (Berit).

Anne sin treårige erfaring viser at hennes skole ikke vektlegger samisklærerens ønsker i planleggingen av timeplanen. Plasseringen av samisktimene blir vilkårlig satt der det passer for de øvrige fagene.

På vår skole er timeplanen allerede lagt før samisktimene legges og det medfører ofte uheldig plassering av samisktimene. Jeg er ikke med på den prosessen (Anne).

Ellen sier at årsaken til at samisktimene skal tas fra norsktimene er synergiene en kan trekke veksler på mellom språklære, grammatikk, litteraturanalyse og lignende. Ved at en ikke praktiserer dette fører det til at elevene kan få dobbelt opp med for eksempel grammatikalske temaer og går glipp av undervisning i andre fag som timene tas fra. Skolen er stor med flere parallelle klassetrinn og en kan til en viss grad forstå at det timeplantekniske ikke er så lett å få til. Ellen synes likevel at det er svært beklagelig at samiskelevne med dette mister mange samisktimer, som de ikke får igjen senere. Dette kan tolkes dithen at skolen ikke har tatt innover seg at samisk er et like viktig fag på lik linje med de øvrige fagene, og at skolen ikke prioriterer å løse det timeplantekniske i god tid før skolestart slik at elevene unngår å miste undervisningstid.

Timene til samisk skal tas egentlig fra norsktimene, men siden jeg jobber ved en stor skole er det ikke alltid like lett å få timeplankabalen til å gå opp, så det går ut av andre timer også. Det er forståelig teknisk sett (Ellen).

På spørsmål om hvilke utfordringer samisklærerne ser i forhold til organiseringen av samiskundervisningen slik den er i dag, svarer lærerne nesten unisont at det så mange

elever som slutter med samisk når de kommer på ungdomsskolen. Målet etter læreplanen er at elevene skal bli funksjonelt tospråklige og hvor faget samisk som andrespråk og norskfaget kombinert skal legge grunnlaget for denne utviklingen.

Lærerne sier videre at mange av elevene har lyst til å slutte med samisk, men at de ikke får lov av foreldrene sine. De elevene har mistet motivasjonen for å ha samisk på skolen, noe som bidrar til et svekket læringsmiljø i samisktimene.

Det er mange elever som slutter med samisk fordi organiseringen ikke er bra. Noen foreldre gir dem ikke lov til å slutte med faget. I tillegg er samisktimene plassert vilkårlig og elevene vet ikke alltid når samiskundervisningen skal skje (Anne).

Det er de samme foreldrene som ønsker at deres barn skal lære samisk, som også er kritiske til at samisktimene bare skal tas av norsktimeressursen. Det kan tyde på at foreldrene ikke kjenner til synergieffekten og mangler informasjon om samiskfagets innhold.

Og her ved vår skole er det færre og færre hvert år som velger samisk på skolen og de sier grunnen til det er at samiskundervisningen bare skal tas fra norsktimene (Ellen).

Berit mener bestemt at det er en fordel at samisktimene tas av norsktimeressursen fordi begge er språkfag, men etterlyser et bedre organisert samarbeid med faglæreren i norsk. Intensjonen er ikke å svekke norskfaget, men å legge til rette for at elevene blir funksjonelt tospråklige.

Det er en fordel at det er organisert på denne måten fordi begge er språkfag og mye av det som står i læreplanen for norsk og samisk språk, er likt. Det gjelder for eksempel setningslære, stor bokstav, kommaregler og lignende (Berit).

Anne synes at det er beklagelig at skolen nedprioriterer samiskundervisningen og utdyper det med å fortelle at hun som samisklærer ofte blir brukt som vikar i helt andre fag og for andre elever de timene hun skulle hatt samiskundervisning. Dette medfører at hennes samiskelever ikke får det antall samisktimer som er bestemt i lærerplanen. En annen konsekvens er at det bidrar til å opprettholde følelsen av at

samisk ikke er av samme viktige betydning som andre fag, siden samisk prioriteres bort til fordel for andre fag.

Administrasjonen på den ene skolen ber meg ofte være vikar den timen jeg skulle hatt samiskundervisning. Det er stor forskjell på de to skolene hvor jeg har samisktimer. Det er veldig personavhengig (Anne).

Tilpasset opplæring og samisk som andrespråk

Den norske skolens målsetting er å kunne gi elever en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring med tanke på innhold, arbeidsmetoder og organisering i alle fag og det skal tilpasses hver enkelt elev sine forutsetninger.

På spørsmål om deres umiddelbare tanker om tilpasset opplæring i samisk som andrespråk fikk jeg ulike svar. Alle var imidlertid enige om at der er snakk om individuelle tilpasninger.

Anne mener undervisningen i samisk som andrespråk må tilpasse og oppfølges litt ekstra for de som har lite samiskkunnskaper fra før og som har lite samisk språkstimuli hjemme.

Jeg tenker at det gjelder de elevene som trenger litt ekstra hjelp. De elevene som har norsk som hjemmespråk trenger mer tilrettelagt undervisning i samiskfaget (Anne).

Berit mener at tilpasset undervisning handler om nivåinndelinger og hvordan de som lærere kan tilpasse samisk materiell etter den enkelte elevens forutsetninger. Samisklærere inngår i et team rundt de samiske elevene og dette styrker arbeidet med tilretteleggingen. De støtter hverandre og fordeler arbeidsbyrden seg i mellom.

Jeg tenker det viktigste er at den enkelte elev får en undervisning som er tilrettelagt henne/han. Vi lager først en felles plan og så har hver enkelt elev sin egen bok. Vi lager materiell som er tilpasset hver elev eller elevgruppe. Ja også har vi noe vi kaller for steg ark.

Her skriver vi i lag med eleven noen opplæringsmål som han /hun skal lære i denne perioden. Etterpå evaluerer vi dette sammen med eleven. (Berit).

Ellen synes det er vanskelig å tilrettelegge og tilpasse samiskundervisningen på en optimal måte fordi arbeidsmetodikken og personvern hensynet på denne store skolen med mange klasser, er til hinder for at samisklæreren får nødvendig informasjon om eventuelle lærevansker hos eleven.

Jeg savner opplysninger om eleven for eksempel om han har lese- og skrivevansker eller noe annet som kan være til hinder for hans læring. Hvis jeg får noen slike opplysninger så er det eleven selv som forteller meg det, hvis han / hun vil fortelle. Alle elever ønsker ikke å fortelle om dette. Hadde jeg fått opplysninger om eleven kunne jeg tidligere ha tilrettelagt samiskundervisningen på en bedre måte (Ellen).

Økonomi, lokaliteter, kompetanse, læreplaner

Jeg spurte samisklærerne om de hadde den støtten de trengte for å gi eleven en tilpasset opplæring i samisk som andrespråk når det er snakk om økonomi, lokaliteter, kompetanse og læreplaner.

I opplæringslovens § 6-2 gis det rettigheter til elever som ønsker opplæring i samisk. Dette gjelder også elever utenfor samiske kommuner i det samiske språkforvaltningsområdet. Fylkesmannen i Finnmark disponerer timer som tildeles skoler og kommuner som gir en slik opplæring. Det betyr at fylkesmannen dekker lønnsutgiftene til samisklæreren, men at kommunen er ansvarlig for innkjøp av materiell, utstyr og lokaliteter.

