



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Det hadde vært enklere å organisere en skole som bare var norsk ...»

Organisering av språkopplæring i samisk og norsk

—

Birgitte Fagerli og Vibeke Fagerli

Masteroppgave i Lærerutdanning 5.-10.trinn - Mai 2015



Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om tre ulike skolars erfaringer knyttet til organisering av språkopplæring i fagene samisk og norsk. All opplæring i skolen er planlagt og organisert med utgangspunkt i læreplanverkene Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2006 – samisk. Et mål i læreplanene i samisk og norsk er å utvikle elevene til funksjonelle tospråklige talere. Formålet med prosjektet er å finne ut på hvilken måte skoler organiserer språkopplæring for elever med samisk som førstespråk, som et ledd i utviklingen av tospråklige elever. Vi vil også forsøke å forstå hvilke faktorer som kan påvirke denne organiseringen.

Det metodiske fundamentet i prosjektet er seks kvalitative intervjuer med henholdsvis tre skoleledere og tre lærere. Undersøkelsen bygger på informantenes uttalelser om deres erfaringer knyttet til organisering av språkopplæring i samisk og norsk. Gjennom analysering og kategorisering av materialet, ble erfaringer som var utfordrende hovedfokus i oppgaven.

I prosjektet har vi sett at begrepene tospråklighet og førstespråk ble utfordret gjennom at definisjonene ikke er entydige. Definisjonene er generelle og tar ikke hensyn til skolenes forutsetninger og betingelser gjennom at skolene er ulike og har ulike utgangspunkt for språkopplæring. Et eksempel på dette, er begrepet førstespråk som har ulik betydning ved skolene i prosjektet, da elever uten grunnleggende språkferdigheter skal motta undervisning på et språk som de forutsettes å kunne. Vi har sett at måten språkopplæringen organiseres på, også varierer ut ifra forutsetningene og betingelsene til skolene. Skolene i prosjektet hadde utfordringer knyttet til læremidler og lærerkompetanse, og opplevde at disse faktorene påvirket deres organisering av språkopplæring. Et annet funn knytter seg til at samfunnet rundt skolene påvirker elevenes språkvalg, og elevens oppfatning av språkets stilling i samfunnet.

Forord

Som kommende lærere er det interessant å bli bedre kjent med den flerspråklige situasjonen som er i Norge gjennom de to offisielle språkene, samisk og norsk. I skolen møter vi mange elever som har et annet morsmål enn norsk selv om de er født og oppvokst i Norge. Gjennom dette prosjektet ønsket vi å belyse en slik situasjonen med fokus på samisk og norsk, og undersøke disse elevenes språkopplæring. Ideen til prosjektet startet våren 2014, og har endret seg frem til oppstart januar 2015.

Vi ønsker å takke våre veiledere, Kari-Anne Sæther og Hilde Sollid ved Universitetet i Tromsø som gjennom hele høsten og våren har gitt oss gode og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at dere har hatt troen på oss og prosjektet vårt! Vi vil også takke for et godt opplegg med veiledningstimer gjennom våren 2015, og vi føler oss godt ivaretatt.

Takk til HSL-fakultetet ved UiT som tildelte prosjektet masterstipend; dette gjorde det enklere å gjennomføre prosjektet på grunn av mange tilbakelagte mil og overnattinger i forbindelse med datainnsamling.

Møtet med informantene våre står igjen som noe av det beste ved prosjektet. Takk til alle dere som stilte opp på intervju og ønsket å bidra til prosjektet. Dere er grunnen til at dette prosjektet kunne realiseres. Takk for deres åpenhet og vennlighet!

Vi vil også takke våre trofaste korrekturlesere, Britt og Christine som har brukt sin dyrebare tid til å lese vår oppgave. Disse tilbakemeldingene var gull verdt.

Sist, men ikke minst, en ekstra stor takk til Wenche og Odd-Harald for deres tålmodighet og støtte gjennom hele studieløpet.

Tromsø, mai 2015

Birgitte Fagerli

Vibeke Fagerli

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
FORORD.....	III
1 INNLEDNING	1
1.1 TEMA FOR OPPGAVEN	1
1.2 PROBLEMSTILLING	2
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	3
2 TEORIBAKGRUNN.....	5
2.1 BEGREPSAVKLARING.....	5
2.2 HISTORISK BLIKK PÅ SAMISK SKOLEHISTORIE	5
2.3 NORSK I EN SAMISK KONTEKST	7
2.4 DAGENS LÆREPLANVERK	8
2.4.1 <i>Rett til samisk opplæring.....</i>	<i>9</i>
2.4.2 <i>Felleselementer i LK06 og LK06-S.....</i>	<i>10</i>
2.4.3 <i>Kunnskapsløftet 2006.....</i>	<i>11</i>
2.4.4 <i>Kunnskapsløftet 2006 - Samisk</i>	<i>13</i>
2.4.5 <i>Forskning på LK06-S.....</i>	<i>14</i>
2.4.6 <i>Læreplan i norsk og læreplan i samisk</i>	<i>16</i>
2.4.7 <i>Likheter og forskjeller i læreplanene i norsk</i>	<i>17</i>
2.5 TOSPRÅKLIGHET.....	18
2.6 ORGANISERING AV SPRÅKOPPLÆRING	20
2.7 SAMFUNNETS PÅVIRKNING PÅ SPRÅKVALG	23
2.8 SAMMENFATNING AV KAPITTELET	24
3 MATERIALE OG METODE	25
3.1 INNHENTING AV MATERIALE	25
3.1.1 <i>Informanter og kontekst</i>	<i>25</i>
3.1.2 <i>Rekruttering av informantene.....</i>	<i>25</i>
3.1.3 <i>Ulike kontekster.....</i>	<i>27</i>
3.1.4 <i>Kvalitative intervjuer.....</i>	<i>28</i>
<i>Intervjuguide</i>	<i>29</i>
<i>Gjennomføring</i>	<i>29</i>
3.2 BEARBEIDING AV MATERIALE	30

3.2.1	<i>Transkribering</i>	30
3.2.2	<i>Kategorisering og analysering</i>	31
3.3	ETISKE BETRAKTNINGER	31
3.3.1	<i>Menneskelig samspill</i>	32
3.3.2	<i>Forskerrolle</i>	33
3.3.3	<i>Samisk - norsk</i>	34
3.3.4	<i>Formål</i>	35
3.4	KOMMENTARER TIL METODEN	35
4	ANALYSE OG FUNN	37
4.1	GRUPPERING AV FUNN.....	37
4.2	SKOLE A, EN SKOLE I ET SAMISK KJERNEOMRÅDE MED SAMISK SOM MAJORITETSSPRÅK	38
4.2.1	<i>Casebeskrivelse</i>	38
4.2.2	<i>Funn med fokus på utfordringer</i>	39
4.3	SKOLE B, EN FÅDELT SKOLE I ET NORSK KJERNEOMRÅDE MED NORSK SOM MAJORITETSSPRÅK	41
4.3.1	<i>Casebeskrivelse</i>	41
4.3.2	<i>Funn med fokus på utfordringer</i>	42
4.4	SKOLE C, EN SKOLE I ET SAMISK FORVALTNINGSOMRÅDE MED NORSK SOM MAJORITETSSPRÅK	45
4.4.1	<i>Casebeskrivelse</i>	45
4.4.2	<i>Funn med fokus på utfordringer</i>	46
4.5	OPPSUMMERING OG SAMMENLIGNING	48
4.5.1	<i>Utfordringer med organisering av språkopplæring</i>	48
4.5.2	<i>Språklige utfordringer</i>	49
4.5.3	<i>Skolene i lokalsamfunnet</i>	50
4.5.4	<i>Hvor fører dette oss?</i>	50
5	DRØFTING	52
5.1	TOSPRÅKLIGHET.....	52
5.1.1	<i>Samisk som førstespråk</i>	54
5.2	ORGANISERING AV SPRÅKOPPLÆRING	55
5.2.1	<i>Læremidler og lærerkompetanse</i>	58
5.3	SAMFUNNETS PÅVIRKNING PÅ SPRÅK	60

6	AVSLUTNING OG OPPSUMMERING	62
6.1	SENTRALE FUNN	62
6.2	KONKLUSJON	63
6.3	BEGRENSNINGER VED FORSKNINGEN.....	65
6.4	MULIGHETER FOR FREMTIDIG FORSKNING PÅ FELTET?	66
7	REFERANSER.....	67
8	VEDLEGG	71

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

Et fundament i grunnskolen og i den videregående opplæringen er læreplanverkene som er gjeldende forskrifter for alle skoler; Kunnskapsløftet 2006 (heretter LK06) og Kunnskapsløftet - samisk (heretter LK06-S). LK06 er det ordinære læreplanverket, mens LK06-S brukes av skoler i samiske distrikt og for elever utenfor samiske distrikt som får opplæring i og på samisk. LK06-S er likeverdig med og et parallelt læreplanverk til LK06, og er en satsing for at samiske barn skal få oppfylt sine rettigheter til opplæring i og på samisk.

Et mål i LK06-S er å utvikle elevene til funksjonelle tospråklige talere, noe som blant annet kommer frem i formålsdelen til læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk (Utdanningsdirektoratet, 2013):

Norskfaget skal sammen med faget samisk legge grunnlaget for utviklingen av elevenes funksjonelle tospråklighet og gi innsikt i og forståelse for de samfunn de er en del av.

Temaet for denne oppgaven er organisering av språkopplæring i en norsk og samisk kontekst. Formålet med vår oppgave er å finne ut hvordan skoler organiserer språkopplæring som et ledd i å utvikle elevene til tospråklige talere, og vi vil forsøke å sette oss inn i ulike faktorer som kan påvirke skolers organisering av språkopplæring. Organisering handler om skolenes strukturer og planer som brukes i språkopplæringen, og med språkopplæring mener vi hvordan undervisning og læring skjer i språkfagene samisk og norsk. All opplæring i skolen er planlagt og organisert med utgangspunkt i gjeldende læreplanverk, men også ut i fra konteksten opplæringen foregår i, noe som fører til at organiseringen av språkopplæringen kan bli ulik.

Øzerk (2007) hevder at organisering av språkopplæring er en viktig faktor for å styrke elevenes muligheter til å lære språk, og at måten en organiserer opplæringen på vil gi utslag i hvordan elevene lærer og utvikler seg. En systematisk opplæring er viktig og nødvendig for at elevene skal kunne lære og utvikle seg, og det er derfor viktig at opplæringen ikke overlates til tilfeldigheter (Øzerk, 2007). Språkopplæringen må tilpasses den sammensatte elevmassen

som hver enkelt kommune og skole har, og den enkelte lærers og den enkelte skoles innsats spiller en stor rolle i språkopplæringen.

1.2 Problemstilling

Prosjektet tar utgangspunkt i organisering av språkopplæring for elever med samisk som førstespråk, og vi vil undersøke tre ulike skolars erfaringer med organisering av språkopplæring for disse elevene. Problemstillingen for prosjektet er derfor:

Hvilke erfaringer har tre ulike skoler med organisering av språkopplæring for elever med samisk som førstespråk?

Med erfaringer mener vi informantenes kunnskap, oppfatning og kjennskap til teamet vi undersøker. Organisering retter seg som sagt mot hvilke planer og strukturer skolen har i deres språkopplæring, og språkopplæring dreier seg om undervisning og læring i språkfagene samisk og norsk. Vi har valgt å ta utgangspunkt i tre ulike skoler, da skolene kan ha ulike erfaringer og ulik organisering. Alle tre skolene har elever med samisk som førstespråk og følger LK06-S, samt at alle har erfaring med organisering av språkopplæring. Skolene befinner seg samtidig i ulike lokalmiljø og elevene har ulike vilkår for å bruke samisk og norsk utenfor skolekonteksten. Vi valgte å ta utgangspunkt i elever med samisk som førstespråk, på grunn av at førstespråkelevne får opplæring *i og på* samisk i de fleste fag, samt at målet om funksjonell tospråklighet er gjeldende for disse elevene. Det var interessant å ta utgangspunkt i førstespråkelever, da det kunne gi oss en dypere innsikt i organisering av språkopplæring.

I prosjektet har vi hatt et særskilt fokus på norskfaget for elever med samisk som førstespråk, da prosjektets første problemstilling rettet seg mot norskfaget. Det var interessant å undersøke norskfagets organisering for å få kunnskap om på hvilken måte norskfaget var organisert, med fokus på timetall, læremidler, lærere og læreplaner for å nevne noe. Underveis tok prosjektet en litt ny vending, fordi vi ble bevisst på at det er vanskelig å skulle se norskfaget uavhengig av språkfaget samisk. Gjennom analysen ble det tydelig hvor sammenvevd norsk- og samiskfaget er. Dette kom særlig frem i intervjuene, da det virket naturlig for informantene å snakke om språkopplæring knyttet til både samisk og norsk. Det ble dermed viktig at prosjektet tok utgangspunkt i organisering av språkopplæring i både samisk- og norskfaget i videre analyse og tolkning. Det er viktig å påpeke at selve samiskfaget ikke har blitt undersøkt

i dette prosjektet, men at materialet knyttet til samiskfaget har kommet frem gjennom informantene.

Vi har valgt å avgrense problemstillingen ved å ta utgangspunkt i norsklærere og skolelederes erfaringer med organisering av språkopplæring for elever med samisk som førstespråk. Gjennom intervju med skoleledere og norsklærere fikk vi relevante opplysninger knyttet til organisering av språkopplæring på de tre ulike skolene. I intervjuene brukte vi en intervjuguide med bestemte temaer og spørsmål, og vi var interessert i både muligheter og begrensinger ved organisering av språkopplæring. I gjennomgangen av intervjuene kategoriserte vi utsagnene til informantene, og fikk en oversikt over datamaterialet. Utsagnene dreide seg i hovedsak om utfordringer. Alle de tre skolene hadde erfaringer som de trakk frem som utfordrende, og disse utfordringene var nokså like ved alle skolene i prosjektet. Det ble derfor naturlig å rette fokus mot utfordringer i dette prosjektet, blant annet fordi vi syntes det var interessant å se nærmere på hva utfordringene innebar og på hvilken måte disse kunne påvirke skolens språkopplæring. Vi vil presisere at utfordringene ikke er negative og innebærer ikke mangler ved undervisning. Derimot er vi opptatt av at utfordringene kan ses på som et resultat av en bevissthet rundt skolens muligheter og begrensninger i organiseringen av språkopplæringen for norsk- og samiskelever, sett i sammenheng med de lovfestede rettighetene elevene har. Utfordringene uttrykker også en ærlighet og åpenhet fra informantene knyttet til forhold ved deres skolehverdag. Til tross for at vi i dette prosjektet har hatt fokus på utfordringer, er det viktig å være klar over at skolene har organisatoriske løsninger som fungerer støttende for elevenes tospråklige utvikling.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler. Etter dette innledningskapitlet kommer kapittel 2 der vi vil presentere aktuell teori tilknyttet oppgaven. I teorikapitlet presenterer vi dagens læreplanverk som brukes i skolen, LK06 og LK06-S, og forskningen som er gjort på LK06-S. Vi forsøker også å definere begrepet tospråklighet, samt gi et innblikk i hvordan organisering av språkopplæring kan foregå. Til slutt kommer vi inn på samfunnets påvirkning til tospråklighet. I kapittel 3 vil vi redegjøre for metodene vi har brukt i datainnsamlingen og analysen. I kapittel 4 presenterer og analyserer vi datamaterialet. Vi starter med en presentasjon av skolene hver for seg, og presentasjonene består av en casebeskrivelse og en oversikt over funn. Videre i kapitlet oppsummerer og sammenligner vi utfordringene

skolene opplever. I kapittel 5 drøfter vi våre funn og ser disse i sammenheng med tidligere presentert teori. Til slutt vil vi i kapittel 6 oppsummere oppgaven. Vedlegg til oppgaven er; godkjenning fra NSD, informasjonsskrivet som ble sendt til informantene, samtykkeskjema til prosjektet, og intervjuguidene som ble brukt under intervjuene.

2 Teoribakgrunn

2.1 Begrepsavklaring

Gjennom oppgaven vil vi bruke noen begreper som det er nødvendig å gi nærmere forklaring på. Vi bruker tre begreper knyttet til samiske områder; samiske distrikt, samiske forvaltningsområder og samiske kjerneområder. Samisk distrikt er definert i Opplæringslovens § 6-1 (Opplæringsloven, 1998). Der fremkommer det at samisk distrikt består av det samiske forvaltningsområdet definert i Sameloven, i tillegg til andre kommuner eller deler av kommuner som har blitt innlemmet etter forskrift. Det samiske forvaltningsområdet omfatter kommunene Kautokeino, Karasjok, Tana, Nesseby og Porsanger i Finnmark, Kåfjord og Lavangen i Troms, Tysfjord i Nordland og Snåsa og Røyrvik i Nord-Trøndelag (Sameloven, 1987). I samiske forvaltningsområder er norsk og samisk likestilt med hverandre, definert i Samelovens § 3-1. Det vil si at alle som ønsker har rett til å bli betjent på samisk når de henvender seg til offentlige etater i disse områdene. I vår oppgave er samisk kjerneområde et område som har samisk som majoritetsspråk og med en sterk samisk kultur.

Andre begreper som brukes i oppgaven er morsmål, førstespråk og andrespråk. Engen og Kulbrandstad (2004:27) definerer førstespråk som en persons muntlige og/eller skriftlige hovedspråk, og dette er ofte det språket en person har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til følelses- og identitetsmessig. Engen og Kulbrandstad legger det samme i førstespråk som i morsmål. Meld.St.6 (2012-2013) definerer morsmål som det språket som snakkes hjemme, både til og med barnet, enten av den ene eller begge av foreldrene. Andrespråk blir definert som et språk en person ikke har som førstespråk, men lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk (Engen og Kulbrandstad, 2004:27). Andrespråk kan likevel brukes om ethvert språk som ikke er en persons førstespråk.

2.2 Historisk blick på samisk skolehistorie

I dag har vi to offisielle språk i Norge, norsk og samisk. Samisk språk har ikke alltid vært et verdsatt språk i Norge. For å best mulig forstå bakgrunnen til den samiske opplæringen som er i skolen i dag, er det nødvendig å ta et kort historisk tilbakeblikk på samisk skolepolitikk i Norge. Et historisk tilbakeblikk vil bidra til å kaste lys over holdninger og reaksjoner knyttet til den språkopplæringen som organiseres i dagens skole. Bærerne av samisk har helt fra

misjonsskolene på 1700-tallet fram til omlag 1960 vært utsatt for fornorskning fra den norske stat. Fornorskningen som skulle gi samene en smertefri «tilgang» på majoritetssamfunnet, har skjedd både gjennom kirken og skolevesenet. Hvis en skal se på samisk skolehistorie i Norge med et overordnet blikk, kan en grovt sett dele skolehistorien inn i tre perioder, og vi tar utgangspunkt i *Samisk skolehistorie 5* av Hætta og Lund (2011).

Den første perioden var fra tidlig på 1700-tallet til tidlig på 1800-tallet. Denne perioden bar preg av misjonering, og opplæringen skjedde hovedsakelig gjennom kirken, der formålet var å drive misjonering blant alle innbyggerne i landet. I 1739 ble det lovfestet skolegang for de som bodde på landet i Norge, noe som førte til at alle fikk lik rett og plikt til skolegang. Dette dreide seg i hovedsak om omgangsskoler der formålet med opplæringen var å lære barna opp til å bestå konfirmasjonen. Det ble dermed holdt skole på både samisk og norsk.

Den andre perioden var fra ut på 1800-tallet fram til 1970-tallet. Det som kjennetegner denne perioden er at skolen ikke gjorde forskjell på nordmenn og samer. Det norske storsamfunnet var ikke opptatt av å ha skole på samiske premisser, og dette ble det gitt uttrykk for gjennom flere bestemmelser på 1800-tallet. I 1860 kom lov om fastskoler i ulike kretser, og det ble blant annet bestemt at samiske og norske barn skulle ha like skolelover og like planverk (Hætta og Lund, 2011). I 1889 kom «*Lov om folkeskolen på landet*». Loven slo fast at all undervisning i skolen skulle foregå på norsk, og dette var et sentralt tiltak for å forby samisk og kvensk i skolen. På begynnelsen av 1900-tallet kom det flere normalplaner og folkeskolelover som var tilpasset by- og landsskoler. Ingen av disse planene eller lovene sa noe om samisk språk eller om samiske forhold (Hætta og Lund, 2011). I 1969 kom derimot grunnskoleloven som ga samiske barn rett til opplæring i samisk språk.

I den tredje perioden fra 1970-tallet og frem til i dag, ble det skilt mellom samiske og norske elever i skolen. Læreplanene har etter hvert tatt *større* hensyn til at samiske elever har andre behov, samt at samiske emner har fått en viss plass i de nasjonale læreplanene (Hætta og Lund, 2011). På slutten av 1960-tallet ble det planlagt læreplanendringer og tiden var overmoden for at det skulle bli tatt større hensyn til samisk i læreplanen. I 1967 ble det satt ned et utvalg for de planlagte læreplanendringene. Utvalget var nesten ferdig med et nytt forslag til læreplan, og Anton Hoem oppdaget at samiske forhold ikke var nevnt. Hoem som hadde forsket på samiske skoleforhold fikk i oppgave å lage et utkast til læreplan hvor

samiske forhold ble nevnt. Med andre ord var Hoem en av grunnene til at samene ble nevnt i den første innstillingen som kom i 1970, og senere i mønsterplanen av 1974 (M74), en plan som blant annet hadde samiske emner i mange fag (Hætta og Lund, 2011).

Grunnskolelovens § 40.7 ble endret i 1985, og samisk fikk status som opplæringsmål: *«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»*. Drivkraften bak denne endringen var Samisk utdanningsråd, som ga det samiske skolemiljøet en formell rolle i skolen (Hætta og Lund, 2011). I 1987 forelå Mønsterplan av 1987 (M87) som bestod av en generell del og en spesifikk del. I M87 ble det skilt mellom samiske elever og språklige minoriteter, og mellom samisk som førstespråk og samisk som andrespråk. M87 ble skrevet på både samisk og norsk, og hadde egne samiske læreplaner i fag som kristendomskunnskap, engelsk, orienteringsfag, samfunnsfag, musikk, duodji og heimkunnskap.

I 1992 begynte Kirke-, utdannings- og forskningskomitéen å planlegge en ny læreplanform, og Sametinget understrekte at de prinsippene og retningslinjene som var i M87 også måtte videreføres. Det ble blant annet understreket at det måtte utarbeides et eget samisk læreplanverk med utgangspunkt i det som var gjort i M87. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet innførte i september 1993 den generelle delen av læreplanverket, som ble grunnlaget for både Reform 94 og Reform 97, og senere videreført til LK06.

