



SUOHTAS – ”Prosjekt prinsipper og samisk læringsplakat”

Tove-Lill Labahå Magga

Prosjektleder



Sámi allaskuvla
Sámi University College

Čoahkkáigeassu

Prošeakta "Máhttoloktema Prinsihppaoassi ja Sámi oahppoplakáhta" lea áigodagas 2011-2012 čađahuvvon Sámi allaskuvllas. Našunála sámi pedagogalaš gealboguovddáži; "Sámi lohanguovddáš/Senter for samisk i opplæringa", lea leamaš prošeaktaovddasvástádus olles prošeaktaáigodagas. Sámediggi lea prošeavtta dirgojeaddji ja lea juolludan ruđa prošeaktii. Prošeavttas lea leamaš prošeaktajođiheaddji gii lea ráhkadan rekrutterendoaimma prošeaktii mii lea heivehuvvon sámi skuvlla vuodđooahpahusa dilálašvuodaide.

22 oasseváldi guovtti suohkanis sámi guovllus, njealji vuodđoskuvllas, leat oassalastan prošeavttas. Sis leat njealjis rektorat ja 18 oahpaheaddjit, ja buohkat leat čađahan lassi- ja joatkkaoahpu "Fátmmasteaddji ja dásseárvosaš oahppu - Sámi ML 06 prinsihppaoasi sisdoallu". 20 cevze eksámena joatkkaoahppodásis 30 oahppočuoggáin, ja guovttis leaba ceavzán lassioahppoduodaštusain. Buohkat leat oassalastan oahpu skuvlaovdánahttinosis. Dát oassi prošeavttas lea vásedin hábmejuvvon oahppoproseassan báikkálašskuvllain, gos maiddá "Suohtas" namma ilmmai, ja šattai višuvdnan prošeaktii. Dan nama atnigođiimet dađistaga namahussan olles prošeaktii.

Dát raporta sisttisdoallá bohtosiid prošeaktabarggu iešguđetge doaimbajuid árvvoštallamis, ja čilge mihtuid, struktuvrra ja fágalaš proseassa. Raporta čilge maiddá prošeavtta jođihanbarggu iešguđetge muttuin prošeavttas. Prošeavtta olis leat ovdánahttan lassi- ja joatkkaoahpu "Fátmmasteaddji ja dásseárvosaš oahppu - Sámi ML 06 prinsihppaoasi sisdoallu" ja skuvlaovdánahttinosis "Suohtas", ovttasbarggus gaskal Sámi allaskuvlla ja báikkálašskuvllaid. "Suohtas" namahusa leat viežžan dajahusas muhtin girjjis mii muitala sámi mánáid kulturguoddin.

Buot skuvllat, mat oassálaste, leat prošeavtta maŋŋel joatkkán "Suohtas" doaimmaid, kurssaiguin, oahppomátkkiiguin ja semináraiguin skuvlabarggiide, main jotket bargat LK06-s prinsihppaoasi implementeremiin. Oasseváldit galget maiddá maŋŋel sáhttit doallat kurssaid eará oahpahedjiide prinsihppaoasi sisdoalus. Prošeakta lea váikkuhan dasa ahte skuvllat dahket pedagogalaš buorádusaid hálddahus-, fága- ja systemadásis, ja buoridit skuvllaid plánabuktagiid ja bargovugiid. Oasseváldit leat bargan bagadallansuorggi teorijain ja čađahan hárbhallamiid ja rollaspealuid maid sáhttet atnit skuvlla oahppobirasovdánahttinbarggus. Skuvllaid ođastan- ja ovddidanbargguin lea buoránan pedagogalaš ámmátčehppodat, go leat fágalaččat suokkardallan praktihkalašbargguid teorijaid bokte. "Suohtas" skuvlaovdánahttinbarggus leat eanaš skuvllat välljen joatkit bargat ovdánahttit sajáiduvvon báikkálaš olgoskuvllaid "Sámi oahppoplakáhta" vuosttaš čuoggá sisdoalu vuodul;

"Sámi skuvla galgá sámejiela, sámi kultuvrra ja servodateallima vuodul hukset ja áimmahuššat ohppiid duogážiid ja eavttuid girjáivuoda. Oahpahus galgá nannet ja ovdánahttit ohppiid identitehta dakko bokte ahte áimmahuššat ohppiid gielalaš ja kultuvrralaš duogáža ja dárbbuid, ja ovddidit sin mánggabeallásaš ovdáneami ja sin máhtu ja gálggaid. Skuvllas galgá

leat gudneáŋgirvuohta ohppiid ektui ja galgá addit ohppiide hástalusaid ja mihttomeriid máid áŋgiruššet olahit.”

(Girko-, dutkan- ja oahpahusdepartemeanta, 2007).

Proševtta bohtosiid árvoštallan čájeha ahte skuvllat leat dál ođasmahttimin barggu mii lea čadnon ohppiid, oahpaheddjiid ja skuvlajođiheddjiid sámi árbevirolaš máhttui skuvllain. Báikkálaš sámi árbevirolaš luonddugeavahemiin duogážis leat sii hábmen vuodu fágarahtildeaddji pedagogalaš árjii mii guhkit áiggis galgá nanusmahttit heivehuvvon oahpahusa kvalitehta ja fágaid vihtta vuodđogálgga barggu. Skuvllat leat Suohtas bokte ovdánahtán vugiid ja strategijaid movt bargat systemáhtalaččat buoridit geavatlaš láchčima ohppiid oahpahasas, sihke formála ja eahpeformála oahpahusdilálašvuodain. Báikkálaš skuvllain, mat oassálaste, leat ovddidan eanet movtta ja eanet pedagogalaš čehppodaga bargguide mat čatnasit luondduvuđot oahpahussii. Dat mielddisbuktá earet eará ođastuvvon ja eanet diđolaš sámegejela ja sámi kultursisdoalu geavaheami fágain. Suohtas lea addán oahpaheddjiide ja jođiheddjiide vejolašvuoda bargat báikkálaš skuvlaovdánemiin, konkrehtalaš bargodilálašvuodaid vuodul. Okta skuvla lea bargan ođasmahttit oahpaheddjiid pedagogalaš bargovugiid oahpahusbirrasa buoridemiin vai eanet čuvvot Oahpahuslága § 9a mearrádusaid. Buot oasseváldit leat árvoštallamis ovddidan ahte prošekta lea leamaš áhpun sihkarastit ahte oahpahus skuvllas eanet njulgejuvvo LK06-s “Prinsihppaoasi ja Sámi oahppoplakáhtta” guvlui, eanet profešunealla pedagogalaš doaibman.

Buot oasseváldit leat čađahan kurssa ja atnigoahtán Ped-IT elektrovnnalaš luohkkálanja, mii lea geatnegahtton Sámi allaskuvlla studeanttaide. Áiggi mielde galgá maiddá digitála gelbbolašvuota ja reaidut maid oste skuvllaide leat ávkin beaivválaš oahpahasas skuvllain, elektrovnnalaš luohkkálatnjan, reaidun oahpponeavvoovdáneamis ja gulahallanreaidun gulahallamis ohppiiguin ja ovddasteddjiiguin/váhnemiiguin. Prošekta lea veahkehan ođasmáhttit ja buoridit oahpaheddjiid digitála gealbbu. Raporttas čilgejuvvo movt oasseváldiin oahppan ja fágalaš ovdáneapmi lea ávnnastuvvon. Raporta ovdanbuktá proševtta árvoštallama bohtosiid, mat čájehit ahte skuvllat, mat ledje oassin proševttas, leat eanet go ovdal atnigoahtán LK06-s prinsihppaoasi sisdoalu ja Sámi oahppoplakáhta beaivválaš barggus. Loahppaárvalussan lea ahte dát sáhtá leat vuodđun ovdánahttit alit profešonalitehta dási sámi skuvllain.

Sammendrag

Prosjektet "Prinsipper for opplæringen og Samisk læringsplakat" har vært gjennomført i perioden 2011 - 2012 ved Samisk høgskole. Det nasjonale samiske pedagogiske kompetansesentret; "Sámi Lohkanguovddáš/Senter for samisk i opplæringa", har hatt ansvaret for prosjektet i hele prosjektperioden. Sametinget er initiativtaker og har bevilget penger til prosjektet. Det har vært ansatt en prosjektleder som har utviklet et rekrutteringsopplegg for prosjektet som er tilpasset forholdene i grunnopplæringa i samisk skole. 22 deltakere fra to kommuner i samiske distrikt ved fire grunnskoler har deltatt i prosjektet. Av disse er det fire rektorer og 18 lærere, og alle har fullført etter- og videreutdanningsstudiet "Inkludering og likeverd". 20 bestått eksamen på videreutdanningsnivå med 30 studiepoeng, og to har bestått med etterutdanningsbevis. Alle har deltatt i skoleutviklingsdelen av studiet. Denne delen av prosjektet er utviklet som en aksjonsrettet læringsprosess i lokalskolen der også navnet "Suohtas" ble til, som en visjon for prosjektet. Dette navnet ble etter hvert brukt som en benevnelse for hele prosjektet.

Denne rapporten inneholder resultat fra evalueringen av prosjektarbeidets ulike tiltak, og beskriver mål, struktur og faglig prosess. Rapporten inneholder også en beskrivelse av prosjektledelsens arbeid i de ulike faser av prosjektet. Prosjektet har bidratt til utvikling av etter- og videreutdanningsstudiet "Inkludering og likeverd" og til skoleutviklingsdelen "Suohtas", som er blitt til i et samarbeid mellom Samisk høgskole og lokalskolene. Benevnelsen "Suohtas" er hentet fra et utsagn i en bok om samiske barn som kulturbærere, og oversatt til norsk betyr dette ordet "morsomt". Alle skolene som deltok har i etterkant av prosjektet fortsatt med videreføring av "Suohtas", i form av kurs, studietur og seminarer for ansatte i skolen, der de arbeider videre med implementering av prinsippdelen i LK06-s. Deltakerne vil også senere kunne holde kurs for andre lærere om prinsippdelens innhold. Prosjektet har bidratt til at skolene gjør pedagogiske forbedringer på administrativt, faglig og på systemnivå, og forbedrer planverk og i arbeidsrutiner ved skolene. Deltakerne har arbeidet med teori fra rådgivningsfeltet og gjennomført øvelser og rollespill som de kan ta i bruk i arbeidet med skolens læringsmiljøutvikling. Ved hjelp av faglig refleksjon over praksis i lys av teori, er det blitt mer pedagogisk profesjonalitet i skolenes fornyings og endringsarbeid. I skoleutviklingsarbeidet "Suohtas" har de fleste skolene valgt å arbeide med å videreutvikle de etablerte lokale uteskolene i lys av innholdet i det første punktet i "Samisk læringsplakat";

"Den samiske skolen skal med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal styrke og utvikle elevenes identitet ved å ivareta elevenes språklige og kulturelle bakgrunn og behov, og fremme deres allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Skolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter"

(Kirke, forsknings og utdanningsdepartementet, 2007).

Resultatet fra evalueringen av prosjektet viser at disse skolene er i gang med å fornye arbeidet med elevenes, lærernes og skoleledernes samiske tradisjonskunnskap i skolen. Med utgangspunkt i lokal samisk tradisjonell bruk av naturen, har de skapt en basis for en tverrfaglig pedagogisk innsats som på sikt kan styrke kvaliteten i den tilpassete opplæringen og arbeidet med de fem grunnleggende ferdigheter i fagene. Skolene har gjennom Suohtas utviklet metoder og strategier for å arbeide systematisk med å forbedre den praktiske tilrettelegging for læring hos elevene, både i formelle og uformelle opplæringssituasjoner. Det er utviklet økt motivasjon og mer pedagogisk profesjonalitet knyttet til arbeidet med naturbasert opplæring i de lokalskolene som deltok. Dette innebærer blant annet en fornyet og mer bevisst bruk av samisk språk og et samisk kulturinnhold i fagene. Suohtas har gitt lærere og ledere anledning til å arbeide med lokal skoleutvikling med utgangspunkt i i konkrete praksissituasjoner. En skole har arbeidet med å fornye lærernes pedagogiske praksis i å forbedre læringsmiljøet slik at det blir mer i henhold til Opplæringslovens bestemmelser i § 9a. Alle deltakerne har i evalueringen gitt uttrykk for at prosjektet har bidratt til å sikre at den opplæring som gis ved skolene er innrettet mer i henhold til innholdet "Prinsippdelen og Samisk læringsplakat" i LK06-s, som en mer profesjonell pedagogisk virksomhet.

Alle deltakerne har gjennomført kurs og tatt i bruk det elektroniske klasserommet Ped-IT, som er obligatorisk for studenter ved Samisk høgskole. På sikt skal også denne digitale kompetansen og utstyret som ble kjøpt inn til skolene, bidra til forbedring av den daglige opplæringa i skolen, som elektronisk klasserom, som verktøy for læremiddelutvikling og som kommunikasjonsverktøy til bruk i dialog med elevene og med foresatte. Prosjektet har medvirket til fornying og forbedring av digitale ferdigheter hos lærerne. I rapporten beskrives det hvordan det er skapt læring og faglig utvikling hos deltakerne. Rapporten presenterer resultater fra evalueringen av prosjektet som viser at de skolene som har vært involvert i prosjektet har tatt i bruk innholdet i prinsippdelen i LK06-s, og Samisk læringsplakat i sin daglige praksis, i større grad enn før. Det konkluderes med at dette vil kunne skape et grunnlag for utvikling av en høyere grad av profesjonalitet i samisk skole.

Innhold

Del I. INNLEDNING	7
1.1 Prosjektets utforming	7
1.1.1 Kort om prosjektet	7
1.2 Læreplanverket i Kunnskapsløftet-samisk	11
1.3 Innholdet i prinsippdelen i LK06-s.....	14
1.4 Samisk læringsplakat.....	16
1.5 Problemstilling	17
1.5.1 Hva er evalueringens formål?	17
1.6 Avgrensninger	18
1.7 Evaluering som grunnlag for prosjektledelse	20
Del II. TEORETISKE PERSPEKTIVER	28
2.1 Innholdet i prinsippdelen - et kunnskapsgrunnlag	28
2.2 Målgruppe	29
2.3 Rammevilkår	30
2.4 Prosjektarbeid i samisk skole	31
2.4.1 Fremdriften i rekrutteringsarbeidet	31
2.5 Gjennomføring av rekrutteringstiltak i kommuner	32
2.5.1 Samordning og koordinering av tiltak.....	32
2.5.2 Nye rekrutteringsstrategier.....	35
2.6 Systemrettet endringsarbeid.....	35
2.7 Lærerprofesjonalitet.....	35
2.7.1 Med læreprofesjonalitet som mål.....	35
2.7.2 Den profesjonelle lærer – og innholdet i prinsippdelen.....	37
2.7.3 Pedagogisk rådgivning	38
2.7.4 Suohtas – det handler om å ha det morsomt.....	39
2.7.5 Lærerprofesjonalitet.....	40
2.8 Studieplanen "Inkludering og likeverd"	42
2.9 Bruk av utviklingsgrupper i studiet.....	45
Del III. EVALUERINGSMETODE OG DATAINNSAMLING	45
3.1 Utvalg.....	45
3.1.1 Oversikt over datagrunnlag.....	45
3.2 Data fra rekrutteringsfasen	49
3.3 Analyse av data fra gjennomføringsfasen	52

3.4	Analyse av data fra spørreskjemaundersøkelse	55
Del IV	SUOHTAS - erfaringer med skoleutvikling	63
4.	Endring og fornyelse i samisk skole	63
4.1	- fra ingen interesse til stort engasjement- hvordan?	63
4.2	Hvor lå løsningene som gjorde det mulig å gjennomføre?	66
4.3	Suohtas – eleven lærer ute og inne.....	68
4.4	Urfolksgrunlaget og lærerprofesjonalitet	69
4.5	Kontinuerlig praksisforbedring	69
Del V	KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER.....	70
5.	Opplæring i henhold til "Samisk læringsplakat".....	70
4.1	Om strategisk arbeid	70

Del I. INNLEDNING

1.1 Prosjektets utforming

1.1.1 Kort om prosjektet

Denne rapporten er ment å bidra til å synliggjøre hvordan dette prosjektet er planlagt, igangsatt og gjennomført. Det er et mål at rapporten skal presentere resultater fra evalueringen av prosjektet. Rapporten skal også beskrive noen av de erfaringene som Sámi lohanguovddáš/Senter for samisk i opplæringa (SLG), ved Samisk høgskole har hatt i arbeidet med å lede prosjektet. Innholdet i rapporten skal være tilgjengelig for de skolene som har deltatt. Det er meningen at lærere og ledere skal kunne bruke rapporten i den planlagte videreføring av den kompetansen som ble utviklet i prosjektperioden. Rapporten er utformet av cand. polit Tove-Lill Labahå Magga, som også har vært ansatt som prosjektleder i hele prosjektperioden. Prosjektets gjennomføring, evaluering og rapportering bygger på de erfaringer som Sametinget og Samisk høgskole tidligere har hatt med gjennomføring av "Sametingets spesialpedagogiske kompetansehevingsprosjekt 2002-2006" (Magga 2006). Jan Henry Keskitalo har hatt et overordnet faglig ansvar for begge prosjektene. Kamil Øzerk har vært faglig referanseperson for denne rapporten

Samisk høgskole ved Sami lohanguovddáš/Senter for samisk i opplæringa har vært prosjektansvarlig og gjennomført prosjektet, i perioden 2008 – 2012. Sametinget har vært initiativtaker og oppdragsgiver for prosjektet. I oppdragsbrevet fra Sametinget er prosjektet omtalt som "Prinsipper for opplæringen og Samisk læringsplakat". Målgruppen for prosjektet har vært lærere og ledere fra skolene i grunnopplæringa i samisk skole. Fire skoler fra to kommuner har deltatt i prosjektet. Det er tre rektorer og 19 lærere som har deltatt, og fullført etter- og videreutdanningsstudiet i "Inkludering og likeverd" som også består av en skoleutviklingsdel. Denne er utviklet i et samarbeid mellom prosjektdeltakerne og fagansvarlig ved Samisk høgskole og er omtalt med benevnelsen "Suohtas". Etter- og videreutdanningsstudiet bygger på innholdet i prinsippdelen i LK06-s og Samisk læringsplakat. Rektorene og lærerne har sammen med prosjektleder som også var fagansvarlig for studiet, deltatt i arbeidet med å utvikle det faglige innholdet i skoleutviklingsdelen. Resultater fra evalueringen viser at prosjektgjennomføringen har skapt fornying og forbedring i lokalskolenes praksis i form av mer pedagogisk profesjonalitet. Prosjektdeltakerne har i sin daglige pedagogiske praksis i skolen gjennomført et systematisk arbeid med refleksjon over praksis, i lys av teori fra pensum. De har ved å ta i bruk nye fagtermer og teoretiske modeller, drøftet ulike sider ved praktisk pedagogisk tilrettelegging og ulike perspektiver og former for tilpasset opplæring i skolen. Studentene har arbeidet i grupper og reflektert over egen læring ved å lese studiets pensum og dets fagtermer med begreps- og kunnskapsinnhold. Denne nye kunnskapen er blitt brukt til å drøfte fenomener i det praktiske arbeid i skolen, i gruppearbeid, i skriftlige oppgaver og i skolens daglige arbeid. Målet har vært fornying av pedagogisk praksis, mer selvtilit, motivasjon og økt profesjonalisering hos ledere og lærere i skolen. I

rapporten beskrives det også hvordan gjennomføringen av prosjektet har gitt dokumentert måloppnåelse i form av studentenes læringsutbytte i studiet.

Da prosjektet kom i gang i februar 2011 ble det oppretter kontakt med skoleledere i samisk skole i og utenfor samiske distrikt på nasjonalt nivå for gi dem informasjon om prosjektets innhold og mulighet for deltakelse. Det viste seg i denne første fasen at det eksisterte en viss forvirring hos ledere og andre ansatte i grunnopplæringa i samisk skole, på nasjonalt nivå, om fagtermer, benevnelser og bestemmelser slik dette er fremstilt i læreplanverket LK06-s generelle del. Dette kan henge sammen med at det ikke har vært gjennomført noen form for systematisk implementering av generell del og prinsippdelen i læreplanverket, på nasjonalt nivå i samisk skole. Det er imidlertid i dag noe vanskelig å få oversikt over hva som kan være gjort på dette området på lokalt og regionalt nivå i grunnopplæringa i samisk skole, i og utenfor samisk distrikt.

Av den grunn har prosjektledelsen sett det som nødvendig i denne sammenheng, å redegjøre grundig for de folkerettslige og juridiske bestemmelser som ligger til grunn for gjennomføringen av dette prosjektet. Det gjøres også grundig rede for det kunnskapsgrunnlag og de fagtermer som dette grunnlaget er representert ved. Resultater fra evalueringen av dette prosjektet avdekker at den fagterminologi, de aktuelle bestemmelser og gjeldende konstitusjonelle betingelser for opplæring i samisk skole, er et relativt ukjent eller lite kjent kunnskapsområde i samisk skole. Derfor blir dette kunnskapsgrunnlaget presentert i denne evalueringsrapporten, i et relativt stort omfang, med bakgrunn i at det er påvist et behov for dette kunnskapsgrunnlaget i samisk skole.

Det synes å være et stort behov for en samlet fremstilling av ordninger, termer og systemforhold knyttet til det første punktet i "Samisk læringsplakat". En slik fremstilling har vært etterspurt både i sammenheng med rekruttering av deltakere til prosjektet og i forbindelse med gjennomføringen av prosjektet. Prosjektledelsen har derfor valgt å bruke tid og ressurser på å gjøre dette innholdet kjent på en relativt lett forståelig måte ved å beskrive det i denne evalueringsrapporten. På denne måten kan det komme til nytte for de som deltok i prosjektet, når de skal holde kurs for andre lærere og ledere i samisk skole, som ikke har deltatt i prosjektet, men som skal arbeide i henhold til LK06-s.

Hovedansvarlig i dette prosjektet er å gjøre innholdet i Prinsippdelen og Samisk læringsplakat mer kjent for de som skal bruke det og bringe kunnskaper om dette innholdet ut til skolene. Dette prosjektet er å betrakte som et tiltak, som skal bidra til en nasjonal implementering av prinsippdelen i Kunnskapsløftet-samisk i samisk skole. Det er slått fast i evalueringsresultatene at det er nødvendig med tiltak som gjør at også de skolene som ikke har deltatt i dette prosjektet kan få tilgang til en slik kompetanseheving. Dette gjelder ikke minst skolene i lule- og sørsamisk språkområder, og ikke minst nordsamiske språkområder i og utenfor samiske distrikt. Prosjektet er blitt en kilde til ny kunnskap for de skolene som deltok. Dette tema er ikke blir belyst i andre etter- og videreutdanningsopplegg ut fra det en kan se av rapportering og evaluering på nasjonalt nivå. Dette gjelder for eksempel de

etterutdanningstilbud som gis ved de interkommunale kompetanseenheter i ulike fylker, og videreutdanningstilbud ved universitet og høyskoler, selv om deler av innholdet vil være med i ulike fagplaner og studieplaner. De skolene som har deltatt har uttrykt behov for at dette faglige innholdet må gjøres mer kjent, og skolene må få mer direkte tilgang til dette innholdet, og at prosjektet gjennomføres i flere omganger. Evalueringresultatene og beskrivelsene av gjennomføring av prosjektet må også gjøres tilgjengelig for alle de som har deltatt i prosjektet. De vil kunne bruke rapporten og sette den i sammenheng med lokalskolenes videreføring av arbeidet med innholdet i Prinsippdelen i LK06-s og Samisk læringsplakat som ble igangsatt i lokalskolene i regi av dette prosjektet.

Prosjektets organisering

Ansatte: En prosjektleder.

Referansegruppe: Det ble ikke formelt oppnevnt noen referansegruppe men to ansatte ved Samisk høyskole har deltatt i og bidratt til utarbeidelsen av studieplan for videreutdanningsstudiet. Dette er Asta Balto og Nils Dannemark.

Deltakere: Målgruppe er ansatte i grunnopplæringa i samisk skole på nasjonalt nivå.

Resultat: 22 deltakere; tre rektorer og 19 lærere fra fire skoler fra samisk distrikt har gjennomført studiet "Inkludering og likeverd". 20 har bestått eksamen med 30 studiepoeng og 2 har bestått med kompetansebevis på etterutdanningsnivå.

Prosjektets formål: Kursing av lærere i innholdet i Prinsippdelen i Kunnskapsløftet-samisk.

Prosjektplan:

- 1) *Å komme i dialog med aktuelle skoleeiere.*
- 2) *Å gjennomføre en analyse av skolenes kompetanse på området: "Innholdet i prinsippdelen av læreplanverket i Kunnskapsløftet – samisk", for å finne ut om det er et reelt behov for/ ønske om deltakelse i prosjektet hos skoleeier, i rekrutteringsøyemed.*
- 3) *Å motivere til deltakelse (nødvendig dersom det viser seg at kommunene har manglende kompetanse om prinsipper for opplæringen – samisk).*
- 4) *Å skaffe oversikt over:*
 - a) *skoleeiers strategiske plan, evalueringssystem og skolenes definisjon av behov for kompetanseheving eller forbedring av kvalitet, eventuelt også interkommunale kompetansmiljøer som på oppdrag fra skoleeier bidrar i kompetanseheving i skolene.*

- b) *Vurdering av kompetansebehov gjøres med utgangspunkt i forskningsrapporter fra evaluering av K 06 Samisk.*
- 5) *Å sikre at de skolene som kan delta i dette utviklingsarbeidet kjenner til målene, opplegget, innholdet og forutsetningene for å kunne delta – og å sikre at de har et reelt grunnlag for at de skal kunne vurdere å melde seg på som deltakere, dvs. informasjon og tilstrekkelig mulighet til å få svar på spørsmål de måtte ha.*
- 6) *Å gjøre det mulig for skoler som er påmeldt og som skal delta i prosjektet å organisere kursdeltakelse for lærere og komme i gang med skoleutviklingstiltak. Strategi for dette er at skolene inngår avtaler med Sámi allaskuvla, melder på studenter og igangsetter utviklingsgrupper ved sin skole og gjennomfører de planlagte tiltak ved sin skole og forplikter seg på å samarbeide under faglig veiledning fra SA.*

Det ble stilt følgende formelle krav til deltakelse, som ble nedfelt i skriftlige avtaler:

a) Skoleiere sikrer at studenter ("kursholdere") søker opptak ved videreutdanningsstudiet ved Sámi allaskuvla / Samisk høgskole som er etablert for dette formålet. Dette studiet skal gå over to semestre med 30 studiepoeng.

b) Skolene organiserer utviklingsgrupper / etterutdanningsgrupper ved sin skole, som kan bestå av lærere, ledere, foresatte og elever i skolen, eller andre relevante deltakere. Disse skal også delta på en samling i semesteret der de får innføring i utviklingsarbeid og kurs.

Det innebærer også utviklingsgruppene / etterutdanningsgruppene deltar i en modul av studiet ved SA, samtidig som det forutsettes at de deltar i utviklingsarbeidet som tar utgangspunkt i det daglige praktiske arbeidet ved lokalskolen. Utviklingsarbeidet vil skje under veiledning fra studentene / "kursholdere". Veiledning av utviklingsgruppen ved lokalskolen er en del av studentenes kvalifisering i studiet. Alle deltakerne arbeider hver for seg og i fellesskap med forbedring av egen kompetanse og utvikling av ny felles kompetanse i den daglige praksis ved skolen. Hver enkelt forplikter seg til å overholde de avtaler som er inngått mellom SA og skoleeier om prosjektdeltakelse. Den kompetansen som det arbeides med skal med utgangspunkt i det daglige praktisk pedagogiske arbeidet være forankret i innholdet i prinsippdelen i læreplanverket Kunnskapsløftet Samiske og Samisk læringsplakat.

- 7) *Økonomi: Det utformes skriftlige avtaler som ivaretar krav til rapportering og forpliktelser i tråd med gjeldende kriterier og bestemmelser for bruk av offentlige midler.*

1.2 Læreplanverket i Kunnskapsløftet-samisk

Bestemmelsene i læreplanverket i Kunnskapsløftet-samisk bygger på det konstitusjonelle grunnlaget staten har etablert for samene i Norge. Som det eneste av de nordiske landene har staten i Norge innført to likeverdige parallelle læreplanverk for grunnopplæringa. Dette er Kunnskapsløftet (LK06) og Kunnskapsløftet-samisk (LK06-s). Dette har sin bakgrunn i at samene i Norge har status som urfolk og at staten Norge har nedfelt dette i sin konstitusjon. Stortinget har også bestemt at innholdet i disse bestemmelsene skal være nedfelt det i grunnlovens § 110 A. Der heter det at statens myndigheter skal sikre at den samiske folkegruppe kan utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv. Det er dette innholdet som også er representert i læreplanverkets prinsippdel i det første punktet i Samisk læringsplakat. Disse bestemmelsene skaper slik et bestemt juridisk og kunnskapsmessig grunnlag for statens myndigheters forpliktelser overfor samene som omtales som urfolksgrunnlaget. Urfolksgrunnlaget er begrunnet i at Stortinget har ratifisert internasjonale folkerettslige konvensjoner.

