

"DE VEIT ITTJE EN GONG AT Æ E SAME"

Om norskkulturelle skolars utfordringer i møte med samiske elever og konsekvenser for ledelse.

Masteroppgave av Katrine Kalvig

Program for lærerutdanning, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU

01.12.2008

Forord

Å levere en masteroppgave kan sammenliknes med å føde et barn. Fra den spede begynnelsen har den etter hvert vokst fram gjennom et i medisinsk forstand uforsvarlig langt svangerskap, inntil man står foran den endelige forløsningen og en fødsel med megen møyne og besvær. Nå er fødselen over. Barnet skal ut i verden på egen hånd, og jeg må slippe taket. Det er vondt, men samtidig også en lettelse.

Å skrive en masteroppgave er et krevende arbeid, særlig når det skal skje ved siden av full jobb. Jeg må derfor rette en stor takk til min arbeidsgiver, Bodin videregående skole, som har strukket seg langt for å legge forholdene til rette for meg både underveis i studiet og i innspurten av oppgaveskrivingen. Takk også til skolen og til Nordland fylkeskommune for økonomisk støtte til gjennomføring av studiet.

Gode venner har oppmuntret og støttet meg i arbeidet. Takk til Marit og Eirin for engasjement og gode tips. En særlig takk til Lars for mange fruktbare samtaler som har gitt meg stadig nye innspill og for konstruktive tilbakemeldinger på det jeg har skrevet.

En takk også til Dag for at du har stilt opp for ungene og gitt meg rom til å fullføre arbeidet, og til Jakob og Martha for at dere har vært så tålmodige.

Jeg vil også takke informantene for at de stilte opp og så velvillig lot meg ta del i deres erfaringer og tanker. Uten dere ville ikke denne masteroppgaven blitt skrevet.

Til slutt vil jeg takke Geir Karlsen for god veiledning og for at du var der og pushet når det røynte på som verst.

Bodø, desember 2008

Katrine Kalvig

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Kapittel 1. Innledning	5
1.1 Problemstilling og begrunnelse.....	5
1.2 Begrepsbruk og språk.....	7
Kapittel 2. Det teoretiske utgangspunktet	9
2.1 Etnisitet og identitet.....	9
2.2 Identitetshåndtering i et samisk/norsk perspektiv.....	10
2.2.1 Sfærer og strategier for identitetshåndtering.....	10
2.2.2 Relevans i tid og rom.....	11
2.3 Minoritetslevers sosialisering i skolesamfunnet.....	14
2.3.1 Sosialiseringmodellen.....	14
2.3.2 Relevans i tid og rom.....	16
2.4 Læreplanteori.....	18
Kapittel 3. Den metodiske tilnærmingen	20
3.1 Valg av forskningsstrategi.....	20
3.2 Valg av informanter.....	22
3.3 Bruk av livshistorier.....	25
3.4 Ethiske refleksjoner.....	27
3.4.1 Informert samtykke.....	27
3.4.2 Informantens eller forskerens fortelling?.....	27
3.4.3 Anonymitet.....	28
3.5 Forskerrollen.....	29
3.5.1 Subjektivitet/objektivitet.....	29
3.5.2 Forskerperspektiv – utenfra/innenfra.....	30
3.5.3 Min forforståelse.....	32
Kapittel 4. Den historiske rammen	35
4.1 Det samiske Salten.....	35
4.2 Skolen i Sápmen.....	36
Kapittel 5. Det legale grunnlaget	38
Kapittel 6. Den erfarte virkeligheten	40
6.1 Livshistoriene.....	40
6.1.1 Anders.....	40
6.1.2 Inger.....	43
6.1.3 Lars.....	47
6.1.4 Sara.....	50

Kapittel 7.	Den fortolkede virkeligheten.....	53
7.1	Det samiske språket.....	53
7.1.1	Opplæring på samisk og bruken av samisk språk.....	53
7.1.2	Opplæring i samisk.....	55
7.1.2.1	Informasjon og synliggjøring av tilbud.....	56
7.1.2.2	Oppfølging og organisering av samiskopplæring.....	57
7.2	Den samiske kulturen.....	59
7.2.1	De formelle forventningene.....	59
7.2.2	Den erfarte læreplanen.....	60
7.3	Sentrale trekk ved skolens håndtering.....	61
7.4	Konsekvenser for elevenes identitetshåndtering.....	62
7.5	Konsekvenser for elevenes sosialisering.....	65
7.6	Skolens utfordringer – en oppsummering.....	67
Kapittel 8.	Sentrale utviklingsområder.....	68
8.1	Integrerende sosialisering i skoler med samiske elever.....	68
8.2	Skolens ansvar.....	69
Kapittel 9.	Ledelse av skoler med samiske elever.....	71
9.1	Avgrensninger.....	71
9.2	Regionalt nivå (skoleeier).....	72
9.3	Lokalt nivå (skolene).....	74
9.3.1	Administrativ ledelse av samiskopplæringen.....	74
9.3.2	Pedagogisk ledelse i relasjon til det samiske perspektivet.....	75
9.3.2.1	Læreplananalyse.....	76
Kapittel 10.	Oppsummering.....	79
Kapittel 11.	Refleksjoner i etterkant.....	82
11.1	Forskningskvalitet og egen forforståelse.....	82
11.2	Informantutvalgets betydning for forskningsresultatet.....	82
11.3	Forskningens overførbarhet.....	83
Kapittel 12.	Litteraturliste.....	85

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

”Hvilke sentrale utfordringer står skoler med en dominerende norsk majoritetskultur overfor i møtet med elever fra en samisk minoritetskultur, og hvilke konsekvenser bør disse utfordringene ha for ledelsen av skolens virksomhet?”

Jeg har primært forsøkt å bevare problemstillingen med utgangspunkt i en analyse av fire samtaler med fire forskjellige samiske ungdommer. Disse ungdommene er alle bosatt i Salten i Nordland, men har på mange måter ulik bakgrunn og ulik tilknytning til det samiske miljøet. Jeg valgte et kvalitativ forskningsdesign ut fra ønsket om å fokusere på informantenes erfaringer og opplevelser av mening. Perspektivet måtte dermed være retrospektivt, og samtaleintervjuet veien inn til informantenes historier. Jeg valgte å presentere datamaterialet som beretninger ut fra en forståelse av at informantenes erfaringer er situerte og slik sett vanskelig kan frikobles fra den virkeligheten som omgir dem.

I analysen av beretningene har jeg prøvd å holde det informantene fortalte opp mot sentral teori på området. Jeg har her først og fremst relatert mine funn til Asle Høgmos teorier om samisk identitetshåndtering samt Anton Hoëms sosialiseringmodell. På bakgrunn av informantenes beretninger har jeg konkludert med at det samiske ble gitt liten verdi i den norsk-kulturelle skolen der informantene var elever, og at skolen på den måten usynliggjorde de samiske elevene. Dette hadde blant annet som konsekvens at de underkommuniserte samiskhet gjennom å slutte å snakke samisk eller velge bort samisk språkopplæring og gjennom å unngå å fokusere på det samiske i skolehverdagen.

Skolens usynliggjøring og manglende verdsetting av det samiske ga seg uttrykk i form av manglende kompetanse om samiske forhold og ved at det samiske i liten grad ble gjort faglig og lokalt relevant. Skolens svake bevissthet om den lokale, samiske tilstedeværelsen førte til at det i stedet var de stereotype forestillingene om det samiske som ble holdt fram. Disse stereotypiene samsvarte ikke med informantenes opplevelse av egen identitet, og ble slik sett opplevd som fremmedgjørende snarere enn identitetsskapende. Skolene manglet også gjennomgående systemer for informasjon om og oppfølging av samiskopplæring. Å få på plass slike systemer og avklare ansvarsforhold i organisasjonen vil i så måte være en klar konsekvens for ledelsen av skolen. En annen lederoppgave vil være å stimulere til og legge til rette for kompetanseheving og økt bevissthet omkring det samiske i det pedagogiske personalet. Mitt forslag er at dette kan skje gjennom bruk av læreplananalyse og utarbeidelse av lokale læreplaner som gir rom og verdi til det samiske.

1. Innledning

1.1 Problemstilling og begrunnelse

Høsten 2005 sitter Petter på mitt kontor. Han er 16 år, han er same, har nettopp begynt på videregående skole, og han har akkurat fått spørsmålet om han vil begynne å lære samisk. Petter er en stille gutt som sjelden står på barrikadene, men svaret kommer uten nøling: ”Ja!”

Mitt møte med Petter og det som videre skjedde representerer på mange måter fundamentet for denne masteroppgaven. Da Petter fikk tilbudet om samiskopplæring, så skjedde dette først og fremst som et resultat av en rekke tilfeldigheter kombinert med at jeg kjente til hans samiske bakgrunn. Praksisen ved skolen var som ved de andre videregående skolene i området; elever som ønsket samiskopplæring var forventet å selv fremme krav om slik opplæring. Skolen påtok seg ikke noe ansvar for informasjon. Når Petter nå fikk dette spørsmålet, så representerte det altså et brudd med vanlig praksis. Petters svar tvang meg til å reflektere grundig over konsekvensene av at skolen unnlot å informere om retten til samiskopplæring. Det var flere uker siden skoleåret hadde begynt, og Petter hadde så langt ikke gjort noen henvendelser med tanke på å få opplæring i samisk. Når svaret likevel kom så kontant, så ga det grunn til ettertanke. Hvorfor hadde han ikke selv etterspurt slik undervisning? Jeg visste jo at han var klar over sine rettigheter. Hva var det som skjedde da jeg spurte, og som førte til at han sa ja? Hva med andre samiske elever ved skolen og ved andre skoler? Ville de også si ja hvis de ble spurt?

Gjennom mitt videre arbeid som mellomleder i videregående skole med bl.a. særlig ansvar for opplæringslovens § 6 har jeg de siste to årene møtt flere som Petter, og de erfaringene jeg har gjort, har fått meg til å reflektere over en rekke sider ved forholdet mellom det jeg vil betegne som den norskulturelle skolen og de samiske elevene. Sentralt i denne refleksjonen står spørsmålet om hvordan skolen forholder seg til at den har samiske elever. Det dreier seg her om så vel ivaretagelse av rettigheter som mer grunnleggende forståelse for skolens dannelsesoppgaver både i forhold til identitetsutvikling og kulturell respekt og verdsetting.

I mitt forsøk på å tilfredsstille Petter sitt ønske om samiskopplæring opplevde jeg å bli konfrontert med utfordringer og erfaringer jeg som norsk lærer og skoleleder tidligere knapt hadde vært bevisst, men som er høyst tilstedeværende og relevante i den samiske

virkeligheten, særlig utenfor de samiske kjerneområdene. Mangelen på lærekrefter er det mest slående med overbelastning og opplevelse av tilkortkommenhet som åpenbar konsekvens og slitasjefaktor for de samisklærerne som finnes. Mangelen på læremidler gjør ikke situasjonen bedre. Sett fra skolens ståsted er organiseringen av undervisningen en utfordring med utstrakt bruk av fjernundervisning (videokonferanse, PC, språkreir/samlinger etc.). Slik undervisning byr også på en del pedagogiske utfordringer som lett kan svekke de samiske elevenes mulighet for god opplæring. Flere samiske elever jeg har vært i kontakt med har kunnet fortelle om opplevelsen av å føle seg avvist når de har bedt om samiskopplæring. Jeg har også selv ved flere anledninger opplevd kommentarer fra skolesamfunnet (ledere/lærere) som har åpenbart stor mangel på innsikt i og forståelse for de samiske elevenes rettigheter og behov og skolens ansvar i denne sammenhengen. Dette betyr dog ikke at bildet er helt svart. Jeg har også opplevd forståelse og positiv vilje både på skoleeier- og skolenivå og ikke minst fra institusjonene som tilbyr fjernundervisning i samisk.

I Nordland fylke har antallet elever som har fått tilbud om samiskopplæring økt kraftig i løpet av de siste årene. Dette må ses på som en konsekvens av en økende samisk selvbevissthet, og det gir skolen utfordringer på flere områder. Fokuset i skolen har nok hittil primært vært på selve språkopplæringen og organiseringen av denne, mens de samiske elevenes rett til identitetsbekreftelse og kunnskap om egen historie og kultur har hatt lavere prioritet. Selv om mine erfaringer på det området jeg har skrevet om, først og fremst er knyttet til samiske språkopplæringsrettigheter etter opplæringslovens § 6, så har jeg valgt å legge an et breiere fokus, der språkopplæringen inngår som en del av skolens ansvar for å gi de samiske elevene bevissthet om og bekreftelse på egen identitet gjennom synlighet, kunnskap og verdsetting av det samiske. Som jeg seinere vil argumentere for, så vurderer jeg det slik at det eksisterer en fundamental sammenheng mellom den samiske språkopplæringen og synliggjøringen av det samiske perspektivet i skoles virksomhet generelt. Måten det samiske perspektivet håndteres på i opplæringen, har betydning for hvilken verdi det samiske blir oppfattet å ha. Og denne verdioppfatningen påvirker igjen elevenes motivasjon for å lære og å bruke det samiske språket. Også motsatt vil det at elevene lærer og bruker språket i skolesammenheng, være med å synliggjøre og verdsette det samiske, og styrke elevenes samiske identitet. På denne bakgrunnen har jeg i det videre arbeidet tatt utgangspunkt i følgende hovedproblemstilling:

”Hvilke sentrale utfordringer står skoler med en dominerende norsk majoritetskultur overfor i møtet med elever fra en samisk minoritetskultur, og hvilke konsekvenser vil disse utfordringene kunne ha for ledelsen av skolens virksomhet?”

For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i de samiske elevenes opplevelser gjennom å kartlegge noen sentrale utfordringer som de har opplevd å stå overfor i møtet med skolen i en norskdominert kultur, og hvordan de har opplevd dette møtet. I denne kartleggingen har jeg bygget på samtaleintervjuer med fire samiske ungdommer fra Salten-området. På bakgrunn av disse intervjuene og aktuell teori på området, så har jeg forsøkt å si noe om hvilke utfordringer den norsk-kulturelle skolen i Sápmen står overfor i møtet med de samiske elevene og en samisk minoritetskultur. Dette har så dannet grunnlaget for min analyse av hvilket ansvar skolens har for å ivareta de samiske elevenes rettigheter og behov slik de er nedfelt i opplæringsloven og læreplanene, og hvilke konsekvenser dette vil kunne ha for ledelse av skolen på skoleeiernivå så vel som på institusjonsnivå. Jeg har i denne sammenhengen prøvd å fokusere både på det administrative ledelsesområdet i forhold til implementering av samiske rettigheter og legale føringer i opplæringen og på det pedagogiske ledelsesområdet med fokus på hvordan vi kan skape en kultur i skolen som gir rom og verdi til det samiske på lik linje med det norske.

1.2 Begrepsbruk og språk

I problemstillingen bruker jeg begrepet ”den norsk-kulturelle skolen”. Med det mener jeg skolen slik den framstår i store deler av Norge utenfor de samiske kjerneområdene. I dette begrepet ligger en forståelse av at skolen oppfatter seg selv som monokulturell, og at det er det nasjonale, norske perspektivet som er styrende for hvordan skolen tolker sin virksomhet og det som foregår innenfor den. I noen sammenhenger snakker jeg om skolen utenfor eller innenfor forvaltningsområdet (for samisk språk). Dette refererer til et skille som er definert i lov og som innebærer ulike bestemmelser og rettigheter i forhold til det samiske. Dette begrepet bruker jeg primært der det framkommer forskjeller mellom skoler som har sin bakgrunn i dette formelle skillet (ulike læreplaner, opplæring på samisk osv.). Noen ganger bruker jeg begrepet ”skolen”, og mener skolen som generelt begrep uavhengig av nivå og geografi. Andre ganger benytter jeg mer presise uttrykk (videregående skole, skolen i Sápmen osv.) når jeg ønsker å begrense det jeg sier i forhold til nivå eller geografi. I forbindelse med

informantenes beretninger refererer begrepet ”skolen” til den skolen der informanten til enhver tid var elev.

Der det er aktuelt å benytte stedsnavn i teksten har jeg valgt å bruke samiske navn der dette faller naturlig og der disse er kjent for meg. De samiske stedsnavnene følger det språkområdet de tilhører. Med unntak av begrepet Sápmi, der jeg i denne sammenhengen refererer til den norske delen av dette geografiske området, så bruker jeg de norske betegnelsene på regionnivå (eksempelvis fylke).

Et sentralt tema i min oppgave er synliggjøring av det samiske i et område der det lenge har vært usynlig. Gjennom å bruke samiske stedsbetegnelser ønsker jeg å bevisstgjøre leseren om at disse områdene også rommer en samisk virkelighet både i fortid og nåtid. Ettersom oppgaven henter sitt datamateriale fra det lulesamiske og pitesamiske området, har jeg valgt å benytte den lulesamiske formen av samiske begrep som det faller naturlig å bruke i teksten. Lesere som ikke er så vel bevandret i samiske stedsnavn, kan ta en liten titt på oversikten nedenfor for å skaffe seg nødvendig geografisk oversikt.

Snåasa	-	Snåsa	Ájuokta	-	Drag
Sáltoduottar	-	Saltfjellet	Akkunjarga	-	Narvik
Bådåddjá	-	Bodø	Gáivuotna	-	Kåfjord
Fuosso	-	Fauske	Guovdageaidno	-	Kautokeino
Fuollda	-	Sørfold	Kárásjohka	-	Karasjok
Hábmer	-	Hamarøy	Porsáŋgu	-	Porsanger
Divtasvuodna	-	Tysfjord	Deatnu	-	Tana
			Unjárgga	-	Nesseby

2. Det teoretiske utgangspunktet

2.1 Etnisitet og identitet

I Siân Jones' definisjon beskrives etniske grupper som "...grupper med kulturelt tilskrevet identitet som er basert på tilkjenneivelse av en virkelig eller antatt felles kultur og felles avstamning – vanligvis ved objektivisering av kulturelle, språklige, religiøse, historiske og/eller fysiske kjennetegn" (L.I.Hansen i Myhre (red), 2000). Med tilskrevet identitet menes i denne sammenhengen både den identiteten en person tilskriver seg selv, og hva personen blir oppfattet som av andre. Etnisitetsbegrepet er kun meningsbærende i en kontekst der kulturer møtes. Det er grensedragningen mellom ulike kulturer og relasjonen mellom disse som definerer etnisitet. Hylland Eriksen (2004) viser her til at antropologisk forskning har avdekket at etnisitet ofte har størst betydning i forholdet mellom grupper som kulturelt og språklig står hverandre nær. Etnisk identifikasjon oppstår altså ikke på grunnlag av avstand og isolasjon, men i skjæringspunktet mellom kulturer som møtes. Ifølge Barth (1969) er interetniske relasjoner dynamiske og omskiftelige og gjenstand for forhandlinger og valg. Slik argumenterer han for etnisitet som et aspekt ved en relasjon mellom personer og grupper og ikke en egenskap ved en person eller en gruppe, og at dette aspektet gjøres relevant i samhandlingssituasjoner. Ettersom etnisitet slik kan forstås som et relasjonelt begrep, det som skiller "oss" fra "dem", vil det også være dynamisk i den forstand at kulturer som forholder seg til hverandre også vil påvirke hverandre. Ut fra en slik forståelse av etnisitet vil det å være same i dag nødvendigvis måtte innebære noe annet enn å være same for 100 år siden – eller for den saks skyld for 30 år siden. Det vil også være slik at den nordnorske identiteten ikke vil være upåvirket av det samiske, like lite som den samiske identiteten er upåvirket av relasjonen til det nordnorske. I Sápmi vil således samer så vel som nordmenn inngå i kontinuerlige forhandlinger om hva som skal være å forstå som samisk og norsk, og hvordan dette skal gjøres relevant i samhandlingen dem imellom.

Mens etnisitet primært relateres til en gruppe, er identitet et mer individorientert begrep. Identitetskonstruksjon dreier seg om utforming av egne roller innenfor vårt eget livsområde og i relasjon til det som ligger utenfor. En persons etniske identitet vil således formes av de forventninger han/hun møter innenfor egen etnisk gruppe (eks. samer) og fra andre (eks. nordmenn). Mens der identitet tidligere i stor grad var tilskrevet (man ble det man var født inn i), så erverves identitet i dagens samfunn gjennom en aktiv, individuell prosess, der den enkelte konstruerer sin identitet med utgangspunkt i egne valg. Her går Zygmund Bauman

(Bauman, 2004) langt i å argumentere for at i det postmoderne samfunnet kan identitet forstås som ”skrift i sand”, og at identitet er omskiftelig og tilpasningsdyktig og like mye handler om å ”glemme” som å ”ta vare på”. Slik sett blir identitetskonstruksjon ikke så mye et spørsmål om hvem vi er som hvem vi ønsker å framstå som. En slik forståelse ser imidlertid bort fra at de ulike sosiale identitetene eller statusene vi innehar, kan ha ulik betydning. Sosial status defineres her som gjenkjennelige og sosialt definerte trekk ved en person som innebærer visse plikter og rettigheter (Hylland Eriksen, 2004). Ifølge Barth (1994) kan slike statuser variere over et stort spekter, fra en total sosial identitet, eller en tvangstrøye, til å representere bare en tilfeldig valgmulighet. Dette innebærer at noen identiteter kan være omskiftelige og gjenstand for bevisste valg og tilpasninger, mens andre igjen vil være imperative (dominante) og således virke bestemmende på andre identiteter personen måtte inneha. Kjønn er et typisk eksempel på en slik imperativ status. Hylland Eriksen (2004) argumenterer for at etnisitet kan betraktes som en imperativ status, men at det kan forhandles om statusens sosiale relevans i ulike sammenhenger.

I forhold til en slik forståelse av identitet og etnisitetens relevans i identitetskonstruksjonen står mange samiske ungdommer utenfor de samiske kjerneområdene overfor særlige utfordringer. De må konstruere en samisk identitet på basis av foreldre-/besteforeldregenerasjonens undertrykte, skambefengte og fornorskede samiske tilhørighet, samtidig som de stilles overfor klare, og ofte trange, rammer for samiskhet fra de dominerende miljøene i de samiske kjerneområdene. De må også forhold seg til det norske samfunnets forståelse (eller manglende sådan) av hva samiskhet er.

2.2 Identitetshåndtering i et samisk/norsk perspektiv

2.2.1 Sfærer og strategier for identitetsforvaltning

Harald Eidheim (Eidheim, 1971) beskriver det sosiale livet i fornorskede samisk/norske bosettingsområder som organisert i tre sfærer der størrelsene på disse sfærene nok kan variere både geografisk og over tid.

- en samisk, lukket sfære der bare samer deltar
- en norsk, lukket sfære der bare nordmenn er til stede
- en interetnisk sfære som omfatter de arenaer der samer og nordmenn møtes (eks. skolen)

Ettersom forholdet mellom samer og nordmenn historisk har vært preget av asymmetri ved at det samiske lenge var oppfattet som mindreverdige og stigmatiserende, så har samiskhet stort sett vært levd ut på monokulturelle, samiske arenaer som f.eks. familie/slekt. Det som

kjennetegner disse arenaene er at de er private. De offentlige arenaene, som f.eks. skolen, tilhører den interetniske sfære. På disse arenaene nedtones, i følge Atle Høgmo (Høgmo, 1989), samisk tilhørighet til fordel for etnisk nøytrale/norske uttrykk, og de framstår dermed langt på vei som norskulturelle arenaer. Samiske barn og unges forutsetninger for å lykkes på disse arenaene vil dermed i stor grad avhenge av i hvilken grad de behersker de majoritetskulturelle kodene. Høgmo (Høgmo, 1989) beskriver at de må pendle mellom to sfærer med tilhørende statuser som oppleves som fundamentale i forhold til egen identitet, men som avkrever to ulike rollerepertoar og selvtilskrivninger. Måten å lykkes på på de interkulturelle arenaene er ved å maskere de samiske elementenes etniske betydning gjennom omkoding på en slik måte at de framstår som etnisk nøytrale. På denne måten virker de interkulturelle arenaene, som for eksempel skolen, til å undertrykke og usynliggjøre den samiske identiteten og fungerer slik sett fornorskende selv om dette ikke er noen uttrykt intensjon.

Hvordan den etniske identiteten manifesterer seg vil være avhengig av konteksten. I en kontekst der det samiske er sterkt stigmatisert vil det være av fundamental betydning å skjule/fornekte en samisk tilhørighet og dette kan blant annet gi utslag i mer eller mindre uttalt samehets, der man gjennom å hetse andre samer forsøker å maskere egen samiske tilhørighet. I en flerkulturell kontekst der det samiske gis rom og verdi gjennom samisk inkorporasjon blir det forventet etnisk signalisering. I denne sammenhengen er det lite rom for både/og-kategorier, og valget står i realiteten mellom å være same eller oppleves som sviker. I et moderne, segmentert bysamfunn gis det derimot åpning for at den etniske tilhørigheten ikke avklares og at andre sosial identiteter (yrke e.l.) forsterkes. Dette gir mulighet for en anonymitet som mange samer har søkt som løsning på de konflikter identitetsforvaltningen i lokalsamfunnet har stilt dem overfor.

2.2.2 Relevans i tid og rom

Mange vil i dag hevde at vi har lagt perioden med stigmatisering og undertrykking av det samiske bak oss, og at det ikke lenger er relevant å analysere samiske ungdommers identitetsforvaltning i forhold til Høgmos teorier som ble utviklet på midten av 1980-tallet. Det er imidlertid også argumenter som kan tale for at teoriene fremdeles har relevans.

Det samiske samfunnets og den samiske befolkningens stilling i Norge, og langt på vei også i Sápmi for øvrig, er i en helt annen situasjon i dag enn hva som var tilfelle på 1970-tallet. Selv om fornorsking ikke lenger var en uttalt politikk, så var det generelt liten forståelse for

særtiltak for samer innenfor det norske samfunnet. Samene var ansett som å være nordmenn med de samme rettigheter og plikter som andre nordmenn. Det hersket også uttalte oppfatninger og holdninger i forhold til samer og det samiske som gjorde det lite attraktivt å kommunisere samiskhet i det offentlige rom. På mange måter ble Alta-saken (1980-81) et vendepunkt for det samiske samfunnet og samisk kultur. I kjølvannet av Alta-saken fulgte en klar styrking av samiske rettigheter og en bevisst, samisk nasjonsbyggingsprosess skjøt fart bl.a. med etablering av Samedigge og samiske utdannings- og forskningsinstitusjoner.

Gjennom den norske stats anerkjennelse av samene som urfolk og ratifiseringen av bl.a. ILO-konvensjon 169 har samiske rettigheter blitt inkorporert i det norske lovverket (bl.a. i forhold til utdanning). Dette har vært en kontinuerlig prosess siden begynnelsen av 1980-tallet, og mange vil hevde at det samiske samfunnet i dag har en rekke arenaer der det kommuniseres samiskhet og der samiske interesser ivaretas i den interetniske sfæren. Det kan i tillegg helt klart argumenteres for at denne prosessen også har hatt som konsekvens at en samisk identitet ikke lenger er stigmatiserende, ja endog at samisk tilhørighet kan oppleves som noe attraktivt, et eksotisk knapphetsgode som gir adgang til særskilte arenaer og rettigheter.