I 1997 kom *«Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen»* som skulle gjelde i forvaltningsområdet for samisk språk, da avgrensa til kommunene Kåfjord, Kautokeino, Karasjok, Tana, Porsanger og Nesseby (Hætta og Lund, 2011). I 1998 kom opplæringsloven, også kjent som *«Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen»* av 17.juli 1998. Opplæringsloven sikret samene rett til opplæring i og på samisk.

2.3 Norsk i en samisk kontekst

På bakgrunn av gjennomgangen av skolehistorien for samiske barn ser vi at skolen har vært viktig i fornorskingsprosessen. Blant annet gjennom at skolen har vært og er en av de mest betydningsfulle faktorene for påvirkning av barn og unge. Likeledes har skolen vært viktig for å få samisk språk og kultur frem i lyset igjen, en prosess som også foregår i dag. Skolens rolle i revitalisering av samisk språk retter seg mot samisk opplæring som er tilrettelagt og

gjennomført med bakgrunn i faglige og pedagogiske prinsipper. Like viktig er skolens arbeid med å skape en likeverdig status mellom samisk og norsk, og å skape en skole som verdsetter tospråklighet.

Etter en sterk fornorskingspolitikk mot samisk språk med de følgene det medførte, kan mange samer ha fått et ambivalent forhold til det norske språket. På den ene siden er språket en nødvendighet for deltakelse i det norske samfunnet, fordi norsk språk er majoritetsspråket i nærings- og samfunnslivet i Norge. Samisk språk går gjennom en revitaliseringsprosess, og fokuset er å stimulere og rekruttere til samisk språk gjennom blant annet tilbud om språkopplæring i skolen. Revitaliseringsprosesser skjer for mange i et miljø der norsk er majoritetsspråket, og der mange har norsk som morsmål. Deres tilegnelse av samisk skjer ved bruk av norsk, og på den måten er det norske språket nødvendig da språket blir et hjelpemiddel i bevarelsen av samisk språk.

På den andre siden kan språket være en trussel mot deres eget språk. Mange språkbærere kan oppleve ulike vanskeligheter omkring statusen til deres språk i et land, spesielt om språket ikke er et majoritetsspråk. Det norske språket kan oppfattes som en trussel mot samisk språk og kultur, da samisk er et minoritetsspråk i Norge. Samer som en minoritetsbefolkning i Norge kan stå overfor utfordringer med tanke på bevare og utvikle deres eget språk og egen kultur. Blant annet er samisk språk den mest truede språkgruppen i hele Europa, og selv om tallene på dette området er usikre kan se nedgang i antall samiske talere (Solstad, Balto, Nygaard, Josefsen & Solstad, 2012). Nedgangen i antallet samiske talere kan si noe om viktigheten knyttet til rekruttering og stimulering av samisk språk, samt at flere barn må få samisk førstespråkopplæring i skolen.

2.4 Dagens læreplanverk

Nærmere ti år etter Reform 97 trådte en ny reform for grunnskolen og videregående opplæring i kraft, LK06. Reformen trådte i kraft fra august 2006 for elever på 1.- 9.trinn og de som startet på første trinn i den videregående opplæringen. LK06 førte med seg en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering på alle skoletrinn. Det ble større fokus på å styrke de grunnleggende ferdighetene i lesing, skriving, regning, digital kompetanse og i muntlige ferdigheter. Reformen ga også en økt lokal frihet for skolene til å bestemme

organisering av opplæringen, arbeidsformer og læremidler. Gjennom denne læreplanen ble også kompetansemålene tydeliggjort.

I skolen i dag brukes to ulike læreplanverk, LK06 og LK06-S. Læreplanverkene brukes i grunnskolen og den videregående opplæringen, og er fundamentet i opplæringen. LK06 er det ordinære læreplanverket, og LK06S brukes av skoler i samiske distrikt og for elever som får opplæring i og på samisk. Med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet sine nettsider vil vi redegjøre for læreplanverkene.

2.4.1 Rett til samisk opplæring

Det finnes egne bestemmelser knyttet til samisk opplæring i skolen. De seks leddene i § 6-2. *Samisk opplæring i grunnskolen* presenterer bestemmelsene om samisk opplæring i grunnskolen (Opplæringsloven, 1998). I første ledd går det frem at alle barn i grunnskolealder i samiske distrikt har rett til opplæring i og på samisk. Utenfor samiske distrikt vil rett til opplæring skje ved at minst ti elever i kommunen ønsker opplæring i samisk, så lenge det er seks elever igjen i gruppen, jamfør andre ledd i § 6-2. Samer i grunnskolealder utenfor samiske distrikt har også rett til opplæring i samisk. Om opplæringen ikke kan gis med egnet undervisningspersonale ved skolen, kan departementet gi forskrifter om alternative former for slik opplæring.

Kommuner i samiske distrikt har mulighet til å vedta samiskopplæring på en eller flere skoler i kommunen. Videre kan kommunene også gi forskrifter om at alle i grunnskolealder i samiske distrikt skal ha opplæring i samisk, men å ha samisk som første- eller andrespråk er ikke en plikt, kun en rett. Fra og med 8.årstrinn kan elevene selv avgjøre hvorvidt de ønsker å ha opplæring i og på samisk.

Innholdet i den samiske opplæringen som skal gis, kommer frem i § 6-4 *Innhaldet i opplæringa*. Det er Sametinget som gir forskrift om læreplaner for opplæring i samisk språk i grunnskolen og i den videregående opplæringen, jamfør andre ledd i § 6-4. Disse forskriftene må ligge innenfor omfangs- og ressursrammene som er fastsatt av departementet. Sametinget har også ansvar for utvikling av samiske læremidler, og de har ansvar for å definere tiltak, målsettinger og strategier for virkemidler til utvikling av læremidler. Sametingets arbeid med læremidler tar utgangspunkt i deres strategiske plan for læremiddelutvikling 2009-2012. Blant

annet er nettstedet Ovttas utviklet og lansert i 2011, et nettsted som skulle gjøre læremidler tilgjengelig på nettet, og ifølge Utdanningsdirektoratet er disse tatt vel imot av målgruppene (Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.4.2 Felleselementer i LK06 og LK06-S

LK06 og LK06-S består begge av generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen, fag- og timefordeling, læreplaner for fag og tilbudsstruktur. Sistnevnte er en oversikt over fastsatte utdanningstilbud i den videregående opplæringen, og vil ikke bli behandlet nærmere. Det samme gjelder læreplaner for fag, unntatt læreplanene i norsk og samisk som omtales senere i kapitlet. Da den generelle delen av læreplanen er felles for LK06 og LK06-S, og prinsipp for opplæringen er nokså lik, presenterer vi disse delene sammen. Læreplaner for fag og fag- og timefordelingen har en del ulikheter og vil derfor presenteres hver for seg.

Generell del av læreplanen inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring, med utgangspunkt i formålsparagrafen i opplæringsloven og overordnede mål for opplæringen. Den generelle delen omtaler sju mennesketyper; Det meningssøkende mennesket, Det skapende mennesket, Det arbeidende mennesket, Det allmenndannende mennesket, Det samarbeidende mennesket, Det miljøbevisste mennesket og Det integrerte mennesket. Gjennom disse mennesketyperne får vi presentert overordnede mål med opplæringen, som er viktige for at elevene skal fungere i et samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Generell del av læreplanen presenterer mål for opplæringen, der et mål er å ruste barn til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Hver elev skal bli i stand til å ta vare på seg selv og sitt eget liv, samt ha overskudd og vilje til å hjelpe andre. Opplæringen skal gjøre elevene beredt til en produktiv innsats i dagens arbeidsliv, samt gi kompetanse til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent framtid. Opplæringen skal ta utgangspunkt i elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokal tilhørighet, og skal tilpasses til hver enkelt elev. Særpreg hver enkelt elev har, gir et sosialt mangfold og likhet i evne til å delta gjør samfunnet rikt, kommer også fram i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det kommer også fram at samisk språk og kultur som en del av en felles arv, og som Norge og Norden har et særlig ansvar å ta vare på. Denne

arven må få mulighet til å utvikles videre i skolen, og på den måten styrke samisk identitet og en felles kunnskap om samisk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Prinsipp for opplæringen oppsummerer og utdyper instruksene i opplæringsloven og i forskrift til loven, inkludert læreplanverket. Prinsippene må ses i lys av det samlede regelverket. I hovedsak skal prinsippene være med å klargjøre at det er skoleeier som har ansvar for at opplæringen skjer i henhold til lover og forskrifter, menneskerettigheter, og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Den skal være med på å utvikle kvaliteten i opplæringen og sørge for systematisk vurdering av skole og lærebedrift. Det er viktig at skolen som opplæringsinstans skal utvikle og bevare det mangfoldet i bakgrunn og forutsetninger som elevene har (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Det kommer frem at skolen skal ta hensyn til at elevene har ulike forutsetninger og progresjon, og det er viktig å la elevene oppleve glede ved mestring. Skolene skal fremme allsidig utvikling hos elevene, og de skal ha ambisjoner på vegne av elevene, samt mål og utfordringer som elevene skal strekke seg etter. Sammen med skoleledelsen skal lærere og instruktører fremme et godt læringsmiljø for alle. Blant annet nevnes mål som å; «stimulere elevene i personlig utvikling og i styrking av egen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Prinsipper for opplæringen i LK06-S er nokså lik prinsippdelen i LK06, men har spesielt fokus på samisk språk og kultur. Prinsipp for opplæringen vektlegger at skolen skal bygge på og ta vare på elevenes mangfold i bakgrunn og forutsetninger, med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv. Skolen skal utvikle og styrke identiteten til elevene ved å bevare deres språklige og kulturelle bakgrunn og behov. I prinsipper for opplæringen inngår samisk læringsplakat og i denne plakaten går det frem ulike mål som den samiske skolen skal jobbe mot. Blant annet er ett mål at skolen skal sørge for at elevene får en god opplæring som tar utgangspunkt i samisk språk, kultur og samfunnsliv.

2.4.3 Kunnskapsløftet 2006

Fag- og timefordelingen i LK06 er en oversikt over fordeling av det samlede timetallet for fagene i grunnskolen (både 1.-7.trinn og 8.-10.trinn) og i videregående opplæring.

Tabell 1: Timeantall LK06

LK06	Timetall samlet	Timetall norsk
1.-7.trinn	5234	1372
8.-10.trinn	2622	398

For skoleåret 2014-2015 har 1.-7. trinn krav på 5234 timer undervisning, og 8.-10. trinn har krav på 2622 timer. Av dette skal elevene på barnetrinnet ha 1372 timer norsk, og ungdomstrinnet 398 timer norsk. Timetallene som oppgis er det minste antall undervisningstimer som hver enkelt elev har krav på, og som skoleeier er pliktig å gi. I *fag- og timefordelingen* kommer det frem at det er skoleeier som, på hovedtrinnene, fastsetter fag- og timefordelingen på årstrinnene. Det er ikke mulig å flytte fag eller timer mellom hovedtrinnene, men skoleeier kan omdisponere inntil 5 % av timene i fagene til andre fag. Bestemmelser om fag- og timefordelingen presenteres i et rundskriv som oppdateres og utgis av Utdanningsdirektoratet hvert skoleår. I skrivene presenteres endringene som er gjort fra forrige skriv, i tillegg til bestemmelsene for hele grunnopplæringen og for elevene i grunnskolen og i den videregående skolen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I fag- og timefordelingen blir det gitt føringer for elever som ikke følger LK06-S, men som har opplæring i samisk som første- eller andrespråk. Elever med opplæring i samisk skal følge ordinær fag- og timefordeling, og følger enten læreplan i samisk som førstespråk eller læreplan i samisk som andrespråk. I norsk følger de som har samisk som førstespråk, læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk. Elever med samisk som andrespråk følger ordinær læreplan i norsk, men med fritak fra opplæring og vurdering i norsk skriftlig sidemål. I andre fag følger elevene læreplanene i LK06.

Det er skoleeier som bestemmer på hvilken måte organiseringen av opplæringen i samisk skal foregå, men skoleeier skal finne ulike løsninger sammen med elever og foreldre. Det gis rom for at skoleeier kan omdisponere 5 % av timene i andre fag til samisk og norsk, for å oppnå tilstrekkelig timetall i begge språkene.

På barnetrinnet skal elevene som har opplæring i samisk ha minst 1562 timer i første- og andrespråket, noe som er 190 timer mer enn ordinære elever har i norsk. Disse skal være

fordelt på minst 954 timer til førstespråket og 608 timer til andrespråket. På hvilke måter opplæringen organiseres på, kan løses på forskjellige måter. Elevene med opplæring i samisk kan ha 190 timer mer enn ordinære elever og ha et samlet timetall på 5424 timer. Skoleeier kan bruke den ordinære ordningen på 5 % fleksibilitet til å ha opplæring i samisk, eller skoleeier kan bruke inntil 5% omdisponering fra andre fag i kombinasjon med tilleggstimer.

Tabell 2: Timeantall i samisk opplæring i LK06

LK06	Timetall førstespråk	Timeantall andrespråk
1.-7. trinn	954	608
8.-10. trinn	248	228

Elever med opplæring i samisk på ungdomstrinnet skal til sammen ha minst 512 timer i første- og andrespråket, hvor minst 248 timer er til førstespråket og minst 228 timer til andrespråket. Dette er 114 timer mer i norsk enn det ordinære elever har. På hvilken måte opplæringen organiseres avhenger av om eleven velger fremmedspråk eller ikke. Elever med opplæring i samisk er fritatt fra opplæring i fremmedspråk, men kan velge fremmedspråk om de ønsker. Om de ikke velger fremmedspråk, vil timer fra dette faget omdisponeres til første- og andrespråket. Velger elevene fremmedspråk, vil de kunne velge et lavere minstetimetall enn 222 timer, men ikke mindre enn 190 timer (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Organiseringen av fremmedspråk kan skje på ulike måter, men det er ikke hensiktsmessig å gå videre inn på dette.

2.4.4 Kunnskapsløftet 2006 - Samisk

LK06-S er et eget læreplanverk for grunnopplæringen i skolen, til bruk i samiske distrikt og for elever utenfor samiske distrikt som får opplæring i samisk. Læreplanverkene består av parallelle og likeverdige læreplaner i fagene norsk, naturfag, samfunnsfag, RLE, musikk og doudji. I fagene matematikk, engelsk og kroppsøving brukes de samme læreplanene som i LK06. I tillegg har LK06-S læreplaner i særskilte samiske fag, som læreplan i samisk som førstespråk og andrespråk og fordypning i samisk (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I fag- og timefordelingen til LK06 under 2.3 Fag- og timefordeling etter Kunnskapsløftet Samisk - LK06S presenteres timetallene for grunnskoler som følger LK06-S. Tabellen under

viser det fastsatte timetallet i fag- og timefordelingen, både det samlede timetallet og hvor mange timer som skal gå til første- og andrespråksopplæring.

Tabell 3: Timeantall LK06-S

LK06 Samisk	Timetall samlet	Timetall førstespråk	Timetall andrespråk
1.-7.trinn	5424	954	608
8.-10.trinn	2622	284	228

Elever med samisk opplæring etter LK06-S skal på 1.-7.trinn ha 5424 timer undervisning, og på 8.-10. trinn ha 2622 timer undervisning. På ungdomstrinnet er dette samme antall timer som i LK06, mens det på barnetrinnet er 190 timer mer undervisning ved bruk av LK06-S. Timetallene i første- og andrespråksopplæring er det samme som for samiske elever som følger LK06, og som også har første- og andrespråksopplæring. Tilsammen skal 1562 av timene gå til første- og andrespråksopplæring på barnetrinnet og 512 timer skal gå til opplæring i første- og andrespråk på ungdomstrinnet.

2.4.5 Forskning på LK06-S

I prosjektet *Evaluering av Kunnskapsløftet 2006 - Samisk* var målet å finne ut om og i hvor stor LK06-S er til hjelp i arbeidet for likeverdig skole og opplæring for samer (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012). Funnene presenteres i tre forskjellige rapporter, utgitt av Nordlandsforskning i 2009, 2010 og 2011, samt en sluttrapport utgitt i 2012. Vi har valgt å ta utgangspunkt i sluttrapporten «*Kunnskapsløftet 2006 Samisk - Mot en likeverdig skole? Sluttrapport fra evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LK06-S)*», da den gir en helhetlig oppsummering og vurdering av forskningen på LK06-S.

Rapporten at det er få endringer i opplæringen før og etter innføringen av LK06-S. Dette skyldes nødvendigvis ikke kvaliteten på læreplanen, men at implementeringen har vært utfordrende for skoler med allerede eksisterende utfordringer og vanskelige betingelser. Rapportene viser at skolene fortsatt har dårlige rammer for gjennomføring av en fullverdig opplæring for samiske elever. Videre nevnes det at geografiske forskjeller gir ulike forutsetninger, for eksempel har elever i samiske kjerneområder mer støtte fra språket i miljøet rundt, enn elever utenfor samiske kjerneområder. Et annet funn er at mange skoler har

utfordringer med å skaffe lærere som har både pedagogisk, faglig og samiskspråklig kompetanse (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012).

Det kommer også frem at selv skoler med mange samiske elever har utfordringer med elever som ikke kan følge opplæringen på samisk. Dette kan også gjelde andrespråkselever som ofte ikke kan følge opplæringen på samisk, eller som ikke er gode nok til å følge en samiskklasse med førstespråkselever. Forskningen har vist at det er mer utfordrende å tilrettelegge for og organisere opplæring i og på samisk, enn det er å organisere ordinær opplæring etter LK06 (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012:104). Skolene i forskningsprosjektet opplever utfordringer med timeplanlegging, da de har flere ulike grupper og læreplaner i tillegg til skoletrinn. Dette medfører at differensiering må vurderes opp mot kostnader og det som er praktisk mulig å gjennomføre. Skolens løsning på timeplanleggingen vil påvirke elevenes skolehverdag og samlede timeantall og fordeling, slik at løsningen vil få stor betydning for samiskfagets status. Det rapporteres om at det er vanskelig å oppnå en likeverdighet i organisering av tid, da den samiske skolen har større omfang enn den norske. Mange barn kan oppleve det som negativt med flere timer undervisning, og det er derfor viktig å finne gode organisatoriske løsninger som samordner samiskundervisningen i skolens vanlige tidsskjema (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012:104).

Å finne gode organisatoriske løsninger kan være utfordrende for mange skoler. Mangel på kvalifiserte lærere er et reelt problem for mange skoler, og dette påvirker løsningene negativt. Nygaard og Solstad (2013) har sett at skoleeiers måte å organisere samiskopplæringen på, er avhengig av tilgangen på lærere. Rektorundersøkelsen Nygaard og Solstad (2013) viser til, har vist at bare vel halvparten av skolene utenfor forvaltningsområdet for samisk har samisklærere med formell undervisningskompetanse. En felles utfordring for skoler med samisk opplæring er at lærernes kompetanse er både etterspurt og sårbar. Om den aktuelle læreren blir sykemeldt, flytter eller lignende, vil det få negative konsekvenser for samisk opplæring ved skolen.

Videre viser forskningen at elever som får opplæring i samisk har svært forskjellig grad av språkstøtte fra hjemmet og lokalmiljøet (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012:147).

Forskningen viser at et mindretall av elevene har foreldre der begge er samisktalende, og et mindretall som har samisk som hjemmespråk. Selv om mange elever har en sterk språkstøtte

utenfor skolen, opplever også disse elevene press på sitt eget morsmål i form av dominans fra det norske språket. Dermed blir skolens rolle i revitaliseringen av samisk språk særdeles viktig.

Når lærerne i rapporten forteller om sin skolehverdag, er det hovedsakelig utfordringer knyttet til forutsetningene for samisk undervisning og opplæring som er fremtredende (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012). I rapporten kommer det fram at det er en sammenheng mellom forutsetningene og selve organiseringen av opplæringen, og at dette også påvirker læringsaktivitetene. Hovedsakelig handler utfordringen om at læremiddelsituasjonen i samiske skoler er langt vanskeligere enn i skolen ellers. Mangelen på tilpassede læremidler med nødvendig progresjon og veiledninger kan oppleves som et hinder i deres arbeid om å gi samiske elever en god og fullverdig opplæring (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012).

2.4.6 Læreplan i norsk og læreplan i samisk

Skoler som har elever med opplæring i samisk som førstespråk, skal følge læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk og læreplan i samisk som førstespråk. De to læreplanene skal sees i sammenheng og fordrer samarbeid mellom fagene samisk og norsk, noe som kommer frem etter formålsrevisjonen av 2013 i nevnte læreplaner. Etter formålsrevisjonen påpekes det at samisk og norsk har mange felles elementer, og at det dermed er viktig med et nært samarbeid mellom fagene. Videre kommer det frem at opplæringen i norsk skal, sammen med faget samisk, være med på å fremme elevenes språklige selvtillit som grunnlag til deltakelse i samfunns- og yrkesliv. I formålsdelen til læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk står det at opplæringen i norsk skal sammen med samiskopplæringen være med på å gi elevene en språklig selvtillit som gir et godt grunnlag for aktiv deltakelse i samfunns- og yrkesliv. Det kommer også frem i formålsdelen at fagene skal: «legge grunnlaget for utviklingen av elevenes funksjonelle tospråklighet og gi innsikt i og forståelse for de samfunn de er en del av» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Elever med samisk som førstespråk er ofte deltakende i samfunn som er to- eller flerspråklig og samfunn som er kulturelt mangfoldig, noe som forutsetter mestring av begge språk. Fagene samisk og norsk skal derfor være med på å legge et grunnlag for utvikling av elevenes funksjonelle tospråklighet. Tospråklige mål kommer også frem i kompetansemålene i samme

læreplan, der elevene etter 7.årstrinn skal kunne; gjengi på norsk med egne ord hovedinnholdet i fortellinger og muntlige framstillinger på norsk og samisk, og samtale om to- og flerspråklighet ut fra språkforhold i eget miljø. Etter 10.årstrinn skal elevene; uttrykke seg med et funksjonelt ordforråd tilpasset mottaker og formål (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I formålsdelen i læreplan i samisk som førstespråk presiseres det tydelig at et mål er at samisk språk skal bevares, styrkes og videreutvikles, videre kommer det frem i samme del at opplæringen skal fremme positive holdninger til samiske språk. Opplæringen skal ta hensyn til det språk- og kulturmangfoldet elevene opplever, slik at opplæringen skal være med på å gi elevene flerspråklig og flerkulturell kompetanse. Dette innebærer å ha kunnskap og respekt for likheter og ulikheter i samiske samfunn. Videre skal faget stimulere til utvikling og bruk av samisk språk i ulike sammenhenger og på ulike arenaer (Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.4.7 Likheter og forskjeller i læreplanene i norsk

LK06-S har likeverdige og parallelle planer i flere fag, blant annet i norsk. Det vil si at læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk skal være likeverdig med den ordinære læreplanen i norsk, noe som medfører en del likheter i læreplanene. Likevel er det noen elementer som er ulike, og vi vil kort nevne noen av likhetene og forskjellene i læreplanene.

