



Sámi allaskuvla
Sámi University College



Samisk lærernetverk

Utredning

Utredning om Samisk lærernetverk

Sámi lohanguovddáš



Sámi allaskuvla
Sámi University College

Sámediggi lea dingon ja ruhtadan čielgadeami.

1 Forord

Denne utredningen drøfter etableringen av et samisk lærernetttverk. Sametinget hadde først forespurt Samisk høgskole om utredningen den 02.01. 2008, som Samisk høgskole deretter sendte tilbud på den 15.02. 2008. Etter dette utlyste Sametinget på grunn av offentlige anbudsregler oppdraget offentlig som åpent, den 24.04. 2008, som Samisk høgskole sendte tilbud på den 29.05. 2008. Sametinget sendte endelig bestilling i kontraktsform den 29.10.2008.

Utredningen skulle ifølge arbeidsplanen være ferdigstilt den 31.12.2009. Høgskolen ba om utsettelse til den 15.04. 2010 på grunn av noen praktiske grunner. Første versjonen var da ferdigstilt. Deretter er det gjort korrigeringer og tilføyinger slik at all aktuell tilleggsinformasjon er med. Bestillingstakeren har også hatt mulighet til å komme med utspill som vi har prøvd å etterkomme.

Utredningsarbeidet er blitt organisert som prosjekt ved Senter for samisk i opplæring ved Samisk høgskole. Jan Henry Keskitalo har vært prosjektleder og faglig utreder. Karen Inga Eira, medarbeider og rådgiver, har vært med i førstedel av prosjektet, og siden har hun også vært med på informasjonsdelen med å gjennomføre første intervju i papirutgave og deretter har hun samlet inn resultater av disse. Etter dette har førstekonsulent Miriam Länta vært med på å utarbeide resultater av første spørreundersøkelsen, som så har vært grunnlaget for å lage neste Questback elektroniske spørreundersøkelse. Hun har da jobbet med gjennomføringen av Questback spørreundersøkelse, informasjonsdelen og innlemmet dette i rapporten.

Samisk høgskole, 15.04. 2010 /23.02. 2011

Senter for samisk i opplæringa

Lisa Baal

Avdelingsleder

Jan Henry Keskitalo

Prosjektleder

Innhold

1 Forord	3
2 Innledning	10
2.1 Bakgrunn og mandat	11
2.2 Metode og arbeidsdeling	12
2.3 Avgrensing	15
2.4 Sammendrag av resultat	16
3 Rammer og vilkår	23
3.1 Utfordringer generelt	23
3.2 Undersøkelse	23
3.2.1 Undersøkelse blant samiske lærere om etablering av et Samisk lærernettsverk	23
3.2.2 Elektronisk undersøkelse	24
3.2.3 Målet med et Samisk lærernettsverk	26
3.2.4 Tiltak og innhold	28
3.2.5 Organisering	29
3.2.6 Finansiering	33
3.3 Kompetansebygging er skoleutvikling	35
3.3.1 Mangfoldige Sápmi	36
3.4 Prinsipper for opplæringen – Samiske	36
3.5 Opplæring og lokalsamfunnet som bakgrunn for skolens virksomhet	37
3.6 Skolens mulighet for å gjennomføre lokale tilpasninger	39
3.7 Strategi for nasjonal utviklingskompetanse 2005 – 2008	41
3.8 Nasjonal videreutdanningsstrategi	43
3.9 Skolen som organisasjon	44
3.9.1 Hvordan er de samiske skolene?	49
3.9.2 Hva forteller evalueringen av tidligere reformer L97S og K06S?	53
3.10 Hvorfor egen kompetansebygging?	55

3.11	Kompetansebehovet og mandatet til den samiske skolen	57
4	Nettverk – hva er det?	61
4.1	Hva er et nettverk?	61
4.2	Nettverk er fellesskap og samarbeid	62
4.3	Kollegial læring er en arbeidsmetode	62
4.4	Politikk for tilpasning eller for profesjon?	63
4.5	Et mer permanent nettverk	64
4.6	Fagnettverk er et praksissamfunn med sosial læring	64
4.7	I praksis, for praksis og innenfor praksis	64
4.8	Arbeidsmetoder for forbedring av praksis	66
4.9	K06S – både maktstrukturer og en faglig utfordring	67
5	Vilkår for den samiske skolen	68
5.1	Internasjonale lover og deklarasjoner	68
6	Arbeid for å oppnå kvalitativ internasjonal urfolksopplæring	71
6.1	Internasjonale kvalitetskrav for urfolk	73
6.2	Internasjonal standard for urfolksopplæringa	74
6.2.1	Deltakelse og bestemmelse	76
6.2.2	Pedagogikk og metodologi	77
6.2.3	Urfolkskunnskap	78
6.2.4	Læreplaner	78
6.2.5	Opplæringspråk	78
6.2.6	Lærerutdanning	79
6.2.7	Læremidler	79
6.2.8	Vurdering	79
7	Hvordan kan man forstå skolenes utviklingsmuligheter?	81
7.1	Rammefaktormodeller	81
7.2	Modell som i tillegg tar hensyn til samfunnsstruktur og andre samfunnskriterier	83
7.3	Flere diskursperspektiver som utfordrer alle modeller og oppfatninger	85
7.4	Didaktisk relasjonstenking	86

7.5 Fordelen med modellene	90
8 Lærende organisasjon og lærende skole	91
8.1 Lærende skole	91
8.1.1 Hva kan en «lærende organisasjon» være?	91
8.1.2 En Lærende skole – systemtenkning og helhetstenkning	94
8.2 Bærekraftig utvikling.....	95
8.2.1 En skole med bærekraftig utvikling	95
8.2.2 Kompetanseoppfatninga i en lærende skole.....	96
8.2.3 Organisasjonslæring	99
8.2.4 Erfaringslæring.....	101
8.2.5 En bærekraftig utvikling	101
9 Erfaringer fra tidligere nettverkslignende organisert utviklingsarbeid... 103	
9.1 Samisk lærende nettverk	104
9.2 Språkvitalisering	107
9.3 Samisk fjernundervisning	111
9.4 Spesialpedagogisk nettverk.....	114
9.5 Begynneropplæring i samisk.....	117
9.6 Alaska eksempelet	119
10 Hvordan kan man etablere et Samisk lærernettverk?..... 125	
10.1 Generell hensikt med Samisk lærernettverk	125
10.2 Målet med lærernettverket	126
10.3 Lærernettverkets organisering og innhold.....	127
10.3.1 Eksisterende samarbeid og nettverk.....	127
10.3.2 Samisk lærerutdanning	127
10.3.3 Støtte-, kontroll - og samarbeidstiltak	128
10.3.4 Kontakt mellom områder og nivåer	130
10.3.5 Vilkår for organisering	130
10.3.6 Hvordan kan man da forbedre situasjonen gjennom nettverksarbeid?	132
10.3.6.1 Kompetanseheving og treffe med behovene	133

10.3.6.2 Tilby et helhetlig grunnlag.....	135
10.4 Organisering	136
10.4.1 Organisering av samisk lærernetverk.....	136
10.4.2 Både obligatorisk og frivillig.....	137
10.4.3 Profesjonelle utviklingsbehov	137
10.4.4 Gjennomføring av politiske implementerte ordninger	140
10.4.4.1 Kunnskapsløftet – Samisk og samisk læringsplakat forplikter	140
10.4.4.2 Styringsgruppe	142
10.4.4.3 Koordineringssekretariat	142
10.4.4.4 Temanettverk.....	144
10.4.4.5 I denne delen foreslår vi mulige temaer for nettverksorganiseringa.	145
10.4.4.5.1 Program for kompetanseheving	145
10.5 Hvilke type nettverk skal etableres.....	146
10.5.1 Ivaretagelse og implementering av prinsipper og kvalitet for urfolksopplæringen.....	146
10.5.1.1.1 Skolering.....	148
10.5.1.1.2 Tilvenning til å gjennomføre prinsipper til en reell situasjon	149
10.5.1.2 Andre temaer som synes å svare til prinsipper og kvalitetsforventninger for urfolk.....	150
10.5.1.2.1 Skolen som en lærende organisasjon.....	150
10.5.1.2.2 Grunnferdigheter i følge L06S.....	150
10.5.1.2.3 Læremiddelpedagogikk for samisk opplæring.....	151
10.5.1.2.4 Tilpasset opplæring og kunnskap om eleven i den samiske skolen	151
10.5.1.2.5 Digital kommunikasjon og informasjon	151
11 Finansiering og ressurssystem.....	153
11.1 Finansiering er myndighetenes ansvar	153
11.1.1 Etablering av finansieringsordning mellom myndighetene	153
11.1.2 Høgskoler, universiteter og andre kompetanseinstitusjoner.....	154
11.1.3 Finansiering av forskning.....	155

11.1.4	Finansiering og oppstart av kurs.....	156
11.1.5	Samiske skoler er på mange måter i en vanskelig situasjon.....	156
11.1.6	Etablering og finansiering av samarbeidsprogram	156
12	Rapportering	158
12.1	Generell rapportering	158
12.2	Eksterne vurderere og rapportering.....	159
12.3	Intern vurdering og rapportering	160
12.4	Oppstartsartanalyse og oppfølgingsanalyse.....	161
13	Litteraturliste	163

2 Innledning

It is easy to start new reforms but difficult to keep up the momentum in order to bring about deep changes in teaching and learning.

Det er lett å innføre nye reformer, men vanskelig å oppnå større endringer i undervisning og læring. (James Kushman and Ray Barnhardt, Evaluators, Alaska Onward to Excellence. Til samisk ved Jan Henry Keskitalo)

2.1 Bakgrunn og mandat

Utgangspunktet for utredningen er Sametingets skriv datert 25.04. 2008 (07/4485-25) «Utredning om opprettelse av samisk lærernettsverk» hvor det forespørres etter nytt tilbud for å utrede etablering av et samisk lærernettsverk. (1.vedlegg).

Samisk høgskole hadde allerede tidligere besvart Sametingets første forespørsel som kom i brev form den 2.1.2008. Høgskolens tilbud ble da sendt den 29.5.2008 og endelig avtale med Sametinget ble inngått august 2008. Fra Sametingets side ble en offisiell avtale skrevet den 29.10.2008 som er grunnlaget for oppstart av utredningen.

Utfra Sametingets skriv kommer det frem at nettverket er tenkt som redskap for kunnskapsutvikling i den samiske skolen. Nettverket:

- skal omfatte følgende målgruppe: lærere, skoleledere og skoleeiere ved samiske skoler i samiske områder.
- kan også omfatte faglige ledere og veiledere, lærebedrifter og lærekontorer som har egne samiske fag (duodji og reindrift).
- skal oppmuntre målgruppa til å drive med utviklingsarbeid og dele og videreutvikle kunnskap og erfaringer.

- skal være et lærende nettverk med den forståelsen at
- den skal initiere drøftinger, erfaringsutveksling og føre til refleksjoner om samiskundervisning, annen undervisning og læremidler.

Understrekinger er satt av utreder slik at viktigheten av sakens betydning og prioriteringer kommer frem. Utredningen prioriterer aspekter som berører skal saker, andre aspekter er tatt med i den grad det har vært mulig.

Sametinget ba om tilbud på følgende utredning:

- foreslå hvordan etableringen av et samisk lærernettverk kan gjennomføres
- utrede lærernettverkets:
 - o mål
 - o tiltak og innhold (tilhørende samordning av kunnskapsløftet, arrangering av kurs)
 - o organisering (tilhørende faglig og administrativt ansvar og fysisk og nettverksetablert nettverk)
 - o finansiering og rapportering

2.2 Metode og arbeidsdeling

I denne delen gis det en kort forklaring om kilder, arbeidsmetoder og arbeidsinndeling.

I utredningsarbeidet har det vært to hovedkilder, nemlig skriftlige kilder og intervju av samiske lærere/ledere/institusjoner og politikere. Vurdering av skriftlige kilder har foregått gjennom dokumentanalyse. Intervjuer er blitt gjennomført i to omganger. Innledende kartlegging gjennom skjema i skriftlig papirutgave og deretter et elektronisk intervju. Her forklares det kort om arbeidsmetoden.

Skriftlige kilder og tilhørende dokumentanalyse kan deles i to naturlige deler. Første del som består av faglitteratur og forskningsrapporter/forskningsresultater, og den

andre delen som består av dokumenter som er relevante for saken. I del to kan det være både politiske dokumenter og fagdokumenter. Eksempel på et politisk dokument kan eksempelvis være Læreplanverket for Kunnskapsløftet Samisk. Eksempler på fagdokument kan eksempelvis være faglige føringer som hører til Kunnskapsløftets faglige implementering både nasjonalt og spesielt for den samiske skolen og opplæringa.

Til begge skriftlige kildedeler er det valgt ut tekster som er vurdert som saksrelevante. Til grunn for utvelgelsen har enten vært at tekstene gir eller drøfter lov- og det offisielle driftsgrunnlag for utredningen, eller som fagligsett behandler saker som er relevante for utredningen. Denne vurderingen er grunnlagt både i forhold til den utredningas helhet og i forhold til utredningas særskilte aspekter.

Med helhet forstås den forskning som har vurdert den samiske skolens virksomhet, eller kvalitetskrav tilhørende internasjonalt urfolksopplæring. Særskilte deler er tekster som behandler delsaker i utredningen som for eksempel en lærende skole. Til utredningen er det er valgt ut noen internasjonale urfolksdokumenter, både politiske tekster og fagtekster. Disse er valgt ut som føringer for å kunne både forstå skolesakene som en del av verdensomspennende urfolkssaker, men også konkret fordi de har en betydning for de særskilte delene i utredningen, for eksempel som for urfolksopplæringens kvalitative krav.

Slik sett går tekstanalysen utpå å lete etter og finne saksrelevant litteratur, forskning og andre dokumenter. Deretter kan man tyde, søke etter relevante deler og lage sammendrag av dette og ta dette med i rapporten for avklaring og begrunnelse av saker.

Tekstanalysene har vært førende for rapportskrivningen.

Intervjuet har blitt gjennomført i to deler. Første del av intervjuet ble sendt i papirform, både på nordsamisk og norsk, til samiske skoler og barnehager og til samisk skolekonferanse i 2008. Informasjonsskriv ble sendt som vedlegg til

skjemaet. Under samisk skolekonferanse i Bodø i 2008 ble dette også tilbudt individuelt til konferansedeltakere. Forøvrig fikk lærere tilbud til om å delta. Målet med første intervju var å finne videre grunnlag for utredningen og det skulle være grunnlag for det neste intervjuet som ble gjennomført elektronisk. Gjennomføringa har vært på frivillig basis. Dette intervjuet skulle danne en del av grunnlaget for neste intervju.

Det andre intervjuet ble planlagt på grunnlag av både tekster, vurdering av utredningens tema og første intervju. Dette ble sendt til mange samiske skoler i elektronisk form både på nord-, lule- og sørsamisk og på norsk. Det ble også sendt informasjonsskriv både på nord-, lule- og sørsamisk. Resultatene av dette fremkommer i rapporten og disse er også sammen med tekstanalyser brukt som forslagsgrunnlag for utredningens problemstillinger.

Lesesenter for samisk i opplæringa ved Samisk høgskole har vært en prosjektinstitusjon, et prosjekt som startet i 2008. Institusjonen er et underlagt prosjekt ved Samisk høgskole som finansieres med midler fra bestillingsprosjekt. Institusjonsleder under prosjektperioden var først leder for Samisk spesialpedagogisk støtte (SEAD) Johan Daniel Hætta og deretter Lisa Baal. Institusjonens faglig rådgiver har vært Karen Inga Eira. Utredningsprosjektets faglige leder har vært høgskolelektor Jan Henry Keskitalo. I startdelen har rådgiver Karen Inga Eira vært behjelpelig med den administrative delen, med planlegging av første intervju, med informasjon og deler av dette sammendraget. Etter dette har konsulent Miriam Länta jobbet med sammendraget av første intervjudel for å avdekke nye momenter til kommende intervju. Deretter har hun laget det elektroniske intervjuet, tatt seg av informasjonen, vært med på å utvelge prioriterte deler og skrevet disse inn i rapporten. Hun har også vært på å fremstille den endelige rapporten. SEAD rådgiver Anne Dagmar Biti Mikalsen har foretatt språklig kontroll på deler av rapporten. Johan Daniel Hætta har foretatt språklig kontroll av de andre delene.

2.3 Avgrensning

I denne delen har vi prøvd å se på hvordan vi kan avgrense sakene slik at man på best mulig måte kan oppnå målene. Under arbeidet med saksutredningen har vi måttet foreta noen prioriteringer. Vi har prøvd å vektlegge saker som angår alle målgrupper om vi sammenligner med utredningsmandatet.

I en slik nettverksutredning om den samiske skolens utviklingsutfordringer er det vanskelig ved etablering av et nettverk/flere nettverk å skille oppgavene i forhold til bestemte nivåer og oppgaveansvar. Hvis man begynner å segregere i startfasen, så kan det være vanskelig å finne løsninger på felles og generelle utfordringer samt tilnæringsmetoder. I opplæringsutviklinga er det til syvende og sist elevens læring som er i sentrum. Derfor må man først finne en felles, helhetlig sti for et felles samlingspunkt. Tilbud, ordninger og oppgavenivåer skal innlemmes til dette på en best mulig måte. Gjennom et nettverk er det mulig å synliggjøre hovedsaker og utvikle både lærerens personlige kompetanse og system for kompetanseordninger for virkeliggjøring av elevens læring. Etterpå, når man er kommet i gang med de generelle delene og har fått bedre kontroll på nivåenes og områdenes behov og prioriteringer, får man et bedre overblikk og kan gjøre nødvendige endringer.

I utredningen er det også tenkt likedan at faglige ledere ved lærebedrifter/lærekontorer og veiledere skal kunne delta uten at det er etablert en særskilt ordning for dette. På denne måten har vi prøvd å tilrettelegge muligheten for å iverksette viktige prinsipper som er relevante for alle og noen basisnettverk, samtidig som det over tid skal være mulig å etablere flere nettverk og avslutte/endre nettverk ved behov.

Målgruppa forstås her som en felles gruppe, siden vi ikke har foreslått særskilte tilbud for bestemte grupper. Generelle saker angår alle, og forslag til bestemte

tiltak/fag/temaer må også oppfattes som et tilbud til alle. Slik sett har vi ikke satt et skille mellom lærere, ledere og skoleeiere. Utredningen fortolker det slik at hver deltaker har et ansvar om å videreføre kompetansen på en passende måte til sitt arbeid, slik at dette kommer elevens læring til gode.

Det som derimot står sentralt er at nettverkene inneholder prinsipper for opplæringen i samisk, som er relevant for alle, forståelsen av utviklingsarbeid som er relevant for alle, og at alle tiltak skal sette i gang drøftinger, erfaringsutvekslinger om samiskopplæring, om annen opplæring og om læremidler. Av den grunn har vi lagt vekt på de prinsipielle delene i 5., 6., 7. og 8. kapittel. Disse gir et grunnlag for å forstå generelle utfordringer uansett nivå og oppgave.

2.4 Sammendrag av resultat

Denne utredningen drøfter etableringen av et samisk lærernetttverk. Forordet i kapittel 1 gir en kort beskrivelse av bakgrunn, arbeidets framdrift og om hvem som deltar i arbeidet.

Kapittel 2 tar opp innledninga for utredningen. Først gis det en beskrivelse av bakgrunn og mandat for arbeidet. Deretter gis det en kort beskrivelse av kilder, arbeidsmåte og arbeidsfordeling. Kapittel 2 avklarer noen avgrensninger som er gjort i forbindelse med arbeidet.

Utredningen prøver å beskrive bakgrunn, kriterier, utfordringer og muligheter ved etablering av et samisk lærernetttverk. Det gjøres både ved vurdering av relevante saksdokumenter og relevant faglitteratur, og via intervju. Disse aspektene blir vurdert og er lagt til grunn for fremming av forslag på hvordan nettverket skal styres og organiseres og hva formålet dets skal være.

Kapittel 3 avklarer faglige rammer og kriterier. Det er gjennomført to intervjurunder hvor det er hentet inn synspunkter og forslag fra ansatte i utdanningssystemet.

Den første intervjurunden ble gjennomført for å samle inn innledende informasjon om ønsker man har. Dette ble brukt som basis for å lage et mer konkret intervju. Deler av intervjuresultatene er brukt i det videre arbeidet med utredning om nettverket. Kapittelet presenterer og vurderer meningene til de som har svart på hva målsettinga med lærernetverket bør være. Resultatene presenteres tilsvarende i forhold til nettverkets funksjon og innhold, organisering og finansiering. I kapittelet avklares og argumenteres det hvordan og hvorfor den samiske skolesituasjon gjør det nødvendig å forstå kompetansebygging i tilknytning til skoleutvikling. L06S anmoder til endring og fornying av arbeidsmåter på lokalt plan i forbindelse med planlegging. Samtidig gir Læringsplakaten og Prinsipper for opplæringen – Samiske utfordringer også mulighet til å utvikle skolens lokale tilpasning. I forbindelse med Kunnskapsløftet er det iverksatt nasjonale kompetanseoppbyggingstilbud. Resultatene og gjennomføringa av disse er evaluert. Resultatene fra evalueringen som forskningsinstitusjonene har stått bak, bekrefter utfordringer og erfaringer som man bør ta hensyn til ved planlegging av utvikling av den samiske skole. Erfaringsresultatene fra nasjonal strategi bør man ta til etterretning. Samiske utdanningsinstitusjoners kompetansearbeid bør ikke være mindre systematisk enn det som er gjort her. Situasjonen for samisk opplæring er mye mer sammensatt enn den landsomfattende situasjon. Nåværende nasjonal strategi for videreutdanning er basert på lokale prioriteringer. Kompetanseheving som tilbys skal være en del av skoleeierens og skolelederens plan for utvikling av skolens total kompetanse.

Planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeid betinger forståelse fra skolen som organisasjon. Det foreslås en tilnæringsmåte for å forstå utfordringene fra ulike hold som tar hensyn til både strategier, institusjonskulturen og praksis og forholdet mellom disse. Det generelle synet er at skolene fungerer ulikt og at man har ulik beredskap for mottakelse av endringer. Det beskrives at en lignende situasjon finnes også på de samiske skolene. Det er behov for å bygge opp kompetansen for mottak av nye utfordringer, generelt har vi tilhørighet både til

den nasjonale skole og til den samiske skole med de utfordringer som dette fører med seg.

Kapittel 4 tar opp nettverksbegrepet. I utredningen har vi valgt å vektlegge nettverksbeskrivelser som gjelder opplæringsaker. Eksempelene har vi valgt ut så nært opplærings situasjonen som mulig. Samarbeid, erfaringsutveksling og systematisk utvikling er sentrale begrep. Man bør vektlegge sosial læring og nettverkens sosiale betydning. Dette er mer og annerledes enn det som nå skjer i den vanlige arbeidssituasjon. Samtidig er det ønskelig at arbeidsmåter integreres opp mot det daglige arbeidet. Uformell læring mellom arbeidskolleger eller kollegalæring fremmer likeverd, det bygger opp tillit og trygghet. Et viktig spørsmål er om det er omstilling på grunn av en politisk reform eller for utvikling av profesjon. På bakgrunn av profesjon bygger man opp best mulig vitale, permanente og likeverdige endringer. Fagnettverk hvor fagsaker står sentralt fungerer godt når det er et sosialt læreredskap. Ut i fra en slik forståelse er lærernetverket et viktig redskap for utviklingen av praksis. Samtidig støtter det opp om institusjonskulturenes gode utvikling. Kompetanseheving sammen med nettverksvirksomhet ser også ut til å gi gode resultater. Kollegalæring, sosial- konstruktivistisk oppfatningsmåte og erfaringslæring er andre sentrale begrep i denne prosessen som også sikrer utviklinga av en lærevillig organisasjon.

Kapittel 5 beskriver utfordringene som samisk skole har i forhold til en internasjonal konvensjon og den internasjonale urfolksdeklarasjon. Barnekonvensjonen og urfolksdeklarasjonen må bli sentrale nå. Det er snakk om både oppfølging av prinsipper, men også at man etter hvert skal makte å etablere enda bedre løsninger. Et slikt kvalitativt syn er videreført ved at FN' s Menneskerettighetskommisjon i noen år har arbeidet med oppfølging av urfolksrettigheter. Kvalitative krav settes som en betingelse for oppfølgingsarbeidet fra myndighetenes side. Dette gjelder også omstillinger slik som læreplanreformen.

Kapittel 6 følger opp diskusjonen angående synspunkter om internasjonal standard for urfolk. UNESCO har samlet inn eksempler og informasjon i forbindelse med kartlegging av opplæring fra urfolksområder. Til grunn ligger blant annet urfolks tidligere uttalelser om opplæring. På bakgrunn av dette foreslår de kvalitative krav som berører mesteparten av de viktige områder som blir dekt av FN's Urfolksdeklarasjon. Kravene berører prosesser, strukturer, innhold og rammebetingelser for urfolksopplæringen.