Samene lever som et folk i de fire landene; Norge, Sverige, Finland og Russland. Samene er i en permanent minoritetssituasjon i alle disse landene. De fleste av samene bor i Norge og seks av ni samiske språkgrupper har tilhørighet i Norge. Det er store forskjeller mellom de nordiske landene i forhold til samenes rettslige og formelle status. Det derfor forskjeller mellom Norge, Sverige, Finland og Russland, når det gjelder statenes og myndighetenes forpliktelser overfor samene. Dette angår i stor grad hvilke forpliktelser kommunene som skoleeiere har overfor samiske elever. I denne rapporten er det beskrevet hvilke forpliktelser lokalskolene i Norge har overfor samiske elever, i og utenfor samiske distrikt. Det er på kommunalt nivå, statens forpliktelser skal virkeliggjøres og det er der det vil bli synlig hvilke reelle muligheter samene har til å bevare og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv. Det er på denne måten samene kan sikres en fortsatt kulturell eksistens i landet. Det at samene i Norge har formell status som *urfolk* betyr i praksis, at de lever med og i en annen situasjon enn samene i de land der samene kun har minoritetsstatus. Da er samene å betrakte kun som en minoritet på lik linje med andre språklige minoriteter. I Norge er det som følge av urfolksgrunnlaget anerkjent at samene er et eget folk på lik linje med det norske folk. Forskjellen er at det norske folk kan sies å være det statsbærende folk og samene som folk lever i en permanent minoritetssituasjon i det samme landet. Det er etablert ordninger som skal sikre at myndighetene på alle nivåer derfor ivaretar sine forpliktelser. Statens myndigheter på alle nivå, er forpliktet til å sikre at samenes urfolksrettigheter blir omsatt i positive tiltak og handlinger som kan omtales som positiv diskriminering eller positiv forskjellsbehandling, med det mål å skape likeverdighet mellom de to folk. I Norge har urfolk, nasjonale minoriteter og språklige minoriteter ulik formell status og dermed også forskjellige rettigheter. Dette gir seg utslag i at kommunene ikke har de samme forpliktelser overfor de andre minoritetsgruppene når det gjelder opplæring, som de har for samene. Samiske elever i grunnopplæringa i samisk skole i Norge, har en individuell rett til opplæring i og på sitt morsmål eller sitt folks språk. Nasjonale minoriteter som omfatter jøder, rom, romani, kvener, norskfinner og finnskogfinner har rett til opplæring i sine morsmål, det vil si språkopplæring. Andre språklige minoriteter har rett til en form for morsmålspråklig støtte

frem til de har tilegnet seg norsk så godt at de kan nyttiggjøre seg opplæring på norsk. Det er likevel slik at det er iverksatt ulike ordninger i ulike geografiske områder og kommuner i og utenfor samiske distrikt. Utenfor samiske distrikt er skolene kun forpliktet til å gi samisk språkopplæring. Skoler med samiske elever i Norge har imidlertid, ut fra et urfolksrettslig grunnlag, plikt til å sikre samene en likeverdig tilgang til opplæring og likeverdighet i forhold til kvalitet og læringsutbytte, tilsvarende det læringsutbytte som andre statsborgere i staten Norge har. Intensjonen med disse bestemmelsene er å sikre at systemet ikke fungerer diskriminerende, men fungerer inkluderende og likeverdig. Opplæring i grunnopplæringa i samisk skole skal gi de samiske elevene tilgang til de samme utdannings- og utviklingsmulighetene som elevene i den øvrige grunnopplæringa har. Samene har på samme måte som andre folk, nasjoner og etniske grupper mange forskjellige representasjonsformer. Det eksisterer et stort kulturelt mangfold, stor språklig variasjon og mange samfunnsmessige forskjeller mellom samer i ulike geografiske områder. Samene er som et folk i fire land, representert ved et variert kulturelt innhold som har stor utbredelse og som i dag må sies å ha en høy status og verdi langt ut over samiske miljøer. Samisk kultur, kunst og språk må i dag sies å være et ettertraktet gode på mange måter. Dette står i sterk kontrast til den situasjonen at mange samer og samiske grupper er i ferd med å miste sitt eget språk og sin egen kultur, ved at de selv ikke har mulighet til å være kulturbærere der de bor. Dette skjer om de ikke har tilgang til et samisk fellesskap, samisk opplæring og en form for sosialisering som gir en positivt ladet samisk identitet (Hoëm 2010). Dette gjelder ikke minst mange samiske barn og elever i mange geografiske områder utenfor samiske distrikt. Det gjelder imidlertid også samiske barn og elever innenfor samiske distrikt (Solstad red. 2010).

Samene er som gruppe, representert ved høy grad av minoritetstospråklig og flerspråklig både i eget språk og i kombinasjon med de majoritetsspråkene som omgir dem. Dette utgjør en helt annen språksituasjon enn andre minoritets grupper har. Forskjellen ligger i at samenes språk ikke er i en maktmajoritetssituasjon som myndighetenes språk i noe land. Urfolkstospråklig er det samme som å være i en permanent minoritetstospråklig situasjon. Dette gir faglige utfordringer som må møtes på ulike måter i de ulike samiske områdene ut fra hvordan situasjonen er lokalt. I noen kommuner er samene i en numerisk tallmessig majoritet, uten at de derved er i en maktmajoritetssituasjon. Dette gir skolene, ledere og lærere særlige pedagogiske utfordringer som må møtes med pedagogisk profesjonalitet. Samisk skole på nasjonalt nivå kan i større grad utvikles til å møte disse ulike utfordringene på en mer inkluderende måte. Dette er noe en vet, ut fra resultatene fra evalueringen av Kunnskapsløftet-samisk (Solstad red. Nygaard, Solstad 2012). Det må sies å være både ulikheter og likheter mellom og innad i skolene som befinner seg i og utenfor samiske distrikt. Det er ikke mulig å sette et skille mellom de som er innenfor og de som er utenfor samiske distrikt. Problematikken kan være lik og utfordringene de samme. Det mangfold som preger grunnopplæringa i samisk skole er lokalisert i alle områder, selv om noen forhold er karakteristiske for bestemte områder og lokalmiljøer. Et prosjekt som dette skal fange opp hele dette mangfoldet og møte de faglige utfordringer som finnes

der. Det må sies å ha vært en meget stor utfordring å skulle fange opp deltakere på nasjonalt nivå, noe som har gitt seg utslag i at det kun ble to kommuner med i prosjektet.

Den helhet som utgjør den samiske kultur, de samiske språkene og det samiske samfunnsliv danner det samlede kontekstuelle og samfunnsmessige grunnlag for opplæringen i samisk skole. De rammene som utgjør den urfolkspedagogiske situasjonen som samene i Norge lever i kan sies å være helt forskjellig fra situasjonen som mange andre urfolk i verden lever i. Folk og nasjoner over hele verden som definerer seg selv som urfolk kan som samene, være bosatt og spredt over store geografiske områder i flere land og de er sjelden det statsbærende folk i de landene de bor i. Urfolk er svært få tilfeller tallmessig majoritet eller i en statsbærende situasjon, i sine områder. Dette preger opplæringsbetingelsene som elevene i skolen har, og myndighetenes ulike tilnærminger i opplæringsfeltet. Spørsmålet er om statens myndigheter i Norge, i kommuner og stat; - når de skal oppfylle sine forpliktelser, tar de nødvendige hensyn til det at det eksisterer et kulturelt mangfold og en stor variasjon og kompleksitet, språklig, kulturelt og samfunnsmessig i det samiske samfunn. Spørsmålet er om myndighetene i form av kommuner og skoler bruker en egnet faglig tilnærming som er i tråd med de formelle føringer som gjelder, og om det de gjør i praksis, gir det ønskede resultatet. Dette er spørsmål som evalueringen i dette prosjektet også har berørt ved å studere andre forskningsresultater og sammenligne dette med data fra denne evalueringen.

Opplæring i en urfolkskontekst byr på noen spesifikke utfordringer som kan sies å skille seg fra annen minoritetspedagogisk praksis. Urfolksgrunnlagets kunnskapsrammer bygger på et folkerettslig, menneskerettslig og et urfolksdemokratisk innhold. Derav følger prinsippene om likeverdighet og inkludering. Spørsmålet er om dette kunnskapsgrunnlaget er representert i opplæringsinstitusjonene hos statens myndigheter i kommuner og fylkeskommuner, og hos skoleeiere. Grunnen til at et slikt spørsmål stilles er flere. De land som har gjennomlevd statsbyggingsprosesser i Europa da dagens stater ble etablert som egne land, er bygd opp med en monokulturell og homogen grunnlagstenkning. Denne tenkning kan sies å prege samfunnene og dets institusjoner, tiltak og ordninger også i dag. I noen land er dette svært synlig, mens andre land er blitt mer utfordret av at det er skjedd en samfunnsutvikling og det er utviklet andre og mer moderne normer. I andre land er det fortsatt monospråklige og monokulturelle normer som er rådende. Normene kan sies å stamme fra en fjern fortid, og være skapt av en arv fra den franske revolusjon der paradoksalt nok, demokratibygging i fokus. Målet med statsbygging den gang var å skape stater som skulle bygge opp mer demokratiske samfunnsforhold, der en tok avstand fra datidens føydalistiske maktmisbruk. Den tidens tenkning var imidlertid helt monokulturell. Målet var å bygge stater med et folk, et territorium og et språk, der det var en homogen kultur. Dette la grunnlag for at noen folk i Europa, fikk en hegemonisk posisjon i samfunnet. Denne tenkning bygger på likhetsideologiske idealer, der menneskeverd blir målt ut fra hvilket folk du tilhørte. Frihet, likhet og brorskap, var lite egnet til å skape likeverd mellom kjønnene, ulike folkegrupper og mellom barn og voksne. Spørsmålet er hvor langt en er kommet i dag, med å se

forskjellen i begrepsinnhold i ordene likhet og likeverd? I den grad likhetsideologiske normer preger holdninger og tenkning i dag, vil også dette også kunne prege de tiltak som iverksettes. Dersom det er slik at forestillinger og holdninger som bygger på normer der kulturell homogenitet er å foretrekke, vil dette bevisst eller ubevisst kunne prege de tiltak som iverksettes. Slike normer kan skape store utfordringer knyttet til iverksetting av tiltak som bygger på urfolksgrunnlagets normer. Det eksisterer et motsetningsforhold mellom disse to måter å tenke på, om menneskelig utvikling og samfunnsutvikling, selv om begge har demokratisering som mål. Det kan trekkes den slutning at i den grad et monokulturelt og kulturhegemonisk perspektiv preger enkeltmenneskers og institusjoners kunnskaper og forestillinger, vil dette prege måten disse myndigheter bygger sine tilnærminger og tiltak på. Uten en profesjonalitet knyttet til urfolksgrunnlaget, vil det kunne være svært problematisk å få en god måloppnåelse i samisk skole (Øzerk 1991, Magga 2006, Keskitalo 2008, Hoëm 2010).

Det kan derfor sies å være et urfolkspedagogisk anliggende å sikre god måloppnåelse ved å arbeide mer med å undersøke holdninger, forestillinger og kunnskaper om samer, samisk kultur, språk og samfunnsliv som er rådende, og knytte dette til et mål om å oppnå mer pedagogisk profesjonalitet. Dette kan gi et rom for å utforme et faglig etterrettelig urfolksetisk, urfolksjuridisk og urfolkskunnskapsmessig perspektiv som samsvarer med urfolksgrunnlaget. Det handler om å handle i tråd med det menneskerettighetsperspektivet som er gjeldende for alle mennesker i samfunnet, og også for samene.

1.3 Innholdet i prinsippdelen i LK06-s

Det samlede læreplanverket i Kunnskapsløftet-samisk (LK06-s), består av to deler: Del 1; *Generell del*, utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og angir overordnede mål for opplæringen. Del 2 omtales som *Prinsippdelen*, men heter formelt: *Prinsipper for opplæringen*. Den fremhever prinsipper som følger av opplæringsloven og de mest sentrale er punktvis nedfelt i det som heter: *Samisk læringsplakat*. Det samlede læreplanverket består også av en fagplandel og en del som omhandler fag- og timefordeling. Dette prosjektet omtaler innholdet i del 2; *Prinsippdelen i Kunnskapsløftet-samisk (LK06s) og Samisk læringsplakat*. Det er et mål i prosjektet å se Prinsippdelen i lys av hele læreplanverket og se den i lys av de ulike delene og som en samlet helhet. Fagplandelen består av kompetansemål i fagene. Dette prosjektet skal omhandle hvordan disse målene også skal forstås i lys av innholdet i prinsippdelen og generell del. Dette kan sies å ha vært en stor utfordring for skolene i samisk skole, ved innføring i læreplanverket i Kunnskapsløftet-samisk. I dette prosjektet er noen av disse utfordringene beskrevet og belyst. Spørsmålet er hvordan skolene har valgt å bruke læreplanverkets ulike deler og hvordan skolenes målsettinger er utformet lokalt. Innholdet i læreplanverkets del 2; *Prinsipper for opplæringen*, kan bidra til å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift. I den grad disse er nedfelt i skolens pedagogiske arbeid lokalt, vil det bidra til at menneskerettighetene og urfolksrettighetene blir reflektert over, i skolens arbeid med å tilpasse opplæringen til lokale og

individuelle forutsetninger og behov. Den formulerte teksten i læreplanverkets prinsippdel, sier eksplisitt at læreplanverkets del 1, "Prinsipper for opplæringen" skal inngå i grunnlaget for å videreutvikle kvaliteten i grunnopplæringa og for systematisk vurdering av samisk skole og lærebedrift.

"Den samiske skolen skal med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal styrke og utvikle elevenes identitet ved å ivareta elevenes språklige og kulturelle bakgrunn og behov, og fremme deres allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Skolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål. Sammen med skolens og lærebedriftens ledelse skal lærere og instruktører fremme et godt læringsmiljø for alle.

(FNs verdenserklæring om menneskerettigheter av 1948, ILO-konvensjon nr. 16; Om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater, FNs konvensjon om barnets rettigheter, Grunnlovens § 110a og Læreplanverkets generelle del)"

(Kunnskapsdepartementet 2008).

Samisk høgskole utformet i 2008 en prosjektbeskrivelse for prosjektet "Prinsipper og samisk læringsplakat" (SA 2008). Der blir det særlig fremhevet at prosjektet bygger på disse overordnede formelle dokumenter: *Prinsipper for opplæringen, Samisk læringsplakat, Læreplanverkets generelle del, FNs verdenserklæring om menneskerettigheter av 1948, ILO-konvensjonen nr 169, FNs konvensjon om barnets rettigheter, Grunnlovens § 110 A*. I prosjektbeskrivelsen vektlegger Samisk høgskole at prosjektet er forankret i disse folkerettslige prinsipper. Dette betyr at i henhold til prinsippdelen i læreplanverket for den samiske skolen, skal skolens tilrettelegging for læring hos eleven gjøres med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv. Skolene skal i henhold til innholdet i prinsippdelen bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Samisk høgskole presiserte i prosjektplanen at disse folkerettslige konstitusjonelle føringene som er nedfelt i formuleringene i det første prikkpunktet i Samisk læringsplakat, er det som skal være det grunnleggende fokus i prosjektarbeidet. Det derfor meget tydelige forskriftsfestede føringer i læreplanene, som gir skolene en sterk formell forpliktelse til å sikre at opplæringen skal bygge på samisk språk og kultur.

Innholdet i prinsippdelen er formulert på følgende måte: "Skolene er forpliktet til å gi elevene en opplæring som ivaretar elevenes språklige og kulturelle bakgrunn i tråd med samfunnets behov for kunnskaps- og kulturbygging. Skolen skal gi elevene en tilpasset opplæring, i en inkluderende og en likeverdig skole, som bygger på samisk språk og kultur. Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter" (Kunnskapsdepartementet 2008). Dette er formuleringer som viser at skolene skal ha helt bestemte ambisjoner på elevenes vegne. Skolens opplæring skal gi alle elever utfordringer og mål å strekke seg etter, og samtidig ta hensyn til elevenes ulike og

individuelle forutsetninger og progresjon. Dette gjelder derfor også samiske elever. Lokalskolene i samisk skole, er som alle andre skoler, forpliktet i henhold til alle paragrafer i opplæringsloven. De skal ved den opplæring som gis, sikre at alle elever kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål, uavhengig av individuelle forutsetninger. All opplæring skal gis i form av "tilpasset opplæring" og de elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den tilpassede opplæringen skal få tilbud om sakkyndig utredning. Dette kan foresatte avslå eller takke ja til, og målet er å være i dialog med hjemmene for å sikre at dette målet blir nådd. Da er det ikke sikkert at det er nødvendig å bruke spesialundervisning som tiltak, men å finne løsninger som gir et godt resultat. Skolene kan oppnå dette ved å ta i bruk faglig kompetanse innenfor spesialpedagogikk, flerkulturell pedagogikk og tospråklighetspedagogikk i den daglige opplæringen. Dersom dette ikke er tilstrekkelig, og foresatte gir sitt samtykke, vil skoleeier på bakgrunn av sakkyndighetsutredningen vurdere om eleven har rett til spesialundervisning, det vil si om det kan iverksettes andre tiltak som gir eleven et tilfredsstillende utbytte. Hvis ja kan det fattes et enkeltvedtak om dette. Hvis det blir avslag kan foresatte klage på vedtaket i henhold til forvaltningslovens bestemmelser. Disse ordningene er også gjeldende for samiske elever og for samisk skole. I prinsippdelen i læreplanverket heter det at lærere og instruktører for lærlinger, sammen med skolens og lærebedriftens ledelse skal fremme et godt læringsmiljø for alle. Opplæringen i henhold til Samisk læringsplakats første punkt, om at opplæringen skal bygge på samisk språk og kultur, må også være rettet også mot prinsippdelens og læringsplakatens øvrige innhold for å sikre en likeverdig opplæringskvalitet og et likeverdig læringsutbytte for samiske elever, sammenlignet med øvrige elever i grunnopplæringa.

1.4 Samisk læringsplakat

Samisk læringsplakat er en del av Prinsippdelen. Den samiske læringsplakaten består av punkter som hver for seg har henvisning til enkeltparagrafer i opplæringsloven. Noen av punktene har også en direkte henvisning til menneskerettighetskonvensjonene som Norge har ratifisert. Det første punktet i Samisk læringsplakat har følgende formulering:

Den samiske skolen og lærebedriften skal:

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

(FNs verdenserklæring om menneskerettigheter av 1948, ILO-konvensjon nr.169 Om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater, FNs konvensjon om barnets rettigheter, artikkel 30, Grunnlovens § 110 a, Oppl.l. § 1-2 og kap.6, og læreplanverkets generelle del 1.

Betegnelsen "den samiske skolen" er en del av fellesskolen og omfatter en skole eller gruppe hvor grunnopplæringen følger Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk. Betegnelsen "elev" omfatter i Prinsipper for opplæringen elev, lærling og lære kandidat

Begrepet "samisk skole" eller "den samiske skolen" brukes i dag som offisielle betegnelser på den delen av fellesskolen der en skole eller en gruppe elever følger læreplanene i Kunnskapsløftet-samisk. Dette også er presisert i Samisk læringsplakat i underteksten i punkt 1. Erfaringen fra dette prosjektet viser at begrepsinnholdet i disse ordene / fagtermene med fordel kan defineres og gjøres mer tydelig ut fra hva som er dets faglige innhold. Dette er nødvendig dersom dette skal være virksomt som grunnlag for kompetansebygging hos lærere, og virke retningsgivende og styrende for pedagogisk praksis. Det er derfor nødvendig å trekke frem noen begrepsmessige utdypinger som viser hva dette innholdet representerer. Det er et mål å skape en forståelse som kan bidra til å bygge et felles kunnskapsgrunnlag for pedagogisk praksis i grunnopplæringa i samisk skole.

"Utviklingen av en samisk skole som en del av en felles skole er i seg selv en omdefinering av fellesskapet. Fra en minoritetsposisjon for samiske elever, har det endret seg frem mot at alle skal kunne ha sitt språk og sin kultur som utgangspunkt for sin del av fellesskole" (*Keskitalo, 2008, s. 41*).

De øvrige punktene i læringsplakaten har følgende innhold:

- Sosial og flerkulturell kompetanse
- Motivasjon for læring og læringsstrategier
- Elevmedvirkning
- Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter
- Samarbeid med hjemmet
- Samarbeid med lokalsamfunnet

1.5 Problemstilling

1.5.1 Hva er evalueringens formål?

I evalueringen av dette prosjektet er formålet å finne ut i hvilken grad og på hvilken måte prosjektet har hatt den måloppnåelse som var forutsatt. Det handler om å se på dette i lys av de målsettingene som er nedfelt i oppdragsbrevet fra Sametinget. Dernest vil evalueringen undersøke om føringene som Samisk høgskole har utformet i den første prosjektplanen er ivaretatt i tilstrekkelig grad i utformingen av ny prosjektplan, og ved gjennomføring av prosjektet. Den opprinnelige prosjektbeskrivelsen ble laget i 2008 og den ble oppdatert ved oppstart i 2011. I den prosjektplanen som da ble utformet, fikk prosjektet en mer tidsriktig innretning. Det hadde skjedd endringer og utvikling innenfor opplæringsfeltet i løpet av de tre årene som hadde gått mellom planlegging, oppstart og

gjennomføring av prosjektet. Det var av interesse å finne ut hvilke forhold og faktorer som har bidratt til måloppnåelse i gjennomføringen av prosjektet, og om det er kommet frem resultater ut over de opprinnelige målene. Det er også av interesse å se noe på hva som eventuelt forhindret eller begrenset den samlede måloppnåelsen. Hvis mulig, vil en også kunne finne ut om det er noen tilsiktede eller utilsiktede virkninger av prosjektarbeidet i gjennomføringsfasen. Det er ut fra dette utviklet en hovedproblemstilling og noen underproblemstillinger som skal gi grunnlag for å utforme denne rapporten.

Hovedproblemstilling:

Hvordan ble prosjektet "Prinsippdelen i Kunnskapsløftet– samisk og samisk læringsplakat" gjort kjent for aktuelle deltakere og hvordan ble det rekruttert deltakere til prosjektet? Hvordan har gjennomføring av etter- og videreutdanningen i prosjektet ført til læring og økt pedagogisk profesjonalitet hos deltakerne, og endring, forbedring og fornyelse ved de skolene som deltok i prosjektet?

Underproblemstilling:

På hvilken måte kan den faktiske måloppnåelse i prosjektet være knyttet til faktorer og forhold hos de instanser som tok initiativ til igangsetting av prosjektet? (Sametinget og Utdanningsdirektoratet)

På hvilken måte kan den faktiske måloppnåelse i prosjektet være knyttet til faktorer og forhold hos prosjektledelsen ved Samisk høyskole, som har hatt ansvar for gjennomføring av prosjektet?

På hvilken måte kan den faktiske måloppnåelsen i prosjektet være knyttet til faktorer og forhold ved de deltakende skolene?

På hvilken måte kan den faktiske måloppnåelsen være knyttet også til andre faktorer og forhold i det samiske samfunnet og til faktorer og forhold utenfor det samiske samfunnet.

Hva har hemmet og hva har fremmet måloppnåelse i prosjektet?

1.6 Avgrensninger

Rammene for prosjektet springer ut av de faktiske muligheter og begrensninger som til enhver tid har fremgått av prosjektets samlede budsjett, ansattes stillingshjemler, prosjektperiodens tidsavgrensninger, prosjektets mandat og målsettinger. De til enhver tid gjeldende regelverk og juridiske grunnlag som utgjør rammene for skolens virksomhet, som skoleeieres ansvar og forpliktelser, er også med på å utforme prosjektets rammer. Alle ansvarlige instanser som har fattet vedtak og tatt beslutninger knyttet til prosjektgjennomføringen har bidratt til endringer og utvidelse av rammene for prosjektet, og de har skapt nye muligheter og et bredere grunnlag for måloppnåelse. Prosjektledelsen

har funnet det tjenlig å beskrive disse endringsprosessene i evalueringsrapporten, noe som preger rapportens omfang.

Det er underveis ved flere anledninger som et ledd i prosjektarbeidets fremdrift, skapt nye muligheter og nye rammer for arbeidet. Ansvarlige instanser har underveis i prosjektperioden, sikret prosjektet de nødvendige økonomiske rammer. Dette har gjort at det har vært mulig å fullføre prosjektet med utvidede rammer og faglige oppdateringer og mål. Endringer av prosjektets økonomiske rammer har derfor i høy grad påvirket prosjektets fremdrift, men det opprinnelige prosjektinnholdet og hovedmålsetting er knyttet til innholdet i prinsippdelen i Kunnskapsløftet-samisk, og det er ikke blitt endret, men enda mer tydeliggjort.

En samlet oppsummering av fremdriften i prosjektet kan beskrives slik: Prosjektet ble presentert for aktuelle aktører i 2008. Samisk høgskole bestemte seg for å ta ansvar for å igangsette arbeidet med prosjektet i 2008. Av ulike årsaker, ble det ikke iverksatt tiltak som førte til at prosjektet kom i gang før i slutten av 2010. Da ble det gjort fremstøt for å få tilsatt en prosjektleder. I februar 2011 ble det ansatt en prosjektleder i 50 % stilling. I løpet av våren 2011 ble det utviklet en ny prosjektplan, en aktivitetsplan og et utkast til studieplan for videre- og etterutdanningsdelen i prosjektet. I løpet av høsten 2011 ble det utviklet et informasjons- og rekrutteringsopplegg, tilpasset forholdene i grunnopplæringa i samisk skole. Da det ikke var noen påmeldte i juni 2011, ble det gitt melding til Sametinget. Prosjektleder gjorde en utredning av situasjonen, der det fremkom at skolene i grunnopplæringa i samisk skole, ikke kunne delta uten at de fikk midler til å dekke sine utgifter til vikar og reise, på lik linje med de ordninger som finnes for alle andre etter- og videreutdanningstiltak som Utdanningsdirektoratet iverksetter. Dette førte til at prosjektet i løpet av høsten 2011, fikk tilført midler som skulle gå til å dekke skoleeiers utgifter ved prosjektdeltakelse. I 2012 ble stillingen som prosjektleder utvidet til en 100 % stilling. Det ble i løpet av våren arbeidet intenst med rekruttering av deltakere. I august 2012 hadde prosjektet fått 22 deltakere fra fire skoler i to kommuner i samiske distrikt. Ingen skoler utenfor samisk distrikt hadde meldt seg på. Det ble laget skriftlige avtaler med skoleeiere. Rektorene ved skolene forpliktet seg til å legge forholdene til rette for at deltakere skulle kunne gjennomføre videre- og etterutdanningsstudiet. De tok ansvar for å lage et opplegg ved skolen, som innebar å organisere utviklingsgrupper for skoleutvikling ved hver skole. Høsten 2012, i løpet av de første ukene av studiet ble det utformet et lokalt tilpasset skoleutviklingsopplegg med utviklingsgrupper ved alle skolene som deltok. Denne skoleutviklingsdelen ble utviklet i et utstrakt samarbeid mellom lokalskolene og Samisk høgskole ved fagansvarlig for prosjektet. I fellesskap fant de samarbeidende parter frem til benevnelsen "Suohtas". Dette navnet ble etter hvert ble brukt som benevnelse for hele prosjektet. De nødvendige formelle vedtak ble fattet av de som hadde et formelt ansvar, og det ble tegnet skriftlige avtaler mellom Samisk høgskole og hver enkelt skole, om deltakelse. Avtalene inneholdt budsjett, bestemmelser om økonomiske forpliktelser, rapportering og andre formelle forutsetninger for deltakelse. Erfaringer som er gjort underveis fra oppstart, er nedfelt som beskrivelser i aktivitetskalender, som også har fungert som

prosjektleders logg. Dette ble gjort for å systematisere arbeidet som ble utført i perioden frem til kurs og opplæringsdelen ble igangsatt høsten 2012. Prosjektets oppdragsgiver har utformet et mandat som har vært styrende for den avgrensning som er blitt gjort underveis, og som har gitt prosjektet dets utforming.

1.7 Evaluering som grunnlag for prosjektledelse

Evalueringsresultater som er utviklet underveis i prosjektet er også blitt brukt som grunnlag for prosjektledelse og har bidratt til å finne frem til praktiske indikatorer på måloppnåelse. Dette har gitt retning for ledelsen, i forhold til å vite om en er på riktig kurs i prosjektet. Evalueringen har bidratt til å fange opp og synliggjøre eventuelle utilsiktede positive eller negative virkninger av prosjektet. Evalueringen har belyst hvilke endringer som har funnet sted innenfor skolenes praktiske opplæring, og i den samlede opplærings situasjonen. Evalueringen har også bidratt til å se om de intensjoner som ligger i prosjektets formelle grunnlag er tatt hensyn til. Prosjektledelsen har med bakgrunn i de resultater og funn som evalueringen har avdekket i de ulike fasene av prosjektet, hatt grunnlag for valg av faglig retning i prosjektstyringen. Det har vært et mål i seg selv at prosjektet skulle fungere som en evaluerende og lærende organisasjon, og at dette også skulle kunne komme lokalskolene til gode i form av læring hos deltakerne. Prosjektledelsen har tilstrebet det å utvikle en kontinuerlig etterprøving av praksis, som en del av den daglige løpende virksomheten i prosjektet (Bastøe og Dahl 1995).

Evalueringen har vært utført som en tosidig prosess. Ved siden av det å få frem resultater som viser grad av måloppnåelse ved prosjektets avslutning, er det blitt gjort innsamling av data underveis, som har blitt analysert kontinuerlig. Det har vært initiert overfor deltakerne at den interne evaluering også vil kunne forbedre den daglige løpende virksomheten både i studiene i studentenes læring, og den pedagogiske praksis ved de skolene. Skolenes eventuelle praksisforbedring kan imidlertid ha vært et resultat av mange faktorer og den vil fortsette som en pågående prosess også etter at prosjektet er avsluttet. Lærere har arbeidet med å identifisere hvilke faktorer som påvirker prosessen i positiv retning, slik at de kan påvirke praksis i den ønskede retning. Ledere og lærere skal sammen kunne se tydelig hva det er som fører til en mer profesjonalisert opplæring. Praksisforbedring har vært et mål i seg selv, men kun dersom den bringer med seg at innholdet i prinsippdelen i LK06-s blir implementert i lokalskolenes praksis. Det er et mål at evalueringen skal sikre at prosjektet fører til en varig og styrt endring av skolens kvalitet i form av et forbedret læringsutbytte hos elevene. Dette er en utvidelse av målene, sett ut fra den opprinnelige prosjektbeskrivelsen fra 2008.

Det finnes mange ulike måter å evaluere på. Det kommer an på hvilke evalueringsspørsmål som gjøres aktuelle og de som velges vil kunne bli styrende for prosessen, hvis det arbeides systematisk med dem. I denne sammenheng er det to spørsmål som fikk en viss prioritet. Det ene spørsmålet var å finne ut om prosjektet hadde måloppnåelse ut fra de opprinnelige planer om "å kurse kursholdere" og det andre er

om det har skjedd en varig forbedring av praksis og varig styrt endring i de skolene som har deltatt, og om denne endring er i henhold til innholdet i prinsippdelen og Samisk læringsplakat. Disse to spørsmålene kan sies å generere to ulike tilnæringer til evaluering. Det vil da kunne handle om måloppfyllelsesanalyse og prosessanalyse. "Måloppfyllelsesanalyse brukes for å besvare spørsmål om resultatet samsvarer med konkrete angitte mål. Analysen går ut på å sammenligne resultatet med de opprinnelig formulerte målene" (Bastøe og Dahl 1995, s.134). Det som ble avgjørende for valg av evalueringsform i dette prosjektet, var å undersøke om målene for prosjektet i oppdragsbrevet er formulert på en måte som gjør at det er mulig å dokumentere resultater. Det er også aktuelt å studere ressursbruk ut fra de mål som er satt for de ulike bevilgninger og avdekke om prosjektets rammer står i forhold til de mål som er satt. Derne st vil det kunne gjøres en evaluering ut fra en prosessanalyse. "Prosessanalyse brukes for å kunne besvare spørsmålet om på hvilken måte tiltaket førte til resultatet. Analysen tar sikte på å beskrive, forklare og forstå det som skjer underveis. En prosess kan betraktes fra ulike perspektiver, fra brukernes, de ansattes, eller fra beslutningstakernes perspektiv" (Bastøe og Dahl, 1995, s.134).

I denne sammenheng har det vært aktuelt å bruke alle disse tilnærningene. Det har vært et mål å fange opp forhold ved den læring som har funnet sted hos de som er deltakere i prosjektet for å finne ut om innholdet i prinsippdelen i LK06-s er representert i deres læringsutbytte. Dette er ivare tatt ved at dette aspektet er ivare tatt i utformingen av studieplanen i studiet "Inkludering og likeverd". Der er læringsutbytte hos studenten beskrevet og det er pekt på at de skal delta i felles refleksjonsprosesser på bakgrunn av dette innholdet, på individ og gruppenivå. Resultatene fra den individuelle eksamen i studiet, gir et tilstrekkelig svar på om det er måloppnåelse i form av læring hos deltakerne. Spørsmål om det har funnet sted en varig styrt endring på gruppe- og institusjonsnivå i skolene, er mer vanskelig å påvise, ut fra at evalueringen skjer kun i prosjektperioden. En undersøkelse i etterkant av prosjektavslutning, ville vært svært nyttig i det henseende, men det er ikke mulig innenfor de eksisterende rammer. Dette er imidlertid mulig å gjøre ved ekstra tiltak i ettertid. Det har vært gjennomført uformelle samtaler med deltakerne ved besøk på skolene i ettertid som gir informasjon og belyser dette forhold. Dette er også tatt med i denne evalueringsrapporten.