Ellen og Anne sier at elevene har ikke tilgang på datamaskiner som kunne vært benyttet i samisktimene. Dette viser at tilgjengeligheten på utstyr ikke er tilfredsstillende. Anne kan i tillegg fortelle at det er stor forskjell på de to skolene hvor hun har samiskundervisning. På den ene skolen kan hun bestille det materiellet som hun trenger, mens på den andre skolen kan hun bare bestille gratis materiell. Hun synes det er frustrerende å ha så ulik materiellressurstilgang som det er på de to skolene. Det betyr at hun på den ene skolen kan variere undervisningen med å spille

samiske spill, høre på samisk musikk eller se på samisk film, mens på den andre skolen hvor hun underviser, ikke finnes slikt materiell.

Årsakene til dette kan være dårlig økonomi eller at faget blir prioritert annerledes i de ulike skolene.

Datamaskinene fungerer ikke og samiske bokstaver er visst umulig å få installert. Vi får kjøpe materiell som finnes på samisk, men vi trenger mer informasjon om hvor vi kan henvende oss når vi trenger litt ekstra hjelp (Ellen).

Jeg må bruke min egen PC når vi skal se film eller noe på internett (Anne).

Berit har en helt annerledes historie å fortelle når det gjelder rammene rundt samiskundervisningen. Hun trenger ikke å argumentere for innkjøp av samisk materiell eller tekniske hjelpemidler overfor ledelsen. Skolen har tildelt nødvendige økonomiske rammer til samiskfaget.

På min skole har vi øremerkede midler til samiskfaget og vi får stort sett kjøpe det vi trenger (Berit).

På spørsmål om hvilke lokaler samiskgruppen får disponere på skolen svarer alle informantene at de har undervisning på et grupperom. Det som skiller de ulike skolene fra hverandre er hvilke praktiske tilrettelegginger som er gjort på grupperommene. Berit disponerer et låsbart skap og kan låse inn undervisningsmateriellet etter timen. Anne må ta med seg alt utstyret etter timen fordi hun ikke har et eget skap på grupperommet. Samisklærerens hverdag er preget av å samle inn lærestoff fra mange forskjellige bøker. Det finnes lite utarbeidet og tilpasset materiell for elever med samisk som andrespråk og ingenting for de som har samisk 3.

Samiskundervisningen foregår på et grupperom. Jeg har mitt eget skap og kontorplass på skolene der jeg har samisktimene (Berit).

Samiskundervisningen er på SFO sine lokaler eller på et grupperom. Jeg har ikke et eget skap som kan låses på de rommene og heller ikke ei tavle (Anne).

Lærerne føler at de har god nok kompetanse til å gi elevene en tilpasset opplæring i samisk som andrespråk og svarene på kompetansespørsmålet varierer etter som hvor lenge de har undervist og om de har formell utdanning i faget.

Ellen hadde samisk som fag da hun gikk på videregående skole, men har ikke studert samisk på lærerutdanningen. Derimot har hun praksis fra skolene både i og utenfor det samiske språkforvaltningsområdet. Hun hadde derfor søkt på samisk videreutdanning i fjor og kom inn på studiet, men økonomi satte en stopper for hennes planer.

Jeg hadde selvsagt tatt videreutdanning med lønn, og søkte om det i fjor. Rektor og skolefaglig ansvarlig hadde innstilt meg, men da søknaden kom til fylket aviste saksbehandleren min søknad og gav den muligheten til en annen lærer (Ellen).

Anne har lyst til å videreutdanne seg i faget samisk. Hun vil søke om permisjon med lønn for å gjennomføre dette, men hun tror ikke at kommunen vil gå med på dette. Hun sier at hun derfor må sette sin lit til fylket som deler ut stipend, og hun håper å bli prioritert.

Jeg har planer om å ta videreutdanning i samisk, og skal søke om permisjon med lønn for å ta det fordi jeg trenger å oppdatere meg særlig på det didaktiske feltet (Anne).

Berit har hatt samiskfaget innbakt i sin treårige lærerutdanning og har etter dette jobbet i nesten 20 år som samisklærer både i og utenfor samiske språkforvaltningskommuner. Hun svarer slik på spørsmål om hennes kompetanse:

Jeg føler jeg har god nok kompetanse og har ikke lyst til å ta noe videreutdanning, men derimot er jeg positiv til metodekurs og workshops (Berit).

Samisklærerne sier det er positivt at deres rektorer har innvilget dem permisjon for å delta på årlige samiskspråkkonferanser og samisk barnehage- og skolekonferanse. De

nevner viktigheten av å møte kollegaer som har de samme utfordringene som dem, samt at konferansene gir faglig påfyll. Det er en felles forventning blant samisklærerne om at skoleeier legger til rette for dette, og begrunner med at skolen er en arbeidsplass der det skjer en kontinuerlig læring og utvikling.

Vi samisklærere utenfor språkforvaltningsområdet hadde trengt å få informasjon og kursing for eksempel på Lesesenteret på Samisk høyskole. Kursing i hvordan bruke nye undervisningsmetoder i samisk som andrespråk, det hadde jeg trengt (Ellen).

Lærernes tanker om læreplanen i samisk som andrespråk er at den er ambisiøs med tanke på kompetansemålene, og at mange elever med samisk som andrespråk utenfor samiskspråkforvaltningsområder aldri kommer til å nå målene slik intensjonen er.

Anne sier hun er utrolig skuffet over den nye læreplanen i samisk som andrespråk som ble gjeldende fra august i 2013, og sier at Sametinget heller ikke denne gangen har tatt hensyn til elevene som bor utenfor samiske strøk. Hun uttrykker en frustrasjon over at læreplanen ikke er blitt det verktøyet lærerne så for seg da den kom på høring.

Anne og Ellen forteller at samisklærere i deres kommuner utarbeider en tilpasset lokal læreplan i faget samisk 2 og 3. Dette gjør de for at de vil sikre den lokale forankringen i bruken av samisk.

Samisk 2 og 3 bruker den lokale samiske læreplanen som er laget her i kommunen. Den er godkjent for ett par år siden av kommunestyret. LK06S, samisk som andrespråk er for vanskelig for elevene her, de når ikke målene (Ellen).

Det er mange utfordringer knyttet til å følge læreplanen. Den er vanskelig for de elevene som bare hører samisk på skolen 2 timer pr uke. De har ikke språklig støtte hjemme fordi foreldrene ikke kan samisk. Vi er i gang med utarbeidelsen av en lokal samisk læreplan (Anne).

Berit forteller at hennes kommune har ved innføringen av LK06S valgt en grundig gjennomgåelse av planen med å involvere et bredt spekter av lærerkrefter og valgt en organiseringsmodell som involverer alle kommunes samisklærere. Lærerne jobber målrettet sammen mot å løse utfordringer og å finne løsninger som kan tilpasses til de øvrige fagene. Samiskfaget har fått sin rettmessige plass i skolen.