Begge læreplanene har som formål å være et fag som bygger på identitetsutvikling, kulturforståelse, kommunikasjon og dannelse for elevene. Faget skal også bygge på respekt for egen og andres kulturer. Planene skal utvikle elevenes språkkompetanse ut ifra hver enkelt elevs forutsetninger, og elevene skal kunne sette ord på egne tanker og meninger gjennom skriftlig og muntlig kommunikasjon. Videre har begge læreplanene som formål å veilede elevene gjennom samfunnets tekstmangfold for å kunne produsere egne tekster med hensiktsmessige verktøy, samt kunne tilpasse egne tekster i språk og form avhengig av mottakere og medier.

Læreplan i norsk og læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk har noen forskjeller som er viktig å være bevisste på. Ordinær læreplan i norsk fokuserer mest på norsk språk og kultur, men skal også gi et bevisst forhold til andre språksituasjoner. Dette gjelder spesielt samisk og norsk som to offisielle språk, og nynorsk og bokmål som to likestilte

målformer. Den ordinære læreplanen er opptatt av det nasjonale, samt ulike dialekter og talemålsvarianter i Norge. Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk vektlegger samisk språk og kultur, i tillegg til det kulturelle mangfoldet disse elevene er en del av. Blant annet kommer dette frem i formålsdelen til læreplanen, der personer med samisk som førstespråk vokser opp i samfunn som er to- eller flerspråklige, og kulturelt mangfold preger deres hverdag. Faget skal styrke elevenes språklige trygghet og identitet, og gi elevene grunnlag for å utvikle sin språkforståelse og mulighet for mestring av begge språk. Opplevelsen av mestring er særlig viktig for en likeverdig deltakelse i skolen og samfunns- og yrkesliv. Videre legger denne læreplanen vekt på både samisk og norsk litteratur, samt litteratur fra andre urfolksområder.

Gjennom teorien presentert hittil har vi sett at skolen er viktig for språk- og identitetsutvikling hos elever. Læreplanene ligger til grunn for elevenes læring, og er et overordnet mål for skolene. I nevnte læreplaner ser vi viktigheten av at fagene samisk og norsk må ses i sammenheng, da de overordnede målene i læreplanene uttrykker en kompleks sammenheng, men også et nødvendig samarbeid mellom fagene for å utvikle elevene til funksjonelle tospråklige.

2.5 Tospråklighet

Som sagt er det i læreplanen i norsk for elever med samisk som førstespråk og læreplanen i samisk som førstespråk, et mål om å utvikle elevene til å bli funksjonelt tospråklige. Dette kommer frem i formålsdelen til norsk for elever med samisk som førstespråk. I opplæringen er dette et viktig, men vanskelig mål å jobbe mot, og det krever kontinuerlig innsats gjennom hele grunnskolen. Videre forutsetter målet at en kjenner til begrepet tospråklighet, og hva som skal til for å oppnå funksjonell tospråklighet. Gjennom oppgaven velger vi å bruke begrepet tospråklighet og ikke flerspråklighet, da prosjektet vårt handler om to språk, og de nevnte læreplanene bruker begrepet tospråklighet i omtalen av elevenes språkkompetanse.

Tospråklighet er et begrep som er vanskelig å gi en kort definisjon på. Engen og Kulbrandstad (2004:62) forsøker å definere tospråklighetsbegrepet, men oppsummerer med at det ikke er mulig å gi en enkel og allmenngyldig definisjon. Det er mange faktorer som påvirker begrepet, blant annet beherskelse og bruk av språkene, og de følelses- og identitetsmessige tilknytningene til begge språk. Disse faktorene gjør det vanskelig å definere tospråklighet

presist uavhengig av formål og situasjon. En kan derfor si at en kan være tospråklig på ulike måter og i ulik grad, og det er vanskelig å avgjøre når tid en person kan betegnes som tospråklig.

Engen og Kulbrandstad (2004:62) mener at det ikke er grunnlag for å definere et sett med egenskaper som passer for alle tospråklige, og at man derfor står ovenfor et begrep som fører til en prototypisk tilnærming. Det vil si at man gir en beskrivelse av faktorer som er typiske for tospråklige, slik at en person som er tospråklig vil ha flere av de typiske trekkene. En tospråklig person behøver ikke å falle inn under alle trekkene i prototypen, mens andre gjør det. Engen og Kulbrandstad (2004:63) mener følgende trekk er prototypiske for en tospråklig person;

- behersker to språk på relativt høyt ferdighetsnivå
- bruker begge språkene til daglig
- bruker begge språkene til alle formål som er relevante for alder og livssituasjon
- har en positiv holdning til begge språkene
- identifiserer seg med begge språkene og identifiseres med begge språkene av andre

Ut fra denne lista ser en klart og tydelig at det er mange ulike og varierende faktorer som er med på å påvirke hvorvidt en person er tospråklig eller ikke. I mange definisjoner av begrepet brukes ferdigheter som et kriterium på tospråklighet, der det dreier seg om hvor godt en person behersker begge språkene. Engen og Kulbrandstad (2004:26) påpeker at ferdigheter bare er en av flere faktorer på tospråklighet. Det er også relevant å vurdere i hvilke situasjoner og til hvilke formål språkene brukes, samt hvilke holdninger en har til språkene.

Colin Baker (2011:2) viser til sykler og kikkerter når han omtaler tospråklighet. Sykler har to hjul og en kikkert er for to øyne, og forenklet sett kan dette virke slik at tospråklighet enkelt handler om to språk. Baker forsøker å vise at begrepet tospråklighet er vanskelig, og at en ikke nødvendigvis ikke er tospråklig kun fordi en har to språk. Baker er, i likhet med Engen og Kulbrandstad, opptatt av en persons bruk og ferdigheter i begge språk.

Tospråklighet er som sagt ikke enkelt å definere, og flere av teoretikerne trekker inn bruk og ferdigheter i definisjonen. Ved å nevne bruk og ferdigheter beveger vi oss inn på *funksjonell* tospråklighet. Funksjonell tospråklighet er som nevnt et mål i læreplanen i norsk for elever

med samisk som førstespråk. I likhet med begrepet tospråklighet, er begrepet funksjonell tospråklighet vanskelig å gi en klar definisjon på. Engen og Kulbrandstad (2004:48) sier at det i hovedsak dreier seg om at de to språkene til sammen må ha like funksjoner som ett språk har for den enspråklige. Forenklet sier de at det handler om tre hovedfunksjoner språket skal fungere til; 1) et kommunikativt formål, 2) et redskap for tenking og læring og 3) gi en opplevelse av identitet og tilhørighet. For å avgjøre om en person er funksjonelt tospråklig må en vurdere om personens ferdigheter og bruk av begge språk dekker behovene for kommunikasjon, tenking og læring og identitetsforankring på en tilfredsstillende måte (Engen og Kulbrandstad, 2004:50). Det handler både om behov personen selv mener han/hun har, men også behov som skapes etter krav og forventninger fra omgivelsene. Disse kravene kan dreie seg om krav etter alder, forutsetninger, virksomheter personen deltar i og ellers oppgaver personen har. De ulike behovene og kravene er ikke nødvendigvis de samme på begge språk, og tospråkligheten kan være funksjonell selv om det ikke er et balansert forhold mellom språkene (Engen og Kulbrandstad, 2004:50).

Det har vært nødvendig å se på begrepet tospråklighet, slik at vi kan få en forståelse for kriterier for tospråklighet, og at en kan være tospråklig på ulike måter. Denne kunnskapen er viktig for å forstå de utfordringene informantene våre erfarer, men også for å forstå skolens organisering av språkopplæring.

2.6 Organisering av språkopplæring

Alle elever har behov for en systematisk læring, og læring er nødvendig for at elevene skal kunne utvikle seg. Det er derfor viktig at opplæringen ikke overlates til tilfeldigheter. Det er nødvendig å organisere en systematisk opplæring, og dette gjelder selvsagt også språkopplæring. God språkopplæring bør legge til rette for de tre hovedfunksjonene vi nevnte i foregående avsnitt. En god språkopplæring kan gi en person mulighet til å utvikle språket, til bruk til et kommunikativt formål, et redskap for tenking og læring og en opplevelse av identitet og tilhørighet til språket som læres. Dette bør skje uavhengig om det er et første- eller andrespråk som læres, da språkopplæringen bør bidra til utvikling av en persons tospråklighet.

Ifølge Kamil Øzerk (2007:103) er organisering av språkopplæring en viktig faktor for å styrke elevenes muligheter for læring av språk, og måten vi organiserer opplæringen på i språk og

skolefag gir utslag i hvordan elever lærer og utvikler seg. Øzerk (2007:103) påpeker at det derfor er viktig med en variert, velbegrunnet, hensiktsmessig, strukturert og målrettet organisering av opplæring og metodebruk for å fremme elevenes læringsutbytte. En kan da spørre seg hvordan og på hvilken måte en kan oppnå en slik opplæring.

Det finnes mange måter å organisere opplæring på, og ulike opplæringsmodeller kan tilpasses den sammensatte elevmassen til hver enkelt kommune og skole. En opplæringsmodell innebærer en beskrivelse av oversiktlige læringsbetingelser på de språklige, sosiale og kunnskapsmessige områdene i skolen (Øzerk, 2007:104). Engen og Kulbrandstad (2004:200) tar utgangspunkt i at opplæringsmodeller for tospråklig undervisning deles inn i «overgangsmodeller» og «bevaringsmodeller». Overgangsmodeller handler om å føre barnet fra morsmålet til majoritetsspråket som er dominerende i samfunnet, inkludert sosial og kulturell assimilering til majoritetsspråket. Bevaringsmodeller har som mål å bevare barnets minoritetsspråk og deres kulturelle identitet. Engen og Kulbrandstad (2004:200) presiserer at gode opplæringsmodeller aldri er tilstrekkelig for en god opplæring eller for å forebygge underyting i skolen.

Engen og Kulbrandstad (2004:201-202) tar for seg Colin Bakers typologi som skiller mellom to hovedkategorier for tospråklig opplæring, svake former og sterke former for tospråklig opplæring. Svake former for tospråklig opplæring handler om opplæring som enten har enspråklig eller begrenset tospråklig som resultat, og assimilering eller tilbaketrekning som bakenforliggende mål. Disse kalles likevel tospråklige, da de tilbys til tospråklige elever. Videre handler sterke former for tospråklig opplæring om opplæring som har tospråklig som mål, med dobbelt lese- og skrivekyndighet. Sterke former for tospråklig opplæring har berikelse som pedagogisk mål og pluralisme som samfunns mål.

En sterk form for tospråklig opplæringsmodell er en Engen og Kulbrandstad (2004:208) kaller; *tospråklige eller tokulturelle klasser* eller *tospråklig eller tokulturell opplæring*. Her består klassene av en blanding mellom majoritets- og minoritetsbarn, og begge språkene skal være jevnbyrdige og brukes i klasserommet. Målet vil være tospråklig og dobbel lese- og skrivekyndighet, samt på samfunnsnivå; pluralisme, bevaring og berikelse. Denne modellen skal gi elevene beherskelse av begge språkene, ikke kun det ene, som noen opplæringsmodeller har som mål. Videre er det fokus på å vektlegge tospråklig og

flerkulturell forståelse, og ikke kun morsmål og etnisk identitet. I modellen skal minoritetsspråket brukes som undervisningsspråk minst halvparten av tiden, og hvis majoritetsspråket blir for dominerende, står minoritetsspråket i fare. Andelen majoritets elever og minoritets elever skal være ganske lik i klassene, fordi hvis majoritets elevene blir flest, kan elevene lettere velge majoritetsspråket i kommunikasjon. Dersom det ikke er mulig med en balansering, vil det foretrekkes flest minoritets elever. Lærerpersonalet i en slik modell må være tospråklige eller satt sammen parvis slik at de dekker elevenes språk.

Som sagt er det ulike tospråklige modeller som kan brukes i tospråklig opplæring, og de ulike modellene kan vise variasjoner som følge av ulike faktorer. Øzerk (2007:15) lister opp åtte ulike faktorer som påvirker en tospråklig opplæringsmodell, og vi skal nevne disse kort. Opplæringsmodeller kan bli forskjellige med utgangspunkt i hvor lenge de er ment å vare, hvor stort omfanget av opplæringen på morsmålet er, altså i hvilken grad minoritetsspråket brukes som opplæringspråk, og om minoritets elever får opplæring *i* morsmål ved siden av opplæring *på* morsmål. Videre er det viktig om minoriteter skal få muntlig opplæring i morsmålet og om lese- og skriveferdigheter og tospråklighet er et mål. En annen faktor er hvorvidt lærerne som skal drive minoritetsopplæringen er tospråklige og pedagogisk utdannet, og avgjørende er også om lærerne som driver opplæring i og på majoritetsspråket har pedagogisk kompetanse til å jobbe med tospråklige elever og modeller. Til slutt er det også avgjørende om det finnes egnede læremidler og/eller tospråklige læremidler som kan brukes i opplæringen til både minoritetsspråk og majoritetsspråk.

Hovedmålet med all tospråklig opplæring handler om å utvikle elevene til tospråklige individer. Engen og Kulbrandstad (2004:208) sier at skolene likevel må strebe etter å oppnå faglige resultater, og utvikle elevene til flerkulturelle individer. De sier at det da er viktig at begge språkene gis en likeverdig status, at skolens etos er tospråklig og at et tilstrekkelig antall av skolens lærere er tospråklige. Det å gi opplæring på elevens morsmål er ikke i seg selv en garanti for et godt læringsutbytte, som i all annen opplæring gjelder her også at opplæringen må være tilrettelagt og gjennomført med bakgrunn i faglige og pedagogiske prinsipper (Engen og Kulbrandstad, 204:246). Lærernes etniske opprinnelse og tospråklighetskompetanse trekkes fram som særlig viktig i internasjonal forskning. Samtidig er det viktig å bruke språkene i all undervisning, og anerkjenne minoritetsspråket og kulturen (Engen og Kulbrandstad, 2004:246).

2.7 Samfunnets påvirkning på språkvalg

Å være tospråklige i et samfunn kan både være krevende og givende. Colin Baker (2011:4) presenterer ulike typer samfunn tospråklige personer kan leve i. Noen tospråklige lever i samfunn som er to- eller flerspråklige, hvor det er flere enn ett språk i bruk på daglig basis. Dette er ofte samfunn som er endogene, det vil si at personene i samfunnet har en indre motivasjon til å bruke begge språk, og hvor samfunnet også har en motivasjon og forventning om tospråklighet. Slike samfunn er additive, fordi en person kan lære et andrespråk uten kostnader for sitt førstespråk. Andre tospråklige kan leve i et mer enspråklig og monokulturelt samfunn, der de kun har et nettverk med andre tospråklige gjennom telefon, SMS, e-post eller ved for eksempel ferier. I et enspråklig samfunn er det fravær av andrespråksamfunnet, og samfunnet blir eksogent. Et eksogent samfunn er fremkalt av ytre forhold, gjerne politiske forhold. Det kan blant annet bety at politikken favoriserer majoritetsspråket, og at minoritetsspråket automatisk blir tilsidesatt i samfunnet, og slike samfunn kan kalles for å være subtraktive (Baker, 2011).

Det er selvsagt ulike faktorer som virker inn på hvilket språk en tospråklig person velger å bruke i ulike sammenhenger, og i de aller fleste tilfeller er det umulig å si når en person velger å bruke de ulike språkene. Likevel kan en si at forskjellige samfunn gir ulik status til språk gjennom sosiale relasjoner i lokalsamfunnet, og statusen vil påvirke personers valg av språk. De sosiale relasjonene kan skape ulike dominansrelasjoner som kan komme til uttrykk i forskjellige situasjoner (Gulløv og Højlund, 2010:137). I tillegg vil de ulike dominansrelasjonene som uttrykkes på et sted gjennom prioritering og intensjon, være avgjørende for språkvalg. Hvis dominansrelasjonene er norskprioriterte, vil samisk språk være det språket som blir underdominert.

En tospråklig person veksler i bruk av to språk, og språkvalgene som tas er blant annet avhengig av domenet personen er i. Utdanningsdirektoratet (2014) omtaler språkdomener som forskjellige arenaer, personer og situasjoner. Baker (2001:12 i Engen og Kulbrandstad, 2004:35) nevner; handel, trykte medier, arbeid, kino, konserter, korrespondanse, offisiell kommunikasjon, foreninger, organisasjoner, sport, fritid, hobbyer og informasjonsteknologi som eksempler på ulike domener. Personers tilbøyelighet for å bruke et språk kan variere etter hvilket domene personen er i, for eksempel vil det være lettere å bruke samisk i et domene

hvor samisk står sterkt. Et eksempel på at domener kan styre språkvalg, kan være samiske personer som besøker en restaurant hvor personalet er norsktalende, og restauranten blir da domenet som styrer språkvalget. Innenfor et spesielt domene, for eksempel restauranten, kan tospråklige veksle i valg av språk, og avgjørende for valget er samtalen emne og funksjon. Vi tar utgangspunkt i det nevnte eksempelet, der to samisktalende planlegger hva de skal bestille på samisk. Samisk språk blir valgt da dette er et emne som kun omhandler dem selv og som kun har funksjon for dem selv. Når de skal bestille maten blir norsk språk valgt, både fordi personalet er norsktalende, og fordi samtalen fikk en funksjon utenfor dem selv.

2.8 Sammenfatning av kapittelet

Gjennom kapittelet har vi forsøkt å redegjøre for hvor oppgaven plasserer seg i fagfeltet. Vi har presentert korte trekk av den historiske utviklingen av samisk i skolen for å skape en forståelse av samisk språk i dagens samfunn og skole. Videre har vi presentert styringsdokumenter som er gjeldende i skolen, dagens læreplanverk, LK06 og LK06-S, samt styringsdokumenter for samisk opplæring i skolen. Vi har også redegjort for forskningen som er gjort på LK06-S. Siden oppgaven bygger på begrepet tospråklighet, har vi forsøkt å gi en definisjon av begrepet og kriterier for tospråklighet. Opplæringsmodeller er også beskrevet da organisering av språkopplæring er en viktig faktor for å styrke elevenes læring av språk, og det finnes ulike måter å organisere opplæringen på. Organisering av språkopplæring i skolen og elevenes språkvalg blir blant annet påvirket av samfunnet utenfor. Det har derfor vært nyttig å gi et bilde av tospråklige samfunn, og hvordan samfunnet og ulike domener kan påvirke tospråklige personers valg av språk.

3 Materiale og metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre for hvordan vi i dette prosjektet har innhentet og bearbeidet materialet. Vi vil også gi noen etiske betraktninger og kommentarer til forskningsmetoden.

3.1 Innhenting av materiale

Materialet består av 6 intervjuer gjennomført i januar og februar 2015. Tre av intervjuene er gjort med tre ulike skoleledere, og resterende tre med lærere for elever med samisk som førstespråk. Datamaterialet er samlet inn av oss selv. Nedenfor vil vi først beskrive informantene og konteksten undersøkelsene har foregått i, før vi redegjør for kvalitativt intervju som forskningsmetode i vårt prosjekt og gir noen kommentarer til metoden.

3.1.1 Informanter og kontekst

Problemstillingen vår retter seg mot organiseringen av språkopplæringen for elever med samisk som førstespråk i tre ulike kontekster. Det fordret derfor en spesiell målgruppe i undersøkelsene, da undersøkelsene krevde skoler med opplæring i samisk. Målgruppen i vår undersøkelse ble tre ulike skoler som organiserer og praktiserer språkopplæring for elever med samisk som førstespråk. Felles for disse var at de alle tre har skoleleder eller lærere med kunnskaper og erfaringer knyttet til organisering og praktisering av språkopplæring, noe som er absolutt relevant for vår problemstilling. På bakgrunn av dette er informantene i prosjektet skoleledere og språklærere. Utvelgelsen av informantene har tatt utgangspunkt i kriteriebasert utvelgelse, dette innebærer at informantene er valgt ut ifra spesielle kriterier (Christoffersen og Johannessen, 2012:51). Det er vanlig for kvalitative undersøkelser at utvalg er basert på hensiktsmessighet fremfor representativitet, og dette gjelder også vår undersøkelse (Christoffersen og Johannessen, 2012:50). Å finne skoler i relativt like kontekster som dekket temaet i vårt prosjekt var ikke mulig, da temaet vårt fordret en spesiell og begrenset målgruppe. Da målgruppen vår var ulike skoler, førte det til at utvalget vårt ikke er korrekt sammensatt for å kunne si noe generelt om populasjonen.

3.1.2 Rekruttering av informantene

Rekruttering av informantene tok tid og representerte noen utfordringer for gjennomførelsen av prosjektet. På forhånd hadde vi tatt høyde for enkelte utfordringer som kunne oppstå i rekrutteringsfasen, først og fremst det faktum at det å få tilgang til informanter kunne være vanskelig. Første steg ble derfor å sende e-post til aktuelle skoler der vi kort forklarte

prosjektet og hvorfor de var interessante som intervjuobjekter, samt at vi spurte om det var mulighet for en nærmere samtale. I rekrutteringsprosessen var vi i kontakt med flere ulike skoler innenfor vår målgruppe, men disse kunne av ulike grunner ikke delta i prosjektet.

I kontakten med skolene var det hensiktsmessig å skape tillit til prosjektet vårt gjennom å vise til felles bekjente, samt vår egen bakgrunn. For vår del ble personer som er bekjente av skolelederne døråpnere til målgruppen, da han/hun ble vår referanse. Tilliten som ble skapt gjennom bekjente av skolelederne var om mulig med på å skape interesse og fortrolighet for prosjektet. Skolelederne ga oss da tilgang til deres skole, og til lærere som kunne være aktuelle å intervju. I forskning generelt er det ikke en nødvendighet at en kjenner forskningsobjektene personlig, grunnet faren for tap av objektivitet som er en viktig forutsetning for forskning. I forhold til yrkesforskere har vi som studenter manglende kompetanse og integritet i forskningssituasjoner, noe som blant annet påvirker legitimiteten i forskningen. I tillegg til mangel på integritet, var det viktig for oss å skape tillit til informantene på grunn av temaet vi undersøkte, og vi ofret derfor mulig objektivitet.