Hvordan forstå da mulighetene og veien for utvikling av skolene? I kapittel 7 ser vi på kriterier som kan hindre eller fremme skoleutviklingen og kompetansebygginga i forbindelse med skoleutvikling. Det foreslås ulike metoder for å forstå sammenhenger og ordninger. Tilnæringsmåtene beskriver både strukturelle aspekter, samfunnskonsekvenser og didaktiske metoder. Tilnæringsmåtene vil være basis for å se på endringsoppgavene som en ganske sammensatt utfordring. Det er nødvendig å identifisere og forstå utfordringene, og jobbe med disse.

Kapittel 8 prøver å beskrive det særegne ved en lærende skole. Opplæringsprinsippene påstår at det er nødvendig å utvikle skolene til å bli sånn. Kunnskaps-samfunnet trenger skoler som har kompetanse til gradvis å fornye seg. Det trengs både et system og styring for å utvikle en slik skole. Ved fornying av en skole er det snakk om mange utfordringer. Spørsmål som; kan skolen i det hele tatt, og hvordan kan det, endre seg? Det er en utfordring for skolen å tilegne seg nye erfaringer, ny viten, kunnskap og forståelser. En lærende skole er både et redskap og et mål som fører til at en på en bedre måte oppnår og opprettholder en likeverdig utvikling. I kapittelet ser vi på prinsippene for en lærende skole, og på mulige verktøy for organisasjonslærings- og erfaringslæringsdimensjonen. Likeverdig utvikling er et begrep som kan brukes som tilnæringsmåte for en helhetlig tekning.

Deretter presenterer vi i kapittel 9 noen erfaringer fra nettverkstilignende organisert utviklingsarbeid som har vært tilbudt de samiske skolene. Vi har valgt eksempler som omfatter kompetanseoppbygging via etterutdanningskurs- eller formell

videreutdanning og andre måter, som mer ligner på nettverkssamarbeid for utførelse av tjenester. Kompetanseheving er knyttet til realisering av pedagogiske utviklingsprosjekt eller skoleutviklingsprosjekt med veiledning. Til grunn for utviklingsarbeidet er de behov som samiske skoler har, men også realisering av nasjonale strategier i samisk opplæring. Eksemplene har inneholdt ulike styringsordninger, finansieringsordninger og eiere. Dette vil ligge til grunn for å forstå utfordringene man har ved opprettelsen av et lærernetttverk.

Vi har valgt et større internasjonalt systematisk eksempel. Vi tror at *Alaska Systemic Initiative* er et godt eksempel på hvordan man kan løse utfordringene selv om det er flere språkgrupper og folkegrupper/kulturer, selv om det er lange avstander og også skoler som har både urfolks- og majoritets elever.

I 10. kapittel er det forslag til å hvordan man skal opprette et samisk lærernetttverk. Prinsipper og kvalitative krav for urfolks- og samisk opplæring prioriteres. Deretter skal det lages en god ordning for realisering av prinsippene for Kunnskapsløftet – Samisk. Det er behov for etablering av et nettverk som tar hensyn til kompetanseheving, etablerer møteplasser og tilbyr muligheter for samkvem og kommunikasjon.

Det er foreslått generelle mål for dette. Målsettingene prøver å ta hensyn både til det som er aktuelt i forhold til LK06S, men også til det som samisk skole vil ha nytte av på lang sikt. Kompetansebygging for etter- og videreutdanning bør tilbys i valgt utstrekning eller for valgte fag, metodisk, på en slik måte at man når fram både til de lærere som jobber i en vanskelig situasjon, alene eller noe få, og til dem som jobber på større samiske skoler.

Systematisk innebærer dette at studier, kurs og arbeidsverksted temaer/kurs bør tilbys slik at disse oppfyller felles mål i forhold til urfolks kvalitetskrav og LK06S Prinsipper for opplæring – samiske krav og mål.

Det foreslås etablering av et hovednettverk som er et offisielt nettverk, dette kan knytte til seg temanettverk ved interesse og behov. I utredningen foreslås det temaer både for kompetansebygging og skoleutvikling.

Samtidig bør det tilbys skolering om grunnideene, mål og utfordringer for samisk skole slik at fagarbeid og generelle mål for samisk skole og driftsutfordringene blir en del av det samme arbeidet og prosessen.

Det bør være en systematisk etablering slik at alle områder blir ivaretatt, selv om dette ikke gjøres samtidig med samme saker. En styringsgruppe bør opprettes for lærernettverket. Styringsgruppa skal sikre kontakt og tilhørighet mellom kommunene i forvaltningsområdet og mellom skolene og lærerne. Styringsgruppa bør bestå av skoleeiere og lærerrepresentanter. Styringsgruppa har ansvar for ledelse av nettverket, prioriteringer, økonomi, evalueringsordninger, rapportering og offisiell kontakt utad med finansieringskilder og myndigheter.

Et sekretariat bør opprettes som administrerer daglige fellesoppgaver. Det samler inn og planlegger saker som styret skal løse, lager felles ordninger og administrerer felles informasjon og web-sider. Det vil være veldig fordelaktig hvis et slikt sekretariat opprettes ved et kompetansesenter/senter som både innehar samiskspråklig kompetanse, samisk kulturkompetanse og undervisnings-/skoleutviklingskompetanse.

Under sekretariatet kan det for hver språkregion opprettes en koordinator som gir veiledning om prioriterte nettverkstiltak og leder dette arbeidet. Disse kan opprettes ved de samiske ressurskolene.

Digital nettverksoppbygging vurderes som et aktuelt hjelpemiddel i nettverksarbeidet. Det foreslås opprettelse av web-sider for informasjon. Via dette kan man knytte sammen deltakerne via digitale rom, ha dialog, avholde digitale møter, forelesninger og informasjon. Til disse oppgavene kan man også knytte til seg

digital grunnkompetanse for utvikling av digital kommunikasjonsordning for utviklingsarbeidet.

I kapittel 11 ser vi på mulige finansieringsordninger. Som hovedprinsipp på bakgrunn av intervjuer foreslås det at sentrale skolemyndigheter og Sametinget finansierer nettverksarbeidet i lag. For øvrig bør man bruke mulige offentlige kilder, og det ses som et fortrinn hvis man gjennom en avtale samler bevilgningene fra finansieringskildene slik at man får en felles finansieringskilde for dette arbeidet. Det er også mulig å søke forskningsmidler fra potensielle kilder hvis høyskoler/universiteter deltar i arbeidet. Det er også mulig å opprette et samarbeidsprogram vedrørende finansiering og samarbeid. Deltakerne i samarbeidsprogrammet bør være skolemyndigheter, kompetanseinstitusjoner og skoleeiere.

Rapportering blir behandlet i kapittel 12. For arbeidet bør man opprette formålstjenlige dokumenteringsmetoder, som brukes til systematisk innsamling av informasjon til bruk ved rapportering. Dokumentasjonen kan være skriftlig informasjon slik som rapporter, læringsnotater, skjønnlitterære tekster, material-samlinger, eller dramatisering som presenteres digitalt. Som basis for rapportering kan man også ha forskningsresultater hvis forskning blir knyttet opp mot gjennomføring av arbeidet. Målgruppen for rapporteringen er prosjektets initiativtakere og de som finansierer dette, samtidig som dette vil ha en avklarende nytteverdi for andre.

3 Rammer og vilkår

Sametingets ovenfor nevnte invitasjon er utgangspunktet for utredningsarbeidets rammer og vilkår.

Påtenkte deltakere i lærernetverket er lærere og skoleledere ved de samiske skolene fra de samiske områdene. I forbindelse med utredningsarbeidet har vi når det gjelder oppfatningen på størrelsen av det samiske området gjort det slik at vi har åpnet for at lærere, ledere og skoler utenfor forvaltningsområdet for samisk språk også kan delta i intervjuet. I forbindelse med etablering av nettverket er det nødvendig å ivareta rammene og vilkårene til det samiske skolesystemet. Det er sammensatte rammer og vilkår. Slike som er knyttet generelt til skolesystemet, og slike som også er knyttet til situasjoner i det samiske skolesystemet.

3.1 utfordringer generelt

For å få fram lærernes, skolenes og andre interessenters ønsker ved etablering av lærernetverket legger vi foreløpig her fram resultatene fra intervjuet som er gjennomført.

3.2 Undersøkelse

3.2.1 Undersøkelse blant samiske lærere om etablering av et Samisk lærernetverk

I dette kapitlet presenterer og avklarer vi informasjon fra undersøkelsen som er gjennomført blant samiske lærere (og andre som nettverket gjelder for) i Norge i forbindelse med utredningsarbeidet. Kapitlet presenterer lærernes svar fra undersøkelsene, hvordan de vil at det Samiske lærernetverket skal være.

Utredningen skal foreslå hvordan etableringen av et samisk lærernetverk kan realiseres og foreslå en eventuell målsetting, tiltak, innhold, organisering og finansiering. I den sammenheng har man spurt lærere og andre, som lærernetverket er påtenkt, om hvordan de vil at lærernetverket skal være og om deres behov. I første omgang presenteres resultatene og informasjon fra intervjukjemaet. Til sist kommer analysen med svarene.

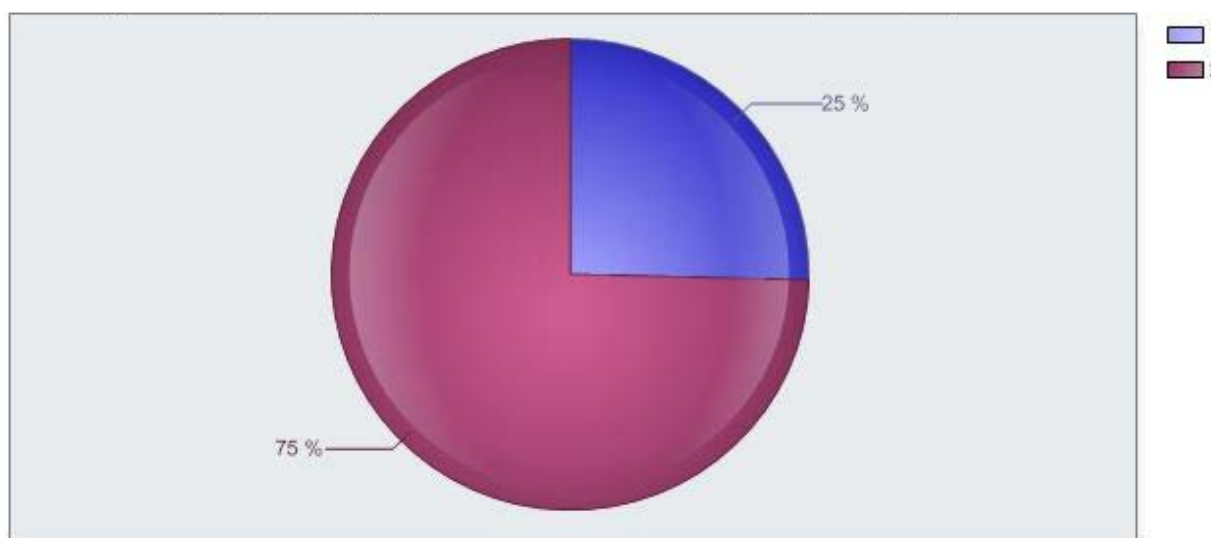
3.2.2 Elektronisk undersøkelse

Lærere, fra både grunn- og videregående skoler, skoleeiere, skoleledere, førskolelærere og andre er blitt forespurt om hvordan de vil at det samiske lærernetverket skal fungere. Et elektronisk spørreskjema med 27 spørsmål (både avkrysningsspørsmål og åpne spørsmål) ble sendt ut i oktober 2009. Skjemaet ble sendt via mail til 429 lærere på ulike nivåer, de innkom 72 svar, svarprosenten var 16,7 %.

Av de som svarte jobber 83 % i nordsamisk område, 11 % i sørsamisk område og kun 1,4 % i lulesamisk område: 38,9 % jobber utenfor forvaltningsområdet for samisk språk, 56,9% jobber innenfor og 4,2% vet ikke/ er usikre på hvor de hører til. 60 % av de som svarer er lærere på alle nivåer (fra barnehage- opptil høgsolenivå), for øvrig jobber disse ved språksentrene og som skoleledere eller med andre skolesaker.

Tabell 1. Hvor mange samiske lærere på hver arbeidsplass

5. Er det andre på din arbeidsplass som du tror kan bli med i et Samisk lærernetttverk?



Alternativer	Prosent	Verdi
1 Er alene	25,4 %	18
2 Flere	74,6 %	53
Totalt		71

Hver fjerde samiske lærer har svart at på arbeidsplassen er det kun vedkommende.

Den samiske læreren er ikke en enkel og ensidig kategori. Det finnes både store og små sameskoler. Disse finnes i områder hvor samisk språk, samisk kultur og tradisjonelle levemåter står sterkt, og det finnes tilfeller og områder hvor det språklig, kulturelt og sosialt står i en svak stilling. Og det finnes både by tilfeller og bygde tilfeller. Dette mangfoldet er en utfordring. Blant de som svarer sier en fjerdedel at de jobber alene i skolen. Sannsynligvis har de behov for å få tilleggskompetanse, støtte, veiledning og mulighet til å møte andre oftere enn de som jobber på større samiske steder og skoler. Det å være samisklærer alene, og attpåtil kanskje kun med noen få elever, som dessuten er på ulike nivå og klassetrinn, fører til at situasjonen blir særlig utfordrende både faglig og sosialt. Det er en særskilt utfordring og nødvendig å finne akseptable løsninger til disse. I slike tilfeller er selvsagt faglig kompe-

tanse er viktig sak. Men det er særskilt viktig å bygge opp et kollegialt nettverk og møteplasser, og – muligheter for dem, dette som en erstatning for en nær kollega.

Dette betyr at man må ivareta lærernes situasjon ved utforming av nettverket.

3.2.3 Målet med et Samisk lærernettverk

Til spørsmålet « Hva skal være målet med et Samisk lærernettverk» kom det sammensatte svar. Målet med det Samiske lærernettverket burde være **å bygge opp kompetansen**; samisk identitet og kultur. Språket burde stå sentralt. Samisk språk burde fremmes på alle nivåer. Samisk lærernettverk burde også fungere som et informasjonssenter/forum hvor lærerne kan snakke og diskutere om faglige ting. Det burde også fungere som et forum for utveksling av erfaringer og kunnskap.

Tabell 2. Hva skal være målet med et Samisk lærernettverk

9. Hva synes du burde være målet med et Samisk lærernettverk? Trinnvis fra 1 til 6 hvor 1 betyr «er ikke enig» og 6 betyr «enig».



Her ser vi at 67,6 % har svart at målet med nettverket skal være å bygge opp kompetansen til de samiske skolene. Men det er også en viktig sak at den skal være en møteplass for deling av erfaringer, og være en informasjonskilde.

Det er forskjell på hvilket nivå de som svarer vil at det Samiske lærernetverket skal ligge på. I svarene framkommer det at lærere som jobber på ungdoms- og videregående skole vil ha et forum hvor det kan diskuteres om eksamenssaker og hvordan man i lag kan utvikle en læreplan.

Det ser ut til å være slik at alle som har svart er langt på veg enige om hva den hovedmålsettingen og generelle målsettingen for det Samiske lærernetverket bør være. Forskjellene er for det meste på detaljnivå, hvordan lærere og andre burde arbeide med målsettingen slik at målet blir på riktig nivå. Flesteparten har foreslått like svar. Alle vil at det Samisk lærernetverket burde jobbe med kompetanseheving, samtidig som det ser ut til at alle vil at dette skal skje på deres egne nivå. Barnehageansatte viser interesse for eget nivå samtidig som lærerne på videregående skole viser interesse for det som er nyttig for dem selv, for eksempel å lage planer for hvordan gjennomføre og vurdere prøver. Disse forskjellene kunne være; erfaringsutveksling, hvordan lages lærebøkene og læremidlene til faget, også hvordan faglig etablere en felles forståelse om lærerplaner, vurdering og arbeidet i forhold til prøver/eksamener.

Tabell 3. Hva synes du skal være målsettingen til det Samiske lærernetverket?

9.4 Fungere som et møtested hvor lærerne kan utveksle erfaringer og kunnskap Trinnvis fra 1 til 6 hvor 1 betyr «ikke enig» og 6 betyr «enig»



78,9 % har svart at den viktigste målsettingen for lærernetverket er å være et møtested hvor lærerne kan utveksle erfaringer og kunnskap.

3.2.4 Tiltak og innhold

Tabell 4. Hvordan kan det Samiske lærernetverk heve kompetansen til de samiske lærerne i pedagogisk utviklingsarbeid og arbeidet med skoleutvikling?

10. Hvordan kan Samisk lærernetverk heve kompetansen til de samiske lærerne i pedagogisk utviklingsarbeid og arbeidet med skoleutvikling? Trinnvis fra 1 til 6 hvor 1 betyr «er ikke enig» og 6 betyr «enig».



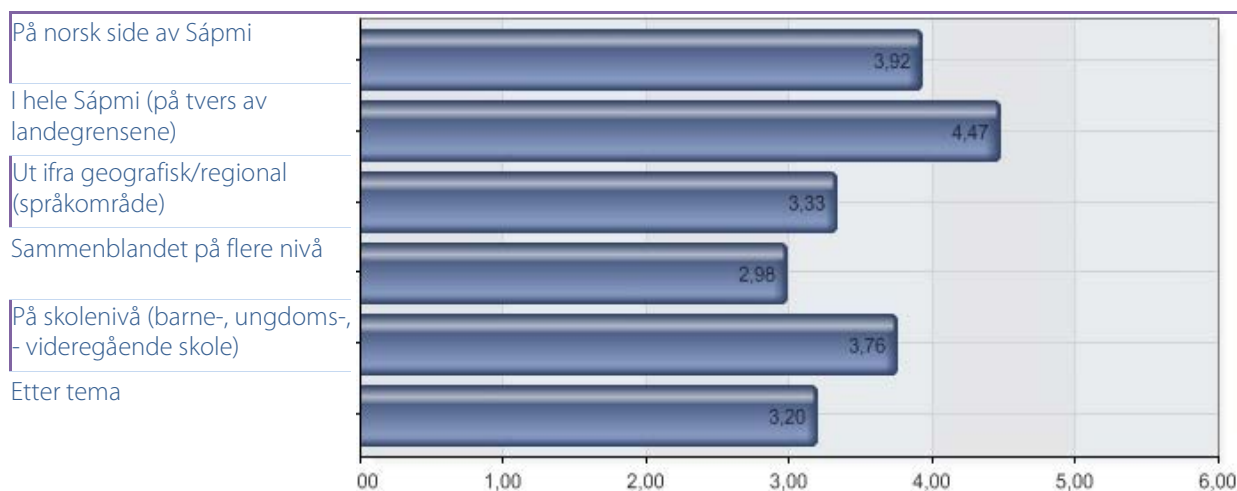
Nettverket skal fremme og tilby både veiledning, kurs og offisielle kompetansehevingskurs.

Både veiledning, kurs og workshops, og offisielle kompetansehevingskurs er viktige redskaper som forventes å bli tilbudt gjennom nettverket. Dette kan tilpasses og realiseres gjennom organiseringen av nettverket.

3.2.5 Organisering

Tabell 5. Hvordan skal nettverket konkret etableres?

13. Hvordan skal nettverket konkret etableres? Prioriter trinnvis fra 1 til 6 hvor 1 betyr «er ikke enig» og 6 betyr «enig».



46,8 % har svart at nettverket konkret skal etableres på Norsk side av Sápmi, og 55,9 % har svart i hele Sápmi. En samisk totalitet ser ut til å være viktig. Men det er ønskelig at det tas hensyn både til undervisningsnivåenes behov og det geografiske området, språkområdet.

Slike utfordringer bør løses på best mulig måte gjennom organiseringen av tiltak på en slik måte at man ivaretar både nivåenes behov, språkområdenes behov samtidig som man klarer å knytte sammen behovene til en hensiktsmessig helhet.

Tabell 6. På hvilken måte burde det Samiske lærernetverket organiseres på

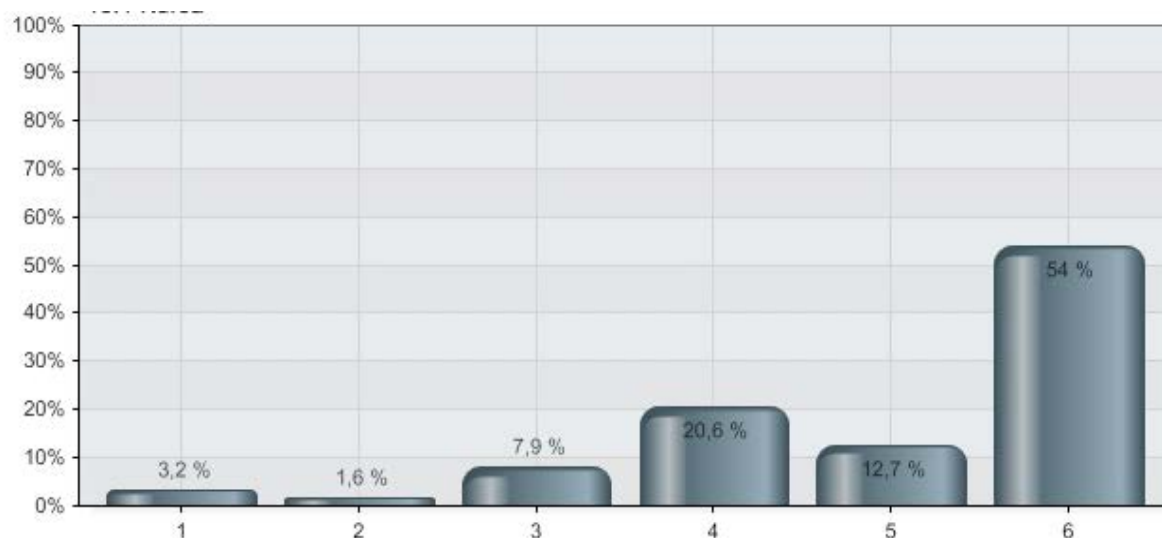
14. På hvilken måte burde det Samiske lærernetverket organiseres på? Prioriter trinnvis fra 1 til 6 hvor 1 betyr «er ikke enig» og 6 betyr «enig».



I koordineringen av nettverket må både generelle behov ivaretas og tilpasse også organiseringen i forhold til nivå.

Tabell 7. I hvilken form vil du ha samlingene? Prioriter trinnvis fra 1 til 6 hvor 1 betyr «er ikke enig» og 6 betyr «enig». Kurs.

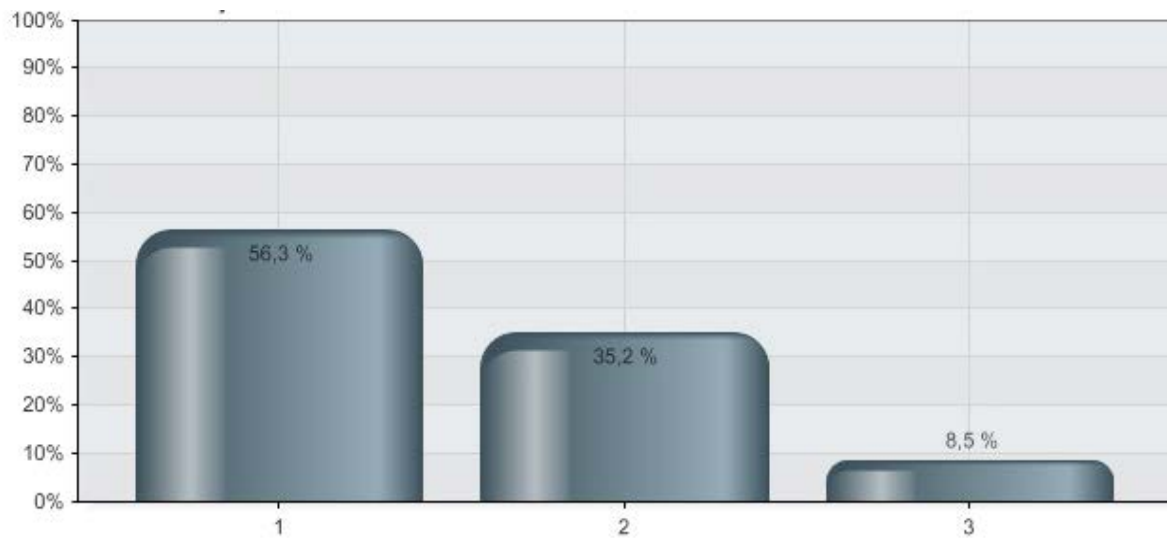
15.1 Kurs



Her spurte vi om i hvilken form man vil ha samlingene på, i kursform, workshops ut ifra temaer eller konferanser?» 54 % ville ha samlingene i kursform. 20,4 % vil ha workshops.