Vi følger den samiske læreplanen i samisk som andrespråk (Berit).

Samarbeid med ulike samarbeidspartnere.

Lærerne er fornøyde med hvordan de samarbeider med de øvrige samisklærere i sine kommuner. På Berit sin skole fungerer samarbeidet helt utmerket og de planlegger ukentlig med å lage felles materiell og med overordnede planer. Hun sier de lager flere små temahefter til hvert hovedtema.

Det er få samisklærere i kommunen der Anne jobber. Fra og med høsten 2013 fikk samisklærerne timeplanfestet planleggingstid. Lærerne møtes på en av skolene og jobber med årsplaner og annen planlegging. Dette er en styrke for faget og for den enkelte lærer.

Vi samisklærere samarbeider mye og lager alle planene i lag og de dekker flere skoleår i samisk 2 og 3. Vi samler alle grunnskoleelevene i kommunen som har samisk på skolen til treff opptil 4 ganger hvert år. Opplegget til disse treffene planlegger alle kommunens samisklærere i lag (Berit).

Det er et veldig bra samarbeid med de andre samisklærerne i kommunen. Vi har timeplanfestet planleggingstid i lag (Anne).

Ellen forteller at kommunens samisklærere har dannet et nettverk som har til hensikt å jobbe med lokale læreplaner i samisk og de skal også utvikle materiell tilpasset deres elever.

Samisklærere i kommunen treffes en dag i uka og utveksler erfaringer med hverandre. Det er et veldig nyttig nettverk særlig her hvor det er stor utskifting av lærere, men det skal jo passe timeplanteknisk også. Det gjør at jeg ikke alltid kan delta (Ellen).

På spørsmål om hvordan samarbeidet er med hjemmet, svarer Ellen og Anne at de har lite kontakt med foreldrene. På oppfølgingsspørsmålet sier de at kontaktlærerne ved deres skoler ikke inviterer samisklærerne til å delta på foreldremøter eller foreldresamtaler. Det er satt av ressurser til foreldre-hjemsamarbeid i form av foreldresamtaler for kontaktlæreren, mens samisklæreren ikke har den samme utdelte ressursen. Om samisklæreren ønsker et foreldremøte må det i såfall skje på fritiden. Anne mener at enkelte foreldre er lite engasjerte i forhold til samiskundervisningen.

Jeg har ikke noe samarbeid med hjemmet, fordi det ikke er tilrettelagt slik og jeg får ikke noe betaling for det heller (Ellen).

Jeg får ikke være med på foreldresamtalen og jeg har ikke inntrykk av at foreldrene bryr seg så mye om hva vi gjør i samisktimene. Viktigst for dem er at barnet har samisk på skolen (Anne).

Berit opplever også at foreldrenes engasjement varierer. På hennes skole er det organisert slik at samisklærerne innkaller til foreldremøte hvor det sosiale innholdet er vel så viktig som det faglige innholdet. En slik organisering fører til at foreldrene blir kjent med hverandre og de får innblikk i hvilke utfordringer andre foreldre har i forhold til revitalisering av samisk.

Jeg har foreldresamtale to ganger i året og foreldremøte en gang i året. Det fungerer veldig bra. Jeg får lønn for dette arbeidet (Berit).

Mine informanter savner tilrettelegging av samarbeid med kontaktlærer. Samarbeid på tvers av alle lærerne til den enkelte elev er viktig for at det etableres en helhetlig forståelse av eleven både faglig og sosialt.

Kontaktlærerne bryr seg ikke om samiskfaget. Jeg har bedt de lese i Kunnskapsløftet om hva som egentlig kreves av elevene i faget, men de orker det ikke (Ellen).

Noen skjønner ikke og andre bryr seg ikke. Jeg får ikke vite om det skjer endringer av timeplanen og heller ikke andre planlagte endringer (Anne).

Samisklærere utenfor språkforvaltningsområdet må som oftest jobbe ved flere skoler på en gang. Det fører til at samarbeidet med de andre faglærerne og kontaktlærerne blir vanskeligere. Elevene har bare to timer samisk undervisning per uke og det innebærer at læreren bare er så vidt innom den aktuelle skolen før hun må avgårde til neste skole. Berit forteller om en god ledelse som sørger for det praktiske.

Rektoren på min skole inkluderer meg som samisklærer ved at hun informerer alle de skolene jeg er innom slik at de vet om mitt opplegg med samiskundervisningen. Rektor sørger for at alt det praktiske er tilrettelagt når jeg kommer (Berit).

Utsagnet viser at rektor sin organisering fører til en effektiv, støttende og inspirerende løsning av arbeidsoppgaven ved denne skolen. Dette fører igjen til økt samarbeid og arbeidsglede. De kommunene som har vektlagt samisk har tilrettelagt slik at samarbeid mellom samisklærere i de ulike skolene er mulig å gjennomføre. Dette er en styrke for faget og for den enkelte lærer.

På de fleste skolene jeg er på møter jeg sjelden kontaktlærerne. De holder jeg kontakt med per mail og heldigvis fungerer det veldig bra. Jeg hadde ønsket mer samarbeid med dem (Berit).

Lærerens refleksjoner om veien videre for samisk som andrespråk

Mine informanter savner å ha faste og tilrettelagte lokaliteter på skolene slik at de på en bedre måte kan variere for eksempel innhold, arbeidsmetoder og organisering i samiskfaget og tilpasse undervisningen etter elevens forutsetninger. Samiskelever utenfor det samiske språkforvaltningsområdet er i mindretall rundt omkring på skolene. Det er ofte elever fra flere trinn som er på ulike nivåer, som har samiskundervisning i samme gruppe. Utsagnene viser at lærerne har et ønske om at samisk ikke er så usynlig i skolehverdagen. Samiskfagets synliggjøring kan ha en betydning for elevene, også for de som ikke har faget på skolen. Informantene peker på at en synliggjøring vil alminneliggjøre det samiske og gjøre språket til et naturlig fag på skolen.

Det skulle vært en egen samisk avdeling på skolen, hvor vi kunne hatt litt duodji også (Ellen).

Jeg tror elevene hadde vært mer motiver for å ha samisk hvis vi hadde hatt et eget rom eller en avdeling hvor vi kunne synliggjort det samisk (Anne).

Læreplan i samisk som andrespråk har som formål at elevene skal bli funksjonelt tospråklige og vektlegger et nært samarbeid mellom fagene samisk og norsk. Videre poengterer den viktigheten med at elevene får bruke forskjellige språklige arenaer. Mine informanter forteller om en hverdag for de samiske elevene hvor samiskspråket ikke inngår som en naturlig del i skolen forøvrig. Språket blir et rent skolefag og er ofte ikke brukt av nærpersoner i hjemmet. Motivasjonen for å lære seg språket øker når mulighetene for å praktisere språket er tilstede. Samisklærerne ønsker at politikerne ser utfordringene og bevilger ressurser til etableringen av samiske språksentre.

Sånn som det er her blir ikke elevene tospråklige. Samisk er bare et skolefag. Hvis språket skal utvikles her må det etableres et språksenter og en bredere organisering av samiskundervisningen (Anne).