Derne st er det gjort en analyse studentenes skriftlige innleveringer for å se om det er i tråd med innholdet i prinsippdelen i LK06-s. Det kan være usikkert om dette er et resultat av prosjektdeltakelse eller om det også har vært andre faktorer som samtidig har vært medvirkende til dette resultatet. Ved å fange opp noen av de endringer som har funnet sted hos deltakerne underveis er det funnet ut i hvilken grad prosjektgjennomføringen har hatt betydning for denne endring. Det handler om å se skolenes opplæring i et mer helhetlig samfunns pedagogisk perspektiv. Evalueringen av prosjektet har bidratt til å justere den faglige kurs underveis i prosjektet, og til å dokumentere måloppnåelse. I den sammenheng er det også blitt utviklet resultater som er egnet til å generere teori om et eller flere fenomen som er belyst teoretisk i prosjektet. Dette har ikke vært et mål, men er kommet til som en

utilsiktet faktor. Det er mulig å synliggjøre faktorer som har vært virksomme og hvilke metodiske grep som er brukt i refleksjon over praksis i et teoretisk perspektiv. Dette har vist seg å ha hatt betydning for deltakernes læring og deres utvikling mot å bli mer profesjonelle pedagoger.

De faglige grep som er tatt i bruk ved studiets skoleutviklingsdel "Suohtas", var ikke nedfelt i planene fra begynnelsen av, men ble til i en "underveisprosess" ved bruk av teori i et aksjonslæringsperspektiv. Prosessevaluering fører til at deltakerne oppdager den endring som skjer underveis og blir seg den bevisst. Da kan det skapes mulighet til å se endringen som skjer og vurdere om det er en ønskelig endring. Ved hjelp av teorier om aksjonslæring er det blitt fokusert på trekk ved fenomener i praksisfeltet som kan benevnes med den teoretiske fagtermen "erfaringsbasert læring". En annen fagterm er "lærende organisasjoner" som har et begrepsinnhold som viser til hvordan ledere og ansatte sammen ved hjelp av dialog om egen praksis, kan bli seg bevisst sin egen og den felles utvikling som skjer ved å se den i lys av teori. Da vil de kunne komme frem til en felles forståelse og finne frem til nye forskningsspørsmål og tiltak underveis (Tiller 2006). Slike prosesser kan bidra til mer utviklings- og endringsorienterte tilnærminger til arbeid i praksisfeltet, som gir et mer profesjonelt grunnlag. Det har vært et mål i dette prosjektet å finne faglige tilnærminger til evaluering som aktualiserer bruk av mer systematikk i det praktiske arbeidet. Ved hjelp av en mer systematisert form for dokumentasjon kan ledere og lærere gis mulighet til å se etter og undersøke den endring som skjer i egen organisasjon, og vurdere om denne er i tråd med innholdet i prinsippdelen i LK06-s. Dette kan også skje gjennom vitenskapelige arbeider, i form av både skriftlig og muntlig fremstilling eller ved hjelp av andre dokumentasjonsformer, som film, bilder og bruk av digitale verktøy som åpner opp for nyere dokumentasjonsformer i skolen (Postholm & Jacobsen 2011).

Det er et krav i etter- og videreutdanningsstudiet at deltakerne som studenter skal ta i bruk forskningsbasert kunnskap og vitenskapelige dokumentasjonsformer og øve seg på å gjennomføre tiltak og gjøre en etterrettelig skriftlig dokumentasjon av læringsprosesser. Det eksisterer et nasjonalt rammeverk for evaluering i form av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS). Dette er et desentralisert system der de lokale aktører har et stort ansvar, noe som også gir stor variasjon i utvikling og bruk av systemet. Det handler både om elevvurdering og dokumentasjon av ressursbruk og virkemidler. Dette er i en av dagens mange skoledebatter, fremstilt slik i en notis i bladet Utdanning: "Norge kan bli bedre å kommunisere rundt kvalitetsvurderingssystemet slik at det når helt ut til skolene. - - - Dessuten har man i Norge ikke klart å integrere et system for lærerevaluering" (Bladet Utdanning, 8/2013, s.8). Dette viser at det er mange utfordringer i samisk skole, som gjenspeiler problemer og utfordringer på nasjonalt nivå.

Da Samisk høgskole bestemte seg for å gjennomføre dette prosjektet var det ikke tatt beslutninger omkring prosjektets struktur og prosess, det var kun innholdet som var klart. Det har derfor vært stor faglig frihet i forhold til utforming av prosjektets fremdrift. Ved å samle inn data underveis og foreta en fortløpende analyse har det blitt utviklet kunnskaper underveis, som har blitt styrende for utviklingen av

prosjektet. I forbindelse med rekruttering og igangsetting av prosjektet, var dette særlig avgjørende for å forstå hva som skjedde. Gjennom å dokumentere hvilke rammer og betingelser som var gjeldende for prosjektet ved igangsetting, kunne en forstå hvordan det ble mulig å komme i mål, til tross for at starten var svært vanskelig. Dette har vært vel så viktig, som å dokumentere læring hos deltakerne underveis og avslutningsvis i prosjektet. Sametinget og Samisk høgskole kan på bakgrunn av denne evalueringsrapporten trekke slutninger omkring sin egen praksis når det gjelder initiering og igangsetting av tiltak og valg av prosjektorganisering i forbindelse med slike nasjonale satsinger. Det kan hevdes at valg av prosjektorganisering av tiltak, ikke bidrar til å gi tiltaket status eller verdi. Prosjektorganisering egner seg til å gjennomføre tiltak som er av mindre betydning og omfang. Dersom store og omfattende oppgaver skal løses, kan det organiseres som program i en større målestokk og som er dimensjonert for oppgaven (Bastøe og Dahl, 1995).

Det har vært en stor utfordring for deltakerne at prosjektets etter- og videreutdanningsstudium måtte gjennomføres innenfor tidsrammene av et studiesemester. Årsaken var at budsjetttrammene ikke kunne utvides til 2013. Det er ellers mulig å legge slike videreutdanningsstudier over to semestre og skape mer tid til refleksjon, læring og systemrettet endringsarbeid i skolen. Tidsperspektivet skapte store utfordringer i forhold til spørsmålet om deltakerne var i stand til å gjennomføre studiet innenfor tidsrammene, og samtidig gjennomføre sine plikter som ansatt i skolen. Det var også en utfordring å gjennomføre tiltak i utviklingsgruppene i skolen, og å få satt av tid til møter, veiledning og skape rom for refleksjon over praksis. Rektorene sørget for at det ble satt av tid til gruppearbeid og det var deres ansvar at arbeidsmøter ble gjennomført. Dette var nedfelt i avtalene mellom skolene og Samisk høgskole. Et spørsmål som dukket opp underveis var om lærernes deltakelse i prosjektet gikk ut over den faglige kvaliteten i den praktiske opplæring som deltakerne hadde ansvar for som lærere i skolen. Det var derfor et mål at evalueringen måtte tilpasses det ambisjonsnivå som var realistisk og at evalueringsformen som ble valgt skulle fungere i praksis.

Evalueringsplan

1. Identifisering av hvem som er brukere av evalueringsresultatene.
2. Finn frem til hva som er de aktuelle evalueringsspørsmålene.
3. Utføre design og foreta metodevalg.
4. Drøft, analyser og tolk funn med interessentene og rapporter funn.
5. Utform handlingsforslag som følge av funn og resultater.

Formål med evalueringen

Evalueringen av dette prosjektet gjennomføres på bakgrunn av formelle føringer fra oppdragsgiver og prosjekteier, i henhold til innholdet i prosjektplan og hva som fremgår av de formelle dokumenter som følger budsjett etc. Dermed er formålet med evalueringen å sikre at evalueringsresultater blir rapportert til oppdragsgiver underveis i prosjektperioden. Et annet og meget sentralt formål er å synliggjøre hva som faktisk har skjedd underveis i prosjektet. Det handler om å dokumentere hvordan prosjektleder har utformet prosjektet og sikret at det ble påmeldinger. Evalueringen har det formål å få frem hvordan deltakere har bidratt til å utforme et faglig rom, der det har skjedd utvikling og nyskapende pedagogiske erkjennelser som har ført til varig styrt endring i lokalskolen. Gjennom evalueringsrapporten kan arbeidsmetodene som har vært benyttet bli presentert, det kan beskrives hvilke faglige grep som er brukt og hvordan teoretisk refleksjon over praksis har skapt læring og ny innsikt hos deltakerne. Evalueringen skal også avdekke om og hvordan tidsnød og en presset ledelse kan gi stress og utilsiktede negative effekter for lærers praktiske arbeid. Elevenes læringsutbytte har ikke vært med i datagrunnlaget, men offentlige statistiske oversikter har vært med som bakgrunnsinformasjon.

Evalueringsmetodiske grep

METODE	ANVENDELSE	FORM PÅ DATA	ANALYSEMETODE
Enkle spørreskjema med åpne spørsmål	Gir både bred og dyp informasjon fra få eller mange	Skriftlig tekst der deltakerne har skrevet sine refleksjoner	Dokumentanalyse Historisk metode
Gruppeintervju	Samler informasjon fra mange	Skriftlig tekst fra intervjuet	Kvalitativ analyse
Deltakende observasjon	Observasjon som gir innsikt og forståelse av prosesser og samspill i grupper som en ikke kan få ved spørreskjema eller intervju	Notater og refleksjonstekster Tekst fra loggbok Inntrykk som bevares som muntlig refleksjonsmaterieell som ikke er nedtegnet	Kvalitativ analyse
Spørreundersøkelse	Kvantitative undersøkelser av forhold som har å gjøre med kvalitet på undervisningsrom, tidsbruk osv	Svar fra deltakerne på spørreskjema, med direkte spørsmål	Kvantitativ analyse deskriptive oversikter
Registreringer	Registrering av tilstedeværelse på kurs, veiledningsmøter og prosjektmøter	Statistikk og oversikter over antall som har deltatt i undervisning og på møter	Kvantitativ analyse deskriptiv

Oppgaver som er levert inn som arbeidskrav og prosjektoppgave i studiet "Inkludering og likeverd".	Formelt godkjent som resultat i henhold til krav og nivå ved høgskolens studietilbud	5 prosjektoppgaver 3 arbeidskrav fra hver student 20 studenters muntlige eksamen (skjema, karakter og notater)	
--	--	--	--

Evalueringsform

Med evaluering menes i denne sammenhengen det å foreta en systematisk innsamling av data og informasjon om mål, aktiviteter, utbytte, innflytelse og kostnader, for å kunne si noe om virkningen av tiltakene eller erfaringer fra det totale prosjektet. Det avgjørende for valg av evalueringsform er hvilke evalueringsspørsmål som stilles og hvilke problemstillinger som blir belyst. Det er også aktuelt å bygge opp evalueringen omkring hvordan evalueringresultatene skal brukes og hvem som gjennomfører evalueringen. Denne evalueringen har et måloppfyllelsesperspektiv og prosessanalyseperspektiv. Det er aktuelt å se både på resultater ut fra mål som er satt, og å beskrive, analysere, forklare og forstå det som har skjedd underveis i prosjektets ulike faser. Det handler også om å ha mulighet til å bygge læring og utvikling inn i det daglige arbeidet, og å betrakte evaluering som en del av læring og utvikling i en organisasjon. (Bastøe og Dahl 1995).

Rapporteringsform

Valg av rapporteringsform har vært drøftet i sammenheng med valg av evalueringsform sammen med de som har vært involvert i prosjektets gjennomføring. Det er kommet innspill fra flere hold. Seksjon for lærerutdanning ved Samisk høgskole har sagt at det fra deres side er svært ønskelig med en rapportform som har et godt faglig grunnlag. De ønsker seg en rapport som har pedagogiske begrunnelser og som gir mulighet for å se hvordan studiet "Inkludering og likeverd" er blitt utviklet og gjennomført. De ønsker at rapporten skal være deskriptiv, og gi en fyldig beskrivelse av hvordan prosjektleder har ledet prosessen, og en beskrivelse av hvordan deltakernes påvirkning av prosessen. De ønsker seg en grundig og redegjørelse for de faglige grep som er gjort underveis, og som har vært grunnlaget for resultatet og måloppnåelsen. Disse innspillene står i kontrast til Sametingets og Utdanningsdirektoratets krav om rapporteringsform. Samisk høgskole gav i januar 2013, en ekstrabevilgning for å få fullført rapportskrivningen. De ulike behovene som foreligger, kan føre til at det oppstår en konflikt mellom behovet for en kortfattet fremstilling og en faglig beskrivelse av prosjektets innhold, prosess og struktur. En kortfattet fremstilling vil i større grad kunne gi de bevilgende myndigheter den nødvendige informasjon. Av den grunn er det innledningsvis her, blitt laget et sammendrag av evalueringsrapporten. Denne vil kunne oversettes til flere språk, og bli brukt i flere sammenhenger.

Oversikt over data fra ulike tidsrom / faser i prosjektet.

Tidsrom	Ansvar / involvering	Datagrunnlag
2008 -2011	Sametinget og Samisk høgskole	Brev, e-poster, planer, dokumenter og budsjett
Februar – desember 2011	Prosjektleder	Loggføring Dokumenter; brev, e-post, rapportering til Sametinget
Januar – juni 2012	Prosjektleder	Loggføring Dokumenter; brev, e-post, rapportering til Sametinget
August – desember 2012	Prosjektleder Studenter ved videreutdanningsstudiet; "Inkludering og likeverd": -lærere og rektorer ved 4 skoler i 2 kommuner Deltakere Suohtas: Alle studentene + 2 lærer og en rektor	Intern evaluering fra hver studiesamling Registrering av tilstedeværelse. Notater fra veiledning Innleverte studiearbeid Brev og andre dokumenter e-post Elektronisk klasserom: Ped-IT Logg og refleksjonsnotater fra studenter

Utvalg og avgrensning

Et utvidet perspektiv for evalueringen ville ha gjort det mulig også å undersøke hva foreldre og elever har av erfaringer med prosjektet. Dette gjelder ikke minst deres syn på hva skolene har eller trenger av fagkompetanse. Dette var det ikke rom for ut fra prosjektets formelle grunnlag. Det fremgår der at det er ansatte ved skolene som er målgruppa for tiltak i prosjektet. Det kunne vært aktuelt å finne ut om elever og foresatte har kjent til prosjektet og om de på noen måter kan ha bidratt til rekrutteringen av skoler som ble med som deltakere i prosjektet. Dette har ikke vært undersøkt. Det ville også vært interessant å vite mer om rekrutteringen av deltakere fra lule- og sørsamiske områder. På bakgrunn av det datagrunnlaget som foreligger, skal det være mulig å si noe om årsakene eller bakgrunnen for at det kun ble deltakere fra nordsamiske områder, innenfor samiske distrikt. Prosjektleder har også fått henvendelser direkte fra foreldre i prosjektperioden der de sier at det er stort behov for dette prosjektets innhold i skolen, og at de beklager at skolen der de har sine barn, ikke ble med. Andre sier at de er glade for at deres skole er med, og at de håper at dette gir seg utslag i forbedring av læringsmiljøet ved deres skole. Disse utsagnene gir et visst inntrykk av hvordan prosjektet er blitt erfart fra elevers og foresattes ståsted. Deres perspektiv kan belyses i en eventuell videreføring av prosjektet der skolene i samarbeid med forskningsinstitusjoner, kan gjøre undersøkelser som kan munne ut et vitenskapelig arbeid. Dette kan instanser som har interesse av det, igangsette på eget initiativ.

Rapportens målgruppe

De som skal bruke evalueringresultatene fra dette prosjektet er blitt identifisert og synliggjort i denne rapporten. Rapporten har en form som gjør at resultatene skal nå frem til, og skal være tilpasset denne målgruppen. Det har derfor vært nødvendig å drøfte valg av rapporteringsform med målgruppene underveis slik at rapporten kan gi dem et best mulig utbytte og et grunnlag for videre beslutningstaking. De som først og fremst skal bruke informasjonen som utarbeides i denne evalueringsrapporten er de deltakende kommuner, skoler, ledere og lærere. Dernest er innholdet i rapporten viktig for prosjekteier; Samisk høgskole. Innholdet i rapporten er også viktig for de bevilgende myndigheter; Sametinget og Utdanningsdirektoratet, da det gir dem innsyn i hva penger brukes til og om den ønskede måloppnåelse har funnet sted.

Prosjektleder har i dialog med prosjektdeltakerne drøftet hva som er en relevant form for rapportering. Det som kom frem var at rapporten skal kunne fungere på en måte som fremmer læring hos deltakerne og som er faglig relevant for dem i deres daglige arbeid i skolen, også i ettertid. Det fremkom synspunkter som at det er særdeles viktig å beskrive prosjektets fremdrift og peke på enkeltlæreres personlige faglige utbytte av å delta i prosjektet. Det er ønskelig at det kommer frem hva det var som gjorde at deltakerne meldte seg på, fullførte prosjektet og hva som gjorde at de fikk et faglig utbytte. Det har for eksempel ikke vært frafall i gjennomføringsfasen og deltakerne mente at det var viktig at myndighetene på ulike nivåer får tilgang til kunnskaper om det utbytte som skolene har hatt, ved delta i prosjektet. De pekte på at ledelsen i kommunene, utdanningsdirektøren på fylkesnivå og Sametingets ledelse også må få tilgang til informasjon om hva som er gjort for å tilpasse prosjektet til lokalskolenes behov og situasjon, og hvilke faktorer som bidro til at prosjektet ble vellykket for skolene.

Samisk høgskole har som prosjektansvarlig instans gitt uttrykk for at de ønsket seg en faglig innholdsrik og beskrivende rapport. De som arbeider med grunnutdanning ved Samisk høgskole, gav uttrykk for at de ønsker å bruke innholdet i rapporten til det formål å lære av de erfaringer som er gjort i dette prosjektet for å bruke det i grunnutdanningen for lærere. De ønsker å få en grundig rapportering av resultater fra implementeringen av det første punktet i Samisk læringsplakat, som de opplever som en stor faglig og spennende utfordring i lærerutdanningssammenheng. Det handler særlig om hvordan en i dette prosjektet har skapt rom for utvikling av en tverrfaglig pedagogisk tilnærming til praktisk pedagogisk arbeid i grunnopplæringa i samisk skole. Sametinget har gitt uttrykk for at det er knyttet en særlig interesse til beskrivelse av de praktiske grepene i rekrutterings- og implementeringsfasen ved igangsetting av prosjektet.

Del II. TEORETISKE PERSPEKTIVER

2.1 Innholdet i prinsippdelen - et kunnskapsgrunnlag

FNs Verdenserklæring om menneskerettigheter i 1948 danner grunnlag for både individuelle og kollektive rettigheter og friheter som individer og grupper av individer har overfor staten på grunnlag av internasjonale avtaler og praksis. Det er et sentralt mål i dette prosjektet å gjøre urfolksgrunnlaget kjent for deltakerne og av den grunn er dette tatt med og omtalt innledningsvis i rapporten. Dette grunnlaget har både et juridisk og et kunnskapsmessig innhold som bygger på menneskerettighetsprinsippene. Utgangspunktet for FNs menneskerettigheter er at de bygger på universelle verdier og prinsipper som skal kunne sikre grunnleggende vilkår for at alle mennesker skal kunne leve et verdig liv. Den første bestemmelsen (artikkelen) i FNs Verdenserklæring om menneskerettighetene danner basis for det menneskesyn og menneskeverd som FN søker å leve opp til: "Alle mennesker er født frie og med det samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og, bør handle mot hverandre i "brorskapens ånd". Dette kan sies å være en beskrivelse av premissene for menneskerettighetene. Den gir bakgrunn for det prinsipp at alle mennesker har krav på å bli behandlet med samme respekt og verdighet uavhengig av hudfarge, kultur, religion, kjønn, legning eller politisk ståsted. Før FN-systemet eksisterte hadde den internasjonale arbeidsorganisasjonen (ILO) allerede utarbeidet en rekke grunnleggende menneskerettighetskonvensjoner. ILO fattet tidlig interesse for utsatte og sårbare grupper i ulike deler av verden, som kvinner, barn og minoriteter – som etniske, språklige, og religiøse minoriteter. ILO startet allerede i 1921 å arbeide med urfolks rettigheter. De hadde vært opptatt av urfolks rolle i arbeidslivet under den industrielle revolusjonen og medfølgende økonomiske ekspansjon, og fastsatte av den grunn ILO-konvensjon nr 169 som fastsetter minstestandarder for urfolks menneskerettigheter. Konvensjonen ble ratifisert av staten Norge i 1990 og omhandler blant annet utdanning og kommunikasjon i del VI. Dette innholdet samsvarer med det som senere ble nedfelt i FNs erklæring om urfolks rettigheter vedtatt i 2007, der Art. 14 omhandler utdanningsfeltet. Denne erklæringen er ikke en konvensjon, men den er vedtatt av FNs generalforsamling med stort flertall. "Urfolk har rett til å opprette og ha kontroll over sitt eget utdanningssystem og institusjoner som gir opplæring på deres eget språk, på en måte som svarer til undervisnings- og læringsmetodene i deres egen kultur" (Nygaard og Solstad 2013).

FNs konvensjon om barnets rettigheter fra 1989 ble inkorporert i norsk lovgivning gjennom Menneskerettighetsloven av 1999, ved et tillegg til loven i 2003. Samtidig fikk konvensjonen en særlig sterk status ved at den i tilfelle av motstrid skal gå foran bestemmelser i annen lovgivning. Denne FN-konvensjonen er blitt ratifisert av praktisk talt alle stater. Urfolksretten omfatter derfor også barns rettigheter på en særlig sterk måte med retten til selvbestemmelse som gjelder både for individer og for grupper. Barnetretten omfatter individuelle rettigheter og det er det enkelte barn det dreier seg om. Urfolksretten gjelder kollektive rettigheter – der folket og dets kulturelle fremtid skal sikres. For begge

rettsområder har folkeretten grepet avgjørende inn i norsk rett, der spørsmålet dreier seg om hvilken rett samiske barn har. Barnekomiteen i FN har tatt opp rettsvernet for urfolksbarn og den har aktivt søkt å innarbeide urfolkserklæringen i sin tolkning av Barnekonvensjonen. Rent historisk har urfolk over hele verden til ulike tider og på svært ulike måter, vært utsatt for overgrep og undertrykkelse fra majoritetsbefolkninger, myndigheter og enkeltpersoner i de landene de bebor. Dette har også preget situasjonen for samene i Norge. Det ble gjennomført en systematisk assimilasjons- og fornorskningsspolitikk i en periode på over hundre år. Denne politiske linje er i dag formelt avvirket og tatt politisk avstand fra, men ettervirkningene av fornorskningsspolitikken kan sies å være ved. Det kan ha svært alvorlige følger at det ikke iverksettes tiltak for å forhindre den negative virkning også i ettertid. Med det formål å rette opp tidligere tiders urett har staten i dag skapt et nytt juridisk og kunnskapsmessig grunnlag for sin politikk overfor samene. Denne er nedfelt i Grunnloven og kan ikke settes til side av Stortingets flertallet uten ny grunnlovsendring. Målet er å skape et reelt likeverdig grunnlag. Dette kan bare skje gjennom inkluderingsprosesser som innebærer å fjerne ekskluderende praksiser. Å fjerne ekskludering gjøres kun i form av tiltak som har karakter av positiv diskriminering (omvendt diskriminering), der målet er likeverdighet i form av lik i verdi og kvalitet. Dette omtales ofte som positive særtiltak og må ikke forveksles med særtiltak som er negative og som er diskriminerende. Prinsippene om likeverdighet mellom nordmenn og samer som to folk ivaretas på bakgrunn av denne lovparagrafen. Stortinget tilføyde i 1988 en ny bestemmelse til Grunnloven; § 110 A, som lyder slik: *"Det påligger Statens myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv"*. Grunnloven 110 A er en prinsippeklæring som tilhører den nye generasjon grunnlovsbestemmelser. I samme gruppe finner vi § 110 b om retten til miljø og § 110 c, om menneskerettigheter" (Lile, 2009, s. 17).

2.2 Målgruppe

Sametinget utlyste i 2008, prosjektmidler som skulle bidra til kursing av ledere og lærere i grunnopplæringa i samisk skole, slik at de fikk kompetanse som samsvarer med *Innholdet i prinsippdelen i Kunnskapsløftet samisk og Samisk læringsplakat*. Hvem er det som er bærere av retten til å få opplæring etter LK06-s? Hvem kan omfattes av betegnelsen samiske elever? Disse spørsmålene blir erfaringsmessig ofte aktualisert i dagliglivets situasjoner i den samiske skolen over hele landet, særlig i områder som ligger utenfor samiske distrikt, der skoler skal iverksette tiltak for enkeltelever eller små grupper av samiske elever. Foresatte og elever henvender seg ofte til Sametinget med slike og andre spørsmål omkring den individuelle retten til samisk språkopplæring, når de spørsmål de eventuelt retter til skoleeier, ikke blir besvart eller de blir bedt om å henvende seg til Sametinget. Det som er gjeldende bestemmelser i læreplanverket LK06-s, er at de samiske elever som har en individuell rett til opplæring i og på samisk språk, kan omtales som samiske elever. Den individuelle retten til opplæring i samisk språk som fag i skolen er knyttet til om eleven har rett til å være, eller er innmeldt i Sametingets valgmanntall.

Denne retten er ikke er forbundet med om de faktisk er innmeldt i manntallet, men om de kan være det. Gruppen "samiske elever" omfatter dessuten alle elever i grunnsopplæringa i samisk skole som bor i kommuner som er omtalt som samiske distrikt. Formuleringene "samiske elever" i LK06-s, omfatter derav alle som har rett til samisk opplæring i grunn- og videregående skole, og alle som har en slik opplæring. Samisk skole, samisk opplæring og samiske elever er slik knyttet til opplæring i henhold til læreplanverket i Kunnskapsløftet-samisk.

Dette prosjektet var i utgangspunktet rettet mot alle skolene i grunnsopplæringa i samisk skole på nasjonalt nivå, både i og utenfor samiske distrikt. Det viste seg at det i likhet med andre lignende prosjekter kun ble med deltakere fra skoler i samiske distrikt. Den samme situasjonen oppsto ved gjennomføring av Sametingets spesialpedagogiske kompetansehevingsprosjekt i år 2002. Den gang ble det nødvendig å igangsette et oppfølgingsprosjekt som ble tilpasset deltakere utenfor samiske distrikt, for å få med deltakere derfra også. Sametinget iverksatte da et positivt særtiltak som sikret at også disse skolene skulle kunne nyttiggjøre seg disse tiltakene.. Det var svært vanskelig å komme i dialog med skoleeierne for å rekruttere deltakere til prosjektet, og på samme måte, oppsto det store utfordringer knyttet til spørsmålet om hva som er samisk skole, og hvem som er samiske elever, og hva et samisk innhold i opplæringa består av (Magga 2006).

2.3 Rammevilkår

Ved igangsetting av dette prosjektet som skulle sikre en implementering av prinsippdelen i LK06-s på nasjonalt nivå i 2008, ble det avdekket at innføringen av to parallelle og likeverdige læreplaner i Kunnskapsløftet; LK06 og i LK06-s i 2006, tok det mye lengre tid enn først beregnet. Det tok tid før fagplanene i LK06-s var ferdigstilt og skolene kunne ta dem i bruk. Dette førte til at den forventede nye læremiddelutvikling uteble, og av ulike grunner ble det heller ikke iverksatt etter- og videreutdanningstiltak som var rettet mot grunnsopplæringa i samisk skole. Disse prosessene kom ikke samtidig med de tiltak som det øvrige skoleverk hadde. På det tidspunkt da dette prosjektet ble gjennomført i 2012, var midlene fra Utdanningsdirektoratet til etter- og videreutdanning i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet (LK06) og Kunnskapsløftet-samisk (LK06-s) tildelt kommunene, men midlene så ut til å være brukt til tiltak som var rettet mot LK06. Disse tilbudene benyttet også skoler i samiske distrikt seg av.

I følge budsjettet og oppdragsbrevet fra Sametinget som forelå i 2008, var prosjektet dimensjonert for tradisjonelle etterutdanningskurs. Prosjektbeskrivelsen fra Sametinget tilsa at det skulle avholdes fire kurssamlinger som skulle legges til henholdsvis Alta og Tromsø, og det var forutsatt at det skulle gjennomføres evaluering av prosjektet. Samisk høgskole tok på seg ansvaret for gjennomføring av prosjektet og tilbudet ble kunngjort for skolene som et etter- og videreutdanningsstudium i 2011. Da hadde mange av skolene i grunnsopplæringa i samisk skole allerede brukt opp midlene som hadde vært

tilgjengelig til dette formål. Skolene i grunnopplæringa i samisk skole, hadde deltatt i kursing som var rettet mot innholdet i LK06. Skolene hadde ikke tidligere hatt noe tilbud om etter- og videreutdanning for lærere på nasjonalt plan som var rettet spesifikt mot innholdet i LK06-s og Samisk læringsplakat.

I 2011 hadde Utdanningsdirektoratet og Fylkesmennene allerede i flere år gjennomført ulike kompetansehevingstiltak knyttet til innføringen av det parallelle og likeverdige læreplanverket LK06. Dette gjelder særlig tiltak knyttet til læringsplakatens innhold. Disse kursene hadde ingen tilbud som var i tråd med Samisk læringsplakats første punkt. Fylkesmennene er som statens forlengede arm, den som har ansvaret for å føre tilsyn med skoleeiers opplæringstilbud. Dette gjelder også for grunnopplæringa i samisk skole. (Nygaard og Solstad 2013). Dette er tiltak som er sentrale og viktige ledd i den fellesskapsutvikling som er en forutsetning for utvikling av en likeverdig og inkluderende samisk skole, innenfor rammen av en felles nasjonal skole.

”I Norge har myndighetene et grunnlovsfestet ansvar for å verne om og videreutvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv. Opplæringstilbudet til samiske barn, unge og voksne gis i dag innenfor rammene av fellesskolen. Kan et samisk fellesskap utvikles innenfor rammen av en slik felles nasjonal skole? Hvilke kriterier skal legges til grunn for en kvalitativt god opplæring, og hvilke utfordringer står en slik skole da overfor?”

(Keskitalo 2011).

2.4 Prosjektarbeid i samisk skole

2.4.1 Fremdriften i rekrutteringsarbeidet

Prosjektet fikk fra januar 2012 tilført mer midler og dette førte til at det nå var nye økonomiske rammer for prosjektet. Det forelå da også nye muligheter til å utforme prosjektets innhold og struktur. Et sentralt mål hadde hele tiden vært å utforme prosjektet slik at termen ”kursing av lærere” kunne omhandles som en praksisrettet form for læring, i form av at lærerne arbeidet med skoleutvikling, endring og fornying i henhold til innholdet i Prinsippdelen og Samisk læringsplakat. Målet var at lærere skulle få mulighet til å arbeide med dette innholdet relatert til praksisfeltet. Med dette for øyet gikk prosjektledelsen i gang med å utvikle studieplaner for et videreutdanningsstudium som også inneholdt en plan for skoleutvikling i lokalskolen.