Tabell 8. Hvor ofte samlinger

16. Hvor ofte samlinger?

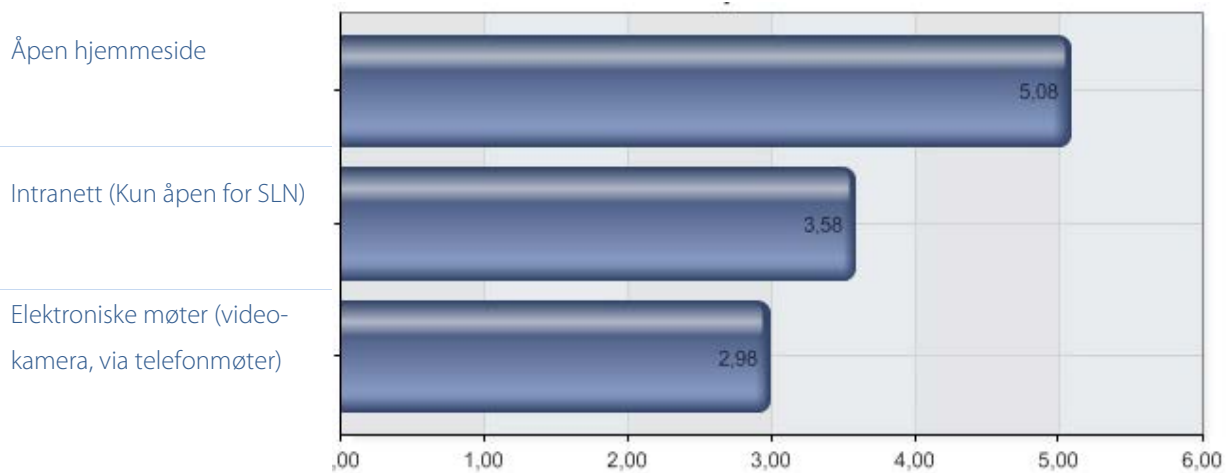


Alternativer	Prosent	Verdi
1 1-2 ganger i året	56,3 %	40
2 3-4 ganger i året	35,2 %	25
3 Mer	8,5 %	6
Totalt		71

Det må være samlinger oftere enn 1-2 ganger i året hvis det skal være et fungerende nettverk med en god og nær kontakt.

Tabell 9. Hva slags elektroniske kommunikasjonsmetoder synes du ville være nyttige og best i nettverksarbeidet?

17. Hva slags elektroniske kommunikasjonsmetoder synes du ville være nyttige og best i nettverksarbeidet? Prioriter trinnvis fra 1 til 6 hvor 1 betyr «er ikke enig» og 6 betyr «enig».

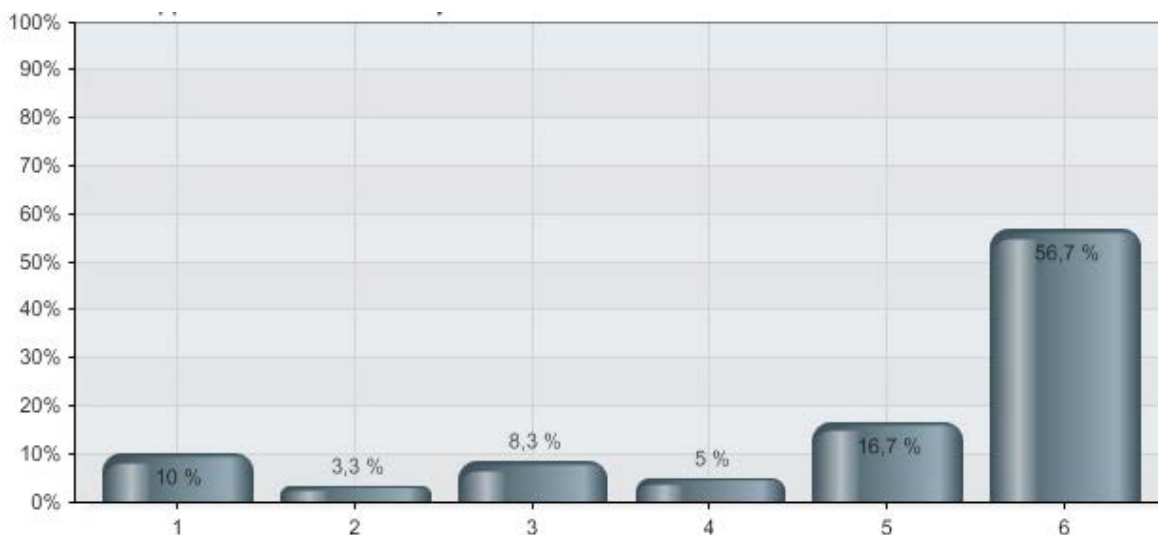


65,6 % vil ha åpen hjemmeside. Det ser ut til at det er behov for organisering av informasjon, kommunikasjon og samarbeid gjennom det elektroniske nettverket. Den må inneha både en åpen mulighet (åpne hjemmesider) og også mulighet til å spre informasjon innad i nettverket.

3.2.6 Finansiering

Tabell 10. Hvem burde forvalte midlene og oppgavene til det Samiske lærernetverket? Prioriter trinnvis fra trinn 1 til 6 hvor 1 betyr «er ikke enig» og 6 betyr «enig».

19.4 Felles koordinering knyttet til høgskolenivået

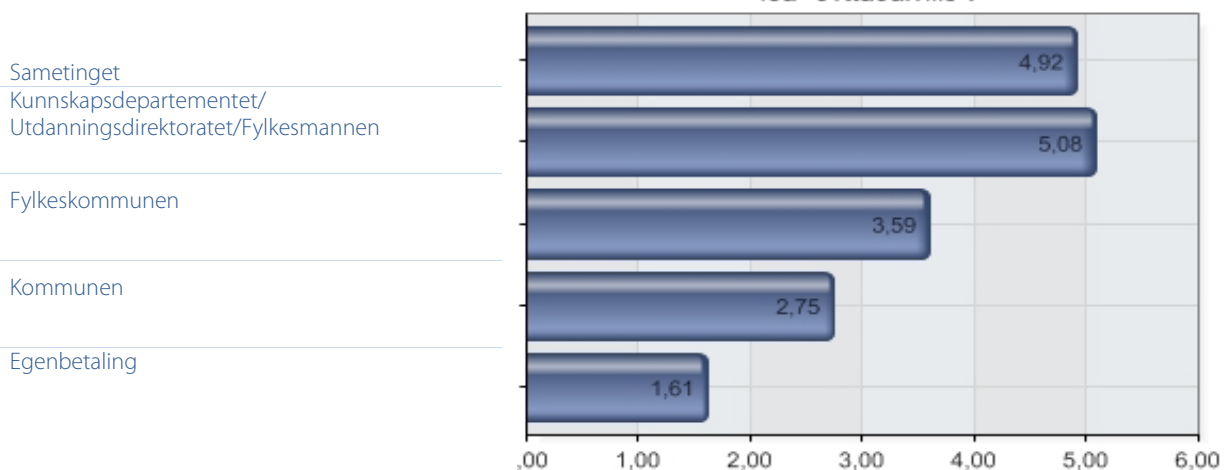


56,7 % ønsker at høgskolen skal forvalte midlene og oppgavene til lærernetverket.

Tabell 11. Samisk lærernetverk skal finansieres av

20. Samisk lærernetverk skal finansieres av:

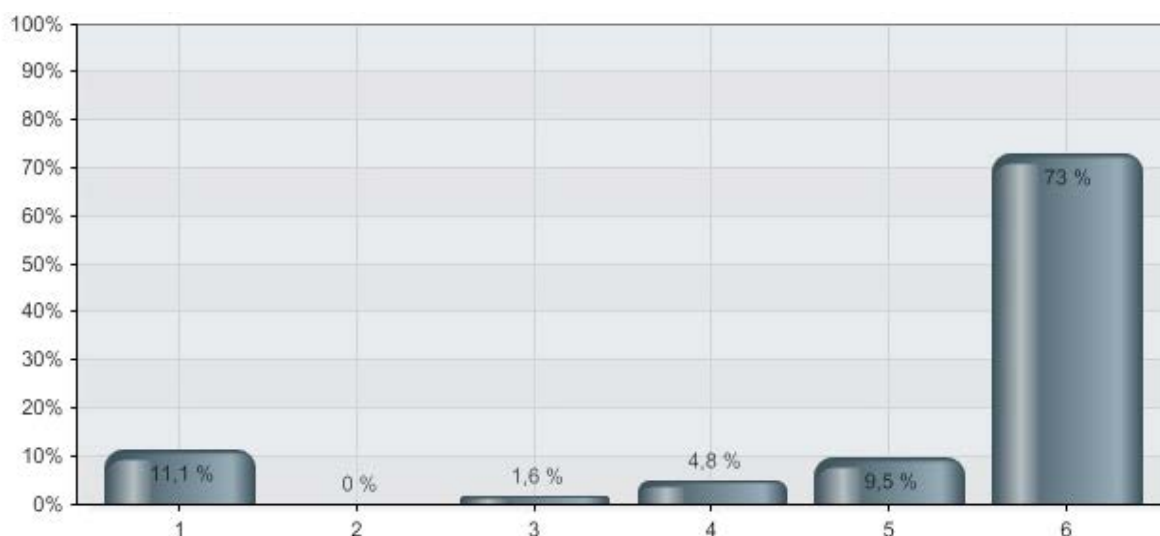
(Trinnvis fra 1 til 6 hvor 1 betyr «er ikke enig» og 6 betyr «enig».)



Det er et klart ønske om at utdanningsmyndighetene og skoleeiere skal være ansvarlige for finansieringa.

Tabell 12. Bør deltakelsen i det Samiske lærernetverket inngå som en del av arbeidstiden?

21.1 Ja



73 % mener at deltakelsen i det Samisk lærernetverket bør inngå som en del av arbeidstiden.

Ovenfor liggende del legger grunnlaget for ytterligere å beskrive og forstå utfordringene knyttet til mål for nettverket, dets etablering, organisering og innhold. Denne delen skal for øvrig være et grunnlag for framstilling av passende prinsipper som vil ligge til grunn for kompetanseforståelse, kompetanseinnhold og mulig organisering.

I første omgangen er hensikten å beskrive kort arbeidsutfordringene til den samiske skolen. Her velges utfordringene i forhold til målsettingene i Kunnskapsløftet, slik som den samiske skoles mangfoldighet og allsidighet som påvirker kompetanseoppbygginga, erfaringsutvekslinga av kompetanse, kompetanseforankring og dens opprettholdelse.

Et viktig dokument er «Kunnskapsløftet – Samisk læreplanverk», sammen med prinsipper for opplæring – Samisk, som inneholder samisk læreplakat og

avklarende prinsipper og læreplaner for fagene, andre gjeldende dokumenter og skriftlige faglige kilder.

3.3 Kompetansebygging er skoleutvikling

I flere deler av den offisielle samiske organiserte pedagogiske virksomheten er kanskje utviklingsutfordringene ganske likelydende. Det gjelder alle pedagogiske praksisnivåer, både samiske barnehager, samisk grunnopplæring og samiske lærebedrifter er virksomheter med sammenlignbare utviklingsutfordringer. Selv om disse har ulike hjemler og det er snakk om mange ulike planer og rammeverk, og selv om det er snakk om samiske unge og barn i ulike aldre, så står de betydningsfulle sakene som samfunnet prøver å realisere gjennom pedagogisk virksomhet ganske nært hverandre. Kort sagt alle tiltak har som mål å styrke og ta vare på samisk språk, kultur og samfunnsliv. Og alle skal styrke kompetansen i forhold til disse og andre saker, uansett om disse gjelder for ansatte, barn eller elever. Det er visse særskilte krav og utfordringer for utviklinga på de ulike systemnivåer. Hovedsakelig så består allikevel de samme sakene.

Et fellesord for overfor nevnte institusjoner er at disse kan benevnes som samiske utdanningsinstitusjoner. Miljøsituasjonen sosiokulturelt og den interne oppbygginga er veldig forskjellig ved de samiske utdanningsinstitusjonene. Man kan ikke forvente i alle situasjoner at alle ansatte ved institusjonen og barn eller elever, og heller ikke all virksomhet ved en institusjon, blir å delta i alle deler av ovenfor nevnte utviklingsarbeid. I noen tilfeller kan det ved en samisk utdanningsinstitusjon være en liten gruppe eller en avdeling med én lærer eller med ganske få ansatte. Eller det kan være en lærling alene med en veileder. Og dette utføres da i institusjonsmiljøet og vidt i det samfunnsmessige miljøet hvor det er liten støtte å hente. I andre tilfeller kan det igjen være en stor institusjon, en skole, i et sentralt samisk område, med mange samiske elever og mange samiske lærere. Selv om språkmiljøet og kulturmiljøet utenfor skolen virker å være et rent samisk miljø, så ser det ut til at skolen ikke har lyktes. I en annen situasjon kan det igjen være samisk undervisning hvor samiskundervisningen gis som fjernundervisning. I en slik situasjon vil en elev kanskje oppleve samiskundervisningen på flere måter. Først at

man er eneste samiske elev på hjemmeskolen, fjernundervisningen gis også på den tid da medelevene har utfordrende fag. I tillegg opplever eleven en annen situasjon når eleven hospiterer ved en eller annen større samisk skole. Til sist vil kanskje eleven oppleve en ambulerende samisklærer som kommer til skolen. Det kan også være en samisk avdeling i barnehagen som for øvrig har norskspråklige avdelinger.

3.3.1 Mangfoldige Sápmi

Generelt sett har de samiske utdanningsinstitusjonene en sammensatt organisering og sammensatte forhold, således er det ikke lett å få et helhetlig bilde, da også den praktiske situasjon endrer seg nesten fra dag til dag. I tillegg til dette, rommer situasjonen til de samiske utdanningsinstitusjonene mange og ulike forhold og relasjoner. Samisk utdanning er på flere måter i den situasjonen hvor det er snakk om å dele felles ressurser, rom og utstyr med andre. For øvrig kan det også være rammer og situasjoner som gjelder andre som fag- og timefordeling, elevenes og lærernes time- og arbeidsplaner. Det er både snakk om materielle- og immaterielle saker. Det blir derfor i denne delen presentert noen vilkår som blir vurdert som grunnleggende saker for skoleutviklingen, der hvor det kun er snakk om den samiske skolen eller samisk utdanning.

3.4 Prinsipper for opplæringen – Samiske

Prinsipper for opplæringen – Samisk avklarer skoleeierens, ledernes og hele virksomhetens ansvar til å følge loven og forskriftene.

I kunnskapsoppbygginga og utviklingsarbeidet av samiske utdanningsinstitusjoner må det være både mål og vilkår om å hjelpe til med å utvikle og realisere prinsippene helt opp til praktisk nivå. Samiske utdanningsinstitusjoner har et klart mandat og ansvar gjennom sitt virke til å etablere metoder og innhold som bevarer og styrker samisk språk, kultur, næringstyper og samfunnsliv.

Helt siden Kunnskapsløftet - Samisk læreplanverk ble gjeldende har et slikt ansvar blitt tydeligere på grunn av Kunnskapsløftets form: lokal utforming av innhold og arbeidsmetoder, vurdere, velge ut og tilrettelegge.

Samme kan sies om barnehager for samiske barn. Både Barnehagelovens § 2 om innhold i barnehagen og Barnehagelovens § 8 om kommunens ansvar legger stor vekt på ansvaret og prinsippet. Begge, både Samisk læreplanverk, og Rammeplan for barnehager viser til internasjonale forpliktelser som Norge har og som skole- og barnehageeiere skal virkeliggjøres innenfor rammene som vedtas.

Allikevel er det nødvendig med føringer til denne prosessen, mer enn vanlig da det ikke finnes et tilfredsstillende tilrettelagt eksempel. Disse må lages gradvis og settes i orden slik at det er mulig å lære av dette og få en jevn utvikling.

3.5 Opplæring og lokalsamfunnet som bakgrunn for skolens virksomhet

Opplæring er i sin vanligste og enkleste form noe som i en eller annen sammenheng har funnet sted i menneskets historie siden samfunnets opprinnelse. Derfor er den både en viktig samfunnsbegivenhet og samfunnsinstitusjon. Den har ivarettatt og styrket kulturer og samfunnsinstitusjoner. Opplæringa har vært et redskap for gradvis forbedring og styrking av menneskers levesett. I alle kulturer er opplæring både nødvendig og nyttig, både i uoffisielle form, i forbindelse med oppdragelse og menneskets utvikling og i offisiell form.

Samtidig er samfunnenes utvikling nært knyttet til menneskenes og kulturenes livssyn. Den kan både være karakteristisk og synlig eller den kan være mindre karakteristisk, men allikevel funksjonell. Da kommer det tydeligere frem gjennom normer, verdier, intern organisering og ikke så mye gjennom ytre kjennetegn. Dette blir også påvirket av naturressurser, men samtidig også av mål, andre særskilte samfunnsvilkår, muligheter og hindringer. Gradvis vil allikevel kriterie-

endringer, forandringer i naturressursene, sammenblanding av kulturer, menneskets kreativitet og vitebegjær alle på en eller annen måte påvirke situasjonen slik at det vil være nødvendig å få tak i flere ferdigheter, mer kunnskap, data. Og slik oppstår også behov for fornyelser slik at samfunn gradvis kan finne en stabil metode for å holde det gående.

Men disse hendelsesformer og deres plass i samfunnet har endret seg gradvis når samfunn har endret seg, og oppdragelse, ferdigheter, data og kunnskapsanskaffelse har alltid vært en del av denne endringen, og er kanskje også et vilkår.

Skolens opplæring hører til den offisielle delen av dagen samfunnsoppbygging. Men det finnes også en uoffisiell side som er i funksjon. Dette hører til menneskets oppvekst fra barndomstiden gjennom ungdomstiden til man blir et samfunnsmedlem som voksen.

Dette er viktig for både mennesker som sådan, for kulturer og samfunn. I samisk sammenheng er dette like nødvendig og viktig som for andre samfunn. I samisk sammenheng forventer vi at det ene systemet overlapper det andre. Det forventes at den offisielle delen blir overlappet av den uoffisielle delen, at den blir styrket og videreført. Vi forventer nemlig at den offisielle delen av opplæringen viderefører de stabile elementene som finnes i uoffisielle verdier, normer, kunnskap, data og ferdigheter. Og vi forventer at disse hendelser blir bygd på en høvelig måte på grunnlag av de elementene som kulturer og samfunn fremstiller.

Vi har sammensatte og mange ulike samiske samfunn på grunn av at Sápmi gradvis har hatt forskjellige vilkår. Det finnes forskjeller innen språk, kulturer, menneskers inntektservervelser og organisering av samfunnene. Samtidig er et slikt mangfold både en ressurs og utfordring.

Skolens utfordring blir blant annet hvordan realisere kulturelle ressurser i sammensatt form som grunnlag for utvikling av skolen. En slik realisering medfører utfordringer for både kompetanseoppbygginga, skolens organisering, utvikling og

gjennomføring av innholdet i skolens opplæring, kreativt samarbeid på ulike måter. Skolen skal også tilfredsstillende utfordringer som gjelder framtidige behov, hvor nåtidens krav får mer og mer innflytelse.

3.6 Skolens mulighet for å gjennomføre lokale tilpasninger

Skolen skal lokalt vedta innhold, gjennomføring og arbeidsmetoder for fagopp- læringene. Dette krever en planprosess og gjennomføringsprosess som må gjennomføres lokalt. Læreplanens prinsipper for opplæring- samisk vektlegger hva den samiske skolen skal prioritere.

- Hva er da lokalt læreplanarbeid?

Her har man lagt til grunn Veiledningsbok for lokalt læreplanarbeid

(Veiledningsbok *Lokalt læreplanarbeid* s.7):

- læreplaner i fagene forutsetter at valg av innhold i opplæringen, hvordan opplæringen organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes bestemmes på lokalt nivå
- lokalt nivå kan være skoleeier eller den enkelte skole
- Skoleeier kan fastsette ramme for den enkelte skoles videre planarbeid
- Skoler må likevel selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter som er best egnet for at den enkelte elev kan nå kompetansemålene i læreplanen.

Dette arbeidet skal selvfølgelig ledes slik at prinsippene for opplæring blir oppfylt, sånn som de beskrives i læreplanverksboka Kunnskapsløftet Samisk. Når man legger til grunn at samiske opplæringsinstitusjoner har samme rett og forpliktelse som andre opplæringsinstitusjoner til å følge prinsipper for opplæring – Samisk og prinsipper for lokalt planarbeid, så er alle momentene i prinsipper for opplæring ledende prinsipper slik som dette(K06S s.35):

- den samiske skolen skal på basis av samisk språk, samisk kultur og samfunns- liv støtte opp om og ivareta elevenes sammensatte bakgrunn og forutsetninger.
- Opplæringen skal styrke og utvikle elevenes identitet ved at den ivaretar elevenes språklige og kulturelle bakgrunn og behov, og utvikler deres mangesidige utvikling og deres kunnskap og ferdigheter.

Videre legger Samisk læringsplakat vekt på prinsipper som skal etterleves, også med henvisning til internasjonale lover som gjelder urfolksrettigheter og barns rettigheter, nasjonale lover som særlig gjelder for samer og opplæringsloven.

Alle overfor nevnte faktorer er selvfølgelig nødvendige deler i kompetanseløftet og i fornyinga av opplæringsystemet.

I forbindelse med prinsipper for opplæringen – Samisk finnes det for øvrig grunnleggende faktorer for hva utviklinga og kompetanseoppbygginga bør gjenspeile:

- Sosial og flerkulturell kompetanse
- Motivasjon for læring og læringsstrategier
- Elevenes medvirkning
- Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter
- Lærernes og veiledernes kompetanse og rolle
- Samarbeid med hjemmet
- Samarbeid med lokalsamfunnet

Prinsippdelene har overfor nevnte temaer som titler. I oppfølgingsarbeidet er innholdet av disse bestemmende og forutsettende og disse må komme klart fram i kompetanseoppbyggingen og i arbeidet som utføres lokalt.

3.7 Strategi for nasjonal utviklingskompetanse 2005 – 2008

Strategi for nasjonal kompetanseoppbygging for grunnopplæring ble gjennomført i perioden 2005 – 2008. Strategien var landsomfattende for grunnopplæringen. Resultatene fra gjennomføringen er viktige og resultatene bør tas i betraktning ved planlegging av ny og særskilt kompetanseheving og utviklingsarbeid for samiske skoler. Forskningsinstituttet Fafo har vurdert Strategien for kompetanseløftet 2005 – 2008 for grunnopplæringen (Fafo 2009:21).

Strategien var nasjonal strategi i kompetanseheving for lærere, ledere og lærling bedriftenes – lærere og til andre som jobber innenfor skoler og lærebedrifter.

Strategien blir beskrevet som en desentralisert strategi. Lokalt skulle det skulle være mulig å bestemme over hva pengene fra kompetansehevingen skulle brukes på. Tanken bak denne måten var å sikre at oppgavene legger lokale behov til grunn og er i forhold til lokale behov. Dette skulle da tilrettelegge for bedre mulighet og grunnlag til å endre praksis. Behov skulle utredes lokalt og lærere skulle også delta i de nevnte utredninger.

Her er utvalgte deler av sammendraget utfra vurderingsresultatene (Fafo 2009:21 s. 13 – 14) som synes å være om muligheter til å oppnå endringer på praksisnivå:

- De fleste skoleeiere har valgt å vedta at kompetanseoppbygningspenger skal forvaltes gjennom skoleeiernivået og ikke på skolenivået, men det er store forskjeller mellom kommunene.
- Det er blitt tilbudt kurs på enkelte fag og på enkelte nivåer og noen tilbud er ganske omfattende.
- I tillegg til dette har skolene selv tilbudt kompetanseheving.

- Til endelig utforming av utredningen om kompetansebehov er det lav deltakelse fra lærere, dette kan igjen medføre til uenighet om behov og de utfordringer som lærere opplever.
- En sånn mangelfull kopling til lærernes behov fører til et dårlig grunnlag for en praksisendring.
- Skille mellom videreutdanning, kurs, annen utdanning og uformelle læringsmetoder har ikke endret seg stort under strategiperioden selv om flere lærere enn før sier at det er bedre mulighet enn tidligere til å lære i den daglige arbeidssituasjonen.
- Skoleeiere har prioritert lite med penger til ordinær videreutdanning og sånn sett har skoler og lærere i ganske stor utstrekning prioritert og finansiert dette.
- Det synes som om at det jobbes mer bevisst med å innføre resultatene fra kompetansebyggingen til det daglige arbeidsliv.
- Mange lærere opplever tidsklemme når de skal følge opp kompetansehevinga gjennom refleksjon og planlegging.
- Dette går utover den enkelte lærers situasjon og mulighet for felles oppfølging.
- Det er bare i liten grad at man har lyktes å styrke forholdet mellom kompetansebygging og praksisendring selv om tiltakene er mer relevante enn tidligere.