De elevene som ser nytten av å lære samisk blir tospråklige, men det er ikke mange. De fleste har samisk fordi foreldre vil det, og når det er tilfelle så har ikke barnet den indre motivasjonen for å lære seg samisk (Berit).

Samisklærerne uttrykker sin bekymring over at så mange elever slutter med samiskfaget når de kommer på ungdomstrinnet. Argumentasjonene til elevene er at de må bruke tiden på å jobbe med de tellende fagene som skal danne et bedre grunnlag for videre utdanning. Den totale mengden av fag og krav på ungdomstrinnet blir for stort til at elevene klarer å mestre dette. Samisk som er et valgfritt fag blir valgt bort.

Når kravene blir høyere slutter de med samisken, og som oftest skjer det når de begynner på ungdomsskolen (Anne).

Informantene mine forteller også om den gruppetilhørigheten som samiskelevne anser som svært viktig. Elevene synes at det er negativt dersom de går glipp av noe som skjer i sin egen klasse mens de samiskundervisning.

Jeg har opplevd at elever nesten gråter når jeg kommer for å hente de fra klasserommet til samiskundervisning. De har ikke lyst til å forlate klassen sin. Jeg bruker mye tid på å motivere og oppmuntre elevene til å komme til samiskundervisning (Berit).

Lærerne peker også på holdningsskapende arbeid som en av de viktigste oppgavene for hele skolen i forhold til å gi samiskfaget sin rettmessige plass i skolesamfunnet.

Det skulle ha vært obligatoriske kurs for alle lærere i kommunen om samiskfaget. En kunne brukt en del av planleggingsdagene til et slikt kurs (Ellen).

8 DRØFTING

Jeg vil her drøfte empirien om opplæring i samisk som andrespråk utenfor samisk forvaltningsområde. Jeg vil se på lærernes erfaringer i forhold til dette og drøfte funnene mine opp mot teorigrunnlaget mitt.

Forskningsspørsmål og punkt som jeg har til problemstillingen er:

- Hvilke rammeressurser må være tilstede?
- Hvordan opplever/ forstår lærerne tilpasset opplæring i samisk som andrespråk?
- Samisklærerens forventninger til samarbeidspartnere.

Skolens ressursrammer

Opplæringsloven § 9-3 fastslår at skolene skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel. Samiskopplæring mangler oppdaterte læremidler i alle samiske språk og nivåer. De fleste av læremidlene som finnes er basert på den forrige læreplanen og det som finnes av lærebøker er som regel en bok fra ett forlag per fag.

Rapporten til Nordlandsforskning (kap.3.2) peker på manglende muligheter til å velge mellom samiskspråklige lærebøker. Bøkene som blir benyttet i undervisningen er oftest direkte oversatt fra norske utgaver. I en slik setting blir det samiske kulturinnholdet fraværende og vinklingen blir fremmed for de samiske elevene.

Mine informanter påpekte at de samiske læremidlene som er produsert ikke samsvarer med daglig kulturen utenfor de samiske kjerneområdene. Innholdet i bøkene er ofte hentet fra reindrifta og temaene er fra tidligere tider fra Indre Finnmark, og de er således lite kjennbare for dagens elever. Dette er i tråd med utsagnene til mine informanter der de ukentlig produserer egne læremidler selv. På den ene siden kan det være bra at de lærerne som innehar erfaring fra praksisfeltet lager egne læremidler, men på den andre siden mangler det en godkjenningsordning som sikrer kvaliteten og som ser til at den følger læreplanen.

Digitale læremidler og nettbaserte læringsressurser er et satsingsområde i den norske skolen. Forlag og produsenter tilbyr et stort spekter av produkter til skolene, men dette omfatter ikke de samiske behovene. Mine informanter forteller at skolene har ikke datautstyr tilgjengelig for samiskelevne og at de få som finnes, ikke støtter samisk tegnsetting. Lærene bruker sine private datamaskiner i undervisningen.

Hvordan kan dette kalles for et satsningsområde når de statlige og samiske myndighetene ikke etter så mange år etter innføringen av Kunnskapsløftet har fått dette på plass? Øzerk (2011) vektlegger viktigheten av differensiering av undervisning, det vil si at elevene får lærestoffet og oppgaver av forskjellig vanskelighetsgrad etter modenhet, interesse, ferdighet og nivå. I dagens moderne samfunn har de fleste barn og ungdommer tilgang til forskjellig digitalt materiell i fritiden sin. Dette står i sterk kontrast med situasjonen i dagens skole, noe som er i overensstemmelse med funnene jeg har gjort.

Øzerk beskriver tempodifferensiering som en undervisningsmetode som deler opp undervisningen slik at alle elever får muligheten til å jobbe med lærestoffet i sitt eget tempo. Denne formen for differensiering er velegnet ved bruk av et dataprogram der eleven jobber i eget tempo uten innsyn fra de andre elevene. Ved at elevene bruker et utallig flora av datamedier og programmer i sin hverdag, har de ervervet gode datakunnskaper. Hvorfor undergraver skolen elevenes ervervede datakompetanse ved å prioritere bort bruken av dette hjelpemiddelet? Eller kan det være at skolen kvier seg for å bruke data i undervisningen fordi det er komplekst og at de ikke er tilført nødvendig oppdatering av sin datakompetanse?

Opplæringslovens § 10-8 fastslår at det er skoleeierens ansvar å ha riktig og nødvendig kompetanse i skolen. Skolene med ansvar for undervisning i samisk har elever som kommer fra samisktalende hjem, norsktalende hjem og fra tospråklige hjem. For å møte denne kompleksiteten best mulig må skolene ha kompetanse innenfor fagfeltene tospråklighet, flerkulturellhet og samiskkompetanse på et høyt nivå. Min undersøkelse viser at skolene har langt igjen for å nå dette målet som opplæringsloven fastslår. En av informantene hadde søkt seg inn på videreutdanning i samiskfaget, men fikk ikke permisjon med lønn for å delta på studiet. Hvordan kan skoleeieren da hevde å ha et system som skal ivareta nødvendig kompetanseutvikling

slik som opplæringsloven fastslår? Kibsgård (1997) sier at undervisningen i andrespråk krever ressurser i form av økonomi, men også i form av kompetente lærere.

LK06S gir rom for alternative læringsarenaer i samiskundervisningen, men rapporten fra Nordlandsforskning konstaterer at opplæringen stort sett foregår inne i et klasserom. Dette samsvarer med min empiri hvor lærerne ikke bare bekrefter at undervisningen foregår inne, men også at de henvist til små grupperom, SFO eller lite egnede lokaler. Muligheten til å utforme lokalene med samiske plakater, alfabetrekke og andre ting som synliggjør den samiske kulturen og språket er ikke tilstede. Dette medfører at samisk blir nærmest gjemt bort og det vanskeliggjør lærerens arbeid i styrkingen av elevens selvfølelse og samisk identitet.