Selv om det åpenbart har skjedd mye når det gjelder det norske samfunnets holdning til den samiske befolkningen i løpet av de siste 25 årene, så er det imidlertid også en del argumenter som tilsier at Eidheim/Høgmos tilnærming likevel er relevant. Det kan gjerne argumenteres for at dagens samiske ungdom ikke opplever hets og trakassering fordi de er samer - selv om mine informanter forteller en noe annen historie. Men konsekvensen av generasjoners stigmatisering av det samiske, med tilhørende skam og selvfornektelse i den samiske befolkningen, har i mange områder manifestert seg som familietraumer der det å hente fram igjen og synliggjøre det samiske berører smertefulle erfaringer hos de voksne/eldre og skaper sterke reaksjoner og motvilje. Det er altså ikke bare hvilke reaksjoner ungdommene møter i samfunnet omkring som er avgjørende for hvordan de forvalter sin samiske identitet, men kanskje i like stor grad hvilken smerte revitaliseringen av det samiske utløser i familie og lokalmiljø. Et annet argument som tilsier at Eidheim/Høgmos forskning fremdeles er relevant, er at selv om det i dag er politisk korrekt å signalisere en positiv holdning til det samiske, så eksisterer det i befolkningen, kanskje særlig i Nord-Norge, en rekke mer eller mindre skjulte holdninger og fordommer som i visse sammenhenger kommer til overflaten. Tydeligst ser vi gjerne dette i lokale sammenhenger der det norske og det samiske stilles opp mot hverandre. Eksempler her kan være samisk navnsetting/skilting og rettigheter i utmark (eks. Finnmarkloven). I disse sammenhengene signaliseres det indirekte at man ikke ønsker å identifiseres med det samiske, og således at det samiske er mindreverdige. Dette er altså en

kommunikasjon som foregår på tvers av samfunnets offisielle politikk, men som ofte har vel så stor kraft. Manglende innsikt i, og forståelse for den samiske befolkningens kultur og behovet for å verne om denne, er også et trekk ved mange institusjoner og lokalsamfunn, særlig utenfor de sentrale samiske områdene. I så henseende snakker vi ikke om en bevisst nedvurdering og stigmatisering av det samiske, men en ubevisst usynliggjøring gjennom argumenter som at ”alt er mye bedre i dag” og ”samer og nordmenn er i grunnen så like”. På bakgrunn av disse argumentene kan man si at selv om den formelle undertrykkningen av samene er opphørt, så er det mange uformelle strukturer og trekk både innenfor den samiske sfæren og på den interetniske arenaen som virker i retning av å opprettholde skillet mellom samer og nordmenn.

Høgmo beskriver et samfunn der det samiske har vært sterkt stigmatisert og forbundet med negative opplevelser. På bakgrunn av nyere erfaringer når det gjelder f.eks. innvandrere kan det argumenteres for at slik stigmatisering forsterkes i områder der det samiske innslaget er forholdsvis stort, mens problemet er mindre der det er få samer, jfr. Hylland Eriksens (2004) beskrivelse av etnisitet som relasjonelt begrep. Dette kan ha en sammenheng med at det i områder som identifiseres som å bestå av en høy andel samer, vil oppstå et behov i deler av befolkningen for å distansere seg fra det samiske for å fjerne fokuset fra egen skjulte samiske identitet. En slik distansering kan f.eks. innebærer utstrakt bruk av nedvurderende kommunikasjon i form av samevitser og samehets, noe som igjen vil kunne forsterke de etniske skillelinjene og føre til usynliggjøring av det samiske på de interetniske arenaene. I områder med liten samisk befolkning vil imidlertid disse mekanismene være mindre framtreddende, og det vil derfor være forbundet med mindre omkostninger å kommunisere samisk identitet i det offentlige rom. Et annet argument mot at forskningen kan overføres kan være at assimilasjonen i de perifere områdene i Sápmen har vært så sterk at det samiske mer eller mindre er blitt borte, og at personer med samiske aner identifiserer seg kulturelt sett langt på vei som nordmenn. Da vil det være meningsløst å snakke om ulike kulturelle sfærer og pendling mellom disse, ettersom disse sfærene ikke lenger representerer kulturelle skillelinjer, og neppe heller etniske.

På den annen side kan det argumenteres for at ettersom Eidheim og Høgmos forskning har sin base i fornorskede områder, så er overførbarheten større enn for forskning fra samiske kjerneområder. Fornorskningen har gitt den samiske befolkningen i disse områdene felles erfaringer uavhengig av sted, og disse må antas å påvirke deres strategier for identitets- håndtering. Kanskje er det også slik at de mer perifere områdene i Sápmen er kommet noe kortere i revitaliseringsprosessen i forhold til det samiske, og at forskningen derfor i dag

kanskje er vel så relevant i disse områdene som der den opprinnelig hadde sitt utspring. Et annet argument for overførbarhet er at samene i utgangspunktet utgjør en mindre andel av befolkningen og har vært utsatt for en sterkere fornorsking i de mer perifere områdene i Sápmen. Det samiske er derfor mer isolert i disse områdene, og den interetniske arenaen svært dominerende og utelukkende norsk-kulturell. Dette kan innebære en forsterking av de mekanismene som Høgmo beskriver. Det samiske er i mange av disse områdene ennå i dag et ikke-tema, og å kommunisere samiskhet oppleves negativt. Dette kunne vi observere seinest i fjor i Salten-området i forbindelse med en navneprosess knyttet til etableringen av en ny nasjonalpark i området. I denne sammenheng kom det en rekke reaksjoner både på folkemøter og i media mot bruk av samisk navn til tross for at samene historisk sett har utgjort bosettingen i nasjonalparkområdet og at området i dag utgjør hoveddelen av et høyst levende reindriftsområde (Duokta). Det framkom her helt klart et ønske om å maskere den samiske tilhørigheten i området gjennom argumenter om å bruke ”norske navn som folk kunne forstå”. At også disse såkalte norske navneforslagene har samisk opphav viser imidlertid hvor innvevd det samiske og det norske er i Sápmen, samtidig som det illustrerer hvordan det norske samfunnet tolker verden inn i en etnisk norsk ramme og usynliggjør det samiske. I områder der det norske har en dominerende stilling, noe som er typisk for store deler av Sápmen utenfor de samiske kjerneområdene, vil utgangspunktet for enhver aktivitet i den interetniske sfæren være at deltakerne er norsk-kulturelle og forventes å kommunisere norskhet med mindre det uttrykkelig er kommunisert noe annet. I et slikt perspektiv kan man for eksempel se situasjoner der samer forventes å kommunisere på norsk dersom det er en nordmann tilstede i gruppa. Sett fra et samisk synspunkt vil da de samiske arenaene innenfor den samiske sfære også kunne fungere som ”oaser” for ivaretagelse av samisk språk og kultur. Det kan i dag observeres en rekke slike samiske arenaer både i form av foreninger der deltakerne forutsettes å være samer/delta på samiske premisser. I en slik sammenheng fungerer den samiske sfæren som en beskyttelse mot storsamfunnets assimilerende trekk.

2.3 Minoritetslevers sosialisering i skolesamfunnet

2.3.1 Sosialiseringmodellen

Med bakgrunn i studier blant samiske elever i Finnmark beskriver Anton Hoëm (Hoëm, 1978) minoritetslevers sosialisering i skolesamfunnet ut fra to hovedvariabler: graden av verdifelleskap mellom eleven/hjemmet og skolen og graden av interessefelleskap mellom eleven/hjemmet og skolen. Han opererer i utgangspunktet med fire kategorier sosialisering:

1. Forsterkende sosialisering er kjennetegnet ved at det eksisterer stor grad av verdifellesskap mellom eleven/hjemmet og skolen. Skolen representerer de samme verdier som eleven møter i sitt hjemmemiljø, og slik sett virker skolen forsterkende på elevens sosiale tilpasning. Det eksisterer også et sterkt interessefellesskap mellom eleven/hjemmet og skolen på den måten at det er en omforent forståelse av at det skolen bidrar med i forhold til eleven er betydningsfullt med hensyn til elevens framtid. Slik forsterkende sosialisering kjennetegner majoritetselevens (norsk middelklasse) tilpasning i den norske skolen, ettersom slike elever i stor grad opplever at skolen bekrefter deres virkelighet. Forsterkende sosialisering fører iflg. Hoëm til en utvidet forståelse og mestring av egen opprinnelige tilhørighet. Den virker identitetsbekreftende.
2. Desosialisering kjennetegnes ved at det eksisterer en verdikonflikt mellom eleven/hjemmet og skolen. Derimot er det stor grad av interessefellesskap mellom partene. Dette innebærer at eleven er villig til å tilpasse seg et annet verdisystem/en annen kultur for å oppnå det godet skolen har å tilby i form av utdanning. Desosialisering leder til svekket mestring og forståelse av opprinnelig tilhørighet. Det skjer altså en avlæring/svekking av opprinnelig identitet.
3. Resosialisering bør iflg. Hoëm følge desosialisering. Når en identitet svekkes må den erstattes med en ny. Etter en forutgående desosialisering er minoritetsverdiene nøytralisert og nye verdier kan tas opp. Resosialisering har dermed som konsekvens økt forståelse og mestring av ny tilhørighet. I et samisk/norsk perspektiv snakker vi her i praksis om en fornorsking.
4. Skjermet sosialisering finner sted i situasjoner der det både eksisterer stor grad av verdikonflikt og interessekonflikt mellom partene. Eleven opplever at hjemmet og skolen representerer to helt ulike verdisystemer, og han/hun opplever heller ikke at skolen har noe å tilby som er av interesse i forhold til et framtidig liv. I slike tilfeller kan det skje en fastlåsing av den opprinnelige tilhørigheten på en slik måte at majoritetssamfunnet og dets institusjoner (eks. skolen) avvises. Konsekvensen av dette kan være drop-out fra skolen, marginalisering og overhyppighet av sosiale og helsemessige problemer.

2.3.2 Relevans i tid og rom

Sosialiseringsmodellens relevans må vurderes på bakgrunn av avstand i tid og sted i forhold til de to sentrale variablene som ligger til grunn, nemlig verdier og interesser. Er det slik at det også i dag eksisterer verdikonflikter og interessekonflikter mellom skolen og det samiske samfunnet som er av en slik karakter at Hoëms sosialiseringsmodell kan anvendes som analyseredskap?

Det samiske samfunnet har gjennomgått store strukturelle endringer i løpet av de seinere tiårene. Den samiske befolkningen er i dag bosatt langt utenfor de samiske områdene. Næringsstrukturen er mye mer differensiert. Selv om tradisjonell bruk/høsting av naturen ennå står sentralt i mange samiske områder, så velger de fleste samiske ungdommer å utdanne seg til ulike yrker innenfor storsamfunnet. Også innenfor reindriftsnæringen har strukturendringer ført til nedgang i antall driftsenheter og sviktende rekruttering. Slik sett kan man si at det har foregått en sterkere integrasjon av den samiske befolkningen i forhold til det norske storsamfunnet. Skolens rolle som kvalifiseringsinstans til yrkeslivet er dermed styrket i og med at flere samiske ungdommer, særlig jenter, har høyere utdanning som mål. Samtidig er det, som følge av en sterk samisk nasjonsbyggingsprosess gjennom de siste 20 årene, etablert en rekke samiske institusjoner der samisk ungdom med høyere utdanning kan nyttiggjøre seg både sin fagkompetanse og sin samisk-kulturelle kompetanse. Skolen i de samiske områdene kvalifiserer derfor ikke lenger nødvendigvis samisk ungdom bort fra det samiske samfunnet, men i økende grad også inn mot det. At tradisjonelle samiske næringer (reindrift, duodje) også har fått plass innenfor skolen har også styrket skolens stilling, selv om dette tilbudet ble noe svekket med Reform 94. Disse argumentene taler for at interessekonflikten mellom samiske elever/foresatte og skolen skulle være mindre i dag enn tidligere. Når det gjelder kulturelle endringer, så opplever det samiske samfunnet, i likhet med det norske, en svekkelse av familien/slektas rolle (Balto, 1997). Andre sosialiseringsagenter (media etc.) har tatt over mye av den rollen som slekta tidligere hadde. Religionens betydning er også svekket, og en økende yrkesdifferensiering har svekket båndene mellom samisk næring og kultur. Slik sett kan det argumenteres for at sentrale samiske verdier er blitt svekket i forhold til storsamfunnets verdier. Skolen i de samiske områdene har på sin side beveget seg mer i retning av en samisk skole der samisk språk, kultur og verdier står sentralt, selv om forskning viser at det ennå gjenstår mye før målet er nådd (Hirvonen, red., 2004) Som konsekvens av dette kan man anta at verdikonflikten mellom samiske elever og skolen vil være svakere i dag enn hva tilfellet var på 1970-tallet. Utviklingen av en samisk skole har

imidlertid først og fremst vært konsentrert om de samiske kjerneområdene (den samiske skolen er definert som skolen innenfor forvaltningsområdet for samisk språk), og slik sett kan det argumenteres for at verdikonflikten mellom samiske elever og skolen vil være større utenfor disse områdene.

Når jeg likevel vil argumentere for at Hoëms sosialiseringmodell kan være et aktuelt analyseverktøy, så skyldes dette en rekke observerte utfordringer som samfunnet og skolen faktisk står overfor i dag innenfor Sápmen. Statistikk viser at man generelt i disse områdene har et betydelig problem i forhold til elevfratfall i videregående opplæring. Dette problemet synes å være særlig stort i samiske områder, og da særlig i forhold til gutter. Dette er dokumentert i forbindelse med prosjektet ”Gutter i Finnmark”, og det har også vært igangsatt forskningsprosjekt i Nordland som skal se på fratfall blant lulesamiske elever i Nordland på bakgrunn av indikasjoner på forhøyet tendens til skoleavbrudd også i denne gruppen. Slik sett er det mye som tyder på at det ennå eksisterer et misforhold mellom skolens tilbud til de samiske elevene og deres behov. Vi kan også observere liknende tendenser til drop-out og skolevegring blant enkelte innvandrergupper i Norge, og forskere som T.O.Engen (Engen m.fl., 1994) argumenterer for at også dette kan forklares ut fra grad av konflikt når det gjelder verdier og interesser i forholdet til skolen. Mens skolen i de samiske kjerneområdene etter hvert i større grad fungerer på samiske premisser, så er situasjonen i resten av Sápmen en annen. Her er det den norsk-kulturelle skolen som rår grunnen, selv om man i enkelte områder der det samiske er mer framtrædende, har fått noe økt fokus på samisk språk og kultur. Det finnes imidlertid lite forskning fra disse områdene som fokuserer på dette. Mitt forskningsarbeid synes å bekrefte det som nok har vært en mistanke, ikke minst i det samiske miljøet, nemlig at det som gjerne kjennetegner skolen i disse områdene er at det samiske underkommuniseres og usynliggjøres, og at manglende kunnskap ofte fører til at mange samiske elever ikke får den tilpassingen de har behov for og krav på. Dermed oppstår det en rekke konflikter mellom samiske elever/foresatte og skolen der det til syvende og sist vil være den enkelte families ressurser som vil kunne avgjøre hvilket tilbud eleven får. Konsekvensen av en rekke av disse konfliktene kan være samiske familiers tilbaketrekking fra skolearenaen, og resignasjon i forhold til skoletilbudet. På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at Hoëms modell fremdeles har gyldighet, og da kanskje særlig utenfor de samiske kjerneområdene.

Et argument mot at denne forskningen er relevant i de områdene jeg skal studere, er at fornorskningen er kommet så langt, at samiske verdier og interesser avviker lite fra norske

verdier og interesser. Dette kan også begrunnes ut fra at verdier og interesser i dagens moderne samfunn formes mer gjennom ekstern påvirkning (media etc.) enn gjennom slekt og etnisitet. Den samiske revitaliseringen som har pågått siden 1980-tallet har imidlertid etter hvert også spredt seg til de mer fornorskede områdene i Sápmen. Slik sett kan vi bl.a. observere en markert økning i interessen for samisk språkopplæring i Nordland. En slik kulturell revitalisering kan også være med på å forsterke konfliktene mellom en norskulturell skole og samiske interesser. Mens en viktig drivkraft i fornorskingen i deler av Sápmen har vært samiske foreldres ønske og forventning om at deres barn skulle kvalifiseres for deltakelse i det norske storsamfunnet, så skaper de seinere årenes samiske nasjonsbyggingsprosess i økende grad en forventning om at skolen også skal kvalifisere for deltakelse i det samiske samfunns- og arbeidsliv. Dette stiller nye krav til skolen i områder der det norskulturelle har vært mer eller mindre enerådende, og når skolen ikke makter å oppfylle disse økte forventningene, så kan dette være med å forklare når skolen utenfor de samiske kjerneområdene opplever et økende konfliktnivå særlig knyttet til samisk språkopplæring.

2.4 Læreplanteori

Goodlad (Imsen, 1997) opererer med fem ulike nivåer for å beskrive hva en læreplan er. Disse nivåene representerer samtidig også ulike trinn i en prosess fra læreplanens unnfangelse til den faktiske opplevelsen i klasserommet.

1. *Den ideologiske læreplanen* eksisterer forut for den egentlige læreplanen. Den omfatter de idealistiske forestillingene om hva læreplanen skal være, hva som skal være de grunnleggende perspektivene og hva man ønsker å oppnå gjennom læreplanen. Den ideologiske læreplanen er ikke alltid åpenbar når man seinere leser den ferdigskrevne planen, men innsikt i de ideologiske forutsetningene for og intensjonene med de læreplaner som skal tas i bruk, vil ofte gi læreren god hjelp når planen skal tolkes og gjennomføres.
2. *Den formelle læreplanen* er den vedtatte læreplanen. Det er nedfelt i et dokument som tekst, og kan leses av lærere, elever og foresatte – eller andre som måtte ha interesse for det.
3. *Den oppfattede læreplanen* er læreplanen slik den blir forstått av lærere, foresatte og andre. Ettersom læreplanene ofte er utformet gjennom kompromisser, så vil de i

praksis åpne for ulike tolkninger. Hvordan læreplanen tolkes i klasserommet avhenger av lærerens erfaringer, holdninger og vurderinger av de praktiske mulighetene.

4. *Den gjennomførte læreplanen* representerer lærerens oppfatning av det som faktisk skjer i undervisningen. Dette kan avvike mye fra hvordan læreplanen er utformet og forstått. Det som skjer når praksistvungen tar styringen over undervisningen kan være noe ganske annet enn det som var planlagt.
5. *Den erfarte læreplanen* er elevens opplevelse av det som skjer i undervisningen, og det som ikke skjer. Elevenes opplevelser vil avhenge av deres ulike forutsetninger og erfaringsbakgrunn. Det som spesielt kjennetegner den erfarte læreplanen er at den ikke bare omfatter de intensjonelle sidene ved undervisningen, men også det utilsiktede, det som ikke var planlagt. Meta-læring eller medlæring er sentrale begreper her. Fokuset er da på den skjulte lærdommen, det skjulte budskapet. Dette betegnes også som *den skjulte læreplanen*.

3. Den metodiske tilnærmingen

Det kan være flere måter å nærme seg den problemstillingen jeg har valgt, men etter hvert kom jeg fram til at jeg ville prioritere å få fram opplevelser og erfaringer fra de samiske elevenes skolehverdag som kunne si noe om hvordan de hadde opplevd den, og bruke dette som grunnlag for vurdering av skolens rolle. Objektet for min forskning har hele tiden vært skolen. Når jeg likevel har valgt å ta utgangspunkt i hvordan elevene har oppfattet skolehverdagen, og i liten grad har innhentet informasjon om hvordan skolene selv oppfatter situasjonen, så bunner dette i min grunnleggende oppfatning av skolens virksomhet og funksjon. Jeg ser på skolen som en institusjon organisert rundt en kjernefunksjon som er elevens læring og utvikling. All aktivitet i organisasjonen må derfor ha som mål å fremme denne kjernevirksomheten, og det vil derfor være elevenes rettigheter og behov i relasjon til opplæringsens sentrale måldokumenter (opplæringslov, læreplaner m.m.) som må være styrende for skolens virksomhet. Om skolen som organisasjon reelt sett klarer å oppfylle denne målsettingen overfor den enkelte elev, er det faktisk bare eleven selv (og eventuelt foresatte) som kan gi svar på. Når dette er sagt, så er det selvsagt relevant å sammenholde de funn man gjør med utgangspunkt i elevenes erfaringer med skolens egne vurderinger og tiltak på området. Jeg har imidlertid valgt å holde denne vinklingen utenfor mitt forskningsprosjekt i denne omgangen, og har konsentrert meg om å kartlegge skolens håndtering av de samiske elevenes rettigheter og behov sett fra elevenes ståsted.

3.1 Valg av forskningsstrategi

Problemstillingen som jeg etter hvert landet på, har videre vært utgangspunktet for mine valg med hensyn til forskningsstrategi. Slike valg vil måtte avhenge av hva som er hensiktsmessig i forhold til å finne svar på problemstillingen, men vil samtidig begrenses av hva som er mulig å gjennomføre innenfor det forskningsfeltet man skal arbeide og innenfor de rammene og ressursene man har stilt til rådighet. I forhold til min problemstilling, så vil jeg her redegjøre for noen av de forholdene som har vært styrende for mine valg med hensyn til forskningsstrategi. Det er gjort forholdsvis lite forskning på området. Særlig gjelder dette utenfor de samiske kjerneområdene. Dette innebærer at mitt forskningsarbeid til en viss grad vil være av eksplorerende art. Derfor har det vært viktig for meg å velge et forskningsdesign som gir åpning for ”det uventede”. Ettersom det faktisk er svært mye vi ikke vet om hvordan det oppleves å være samisk elev i de områdene jeg har valgt å gjennomføre mitt

forskningsprosjekt, så må forskningen gjennomføres på en slik måte at det gis rom for å presentere andre opplevelser og oppfatninger enn dem forskeren i utgangspunktet har sett for seg. Populasjonen som problemstillingen omfatter, er liten og vanskelig identifiserbar. Dette kan innebære problemer med representativiteten dersom man ønsker å gjennomføre kvantitative undersøkelser. Problemstillingen krever åpenhet og muligheter for utdyping og oppfølging av det informantene forteller. Det finnes mange ulike historier som hver især kan fortelle oss noe viktig. Det har vært viktig for meg å skape trygghet med hensyn til forskningens hensikt, mine forutsetninger og informantens rolle. Dette er særlig viktig når det gjelder forskning innenfor det samiske feltet på grunn av historiske erfaringer knyttet til fornorsking og undertrykking og forskningens rolle i denne sammenhengen. Forholdet til skolen kan være vanskelig i mange samiske familier grunnet flere generasjoner erfaringer med fornorsking og manglende respekt og forståelse. Å gå inn i dette feltet vil derfor innebære en risiko for følelsesmessige reaksjoner som krever nærhet og god kommunikasjon mellom informant og forsker, og at informanten opplever å ha kontroll med historiene som fortelles.

Som jeg tidligere har begrunnet så er det informantens historier, deres forståelse og meningskonstruksjon, som er det sentrale utgangspunktet for meg når jeg skal forsøke å besvare problemstillingen. Skolens utfordringer ligger i å bli klar over og lytte til disse historiene, og ta hensyn til dem i arbeidet med å ivareta de samiske elevenes rettigheter og behov. For at disse historiene skal bli synlige, har det derfor vært viktig for meg å legge opp til et forskningsdesign som gir rom for dette. Ringdal (Ringdal, 2001) trekker fram den sosialt konstruerte forståelsen, nærhet, små utvalg og eksplorerende undersøkelser som noen typiske trekk ved et kvalitativt forskningsdesign. De føringene jeg har skissert ovenfor har derfor pekt i retning av et kvalitativt forskningsdesign som det mest hensiktsmessige både i forhold til selve problemstillingen, og til hva som vil være gjennomførbart innenfor det aktuelle forskningsfeltet.

Dersom jeg skal kunne gi et godt svar på den problemstillingen jeg har valgt, så har det vært nødvendig for meg å få tilgang til de samiske elevenes erfaringer med norsk skole. Disse erfaringene har i stor grad form av individuelle historier. Analysen vil vise at disse historiene har en del felles trekk, samtidig som de også representerer høyst ulike erfaringer og opplevelser, uten at man dermed kan si at disse erfaringene er av mindre betydning. Ettersom jeg angriper temaet fenomenologisk ved å søke beskrivelser av subjektive opplevelser og meningskonstruksjon, vil perspektivet i historiene være retrospektivt. Jeg har derfor vurdert

det dit hen at samtaleintervjuet ville gi det beste informasjonsgrunnlaget å arbeide videre med i forhold til disse historiene (Postholm, 2005)

3.2 Valg av informanter

Kvalitativ forskning baserer seg på strategiske utvalg av informanter. Ved bruk av dybdeintervju tilsier praktiske og ressursmessige begrensninger at antallet intervjuer ikke kan være særlig omfattende. For å sikre at man får relevant informasjon kan man i stedet foreta et strategisk utvalg av informanter der man forsøker å sikre at ulike kvalifikasjoner som er relevante i forhold til problemstillingen blir representert i utvalget. Det viktige i denne sammenhengen er at bredden blir representert, ikke at det er mange innenfor hver kategori (Thagaard, 2003). Slik sett har det vært min kategorisering av den gruppen jeg henter mine informanter fra som har vært være bestemmende med hensyn til antall intervjuobjekter. Heri ligger en potensiell risiko for at mine valg vil kunne påvirke resultatet av forskningen gjennom ”feilkategorisering”. Det å foreta en slik kategorisering forutsetter en forforståelse av gruppen ”samiske elever utenfor samiske kjerneområder”. Jeg vil jo like å kunne si at min forforståelse på området er basert utelukkende på innhentet kunnskap, men det vil være naivt å tro at dette alene er tilfelle. Tilegnelse av kunnskap skjer gjennom sammenkoblinger av ny kunnskap med det vi allerede vet, tror og føler på det aktuelle området. Slik sett vil min tilegnede kunnskap om det samiske også være påvirket av mine egne følelser, erfaringer – og fordommer. På samme måte kan det også hevdes at den såkalte ”nøytrale kunnskapen” også baserer seg på den enkelte forsker/forfatters forforståelse og slik sett heller ikke er så nøytral som det vi gjerne anser den for å være. Med denne risikoen for ”feilkategorisering”, så har jeg dog måttet foreta valg av informanter ut fra min forståelse av relevante grupperinger innenfor det samiske miljøet i Salten. Når det gjelder min forforståelse på områder relatert til problemstillingen, så viser jeg til nærmere redegjørelse for den nedenfor.