Det er ikke opplysninger om hvilke konsekvens dette har hatt for situasjonen til de samiske utdanningsinstitusjonene. Det sies også at når kompetanseoppbygging ikke ser ut til å ha lyktes i den grad som forventet, så kan grunnen til dette være eksterne årsaker og ikke mangler i selve strategiene.

Erfaringsresultater fra en slik nasjonal strategi bør etterkommes.

Kompetanseinnsatsen til de samiske utdanningsinstitusjoner bør ikke være mindre systematisk enn det som er blitt gjennomført her. Situasjonen for samisk opplæring

er faktisk mye mere mangfoldig enn situasjonen for øvrig i landet. Det er snakk om situasjoner med både fjernundervisning, et mangfoldig samisk samfunn, små grupper, lærere som jobber alene og med liten støtte fra miljøet. Summen av alt dette setter grenser for muligheter til deltakelse og muligheter til endring. Det synes å være klart at det er behov for både samarbeid gjennom nettverk, et godt veiledningsprogram, klare vilkår inngått gjennom avtaler og god oppfølging hvis dette skal lykkes.

3.8 Nasjonal videreutdanningsstrategi

I 2008 ble en landsomfattende strategi for videreutdanning av lærere etablert (*Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere. Kunnskapsdepartementet*). Her kommer et sammendrag av de delene og arbeidsmetoder som synes å være relevante i forbindelse med denne utredningen. Bakgrunnen for strategien er å styrke lærernes faglige kompetanse. Dette skal først og fremst foregå gjennom de fagene og temaene hvor det er behov for å styrke dette på landsbasis. Begrunnelsen for dette er å gi lærere bedre muligheter til å nyte videreutdanning og samtidig styrke kompetansen innenfor opplæringssystemet og på denne måten forbedre omdømmet og forankringa i samfunnet. Selv om staten tilbyr tiltak i visse fagområder, så skal dette være en del av en helhetlig kompetanseheving. Derfor skal skoleeiere fortsette med ansvaret for kompetansehevingen og fullt ut tilpasse statens tilbud i forhold til lokalt tilbud. Tilbudet gjelder ikke lærebedriftene, men kun for lærere i grunnopplæringen. Strategien utreder konkret alle parters ansvar: statens utdanningsmyndigheter, kommuner og fylkeskommuner, kommunenes sentralforbund, universiteter og høyskoler. Kompetansehevingen skal være basert på lokalt erfaringsbaserte behov. Lokale prioriteringer skal gjøres ut ifra de behov som lærere, skoler og skoleledere har. Men når kompetansehevingen blir tilbydd, så skal denne komme til gode for skolen og den skal være en del av skoleeierens og skolelederens plan for utvikling av skolens kompetanse.

Det blir opplyst at i en slik permanent ordning vil staten finansiere utvikling av tilbud og kommer til å tilby et vist antall gratis studieplasser. Staten vil også dekke en del av utgiftene til vikarer mens læreren tar utdanning. Det er laget en særskilt ordning for dette. Staten og arbeidsgiveren dekker hver 40 % av fritakelsen fra det daglige arbeidet og lærerens svarer selv for 20 % av ansvaret.

For perioden 2009 – 2012 vil ordningen gjelde for de fagene som utgjør en del av endringene i kompetanseforskriftene, nemlig norsk og samisk, matematikk og engelsk. Det skal også være mulig å prioritere begynnende leseopplæring på barneskolenivå.

Ordningen kan med hell også være med på å påvirke behov for å styrke samisk generelt i opplæringssystemet og samisk begynnende leseopplæring på barneskolenivå. Disse tilbudene burde samordnes med kompetansetiltakene i K06S, slik at tilbudene planlegges og gjennomføres på en passende måte.

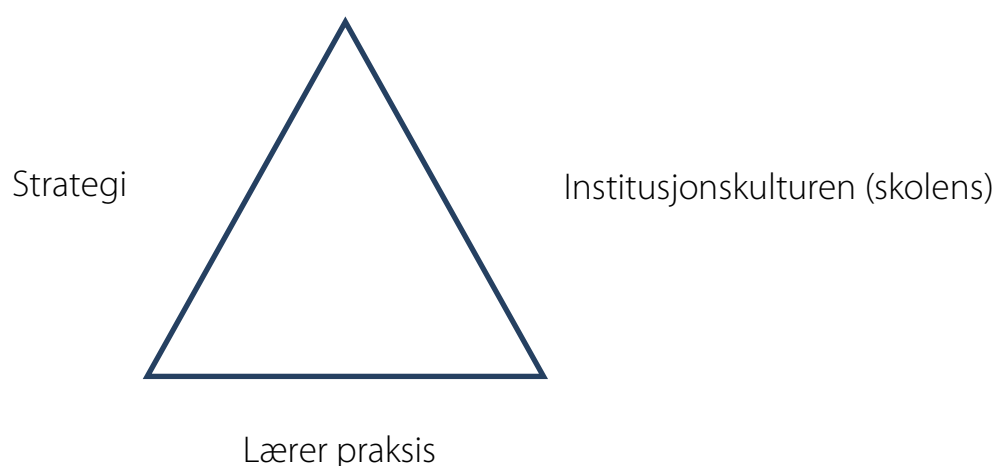
3.9 Skolen som organisasjon

Under planlegging av utviklingsarbeidet må vi ha i mente at skolen skal være en lærende organisasjon, eller et lærende system. På samme måte må vi også ha i mente skolens særegenheter og muligheter. Systemets særegenheter påvirker mulighetene for å lykkes med utviklingsarbeidet. Hvilke særegenheter er det da snakk om?

Skolen blir tradisjonelt forstått som en sammensatt organisasjon. Den har ulike delsystemer med særskilte oppgaver. (Grøterud & Nilsen 2001). Delsystemene har ulike påvirkninger på skolens endelige pedagogiske virksomhet og resultat. Det er tenkt slik at alle delene i systemet skal virke sammen, både den administrative delen, den pedagogiske delen og ressursdelen. Men, vi ser ofte at denne samhandlingen halter. Skolens virksomhet bør derfor forstås helhetlig når det planlegges endringer, slik at dette ikke fører til uheldige konsekvenser ved at man forsøker å

endre på kun en del av dette eller prosessen. Skolens sosiale deler hører også med hvis organisasjonen skal lykkes med dette, nemlig hvordan fungerer mellom-menneskelig forhold mellom partene på de forskjellige skolene, både mellom voksne, mellom voksne og elever, og skolens medarbeidere og foreldre. I tillegg til dette kan skolen forstås som en del av et større fellesskap, både lokalt og vidt i forhold til samfunnet. Skolens tilknytning i forhold til interesser og verdier (Darnell & Hoëm 1996) med parter på tilsvarende nivåer påvirker også resultatene.

Prinsipielt kan man først legge til grunn tre mulige forhold som angår hverandre. Her kaller vi den for endringstrekanter, hvert forhold er en dimensjon av trekantens funksjon. Den kan forstås som hovedforhold i arbeidet med forankringen av det pedagogiske arbeidet. Det er passende med en slik refleksjonsmåte ved planlegging av endringer i institusjoner, slik som skolen, barnehagen eller på profesjonsutdanninger. Men man må alltid huske at institusjonen er også medlem av et større fellesskap, slik som vi har prøvd å forklare det ovenfor. Trekanten omgis av politiske, økonomiske, juridiske, kulturelle, sosiale- og teknologiske spekter og prosesser på flere nivå.



Bilde 1. Tre hovedforhold i arbeidet med forankring av det pedagogiske arbeidet. (Jan Henry Keskitalo)

Hovedtanken bak illustrasjonen er å gjøre oppmerksom på hvilke forhold som først må samordnes hvis man skal lykkes med å oppnå endringer i lærerpraksis med vilkår som samtidig på en bedre måte sikrer en varig og stabil utvikling til institusjonen.

Til samtlige forhold må det overveies styrking av både kompetanse og hjelpemidler. Nettverkstanken og nettverksorganiseringa kan langt på vei løse utfordringen hvis man tenker seg samiske utdanningsinstitusjoner som et helhetlig system hvor enkelte deler fungerer på grunnlag av erfaringslæring og opererer utfra prinsippene for en lærende organisasjon. (Kunnskapsløftet – Samisk læreplanverk s. 39).

Strategien her gjelder hvilke valg man skal ta for å realisere institusjonens mål og hensikt. Det er nødvendig å vurdere, argumentere, velge og planlegge hva man skal prioritere. Til dette hører også vurdering av med hvilke krefter og ressurser man skal jobbe med, og med hvilke verktøy eller hjelpemidler man skal starte arbeidet med. Det er nødvendig at personalet har god kommunikasjon og gode drøftinger slik at løsninger gjøres i samråd med lederne. Men uten tvil så har lederen og eieren ansvar for å initiere, organisere og ordne denne saken.

Kulturen innad i institusjonen er ikke bare den delen som vi ser eller merker, nemlig den materielle delen og det folk gjør. Her er det mer snakk om hvilke grunnrefleksjoner og rutiner som etablerer felles mønstre. Med denne tankegangen er det mulig å vurdere flere forhold eller deler av en mulig utvikling. Hva er det egentlig som er betingende og som er mer usynlig bak disse ordninger som vi ser og merker: hvordan er kommunikasjonsmønster blant personale, hvordan nyttiggjør skolen den kompetansen som er innenfor skolen, blir det gjennomført en dypere samtale (refleksjon) om felles erfaringer, hvordan er det interne evalueringssystemet i forhold til felles gjøremål og mål?

Lærerpraksisen er den delen i dette tenkte tilfellet som gjelder elevens nærmeste opplevelse med læreplanen. På samme måte som i institusjonskulturen, så bør man her oppnå mer bevisstgjøring om de gjøremål som læreren gjennomfører. Her er det først snakk om at en lærer alltid tilegner argumentasjon for egne valg. Det er store utfordringer med i full åpenhet å etablere slike bevisste arbeidsmetoder i forhold til institusjonskulturen. Samiske skoler har utfordringer med å løse endring og forbedring av praksis. Dette kommer tydelig frem ved vurdering av gjennomførte reformer (Lauhamaa 2003, Hirvonen 2003 og 2004, Hirvonen og Keskitalo 2004, Keskitalo (b) 2010, Nordlandsforskning 2009, 2010) og behov for endringer og mulige arbeidsmetoder for å løse disse finnes også i forskningsarbeidene (Aikio 2009, Balto 2008, Lauhamaa 2009, Keskitalo 2009, Keskitalo (b) 2010, Nordlandsforskning 2009, 2010). Samme kan også sies i forhold til samiske barnehager (Storfjord 2009, Eira Gaup 2008). Denne forskning viser til

forbedringsbehovene som de samiske skolene og samiske barnehagene har for på en bedre måte å kunne oppfylle prinsipielle formål som de samiske skolene og samiske barnehagene har når det gjelder organisering, strukturering, innhold og arbeidsmetoder.

Totaliteten vil fungere når man bevisst jobber med delene og forholdene og ved at det i systemet etableres felles tilhørende drøftinger og vurderinger. Gjennomføring av endringer og suksess kan også på langt vei være knyttet til en slik systematisk arbeidsmetode. Som allerede nevnt, etableringen av et slik framgangsmåte og opprettholdelsen av det er først og fremst eierens og lederens ansvar.

Erstad (2004) peker på muligheten til å forstå hvorfor skoler kan svare så ulikt på krav om endringer. I rapporten deler han skolene i fire bolker.

Ambulerendeskole? (ved Engelsen 2008, Erstad 2004) er en skole som gjerne mottar og prøver å gjennomføre endringer, men da mer tilfeldig og ikke systematisk. Utviklingsprosjekter blir ofte ikke gjennomført, og nye pedagogiske strømninger

kan føre til andre prioriteringer enn det som først var forutsagt. I forhold til slike skoler sier Erstad (2004) at det kan være vanskelig å få klarhet om deres mål og hvordan oppnå disse. Slike skoler kjennetegnes blant annet av svak ledelse.

Kontrastskole (ved Erstad 2004) er en skole hvor lærere viser tydelig motstand mot endringer. Lærere jobber ikke etter en stabil ordning. Det er ikke slik å forstå at de ikke har en felles skolekultur, men i deres kultur er det flere små grupper som utfører sitt arbeid gjennom egne vilkår. På grunn av dette oppstår det interne konflikter på skolene som ledere ikke klare å løse og de klarer heller ikke å bygge opp en sterk og utviklingsbar kultur.

Tradisjonelle skoler motsetter seg også endringer. Dette er (Erstad 2004) først og fremst videregående skoler. Disse har sterke ledere, og skolene har gode planer og stabilt planarbeid. Skolene har allikevel sterke argumenter mot pedagogiske endringer selv om det blant ansatte finnes delmiljøer som hadde hatt interesse av å ta del i reformen. Slike skoler skal allikevel til en viss grad ha muligheter til å gjøre endringer, og spesielt hvis man gjennom bedre resultater kan dokumentere at reformen gir resultater.

En *Åpen aktiv skole* søker alltid nye veier og løsninger. De er systematiske og realiserer sine mål. Felleskapet der er bra og det er et godt samarbeid mellom ledere og lærere og det innehar en åpen kultur og har vilje til planlagte endringer. Det finnes vilje til både utvikling av eget system og vilje til pedagogisk utvikling av seg selv.

Slike overfor nevnte fortolkningsmåter gir til en viss grad svar på utfordringene. Ved planlegging av utviklingsarbeid bør det være en grundig vurdering av hva slags kultur skolene har slik at man treffer med utviklinga der hvor behovet foreligger. Det framkommer allikevel lite om det finnes årsaker utenfor skolen som kanskje innvirker på endringsutfordringene.

I forhold til de samiske skolene er det ikke lett å si hva slags skoler som finnes blant disse overfor nevnte eksemplene. Når situasjonen vurderes på bakgrunn av at de samiske skolene langt på vei er utformet likedan som de nasjonale skolene, så opplever trolig utviklingsarbeidet til den samiske skolen en lignende situasjon. Og når samisk opplæringa langt på vei skjer i en sammenblandet samisk-norsk skolesituasjon, da er situasjonen trolig den samme.

3.9.1 Hvordan er de samiske skolene?

Her kommer vi først med et eksempel. Målsettinga for Læreplanreformen (K06S) er blant annet å styrke elevenes grunnferdigheter. Ut ifra alminnelig oppfatning er dette en viktig sak som først og fremst hører til skolens didaktiske system. Høgmo anskueliggjør i det han skriver (1984) utfordringene som gjelder oppfatningen av skolens interne pedagogiske diskurs, som vil danne grunnlaget for å forstå elevens handlinger. Hans jobb var en del arbeidet med å vurdere skoleverkets utfordringer. Hva slags grunnleggende utfordringer kan det være i skolens sosiale system som har innvirkning på at skolen lykkes med å gjennomføre didaktikk utfordringene?

Med henvisning til Lysgaards (1961) bok viser Høgmo til muligheten for organisatorisk å sammenligne skolens didaktiske system med bedriftenes tekniske-økonomiske system. Det ser ut til å være likelydende utfordringer i strukturen og prosessene, roller, forventninger, straffe- og korrigeringsmuligheter. I en didaktisk systemforståelse er eleven først og fremst en elev, likedan som en ansatt i en bedrift. Elevens rolle, elevens læring og elevens forming til et menneske forstås her som prioriterte saker. De særskilte aspektene er da i forhold til hva den didaktiske prosessen planlegges i forhold til. Men Høgmo (1984) implementerer et annet viktig system for å forstå elevens handlinger, barnets livssystem. Det ligner på det menneskelige systemet i en bedrift. I disse to rollene har kanskje ikke eleven og den ansatte akkurat like og sammenlignbare muligheter. Både eleven og den ansatte er medlemmer av store og robust fungerende sosiale og kulturelle fellesskap. Dette

medlemskapet kan påvirke skolens eller bedriftens mulighet for eksempel til å gjennomføre endringer eller til fullt ut å kunne gjennomføre målsettingene. Ut ifra en slik oppfatning krever planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet at man må ha i minne de mange aspektene som faktisk bestemmer vilkårene for skolens virksomhet. Da må det tas hensyn til skolen og barnets sosiale og kulturelle miljø.

Likedan er det mulig å forstå skolens helhetlige stilling og funksjon i samfunnet. Kort sagt (Darnell & Hoëm 1996) må skolen være en del av samfunnet hvis det skal fungere i samfunnet. Et slikt prinsipp innehar også K06S prinsippet (s.40 Samarbeid med lokalsamfunnet) og Barnehagens rammeplan (s.19 integrert del av det samiske samfunnet). Skolen opplever, selv om de didaktiske problemene løses, andre utfordringer.

Høgmo beskriver både i rapporten (Høgmo 1983) og i boka si (Høgmo 1989) problemstillinger og utviklingsbehov til den samiske skolen. Han samlet inn informasjon på midten av 1980-tallet. Selv om den samiske skolen på den tid hadde en annen læreplan og andre vilkår, så kan hans observasjoner brukes som grunnlag for oppfatninger ennå i dagens samiske skole. Han vurderer skoleutviklinga med organisasjonsutviklingsmessige øyne og termer. Han viser generelt til institusjonenes problemstillinger og muligheter til å oppnå egne målsettinger og mål. Slik beskriver han også institusjonens problemstillinger i skolesystemet, her de samiske skolene. Systemets måloppnåelse er avhengig av andre deltakeres mulighet til å forvalte egen tilhørighet eller identitet i forbindelse med skolevirksomheten. Skolene er sosiale enheter. Samtidig er de også didaktiske enheter. De sosiale enhetene, de samiske skolene har utfordringer med hvordan de skal utføre virksomheten slik at institusjonen fungerer både i forhold til mål og at flerkulturelle deltakere føler at skolen er deres egen skole. Det vises til visse situasjoner som fører til at skolene utvikles ulikt. Denne tilnæringsmåten gir en utvidet mulighet til å forstå de samiske skolenes utfordring.

Situasjonen er veldig ulikt når det gjelder skolesystemsituasjon i de samiske områdene. Saker som virker å være enkle å løse ved første øyekast, og enkle å gjennomføre i visse områder kan medføre utfordringer i en annen situasjon og andre områder. Når forfatteren hadde undersøkt skolene i tre skolekretser, så kunne han også framlegge forskningsresultater fra en reell skolesituasjon.

Sånn sett var det høvelig å få dagsaktuelle resultater, som kunne brukes i arbeidet med pedagogikkfagene. Forfatteren har pekt på grunnskolesystemets behov for å ivareta miljøets historiske og etniske situasjon. Skolene hadde et legitimitetsproblem, vanskeligheter med å dokumentere skolens skikkethet kulturelt, etnisk og sosialt i eget tjenestemiljø. Derfor pekte Høgmo på at det var behov for å forstå skolens utfordringer som et mer helhetlig spørsmål enn som skolens egen tilnæringsmåte som fortrinnsvis var mål- og redskapsbetragtning. Forfatteren peker på behovet for å forstå samisk skoleutvikling som et mer helhetlig spørsmål. I den virkelige verden er det både sosiale, kulturelle og etniske problemstillinger. Situasjonen på midten av 1980-tallet var en norsk skole med elementer av det samiske, og skolen fungerte (Høgmo 1989:186) i en omstendighet hvor det ikke maktet å medvirke til utvikling av det samiske samfunnets kunnskapsbehov. Årsaken var at de ikke klarte å forvalte de sosiale, kulturelle og etniske utfordringene og etablere noe passende og sånn sett medvirket ikke skolen på en rasjonell måte i en prosess med kulturell gjentakelsesproduksjon. Disse vilkårene har vel ikke endret seg særlig og er eksisterende utfordringer for den samiske skolen.

Her har vi med eksempler vurdert hva skolen opplever av kulturell og sosial integrering i forhold til seg selv og samfunnet. En annen sak gjelder eksisterende maktstrukturer. Man kunne ane maktstrukturene med sine ulike resultater ved implementeringen av L97S (Keskitalo 2001, Balto & Hirvonen 2008) og likedan i forarbeidet og implementeringen av L06S (Balto & Hirvonen 2008, Nordlandsforskning 2009). Hvis man ikke ivaretar helheten, og ikke legger til rette for dette, men kun stykkevis prøver å gjennomføre endringer på skolen, så kan slike løsninger

med tiden også etablere en motkultur som strider mot forsøk på endringer. Det hindrer nødvendig stabil utvikling med bedre varige resultater.

(Nordlandsforskning 2009, Lauhama 2009, Keskitalo (b) 2010). Det trenger ikke direkte å være motstand, men det kan oppstå særskilte ikke påtenkte fortolkninger og løsninger. Planlagte resultater oppnås bedre når man klarer å etablere solide skolekulturer som omhyggelig planlegger, samler og leder utviklingsarbeidet. Dette betyr at skoleeier og ledere må vise et klart ansvar og delta i slik type arbeid.

Hvis prosjektideene og utviklingsarbeidet skal fremme en stabil endring i skolen på institusjonsnivå, så må lærerne som dette gjelder for, godta prosjektarbeid, prioritere prosjektarbeid og se på dette som svar på skolens behov. (Grøterud & Nilsen 2001:37). En slik løsning må være en grunnleggende strategi og prioritering for hele skolen. Først da vil prosjektet fungere bra i et skoleutviklingsarbeid (Grøterud & Nilsen 2001). I denne sammenheng viser de til flere forskere som jobber med skoleutvikling.

Læreplaner som er laget for den samiske skolen og samisk opplæringa i Norge er en del av et landsomfattende læreplansystem. Endring eller reformering og implementering av læreplaner er ikke en enkel sak. Selve læreplanen er for det første et skriftlig dokument og elevens læring i motsatt ende er det som skjer på gjennomføringsnivået. I forholdet mellom disse to er det fortolkninger, oppfatninger, prioriteringer og planlegginger på flere nivå. Og til disse har du tilhørende prosesser som styrer, regulerer og begrenser prosessforskjellen.

Generelt viser læreplanforskningen forskjell på det som læreplanen bestemmer og det som til sist gjennomføres i forbindelse med opplæringen. Eksempler på dette finner vi også i implementeringen av samiske læreplaner slik det framkommer i evalueringa av L97S (ser Hirvonen (red.) 2003a, Hirvonen 2003b, Hirvonen og Keskitalo 2004) og i annen nyere forskning slik som Keskitalo 2009, og i sammenheng med K06S (Lauhamaa 2009, Keskitalo (b) 2010). Likeledes i forbindelse med

evalueringssrapportene for implementering av den nyeste læreplanreformen K06 finner vi lignende episoder både i generell læreplan (Dale & Øzerk 2009) og i samisk læreplanverk (Nordlandsforskning 2009, 2010).

3.9.2 Hva forteller evalueringen av tidligere reformer L97S og K06S?

Evaluering av forrige opplæringsreform (L97S) (Hirvonen 2003a, 2003b) beskriver hvilke utfordringer som oppstår når den nye ordningen som har karakter av å være en samisk skole skal implementeres inn i den samiske skolen. Det ser ut til å være store forskjeller mellom skolene når det gjelder utfordringer, både i forhold til lærernes eventuelle kulturelle og språklige bakgrunn, hvilken posisjon samisk språk og kultur har på skolen og når det gjelder hva slags visjoner skolene har. (Hirvonen 2003b: 153 og 156). Årsaken til dette kan være selve implementeringen av L097S. Dette skjedde uten skikkelig forberedelser både på lærernivå, skolenivå og kommunenivå. Det skortet på muligheter til å diskutere og det manglet muligheter til å påvirke innholdet. En annen side ved saken siden det her både i forhold til den samiske skolen og landsomfattende var snakk om en større sak enn kun endring av en plan, da det nemlig var en samfunnsmessig og politisk omstilling.

Følgende saker var påfallende når disse sakene ses spesifikt i forhold til kompetansebehov:

- Ledere og lærere ved samiske skoler fikk ikke systematisk opplæring i hvordan oppfylle behovene til den samiske skolen
- kommuner og skoler manglet planer og mål for implementering og gjennomføring av den samiske skolens egenart
- store forskjeller mellom områder og skoler om løsninger og vilkår for samisk språk
- organiseringsproblemer i språkopplæringen i områder hvor samisk språk stod svakt fører til at lærere og elever mislykkes

- den samiske skolen skal ifølge planer ha flere muligheter til å fremme flerkulturell forståelse hvis samiskopplæringen blir brukt på en bedre måte som en ressurs
- fagenes samiske innhold gjenspeiler ikke den prinsipielle delen
- fagplanenes manglende samiske ståsted og innhold
- mangel på læremidler
- behov for at skolene etablerer nye grunntanker og ny virksomhetskultur

Mange av de sakene som nevnes her er hovedutfordringene for den samiske skolens oppdrag. Andre deler av forskningen på L097S reformen bekrefter også utfordringer, som framkommer i forskningen, men som kanskje ikke bare er begrenset kun til dette forholdet. Der vises det til ganske omfattende problemstillinger som i høy grad berører arbeidsmetoder og organiseringen av undervisningen (Lauhamaa 2003, Keskitalo 2003, Magga 2003, Helander 2003, Todal 2003, Sara 2003, Utsi 2003, alle i boka Hirvonen (red.) 2003 *Den samiske skolen i planer og praksis*). Dessuten viser annet forskningsarbeid som er gjennomført de siste årene lignende utfordringer som fortsatt går igjen i K06S perioden (Aikio 2009, Keskitalo 2008 og 2009, Lauhamaa 2009, Nutti 2009)

I mange av disse rapportene finner vi interessante didaktiske utfordringer som gjelder oppbygginga av samisk lærerprofesjon, og som bør brukes videre i kompetansebygginga.