Hva skyldes at alternative læringsarenaer ikke tas i bruk? Kan tidsrammen være en av årsakene, er de alternative læringsarenaer ikke tilgjengelige eller krever det økonomiske ressurser? Ifølge fag og timefordelingen har samisk som andrespråk en tidsramme på to timer per uke som oftest er spredt over to dager. Dette medfører at tiden blir for knapp til å flytte seg ut av skolens område til der det foregår en samisk aktivitet. Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006 konstaterer at elever med samisk som andrespråk har få sambruksarenaer fordi språket stort sett bare brukes inne på klasserommet og er adskilt fra det som foregår i hjemmet og nærmiljøet, samt det øvrige skolemiljøet.

Læreplan i samisk som andrespråk som var på høring våren 2013, og som ble fastsatt som forskrift av Sametinget 25. juni samme år, ble møtt med forventning fra samisklærere om at det var tatt hensyn til elevene utenfor det samiske språkforvaltningsområdet. Mine informanter uttrykker skuffelse over at dette ikke er tilfelle. De fastslår at forutsetningen for oppnåelse av funksjonelt tospråkighet nesten ikke er tilstede.

Faget samisk som andrespråk skal sammen med faget norsk legge grunnlaget for utvikling av elevens funksjonelle tospråkighet, og bidra til at den enkelte elev får kunnskaper, motivasjon og trygghet til å velge samisk som kommunikasjonspråk. For elever med tospråklig opplæring er det derfor viktig med nært samarbeid mellom

de to fagene (Læreplan i samisk som andrespråk). Men fungerer dette samarbeidet i praksis? En samisklærer ved en av utvalgsskolene mener at det er en fordel at samisktimene tas fra norsktimeressursen fordi begge er språkfag. Hun utdyper dette med å trekke frem det som er felles i innlæringen av språk.

Cummins har en hypotese i sin teori om at ferdigheter på det første språket kan overføres til andrespråks læringskontekst. Dette er i tråd med informantens erfaring. Hun etterlyser at språkfagene planlegges med dette for øye slik at innlæringen av språkene gjensidig kan støtte hverandre. Andre har erfart at når dette ikke er planlagt så tas samisktimeressursen til andre aktiviteter som for eksempel skidager, svømmeundervisning, ekskursjoner med mer. Det går selvsagt ut av de andre fagene også, men samisk står i en særstilling da språket er svakt og elevtallet er lavere enn i andre språkfag. Skolen har et ansvar med å støtte opp under samisk språkrevitaliseringsarbeid i fornorskede områder, men det kan tyde på at skolene ikke følger opp dette ansvaret.

Kan dette skyldes holdninger til språket? Eller er det slik at når så få antall elever har dette faget så framstår det muligens som et enkelt valg for ledelsen å bruke disse timene til andre formål? For å motvirke dette så trenger skoleledelsen og øvrig personell kursing i tospråklighet og flerkulturellhet. Samisklæreren må involveres i planlegging av skolehverdagen, og dette er også svært viktig spesielt for de ambulerende lærerne.

Tilpasset opplæring

Skolen som en obligatorisk institusjon skal favne opp om alle elever, og dens viktigste målsetting er å strebe etter å gi elevene en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Målsettingen med tilpasset opplæring var en av faktorene jeg undersøkte. Lærerne ble spurt om hvordan de oppfattet tilpasset opplæring i forhold til samisk som andrespråk.

I sentrale dokumenter er tilpasset opplæring omtalt både som formål, prinsipp og virkemiddel (Bjørnsrud & Nilsen). Rapporten til Bachmann & Haug sier at siden tilpasset opplæring er et politisk- og udefinert begrep kan dette ha medført til store utfordringer angående praktisk gjennomføring.

Informantene mine hadde alle forskjellige syn på hva de la i begrepet tilpasset opplæring. En av de betraktet tilpasset opplæring som ekstra støtte til eleven som var i begynnerstadiet i sin tilegnelse av samisk, mens den andre sammenlignet tilpasset opplæring med spesialundervisning. Hun var opptatt av hvordan man skal tilpasse undervisningen for en elev med ulike lærevansker. Disse tok utgangspunkt i det enkelte individet, men for å nå idealet kan man ikke tenke ensidig individualisering fordi hver enkeltelev skal fungere i et fellesskap og føle seg likeverdige.

Den tredje informanten har helhetstenkning som utgangspunkt i tilpasningen av undervisningen hvor hun er opptatt av nivåinndelingen i samisk som andrespråk. Hun streber etter å tilpasse materiell etter elevens forutsetning og anvender evalueringsmetoden for å se om opplæringsmålene blir oppfylt. Opplæringsmålene er utarbeidet sammen med eleven slik at elevmedvirkningen medfører en ansvarliggjøring for å nå de realistiske målene. Denne informanten var den eneste som opplyste at noen av hennes elever faktisk ble produktivt tospråklige.

Øzerk (2003) sier at et viktig trekk ved suksessiv tospråklighet er at barna blir reseptivt tospråklige før de blir produktivt tospråklige. Oppnåelse av opplæringsmålene fører til mestring som igjen har en forsterkende effekt på utøvelse av samisk språk. Eleven får tilgang til samiske miljøer utenfor skolen som for eksempel samisk musikk, teater og eldre slektninger. Dette fører til en økt interesse til å tilegne seg faget og de blir akseptert i flere samiskspråklige miljøer og invitert til flere samiskspråklige erfaringer og opplevelser.

Erfaringene til informantene i bruk av tilpasset opplæring som arbeidsmetode viser hvilke metoder som gav positive resultater og hvilke var mindre effektive. Bruk av elevens interesser som utgangspunkt for å tilrettelegge undervisningen er en effektiv metode fordi eleven får et eieforhold til undervisningsopplegget og hans motivasjon for å oppnå målene forsterkes.

En av informantene forteller om en elev som på slutten av 10. klasse begynte å snakke samisk og den utløsende faktor var hans interesse for rap-musikk. Den samiske rapperen SlinCraze viste han muligheten til å leke med det samiske språket innenfor rap-sjangeren. Dette medførte at han så systemet i samisk grammatikk med andre øyne enn det som var undervist han gjennom den tradisjonelle tavleundervisningen med side opp og side ned med verbbøyning.

Dette eksemplet viser viktigheten av å involvere eleven i en modernisert samisk kontekst. Språket utvikler seg ikke effektivt bare ved bruk av tradisjonell undervisningsorganisering inne på et klasserom, men man må ta alle de disponible samiske arenaer i bruk. Skolen må bli flinkere til å ta utgangspunkt i det som skjer i det samiske samfunnet og bli en aktiv deltaker på de ulike digitale samfunn.

Elever med samisk som andrespråk er i mindretall på områder utenfor samisk språkforvaltningsdistrikter (Samiske tall forteller 4). Den samiske statistikkksamlingen fra Samisk høyskole viser en dramatisk nedgang i antall samiskelever de siste ti årene. Også mine informanter forteller om en negativ trend der mange elever slutter med samisk når de kommer på ungdomsskoletrinnet. En av informantene mine tror at en årsak kan være at kravene på ungdomskolenivå blir for høye, som igjen fører til at eleven ikke oppnår opplæringsmålene i samisk som andrespråk.