Da målgruppen vår både er homogen og heterogen, var det utfordrende å velge et antall informanter til prosjektet. At målgruppen er homogen betyr at målgruppen er lik med tanke på at alle skolene har samisk opplæring, og de oppfyller de samme kriteriene for deltakelse. På den andre siden er gruppen heterogen da skolene er forskjellige ut i fra beliggenhet, størrelse og språkmiljø. For å sikre en viss reliabilitet og troverdighet i datamaterialet ønsket vi å intervju en skoleleder og helst to språklærere ved hver skole. Dette kunne gi bedre reliabilitet da skoleleder og språklærere har ulike roller, kunnskaper og erfaringer, samt at antallet ville gitt en viss reliabilitet. Dette ville gitt oss ni informanter tilsammen, derav seks språklærere, men som nevnt under 3.1 endte vi opp med tre skoleledere og tre språklærere. Ved to av tre skoler fikk vi kontakt med lærere, men ved den tredje var det ingen lærere som hadde mulighet til å delta. Fordelingen ble derfor to lærere ved den ene skolen, én på den andre og ingen ved den tredje. Det ville kanskje vært tjenlig med et større utvalg for å kunne sikre reliabilitet og gyldighet i dataene knyttet til det kontekstuelle aspektet ved prosjektet, noe som forklares i neste avsnitt. Det er ikke noen øvre eller nedre grense for hvor mange intervjuer en bør gjennomføre i et kvalitativt forskningsprosjekt, men flere forskere hevder at en bør gjennomføre datainnsamling til en ikke lenger får noen ny informasjon (Christoffersen og

Johannessen, 2012:50). En slik metode var ikke gjennomførbart i sin helhet i vårt prosjekt på grunn av tidsbegrensningen.

3.1.3 Ulike kontekster

Slik vi nevnte under 3.1.1 var vi interessert i hvordan organisering av språkopplæring foregår i tre *ulike* kontekster. Utvalget bestod derfor av skoler som var forskjellige fra hverandre gjennom konteksten til skolen. Kontekstuelle forskjeller er geografisk plassering, antall elever med samisk som førstespråk, majoritetsspråket i området, ressurser til opplæring og lignende faktorer. For å klargjøre forskjellene mellom skolene i prosjektet er det nødvendig å gi en beskrivelse av dem. Skolene som er undersøkt er anonymisert og blir i oppgaven omtalt som skole A, skole B og skole C. Anonymisering er vanlig i slike undersøkelser og informasjon om deltakere skal behandles konfidensielt gjennom prosjektet og oppgaven (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010).

Skole A ligger i et samisk kjerneområde, hvor samisk er majoritetsspråket. Alle lærerne og elevene ved skolen snakker eller forstår samisk, og begge språkene brukes på skolen. Skolen har rundt 100 elever, hvor 93 % av elevene har opplæring i samisk som førstespråk, og resterende har opplæring i samisk som andrespråk. Ved denne skolen var det kun skoleleder som var informant til prosjektet.

Skole B er en fådelt skole i et norsk kjerneområde, hvor majoritetsspråket på stedet er norsk. Ved skolen har alle elevene opplæring i samisk som førstespråk eller andrespråk. Av skolens ca. 20 elever har 96 % opplæring i samisk som førstespråk. Skolen har en internatdel, og praktiserer også fjernundervisning til andre steder i landet. Ved skole B deltok skoleleder og to lærere som informanter.

Skole C ligger i et samisk forvaltningsområde, hvor norsk er majoritetsspråket. Skolen har rundt 100 elever, og 13 % av disse har opplæring i samisk som førstespråk. Tilsammen har 73% av elevene ved skolen opplæring i samisk, enten som 1., 2., eller 3. språk. Skole C deltok med skoleleder og en lærer som informanter.

Sentrale kjennetegn for skolene i prosjektet er kriteriene for deltakelse, mens den maksimale variasjonen handler om at det er skoler fra tre ulike kontekster. Gjennom de tre ulike

kontekstene har vi et utvalg som avviker fra hverandre og som har maksimal variasjon ut i fra sentrale kjennetegn, dette kalles; utvalg med maksimal variasjon (Christoffersen og Johannessen, 2012:50). Det var interessant å undersøke skoler i ulike kontekster da en kunne få belyst de ulike situasjonene og utfordringene som kan oppstå i organiseringen på grunn av konteksten opplæringen foregår i.

3.1.4 Kvalitative intervjuer

På bakgrunn av vår problemstilling valgte vi å bruke kvalitativ metode i undersøkelsene, med utgangspunkt i intervju. Vi valgte å bruke intervju som metode fordi det ga oss muligheten til å få detaljerte og relevante opplysninger fra informantene. Ønsket vårt var å gå dypere inn i prosjektets tema, og gjennom kvalitativt intervju fikk vi en unik tilgang til informantenes erfaringer og kunnskaper. Metoden ga også rom for tilpasninger i samhandlingen mellom oss som forskere og informantene. Det var behov for å gi informantene frihet og mulighet til å utdype deres erfaringer og meninger de gangene våre spørsmål ikke var utfyllende nok. Behovet var reelt da informantenes kompetanse og erfaring på området er bredere enn vår. Det ble nødvendig å se på intervjuene mer som en dialog enn kun spørsmål og svar. Intervjuene foregikk som en samtale med en struktur og et formål, hvor strukturen handlet om fordelingen av roller mellom oss og hvor formålet var å forstå og beskrive organiseringen av norskfaget (Kvale og Brinkmann, 2009:23). Samtalen handlet om temaer rettet mot vår problemstilling og foregikk også som en utveksling av synspunkter mellom begge parter (Kvale og Brinkmann, 2009:22).

Intervjuene vi gjennomførte foregikk som delvis strukturerte intervjuer. Det vil si at vi hadde overordnede intervjuguider med bestemte tema og spørsmål som utgangspunkt for intervjuene, men i interaksjonen mellom oss og informantene varierte rekkefølgen og delvis også spørsmålene (Christoffersen og Johannessen, 2012:79). Delvis strukturerte intervjuer ga oss en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering i intervjusituasjonen (Christoffersen og Johannessen, 2012:80). Informantene fikk frihet til å ta opp ulike temaer som var naturlig for dem, og derfor ble variasjon i intervjuene essensielt. Variasjonene kom av informantenes deling av informasjon, men de ble ikke veldig omfattende eller forskjellige. Gjennom intervjuguider med planlagte tema og spørsmål ble altfor stor variasjon forhindre. Den variasjonen som forekom hadde ingen implikasjoner på hvordan vi kunne belyse prosjektets problemstilling.

Intervjuguide

Som nevnt hadde vi overordnede intervjuguider med bestemte tema og spørsmål som utgangspunkt. Vi utformet to ulike intervjuguider, en beregnet for skolelederne og en beregnet for lærerne. Gjennom intervjuguiden til skolelederne ønsket vi å få frem informasjon om den formelle delen knyttet til organiseringen av norskfaget. Vi påpekte i innledningen at prosjektet først handlet om organiseringen av norskfaget, slik at spørsmålene i intervjuguidene rettet seg mot organiseringen av norskfaget. Intervjuguidene inneholdt blant annet spørsmål knyttet til hvordan norskfaget er timeplanfestet, valg av lærere, timeantall, læremidler, hvilken læreplan som blir brukt, kombinasjonen av læreplaner, samarbeid mellom norsklærere og andre lærere, samt refleksjoner rundt formålet med norskfaget. Gjennom intervjuguiden til lærerne ønsket vi å få vite mer om deres refleksjoner rundt hva norskfaget innebærer, for eksempel hva som vektlegges i faget, tanker rundt formålet med norskfaget og hvordan de jobber med læreplanen. Vi ønsket å få kunnskap om hvordan de jobbet med målet om tospråklighet for elever med samisk som førstespråk, og hvordan norskfaget er med på å øke elevenes muligheter for å utvikle seg til tospråklige talere. Likevel ble organisering av samiskopplæring også et tema gjennom informantenes oppfatninger av kompleksiteten ved språkfagene.

Utarbeidelsen av intervjuguidene var lik, og temaene og spørsmålene ble planlagt for å sikre oss at svarene fra alle informantene ble knyttet opp mot daværende problemstilling. Spørsmålene ble kategorisert i ulike temaer som læreplan, norskundervisning, utvikling til flerspråklighet og generelt om norskfagets organisering. Temaene hadde en fastsatt rekkefølge i intervjuguidene, men denne ble ikke fulgt presis, da informantene kom inn på andre temaer der det var naturlig. Flere av spørsmålene hadde også underspørsmål eller oppfølgingsspørsmål, slik at det ble mulighet for fylldige og utdypende svar. I forkant av intervjuene ble det også gjennomført pilotintervjuer med utgangspunkt i intervjuguidene. Pilotintervjuene ga oss en tydelig pekepinn på hvordan spørsmålene kunne oppfattes av informantene, og hvordan intervjusituasjonene kunne bli.

Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, i en setting en kan anta var naturlig og kjent for informantene. Vi kan anta at svarene ikke ble påvirket av omgivelsene på

en ikke-forutsett måte, slik at dette er en variabel vi ikke trenger å ta høyde for i analysen. Hvert intervju foregikk på egnet rom med oss studenter og informant tilstede. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon etter samtykke fra hver enkelt informant. Under intervjuene hadde en av oss hovedansvaret for samtalen, mens den andre supplerte med oppfølgingsspørsmål der det var behov. På to av tre skoler var vi to intervjuere tilstede i selve intervjusituasjonen, mens det på grunn av sykdom kun ble én intervjuer på den tredje skolen. I situasjoner der vi var to intervjuere var det viktig å være bevisst på at det kan ha vært hemmende, da informantene kunne føle seg i mindretall og dermed bli ukomfortabel i situasjonen (Christoffersen og Johannessen, 2012). Hvert intervju hadde en tidsramme på førti til seksti minutter, og dette ble informantene opplyst om på forhånd. Noen av intervjuene gikk over tidsskjemaet, men dette ble gjort i samråd med hver enkelt informant. Grunnen til at vi ikke kjørte en stram tidsbegrensning var at informantene skulle få mulighet å besvare alle spørsmålene og eventuelt tilføye relevant informasjon slik at materialet vårt ble mest mulig fyldig. Tidsforskjellen i intervjuene er en variabel, men likevel ikke en variabel av betydning i kommende analyse da alle spørsmålene var lik.

3.2 Bearbeiding av materiale

Materialet i prosjektet er bearbeidet gjennom transkribering og analysering. Nedenfor vil vi redegjøre for hvordan transkribering, kategorisering og analysering av materialet har foregått. Alt av materialet er anonymisert gjennom hele prosessen, av hensyn til forskningsetiske retningslinjer.

3.2.1 Transkribering

Etter intervjuene ble lydfilene overført digitalt og lagret på en privat harddisk. Dagen etter intervjuene startet vi transkriberingen, der vi overførte de muntlige intervjusamtalene til skriftlig tekst. Det var viktig for oss å starte tidlig med transkriberingen mens det enda var ferskt i minnet. Alle intervjuene ble transkribert i et eget transkriberingsprogram, kalt Express scribe. Fra intervjuene til transkriberingen, gikk vi fra en fysisk intervjusituasjon til en abstrahert skriftlig tekst. Det ble nødvendig å reflektere over gangen fra talespråk til skriftspråk, da transkribering ofte svekker de egentlige intervjuene. Et taleuttrykk har et annet språklig spill og kultur enn skriftlige tekster, samtidig kan et velformulert taleuttrykk virke sammenhengende og være preget av gjentakelser (Kvale og Brinkmann, 2009:187). Vi måtte ta noen vurderinger angående hvordan transkriberingen skulle foregå, ut ifra vårt formål med

intervjuene. Det første intervjuet transkriberte vi sammen, for å sikre oss at like transkriberingsmetoder ble brukt. De resterende intervjuene ble fordelt mellom oss, og ble transkribert på samme måte. Språket i transkriberingstekstene er skrevet på dialekt med normert rettskriving. Da formålet var en lettlest utgivelse av informantenes historier, valgte vi å ikke ta med pauser, intonasjonsmessige uttrykk eller andre detaljer som kanskje er vanligere i en språklig analyse (Kvale og Brinkmann, 2009:190). Transkriberingstekstene er ikke vedlagt oppgaven av hensyn til informantenes anonymitet.

3.2.2 Kategorisering og analysering

Kategorisering og analysering var en viktig prosess for å få en overordnet forståelse av vårt datamateriale. Målet med koding og kategorisering av materialet var å lettere kunne analysere og tolke resultatene av undersøkelsene. Vi startet med å gå systematisk gjennom hvert enkelt intervju, skole for skole, for å se hvilke svar informantene ga. Etter denne gjennomgangen satt vi igjen med en oversikt over utsagnene til informantene, og la merke til at flesteparten av utsagnene dreide seg om utfordringer knyttet til organiseringen av norsk- og samiskundervisning. Utsagn om utfordringer med språkopplæringen var fremtredende ved alle skolene. Deretter ble utfordringene skrevet ned og sortert skole for skole, slik at vi kunne få en god oversikt over alle utfordringene skolene opplever. Gjennom oversikten så vi at disse utfordringene kunne kategoriseres i ulike temaer som gikk igjen ved skolene. Disse temaene var organisering, språklige utfordringer og skolen i lokalsamfunnet, og det ble naturlig for oss å kategorisere utfordringene i disse temaene. Til slutt satt vi igjen med en utfyllende oversikt over utfordringene, gruppert i nevnte temaer. Denne oversikten blir presentert i kapittel 4, og videre tolket i kapittel 5.

3.3 Etske betraktninger

I forskning ved bruk av intervju oppstår det etiske utfordringer på bakgrunn av de komplekse forholdene som er knyttet til det å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» (Birch et. al. 2002:1, i Kvale og Brinkmann, 2009:80). I prosjektet har vi møtt på flere etiske utfordringer, og det har resultert i mange refleksjoner knyttet til det etiske perspektivet i vårt prosjekt. I et forskningsprosjekt der en berører menneskelige prosesser og hvor relasjonen mellom forskere og deltakere er fysisk og emosjonelt nær, er det viktig å ta etiske vurderinger gjennom hele prosjektet (Kvale og Brinkmann, 2009). Nedenfor vil vi

diskutere våre etiske betraktninger knyttet til prosjektet, blant annet menneskelig samspill, temaet samisk - norsk, prosjektets formål og vår egen forskerrolle.

3.3.1 Menneskelig samspill

I prosjektet har vi undersøkt skoleledere og læreres kunnskaper og erfaringer knyttet til organiseringen av språkopplæring for elever med samisk som førstespråk. Å forske på og med mennesker har vært utfordrende, da vi som forskere må skape og etablere tillit og relasjoner til hver enkelt informant. Når en utforsker menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige omgivelser, er tillit og relasjon mellom forsker og informant viktig (Postholm, 2010:142). Ønsket var å skape gode relasjoner til våre informanter, da liten tillit og en dårlig relasjon kunne føre til begrensede erfarings- og kunnskapsdeling. I intervjusituasjonene opplevde vi at tilliten og relasjonen mellom oss som forskere og informanter var god. Et slikt nært forhold kan utvikle seg til vennskapelige forhold, noe en helst bør unngå da informantene kan ta opp andre temaer som kan uroe oss som forskere i intervjusituasjonene. Det er derfor vanskelig å finne en balansegang mellom nærhet og distanse til informantene i intervjusituasjoner (Dalen, 2011:20). Likevel er vårt inntrykk at denne balansegangen ikke var veldig problematisk, da rollene var tydelig avklart.

Selv om denne balansegangen ikke var veldig problematisk, kan det menneskelige samspillet ha påvirket oss som intervjuere. Vi kan ha blitt påvirket både under intervjuene og i kunnskapen som ble produsert i etterkant, samtidig som det også kan ha påvirket vårt syn på informantenes situasjon. Dette er noe vi måtte ta hensyn til i analyseringen, og vurdere hvorvidt dette har noe å si for oppgavens reliabilitet. Som intervjuere kan vi få innblikk i informantenes liv, noe som kan påvirke vår intervjusituasjon og vår tolkning av materialet. I en slik empiri-innsamling er vår rolle som forskere veldig sentral, da vi er redskapet som brukes for å innhente kunnskap (Postholm 2010:137).

Et annet viktig moment, som samtidig er noe av det vanskeligste når det gjelder intervju, er å kvalitetssikre intervjuet med tanke på informantenes integritet og all den informasjonen vi ønsker oss (Kvale og Brinkmann, 2009:84). I en slik situasjon kan en stå i fare for at det kan oppstå en spenning mellom den vitenskapelige holdbare informasjonen vi ønsker å få ut av dette, og det etiske ansvaret vi har overfor våre informanter. Vi som forskere ønsket at intervjuene skulle være så dyptgående og utforskende som mulig, men dette kunne medføre

en risiko for å krenke personene. På den andre siden ønsket vi å respektere informanten så mye som mulig og dermed kan få et empirisk materiale som bare skraper på overflaten.

3.3.2 Forskerrolle

I prosjektet har vi som beskrevet under 3.1 selv samlet inn alt av datamateriale, og dette er konstruert i interaksjon med informantene. Videre har vi gjennomført analyser og tolkninger av materialet, dette kommer vi tilbake til i neste kapittel. Siden vi selv gjorde alt arbeidet med materialet, ble vi som kvalitative forskere det viktigste instrumentet i egen forskning (Nilssen, 2012:29). Som forskere måtte vi ta flere valg underveis i forskningsprosessen, og disse valgene måtte være grundige og reflekterte med utgangspunkt i problemstillingen.

Gjennom hele prosjektet, fra begynnelse til slutt, har vi som forskere påvirket prosjektet både bevisst og ubevisst. Vi hadde med oss en forforståelse som ikke kun omfatter det teoretiske rammeverket, men også erfaringer, verdier, kunnskaper, forskningsfilosofi og holdninger til feltet vi undersøkte (Nilssen, 2012:68). Som forskere ser vi verden gjennom de begrepene språket vårt har til rådighet, og vi er klar over at ulike forskere kan ha ulik forståelseshorisont selv om en ser på det samme. Det er viktig å være bevisst vår egen forforståelse og forutinntatthet, da den er med på å påvirke prosjektet i stor grad. Vi måtte gi informantene mulighet til å presentere seg selv og sine erfaringer, og på den måten sammenligne deres forståelse med vår egen forforståelse.

I egenskap av å være det viktigste instrumentet i vår egen forskning er det også viktig å presisere at vi som instrument er begrenset gjennom det å være menneskelig. Vi må være klar over at det kan ha blitt gjort feil, muligheter kan ha gått tapt, og personlig forutinntatthet kan ha forstyrret prosjektet (Nilssen, 2012:29). Likevel er det tre egenskaper som er av betydning i en situasjon hvor vi er instrumenter; toleranse for ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter (Nilssen, 2012:30). For vår del handlet toleranse for ambivalens om at i første omgang var all datamateriale nyttig, og vi måtte bruke tid og utøve tålmodighet i analyseringsprosessen. Vi ble også bevisst på at vi måtte være åpne for det uventede. Sensitivitet handlet om at vi måtte være våkne og lytte gjennom hele prosessen, og at vi måtte være oppmerksom på alle variablene knyttet til alle kontekstene til prosjektet. Det var viktig å være sensitiv i forhold til materialet som vi har samlet inn, både til hva materialet viste og til hvordan vi reflekterte over dette. De kommunikative ferdighetene var viktige, da de handlet

om at vi ønsket gode relasjoner og tillit mellom forskere og informanter. Det handlet også om å vise respekt for informantene og ikke bare behandle dem som noen vi har bruk for (Nilssen, 2012:30).

3.3.3 Samisk - norsk

Dette prosjektet berører dimensjonen *samisk - norsk*, og for mange kan dette være et følsomt tema. Det er en sterk historie knyttet til samisk språk i Norge. Samisk og norsk er to offisielle språk i Norge, men samisk har som nevnt under 2.1 ikke alltid vært et verdsatt språk. Den strenge fornorskingspolitikken har følgelig gitt dyptgripende konsekvenser for det samiske folket, da deres språk og kultur ble frarøvet og undertrykket i det offentlige rom.

Undertrykkelsen av det samiske folket og språket har blant annet ført til at mange ikke ville tilkjenne seg som samer, og mange mistet dermed sin etniske identitet og sitt språk (Minde, 2005).

Ifølge Urheim (2012) kan vi fortsatt se følger etter fornorskningen, da det fortsatt kan fremkomme negative holdninger til samisk språk og kultur gjennom ulike samiske spørsmål. Fortsatt kan mange samer føle på stigmatisering og smerte knyttet til deres språksituasjon, og til deres etniske bakgrunn. Det var viktig at vi som forskere kjente til samenes forhistorie, slik at vi kunne opptre med respekt og forståelse gjennom hele prosjektet. Det var risiko for sosial skade om vi ikke tok hensyn til informantene og begrenset eventuelle belastninger knyttet til prosjektet. Vi ønsket å ivareta informantene best mulig, og å unngå en fremstilling som kunne medføre stigmatisering eller diskriminering. Det var også nødvendig å kjenne til historien for å lettere kunne undersøke og få tilgang til deltakere til prosjektet.

I et slikt prosjekt kan det være fare for stigmatisering da vi undersøkte en nasjonal minoritet i et lite land som Norge med små miljøer. Gruppene og personene vi undersøkte kan derfor bli lett gjenkjennelig, og det er derfor viktig å reflektere over fremstillingen av gruppa i prosjektet. Det er viktig å presisere at det som var «sant» da undersøkelsen fant sted, nødvendigvis ikke er det i fremtiden. En fare ved det «sanne» er også at det kan stivne på netthinnen som gamle fotografier (Dalen, 2011:19). Fremstillingen av prosjektet er særdeles viktig da dette kan skape uheldige ringvirkninger som vi ikke kan forutse. En faktor som har vært fremtredende i vårt prosjekt er knyttet til språkenes stilling i det norske samfunnet, der det norske språket dominerer på de aller fleste arenaer. Det samiske språket har mindre plass

og synlighet enn det norske språket, og gjennom flere av informantene kom det tydelig frem at samisk fortsatt er et truet språk. Det er vanskelig å si hva informantenes bakgrunn for deltakelse i vårt prosjekt er, men vi kan anta at problematikken rundt det samiske språket har vært en viktig faktor. Det er dog viktig å presisere at dette bare er en vag antakelse fra vår side.

3.3.4 Formål

En annen viktig forskningsetisk norm er knyttet til forskningens formål og verdi.