Når det gjelder sammensetting av utvalg/valg av informanter i sammenheng med min problemstilling, så har det ideelt sett vært ønskelig å få en viss bredde med hensyn til nærhet til samisk kultur og samisk miljø. Jeg har tatt utgangspunkt i en forventning om at elever med stor grad av nærhet til tradisjonell samisk kultur og tydelig avklart samisk identitet i større grad vil oppleve at skolen følger opp deres rettigheter og behov, enn hva tilfellet er for elever der den samiske tilknytningen er mindre synlig, og at skoler med geografisk nærhet til større samiske miljøer vil være mer oppmerksomme på de samiske elevenes rettigheter og behov og

på det samiske perspektivet i skolen, enn hva gjelder skoler i områder med små samiske miljøer. På bakgrunn av denne forforståelsen forsøkte jeg i utgangspunktet å sette sammen et utvalg av informanter der reindriftssamer og bysamer skulle utgjøre spennet i forhold til kulturell nærhet, mens lulesamer fra Divtasvuodna og sjøsamer/bygdesamer fra mer fornorskede områder skulle utgjøre spennet i forhold til nærhet til samisk miljø. Det ville i så fall være snakk om en teoretisk utvelgelse. I virkelighetens verden er imidlertid situasjonen noe annerledes. Av historiske årsaker har forskning i utgangspunktet et dårlig rykte i samiske miljøer. Særlig gjelder dette der definisjonsmakten og kontrollen med forskningen er på ”norske hender”. Som norsk-kulturell forsker i et samisk miljø, stilles det derfor ekstra strenge krav fra det samiske samfunnet når det gjelder mine kunnskaper om emnet og om det samiske samfunnet, min evne til åpenhet og følsomhet overfor de historiene jeg blir overlatt ansvaret for og min integritet i forhold til forskerrollen og det emnet jeg forsker på. Samtidig har det i perioder vært mye forskning rettet mot den samiske befolkningen, noe som etter hvert kan ha skapt en viss informantslitasje. Jeg hadde derfor forberedt meg på at det kunne by på problemer å få informanter til å stille seg til rådighet, og at jeg derfor realistisk sett måtte ta høyde for at det snarere kunne bli snakk om et tilgjengelighetsutvalg – man tar de informantene man får.

En utfordring i forbindelse med etablering av informantutvalg er å finne/få kontakt med aktuelle personer. En mulighet kunne være å ta utgangspunkt i et offentlig register som samemanntallet. Problemet med å bruke et slikt register var imidlertid mange.

Samemanntallet er et offentlig register basert på frivillig registrering. Av mange ulike årsaker er en stor del av den samiske befolkningen i Norge ikke registrert der. Særlig gjelder dette utenfor de sentralsamiske områdene. Det er også mye som tyder på sosiale og kulturelle skjevheter i forholdet mellom dem som er registrert i samemanntallet og den samiske befolkningen som helhet. Ettersom jeg ikke var ute etter et representativt utvalg, så ville samemanntallets sammensetning ikke være avgjørende, men det kunne likevel avskjære meg fra viktige informanter. Det ville også være et praktisk problem forbundet med bruk av samemanntallet ettersom det ville medføre mye kontaktarbeid før man fant noen som passet inn i forhold til problemstillingen og de retningslinjene for utvalgssammensetning som jeg tok utgangspunkt i. Fylkeskommunen og de ulike kommunene har oversikter over hvilke elever som har/har hatt samiskundervisning i fylket/kommunene. Risikoen ved å velge denne innfallsvinkelen var imidlertid at jeg lett kunne bli identifisert som representant for motparten (skolen) i saker av mer konfliktyllet karakter. Et annet problem med å bruke slike oversikter

var at jeg kun ville få tilgang til de elevene som faktisk hadde fått tilbud om samiskopplæring. Jeg ville dermed miste muligheten for å intervju elever som hadde opplevd å ikke nå fram, og den gruppen er jo svært sentral i forhold til problemstillingen. Generelt kan det sies at ved å forholde meg til ulike offentlige registre over samer, så ville jeg primært få tilgang til de synlige samene. De usynlige samene ville fremdeles være nettopp det – usynlige, også for forskningen. På bakgrunn av disse vurderingene vurderte jeg det derfor som en mer fruktbar strategi å ta i bruk nettverks-/snøballmetoden ved etableringen av utvalget. Jeg kunne da ta utgangspunkt i eget nettverk og derfra søke videre utover på bakgrunn av tips fra disse. På denne måten ville det kunne være mulig å få tilgang til informanter med en mer tilbaketrukket samisk identitet, da disse gjerne lever ut sin samiskhet innenfor de samiske miljøene, samtidig som de framstår som norske på den interkulturelle arenaen. Det er imidlertid også en fare forbundet med å bruke nettversmetoden. ”Like barn leker best” er et ordtak som kan beskrive denne faren. Ved å ta utgangspunkt i mitt samiske nettverk som i stor grad er preget av synlige og bevisste samer, så er det en risiko for at deres nettverk igjen er kjennetegnet av det samme. Etter som arbeidet med å få på plass informanter skred fram, så viste det seg å by på problemer å få tak i en informant med erfaringer fra oppvekst i by. Jeg valgte derfor å slå meg til ro med de fire informantene jeg etter hvert fikk gjort avtaler med. Disse representerer ulike samiske tilknytninger ved at to av dem er oppvokst i et større samisk miljø i sentrum av det lulesamiske området i Divtasvuodna, mens de to andre er oppvokst i områder med en samisk historie, men der befolkningen i dag i det alt vesentlige oppfatter seg som norsk og der det samiske har vært lite synlig. En av informantene har en oppvekst innenfor reindrifta, en er knyttet til det man kan kalle en bygdesamisk tradisjon, mens to av informantene representerer familier med karriere innenfor det samiske kompetansesamfunnet. Informantgruppen er kjønnsmessig balansert, og også når det gjelder skoleerfaringer, så er både små og store skoler representert gjennom hele skoleløpet. To av informantene har erfaringer fra opplæring i egen samiskklasse. To av informantene har også erfaringer fra videregående skole i byen, og vil således et stykke på vei kunne kompensere for manglende informant fra byområdet. Selv om utvalget ikke er ideelt i forhold til mine oppsatte kategorier, så er det derfor likevel min vurdering at utvalget på en tilfredsstillende måte fanger opp i seg mange av de ulike virkelighetene som samiske elever i utenfor de sentralsamiske områdene lever i.

3.3 Bruk av livshistorier

Ifølge Kvale (1997) kan narrativ strukturering av en forskningstekst beskrives som en organisering av teksten sosialt og kronologisk i den hensikt å uttrykke meningen med den.

Thagaard (2002) bruker tilsvarende begrepet beretninger på det hun betegner som ”omfattende beskrivelser av erfaringer som er basert på informantens forståelse av hendelser i livet sitt”. Beretninger som omfatter hele/store deler av informantens livsløp kaller hun livshistorier.

Når jeg her velger å benytte en narrativ framstillingsmåte i presentasjonen av de dataene jeg har fått tilgang til, så vil altså dette ha noen implikasjoner for måten jeg gjør dette på. Et sentralt moment i de refererte definisjonene ovenfor er meningskonstruksjon. Beretningens hensikt er å gi uttrykk for mening, informantens mening. Dersom man som forsker ønsker å legge opp til en narrativ tilnærming, så må man ha dette i tankene på et tidlig stadium i prosessen. Man må legge til rette for historiene i kommunikasjonen med informanten dersom det er historiene man ønsker å få fram. For mitt vedkommende innebar dette at jeg valgte å innhente data gjennom noen få, men relativt utdypende intervjuer eller samtaler med utvalgte informanter. I disse intervjuene la jeg stor vekt på at informanten selv, uten for mye innblanding fra meg, skulle få fortelle sin historie med utgangspunkt i oppfordringen om ”å fortelle om sine opplevelser med å være samisk elev i en norsk skole”.

Ved å fokusere på begrepsparet samisk – norsk, ønsket jeg å etablere dikotomien mellom disse, og at informanten primært skulle fokusere på områder og situasjoner der denne dikotomien ble opplevd relevant. Når jeg valgte en slik tilnærming, så var det først og fremst begrunnet ut fra slik jeg hadde formulert problemstillingen, og at det dermed var av størst interesse å få fram ”konfliktsituasjonene”, dvs. situasjonene der informantene opplevde at det var en motsetning mellom deres samiske identitet og hvordan de opplevde at skolen behandlet dem. I en slik dikotomisering ligger det imidlertid en risiko for at konflikter blir overfokuset, og at informanten legger større vekt på opplevelse av motsetninger, for på den måten å tilfredsstille det hun antar er mine (forskerens) forventninger.

Min forventning om at en såpass åpen tilnærming til problemstillingen i innledningen av intervjuet ville legge grunnlaget for en naturlig konstruksjon av beretninger fra informantens side, viste seg å holde stikk. Samtlige valgte umiddelbart å gripe tak i utfordringen ved å ta utgangspunkt i en kronologisk framstilling av sine skoleerfaringer fra barnehage til avsluttet videregående opplæring. Intervjuguiden ble slik sett mer en sjekkliste enn et spørreskjema.

Selv om samtalen etter hvert beveget seg litt fram og tilbake tidsmessig, så opplevde jeg hele tiden selve meningskonstruksjonen som ganske klar, og sjekkpunktene jeg la inn i forhold til å avklare min meningsforståelse bekreftet dette. Om jeg i utgangspunktet hadde vært usikker på valg av framstillingsmåte, så var det veldig åpenbart i etterkant av intervjuene at en narrativ presentasjon ville være den beste måten å ivareta informantenes beretninger.

Jerome Bruner (1997) spør: ”Hva er egentlig vunnet og hva går tapt når mennesker gjør verden meningsfull ved å fortelle historier om den – ved å bruke fortellingen til å fortolke virkeligheten?” Bruner peker på hvordan beretninger ofte oppleves å stå i et motsetningsforhold til det vi gjerne kaller ”vitenskaplig”, der begreper som verifiserbarhet og objektivitet ses på som sentrale. Innenfor en slik forståelse av vitenskaplighet vil beretninger ha liten plass. Men da vil vi også begrense mulighetene for å gjøre menneskers handlinger meningsfulle og ”på en vellykket måte gjøre oss i stand til å gå fra det noen har sagt til det vedkommende mener, fra det som synes å være saken til det den virkelig dreier seg om” (Bruner, 1997).

Når jeg argumenterer for at livshistoriene har en viktig plass i min forskning, så er det nettopp ut fra behovet for å avdekke mening. Det interessante i forhold til min problemstilling er ikke først og fremst hva som ble gjort og sagt i ”skolestua”, men hvordan det ble opplevd av eleven. På bakgrunn av dette har det vært viktigere for meg å få dybdeinnsikt i noen få familiers erfaringer enn mange små, ofte overflatiske glimt. Forholdet mellom den samiske eleven og skolen er ikke bare bestemt av de konkrete hendelsene som de selv har erfart, men er også farget av skolens historiske rolle i samiske områder, foreldre og andre familiemedlemmers egne skoleerfaringer og opplevelsen av det samiskes posisjon i nærmiljøet og samfunnet for øvrig både i fortid og nåtid. Dette er viktige aspekter ved de samiske elevenes erfaringer, og en analyse som løsriver de konkrete erfaringene fra denne konteksten, vil lett kunne svekke forskningsresultatet.

En livshistorie er en subjektiv beretning som tar utgangspunkt i informantens egne opplevelser av virkeligheten. Det gir i seg selv noen begrensninger i forhold til hva som kan trekkes av slutninger på grunnlag av materialet. Det samiske feltet generelt, og til dels også det feltet jeg har valgt å fokusere på mer spesielt, er en viktig arena for etnopolitisk utøvelse og debatt. I dette kan det ligge et potensial for at mine informanternes beretninger vil være en del av den etnopolitiske debatten, og slik sett representere noe mer enn det de i utgangspunktet framstår som, nemlig individuelle fortellinger fra en skolehverdag. Når jeg i

mitt materiale finner beskrevet felles opplevelser som kan tyde på gjennomgående trekk i den norske skolens forhold til samiske elever, så er det samtidig en mulighet for at disse historiene også kan representere en samisk masterfortelling om den norske skolen. Ut fra et slikt perspektiv vil da informantenes beretninger kunne forstås som deres tolkninger av skolevirkeligheten på basis av en samisk grunnforståelse av hvordan den norske skolen forholder seg til det samiske. På den andre siden vil også skolens forståelse av hvordan den ivaretar de samiske elevene i like stor grad kunne være et resultat av en norsk masterfortelling om skolen der begreper som enhetsskole og likhet står sentralt.

3.4 Ethiske refleksjoner

3.4.1 Informert samtykke

For å ivareta det forskningsetiske kravet om informert samtykke, kontaktet jeg i første omgang potensielle informanter pr. mail. Der ble de informert om mitt masterprosjekt, om problemstillingen og om min motivasjon og bakgrunn. De ble også informert om hva som var hensikten med forskningsarbeidet, hvordan det ville bli benyttet og mulige konsekvenser for dem ved deltakelse. Noen dager seinere kontaktet jeg dem personlig pr telefon for å høre om de hadde lest mailen, og om de kunne tenke seg å delta. Ved å gjøre det på den måten forsøkte jeg å sikre at informantene fikk tilstrekkelig tid til å sette seg inn i prosjektet og vurdere deltakelse på fritt grunnlag. Ved starten av selve intervjuet ble informanten opplyst om muligheten for å trekke seg, eventuelt å reservere seg i forhold til bruk av deler av informasjonen. Der informanten var usikker på om hun ville at enkelte forhold som ble nevnt skulle bli knyttet til hennes historie, så ble vi enige om at denne informasjonen kunne brukes andre steder i oppgaven uten direkte referanse.

3.4.2 Informantens eller forskerens fortelling?

Ved bruk av livshistorier som presentasjonsform så oppstår det noen utfordringer i forhold til å ivareta informantens beretning. Bruner (1984, i Postholm 2005) hevder at fortellinger alltid befinner seg i skjæringspunktet mellom det som studeres og forskerens "selvbiografi".

Fortellingene slik de presenteres i et forskningsarbeid, vil således være påvirket av forskerens historiske og kulturelle bakgrunn og de erfaringer hun tar med seg inn i forskningsarbeidet.

Det informanten forteller er hennes historie, hennes opplevelse av virkeligheten som hun overlater i mine hender, og som det er viktig at jeg som forsker viser respekt for. Samtidig er det jeg som skal forme det hun forteller til en historie, og gjennom arbeidet med å formulere

denne historien står jeg hele tiden i fare for å legge mine tokninger og vurderinger til grunn. Så lenge forskeren er et menneske med egne erfaringer, tanker og fordommer, så vil det være naivt å tro at man kan unngå å påvirke den teksten man utformer. For likevel å prøve å ivareta det informanten har å fortelle på en måte som ikke gjør vold på hennes historier, så har jeg lagt inn noen sjekkpunkter underveis. Jeg prøvde å gjennomføre noenlunde systematiske oppsummeringer underveis i intervjuet i forhold til de områdene jeg der og da anså som mest sentrale, slik at jeg kunne føle meg sikrere på at jeg hadde oppfattet informanten korrekt. I tillegg ble den ferdig utskrevne livshistorien oversendt informanten for gjennomlesning og eventuelle kommentarer underveis. I tilbakemeldingene ga informantene klart uttrykk for at de kjente seg igjen i beretningene, og behovet for justeringer begrenset seg stort sett til et par presiseringer.

3.4.3 Anonymitet

Den største utfordringen jeg har stått overfor på det etiske området har vært hensynet til informantenes anonymitet. Det samiske miljøet i området er lite og oversiktlig, og i et miljø der alle kjenner alle ville det i praksis by på store problemer å ivareta anonymiteten til den enkelte informant ved bruk av livshistorier. Etersom jeg i forskningen blant annet var interessert i å finne ut om det framkom forskjeller i hvordan skolen ivaretok de samiske elevenes behov avhengig nærhet til samisk kultur og sosialt miljø, så var det vanskelig å frikoble historiene fra konteksten, det vil si det miljøet historiene hadde sitt utspring i. Dette innebærer at selv om informantenes historier er blitt anonymisert i presentasjonen, så vil de likevel med stor sannsynlighet være identifiserbare innenfor det samiske miljøet. Denne problemstillingen ble tatt opp og drøftet med alle informantene ved starten av intervjuet. Løsningen vi kom fram til var at informantene skulle påpeke særskilt dersom det var deler av det de fortalte som de ikke ønsket direkte koblet til sin historie. En interessant erfaring i denne sammenhengen var at en av informantene som under intervjuet uttrykte usikkerhet om hvorvidt et konkret tema skulle tas med i presentasjonen av livshistorien, valgte å la temaet bli synlig i sin fortelling etter å ha lest gjennom mitt forslag.

Et problem i forbindelse med den svake anonymiteten kan oppstå i overgangen fra deres historier til min tolkning. Her har ikke lenger informantene kontroll med historiene sine. Når historiene flyttes over til analyseplanet og relateres til teoretiske betraktninger, så kan informantene komme til å oppleve seg fremmedgjort i forhold til sin egen historie (Thagaard, 2003). Når de samtidig står i fare for å bli ”avslørt” blant sine egne, så kan dette oppleves

ubehagelig. Det har derfor gjennom hele analyseprosessen påligget meg et særlig ansvar for at min tolkning og bruk av deres historier kan forsvares ut fra det de forteller, samtidig som jeg har måttet passe på å ikke bruke informasjonen på en slik måte at den kan bli til vesentlig ulempe for informantene i etterkant. Et av problemene i den sammenhengen var at informasjon som ble gitt i intervjuet kunne ramme ufordelaktig tredjepersoner som ikke hadde samtykket, men som likevel ville kunne identifiseres på bakgrunn av informantenes svake anonymitet. Dette problemet valgte jeg å løse ved å frikoble denne informasjonen fra livshistorien og ytterligere anonymisere den i de tilfellene der informasjonen var relevant i forhold til min problemstilling.

3.5 Forskerrollen

3.5.1 Subjektivitet/objektivitet

Ifølge Postholm (2005) tar all kvalitativ forskning utgangspunkt i et sett av antakelser eller syn på verden som vil være styrende for forskerens arbeid. Samtidig har den kvalitative forskningen som mål å prøve å synliggjøre og forstå mening konstruert på bakgrunn av informantens livsverden. Det er altså informantens subjektive fortellinger (det emiske perspektivet) som danner grunnlaget for forskerens analyse, og denne analysen foretar forskeren på grunnlag av utvalgte teorier, annen forskning og egne tanker, erfaringer og forståelse av feltet. Det vil altså alltid være et samspill mellom det emiske perspektivet og forskerperspektivet.

Slik sett vil all kvalitativ forskning framstå som subjektiv, men da i en forståelse av subjektivitet som en kontekstuell sannhet. Kvalitativ forskning bygger på en oppfatning om at virkeligheten konstrueres av mennesker i samhandling. Historiene som oppstår i samtale mellom forsker og informant, må således ses på som sanne i den forstand at de utgjør deler av et større, helhetlig bilde som kan være med å avdekke ”sannheten”, et ”bricolage” (Denzin & Lincoln 1994/2000 i Postholm 2005).

I fenomenologiske studier, sier Postholm (2005), har forskeren kun informantenes uttalelser, oppfatninger og fortellinger å forholde seg til. Det vil ikke være mulig å verifisere eller avkrefte det som blir fortalt. Innenfor fenomenologien er det imidlertid informantens subjektive opplevelser som står i fokus, og opplevelsene tilhører informanten og kan ikke ses på som usanne eller feil, selv om andre personer har hatt andre opplevelser.

3.5.2 Forskerperspektiv – utenfra/innenfra

Gry Paulgaard (Paulgaard, 1997) bruker begrepet *forskerens posisjonerte innsikt* i denne sammenhengen. Forskerens fokus og fortolkningen av det som observeres, påvirkes av de erfaringer og perspektiver forskeren har med seg inn i forskningen. Dette gjelder enten forskeren befinner seg innenfor den kulturen hun forsker på eller er en utenforstående. Denne forforståelsen, sier Paulgaard, åpner for noen former for innsikt, mens den skygger for andre. I mitt forskningsprosjekt har jeg stått overfor noen utfordringer i forhold til dette. Objektet for forskningen er skolen, og da særlig ledelse av skolen, sett i forhold til ivaretagelse av de samiske elevenes rettigheter. Det er utfordringene skolen står overfor, og hvordan disse håndteres, som tematiseres. Men perspektivet tilhører de samiske elevene. Det er deres erfaringer i forhold til temaet jeg har vært ute etter som grunnlag for drøftingen av skolens utfordringer. Slik sett innebærer forskningsarbeidet en pendling mellom et utenfra-perspektiv der jeg, som norsk forsker, skal forholde meg til og forsøke å forstå de samiske informantenes meningskonstruksjon, erfaringstolkninger og identitetsforvaltningsstrategier med utgangspunkt i en kultur der jeg er en fremmed, og et innenfor-perspektiv i analysen av skolens håndtering av de utfordringene informantene presenterer.

Utenfra-perspektivet

Utenfra-perspektivet innebærer en risiko for at jeg kan komme til å overse viktige sider ved informantenes beretninger, eller feiltolke dem. Når informanten gjennom sine historier tolker erfaringer og konstruerer mening i relasjon til disse erfaringene, så skjer dette blant annet på basis av personlige erfaringer, historisk og kulturell forståelse og bevissthet om egen identitet. For at jeg, som utenforstående forsker, skal kunne foreta en analyse av disse historiene som i tilstrekkelig grad ivaretar informantens forståelse, så fordrer dette kunnskap om forståelsesrammen, dvs. informantens ståsted. Med min norskkulturelle bakgrunn vil min kunnskap om det samiske alltid være preget av at jeg befinner meg utenfor det kulturelle fellesskapet mine informanter er en del av. Dette gjelder selv om jeg anstrenger meg til det ytterste for å skaffe meg størst mulig innsikt. Samtidig vil det selvsagt være slik at forutsetningene for forståelse bedres gjennom økt kunnskap, og uten en viss kjennskap til forståelsesrammen vil mine spørsmål stå i fare for å bli irrelevante og min tolkning av svarene meningsløs. Som utenforstående forsker er det derfor viktig at jeg, i forkant av intervjuene, skaffer meg best mulig kunnskap om samisk kultur generelt og om fagfeltet forskningen berører. Samtidig må jeg være bevisst at det kan være sider ved informantenes beretninger jeg ikke fullt ut vil forstå.

På den annen side vil et utenfra-perspektiv kunne gi rom for større åpenhet i forhold til hva det stilles spørsmål ved (Thagaard, 2003). I denne sammenheng ligger det imidlertid en utfordring i at relasjonen mellom det samiske samfunnet og den norskkulturelle skolen ennå kan være konfliktfylt med bakgrunn i skolens historiske rolle i de samiske områdene og i familiers personlige erfaringer med dette. En for kritisk tilnærming til det informantene beretter, kan lett oppleves som et nytt overgrep fra majoritetssamfunnet overfor en minoritet som har lang erfaring i å bli tråkket på. Dermed vil også kommunikasjonen blokkeres og tilgangen til nødvendig informasjon tørke inn. Forskingen er, og skal være, kritisk i sin natur, og det er viktig at forskeren i sin forskning ikke ensidig framstår som talerør og advokat for enkeltgrupper. Det er imidlertid samtidig viktig også å være seg bevisst maktrelasjonene både internt i forskningsprosessen, dvs. hvem som har definisjons-, kategoriserings- og tolkningsmakten, og i samfunnet for øvrig. Dette gjelder særlig der forholdet majoritet – minoritet står sentralt. Å klare å balansere dette har kanskje vært min største utfordring i forskningsarbeidet.

Innenfra-perspektivet

Med lang fartstid innenfor den videregående skolen, både som lærer og i ulike lederfunksjoner, så er skolen og dens kultur min hjemmearena. Dette kan ha implikasjoner både for mitt forhold til informantene og deres historier, så vel som for analysen av skolens rolle og ansvar. Ettersom jeg har god kjennskap til saksområdet sett fra skolens side, i tillegg til at jeg har ansvaret for egen skoles praksis på feltet, så kan det innebære en risiko for at jeg ikke i tilstrekkelig grad vil være i stand til å se problemkomplekset tilsvarende klart fra de samiske elevenes side. Wadel (Wadel, 1991) er inne på dette når han argumenterer for at studier i egen kultur kan innebære kulturblindhet, der forskeren ikke makter å se og stille spørsmål ved forhold som oppleves som selvsagte innenfor kulturen. Det kan ha kommet til å påvirke mitt forskningsarbeid for eksempel ved at sider ved skolens virksomhet ikke blir stilt spørsmål ved fordi de oppleves som innforståtte og selvsagte. Dette kan jeg imidlertid motvirke gjennom en åpen tilnærming til temaene jeg har valgt som utgangspunkt for intervjuene. Jeg har tidligere redegjort for, og begrunnet bruken av, åpent samtaleintervju nettopp ut fra behovet for å fange opp uventede sider ved informantenes erfaringer. Det vil derfor være viktig å lytte bevisst etter andre opplevelser, erfaringer og forståelser enn de jeg i utgangspunktet forventer. Det er informantene som slik sett skal fungere som korrektiv til min innforståtte forståelse av skolen.

I kanskje like stor grad vil det kunne være analysen som kan by på utfordringer, og i det arbeidet vil jeg ikke i samme grad ha informantenes korrektiv. På den ene siden gir min kjennskap til skolens virksomhet meg et fortrinn når jeg skal analysere og tolke det informantene forteller i relasjon til skolens håndtering av utfordringene de beskriver. På den andre siden finnes det også en fare for at jeg vil identifisere meg sterkere med skolen og slik sett være mer tilbøyelig til å forsvare skolens håndtering. Thagaard (2003) er inne på at en forsker som forsker i egen kultur vil kunne ha lettere for å forstå hvorfor man innenfor kulturen gjør som man gjør. Dette er i utgangspunktet en styrke, men kan også innebære en svakhet dersom denne forståelsen leder i retning av at forskningen blir brukt til å forsvare egen praksis.

3.5.3 Min forforståelse

”Forskeren må synliggjøre sitt ”instrument” sier Postholm (2005), og i kvalitativ forskning vil det si forskere selv. Med å synliggjøre sitt instrument mener hun at forskeren må gjøre greie for det hun kaller subjektiv, individuell teori (dvs. egne erfaringer, opplevelser o.l.), klargjøre sitt teoretiske ståsted og sin erfaringsbakgrunn med hensyn til yrke og interesser, og se valg av forskningstema i lys av dette. I forhold til den problemstillingen jeg har valgt som utgangspunkt for min masteroppgave, ser jeg således behovet for å redegjøre for mitt utgangspunkt og min forforståelse i forhold skolen som organisasjon, i forhold til det samiske mer generelt og særlig i forholdet til relasjonen mellom skolen og det samiske.

Jeg har arbeidet 20 år i den videregående skolen, hele tiden i Salten-området. De siste 10 årene har jeg vært tilsatt i ulike mellomlederstillinger der blant annet ansvar for informasjon om og oppfølging av elevenes fagvalg har vært et viktig arbeidsområde, herunder samiskundervisning etter Opplæringslovens § 6. I tillegg til de administrative oppgavene har jeg hele tiden hatt undervisning av varierende omfang, blant annet i samfunnsfag og historie. Dette er fagområder der det samiske perspektivet, slik jeg ser det, åpenbart er relevant, særlig i en nordnorsk kontekst. Min erfaring som faglærer har imidlertid hele tiden vært at de samiske temaenes plass i undervisningen ikke samsvarer med de retningslinjer som gis i gjeldende læreplaner, og at argumentene som brukes fra lærerhold for å forklare dette først og fremst fokuserer på lite kunnskap og at lærebøkene i svært begrenset grad omhandler samiske emner.