I min empiri har jeg også funnet at samiskundervisningen bærer preg av manglende undervisningsmateriell og tilgang til dette. Kan det tenkes elevene oppfatter undervisningen i samisk som utdatert, gammeldags og traurig? Så lenge andre fag i skolen benytter moderne hjelpemidler som data/nettbrett og bruk av internett, og ulike applikasjoner, kan manglende bruk av dette i samisk gi en følelse av stagnasjon. I tillegg vet vi at lærebokproduksjonen for de samiske fagene samt tilgang til skjønnlitteratur er langt dårligere enn for de andre språkfagene i skolen.

Øzerk (2003) sier at det å mestre språket gir et grunnlag til å mestre verden, og gjennom å lære seg språket får vi innpass i fellesskapet med andre mennesker, og kan ta aktivt del i den kulturen språket er en del av.

En av informantene forteller i min empiri om gråtende elever som ikke vil forlate klasserommet og fellesskapet i en klasse. I større bysamfunn hvor samisk er i minoritet, vil det naturlig være få samiskelever i enkelte skoler, kanskje er det bare en elev. Skolen bør etter min mening strebe etter å skape fellesskapsarenaer for de samiske elevene. Moderne teknologi og sosiale medier som Facebook og Skype kan være ypperlige virkemidler for å oppnå et slikt fellesskap.

Min erfaring fra praksisfeltet er at mangelen på bruk av metodiske variasjoner er det viktigste elementet for at en ikke når intensjonen med tilpasset opplæring. Det vil si at det er lærerens solide faglige kompetanse og faglige trygghet som er den viktigste faktoren. Bachmann & Haug (2006) sier at den smale forståelsen av tilpasset opplæring er den tilretteleggingen læreren gjør for den enkelte elev med for eksempel individualisering og nivåddifferensiering, og at den vide forståelsen av begrepet er hvordan vi legger opp undervisningen for fellesskapet. Ved å anvende begge forståelsene av begrepet praktiserer læreren den optimale tilpasningen. Den enkelte elev blir sett og undervises etter sine forutsetninger, men integreres inn i et støttende fellesskap. Alle elever lærer ulikt. En metode som passer for en elev trenger overhodet ikke passe for en annen.

Viktigheten av hva elevene møter på skolen av utøvende pedagogikk, lærerkompetanse, skolekultur og måten de blir behandlet på kan ikke på noen måte neglisjeres. Hvordan møtes dette i lærerutdanningen? Det finnes mye litteratur som omhandler lærernes arbeid med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen i klasserommet. Haug (2012) konstaterer at etterspørselen etter tekster som gir praktisk assistanse, har økt. Den norske skolen satser på kjernefagene og bruken av interaktive medier, men dette gjenspeiles ikke i tilpasningen for elever med flerspråklig bakgrunn.

Samiske tall forteller, nr. 4 slår fast at heller ikke flere år med fagtilbudet om tospråklig pedagogikk ved Sámi allaskuvla / Samisk høyskole har hjulpet til å endre selve strukturen i den tospråklige opplæringen i grunnskolen. Dette fordi det ikke er lærerne som endrer strukturen og modeller i skoleverket, de kan bare endre metodene.

Samarbeid

Samarbeid mellom lærere blir sett på som et viktig vilkår for å lykkes med en opplæring som møter elevens behov (Bjørnsrud & Nilsen, 2011).

Dette samsvarer med funnene mine som også viser at praktiseringen av samarbeid mellom samiskfaglærer og de øvrige lærerne som har ansvaret for opplæringen til den enkelte elev ikke fungerer tilfredsstillende. Informantene savner organisert samarbeidstid med kontaktlærerne og faglærer i norskfaget. Hvorfor er dette en viktig faktor? Samarbeid på tvers av alle lærerne til den enkelte elev er viktig for å etablere en helhetlig forståelse av eleven faglig og sosialt. Eleven er ikke mottakelig for læring hvis det sosiale ikke fungerer. For en elev med en problematisk hjemmesituasjon eller en skolehverdag med mobbing og lærevansker, er det viktig at undervisningen tar hensyn til slike sosiale faktorer. Dersom samisklæreren ikke er informert om slike forhold, noe som flere av mine informanter påpeker, kan dette skape vansker i den samiskundervisningen. Den ambulerende samisklæreren ser sine elever kun to timer i uka, noe som også vanskeliggjør relasjonsbyggingen.

Timeplanfestet samarbeid med andre samisklærere i kommunen kommer fram i empirien som en essensiell faktor. Et slikt tiltak ville ha skapt en naturlig arena for å diskutere fag og utvikle både langsiktige og kortsiktige planer i samiskfaget i deres kommune. Det at samisklærerne får jobbe i team gjør at den totale arbeidsbelastningen går ned og arbeidet kvalitetssikres. Dette skaper også en gjensidig trygghet i utførelsen av arbeidet, i møte med skoleleder og foreldre.

Men hvorfor er det så vanskelig å få skoleeier til å vektlegge dette? Hjem-skolesamarbeid betyr ikke at oppfostringen av barnet overlates til skolen, men at det i stedet utøves i samarbeid med skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet (LK06S).

Mine informanter har ulike erfaringer med tanke på samarbeid med foreldrene. En av samisklærerne forteller at organiseringen ved hennes skole tilrettelegger for et godt samarbeid med foreldresamtale to ganger per skoleår og et foreldremøte, mens de to

andre forteller om fravær av en slik organisering. Informantene mine savner et slikt tiltak, og de ser også nytten av et tettere samarbeid mellom skole og hjem.

Som allerede nevnt er revitaliseringen av et truet minoritetsspråk et ansvar som den norske skolen bør ta på alvor. I tillegg er dialogen mellom samisklæreren og elevens hjemmemiljø en veldig viktig faktor med tanke på motivasjonen for samiskundervisning. Kanskje kunne foreldresamtaler vært med på å fange opp tendensen dersom en elev er i ferd med å miste motivasjonen for samisk i skolen. I dialog med både skole og hjem vil eleven kunne medvirke egen skolehverdag.

9 AVSLUTNING

Jeg har i min mastergradsavhandling fokusert på erfaringene til samisklæreren som underviser i samisk som andrespråk utenfor de samiske kjerneområdene. Jeg har ønsket å belyse hvordan hun opplever sin skolesituasjon og hvordan hun tolker og handler etter styringsdokumentene fra norske skolemyndigheter.

Problemstillingen min har naturlig nok sitt ståsted fra lærerens perspektiv. Jeg kunne i denne oppgaven utvidet problemstillingen til å omhandle undervisningen på et overordnet plan. I så tilfelle kunne det vært interessant å intervju kommunene som er ansvarlig for tilretteleggingen av samiskundervisningen om hvilke erfaringer de mener å ha om temaet. Jeg kunne også intervjuet sentrale skolemyndigheter og politikere om hvorvidt de anser at den norske skolen oppfyller læreplanmålene i samisk som andrespråk. Problemstillingen kunne også vært rettet på et mikronivå, altså hvordan elevene selv opplever samiskundervisningen. Av hensyn til oppgavens lengde og omfang har jeg valgt bort disse alternativene, selv om jeg ser at også disse delene kunne vært meget interessante forskningsområder. I tillegg er det forsket svært lite på faget samisk som andrespråk i grunnskolen sett i sammenheng med tilpasset opplæring.