Forskningens formål og verdi utenfor oss selv, kan i hovedsak være til hjelp for medstudenter og andre lærerstudenter, samt lærere i skolen. Videre kan denne produserte kunnskapen bidra til samfunnet på den måten at en kan avdekke forhold ved samfunnet, og at en har mulighet til å bidra med korrektiver eller problematisere sentrale verdier og normer i samfunnet (Ingjerd, 2009). Prosjektet vårt kan om mulig bidra til et større fokus på samiske barns språksituasjon i det norske samfunnet, samt være med på å skape en bevisstgjøring knyttet til hvordan ulike miljøer kan styre og forme språklæringssituasjonene ulikt.

3.4 Kommentarer til metoden

Som avsluttende del av metodekapitlet vil vi komme med noen kommentarer til våre metodiske valg i prosjektet. Vi har valgt å gjøre dette ved å bruke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2009:246-269).

Begrepet reliabilitet, også kalt pålitelighet, handler om nøyaktigheten av materialet i prosjektet (Christoffersen og Johannesen, 2012:23). Det er knyttet til måten materialet er innsamlet og bearbeidet på. Vi har selv innhentet materialet, så det må tas høyde for at materialet er påvirket av våre forkunnskaper. I analysen vil materialet også være et produkt av våre tolkninger og forståelse. For å styrke prosjektets pålitelighet har vi gjennom metodekapitlet forsøkt å redegjøre for våre vurderinger og beslutninger som er gjort underveis.

Validitet, også kalt gyldighet, handler om hvorvidt metoden vår undersøkte det den var ment å undersøke. Vi har innhentet opplysningene fra informantene gjennom intervjuer og analyser av transkriberingstekstene. Validitet handler også om relasjonen mellom det fenomenet vi har undersøkt og de konkrete dataene vi har fått. Det kan stilles spørsmål om hvorvidt vårt

materiale er valide representasjoner av fenomenet. Vi kan bruke sunn fornuft for å ha noen indikatorer på hvorvidt materialet er gyldig og hvorvidt metoden undersøker det den var ment å undersøke (Christoffersen og Johannessen, 2012:24).

I et slikt prosjekt er det utfordrende, og kanskje umulig, å få valide data. På bakgrunn av at materialet vårt ikke er stort nok og at kontekstene til skolene er så forskjellige, vil det ikke være mulig å trekke gyldige konklusjoner av materialet. Det er heller ikke mulig å sammenligne skolene i utstrakt grad. Likevel oppfatter vi materialet som hensiktsmessig, da analysen av materialet favner problemstillingen vår og skaper et grunnlag for diskusjon rundt prosjektets tema og kan gi implikasjoner til videre forskning. Prosjektet kan på bakgrunn av dette være hensiktsmessig for kunnskap i lignende sammenhenger.

4 Analyse og funn

I dette kapitlet analyserer og presenterer vi datamaterialet fra skole A, B og C. Med utgangspunkt i informasjonen fra informantene vil vi i dette kapitlet gi en presentasjon av skolene hver for seg. Presentasjonene består av en casebeskrivelse og en oversikt over funn med fokus på utfordringer. I casebeskrivelsene beskrives hver skoles praktiske organisering og kontekst. Med organisering mener vi for eksempel antall elever med samisk som førstespråk og med kontekst mener vi området utenfor skolen. Casebeskrivelsene er relevante da de omhandler organiseringen og konteksten ved hver enkelt skole, i tillegg til at det er en nødvendig bakgrunn for å forstå utfordringene skolene opplever. Etter casebeskrivelsene presenterer vi funn fra hver skole, funnene er basert på utfordringer skoleledere og lærere opplever med organisering av språkopplæring i deres skolehverdag. Som vi nevnte i innlednings- og metodekapitlet, ga gjennomgangen av intervjuene oss en oversikt over utsagnene til informantene, og disse utsagnene dreide seg i hovedsak om utfordringer. Det ble derfor naturlig å rette fokus mot utfordringene, for videre å analysere disse.

4.1 Gruppering av funn

Funnene er gruppert i ulike temaer; organisering, språklige utfordringer og skolen i lokalsamfunnet. Grupperingene ble gjort med utgangspunkt i analysen av datamaterialet, og dette var temaer som ble omtalt av alle informantene ved skolene i prosjektet. *Organisering* inneholder funksjoner og arbeidsoppgaver som påvirker språkopplæringen, slik som timeplan, læremidler, læreplan, lærere og antall elever. *Språklige utfordringer* handler om noen av de utfordringene skolene opplever knyttet til språk. Det kan for eksempel være samisk som institusjonsspråk; et språk som bare brukes på skolen. *Skolen i lokalsamfunnet* viser til kontekstuelle faktorer rundt skolen og eksempler her vil være samfunnet og påvirkningen denne øver på skolen.

Rollene som skoleleder og lærere hadde ved hver skole virket ikke å ha betydning for hvordan de opplevde organiseringen, og vi ser derfor ingen grunn til å omtale de hver for seg. Vi har valgt å omtale informantene under fellesbetegnelsen «Skole B/Skolen opplever ...». Da vi kun har skoleleder som informant fra skole A, var det naturlig å vise til skolelederen i omtalen av skole A. Videre i kapitlet følger en oppsummering og sammenligning av funnene med utgangspunkt i de nevnte temaene. Til slutt vil vi gi en kort beskrivelse av hva resultatet etter analysen er.

4.2 Skole A, en skole i et samisk kjerneområde med samisk som majoritetsspråk

Som beskrevet under avsnitt 3.1.3 ligger skole A i et samisk kjerneområde, hvor samisk er majoritetsspråket. Skolen kan kalles tospråklig, da alle lærerne og elevene snakker eller forstår samisk. Skolen er en ungdomsskole med rundt 100 elever, hvor 93 % har opplæring i samisk som førstespråk, mens de resterende har opplæring i norsk som førstespråk. Ved denne skolen er førstespråk det samme som morsmål, altså en persons muntlige og/eller skriftlige hovedspråk, ifølge Engen og Kulbrandstad (2004).

4.2.1 Casebeskrivelse

Skole A følger LK06-S. Barneskolen opererer med A-, B- og C-klasser, der A- og B-klassene er samiskklasser og C-klassen er en ren norskklasser. Ved overgangen fra barneskolen til ungdomskolen går elevene fra å være i atskilte samisk- og norskklasser til å bli blandet i klasser uavhengig av morsmål. Årsaken til denne forskjellen mellom barne- og ungdomsskolen er at ungdomsskolen har et ønske og mål om å gjøre alle elevene funksjonelt tospråklige. Undervisningen ved skolen foregår både på samisk og norsk, men ifølge skoleleder er ca. 70 % av det muntlige språket i undervisningen samisk.

I det følgende vil vi forklare organiseringen av norskundervisningen på skolen, for å gi et bilde av en del av organiseringen av språkopplæringen ved skolen. Norsktimene på skolen er organisert annerledes på 8.trinn enn på 9.- og 10.trinn. På 8.trinn har alle elevene norsk sammen, begrunnet i at norsk som førstespråk og norsk som andrespråk ikke har store forskjeller i kompetansemål. På 9.- og 10.trinn er elevene delt i norsktimene, da kompetansemålene endrer seg og blir mer ulik i norsk 1 og 2. På skolen var det kun to lærere som kunne undervise i norsk, og ifølge skoleleder er det et reelt problem å få tak i norsklærere i deres område. Alle lærerne tilhører et trinn og er deltakende i et lærerteam, og de møtes en gang i uka for felles planlegging av fag og undervisning. Norsklærerne som underviser på flere trinn må dermed forholde seg til, og drive planlegging med flere ulike team. Lærerne i norsk og samisk samarbeider om utformingen av halvårsplaner og forsøker å gjøre tilpasninger slik at undervisningsinnholdet ikke blir likt eller gjentakende i fagene samisk og norsk.

Læremiddelverket som brukes i norsktimene, er et læremiddel som er beregnet for elever som følger den ordinære læreplanen i norsk. Bakgrunnen er at det ikke finnes materiell som er tilpasset LK06-S, og heller ikke tilpasset for elever med samisk som førstespråk og med norsk som andrespråk. Mangel på læremidler er en situasjon skolen også møter i andre fag enn norsk.

Ved skole A er det tilfeldig bruk av samisk og norsk språk både muntlig og skriftlig, men hovedsakelig bruker elevene samisk som kommunikasjonsspråk seg imellom.

«De fleste snakke nok samisk, men enkelte kan i noen situasjoner bruke norsk, for eksempel når mindre barn skal leke som dem gjør på barne-tv» (D1:14).

Skoleleder opplever at det er vanskelig å unngå norsk språk i arbeid på skolen. Elevene velger blant annet å skrive på norsk istedenfor på samisk, mye fordi all informasjon og kunnskap står skrevet på norsk og det krever mer tid og arbeid å oversette til samisk. Likevel står skole A i en særstilling da elevene nærmest automatisk blir tospråklige, uten at skolen egentlig behøver å jobbe spesielt systematisk eller målrettet mot dette.

«Du kan heller spørre hvordan vi skulle unngått tospråklighet, for det e helt umulig. Det e automatikk i det og vi treng ikke tenke på det. Det går ikke an å kutte ut det ene eller det andre språket» (D1:8).

Lokalsamfunnet til skole A virker å ha stor innvirkning på språkene som brukes i skolen og i hverdagen. Samisk er majoritetsspråket i området rundt skolen, og den samiske kulturen står sterkt i samfunnet.

«Det e mye større sjanse for at når du går på butikken, at betjeninga e samisktalende enn norsktalende» (D1:15).

«Det e ikke mange som bruke norsk seg imellom når dem snakke om konfirmasjonsklærne» (D1:15).

Skoleleder signaliserer at elevene opplever det samiske språket som synlig og i bruk på de aller fleste arenaer i området, noe som kan påvirke elevenes valg av språk.

4.2.2 Funn med fokus på utfordringer

Organisering

Skoleleder nevner overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen som noe krevende. Flere av elevene fra den rene norskklassen på barneskolen har ikke like god samiskkompetanse som elevene fra samiske klasser, slik at overgangen kan skape utfordringer for skolen og for

elevene selv. Skoleleder nevnte at det kunne være utfordrende å legge undervisningen på samisk, da det krever oversetting til norsk.

«For noen år sia underviste jeg i matematikk hvor det va en elev som ikke kunne samisk, og det va en utfordring for meg fordi jeg hele tida måtte minne meg selv på å oversette til norsk» (D1:11).

Skoleleder trekker frem få norsklærere som en problematikk for skolen. De har mangel på lærere med norsk som morsmål som kan undervise i norsk på ungdomsskolen, med minst seksti studiepoeng i norsk. Skoleleder påpeker også at læremidlene i norsk er laget kun for elever som følger ordinær læreplan i norsk, og at det i tillegg er få læremidler på samisk for samiskspråklige elever.

*«Vi har hatt problema i norsk og lærera i faget» (D1:3).
“...at vi ikke har så mange lærera som kan undervise i norsk» (D1:3).”*

Språklige utfordringer

Skole A opplever utfordringer knyttet til språk. Skoleleder opplever at elevene uttrykker en usikkerhet knyttet til norske ord og begreper, og at de ikke alltid er helt trygge i bruken av dem. Videre nevner skoleleder at det er utfordrende å undervise i norsktimene med samisk som morsmål, da elevene forbinder læreren med samisk språk og læreren må påpeke at norsk språk skal brukes i norsktimene.

«I og med at jeg i de andre fagene brukte samisk, hvorfor skulle da barna i norsktimen forholde seg til meg på norsk?» (D1:4).

Skoleleder sier også at elevene velger å skrive på norsk når de får muligheten, på bakgrunn av at de faglige kildene til elevene er på norsk og det krever at elevene må oversette fra norsk til samisk hvis de ønsker å uttrykke seg skriftlig i slike sammenhenger.

Skolen i lokalsamfunnet

Skole A opplever ikke større utfordringer knyttet til lokalsamfunnet rundt skolen når det gjelder bruken av det samiske språket i skolen og undervisningen, men uttrykker en bekymring for samisk språks overlevelse i fremtiden.

«Det e jo en slosskamp eller en kamp for at samisk skal overleve» (D1:12).

De opplever det som vanskelig å unngå norsk i dagliglivet og de kan se at norsk språk brukes i større grad enn før, da tv, internett og lignende er veldig utbredt blant de unge. Skoleleder trekker frem påvirkning utenifra, og mener at en slik påvirkning kan føre til at samisk språk blir utsatt for ytterligere press og stadig mindre brukt.

4.3 Skole B, en fådelt skole i et norsk kjerneområde med norsk som majoritetsspråk

Skole B er en fådelt skole i et norsk kjerneområde der majoritetsspråket er norsk. Skolen har rundt 20 elever der litt over halvparten har norsk som morsmål, og 96 % av elevene hadde opplæring i samisk som førstespråk. Ved denne skolen er samisk som førstespråk delvis det samme som morsmål, da samisk kan oppfattes som et hovedspråk enten muntlig eller skriftlig. Det betyr at elever med norsk som morsmål kan ha opplæring i samisk som førstespråk. Alle lærerne er samisktalende og har utdanning i samisk på ulike nivå, noe som blant annet er et krav til de som skal jobbe ved denne skolen.

4.3.1 Casebeskrivelse

Skole B er en regionalskole som har en egen politisk målsetting knyttet til samisk språk og kultur, og er statlig finansiert. Samisk er skolens satsningsområde, da de spesielt skal tilrettelegge for undervisning og læring i og på samisk. Foreldre i regionen kan søke deres barn til denne skolen, da skolen har en internatdel for elever som ikke bor i nærområdet. Skolen praktiserer også fjernundervisning til andre steder i landet. Skolen følger LK06-S.

På grunn av få elever ved skolen, har 1.- 4. trinn all undervisning sammen. På samme måte har 7.-10.trinn all undervisningen sammen. Det vil si at elevene er blandet både i forhold til alder, trinn og morsmål.

«Hos oss e det jo så små forhold så hvis du skal ha en eller to eleva aleina så blir det ikke ordentlig opplæring» (B1:7).

Undervisningen foregår i hovedsak på samisk, men det skjer en veksling mellom norsk og samisk. I norsktimene brukes norsk språk, og elevene har norskundervisningen sammen.

«I norsk kan dem være sammen, men i samisk kan ikke første- og andrespråkseleva være sammen da det e så stor forskjell» (B1:7).

Læreren som underviser i norsk, har også ansvaret for samiskundervisningen, slik at det er samme lærer som har ansvaret for begge språkfagene. Dette medfører samkjøring av planene, og at like temaer kjøres parallelt.

De som har norsk som morsmål har en time mer norsk i uken, enn elever med samisk som morsmål, og i denne norsktimen skal de andre elevene ha samisk. På grunn av elevtallet er

elevene sammen i denne timen også, selv om det betyr undervisning i to ulike språk. Skolen har valgt å bruke timen som en ren lesetime, hvor samiskelevene leser samiske tekster, mens norskelevene leser norske tekster. I norskundervisningen brukes læremidler beregnet for elever som følger den ordinære læreplanen i norsk, da andre læremidler ikke er tilgjengelige. Skolen rapporterer generelt om få læremidler som er tilpasset LK06-S og samiskspråklige elever. Likevel uttrykker lærerne at det er kunnskapsløftet som skal følges, ikke lærebøkene.

«Men det e nå greit det, for man treng jo ikke å kun lene seg mot lærebøkern» (B3:6).

Når det gjelder bruk av språk ved skole B er det ikke problem å få elevene til å bruke norsk, men skolen opplever større utfordringer med bruk av samisk på alle arenaer. Skoleleder og lærere sier at elevene lærer norsk uansett om de har samisk 1 eller 2. Leke- og kommunikasjonsspråket mellom elevene er i stor grad norsk.

«Det som skjer når vi har mange eleva som har samisk som andrespråk, e at leke- og kommunikasjonspråke blir norsk» (B1:2)

Norsk kan bli valgt som kommunikasjonsspråk om det er noen elever i gruppen som ikke forstår samisk godt, og lærerne er bevisste på dette og veileder elevene til å bruke mer samisk enn norsk.

Lokalsamfunnet rundt skolen er som sagt norskspråklig med norsk som majoritetsspråk, slik at samisk er et minoritetsspråk i samfunnet. En kan anta at konteksten rundt skolen påvirker elevenes valg av språk, da norsk er språket som brukes på de fleste arenaer utenfor skolen. Flere av elevene vokser opp i delvis tospråklige hjem, og fritidsaktiviteter og lignende foregår på norsk. Elevene ser og opplever at norsk er dominerende i samfunnet, og at det samiske har en mindre plass utenfor skolen. Skole B opplever det som viktig å ha samisk som sitt hovedområde, og på den måten kunne være med på å ivareta av det samiske språket, samtidig som de tilegner seg gode norskkunnskaper.

4.3.2 Funn med fokus på utfordringer

Organisering

Som nevnt er skole B en fådelt skole med få elever, og de opplever derfor utfordringer knyttet til organisering av undervisning. På grunn av gruppeinndelingen ved skolen får lærerne ulike trinn og læreplaner å forholde seg til i undervisningen.

«For det første har vi et stort aldersspenn i gruppa, og for det andre har dem jo ikke samme læreplan» (B2:10).

Lærerne opplever det som utfordrende å samkjøre de ulike trinnene og planene til en tilfredsstillende undervisning som favner alle elevene, basert på deres faglige nivå og forutsetninger.

«Når vi e en fådelt skole og har en gruppe fra syvende til tiende klasse, da e det mange bøker i omløp» (B3:6).

En annen utfordring i undervisningssammenheng handler om “lesetimen” vi nevnte under casebeskrivelsen. Denne timen oppleves som krevende blant informantene da det skal foregå undervisning i to ulike språkfag i samme time. Elevene med samisk som førstespråk skal ha undervisning i samisk, mens elevene med norsk som førstespråk skal ha norskundervisning i samme time, med samme lærer. Likevel løste dette seg greit, da de valgte en lesetime tilpasset begge språkgruppene.

«Det løste seg egentlig veldig enkelt, for ka vektlegg vi? Jo, det e de grunnlegganes ferdighetan, med fokus på lesing» (B2:10).

Informantene ved Skole B erfarer også utfordringer knyttet til læremidler. De rapporterer om få læremidler for samiske elever som er tilpasset LK06-S og at det heller ikke finnes læremidler i norsk for elever med samisk som førstespråk.

«Det e veldig få læremidla tilpassa K06 på samisk, slik at det samisklæreran slit med e at dem må plukke og leite mye» (B1:10).

I norskfaget bruker de et norskverk som er beregnet for elever som følger den ordinære læreplanen i norsk. Lærerne kan ikke basere seg på læremidlene, da de ikke stemmer overens med alle kompetansemålene til elevene med samisk som førstespråk. I stedetfor må lærerne aktivt basere seg på læreplanene, og finne relevant læringsstoff gjennom annet materiell. Det kan for eksempel være internett, andre fagbøker og lignende.

Språklige utfordringer

Informantene ved skole B uttrykte flere utfordringer knyttet til språkproblematikk mellom samisk og norsk. Blant annet trekker skoleleder frem at begrepet norsk som andrespråk er knyttet til innvandrerbarn, og ikke til samiske barn.

«Fordi norsk som andrespråk begrepet, det e sånn som høre til innvandrerar og andre minoriteta, ikke samer» (B1:4).

Det er vanskelig for skolen å styre elevenes språkvalg, da elevene i mange situasjoner velger å bruke norsk istedet for samisk. Blant annet foretrekker elevene å skrive på norsk om de får muligheten til dette. I tillegg bruker elevene mye tid på internett og data på fritiden, noe som fører til at de blir eksponert for mye norsk.

Informantene rapporterer også om utfordringer knyttet til det å være samisktalende lærer i norskundervisning. De opplever at elever med samisk som førstespråk forbinder dem med samisk, og at elevene da velger å snakke samisk i norsktimene. Videre erfarer lærerne at flere av elevene har noen språklige utfordringer i norsk, og de tar bruk av preposisjoner som eksempel.

«Det e jo visse ting som e vanskelig i norsk for en samisktalende. For eksempel preposisjoner og artikler, for det har vi jo ikke i samisk i det hele tatt» (B1:8).

Skole B opplever at det er knyttet mange følelser til språk.

«Men det e litt sånn, det e mye følelsa rundt akkurat det der - språkan» (B2:3).

En av informantene viste til en situasjon hvor en elev flyttet fra et samiskspråklig område til et norskspråklig område. Eleven har samisk som hjemmespråk, men behersker norsk veldig godt. Ved flytting uttrykte eleven: “Nå skal jeg endelig få lære ordentlig norsk!”. Den samme eleven fikk ikke til å spørre etter batterier på norsk i butikken, da eleven ikke følte seg like flink i norsk som de norsktalende rundt seg.

Skolen i lokalsamfunnet

Utfordringer som følge av faktorer i lokalsamfunnet til skole B, handler blant annet om at norsk språk er dominerende i konteksten rundt skolen og at dette får følger for elevenes bruk av det samiske språk. Mange av elevene er norsktalende og har norskspråklige foreldre, og dette påvirker språkene som brukes på skolen.

«Det e kun en som har samisk som hjemmespråk i denne gruppa (ungdomsskolen), resten har norsk som hjemmespråk da foreldran e norskspråklig» (B2:4).

Det krever også at all informasjon som går ut fra skolen må være både på samisk og norsk. Skolen opplever også utfordringer ved å utvikle alle elever ved skolen til funksjonelt tospråklige talere.

Andre utfordringer skolen opplever er til dels manglende forståelse fra andre skoler i kommunen. På nettverkssamlinger der skole B har deltatt, har de følt at andre skoler ikke helt ser deres utfordringer med flere språkfag, og at deres problemer blir minimalisert.

«Dem klare ikke å se hvilke utfordringer vi har og minimalisere kanskje våre problema med norskfaget da vi har så få elever» (B2:8).

Nettverk for samarbeid om samiske problemstillinger oppfatter skolen som ikke-eksisterende i området, og dette er noe de savner. Likevel eksisterer et lite nettverk gjennom telefon og e-post med andre samiske skoler. I sitatet nedenfor påpeker en av informantene det manglende nettverket, og at det er vanskelig å samarbeide med skoler som ikke har like problemstillinger som dem.

«Da jeg jobbet i _ hadde jeg et miljø rundt som jeg kunne spørre om gode tips og forslag. Det e et slit, i og med at det e vanskelig å samarbeide med dem som ikke e innenfor dette» (B2:9).