Ved skriving av denne rapporten er evalueringen av L97S den mest helhetlige evaluering som så langt er gjort i forhold til samisk læreplan og den samiske skolen. Evalueringen av K06S er ikke slutført, men første delrapport som ble offentliggjort i 2009 inneholdt allerede eksempler som er nyttige når utfordringene skal evalueres ved implementering av oppdateringer til den samiske skolen.

Rapporten viser for eksempel dette når K06S og K06 sammenlignes:

Hvor karakteristisk er det samiske i LK06S vurdert i opp mot LK06? I læringsplakaten var det karakteristiske samiske et tilleggs punkt (se foran). I PFO-S gjengis det i forhold til PFO litt mer utførlig i noen punkter som tar opp det samiske innholdet. Det vektlegges at opplæringen skal styrke og utvikle den samiske elevens identitet ved utvikling av elevens språklige og kulturelle bakgrunn. Bortsett fra fagene samisk og duodji er fagplanene for KL06 og KL06S veldig ensartede og delvis helt samsvarende. (Nordlandsforskning 2009:149)

3.10 Hvorfor egen kompetansebygging?

Hva er det som skaper et særskilt behov for etablering av egen kompetansebygging og omstillingstiltak for de samiske skolene.

Svaret finner man kanskje i det karakteristiske ved selve K06S og K06. Nemlig at ved implementering av planen skal innhold og arbeidsmetoder utformes lokalt. Det andre er det at de samiske stedene, samiske skolene og samiske elevene er så forskjellige. Og det etableres ulike ting og løsninger:

Undersøkelsen viser at lokale løsninger som lages er avhengig av at disse etableres og styres via nettverk, og at valgte løsninger er forskjellige fra kommune til kommune (Nordlandsforskning 2009 s. 91)

I en slik situasjon oppstår behov for å etablere ordninger som kan sikre best mulige løsninger. I overfor nevnte evaluering framkommer det allikevel at skoleeierne har blant annet styringsmuligheter når de får kompetente lærere. Lokal frihet som selve planen tilbyr blir innskrenket på grunn av praktiske muligheter.

Vi ser blant annet at blant for lærere i nettverk som underviser på samisk og i samisk er viktig med styrking av lærernes kompetanse, utveksling av erfaringer og utforming av opplæringsmetode. (Nordlandsforskning 2009 s. 89)

Her dokumenteres det som nyttig å jobbe i nettverk og spesielt vises det til de hensiktsmessige situasjoner hvor lærerne jobber ganske alene.

Governance- strukturens kjennetegn er nettverk med ulike deltakere som er knyttet sammen pga. felles utfordringer og problemer, hvor det ikke er en klar og permanent hierarkisk forbindelse mellom deltakerne (Sørensen & Torfing 2005). Undersøkelsen viser at løsninger blir skapt innenfor en institusjonalisert sammenheng hvor normene og kunnskapsmetodene er viktige. Politikktutforminga skjer via erfaringer og læreprosesser hvor partene tilpasser seg hverandre, og til den sammenheng de er i. (Nordlandsforskning 2009:89)

L975 skulle både være en utdanningsreform og en læreplanreform. Til den samiske læreplanreformen hørte blant annet den prinsipielle etableringen av den samiske skolen ved implementeringa av den samiske læreplanen med både prinsipper, retningslinjer og læreplaner for fag.

Læreplanreformens planarbeid og implementeringa inneholdt flere sider som det er nyttig å evaluere med lignende skoleutviklingsarbeid. De overfor nevnte forskningsarbeidene omtaler saker som kan være til hjelp når man skal finne løsninger på nye utfordringer. Her kan man nevne par ting:

- omstillingene lykkes bedre når disse er planlagt godt, samordnet og fulgt opp helt til undervisningsnivået
- ledernes iboende vilje til å følge opp, samordne og legge et godt grunnlag for oppgavene er viktig

Det eleven kan oppleve er det som faktisk gjennomføres i forbindelse med undervisningen. I første omgang har vi valgt å ta utgangspunkt i vanlige framstillinger.

Det er mange ting som påvirker endelig realisering og prosessgjennomføringa av læreplan. Det må tas hensyn til hvilken saker som påvirker implemen-

teringsprosessen når man vil implementere endringer inn i skolenes og lærernes arbeidsmetoder.

3.11 Kompetansebehovet og mandatet til den samiske skolen

Kunnskapsløftet – Samisk læreplanverk er grunnlaget og rammen for den samiske skolens oppdrag, helt fra grunnskolen begynnelse og fram til slutten av videregående opplæring, inklusiv bedriftenes fagutdanning. Læreplanverket er en forskrift, og på denne måten forplikter den grunnopplæringa. Denne forpliktelsen gjelder ikke bare læreplanens skriftlige offisielle sider. Nemlig at visse saker skal være beskrevet skriftlig og dokumentert. Dette gjelder også opplæringens praktiske sider. Iverksettelsen av læreplanen er som en reise fra start til slutt. Du planlegger hvor du skal dra, du velger kjøretøy, du velger veien, du velger varme klesplagg og andre ting, tar med niste. Reisen er først gjennomført når du kommer dit du skulle. Og først da får du kjennskap til de faktiske opplevelser, kostnader og konsekvenser. Likedan kan man beskrive alle slags planer, om det måtte være læreplaner eller barnehagetilbud eller yrkesopplæringstilbud.

Pedagogiske institusjoner som barnehager, skoler og yrkesopplæringa, selv om deres mandat har sitt utgangspunkt i en større sammenheng, så etableres disse allikevel inn i en bestemt samfunns- og kultursammenheng og deres oppgaver gjennomføres i forhold til et eller annet lokalsamfunn. Og det er mange saker som påvirker denne studiereisen.

Læreplanverket forplikter skoleeierne til å planlegge lokalt innholdet for opplæringa. K06S bestemmer kompetansemål. De ting som planlegges lokalt, og settes inn som mål for fagenes innhold og arbeidsmetoder forplikter læreren, skolen og skoleeieren selv.

Hensikten med nettverksoppbygginga slik det skrives om innlednings vist er å oppnå tilleggskompetanse til å iverksette endringer i forbindelse med oppfølg-

ingen av læreplanreformen K06S. Slike endringer kan forstås som skoleutviklingsarbeid. Med skoleutvikling forstås her planlagt utviklingsarbeid hvor hele skolen deltar. Når det her sies hele skolen, så må man likevel ta hensyn til den samiske skolens mangfold. Opplæringens prinsipper – Samisk (Kunnskapsdepartementet, Sametinget, Utdanningsdirektoratet: *Kunnskapsløftet Samisk læreplanverk* 2008) vektlegger prinsipper som til sammen peker på en mangfoldig situasjon. Hvis begrepet den samiske skolen skal omfatte alle mulige klasser, skoler og kommuner (se L97S s.57) som bruker det samiske, så må situasjonen i den samiske skolen være sammensatt.

Likedan som at samisk språk, samisk kultur og det samiske samfunnsliv er sammensatt, slik blir den samiske skolen også sammensatt hvis man skal realisere prinsippene for opplæring. Evalueringen av Kunnskapsløftet Samisk (Nordlandsforskning 2009:9) vektlegger dette aspektet og der sies det også følgende «Med omfattende støtte- tilsyns- og veiledningsarbeid har fylkesmennene registrert at kommunenes beredskap til å understøtte retten til samisk opplæring blir dårligere jo lenger borte man er fra vanlige samiske bosettingsområder».

Dette peker allerede på en fra før av kjent utfordring. Men også blant skolene innenfor samiske bosetningsområder er det forskjeller slik det framkommer i forrige reformforskning (Hirvonen 2003a, 2003b).

Selv om det i denne utredningen ofte sies skole, så er hensikten med utredningen å spenne om prinsipper som kan gjelde samiske barnehager og ordninga med opplæringsbedrifter. Alle pedagogiske institusjoner kan ha prinsipper og problemstillinger som står ganske nært hverandre. Det forventes av nivåene at det ene nivået skal styrke det andre, og resultatet skal være kompetansebygging som vil gagne de samiske elevene. Da er det naturlig å prøve å følge stien som et samisk barn kanskje opplever. Det samiske barnet og den samiske eleven burde få oppleve forholdet mellom disse nivåene på en bekvem måte.

I læreplanverkets generelle del avklares blant annet utdanningssystemets verdi-, kultur- og kunnskapsgrunnlag. Alle sider hører prinsipielt selvsagt til den samiske skolens oppdragsgrunnlag. På den måten skal lokale planer og mål gjenspeile dette.

I den generelle delen gis det også et revidert oppdragsgrunnlag til den samiske skolen. I delen hvor kulturarv og identitet blir behandlet, vektlegges først generelt skolens mandat til å styrke en persons identitet, og skolens ansvar til å opprettholde og styrke elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner, historie og egenart. Skolens mandat gjentas også med samme prinsipper

I forhold til samisk språk og kultur. Dette kan kalles for skolens inngående samiske mandat eller oppdragsgrunnlag.

Samisk språk og kultur er deler av denne fellesarven og Norge og de nordiske landene har et særskilt ansvar for å beskytte samisk språk og kultur. Denne arven skal videreutvikles på skoler med samiske elever, slik at dette styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur.

(Kunnskapsdepartementet, Sametinget og Utdanningsdirektoratet:

Læreplanverket Kunnskapsløftet Samisk, 2008:13).

Samisk læreplanverk inneholder også prinsipper for opplæringen – Samisk (op.cit. s.35) hvor overfor nevnte uttalelse gjentas mer detaljert, nemlig når ansvaret settes til lokalt eller regionalt nivå, til skoleeieren. Skoleeieren får gjennom prinsipper for opplæringen – Samisk nærmere pålegg og ansvar for å tilrettelegge tilbudene i den samiske skolen både i forhold til opplæringsloven og andre lover, og i forhold til menneskerettigheter og andre urfolksrettigheter.

Derfor er det allerede innlednings vist i prinsippene for Kunnskapsløftet satt opp mål for ansvaret som utdanningssystemet har for det samiske, saker som i praksis fullt ut skal følges opp og utføres. Allerede blant opplæringens fremste prinsipper settes det opp målsettinger som særlig angår lærerens kompetansekrav, både når

det gjelder fagkunnskap og arbeidskompetanse. Og det kommer enda tydeligere fram hvordan det samiske mandatet skal praktiseres:

Den samiske skolen skal på bakgrunn av samisk språk, samisk kultur og samfunnsliv danne og ivareta elevenes bakgrunns forutsetninger og mangfold. (Kunnskapsdepartementet, Sametinget og Utdanningsdirektoratet: *Kunnskapsløftet Samisk læreplanverk, 2008:35*)

I samme dokument stilles det også krav til lærernes og veiledernes kompetanse, s. 39 blant annet følgende:

- de skal være tydelige ledere
- de skal fremme læringsmål
- de skal være dyktige og ivrige formidlere og veiledere
- de skal få elevene til å utvikle interesse og innsatsvilje

Slike kompetansekrav er muligens ordinære krav som hører til samiskopplæringens lærerrolle, men for øvrig også vanligvis til lærere. På samme sted vises det til den helhetlige kompetansen. En slik helhetlig kompetanse inneholder flere deler.

Sentralt i forbindelse med kompetanse står faglig kompetanse, kunnskap til å formidle faget, kunnskap til å utføre læringsarbeid og kunne veilede og vurdere (op.cit.39).

Deretter er det i samme dokument uttrykkelige krav til kompetansekrav som hører til samisk opplæringa (op.cit.s.39).

- kunnskap om sosialiseringmåter som gjelder den samiske kulturen og undervisningsmetoder
- kompetanse i samisk språk, samisk kultur og samfunnsliv.
- flerkulturell kompetanse
- kunnskap om elevenes ulike utgangspunkt og om læringsstrategier

4 Nettverk – hva er det?

4.1 Hva er et nettverk?

Her prøver vi å begrense nettverksforståelsen slik det virker å være tenkt ut ifra utredningsinvitasjonen.

I invitasjonsgrunnlaget vises det til St.prp. 1 (2006-2007) kap.226 hvor skoleeieren anmodes om å vurdere hva slags kompetanseutvikling prioriteres i reformgjennomføringen. Her sies det også at kompetanseutvikling og utviklingsarbeid for samisk opplæringa er knyttet til implementeringen av Kunnskapsløftet.

Oppdragsgiveren har bedt om at lærernetverket utredes som et mulig verktøy i en slik sammenheng.

Nettverksoppfatningen i forbindelse med denne utredningen knyttes til følgende: en passende metode som skal knytte sammen samisk opplæringens handlingsnivå med å gjennomføre kompetanseheving og utviklingsarbeid på en systematisk måte. Nettverk betydningen blir da i denne sammenhengen å knytte mennesker og/ eller institusjoner sammen for å innlemme deres kunnskap, data og erfaringer med i framstillingen og utviklingen av arbeidet. Dette fremmes ved å etablere gode muligheter for informasjonsarbeid, erfaringsutveksling og for faglig utvikling.

Formålet med dette er at samarbeid fremmer opplæringa både gjennom kompetanseheving, veilednings- og saksutveksling, felles arbeid og samarbeid.

Dette er tenkt mer omfattende enn det som kan skje innenfor den daglige arbeidssituasjon, men det hindrer ikke muligheten til å implementere deler av nettverksarbeidet til vanlig arbeidssituasjon. Da tenker man for eksempel spesielt på skole- eller barnehagestadiet som et temanettverk eller fagnettverk, som er knyttet til et bredere nettverk.

4.2 Nettverk er fellesskap og samarbeid

Nettverksarbeid blir vanligvis oppfattet som en situasjon som oppstår når enkelt-individer eller institusjoner begynner å samarbeide. (Salancik 1995). I stedet for en grundig mulig vurdering av generell nettverksoppfatning på bakgrunn av organisasjonsteori, så velger vi direkte å beskrive nettverkstenking med pedagogisk- og skoleutvikling som formål. Slik velger vi ut en nettverkforståelse som har tilknytning til skoleutvikling og utvikling av læreroppgavene.

Formålet med utredningen er å vurdere nettverksetablering i forhold til læring og skoleutvikling. Dette er et samarbeid som avler et særskilt mål om å arbeide med oppfølging av Kunnskapsløftet og kompetanseheving i den samiske skolen. Men nettverket som etableres, får også en bredere betydning nettopp når et systematisk samarbeid kommer i gang. Erfaringslæring og utvikling av elevens organisasjonsutvikling er redskaper som etter hvert skal knyttes til skolenes utvikling og på det settet knyttes til skolenes strategiske valg, skolenes institusjonskulturer og til lærerpraksisen.

4.3 Kollegial læring er en arbeidsmetode

Kollegial læring innenfor skolen og mellom skoler er et typisk eksempel på pedagogisk nettverk (Veugelers & O 'Hair 2005). I slike nettverk kan deltakere være både lærere og ledere. De lærer enten av arbeidskollegaer fra sin egen skole eller/og fra andre skolers lærere og ledere. Dette skal igjen hjelpe nettverksdeltakere til en bedre forståelse og utvikling av sin egen skole og sitt eget arbeid. Et slikt nettverk kan i forbindelse med denne utredningen oppfattes som et lærende nettverk (se for eksempel delen om den lærende skole) hvis det enten er en del av en systematisk læringsprosess som utføres i en lærende organisasjon/skole eller oppfattes som del i oppstarten av en slik læringsprosess.

Grunnlaget for tilrettelagt utvikling gjennom et slikt lærende nettverk legges til kollegial læring. Faglige behov og utfordringer vil være basis. Det er det faglige behovet og faglige undring som anordner interessen for slik læring. Det er først og fremst ikke på bakgrunn av pålegg, og derfor må det forstås dit hen at det skal dekke mer omfattende behov enn de problemstillinger som oppstår i oppfølging av administrative og politiske vedtak. Nettverksarbeidet er derimot viktig for utvikling av skolens basisferdigheter. Via dette klarer de bedre å motta slike politiske og administrative saker når behovet oppstår. Men samtidig har nettverket vært med på å bygge opp en sterkere grunnmur for det faglige arbeidet generelt.

4.4 Politikk for tilpasning eller for profesjon?

Det er nødvendig å skille mellom nettverk som først og fremst etterkommer oppfølging av politiske endringer, og nettverk som er opprettet av profesjonen. (Niesz 2007). Såkalte *policy-implementation networks* (Nettverk for oppfølging av politikk) etterkommer ofte politiske endringsvedtak som ofte må utføres hvis for eksempel det blir endringer i læreplanen eller i forskriftene. Samarbeid følger ofte offisielle maktstrukturer.

Profesjonsnettverk: *professional development networks* er oppstått på grunn av behov innenfor faget og deltakerinteressene. I profesjonsnettverk er deltakerne jevnbyrdige i nettverksarbeidet og det er deres kompetanse i fagsakene som bestemmer posisjonen i nettverket. Alle har en posisjon og samtlige stemmer er viktige. Slik jevnbyrdig samarbeid skaper trygghet og utfordrer og hjelper deltakere til å reflektere over egne erfaringer. Dette hjelper til å skape trygghet for deltakeren og hjelper deltakeren til å prøve ut nye potensielle løsninger. En slik arbeidsmetode utvikler erfaringer og holdninger for å bedre kunne vurdere og forstå elevens utvikling. Arbeidsmetoden skaper tillitt mellom deltakere. I annen omgang utvikler dette for en mer åpen og felles diskusjon om sakene. Denne metoden skaper en

situasjon hvor det kan diskuteres om vanskelige saker trygt og i en trygg situasjon, men med kritisk vurdering av nye oppfatninger og tanker.

4.5 Et mer permanent nettverk

Niesz (2007) tolker lærernetttverk som lærergrupper som er etablert på grunn av interesse for å jobbe med saker som gjelder lærerarbeidet. Dette er saker som lærerens egen læring, jobbe med forskningsmetoder innad i læreryrket, etablering av støtte metoder og pedagogisk utviklingsarbeid og skoleutvikling. Slike nettverk har mere varige hensikter enn en politisk implementert nettverk. Basis for disse er lærerens oppfattelser og erfaringer. Dette gir også muligheter for etter hvert å utvikle seg gjennom kritisk forståelse og forskning, og slik sett etablere en offentlig oppfatning og praksis sammen med andre.

Som eksempel på en slik felleskap passer det å vise til sosial læring som et eksempel på noe som kan realiseres gjennom et profesjonsnettverk.

4.6 Fagnettverk er et praksissamfunn med sosial læring

Niesz (2007) viser til Wenger sin modell av (1998) *community of practice* som etableres av fire samhörige deler av hans forståelse av sosiallæring. Dette er nemlig *community: learning as belonging* (læring er felleskap), *identity: learning as becoming* (læring er å bli til noe, selvtillit), *practice* (læring er praktikk) og *meaning: learning as experience* (læring er erfaring). Følgende deler (Niesz 2007) blir nevnt som dekkende for mye av det som kommer frem i skriv om lærernetttverk.

4.7 I praksis, for praksis og innenfor praksis

Rhodes og andre (2004) forklarer hvordan lærere kan skaffe seg profesjonskunnskap. De kan ta utdanning eller kurs, eller lære gjennom sitt eget

læreryrke. Men det er også mulighet for å skaffe kunnskap og kompetanse gjennom samarbeid og diskusjoner med andre, det være seg på samme skole eller andre skoler.

Ved visning til Sugrue, C. (2002) Rhodes (2004) foreslår faglitteraturen tre hovedtermer for lærerutviklinga. Det første er *knowledge for practice*, - data for praksis. Dette skal være resultat av at læreren kommer med sine gode erfaringseksempler til forskere, som forskere da samler inn og i annen omgang bruker til å fortelle om dette til andre. Dette ligner på vanlig kursopplevelse. Det andre er *knowledge in practice* – data i praksis – når lærere selv samler inn sine gode erfaringer og eksempler og gjennom disse klarer å begrense egen praksis.

Dette inneholder praksis som har refleksjon som basis. Dette kan oppnås enten individuelt eller gjennom gruppefelleskap. Her blir det da ønskelig med at oppstartende organisasjon bevarer iallfall deler av denne data og kompetanse. Det tredje er *knowledge of practice* – data og kunnskap som basis for praksis– som realiseres når lærerne selv jobber aktivt med egen læring, når de har vilje til å forske på saker og kan på mange måter etablere ny erfaring gjennom gruppesamarbeid, i samfunnet og gjennom nettverket.

Dette er annet enn normal utvikling og tilleggsutdanning, og planlegging som tilbys i forbindelse med planleggings- og lærernes opplæringsdager, hvor det for eksempel er forelesninger og korte workshops uten tilrettelagt oppfølging. En slik prosess inneholder erfaringsdiskusjon, erfaringsvurdering og erfaringsutveksling sammen med deltakerens egen praksisplattform. En slik tilnæringsmetode kan vurderes som sosio-konstruktiv arbeidsmetode. (Vuegelers & O' Hair 2005).

Her er det snakk om å begrense deltakerens profesjonsoppfatning i forhold til ekstern forskningsoppfatning, men deretter igjen gradvis å vurdere kritisk og ved behov korrigere sin praksis. Slike tilnæringsmetoder finnes også rapportert i

samisk opplæringsforskning, gjennomført i arbeidsmetodene for aksjonsforskning, og som er av stor betydning (Balto 2008) for fremtidig nettverksarbeid.

4.8 Arbeidsmetoder for forbedring av praksis

Andy Hargreaves og dennis Shirley (2009) viser til utfordringer i forbindelse med nettverksarbeid når det gjelder skoleutvikling. Man lykkes ikke alltid med planlagte endringer eller forbedringer, og det lykkes ikke alltid like godt i alle situasjoner.

Det er også vanskelig å bringe resultater videre til andre. Det synes å være slik at nære naboer seg i mellom har den største utfordringen med å godta den andre som et eksempel. Beste læremetode i forbedring av praktikk skal være når deltakeren selv observerer, hører etter hva andre sier og selv opplever resultater gjennom reell opplæringsarbeid. Et dårligere læringsresultat er en prosess hvor man leser forskningsrapporter, lytter på forelesninger, og deltar i workshop (Niesz 2007).

Nettverk er en velegnet metode hvor man kan tilby andre erfaringsutvekslinger og dele kunnskap som kommer andre til gode. En slik læring som oppmuntrer til praksis-endring tar tid og krever støtte sosialt. I tillegg til dette sier Niesz (2007) at lærere vanligvis oppfatter at utviklingstilbud som tilbys ut ifra vanlige metoder både er tidstyver og fremmede i forhold til deres daglige jobbsituasjon. Derfor er det slik at tilbud er blitt gjennomført uten at man har tatt hensyn til de sosiale aspektene.

Men Hergreaves og Shirley (2009) viser til at det er behov for å finne en stabil løsning mellom behov som oppstår plutselig og hvordan nettverket er oppbygd. Hvis det er mye stress innenfor nettverket og nettverket er løst organisert, så kan det miste kontakten med formålene og på den måten bli svakere. Målene blir mer utydelige og ting blir ikke gjort. Slikt skjer også hvis skolen eller læreren deltar i altfor mange nettverk.

4.9 K06S – både maktstrukturer og en faglig utfordring

Vi forstår oppfølgingsprosessen for K06S både ut ifra oppfatningen om et *policy implementation networks* (nettverk for politisk oppfølging) og oppfatningen om et *professional development network* (Profesjonens utviklingsnettverk).

Dette er en blandingsmodell som til dels følger vanlige maktstrukturer og til dels krever faglig frihet og kreativitet.

Kollegalæring, sosial-konstruktiv oppfatningsmodell og erfaringslæring med aksjonsforskningens tilnæringsmetoder er andre sentrale begrep i denne prosessen som sikrer utvikling for en lærende organisasjon. Samtidig bør det understrekes at prosessen følger prinsipper slik Wenger (1998) forklarer, nemlig at nettverksarbeid innenfor samiske skoler skal i henhold til mål, styring, organisering og innhold fremme praksisfelleskap hvor både deltakelse, tilhørighet og erfaringsutveksling er i sentrum. Slike ovenfor nevnte prinsipper gir et solid grunnlag, når disse blir tilført til nettverksarbeid, til å realisere en lærende organisasjon/lærende skole hvor erfaringsutveksling og organisasjonslæring står i sentrum. Og løsningen gir også muligheter til lærere etterhvert å velge ut og prioritere i forhold til behov og interesser, innenfor et faglig felleskap.