Mine funn bygger på kvalitative intervjuer av tre informanter som er spredt geografisk i Nord-Norge. Datagrunnlaget er ikke stort nok til at man kan trekke generelle slutninger på bakgrunn av resultatet, men det kan likevel gi noen indikasjoner på hvor ulik undervisningssituasjonen når det gjelder samisk som andrespråk, er i skolen. Selv om jeg bare har data fra tre kommuner utenfor det samiske språkforvaltningsområdet, er det ikke usannsynlig at lignende tendenser er å finne også i andre kommuner i landet.

Et av funnene som jeg behandler i min mastergradsavhandling er at tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet er et overordnet prinsipp, mens det i opplæringsloven er en lovfestet juridisk rettighet. Det er interessant at tilpasset opplæring fremstår som både et mål og som metode, uten at sentrale skolemyndigheter har utdypet hvordan

skolene skal oppnå dette når det gjelder undervisningen for elever med samisk som andrespråk.

Bachmann og Haug sin forskning på temaet viser at tilpasset opplæring er enkelt å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere. Bjørnsrud og Nilsen (2008) viser til at det er ulike oppfatninger og usikkerhet rundt begrepet som gjør dette vanskelig og uhåndterlig.

Mine funn bekrefter den hypotesen som jeg presenterte tidlig i oppgaven, nemlig at begrepet som fremstår som et mål, i realiteten er svært diffust for de som er ansvarlige med å oppfylle målet. Samisklærerne forstår begrepet på svært ulikt vis, noe de også selv innrømmer. I tillegg jobber samisklærerne opp mot en læreplan som forplikter dem til å gjøre elevene funksjonelt tospråklige, blant annet ved hjelp av tilpasset opplæring. Også her viser funnene mine at det er urealistisk mål og som skolene selv har innsett ved at de nå heller lager egne lokale læreplaner for samiskundervisningen i sin kommune. I min oppgave har jeg sett at tilpasset opplæring dermed i praksis er vanskelig å få til, noe som også samsvarer med mine egne erfaringer at gapet mellom det som de sentrale politikere og skolemyndigheter har vedtatt som mål, ikke stemmer overens med virkeligheten.

For å lykkes med samiskundervisningen i kommuner som står utenfor det samiske språkforvaltningsområdet, er man i stor grad avhengig av en solid organisering og skoleledelse. Mine funn viser at samisklærere utenfor samiske kjerneområder ofte er alene om undervisningen da de ikke har det store samisklærerkollegiet rundt seg, og de opplever ofte at organiseringen er dårlig og tilfeldig. Dette eksemplifiseres ved at samisklæreren oppfatter at samiskundervisningen blir nedprioritert og ikke ansett som like viktig som andre fag. En av informantene mine opplever ofte å bli satt inn som vikar for andre fag og elever den tiden hun egentlig skulle undervist i samisk, mens en annen informant ikke engang har et skap hvor hun kan oppbevare det samiske lærematerialet.

Mine informanter forteller at de savner å være med på beslutningsprosessene som vedrører samiskundervisningen på de ulike skolene. Flere samisklærere jobber som ambulerende lærere, med flere skoler og timeplaner å forholde seg til, og de opplever at det er svært ulik praksis på de ulike skolene selv i en og samme kommune.

Mine funn viser at for å få til en best mulig samiskundervisning i kommuner utenfor samiske kjerneområder, må en rekke faktorer være oppfylt. Skoleledelsen må være sitt ansvar bevisst ved å inkludere de samiske lærerne i organiseringen av undervisningen. Det må settes av ressurser i form av lokaliteter, økonomi, menneskelige ressurser og andre hjelpemidler også til samiskfaget på lik linje med andre fag. I tillegg må de ulike aktørene i skolen samarbeide både i faget og på tvers av fagene. Undervisningen for samiske elever står samisklæreren for, men det overordnede ansvaret med en fungerende samiskundervisning er kommunens og skoleledelsen sitt ansvar. Mine funn kan derfor tyde på at det skorter på ansvarsviljen hos skoleledelse. Tilpasset opplæring forstås på ulikt vis av lærerne, og derfor er det viktig at den ikke blir definert av den enkelte læreren i undervisningssituasjonen. Det er skolen som organisasjon som må løfte dette opp på et overordnet nivå og det må implementeres inn under skolens satsningsområde, slik at det blir satt i system på alle nivåer. Samiskundervisningen i skolene må ikke oppleves som en straff og tårefremkallende sekvens blant elevene.

Jeg håper at min oppgave kan være med på å bidra til et økt fokus på samiskundervisningen sett fra samisklærerens ståsted, som i sitt daglige yrkesliv ser utfordringene og mulighetene innenfor feltet. Jeg tror at et økt fokus på dette vil kunne bidra til å snu den negative utviklingen ved at så mange elever velger bort og slutter med samisk i skolen. Det er både et ansvar og et løfte fra norske myndigheter om å bevare og videreutvikle samisk for fremtiden. Det er samtidig også et ansvar for det samiske folket om å benytte seg av det tilbudet som skal oppfylle formålet.

Det er fortsatt et behov for språkvitalisering i Norge, selv så lenge etter at den statlige fornorskingspolitikken opphørte. Det trengs flere lokalt forankret språkarenaer i områder som ikke er tradisjonelt samiske slik at man i fellesskap kan utøve og utvikle språket.

LITTERATURLISTE

Alvesson, Mats og Skoldberg, Kaj (2008) *Tolkning och reflektion*. Studentlitteratur, Lund, Sverige.

Bjørnsrud ,H og Nilsen ,S (red) 2011. Lærerearbeid for tilpasset opplæring-tilrettelegging for læring og utvikling. Gyldendal Akademisk

Bjørnsrud, H og Nilsen .S (red) 2012.Tilpasset opplæring-intensjoner og skoleutvikling. Gyldendal Akademisk

Cummins, J. (1984). "Language proficiency, bilingualism, and academic achievement". *In Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego, CA: College-Hill, Kapittel 2: 136-151

Engen.T.O & haug.P (red) 2012. I klasserommet. Abstakt forlag

Engen,T.O og Kulbrandstad, L.A (2006). Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning. Gyldendal Akademisk

Gulddal, J. Og Møller, M. (1999) Fra filologi til filosofi – introduksjon til den moderne hermeneutikk. I: Gulddal, J. Og Møller, M. *Hermeneutikk. En antologi om forståelse*. Gyldendal, København

HIF-rapport 2011:8. Implementering av Kunnskapsløftet samisk (LK06S) på nordsamisk område-sluttrapport

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo:Abstakt forlag

Kibsgaard,Sonja (1997) Minoritetsbarn i småskolen. Oslo:Cappelens Akademiske Forlag