Etter- og videreutdanningstilbudet ble en mulighet til å skape en arena for fornyelse og utvikling av lokalskolenes pedagogiske praksis, og lærernes profesjonalitet. Studiet kunne representere en arena for faglig nettverksbygging for lærere i grunnopplæringa i samisk skole, på nasjonalt nivå. Det er et stort behov for faglige fellesskapsarenaer som også vil kunne fremme bruk av samisk språk i faglige sammenhenger. Gjennom å delta i dette etter- og videreutdanning kan ledere og lærere ved lokalskoler i grunnopplæringa i samisk skole, ha mulighet til å delta på studiesamlinger. Der kan de bli kjent med

hverandre på tvers av kommuner og skoler og kunne ta i bruk nye nettbaserte kommunikasjonsformer og delta i skoleutviklingsgrupper under veiledning. Slike møteplasser vil kunne bidra til at det skapes også nye faglige nettverk som kan vedlikeholdes over tid. Det ble derfor lagt til rette for at deltakerne hadde mulighet til å samhandle både via fysiske samlinger, og via elektroniske klasserom, i form av digital samhandling og kommunikasjon mellom samlingene. Dette var også skissert i Sametingets prosjektplan. Prosjektdeltakerne ble som studenter ved samisk høgskole, forpliktet til å ta i bruk digitale kommunikasjonsverktøy og digitale klasserom.

I den neste fasen ble det arbeidet aktivt fra prosjektledelsens side med å sikre deltakere til prosjektet. Søkelyset ble da rettet mot det å se og forstå mer av hvordan kommuner styrer og gjennomfører komplekse oppgaver. Det ble fokusert på hvordan kommunale instanser foretar sine prioriteringer, og hvilke hendelsesprosesser som kan være styrende for deres valg og prioriteringer. Det ble også søkt å finne ut mer om hvilke systemegenskaper, dvs. teknologi, organisasjonskultur, holdninger, kunnskapsgrunnlag og teori, kan være styrende for den utviklingen som skjer. Systemegenskaper, administrative forhold og faglige føringer, danner til sammen et grunnlag for organisasjoners virksomhet. Kunnskaper om systemegenskaper gir lærere bedre bakgrunn for å forstå, beskrive og analysere opplæring og elevers læringsutbytte. Det gir også grunnlag for å forstå hvordan skoleeiere som kommunale aktører oppfatter problemer og utfordringer i egen organisasjon, som grunnlag for å løse oppgaver (Holck 2004).

2.5 Gjennomføring av rekrutteringstiltak i kommuner

2.5.1 Samordning og koordinering av tiltak

Denne kunnskapen bidro til økt innsikt i rekrutteringsutfordringene som en sto overfor i denne fasen av prosjektet. I noen organisasjonskulturer legges det vekt på aktørperspektivet og man er opptatt av roller, nettverk og relasjoner mellom enkeltindivider. I andre organisasjonskulturer er det overhodet ingen interesse for dette. I prosjektplanen ble det tatt høyde for å arbeide med mål om å ivareta og gi rom for ulike kommunikasjonsformer og å legge til rette for tiltak som er tilpasset både formelle og uformelle situasjoner og arenaer. Tradisjonelle former for kompetanseheving og opplæring for lærere og personell i skolen, bygger på at samarbeid og samordning skjer ved at deltakerne blir sosialisert til oppgavene gjennom felles og standardisert opplæring og kursing. Hver skole gjennomfører sine egne planleggingsdager og det organiseres sjelden felles kursopplegg for alle skolene i en kommune. I et tradisjonelt perspektiv er det et mål å sikre at alle deltakerne skal kjenne hverandres kompetanse.

Dette kan også sies også å ha vært gjeldende for de opprinnelige planene for dette prosjektet, med utsagnet fra 2008: "Kursing av kursholdere". Andre former for kompetanseheving hos personalet i skolen, bygger på organisasjonskulturer som er toppstyrt og har en lederbasert beslutningskultur. Dette er i dag helt vanlig i målstyrte kommunale organisasjoner. Leder har ansvar for at mål, planer og

organisasjonsstruktur samsvarer med de oppgaver som skal løses. Disse to former bygger på helt ulike organisasjonskulturer og ledelsesformer, og i faglitteraturen er disse ofte beskrevet som enten "bottom-up" eller "top-down". Dersom det tas utgangspunkt i kun slike tilnærmingene i et kompetansehevingsprosjekt som dette, vil det gi et svært begrenset resultat fordi disse to tilnærmingene kan ha en tilslørende effekt på den egentlige beslutningstaking som springer ut av de rådende ansvarsforhold. En ser ikke hele bildet, men får et begrenset innblikk i organisasjonen om en bruke disse tilnærmingene. Det fører ofte til forestillinger om en enten eller situasjon. Det er derfor svært viktig i denne sammenheng at de to kulturformene blir brukt hver for seg. Det er imidlertid også viktig å relatere dem til hverandre for å finne ut om det er andre og mer uformelle makt- og statusforhold som virker styrende uten at disse er synlige eller omtalt. Det handler da om uformelle eller ikke-formelle strukturer som kan være styrende og virksomme. Disse faktorer kan være bestemmende for utfallet i vel så stor grad som de formelle og synlige strukturer i en organisasjon. I dette tilfellet gjelder dette for lokalskolene som skal delta i prosjektet for å få kompetanseheving. Det må gjøres grep for å fange opp alle de faktorer som er med å påvirke prosessen som igangsettes i de skolene som deltar.

Ved å skaffe seg oversikt over den virkelige organisasjonskulturen eller skolekulturen ved den enkelte skole, eller i en kommune, kan en se og oppdage både de formelle og uformelle faktorer og forhold som har betydning. En kan en få et bedre innblikk i hva som er styrende for utviklingen. Dette gjøres ved å ta i bruk teorier som gir mulighet til å se på organisasjonsmønstret i et mer helhetlig perspektiv. Ved å fange opp flere av de styrende faktorer og å finne frem til de mønstre av kulturell praksis som er til stede, vil en kunne avdekke de rådende perspektiver og forståelsesrammer. Det handler om å vite at det kan finnes andre og mer overskridende løsninger enn de som tradisjonelt er blitt brukt. Ved bruk av alternative veier kan skolene lettere å komme videre, også når det stopper opp eller blir vanskelig å gjennomføre et prosjektarbeid. Prosjektleder har i dette tilfellet forsøkt å finne frem til det som har tilslutning hos deltakerne og de det gjelder i den aktuelle situasjonen.

Ved å studere relevant litteratur om iverksetting av tiltak og prosjektorganisering har prosjektleder funnet frem til egnede måter og veier som har ført til måloppnåelse i dette prosjektet. Det oppstår i mange sammenhenger en administrativ kompleksitet når mange aktører, etater og nivåer er involvert i prosesser når beslutninger skal fattes. Det er mange i en kommune som har mandat til å fatte ulike beslutninger når skoler skal løse sine oppgaver. Det er mange som er eller kan være involvert i en slik prosess i en kommune. Kunnskaper om slike prosesser er avgjørende i et prosjektarbeid som dette. Et felles anliggende i alle slike tilfeller vil være det målet, eller det ønsket om et resultat eller et produkt, som alle er inneforstått med. Når det er dialog mellom elever, lærere og foresatte om hva som er målet, vil det være lettere for alle involverte å forstå og godta at det må være mange om å løse flere oppgaver underveis, for at målene skal kunne nås. Det må skapes større forståelse for at skolen er helt avhengig av at de som er involvert, på flere nivåer i organisasjonen, også deltar aktivt og bidrar til den ønskede

utvikling. Det handler om skolenes mulighet til å finne en måte å utvikle sin kompetanse på, i fellesskap med alle andre involverte, men på et selvstendig grunnlag. Ved bruk av systemteoretisk tenkning kan mangfold og helhet betraktes og omtales samtidig, og oppmerksomheten vil kunne være innrettet mot både å gripe og å begripe sammenhenger. Dette er en måte å forstå kompleksiteten i skolehverdagen på (Holck 2004).

Administrasjonen i kommunene er ansvarlig for å omsette politiske vedtatte mål til praktisk handling. Dette skjer innenfor flere etater og på mange nivåer. Dette gjelder både beslutninger på kommunalt, regionalt og statlig nivå. For skolene i grunnopplæringa i samisk skole vil Sametinget være et av flere organ på nasjonalt nivå som de skal betjenes av og samarbeide med. Sametinget fatter vedtak og tildeler midler til ulike formål, parallelt med Utdanningsdirektøren på fylkesnivå. Disse to instanser har det samme nedslagsfeltet og et delvis overlappende mandat. Spørsmålet er hvordan de samiske skolene kan nyttiggjøre seg de ulike tiltakene som iverksettes. Administrasjonen er derfor et samlebegrep på hele den administrative og faglig utøvende organisasjonen. Statens myndigheter på alle nivå, organiserer tjenesteytingen i hierarkier av etater eller myndighetslinjer. Beslutninger på kommunalt nivå må derfor alltid fattes i et langsiktig perspektiv. Budsjettering, planlegging og gjennomføring av tiltak skjer på bakgrunn av langsiktige planer. Dette gjør at det er vanskelig for en etat eller en rektor ved en skole og skulle finne rom for beslutninger som ikke er planfestet og lagt inn i langtidsbudsjettet.

Dette var situasjonen for mange av de skoler og kommuner som valgte å delta i dette prosjektet i løpet av våren 2012. De fleste av dem hadde allerede andre planer for etter- og videreutdanning for lærere, men kanskje ikke disse var rettet spesifikt mot samisk skole og innholdet i Samisk læringsplakat. Av den grunn la skolene om sine planer, og brukte tid og ressurser på å få dette til å bli mulig. Dette er ikke tilstrekkelig belyst i denne rapporten, da det ikke var et mål å finne ut hvordan skolene fikk ryddet plass for deltakelse. Det fremkom imidlertid av samtalene i etterkant av prosjektets avslutning. Dette synes også å være forklaringen på hvorfor så mange rektorer og ledere i mange kommuner ikke hadde en reell mulighet til å bestemme at skolene skulle delta i prosjektet, selv om lærere, foresatte, PPT og andre, mente det ville være tjenelig. Rektorene mente at dette var for kort varsel når det var snakk om et halvt år i forveien. Deltakelse i prosjektet skulle vært planfestet og lagt inn i budsjettet minst et år i forveien. Kommunen må ha mulighet til å sette av penger til å betale egenandel og planfeste tid til permisjon for lærere som skulle delta. En annen grunn til at så mange skoler ikke hadde mulighet til å delta var at skolene allerede på det tidspunkt var "fullbooket" på etterutdanningsområdet. De var rett og slett opptatt med andre etter- og videreutdanningsløp, som var planlagt og fattet beslutninger om lang tid i forveien. Tidsrammene for prosjektet var alt for trange til å få med deltakere fra hele landet slik det først var tenkt.

2.5.2 Nye rekrutteringsstrategier

Det ble igangsatt arbeid med å utvikle en ny strategi for rekruttering, da det viste seg at det ikke ble gjort fremskritt med de vanlige metoder. I stedet for å satse tradisjonelt på en "top down" eller "bottom-up" strategi, ble det nå utviklet en helt ny strategi som ble omtalt som "push and pull". Det ble nødvendig å legge om strategiene og å finne på nye metoder. Det ble valgt å bearbeide rektorene og å finne ut mer om skolenes uformelle strukturer. Ved å finne frem til hva som var virksomt i akkurat denne organisasjonen eller skolen, kunne en treffe tiltak som var mer tilpasset. Det handler om å rette oppmerksomheten mot skolens reelle motivasjonsbetingelser for å sikre at det som hindrer måloppnåelsen blir fjernet. Det handlet om å vise skolene hvordan det var mulig for dem å delta. Det handlet om å være mer konkret når det ble gitt informasjon. Det handlet om å vise til alle de mulige løsninger som fantes, og å finne fremtil realistiske tiltak som gjorde at skolene ville kunne gjennomføre de faktiske krav som ble stilt til dem ved gjennomføring av prosjektet. Det handler om å ta hensyn til kontekst og urfolksspesifikke faktorer og å forutse at det kan oppstå kompliserende situasjoner, dersom en ikke avdekker hva som er virksomt eller medvirkende i akkurat denne virksomheten.

2.6 Systemrettet endringsarbeid

Hovedmålet for prosjektet "Prinsipper for opplæringen og Samisk læringsplakat" har i all hovedsak vært å bidra til nye kunnskaper om, og økt faglig forståelse for innholdet i prinsippdelen i Kunnskapsløftet-samisk og Samisk læringsplakat. I målformuleringen som ble utformet i prosjektbeskrivelsen i 2008, het det: "å kurse kursansvarlige fra de samiske forvaltningskommunene". Formuleringene i tildelingsbrev og prosjektplan, er tolket slik at dette prosjektet skal bidra til at skolene i økt grad selv blir i stand til å ivareta kompetansebygging hos lærere i forhold til innholdet i prinsippdelen læreplanverket LK06-s. Det er også vektlagt at det vil være en stor fordel at den enkelte skole selv tar beslutningen om å delta, da det vil være med på å styrke motivasjonen og eierforholdet til prosjektet. Det ble valgt et teoretisk perspektiv som skulle fremme den ønskede måloppnåelse om en varig og styrt endring i lokalskolenes praksis som gir forbedring. Det ble besluttet å trekke inn teorier om systemrettet pedagogisk endringsarbeid hentet fra et samfunnspedagogisk fagfelt. Da er det mulig å flytte fokus fra individ alene til mer å se på individ i system. Med bakgrunn i teorier fra pedagogisk rådgivning og kollegabasert veiledning ble det lagt et faglig grunnlag for arbeidet med implementering av innholdet i prinsippdelen i LK06-s og Samisk læringsplakat i samisk skole.

2.7 Lærerprofesjonalitet

2.7.1 Med læreprofesjonalitet som mål.

Læreprofesjonalitet er her å oppfatte som den grad av måloppnåelse som en lærer har i det praktiske arbeidet med opplæring skolen, sett ut fra innholdet i prinsippdelen i LK06-s. Det heter hos Marit

Solstad (2013) i artikkelen "Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen" i "Norsk pedagogisk tidsskrift 2/2013", at teorien er generell og kontekstfri er praksis alltid kontekstuell. Hun fremhever at de erfaringer som gjøres i en bestemt praksis, avspeiler den konteksten erfaringene er en del av. Hun peker også på det forhold at kritisk, profesjonsorientert refleksjon og faglig basert argumentasjon er sentrale trekk ved profesjonalitet. Videre hevder hun i artikkelen at utdanningen av profesjonelle lærere vanskeliggjøres hvis studentene ikke får erfaring med disse sidene av yrkesutøvelsen i form av praksisopplæring.

Måloppnåelse i skolen er knyttet til elevens læringsutbytte ut fra at dette er skolens mandat og oppgaver. Det handler om demokratiske samfunnsforhold der politisk vedtatte mål skal virkeliggjøres via profesjonsbestrebelse. Måloppnåelsen i skolen skal ha en profesjonsforankring. I den forbindelse kan det også være på sin plass og reise noen profesjonskritiske spørsmål og peke på at profesjonsbegrepet også kan romme elitetenkning og en form for fagforeningsproblematikk som ikke er forenelig med en slik etisk standard. En strategi for å komme unna dilemmaer knyttet til en ensidig kritikk av lærere i skolen, og drøfting av enkeltfenomener som klasseledelse, er å utvikle en uttalt og forståelig yrkesetikk som drøftes i åpenhet, og som er synlig for omverdenen. Dette innebærer at verdigrunnlag, utfordringer, dilemmaer og ulike løsningsforslag blir en del av en offentlig og åpen debatt, som også må finne sted lokalt. Målet med en slik åpen debatt er å bygge tillit mellom lokalskolen og lokalsamfunnet. Dette vil kunne gjøre forholdet og relasjonene mellom lærere, foresatte, elever og mellom skolen og omverdenen mye tryggere og mer tillitsbasert. Dersom omverdenen opplever at lærere og rektorer bruker profesjonsetiske argumenter for å oppnå noe annet eller bruker taushetsplikten og personvern som viktigste moment i dialogen, vil tilliten svekkes. Den arbeidsplassdemokrati som lærerne har i dagens samfunn skal også være til elevens beste. De som sender sine barn og unge til skolen, har rett til innflytelse over og innsikt i den organisasjonen de sender sine barn til. Det er også en del av demokratiet. Dette er også nedfelt i "Samisk læringsplakat". Som et supplement til ordet "profesjonell" kan en i denne sammenheng også bruke ordet "kompetent". Da vil en kunne si om profesjonelle pedagoger at de er kompetente.

"Med dette mener jeg at det ligger en forpliktelse i å holde seg á jour hele tiden, til selv å følge med, ta selvstendige initiativ og ikke kun være et offer for pedagogiske moteretninger. Vi må i vårt yrkesliv selv være på jakt etter ny kunnskap og ikke slå oss til ro med den utdannelsen vi allerede har. En av grunnene til at det er viktig å stille krav til lærere og skoleledere, er at læreplanen har de samme forventningene til elevene. Læreplanen ønsker elever som kan forholde seg aktivt til kunnskap, og som ikke bare tar imot ferdigtygd kunnskap fra autoritetene. Det er ut fra et slikt perspektiv at læreren som forbilde blir viktig å løfte fram" (Arneberg, s.131).

Lærere og skolelederes kompetanse påvirker elevens læringsutbytte og deres personlige og identitetsmessige utvikling i større grad enn faktorer som har å gjøre med elevens individuelle forutsetninger og deres fysiske, biologiske og personlige utrustning. Skolen har stor innflytelse på om

elevens samlede identitetsrepertoar er positivt eller negativt ladet, noe som har stor betydning for læringen og elevens selvrepresentasjon. (Hoëm 2010). Måloppnåelse i skolens opplæring er i læreplanverket knyttet til begrepsinnholdet i fagtermene "en inkluderende og likeverdig skole". Det må forutsettes at alle elevene anses som en del av læringsfellesskapet. Inkludering forutsetter at hver enkelt elev har mulighet til å bidra til fellesskapet ut fra sine forutsetninger og være aktivt deltakende. Det betyr også at den enkelte berikes og blir beriket ved sin deltakelse. Eleven har rett til å være deltakende både i det faglige, kulturelle og sosiale fellesskapet. Inkluderingsbegrepet forutsetter handlinger som forhindrer ekskludering, og har både et individuelt og et gruppeperspektiv. Inkluderende prosesser kan rent praktisk være indikator for det som forbindes med læreprofesjonalitet. En kan stille spørsmål om opplæringa er i tråd med innholdet i prinsippdelen ut i fra om den faglige, sosiale og kulturelle fellesskapsbyggingen i skolen fungerer inkluderende eller ekskluderende. Det blir hevdet at problemer i skolen som er langvarige, omfattende, hyppige og intense ofte er systemskapte problemer. Dette prosjektet har som mål å øke lærerprofesjonaliteten i lokalskolen ved å høyne kunnskapsnivået hos ledere og lærere i grunnopplæringa i samisk skole, når det gjelder prinsippdelens innhold. Det er et mål at lærere skal ha innsikt i, og en viss bevissthet omkring sin egen praksis som lærer, og dernest kunne relatere praksis i skolen, til innholdet prinsippdelen i LK06-s, og Samisk læringsplakat.

2.7.2 Den profesjonelle lærer – og innholdet i prinsippdelen

Gjennomføringsfasen av prosjektet ble styrt ved at prosjektledelsen utviklet problemstillinger for evaluering av prosjektet, og tok i bruk teori fra aksjonslæring og teorier om lærende organisasjoner (Bastøe og Dahl 1995). Det ble aktuelt å finne en mer kommuniserende og dialogisk fremgangsmåte, når det skulle arbeides med de nye metodene for rekruttering av deltakere til prosjektet.

"Styrken i aksjonslæring er at personene i organisasjonen blir mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg det som allerede er der av kunnskap, og generere læring ut av de foreliggende erfaringer ved at de refortolker gårsdagens erfaringer vei lys av dagens og morgendagens" (Tiller 2006, side 51).

Prosjektleder tok i bruk flerfaglige tilnærminger, teorier og modeller fra pedagogisk rådgivning og fra andre relevante kunnskapsområder innenfor samfunnspedagogikken. Prosjektarbeid er en arbeidsform der det også er mulig å arbeide fler- og tverrfaglig. Prosjektarbeid har over seg en slags "engangstilfelle"- forestilling. Det heter seg at prosjektarbeid er en måte å organisere et arbeid på, som skal sette varige spor kun dersom det som utvikles blir videreført. Dette er alltid en utfordring ved prosjektorganisering av tiltak, og derfor ble det valgt også andre tilnærminger som aksjonslæring og aksjonsforskning, som skulle gi mer fremdrift enn den tradisjonelle prosjektarbeidsformen.

"Perspektivbrytninger og perspektivmøter er nødvendige ingredienser i aksjonslæringen. Andres undring, spørsmål, problemstillinger eller provokasjoner er de utfordringer vi vanligvis trenger for å se oss selv og våre handlinger og for å kunne lære

av det vi gjør til daglig. Uten utfordringer blir det lite læring. Utfordringer er en av de mest sentrale veivisere i dagliglivets læring. Den som møter de meste optimale utfordringene, er den som lærer mest. Uten utfordringer i dagliglivet sløves vi inn i rutinene og mister fort initiativ og kreativitet" (Tiller, 2006, side 52).

Aksjonslæring representerer ikke i seg selv noe nytt i skolehistorisk forstand. Enhver leder vil kunne gjøre seg nytte av en aksjonslæringsprosess ved at noen stiller spørsmål ved det de gjør og utfordrer dem i det daglige arbeidet. Aksjonslæring kan også planlegges og iverksettes som en arbeidsform eller en permanent ordning i et prosjektarbeid. Da vil en kunne sikre at tiltak iverksettes og at det settes i gang prosesser og skjer bevegelse og endring. Aksjonslærende prosesser kan være både evaluerende og lærende. Ledere som arbeider etter slike prinsipper vil kunne være sikret en viss måloppnåelse dersom det arbeides faglig og systematisk. Medarbeidere blir gitt kommunikasjonsmuligheter og muligheter til selv å forklare, begrunne og tilkjennegi faktorer og forhold knyttet til sin egen læringsprosess. Dette kan skape endring som er varig og målrettet. Det handler om at lærere trener på å være i dialog med hverandre og med elevene til daglig. Det som skiller en profesjonell lærer fra en som er mindre profesjonell, vil være evne til faglig dybdeorientering og evne til å ha bevissthet om egne motiver, tanker, handlinger og å se konsekvenser av disse for andre mennesker. Dette forutsetter evne til å innta en metaposisjon i forhold til egen læring. Det handler om å anerkjenne at i hverdagens aktiviteter er mening og forståelse betydningsfullt. Det handler om at lærerne blir gitt mulighet og får i oppgave å ta ansvar for sin egen og elevens læring, som profesjonelle pedagoger. Profesjonalitet er i denne sammenheng knyttet til forholdet mellom læreplanens tekst og læreres oppfatning av teksten. Dette er et sentralt innhold i profesjonsbegrepet i pedagogisk sammenheng.

"Begrepene "uttrykt" og "faktisk" læreplan kan være nyttige i denne sammenheng. Uttrykt læreplan er den planen man snakker om offentlig, og de verdier man tilkjennegir. Faktisk læreplan, den som faktisk brukes, står fra det man gjør i praksis når man ikke spiller opp til forventninger eller spiller for galleriet. Bruksplanen styres av bakhodemodeller, praksisteorier og styrende verdier man ikke er seg bevisst i en hektisk hverdag. Når vi undersøker relasjonen mellom den uttrykte og den faktiske læreplanen, vil vi trolig finne at det er betydelige forskjeller mellom de verdier vi gi uttrykk for, og det som preger arbeidet i praksis" (Tiller 2006, s. 54).

2.7.3 Pedagogisk rådgivning

Et viktig skritt på veien mot høyere grad av profesjonalitet og en bedre måloppnåelse i skolen består i å forbedre relasjonen mellom uttrykte verdier hos lærer, foresatte, ledere og elever i skolen, og den skjulte styringen av praksis som ofte er ubevisst og ureflektert. Krittisk refleksjon kan bidra til å bedre kontakten mellom det som lærere så gjerne vil gjøre og det de faktisk gjør. Her er veiledning og rådgivning et godt redskap som kan bidra til å ta folk fra der de er, til dit de gjerne vil være. Den mye brukte fagtermen "coaching" (Gjerde 2003) er tatt i bruk i miljøer utenfor skolen og de pedagogiske

fagmiljøene, ofte i forbindelse med nyetableringer i næringslivet. Denne termen eller det engelske navnet som betyr en vogn. Ofte sies det at dette ordet har et annet begrepsinnhold, men dette er det som all rådgivning handler om. Det finnes mange ord og termer innenfor pedagogisk rådgivning og i dette prosjektarbeidet ble rådgivningsmodellen som er utviklet av Gerald Egan brukt som prosjektleders redskap i møte med skolene (Egan, 2010). Denne har en utforming som kan tilpasses og brukes i forskjellige kulturelle kontekster. Dette har sammenheng med at det også i samisk skole eksisterer ulike skolekulturer og det faktum at det eksisterer store forskjeller mellom skolene selv innenfor en og samme kommune. (Arfwedson 1984). Det er nødvendig å ta i bruk forskningsbaserte kunnskaper om hva som konstituerer forskjeller mellom skoler og å forstå de ulike betingelsene som finnes i lokalskolene i grunnopplæringa i samisk skole. Med utgangspunkt i en slik forståelse, ble det valgt å bruke pedagogisk rådgivning som en sentral teoretisk tilnærming i prosjektarbeidet. Rådgivning ble brukt både som redskap i prosjektarbeidets fremdrift, men også som innhold i studiet der deltakerne lærte å bruke gruppeveiledning (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Målet var både å komme i kontakt med og føre en dialog med aktuelle deltakere, samt skape den nødvendige tillit hos skoleeiere og ledere i rekrutterings- og gjennomføringsfasen av prosjektet. Målet var også å gi studenter en teoretisk og praktisk innføring i hvordan de kan bruke dette i sitt daglige arbeid i skolen.

Innenfor rådgivning er den første kontakt og det første møtet brukt til å opprette kontakt, ved å rette oppmerksomheten mot det som den andre er opptatt av er det som den andre forstår. Dette er et sentralt prinsipp som sikrer at det er det mulig å forbli i en dialog, og være anerkjennende i kommunikasjonen, og bidra til at den som søker hjelp kan se at deres egne måter å løse problemer på kan være tilstrekkelige. Det som for eksempel var avgjørende i rekrutteringsarbeidet var at det ble opprettet en dialog på et tidspunkt der det var mulig for ledere ved skolene å ta stilling til om de skulle delta eller ikke. Det handler om det en kan omtale som "timing". Etter at dialogen er opprettet vil rådgivningsprinsippene danne grunnlag for samtaler og dialog som gir fremdrift. Målet er da at rektorenes og skolens behov, syn, mening og virkelighet ble satt i fokus i dialogen mellom prosjektledelsen og skolene. Det er også et mål å sikre at det ble gitt tilstrekkelig og presis informasjon om de formelle betingelsene for deltakelse.

2.7.4 Suohtas – det handler om å ha det morsomt

Skoleutviklingsdelen "Suohtas" er som en del av studiet "Inkludering og likeverd" blitt til i et aksjonslærende perspektiv. Dette samiske ordet ble oppdaget i forbindelse med at prosjektleder leste om det i en bok, og lanserte det som visjon for prosjektet. Dette ble gitt tilslutning og senere ble ordet eller navnet "Suohtas" tatt i bruk som en dekkende benevnelse på hele prosjektet. På norsk betyr ordet "morsomt". Prosjektleder fant det i en bok om samisk etnobiologi, i et kapittel som omtaler barn som kulturbærere i samiske samfunn, og som beskriver hvordan det kan være å være barn i et samisk miljø.

"Det samiska barnet föds in i kulturen och initieras sedan in i barnkulturen inom ett eller ett par år, allt eftersom de tillbringar mer och mer tid med jämnåriga barn. Den folkliga kunskapen

inväntar inte skolåldern och relativt lite av det som sedan lärs in i samband med formell inläring kommer att fogas samman med det som redan har inhämtats i barndomen. Man kan i fråga om barnens uppfostran urskilja tre drag som är typiska i den samiska kulturen, nämligen betydelsen av syskon och kusiner; samverkan mellan individualism, oberoende og nyskapande; samt et bräckligt förhållande mellan ägandeskap och kontroll. - - - Det uppmuntras att vara bestämt och självständigt, men ifall barnet gråter retas det eller distraheras snarare än blir tröstat.”(Anderson 2001, s 119).

Det sies videre at disse kulturtrekk påvirker barnekulturen og livet i sin alminnelighet, arbeidet, fritiden og dette skal være “suohtas” morsomt. (roligt, trevligt). Det spiller ingen rolle hvor ubekvemt eller anstrengende noe er og uansett som det utføres i ensomhet eller i selskap med søsken eller slektninger, venner eller andre skal det være morsomt. Perioder med lek og rastløshet, avløses med mellomspill av fullstendig ro og avslapning.

Forfatterne av denne boka viser i teksten videre hvordan den samiske kulturen er utviklet i samklang med naturen i nord. I denne boka om samisk etnobiologi skildres ulike aspekter ved samenes utnyttelse av naturens ressurser. Det synliggjøres hvordan det samiske naturlandskapets mangfold av betydninger og kulturelt meningsinnhold form av; bruk av planter i handverk, kosthold og medisin, og utnyttelse av reinen og hunden, jakt og fiske m.m. Samenes tradisjonelle kunnskaper om naturen beskrives som svært betydningsfulle i den stadig viktigere oppgaven med å bevare jordens biologiske mangfold og å skape forutsetninger en mer økologisk bærekraftig utvikling. Dette kan sies å være verdier som gjenspeiles i de kunnskaper som er representert i Kunnskapsløftet-samisk. Dette gjelder særlig i kompetansemålene i flere av fagene.

2.7.5 Lærerprofesjonalitet

For å illustrere prosjektledelsen valg av tilnærming ved inngangsetting av prosjektets etter- og videreutdanningsdel, og prosjektleders oppgave og posisjon som fagansvarlig i dette arbeidet, hentes et sitat fra en masteroppgave i førskolepedagogikk ved Universitet i Oslo:

“Aksjonsforskning er ute etter å skape endring. Endringsprosesser er gjerne knyttet tett til de prosesser som styrere og pedagogiske ledere i det barnehagepedagogiske feltet er satt til å lede. Utviklingsområder innenfor lederstillingene er i dag stort, og ved styrere hefter det et tydelig krav til endringsledelse og utvikling. - - - Jeg anså det å legitimere min feltposisjon å være et viktig ledd. Jeg ville være en aktør som kom inn som en bidragsyter til det utviklingsarbeidet de selv var i gang med; jeg ville komme med spørsmål og se på deres virksomhet med haukeblikk. Dette vil være en hjelp for dem til å se på sin egen praksis med kritiske øyne. Samtidig ville jeg være en aktør i deres refleksjoner, en partner som vil tenke høyt i lag med dem. Jeg anså at jeg som forsker ville være “en utenfra som virket inne”.(Labahå 2007,side 38).