5 Vilkår for den samiske skolen

5.1 Internasjonale lover og deklarasjoner

FN' s Barnekonvensjon er den eneste av FN' s sentrale konvensjoner som spesifikt nevner urfolksrettigheter (Gáldu 1/2009:54) og som også tar opp prinsipper som gjelder utdanningssystemenes forpliktelser ovenfor urfolk både prinsipielt og praktisk.

Offentlige utdanningssystemer er forpliktet til å oppfylle FN systemets målsettinger og mål angående opplæring for urfolk, slik det framkommer i oppfølgingsarbeidet til FN' s Urfolksdeklarasjon.

FN' s Menneskerettighetskommissjon (A/HRC/12/33) vektlegger at urfolk har behov for et kvalitativt godt opplæringstilbud. Mangelfullt kvalitativt opplæringstilbud en viktig sak for urfolk i en dårligere situasjon er. Her har vi prøvd å velge noen av de viktigste sakene som ser ut til å angå målsettingen og resultatene for utredningen. Et godt kvalitativt opplæringstilbud kan forklares på følgende måte (foruten King og Schielmann sin beskrivelse fra 2004):

- bra finansiert
- kulturelt sensitiv (omfattende, inkluderende)
- verdsetter kulturell arv
- tar hensyn til historie, kulturell trygghet og egenverdi
- innbefatter menneskerettigheter
- bygger opp om partnerskap og enkeltindividets utvikling
- utformet på en akseptabel måte når det gjelder gjennomføring

Andre sider av kvalitativ god utdanning som angår urfolks rettigheter er:
(A/HRC/12/33 s.4):

- kvalitativt bra utdanningstilbud åpner for muligheten til å oppnå
- andre rettigheter og verdier
- den gir grunnlag for både økonomisk og sosial deltakelse
- den gir grunnlag for at mennesker i en dårlig situasjon kan komme seg ut av fattigdom til fullstendig samfunnsdeltakelse
- statene er forpliktet til å opprette pedagogiske institusjoner for tilrettelegging og utvikling av disse prinsippene
- løsningene skal innbefatte muligheter til å kunne jobbe med tradisjonelle arbeidsmetoder tuftet på deres kulturelle arv
- urfolkselevens rettighet går lenger når enn å få delta i studietilbud, studietilbudenes innhold har også å gjøre med rettigheter:
 - o det skal oppfylle urfolkets behov og være akseptert fra deres side
 - o det skal være smidige løsninger som kan tilpasses urfolkets mangfoldige situasjon
 - o læreplaner og læremidler skal være lagd på bakgrunn av urfolkets kultur

Nevnte bestemmelser i FN's Menneskerettighetskommisjon viser til sammenhengen med andre internasjonale FN konvensjoner og deklarasjoner. Derfor er sentralt at selv om FN's Urfolksdeklarasjon ikke er en egen lov, så er den bygd opp på allerede ratifiserte konvensjoner, slik som FN's Barnekonvensjon og konvensjonen om Internasjonale økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter. Derfor mener FN's Menneskerettighetskommisjon at oppfølging av FN's Urfolksdeklarasjon i forbindelse med opplærings saker gir statene et forpliktende ansvar til å gjennomføre disse rettighetene.

Internasjonale avtaler og lover slik som det henvises til ovenfor her forplikter offentlige institusjoner til å etablere løsninger for tiltak tuftet på ovenfor nevnte prinsipper. Dette gir en utfordring til omfattende forskning og finne på løsninger for utdanningssystemet som tilfredsstillende disse prinsippene. I forbindelse med

pedagogisk utviklingsarbeid må både rammebetingelser, innhold, organisering og finansiering være tuftet på bakgrunn av disse prinsipper. For dette utredningsarbeidet trenger man å få inn forslag som vektlegger løsninger som fører til at man klarer å realisere prinsippene.

6 Arbeid for å oppnå kvalitativ internasjonal urfolksopplæring

Quality in education for indigenous peoples means that our education, in principle, is based on our own culture, our knowledge, our own languages and learning/teaching traditions.

Opplæringskvalitet for urfolk betyr at vårt opplæring prinsipielt skal være basert på vår egen kultur, vår egen kunnskap, våre egne språk og vår tradisjonelle læring/opplæring. (Ole Henrik Magga (King & Schielmann 2004:10. Samisk Jan Henry Keskitalo.)

Our cultures and our knowledge must be included in the curricula for indigenous children and youth at all levels of education. There is no quality in an education where everything is based on a culture other than ours. Our cultures have a rich reservoir of knowledge. We want to preserve and develop this – and we want to share it for the benefit of all human kind.

Våre kulturer og vår kunnskap må integreres i alle læreplaner på alle nivåer for urfolks barn og ungdom. Opplæring hvor alle deler av opplæringen er basert på en annen kultur innehar ikke kvalitet. Våre kulturer inneholder stor kunnskapsrikdom. Vi vil bevare og utvikle den – og vi vil dele på den til det beste for alle folk. (fra Ole Henrik Maggas bok King & Schielmann 2004:7)

En slik tilnærming vektlegger hovedsakelig urfolks prinsipielle holdning til etableringen av opplæringa og krav til kvalitet. Urfolks kultur og kunnskap, her omformet til samisk opplæringssituasjon: samisk kultur, og samisk kunnskap må inngå i alle læreplaner i Sápmi for barn og ungdom uavhengig av opplæringstrinn. Det påstås at den internasjonale urfolksforståelsen i seg selv innehar et kvalitetskrav. Dette kan forstås som et ledende prinsipp, men man trenger å knytte en

nærmere forklaring til dette når man skal gjennomføre dette i praksis. En annen side ved dette er urfolkskulturenes mangfold, som man vil bevare og utvikle til nytte for alle. Dette er noe som kan være til nytte for alle. Dette kan også forstås som et ledende prinsipp, men her trenger man kanskje også en mer utdypende forklaring. Et slikt utgangspunkt inneholder en flersidig utfordring for utdannings-systemet. Flersidig fordi det ikke er kun er snakk om det innholdsmessige når det gjelder urfolkenes egne behov, men heller fordi dette samtidig er en ressurs for alle folkegrupper. En annen side ved det flersidige som er utfordrende er selve innholdet, alene, vil dette kanskje være en altfor snever løsning. Her er det ikke bare snakk om det som er i forhold til selve innholdet for opplæringen, men også hvordan man skal jobbe med disse ting. Dette inneholder også flere aspekter eller deler. For det første hvordan komme fram til selve innholdet, arbeidsordningen for å oppnå dette blir viktig. På den annen side, på hvilke betingelser, nærmere bestemt hvem er det som deltar, hvordan blir deltakelsen blir tilordnet er også viktig. For det tredje, hvordan integrere innholdet videre opp mot en større sammenheng, nemlig vil vel trolig sluttresultatet være at man får en generell organisering av det samiske utdanningsystemet.

Et slikt syn er en viktig del av en generell meningsutveksling i **urfolks opplæringssaker**. Dette kan man fortolke som en del av en større hendelse, nemlig at urfolk selv begynner å utforme egne målsettinger via internasjonale ordninger. Her kan urfolk selv påta seg jobben med å finne løsninger tiltenkt dem selv, og de er også klare til å påta seg ansvaret når det gis en reell mulighet for det. Første del av meningsutvekslingen her handler om å komme seg bort fra tankegangen om at i opplæringssaker skal urfolkskunnskap og urfolkenes egne meninger komme etter andre saker, og komme helt til sist når det er snakk om tilrettelegging av utdanningsystemet. Det betyr nærmere bestemt å komme seg bort fra målsettinga om tilpassing. Hovedtanken bak tilpasningsmålsettingen er at først kommer det som er vanlig. Deretter kommer urfolksdelen som skal tilpasses denne.

Samene er utelatt fra politiske diskusjoner om undervisning og opplæring og først etter harde krav og bestrebelser har myndighetene til en viss grad tatt hensyn til deres meninger. Når rammene allerede er bestemt på forhånd, da er det andre enn samer som har makt i disse spørsmålene. (Balto og Hirvonen 2008: 116, Gáldu skriv 2/2008)

Ved styrkingen av kompetansebygging må man også ta hensyn til problemstillingene som nevnes her. Det hører til utdanningssystemets kunnskapfilosofi som har tilknytning til maktsystemet. Resultatet av meningsutvekslingen er derfor å prøve å komme seg ut av situasjonen med avgresning, nemlig tilpasningssituasjonen. Og deretter følger løsningen på problemstillingen, å kunne oppnå en reell, sidestilt likeverd. En annen meningsutveksling er at det ikke bare er snakk om innhold, men om hvordan hele arbeidet skal gjøres. Og det er heller ikke bare snakk om innhold og prosess, men om generell utforming på løsninger, som da også betyr organiseringa.

6.1 Internasjonale kvalitetskrav for urfolk

I denne delen er hensikten å presentere noen kvalitative saker som angår urfolksopplæringa. Bakgrunnen for dette er å prøve å vise at urfolkenes utfordringer vedrørende opplæring kan man ihvertfall forstå likedan på prinsipielt nivå selv om situasjonen er ulik. Det er naturlig å støtte seg til prinsippene i UNESCO's bok fra 2004. Bakgrunnen for bokutgivelsen var FN's første program for urfolkstiåret.

Programmalsettingen var å styrke internasjonalt samarbeid der målet var å finne løsninger på de utfordringer som urfolk har, blant annet i utdanningssektoren. King og Schielmann (2004) lister opp kriterier for god urfolksopplæring. Det skal nemlig være basert på tenkemåte og det å finne løsninger i vanskelige saker. Opplæringsaker for urfolk er problematiske saker når urfolkenes kunnskap skal ligge til grunn for opplæringsordningen. Løsningen skal være anerkjent, og inneholde forslag til

løsninger på hvordan knytte sammen urfolkskunnskap og verdigrunnlag inn i opplæringen likestilt med annen kunnskap. Urfolkskunnskapen må derfor først både anerkjennes og deretter samtidig også verdsettes. Man skal også anerkjenne og verdsette urfolkssamfunnets eierskap til disse sakene samt ordninger for videreføring av kunnskapen. Derfor må lokalsamfunnet delta ved å peke på hva slags saker man skal jobbe med, og ved valg av arbeidsmetoder og materialer. Man kan si at et slikt prinsipp krever en ganske omfattende meningsutveksling. Det innebærer et krav om at både statlige myndigheter og urfolk tør og vil tenke annerledes om skoleordningen. Det inneholder også et krav om å gi urfolkene frihet til å bestemme, velge og forvalte en slik ordning som de vil ha. Og fra myndighetenes side skal det da avsettes nødvendige resurser til dette.

6.2 Internasjonal standard for urfolksopplæringa

UNESCO har (King & Schielmann 2004) samlet inn eksempler, sammenlignet og vurdert eksempler fra opplæringstilbud for urfolk, eller opplæring som tilbys til urfolk i ulike deler av verden. Denne UNESCO evalueringen kan være et eksempel på målsettinger som må oppfylles hvis opplæringen skal oppfylle de forventninger som urfolk har internasjonalt. Det må føyes til at det er snakk om offentlige utdanningsinstitusjoner, og at urfolks syn og forståelse skal knyttes opp mot løsninger som følger hovedstrømmen (*mainstream education systems*). Deres hovedbegrep er (King & Schielmann 2004:27) interkulturelt flerspråklig opplæring (*intercultural bilingual education*). Allikevel peker forfatterne på utfordringene. Det finnes motstridende syn på om det skal være en enspråklig og flerkulturell læreplan, eller om det skal være en monokulturell urfolksopplæring, der dets innhold tilsvare lokalsamfunnets innhold og framstillingsmåte. Samenes opplæringssituasjon er heller ikke vurdert særskilt i boka. Første leder for FN's urfolksforum, Ole Henrik Magga, har skrevet forordet. I boka presenteres målsettinger for kvalitet som er knyttet opp mot internasjonale målsettinger og

avtaler. Derfor må det være et holdtbart førende grunnlag og utgangspunkt for å lage målsettinger for samisk opplæring.

King & Schielmann (2004) har som utgangspunkt debatt eller diskurs som gjelder opplærings spørsmål for urfolk internasjonalt. Sentrale dokumenter i den forbindelse er *“Education for all” (Dakar Framework for Action 1990)* og *The Coolangatta Statement for Indigenous Peoples’ Rights in Education (1999)*. *“Education for all”* er Forente nasjoners prinsipielle grunndokument for UNESCO som er ledende for forbedring av opplærings situasjonen for folk i verden. Coolangatta uttalelsen har for eksempel følgende sider som gjør at det er behov for å finne på alternative måter for å utdype prosessen og innholdet for opplæringen:

Indigenous peoples have the right to be indigenous. They cannot exist as images and reflections of a non-Indigenous society. Indigenous education, as a medium for both personal development and intellectual empowerment, is critical for the continuance and celebration of Indigenous culture (The Coolangatta Statement for Indigenous Peoples’ Rights in Education, 1999).

Uttalelsen argumenterer med at urfolk har en rett til å bestå som urfolk og ikke bare som skikkelser og gjenklang av andre. I tillegg sies det at urfolksopplæringa er et viktig redskap både for personlig utvikling og styrking av intelligens, og derfor er den viktig både for markering og bevaring av urfolkskulturen.

Her berøres et viktig prinsipp angående opplæringstilbud for urfolk. Utdannings systemet må fungere både for enkeltindividet sin del, men også for å ta vare på hele kulturen. Det krever kompetente enkeltmedlemmer hvis hele urfolkskulturen skal kunne beskyttes, bevares og videreutvikles. På den annen side hvis enkeltmedlemmet skal utvikle seg på alle sett til å bli en kompetent person i forhold til egen kultur, så trengs det også solide kulturelle rammer for dette.

Hovedspørsmålene (King & Schielmann 2004) som granskes er bl.a. dette:

- har urfolk likeverdig tilgang til opplæringstilbud
- har de mulighet til å oppnå samme utdanningsnivå som andre
- blir deres identitet styrket slik at man fremmer toleranse, forståelse
- fred og rettferdighet

Det hører også til hovedspørsmål å anerkjenne, respektere og integrere urfolks kulturelle verdier, tradisjoner og skikker, også deres spesielle forhold til naturen, når man utformer utdanningstilbudet, utdanningspolitikken og framfor alt læreplaner. FN's urfolksdeklarasjon (2007) artiklene 13-15 støtter opp om viktige sider av en slik forståelse. Det kan legges til at FN's Menneskerettighetskommisjon anmoder statene til å arbeide for dette (*Human Rights Council Twelfth Session Agenda Item 3 A/HRC/12/L.33 28.9.2009* og *Agenda Item 5 A/HRC/12/33 31.8.2009*) etter at deres ekspertpanel (*The Expert Mechanism on the Rights of Indigenous Peoples*) gjennomførte en grundig saksutredning.

Til grunn for vurdering av god urfolksopplæring foreslår King og Schielmann (2004) seks kriterier. Det er deltakelse og bestemmelse, pedagogikk og metodologi, urfolkskunnskap, læreplaner og opplæringspråk. Først ser vi på innholdskriteriene.

Det er åpenbart at det samiske skolesystemet fortsatt har mange uløste oppgaver når det sammenlignes med ovenfornevnte prinsipper. Dette går ut over både politisk legitimitet og profesjonell legitimitet. Dette framkommer både i deltakelse og bestemmelse, pedagogikk og metodikk, nær sagt i forhold til alle kriterier. Men kanskje er det slik at man må finne eller lage flere perspektiver som enda bedre veier opp for generelle krav og behov.

6.2.1 Deltakelse og bestemmelse

Etablering av et skolesystem for urfolk burde gjenspeile prosessen hvor urfolks-samfunnet deltar både i forbindelse med utforming, implementering og evaluering

(King & Schielmann 2004). Dette gjelder både legitimitet og prinsippene for didaktikk, som man allerede har sett er viktige saker når det gjelder utviklinga av en samisk skole (Høgmo 1989). Her er det selvsagt snakk om sentrale påvirknings- og styringsprinsipper. Realisering av et slikt prinsipp er en viktig del av oppfølginga når det gjelder selvbestemmelse for urfolk som er et viktig redskap for virkeliggjøring av FN's urfolksdeklarasjon (2007). Deltakelse og bestemmelse er et middel både for aksept og legitimering av prinsippnivået, og dertil når dette gjennomføres lokalt med samme forutsetninger på en hensiktsmessig måte, da gir dette rom for en bedre lokal legitimitet enn det som situasjonen er i dag.

Deltakelse og bestemmelse omfatter viktige elementer slik som undervisningsplaner, skolens arbeidsformer, produksjon av læremidler, tilpassing av skolerute og ansettelse av lærere. Men det gjelder også bruk av lokale ressurser, slik som bærere av tradisjonskunnskap, og samarbeid med lokale språkressurspersoner. I tillegg skal man iverksette flergenerasjonsstudietilbud og bruk av uformelle eller naturlige læringssituasjoner.

6.2.2 Pedagogikk og metodologi

Pedagogikk og metodologi skal (King & Schielmann) være utviklet i samarbeid med lokalsamfunnet, som er basert på deres kultur og tradisjoner, knyttet til alle aspekter av livet, elevens velvære og deres tilknytning til naturmiljøet. Lokalsamfunnet skal være utgangspunktet for utvikling av elevenes og samfunnets potensiale.

Samarbeid mellom skolen og samfunnet er et sentralt element. Involvering av foreldre skal finne sted for å identifisere prinsipper og metoder som et utgangspunkt før iverksettelse av tiltak (King & Schielmann 2004: 33-35). Det forventes bruk av både formelle og uformelle metoder, og tradisjonelle så vel som moderne metoder. Kartlegging av de tradisjonelle metoder skal sikre at elevenes erfaringer hjemme og i lokalsamfunnet vurderes og tas til følge i forbindelse med skolens undervisning. Det er ikke bare snakk om arbeidet. Det er også snakk om

begrunnelse for arbeidet og dernest vurdering av disse begrunnelser. I en slik prosess må alle parter vise likeverdighet, preget av samvirke og gjensidighet.

6.2.3 Urfolkskunnskap

King og Schielmann (2004) legger som forutsetning for en kvalitativt god urfolksopplæring at denne inneholder innovative løsninger for å integrere urfolkskunnskap og verdisystem inn i utdanningssystemet. Det vises til det sakens kompleksitet og behovet for å etablere en løsning som gjør den likeverdig med annen kunnskap. Det handler også om hvordan systemet anerkjenner og respekterer urfolkssamfunnets eierskap til disse ting. Dette gjelder både kunnskapsinnholdet, og metoder for utvikling, fremming og overføring av disse. I en slik prosess forventes det at samfunnet deltar på en seriøs og aktiv måte både når det gjelder valg og identifisering av saker, og evaluering og valg av metoder og materialer.

6.2.4 Læreplaner

Om læreplaner er det (King og Schielmann 2004) ideelt uttrykt at disse skal bygge på, vektlegge og være knyttet til urfolks kultur, kunnskap og språk. I den sammenheng forventes det aktiv deltakelse fra urfolkssamfunnet. Læreplanene skal gradvis integrere urfolkskunnskap og formell forskningsbasert kunnskap, de skal være basert på kultur- og lokalsamfunnet, være tilpasset årstider i det lokale naturmiljøet, tilpasset lokalt samarbeid og fremme positive holdninger mellom folkegrupper.

6.2.5 Opplæringsspråk

Opplæringsspråket har et tosidig siktemål. På den ene siden er det snakk om språket som et redskap for kommunikasjon og læring, på den andre siden som en grunnleggende del av kulturell identitet. Når språket brukes i undervisning og læring, og i læremidler som er lokalt utviklet og produsert, blir det en del av et kvalitativt godt prosjekt. Dette gir også et godt utgangspunkt for gradvis læring av

andre språk, tilpasset elevens forutsetninger og behov. Det skal også tilrettelegges for bruk av lokale ressurspersoner. Læring av andre språk skal brukes som grunnlag for utvikling av forståelse og toleranse på tvers av kulturer.

6.2.6 Lærerutdanning

Læreren er en viktig faktor i en kvalitativ god opplæring. Det stilles opp en del kriterier (King & Schielmann 2004) for vurdering av systemets kvalitet. Metodisk kompetanse er en av disse, læreren bør være flerspråklig og inneha kvalifikasjoner i tospråklig undervisning og videre være fortrolig med urfolkets kultur og språk så vel som nasjonalkulturen og språket. Det forventes at læreren viser respekt for urfolks verdier og oppfatninger med hensyn til opplæring, og at de deltar aktivt i en prosess med lokalsamfunnet og elevene. Dette innebærer både å bruke og videreutvikle erfaringsbaserte undervisningsmetoder og læremidler i samarbeid med de lokale parter. Men i følge kvalitetskravet forventes det åpenhet i forhold til å bli vurdert i sin praksis, og at de er kvalifisert til å samhandle med urfolksrepresentanter.

6.2.7 Læremidler

Læremidler hører også inn under kvalitetskriteriene. Læremidlene forventes å være språklig og kulturelt adekvate (King & Schielmann 2004). Men disse skal være innovative, og basert både på tradisjonelle og storsamfunnets konsepter. Samtidig må disse være aktuelle og saklige, møte elevers ulike læringsbehov, og foreligge i de nødvendige språklige varianter.

6.2.8 Vurdering

Hele vurderingen må tilpasses til ovenfor nevnte kvalitetsindikatorer og er en viktig sak i kvalitetssikring av opplæringen (King & Schielmann 2004:49). Men det er snakk om en ganske flersidig strategi (op.cit 49) som berører de fleste aspekter som har å gjøre med læring og styrking av elevene. Vurdering av læringsresultater skal dekke

både faglige og kulturelle aspekter. Slik skal vurderinger gjøres gjennom bedømming, praktisk gjennomføring, sammenligning med den virkelige situasjon, slik som hjemmet, men også gjennom jevnlig prøver når og hvor dette måtte være hensiktsmessig. Men vurderinga går mye lengre da den også skal omfatte hele systemnivået (skolen)undervisningsmåter og vurdering av praktisk gjennomføring internt på skolen, den eldre generasjon og foreldre skal kunne bedømme og vurdere dette. Med i prosessen skal man også ta hensyn til studentenes (elevenes) meninger via intervjuer. Videre skal også lærerens jobb, samt læreplan, undervisningsmateriale og skolens virksomhet generelt vurderes.

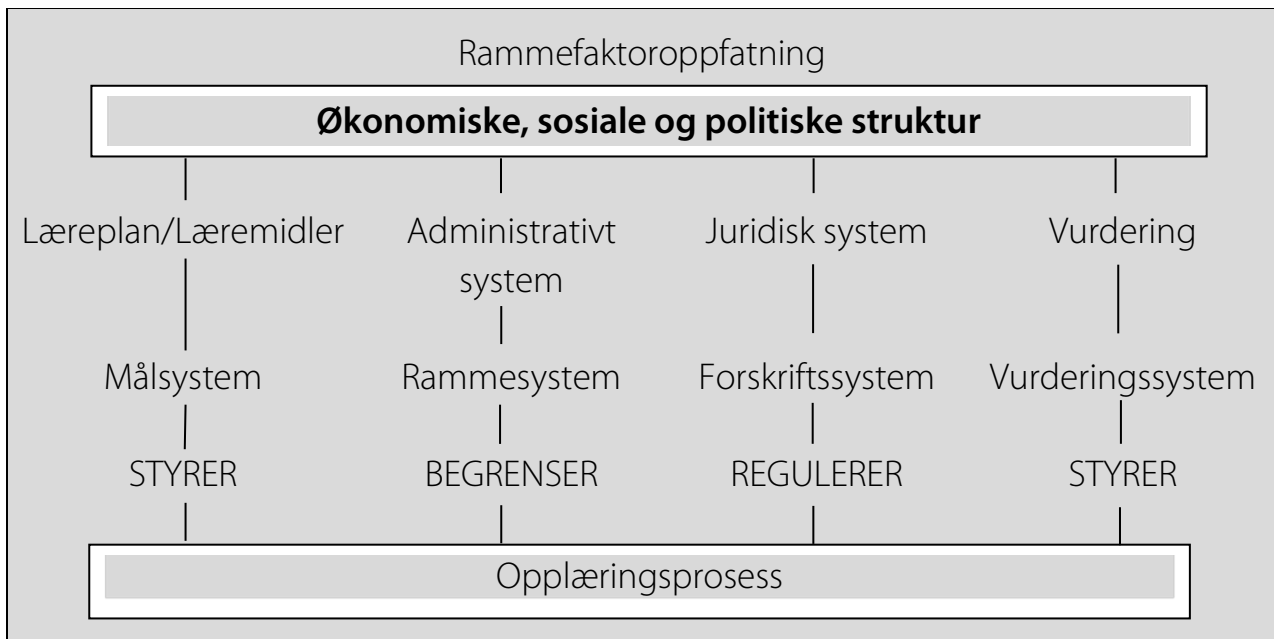
7 Hvordan kan man forstå skolenes utviklingsmuligheter?