4.4 Skole C, en skole i et samisk forvaltningsområde med norsk som majoritetsspråk

Skole C ligger i et samisk forvaltningsområde, hvor majoritetsspråket er norsk. Skolen har rundt 100 elever, og 13 % av disse har samisk som førstespråk. Ved denne skolen er ikke samisk som førstespråk det samme som morsmål, og er derfor forskjellig fra førstespråk ved de to andre skolene. Samisk har stor synlighet ved skolen da 73 % av elevene har opplæring i samisk, enten som 1., 2., eller 3. språk. De samiske elevene er spredt over alle alderstrinn.

«Det vil si at hos oss e det normalt å ha samisk og unormalt å ikke ha det» (C2:7).

4.4.1 Casebeskrivelse

Skolen følger LK06-S og dette gjelder for alle skolene i kommunen, bestemt gjennom forvaltningsområdet for samisk språk. Blant annet har ikke elever med samisk mer undervisning enn elever som ikke har samisk, noe som kan bidra til økt valg av samisk språk. Skole C samarbeider med andre samiske skoler og bruker hospitering som et redskap for å motivere og skape et større miljø for samisk språk. De tar også imot studenter fra samisk høyskole enkelte perioder i året. Skolen har et samisk språksenter i nærheten som blant annet tilbyr skolen hjelp til oversettelser, samt samiskkurs for foreldre/foresatte.

Norskundervisningen for norsk- og samiskelever på ungdomstrinnet foregår sammen i såkalte “basenorsktimer”, der de har samme undervisning i norsk. Når elever med samisk har

undervisning i samisk, har de elevene som ikke har samisk, et fag som heter norsk fordypning. På ungdomskolen er det samme lærer som har både samisk 1 og norsk, slik at disse fagene er samkjørte med tanke på planer og temaer. I norsktimene brukes læremidler beregnet for elever som følger ordinær undervisning i norsk. Skolen opplever at det er få læremidler på samisk og for samiskspråklige elever, slik at andre kilder som internett og andre relevante bøker blir mye brukt.

Skole C ligger i et område der norsk er dominerende på alle arenaer, og der det er mangel på miljø for å bruke samisk språk i hverdagen. Selv kaller skolen samisk språk for et institusjonsspråk ved deres skole, da språket kun brukes i samisktimene på skolen. I nærmiljøet ligger en barnehage som har en samiskspråklig og en norskspråklig avdeling, men skoleleder opplever likevel ikke at barna i den samiskspråklige barnehagen velger samisk som førstespråk videre på skolen. Ved skolen oppstår det et dilemma knyttet til hva som betegnes som førstespråk i styringsdokumenter, og hva som er et førstespråk rent praktisk. En kan tenke at et førstespråk er et morsmål og hjemmespråk, men for førstespråkselevne ved denne skolen gjelder ikke dette. Derfor fremstår samisk som førstespråk som en formalitet ved skolen. Skole C fremhever foresattes engasjement for revitalisering av samisk språk ved deres skole, og opplever stort engasjement i enkelte situasjoner. Likevel er samisk språk lite synlig og lite i bruk i området utenfor skolen.

4.4.2 Funn med fokus på utfordringer

Organisering

Skole C opplever utfordringer knyttet til definisjonen av samisk som førstespråk. Gjennom styringsdokumenter har elever i et samisk distrikt krav på opplæring i og på samisk, og elevene kan selv velge hvorvidt de ønsker opplæring i samisk 1, 2 eller 3. Utfordringen til skolen går ut på hvorvidt en kan definere samisk 1 som førstespråk når det ikke er et språk elevene behersker funksjonelt, eller bruker hjemme.

«Morsmål e jo et førstespråk og vi kan jo egentlig ikke si at det e det her, da det ikke brukes hjemme eller noe sånt». (C1:6)

Skolen uttrykker at det er en formalitet at elevene har samisk som førstespråk.

«Det e en formalitet og et ønske fra foreldrene at de har samisk som førstespråk». (C2:6)

Samtidig uttrykker de at det politiske systemet ikke er klar over hvilke konsekvenser dette gir for organiseringen ved skolen, da det kan være krevende å organisere slik språkopplæring.

«Det hadde vært mye enklere for oss å organisere en skole som bare var norsk, fordi det blir veldig mange gruppe og språkvalg og lignende». (C1:11)

I tillegg opplever skolen at deres samiske språkkompetanse er sårbar, og da særlig på ungdomsskolen.

«Forståelsen e vel der at vi e veldig sårbar når det gjelder samiskkompetanse, og vi har ikke mange søkera der samisk kompetanse kreves». (C1:5)

Utfordringen her er at de ikke har lærere med språkkompetanse i samisk, i tillegg til den faglige kompetansen som kreves i arbeid på ungdomstrinnet. Skole C erfarer også at det er få læremidler tilgjengelig på samisk for samiskspråklige elever, slik at lærestoffet blir plukket fra forskjellige kilder og dette kan være tidkrevende.

Språklige utfordringer

Skolens problematikk med definisjonen av samisk som førstespråk skaper i tillegg til organisatoriske utfordringer, også språklige utfordringer. Samisk som førstespråk har ikke samme betydning som begrepet førstespråk har i teorien eller ved de andre skolene i prosjektet.

«Samisk som førstespråk e ikke det samme her som førstespråk i _ (samisk kjerneområde)» (C2:1)

Dette fører til at Skole C opplever at den generelle undervisningen til elevene med samisk som førstespråk blir problematisk. Informantene opplever at undervisningen som i hovedsak skal foregå på samisk for elever med samisk som førstespråk, ofte går over til norsk da elevene mangler tilstrekkelig samiskkompetanse.

«... for dem har jo valgt å ha faget på samisk og da må jeg inn med mye mer norsk for å backe opp for forståelsen sin del». (C2:4)

Samisk fremstår som et institusjonsspråk som kun brukes i samiskundervisning noen timer i uken, noe skolen opplever som problematisk for utvikling og bruk av språket.

«Det e jo et institusjonsspråk, vi har liksom ikke de miljøan rundt her». (C1:3)

Samtidig opplever de at foreldrenes ønske om bevaring av samisk språk fører til at elever velger samisk, men at dette også kan føre til lavere motivasjon og ønske for læring av språket.

«I blant e det elevenes eget ønske om å ha samisk, andre ganger e det foreldran sitt ønske, og elevan slit. Vi kan ha problema med å motivere elevan, da språket kan bli for vanskelig». (C1:7)

Skolen i lokalsamfunnet

Lokalsamfunnet til skole C er preget av norsk språk, og alle elevene ved skolen har norsk som majoritetsspråk. Befolkningen i området snakker norsk hjemme, og det er i hovedsak bare noen få eldre som har samisk som hjemmespråk. Dette gjør at miljøet for å kunne bruke og utvikle samisk språk blir lite.

«Det dominerende språket e jo norsk og det e det språket som har mest plass og synlighet i det daglige». (C1:10)

«...for du blir jo ikke matet med språket hjemmefra og knapt nok matet med språket andre plassa enn på skolen i språktiman, og det e rimelig tøft». (C2:7)

4.5 Oppsummering og sammenligning

For å belyse problemstillingen til prosjektet, har vi nå presentert casebeskrivelser og funn med fokus på utfordringer ved hver skole. Det er nødvendig å gi en oppsummering og sammenligning av presentasjonene av skolene, og derfor vil vi først kort gjengi kjennetegnene ved skolene i tabellen under, før vi vil sammenligne og oppsummere utfordringene.

Tabell 4: Kjennetegn ved skolene

Skole A	Skole B	Skole C
<ul style="list-style-type: none"> ● Ungdomsskole ● LK06-S ● Samisk kjerneområde ● Majoritetsspråk: samisk 	<ul style="list-style-type: none"> ● Barne- og ungdomsskole ● LK06-S ● Norsk kjerneområde ● Majoritetsspråk: norsk ● Statlig finansiert 	<ul style="list-style-type: none"> ● Barne- og ungdomsskole ● LK06-S ● Norsk kjerneområde ● Majoritetsspråk: norsk ● Forvaltningsområde for samisk språk

4.5.1 Utfordringer med organisering av språkopplæring

De tre ulike skolene opplever utfordringer knyttet til organisering av norsk- og samiskundervisningen. Det som er likt ved alle skolene er utfordringer knyttet til samiske læremidler. Alle skolene rapporterer om at det ikke finnes læremidler på samisk for samiskspråklige elever. De opplever mangelen på tilpassede læremidler som utfordrende, både fordi det er tidkrevende å lete etter fagstoff i alle fag, og fordi det samiske språket kan få mindre synlighet i undervisning. I tillegg rapporterer skole A og skole B om mangel på norskverk for elever med samisk som førstespråk. De bruker norskverk for elever med norsk som førstespråk, til elever med samisk som førstespråk. Skole A og B opplever det som

utfordrende å bruke slike norskverk, da kompetansemålene i norskfaget er forskjellige for samisk- og norskelever.

Skole A og C opplever relativt like utfordringer når det gjelder lærerkompetanse i språk. Ved skole A har de mangel på lærere med både norskspråklig kompetanse og faglig kompetanse i norsk. Skole C derimot, har mangel på lærere med språkkompetanse i samisk, i tillegg til den faglige kompetansen som kreves. Både skole A og skole C opplever derfor at de har utfordringer med lærerkompetanse i språk og at deres språkkompetanse er sårbar, og skolene opplever like utfordringer med to ulike språk.

I hovedsak er det skole B og C som opplever «flest» utfordringer knyttet til organisering av språkopplæring. Skole B har utfordringer med at de er en fådelt skole og har ulike trinn i undervisningen. Lærerne må forholde seg til ulike trinn og planer, som skal samkjøres på best mulig måte til en tilfredsstillende undervisning. I tillegg har skole B den såkalte «lesetimen» vi nevnte tidligere, hvor det skjer undervisning i to ulike språkfag i samme time med samme lærer. Skole C har utfordringer som handler om definisjonen av samisk som førstespråk, og hvorvidt en kan definere samisk 1 som førstespråk, når elevene ikke behersker språket funksjonelt og heller ikke har det som hjemmespråk. Skole C opplever det som en formalitet at elevene har samisk som førstespråk da elevene kan velge samisk 1 selv med norsk som morsmål. Dette gjør det utfordrende å organisere språkopplæringen for disse elevene. Skole B opplever også utfordringer knyttet til definisjon av begreper i språklig sammenheng. Skolen erfarer at begrepet norsk som andrespråk tilhører innvandrerbarn, og ikke samiske barn.

Skole A derimot, trekker kun fram overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen som noe krevende. Utfordringen ligger i overgangen fra rene språkgrupper til blandede språkgrupper på ungdomsskolen.

4.5.2 Språklige utfordringer

Skole A og skole B har noen språklige utfordringer som er like. Først og fremst sier både skole A og B at de opplever det som noe krevende å undervise i norskfaget når de har samisk som morsmål. Utfordringen dreier seg om at elevene forbinder læreren med samisk slik at de velger å bruke samisk muntlig, selv i norsktimene.

Skole A og B opplever utfordringer med den språklige kompetansen i norskfaget for elever med samisk som førstespråk. På skole A sier de at elevene uttrykker usikkerhet knyttet til norske ord og begreper, og de er ikke alltid helt trygge i bruken av dem. Ved skole B erfarer lærerne at elever kan ha språklige utfordringer i norsk, blant annet utfordringer med bruken av preposisjoner.

En annen utfordring som både skole A og B opplever, handler om elevenes språkvalg. Skolene synes det er vanskelig å styre elevenes språkvalg, og i mange situasjoner velges norsk fremfor samisk. Blant annet opplever de at norsk tar over i skriftlige oppgaver, da de faglige kildene er på norsk og oversetting krever mer av elevene.

Skole C opplever en annen språklig utfordring enn de andre skolene, da de gjennom problematikken med samisk som førstespråk og manglende språkkompetanse i faget får utfordringer med organiseringen av språkopplæringen. Blant annet må læreren inn med mye norsk språk i undervisning på samisk.

4.5.3 Skolene i lokalsamfunnet

Alle skolene i prosjektet rapporterer om at norsk språk er fremtredende i lokalsamfunnene rundt skolene, og at det er vanskelig å unngå norsk i skolehverdagen. Dette gjelder også i det samiske kjerneområdet, da norsk språk er fremtredende gjennom blant annet sosiale medier. I konteksten til skole B og C er norsk språk dominerende på alle arenaer, slik at miljøet for å kunne bruke og utvikle samisk språk blir lite. Alle skolene uttrykker en bekymring for utvikling og overlevelse av samisk språk i fremtiden.

I tillegg til den nevnte utfordringen, erfarer skole B utfordringer basert på lokalsamfunnet til skolen. Skole B uttrykker en delvis manglende forståelse fra andre skoler i kommunen, i saker som omhandler utfordringer skolen har med organisering av en samiskspråklig skole. Skolen savner også et nettverk for erfaring- og kunnskapsdeling knyttet til samiskspråklige problemstillinger, noe som ikke er eksisterende i området.

4.5.4 Hvor fører dette oss?

Gjennom analysekapittelet har vi forsøkt å gjøre rede for aktuelle funn i prosjektet. Etter analysearbeidet er det noen hovedpoeng som vil være nødvendig og interessant å diskutere

nærmere. Funnene og tolkningene som er presentert i dette kapitlet fører oss inn på en diskusjon med utgangspunkt i to hovedtemaer; tospråklighet og organisering av språkopplæring. Under tospråklighet er det interessant å diskutere begrepet tospråklighet gjennom skolens forutsetninger og organisering av språkopplæring. Organisering av språkopplæring retter seg mot skolens strukturer og planer knyttet til språkopplæring, og hvilke forutsetninger og ressurser som påvirker organiseringen.

5 Drøfting

I dette kapittelet skal vi se på hvilken måte teorikapittelet kan være med på å belyse resultatene fra vår undersøkelse, og videre sammenfatte funnene våre under ett. Målet vil være å belyse problemstillingen prosjektet tok utgangspunkt i, og som vi presenterte i innledningen under 1.2: *Hvilke erfaringer har tre ulike skoler med organisering av språkopplæring for elever med samisk som førstespråk?*

I det forrige kapittelet presenterte vi resultatene fra undersøkelsene gjennom casebeskrivelser av hver skole og ulike funn der vi valgte å fokusere på utfordringer fra hver skole. Resultatene er oppsummert underveis og på slutten av kapittel 4.5, og i dette kapittelet skal vi se på resultatene samlet. I sammenfatningen av analysekapittelet presenterte vi to hovedtemaer til drøftingen. Med utgangspunkt i de samlede resultatene vil vi forsøke å diskutere vår problemstilling knyttet mot temaene; tospråklighet og organisering av språkopplæring.

5.1 Tospråklighet

Vi vil forsøke å si mer om hva begrepet tospråklighet er, og vise at det er utfordringer knyttet til definisjonen av begrepet. Grunnen er at dette aktualiseres gjennom vår undersøkelse der konteksten er forskjellig på de tre ulike skolene, men der læreplanen med ett felles og objektivt mål likevel er den samme. I formålsdelen til læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk og læreplan i samisk som førstespråk er det, slik vi nevnte under 2.2.5 et mål at opplæringen skal være med på utvikle elevene til funksjonelle tospråklige talere (Utdanningsdirektoratet, 2013). På grunn av at definisjonen av begrepet tospråklighet ikke er entydig, kan det føre til at blant annet elever uten grunnleggende språkferdigheter skal motta undervisning på samisk i for eksempel naturfag, noe som skaper utfordringer for organiseringen av opplæringen.

Under 2.3 forsøkte vi å definere begrepet tospråklighet, men det er som sagt vanskelig å gi en allmenngyldig definisjon av begrepet. Baker (2011) og Engen og Kulbrandstad (2004) er opptatt av ferdigheter og bruk av begge språk når de snakker om tospråklighet. Å avgjøre hvorvidt en person er funksjonelt tospråklig eller ikke, må vurderes ut ifra om begge språk dekker en persons behov for kommunikasjon, tenking og læring og identitetsforankring på en tilfredsstillende måte (Engen og Kulbrandstad, 2004:50). Dette handler om at språket må

være 1) til nytte for kommunikasjon, 2) et redskap for tenking og læring og 3) gi en følelse av tilhørighet og identitetstilknytning til språket. Det er ulike faktorer som påvirker om en person kan oppfattes som tospråklig eller ikke, og det er vanskelig å definere tospråklig presist uavhengig av formål og situasjon. En person kan være tospråklig på ulike måter og i ulik grad. Behovene og kravene som stilles fra personen selv eller omgivelsene, er ikke lik på begge språk og de varierer etter alder og forutsetninger. Da behovene og kravene ikke er lik på begge språk eller i ulike omgivelser, er det heller ikke nødvendig med et balansert forhold mellom språkene for at en person skal kunne være tospråklig (Engen og Kulbrandstad, 2004:50).

Eksempler fra vårt prosjekt kan belyse at funksjonell tospråklighet kan være forskjellig i de tre ulike kontekstene, noe vi ser gjennom ulike krav fra samfunnene rundt. Skole A i det samiske kjerneområdet har en annen oppfatning og forventning om tospråklighet enn skolene i norske kjerneområder. I det samiske kjerneområdet er samfunnet et endogent samfunn, som skaper språklige behov gjennom forventninger og krav til beherskelse av begge språk. For eksempel vil en samisk person møte andre krav og forventninger enn en norsk person, da det ofte forventes at en, i tillegg til norsk, skal beherske samisk muntlig og skriftlig. Skolene i det norske kjerneområdet møter ikke de samme kravene og forventningene til tospråklighet fra omgivelsene rundt. Skole B, den fådelte skolen i et norsk kjerneområde har norsk som majoritetsspråk, og heller ingen forventninger om tospråklighet fra samfunnet rundt. Denne skolen har likevel forventninger og krav til tospråklighet, da skolen har en egen politisk målsetting knyttet til samisk språk og kultur.

Et eksempel på en situasjon der det er vanskelig å avgjøre om en person er tospråklig eller ikke, kan vi se ved den ene skolen i prosjektet. Ved skole C hadde alle elevene norsk som morsmål, men noen elever hadde opplæring i samisk som førstespråk. Her kan en diskutere hvorvidt disse elevene kan sies å være funksjonelt tospråklige, da situasjonen ved denne skolen utfordrer begrepet. Det kan virke som at elevene ved skole C i liten grad kan benytte samisk språk til kommunikasjon, på grunn av blant annet manglende språkferdigheter eller tilstrekkelig miljø for å bruke språket. Med delvis manglende språkferdigheter hos noen elever, kan en anta at språket vil være vanskelig å bruke som et redskap for tenking og læring. Dette kom frem gjennom en av informantene som sa at hun i undervisning som i all hovedsak skulle foregå på samisk, måtte benytte seg av norsk i stor grad for å støtte elevenes forståelse i

faget. Likevel kan en ikke si at elevene ikke er tospråklig da det samiske språket kan gi elevene en opplevelse av tilhørighet og identitet. En kan anta at valget om samisk opplæring i dette samfunnet har bakgrunn i et ønske om å bevare og styrke språket, selv om språket ikke alltid kan være et redskap for kommunikasjon og læring. Dette var noe informantene ved skolen uttrykte, samtidig som at folk i området snakket samisk for en tid tilbake og at kommunen er innlemmet i det samiske forvaltningsområdet.

I kontrast til dette, er skolen som ligger i et samisk kjerneområde. Ved denne skolen får vi inntrykk av at elevene benytter språket til kommunikasjon i mange ulike situasjoner, på og utenfor skolen, noe informanten ved skolen uttrykte. Informanten ved skolen påpekte at all undervisning i hovedsak foregikk på samisk, slik at elevene ved skolen nok kunne bruke språket som redskap for tenking og læring. Videre oppfattet vi at det samiske språket ga en følelse av tilhørighet og identitet, blant annet fordi elevene brukte samisk språk i samtale om konfirmasjon. Informanten uttrykte at konfirmasjonen er en høytidelig hendelse i samisk tradisjon, og at de bruker egne ord for, blant annet, konfirmasjonsklærne.

5.1.1 Samisk som førstespråk

Et annet begrep som skaper diskusjon er begrepet samisk som førstespråk. Tidligere i oppgaven presenterte vi bestemmelser i Opplæringslovens § 6-2 hvor det fremgår at alle barn i grunnskolealder i samiske distrikt har rett til opplæring *i og på* samisk. Utenfor samiske distrikt vil det også være en rett til opplæring *i og på* samisk, så lenge minst ti elever i kommunen ønsker opplæring i samisk. Dette innebærer at en kan velge å få opplæring i enten samisk 1, 2 eller 3, uavhengig av om en har samisk som morsmål. Blant annet vil opplæring i samisk som førstespråk innebære undervisning på samisk i flere fag. Flere av elevene ved skole C har valgt opplæring i samisk som førstespråk, selv om de har norsk som morsmål. Som nevnt ovenfor fikk vi et inntrykk av at mange av elevene ikke kunne bruke språket som redskap for kommunikasjon og læring, men likevel hadde en følelses- og identitetsmessig tilknytning til språket. Denne situasjonen skapte utfordringer for skole C, da de opplevde at det var problematisk å ta utgangspunkt i samisk som førstespråk i opplæringen, da flere av deres elever ikke hadde språket som hjemmespråk eller behersket språket funksjonelt. For skolen opplevdes det som en formalitet at elevene kunne velge samisk som førstespråk med norsk som morsmål. I et sitat vi viste til tidligere var det en informant som uttrykte at morsmål handler om førstespråk, og at de ikke egentlig kunne si at det er snakk om morsmål

hos dem, da elevene ikke bruker språket hjemme eller i andre sammenhenger. Informanten uttrykte at samisk som førstespråk er en terminologi som bare barn med samisk som morsmål kan oppnå eller ha utbytte av.

I kapittel 2.1 definerte vi noen begreper med utgangspunkt i Engen og Kulbrandstad (2004), der førstespråk defineres som en persons muntlige og/eller skriftlige hovedspråk. Førstespråk er ofte det språket en person har lært først, bruker mest og er nærmest tilknyttet følelses- og identitetsmessig. De definerer førstespråk som det samme som morsmål. Morsmålsbegrepet blir definert i Meld.St.6 (2012-2013) som det språket som snakkes hjemme, både til og med barnet, enten av den ene eller begge av foreldrene. Ifølge disse definisjonene vil elevene ved skole C ikke ha samisk som verken morsmål eller førstespråk, selv om et språk kan være et førstespråk uten å ha det som morsmål. Elevene har ikke samisk som sitt muntlige eller skriftlige hovedspråk, og samisk er heller ikke det språket som brukes mest. Det kan derimot være at samisk er det språket de er nærmest tilknyttet følelsesmessig, noe vi ikke har mulighet til å si noe om. Selv uten samisk som morsmål eller førstespråk ut i fra disse definisjonene, har elevene krav på opplæring i og på samisk om de ønsker. De politiske grunnene for samisk opplæring er at samiske barn skal få lære *sitt* språk, uavhengig av foreldrenes språkkompetanse og assimileringshistorie. Likevel kan det virke som at de politiske bestemmelsene om rett til opplæring i samisk som førstespråk, uavhengig av morsmål, ikke har tatt hensyn til utfordringene disse rettighetene skaper for skolenes organisering. Det er forståelig at skolen opplever vanskeligheter ved definisjonen av samisk som førstespråk, da det skaper praktiske utfordringer i deres organisering av språkopplæring. Likevel vil vi presisere at selv om skolene opplever utfordringer ved dette, er et slikt tilbud om opplæring gunstig for revitalisering av samisk språk. Skolen har en viktig rolle i utviklingen av elevenes identitet, og en språkopplæring som fordrer god identitetsutvikling vil være ønskelig. Vi har gjennom prosjektet sett viktigheten av å ta del i skolenes erfaringer med organisering av språkopplæring, for å kunne skape diskusjon og forslag til løsninger som vil gi elevene en best mulig opplæring i samisk uavhengig av morsmål.