På denne måten beskrives det hvordan hun her definerer sin rolle som leder og forskende deltaker i det meningsunivers som praksisfeltet utgjør i et forskningsprosjekt. Aksjonsrettede forskningsmetoder gir rom for å fange opp de endringene som skjer underveis, og bidrar til å ta vare på erkjennelser og nye kunnskaper som gror frem hos deltakerne underveis i en prosess. Det handler om aksjonslæring og forskende praktikere. Det handler om å la oppmerksomheten hvile på den pedagogiske praksis. Et eksempel på slik læring er prosesser knyttet til personalets læring omkring barns medvirkning.

”Personalet var opptatt av at medvirkning ikke var redusert til en metodikk som handlet om intervju og barnemøter, men at det for dem handlet om å være sammen med ungene, hvordan de møtte dem verbalt. De var opptatt av at barna skulle ha en opplevelse av at de var med. Samtidig opplevde jeg ofte at personalet diskuterte medvirkning i relasjon til hvilken grad barna hadde anledning til å velge” (Labahå 2007, s.80).

Målet var at deltakerne gjennom å kjenne til innholdet i prinsippdelen i LK06-s, og å kjenne til begreps- og kunnskapsinnholdet i fagtermene der, kunne reflektere over dette innholdet og forstå dette i lys av den verden og den praksis de selv er en del av. Målet var at deltakerne skulle øke sin evne til desentrering og å utvikle en mer anerkjennende kommunikasjonsform, som en faglig forutsetning for å kunne arbeide med elevmedvirkning, og demokratiske læringsprosesser. Det handler om at lærere og ledere kan bli mer oppmerksomme på læreplanverkets formål om å sikre en profesjonell opplæringspraksis i skolen og hva dette rent faktisk betyr i praksis. Et slikt arbeid må ta utgangspunkt i et bredt spekter av strategier og metoder, som krever høy grad av selvstendighet og evne til å gå i likeverdige dialoger i samarbeid med andre.

”Sentrale benevnelser i den sammenheng er internvurdering, skolebasert vurdering, erfaringslæring, pedagogisk ledelse, skoleutvikling og aksjonslæring. For oss faller alle disse begrepene naturlig innenfor *organisasjonsutvikling*. Felles for de overnevnte metode- og strategibegrepene er at de vektlegger å være kontekstuelt forankret. Med det menes at de fanger opp helhets- og individperspektivet ved at alle aktører som blir berørt også blir hørt. Enkeltindividet får gi uttrykk for sin opplevelse av (opp)levd liv. Opplevelse og forståelse av egen situasjon står sentralt” (Johannessen, Jensen og Germeten 2007, s.6).

Det har vært et sentralt praktisk grep at prosjektleder skal være tilgjengelig for deltakerne. Prosjektleder skal bidra til å skape en prosess der det legges til rette for å sikre at de nye erkjennelsene som er knyttet til det praktiske arbeidet, blir nedtegnet og brakt opp som tema i felles arbeidsmøter. Med mål om at læring skjer hos deltakerne ved at de blir seg bevisst den endring som skjer hos dem selv og i fellesskapet, har prosjektleder ansvar for at innholdet i denne læring blir synliggjort for studentene selv og for fellesskapet. Prosjektleders oppgave som prosessleder og rådgiver, består i å anerkjenne de løsninger som deltakerne selv tar initiativ til, utvikler og som vokser frem underveis i prosjektarbeidet. Det å generere læring hos deltakerne i tråd med studieplanens mål om læringsutbytte hos studentene,

er det som er gitt høyest prioritert i dette prosjektet. Måloppnåelse er knyttet ikke bare til en individuell men også til læring som kollektiv prosess og det å utvikle kollektiv kompetanse. Det handler om sammenhengen mellom ideologi, teorireferanser, kompetanse og profesjonalitet. Når en i denne sammenheng trekker fram kollektiv kompetanseutvikling, er det med utgangspunkt i Sametingets prosjektbeskrivelse der det pekes på at det ikke nytter å sende enkeltlærere på kurs, fordi et høyt utviklet kompetansenivå på individuelt plan bare er til begrenset nytte for organisasjonen. Det er tre momenter som denne påstanden kan begrunnes med. Det ene er at alle organisasjonens medlemmer må ha kunnskaper om og ferdigheter i å tolke omgivelsesfaktorene i forhold til egen organisasjons svake og sterke sider. Det andre er at den kompetansen som utvikles må integreres i organisasjonen, om den skal være til fordel for fellesskapet. Det tredje er at den enkelte medarbeiders personlige kompetanse her i form av lærerprofesjonalitet må komme de andre til gode ved kompetansespredning.

En varig styrt endring i en organisasjon skjer kun dersom den har sterk lederstøtte. Leders oppgave består i å sikre at det finnes en bred kollegial støtte for tiltak som skal gjennomføres. Leder har ansvar for å sikre stabilitet i lederskap og administrasjon. Det handler om at de som skal delta i prosjektet har fått den nødvendige informasjon, at det er avsatt nødvendig tid til å drøfte deltakelse, og at leder fanger opp det som lærere og andre ansatte mener er viktig. Dette er de mest sentrale organisasjonsinterne forutsetninger. I tillegg forutsetter en varig styrt endring at deltakerne utvikler og har felles referanserammer og felles forståelse for, samt ekte tilslutning til målsettingene. Det er viktig at leder ser hver enkelt medarbeider i prosessen, ser hvordan denne bidrar til vekst i kollegiet, og at de får tilbakemeldinger om sine bidrag (Bastøe og Dahl 1995).

I den generelle delen av de to parallelle, likeverdige læreplanverkene Kunnskapsløftet og i Kunnskapsløftet-samisk, heter det at opplæringens mål er å utvide barn, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Skal utdanningen fremme disse målene, kreves en nærmere utdyping av verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver. Det heter videre det: "Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår" (Kunnskapsdepartementet 2008, s.14).

2.8 Studieplanen "Inkludering og likeverd"

Høsten 2012 forelå det en omarbeidet plan for prosjektet som var mer tilpasset den daværende situasjon og den aktuelle kontekst. Læreplanene i Kunnskapsløftet-samisk var ferdigstilt noe i etterkant sett i forhold til de likeverdige og parallelle læreplanene i LK06. Flere av fagplanene i LK06-s var ikke var ferdige, samtidig som noen allerede ble revidert. Dette var situasjonen for samisk skole, høsten 2012. Skolene i grunnopplæringa i samisk skole hadde på dette tidspunkt allerede tatt i bruk læreplanene i

LK06-s, og brukt dem i flere år. Flere av lærerne som skulle være deltakere i prosjektet, var også på dette tidspunkt sterkt deltakende i utviklingen av planer og revisjon av flere av fagplanene i LK06-s.

Forskningsrapportene fra evalueringen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet-samisk var blitt ferdigstilt i 2010. Det var allment kjent og en utbredt negativ oppfatning omkring selve innføringen av Kunnskapsløftet-samisk, og hvordan innføringen av de nye læreplanene hadde blitt gjennomført i samisk skole. Resultatene fra evaluering av Kunnskapsløftet-samisk gav et samlet og godt dokumentert kunnskapsgrunnlag omkring disse spørsmål. Dette evalueringresultatet gav et egnet kunnskapsgrunnlag for gjennomføring av prosjektet "Prinsipper og samisk læringsplakat". Dette gjorde det mulig å bygge videre på det som er dokumentert å fungere godt, i samisk skole. Det er mulig å ta høyde for å bidra til forbedring på andre områder der det er nødvendig. Dette kunnskapsgrunnlaget har også bidratt til å finne frem til relevante og egnede problemstillinger.

En kvalitetsmessig god opplæring, kan identifiseres ut fra deltakernes læringsutbytte. I studieplanen for videreutdanningsstudiet "Inkludering og likeverd" er det nedfelt hvilket læringsutbytte studentene skal ha for at en kan identifisere måloppnåelse. Studieplanen i studiet "Inkludering og likeverd" er delt inn i tre tema som er beskrevet slik:

Inkluderende læringsarenaer i samisk skole: Studiet gir innføring i pedagogiske termer, begreper og modeller som grunnlag for å reflektere over verdier og kunnskapstradisjoner knyttet til opplæring. Det gis en innføring i den historiske bakgrunnen for prinsippene i læreplanen, for en likeverdig og inkluderende opplæring i et urfolksperspektiv, og strategier for arbeid med inkluderingsprinsippene i samisk skole.

Pedagogisk utviklingsarbeid i samisk skole: Studiet gir innføring i forskningsbaserte teorier om, og forskningsbaserte metoder i arbeidet med gjennomføring av utviklingsarbeid i lokalskolen, med utgangspunkt i fagbegreper som innovasjon og entreprenørskap. Endringsarbeid knyttet til forbedring av læringsmiljøene, skolens praksis og økt læringsutbytte hos elevene, er en sentral del av studiets innhold.

Tilpasset opplæring i samisk skole: Studiet gir kunnskaper om de teoretiske prinsippene som ligger til grunn for begrepet "tilpasset opplæring". Studiet gir innføring i hvordan forståelsen av mangfold i skolen og forskjeller mellom elever, krever pedagogisk kompetanse fra flerkulturell pedagogikk gjennom praktisering av variasjon, pedagogisk differensiering og bruk av ulike læringsstrategier. Studiet vektlegger forskningsbasert kunnskap og viten om minoritetstospråklighet i en urfolkskontekst, og bruk av kulturspesifikke, kontekstuelle og urfolkspedagogiske ved forankring av tiltak.

Studieplanen har følgende mål for studentenes læringsutbytte:

- Studentene skal kunne finne frem til og peke eksplisitt på det som er skolens lovpålagte oppgaver, slik dette er nedfelt i målsettingene i prinsippdelen i læreplanverket og "Samisk læringsplakat".
- Studentene skal kunne gjøre rede for hvilke konstitusjonelle forpliktelser staten har overfor samene som urfolk i Norge. Studentene skal kunne gjøre rede for det formelle grunnlaget for opplæring i grunnopplæringa i samisk skole, innenfor og utenfor samiske distrikt
- Studentene skal kunne drøfte aktuelle samfunnspedagogiske problemstillinger i lys av urfolksetiske prinsipper slik de er nedfelt i konvensjoner og lovverk for grunnopplæringa i samisk skole
- Studentene skal i dette studiet kunne drøfte og belyse med eksempler samt forklare hvordan skolen gjennom sin opplæring kan bidra til at elevene tilegner seg kompetanse i fagene, i de fem grunnleggende ferdighetene. Studentene skal kunne gi en teoretisk forklaring på hvordan de språklige delferdighetene; forstå, lese, snakke og skrive samisk, blir tilegnet hos elevene, som læring i skolen.
- Studentene skal presentere ulike teoretiske begrunnelser for, og pedagogiske metoder i arbeidet med å fremme og stimulere til en overgang fra en norskdominert til en samiskdominert tospråklig utvikling hos elevene, både ut fra et individ- gruppe og samfunnsnivå
- Studentene skal kunne gjøre rede for hvordan skolene i grunnopplæringa i samisk skole kan legge til rette for en opplæring der elevene tilegner seg kunnskaper om samisk språk, kultur og samfunnsniv. De skal gjennom eksempler fra praksis, kunne beskrive hvordan denne opplæringa kan gjennomføres i praksis i henhold til innholdet i prinsippdelen i læreplanverket
- Studentene skal kunne gjøre rede for forståelse av hvordan studenten selv tar ansvar for og reflekterer over egen læring, faglig fornying samt profesjonell og personlig utvikling
- Studentene skal kunne gjøre rede for hvordan de som faglig medarbeidere i en lokal skole bidrar til faglig fremdrift i lokalt skoleutviklingsarbeid og de skal være i stand til å gi en skriftlig og muntlig presentasjon av slikt arbeid.
- Studentene skal kunne forklare hvordan lokalskolens praksis og policy, skolens ulike nivåer og styringsorganer, skolens administrative praksis, samt skolen som system bidrar til å skape betingelser for elevens læring og påvirker elevens læringsutbytte
- Studentene skal kunne fortelle utførlig om de mest grunnleggende prinsipper innenfor pedagogisk rådgivningsarbeid, og forklare hvordan disse prinsippene gjøres relevante, når de tar i bruk sine praktiske ferdigheter innenfor kollegaveiledning.
- Studentene skal kunne gi en muntlig og skriftlig presentasjon av resultater fra gruppearbeid og fra utviklingsarbeid i praksisfeltet. De skal kunne gjøre rede for hvordan de har drøftet, diskutert og reflektert over praksis i lys av sentrale prinsipper i samisk læringsplakat. De skal kunne gjøre spesielt rede for hvordan skolene innenfor grunnopplæringa i samisk skole i praksis forbedrer sin praksis og sitt samarbeid med elevene, deres foresatte og lokalsamfunnet på en måte som fremmer læring og en positivt ladet identitet hos elevene.

- *Studentene skal oppøve selvstendig argumentasjon, kunne føre begrunnelse for valg og øve medinnflytelse.*

2.9 Bruk av utviklingsgrupper i studiet

Måloppnåelsen i prosjektet er knyttet til i hvilken grad en kan påvise måloppnåelse, ut fra studieplanens målsetting, og deltakernes gjennomføring av studiet med bestått eksamen eller kompetansebevis. Utformingen av studieplanen har vært gjort med den hensikt at studentene skal sikres kunnskaper om innholdet i prinsippdelen i LK06-s, og hvordan de som ledere og lærere i en lokal skole, skal kunne arbeidet med å implementere dette innholdet i skolens lokale planlegging, og i det daglige arbeidet i praksisfeltet. I studieplanen er det et arbeidskrav til hvert emne, og dette er obligatorisk for studentene, må innleveres skriftlig og vurderes som godkjent for at de skal kunne fortsette studiet. Det er til sammen fire arbeidskrav, etter hver studiesamling, som skal bidra til å kvalifisere studentene til å fullføre studiet. Studenten gjennomfører en individuell eller felles oppgave, der de gir en beskrivelse av en valgt situasjon fra egen praksis, utformer en faglig problemstilling, reflekterer over denne i utviklingsgruppene, og leverer inn en skriftlig dokumentasjon av dette arbeidet, som blir vurdert som godkjent eller ikke godkjent.

Studenten har mulighet til å prøve ut metodiske grep og å belyse sine praktiske erfaringer i utviklingsgruppene i lokalskolen. Der skal de arbeide med ny teori og gi faglig fremstillinger av det som er erfart. Studentene arbeider i utviklingsgruppene, ved å delta i veiledning med fagansvarlig for studiet, de deltar i gruppeveiledning, og føre logg fra egen praksis i sitt arbeid i skolen. Dette brukes som grunnlag for muntlige drøftinger og refleksjoner. Studentene gjennomfører obligatoriske arbeidskrav etter hver samling, som blir vurdert og må være godkjent før studenten kan gå opp til eksamen. Arbeidskravene utgjør et samlet grunnlag som studentene kan bruke når de skriver prosjektoppgave. Ved eksamen teller prosjektoppgaven 60 % og en muntlig individuell eksamen 40 % av samlet karakter. Det stilles krav om at eksamensbesvarelsene skal være forankret i forskningsbasert kunnskap og teori fra pensum.

Del III. EVALUERINGSMETODE OG DATAINNSAMLING

3.1 Utvalg

3.1.1 Oversikt over datagrunnlag

I tildelingsbrevet fra Sametinget er det bestemt at dette prosjektet skal evalueres. Det er ikke lagt føringer om metode eller rapporteringsform, men prosjektledelsen har funnet frem til en egnet evalueringsform for prosjektet. Evaluering kan sies å ha to oppgaver i form av å gjennomføre en

undersøkelse og samle informasjon og den andre er å vurdere. Ved igangsetting av prosjektet ble det valgt en strategi for evalueringen, det ble utformet en problemstilling som la grunnlag for hvilke metoder som skulle brukes i informasjonsinnhenting eller datainnsamlingen. Innhenting av informasjon er utført både som formell og uformell registrering, direkte spørsmål og ulike former for skriftlig informasjon. Datagrunnlaget fra evalueringa er her delt inn etter form, og er hentet inn fra alle fasene av prosjektet. Det som kan sies å være de mest sentrale data er det som er samlet inn i gjennomføringsfasen av prosjektet, høsten 2012. Dette er en oversikt over kildene som er brukt i evalueringen av prosjektet, for å hente informasjon, som grunnlag for å utvikle et datagrunnlag.

I.	Planverk
II.	Enkle spørreskjema med åpne spørsmål
III.	Gruppeintervju
IV.	Deltakende observasjon
V.	Spørreundersøkelse
VI.	Registreringer
VII	Oppgaver som er levert inn som arbeidskrav og prosjektoppgave i studiet "Inkludering og likeverd".
VIII	Loggføring i studiesamlinger og veiledningsøkter

I gjennomføringsfasen ble det samlet inn data på flere måter. Det ble ført logg ved hver studiesamling og under veiledning av skoleutviklingsgruppene. Deltakerne har i tillegg svart på spørsmål, skriftlig og muntlig. Studenten har gjennomført en individuell vurdering av eget læringsutbytte, etter hver samling ut fra kriteriene i studieplanen for videreutdanningsstudiet. Det er også gjennomført skriftlig evaluering etter hver studiesamling, der tilrettelegging av undervisning, og faglig nivå ble vurdert. I tillegg har prosjektleder også ført logg, med nedtegnelser av utsagn fra studenter i prosjektperioden. Studentenes individuelle skriftlige innleveringer og gruppearbeid utgjør også viktig informasjon om hvordan innholdet i prinsippdelen er blitt en del av deres kunnskapsgrunnlag. Det har vært krav om obligatoriske innleveringer i form av "arbeidskrav" i etterkant av hver studiesamling. I den grad det har vært aktuelt å bruke studentenes innleveringer i form av arbeidskrav og prosjektarbeid som data i evalueringsarbeidet, er det innhentet samtykke fra studentene. Dette er samlet sett et relativt omfattende datagrunnlag, og det er gjort avgrensning en avgrensning, ut fra problemstillingene. Etter at prosjektet var avsluttet i desember 2012, besluttet Samisk høgskole, å bevilge midler til at prosjektleder skulle kunne skrive en utførlig evalueringsrapport, i tillegg til den formelle rapportering ved årsavslutningen som også inneholder regnskapsrapportering. Det ligger derfor begrensninger også i form av tid til utforming av evalueringsrapporten, og det er av den grunn kun tatt med deler av det samlede datagrunnlaget, ved å velge utdrag fra hver fase i prosjektet i fremstillingen av funn og resultater. Det ville ha vært av stor interesse å kunne bringe frem flere funn og resultater, som kunne

blitt brukt til å utlede forskningsbaserte kunnskaper om hvordan skolene i grunnopplæringa i samisk skole responderte da det forelå informasjon om muligheten til å delta. Dette for å dokumentere hva som ligger til grunn for den begrensede deltakelsen på nasjonalt nivå. Dette har aktualitet i forhold til spørsmålet om Sametinget skal iverksette lignende tiltak, eller om Samisk høgskole skal lyse ut og gjennomføre videreutdanningsstudiet "Inkludering og likeverd", flere ganger. Spørsmålet er hvordan disse tiltakene skal rettes mot og tilpasses også andre målgrupper og geografiske områder, enn de som ble med i denne omgang.

Prosjektleder har brukt en metode som kan omtales som "reflekterende iakttakelse" som grunnlag for loggføring i prosjektperioden. "De bygger på at man noterer etter erindringen og samtidig vurderer de viktigste begivenhetene i en periode. Det man registrerer på denne måten, skal oftest ikke analyseres "til bunns", men skal i sin tur utgjøre grunnlaget for refleksjoner og gi opphav til nye spørsmålsstillinger. Det er likevel fullt mulig å utføre nøyaktige kvalitative analyser på dem" (Ekholm og Lander, 1994 s. 57). Denne metoden er også brukt til å lære studentene en form for selviakttakelse, for å få et grunnlag når de skal delta i erfaringsutveksling i utviklingsgruppene. Poenget er at en må analysere underveis, mens en kan erindre hvilke tankeprosesser som foregikk under hendelsene. Det kan brukes sjekklister som stimulans for hva en skal iakttas hos seg selv, på samme måte som tankekart virker stimulerende for hva oppmerksomheten rettes mot. Loggføring som metode og innslag i forskning og evaluering, kan struktureres ut fra siktemål og periode. "Loggbok og dagbok kan være svært nyttige som forsterkere av kunnskapsdannelsen om hvordan vi lærer. Derfor er instrumentene gode å ha i utviklingsarbeid og videreutdanning for voksne" (Ekholm og Lander, 1994 s. 58). Når man bruker denne metoden for informasjonsinnhenting, er det stort rom for subjektive refleksjoner og frihet i uttryksmåte. Disse notatene er i denne evalueringen kombinert med ulike spørreinstrumenter med konkrete vurderingsspørsmål. Dette er en mer systematisert form for undersøkelse som har vært utført med jevne mellomrom over et lengre tidsperspektiv. Det er ikke brukt data fra løpende samtaler, intervjuer eller fokusintervjuer, pga at dette er mer krevende i forhold til tidsaspektet, og den tid som var til rådighet ut fra de samlede oppgaver som skulle utføres i prosjektet.

Problemstillingene er styrende for valg av informasjon og utforming av datagrunnlag og for analyse. Det er da snakk om hvilken mengde informasjon det er aktuelt å bruke, og valg av undersøkelsesenheter som gir retning og fokus. Når fokuset er klart er det mulig å velge fokus ut fra hva som er typisk for fenomenet som skal undersøkes og hva som kan generere kunnskap om fenomenet. De data som ikke er relevante kan da velges bort. Det gjelder å finne tekstutdrag som kan fungere som gode eksempler på det en vil få frem og belyse. I kvalitative metoder er det ikke et spørsmål om hvor mange som omfattes av det en skriver om eller spørsmål om hvem resultatet gjelder. Det er kun en studie av fenomener, hva de består av og hva de inneholder. I dette evalueringsarbeidet er det brukt en kvalitativ metodisk tilnærming med et utvalg fra det samlede datagrunnlaget som utgjør informasjon som er representativt for det som skal undersøkes. Det brukes relevant teori som gir faglige kategorier

som kan dele innholdet inn i meningsbærende deler. Kategoriene må være relevante ved at de sier noe som er relevant for den virkeligheten og de fenomenene som omtales. I denne evalueringsrapporten brukes beskrivende kategorier som kan sies å kjennetegne det som skal belyses. Dette kan gi leseren utvidede forståelsesrammer ved at kjente fenomener settes inn i nye sammenhenger. Om dette gir mening, vil avhenge av om undersøkelsesinstrumentet / analyseenheten virker etter hensikten, og har den nødvendige validitet. De ord og termer som brukes må da ha et meningsinnhold som er presist rent begrepsmessig. Når det er utviklet klare kriterier for hva som skal evalueres kan det utvikles et holdbart resultat. For å få et holdbart resultat er det lagt opp til å bruke flere kilder som kan støtte opp under det samme funn. Det er imidlertid slik at det går an å se forskjellige mønstre i samme materiale. Det handler om at undersøkelsesinstrumentene skal være både pålitelige og gyldige, for å gi gode data. Datagrunnlaget er analysert induktivt ved at der er søkt å finne betydningsenheter som kan brukes som byggesteiner for kunnskap om fenomenene. Datagrunnlaget er også analysert deduktivt ved at det er brukt kjente kategorier til å sortere data, i form av å finne utsagn som peker i samme retning. Det handler om å gjøre dette på en faglig måte, uten at den som evaluerer putter sine subjektive syn på hva som skal gjelde, inn i analysen. I dette tilfellet er den som gjør evalueringen også leder for prosjektet. En intern evaluering øker muligheten for å overse eller feie unna ubehagelige synspunkter. Det er menneskelig å forstørre eget perspektiv og forminske andres. Det er vanskeligere å finne begrunnelser for forandringer, når forskeren har sitt eget perspektiv midt inne i den virksomheten som skal evalueres. Det som minsker disse problemer i dette prosjektet, er at evaluering av prosjektet kombineres med vurdering av studentene i videreutdanningsstudiet. 20 av deltakerne er blitt vurdert individuelt etter formelle regler for sensurering av skriftlig og muntlig eksamen på høyskolenivå.

Det som har vært vanskeligst å fange opp og utvikle resultater fra, er forhold og faktorer i lokalskolenes praksisfelt. Det har vært en utfordring å vise til hvordan "Suotnas" har påvirket en eventuell endring eller fornying i lokalskolene. Dette gjør at en kun har noen eksempler og innblikk i dette feltet, også ut fra at skolene skal være anonymisert i rapporten. Det er gjort beskrivelser av faglige fenomen i rapporten, uten å knytte dem til enkeltskoler eller kommuner. Dette har vært faglig utfordrende da forholdene i samisk distrikt er relativt små og meget oversiktlig. Det kan være vanskelig å skape åpne rom for evaluering og forskning, når det er mange berørte parter i et slikt prosjekt. Alle har sin opplevelse av situasjonen som skal behandles med respekt og ydmykhet for den situasjonen som hver enkelt er i. Dette farger rapportens innhold, i form av at det er fenomener som beskrives, og ikke skoler eller geografiske områder. Det er ikke mulig å trekke slutninger om forhold i samisk skole, på bakgrunn av innholdet i denne rapporten. Det er kun mulig å trekke faglige slutninger om fenomener som er belyst i rapporten ut fra dokumentasjon av det som har skjedd underveis, og som alltid kan beskrives fra flere ulike posisjoner og synsvinkler, enn det som her er gjort.

I denne evalueringen er det kun deltakere i prosjektet som er informasjonskanaler. Foresatte og elever har ikke blitt forespurt om hva som er deres oppfatning og syn, fordi det har vært utenfor prosjektets

mandat. Ut fra et troverdighets eller etisk perspektiv, kan dette sies å være problematisk, all den tid disse også har erfaringer og meninger om prosjektets innhold, gjennomføring og resultat. Dette kan eventuelt undersøkes i andre forsknings- eller evalueringssammenhenger, i regi av lokalskolen eller skoleeier. Det som er viktig å peke på i denne sammenhengen, er at mandatet for denne evalueringen er gitt av Samisk høgskole, som ansvarlig instans for prosjektgjennomføringen. De som har deltatt i prosjektet har tegnet kontrakt med Samisk høgskole, og det er disse formelle rammene som danner grunnlaget for evalueringens formål og legger føringer for hvordan dette arbeidet er utført, og rapportens utforming.

3.2 Data fra rekrutteringsfasen

Data fra denne fasen består av tekstutdrag fra planer, notater fra loggføring og tekstutdrag fra e-post korrespondanse som prosjektleder har hatt med eksterne instanser. Dette er systematisert ut fra problemstillingen og analysert ut fra relevante teoretiske kategorier. Det er utført en deskriptiv analyse av det samlede tekstgrunnlag fra denne fasen, som her gjengis som en deskriptiv tekst, med beskrivelser av funn. Dette gir et bilde av noen av de erfaringer som er gjort i prosjektet i denne fasen.

Samisk høgskole tok på seg ansvaret for å gjennomføre dette prosjektet, i 2008. Av ulike grunner ble prosjektets igangsetting utsatt til januar 2011. Det viste seg da at de opprinnelige rammene ikke var tilstrekkelige i forhold til å møte de behov som på dette tidspunkt eksisterte innenfor grunnopplæringa i samisk skole. Det var mye som hadde forandret seg på tre år. Dette er dokumentert gjennom annen evalueringsforskning, og særlig gjennom resultatene fra evaluering av Kunnskapsløftet-samisk. Rapportene fra de ulike forskningsinstitusjonene som har hatt ansvar for evaluering av Kunnskapsløftet-samisk viste med all tydelighet at samisk skole på nasjonalt nivå, i 2011, sto overfor meget store utfordringer på flere områder. På noen områder viste det seg å være meget gode resultater og en meget god kvalitet på opplæringa. Det opplæringsfeltet som omtales som grunnopplæringa i samisk skole, må derfor omtales på en presis og nyansert måte. Det er nødvendig å bruke nøyaktige beskrivelser av hvilke forhold som omtales, slik at ikke de negative forholdene blir generalisert til å gjelde hele dette opplæringsfeltet.

Da dette prosjektet ble igangsatt våren 2011, var målet å komme i gang med å gjennomføre en form for etter- / videreutdanning for lærere den samme høsten. Det viste seg å være svært store utfordringer knyttet til det å få deltakere til prosjektet. De rekrutteringsmetoder som til vanlig benyttes viste seg ikke å fungere. Trinn 1 i rekrutteringsarbeidet besto av å sende e-post til alle kommuner og skoleeiere som har opplæringsansvar for elever i henhold til Kunnskapsløftet-samisk, legge ut informasjon på alle relevante nettsteder, og legge ut foldere der dette kunne være tjenelig. Trinn 2 besto av å gjøre en mer systematisk oppfølging av den informasjonen som var sendt ut til enkeltskoler og kommuner. Det ble gitt ny informasjon på e-post, og alle skolene ble oppringt, for å få vite om rektorene hadde sett og

oppfattet informasjonens innhold. Prosjektleder deltok på aktuelle konferanser og seminarer for å informere om prosjektet, ved å snakke mer uformelt med skoleledere og lærere ved aktuelle skoler. Trinn 3 besto av et arbeid der prosjektleder tilbød seg å komme på besøk, til hver eneste kommune i samisk distrikt, og til alle andre skoler som underviser i samisk språk, eller har samiske klasser, utenfor samiske distrikt. Det ble gitt tilbud å møte lærere for å gi dem mer direkte informasjon om hva dette prosjektet går ut på. Trinn 4 gikk ut på å besøke de skoler som hadde vist interesse for å få besøk. I denne fasen var det mange lærere som ringte direkte til prosjektleder. De gav uttrykk for at de hadde sett informasjon om prosjektet på nettstedet og de ønsket sterkt at skolen de jobbet på skulle delta. De gav uttrykk for at flertallet av lærerne ved deres skole, og i mange tilfeller også rektor, absolutt ikke ønsket at deres skole skulle delta. Det var svært problematisk for prosjektleder, å forholde seg til de dilemmaer som oppsto, all den tid, det er skoleeier som kan ta beslutning om deltakelse. I kommuner som har et tonivåsystem, er dette rektor eller rådmann. Ved et tilfelle var prosjektleder på informasjonsmøte ved skolen, der alle lærere var til stede. Det var mange spørsmål og svært ulike syn på om skolen ville ha nytte av å delta. Det kom opp problemstillinger knyttet til samisk språkopplæring, samiske læremidler og muligheten til å få mer ressurser til samiske skoler. Prosjektleder informerte om hva som lå innenfor rammene av prosjektet, og det kom ikke noen påmelding fra denne kommunen.

Mange lærere henvendte seg til prosjektleder og ba om at det måtte gjøres en ekstra innsats for å informere om prosjektets formål, til lederne i deres kommune. Dette ble gjort, uten at det førte til at skolene der deltok. Disse prosessene fant sted ved flere skoler. Det var en forutsetning at hele skolen måtte delta for å oppfylle prosjektets formål. Dermed var det ikke mulig at enkeltlærere fra noen skoler kunne delta i prosjektet. Det må her pekes på at ved mange av de skolene som ikke ble med, er det helt klart, flere tiltak som kunne vært gjort fra rektors side, for å skape mer tilslutning blant lærere for prosjektdeltakelse. Rektor er og blir nøkkelen, i slike prosesser. Det viste seg at rektor orienterte seg ut fra flertallet av lærerne, mer enn å se på hva som skolen kunne ha behov for ut fra måloppnåelse og elevs læringsutbytte.