Dermed har jeg beveget meg over på det andre området for forforståelse, det samiske. Mitt møte med det samiske skjedde tidlig i livet, gjennom min mors erfaringer som ung lærer i et

samisk område i Finnmark på 1950-tallet. Hennes historier derfra har alltid vært en del av min bevissthet omkring samisk historie og kultur og skolens forhold til den samiske virkeligheten. Fortellinger fra en ung, sørnorsk kvinnes møte med det samiske og med en skole som ennå på det tidspunktet hadde klare fornorskingstrekk, har vært med å danne grunnlaget for min forforståelse av det samiske og skolens rolle i Sápmen. Men dette er ikke mine eneste erfaringer. Jeg har gjennom hele mitt voksne liv vært bosatt i Sápmen, storparten av denne perioden i et bygdesamfunn i Nordland som i dag framstår som norsk, men som også har en samisk historie som er lite synlig i hverdagen. Som innflytter, var i mange år min eneste kontakt med denne historien, lokale bygdebøker/slektsbøker som viste samisk bosetning i deler av så vel denne bygda som andre bygder i området. For øvrig har bevisstheten om det samiske i området i dag stort sett vært knyttet til en familie som driver reindrift i området. Tilfeldigheter brakte meg for noen få år siden i nærkontakt med det samiske miljøet, og denne kontakten falt i tid sammen med mitt første møte med Petter (se innledningen). De erfaringene jeg gjorde i arbeidet med å få plass et opplæringstilbud i samisk for Petter, sammen med de fortellinger jeg etter hvert fikk ta del i gjennom mitt private, samiske nettverk, har gjennom de siste årene økt min bevissthet omkring det samiske generelt og samisk språkopplæring spesielt. Jeg har brukt mye tid på å sette meg inn i samiske forhold gjennom så vel faglitteratur som kontakt med samiske miljøer og drøfting av samiske spørsmål, og da særlig relatert til språkopplæring og skolens rolle. Jeg har også gjennom min jobb i skolen fått mulighet for å utvikle og utprøve tanker og ideer særlig knyttet til skolens oppfølging av opplæringslovens § 6. Ved Bodin videregående skole har jeg hovedansvaret for informasjon, tilrettelegging og oppfølging i forhold til samiskundervisningen ved skolen. Jeg har blant annet arbeidet med å utvikle informasjonssystemer i forhold til samiskopplæring og i den sammenhengen har jeg gjort noen erfaringer som tyder på at det er en klar sammenheng mellom hvordan skolen informerer om retten til samiskopplæring, og hvor mange elever som ønsker slik opplæring. Mye tyder også på at informasjon som rettes til alle elevene i større grad fanger opp elever med uavklart samisk identitet og en mer marginal samisk tilhørighet.

Når jeg nå skriver denne masteroppgaven, så er det i en erkjennelse av at jeg opp gjennom årene gjentatte ganger har stått overfor utfordringer knyttet til samiske elever, og at jeg i mange av disse tilfellene ikke har maktet å håndtere dem på en tilfredsstillende måte. Noen ganger, som med Petter, fordi utfordringene rett og slett ikke lot seg løse på kort sikt av årsaker som lå utenfor min kontroll, men mange ganger også fordi jeg ikke så, ikke forsto og ikke verdsatte disse elevenes behov høyt nok til at jeg var villig til å prioritere tilstrekkelig

med tid og ressurser på å ivareta dem. Og jeg tror ikke jeg er alene. Jeg tror at det rundt på skolene i Nordland – og også i resten av Sápmen – sitter mange lærere og skoleledere som ikke ser, ikke forstår og ikke verdsetter – ikke fordi de ikke vil, men fordi de ikke er satt i stand til det. Jeg går derfor inn i dette temaet med en målsetting om, gjennom samtaler med samiske elever, å kunne avdekke noen av de områdene der skoen trykker mest, og på bakgrunn av så vel annen forskning som egne tanker og erfaringer kunne si noe om hva skolen kan gjøre for å bøte på dette.

Jeg har altså slik sett en klar hensikt med dette mastergradsarbeidet, bygget på en grunnforståelse av at de samiske elevene har egne behov og rettigheter som skolen har et ansvar for å ivareta, og en forforståelse om at skolen i dag ikke følger opp dette ansvaret på en tilfredsstillende måte. Denne forforståelsen baserer jeg på så vel egne opplevelser som på historier som er blitt meg fortalt av personer både innenfor og utenfor det samiske miljøet. Hensikten med dette forskningsarbeidet vil således være å avklare om de samtalene jeg har gjennomført med noen samiske elever omkring deres skoleerfaringer kan sies å gi støtte til mine antakelser, eller om de snarere gir grunnlag for å revurdere disse.

4. Den historiske rammen

4.1 Det samiske Salten

Salten-regionen byr på mange ulike utfordringer når det gjelder samiske elever ettersom den på mange måter er et Sápmme i miniatyr. Den omfatter Divtasvuodna suohkan (kommune) som lulesamisk kjerneområde (innlemmet i forvaltningsområdet for samisk språk 1/1-2006), samiske reindriftsområder i Fuossko og Fuollda og Sáltoduottar, sjøsamisk og ”bygdesamisk” bosetting i samtlige kommuner og med Bådådđjå som by-/studiesentrum der tilflyttede samer utgjør en viktig del av det samiske miljøet. Selv om lulesamene utgjør flertallet av den samiske befolkningen i området finnes det også noen pitesamer i tillegg til tilflyttede samer med nordsamisk og sørsamisk bakgrunn. Nordland fylkeskommune omfatter bl.a. alle de tre offisielle samiske språkområdene: nordsamisk (markasamiske områder nord for Akkunjarga), lulesamisk (fra Divtasvuodna og sørover til Saltenfjorden) og sørsamisk (Helgeland). Mellom disse to siste områdene finner vi også det pitesamiske området der språket ikke lenger er i bruk på norsk side.

Når det gjelder den samiske historien i området vil jeg i denne sammenhengen skille mellom områdene rundt Saltenfjorden og Nord-Salten. I forhold til områdene rundt Saltenfjorden, så mangler det skriftlige kilder fra den tidlige bosettingen. Arkeologisk forskning fra området indikerer imidlertid at det har vært kontinuerlig, samisk bosetting, spesielt i de indre og høyereliggende deler av området fra yngre jernalder og fram til i dag. Funn fra denne tiden tyder også på kystsamisk bosetting (Holberg, Hutchinson, 2009). Den samiske befolkningen blir imidlertid borte fra de skriftlige kildene på 1600-tallet, uten at vi vet helt sikkert hvorfor. Reinnomadismens betydning blir tydeligere fra omkring år 1600, og reindriftssamer fra svenske områder av Sápmme tar opp sesongflytting av rein der vinteren tilbringes på svensk side, mens de trekker vestover om sommeren. Næringsvirksomheten er primært konsentrert om reindrift, fiske, fangst og handel (Hansen, 2008). Fra omkring år 1700 blir en del av dem etter hvert fastboende bygdesamer i Salten pga. uår og nød i innlandet på svensk side. De livberger seg primært gjennom jordbruk, fiske, fangst og sanking kombinert med noe reindrift.. De primære bosettingsområdene er i indre/øvre deler av fjordarmer og daler. Etter 1900 skjer en gradvis fornorsking av den samiske befolkningen i området pga. fornorskingspolitikk og stigmatisering av samer.

I Nord-Salten fantes det en tidlig samisk bosetting i ytre deler av fjordområdene i Divtasvuodna samt i Hábmmer og Fuollda. I de ytre strøkene skjedde det en fornorsking

allerede på 1600-tallet. Den sjøsamiske befolkningen tas opp i andre kategorier (nordmenn eller andre samiske betegnelser). Som bofaste skiller de seg ikke vesentlig fra bufolk (nordmenn) næringsmessig og juridisk (Hansen, 2008). Fra ca. 1750 skjer det en større innvandring til Divtasvuodna østfra pga. befolkningsvekst, reinnomadisme og forverrede kår for tradisjonelle næringer i de svenske områdene av Sápme. Ferdselen hadde tradisjonelt gått vestover bl.a. til fiskeressurser og markedsplasser i fjordene på norsk side. Disse samene bosatte seg nå i de indre fjordstrøkene i Divtasvuodna og livnærte seg primært gjennom fiske, jordbruk, sytingsrein og fangst/sanking (Storjord, 1993). Sentraliseringen etter 2. verdenskrig førte til at den faste bosettingen i fjordene ble kraftig redusert. Den samiske bosettingen i kommunen ble etter hvert konsentrert på vestsiden av fjorden i og omkring Ájluokta samt i den samiske bygda Måsske.

Hvor mange samer som i dag bor i Salten-området er vanskelig å anslå av flere grunner. Det foregår ingen registrering av Norges befolkningen på etnisk grunnlag i dag. Det er heller ikke entydig hvem som kaller seg same. Det er heller ikke slik at alle som er samer faktisk kommuniserer det. Om vi utvider begrepet til personer med samisk tilhørighet blir problemet enda større fordi store deler av den nordnorske befolkningen har større eller mindre grad av samiske røtter, og dette gjelder også for Salten-området. I den grad vi skal kunne si noe om hvor store grupper vi her snakker om, så må vi ty til annen informasjon. Det som bl.a. finnes er oversikter over innmeldte i samemanntallet. Her viser tallene for 2005 at de kommunene med flest registrerte er Divtasvuodna (ca. 250), Bådåddjo (ca. 90) og Fuossko (ca. 50). Etttersom på langt nær alle samer er innmeldt i samemanntallet kan man imidlertid ikke bruke disse tallene som et mål på absolutt antall, men muligens som en indikasjon på hvor det bor flest samer, og dermed også hvor utfordringene for skolen er størst. Her må man selvfølgelig også se tallene i forhold til den totale befolkningen i kommunen.

4.2 Skolen i Sápme:

Samisk utdanning kan sies å ha to røtter – den ene er den uformelle opplæringen i familie og sijdda, den andre er den samisk-språklige opplæringen i kirke og skole på 1700- og 1800-tallet (Lund, 2003). Selv om mange av problemene knyttet til samisk opplæring nettopp har vært knyttet til konflikten mellom den uformelle, slektsbaserte og den formelle, institusjonsbaserte opplæringen, så vil jeg her la den uformelle opplæringen ligge og konsentrere meg om den formelle opplæringen i regi av kirke og skole. Fra 1700-tallet var

denne opplæringen konsentrert omkring misjonærer som prekte og underviste på samisk. Det primære siktemålet med opplæringen var å frelse samiske sjeler, og til det var samisk språk nødvendig. Det ble utarbeidet en samisk grammatikk og ordbok og Luthers katekisme ble oversatt. Sterke motkrefter ønsket imidlertid fornorsking av samene, og disse vant etter hvert fram. Bruk av norsk språk svekket imidlertid muligheten for å omvende samene - de forsto jo ikke hva som ble preket - og liberale strømninger etter 1814 med fokus på morsmål som menneskerett førte til at fornorskingspolitikken ble dempet og at samisk igjen ble tatt i bruk i opplæringen på begynnelsen av 1800-tallet (H.Minde i Lund, Boine og Johansen, 2005).

Nasjonalismen og sosialdarwinismen utgjorde sammen med sikkerhetspolitiske vurderinger et viktig grunnlag for den nye politikken som ble iverksatt overfor samene i den norske nasjonsbyggingsperioden fra slutten av 1800-tallet og fram til 2.verdenskrig. Denne politikken innebar en bevisst satsing på fornorsking av den samiske befolkningen, først og fremst gjennom den allmenne skoleplikten. Det ble etablert faste skoler og internater for flyttsamebarn og andre med lang skolevei. Internatene framsto som norskulturelle bautaer i det samisk-kulturelle landskapet, og de hadde en svært viktig funksjon som arenaer for norskulturell påvirkning. Andre tiltak i fornorskingens tjeneste var tilsetning av norske (sørnorske) lærere i samiske områder, mens samiske lærere ble sendt sørover. Læreplanene ga pålegg om norsk som undervisningsspråk og lærere med særlig gode fornorskingsresultater blant sine elever ble premiert (Minde i Lund, Boine og Johansen, 2005)

I etterkrigstiden ble fornorskingslinjen gradvis forlatt, men med den forsvant også riks-Norges interesse for samene. Slik formulerte Anton Hoëm det i et foredrag (S.Lund, 2003): ”Hver gang sentrale styresmakter har startet planleggingen av en ny skolereform, har de glemt at det bor samer i Norge”. Samisk kom etter hvert inn som undervisningsspråk, men primært som et hjelpemiddel til å fremme norskopplæringen. Rett til samiskopplæring i stedet for sidemål ble etter hvert innført, men norsk fortsatte som hovedspråk i undervisningen fram til 1985. Med M87 ble det for første gang utarbeidet samiske læreplaner i andre fag, men dette førte til at samiske temaer ble fjernet fra de nasjonale læreplanene. Samisk utdanningsråd ble opprettet i 1975 med rådgivende myndighet i forhold til samisk opplæring og læremidler.

Det ble i 1950 opprettet et ettårig samisk yrkesskoletilbud som etter hvert ble utvidet til 2- og 3-årige tilbud. Statens reindriftsskole ble etablert i 1968, samiske gymnasklasser fra 1969. Lule- og sørsamisk opplæring kom først på begynnelsen av 1980-tallet, men har vært sterkt preget av mangel på lærebøker og lærere.

5. Det legale grunnlaget

Utforming og organisering av samisk opplæring i dag har sin basis i ILO-konvensjonen nr. 169 om urbefolkninger som Norge ratifiserte i 1990 og i Grunnlovens § 110a.

ILO-konvensjonen understreker bl.a. urfolks rett til deltakelse i og ansvar for utforming og drift av utdanningsprogram som angår dem, rett til likeverdig utdanning som omfatter deres historie, kunnskaper, teknologi, verdssystemer og sosiale, økonomiske og kulturelle behov samt rett til opplæring i eget språk. Grunnlovens § 110a pålegger staten ”at legge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfunsliv”. Dette er en rettighet som gjelder alle samer, ikke bare dem som bor i de samiske kjerneområdene. Tilsvarende bestemmelse finnes også i samelovens § 1-1.

De direkte styrende bestemmelsene for skolen finner vi i opplæringsloven, læreplanverket og forskrifter for øvrig. Opplæringslovens § 6 regulerer primært samiske elevers rett til undervisning i og på samisk. I denne lovbestemmelsen foretas det et skille mellom elever innenfor forvaltnings-området for samisk språk (Kárásjohka, Guovdageaidnu, Deatnu, Unjárgga, Porsáŋgu, Gáivuotna, Divtasvuodna og Snáasa), og elever utenfor disse områdene. Dette skillet finner vi igjen bl.a. når det gjelder virkeområdet for de samiske læreplanene. Samtidig sier § 6-4 at alle elever i norsk skole skal ha opplæring om den samiske folkegruppen og om språket, kulturen og det samiske samfunnslivet.

Når det gjelder språkopplæring, så gir loven klare føringer. Samiske elever (definert i h.h.t. samelovens § 3-1) gis en individuell rett til opplæring i samisk språk med utgangspunkt i sitt språklige nivå (1.språk, 2.språk eller fremmedspråk) uansett hvor de går på skole. Opplæring på samisk er stort sett begrenset til forvaltningsområdet, men selv der viser det seg vanskelig å gjennomføre fullt ut i praksis pga. mangel på samisk-språklige lærere og lærebøker. I praksis er også samisk språkopplæring vanskelig å få til mange steder pga. mangel på lærere og lærebøker. Dette gjelder særlig i forhold til lulesamisk og sørsamisk.

Med M87 kom det for første gang samiske læreplaner, i første omgang som et tillegg til de nasjonale planene, samtidig som samiske emner som en del av de nasjonale læreplanene ble tatt bort (Lund, 2003). Vektleggingen i M87 av lokalt læreplanarbeid åpnet imidlertid muligheter for skoler både innenfor og utenfor forvaltningsområdet for tilpasset opplæring for de samiske elevene og for økt fokus på samiske elementer i områder med samiske befolkning.

Særlig R94 (vgs.) representerte et tilbakeskritt for skolens tilpasning i samiske områder med den sterke vektleggingen av nasjonalt kjernestoff og strømlinjeforming av utdanningsstrukturen. De spesifikt samiske fagtilbudene (duodje, reindrift) ble klart svekket med ny tilbudsstruktur, og det ble ikke utarbeidet egne samiske læreplaner i de andre fagene. Med L97 kom det egne samiske læreplaner for grunnskolen (L97S) sammen med en egen samisk generell del og en samisk ”bro”. Innføring av samisk kulturkunnskap som studieretningsfag og valgfag bedret også situasjonen noe i videregående skole, selv om dette i praksis kun gjaldt studieforbereidende retninger. Med Kunnskapsløftet er det samiske perspektivet kommet noe mer på plass både i form av samiske læreplaner i de fleste fag i grunnskolen og en del fag i videregående skole. Det er også utarbeidet en egen samisk læringsplakat mens L97S – generell del beholdes. I tillegg signaliserer de nasjonale læreplanene et sterkere samisk fokus.

Når det gjelder opplæring i samisk historie, kultur og samfunnsliv for elever generelt og for samiske elever spesielt, så er det min erfaring at dette har liten plass utenfor de samiske kjerneområdene. Lovbestemmelsene er der, men de sier lite konkret om hva dette innebærer, og læreplanenes formuleringer er såpass generelle og runde at de i praksis får liten betydning. Et annet problem relatert til lovverket er skillet mellom områdene innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk. Sett fra Oslo kan nok samisk historie, kultur og samfunnsliv fortone seg fjernt og uinteressant, men i Sápme er dette et sentralt, men ofte fortrenget, element i forståelsen av egen historie og kultur. Sett i et slikt perspektiv må læreplanene fortolkes annerledes i de nordligste landsdelene enn i det sentrale østlandsområdet, og man bør i større grad enn hva som er gjort hittil søke kompromisser mellom nasjonale og samiske læreplaner. Slik loven og forskriftene i dag er utformet gis det ingen slike signaler. Dette innebærer at den enkelte skole/skoleledelse på eget initiativ må ta tak i dette arbeidet innen for rammen av lokalt læreplanarbeid (M.Burman, på konf. om samiske emner i nasjonale læreplaner, Bodø 2007). Pr. i dag er det bare et fåtall skoler som har gjort noe med dette.

6. Den erfarte virkeligheten

6.1 Livshistoriene

Å være same kan oppleves ganske forskjellig avhengig av hvilke omgivelser man vokser opp i. Samiske ungdommer kan ha svært ulike erfaringer fra skole og oppvekst. Gjennom de fire livshistoriene jeg her vil presentere, fortelles fire ulike beretninger om hvordan skolen både innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk har vært opplevd. Disse fire historiene er ikke sannheten, men biter av den, og de er fortellinger sett ut fra de samiske ungdommenes perspektiv med det dette innebærer av subjektive tolkninger. Men det at de representerer en subjektiv forståelse av virkeligheten gjør dem ikke mindre relevante for vår forståelse av hvordan skolen oppleves for disse ungdommene, snarere tvert imot.

Anders og **Inger** har begge vokst opp i området rundt Saltenfjorden, på steder der det samiske har en lang historie, men der det gjennomgående er lite synlig i dag. Deres historier representerer således andre erfaringer enn hva tilfelle er for de ungdommene som har vokst opp i Divtasvuodna, og som der er en del av et større og synlig samisk miljø. Likevel vil deres livshistorier vise at de også har felles erfaringer, og at det i mange sammenhenger er mer som forener enn som skiller deres opplevelser.

6.1.1 Anders

”...og i barnehagen så forsto æ ganske tidlig at æ va annerledes enn de andre ungan, for æ va den einast så fekk lov tel å gå med kniv i barnehagen. Så...det va ganske artig...”

Anders smiler når han sier det, lener seg tilbake og trekker pusten. Han er en ung mann nå, så vidt passert 20, identitetsbevisst og i full gang med en utdanning rettet inn mot det samiske samfunnet.

Anders er født inn i en reindriftsfamilie i et område i Nordland der det historisk har vært samisk bosetting gjennom mange generasjoner, men der det samiske i dag er svært lite synlig. I hele hans oppvekst har samisk kultur og identitet vært en selvfølgelig del av hjemmemiljøet, og han har slik sett aldri vært i tvil om at han var same. Familien hører imidlertid til dem som har mistet sitt opprinnelige samiske språk som en følge av et sterkt fornorskingspress, og hjemmespråket hans har hele tiden vært norsk.

Da Anders begynte i barnehagen og seinere på barneskolen skjedde dette i lokalmiljøet der alle kjente ham og hans familie. Han hadde også søsken og søskenbarn som inngikk i det

samme barnehage- og skolemiljøet. Møtet med barnehagen opplevde han som positivt. I ettertid ser han at det var stor bevissthet i personalet i forhold til det samiske, og at det ble arbeidet aktivt for å inkorporere samiske emner og aktiviteter i hele barnehagens virksomhet, men der og da opplevde han det som en helt naturlig del av hverdagen i barnehagen. De var ofte og så i reingjerdet, de lagde skinnposer og vevde skallebånd. På førskolen lagde alle ungene knivbelte.

”Æ trur det hadd noe med at de ressurspersonan som va der....de hadd kjennskap til det, og de va også villige tel sjøl å prøv å få tak i kunnskap, spørre andre som hadd kunnskap eller lese sæ opp på det. Æ trur de forsto godt at ting va annerledes i det samiske samfunnet (...) for de va venninner te ho mamma”.

De var fire samiske elever på den lille grendeskolen mens Anders gikk der. Alle kjente alle, og det samiske var fremdeles til stede i opplæringen, men noe hadde endret seg. Kunnskapen hos dem som hadde ansvar for undervisninga var ikke den samme som i barnehagen, og Anders opplevde i økende grad å bli brukt som ressursperson. Han og de andre samiske elevene fikk ansvaret for kunnskapen når klassen skulle jobbe med samiske temaer. Dette opplevdes ikke bare som positivt.

”Æ huske vi sku ha prosjektarbeid og kunne velge tema. Æ tok samisk påskefeiring som tredjervalget. Æ hadd lyst tel å fær ut og driv med idrett sånn som de andre ungan. For det va jo mye artigar å gjør det enn å sett inne og les om samisk påskefeiring. Og så va det jo geografisk og kulturelt feil, for det tok utgangspunkt i Kautokeino. Så det liksom...for min del så gjorde det bare mæ...ja, det ble sånn fremmedgjort, egentlig. Så æ syns ikke det va noen artig opplevelse. Det va det ikke.”

Det va på barneskolen at Anders begynte å ha samiskundervisning. Selv om familien ikke snakka samisk, så var språket viktig for dem. Gjennom språkopplæringen ville Anders få tilført viktig kulturkunnskap, og de var også svært bevisste på språkets identitetsstyrkende funksjon. Det hadde vært jobbet med samiske ord og begreper allerede i barnehagen, og da hadde alle ungene vært med. Da Anders nå fikk mer organisert samiskundervisning fra 4. klasse så gjaldt dette bare han og søskenbarnet hans. Skolen var heldig og fikk tak i samisklærer på stedet, noe som var en viktig forutsetning for at Anders begynte å ha samisk. De hadde undervisning 1-2 ganger i uka, og Anders måtte da forlate annen undervisning. Selv om han ikke kan huske at det gikk ut over spesielle fag, så opplevde han ikke dette som uproblematisk.

”...æ trur det va mer for at æ blei tatt ut fra en plass og plassert en annen plass, og så fortsatte livet der, og så fortsatte livet i klassen man var blitt tatt ut av . Og når man kom tilbake så va det akkurat som at det ikke hadd skjedd nokka. Man va bare ute ei stund og så kom man tilbake. Det va liksom der borte...der borte hadd æ undervisning, og på plassen der æ hadde utgangspunktet mitt va tida gådd (...) Det blei nokka på sida av skolekverdagen, det blei det...”

Anders opplevde aldri spørsmål eller oppfølging fra skolen i forhold til samisk-undervisningen. Samisk-læreren hadde alt ansvar for oppfølging slik Anders oppfattet det. Han er usikker på hva som egentlig gikk galt, synes vel ikke han lærte så mye. Var det læreren, undervisningen? Det er vanskelig å si. Det var vel kanskje helst for lite timer. Det var vanskelig å lære seg et nytt språk med 1-2 timer i uka, syntes Anders.

Med overgangen til ungdomsskolen kom det store bruddet. Anders måtte gå på skole inne i sentrum av kommunen sammen med ungdommer fra hele området. Plutselig var han den eneste samene, den som skilte seg ut, som ikke var som de andre, og han mislikte det. Han ville være som de andre, slippe å måtte forholde seg til de andre elevenes fordommer og slengbemerkinger, slippe å måtte kompensere lærernes manglende kompetanse om det samiske. Samtidig opplevde han at det samiske perspektivet forsvant fra undervisningen, det samiske ble usynlig.

”..ja, for det va jo helt manglandes, særlig på ungdomsskola så va det manglandes, det samiske perspektivet. Det va faktisk helt vække...Og æ trur nok at hvis det hadde kommet fram, at det va en naturlig del av undervisninga så hadd det vært annerledes...Og æ trur også, men æ e ikke helt sikker, at hvis...Veldig mye av det lille samiske som va i undervisninga på ungdomsskola, så va det veldig mye sånn ”oss og dem” ...”nu ska vi prate om saman” ...de andre”.

Anders sluttet med samiskopplæring da han begynte på ungdomsskolen, og han snakka minst mulig om det samiske. Det var greiest sånn. Det var ikke så lett å være alene. Alt ble liksom så personlig. Det var ham det gjaldt, han som hele tiden ble identifisert med det de lærte om samene og den samiske kulturen. Og så var det jo ikke riktig en gang. Lærernes manglende kompetanse gjorde at undervisningen som regel tok utgangspunkt i lærebøkens presentasjoner, og de bygde helt og holdent på de samiske stereotypiene knyttet til det sentralsamiske områdene i indre Finnmark. Dette var jo ikke Anders sin kultur, Anders sin historie. Den var fremmed, og samtidig måtte han svare for den hele tiden. Det var slitsomt og ubehagelig.

På videregående skole ble mobbingen borte, men det samiske perspektivet var like usynlig. Når læreplanen krevde at samiske emner ble behandlet, så tok de aldri utgangspunkt i lokal historie og virkelighet. Anders opplevde at det også her var forventet at han skulle bidra der lærerens kunnskap sviktet, og det gjorde den ofte. Han var blitt eldre nå og mer i stand til å se manglene i undervisningen, men det var ikke så lett å ta det opp.

”...men der igjen kom også den bevisstheten om at det som sto i historiebøken for eksempel, det va manglandes. Men når man e en person, så vil man ikke sett der å sei sånn at man...det e nokka som mangla her, og det e den samiske historia, så man sa ikke...”

Først etter at han avsluttet grunnopplæringen, har han opplevd å få mulighet til å bli kjent med sin egen historie gjennom arbeid og studier innenfor det samiske samfunnet. Gjennom store deler av det norsk-kulturelle utdanningsløpet opplevde han det samiske perspektivet som delvis manglende, preget av stereotyper og utenpåklisset, som løsrevne prosjekter uten naturlig tilknytning til det han ellers lærte i skolen. Det han savnet var nærheten til stoffet, den lokale forankringen, at den samisk kulturen og historien hadde en naturlig plass i undervisningen på linje med den norske.

6.1.2 Inger

”Då vi va små, så for vi jo rundt både på reinslakting og på kalvmerking og sånn her ting, og det va aldri no problem å få fri fleire daga i strekk. Og kol ava kjempepositiv tel at vi va med på sånt også, men det stoppa der. Å ta det inn i skolestua va ikke aktuelt. Det vart aldri henta fram. (...) Men e tenkt vel aldri over det då e va lita, for det va så innarbeitt i skolekverdagen at det samisk, det va heime eller eventuelt i lag med de anner saman vi omgjøkkes med. Det hørte ikke tel i skolekverdagen. Så e har egentlig ikke reflektert over da før e vart voksen. Men det e ikke så leng sia e begynt å tenk på da at de spor aldri når vi hadd vør borte på merking eller slakting eller... Ingenting!”