5.2 Organisering av språkopplæring

I dette prosjektet er det to dimensjoner ved organiseringen av språkopplæringen. Den ene dimensjonen ved organisering av språkopplæring er at elever skal ha undervisning i samisk som førstespråk fordi elevene *selv* ønsker det. Det er ikke noen krav til faktiske

språkkunnskaper elevene må ha, og dette betyr at skolen må organisere undervisning i et språk barnet forutsettes å kunne.

Den andre dimensjonen handler om at det er praktiske utfordringer ved organisering av språkopplæring ved bruk av LK06-S, som skoler som følger LK06 slipper. En av våre informanter uttrykte at det hadde vært enklere å organisere en skole som bare var norsk, fordi organisering av språkopplæring i samisk og norsk kan være utfordrende. Forskningen på LK06-S har vist at det er mer utfordrende å tilrettelegge for, og organisere opplæring i og på samisk, enn det er å organisere ordinær opplæring etter LK06 (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012:104). Organisering av opplæring i to ulike språk innebærer strukturer og planer for flere språkgrupper og bruk av ulike læreplaner, noe som kan skape praktiske utfordringer. Det kan bety praktiske utfordringer som vi har sett gjennom våre undersøkelser, der skolene blant annet opplevde utfordringer med manglende læremidler, lærerkompetanse og språklige utfordringer hos elevene. Med andre ord øker kompleksiteten i den praktiske utøvingen og organiseringen av undervisning.

I kapittel 2.4 viste vi blant annet til Øzerk (2007:103) som mener at organisering av språkopplæring er en viktig faktor i styrking av elevenes muligheter for læring av språk, og måten en organiserer opplæringen på vil derfor påvirke elevenes progresjon i læring og utvikling. Organisering av språkopplæring i samisk og norsk tar utgangspunkt i en tospråklig opplæringsmodell. I teorikapittelet nevnte vi ulike former for tospråklig opplæring; svake former som handler om opplæring som har enspråklighet eller begrenset tospråklighet som resultat, og sterke former for opplæring som har tospråklighet som mål.

En sterk form for tospråklig opplæringsmodell ble nevnt under 2.4 med utgangspunkt i Engen og Kulbrandstad (2004); *tospråklig eller tokulturell opplæring*. Med utgangspunkt i denne modellen vil vi forsøke å gi et bilde av at tospråklige opplæringsmodeller varierer ut fra konteksten opplæringen foregår i og ut ifra formålet med opplæringen. Vi vil sammenligne kjennetegnene i modellen med kjennetegnene til språkopplæringen hos skolene i prosjektet.

Tospråklig eller tokulturell opplæring har klasser som består av både minoritets- og majoritets elever. Begge språkene skal være likestilt og brukes i klasserommet, og minoritetsspråket skal, blant annet, brukes som undervisningsspråk minst halvparten av tiden.

Her ser vi at modellens predikat støttes av erfaringene fra to av skolene i prosjektet, der to av skolene hadde klasser med en blanding av både minoritets- og majoritets elever. Den tredje skolen hadde kun klasser med elever med norsk som morsmål, altså majoritets elever. På to av skolene kan en si at språkene var likestilte, da begge språkene ble brukt i skolehverdagen og minoritetsspråket ble brukt i minst halvparten av undervisningen. Ved den tredje skolen var norsk majoritetsspråket, og norsk og samisk var ikke likestilt. I stor grad var norsk hovedspråket, da undervisningen som skulle foregå på samisk ofte slo over til norsk på grunn av manglende språkferdigheter.

Modellen har også som mål å gi elevene en beherskelse av begge språk, både skriftlig og muntlig. I motsetning til andre opplæringsmodeller vektlegger denne modellen tospråklighet og flerkulturell forståelse, og ikke kun morsmål og etnisk identitet. Alle tre skolene i prosjektet ser ut til å støtte modellens mål om beherskelse av begge språk. Dette var overordnede mål skolene hadde, og som også er et mål i læreplanene i norsk og samisk. Selv om dette var et felles mål uttrykte de varierende muligheter for å lykkes med målet. Ved to av skolene opplevde de gode muligheter for å lykkes, men hvor det var noen elever de ikke lyktes med. Den tredje skolen opplevde målet om muntlige og skriftlige ferdigheter i begge fag som utfordrende, blant annet på grunn av mangel på tilstrekkelig språkmiljø for bruk og utvikling av språket.

Dette bringer oss inn på neste mål i opplæringsmodellen. Modellen presiserer at om majoritetsspråket blir for dominerende, vil minoritetsspråket stå i fare, og dette er noe vi har sett hos skolene i vårt prosjekt. Det er derfor nødvendig med en balansering av majoritets- og minoritets elever i en klasse, for å unngå at majoritetsspråket skal ta over i kommunikasjon. En av informantene ved skole B uttrykte at de ønsket en slik balansering, da de hadde erfart at om det ble for mange elever med norsk som morsmål ble kommunikasjonsspråket norsk. Ved skole A hadde de elever som behersket både samisk og norsk. Likevel uttrykte skolelederen at det kunne være elever som ikke behersket samisk godt, men at disse elevene lærte seg språket i løpet av skoletiden. Dette er noe som støttes av teori på området, der det presiseres at for å bygge opp et språkssystem må en være i et sosialt samspill med andre (Egeberg, 2012:56). På samme måte vil et språk bli lite utbygd om det hovedsakelig brukes i enkel muntlig kommunikasjon og kun i liten grad i avansert kommunikasjon (Egeberg, 2012:59).

Videre vektlegger modellen at lærerpersonalet er tospråklige eller satt sammen parvis slik at de dekker elevenes språk. Her ser vi også at modellens predikat støttes av to av skolene i prosjektet, da lærerne ved skolene var tospråklige. Modellen spesifiserer ikke i hvilken dimensjon lærerpersonalet skal dekke elevenes språk, og da vil også den tredje skolen støtte modellens predikat da samisklærerne var tospråklige.

Gjennom sammenligning av den nevnte modellen og de tre ulike skolene, ser vi at tospråklige opplæringsmodeller varierer veldig ut i fra forskjellige faktorer. Skolene er ulike og opplæringsmodellene varierer blant annet etter konteksten og forutsetningene som skolen har, og dette skaper ulike typer opplæringsmodeller.

5.2.1 Læremidler og lærerkompetanse

Under 2.4 nevnte vi åtte faktorer som Øzerk (2007) mener påvirker tospråklige opplæringsmodeller, og nedenfor vil vi presentere skolenes erfaringer knyttet til faktorene; *tilgjengelige læremidler og lærerkompetanse*. Øzerk (2007) mener blant annet at tilgjengelige, egnede læremidler og/eller tospråklige læremidler som kan brukes i opplæringen i både minoritets- og majoritetsspråk, vil påvirke en tospråklig opplæringsmodell. Lærerens tospråklige og pedagogiske kompetanse for å undervise i og på minoritetsspråket trekkes også frem som viktig, noe som støttes i internasjonal forskning der lærernes etniske opprinnelse og tospråklighetskompetanse trekkes frem som betydningsfullt (Engen og Kulbrandstad, 2004:246). I tillegg er det også viktig at lærerne som underviser i og på majoritetsspråket bør ha pedagogisk kompetanse til å jobbe med tospråklige elever og modeller. En slik kompetanse kan bidra til noe Engen og Kulbrandstad (2004:246) trekker frem som har stor betydning, nemlig; å bruke språkene i all undervisning, og å anerkjenne minoritetsspråket og -kulturen. Ved at lærerne innehar en slik kompetanse, kan språkene om mulig få mer synlighet og elevene kan oppleve en større anerkjennelse av språk og kultur.

Som nevnt under 4.4.2 opplever de tre ulike skolene utfordringer knyttet til samiske læremidler. Undersøkelsen vår viser at alle de tre skolene rapporterer om at det ikke finnes læremidler på samisk for samiskspråklige elever tilpasset LK06-S. Dette kommer også frem i forskningen på LK06-S, som blant annet viste at lærerne hovedsakelig trekker frem utfordringer knyttet til forutsetningene for samisk undervisning og opplæring (Solstad, Nygard og Solstad, 2012). Rapportene viste at det er sammenheng mellom disse

forutsetningene og selve organiseringen av samiskopplæringen, noe som påvirker selve læringsaktivitetene. Læremiddelsituasjonen er vanskeligere i samiske skoler enn i norske, da norske skoler i mye større grad har tilpassende læremidler med nødvendig progresjon og veiledning. Dette kan oppleves som et hinder i lærernes arbeid med å gi alle samiske elever en god og fullverdig opplæring (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012). Mangelen på tilpassede læremidler oppleves som utfordrende, fordi det er tidkrevende å lete etter fagstoff til alle fag og nivåer, og fordi det ikke finnes ett sett læremidler å forholde seg til. Samtidig uttrykker lærerne en bevissthet om at det er målene i kunnskapsløftet som skal følges, og ikke innholdet i lærebøkene. I den norske skolen har en sett en tendens til at læreplanen og lærebøkene har fremstått som de viktigste ressursene i undervisningen, og lærebøkene har en sterk stilling i norsk skole (Liebich, 2012). Informantene i prosjektet uttrykte tydelig at de ikke har noen konkrete lærebøker å følge, og dermed får de noen andre forutsetninger for sin undervisning. Gjennom mangelen på lærebøker utvikler informantene våre en bevissthet og et godt kjennskap til målene i læreplanverket, noe som kan virke positivt inn på arbeid og måloppnåelse av læreplanen.

Skolene har også vanskeligheter knyttet til lærerkompetanse i språkfagene samisk og norsk. To av skolene opplevde mangel på kvalifiserte lærere med språklig og pedagogisk kompetanse. Dette gjør skolenes språkkompetanse sårbar, samtidig som at samiskopplæringen vil få negative konsekvenser om en lærer blir sykemeldt, flytter eller lignende. Den ene skolen manglet lærere med norskspråklig kompetanse, mens den andre skolen manglet samiskspråklig kompetanse. Skolene opplevde derfor like utfordringer med to ulike språk. Utfordringer knyttet til lærerkompetanse kom også frem i forskningen på LK06-S (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012). Mange skoler har vanskeligheter med å skaffe lærere som både har pedagogisk, faglig og samiskspråklig kompetanse (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012). En slik manglende lærerkompetanse kan virke inn på de organisatoriske løsningene til skolene, da det er vanskelig å tilrettelegge en god språkundervisning med manglende kompetanse på området. Skoleeiers organisering av språkopplæring er avhengig av tilgangen på lærere (Nygaard og Solstad, 2013).

Skolene i prosjektet har utfordringer knyttet til to av faktorene som kilde har beskrevet som påvirker en tospråklig opplæringsmodell; egnede læremidler og lærerkompetanse. Disse faktorene får betydning for skolens organisering av språkopplæring, da manglende læremidler

og sårbar lærerkompetanse vil føre til en språkopplæring som ikke er ideell for utvikling av elevenes funksjonelle tospråklighet. Selv om språkopplæringen ikke er optimal, er likevel den enkelte lærers innsats og skolens kvalitet viktig for språkopplæringen til elevene. Dessuten presiserer Engen og Kulbrandstad (2004:200) at selv om en har gode opplæringsmodeller, så er ikke det alene tilstrekkelig for en god språkopplæring. De trekker frem viktigheten av at skolen gir begge språkene en likeverdig status og at skolens etos er tospråklig. Det er også viktig at et tilstrekkelig antall av skolens lærere er tospråklige, noe som kan begrunnes i at lærerne også vil påvirke elevenes valg av språk, i likhet med språklig påvirkning fra samfunnet rundt skolen.

5.3 Samfunnets påvirkning på språk

I kapittel 4 presenterte vi et funn der vi blant annet så at skolene opplevde at norsk språk ble mer og mer dominerende på flere arenaer i samfunnet, og at elevene ofte valgte norsk fremfor samisk. Skolene opplevde dermed at elevenes språkvalg ble påvirket av majoritetsspråket og samfunnet rundt skolen. Tospråklige barn vokser opp i ulike typer samfunn og miljø, og å være tospråklig i et samfunn kan være både givende og krevende.

Vi tok utgangspunkt i Baker (2011) når vi presenterte to forskjellige samfunn tospråklige kan være en del av. Blant annet nevnte vi endogene samfunn, der personene og samfunnet har en indre motivasjon til å lære og å bruke begge språk. Disse samfunnene vil være to- eller flerspråklige, og ha to eller flere språk i bruk på daglig basis. Et slikt samfunn kan en kun se hos én av skolene i prosjektet, der samfunnet rundt hadde samisk som majoritetsspråk, samtidig som de brukte norsk aktivt. Skolen rapporterte om at begge språk blir brukt på skolen, og at både samisk og norsk står sterkt. Den andre typen samfunn er et mer enspråklig samfunn. I et enspråklig samfunn er andrespråk-samfunnet fraværende, og nettverket med andre tospråklige er ofte gjennom telefon, e-post, ferier eller lignende. Slike samfunn kalles eksogene samfunn. Ved to av skolene i prosjektet kan en oppfatte at samfunnet rundt er eksogent, fordi norsk er det dominerende språket på alle arenaer, slik at det ikke er noe stort miljø til å kunne bruke eller utvikle det samiske språket. I slike eksogene samfunn kan det derfor være utfordrende å utvikle en fullstendig tospråklighet, da forutsetningene ikke ligger til rette for aktiv bruk av begge språkene. Likevel kan tospråklige personer i eksogene samfunn ha en indre motivasjon til bruk av språket, men at dette ikke støttes av samfunnet rundt.

Det er flere ulike faktorer som spiller inn ved språkvalg. Elevenes språkvalg og oppfattelse av egen språkkompetanse påvirkes blant annet av samfunnet og domene elevene oppholder seg i. Et eksempel på dette er den samiske gutten som skulle spørre etter batterier på butikken, men som ikke følte seg god nok i norsk til å gjøre dette. I denne situasjonen var domenet norsk, og domenet var med på å påvirke guttens valg av språk. Et samfunn kan påvirke elevenes språkvalg, fordi ulike steder gir ulik status til språk gjennom sosiale relasjoner i samfunnet (Gulløv og Højlund, 2010:137). Slike sosiale relasjoner kan for eksempel være holdninger til samisk språk blant menneskene i samfunnet, eller om det er mulig å ha en samtale på samisk med butikkdamen. En kan anta at gutten i eksemplet overfor antok at hans språkkompetanse var utilstrekkelig i forhold til samfunnets forventninger, og at det dermed ble vanskelig å bruke norsk. Personers tilbøyelighet til å bruke et språk kan variere etter hvilket domene personen oppholder seg i, og det vil for eksempel være lettere å bruke samisk i et område hvor samisk står sterkt. Innenfor et spesielt domene kan tospråklige også veksle i valg av språk, og avgjørende for språkvalget er samtalens emne og funksjon. Som et tiltak for å gjøre samisk språk mer synlig i samfunnet og domene rundt skolen, hadde språksenteret i kommunen til skolen i forvaltningsområdet blant annet et tilbud om samiskopplæring til foreldre som ønsket det.

Språkvalgene elevene tar må ses i sammenheng med elevenes språkstøtte fra samfunnet og hjemmet. I forskningen på LK06-S kom det frem at elevene med opplæring i samisk har svært ulik grad av språkstøtte fra lokalmiljøet og hjemmet (Solstad, Nygaard og Solstad, 2012:147). Det nevnes også at geografiske forskjeller gir ulike forutsetninger for språkopplæring. Elever i samiske kjerneområder har mer støtte til språket fra miljøet rundt, enn elever utenfor samiske kjerneområder. Selv om mange av elevene har sterk språkstøtte utenfor skolen, så opplever også disse elevene et press på sitt eget morsmål gjennom dominans fra det norske språket. Dette kom også frem i vårt prosjekt, hvor også skolen i det samiske kjerneområdet rapporterte om at det er vanskelig å styre elevenes språkvalg og at elevene i mange situasjoner velger norsk. Skolen opplevde blant annet at norsk tar over i skriftlige oppgaver på grunn av at de faglige kildene er på norsk, og oversetting krever mye arbeid av elevene. Elevene i områdene der norsk var dominerende hadde i liten grad språkstøtte fra samfunnet rundt, og for disse elevene ble skolen deres språkstøtte.

6 Avslutning og oppsummering

Temaet gjennom dette prosjektet har vært organisering av språkopplæring i en kontekst med samisk og norsk. I prosjektet tok vi utgangspunkt i tre ulike skolars erfaringer med organisering av språkopplæring for elever med samisk som førstespråk. Problemstillingen lød slik: *Hvilke erfaringer har tre ulike skoler med organisering av språkopplæring for elever med samisk som førstespråk?*

For å forsøke å belyse problemstillingen valgte vi å bruke kvalitativt intervju som metode. Vi intervjuet tilsammen seks informanter, tre lærere og tre skoleledere, ved tre ulike skoler.

Gjennom intervju fikk vi mulighet til å få detaljerte og relevante opplysninger fra informantene, og vi fikk tilgang til informantenes erfaringer og kunnskaper om temaet. Selv om vi ønsket å skape tillit til prosjektet og informantene, kan det hende at informantenes svar ble påvirket av situasjonen og våre spørsmål. Vi følte likevel at intervjuene kunne være med på å belyse vår problemstilling. Alle intervjuene ble transkribert, kategorisert og analysert. Videre ble analyse materialet drøftet i sammenheng med aktuell teori. Nedenfor vil vi presentere de sentrale funnene i prosjektet, samt forsøke å gi et tentativt svar på problemstillingen.

6.1 Sentrale funn

I kapittel 4 presenterte vi alle funnene i prosjektet, men vi vil her trekke frem de vi anser som mest sentrale. Funnene ble delt inn i tre grupper; utfordringer med organisering av språkopplæring, språklige utfordringer og skolene i lokalsamfunnet.

Utfordringer med organisering av språkopplæring tok utgangspunkt i skolenes erfaringer knyttet til skolens organisering av norsk- og samiskundervisning. Alle skolene rapporterte om mangel på tilpassede læremidler, og at dette skapte utfordringer i språkopplæringen. De brukte mye tid på å lete etter fagstoff til alle fag, og følte at det samiske språket fikk mindre synlighet i undervisningen.

To av skolene rapporterte om relativt like utfordringer knyttet til deres lærerkompetanse i språkfagene. Den ene skolen opplevde mangel på lærere med norskspråklig kompetanse,

mens den andre skolen opplevde mangel på lærere med samiskspråklig kompetanse. Begge skolene uttrykte at deres språkkompetanse var sårbar.

En av skolene opplevde vanskeligheter knyttet til definisjonen av samisk som førstespråk. De rapporterte om at elevene ikke hadde samisk som hjemmespråk, og heller ikke behersket språket funksjonelt. Skolen opplevde elevenes valg om samisk som førstespråk som en formalitet, og at dette valget skapte praktiske utfordringer for deres organisering av språkundervisning.

Språklige utfordringer rettet seg mot utfordringer knyttet til elevenes valg av språk og samfunnets påvirkning av språkvalg. I mange situasjoner valgte elevene norsk språk, og skolene syntes det var vanskelig å styre elevenes språkvalg. *Skolene i lokalsamfunnet* handlet om lokalsamfunnets påvirkning på språkvalg, og skolene opplevde at norsk språk var fremtredende i samfunnene rundt alle skolene. På to av skolene var norsk språk dominerende, slik at skolene rapporterte om få arenaer der en kunne bruke samisk språk.

6.2 Konklusjon

Det er vanskelig å skulle trekke gyldige konklusjoner av materialet, da det ikke er stort nok og kontekstene til skolene er så forskjellige. Vi oppfatter likevel materialet og funnene som opplysende, da de har skapt grunnlag for diskusjon rundt prosjektets tema og problemstilling. Funnene gir også implikasjoner til videre forskning, noe vi kommer nærmere inn på senere. Materialet er hensiktsmessig da det presenterer erfaringer skolene har med organisering av språkopplæring for elever med samisk som førstespråk. Selv om vi ikke kan trekke gyldige konklusjoner, er det likevel nødvendig å forsøke å trekke noen forsiktige konklusjoner på bakgrunn av materialet som har vært presentert og diskutert i oppgaven. Slik vi har sett gjennom oppgaven er det et mål i læreplanene i samisk og norsk å utvikle elevene til funksjonelle tospråklige. Det er vanskelig å skulle avgjøre om en person er tospråklig eller ikke, noe som gjør det vanskelig å vite hvorvidt skolene når målet om tospråklighet hos elevene. Det er likevel ulike faktorer som vi kan anta påvirke skolenes organisering av språkopplæring, og som dermed kan påvirker målet om tospråklighet.

Funksjonell tospråklighet tar utgangspunkt i tre faktorer som er med på å avgjøre tospråklighet; det handler om at begge språkene må kunne fungere til et kommunikativt

formål, som et redskap for tenking og læring, og gi en følelse av tilhørighet og identitet (Engen og Kulbrandstad, 2004). For at en person skal være funksjonelt tospråklig må disse faktorene dekke personens behov for kommunikasjon, tenking og læring på en tilfredsstillende måte. Vi har gjennom prosjektet oppfattet at begrepet kan ha ulike betydninger på skolene, da de tre nevnte faktorene kan vektlegges ulikt på ulike skoler og i ulike samfunn. For eksempel vil elevene i det samiske kjerneområdet ha et behov for å bruke samisk språk i kommunikasjon i mye større grad enn elevene i et norsk kjerneområde, noe som kan føre til at språkerferdigheter vektlegges forskjellig. Behovene for kommunikasjon, tenking og læring til en person kommer av krav fra personen selv, men også fra samfunnet rundt, og disse behovene vil variere. For eksempel møter elevene i det samiske kjerneområdet forventninger om tospråklighet fra både skolen og samfunnet rundt, mens det i norske kjerneområder ikke er like sterke forventninger. Vi har sett at ulike typer samfunn og domener gir ulike påvirkninger på språk, og at samfunnene påvirker elevenes språkvalg og deres tilbøyelighet for bruk av språk.