Våren 2011 var det ingen skoler som hadde meldt seg på som deltakere til prosjektet. Noen få skolejefer og rektorer innenfor det som er omtalt som "samiske distrikt" hadde i hele denne perioden gitt uttrykk for at det var behov for prosjektets innhold og målsetting i den samiske skolen, men påmeldingene uteble. Det ble derfor nødvendig å analysere denne situasjonen nærmere, for å finne ut hva som gjorde at skolene ikke meldte seg på, selv om de var positive til prosjektets innhold og opplegg. Prosjektleder gikk i gang med å utvikle et evalueringssopplegg for prosjektet, som også skulle kunne fange opp disse forhold. Det var i den forbindelse også nødvendig å belyse faktorer og fenomener som omtales som systembetingelser eller faktorer på systemnivå. Ved å ta i bruk forskningsbaserte kunnskaper om iverksetting av tiltak og løsning av komplekse oppgaver, i kommuner, ble det utviklet en rekrutteringstilnærming som viste seg å fungere. Kort oppsummert kan den beskrives slik;

Trinn 5 i rekrutteringen ble en særlig utfordrende fase. Prosjektleder tilbød seg å være til stede på skolenes planleggingsdager der alle lærere ved skolen var samlet. Prosjektleder informerte og svarte på spørsmål om prosjektet. I de tilfeller der noen av lærerne var interessert, ble det gjort fremstøt, mot rektor med egne møter der prosjektleder tok i bruk rådgivningsmetodiske grep. Dette ble også brukt som metode i møte med lærerne, og ved hjelp av rådgivningsteknikker, anerkjennende kommunikasjon, humor og positiv respondering, ble det mulig å komme i en posisjon der det var mulig å etablere relasjoner, og føre en faglig dialog om hva prosjektets innhold gikk ut på. Det ble fokusert på hva skolene kunne bruke dette prosjektet til. Dette var en kritisk fase i rekrutteringsarbeidet, som førte frem, ved at de lærere og rektorer som hadde vært og de som ble positive underveis i prosessen, fikk med seg flere andre lærere. Dette førte til skolene melde seg på som deltakere i prosjektet. Ved noen skoler var det kun rektor og noen få lærere, men etter hvert ble det flere som så nytten av dette, og ble med.

De metodene som ble tatt i bruk i denne siste rekrutteringsfasen bygger på kunnskaper om hvordan en kan gjøre en flerfaglig analyse av en situasjon. (Holck 2004). Det handler om å se helhetlig på situasjonen for å finne en flik av virkeligheten som en kan ta tak i, omtale og peke på, og som fører til at en kommer i dialog. Dette kunnskapsgrunnlaget ble etter hvert brukt som et sentralt faglig grunnlag i selve prosjektgjennomføringen. Dette fikk også betydning for utformingen av prosjektets skoleutviklingsdel. Det handler om å se delene av en helhet, og å bruke et samfunnspedagogisk perspektiv. (Keskitalo 2007). De utfordringene som prosjektleder møtte i arbeidet med rekruttering i dette prosjektet kan forstås og forklares ut fra et systemteoretisk perspektiv. Det var overraskende å se at det var en mangel på koordinert samordning av etter- og videreutdanningsstilbudene som tilbys skolene i grunnopplæringa i samisk skole, - fra henholdsvis Sametinget og Fylkesmannen ved Utdanningsdirektøren. Det ble også avdekket at dimensjoneringen og tilbudsorganiseringen av disse tiltakene var svært forskjellige og at de til dels sto i veien for hverandre. Skolene i grunnopplæringa i samisk skole, kan velge mellom tiltakene som utformes og lyses ut via Sametinget og de tiltakene som lyses ut via Fylkesmannen, eller via de interkommunale kompetanseregionale instanser. Opprinnelig er alle disse ulike tiltakene basert på midler fra Utdanningsdirektoratet. Problemet for de samiske skolene oppstår ved at tilbudene ikke kommer samtidig, slik at de kan foreta reelle valg. Det viser seg at systemet som Fylkesmannen har, og som er et etablert og forutsigbart system, kommer til faste tider hvert år og skolene må tidlig ta stilling til om de ønsker å delta. Tilbudene om etter- og videreutdanningsmidler fra Sametinget kommer ikke ved kjente eller forutsigbare tidspunkt. De er ikke samordnet med Fylkesmannens tilbud, verken i det digitale utlysings- og rapporteringssystem, eller i tid. Det at det er mangel på samordning av utlysingsrutiner, tidsfrister, og søknadsprosedyrer, gjorde i det tilfellet at de fleste samiske skolene hadde allerede meldt seg på andre tilbud, da de fikk tilbud om å delta i dette prosjektet våren 2011. De hadde tiltak som de var påmeldt til år i forveien.

Sametingets tilbud som er spesifikt rettet mot samisk skole, syntes ut fra dette, ikke å ha likeverdige betingelser i forhold til å nå frem til målgruppen, som de tilbudene som går via Fylkesmannen eller de regionale kompetanseene har. Det var flere skoler i samiske distrikt som hadde valgt å delta i andre tiltak, men som i ettertid hadde ønsket å få et tilbud med samisk innhold, men de var bundet opp til det tiltaket de allerede hadde valgt. Til tross for disse utfordringene ble det som følge av at prosjektleder utviklet målrettede rekrutteringstiltak, mulig å komme i gang med gjennomføring av fase 3 i prosjektet i tråd med tidsplanen.

3.3 Analyse av data fra gjennomføringsfasen

Prosjektledelsen hadde kunnskaper om hvilke generelle erfaringer skolene hadde fra innføring av LK06-s og implementeringen av læreplanene. Prosjektleder hadde fått ny innsikt i de lokale forholdene ved skoler i samiske distrikt, ved å delta ved et møte i regi av Fylkesmannen i Finnmark ved Utdanningsdirektøren, der disse skolene deltok. Det fremkom der at det var et meget stort behov for kurs og kompetanseheving innenfor innholdet i prinsippdelen i Kunnskapsløftet-samisk og Samisk læringsplakat, i skolene i samiske distrikt. Dette gjaldt særlig det første punktet i "Samisk læringsplakat", som svært få hadde arbeidet med, eller hatt kurs og opplæring i. Dette gav retning for utvikling av videreutdanningsstudiet. Prosjektleder deltok også på samiske skolekonferanser, for å undersøke interesse og behov for opplæring i dette tema. Det ble klart at det hadde vært svært lite oppmerksomhet fra nasjonale, regionale og lokale myndigheter, omkring implementering av prinsippdelen i LK06-s og Samisk læringsplakat, og at dette prosjektet var det tiltaket som skulle ha ivaretatt dette, men det var altså ikke blitt gjennomført innen de oppsatte tidsrammer.

Det første punktet i Samisk læringsplakat sier at den samiske skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene/lærlingene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv. Hva innebærer det å legge til rette for en kvalitetsmessig god opplæring? Dette må utdypes nærmere for å ha noe å gå ut fra, når vi her skal analysere data fra evalueringen av prosjektet, i lys av relevant teori. I problemstillingen stilles det spørsmål om hvordan det ble skapt motivasjon og engasjement for deltakelse og gjennomføring av prosjektet. Prosjektets mål om å sikre at innholdet i prinsippdelen i Kunnskapsløftet samisk, blir kjent hos de som bruker læreplanen i skolen, forutsetter at det er deltakere og at de fullfører studiet. I den første dialogen som prosjektleder hadde med ledelse og lærere ved de skolene som hadde bestemt seg for å delta, kom det frem at lærere og rektorer var svært opptatt av og interessert i å lære mer om hvordan de som lærere i samisk skole skal arbeide i praksis, ut fra innholdet i det første punktet i Samisk læringsplakat. Deltakerne i prosjektet gav uttrykk for at arbeidet med hva som er en samisk skole med fordel kunne styrkes og forbedres. Hvordan arbeider skolene med basis i samisk språk og kultur? Dette var det mest sentrale spørsmålet, ved siden av spørsmål om hva som kjennetegner et godt læringsmiljø, og hvordan arbeider skoler med dette i praksis.

Skolene fikk selv velge hvilke tema de skulle arbeide med i prosjektet. Skolene tok dette opp i de første samtaleene da prosjektet ble presentert, og det kom opp spørsmål om hvilke praksisområder som de ønsket å forbedre og å arbeide videre med. De to områdene som pekte seg ut var læringsmiljø i uformelle opplærings situasjoner og et systematisk arbeid i skolen med forebygging av, og et pedagogisk metodisk og systematisk arbeid for å hindre at elevene blir utsatt for krenking, vold og mobbing. Målet for en slik vinkling var å øke elevenes læringsutbytte. Det andre tema som skolene ville arbeide med, var forbedring av det praktisk-pedagogisk arbeidet i de forskjellige uteskolene som skolene hadde etablert. Mange av skolene som deltok i prosjektet hadde et unisont ønske om å arbeide med samisk tradisjonskunnskap i skolen, og de hadde lang erfaring med å bygge på lokal kompetanse. De mente at dette arbeidet ikke ble nok verdsatt av myndigheter og folk utenfor skolen, foresatte og andre. Derfor ville de forbedre dette arbeidet, gjøre det mer kjent og utvikle det til å bli mer fagintegret med en naturbasert opplæring som grunnlag for flere fag og for arbeidet med de fem grunnleggende ferdighetene og mer i tråd med innholdet i Samisk læringsplakat. Skolene ønsket å bruke erfaringer fra uformelle arenaer og praktisk arbeid, til å forbedre sin pedagogiske praksis i skolen. Disse tilnærmingene ble satt på dagsordenen hos rektor og lærere i skolen, som en direkte følge av at prosjektleder tok i bruk de nye rekrutteringsmetodiske tilnærmingene. Det ble derved skapt et rom og en anledning til at ledere og lærere ble involvert i en dialog omkring hva prosjektet kunne brukes til ved deres skole.

Prosjektet ble gjennomført og utviklet seg svært til å bli et faglig verksted for skolene, som en følge av at det ble utviklet og tatt i bruk nye rekrutteringsmetoder. Høsten 2012, ble studiet "Inkludering og likeverd" igangsatt som et etter- og videreutdanning for 4 skoler, alle fra kommuner innenfor samisk distrikt. Det ble til slutt til sammen 22 deltakere. 20 av dem ble studenter ved videreutdanningsstudiet og 3 av disse var rektorer ved skolene som deltok. Det var to lærere som deltok men som tok dette som etterutdanning. Skolene var fordelt mellom to kommuner i et fylke. 20 av deltakerne var studenter ved Samisk høgskole, og fullførte videreutdanningsstudiet "Inkludering og likeverd" med bestått eksamen. Deltakerne gjennomførte alle fire samlingene med til sammen 100 timer undervisning. Tre av samlingene ble gjennomført som fysiske samlinger og en samling ble gjennomført digitalt, ved bruk av elektronisk klasserom. Undervisningen fant sted i Samisk høgskoles lokaler i Kautokeino. Alle samlingene er gjennomført i tråd med studieplanen. De 20 studentene som gjennomførte studiet, har alle bestått eksamen. To av deltakerne har gjennomført studiet som etterutdanningskurs og har fått kompetansebevis som dokumenterer kursinnholdet.

I løpet av september og ut over høsten 2012, ble det svært stor pågang fra skoler som ønsket å delta i prosjektet. Det var imidlertid praktisk umulig å ta inn flere studenter etter at den første studiesamling var over. Det var heller ikke mulig å gi flere skoler tilgang til å delta prosjektet etter den første studiesamlingen på grunn av at studiet skulle gjennomføres i høstsemesteret, var det svært kort tid til å fullføre de oppgaver som var obligatoriske for prosjektdeltakerne. Det handlet også om å få satt av tid til

prosjektleders oppgaver med å utforme og tegne skriftlige avtaler med alle skolene, etablere en organisering av utviklingsgrupper i lokalskolen for skoleutviklingsdelen. Det var helt umulig å utvide dette arbeidet med de eksisterende tidsrammene. Det lå også begrensninger i at prosjektleder også skulle være fagansvarlig for studiet og være veileder for skoleutviklingsdelen "Suohtas". Det var utformet og tegnet skriftlige avtaler med hver av skolene, med en forpliktende liste over deltakere som dannet grunnlag for utforming av økonomiske avtaler. Det ble også laget tidsplan for veiledning av utviklingsgruppene, med minimum en time pr gruppe pr mnd. Det ble til sammen 7 utviklingsgrupper. I tillegg måtte avtalene signeres, med oversikt over hvilke lærere som skulle ha permisjon fra sitt arbeid i skolen for å delta ved studiesamlingene og i arbeidsmøter i utviklingsgruppene. Dette dannet grunnlag for utforming av budsjettene for hver enkelte skole. Dette arbeidet ble utført av administrasjonen ved Sámi lohanguovddaš / Senter for samisk i opplæringa, som også sto for utbetalingen av midler til skolene. Dette ble problematisk fordi administrasjonen ikke var dimensjonert for oppgavene. Dette må sies å være den mest kritiske faktoren for prosjektgjennomføringa. Hver skole utformet et eget budsjett, der det fremgikk hvilken egenandel de har, og hvilke forpliktelser som var gjeldende, med hensyn til rapportering etc.

Studieplanen for videreutdanningsstudiets "Inkludering og likeverd", bygger i sin helhet bygger på innholdet i prinsippdelen i Kunnskapsløftet-samisk. Studentene har i hele prosjektperioden arbeidet med teori og praktisk gjennomføring av gruppeveiledning i forbindelse med skoleutviklingsarbeid i lokalskolen. Deltakerne har deltatt i både individuell og gruppevis veiledning i den forbindelse, og de har arbeidet med skriftlige oppgaver og med prosjektoppgaver, individuelt eller i gruppe. Alle skolene som deltok har fullført den avtalte prosjektrapportering, med regnskap for bruk av økonomiske midler som skolene mottok i henhold til kontrakt om prosjektdeltakelse. Dette arbeidet var avsluttet innen 2012. Skolene planla også å gjennomføre en egen selvstendig videreføring av arbeidet i "Suohtas", etter prosjektavslutning. Skolene fikk også mulighet til søke om å bruke deler av midlene som de fikk tildelt i 2012, til dette formål. Dette ble gjort i overensstemmelse med bevilgende myndigheter. Dette førte til at prosjektet var sikret en videreføring av kompetanseutviklingen ved lokalskolene som deltok. Tre av skolene som deltok, inngikk en skriftlig kontrakt med Samisk høgskole, om å disponere midler til å iverksette tiltak også i 2013. Disse tiltakene skulle omfatte alle lærerne ved skolen, med mål om å sikre kompetanseoverføring og implementering av de nye kunnskapene til alle lærere ved skolen, også de som ikke hadde deltatt i studiet, eller i skoleutviklingsgruppene. Det var kontraktfestet at skolene har rapporteringsplikt til Samisk høgskole når tiltakene er avsluttet.

Kompetanseheving i digitale ferdigheter og bruk av elektronisk klasserom – Ped-IT

Tre av skoleledere ved de ulike skolene som deltok var fullverdige deltakere under hele prosjektperioden, og en rektor deltok kun i skoleutviklingsarbeidet. De skolene som deltok, fikk som en del av skoleutviklingstiltakene i prosjektet, tilført midler til innkjøp av digitale verktøy for utvikling av digitale læremidler som et ledd i kompetanseheving og fornying av læringsmiljøet for elevene. Skolene

kunne benytte seg av fagveiledning fra Samisk høgskole, som et ledd i skoleutviklingsarbeidet. Dette omfattet et nybrottsarbeid for de skolene som valgte også å innføre det samme digitale læringsverktøy i lokalskolene, som Samisk høgskole hadde innført for sine studenter. Dette må sees på som et ledd i kvalitetsforbedringen og muligheter for å nå målene som er nedfelt i Prinsippdelen i LK06-s og Samisk læringsplakat. Måloppnåelsen er knyttet til de fem grunnleggende ferdigheter.

Innholdet i studiet har også innbefattet opplæring i bruk av elektronisk læringsplattform / elektronisk klasserom "Ped-IT". Dette er innført som obligatorisk for studenter ved Samisk høgskolen, og erstatter verktøyet "Class fronter" som elektronisk klasserom for studentene ved høgskolen. Dette verktøyet er også i bruk i kommunikasjonen mellom Samisk høgskole og øvingslærere i lokalskolene, i forbindelse med at studenter har praksis der. Det nye elektroniske verktøyet muliggjør at studentene har kunnet bruke samisk språk, i dialog med hverandre og med Samisk høgskole. Kurssamlingene har hatt undervisning på norsk, og på samisk. Det har vært brukt tolk, for å gi alle studentene muligheter til å følge den samiskspråklige undervisningen.

3.4 Analyse av data fra spørreskjemaundersøkelse

Åpne spørsmål til studentene: Hva har du å si om Suohtas-prosjektet?

En student svarer: Suohtas-prosjektet er blitt et springbrett for utvikling av et nasjonalt samisk pedagogisk naturressurscenter. Dette fordi mange av skolene som deltar har valgt å bruke dette til å forbedre praksis i "de eksisterende naturskoletilbudene" ved hver sin skole. Målet er å bringe den opplæringen som skjer i naturskolene i tråd med innholdet i Prinsippdelen i Kunnskapsløftet-samisk. Det ble også stilt spørsmål om hvordan de erfaringene som ble gjort med Suohtas, også kan implementeres i lærerutdanningen ved Samisk høgskole. Prosjektet ble avsluttet 2012. Studenter sa: "Vi spør oss hvordan vi kan ta vare på det som utvikles ved skolene, i fortsettelsen. Vi trenger veiledning på dette området, som kan styrke den gode utvikling vi er i gang med."

På bakgrunn av analyse av datagrunnlaget er det utviklet funn som peker på den betydning deltakelse i prosjektet har hatt for hver enkelt av deltakerne, og for skolene som deltok. Deltakerne har i ulike former for data, gitt uttrykk for å ha svært positive erfaringer med å ha gjennomført prosjektets etter- og videreutdanningsdel. I skoleutviklingsarbeidet har de gjennomlevd læreprosesser som har gitt dem bedre kvalifikasjoner som lærere og som kan sies å bidra til økt profesjonalisering.

Det som i særlig stor grad har gitt positive utslag er at studentene har fått i oppgave å lytte til, huske og å forsøke å forstå sine medstudenters uttrykk, beskrivelser og refleksjoner. Derest har de måttet referere og tilkjenne sin egen oppfatning og tolkning av medstudenters utsagt og beskrivelser. De har også undersøkt om deres oppfatning er i samsvar med medstudentenes egen forståelse.

Studentene har arbeidet med hvordan en anerkjennende kommunikasjonsform kan arte seg i praksis,

ved å se, anerkjenne og bekrefte hverandres utsagn og meninger, uten å vurdere eller ta stilling til dem, eller uttrykke seg om enighet eller ikke. Deltakerne har trent på å gi tilbakemeldinger til hverandre som er i tråd med de faglige mål de arbeider i henhold til. Ved å lese teori om konfliktforebyggende dialoger og kommunikasjon, har de reflektert over sine egne ferdigheter på dette området og lært å forstå seg selv som profesjonell utøver (Arnesen 2004). De har også reflektert over hvordan de selv forholder seg til prinsippdelens innhold, og hva ordene og fagtermene representerer i pedagogisk praktisk arbeid. En sentral del av innholdet i prinsippdelen og Samisk læringsplakat, er elevmedvirkning og tilpasset opplæring. Det har i dette prosjektet blitt utviklet innsikt hos studenter i videre- og etterutdanningsstudiet, i hvordan fagtermer kan brukes til å omtale og forstå fenomener som fremtrer i praksis. Et sentralt element i refleksjonsarbeidet, er omtale å forståelse av hvordan følelsesuttrykk hos mennesker kan forstås og oppleves. Det er blitt pekt på at følelsesuttrykk kan være signaler på menneskelige behov, og at det er nødvendig å arbeide med å forstå andres og elevenes uttrykk på en inkluderende måte. De har analysert hvordan de som ledere og lærere i skolen er involvert i kommunikasjon og samhandling i pedagogisk arbeid, og at det å være profesjonell handler om å være seg bevisst hva som er hva. Noe kan være kulturelt betinget og det handler om å vite hvordan en som lærer skal forholder seg til dette og se de relative aspektene ved kultur og menneskelig samhandling, i læringsmiljøarbeidet i skolen.

Studiet har skapt en økt bevissthet hos deltakerne omkring inkludering som begrep og fenomen i skolens praktiske hverdag. Deltakerne har erfart at det kan være ulike forståelser og ulike oppfatninger av en og samme praksissituasjon. Gjennom en grundig teoretisk innføring i inkluderingsbegrepets innhold, har studentene arbeidet med hvordan de kan legge bedre til rette for en tilpasset opplæring, med inkludering som mål. Studentene har tatt i bruk nye fagtermer og drøftet dem på samisk, og funnet frem til det begrepsinnholdet som de mener representerer ordet eller termens språklige symbol, ved å lese teori. Deltakerne har tatt i bruk forskningsmetodiske tilnærminger og teoretiske forklaringsrammer når de har de øvd på å beskrive, analysere og begrunne handlinger i praksis. De har arbeidet med å finne eksempler på praktiske representasjoner og fenomener som de har gitt en faglig redegjørelse for. Studentene har arbeidet med ulike teoretiske modeller og faglige termer som er representert pensumlitteratur og annen faglitteratur som de har kjennskap til før. Dette har gitt dem mulighet til å kunne identifisere og diskriminere / skille mellom ulike sosiale og relasjonelle representasjoner, for å kunne arbeide i henhold til innholdet Samisk læringsplakat. Ved hjelp av dette studiets kunnskapsverktøy har studentene erfart at det å omtale, belyse og finne fremtil fenomener i praksisfeltet, har stor betydning når de skal begrunne hvorfor og hvordan de arbeider. Dette gjelder særlig arbeidet med å forbedre læringsmiljøet og å finne ut hva som fremmer en profesjonell tilnærming til arbeidet med fagene.

Utdrag fra, og analyse av data fra gruppearbeid der studentene skal beskrive problemstillinger knyttet til hva som kan forbedre læringsmiljøet i lokalskolen. (tidspunkt: 26.september 2012):

Utdrag I.

Problemstilling: Hvordan kan vi avklare uttrykket "krenkende" i henhold til § 9a i opplæringsloven? Hvor går grensen for når et "krenkesskjema" skal fylles? Skape en felles forståelse for hva som er krenkende? Avklare alvorlighetsgraden av krenkelse. Det bør være slik at alle voksne reagerer likt på like handlinger. Avklare rutiner ved behandling av krenkesskjema. *Problemstilling:* Hva kan forbedre læringsmiljøet ved din skole? Tilpasse grupperommene ved vår skole til gruppestørrelse. Enkelsitteplasser for førsteklassingene. Bedre felles oversikt over hjelpemidler hvor man kan få hjelp til tilpasset opplæring. For eksempel hva man kan gjøre for en elev som har konsentrasjonsproblemer. Felles plan for lekser; hvor mye lekser i forhold til trinn. Plan for felles krav til de ulike trinnene. Felles oppfatning av skolens reglement og hva begrepene er. Lærerne må ha felles oppfatning i forhold til handling ved ulike situasjoner. Hvor går terskelen?

Utdrag II.

Problemstilling 1: Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene. Føler elevene at det er viktig å være flink på skolen vår? *Problemstilling 2:* Positive relasjoner mellom elev og lærer. Forslaget vårt er å rydde plass til ekstra elevsamtaler for å avdekke brudd på § 9a. Dette tenker vi oss organisert slik: Hver lærer bruker ca 1 time i uka til elevsamtaler, noen minutter på hver elev. Tid til dette tas fra bunden tid. *Problemstilling 3:* God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen. Vi må jobbe med trivsels- og ordensreglementet for å lage vurderingskriterier i orden og oppførsel som passer til reglementet, for at lærerne skal ha en felles forståelse for hva reglementet handler om og konsekvensene.

Disse utsagn viser det mangfold som eksisterte i studentgruppa ved oppstart av prosjektet. Utsagnene synliggjør at det var store forskjeller mellom deltakerne i prosjektet ved oppstart av prosjektet, høsten 2012, når det gjelder faglig innsikt i, og kunnskaper om innholdet i prinsippdelen i LK06-s og Samisk læringsplakat. Dette gjelder spørsmål knyttet til arbeid med læringsmiljøet i skolen. Dette gjelder særlig det første utdraget som viser svar på spørsmål knyttet til hvordan de som lærere / ledere i skolene er forpliktet til å arbeide i henhold til innholdet i "Samisk læringsplakat", og hvordan de oppfatter prinsippene knyttet til læringsmiljøarbeid i henhold til opplæringslovens § 9a. Utdraget viser at det eksisterer ulike oppfatninger omkring hva som er formålet med denne paragrafen. Noen av deltakerne mener at skolens personale kan liste opp og på forhand definere hva som er krenking, og tenker de at de som lærere ut fra en slik opplisting skal være i stand til å reagere når krenking skjer. De forbinder et slikt arbeid med å behandle enkeltepisodes, ut fra et sett med regler eller prosedyrer, som en slags oppskrift på hvordan og hva en skal gjøre. Dette må sies å være en vanlig feilslutning omkring innholdet i læreplanforskriftene. Det viser også at deltakerne hadde behov for faglig oppdatering ved oppstart i prosjektet.

Den klassiske misforståelsen av hvordan skolene skal arbeide faglig, i henhold til det faglige innholdet i Prinsippdelen i LK06-s og Samisk læringsplakat, er ofte knyttet til elevsyn og synet på hvem som har rett til å definere hva som er krenkende for eleven. Dette er et eksempel på en forståelse av faglige grep i

læringsmiljøarbeidet, der en tror at det skal utvikles indikatorer eller på definerte definisjoner på hva som er krenkende for elevene. En slik forståelse vil ikke kunne sies å være i tråd med bestemmelsene i forskriftene. I den videre analysen av data fremkommer det at det finnes også andre forståelsesmåter. Begrepsinnholdet i fagtermen "krenking" skal være i tråd med Utdanningsdirektoratets forklaring slik en kan lese om det på deres hjemmesider: www.udir.no

Der legges det vekt på at lærere skal ha en felles forståelse for begrepsinnholdet i ordet "krenking". Spørsmålet er hva som skal danne grunnlag for handling hos lærere i arbeidet med å hindre at elever opplever å bli krenket. Det grunnlag som det vises til er at lærer skal kunne identifisere og reagere om en elev opplever seg krenket. Det som skal være utløsende er elevens uttrykk for sin egen opplevelse. I mange tilfeller blir dette uttrykt på mer eller mindre klare måter. Det handler om at lærer skal ha et kyndig blikk slik at lærer kan oppdage elevens uttrykk, selv om ikke eleven selv nødvendigvis er i stand til å uttrykke dette, for eksempel av redsel for represalier. Skolens verdigrunnlag og grensesetting i forhold til hva som er akseptabelt, skal være faglig forankret hos lærerne. Det fremgår av datagrunnlaget at noen lærere / ledere som er deltakere i prosjektet, har mer faglig innsikt i læringsplakatens innhold, enn andre. De to utdragene som det her vises til, representerer to ytterpunkter når det gjelder forståelse og innsikt i problematikken ved oppstart av prosjektet høsten 2012. Dette viser at det eksisterte behov for faglig oppdatering. Det handler om å omtale og identifisere handlinger, slik at de kan drøftes og at lærere skal kunne gjennomføre forbedrer læringsmiljøet i skolen. Dette kan skje under veiledning fra kompetansemijøer som Statped og for samisk skole, vil det være aktuelt å hente inn hjelp fra "Samisk spesialpedagogisk støtte" (SEAD). Målet er at tiltakene skal styrke elevens læring. Spørsmålet er om dette ble endret og forbedret gjennom studiet. En analyse av arbeidskrav og eksamensbesvarelser samt data fra spørreundersøkelsene underveis i prosjektet, viser at studentene har hatt en faglig utvikling på dette området, som har kommet som en direkte følge av at de har lært å bruke kollegabasert veiledning. Det gjenstår å se om skolene får mulighet til å videreføre denne kompetansen, slik at de lærerne som ikke deltok i etter- og videreutdanningen, også får tilgang til denne kompetansen.

Utdrag og analyse av data fra IV. Egenrapportering som et ledd i evaluering av studiesamling; fra 22-24.10.2012:

Evaluering av 2. studiesamling. Studentene ble bedt om å beskrive følgende forhold:

1. Faglig tilrettelegging av studiesamlinga
2. Romforhold
3. Faglig innhold
4. Egeninnsats for læring (studentenes)

Studentene som har deltatt i denne egenrapporteringen, har levert inn skriftlige besvarelser:

Punkt 1: Faglig tilrettelegging av studiesamlinga.

Veldig interessant og har gitt meg en forståelse, og gitt meg et verktøy, i arbeidet med å lage et bedre fjellskoleopplegg. Har gitt meg teorigrunnlag som gjør at man kan bruke dette under videre arbeid. Teori-praksis= læring :).

Som det fremgår her trekker studenten frem at han / hun har: *-forståelse og verktøy til å forbedre fjellskoleopplegg*, og at studenten gir uttrykk for å ha fått et bedre *teorigrunnlag*. Dette utdraget viser at studenten i oktober, omtrent midt i studiet nevner forståelse og teorigrunnlag som sentrale faktorer og knytter dette til pedagogisk arbeid. Det sies ikke på dette tidspunkt noe om refleksjon over egen læring eller læringsutbytte. Studenten knytter den pedagogiske tilretteleggingen på dette tidspunkt, til barrierer for læring eller til andre kompliserende faktorer. Studenten retter fokus mot egen forståelse og plasserer seg selv i prosessen. Det må sies å være en positiv utvikling, sett ut fra en målsetting om læringsutbytte. Studier av skriftlige oppgaver og eksamensbesvarelser, vider en rivende utvikling hos studentene på dette området. Det er ikke mulig innenfor rammene av dette prosjektet, å gjengi noe av disse tekstene her.

Punkt 2: Romsituasjonen

Flere av studentene som deltok pekte på at romsituasjonen ved denne samlinga ikke var tilfredsstillende; *Litt trangt, høvelig med stikkontakter, lyst. Kanskje litt lite. Det blir litt rotete. Høvelig med stikkontakter*. Dette viser at Samisk høgskole disponerer undervisningsrom, som faktisk kan være for små for det antall studenter som deltok i dette prosjektet. De fleste undervisningsrommene som var tilgjengelige ble for små for tjueto studenter. Dette gjorde at vi brukte det største auditoriet ved flere av samlingene, og der trivdes studentene meget godt.

Punkt 3: Faglig innhold: Når det gjelder spørsmål om faglig innhold, var det mange utsagn som pekte i samme retning. Her er et utvalg av utsagn: *Alle har deltatt aktivt – positivt for læring i hele organisasjonen. Skjedd mye for de fleste. Kollegaveiledning ikke helt matnyttig her og nu, da det som er problematisk, skjer i andre grupper på egen skole. (ps de som ikke deltar i studiet). Gjennomføring og planlegge er ok. Men ikke nok mht å evaluere praktiske og systemforbedrende tiltak i skolen. Bra mht kunnskaper, minus på beskrivelse av læringsmiljø*. Det som fremkommer her peker på at det er noen kompliserende faktorer, sett i forhold til faglig innhold. Det som kommer frem her, er at siden ikke alle lærerne fra skolen deltar som studenter i videreutdanningsstudiet, vil ikke det som skjer under samlingene komme hele skolen til gode i første omgang.