Dette er kanskje noe av det mest smertefulle når nå Inger tenker tilbake på skoletiden, at skolen aldri brydde seg, at de aldri viste interesse for hennes livsverden utenfor skolen. De var ikke negative, de var bare ganske enkelt ikke interessert.

I dag er Inger en ung samisk kvinne i begynnelsen av 20-årene. Det er flere år siden hun fullførte sine 13 års skolegang, men erfaringene derfra har hun fortsatt med seg. Å være same i skolesamfunnet har vært en ensom sak, synes Inger. Hun er vokst opp i et nordnorsk bygdesamfunn der jordbruket har vært det framtreddende, og der det lenge har vært lite rom for erkjennelse av det samiske som har vært og er en viktig del av bygda både historisk og kulturelt. De aller siste årene har det imidlertid skjedd en gradvis revitalisering av det samiske i bygda, noe som etter hvert også har satt sine spor i skolens virksomhet, blant annet i form av temauker og prosjekt med utgangspunkt i lokal kunnskap. Men for Inger kom denne utviklinga for seint.

Ingers har vokst opp på en fjellgård med nære bånd til reindriftssamene i området. Hun er stolt av sine samiske røtter og den samiske kulturen, og hun er sterkt opptatt av å videreføre denne kulturen blant annet gjennom duodje (samisk sløyd). Til tross for denne stoltheten, og at hun aldri har forsøkt å skjule sin samiske identitet, så har hun ikke alltid opplevd skolehverdagen som like enkel.

Gjennom hele grunnskolen var det samiske lite synlig, i hvert fall Inger sin oppfatning av det samiske. Det som var nært og kjent og som tilhørte hennes historie.

”...da så vi bei lært om saman, det va da så sto i lærebøken, og da va...e huska klårt et bilde frå o-fagsboka utav ei dame ifrå Kauto med kofta på og så ei rein på sia. Det va...sånn e sama, sånn bor sama, dette spis de, dette gjær de... Og e veit mange gong e tenkt at sånn e ju ikke e, men e e jo allikavel oppdrien med at e e en sam. Og det vart aldri liksom påpekt at vi va sama, eller at det fantes sama her i bygda eller i umiddelbar nærhet egentlig.”

En gang var det endatil en lærer som sa til Inger at hun egentlig ikke så på henne som same fordi hun ikke hadde fått det læreren forsto med en ”tradisjonell samisk oppdragelse” nært knyttet til reindrift og det å snakke samisk. Inger opplevde at lærerne hadde liten kunnskap om samiske emner generelt, og om lokale forhold spesielt. Mange av lærerne var innflyttere til bygda, og i lokalhistoriske skrifter hadde det samiske liten plass. Da ble det tryggest å ty til lærebøkene og deres presentasjon av de samiske stereotypiene. Inger har mange ganger lurt på hvorfor skolen ikke oppsøkte kunnskapen som de visste fantes i bygda.

”Vårres familie vart jo aldri kontakta for å fortæl om de tradisjonan og kunnskapan så fantes her. Før det hadd jo vør en måte å dræg inn kunnskap tel skola.”

Inger har flere eldre søsken som alle opplevde å bli mobbet på skolen blant annet på grunn av at de var samer, men selv merket hun ikke så mye til det. ”...e brukt å gå i nebbsko, altså de av skinn, og at de trampa på føtten og sånn her, de anner elevan...”. I ettertid har hun reflektert mer over hvordan hun opplevde balansegangen mellom det samiske og det norske.

”...man stræva ju og stræva og stræva etter å føy se inn i derres...ja, vær som en helt vanlig norsk elev. Og det e vi kanskje ikke, vi har en anna bakgrunn, og det merkes. Så det vart sånn, man stræva heile tia etter å vær no´n man ikke va.”

Ettersom det var liten oppmerksomhet rundt bygdas samiske historie, så var det få andre synlige samiske elever på skolen, og Inger valgte å ligge lavt i forhold til å kommunisere samiskhet i skolesituasjonen.

Etter første året på videregående flyttet Inger til byen for å fortsette utdanningen. Nå kom hun lenger vekk fra familien og hun savnet fellesskapet med andre samer. Den videregående skolen hun gikk på var stor, og sannsynligheten for at det var andre samiske elever der var åpenbar. Men Inger visste ikke hvem de var, og det var ingen arenaer for å søke kontakt. Det samiske var kanskje enda mer usynlig nå, og hun hadde lite lyst til å være den som frontet temaet. Hun oppfattet også signaler fra en av lærerne som syntes det var ”tullat” at man skulle uttrykke identitet gjennom symboler som kofte og nasjonaldrakter. Det var ensomt å være same i skolehverdagen og vanskelig å stå alene, så hun tidde.

Ingers bestefar snakket samisk, men fornorskingspresset innebar at språket ikke ble videreført til neste generasjon. Inger vokste derfor opp i et norskspråklig hjem, men likevel i nær kontakt med samisk språk gjennom omgang med reindriftssamene i området. Hun uttrykker et sterkt ønske om å lære samisk og hun er svært opptatt av språkets kulturelle betydning, hvor viktig språket er for at en kultur skal bestå. Det å kunne samisk er også viktig for henne for å styrke den samiske identiteten og for å kunne være en del av et samiskspråklig fellesskap. På bakgrunn av dette opplever Inger det som dypt tragisk at hun i realiteten aldri fikk muligheten til å lære seg samisk i skolen. Foreldrene hennes var ikke klar over hvilke rettigheter de hadde til å kreve samiskopplæring for sine barn, og skolen informerte dem aldri om dette. Først på våren da Inger gikk i 10.klasse gjorde rektor henne oppmerksom på at hun kunne hatt samisk i stedet for nynorsk i ungdomsskolen, men da var det jo for seint. Da hun begynte på videregående kontaktet hun fylkeskommunen og fikk tilbud om å få dekket utgiftene til samiskopplæring gjennom E-skuvla, som er et nettbasert tilbud i nordsamisk. Det er ikke hennes språk, men hun har venner som snakker nordsamisk og valgte å takke ja.

Undervisningen ble organisert innenfor rammen av valgfaget, men ettersom det samtidig var forventet at hun også skulle delta i et annet felles valgfag, så kom samiskopplæringen som et tillegg. Skolen stilte arbeidsplass med PC til disposisjon og registrerte faget, men utover det så måtte hun organisere alt selv. Det var ingen som fulgte opp om undervisninga fungerte, ingen som tok fravær eller på annen måte signaliserte at faget var viktig. Hun savnet også at de kunne ha vært flere elever som samarbeidet. Etter hvert sklei det hele ut, og det ble mer kortspilling enn samisk.

”Selve E-skuvla syns e har et bra opplegg, men...(…) ja, e savna at det va litt meir styring. Enten at man ha en person tel som man kunn prat med, eller no´n som konkret styrt tia. Det siste året vart det totalt svævandes. (...) Kanskje skola sku ha tatt meir tak i og sett tel at e....”

Inger oppfatter seg selv som ganske disiplinert i forhold til skolearbeid og det å arbeide på egen hånd. Men måten samiskopplæringen var lagt opp på ble for uforpliktende til at det ga det nødvendige læringstrykket. Samtidig var ensomheten i forhold til det samiske krevende. Å søke mot det norske fellesskapet framsto som et mer attraktivt alternativ.

Etter at hun var ferdig som lærling og fikk fagbrevet, har Inger vært elev på Samernas Utbildningscentrum i Jåhkåmåhkke i to år. Der har hun fordypet seg i duodje på linja for skinn og tekstil. Samtidig har hun hatt samiskopplæring. Til tross for at duodje-studiet tok mye tid og oppmerksomhet, og språkopplæringen derfor ikke var hennes primære fokus, så har hun lært mye mer samisk der enn hun lærte på videregående. Opplevelsen av å være en del av et større samisk miljø der det samiske språket og kulturen har hatt en naturlig og framtreddende plass har vært ganske skjellsettende for henne, og en stor kontrast til de erfaringene hun har hatt i skoletiden i Norge. Det har hjulpet henne til å bli bevisst det hun har savnet gjennom hele grunn- og videregående skole, men hun er samtidig realistisk i forhold til hva som kan forventes av skolen i et norskdominert miljø.

”E sku absolutt ha villa at det samiske syntes meir i min skolekverdag. Og...men det kunn kanskje ikke skola gjær så mye med...men e savna et samisk fellesskap. Og da at de anner elevan då ikke visst no´n ting...(…) Så det kanskje skola kunn ha vør beire på...men då kjem vi telbake tel det med kunnskapen (tel læreran)...å synliggjær meir.”

Og så når det gjelder samiskundervisningen:

” Førr det e vanskelig å lær se språk på egen hand, så at der ha vør sett inn litt meir ressursa på språklærera, det hadd jo vør det ideelle. Det aller beste hadd jo vør å hatt

samisk kvar vek, to gong i veka med en lærer... Men det e vel ønsketenkning så det rekk i lange baner...”

Lars og **Sara** har nettopp avsluttet videregående opplæring. De er oppvokst i et samisk lokalmiljø i Ájluokta i Divtasvuodna suohkan (kommune) i Nordland og har fulgt hverandre gjennom årene i samisk barnehage og i samisk-klassen i barne- og ungdomsskolen på hjemstedet. Da de begynte på videregående skilte de lag. Sara reiste til byen på hybel for å få den utdanninga hun ønsket, mens Lars søkte seg til den nærmeste videregående skolen i området. Både Sara og Lars har samisk som hjemmespråk, og de har hatt samisk som førstespråk gjennom hele skoleløpet.

6.1.3 Lars

Da Lars og Sara var små, tok foreldrene deres, sammen med noen få andre samiske foreldre, initiativ til å etablere en samisk barnehage på hjemplassen. Dette var noe helt nytt i det lulesamiske området. Ved oppstarten var det kun samisk-språklige barn og ansatte i barnehagen, og språket som ble brukt var utelukkende samisk. Lars opplevde at det samiske hadde en helt naturlig plass i barnehagen, både språklig og kulturelt, på samme måte som hjemme.

”Det va det samiske miljøet, det va samiske foreldre, samiske ansatte (...) Det va ingen så snakka norsk der, så det blei jo på en måte ittje no unaturlig der (...) Så alt va liksom berre naturlig, sånn sku det vær.”

Omtrent samtidig med etableringen av barnehagen ble det også startet opp en samisk-språklig klasse ved den lokale skolen organisert som en fådelt skole med en klasse for hvert av hovedtrinnene (småskolen, mellomtrinnet og ungdomsskolen). Der begynte Lars. På småskoletrinnet foregikk stort sett all undervisning på samisk og klassen var atskilt fra de norskspråklige elevene i alle timene. Lars kan berette om en undervisningssituasjon, der samisk språk og kultur sto sentralt og der kommunikasjonen foregikk på samisk. Læreren var en viktig faktor i denne sammenhengen. Lars forteller at han tok den samiske kulturen inn i klasserommet:

”Æ vil sei at han gjør det. Før æ merka ittje nokka at det...æ følte ittje no mangel av det samiske, ittje noen bevisst mangel. (...) Vi kunn sett mett i en time og vi kunn søng salma, vi kunn søng samiske sanga, vi kunn...han kunn sett der å førtell skrømt. Veldig viktig for mange, og veldig...et bilde av at sånn e det heime og det e kjempekoselig, trur eg.”

Samtidig som han er opptatt av hvor viktig samisk-klassen var for å styrke den samiske identiteten og stabilisering og utvikling av samisk som kommunikasjonsspråk blant elevene, så forteller han også om tendenser til mistro og tilskrivning av negative gruppeegenskaper mellom de to klassene.

”Vi vart jo utstikkeran på en måte. Men likevel så vart det jo et naturlig miljø der kun de samisktalende...det va jo et samisk miljø der.(...) ...så på en måte så va det kanskje litt positivt at det va en splittelse der som differensierte oss fra de andre som gjorde at vi tok vare på oss og vårres språk og kultur.”

Gjennom hele grunnskolen måtte de samiske elevene bruke norske lærebøker i alle fagene unntatt samiskfaget. Selv der måtte de i flere år ty til kompendier som læreren utarbeidet, før det til slutt kom trykte lærebøker. Lars opplevde dette som ganske slitsomt. Det ble mye oversetting og mange ukjente begrep som skulle håndteres.

” Men vi hadd jo norske lærebøker, og det vart jo då oversetting heile tia...oversett, oversett, oversett. For hvis vi hadd tekstboka framfor oss så sto det spørsmål i boks...på norsk, selvfølgelig! Og så sku vi oversett spørsmålet til samisk og då skriv med egne ord på samisk. Eg huske for et kolossalt arbeid det va, alle de der fremmeduttrykkan, ord som vi ittje hadd hørt om på norsk en gong...”

Til tross for problemene med manglende lærebøker, så er Lars likevel klar på at språksituasjonen i Ájluokta er mye bedre enn andre steder i det lulesamiske området. Særlig gjelder det Ájluokta skávllá (skole) som han synes har gjort en bra jobb i forhold til samisk-klassen.

I ungdomsskolen fortsatte utviklingen som hadde startet på mellomtrinnet; flere norskspråklige lærere og flere fellestimer med norskklassen. Samisk falt bort som kommunikasjonsspråk. Behovet for ikke å skille seg ut, å være som de andre ble sterkere, og det samiske tapte på alle fronter. Skolen holder til i et samisk miljø, og det samiske har selvsagt en viktig plass, men Lars opplevde at det samiske ikke lenger hadde en like naturlig posisjon i deres skolehverdag. Utenom samiskundervisningen var det gjerne prosjekter og alternative aktiviteter som turer o.l. som ivaretok det samiske perspektivet.

Overgangen til videregående skole innebar at de samiske elevene ble splittet. Noen gjorde som Lars og søkte seg til den nærmeste videregående skolen 3 mil unna, mens andre måtte lenger vekk for å få det tilbudet de ønsket. Skolen der Lars skulle være elev, har en

målsetting om å framstå om en tokulturell skole der det samiske skal ha en viktig plass. Da Lars begynte, opplevde han det ikke helt slik. Han savnet at det samiske var mer framme i skolehverdagen. Samtidig syntes han det var greit at det ikke ble fokusert så mye på etnisitet, at de samiske elevene gled naturlig inn sammen med de norske elevene. Det var greit å ikke skille seg ut, ikke alltid være den det var noe spesielt ved. Lars opplevde egentlig dette litt som en konflikt; på den ene siden at han ønsket at det samiske skulle synliggjøres, på den andre siden at han ville være som de andre. Han ønsket vel først og fremst at skolen skulle ta ansvaret for det samiske i stedet for å skyve det over på de samiske elevene, slik han ofte opplevde det.

”Det e vi (de samiske elevene) som tar liksom det samiske. Kver gong det va prosjekta der så va det liksom...ja, kan dokker hjelpe oss? Dokker så har samisk, dokker kan hjelpe oss. Det e liksom også for å inkludere oss, trekke oss inn i det, og det e mykje rett i det, men så blir det liksom også, tenke æ, litt å skubb over ansvaret på oss.”

Selv om Lars ikke var så fornøyd med hvordan skolen ivaretok det samiske perspektivet da han kom dit, så understreker han at det har vært en positiv utvikling i løpet av de årene han har vært elev der. Skolen har vært gjennom et rektorskifte i perioden, og Lars mener at dette kan være noe av forklaringen. Blant annet trekker han fram et stort historieprosjekt siste året som positivt. Det var første gangen han opplevde at det samiske ble tatt inn i historieundervisningen.

”Det største prosjektet vi hadde i nyere historie i år for 3.klassen på videregående, då tok vi for oss et svært samisk prosjekt. Alle sku trekk en problemstilling fra Nordkalotten som omhandla saman. Det va liksom det første som æ møtte i historie.”

De to siste årene fikk førstespråkselevne sin undervisning fra Árran julevsáme guovdásj (lulesamiske senter) via videokonferanse. Dette fungerte faglig, men Lars mener likevel at skolen ikke har gjort tilstrekkelig for å legge til rette for at elever kan ha slik undervisning. Igjen er det oppfølgingen fra skolen han er kritisk til. Det var tekniske og praktiske problemer, mye styr med nøkler til studio og dårlig kommunikasjon mellom skolen og læreren på Árran. Det var alltid elevene som måtte sørge for at samisk-læreren fikk beskjed når undervisning falt bort pga. prosjekter, endringer i timeplan o.l. Det var også elevene som måtte ta konflikten med norsklæreren som insisterte på at de skulle delta i sidemålsundervisningen. Informasjonen om at de hadde rett til fritak i sidemål fikk de ikke fra skolen, men fra eldre elever som hadde hatt samisk. Til tross for at denne skolen i mange år har hatt samiske elever, så synes ikke Lars at samiskundervisningen er godt nok integrert i

skolens øvrige virksomhet. Selv opplevde han det som at det var noe på siden som skolen delvis fraskrev seg ansvaret for. Særlig var dette situasjonen etter at Árran overtok samiskundervisningen.

” Men akkurat det du sa der: la Árran gjør det! Det e sikkert akkurat den innstillinga som sett på (skolen) også. Nå har vi overlatt undervisninga ditet, så de tar sæ av undervisninga, og studioet e der, berre gå dit, så har dokker det. Æ trur det va mykje den innstillinga: ”La Árran styre det!”

6.1.4 Sara

Også Sara begynte i den samiske barnehagen i Ájluokta, men etter et par år flyttet familien til Finnmark, der faren hennes er fra. Der lærte hun seg nordsamisk og hjemme bruker hun både nordsamisk og lulesamisk. Sara er veldig opptatt av hvilken berikelse det ligger i å beherske flere språk, og hun har glad for at hun har fått muligheten til å lære seg flere språk flytende. Da hun skulle begynne på skolen, flyttet familien tilbake til Ájluokta, og der begynte hun i samisk-klassen sammen med Lars og flere andre samiske barn. Sara mener at samisk-klassen og den undervisningen som ble gitt der var med på å styrke det samiske språket deres og den samiske identiteten, men hun er samtidig opptatt av et viktig dilemma som etter hvert oppsto. Det at de samiske elevene gikk i egen klasse, beskyttet språket og språkutviklingen. Sara forteller blant annet om en norskspråklig elev som begynte i samisk-klassen i løpet av småskolen uten at dette førte til dreining av språket i gruppa. Den nye eleven lærte seg samisk og gled inn i det samisk-språklige miljøet. Dette mener Sara sier noe om hvor stabil språksituasjonen var i samisk-klassen på småskoletrinnet. Samtidig førte klassesdelingen til en splittelse mellom de samiske og de norskspråklige elevene.

” ...i begynnelsen så va vi nesten ittje i lag med...hvis æ ska kall de bumenn, de så ittje va sama. Vi hengt ittje i lag med de i det heile tatt. Først va det berre samiskklassen liksom, de hengt i hop og sånn. Men på mellomtrinnet begynte vi å få felles fag med de, og då begynt vi å heng litt meir med de, og...det merka vi på språket. At vi ittje va stabil i klassen med å prat samisk. Det blei meir og meir norsk.”

På mellomtrinnet var samisk-klassen fremdeles for seg selv i de fleste timene, men det var stor mangel på faglærte lærere med samisk-kunnskaper, og ettersom de faglige kravene økte på mellomtrinnet, så ble klassen slått sammen med norskklassen i de fagene der man ikke hadde samisk-språklig lærer. Det at de nå hadde felles timer førte til bedre sosial kontakt

mellom de samiske og de norskspråklige elevene, men det førte også gradvis til at norsk tok over som kommunikasjonspråk, også mellom de samisk-språklige.

”Hvis vi va i friminuttan...vi va tre støkk så kunn samisk og så va det ei som snakka norsk, og så blei det jo norsk. Sånn blei vi vant tel å snakk norsk tel kverandre og. Og no snakka æ berre norsk med venninnen mine, selv om vi begge kan samisk. Og det e jo veldig kjedelig”

Også på mellomtrinnet hadde Sara en klar opplevelse av skolen som identitetsskapende i forhold til det samiske. Både i ulike aktiviteter og i den daglige opplæringen hadde det samiske en sentral plass.

”Ja, selvfølgelig følte æ at det va med heile veien, for vi va jo en samisk klasse. Og klart va jo det samiske tema heile tia.”

Den store utfordringen var imidlertid lærebøkene, eller skal man heller si, de manglende lærebøkene. At skolen ikke hadde lærebøker på lulesamisk opplevde også Sara som et problem. Oversettingen innebar mye ekstra arbeid, men Sara er også opptatt av å fokusere på hvor ”berikende” det kan være å hele tiden måtte oversette mellom norsk og samisk, og at det har gitt henne en viktig tolkekompetanse, men at det har samtidig vært slitsomt.

Da Sara skulle begynne på videregående skole valgte hun og en klassevenninne å flytte til byen. Nå var det slutt med egen samisk-klasse, men de ønsket fremdeles å fortsette med samisk som førstespråk. På skolen der Sara og venninnen hennes begynte hadde de liten erfaring med elever som skulle ha samiskopplæring. Sara opplevde det slik at skolen var positiv, men manglet kunnskap og erfaring. Det ble ikke gitt noen informasjon om rettigheter og samiskopplæring ved skolestart, verken til Sara og venninnen spesielt eller til de nye elevene generelt. Sara opplevde at de selv måtte ta kontakt og få etablert et undervisningsopplegg. Ettersom skolen ikke hadde lærer i lulesamisk, så ble undervisningen organisert som fjernundervisning ved bruk av videokonferanse. Skolen hadde videokonferansestudio som var i bruk i sammenheng med annen undervisning, så det tekniske var på plass. Det tok likevel tid før undervisningen kom i gang, noe Sara tilskriver skolens manglende erfaring. Utover det rent tekniske som utstyr og timeplanlegging, så opplevde ikke Sara at det var noen ved skolen som hadde oppfølgingsansvar overfor samisk-elevne.

”De hadd nu rom, såpass hadd de nu. Men kver gong vi sku te samisktiman, så mått vi spreng etter for eksempel vaskeran for å få dem tel å åpne studio og sånn. Det va liksom ingen som tok...som passa ordentlig på oss og tok ansvar og...”

Hun syntes ofte det ble mye ansvar lagt på de samiske elevene for ting som skolen skulle ha tatt seg av. Hun og venninnen opplevde at de måtte slåss for å få aksept for at de skulle ha fritak for norsk sidemål, og gjennom hele det treårige løpet var hun usikker på om hun faktisk ble vurdert i forhold til den læreplanen hun skulle følge i norsk (egen læreplan for elever med samiske som førstespråk).

”Æ følte at han (norsklæreren) så på mæ som en som hadde norsk førstespråk. Men det veit man jo ittje ka han gjorde når han retta stilan og sånn, om han såg på mæ med andre øya enn de andre. Men æ følt nu at han...så æ sa en gong...ja, du veit ju...og liksom mint han på det at vi sku vurderes på anna måte. Så sa han: men dokk e ju så flink, like flink så de andre. Men han tulla jo sikkert litt...?”

Samordning med hensyn til prøver og fagdager fungerte heller ikke særlig bra, og hun og venninnen måtte hele tiden kjempe for å få ting slik det skulle være. I den situasjonen opplevde Sara det som en stor styrke at de var to. Det hadde vært vanskeligere å kjempe alene.

Generelt var det samiske lite synlig i undervisningen og i skolehverdagen for øvrig, og der det kom opp som tema, var det det nordsamiske og Finnmark som sto i fokus. Hun opplevde at kunnskapen om det samiske var liten hos lærerne, men hun følte at hun ble positivt mottatt som same. Hun forteller blant annet at hun og venninnen satte pris på å få en undervisningstime til disposisjon i klassen for å fortelle om samene og svare på spørsmål. Siste året de var elever ved skolen var det også en liten markering av 6.februar på skolens elektroniske oppslagstavle, og på den måten tenker Sara at de kanskje var med å bidro litt til at det samiske ble mer synlig på skolen.

7. Den fortolkede virkeligheten

7.1 Det samiske språket

I Opplæringslovens § 6 reguleres de samiske elevens rett til opplæring i og på samisk. I henhold til lovbestemmelsen har elever innenfor forvaltningsområdet for samisk språk rett til opplæring på samisk dersom de ønsker det. Denne retten gjelder også utenfor forvaltningsområdet dersom det er et tilstrekkelig antall elever som ønsker slik opplæring. Når det gjelder retten til opplæring i samisk, så er dette en individuell rett som omfatter alle samiske elever uavhengig av bosted. Det er altså ikke noe krav om at det må være flere elever som ønsker samiskopplæring for at dette tilbudet skal settes i gang. I grunnskolen kan imidlertid kommunen bestemme hvilke skoler som skal gi samiskopplæring.

To av mine informanter er bosatt innenfor forvaltningsområdet, og har hatt opplæring både i og på samisk. De to andre informantene kommer fra områder utenfor forvaltningsområdet, og har ikke hatt opplæring på samisk. På bakgrunn av dette og ut fra lovens skille mellom kommuner utenfor og innenfor forvaltningsområdet for samisk språk, kan det være hensiktsmessig å drøfte mine funn med utgangspunkt i det samme skillet.

7.1.1 Opplæring på samisk og bruken av samisk språk

Når det gjelder opplæringen i samiskklasse med samisk som opplæringspråk, så er det noen spesielle forhold som kommer fram i informantenes beretninger, og som jeg vil se nærmere på. I utgangspunktet skulle opplæringen i egen samiskklasse være på samisk. Dette synes i stor grad å ha vært tilfelle i småskolen. Lærerne behersket i utstrakt grad samisk, og la derigjennom til rette for aktiv og naturlig bruk av språket. Klassen besto utelukkende av samiskspråklige elever, noe som også bidro til en stabil bruk av samisk. Et forhold som kunne ha påvirket i negativ retning var at det ikke fantes lærebøker på lulesamisk.

Muligheten for å drive undervisning med begrenset bruk av lærebøker er imidlertid størst i småskolen, og dette kombinert med at læreren utarbeidet læremidler på samisk parallelt med undervisningen, gjorde at den negative effekten ble begrenset.

På mellomtrinnet ble utfordringene med mangelen på samiske læremidler større. Her er kravet til kvalitet og omfang av lærebøker større. Elevene brukte mye tid til oversettelse, og bruken av norske lærebøker svekket innlæringen av et samisk begrepsapparat i de ulike fagene. På den måten ble etter hvert kommunikasjonen i fagene tvunget over på norsk. Det at

elevene i stor utstrekning oversatte oppgaver og tekster fra norsk til samisk, hadde imidlertid en positiv bi-effekt ved at det styrket elevenes tolkekompetanse. Flere ungdommer fra dette området bidrar i dag som tolker og oversettere, og dokumenterer, på tross av sin unge alder, høy kompetanse på området.

Det som imidlertid synes å ha hatt sterkest effekt på bruken av samisk i skolesituasjonen, var sammenslåing av samisk-klassen med norskklassen i enkeltfag. Ettersom det var vanskelig å skaffe nok kompetente faglærere som behersket lulesamisk, så måtte undervisningen i enkelte fag være felles med norskklassen og med norskspråklige lærere. Dette førte til at språket i klasserommet og mellom elevene i stadig større utstrekning ble norsk. Ettersom samiskspråklige ungdommer i praksis er tospråklige mens de norske ungdommene er enspråklige, så viser erfaringer fra mange ulike miljøer og sammenhenger at så lenge det er minst en norskspråklig til stede, så blir kommunikasjonsspråket norsk (O.H.Magga i Hirvonen (red.), 2004). Dette bekreftes også av mine informanternes erfaringer.