Kirke-og undervisningsdepartementet (1987). Mønsterplan for grunnskolen, M 87

Klafki, Wolfgang(2001). Dannelsesteori og didaktikk-nye studier. Århus, Klim

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet- samisk*.
- Kvale, Steinar ((1997)1999) *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam, Oslo
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- LOVDATA (2011). *Opplæringslova*. Cappelen Damm Akademisk
- Lund.Svein(hovedred 2005). *Samisk skolehistorie 1.Davvi Girji*
- Malterud, Kirsti (1996) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Tano-Aschehoug 1996
- Nordlandsforskning-NF-rapport nr.3/2009. *Samisk opplæring under LK06-samisk*
- Nordlandsforskning –NF-rapport nr.6/ 2010. *Fra plan til praksis*
- Nordlandsforskning-NF-rapport nr.3/2011.*Rett til samisk opplæring*
- Nystad, Inger M.K(2003) *Mannen mellom myte og modernitet*. Nesbru:Vett&Viten
- Repstad, Pål (1998) *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget, Oslo
- Sámi allaskuvla/ Samisk høgskole. (2011). Rapport. 1/2011. *Samiske tall forteller 4. Kommentert samisk statistikk 2011*.
- Sámi allaskuvla/ Samisk høgskole. (2012). Rapport. 1/2012. *Samiske tall forteller 5. Kommentert samisk statistikk 2012*.
- Sametinget(2013). *Læreplan i samisk som andrespråk*. Fastsatt som forskrift av sametinget 25.06.2013. Gjelder fra 01.08.2013

Sametinget, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet. Fag og timefordeling for elever som har samisk opplæring. Rapport 2011.

Skau, Greta (1993) Nærhet som utfordring I: *Nordisk Sosialt arbeid nr.4*

Skutnabb-Kangas ,T (1981) *Tvåspråklighet*.Lund:Lieber

Utdannings-og forskningsdepartementet(2004). St.meld.nr.30 Kultur for læring:
Oslo: Utdannings-og forskningsdepartementet

Øzerk. K. (1992) a. *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Oslo: Oris forlag.

Øzerk. K. (1992) b. *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Oslo: Oris forlag.

Øzerk .K (2003) *Sampedagogikk*. Vallset:Oplandske Bokforlag

Øzerk.K(2011) *Pedagogikkens hvordan 2*. Cappelen DammAS

VEDLEGG

1. Informasjon til informantene
2. Intervjuguide
3. Konesjon fra NSD

Til lærere i samisk som andrespråk.

Samtykkeerklæring

Jeg er i gang med et masterstudium ved UIT Finnmarksfakultetet og holder på med å skrive en masteroppgave. Tema for oppgaven er lærere i samisk som andrespråk og tilpasset opplæring i forhold til faget. Jeg er rådgiver i SEAD (Samisk spesialpedagogisk støtte) / Statped nord.

Når det gjelder spørsmålene til intervjuet vises det til vedlagte intervjuguide. Den består av ulike tema som jeg ønsker å berøre under intervjuet, men jeg er selvsagt veldig interessert i andre tema som ikke er tatt med i guiden som kanskje du er opptatt av. Jeg vil bruke båndopptaker og også notere mens vi snakker sammen. Intervjuet tar ca.1 time.

Intervjuene vil bli gjort i uke 39, 40 og 41

Deltakelsen er frivillig. Jeg har taushetsplikt og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Alle data vil senere bli slettet og uttalelsene til intervjupersonene vil bli anonymisert.

Samtykkeerklæring

Deltakelse som informant i dette mastergradsprosjektet er frivillig og du kan når som helst, og uten videre konsekvenser, trekke deg fra å delta.

Hilsen

Inger Anne Klemetsen

Baltto Sammolgeaidnu 15

9730 Karasjok

Intervjuguide

Innledende spørsmål.

- Fortell litt om din bakgrunn og utdanning
- Hvor mange år har du undervist samisk som 2.språk?
- Er det et fag du ønsker å undervise i ? Hvorfor / hvorfor ikke?
- Hvor mange år på barneskolen , ungdomskolen ?

Organiseringen av samisk- undervisning ved skolen:

- Hvordan organiseres timene i samisk på høsten? Hvilke timer blir brukt til samiskundervisning på din skole?
- For samiske lærere som jobber i kommuner utenfor forvaltningsområdet for samiske språk : Hvilken læreplan bruker dere? Hvilken læreplan bruker skolen? Erfaringer med det.
- Hvilke utfordringer sitter du med i forhold til organisering?
- Hvilke muligheter opplever du at dere har?

Samarbeidet

- Hvordan synes du samarbeidet med de andre lærerne er?
- Er dere flere samiske lærere der du arbeider?
- Hvordan er samarbeidet med hjemmet?
- Hvordan synes du skolen møter deg som underviser i samisk?
- Hvilke utfordringer har du?
- Hvilke muligheter opplever du at dere har?

Inkludering og tilpasset opplæring.

- Når jeg sier tilpasset opplæring . Hva tenker du da ?
- Hva er dine umiddelbare tanker i forhold til det å tilpasse opplæringen til elever med samisk som 2.språk?
- Hva er de store utfordringene og hvordan løser du de?
- Når lykkes du ?
- Når kommer du til kort?

- Har du den støtten du trenger for å kunne gi disse elevene en tilpasset opplæring i faget samisk som andre språk?
- Økonomi
- Læreplaner
- Lærerressurser
- Fysiske forhold
- Kompetanse

Prosesskriterier / attribusjon

- Hva gjør du i ditt daglige arbeid for å tilpasse opplæringen i samisk som 2.språk?
- Hvordan vil du beskrive en time som har vært vellykket? Hva gjorde du da ?
- Hva tenker du årsaken til at det gikk så bra kan være ?
- Har du noen gang følt å mislyktes i tilpasning av undervisningen ?
- Hva skjedde ?
- Hva tror du er årsaken til at det ikke gikk bra ?

Dine tanker om veien videre i samisk som 2 språksundervisningen .

- Hva er din ønskesituasjon i arbeidet med samisk som 2 språks elever ?
- Kunne du tenkt deg en annen organisering ?
- Kunne du tenkt deg å gjøre noe anderledes?
- Hva med ressurser ?
- Etterutdanning?

Oppsummering av intervjuet.

Vil du lytte til opptaket?

Er det noe du vil slette?

Har du noe du selv vil tilføye? Noe jeg har glemt å spørre om?

Konsesjon

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Mirjam Hørkestad Olsen
Finnmarksfakultetet Universitetet i Tromsø
Follumsvei 33
9510 ALTA

Vår dato: 04.10.2013

Vår ref: 35622 / 2 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35622</i>	<i>Tilpasset opplæring og tospråklighet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Finnmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Mirjam Hørkestad Olsen</i>
<i>Student</i>	<i>Inger Anne Klemetsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Inger Anne Klemetsen Balto Sammolgeaidnu 15 9730 KARASJOK

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1065 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyte.svarsa@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmsa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35622

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Utvalg er allerede kontaktet. Personvernombudet finner dette beklagelig. Vi anser imidlertid informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Personvernombudet har justert dato for prosjektslutt til 15.12.2013, jf. telefonsamtale med student 02.10.13. Innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. utdanning, arbeidsplass, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