I denne delen skal vi se på noen av vilkårene som kan hindre eller fremme skoleutviklingen og kompetanseoppbygginga i forbindelse med skoleutvikling. Her er det snakk om vilkårene både på samfunnsnivå, institusjon- eller skolenivå, men også om vilkårene på enkelt menneskets nivå. Hensikten med denne delen er å vise noen verktøy som kan brukes til å vurdere prosesser og problemstillinger når man skal fremme skoleutvikling.

7.1 Rammefaktormodeller

Med rammefaktormodeller kan man vise utfordringer det må jobbes med og med rammefaktormodeller kan man prøve å løse utfordringene ved implementering av læreplaner. Uavhengig av gode mål og hvor bra man har forutsatt at skal gå, så finnes det mål og situasjoner som verken skolen, lærere eller elever kan unngå.

Her skal vi først ta Lundgrens rammefaktoroppfatning til hjelp for å forklare om utfordringene. (Britt Ulstrup Engelsen 1993). (Til samisk ved: Jan Henry Kesitalo).



Bilde 2: Rammefaktoroppfatning

På bakgrunn av denne forklaringsmodellen kan vi til en viss grad peke ut strukturer som påvirker det pedagogiske arbeidet i læresystemer. Samfunnet har både økonomiske, sosiale og politiske strukturer som påvirker pedagogiske oppgaver på alle nivåer. Samfunnet har systemsektorer hvor igjennom man kan oppnå disse, slik som vilkårssystemet (læreplan og læremidler), rammesystemet (administrativt system), og forskriftssystemet (juridisk system).

I følge Engelsen (2008) hører både læreplan og læremidler under målsystemet. Disse delene **styrer** opplæringstilbudet gjennom formidling av utforming. Det administrative systemet er den delen som omfatter administrative og organisatoriske ordninger som omgir skolen.

Engelsen (2008) påstår at disse delene **begrenser** mulighetene for utforminga av opplæringen. Tredje delen omhandler lover og forskrifter. Lover og forskrifter omfatter alle vedtak som vedrører skolens og opplæringas oppgaver. Denne delen **regulerer** da utforminga av opplæringen.

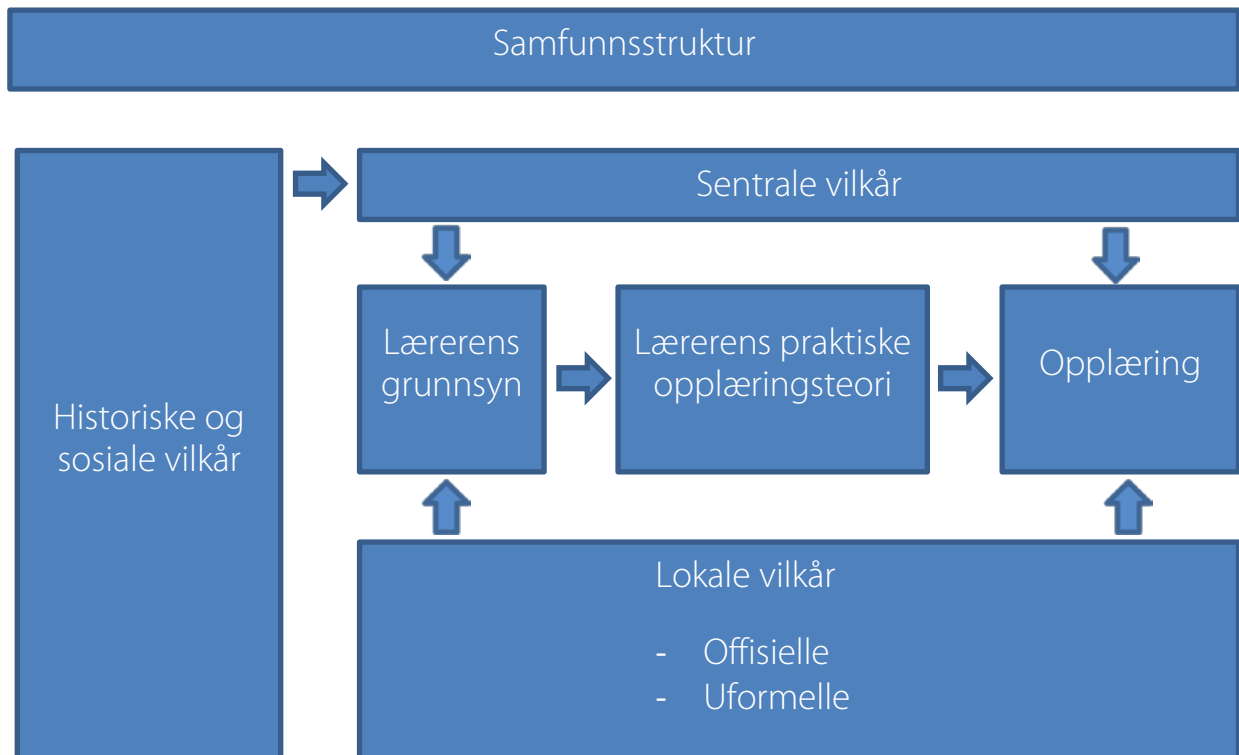
En slik tilnæringsmåte gjenspeiler først og fremst på mulige strukturer som vi ser i nåværende ordinære norske ordninger. Det er allikevel slik at denne saken har også en side med rom for fortolkning. Fortolkning av læreplan og detaljert planlegging i skolesystemet skjer på flere nivåer og fortolkninga skjer også på lærer og elev nivå. Engelsen (2008) viser til Lundgrens utvidelse av opprinnelige modell. Lundgren har nemlig føyd til styring av vurderingssystemer, som har økt siden 1990-tallet.

Lundgrens modell har fått kritikk da den viser et system som legger til grunn sentrale myndigheters vedtak og ikke har tatt hensyn til uformelle rammefaktorer. I modellen hans synes det som om at både skolen, læreren og eleven er underlagt det offisielle og de overordnede nivåer.

Likevel kan vi forvente at lignende utfordringer kommer på systemnivået og institusjonsnivået i den samiske skolen også ved etablering og/eller ved gjennomføring av endringer. De samme systemene som det redegjøres for her utøves også ved de samiske utdanningsinstitusjonene.

7.2 Modell som i tillegg tar hensyn til samfunnsstruktur og andre samfunnskriterier

I følgende modell (Svingby modellen, se Engelsen 2008) skal det også tas hensyn til uformelle deler, men også de operative delene som påvirker flere nivåer i opplæringssystemet.



Bilde 3: Del av Svingby modellen, se Engelsen (2008). Til samisk ved: Jan Henry Keskitalo

Etter Svingbys oppfatning påvirkes skolene og opplæringen selvfølgelig av sentrale vedtak og mål. Dette er sentrale vilkår. Men det er allikevel mulig for læreren å opprette et eget **aktivitetsrom**, hvor læreren nemlig vil ha en mulighet til å utforme opplæringen. Hvordan den endelige utformingen av denne muligheten kan bli er avhengig av lærerens pedagogiske grunnsyn.

Lærerens erfaringer påvirker hva læreren velger og prioriterer. Lærer har en praktisk teori som vedkommende følger og former opplæringa ut ifra.

Svingby viser til en generell samfunnsstruktur. Den kan oppfattes som en samfunnsform som betinger det som er gjennomførbart og hvordan dette kan gjennomføres. Han viser også til historiske og sosiale vilkår. Til sammen bygger disse opp sentrale vilkår og lokale vilkår. Sentrale og lokale vilkår her forutsettes å påvirke opplærings situasjonen, både direkte fra samfunnet til opplærings-

situasjonen, men også det som fortolkes gjennom lærerens grunnsyn og praktiske opplæringsteori.

7.3 Flere diskursperspektiver som utfordrer alle modeller og oppfatninger

Til overfor nevnte modeller har man i tillegg de ulike nivåers egne problemstillinger vedrørende strukturen for det samiske opplæringssystemet: statens regionale nivå, statens samepolitiske nivå, kommunenivået og opplæringsenheter. Disse har forskjellige funksjoner. På den måten blir nåværende strukturbilde av det samiske opplæringssystemet veldig sammensatt (multilateralt). Det er mange nivåer, mange parter og mange felleskap, som er sammenflettet på ulike måter. Ideelle løsninger på høyeste nivå blir i høy grad diskutert lokalt, og blir nesten ikke gjennomført. Spesifikt kan det vises til situasjoner hvor lokale politikere prøver så tvil om de skal godta rettskafne krav fra samiske foreldre: Nemlig at her finnes det flere parter som med ulike interesser prøver å påvirke resultatene når de prøver å forpurre betydningen av det å realisere denne rettigheten. I forbindelse med en slik meningsutveksling (diskurs) er det ofte merkbart at samiske skoler, samiske elever, samiske foreldre og samiske lærere blir tvunget inn i en mer begrenset situasjon.

Den kan kalles for ***asymmetrisk relasjon***.

Utfordringen er trolig ikke kun det å bruke analyseverktøy som allerede hører til et etablert system, da disse trolig er for utvannet og svake til å klare å gi en alternativoppbygging. Men å tilføre disse en ekstra basisforståelse som tar hensyn til sosiokulturelle situasjoner og maktstrukturer.

7.4 Didaktisk relasjonstenking

Det virker å være behov for å sørge for at de strukturellere oppfatningsverktøyene får tilført ekstraelementer. Det er nødvendig å granske enda mer på hvordan diskurser på forskjellige samfunnsnivåer påvirker oppfatningene som vi strever med å forbedre og endre. Vi ser først på didaktisk relasjonstenking som ofte brukes som tilnæringsgrunnlag for å løse utfordringer i opplæringen.

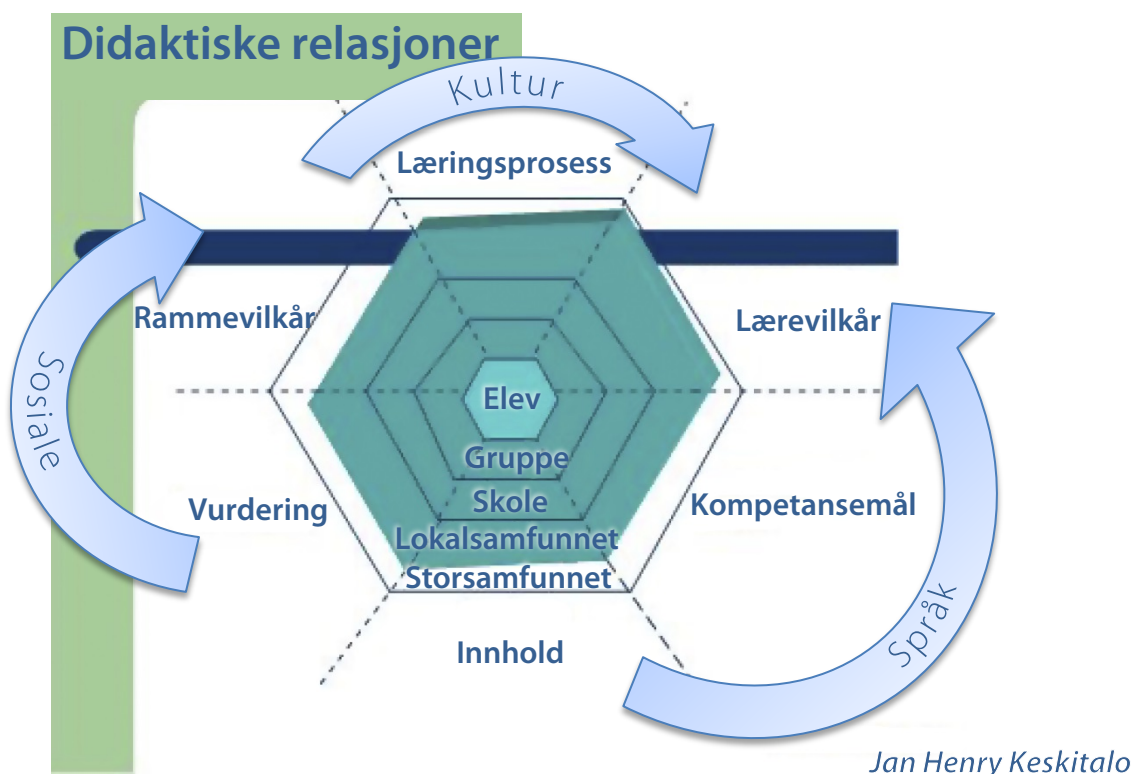


Bilde 4: Didaktisk tenking med utvidede nivåer

Generelt er vidstrakte hendelsers innvirkning på saker som påvirker didaktiske relasjoner mindre synlige og bevisste. Språklige, kulturelle og sosiale forhold og prosesser kan selvfølgelig være innenfor rammevilkår og lærevilkår. Her har vi først tillagt nivåer som fungerer i didaktiske prosesser når vi illustrerer vanlige didaktiske relasjoner: storsamfunnet, lokalsamfunnet, skolen og gruppa. Disse nivåene omgir eleven og alle faktorer i illustrasjonen og er sosiale systemer som eleven er en del

av, selv om rolleinnholdet ikke er det samme i de forskjellige relasjonene. Forholdet mellom nivåene, hvordan ulike nivåers funksjoner og verdier tilpasses sammen og styrker hverandre, her tenkt i didaktiske relasjoner, gir muligheter for en bredere relasjonsoppfatning.

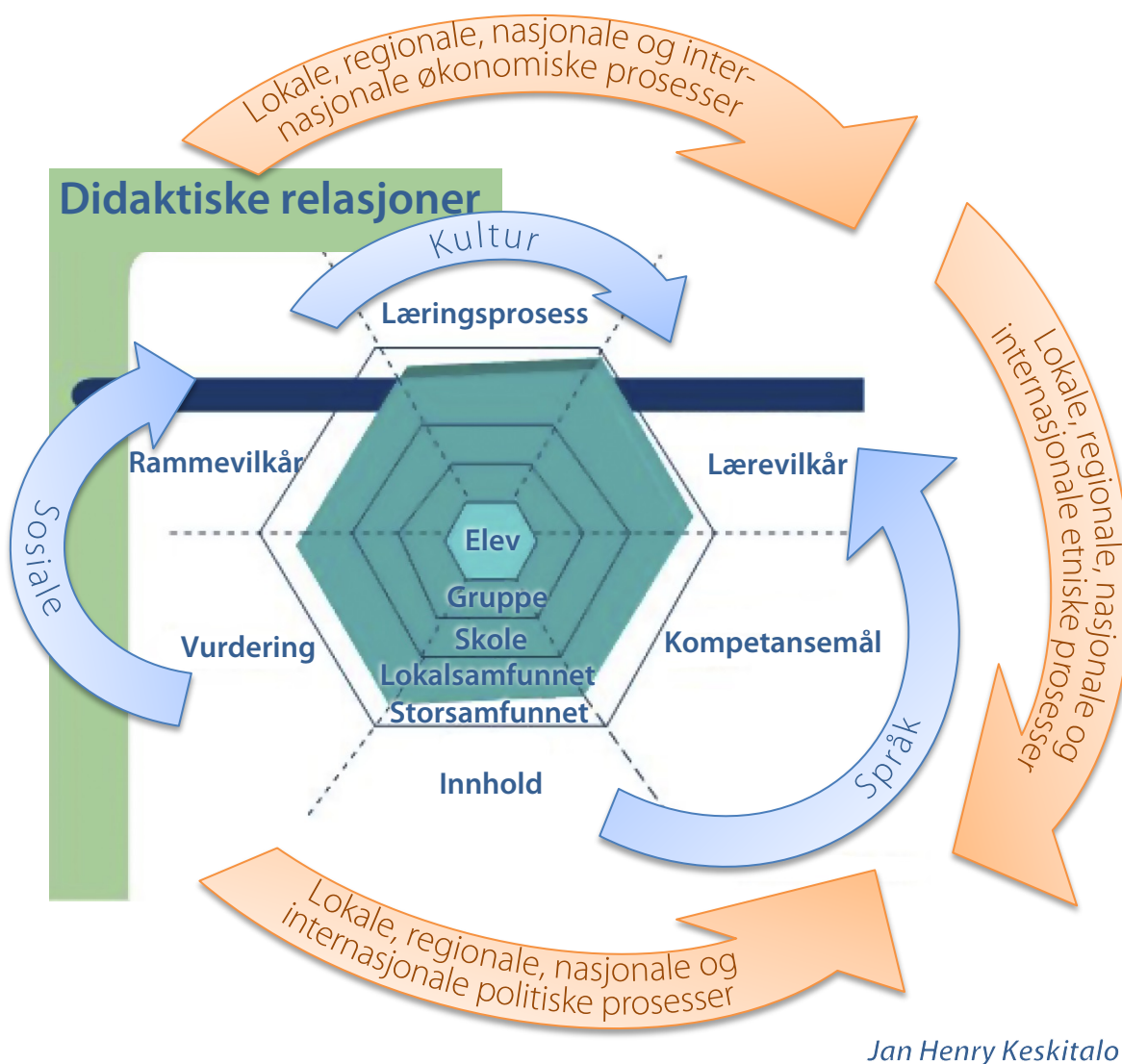
For at det skal bli enda tydeligere, så har vi føyd til kulturelle prosesser, språkprosesser og sosiale prosesser inn i illustrasjonen. Disse skal innbefatte særegenheter og utfordringer som de ulike samiske områdene har, da disse forholdene og prosessene er ulike.



Bilde 5: Didaktisk tenking på basis av språklige, kulturelle og sosiale prosesser.

Her illustreres didaktisk tenking som har språklige, kulturelle og sosiale forhold og prosesser som basis. I forbindelse med samisk opplærings situasjon er disse forholdene og prosessene langt ifra likedan. I sammensatte samiske samfunn må man forstå disse prosessene som påvirkninger, men forskjellig ut ifra den enkelte situasjon. Derfor er det på alle nivåer behov for omfattende analyse og planlegging

i forhold til refleksjonsomfanget som vil være basis for opplæringsens endrings- og utviklingsarbeid.



Jan Henry Keskitalo

Bilde 6: Bredere politiske, etniske og økonomiske prosesser som påvirker didaktisk tenking.

Kultur, språk, sosiale og økonomiske forhold og prosesser er ment å skulle illustrere flere forbindelser. Vi tar utgangspunktet i Darnells og Hoëms (1996) teoretiske modell som de frambringer som basisoppfatning ved analysering av nordiske urfolks læresituasjon. De vektlegger at det er behov for å ta hensyn både til verdensomspennende, verdensdels relaterte, nasjonale, regionale og lokal kulturelle og etniske prosesser. Språksituasjonen, den kulturelle situasjonen og den sosiale situasjonen blir påvirket både av lokale, regionale, nasjonale og internasjonale

nale politiske prosesser. På den måten innvirker både lokale og regionale politiske forhold og internasjonale politiske forhold så langt fram som til gjennomføringa av opplæringssituasjonen.

Lokale, regionale, nasjonale og internasjonale etniske prosesser gir også en tilsvarende innvirkning og innflytelse på de samme forholdene. Lokale, regionale, nasjonale og internasjonale økonomiske prosesser har også innflytelse.

Noe av dette er synlig og kjent, som et menneske kan vurdere, ta hensyn til, men som forhåpentligvis også kan forkastes. Andre forhold er usynlige, det kan være saker som er vanskelige å oppdage og vanskelige å vurdere, unngå eller forkaste.

Dess bedre man klarer å tilpasse skolen til nærmiljøets verdier og interesser, jo bedre mulighet har man til å klare å oppnå et godt og nødvendig vekselvirkning. Det kan også være forhold som at skolen og samfunnet kan ha felles grunnverdier, men allikevel kan de daglig prioriterte interessene være ulike. Dette fører til at det blir vanskeligere å samarbeide og lykkes med dette, men ikke umulig. I andre situasjoner kan det være felles interesser, men ikke gjennomgående verdier. I en sånn situasjon er det ikke lett å forutsi funksjonelle kontraster. Men om tilbudene blir bygd opp med felles verdier, selv om interessene ikke er like, vil de etter en viss tid sette seg og bli styrket.

I forhold til grunnverdiene trengs det allikevel en effektiv og pålitelig administrasjonsprosess, slik at disse ikke forringes og utvannes. Hvis situasjonen er slik at det mangler et felles verdigrunnlag, men interessene er likelydende, da virker det ved første øyekast å være lett å etablere et tilbud. Men dette kommer ikke til å vare og bli en permanent, stabil løsning siden man fortløpende må friske opp interessen til dette blir setter seg som verdi. Forslaget til Darnell og Hoëm (1996) er at dess bedre man klarer å tilby passende opplæringstilbud som dekker både samfunnets og/eller elevens verdier og interessene, dess større sjanse er det for å lykkes med

tilbudene. Slike resultater vil da også styrke og verne skolens kapabilitet, verdi og plass i samfunnet.

7.5 Fordelen med modellene

Det bør gjøres en grundigere planlegging for å løse overfor nevnte utfordringer når det skal bygges opp kompetanse for å følge opp kompetansekravene i K06S samtidig som man prøver å etterkomme utvikling av opplæringsinstitusjonen.

Manglende løsning av utfordringer er i stor grad blitt kritisert i forbindelse med forskning av opplæringsaker. Dette er også direkte knyttet til gjennomføring av K06S kunnskapsløft (Nordlandsforskning 2010). Det synes å være slike problemstillinger som henger igjen i utdanningssystemet, uansett hvilke reformer det er snakk om. Dette gir et større ansvar for å forberede seg godt til reformene før implementeringen av disse. Men dette krever også at det må jobbes grundigere og at man rette seg etter de saker som det vises til her.

Ovenfor nevnte didaktisk forståelse hvor man tillegger Darnells og Hoëms (1996) romsligere forhold er til hjelp for å kontrollere kvaliteten på endringsarbeid.

Det samme kan sies om Lundgrens rammefaktormodell. Til Lundgrens modell må man føye til samfunnsmessige prosesser og diskurs slik at den blir et mer helhetlig hjelpeverktøy for forskning av denne saken. Svingbys modell tar mer hensyn til samfunnsmessige forhold. Til modellen for didaktiske forhold kan man føye til romsligere påvirkninger og da blir den også en egnet helhetlig tilnæringsmulighet for å forstå utfordringene. Bruk av modellene vil allikevel kreve grunnleggende kunnskap om denne saken og kjennskap til en mer nøyaktig arbeidsmetode. Derfor må kompetansehevinga ha som opplæringstema, både det å bli bedre kjent med analyseverktøyene og det å lære å bruke disse, og i neste omgang må dette være lærerens forskningsverktøy som kan brukes til å forstå problematikken ved utviklingsarbeidet, og brukes i planlegging, gjennomføring og vurdering.

8 Lærende organisasjon og lærende skole

8.1 Lærende skole

I organisasjonsteorien er fagordet lærende organisasjon kjent og blir brukt i sammenheng med organisasjonsutvikling. Begrepet er allikevel relativt nytt i sammenheng med skoleutvikling. Begrepet, enda det har sitt utspring fra en annen institusjonskultur en det som skolesystemet representerer, utfordrer pedagogisk tenkning. I skolesammenheng skal begrepet egentlig illustrere skolens forsøk på å forbedre skolen slik at skolen gir både en bedre opplæring og en opplæring som er tilpasset alle.

Begrepet trenger ikke å bety det at skolen i seg selv skal erverve tilleggs kunnskap og kompetanse. En lærende skole i forbindelse med Kunnskapsløftet (Aikio 2009) betyr en skole som lærer av egne erfaringer. Skolen skal i tillegg lære å forvalte bedre og se nytten av den kompetansen medarbeiderne har. Dette skal da brukes til forbedring av elevens læresituasjon.

Læringsprinsipper – Samiske sier følgende (*Kunnskapsløftet Samisk Læreplanverk s. 39*): «Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og det skal tilrettelegges for at lærere kan lære av hverandre gjennom samarbeid ved planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæring».

Dette vil da være systemets prinsipp som skal realiseres. Dette medfører at skolenivåets ledere og skoleeiere får mere ansvar. Dette er et innlysende oppdateringskrav.

8.1.1 Hva kan en «lærende organisasjon» være?

Åke Dalin legger til grunn i boka si «*Veier til en lærende organisasjon*» (1999) ved utredning av en lærende organisasjon, begrepene individuell læring, organisatorisk

læring og mønstre. Individuell læring betyr i følge ham de ting som endrer og utvikler enkeltindividets kompetanse og enkeltindividets mønstre (Dalin 1999:74).