På ungdomstrinnet ble denne tendensen ytterligere forsterket, blant annet ved at samiskklassen fikk flere fellesfag med norskklassen. Lærebøkene i ungdomsskolen forelå utelukkende på norsk, med unntak av samiskfaget. Norsk ble etter hvert det dominerende språket. Informantene beskriver en situasjon der kommunikasjonen nesten utelukkende foregår på norsk, og der det byr på til dels store utfordringer for læreren å få elevene til å snakke samisk selv i samisktimene. Språkskiftet viser seg også utenfor skolen, blant annet ved at de samiskspråklige ungdommene begynner å snakke norsk seg imellom også når det ikke er norskspråklige til stede.

Studiet av beretningene tyder altså på at den aktuelle skolen innenfor forvaltningsområdet for samisk språk i stor grad klarte å ivareta opplæringen på samisk på en tilfredsstillende måte på de laveste trinnene i grunnskolen, men at ressursproblemer i form av mangel på utdannede lærere med samisk språkkompetanse og fravær av lærebøker på lulesamisk, gradvis gjorde det vanskeligere å oppfylle kravene i opplæringsloven m.h.t. opplæring på samisk. Økende mangel på kompetente lærere med samisk språkbakgrunn jo høyere opp i skolesystemet man kommer, er et trekk man også finner igjen i andre kommuner innenfor forvaltningsområdet. I barnehagen og på de laveste trinnene i skolen er opplæringen av en slik karakter at det ikke stilles så store krav til fagspesialisering. Undervisningen i småskolen er i begrenset grad oppdelt i fag, og det dreier seg jo stort sett om begynneropplæring som ikke stiller de samme kravene til faglig fordypning hos læreren, samtidig som den pedagogiske kompetansen står

sentralt. Barnehagen og småskolen er slik sett på mange måter den pedagogiske generalistens domene. Etter hvert som man beveger seg oppover i klassetrinnene, så øker kravet til faglig spesialkompetanse og rekrutteringsgrunnlaget snevres inn. Innenfor den lulesamiske skolen vil dette være særlig merkbart ettersom det, på bakgrunn av fornuftsprosessen og et relativt lavt utdanningsnivå blant dem som tradisjonelt har hatt lulesamisk som sitt førstespråk/morsmål, er svært få utdannede lærere, og enda færre med spesiell fagkompetanse innenfor fag som f.eks. matematikk, naturfag og engelsk. Mangelen på pedagogisk språkkompetanse er også, ved siden av ressurstildelingen, en viktig årsak til fraværet av lærebøker på lulesamisk.

Denne typen ressursproblemer krever i utgangspunktet løsning på et overordnet, strukturelt nivå som ligger utenfor rammen av denne masteroppgaven. Det er imidlertid interessant å merke seg at Sametinget, på bakgrunn av skolens initiativ, nylig har tildelt skolen økonomiske midler som ressurskole for utarbeidelse av lulesamisk læremidler. På denne måten ser vi at skolen faktisk har beveget seg utenfor det som i utgangspunktet er deres ansvarsområde for å legge til rette for en bedre oppfylning av opplæringslovens krav. Det kan også her nevnes at det ved skolen på det nåværende tidspunkt kun undervises felles i fagene matematikk og engelsk i ungdomsskolen. I alle andre fag har samisk-klassen samisk-språklig undervisning. På bakgrunn av dette må man kunne si at den eneste skolen som tilbyr undervisning på lulesamisk tar et klart ansvar for å oppfylle opplæringslovens krav i den utstrekning det lar seg gjøre gitt de rammebetingelser som gjelder på det nåværende tidspunkt.

7.1.2 Opplæring i samisk

Når det gjelder opplæring i samisk så har jeg valgt først og fremst å se på situasjonen utenfor forvaltningsområdet. Bakgrunnen for dette er at beretningene tyder på at det er her utfordringene er størst. Alle informantene har hatt deler av sin skolegang utenfor forvaltningsområdet, og vil derfor kunne bidra til å belyse saksområdet fra flere vinkler. Tre av dem hatt erfaring med samiskundervisning i videregående skole, mens bare en av dem har hatt erfaring med samiskopplæring i grunnskolen utenfor forvaltningsområdet. Det vil derfor være naturlig for meg å fokusere mest på situasjonen i videregående skole. Disse erfaringene ligger også nærmest i tid, og må slik sett anses for å være mest relevante i dag. Jeg arbeider også selv i den videregående skolen, og vil derfor også kunne relatere funnene opp mot mine egne erfaringer på området.

I utgangspunktet har elever innenfor og utenfor forvaltningsområdet de samme rettighetene når det gjelder opplæring i samisk, men måten disse rettighetene blir ivaretatt synes å variere. I analysen vil jeg forsøke å se på tre aspekter ved hvordan skolene følger opp elevenes rett til samiskopplæring. Jeg vil først se på hvordan skolen informerer om rettigheter og synliggjør tilbudet om samiskopplæring. Deretter vil jeg ta for meg skolenes oppfølging av de elevene som har samiskopplæring og hvordan de samiske elevene opplever at samiskopplæringen blir integrert i skolens øvrige virksomhet.

7.1.2.1 Informasjon og synliggjøring av tilbud

Ingen av informantene hadde opplevd at skolene utenfor forvaltningsområdet hadde noe system for informasjon til alle elevene om rett til samiskopplæring. Alle fire hadde på et eller annet tidspunkt i grunntopplæringen hatt undervisning i samisk, men for skolene utenfor forvaltningsområdet gjaldt det generelt at det var elevene selv eller deres foresatte som hadde tatt initiativ til å melde fra om at de ønsket slik opplæring. Denne praksisen bekreftes også av forskning fra markasamisk område (Andreassen, 1997). For Ingers vedkommende kom informasjonen om rett til samiskopplæring på det tidspunktet hun var i ferd med å avslutte grunnskolen. Hun og hennes foresatte var ikke klar over disse rettighetene, og hun gikk således glipp av muligheten for å få den opplæringen hun hadde krav på. De andre informantene var klar over rettighetene, og fremmet derfor selv krav overfor skolen. Ettersom det er eleven/foresatte som tar initiativet til opplæringen, og dette skjer gjennom individuelle avtaler mellom elev/foresatt og skole, så synliggjøres ikke tilbudet for andre elever ved skolen. Dermed blir konsekvensen lett at samiske elever som har tilgang til informasjon om rettigheter gjennom f.eks. nettverk, tidligere erfaringer eller på annen måte, får oppfylt disse, mens de som ikke har tilgang til slik informasjon blir avskåret fra muligheten til å velge samisk, slik tilfellet var for Inger. En annen effekt av manglende synliggjøring av tilbudet er at det å ha samisk framstår som noe spesielt, et slags avvik, i den ”normale” skolehverdagen, og at dette igjen vil kunne påvirke de samiske elevenes valg. Både Anders og Inger som gikk på skole i de mer marginaliserte samiske områdene, opplevde det å skille seg ut som same som problematisk i ungdomsårene, og for Anders sitt vedkommende så var det klart medvirkende til at han avbrøt sin samiskopplæring. Offentlig statistikk viser også at det skjer et relativt stort frafall fra samiskundervisningen ved overgang fra grunnskole til videregående skole (jfr. Raimo Valle på Samisk barnehage- og skolekonferanse i Bodø, 2008). Dette skjer på et tidspunkt der det å skille seg ut oppleves

problematisk samtidig som mange elever opplever å gå fra en lokal skole med flere samisk elever til en sentral videregående skole der de gjerne opplever å være helt alene. Ved en videregående skole i området er det gjort en annen erfaring som også kan være med å bekrefte konsekvensene av synliggjøring/usynliggjøring av samisk-tilbud. Denne skolen har satset bevisst de siste tre årene på informasjon til alle skolens elever om rett til samiskopplæring, og denne informasjonen har blant annet vært en del av den generelle informasjonen om språkvalg (fremmedspråk) ved skolestart. Skolen har i perioden hatt en økning i antall elever som har ønsket samiskopplæring fra null elever høsten 2005 (og i årene før) til 16 elever høsten 2008. Flertallet av disse elevene har ikke tidligere hatt samiskopplæring. Det er ingen andre videregående skoler i Nordland som har hatt en tilsvarende økning i antall elever som har ønsket samisk.

7.1.2.2 Oppfølging og organisering av samiskopplæringen

Ingen av mine informanter hadde opplevd å bli avvist når de fremmet krav om samiskopplæring. Alle hadde fått et undervisningstilbud, men det var flere sider ved dette tilbudet som de opplevde som lite tilfredsstillende. Dette dreide seg først og fremst om organisatoriske forhold. Informantene var jevnt over fornøyd med den faglige siden av opplæringen. Når det gjelder det organisatoriske, så synes det som om det er noen områder som særlig utpeker seg. Informantene som hadde hatt fjernundervisning i videregående skole var opptatt av det de opplevde som manglende oppfølging av dem og undervisningen. Det kunne dreie seg om at ingen tok fravær eller sjekket om undervisningen ble gjennomført. Problemer med undervisningen ble ikke fulgt opp av skolens ledelse selv om den ble informert. Særlig der opplæringen foregikk som fjernundervisning via internett eller videokonferanse ble det opplevd som at skolen fraskrev seg ansvaret for samiskundervisningen og overlot det til ekstern lærer/institusjon. Skolen tok sjelden ansvar for informasjon til fjernlærer f.eks. når undervisning falt bort pga. ekskursjoner, prøver e.l. I praksis var det samisk-elevene selv som måtte sørge for å informere samisk-læreren om endringer i timeplan eller andre forhold som hadde betydning for undervisningen. Samisk-elevenes ansvar strakk seg ikke bare i forhold til informasjon overfor samisk-læreren. De opplevde også i stor utstrekning å måtte ta ansvar for å informere andre faglærere om konsekvenser av at de hadde samisk. Dette gjaldt særlig de elevene som hadde samisk 1.språk og som derfor skulle ha opplæring etter egen læreplan i norsk og fritak i sidemål. Norsk læreren manglet kunnskap og informasjon om dette, og det oppsto dermed konfliktsituasjoner som informantene opplevde som ubehagelige.

Informantene tok også opp mer praktiske problemer som at de måtte lete opp tilfeldige ansatte ved skolen som kunne låse opp studio når de skulle ha undervisning, at de mistet undervisning fordi studio var ute av drift o.l. De savnet også et entydig ansvarsforhold, at det var en person de kunne kontakte som hadde et samlet ansvar for organiseringen av samiskundervisningen. Rent timeplanteknisk kan det å legge til rette for samiskundervisning by på noen utfordringer. I grunnskolen er det i utgangspunktet begrensede muligheter på timeplanen for å plassere timer i samisk. Særlig kan dette by på problemer der kommunen velger å samle elever fra forskjellige skoler til felles samiskundervisning. Da er det mange timeplaner som skal tilpasses, så i praksis blir det samisk-elevene som tilpasses ved at de går ut av annen undervisning de måtte ha på det angjeldende tidspunkt. Dette kan svekke opplæringen i andre fag, og oppleves negativt både av eleven selv som kanskje mister timer i fag han er interessert i, og av foresatte som bekymrer seg for om deres sønn eller datter får tilstrekkelig undervisning i sentrale fag. Anders opplevde å ha samiskundervisning i barneskolen i tillegg til den opplæringen han hadde sammen med resten av klassen. Han opplevde det slik at samiskundervisningen ikke ble integrert i skolehverdagen på en naturlig måte. Han forlot annen undervisning og kom tilbake uten at noen i klasserommet syntes å være interessert i hva han gjorde når han var borte.

I videregående skole er det lagt timeplanteknisk bedre til rette for å plassere samisk-timene ved bruk av tidspunktene som er avsatt til undervisning i fremmedspråk (studieforberedende) eller prosjekt til fordypning (yrkesfag). Problemer oppstår her først og fremst dersom man har elever på samme årstrinn som skal ha undervisning i ulike samisk språk og på ulike nivå. Problemer med å plassere samiskundervisningen på timeplanen framkommer ikke i mine informanternes beretninger, men det finnes flere eksempler, også i Nordland, der undervisningen i samisk har vært lagt til ettermiddagstid for å få timeplanen til å gå opp. At dette ikke har vært tilfelle for mine informanter kan ha flere årsaker. Dersom det er få elever ved skolen som ønsker samiskopplæring, så vil det gjerne være lettere å organisere. Det har også tradisjonelt vært slik at de fleste elevene som har valgt samisk på videregående skole har vært elever på allmennfaglig studieretning (studieforberedende utdanningsprogram), og på den måten har man kunnet samle elevene i få klasser. Begge disse forholdene kan bidra til å forklare hvorfor det ikke synes å ha vært vesentlige timeplantekniske problemer.

Et problem som Sara kommer inn på er at det gjerne tar tid før samiskundervisningen kommer i gang på høsten. Dermed mister elevene viktig undervisningstid. Dette er et problem som bekreftes av de institusjonene som tilbyr samiskundervisning. De opplever ofte å få

henvendelser fra skolene lenge etter at skolen har startet i august. I tillegg til at elevene dermed fratras verdifull undervisningstid, så innebærer dette også at skolen risikerer at det blir vanskelig å få til et opplæringstilbud innenfor elevens skoletid fordi mye lærertid allerede er bundet opp.

7.2 Den samiske kulturen

7.2.1 De formelle forventningene

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

Denne formuleringen er hentet fra den generelle delen av læreplanen. Det stilles altså her særlige forventninger til skoler med samiske elever, noe som i praksis vil gjelde de fleste skoler i Sápmen. I tillegg til læreplanens generelle del, så er det også signalisert et økt fokus på samiske emner i de nye læreplanene i Kunnskapsløftet. I hvilken grad ivaretas så dette ansvaret i de skolene som omfattes av min forskning?

Innenfor forvaltningsområdet for samisk språk styres undervisningen av et eget læreplanverk (Læreplanverket – Samisk), med særskilt fokus på det samiske. I denne masteroppgaven har jeg imidlertid primært konsentrert meg om skolen i Sápmen utenfor forvaltningsområdet, det vil si den som omfattes av de nasjonale læreplanene. To av mine informanter har imidlertid bidratt med sine erfaringer fra grunnskolen innenfor forvaltningsområdet. Deres fortellinger vil være aktuelle å bruke som et sammenlikningsgrunnlag. Jeg vil i den videre analysen, ut fra det som skal være mitt hovedfokus, primært se funnene i relasjon til formuleringene i den generelle delen av læreplanen. Det er i denne sammenheng ikke aktuelt å gå mer detaljert inn i oppfølgingen av de samiske emnene i de fagspesifikke læreplanene, men disse ligger likevel som et bakteppe for de vurderinger jeg gjør.

Mine informanter har alle hatt sin grunnopplæring etter det forrige læreplanverket (L97/L97S og R94). Selv om de samiske emnene er styrket i de nye læreplanene, så var de likevel til stede i L97 og R94 også, da gjerne benevnt som ”samiske stolper”. Den generelle delen av læreplanen ble videreført i Kunnskapsløftet, og slik sett er det bare marginale forskjeller m.h.t. hva som må kunne forventes av skolen når det gjelder det samiskes plass i opplæringen. I den grad det er forskjeller, så vil den signaliserte styrkingen av det samiske perspektivet i

læreplanene indikere en sterkere forventning om et samisk fokus. Spørsmålet blir da i hvilken grad skolen utenfor forvaltningsområdet ivaretar det samiske perspektivet i undervisningen? Det er dette mine informanternes beretninger forsøker å si noe om.

7.2.2 Den erfarte læreplanen

Ut fra informantenes historier fra skolene utenfor forvaltningsområdet avtegnes det et bilde der det samisk til dels har hatt liten plass i undervisningen og i skolehverdagen for øvrig. Dette er særlig framtrædende jo lenger opp i skolesystemet man kommer. Flere av informantene forteller om opplevelser fra barnehage og småskole som tydelig viser at det samiske perspektivet har vært til stede, og at dette har vært opplevd som naturlig. Anders forteller at det samiske nærmest ble helt borte i ungdomsskolen og videre oppover. Både Lars og Sara beskriver en grunnskoletid der det samiske hele tiden var til stede, selv om også de savnet det samiske perspektivet i noen sammenhenger. Lars trekker fram at han ikke kunne huske å ha hatt undervisning i det han definerte som samisk historie på noe tidspunkt i opplæringen. Selv om historiske temaer nok hadde vært del av opplæringen gjennom grunnskolen, så var han opptatt av at han savnet et perspektiv på samisk historie tilsvarende perspektivet på norsk historie, der kontinuitet og endring, sammenhenger og årsaksforklaringer står sentralt. Det var først gjennom en sommerjobb etter avsluttet skole at han ble klar over hvor lite han visste om sine røtter og sitt folks historie. Den samme erfaringen har flere av informantene hatt, at de først etter grunnopplæringen fikk mulighet til å skaffe seg kunnskap om egen historie og kultur.

Et annet trekk som går igjen i alle beretningene er opplevelsen av fremmedgjøring i forhold til skolens bilde av det samiske. Når samiske temaer inngikk i undervisningen, så var behandlingen av stoffet ofte sterkt preget av en dominerende, nordsamisk, tradisjonell kultur, der reindrifta, joiken og Kauto-kofta var sentrale elementer. Dette var en samisk kultur ungdommene ikke kjente seg igjen i. På den måten fungerte undervisningen om samiske temaer mer fremmedgjørende enn identitetskapende for de samiske elevene. Lærerne hadde gjennomgående lite kunnskap om det samiske generelt, og særlig om den lokale samiske kulturen og historien. På den måten ble det sentralsamiske perspektivet enda mer dominerende ettersom læreboka ble eneste innfallsvinkel til de samiske temaene, og norske lærebøker har gjennomgående svært lite stoff om samiske forhold og innholdet er sterkt preget av sentralsamiske stereotyper.

Alle informantene hadde opplevd å bli brukt som ressurspersoner i klassen når samiske temaer sto på timeplanen og lærerens kompetanse var mangelfull. Flere av dem uttrykte misnøye med den situasjonen, selv om de ikke var avvisende til å bidra. Men de opplevde det snarere som at skolen fraskrev seg ansvaret og overlot det til dem. Sara var imidlertid også inne på det positive i at læreren ga dem mulighet til å dele sine erfaringer og kunnskaper om det samiske med sine klassekamerater. Slik fikk de mulighet til å presentere et alternativ til lærebøkens stereotyper.

Et forhold som særlig Anders og Inger trakk fram var lærernes manglende bevissthet omkring det samiske som en del av den lokale virkeligheten. De opplevde delvis å bli ”fratatt” sin samiske identitet gjennom at lærerne definerte dem som nordmenn, fordi de ikke oppfylte lærerens forståelse av det samiske, eller ved at de samiske temaene ble presentert i en vi-dem-form som definerte samer som noen som fantes andre steder og til andre tider. Et annet forhold som også kan ha vært med på å understreke dette, var at de samiske temaene ikke hadde en naturlig, integrert plass i undervisningen. Når samiske emner skulle behandles, så skjedde det nesten utelukkende som egne prosjekter eller temadager som sjelden hadde tydelig tilknytning til den øvrige undervisningen i fagene.

I Sara og Lars sin grunnskolehverdag var det samiske perspektivet mye tydeligere. De var elever i en samisk klasse som fulgte opplæring etter L97S, og de gir også klart uttrykk for at det samiske hadde en naturlig plass i skolestua. Men som tidligere nevnt så opplever også de at det samiske perspektivet blir noe mindre tydelig når de kommer til ungdomstrinnet, kanskje først og fremst på grunn av økende omfang av fellesundervisning med norskklassen. I videregående skole, når de flytter ut av forvaltningsområdet, skiller ikke deres erfaringer seg vesentlig fra erfaringene til Inger og Anders, selv om Lars trekker fram enkelte eksempler som kan tyde på et noe sterkere samisk fokus på hans skole.

7.3 Sentrale trekk ved skolens håndtering

Når jeg nå går videre med analysen av skolenes håndtering av det samiske perspektivet i opplæringen og ivaretagelsen av de samiske elevenes rettigheter, vil jeg ta utgangspunkt i følgende trekk ved skolene utenfor forvaltningsområdet som framkommer på bakgrunn av informantenes beretninger:

- Kunnskapen om samiske forhold synes generelt å være liten innenfor den norskkulturelle skolen. Det dreier seg her først og fremst den kompetansen lærerne

forventes å inneha for å kunne se og ivareta de samiske elevene og deres behov, samt oppfylle både den generelle og de fagspesifikke læreplanenes krav med hensyn til det samiske perspektivet i undervisningen. Men også når det gjelder kompetanse knyttet til oppfylling av elevrettigheter (Opplæringslovens § 6) så kan det synes som om den er svært varierende og noe tilfeldig.

- Skolen har ofte svak bevissthet omkring det faktum at de har elever med samisk bakgrunn og hvilke forventninger dette stiller skolen overfor.
- Samiske temaer som behandles i undervisningen, gjøres i liten grad lokalt relevante, og fungerer slik sett fremmedgjørende overfor skolens samiske elever.
- Samiske temaer gis begrenset faglig relevans i undervisningen. Temaene behandles ofte i form av egne prosjekter, temadager e.l. der det samiske perspektivet løsrives fra faget for øvrig, noe som kan svekke opplevelsen av kunnskapens verdi.
- Organiseringen av skolens oppgaver knyttet til opplæring i samisk framstår som ad hoc-preget, tilfeldig og med uavklarte ansvarsforhold.

7.4 Konsekvenser for elevenes identitetshåndtering

På bakgrunn av informantenes beretninger synes det nokså klart at det samiske perspektivet er sterkere til stede i skoler og barnehager som har nær tilknytning til et samisk miljø, slik tilfelle var for Anders sin barnehage og småskole i nærmiljøet og for skolen innenfor forvaltningsområdet. På de øverste trinnene i grunnopplæringen og i skoler der avstanden til et samisk miljø er større er derimot det samiske perspektivet vesentlig mer utydelig, og preget av stereotyper, svak integrering og manglende lærerkompetanse. De samme tendensene synes også å prege ivaretagelsen av språkopplæringsrettighetene til de samiske elevene. Manglende informasjon og synliggjøring av tilbud, ansvarsfraskrivelse og lite kunnskap om rettigheter og konsekvenser preger informantenes opplevelser. Det synes imidlertid som om skolene jevnt over er klar over at de har et ansvar for å gi et språkopplæringstilbud, forutsatt at eleven eller foresatte setter fram krav om dette.

Hvilke konsekvenser kan så skolens måte å håndtere samiske spørsmål på ha for de samiske elevene ved skolen og deres identitetshåndtering? Kan det tenkes å være en sammenheng mellom skolens usynliggjøring av det samiske og de samiske elevenes tendens til å ”velge bort” samisk språk og nedtone samisk identitet på de øverste trinnene i grunnopplæringen?

I informantenes beretninger framkommer det noen interessante dilemmaer som må drøftes i denne sammenhengen: Informantene gir klart uttrykk for betydningen av det samiske språket både generelt og for dem personlig, og de signaliserer et sterkt ønske om å lære og å bruke språket. Samtidig foretar de valg i skolesituasjonen som må antas å ha motsatt effekt. Bortvalg av samiskopplæring og overgang fra samisk til norsk som kommunikasjonspråk i skolehverdagen og blant venner på fritiden er trekk som går igjen i informantenes beretninger og som også bekreftes av annen forskning. Beretningene forteller også om ungdommer med sterk bevissthet om egen samisk identitet og som gir uttrykk for en positiv forståelse av seg selv som samer. Likevel valgte de å nedtone kommunikasjonen av sin samiske identitet i skolesituasjonen, og de gir uttrykk for et ambivalent forhold til å bli identifisert med det samiske i undervisningssammenheng. I sin drøfting av ”Renate-saken” fra markasamisk område beskriver Lars Magne Andreassen (Andreassen, 1997) hvordan Ráhkka skoles usynliggjøring av Renates samiskhet skapte en situasjon der hun vegret seg mot å møte til samiskundervisning og etter hvert også til annen undervisning.

Asle Høgmo beskriver samisk identitetsforvaltning på en inter-etnisk arena som skolen som et valg mellom ulike strategier der valg av strategi henger sammen med den posisjon det samiske har i omgivelsene. De konkrete arenaene som inngår i informantenes beretninger mener jeg kan deles inn i to kategorier. Skolen innenfor forvaltningsområdet representerer på mange måter det Høgmo beskriver som en flerkulturell kontekst preget av samisk inkorporasjon, der det samiske er gitt rom og verdi. Her forventes det etnisk signalisering, og det å velge opplæring i samisk-klasse og dermed også samisk som førstespråk kan for eksempel ses på som et slikt signal. Ifølge Høgmo vil et slikt miljø framtvinge et valg mellom det som oppleves som gjensidig utelukkende kategorier. Enten er man same, og signaliserer det, eller så velger man å framstå som norsk og oppleves derigjennom som en ”sviker”. En av informantene beskrev hvordan en medelev benekta sin samiske identitet i skolesituasjonen: ”E huska ho sa i et friminutt at... ja, ho va nu ittje same i hvert fall. Men ho va jo så same som det gjekk an å bli!” Flere kommentarer som kom fram i intervjuene kan tolkes i samme retning, som tegn på en forventning om å signalisere samisk identitet. Vigdis Stordahl (Stordahl, 1998) er inne på noe av det samme når hun beskriver hvordan samisk ungdom i Kárájohka som ikke snakker samisk, opplever sanksjoner fra andre samisktalende ungdommer og voksne. Særlig er dette uttalt i de tilfellene der ungdommene forstår samisk,

men ikke snakker det. Hun beskriver her konkrete situasjoner som kan tolkes dit hen, at disse ungdommene oppleves som ”svikere” i forhold til sin samiske identitet.

I skolen utenfor forvaltningsområdet kan vi finne trekk av de to andre kontekstene for samisk identitetsforvaltning som Høgmø beskriver. Noen av disse områdene er kjennetegnet ved en fortid der det samiske har vært sterkt stigmatisert, mens andre områder er byområder der det samiske tradisjonelt i liten grad har vært gjort relevant.