Punkt 4: Egeninnsats for læring (studentenes): Problemer som finnes i lokalskolene, men hos de av lærere som ikke deltar i dette studiet opplever, kan ikke løses eller arbeides med under studiesamlingene. Dette er et arbeid som må settes i gang i skolene parallelt med studiesamlingen. Det

er imidlertid praktiske forhold og tidsnød, som gjorde at slike kompetansespredningstiltak måtte settes på vent, og løses i forbindelse med videreføring av skoleutviklingsarbeidet i 2013. Det viste seg at deltakerne nok hadde ønsket at det ble arbeidet mer med skoleutviklingsdelen, og at det var stort behov for det. Når ikke alle lærere deltar i videreutdanningsstudiet, kan det være grunn til bekymring fordi det vil kunne skape uheldige forhold lærere imellom.

Dette kan forklares slik: "Et fåtall enkeltpersoner vil erobre makt og posisjon til å definere virkeligheten på vegne av alle aktørene i en organisasjon. Helhetsperspektivet i endringsarbeidet forringes". (Johannessen, Jensen og Germeten, 2007, s. 8). Dette kan føre til at det kan oppstå problemer, knyttet til at det ikke er mulig å sette i gang faglige refleksjoner der alle lærere deltar. Da kan det lett bli slik at øyebikkets store og små problem styrer oppmerksomheten, og lærere arbeider med å oppklare enkeltepisoder, i stedet for å se praksisforbedring i lys av vitenskapelige teorier og forskningsbaserte kunnskaper. Målet med faglig oppdatering er at lærere får et bedre overblikk over situasjonene i praksisfeltet og økt forståelse for hva som skjer, noe som gir rom for å foreta seg noe konstruktivt i et mer forebyggende perspektiv. Det handler om at lærere utvikler kompetanse i å bruke teoretiske modeller som er forankret i praksisfeltet, og å utvikle en mer profesjonell faglig innsikt og handlingskompetanse for arbeid med opplæring i skolen.

Det handler om lærerprofesjonalitet. Det siste punktet i egenrapporteringen kommer til syne når oppmerksomheten rettes mot studentens egen vurdering av sine bidrag til egen læringsprosess. En av studentene har gitt følgende utsagn på samisk;

Lea leamašan buorre, barggut ledje bidjon "utviklingsjoavkuid" Lean beassan teoriija čatnat iežan bargodillái, ja geavahan áigumuša já jurddašeami skuvllahuvvaneapmái.

En annen av studentene sier: *Jeg har begynt å se flere sider av samme sak, samt at jeg faktisk er blitt åpen for at andre kan ha gode løsninger på det som jeg ser som en umulig nøtt å knekke.* Et annet utsagn er: *Jeg har lært hvordan man lager et system. Gjennom kollegabasert veiledning har jeg lært å se andre og meg selv i en kontekst.* Dette viser at studentene gjennom kvalitative prosesser, der de studerer utviklingstrekk ved fenomener, og blir gjort oppmerksomme på sine egne bidrag til egen og andres læring. Da har de mulighet til å bli seg mer bevisst i forhold til hva som skjer hos dem selv, hos andre, og mellom de som deltar. De kan utvikle ny kompetanse, også uten at de trenger å erfare alt selv. Det kan skje en kompetanseoverføring, ved at studentene får mulighet til å løfte frem egne fortolkningsrammer og drøfte disse med andre. Læringsutbyttet avhenger av om studenten evner å lytte, huske det de hører, og være oppmerksom på hvordan de selv tolker og forstår det som andre uttrykker. Studentene må gis mulighet til å prøve ut sin egen forståelse av andres oppfatninger og opplevelser, for å finne ut om dette stemmer overens med det den andre prøvde å si eller uttrykke. De oppøver kommunikative evner og evne til desentrering.

”I dette ligger det et syn på likeverd i forhold til kompetanseleveranse som grunnlag for endring. Dette holdningsgrunnlaget skaper, ut fra vår erfaring, en trygghet som gjør at enkeltindividene lettere bidrar med sitt tankegods til fellesskapet. Dermed åpnes det for et tankemessig mangfold og en mer helhetlig forståelse av aktuelle problemområder.”

(Johannessen, Jensen og Germeten, 2007 s. 8)

En slik gjensidig kompetanseutveksling kan *forebygge* at de utfordringer og kompliserende faktorer som alltid er til stede i pedagogisk praksis, skal bli til vanskeligheter og problemer. Når tiltak er knyttet til en tradisjonell pedagogisk forståelse, vil ofte lærere velge tradisjonelle tilnærminger. En enkeltlærer som individ retter da sin oppmerksomhet på det som han eller hun selv ser at den andre, eller de andre gjør. Det kan være elever, foreldre eller andre lærere. Oppmerksomheten deres er rettet kun mot det som de ser og oppfatter av situasjonen. Det skjer i mindre grad en undersøkelse av eller anerkjennelse av den andres opplevelse. Dette kan sies å være problematisk dersom læreren ikke samtidig ser innover i seg selv og tenker over sin egen tolkning og forståelse. Profesjonalitet knyttes her til det forhold at læreren også kan vurdere sin egen forståelse av situasjonen, og se sine egne handlinger og valg, og konsekvensene av disse. Dette for å kunne velge handlinger som gir et ønsket utfall, og som gagnar eleven eller elevfellesskapet.

Mangel på profesjonalitet kan føre til at læreren ser mot undervisningssituasjonen, og ser bare elevene eller andre lærere uten å betrakte seg selv eller ens eget bidrag i og til situasjonen. Denne lærer inntar en subjekt-objekt posisjonering til opplæringen. Læreren er subjekt og elevene er objekt.

Læreres kommunikasjonsstrategier må da forbedres for å skape grunnlag for økt profesjonalitet. Det har vært et hovedanliggende i dette prosjektet, å øke lærerprofesjonaliteten hos deltakerne prosjektet. Dette må sies å ha vært den største utfordringen i studiet, ut fra at studiet er gjennomført på relativt kort tid, i løpet av et høstsemester. Det har vist seg at en skulle hatt mye mer tid til å studere, lese pensum og drøfte faglige spørsmål i plenum. Det har vært behov for mye mer tid til refleksjon over hvor oppmerksomheten må legges i det pedagogiske arbeidet, for å få resultater som er ønskelige. Dette er grunnleggende for å kunne arbeide med for eksempel elevmedvirkning og inkludering. Elevene må erfare at deres opplevelse og oppfatning av egen opplærings situasjon og læringsprosess blir gitt oppmerksomhet. Disse faglige tilnærmingerne kan ikke angripes eller begripes ved at lærer definerer hva og hvordan elevens opplevelse er, hva eleven vil og mener og hvilket meningsinnhold eleven legger i situasjonen her og nå, eller i en hendelse i fortiden. Dette må lærer evne å drøfte med eleven, med mål om å komme i posisjon til å representere noe som eleven holder for godt og sant, en verdi. Da vil eleven kunne velge å anerkjenne dette som grunnlag for å endre sine egne valg. Utgangspunktet i et langsiktig og profesjonelt arbeid med innholdet i Samisk læringsplakat, handler om å innrette seg i forhold til å oppfatte hva som er elevens definisjoner av situasjonen, deres oppfatninger

og hva som gir mening for dem. Derneft handler det om en systematisk dokumentasjon og kartlegging, som grunnlag for tiltaksutforming.

Relasjonsbegrep som kunnskapsgrunnlag.

Samiske elevers læring og utvikling skal i henhold læreplanforskriftene, være på et likeverdig kvalitetsnivå, som det øvrige elever har. Et utvalg av data fra denne undersøkelsen belyser reelle utfordringer i samsillet mellom lærere og elever i skolen. Utsagnet omhandler tematisering av hvordan læreren ser og bekrefter eleven, og gir eleven tilbakemeldinger og er i dialog med eleven omkring læring og andre målsettinger.

”Sånn som jeg forsto oppgaven dreier den seg om kontakten mellom elev og lærer i friminuttet. Jeg regner med at nesten hver enkelt elev blir veldig glad og fornøyd hvis lærer tar kontakt med elev i fritida. Hvis lærer husker navn og klasse, gir dette trygghet til elev om at lærer faktisk bryr seg om eleven. Lærer gir trygghet til elev ved å vise interesse for det som eleven holder på med i fritida, f eks fotballtrening. Lærer viser også en respekt til elev ved å ta kontakt i fritida. Eleven blir sett av lærer, for eleven ser lærer uansett miljø. Dette igjen gir en annen og mer uformell kontakt mellom lærer og elev som kan være med på å styrke forholdet mellom dem på skolen”.

Denne læreren tar opp og belyser en problemstilling som kan sies å være meget kjent for mange lærere i grunnopplæringa i samisk skole. Det handler om å være profesjonell i den forstand at du kan differensiere mellom ulike relasjoner som du har til elevene, og opptre i tråd med den relasjonen som er gitt i situasjonen, og ut fra det som vil være best for eleven. Her handler det om at læreren skal ivareta sin relasjon til eleven, uansett hvor de møtes, slik at eleven opplever en konsistent og stabil relasjon til læreren. Det kan i den forbindelse også rettes søkelys mot noen forhold som kan være relevante for skolene i samiske lokalsamfunn. Der kan samfunnet være preget av mange og nære relasjoner, som slektsnettverk og slektsystemer. Dette ble ofte drøftet muntlig i veiledning av utviklingsgruppene. Dette gjelder både om en lærer er i slekt med eleven ut fra kjernefamilierelasjon, eller har en relasjon til eleven gjennom rituelt slektskap, som gudforeldre, nabo, jaktkamerat til faren eller moren, navnesøster eller navnebror, osv (Henriksen 1999, Hoëm 1978, Magga 2000). Utfordringer kan oppstå om læreren ikke kan differensiere de relasjonelle forholdene ut fra situasjonen. En profesjonell tilnærming innebærer at lærer må være seg bevisst hvilke av de relasjonene som lærer og elev har til hverandre, skal være gyldig eller overordnet i den gitte situasjonen. Dette handler om at lærer må vite hvilken relasjon som bør underkommuniseres ut fra situasjonsbetingelsene. På skolens ulike arenaer og situasjoner vil det være best om lærer - elev relasjonen kan være overordnet, uansett hvilke andre relasjoner som eksisterer mellom dem. Det betyr ikke at lærer og elev skal overse og late som de andre relasjonene ikke er der, men det er ikke profesjonelt forsvarlig å la private forhold dominere på skolen. Dette fordi skolen er en offentlig arena der alle elevene har rett til å bli behandlet

likeverdig. Elev - lærer relasjonen må oppleves likeverdig for alle elever, selv om den ikke er lik. Lærere har forskjellige relasjoner til ulike elever, men de skal ikke gjøre forskjeller mellom elevene, i forhold til hvem som får oppmerksomhet, og hvilken oppmerksomhet de får. Eventuelle slektsrelasjoner som preger relasjonene mellom elever og lærere i skolen kan bringe mer trygghet og ro, ved at eleven behandles på en inkluderende og kulturfortrolig måte, i tråd med de verdier og normer som er nedfelt i læreplanenes prinsippdel.

I samfunn der slektsrelasjoner har stor verdi og betydning for relasjonsdannelse, vil det være særlig betydningsfullt og avgjørende hvordan skoles personale forholder seg til elevene og til hverandre. Det kan være vanskelig, uoversiktlig og komplisert for mange av elevene, fordi det berører følelsesmessige og verdimeslige faktorer. Disse faktorer kan forringe læringsmiljøet dersom den som er voksen, ikke tar ansvar og beslutning om hvilke relasjoner som skal være styrende for samhandling i her og nå – situasjonen. Lærer har ansvar for å hindre at elevene blir forvirret og usikre i situasjonen. Dersom dette gjøres på en profesjonell måte i skolen kan slektsrelasjoner og rituelt slektskap representere et gode for eleven, og være av stor betydning for læringsutbyttet. (Henriksen 1999). I utsagnet fra læreren over, kommer det frem hvordan læreren styrker relasjonen til eleven, i en annen situasjon enn på skolen. Dette kan øke elevens trygghet og bidra til et godt læringsmiljø i skolen.

Del IV SUOHTAS - erfaringer med skoleutvikling

4. Endring og fornyelse i samisk skole

4.1 - fra ingen interesse til stort engasjement- hvordan?

Noen lærere og rektorer fra skoler både i og utenfor samiske distrikt, hadde i forbindelse med utlysning av prosjektets etter- og videreutdanningstilbud en svært liten eller ingen oppfatning eller mening omkring innholdet i "Prinsippdelen i Kunnskapsløftet-samisk og Samisk læringsplakat". De stilte derfor spørsmål ved hvorfor de skulle bruke tid på en dialog med prosjektleder om prosjektdeltakelse. Dette fremgår av loggføring og notat fra den første fasen i prosjektet. Det ble også registrert store forskjeller mellom skoleeierne når det gjelder forståelse av formålet med implementering av innholdet i prinsippdelen av læreplanene i Kunnskapsløftet-samisk. I de fleste tilfeller var skoleeier representert ved rektor i de kommuner som hadde innført et tonivåsystem uten en skolesjef. Da er rektor den som sitter med ansvar i skoleeiers sted, og som da har myndighet til å avgjøre om skolen skal delta i prosjektet eller ikke. Dette skjer i de tilfeller der rådmann ikke fatter en beslutning om deltakelse, men overlater dette til den enkelte rektor. Prosjektleder hadde derfor svært mange å forholde seg til, ut fra at alle rektorene ved hver enkelt skole, var representanter for skoleeier og måtte ta stilling til deltakelse for sin skole. Dette gav også den enkelte rektor stor beslutningsmyndighet, noe som også gjorde at enkelte

rektorer kunne beslutte at skolen deres skulle delta i prosjektet, uavhengig av rådmannen eller en skolesjefs beslutning.

Da planleggingen av prosjektet ble igangsatt i desember 2010, ble det bestemt at "Sámi lohanguovddaš / Senter for samisk i opplæringa" (SLG), ved Samisk høgskole skulle være prosjektansvarlig. I februar 2011 ble prosjektleder ansatt i en 55 % stilling for en periode på 10 mnd. SLG var ved prosjektstart en relativt nyetablert institusjon. Fra å være et prosjekt under Samisk høgskole var institusjonen nå blitt etablert som en permanent nasjonalt senter som administrativt er knyttet til Samisk høgskole og finansieringen til Senter for samisk i opplæringa kommer fra Kunnskapsdepartementet gjennom rammebudsjettet til Samisk høgskole.

Fra å være et prosjekt under Samisk høgskole var institusjonen nå blitt etablert som et permanent nasjonalt senter som faglig er direkte underlagt Kunnskapsdepartementet, men med den administrative plassering ved Samisk høgskole. Prosjektets innhold og struktur viste seg å være godt tilpasset den nye institusjonens faglige mandat og ansvarsområde. I juni 2011, da det forelå en ny plan for prosjektet. I denne prosjektplanen var det også utviklet helt nye tiltak for rekruttering av deltakere, da de grepene som til da var gjort, viste seg ikke å fungere. Dette var de fem trinnene som er beskrevet tidligere i denne rapporten. Dette ble et høyt prioritert mål i fortsettelsen. Rekruttering av deltakere viste seg å være en mye større utfordring enn det som var forutsatt. Det ble nødvendig å finne frem til andre metodiske og faglige grep og tilnærminger enn det som til da var benyttet. Gjennom evaluering av de første fasene i prosjektet, ble det påvist flere forhold av betydning, som en måtte arbeide med å fjerne for at skolene skulle kunne være motivert til å delta. Det viste seg blant annet å være sammenheng mellom økonomiske vilkår og skolenes mulighet til å delta. Det viste seg at det også var en annen faktor som var virksom i forhold til rekruttering av deltakere. Det viste seg å være en form for brist i kommunikasjon eller samordning mellom Sametingets, Utdanningsdirektoratets og Utdanningsdirektørens tiltaksutforming og tiltakskjede. Dette handler om hvordan de midler som blir stilt til rådighet for skolene, når frem til og stimulerer skolene til å nyttiggjøre seg de eksisterende etter- og videreutdanningstilbud for lærere. Måten midlene ble distribuert på, viste seg også å være virksomme bremsklosser for rekruttering av deltakere i dette prosjektet. Prosjektleder ringte til alle aktuelle rektorer og spurte dem ut omkring de praktiske forholdene som lå til grunn for at de ikke kunne delta i prosjektet. Begrunnelsen for dette var at prosjektleder skulle dokumentere hvorfor det ikke hadde vært mulig å få skolene med, selv om det var mange lærere som var interessert. Det viste seg at det var flere organisatoriske og faglige problemer for lokalskolene i grunnopplæringa i samisk skole, når det gjaldt deres faktiske muligheter til å velge mellom Fylkesmannens tilbud og Sametingets tilbud. Det ene var at skolene våren 2011 ikke hadde noen muligheter til å få dekt deler av sine utgifter til vikarer, eller reise og opphold for de lærere skulle delta i dette prosjektet. Dette hadde det ikke vært tatt høyde for å da prosjektet ble planlagt. Det ble hevdet at kommunene allerede hadde fått midler via Utdanningsdirektoratet til implementering av Kunnskapsløftet-samisk, på lik linje med de andre

kommunene som fikk midler til implementering av Kunnskapsløftet. Skolene hadde kunnet bruke midlene til det de måtte ønske av tilbud fra høgskoler eller andre kompetansetilbud. Problemet oppsto da dette prosjektet med igangsatt, og kommunene hadde brukt disse midlene og ønsket nå å delta fordi de fant innholdet relevant. Kommunene hadde ikke satt av midler i påvente av at det skulle komme et spesifikt tilbud til de samiske skolene, men nyttiggjort seg andre tilbud. Fylkesmennenes utdanningsavdelinger hadde utlyst midlene fra Utdanningsdirektoratet som vanlig, og disse midlene var også fordelt til skolene på dette tidspunkt. Dette kom frem i svarene på e-post undersøkelsen til skolene. Spørsmålet er i hvilken grad eller om Sametingets etter- og videreutdanningstiltak for lærere i grunnopplæringa i samisk skole, kan bli koordinert, samordnet eller samkjørt med Utdanningsdirektoratets og Fylkesmannens utlysningstidspunkt? Dette er ikke undersøkt i denne evalueringen, da det ligger utenfor problemstilling og mandat, men dette må likevel pekes på i denne sammenheng da det ble så tydelig at dette påvirket muligheten for gjennomføring av prosjektet. Det er mulig det her ligger en kilde til en systemforbedring eller et potensiale til forbedring for lokalskolene i samisk skole.

Det må sies å være en svært uheldig situasjon for samisk skole at det rent faktisk er slike negative utilsiktede virkninger i forbindelse med Sametingets organisering og utvikling av tiltak som er rettet mot og spesifikt tilpasset samisk skole. Sametingets tiltak er ut fra det som prosjektleder har kunne finne ut, ikke samordnet eller samkjørt i tid med de øvrige nasjonale etter- og videreutdanningstiltak for skolene. Dette syntes å være et strukturelt problem og en utfordring som i dette tilfellet var helt uløselig for mange av skolene. Dette må sies å være hovedårsaken til at prosjektet ikke fikk den geografiske spredning som var tiltenkt i tildelingsbrevet fra Sametinget. Dette er grunnen til at så få kommuner deltok. De to kommunene som deltok, grep tak i saken selv og fant løsninger på tvers av de foreliggende ordninger. Sametinget ble gjort oppmerksom på situasjonen og det ble bevilget midler, slik at skolene kunne få dekt utgifter som de ville få ved deltakelsen i prosjektet, mot at de stilte med egenandel. Dette er de samme ordningene som Utdanningsdirektørens også bruker. Spørsmålet er hvordan midlene i dette prosjektet kunne vært brukt på en annen måte, slik at tiltaket kom flere til gode, ved at flere skoler kunne ha deltatt og nyttiggjort seg tilbudet. Det ligger utenfor denne evalueringens mandat å svare på dette spørsmålet, men det synes å være riktig å problematisere dette. Det synes å være noen systemskapte og strukturelle betingelser innenfor samisk skole som gir negative utslag, og som med fordel kan forbedres. Dette sammenfaller med innholdet i evalueringsrapportene fra evaluering av Kunnskapsløftet-samisk.

De problemer og utfordringer som Samisk høgskole har støtt på i forbindelse med gjennomføringen av dette prosjektet, har på denne måten synliggjort noen skjulte sider ved den situasjonen som skolene i grunnopplæringa i samisk skole står overfor i dag. Kommuner i og utenfor samisk distrikt, er som skoleeiere prisgitt de betingelser som til enhver tid er rådende og ordninger som de må forholde seg til. Spørsmålet er om dette ligger utenfor deres rekkevidde og om de har mulighet til å påvirke og endre

noe av det som er fremkommet av denne og andre evalueringen. Blir kunnskapen fra forskningsbaserte undersøkelser brukt til å forbedre forholdene i samisk skole? Dette er et betimelig spørsmål å stille, ut fra at det har vært slike evalueringer helt siden læreplanverket L97-s ble innført.

Erfaringene fra dette prosjektet kan indikere at samisk skole står i en annen situasjon, sammenlignet med øvrige skoler i grunnopplæringa. De eventuelle kvalitetsforskjellene kan være konstituert på system- og administrasjonsnivå like godt som at det er begrunnet i faglige forhold i klasserommet. Evalueringen i dette prosjektet har avdekket og begrunne at de gode resultater fra dette prosjektet, har gitt skolene en fornyet mulighet til økt profesjonalitet og økt innsats for å styrke samisk språk og kultur, i henhold til punkt en i Samisk læringsplakat.

Skolene i kommuner i samiske distrikt som har innført læreplanverket LK06-samisk, har som mål å gi elevene et likeverdig opplæringstilbud hva gjelder faglig kvalitet, sammenlignet med skoler som gir opplæring i henhold til de parallelle og likeverdige læreplanene LK06. I evalueringen av Sametingets spesialpedagogiske kompetansehevingsprosjekt (Magga 2006), kom det frem at opplæringen som gis i samisk skole, i stor grad er majoritetspreget og begrunnet i monospråklige teorier om tospråklighet. Evaluering av Kunnskapsløftet-samisk (Solstad 2010, 2012) viser også at mange av skolene utenfor samiske distrikt, mangler tilgang til relevant faglitteratur, har lite kunnskaper om samisk skole og opplæring i urfolkskontekst. Det er mangel på tilstrekkelige og nye læremidler på samisk og det mangler samiskspråklige fellesarenaer. For lærere i samisk skole er ikke dette en ny situasjon, men heller ikke en selvfølge. Det må iverksettes tiltak for å skape mer likeverdige betingelser, som flere samiskspråklige faglige arenaer. Samiske lærere har svært få muligheter til å delta på samiskspråklige arenaer med kompetansedeling og utveksling av erfaringer på samisk. Det kan derfor sies at det har vært et gode for samisk skole at dette prosjektet har bidrar til at det etableres flere faglige samiskspråklige fellesarenaer for samiskspråklige lærerne. Lærere som har deltatt i dette prosjektet, har kunne utveksle faglige refleksjoner på samisk, selv om prosjektleder har vært norsktalende, men forstår muntlig språk og er reseptivt tospråklig. (Øzerk 1992a).

4.2 Hvor lå løsningene som gjorde det mulig å gjennomføre?

I løpet av høsten i 2011, ble det avdekket at Sametinget disponerte økonomiske midler til etter- og videreutdanning for samisk skole, som de hadde fått fra Utdanningsdirektoratet. Disse midlene viste seg å være tilgjengelige også for det formål som prosjektet "Prinsipper og Samisk læringsplakat" var rettet mot. Da dette ble kjent for Samisk høgskole, ble det umiddelbart meldt inn at skolene hadde behov for å få tilført midler til etter- og videreutdanning. Dette ble tatt opp til behandling, og midlene ble tilgjengelig for skolene, ved at dette ble organisert fra Samisk høgskole, ved SLG. Det var forutsatt at midlene skulle utbetales direkte til skolene som deltok. Det var på dette tidspunkt skapt en helt ny situasjon for skolene som ønsket å delta. Dette fikk betydning for rekruttering av deltakere. De skolene

som ønsket å delta tegnet en skriftlig kontrakt med Samisk høgskole, som grunnlag for at midlene kunne bli utbetalt. Kommunene gav skolene forskudd, og utbetalingen skjedde når kontrakten var oppfylt. Skolene hadde nå mulighet til å få dekt en andel av utgifter til vikar, reise, opphold, læringsressurser m.m. Skolene fikk adgang til å kjøpe inn helt nytt teknisk utstyr og digitale verktøy til bruk blant annet for å kunne gjennomføre en digital samling. Det var også et mål for skolene å utvikle samiskspråklige digitale læremidler og å bruke Sametingets delingsarena "Ovttas". Denne nye økonomiske situasjonen gjorde det mulig at fire skoler i grunnopplæringa i samisk skole fikk mulighet til å delta i prosjektet. Dette var skoler som ikke var bundet opp av andre etter- og videreutdanningstilbud på dette tidspunktet. Skolene var svært tilfreds med at de kunne delta i et etter- og videreutdanningstilbud med samisk innhold, og med en studieplan som bygger spesifikt på kompetanseheving rettet mot opplæring i henhold til Kunnskapsløftet-samisk.

Spørsmålet som ble stilt til rektorene var: *Hva hindrer dere i å delta i dette prosjektet?*

Det ble iverksatt en systematisk e-post undersøkelse, der aktuelle deltakere fikk dette spørsmålet. Svarene som kom inn var entydige: De aller fleste var allerede opptatt med etter- og videreutdanningstiltak, prosjekter og aktiviteter, slik at det ikke var plass til nye tiltak, og dermed ikke aktuelt å delta, selv om det var stor interesse for tema. Prosjektleder ringte på nytt til alle rektorene for å forsikre seg om at de hadde mottatt informasjon over e-post og kjente til prosjektet. Det ble dernest avtalt nye fysiske besøk på de skoler som viste interesse. Rektorene fikk også saklig informasjon om hvilke ressurser skolene ville ha til rådighet ved deltakelse i prosjektet, og om egenandeler og hvilken innsats det var forventet at skolene skulle yte. Det ble vektlagt at skolene skulle velge et område fra sin opplæringspraksis, som de ønsket å bruke som utgangspunkt for skoleutviklingsdelen der de skulle arbeide med innholdet i prinsippdelen i LK06-s. Skolene fikk en innføring i hva dette konkret går ut på, dvs en "push / dytte" Dernest startet prosessen med å få skolene til å se hvordan de kunne gå i gang, dvs "pull / dra". Den delen handler om å være en pådriver gjennom å delta sammen med personalet i samtaler om hvordan skolen kan delta i dette rent praktisk, økonomisk, tidsmessig osv. I denne fasen var det meget avgjørende at prosjektleder hadde god kjennskap til skoledrift, ledelse og systemteoretiske innfallsvinkler.

I denne fasen ble det også brukt tradisjonelle tilnærminger som kan omtales som en "bottom-up" tilnærming der lærere og skolens perspektiv var i fokus. Dernest ble rektors oppgave å skape et rom for beslutninger som mer lignet på en tilnærming som kan omtales som en "top-down" tilnærming. Rektor måtte da som skoleeier fatte beslutninger der dette var nødvendig. Gjennom disse prosessene fikk prosjektleder en unik innsikt i skolens systembetingelser, og kunne høre på de ulike aktørers refleksjoner omkring sine oppgaver. Det ble synlig hvordan disse aktører så på læreplanverkets føringer i forhold til sin egen praksis og sine forpliktelser i samisk skole.

Det første prikkpunktet i Samisk læringsplakat, ble gitt stor oppmerksomhet: *• å legge til rette for at elevene/lærlingene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv.* Prosjektleder satt igjen med et inntrykk av at det var svært mange ledere og lærere som hadde et til dels ureflektert forhold til innholdet i Samisk læringsplakat og til prinsippdelen i LK06-s, som tilsa at dette prosjektet nok hadde "livets rett". Det ble av den grunn svært viktig å ta erfaringene fra rekrutteringsarbeidet med i den videre gjennomføringen av prosjektet. Dette ble en sentral del av det faglige grunnlaget og et bidrag til å finne frem til hva som skulle vektlegges ved gjennomføring av prosjektet. Prosjektleders bruk rådgivningsmetodiske tilnærminger, refleksjon i et systemisk perspektiv, anerkjennende kommunikasjon og aksjonsrettede forskningstilnærminger i de innledende faser av prosjektet, viste seg å gi resultater langt ut over formålet med å rekruttere deltakere. Disse faglige tilnærmingene ble innført som et sentralt grunnlag for hele prosjektet og skapte et positivt læringsmiljø i studiet. Dette er det mest sentrale resultatet fra rekrutteringsarbeidet i dette prosjektet.

4.3 Suohtas – eleven lærer ute og inne

"Suohtas" er en samisk språkterm. Poenget er at dette ordet har et begrepsinnhold og et perspektiv på læring som gav gjenkjenning for deltakerne i prosjektet, ut fra deres erfaring med egen kultur. De fant ut at dette kunne brukes som en visjon for prosjektets praksisforankring. Det handlet om at dette gav gjenklang i deres egen oppvekst og barndom, der det å lære ble knyttet til oppgaver som kunne være både vanskelige og utfordrende, men som de likevel opplevde som svært morsomme og meningsfulle. Det handler om læringsprosesser ute i naturen og hvordan samene har overført tradisjonskunnskap fra generasjon til generasjon. Det handler om selvstendigjøring som norm og visjon for opplæringa i en samisk kontekst. Dette er allment kjente begreper fra teori om sosialisering og pedagogisk arbeid i samisk barnehage og skole, omtalt i fagbøker og artikler fra samiske forskningsinstitusjoner og miljøer over lang tid. (Magga 2004, Balto & Johansson 2007, Hoém 2010)

En mulig vei å gå med et prosjekt som dette i en samisk opplæringskontekst, er å sikre at de teorier og forskningsbaserte kunnskaper som er utviklet ved samiske institusjoner og som her er lagt til grunn i studieplanens innhold, og i skoleutviklingsdelen, i neste omgang kan legges til grunn og gjøres til gjenstand for en videreføring eller en form for kompetansespredning. Det som kan tas med videre, er erfaringen med at det er helt nødvendig at det skapes faglige relasjoner mellom deltakerne, og at de danner nettverk og fellesarenaer som gjør at de kan berike hverandre underveis i prosjektdeltakelsen. Fellesarenaer er svært sentralt for kunnskapsbygging og er en helt klar forutsetning for at skolene i grunnopplæringa i samisk skole, skal kunne gjennomføre en opplæring som bygger på samisk språk, kultur og innhold, i tråd med " Samisk læringsplakat". Ledere og lærere i lokalskolene i grunnopplæringa i samisk skole må få en bedre mulighet til å møtes for å kunne utveksle og utforme det som i læreplaner og forskrifter heter " samisk skole". Studiesamlingene og skoleutviklingsdelen i prosjektet har bidratt til å skape slike faglige areaer og møteplasser for ledere og lærere. Under studiesamlingene ble det bygd

faglige nettverk mellom skoler og enkeltlærere opplevde å få en helt ny faglig identitet, som var mye mer positiv og profesjonell enn det den var da de startet opp med prosjektet. Det må sies å være en stor utfordring for samiske lærere og ledere å finne eller skape slike fellesarealer.