I prosjektet har vi også sett at definisjonen av begrepene funksjonell tospråklighet og samisk som førstespråk ble utfordret gjennom at definisjonene er ikke entydige. Definisjonene tar heller ikke hensyn til skolenes og samfunnenes forutsetninger og betingelser gjennom at skolene er ulike og har ulike utgangspunkt for språkopplæring. Et eksempel på at begrepene kan være generelle, er at førstespråkbegrepet har ulik betydning ved skolen i det samiske kjerneområdet og ved skolen i forvaltningsområdet. Vid betydning av begrepene kan blant annet føre til at elever uten grunnleggende språkerferdigheter skal motta undervisning på samisk i for eksempel naturfag, og dette skaper vanskeligheter i organisering av fagene.

Vi har sett at måten språkopplæringen organiseres på, varierer ut i fra forskjellige faktorer, og at dette påvirker hvordan tospråklig opplæringsmodell som brukes. Det er vanskelig å si hvilken tospråklig opplæringsmodell som brukes ved hver skole, fordi modellene varierer etter konteksten og forutsetningene til skolene. Vi trakk blant annet frem læremidler og lærerkompetanse som faktorer som var utfordrende ved organiseringen, og at disse faktorene påvirket språkopplæringen. Dette er faktorer som skolen i liten grad kan styre eller endre, da det henger sammen med politiske føringer. Skolen kan gjennom kontinuerlig arbeid, påvirke elevenes holdninger til språk og språkernes synlighet og status. I hovedsak kan vi oppsummere

med Engen og Kulbrandstad (2004) som sier at det er viktig at skolene gir begge språk, både samisk og norsk, en likeverdig status og jobber for at skolens etos skal være tospråklig.

6.3 Begrensninger ved forskningen

Hvorvidt et forskningsprosjekt er vellykket eller ikke, avhenger av utgangspunktet. Blant annet er det avgjørende om problemstillingen treffer, at en velger rett metode og at gjennomførelsen av undersøkelsen går bra. Samtidig er det avgjørende at en får en tilstrekkelig oversikt over aktuelle variabler og klarer å identifisere deres betydning. Prosjektet var et studentprosjekt med begrenset tid og ressurser, noe som påvirket omfanget av undersøkelsene og også oppgaven. Ved kvalitative undersøkelser er det ikke et fast anbefalt antall informanter, men en bør gjøre undersøkelser til en ikke lenger får noen ny informasjon (Christoffersen og Johannessen, 2012:50). Derfor er blant annet antallet informanter en svakhet ved vår forskning, da antallet burde vært høyere, og det hadde vært hensiktsmessig med minst tre informanter ved hver skole. I tillegg kunne det ha vært interessant med flere ulike skoler i prosjektet, slik at en kunne fått et bedre og bredere bilde av skolenes erfaringer med organisering av språkopplæring. Vi kunne blant annet oppdaget andre typer utfordringer, eller kanskje ville nevnte utfordringer gjelde for flere skoler.

Vi sitter igjen med en følelse av at vi gjerne skulle foretatt flere undersøkelser og intervjuer, for å skape et best mulig bilde av skolenes erfaringer med organisering av språkopplæring. Blant annet ville vi endret fokuset til å gjelde både norsk- og samiskfaget fra begynnelsen av prosjektet, for å få frem erfaringer ved organiseringen av opplæringen i begge fag.

En styrke i dette prosjektet retter seg mot at den produserte kunnskapen kan være til hjelp for skoler med lignende problemstillinger, for medstudenter eller lærere med interesse for temaet. Om mulig kan prosjektet belyse viktige erfaringer skoler har knyttet til organisering av språkopplæring. Gjennom å la skolene få rom til å dele sine erfaringer og kunnskaper kan en vise at denne kunnskapen betyr noe og kan brukes. Det er nødvendig med et større fokus på samiske barns språksituasjon i det norske samfunnet, og fokus på at et for sterkt majoritetsspråk vil påvirke det samiske språket negativt. Samtidig kan prosjektet være med på å skape en bevisstgjøring knyttet til på hvilken måte ulike samfunn og miljøer kan styre og forme språklæringssituasjoner.

6.4 Muligheter for fremtidig forskning på feltet?

I dette prosjektet har vi hatt fokus på utfordringene tre ulike skoler erfarer med organisering av språkopplæring, men i undersøkelsen kom det også frem gode og interessante erfaringer i organisering av språkopplæring som kan være verdt å undersøke nærmere. Med et fokus på gode muligheter og løsninger ved hver skole kunne en fått et bilde av hva som fungerer bra med organisering av språkopplæring og hvorfor det fungerer, og på den måten kunne en delt nyttig kunnskap mellom skoler. Kanskje ville et slikt prosjekt skapt noe bra for skoler med problemstillinger knyttet til organisering av språkopplæring, og også gjennom erfaringsdeling skapt et nettverk for skoler med elever med samisk- og norskopplæring. Et eksempel kan være et digitalt samisksenter der de ulike skolene kunne deltatt i et lite samfunn, noe som kunne vært særlig til hjelp for skoler i et eksogent samfunn.

Som nevnt innledningsvis ble ikke samiskfaget undersøkt i dette prosjektet. Dette skaper muligheter for videre forskning, da det hadde vært interessant å undersøke nærmere erfaringer knyttet til organisering av samiskopplæring på ulike skoler. Særlig interessant er det om funksjonell tospråklighet er et realistisk og gjennomførbart mål ved alle skoler, spesielt skoler der majoriteten ikke har samisk som morsmål.

Et annet tema som kan være interessant å undersøke er hvorvidt den politiske intensjonen med språkopplæringen er mulig å gjennomføre for skolene, ut ifra skolenes muligheter og forutsetninger. Det er blant annet interessant å undersøke hvordan en kan ha en bedre helhetlig plan for tospråklige skoler som vil favne alle samiskelever uavhengig av morsmål. Det kan for øyeblikket virke litt halvhjertet gjennom; 1) mangel på læremidler, 2) mangel på kompetansekrav for å velge førstespråk, noe som ser bra ut politisk, men som i realiteten ikke er helt gjennomførbart, og 3) politikernes tilrettelegging for samisk i lokalsamfunnene.

7 Referanser

Baker, Colin (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Multilingual Matters.

Christoffersen, Line og Asbjørn Johannessen (2012): *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag, Oslo.

Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget. Oslo.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2010): *Personvern og gjennkjennelsesproblematikk*. Hentet 02.05.2015 fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/9-Personvern-og-gjenkjennelsesproblematikk/>

Egeberg, Espen (2012): *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad (2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademisk. Oslo.

Gulløv, Eva og Susanne Højlund (2010): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk barneforskning*. Gyldendal A/S, København.

Hætta, Johan Daniel og Svein Lund (2011): *Samene og det norske læreplanverket. I: Lund, Svein, Elfrid Boine, Siri Broch Johansen og Siv Rasmussen (2011): Samisk skolehistorie 5. Davvi Girji*. Hentet 13.03.15 fra: <http://skuvla.info/skolehist/johandaniel-n.htm>

Ingierd, Helene (2009): *Humaniora, samfunnsfag, jus og teologi*. Hentet 15.03.15 fra:
<https://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/innforing-i-forskningsetikk/humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi/>

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk. Oslo.

Liebich, Harald (2012): "Læreboka under press". Hentet 04.05.15 fra:
<http://forskning.no/meninger/kronikk/2012/06/laereboka-er-under-press>

Meld.St. 6 (2012-2013): *En helhetlig integreringspolitikk - Mangfold og fellesskap*. Hentet 17.04.15 fra: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Minoritetsspraklige-elever/Minoritetsspraklige--nyttige-begreper/Nyttige-begreper/>

Minde, Henry (2005): *Fornorsknigen av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger*. I: Gáldu čála – Tidsskrift for urfolksrettigheter. Nr. 3/2005. Hentet 26.03.15 fra:
<http://www.galdu.org/govat/doc/mindenorsk.pdf>

Nilssen, Vivi (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Universitetsforlaget, Oslo.

Nygaard, Vigdis og Marit Solstad (2013): Rettigheter og praksis i samisk opplæring under LK06 Samisk. I: Karseth, Berit, Jorunn Møller og Petter Aasen (red.) *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Universitetsforlaget. Oslo.

Opplæringsloven (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven)*. Hentet 09.04.15 fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7

Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utgave. Universitetsforlaget, Oslo. Regjeringen (2015): *Fag og timefordeling*. Hentet 21.04.15 fra:
<https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/grunnopplaring/videregaende-opplaring/-2/id445339/>

Sameloven (1987): *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (Sameloven)*. Hentet 09.04.15 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56>

Solstad, Karl Jan, Vigdis Nygaard og Marit Solstad (2012): *Kunnskapsløftet 2006 Samisk - Mot en likeverdig skole? Sluttrapport fra evaluseringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LLK06S)*. Nordlandsforskning. NF-rapport nr. 1/2012.

Solstad, Karl Jan (red.), Áila Márge Varsi Balto, Vigdis Nygaard, Eva Josefsen og Marit Solstad (2012): Samisk språkundersøkelse. NF-rapport nr. 7/2012. Hentet 09.05.15 fra: <http://fido.nrk.no/c29cc5f57ecd8745077f5861e2b520cf30690333fa32972ca15ee3bb03641b12/Samisk+spr%C3%A5kunders%C3%B8kelse+2012.pdf>

Urheim Ronald (2012): *Fornorskningsskader*. Tilleggsmateriale til Samisk skolehistorie 1 (2005). Davvi Girji. Hentet 09.03.15 fra: <http://skuvla.info/skolehist/ronald-tn.htm>

Utdanningsdirektoratet (2014): *Fag- og timefordeling - Kunnskapsløftet 2006*. Hentet 21.04.15 fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2014-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2014-Vedlegg-1/2-Grunnskolen/#a2.2.1>

Utdanningsdirektoratet (2011): *Generell del av læreplanen - Kunnskapsløftet 2006*. Hentet 10.04.15 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2013): *Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk*. Hentet 24.04.15 fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR3-03/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet (2013): *Læreplan i samisk som førstespråk*. Hentet 24.04.15 fra: <http://www.udir.no/kl06/SFS1-04/>

Utdanningsdirektoratet (2012): *Prinsipp for opplæringa - Kunnskapsløftet 2006*. Hentet 08.04.15 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Innleiing/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2013): *Samisk opplæring - Kunnskapsløftet - Samisk*. Hentet 10.04.15 fra: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Samisk-opplaring/Samisk-opplaring/2-Kunnskapsloftet-samisk/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2013): *Samisk opplæring - Læremidler*. Hentet 10.04.15 fra: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Samisk-opplaring/Samisk-opplaring/3-Laremidler-/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2013): *Samisk opplæring - Forskning Kunnskapsløftet Samisk*. Hentet 10.04.15 fra: <http://www.udir.no/Spesielt-for/Samisk-opplaring/Samisk-opplaring/4-Forskning-Kunnskapsloftet-samisk/>

Utdanningsdirektoratet (2014): *Veiledning til læreplan i samisk som andrespråk*. Hentet 24.04.15 fra: <http://veiledninger.udir.no/Samisk%20andrespr%e5k/www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Samisk-som-andrespraak/index.html>

Øzerk, Kamil (2007): *Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller. Organisering, prinsipper og praksis*. Oplandske Bokforlag.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

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
Org.nr. 985 321 884

Hilde Sollid
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet
9006 TROMSØ

Vår dato: 22.12.2014

Vår ref: 40785 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40785	<i>Norskfagets organisering i to ulike konteksta - med fokus på elever med samisk som første språk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hilde Sollid</i>
Student	<i>Vibeke Fagerli</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 02.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

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

Avdelingskontorene / District Offices:

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

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet:

“Norskfagets organisering i to ulike kontekster - med fokus på elever med samisk som førstespråk.”

Informasjon til skoleledere og lærere

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter på Master i lærerutdanning 5. - 10. trinn ved Universitetet i Tromsø. Høsten 2010 startet vi på vår utdanning og skal nå skrive en avsluttende oppgave. Vi har norsk som vårt masterfag og skal skrive en fagdidaktisk oppgave i dette faget. I prosjektet samarbeider vi med våre faglærere og veiledere, Hilde Sollid og Kari-Anne Sæther.

I vårt masterprosjekt ønsker vi å få vite mer om organiseringen av norskfaget for elever med samisk som førstespråk, og prosjektet har som mål å undersøke hvordan norskfaget er organisert i to ulike kontekster. Med organisering av norskfaget mener vi hvordan norskfaget er lagt opp i skolehverdagen for eksempel med hensyn til antall timer, timeplan, læreverk, læreplaner og kombinasjon av læreplaner. Vi ønsker også å få vite mer om intensjonen til norskopplæringen for elever med samisk som førstespråk. I prosjektet vårt planlegger vi å besøke en skole i et samfunn med samisk som majoritetsspråk og en skole i et samfunn med norsk som majoritetsspråk. Det er interessant å besøke deres skole da dere har elever med samisk som førstespråk, og har erfaringer knyttet til språksituasjonen med samisk og norsk. Prosjektstart vil skje januar 2015 og avsluttes juni 2015.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Gjennom intervju med skoleleder og to norsklærere fra hver skole ønsker vi å få vite mer om organiseringen av norskfaget på deres skole. Det er interessant å få vite på hvilke måter skolene jobber for å nå målet om tospråklighet for elever med samisk som førstespråk og norsk som andrespråk. Det er også interessant å få observere noen undervisningstimer i norsk, for å få se eksempler på hvordan organiseringen kan foregå i praksis.

Vi vil presisere at vi ikke har noen kunnskaper eller erfaringer knyttet til norskopplæring for elever som har samisk som førstespråk, men er et viktig tema for oss som kommende

norsklærere. Det er tidligere ikke gjort noen forskning på dette, og det er interessant å intervju skoleledere og lærere for å få vite mer om hvordan organiseringen foregår og oppleves. Dette prosjektet kan gi oss nyttige kunnskaper knyttet til språksituasjonen mellom samisk og norsk.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Materialet fra prosjektet vil bli utgangspunkt for en mastergradsoppgave som skal leveres skriftlig, samt presenteres muntlig ved en masterkonferanse ved Universitetet i Tromsø juni 2015. Materialet som samles inn vil kun bli brukt av undertegnede og våre veiledere, og vil bli oppbevart ved Universitetet i Tromsø. Når vi er ferdige med vårt masterprosjekt vil datamaterialet bli oppbevart anonymisert slik at våre veiledere kan forske videre med utgangspunkt i dette materialet. Materialet oppbevares fram til juni 2035.

Dette prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). All informasjon om deltakende skoler og informanter vil bli behandlet konfidensielt. Når prosjektet skal presenteres skriftlig og på en muntlig konferanse vil identifikasjon av informantene ikke være mulig. Vi vil benytte fiktive navn på skoler og informanter.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og dere kan når som helst før prosjektslutt i juni 2015 trekke dere fra prosjektet uten noen begrunnelse. Dersom dere har spørsmål eller kommentarer til vårt prosjekt er dere velkommen til å kontakte oss. Telefonnummer og adresse finner dere nedenfor.

Vi gleder oss til å samarbeide med dere!

Vennlig hilsen

Vibeke Fagerli

E-post: vibeke.kafjord@gmail.com

Telefon: 92298187

Birgitte Fagerli

E-post: birgitte.kafjord@gmail.com

Telefon: 92290492

Hilde Sollid, Professor

E-post: hilde.sollid@uit.no

Telefon: 77 64 61 75

Kari-Anne Sæther, Universitetslektor

E-post: kari.anne.sather@uit.no

Telefon: 77 64 40 63

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring for skoleledere og lærere

Jeg har fått informasjon om forskningsprosjektet til masteroppgaven "*Norskfaget i to ulike kontekster - med fokus på elever med samisk som førstespråk*", og samtykker med dette til å være informant i prosjektet. Jeg samtykker til at utdrag fra intervju kan presenteres skriftlig og muntlig i en masteroppgave. Jeg er kjent med at jeg på hvilket som helst tidspunkt før prosjektavslutning i juni 2015, kan trekke meg fra prosjektet.

Sted og dato:

Signatur:

Telefon:

E-post:

Intervjuguide - lærere

Rammesetting

1. Uformell prat.
2. Introduksjon:
 - Si litt om temaet for samtalen
 - Vår masteroppgave: Organisering av norskfaget for elever med samisk som førstespråk.
 - Materialet presenteres skriftlig og muntlig i en masteroppgave.
 - Vi har full taushetsplikt og sikrer anonymitet.
 - Er noe uklart? Evt. noen spørsmål før vi starter?
 - Det vil bli tatt lydopptak, sjekke samtykkeskjema.
 - Start opptak.

Overgangsspørsmål - Erfaringer

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvilket morsmål har du?

Hørbart språk i undervisningen og på skolen ellers

- Hvilket språk brukes i norskundervisningen?
 - Foretar du/dere språkveksling?
 - I hvilke situasjoner?
- Hvilke språk brukes utenom (norsk)undervisningen?
 - I andre fag, friminutt, samfunnet rundt.
 - Hva er dine tanker om dette?
 - (I hvilken grad) bidrar dette til flerspråkighet?

Ikke hørbart språk

- Hvilket språk brukes på plakater, bilder, dokumenter, nettside ved skolen?
 - Bevisst/ubevisst?

Hovedspørsmål/tema

Norskundervisning

- Hvor mange norsktimer har elever med samisk som førstespråk i uka?

- Hvordan brukes norsktimene? (Har elever med samisk 1, norsk sammen med norskelever?)
- Hvilke læreverk bruker dere i norskundervisningen? (Norsk eller samisk?)

Læreplan

- Kombineres læreplan i norsk med andre læreplaner? Evt. hvilke?
- Hva legger dere vekt på i læreplanen i norsk?

Et av formålene i læreplan i norsk for... sier at det er viktig med et nært samarbeid mellom fagene norsk og samisk, da disse har mange felles elementer.

- Hvordan samarbeider lærerne i norsk og samisk?
- F.eks. i forhold til begynneropplæring, skriveopplæring, leseopplæring og skrifttyper.

Intensjonen med norskfaget for elever med samisk som førstespråk

- Hva vil du si er intensjonen med norskfaget?
 - Lokal/politisk intensjon?
 - Hva er dine tanker rundt dette?
 - Er målet "lett" å nå? Hindringer?

Utvikling til flerspråklighet

Et overordnet mål for norskfaget for elever med samisk som førstespråk er å utvikle dem til å bli tospråklige talere.

- Hvordan jobber dere for at elevene skal nå dette målet?
- På hvilken måte bidrar dere til flerspråklighet?
- Hva ser du på som fremmende og hemmende faktorer i målet om flerspråklighet?
- Hva tenker du om språksituasjonen mellom samisk og norsk på deres skole?

Generelt om organisering

- Hvordan vil du si at organiseringen av norskfaget fungerer på deres skole, ut i fra de gitte føringene?
 - Hvilke muligheter og utfordringer ligger i organiseringen av norskfaget for elever med samisk som førstespråk?

Oppsummering- Tilbakeblikk

- Oppsummere svarene.

- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du synes som var uklart eller som kom dårlig frem i intervjuet?
- Er det noe du vil legge til?
- Tusen takk for prat.
- Er telefonintervju aktuelt om det er noe mer vi lurer på

Intervjuguide - Skoleleder

Rammesetting

1. Uformell prat.
2. Introduksjon:
 - Si litt om temaet for samtalen:
 - Vår masteroppgave: Organisering av norskfaget for elever med samisk som førstespråk.
 - Materialet presenteres skriftlig og muntlig i en masteroppgave.
 - Vi har full taushetsplikt og sikrer anonymitet.
 - Er noe uklart? Evt. noen spørsmål før vi starter?
 - Det vil bli tatt lydopptak, sjekke samtykkeskjema.
 - Start opptak.

Overgangsspørsmål - Erfaringer

- Hvor lenge har du vært skoleleder?
- Hvor mange elever går på denne skolen?
- Hvor mange elever har samisk som førstespråk?
 - Endrer dette seg fra år til år?
- Hvilket morsmål har du?

Hovedspørsmål/tema

Praktisk organisering

- Hvor mange undervisningstimer er det i uka?
- Hvor mange undervisningstimer i norsk i uka, for elever med samisk som førstespråk?
- Hvor i timeplanen er norsk plassert?
- Hvordan brukes timene? (Har elever med samisk 1, norsk sammen med norskelever?)
- Hvilke lærere har norskundervisningen for elever med samisk som førstespråk?
- Hvilke læreverker brukes?

- Hvorfor? (samisk/norsk)

Læreplan

- Kombineres læreplan i norsk med andre læreplaner? Evt. hvilke?
- Hva legger dere vekt på i læreplanen i norsk?
- Et av formålene i læreplan i norsk for... sier at det er viktig med et nært samarbeid mellom fagene norsk og samisk, da disse har mange felles elementer.
 - Hvordan samarbeider lærerne i norsk og samisk?
 - F.eks. i forhold til begynneropplæring, skriveopplæring, leseopplæring og skrifttyper.

Intensjonen med norskfaget for elever med samisk som førstespråk

- Hva vil du si er intensjonen med norskfaget?
 - Lokal/politisk intensjon?
 - Hva er dine tanker rundt dette?
 - Er målet «lett» å nå? Hindringer?

Utvikling til flerspråklighet

- Et overordnet mål for norskfaget for elever med samisk som førstespråk er å utvikle dem til å bli tospråklige talere.
 - Hvordan jobber dere for at elevene skal nå dette målet?
 - På hvilken måte bidrar dere til flerspråklighet?
 - Hva ser du på som fremmende og hemmende faktorer i målet om flerspråklighet?
 - Hvilket språk brukes utenom (norsk)undervisningen?
- Hva tenker du om språksituasjonen mellom samisk og norsk på deres skole?

Generelt om organisering

- Hvordan vil du si at organiseringen av norskfaget fungerer på deres skole, ut i fra de gitte føringene?
- Hvilke muligheter og utfordringer ligger i organiseringen av norskfaget for elever med samisk som førstespråk?

Oppsummering- Tilbakeblikk

- Oppsummere svarene.
- Har jeg forstått deg riktig?

- Er det noe du synes som var uklart eller som kom dårlig frem i intervjuet?
- Er det noe du vil legge til?
- Tusen takk for praten.
- Er telefonintervju aktuelt om det er noe mer vi lurer på?