På bakgrunn av en utvikling der stigmatiseringen av det samiske er blitt stadig svakere, så kan vi se for oss at den måten å forvalte samisk identitet på som Høgmø beskriver for områder med sterk stigmatisering, er blitt mindre relevant. I stedet kan de historiene jeg har blitt fortalt gi indikasjoner på at samisk ungdom bosatt utenfor områder preget av det Høgmø kaller samisk inkorporasjon, i større grad forvalter sin identitet i samsvar med det som kjennetegner samisk identitetsforvaltning i byområder, slik Høgmø beskriver den. Det postmoderne samfunnets økende åpenhet for mangfold og individuelle valg, blant annet i forhold til identitet, er ikke lenger avgrenset til bysamfunnet. Det moderne kommunikasjons-samfunnet har åpnet for større mangfold i lokalsamfunn som tidligere ble oppfattet som kulturelt og sosialt lukkede miljøer. Når det samiske i mindre grad er stigmatiserende og mulighetene for valg av alternative identiteter er større, så er det mulig å nedtone signalisering av samisk identitet uten samtidig å ta avstand fra den. Andre identiteter kan i stedet kommuniseres tydeligere for på den måten å styrke tilhørigheten med skolefelleskapet. På denne måten usynliggjøres det samiske samtidig som man unngår å svikte sin identitet. Anders’ og Ingers beretninger kan understøtte en slik teori. Ingen av dem gir uttrykk for at de har forsøkt å skjule sin samiske tilhørighet i skolesituasjonen, men de forteller begge om situasjoner der de har unnlatt å kommunisere samiskhet, og særlig Anders sin beretning sier noe om at han har opplevd ubehag ved å bli direkte identifisert med det samiske, og da særlig de samiske stereotypiene. Også Lars er inne på denne ambivalensen når han sier: ”På noen måter så burde det jo stå i panna mi at æ e same, men på en anna måte ittje...(..) Æ trur.. det e jo litt fint av og tel å ittje vær så spesiell.” En gutt jeg traff i forbindelse med en samling av elever med samisk språkopplæring i videregående skole fortalte om sine første uker på skolen i byen. På spørsmål om hvordan han hadde opplevd å komme som same til denne skolen svarte han: ”De veit ittje en gong at æ e same!”. Han uttrykte videre at han gjerne skulle ha ønsket at de visste, men det hadde nå ikke falt seg slik ennå. Spørsmålet er om det er helt tilfeldig at det ikke hadde falt seg sånn ennå, eller om dette var et uttrykk for en bevisst eller ubevisst identitetshåndteringsstrategi der behovet for å etablere tilhørighet i et nytt miljø

overskygget behovet for å bli sett som same? Dersom det siste er tilfelle så må også skolen stille seg spørsmålet om denne typen strategier for forvaltning av identitet ene og alene bunner i erfaringer som ligger utenfor skolearenaen, eller om det kan være trekk ved måten skolen håndterer det samiske på som kan være med å forklare de valgene de samiske elevene gjør.

Hilde Lidén (Lien, Lidén, Vike, 2001) viser i sine studier av flerkulturelle skolemiljøer i Oslo-området hvordan den norske skolen gjennom å gjøre forskjeller irrelevante, i praksis marginaliserer barn med annen kulturbakgrunn. Når forskjeller nedtones og overses, blir minoritetsbarnene usynlige, og det de representerer blir oppfattet som mangelfullt fordi det ikke gis verdi. Ved at skolen neglisjerer kulturforskjeller og tolker handlinger og uttalelser ut fra en norskulturell kontekst, foretar den samtidig en rangering der majoritetskulturens verdier overordnes minoritetskulturens. På bakgrunn av de punktene jeg har skissert ovenfor mener jeg det kan være grunnlag for å si at det samiske ikke i tilstrekkelig grad gis verdi i skolen i Nordland utenfor forvaltningsområdet, og at kulturforskjeller i relasjonen samisk – norsk i liten grad erkjennes og gjøres relevante. Konsekvensen av dette er at de samiske elevene usynliggjøres, og i verste fall marginaliseres, jfr. ”Renate-saken” (Andreassen, 1997)

7.5 Konsekvenser for elevenes sosialisering

Anton Hoems teorier om minoritetssolisering i en majoritetskulturell skole kan være et aktuelt inntak til å forstå hvilke konsekvenser det kan få for samiske elevers tilpasning i skolen når skolen gjør kulturelle forskjeller irrelevante, og derigjennom opphøyer majoritetskulturen til felleskultur som grunnlag for tolkning av det elevene sier og gjør.

Hva er det så informantenes beretninger forteller om forholdet mellom skolen og de samiske elevene når det gjelder verdier og interesser?

Flere av dem beskriver starten på utdanningsløpet som verdimesig mindre konfliktfylt enn de høyere trinnene i grunnopplæringen. Særlig opplevde Sara og Lars som gikk i samisk-klasse i Ájluokta, stort verdimesig samsvar mellom skole og livsverden gjennom store deler av grunnskolen. For Anders ble særlig tiden i barnehagen opplevd som verdimesig harmonisk, mens verdikonflikten økte gjennom grunnskolen og inn i videregående skole. Inger beskriver hvordan hun opplevde at skolen representerte en annen kultur enn hennes egen, og at dette til tider kunne være konfliktfylt.

For Lars og Sara synes det som om skoletiden i Ájluokta først og fremst var preget av verdifelleskap mellom skole og hjem, særlig gjaldt dette innenfor samisk-klassen. Når de samiske elevene hadde undervisning sammen med de norskspråklige elevene, hadde det samiske en noe mindre framtredd plass, og slik sett ble kanskje verdifelleskapet noe svakere der, uten at det kan karakteriseres som verdikonflikt. Det er imidlertid klare tegn på at informantene i varierende grad opplevde en konflikt mellom eget verdigrunnlag og det verdigrunnlaget som ble kommunisert gjennom skolen utenfor forvaltningsområdet, og at denne konflikten var sterkere i ungdomsskolen og i videregående skole.

Det er flere forhold som tyder på at det har eksistert et interessefelleskap mellom informantene og skolene utenfor forvaltningsområdet. De har alle gjennomført det 13-årige skoleløpet og ingen av dem gir uttrykk for negativ holdning til det å ta formell utdanning. Noen er allerede i gang med, eller har klare planer om å fortsette med høyere utdanning. Et interessant trekk her er at flere av dem har planer om å kvalifisere seg inn mot det samiske samfunnet på ulike måter, der studier i duodje, arkeologi og samisk språk inngår som elementer sammen med bl.a. erfaringsbasert kunnskapsoppbygging innen reindrift. Med unntak for samisk språkopplæring, så har kompetanseoppbyggingen i forhold til det samiske samfunnet i det alt vesentlige vært gjennomført utenfor skoletida og etter at grunnopplæringa var avsluttet. Dette kan tyde på at interessefelleskapet mellom de samiske elevene og skolen utenfor forvaltningsområdet først og fremst er knyttet til kvalifikasjon til det norske samfunnet og dets utdanningsinstitusjoner, mens kvalifiseringen inn mot det samiske samfunnet skjer i hjemmemiljøet og som bevisste studievalg etter avsluttet grunnopplæring. Dermed kan man snakke om et delvis interessefelleskap mellom samiske elever og den norskkulturelle skolen, der interessekonflikten knyttet til kvalifisering til det samiske samfunnet håndteres gjennom valg av kompenserende samiskrettet utdanning etter avsluttet grunnopplæring.

Informantene forteller alle at de har valgt å tone ned sin samiske identitet i møte med den norskkulturelle skolen. Mobbing har vært et stikkord i noen av beretningene, men det har ikke vært avgjørende. Av større betydning har nok opplevelsen av ”ensomhet” og ”annerledeshet” vært. Det å være en eller få samer i et dominerende norsk miljø der det samiske er svært lite synlig, har noen implikasjoner som gjør det mer attraktivt å underkommunisere samiskhet og ”være som de andre”. Slik sett oppfordrer i praksis skolen de samiske elevene til å spille ut sitt norskkulturelle repertoar på skolearenaen, noe de ofte er svært dyktige til, så dyktige at de blir usynlige. Dette samsvarer med Hoems teorier om at

elever som opplever et forhold til skolen preget av verdikonflikt og interessefelleskap vil oppleve en desosialisering i forhold til egne, opprinnelige verdier. På skolens interkulturelle arena nedtones samiskhet slik at elevene langt på vei framstår som norske. Dette skjer ikke primært fordi de ønsker å skjule sin samiske identitet, men det finnes få arenaer innenfor skolen der det oppleves som naturlig å framstå som same. Dermed vil kommunikasjon av samiskhet lett kunne oppfattes som et bevisst ønske om å markere seg, å skille seg ut, noe ungdommer ofte kvier seg for. Strategien blir i stedet en svekkelse av den samiske identiteten i skolesituasjonen og en tilpasning til den norske majoritetskulturen (resosialisering).

For mine informanter har denne tilpasningen vært av mer steds- og situasjonsbetinget karakter. De er vokst opp i familier med en klar og kommunisert samisk identitet, og de er fremdeles tydelige og bevisste på sin samiskhet og tilhørigheten i det samiske samfunnet. For samiske barn og unge med et mer usikkert og uavklart forhold til egen identitet og tilhørighet, kan effekten av en slik desosialiseringsprosess være mer omfattende og varig, og kan føre til at eleven tar avstand fra egen kultur og lar seg assimilere inn i den norske kulturen (resosialisering) eller forkaster både egen kultur og majoritetskulturen (skjermet sosialisering). Konsekvensene av en slik skjermet sosialisering kan være dramatiske i form av marginalisering i forhold til sentrale livsområder som utdanning, arbeid og sosialt fellesskap.

7.6 Skolens utfordringer – en oppsummering

I første del av problemstillingen for den masteroppgaven stiller jeg spørsmålet om hvilke sentrale utfordringer skoler med en dominerende, norsk majoritetskultur står overfor i møtet med en samisk minoritetskultur, personifisert ved en liten gruppe samiske elever som befinner seg på skoler rundt omkring i hele Sápmen, og for så vidt også utenfor. Jeg har med utgangspunkt i mine informanternes beretninger forsøkt å gi noen svar på dette. Blant de mest sentrale utfordringene er mangel på kunnskap og bevissthet omkring det samiske og usynliggjøring av de samiske elevene ved at det samiske perspektivet ofte er fraværende i undervisningen, og at det samiske i liten grad gjøres lokalt og faglig relevant. En annen utfordring skolen står overfor er å ta ansvaret for ivaretagelse av de samiske elevenes rett til samiskopplæring på alvor gjennom utvikling av robuste systemer for informasjon, oppfølging og kommunikasjon som sikrer at elevene får en kvalitativt god opplæring i samsvar med krav og retningslinjer. Her har skolen utenfor forvaltningsområdet ennå en vei å gå.

8. Sentrale utviklingsområder

8.1 Integrerende sosialisering i skoler med samiske elever

Thor Ola Engen (Engen m.fl., 1994) beskriver hvordan elevens sosialisering i skolen har betydning for kvalifisering til samfunnet utenfor. Han mener at desosialisering/resosialisering kan framstå som en hensiktsmessig sosialiseringsstrategi for minoriteter i en situasjon der interesse og nytte kun er knyttet til kvalifisering til majoritetssamfunnet. Han argumenterer imidlertid for at en slik tilpasning ikke er hensiktsmessig i et flerkulturelt samfunn, der interesse og nytte vil være knyttet både til kvalifisering i forhold til minoritets- og majoritetssamfunnet. Dette gjelder ikke bare minoritets eleven, men også majoritets eleven forventes å kunne håndtere flerkulturelle utfordringer i et samfunn som i stadig mindre grad framstår som monokulturelt. Engen påpeker derfor at når nytte/interesse knyttes både til majoritets- og minoritetssamfunnet, så vil både forsterkende sosialisering (både for majoritet og minoritet) og desosialisering/resosialisering diskvalifisere for deler av samfunnslivet. Når mine informanter forteller om at de har måttet ta videreutdanning etter grunnopplæringa for å skaffe seg kompetanse på det samiske området, eller at de opplever å være stengt ute fra samiske utdanningstilbud fordi de ikke behersker samisk, så bekrefter dette nettopp en slik delvis diskvalifisering. For majoritets eleven er nok ikke opplevelsen av diskvalifikasjon like åpenbar, men i områder der det samiske står sterkere (f.eks. i Finnmark) så ser man at krav kompetanse i samisk språk og kultur ved tilsettinger kan være konfliktskapende fordi personer som ikke innehar slik kompetanse føler seg utestengt fra å søke. Selv om manglende kvalifikasjon åpenbart er en realitet, så framstår imidlertid ofte slike konflikter ikke så mye som et spørsmål om diskvalifikasjon, som et spørsmål om diskriminering. I et majoritets-/minoritetsperspektiv der majoriteten har definisjonsmakten, vil majoriteten ofte bli framstilt som offer i slike konflikter. Dersom denne typen konflikter skal kunne reduseres, vil kvalifisering eller perspektivutvidelse i forhold til minoritetskulturen som Thor Ola Engen (Engen m.fl., 1994) kaller det, være viktig også for majoritetsbefolkningen. Engen argumenterer for at det i dagens flerkulturelle samfunn stilles krav om en pluralistisk integrering der forsterkende sosialisering og desosialisering/resosialisering kombineres slik at resosialiseringen perspektiverer forsterkende sosialisering og motsatt. Dette betegner han integrerende sosialisering, og det innebærer at både majoritetsgruppen og minoritetsgruppen opplever en kombinasjon av forsterkende sosialisering og resosialisering i forhold til henholdsvis sin egen og den andres kultur. Integrerende sosialisering forutsetter at likheter og forskjeller mellom kulturene gjøres tydelige og settes ord på. Det å lære om hverandres

kulturer er ikke tilstrekkelig, de må også settes i relasjon til hverandre. Integrerende sosialisering er for Engen en forutsetning for vellykket integrering av både minoritet og majoritet i et flerkulturelt samfunn. Denne måten å tenke integrering i skolen på er særlig viktig for samisk ungdom som etterspør kvalifisering både til det norske og det samiske samfunnet. Forsterkende sosialisering (segregert, samisk opplæring) eller resosialisering (norsk-kulturell opplæring) innebærer en stor risiko for å bare kvalifisere for det ene.

8.2 Skolens ansvar

Hva er så skolens ansvar i forhold til å fremme integrerende sosialisering i relasjonen mellom en norsk majoritetskultur og en samisk minoritetskultur?

Det samiske perspektivet i undervisningen og i skolesamfunnet for øvrig må styrkes og tydeliggjøres, og det må relateres til det norske perspektivet med fokus på likeverd. Dette må gjøres for å styrke de samiske elevenes bevissthet om egen kultur og identitet, for å kvalifisere for en framtid i det samiske samfunnet og for å utvide de norske elevenes perspektiv og styrke kvalifikasjonen til et flerkulturelt samfunn.

Mine informanters beretninger har avdekket noen områder der det er helt avgjørende at skolen iverksetter tiltak dersom målet om integrerende sosialisering skal oppnås i relasjonen mellom samiske og norske skoleelever i områder med en sterkt dominerende norsk majoritetskultur.

Kunnskap: En helt grunnleggende forutsetning i forhold til å arbeide i retning av integrerende sosialisering i en samisk-norsk kontekst er kunnskap. Læreren er den helt sentrale personen når vi snakker om elevenes opplevelse av skolen. Dette gjelder også samiske elever. Dersom læreren skal kunne styrke det samiske perspektivet i undervisningen og kunne relatere dette til det norske perspektivet kreves det en bevisst satsing både fra skoleeier- og skolenivået i forhold til å styrke lærerens kompetanse på det samiske området. Mange lærere har svært lite kunnskap på området. En lærer i videregående skole uttalte på et historiekurs der det var lagt inn en forelesning om et samisk emne, at den samiske historien utgjorde et stort, sort hull i hans kompetanse som historielærer. Det var mange i salen som nikket gjenkjennende til beskrivelsen. Med utgangspunkt i dette vil det ofte ikke være tilstrekkelig med korte kurs/forelesninger om enkelttemaer, ettersom mange ikke har den grunnleggende kunnskapen som de kan koble den nye kunnskapen opp mot.

Bevissthet: Å styrke skolens og lærerens bevissthet om de samiske elevenes tilstedeværelse og hvilke konsekvenser dette bør ha for skolens virksomhet generelt og lærerens undervisning

spesielt, henger nøye sammen med kunnskapen i organisasjonen. Når kunnskapen er liten, så vil også ofte bevisstheten være svak. På den andre siden vil det også være en sammenheng mellom skolens og lærernes bevissthet om det samiske og deres interesse for å øke sin kompetanse på området.

Integrering: Thor Ola Engen (Engen m.fl., 1994) påpeker at det samiske og det norske perspektivet må relateres til hverandre dersom integrerende sosialisering skal lykkes. Integrering av det samiske perspektivet i de ulike fagene må derfor skje på en slik måte at det er med på å balansere det norske perspektivet. Slik jeg ser det innebærer dette at de samiske emnene i større grad enn hva tilfellet er i dag må integreres i undervisningen slik at det samiske og det norske perspektivet følges ad, f.eks. ved at samisk og norsk historie undervises parallelt i forhold til tidsperioder. Slik gis det mulighet for å kunne sammenlikne og se på gjensidig påvirkning og kontrast, og på hvordan både det samiske og det norske har vært gjenstand for påvirkning fra andre kulturer. På denne måten vil den samiske og den norske kulturen framstå som mer likeverdige og grunnlaget for en positiv identifikasjon med begge kulturer styrkes både for minoritets- og majoritets eleven.

Synliggjøring: Dersom de samiske elevene skal bli synlige i skolehverdagen, ikke som ”fyrtårn av annerledeshet”, men som en likeverdig del av skolens mangfold, så fordrer dette synliggjøring av det samiske på en rekke områder i skolesamfunnet. Et åpenbart område er det fysiske miljøet, der det samiske kan være tilstede i skolens offentlige rom gjennom tospråklig skilting, samisk flagg, utsmykning, bibliotekets tilbud o.l. Synliggjøring kan også skje gjennom skolen aktiviteter der markering av samiske merkedager, besøk av samiske veivisere er eksempler på dette. Dette er imidlertid kun symboler som for så vidt kan være viktige, men som har begrenset betydning så lenge skolens øvrige virksomhet gir motsatte signaler. Skolen er først og fremst en utdanningsinstitusjon som skal kvalifisere til et liv i samfunnet utenfor skolen. Det skolen holder fram som sin kjernevirksomhet, hvilke fag som undervises og hvordan, vil være det som får verdi i skolehverdagen. Når skolen velger å ikke synliggjøre tilbud om opplæring i samisk, men venter til de samiske elevene selv tar kontakt, så reduserer den verdien av samisk som skolefag og i neste omgang som kommunikasjonsspråk. Dette vil ikke bare kunne påvirke hvor mange som velger å ha samisk, men også hvilken arbeidsinnsats som legges i faget fra elevens side. Synliggjøring av tilbud om samiskundervisning vil således kunne ha stor betydning for rekrutteringen til faget samtidig som det også vil kunne styrke kvaliteten på opplæringen.

9. Ledelse av skoler med samiske elever

9.1 Avgrensninger

I den videre drøftingen av skoleledelsens ansvar vil jeg forsøke å avgrense mine drøftinger til den videregående skolen. Dette har flere årsaker. Det mest åpenbare er at jeg selv arbeider i den videregående skolen, og slik sett kjenner den best. Det er imidlertid ikke det viktigste. Hovedgrunnen til at jeg velger å fokusere på videregående nivå, er først og fremst at min forskning så langt synes å indikere at det er der utfordringene i forhold til å ivareta de samiske elevene er størst. Det har også de siste årene vært en kraftig økning i antall elever som velger samisk språkopplæring i videregående skole i Nordland, og dette har stilt både det fylkeskommunale nivået og de enkelte skolene overfor nye utfordringer. I 2006 inngikk Nordland fylke en samarbeidsavtale med Sámedigge som blant annet innebærer at det samiske perspektivet skal styrkes i de videregående skolene i Nordland og at tilbud om samisk språkopplæring i videregående skole skal utvides til å omfatte alle elever som ønsker det. Det er foreløpig ikke avklart på politisk nivå hvordan denne avtalen konkret skal implementeres i den videregående skolen, men den gir uansett føringer for hvor man har tenkt seg.

Selv om jeg velger å beskrive ledelsesutfordringene med utgangspunkt i videregående skole, så vil jeg argumentere for at det meste av dette vil kunne overføres til grunnskolen og det kommunale nivået. Selv om det er forskjeller mellom grunnskolen og den videregående skole på en rekke områder, så synes ikke forskjellene i struktur og måten skolene ledes på å være av vesentlig betydning i forhold min problemstilling. Beretningene til Anders og Inger forteller om store variasjoner i forhold til hvordan det samiske synliggjøres også i grunnskolen. Andre elevers historier og mine egne erfaringer som mor til to barn i grunnskolen i en bygd med klare samiske røtter, og der det samiske også i dag er synlig til stede, bekrefter at mye av det som Anders og Inger forteller også gjelder andre steder.

Når jeg skal ta for meg skoleledelsens rolle vil jeg forsøke å analysere det pedagogiske og det administrative ledelsesansvaret hver for seg. Det er mange argumenter for at disse ledelsesområdene henger nøye sammen og derfor ikke bør splittes i analysen. Jeg velger likevel å gjøre det for på den måten å tydeliggjøre de ulike sidene ved det ansvaret skoleledelsen har. Selv om mitt hovedobjekt i denne masteroppgaven er skolenivået (institusjonsnivået), så vil jeg også trekke inn skoleeiers ansvar der dette er naturlig. Det

overordnede nivået i forhold til skolen er representert ved Stortinget som lovgivende organ samt Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som utøvende organ på nasjonalt nivå. Dette nivået har ansvaret for å gi de økonomiske og legale føringene for skolens virksomhet. Gjennom arbeidet med de legale føringene i form av lover og forskrifter (eks. læreplaner) vil de også kommunisere de ideologiske prinsippene som ligger til grunn for de formelle styringsdokumentene. For at styringsdokumentene skal kunne fungere etter hensikten på institusjonsnivå, så er det av stor betydning av det ideologiske grunnlaget blir oppfattet og forstått i skolen og i klasserommet. Her har både skoleeier og ledelsen ved den enkelte skole en viktig ansvar for å forankre den ideologiske forståelsen av styringsdokumentene i organisasjonen, både på regionalt og lokalt nivå.

9.2 Regionalt nivå (skoleeier)

Det regionale nivået, dvs. skoleeier, vedtar de økonomiske rammene for skolenes virksomhet. Skoleeier har ansvaret for kvalitetssikring og kontroll av hvordan skolene følger opp gjeldende bestemmelser og føringer. Det er også skoleeiers ansvar å sikre koordinering av aktiviteter på tvers av skolene, og i samarbeid med skolenivået legge til rette for kompetanseutvikling innenfor organisasjonen. I forhold til de utfordringene jeg har skissert når det gjelder samiske elevers situasjon i videregående opplæring, så innebærer dette følgende ansvarsområder:

Det er skoleeiers ansvar å sikre de *økonomiske ressursene* for at skolene skal kunne oppfylle de samiske elevenes rettigheter der disse trekker seg utover rammene av det som omfattes av skolens ansvar for tilrettelegging av opplæringen. Dette gjelder først og fremst retten til opplæring i samisk ettersom Nordland fylkeskommune pr dato ikke har noen klasser med opplæring på samisk (en klasse i media og kommunikasjon som var vedtatt opprettet i Ájluokta for skoleåret 2008/2009 kom ikke i gang som følge av liten søkning). Nordland fylkeskommune dekker i dag kostnadene til samiskopplæring for alle elever i videregående skole med rett til slik opplæring. Ettersom statstilskuddet ikke dekker de reelle kostnadene, så innebærer dette en merkostnad som fylkeskommunen påtar seg. Fylkeskommunen gir også tilskudd til skolene for anskaffelse av nødvendig teknisk utstyr for fjernundervisning der det er behov for dette. At det økonomiske ansvaret for samiskundervisningen er lagt til det fylkeskommunale nivået legger grunnlaget for et likeverdig tilbud for alle samisk-elever i videregående opplæring uavhengig av hvor i fylket de går på skole. Utfordringen for

fylkeskommunen framover vil være å avklare hvilke konsekvenser en utvidelse av språkopplæringsretten til å gjelde alle elever i videregående skole (jfr. Samarbeidsavtale med Sámedigge) vil ha både økonomisk og når det gjelder undervisningsressurser (særlig lærere).

Koordinering og tilrettelegging er områder der skoleeier kan yte et viktig bidrag, særlig i forhold til samiskopplæringen. Nordland fylkeskommune har i dag en rammeavtale for fjernundervisning i lulesamisk med Árran julevsáme guovdásj (lulesamiske senter). Denne avtalen innebærer en effektivisering og en forenkling av de enkelte skolenes oppgaver i forbindelse med organisering og tilrettelegging av undervisningen for elever som har lulesamisk. En slik avtale vil kunne være et godt hjelpemiddel for å kvalitetssikre språkopplæringen for de samiske elevene, fordi den legger grunnlaget for et større fagmiljø for samisk-lærere samtidig som den sikrer kontinuitet i opplæringen. Tilsvarende avtaler burde derfor også eksistere for undervisning i nordsamisk og eventuelt sørsamisk, dersom dette er mulig. Noen av de videregående skolene i fylket har jevnlig elever som skal ha samiskopplæring, mens det ved andre skoler kan gå år mellom hver gang problemstillingen er aktuell. Kompetansen på den enkelte skole vil derfor variere sterkt. Skoleeier kan, gjennom etablering av nettverk på tvers av skolene, bidra til at den kompetanse som finnes ute i de enkelte institusjonene kan komme alle til nytte - ikke minst de samiske elevene.

Ansvar for *kvalitetssikring og kontroll* ligger til den enkelte skole som skal sørge for at de samiske elevene får opplæring i samsvar med sine rettigheter. Skoleeier har imidlertid et ansvar for å kontrollere at dette faktisk skjer, og å kvalitetssikre dette arbeidet. I dag ser det ut til at elever i den videregående skolen i Nordland som selv fremmer krav om samiskopplæring får et tilbud. Fylkeskommunen har et system for rapportering som innebærer at skolene må redegjøre overfor skoleeier hvordan samiskundervisningen er organisert for den enkelte elev, for på den måten å sikre et forsvarlig opplæringstilbud. Det foreligger imidlertid ingen klare retningslinjer for hva som kan sies å være akseptabelt, og tilbudene elevene får varierer derfor en del. Den største svakheten i kvalitetssikringen, slik jeg ser det, er informasjonssystemene. Retten til samiskopplæring er nedfelt i opplæringsloven som en individuell rettighet uten forbehold. På samme måte som for andre elevgrupper med særskilte rettigheter etter opplæringsloven, er det rimelig å anta at skolen har et ansvar for å informere elevene og foresatte om disse rettighetene. I dag fungerer det bare unntaksvis slik. De fleste skolene har ingen systemer for informasjon til elevene om retten til samiskopplæring. Det foreligger heller ingen forventning fra skoleeier om slike

informasjonssystemer. Det er heller ikke mulig for elevene å krysse av at de har hatt samiskopplæring i grunnskolen når de søker videregående skole. At informasjonssystemene ikke fungerer tilfredsstillende, fører til at skolen sent blir kjent med at de har elever som ønsker samiskopplæring, og at undervisningen derfor ofte kommer i gang vesentlig senere enn annen undervisning. Dette bryter klart med skoleeiers plikt til å sikre at elevene får det undervisningstimetallet som er fastsatt i fagets læreplan.

De områdene for skoleeiers ansvar som jeg har skissert i punktene ovenfor, er først og fremst knyttet til det administrative ledelsesområdet. Når det gjelder *den pedagogiske ledelsen*, så består skoleeiers ansvar mer i å kommunisere forventninger og uttrykke overordnede målsettinger for skolens pedagogiske virksomhet. Jeg vil derfor primært drøfte det pedagogiske ledelsesansvaret på skolenivået, og her begrense meg til å påpeke skoleeiers muligheter for å påvirke den pedagogiske ledelsen av skolen gjennom å vedta mål for skolens virksomhet og signalisere forventninger til hvordan disse skal følges opp på skolenivå.