4.4 Urfolksgrunnlaget og lærerprofesjonalitet

“Tilpasset opplæring” for samiske elever gjør det relevant å gjøre samenes kulturelle representasjoner til gjenstand for en innholdsmessig analyse eller refleksjon. Målet med prinsippdelen i LK06-s er å sikre at lovverkets føringer blir fulgt i den praktiske opplæringa, og at denne er i tråd med forskriftene i læreplanverket. En relevant kompetanse for lærere i samisk skole er en innholdsmessig faglig forankring i læreplanverket prinsippdel og i Samisk læringsplakat. Lærere skal ha kunnskaper som gjør det mulig for dem å reflektere over og analysere praksis. En slik kompetanse vil gjøre det mulig for dem å delta sammen med andre, i faglige prosesser som kan sikre at skolens opplæring skjer i henhold til disse prinsippene.

4.5 Kontinuerlig praksisforbedring

Den evalueringsform som ble valgt for prosjektet og som danner grunnlag for utforming av denne rapporten, var ment å ikke skulle ta tid og faglige ressurser fra deltakernes arbeid i studietiden eller fra deres pedagogiske arbeid med elevene. Dette ble etter hvert en sentral problemstilling underveis i prosjektet. Prosjektleder ble oppmerksom på utfordringer som oppsto for deltakerne, i forhold til at de skulle ha tid til å studere og å gjennomføre arbeid i utviklingsgruppene i lokalskolen og å arbeide som lærere i skolen samtidig. Det ble forsøkt å legge til rette for en tilnærming i evalueringen og i gjennomføringen av prosjektet generelt, som var tilpasset deltakernes situasjon. Det ble valgt en faglig tilnærming for evaluering av prosjektet, som er hentet fra anvendt samfunnsforskning. Det var et ønske fra deltakerne at prosjektledelse og deltakere sammen kunne delta i en nyskapende og innovativ prosess, med det formål at deltakerne skulle være aktivt deltakende i prosessen. På denne måten kunne de påvirke de faglige valg og omfanget av oppgaver. Dette gjorde det mulig å gjennomføre prosjektet på en måte som kunne tilpasses deltakernes arbeidssituasjon i skolen. Den prosessen som deltakerne har vært gjennom i dette prosjektet, ville kunne vært et ideelt objekt for et større forskningsprosjekt, eller en følgeforskning. Det har det imidlertid ikke vært rom for i denne sammenheng, og evalueringen har derfor hatt et avgrenset og pragmatisk ambisjonsnivå. Det tas likevel sikte på å ta i bruk en forskningsbasert tilnærming til rapportskrivningen.

Del V KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER

5. Opplæring i henhold til "Samisk læringsplakat"

4.1 Om strategisk arbeid

Deltakernes læringsutbytte i dette prosjektet må sies å ha vært i tråd med målsettingen, ut fra at alle studentene har hatt et godt læringsutbytte sett ut fra innholdet i studieplanen. Dette i form av at studentene har bestått eksamen. Av dette kan det trekkes den slutning av 20 av deltakerne har en slik måloppnåelse, som deltakere i prosjektet, i og med at de har bestått de formelle krav til eksamen i studiet.

Målene med prosjektet har vært at det skal skje en implementering av prinsippene for opplæringen i grunnopplæringa i samisk skole. Dette målet kan sies å være nært knyttet til begrepsinnholdet i fagtermen læreprofesjonalitet. Spørsmålet i denne sammenheng er hvordan lærerprofesjonalitet i den samiske skolen kan belyses faglig. I evalueringen av dette prosjektet er disse spørsmålene belyst. Rent generelt kan en si at det handler om at ledere og lærere i samisk skole skal sikre at den opplæring som faktisk finner sted gir seg utslag i et tilfredsstillende læringsutbytte hos elevene. For å realisere en slik måloppnåelse må skoleeier sikre at lærerne styrker sin metodekompetanse, sin relasjonelle og sosiale kompetanse som igjen kan sikre at lærere samhandler med elevene og hverandre på en inkluderende måte (Øzerk 2010). Det har vært et mål i dette prosjektet, å bevisstgjøre ledere og lærere i de deltakende skolene, at det er sammenheng mellom det å skape et godt læringsmiljø og det å gi en opplæring som er i tråd med innholdet i Samisk læringsplakat.

De evalueringsresultatene som er utviklet i dette prosjektet, er sammenholdt med innholdet i rapportene fra evaluering av innføringen av læreplanverket; Kunnskapsløftet-samisk (Solstad, K. J. (red.), Bongo, Eriksen, Germeten, Lyngsnes og Solstad, 2010, og Solstad, K. J. (red.), Nygaard og Solstad, 2012). Noen av disse resultatene er gjengitt i denne rapporten, og hele dette kunnskapstilfanget er brukt som bakgrunnskunnskap i arbeidet med prosjektet. Samisk skole kan sies å være en suksess hva gjelder samisk språkopplæring i faget samisk som 1. språk. Når det gjelder andrespråkopplæring er ikke resultatene like tilfredsstillende, verken i skoler i samiske distrikt eller utenfor. En kan trekke den slutning at evalueringsresultater som dette, sett ut fra det samlede kunnskapsgrunnlaget som er tilgjengelig for skoleeiere og for rektorer i dag, bør gi et tilstrekkelig grunnlag for å sette i gang forbedringstiltak i samisk skole, og tiltak for å bevare det som fungerer godt. Den pågående revisjonen av fagplanene i LK06-s, kan med fordel bygge på tilgjengelige forskningsresultater som kan gi fruktbare faglige føringer, og retning til dette arbeidet. Det samme gjelder diverse omorganiseringer og omlegginger av ulike tiltak på nasjonalt nivå. Et eksempel er forslag til ny organisering av fjernundervisning for samiske elever. Det handler om å legge opp til et mer strategisk arbeid, når planer på nasjonalt nivå skal bli implementert, og tiltak iverksettes for å nå mål som er i tråd med urfolksgrunnlaget. Det handler om å

ta i bruk den kunnskap som finnes, for å sikre at det skjer varige, og styrte endringer som gir den ønskede måloppnåelse.

I den forbindelse vil jeg her få sitere fra en av utviklingsgruppens prosjektoppgave:

” Man vil tilstrebe at uteskolen oppleves som inkluderende og fremmer likeverd. Alle elevene skal få ta del i prosessene, og man ønsker å formidle tålmodighet og hensynstagen. Det at noen elever er utålmodige og har det for travelt, kan bidra til at andre elever ikke får med seg all gjennomgang. Elevene skal lære å anerkjenne hverandres evner, erfaringer og kvaliteter. Samtidig ønsker man å knytte til seg lokale ressurspersoner, som elevene også skal lære seg å omgås.

Jan H. Keskitalo mener at man for å få ”Kvalitativt god skole for urfolk” må etablere en deltakende prosess for utfolkssamfunnet for å utforme, implementere og evaluere tilbudet. Dette gjelder undervisningsplan, arbeidsformer, læremateriell og skolerute, samt ansettelse av lærere. Viktig er også bruk av lokale ressurser som bærere av tradisjonskunnskap og lokale språkressurspersoner” (Samisk høgskole 2013. Prosjektoppgave i studiet ”Inkludering og likeverd”).

Hvilke aktiviteter forbindes med det å gjennomføre et strategisk arbeid som gir den ønskede måloppnåelse? Hvordan kan vi identifisere strategisk arbeid? En definisjon på strategisk arbeid som gir svar på disse spørsmålene er: ”All den type aktivitet som frembringer fruktbare perspektiver på omgivelsene så vel som på egen virksomhet, og som fører til situasjonsriktige beslutninger og effektiv iverksetting, er strategisk arbeid” (Bastøe og Dahl, 1995).

I henhold til denne definisjonen er det kun aktiviteter som frembringer fruktbare perspektiver på omgivelsene, som kan defineres som slikt arbeid. Prosjektledelsen har i dette prosjektet, måtte finne egnede metoder for rekruttering, der alternativet var å måtte skrinlegge hele prosjektet ved utgangen av 2011. Det ble da foretatt søk i aktuelle faglige kilder og forskningsbasert kunnskap, for å finne faglige grep som kunne sikre måloppnåelse, i form av å få deltakere til prosjektet. Den tilnærming som da ble valgt, var å være i tett dialog med aktuelle miljøer og å være helt åpen om hva dette prosjektet gikk ut på, og å bruke konkrete eksempler for å illustrere hva skolene kunne få ut av en deltakelse. Konklusjonen som kan trekkes er at prosjektets valg av faglig tilnærming, i form av å ha et utadvendt forhold til omgivelsene, kan sies å forklare hvordan en fikk et godt resultat i forhold til å gjøre prosjektet kjent, og å rekruttere deltakere. Det ble tatt et strategisk grep for å få i gang de ønskede aktiviteter. Disse prinsippene ble også brukt under gjennomføring av prosjektets tiltak, i etter- og videreutdanningsstudiet. Dette kom særlig til uttrykk i arbeidet med skoleutviklingsprosjektet ”Suohtas”. Data fra studentenes selvrappoterering, synliggjør at de faktorer som der var virksomme, er de samme som legges til grunn for begrepsinnholdet i det å arbeide ”strategisk”. Hvordan har vi et utadvendt og åpent forhold til omgivelsene? Den eneste måten å få et godt bilde av omgivelsene er å tilbringe tid

der! Å betrakte seg selv og egen organisasjon, ut fra et systemteoretisk perspektiv ved at vi er oss bevisst at vi selv påvirker og blir påvirket av andre i en kontinuerlig prosess. Dette skjer nå vi er i samhandling med omgivelsene. Dette berører samhandling mellom institusjoner og lokalsamfunn i samiske områder. Hvordan kan lokalskolene i samisk skole, derfor bli mer inkluderende? Et strategisk arbeid i et slikt perspektiv forutsetter at den som er i posisjon til å handle, betrakter andre som likeverdige og i relasjon til oss selv. (subjekt – subjekt forhold og ikke subjekt – objekt forhold, der noen studerer andre utenfra).

Avslutningsvis er det her satt opp en momentvis oversikt over hva et strategisk grep eller et strategisk arbeid kan inneholde og hvordan en kan arbeide strategisk for å nå et mål:

- Være utadventt for å kunne fange opp det som skjer hos dem vi skal forholde oss til (eksempelvis ledere, lærere, andre ansatte og elever og lokalskolenes øvrige nedslagsfelt i lokalsamfunnet).
- Være utadventt for å kunne komme i dialog med samarbeidspartnere. (Dette er særlig utfordrende – dersom det ikke er en kultur for det i lokalskolen, og den lukker seg for det omkringliggende samfunn og alt blir redusert til taushetsplikt og personvern. Hvordan kommer lokalskolene ut av en slik posisjon, dersom de er i den?)
- Være tydelig og klar på hva vi kan bidra med – hva er vårt mandat? (hvordan arbeider lokalskolene med sitt omdømme og sin policy på detteområdet?)
- Vise forståelse for hvilke behov og ønsker den andre parten har, gjennom en anerkjennende kommunikasjon – lytte og bekrefte din oppfatning av hva den andre vil og mener, og sjekke ut om dette stemmer overens med det de faktisk mente (gi rom for medvirkning og medbestemmelse, demokrati og inkludering – i skole-hjem samarbeidet og i skole-lokalsamfunn samarbeidet).
- Ha et åpent informasjonssystem – med direkte linjer til maktsentrum og å finne ut hvor maktsentrum ligger og hvem er det som har status og uformell makt og som dominerer hva som er riktig syn og synspunkter? Det må motvirkes at noen dominerer miljøet i negativ retning, dersom det er aktuelt.
- Utvikle et profesjonelt informasjonsbearbeidingsystem – slik at en har et felles grunnlag for å fatte beslutninger – at alle faktorer og forhold er synlig og kjente for alle. (skolens policy utad må være systemforankret – hvordan?)
- Vise respekt for egen og andres kompetanse og ståsted – se og anerkjenne! (faglige refleksjoner i felles anliggende – åpnemøter med drøfting av utfordringer og problemer, der en avslutter med å finne løsninger og synliggjøre strategi – leder tar ansvar)

- Være tydelig i forhold til hvilken kompetanse det er i egen organisasjon og fremstå som ærlig, slik at det ikke oppstår urealistiske forventninger. (konkret informasjon – ikke tåkeprat)
- Bruke nettverk som redskap for kommunikasjon og informasjonsflyt (Være bevisst alle former for nettverk, personlige, private, offentlige, digitale osv)
- Vise respekt for dokumentasjon og fakta i beslutningsfaser (MERK – det formelle og det uformelle handlingsgrunnlag må samordnes – ellers blir det kollisjoner)

*Strategien må nedfelles hos den enkelte medarbeider og dette er leders ansvar! **At ledelsen formidler det strategiske arbeidet, som et ledd i å implementere organisasjonens visjon, mål og planverk til hver enkelt medarbeider og til fellesskapet. Dette gjelder på alle nivåer hos statens myndigheter. Det kan ikke overlates til skolene alene eller hver enkelt skole, å skulle implementere planverk, lover og forskrifter.***

LITTERATUR

- Anderson, M. (2000) I Svanberg I och Tunón, H.(red): *Samisk etnobiologi. Människor, djur och växter i norr*. Nya doxa.
- Arfwedson, G. (1984) *Hvorfor skoler er forskjellige*. Tanum Nordli. Oslo
- Bastøe, P.Ø & Dahl, K. (1995) *Den utviklingsorienterte organisasjon -organisasjonsforståelse for skole, helse-, og sosialsektoren*. Ad Notam Gyldendal.
- Arneberg, P (2008) *Pedagogisk dannelse og etikk*. Cappelen Akademisk forlag. Oslo
- Bachmann, K. (2002) *Læreplanenes betydning for lærernes arbeid*. I K. Nesje og S. Hopmann (red): *En lærende rolle. L97 i skolepraksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Balto, A. M og Johansson, G. (2007) *"Gal dat oahppá og stuorrula" Hvordan styrke det samiske perspektivet i skolen*. Et skoleinitiert forskningsprosjekt ved to skoler /förskolor/fritidshem i svensk Sápmi. Samisk høgskole. Kautokeino.
- Egan, G. (2010) *The Skilled Helper. Problem-Management Approach to Helping*. Pacific Grove, Calif: Brooks/Cole Publishing.
- Ekholm, R. og Lander, R. (1994) *Evalueringshåndboken*. Om vurdering av skolens virksomhet. Praxis.
- Gjerde, S. (2003) *coaching hva hvorfor hvordan*. Fagbokforlaget.
- Henriksen, J E. (1999) *På lavotur – om nettverkstradisjoner i det samiske samfunn*. I Nordisk Sosialt Arbeid. Nr.1/1999. 19. Årgang. NSSK
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering Kunnskap – Identitet*. Oplandske Bokforlag.
- Holck, G.(2004) *Kommunens styring av komplekse oppgaver*. Avhandling for graden P.HD. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo
- Høier, J. (2007) *Lese for å lære*. Eureka forlag.
- Johannessen, T.; Jensen, S E.; Germeten, S. (2007) *Fra klasserom til base –fra refleksjon til handling*. Statped Nord / Statped skriftserie Nr. 53.
- Johannessen, E. ; Kokkersvold, E. & Vedeler L. (2010) *Rådgivning*. Gyldendal Akademisk.
- Keskitalo, J. H. (2008) *Felleskapsutvikling og inkludering i samisk skole innenfor rammene av en felles nasjonal skole*. I *Skolepsykolog*. nr. 3/08.
- Keskitalo, P. & Määttä, K. (2011) *How do Sámi Culture a School Culture Converge – or Do They?* Sámi University College, Norway.
- Kokkersvold, E. & Mjelve, H. (2003). *Mellom oss. Trening av kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Labahå, T-L. (2000) *Mestring hos samiske barn og unge. Kartlegging og evaluering av helse og sosialtjenester for den samiske befolkning, i et spesialpedagogisk perspektiv.* Diedut, 2/2000. Nordisk Samisk Institutt, Kautokeino.

Labahå, T-L. (2004) *Slektsmønstre i et samisk perspektiv. En samfunnspedagogisk tilnærming.* Kirke og kultur 3/2004.

Labahå, B. (2007) *Å utfordre grenser- en aksjonsforskningsstudie i Barentsregionen.* Masteroppgave i førskolepedagogikk. Høgskolen i Oslo, Oslo.

Lile, H. (2011) *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk.* Doktorgradsavhandling. Norsk senter for menneskerettigheter. Oslo

Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk. (2007) Kirke, forsknings og utdanningsdepartementet: Oslo: Norsk læremiddelsenter.

Magga, T-L. L. (2006) *Evaluering av spesialpedagogisk kompetansehevingsprosjekt 2002 – 2006 – med fokus på språkutvikling, språkvansker, lese- og skrivevansker og tospråklighet i lulesamiske, og sørsamiske områder, samt områdene i Sør-Troms og nordre Nordland.* Sametinget, Norge.

Magga, T-L. L. (2013) *Samiske elever- opplæring i et sårbart system.* I Krogtoft M og Waale M-B. (red) *Krafttak for lesing.* Tapir forlag.

Postholm, M B & Jacobsen, D. I. (2011) *Læreren med forskerblick. En innføringsbok i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Kristiansand. Høgskoleforlaget.

Solstad, K. J. (red.), Bongo, Eriksen, Germeten, Lyngsnes og Solstad, (2010) *Fra plan til praksis. Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) NF-rapport nr 6/2010.* Nordlandsforskning.

Solstad, K. J. (red.), Nygaard og Solstad (2012) *Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en likeverdig skole.* Sluttrapport av evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) NF-rapport nr. 1/2012.

Solstad, M. (2013) *Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for praksisopplæringen.* Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2/2013. Årgang 97. Universitetsforlaget

Schibbye, A-L. L.(1996) *Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon?* Tidsskrift for Norsk Psykologiforening, nr.33. s.530-537

Skagen, K. (2001) *Veiledningssamtaler i Bahkinsk perspektiv.* I Dysthe, Olga(red) *Dialog, samspill og læring.* Abstrakt forlag A/S. Oslo

Tiller, T.(2006) *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen.* Høgskoleforlaget.

Utdanning nr.8/26.april 2013. Oslo.

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

Øzerk, K. (2010) *Pedagogikkens hvordan 1. Lærers rolle, kompetanse og betydning.*

VEDLEGG

Vedlegg 1. Data fra evaluering.

n	TILRETTE-LEGGING FOR LÆRING HOS STUDENTENE	ROM-FORHOLD	FAGLIG INNHOLD: Om samisk språk og begrepssystem i naturbaserte opplegg. /Kollegabasert veiledning./ Inkluderende læringsmiljø. /Læring hos eleven. /Skole-hjem samarbeid	STUDENTENS EGEN INNSATS
1	For fremstilling og respondering på innspill. Til tider litt vanskelig språkføring, les akademisk språk	OK	JA, alle har deltatt aktivt – positiv for læring i hele organisasjonen! Skjedd mye for de fleste. Kollegaveiledning ikke helt matnyttig her og nu, da det som er problematisk, skjer i andre grupper på egen skole. (PS. Alle lærere er ikke med i studiedelen). Gjennomføring og planlegge ok, men ikke nok mht å evaluere praktiske systemforbedrende tiltak. Bra mht tilegning av kunnskaper, - minus på beskrivelse av læringsmiljø	Forelesningene har vært gode, interessante, belysende. Syns min egen innsats har vært ganske bra når det gjelder oppgavene som vi skulle fremføre.
2.	Tilrettelegginga har vært bra. Det er interessant å få være med på dette studiet. For hele tiden får man tankevekkende informasjon. Kjempelærerikt å få jobbe med oppgaver som vi skal fremføre enda.	Rommet har vært ganske lite denne gangen.	Har lært store deler av innholdet.	Jeg syns jeg har jobbet godt med denne samlinga. Arbeidet har gitt meg et større bilde på hvor viktig det er å være åpen om arbeidsoppgaver. Vi har delt hverandres kompetanse, noe som gir oss masse kunnskap.
3	Jeg syns jeg har hatt stort utbytte av	Grei romfordeling.		Jeg har lært at vi må tørre å være flinke,

	denne samlinga. Det har til tider vært mye tung teori, men dette har Tove-Lill stykket fint opp, med relevante diskusjoner.			men også tørre å vise svakheter.
4.	Son lea logaldallan bures, positiivalaččat , son lea čađat geassán ovdamearkkaid beaivválaš bargodilis, jađat lea addán buori / buriid-refleksuvnnaid iežan bárguid /bargodillái.	Latnja lei buorre, muhto heajos stuolut.	Oppalaččat: Logaldallan ja praktihkalaš barggut lea addán buori vuodu / impmárdusaviidaseabbot baratbijun skulvlaovdáneamis.	Lea leamašan buorre, barggut ledje bidjon "utviklingsjoavkuid" Lean beassan teoriija čatnat iežan bargodillái, ja geavahan áigumuša já jurddašemi skulvlaovdaneapmái.
5	Det var godt tilrettelagt for å lære. Har lært mye, men syns kanskje det var litt for mye info, det gjelder sikkert bare meg, som enda ikke er kommet inn i alt dette. Til neste samling håper jeg vi får med tid til diskusjon.	Rom: kanskje litt lite, Det blir litt rotete.	Bra. Mye nytt og nyttig.	Ok. Kunne kanskje vært mer aktiv. Men syns det er godt sitte å lytte til foreleser. Foreleser har mye kunnskap, som hun gjerne vil dele med oss. Det er mye å sette seg inn i.
6	Tove-Lill – du får frem sider hos oss som er til nytte for vår virksomhet. Godt at vi får utdelt materiell på forhand.		Innholdet i samlingen var godt. Jeg har lært mye om hvordan man tenker inkludering i en organisasjon (skolen). Føler at jeg har fått et verktøy til å jobbe videre, Til å nyttiggjøre teori, for å underbygge det vi gjør på skolen. INFORMASJONSTEKNOLOGIEN HAR FUNGERT BRA.	
7	Variierer arbeidsmetoder, Plenum, gruppe og forelesning	Litt trangt, høvelig med stik-kontakter, lyst	Interessante emner, bra miks med det som er kjent men samtidig emner som vi ikke er flink til å sette ord på	Jeg har lært mye disse dagene, både av foreleser og av medstudenter.

				TL :) Bra at du bruker det selv som eksempel, ufarliggjør tabber, du har en god forståelse for skolehverdagen, Husk å puste innimellom snakkingen :)
8	Det skinner igjennom at foreleser har en solid bakgrunn for faget sitt. Hun er flink til å se oss og til å gi tilbake-meldinger på arbeidet vårt. Det eneste er at jeg selv ble trøtt den siste timen på dagen,men det har ikke noe med foreleser å gjøre.	Harde stoler!	Det var vanskelig å finne "den råde tråden" første gang jeg var på forelesning, men jeg føler at jeg har fått et bedre utgangspunkt og en bedre forståelse. Det er heller ikke vanskelig å spørre, fordi foreleser tar på alvor. Ingen spørsmål er for små eller for ubetydelige for henne.	Eget bidrag: Jeg føler at jeg har lært masse. Det har skjedd en positiv utvikling for meg fra første samling og hittil.
9	Dette har vært en interessant og oppkvikkende samling. Det har satt mine tanker i andre og nesten ukjente baner.	OK	Diskusjoner om problemer er en veldig fin måte å løse de ulike saker / problemene på. Er veldig fornøyd med måten å løse ting på. Samt at jeg har vært heldig med valg av medstudenter. Mer av diskusjoner i plenum. JA!! Til sist: ER VELDIG FORNØYD	Jeg har begynt å se flere sider av samme sak, samt at jeg faktisk er blitt åpen for at andre kan ha gode løsninger på det som jeg ser som en umulig nøtt å knekke.
10.	Kjempebra men skulle ønske at du hadde gjentatt det du har forelest om, (snakker veldig fort)	Bra	Bra.	Kan ikke bruke Ped-IT enda ! Må ha mer opplæring.
11	Veldig interessant og har gitt meg en forståelse, og gitt meg et verktøy, i arbeidet med å lage et bedre fjellskole-opplegg. Har gitt meg teorigrunnlag som gjør at man kan bruke dette under videre arbeid. Teori-praksis=		Har fått en metode på hvordan man kan jobbe i forhold til kollegaveiledning.	Jeg har lært hvordan man lager et system. Gjennom kollegabasert veiledning har jeg lært å se andre og meg selv i en kontekst.

	læring :) Tusentakk for en fin og matnyttig samling. Gleder meg til neste samling!!			
12.	God. God kursleder og som oftest lettoppfatta poeng.	God	Mitt bidrag og TLLM bidrag.	Sliter litt, men har kjempeutbytte av dette :)
13	Din innsats er som alltid bra, når det ser ut som du aldri blir sliten, og ditt engasjement til det du snakker om, gjør ting mye interessant, og det setter seg i hodet mye bedre. Godt jobba!			Min egen innsats har kommet av dagsformen min. Har prøvd mitt beste å delta i alt som har vært de tre dagene, for å få med meg alt som du foreleser om.
14.	Er godt fornøyd med tilrette-legginga, og forelesningene / temaene som ble tatt opp på samlinga. Det blir riktignok intense dager, men syns det er mye nyttig som vi har bruk for i skolen. Fint å få frisket opp pedagogikken – lære / reflektere over egen praksis.	Rommet vi var på var litt for lite. Kunne vært bedre plass.	Utviklingsgruppa vår fungerer meget godt. Vi har de samme visjonene og målsettingene. Ble presentert for mye interessant teori, som jeg gjerne kan tenke meg å lese, og kanskje jeg får tid etter hvert.	Kan svare ja på alle punktene om innhold, men føler selv at jeg må lese mer teori, og tenke mer på begrunnelser ved bruk av teori. Vi trenger det i oppgaven.

Utdrag fra refleksjonsoppgave:

"Hva ønsker dere skal karakterisere skolen når det gjelder klasseledelse og ledelse av elever i uformelle situasjoner? (friminutt, når dere er ute i lokalsamfunnet på teater, bibliotek etc)

GRUPPE	BESVARELSE
1.	Tydlig lærer sammen med elevene. Lærer er forbilde for elevene. Lærer tar elever på alvor, viser interesse og aksept. Ute: Lærer er sammen med elevene i friminuttene. Kan snakke med de uten at det må være megling. Lærer hører på elever som har noe å fortelle, både positivt og negativt. Lærer gir konstruktiv tilbakemelding til eleven, både kritikk og ros.

	<p>På konserter turer: Det samme som overfor. I tillegg vet elevene godt hvordan de skal oppføre seg på konserter og turer. Det skal være nok at lærer gir elever tegn, hvis denne begynner å bli urolig.</p> <p>Elevene skal på hvert sitt klasserom, lære / høre hva som forventes av dem på konserter og turer. Dette må gjøres grundig og i begynnelsen før hver tur ut. Lærer er viktig her.</p>
2	<p>Forhåpentligvis karakteriseres klasseledelse ved skolen vår av varme, trygghet og inkludering. Dette er selvsagt personavhengig, men mye kan oppnås ved følgende: Å ha tydelige regler og eventuelt konsekvenser som er godt kjent av alle, er en av de viktigste forutsetningene for at både elever og lærere håndhever de reglene vi er blitt enige om. Ved skolene vår er det klare retningslinjer for hva elevene har lov til å leke med i friminuttene, men jeg savner en tydeligere linje med konsekvenser ved brudd på reglene. Å orientere om hvilke områder de ulike klassetrinn kan disponere til ballspill på gjentas jevnlig. Det er tydeligvis noen uklarheter for enkelte, siden det oppstår konflikter der.</p> <p>Det samme gjelder når klassene er på tur, konsert og lignende. De bør forberedes i god tid på forhånd. Vi kunne godt ha utarbeidet rutiner og regler for disse situasjonene. Disse burde vi repetere før hver planlagt aktivitet. Etter konserten eller turen bør klassene evaluere om reglene ble fulgt. Vi har for eksempel hatt regel om at vi ikke har lov å ta med godteri på turer. Dette har jeg skjønnet ikke blir fulgt konsekvent opp.</p>
3	<p>Være en tydelig leder</p> <p>Fortelle elevene hva som forventes av dem når de er på skolen, og på turer o.l</p> <p>Gjøre skolens regler kjent for elevene og konsekvenser ved regelbrudd</p> <p>Skape arbeidsro i timene</p> <p>Gi hurtig hjelp og følge opp elever som strever eller har det vanskelig av en eller annen grunn</p>
4	<p>Tror elevene stort sett opplever seg sett av meg ved at jeg går rundt i klassen for å se om noen trenger faglig hjelp, om de forstår oppgaven. Gir hyppige tilbakemeldinger om framgangen i arbeidet, og hva som kan forbedres. Finner ut om hvorfor noen eventuelt ikke jobber, om det er noe annet som plager dem og tilbyr hjelp. Elevene sier i fra hvis noe er vanskelig og spør om å få snakke med meg på tomannshånd. Viktig å følge opp elever som har det vanskelig og som behøver hjelp til å løse problemer som har oppstått f.eks mellom to elever. Lage tidsplan for samtaler med de involverte.</p>
5	<p>Først må jeg klargjøre for meg selv hva som er de uformelle situasjonene på skolen. Jeg tenker dette er f.eks friminuttene, når elevene er på vei for å delta på forskjellige aktiviteter, når elevene skal være publikum på konserter / teaterforestillinger. Det er også når elevene selv står for underholdning, f.eks på skoleavslutninger. Det kan også være turer og undervisning, på andre arenaer enn skolen. Dette er det jeg ser på som uformelle arenaer og situasjoner.</p> <p>Jeg ønsker at det som karakteriserer vår skole i slike situasjoner er at elevene respekterer de reglene vi ellers har på skolen, at de hører etter og oppfører seg fint i møte med folk utenfor skolen, f.eks på forestillinger. Våre elever skal være høflig og vise respekt for andre elever og voksne i slike situasjoner.</p> <p>På turer skal elevene høre etter hva lærer informerer om og gjøre det de blir bedt om og følge instruksjoner.</p> <p>Når det er opplegg hvor elevene selv skal stå for underholdning, skal de holde seg til det</p>

	som er bestemt i forkant.
6	<p>Tydlig ledelse som er preget av gode rutiner tilpasset de ulike klassetrinn. Beskjeder og meldinger når til alle slik at det ikke er misforståelser eller det er mangelfulle beskjeder.</p> <p>God faglig opplæring er også en viktig del av god ledelse. Faglig trygghet og struktur gir autoritet til det som utøver ledelse.</p> <p>Omsorg for enkeltmennesket i alle situasjoner – formelle og uformelle. Dette bygger gode relasjoner til alle elever, og elevene kan komme til lærer for å få hjelp i vanskelige situasjoner. Lærer / lederen SER alle.</p>
7	<p>Sånn som jeg forsto oppgaven dreier den seg om kontakten mellom elev og lærer i friminuttet. Jeg regner med at nesten hver enkelt elev blir veldig glad og fornøyd hvis lærer tar kontakt med elev i fritida. Hvis lærer husker navn og klasse, gir dette trygghet til elev om at lærer faktisk bryr seg om eleven.</p> <p>Lærer gir trygghet til elev ved å vise interesse for det som eleven holder på med i fritida, f.eks. fotballtrening.</p> <p>Lærer viser også en respekt til elev ved å ta kontakt i fritida. Eleven blir sett av lærer, for eleven ser lærer uansett miljø. Dette igjen gir en annen og mer uformell kontakt mellom lærer og elev som kan være med på å styrke forholdet mellom dem på skolen.</p>