9.3 Lokalt nivå (skolene)

9.3.1 Administrativ ledelse av samiskopplæringen

Når det gjelder det samiske språkopplæringstilbudet ved skolene, så er skoleledelsens ansvar i forhold til dette for de fleste skolens vedkommende, primært av administrativ art. Ettersom undervisningen mye foregår som fjernundervisning, vil skolen ha begrenset mulighet for å utøve pedagogisk ledelse i forhold til samisk-lærerne. Der skolen har ansatt egne samisk-lærere vil situasjonen selvsagt være en annen, men det gjelder pr i dag kun en videregående skole i Nordland fylke. utfordringene for skoleledelsen dreier seg derfor først og fremst om å få etablert et robust system ved skolen som sikrer at de samiske elevene får et tilfredsstillende opplæringstilbud. Ut fra det jeg har kunnet trekke ut av informantenes beretninger og på bakgrunn av egne erfaringer slik jeg har redegjort for under min forforståelse (s.33), så bør et slikt system omfatte følgende områder:

1. *Informasjons- og kommunikasjonssystemer* som primært retter seg mot informasjon til elevene om rett til samiskopplæring, informasjon om hvilke tilbud skolen kan gi, hvordan de organiseres og hvem ved skolen som kan besvare spørsmål og gi nærmere informasjon. Slik informasjon bør gis på en slik måte at den når ut til alle skolens elever.

2. *Oppfølgingssystemer* knyttet til etablering og gjennomføring av samiskopplæringen. Her dreier det seg om praktisk tilrettelegging, informasjon og oppfølging i forhold til elevens lærere, både samisklærerne og andre relevante lærere. For mange elever som har samiskopplæring vil fjernundervisning være rådende undervisningsform i faget. Dette stiller særlige krav til skolens håndtering av kommunikasjon mellom skolen, samisk-læreren, eleven og elevens øvrige lærere. Så lenge eleven er under 18 år vil også kommunikasjonen i forhold til foresatte stå sentralt.

Kvalitetssikring av undervisningen er et annet viktig område for skolens ledelse. Når skolen abdiserer i forhold til dette, overlates ansvaret for kvalitetssikringen i realiteten til eleven. Skolen må derfor sørge for at de har løpende oppfølging av undervisningen gjennom samtaler med eleven og dialog med dem som står for undervisningen.

3. *Ansvarsavklaring og synliggjøring av ansvar* i skoleorganisasjonen er viktig. Dette gjelder innenfor den enkelte skole, men også på skoleeiernivået er det viktig med klare linjer både innenfor skoleeiernivået og i kontakten mellom skolen og skoleeier. Her er det særlig viktig å vite hvem som har ansvar for hva, og hvem som kan svare på spørsmål og gi gode råd. Hvordan den enkelte skole ønsker å organisere dette kan variere. Noen ønsker å sentralisere ansvaret for å kunne styrke kompetansen og sikre lik oppfølging av elevene, andre skoler velger modeller der avdelinger og kontaktlærere blir ansvarliggjort. Dette skaper nærhet til eleven i oppfølgingen, men når ansvaret og kompetansen spres på flere så innebærer dette en risiko for at noen elever ikke får den oppfølgingen de har krav på, samtidig som det gjerne fører til større belastning på organisasjonen fordi mange må gjøre det samme, og kompetansen ofte er mangelfull. Å kombinere sentralisering av ansvaret for informasjon, organisering og kvalitetssikring med at kontaktlærer følger opp i forhold til gjennomføringen av opplæringen, kan være en løsning som både ivaretar behovet for nærhet til eleven, likebehandling og tydeliggjøringen av ansvaret i organisasjonen. Uansett hvilken modell man velger er det imidlertid viktig at ansvaret synliggjøres, slik at de samiske elevene og andre i skolesamfunnet vet hvor de skal henvende seg ved behov.

9.3.2 Pedagogisk ledelse i relasjon til det samiske perspektivet

Mens administrativ ledelse er en mer direkte form for ledelse der både beslutninger og gjennomføring gjerne tilligger ledelsen, vil ledelse på det pedagogiske området nødvendigvis måtte være av mer indirekte art. Pedagogikken utøves i undervisningssituasjonen, i samspillet

mellom lærer og elev på arenaer der ledelsen sjelden er fysisk tilstede. Skoleledelsen er således avhengig av læreren for å oppnå endringer på det pedagogiske området, man må så å si utøve pedagogisk ledelse gjennom læreren.

Det som her avdekkes omkring den videregående skolens håndtering av det samiske i undervisningssammenheng, indikere at skolen står overfor utfordringer i forhold til kunnskap og bevissthet hos læreren omkring det samiske og i forhold til integrering og synliggjøring av det samiske perspektivet i opplæringen. Å ta tak i disse utfordringene vil innebære en aktiv pedagogisk ledelse der skoleledelsen tar initiativ til og inngår i ulike prosesser som har til hensikt å sikre en endret praksis. Grunnlaget for at slike prosesser skal kunne bli vellykkede er at de har tilstrekkelig forankring i organisasjonen. Skoleledelsen kan ikke forvente at lærerne vil bruke energi på å skaffe seg kompetanse og å endre praksis, dersom det ikke fra skoleledelsen signaliseres at dette er et viktig satsningsområde ved skolen. Slik signalisering kan skje gjennom at forventningene inkorporeres i skolens måldokumenter, og at forventningene sammen med konsekvensene for skolens virksomhet synliggjøres i ledelsens beslutninger og i kommunikasjonen med lærerne.

9.3.2.1 Læreplananalyse

Når målsettingen er forankret i ledelsen og i organisasjonen for øvrig, kan arbeidet med å forbedre klasseromspraksisen starte. En aktuell vei til endret praksis kan her gå gjennom læreplananalyse, der en viktig målsetting vil være å øke bevisstheten om hva læreplanen sier om det aktuelle temaet og hvordan den kan brukes for å skape grunnlag for endret praksis. Men minst like viktig vil analyse av tidligere praksis i lys av læreplanen være. I dette arbeidet kan Goodlads teorier om læreplanens ulike nivåer, eller ansikter være et godt utgangspunkt. Ifølge Lars Helle (Helle, 2002) blir bestemmelsene om hvordan læreplanen realiseres i klasserommet tatt på tre nivåer. *Samfunnsnivået* styrer skolen gjennom satsingsområder nedfelt i læreplaner og rundskriv som skolene plikter å ta hensyn til. *Organisasjonsnivået* har ansvaret for å fortolke samfunnsnivåets bestemmelser samtidig som disse skal tilpasses skolens profesjonelle virkelighet. *Individnivået*, dvs. læreren har ansvaret for å realisere bestemmelsene i overfor elevene. Han argumenterer for at dersom ikke læreplanene gjøres til gjenstand for problematiserende diskusjon i det pedagogiske fellesskapet, vil måltutvelgelsen på organisasjonsnivået skje på basis av det han kaller en taus koding på individnivået. Med dette mener han at hvis ikke skoleledelsen som har det primære ansvaret for organisasjonsnivået, etablerer systemer for å utvikle en felles forståelse av læreplanene gjennom samarbeid og analyse, så overlates fortolkningen av læreplanen til individnivået.

Dermed svekkes mulighetene for en pedagogisk ledelse ved skolen. Sett i forhold til det samiske perspektivet i læreplanene, så betyr dette at dersom skoleledelsen abdiserer i forhold til læreplanarbeidet, så vil det som skjer i klasserommet og som danner grunnlaget for elevenes erfarte læreplan, være helt avhengig av den enkelte lærers forståelse av hva det samiske perspektivet innebærer og betydningen av å synliggjøre dette. Med bakgrunn mange læreres mangelfulle kompetanse på det samiske området synes dette å være et risikabelt prosjekt.

Dersom læreplananalyse skal kunne fungere som et redskap for å endre undervisningspraksis i forhold til det samiske, så er relasjonen mellom den ideologiske læreplanen og den oppfattede læreplanen sentral. Dette innebærer forholdet mellom hvordan læreren tolker den formelle læreplanen og hvilke intensjoner og idealer som ligger til grunn for utformingen av den samme planen. For at læreren skal kunne frigjøre seg fra ”gammel vane” og ”vante forestillinger” må han utfordres på å speile sine egne tolkninger i ideene bak læreplanen. I skolehverdagen vil det å holde opp ideene bak læreplanene som speil ofte være ledelsens ansvar. Det er de som, i større grad enn den enkelte lærer, forventes å holde seg oppdatert på det politiske og ideologiske grunnlaget for skolens virksomhet, og som derfor normalt vil ha de beste forutsetningene for å kunne formidle disse tankene inn i organisasjonen.

Det andre området som framstår som særlig sentralt i forhold til de utfordringene som er skissert er relasjonen mellom den gjennomførte og den erfarte læreplanen. Her er de samiske elevenes erfaringer av stor betydning. Jeg har i min analyse argumentert for at det foregår en skjult kommunikasjon i forholdet mellom skolen og den samiske eleven, der lærerens mangel på kunnskap og usynliggjøringen av det samiske perspektivet i undervisningen forteller elevene at det samiske har mindre verdi, og slik sett ikke representerer ettertraktet kunnskap. Bevissthet om denne skjulte kommunikasjonen og ønsket om å gjøre noe med den, vil således kunne danne basis for endret praksis i retning av økt synliggjøring og bedre integrering av det samiske perspektivet i de ulike fagene. Ledelsens rolle i denne sammenhengen vil være å sørge for en sammenkobling av den formelle læreplanen og det som skjer i klasserommet i den hensikt å sikre en slik utvikling. Denne sammenkoblingen kan skje gjennom åpne prosesser der tolkning av den formelle læreplanen og utarbeidelse av lokale læreplaner på grunnlag av de felles fortolkningene danner basisen for undervisningen og for relasjonen mellom lærer og elev. Denne delen av læreplananalysen vil i større grad være lærerstyrt innenfor ulike fora for lærersamarbeid. Ledelsens rolle vil her være av mer administrativ karakter med tilrettelegging for og stimulering av prosesser.

Et ansvar som særlig tilligger skolen ledelse i sammenheng med implementering av det samiske perspektivet i undervisningen er kompetanseutvikling. Som det framgår av min analyse, så synes det som om det er et kompetansegap i skolen i forhold til det samiske. Mens de nye læreplanene i fagene sammen med den generelle læreplanen signaliserer en sterkere vektlegging av det samiske perspektivet, noe som er særlig relevant for skoler i Sápmi, så har det ikke foregått en tilsvarende styrking av lærernes kompetanse på området. Det er derfor viktig at skoleledelsen innarbeider behovet for kompetanse på samiske forhold i skolens plan for kompetanseutvikling og at dette så blir fulgt opp gjennom tilbud om kurs/videreutdanning. Å legge til rette for, og stimulere til, at enkelte lærere skaffer seg formell kompetanse på det samiske området kan være et viktig tiltak for å bygge opp en kompetanse om samiske forhold ved den enkelte skole. Her vil også skoleeier kunne ha et ansvar i forhold til å bidra med kurstilbud og eventuell tilrettelegging for videreutdanning. I tillegg til etter- og videreutdanning vil samarbeid med eksterne, lokale kompetansemiljøer kunne hjelpe skolen til i større grad å relatere det samiske perspektivet til lokale forhold.

10. Oppsummering

Da jeg startet arbeidet med denne masteroppgaven, var målet å avdekke utfordringer som den norskkulturelle skolen i Sápmme står overfor i møtet med samiske elever, og samtidig si noe om hvilke konsekvenser det vil ha for skoleledelsen dersom skolen skal ta disse elevenes rettigheter og behov på alvor. Jeg har særlig fokusert på to områder der skolen har et ansvar nedfelt i opplæringsloven og læreplanene. Det første området omfatter retten til samisk språkopplæring etter opplæringslovens § 6. Det andre området er skolens ansvar for å gi opplæring i samiske emner slik de er nedfelt i de fagspesifikke læreplanene og forsterket gjennom formuleringer i generell del av læreplanen der skoler med samiske elever forventes å ta et utvidet ansvar for synliggjøring av det samiske perspektivet. Skolen dannelsesoppgaver slik de er nedfelt i generell del av læreplanen, pålegger også skolen et viktig ansvar for å bidra positivt i elevenes identitetsutviklingsprosess. Jeg har derfor også drøftet hvordan måten den norskkulturelle skolen ivaretar samiskopplæringen og det samiske perspektivet i opplæringen kan ha betydning for de samiske elevenes opplevelse av egen identitet. Analysen av skolens håndtering er basert på intervjuer med noen utvalgte, samiske ungdommer om deres skoleerfaringer. Med utgangspunkt i de utfordringene som framkommer gjennom informantenes beretninger har jeg så redegjort for hvordan skoleeier og den enkelte skole kan gå fram for å møte de utfordringene som avdekkes på en måte som i større grad enn hva tilfelle er i dag, ivaretar de samiske elevenes behov, og bringer situasjonen mer i samsvar med skolens pålagte ansvar.

Analysen av informantenes beretninger avdekket flere forhold som tilsier at de aktuelle skolene ikke ivaretok de samiske elevenes rettigheter og behov på en tilfredsstillende måte, og at dette til dels var med på å svekke elevenes forståelse og kommunikasjon av egen samiske identitet. Skolens håndtering av det samiske perspektivet var preget av svak kompetanse omkring samiske forhold. Dette ble særlig tydelig i undervisningssituasjonen der de samiske elevene ofte opplevde å få ansvaret for å kompensere lærernes manglende kunnskap. Måten undervisningen i de samiske emnene var lagt opp på, gjorde også at de ofte ble opplevd som utenpåklisset og lite faglig relevante. Skolene signaliserte også liten bevissthet i forhold til det samiske generelt og til det faktum at de hadde elever med samisk bakgrunn. Det samiske ble i liten grad gjort lokalt relevant, og således fungerte skolens håndtering av samiske temaer i undervisningssammenheng ofte mer fremmedgjørende enn identitetsstyrkende for elever

med en minoritetssamisk bakgrunn fjernt fra den sentralsamiske stereotypien og ofte fattig på identitetsbekreftende symboler.

Elever som fremmet krav om samiskundervisning, opplevde skolene som positive i forhold til å få i gang et tilbud, men skolene hadde ikke noe system for å sikre at elevene fikk informasjon om retten til slik opplæring. Dermed ble i praksis retten til å lære samisk begrenset til dem som kjente til regelverket og hadde styrke nok til å stå på og fremme krav. Elever med en mer usikker samisk identitet enn hva tilfellet var med mine informanter, står dermed i fare for ikke å få muligheten til slik opplæring, noe som vil kunne marginalisere dem ytterligere i forhold til det samiske. Igjen ser vi altså hvordan skolenes håndtering snarere virker til å svekke samisk identitet enn til å styrke den. De av mine informanter som hadde hatt samiskopplæring i skolen utenfor forvaltningsområdet beskrev organiseringen av den som reaktiv, ad hoc-preget og tilfeldig med uavklarte ansvarsforhold og til dels ansvarsfraskrivelse fra skolens side.

Det samiske ble generelt gitt liten verdi i skolehverdagen. Ved at lærerne manglet kompetanse uten at dette fikk konsekvenser, ved at undervisningen i samiske emner skjedde løsrevet fra fagene, ved at skolen ikke anerkjente elevenes lokalt forankrede samiskhet, men utelukkende forholdt seg til stereotype forestillinger om det samiske, og ved at skolene ikke i samme grad som for annen undervisning, tok ansvar for organisering og oppfølging av samiskundervisningen, så signaliserte skolene at dette var områder av mindre betydning og verdi. Når informantene mine beskriver hvordan de valgte å slutte å snakke samisk i skolehverdagen, droppe ut av samiskundervisningen, og å tone ned samiskhet generelt, samtidig som de ga klart uttrykk for at de egentlig ønsket å gjøre det motsatte, så kan dette forklares ut fra valg av identitetshåndteringsstrategi i et miljø der det samiske ikke verdsettes. Både Høgmo (1989) og Lidén (i Lien m.fl.,2001) er inne på dette når de beskriver minoriteters identitetshåndtering på en monokulturell, norsk majoritetsarena. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at skolens håndtering har ført til en forlengelse av fornorskingen, - ikke som vedtatt, intensjonell politikk, slik den var tidligere, men som en konsekvens av manglende bevissthet omkring virkningene av usynliggjøringen av det samiske på skolearenaen

Hvis vi skal legge mine informanters beskrivelser til grunn, så stiller dette skolene overfor noen åpenbare utfordringer dersom denne situasjonen skal endres og de samiske elevenes

behov skal bli tatt på alvor. Jeg har på bakgrunn av analysen av de samiske ungdommenes beretninger trukket fram følgende fire utviklingsområder som skolene bør ta tak i for å bedre situasjonen for de samiske elevene:

- styrking av kompetanse på det samiske området både i forhold til fag og administrativt.
- utvikling av bevissthet om det samiske for bedre å kunne se de samiske elevene og deres behov
- integrering av det samiske perspektivet i undervisningen og i skolens øvrige virksomhet på en måte som etablerer likeverdighet i forhold til det norske
- synliggjøring og verdsetting av det samiske i undervisningen og i skolehverdagen for øvrig, herunder synliggjøring av tilbud om samiskopplæring.

I arbeidet med å utvikle skolene på disse områdene er skoleledelsens ansvar knyttet til både det administrative og det pedagogiske ledelsesområdet. Innenfor det administrative området vil etablering og utvikling av informasjonssystemer i forhold til språkopplæringsrettigheter stå sentralt sammen med systemer for tilrettelegging, koordinering og oppfølging av slik opplæring. Det er også av stor betydning at skolene avklarer ansvarsforholdene i forhold til samiskopplæringen og etablerer systemer for kvalitetssikring. Når det gjelder ivaretagelsen av det samiske perspektivet i opplæringen slik det er nedfelt i opplæringslovens § 6-4 og i læreplanene, så vil det her primært være snakk om pedagogiske ledelsesoppgaver, slik som forankring av utviklingsarbeidet, initiering og oppfølging av arbeid med læreplananalyse og utvikling av lokale læreplaner og didaktiske undervisningsopplegg på bakgrunn av dette. Det er også skoleledelsens ansvar å kvalitetssikre implementeringen i klasserommet og i forhold til de samiske elevene. En viktig ledelsesoppgave i denne sammenhengen er å utarbeide planer og legge til rette for kompetanseutvikling på det samiske området. Arbeidet med læreplananalyse og utvikling av lokale læreplaner der det samiske perspektivet skal være et fokus, forutsetter en kunnskap på det samiske området som synes å være mangelvare i skolene utenfor forvaltningsområdet. For at dette arbeidet skal bli vellykket må skolene legge opp til en vekselvirkning mellom kompetanseheving og planarbeid. En slik vekselvirkning vil ikke bare gi lærerne et bedre faglig grunnlag for å analysere og utarbeide planer, men også kunne være med å øke forståelsen for nødvendigheten av et slikt arbeid.

11. Refleksjoner i etterkant

11.1 Forskningskvalitet og egen forforståelse

Når jeg nå er i ferd med å avslutte dette forskningsarbeidet, så kan det være nyttig å gjøre seg noen refleksjoner omkring min egen forskning og de resultatene jeg har kommet fram til. Det sto tidlig klart for meg hva jeg skulle velge som tema, og etter hvert problemstilling, for mitt mastergradsarbeid. Jeg hadde de siste årene, gjennom mitt arbeid ved to ulike videregående skoler i Salten-området, vært borti en rekke saker som dreide seg om samiskopplæring og hvordan skolen, meg selv inkludert, ivaretok de samiske elevene i disse sammenhengene. Jeg opplevde at dette på mange måter var et forsømt område, samtidig som det var gjort svært lite forskning som fokuserte på hvordan det opplevdes å være samisk elev utenfor de samiske kjerneområdene i Finnmark. Jeg gikk derfor inn i forskningsfeltet med egne erfaringer som har vært med å forme mine forestillinger om hva jeg ville finne, og samtidig med en bevissthet om hva jeg ønsket å oppnå med forskningen. Jeg har gjennom arbeidet med masteroppgaven på mange områder fått bekreftet mine antagelser. Det å gå inn i et forskningsfelt med en så klar forestilling om hva resultatet ville bli og hva skolens svar på dette burde være, kan innebære en svakhet i forhold til oppgavens forskningsmessige kvalitet. Det ville være en risiko for at jeg fant det jeg lette etter, og ikke nødvendigvis det som jeg burde ha lett etter. Jeg må derfor spørre meg selv om mine holdninger kan ha påvirket resultatet i en slik grad at kvaliteten er svekket. En slik påvirkning kan skje på ulike trinn i forskningsprosessen, både i intervjufasen gjennom valg av fokusområder for samtalen, i konstruksjonen av beretningene og hva jeg trakk fram og hva jeg utelot, og i analysefasen ved valg av teori for forståelse og fortolkning. På alle disse områdene ville jeg kunne ha foretatt andre valg som hadde gitt andre fortellinger og andre tolkninger. De temaene jeg til syvende og sist valgte å vektlegge trådte imidlertid så klart fram i alle intervjuene, at å se bort fra dem vanskelig ville kunne forsvares. At de funnene jeg gjorde også bekreftes av annen forskning i tilsvarende områder andre steder i Sápmi (Andreassen, 1997) og av sentral teori på området, styrker på den annen side forskningens bekræftbarhet.

11.2 Informantutvalgets betydning for forskningsresultatet

Et annet område for refleksjon er informantutvalget. Som jeg skisserte i metodekapitlet så hadde jeg i utgangspunktet gjort meg noen tanker sammensetningen av utvalget. De informantene jeg til slutt satt med oppfylte mange av de kriteriene jeg hadde satt, men på et område avviker de vesentlig. I store deler av det geografiske området jeg har fokusert på har

det samiske vært svært lite synlig i de seinere generasjoner. Mange med samiske røtter i området opplever stor usikkerhet rundt egen identitet, og sliter med å identifisere seg som samer. En viktig årsak til dette er at deres opplevelse av egen identitet ikke samsvarer med den allment kommuniserte forståelsen av samiskhet med basis i symboler knyttet til den nordsamiske reindriftskulturen (Andreassen, 1997). Når mitt informantutvalg består av fire synlige og bevisste unge samer med en tydelig avklart samisk identitet, så innebærer dette at en viktig gruppe samiske elever i området ikke er representert. Dette er den samme gruppen som, på grunn av sin usynlighet på den interetniske arenaen, heller ikke kommer til orde i andre sammenhenger. Dette er selvfølgelig en svakhet ved utvalget, men spørsmålet jeg må stille meg er om dette har hatt betydning for resultatene og konklusjonene av forskningen. Det vil være rimelig å anta at identitetsbevisste og synlige samiske elever vil være mer synlige også i skolesammenheng og dermed ha bedre forutsetninger for å få oppfylt sine rettigheter. Dette vil særlig være relevant i forhold til tilbud om samiskundervisning ettersom skolene baserer sitt tilbud på framsatte krav om slik undervisning, krav som neppe vil bli framsatt av elever med en skjult og delvis uavklart samisk identitet. Når de fleste av mine informanter opplyser at de fikk tilbud om samiskopplæring, så kan nettopp synligheten ha vært en viktig årsak. Ved å inkludere de ”usynlige” samene i utvalget, ville kanskje bildet vært noe annerledes. Når mine informanter, til tross for en stolt og trygg samisk identitet, likevel underkommuniserer samiskhet i skolesituasjonen, velger bort samisk språk og opplever at skolen usynliggjør dem som samer, så er det nærliggende å anta at disse forholdene ville vært enda mer uttalt i forhold til samiske ungdommer med en svakere identitetsbevissthet og mindre ønske om å framstå offentlig som samer. På den annen side så er kanskje bevisstheten om skolens svikt overfor de samiske elevene sterkere hos de samiske ungdommene som ”har valgt side”, og de vil derfor i større grad være i stand til å sette ord på frustrasjonen.

11.3 Forskningens overførbarhet

I kvalitativ forskning med bruk av strategiske utvalg kan det i utgangspunktet ikke generaliseres på grunnlag av de funnene som blir gjort. De erfaringene i forhold til skolen som mine informanter har bidratt med, representerer slik sett nettopp deres erfaringer. Det vil likevel være av interesse å vurdere hvorvidt den forskningen som her er gjort kan ha overførbarhet til andre skoler og andre geografiske områder. Til tross for at beretningene representerer fire ulike personer med erfaringer fra fem ulike videregående skoler i Nordland, så går, som jeg tidligere har gitt uttrykk for, noen sentrale trekk igjen i alle beretningene, og

det er disse trekkene jeg har valgt å fokusere på i min analyse. De opplevelsene informantene forteller om samsvarer også godt med mine egne erfaringer både som administrativt ansvarlig for organisering av samiskopplæring ved to av skolene og som lærer i historie og samfunnsfag. Det foreligger, som tidligere nevnt, lite forskning fra andre, sammenlignbare områder, men det som finnes synes å peke i samme retning. Jeg mener derfor at det kan argumenteres for at de funnene som er gjort i dette forskningsarbeidet vil kunne ha overføringsverdi til andre områder i Sápmen der det samiske er tilstede, men lite synlig.

12. Litteraturliste

- Andreassen, Lars Magne: *Kommer Rigoberta Menchu?* Hovedoppgave ISV/UiTø 1997
- Barth, Fredrik: "Introduction" i *Ethnic groups and boundaries. The social organization of cultural difference*. F.Barth (red) Universitetsforlaget 1969
- Barth, Fredrik: *Manifestasjon og prosess* Universitetsforlaget 1994
- Berg, Gunnar: *Bygdebok for Skjerstad og Fauske*. Bodø 1975.
- Bruner, Jerome: *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam Gyldendal 1996
- Eidheim, Harald: *Aspects of the Lappish minority situation*. Universitetsforlaget 1971
- Balto, Asta: *Samisk barneoppdragelse* Ad Notam Gyldendal 1997
- Engen, Thor Ola m.fl.: *Like muligheter?* Ad Notam Gyldendal 1994
- Eriksen, Thomas Hylland: *Små steder – store spørsmål*. Universitetsforlaget 1998
- Evjen, Bjørg og Hansen, Lars Ivar: *Nordlands kulturelle mangfold – etniske relasjoner i et historisk perspektiv*. Pax 2008
- Helle, Lars: *Rom for handling – skoleutvikling i et helhetsperspektiv* Universitetsforlaget 2002
- Hirvonen, Vuokko (red): *Samisk skole i plan og praksis*. CálliidLágádus 2004
- Hoëm, Anton: *Sosialisering – en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Universitetsforlaget 1978
- Holberg, Eirin og Hutchinson, Alan: *Bodøs historie, bind 1* Tapir forlag 2009 (in prep)
- Høgmo, Asle: *Norske idealer og samisk virkelighet*. Gyldendal 1989.
- Imsen, Gunn: *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug 1999.
- Kvale, Steinar: *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal 2001
- Lien, M., Lidén, H. og Vike, H: *Likhetens paradokser – antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Universitetsforlaget 2001
- Lund, Svein: *Samisk skole eller Norsk Standard?* Davvi Girji 2003.
- Lund, Svein: *Sámi skuvlahistorjá/Samisk skolehistorie*. Davvi Girji 2005
- Myhre, Jan Eivind (red): *Historie, etnisitet og politikk*. Stensilserie. Univ. i Tromsø 2000.

Paulgaard, Gry: ”Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler” i *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*, E.Fossåskaret, O.L.Fuglestad og T.H. Aase (red) Universitetsforlaget 1997

Postholm, May Britt: *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget 2005

Ringdal, Kristen: *Enhet og mangfold*. Fagbokforlaget 2001

Stordahl, Vigdis: *Same i den moderne verden*. Davvi Girji 1998

Storjord, Thorbjørn: *Samene i Nord-Salten..* Th.Blåsværs forlag 1993

Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget 2003

Wadel, Cato: *Feltarbeid i egen kultur* SEEK forlag A/S 1991

www.samediggi.no/samemantallet