Individuelle mønstre betyr enkeltindividets bestemte refleksjonsmåter, adferd, arbeidsvaner og kontaktvaner (Dalin 1999:74). Organisatorisk læring betyr felles opplæringssaker for organisasjonsmedlemmene som fører til at deres nåværende mønstre styrkes, endres eller at nye mønstre etableres (Dalin 1999:74).

Det organisatoriske mønsteret utgjøres av institusjonens oppgaver med de systemer, løsninger, oppfatninger og rutiner som styrer de daglige prioriteringer (Dalin 1999:74).

Her er det ikke bare snakk om læringsmiljø. Dalin (1999) skiller mellom læringsmiljø og lærende organisasjon, selv om forholdene ligner på hverandre. Læringsmiljø er erfarte muligheter i avgrensede institusjonssammenhenger. Dette er mer knyttet til situasjoner som enten befinner seg på enkeltindividsnivå eller på gruppenivå. I forhold til skolen kan vi tenke oss at dette er noe som foregår mellom en lærer og hans elever, eller mellom noen lærere som samarbeider og i forhold til deres elever.

I følge Dalin (1999) er en lærende organisasjon en institusjon hvor både systematiske og kulturelle mønstre er etablert for å gi motivasjon til felles læreprosesser.

Erfaringsutveksling og analytisk refleksjon er verktøy som kan brukes til å etablere felles verdier med. Institusjonen utvikles når en slik prosess brukes systematisk. Dette kan være med på å utvikle ideene om å etablere et godt læringsmiljø. Videre kan man gjennom en slik prosess etablere felles forventninger og mål.

En lærende organisasjon har en bred betydning. Erfaringslæring i systemform er en del av denne betydningen. Dalin (1999) vektlegger *erfaringslæring i felleskap og åpenhet i forhold til miljøet*.

Utviklingskilder i en slik sammenheng er både interne erfaringer innad i institusjonen, og andre institusjoners/miljøers erfaringer og det de har skapt.

En fungerende lærende organisasjon medfører også forventninger og mål. Dette gjelder både på institusjons- og medarbeidersiden. Et godt resultat, er når både institusjonen og medarbeideren har en stabil utvikling og oppfyller sine mål, men da kreves det også klare handlingsmønstre og metoder for å vurdere slike forventninger og prestasjoner med.

Ved fornying av skolen er det i hvert fall snakk om tre ting eller utfordringer. Første utfordring er om skolen i det hele tatt klarer å endre eller å omstille seg, og hvis det er mulig, i hvilken grad klarer skolen å endre eller å omstille seg. Dette synes å være en ganske sentral utfordring som man må holde et øye med, og som det må planlegges i forhold til og som må løses hvis man skal implementere endringer. Her kan det først være snakk om i en større sammenheng de enkelte skolers oppfatning og innstilling om egen mandat, ansvar og drift. Det hører til skolens beredskap og kompetanse å etablere visjoner og mål og deretter å velge prioriterte tiltak og metoder som fører til realisering av valgte visjoner og mål som hele institusjonen står bak. Dette innbefatter også kompetanse til å vurdere, velge ut, prioritere, organisere, implementere og lede internt inn i institusjonskulturen tilhørende relevant materiale, sosiale og kulturelle rammevilkår og prosesser.

Neste utfordring er hvordan skolen klarer å ha eierskap til nye erfaringer, ny data, kunnskap og oppfatninger. Her er det snakk om institusjonens interne arbeidsmetoder om hvordan anskaffe, systematisere og samarbeide om erfaringer. Dette innbefatter både enkeltmedlemmenes egne erfaringer og personalets felles erfaringer og hvordan gjøre nytte av dette i lag profesjonelt når man diskuterer om disse, analyserer disse og implementerer disse på opplæringsnivået.

Kunnskapsløftet 06 Samisk læreplanverk er en del av reformarbeidet som følge av Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Skoleutvikling hører til reformarbeidet. Skoleutvikling knyttes igjen til kompetansebygging. Skoleutvikling og kompetansebygging er en del av utfordringene som er relevante for dagens kunnskapssamfunn. Kunnskapssamfunnet trenger skoler som har kompetanse til å

fornye seg gradvis. Til en slik fornying trengs det både system og styring. Men hvis man skal oppnå en bærekraftig utvikling, så trenger systemet intern kompetanse og vilje til å vurdere fortløpende og om nødvendig, forandre fornyingsstrategier, skolens kultur og de ansattes praksis. I stortingsmeldingen blir begrepet lærende organisasjon brukt til å forklare om en slik skole som klarer å fornye seg selv. Lærende skole er et verktøy som man ved hjelp av kan bedre oppnå og ivareta en stabil utvikling med. Samtidig har den derved også gjennom dette en egenverdi.

K06 helhetlige vurdering bekrefter utfordringer mellom den lærende skolens grunntanke og utviklingsarbeid i forhold til læreplanreformen K06. Engelsen (2008) mener at det er nødvendig å se på lokalt læreplanarbeid og skolen som en lærende institusjon som samhörige saker. Felles mål bør ligge til grunn for den lærende skolens utviklingsrammer. Dette kan oppnås hvis lokalt læreplanarbeid og lokalt utviklingsarbeid går hånd i hånd. Engelsen (2008) mener dette skjer i liten grad i forbindelse med implementeringen av K06. Tvert imot virker det heller som om disse sakene er to ulike saker. Det er lite som skjer på skoleeiers nivå i oppfølging av lokalt læreplanarbeid. Den lærende skolens sterke sider kan være basis i lokalt læreplanarbeid. Ved gjennomføring av læreplanreformen kan dette fortolkes som en dårligere side og som en utfordring. I forhold til samiske skoler er det foreløpig lite holdbare opplysninger om saken da vurderinga av K06S ikke er avsluttet.

8.1.2 En Lærende skole – systemtenkning og helhetstenkning

I lærende skole er det først og fremst snakk om helhetlig tenkning eller systemtenkning. Her ivaretas forholdet mellom de ulike institusjonsdelene. Vi kan vise til følgende arbeidsmønstre som kan være betegnende for en lærende skole.

- Skolen har innført systemtenkning
 - Her er det flere beslektede systemer mellom de ulike deler
- Her tilrettelegges det for og er krav om individuell personlige utøvelse

- Realiseringa av et lærende system lykkes først når hver enkelt har oppriktig vilje og evne til å lære.
- Her formes refleksjoner fortløpende om skolen
 - Legge fram modeller i refleksjonsform eller forslag på hvordan skolen fungerer og drøfting av disse refleksjoner.
- Det er tid, rom og vilje for å lage refleksjonsbilder i fellesskap
 - Finne slike felles refleksjonsbilder om fremtiden som kan fremme oppriktig interesse for både arbeid og deltakelse og samordning av disse
- Her utfordres læring i fellesgrupper
 - Institusjonens medlemmer kan støtte hverandre

8.2 Bærekraftig utvikling

Her presenterer vi noen merknader som innvirker på skolen når det gjelder å oppnå en bærekraftig og varig endring.

Selv en lærende skole trenger tilleggsverktøy for å ta vare på gode formål. Hvordan kan vi reflektere om skolen slik at den på en bedre måte kan bestå som en lærende institusjon? En lærende skole er en skole som har ordninger som sikrer at kompetanse og erfaringer spres utover hele organisasjonen som igjen kommer til gode for personalet og elevene. En slik skole utfører utviklinga på basis av likeverdig oppfatning og drift.

8.2.1 En skole med bærekraftig utvikling

Her er noen aktuelle forslag som kan være illustrerende for skole med bærekraftig utvikling:

- er en skole hvor personalet bryr seg om andres meninger og oppfatninger og å utrede andres meninger og oppfatninger: bryr seg om å høre på andres

argumenter, samtykke til kritisk samtale, interesse til å finne gode løsninger som forbedrer situasjonen

- hvor personalet erkjenner og samtykker at det er behov for å få hjelp fra andre og ikke alltid påstår at de har rett
- og hvor det finnes en felleskap som viser interesse for å finne de beste sidene av hverandre og hvor det er kollegaer som støtter hverandre
- når det i skolen er etablert interessante formål
- når medarbeidere utveksler kompetanse både innenfor og utenfor institusjonen
- når medarbeidere vurderer og besørger for å dele data og erfaringer med andre
- og når medarbeidere verdsetter mangfoldigheten i egen utvikling

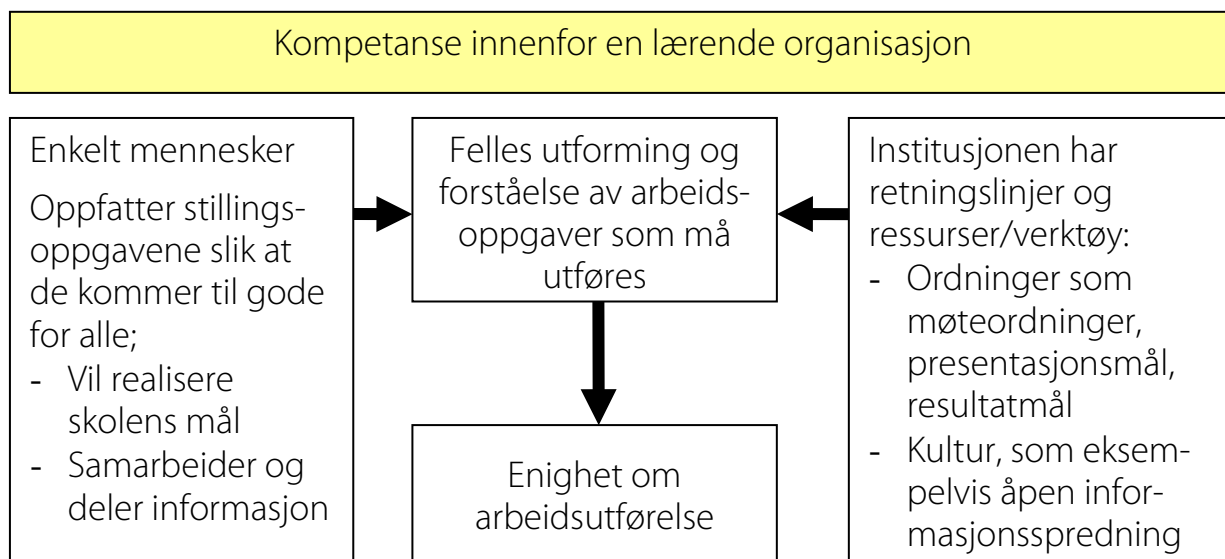
Dette er allikevel saker som må legges fram for en systematisk løsning. Herunder utreder vi mulige løsninger som er til hjelp for å utvikle en lærende skole.

8.2.2 Kompetanseoppfatninga i en lærende skole

I skole- og opplæringssammenheng er det ofte snakk om kunnskap, data, ferdighet og holdninger. Nå blir kompetanse brukt mer og mer som hovedbegrep når det er snakk om å løse opplæringssektorens utfordringer. Dette begrepet har sin opprinnelse fra privat samfunnssektor, *management* oppfatninga, hvor det særskilt er snakk om hvordan bruke firmaets forskjellige ferdigheter for å klare seg i en konkurranseverden. En slik oppfatning i forhold til skolen krever ytterst forsiktighet.

Opplæringen skal utvikle en pålitelige og kritisk tenkende person. Prestasjonsmålet krever en systematisk løsning i forhold til kompetanseoppfatninga som er tilpasset skolens mangfoldighet.

Boreham (2006) har utviklet en oppfatning hvor kompetanseoppfatning knyttes til den sosiokulturelle oppfatningen. Forholdet mellom de ansatte og organisasjonen er også en problemstilling som er relevant for kompetanseoppfatningen.



Bilde 7: Kompetanse i en lærende organisasjon. (Kilde: http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=36581&epslanguage=NO 19.02.2010)

Til samisk ved Jan Henry Keskitalo.

I en slik oppfatning betyr en kompetent organisasjon en fungerende grunnfestet institusjonskultur med en bestemt tilhørende etablert praksis.

I tillegg til dette er personalet som gjennomfører en slik praksis bevisste samtidig som de etter hvert er med på å forbedre og fornye sin egen praksis. Dette utføres sammen med en andre ut ifra en skapende kritisk metode.

Det er med på å gjøre kompetansebygginga til en sosial konstruksjon. Dette hører til en bestemt organisatorisk kontekst, som det må oppfattes på bakgrunn av. Konteksten omfatter både den organisatoriske situasjon, enkelt menneskets situasjon, og fellesskapet på arbeidsplassen. En slik oppfatning medfører utfordringer, slik som hvordan vi tar hensyn til enkeltmenneskets synspunkter og behov i en felles fremstilling slik at vedkommende føler seg ivaretatt. Samtidig, hvordan oppnå enighet i forhold til prioriteringer?

Hvilken viktige sider er det ved organisasjonenes læringsprosesser? Kompetansebygging i skolen skjer i en situasjon med mange forskjellige interesser. Det er snakk

om både enkeltmenneskers behov og dertil samfunnsbehov. Samtidig er det også snakk om både forpliktelser og ansvar.



Bilde 8: Kompetansebygging mellom enkeltmennesket og felleskapet, deltakelse og forpliktelse. (Kilde: http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=36581&epslanguage=NO 19.02.2010) Til samisk ved: jan Henry Keskitalo.

Først kan vi skille mellom hvordan personalet i organisasjonen fungerer kollektivt og hvordan hvert enkelt medlem opplever det (enkelt medlemmenes tause kunnskap). Dette fører til en ny utfordring, nemlig hvordan taus kunnskap i neste omgang oppfattes blant medlemmene, og hvordan dette formidles blant medlemmene. Ved formidling er ikke dette lenger en taus kunnskap, det er en erkjent kunnskap som er felles, som organisasjonsmedlemmene erkjenner i fellesskap. Hvordan denne strømmingen skjer, på bakgrunn av hvilke vilkår, blir et sentralt kvalitetsspørsmål. Dette kan bli en kunnskapskilde ved valg av veien videre, nemlig som kunnskapsbase for strategiske vedtak.

Kvalitet på data og kvalitet på prosesser blir en viktig sak i organisasjonsutviklinga. Prosesser som knyttes til data av dårlig kvalitet kan etter hvert lage løsninger som total sett er helt feilaktige. På den annen side kan data av god kvalitet forsvinne i

dårlige prosesser og slik sett makter de ikke å forbedre organisasjonen. Derfor vil det være nødvendig innad i organisasjonen med god forvaltning av delene som omhandler erfaringslæring og prosesser og integreringen av disse til en lærende organisasjons kjennetegn og prosesser.

Erfaringsopplæring vil skje av seg selv. Bevisstheten om denne prosessen er allikevel ikke en garanti om det ikke legges til rette en prosess, kultur og praksis for dette. Det er først da at erfaringsopplæringa virkelig vil være til nytte for organisasjonens læreprosess.

8.2.3 Organisasjonslæring

En annen mulig innfallsvinkel for organisasjonslæringa kan man finne i Argyris og Schön (1978) sin tilnæringsmetode. Deres utgangspunkt har oppstått på bakgrunn av behovet for å finne og rette opp feil innenfor organisasjonen eller institusjonen.

De skiller mellom enkel- og dobbelkretslæring. De synes at enkelkretslæring skjer når svaret på utfordring er å ta i bruk noen alternativer som synes å passe uten en nærmere vurdering. I en slik prosess settes det nesten ikke spørsmål ved mål, verdier og prioriteringer. Det er riktignok både styring og vektlegging av målrealisering slik at man får en vurdering av resultatet. Det er også mulig å lete etter og igangsette en bedre løsning ved behov for dette. Men denne prosessen vektlegger teknikker og forbedring av teknikker. En slik tenkning vektlegger rutiner og omfattende planer. Samtidig vektlegger det tilsyn.

På en annen side er dobbelkretslæring en refleksivprosess da den forsker med nøyaktighet og vurderer hvilke rådende tanker det er som står bak alternativene. På bakgrunn av en slik prosess kan det oppstå behov for å etablere mer dyptgående endringer eller forbedringer i institusjonens strategier og prioriteringer. Dette krever mer reflektering og kreativitet. Organisasjoner som skal klare seg i en usikker

situasjon og som ofte må gjøre endringer i sin egen virksomhet, burde absolutt opprette dobbelkretslæring.

Argyris og Schön (1978) kaller denne tilnæringsmåten for «aksjonsviten». Deres beskrevne metode er et tankenivåprosess som utfordrer tenkinga, som utfordrer til å stille spørsmål og til å oppdage saker og gjennom dette begynne å tenke og forstå hvordan ting virker. Deres metodiske tilnæringsmåte er DIPE: *discovery* (oppdage), *invention* (finne løsning), *production* (lage løsning) og *evaluation* (vurdere løsningen).

De hadde to basisoppfatninger om menneskets handlinger. Det ene er en metode som et menneske bruker når vedkommende prøver å forklare med ord om bakgrunnen for egne handlinger.

Det andre omhandler menneskets tankestrukturer som i virkeligheten styrer menneskets handlinger, eller den praktiske delen (taus kunnskap).

En slik tenking og tilnæringsmåte kan man ta i bruk under etablering av nettverk, slik at man sikrer en prosess hvor institusjoner over tid kan få utnyttet tida og pengene som må avsettes til dette på en bedre måte.

Det er da snakk om behovet for å vurdere det som allerede pågår i skolen. Deretter igjen hvordan man kan eller trenger å forbedre dette, og hva som må lages fra grunnen av for å dekke behovene. Tilnæringsmåten til Argyris og Schön (1978) gir en god og grundig henvisning om en arbeidsmåte som kan benyttes i kompetansehevingen og i utviklingsarbeidet, og som gir en god mulighet til å kople utviklingsarbeid med erfaringslæring som det blir gitt en forklaring om litt senere.

8.2.4 Erfaringslæring

Erfaringslæring viser til en prosess hvor vi forvalter egne erfaringer slik at dette kan gjøres om til kunnskap. Dette er en prosess hvor som vi igjennom produserer nyttig kunnskap på. Tiller (2006) illustrerer prosessen som noe som åpner for læring. Den inneholder fire trinn. På nederste trinn har vi bare en kortere samtale om erfaringer. Vi har kommet til nest nederste trinn når vi begynner å rydde blant egne erfaringer, vi vet hva dette handler om. På tredje trinn ser vi og knytter kontakt mellom erfaringer. Og på fjerde trinn knytter vi erfaringer til teori. Erfaringslæring er da en arbeidsmetode som skolen kan etablere og dette er et veldig høvelig redskap for realiseringen av en lærende skole.

8.2.5 En bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling er et begrep som ofte blir brukt i sammenheng med saker som har å gjøre med samfunnsutvikling. Bærekraftig utvikling er kanskje først og fremst et sentralt begrep i forbindelse med naturbruk og naturforvaltning. Hoved betydningen for disse omtalte områdene er eksempelvis bærekraftig utvikling i forhold til ressursbruk. Overforbruk av naturressurser, mer enn det som naturen kan produsere, uten bruk av kunstige metoder til produksjon eller at det ikke kan produseres i det hele tatt, vitner ikke om en bærekraftig utvikling. En bærekraftig samfunnsutvikling kan bety en samfunnssituasjon hvor samfunnet klarer å fornye seg selv med kunnskap, kompetanse som trenges for å løse egne utfordringer. Hvis man har overforbruk i noen områder og ikke for eksempel sørger for å tilføre kompetanse når behovet oppstår, da fortærer man organisasjonen.

En slik implementering av begrepet til opplærings sakene kan i første øyekast virke ganske uvant. Allikevel er det behov for å finne alternativer for å forklare særegenheter, utfordringer og behov ved den samiske skoleutviklingen. Når det er en utfordring å implementere for eksempel alternative arbeidsmetoder ved alle samiske skoler, må det jobbes med endringer både i forhold til skolekulturene og

lærerens eget arbeid. Det blir en begrenset utvikling hvis det hele tiden bare gjennomfører kompetansehevingskurs for enkelt lærere. Man må heller forplikte til videre spredning av ny kunnskap internt i skolen mellom de ansatte. Og samtidig må kompetanseheving knyttes konkret til skoleutviklingsarbeidet eller pedagogisk utviklingsarbeid som i neste omgang vurderes og forbedres enda mer. Da vil det kanskje føre til at kompetansehevingen oppnår et bærekraftig utbytte og et bærekraftig varig resultat.

Bærekraftig utvikling brukt i forhold til kompetanseheving som omhandler opplæringsaker betyr da i forbindelse med dette utredningsarbeidet:

- kompetanseheving planlegges som et redskap for økning av kompetansen i nødvendige og prioriterte fagområder på bakgrunn av planen
- kompetanseheving skal både motivere og gi økt kompetanse til den enkelte lærer og skolen.
- kompetanseheving knyttes til hensiktsmessig utviklingsarbeid innenfor det obligatoriske/nødvendige/systemomfanget.

9 Erfaringer fra tidligere nettverkslignende organisert utviklingsarbeid

Her presenterer vi noen erfaringer fra tilsvarende organisert utviklingsarbeid som er tilbudt på de samiske skolene. Bakgrunnen for valgte eksempler er at disse omfatter både tilpasset kompetanseheving gjennom etterutdanningskurs- og offentlige videreutdanningstilbud, og gjennomføring av pedagogisk utviklingsprosjekt/skoleutviklingsprosjekt med veiledning.

Utviklingsarbeidet har hatt som basis både samiske skolars behov, men også gjennomføringa av nasjonale strategier i samisk opplæringa. Eksemplene har også hatt forskjellige styringsordninger, finansieringsordninger og eiere. Dette gir grunnlag for å forstå utfordringer i forbindelse med etableringen av et lærernetttverk.

Først er det nødvendig å vise til andre situasjoner enn eksemplene som er valgt. I flere år har kommunene, eller grunnskoleeiere samarbeidet på tvers av kommunegrensene. Slike organiseringsløsninger finnes i hvert fall i de tre nordligste fylkene.

De er organisert, styrt og finansiert på forskjellige måter. Men først og fremst så gjenspeiler de ikke organiseringen av samisk opplæringa. Og dette medfører at man innenfor dette må begynne å lage egne mindre samiske organiseringer. Samiske skoler er spredt over flere regioner og dermed uteblir kontakten mellom disse. Sånn sett blir den samiske skolens situasjon mer sårbar, siden samisk opplæringa ikke får en helhetlig løsning.

Det finnes også samarbeid mellom kommunene i forvaltningsområdet for samisk språk hvor det er mulig å etablere et sterkere opplæringssamarbeid. Samtidig er det en utfordring for skolene som ligger utenfor forvaltningsområdet, da dette samarbeidet ikke omfatter disse.

Det finnes også et allerede etablert samisk barnehagenettverk som har eksistert i flere år. Dette er allerede et eksempel på hvordan man kan samarbeide om en nettverks idé. Slike nettverk finnes organisert enten både etter språkområder eller etter særskilte temaer. En slik løsning er et godt grunnlag for en videre organisering.

Sametinget, Fylkesmennene og Samisk høgskole har sammen i flere år arrangert samiske utdanningskonferanser. Selv om disse ikke representerer noe nettverk, så er det allerede etablert kontakt mellom institusjoner, myndigheter og kompetanseinstitusjoner. Her er det også snakk om årlig møtearenaer som det er enkelt å gi en dreining som vil til hjelp for nettverksarbeidet. Ellers finnes det allerede lule- og sørsamiske utdanningskonferanser som blir brukt i forbindelse med kompetanseheving og som møtearena. Det kan også tenkes at disse kan gis en dreining som vil kunne være til hjelp for nettverksarbeidet.

Andre møtearenaer er også Samisk pedagogisk fagdager som Samisk spesialpedagogisk støtte (SEAD) har holdt i mange år.

SEAD og Statped Nord forvalter samisk spesialpedagogisk tiltaksnettverk, og i den forbindelsen foregår det samarbeid i forhold til tjenester, spesialpedagogiske kartleggingsverktøy og utvikling av læremidler.

9.1 Samisk lærende nettverk

Følgende nettverkseksempel er nyttig både for forbedring av læremiddelsituasjonen og bruk av IKT-teknologien i opplæringa. Begge er sentrale punkter når det gjelder den samiske skolens generelle behov, men også i gjennomføringen av grunnferdighetene i K06S og i gjennomføringen av prinsipper for opplæringensamiske. Men her er det også eksempler på hvordan nettverksarbeidet kan organiseres, knyttes til høgskolesystemet og attpåtil tilby tjenstlig kompetanseheving. Den nasjonale målsettingen om å heve IKT-kompetansen lå til grunn for

nettverksetableringen, men den ble tilpasset behovene til den samiske skolen. (Kilder: Samisk høgskoles arbeidsnotat, datert 06.12.09, av JHK, MPB, KN om læremidler og Samisk høgskole: Sluttrapport for samisk lærende nettverk 20.mars 2009/LŠ)

Nettverket var en del av et nasjonalt prosjekt. Prosjektets formål var å stimulere skoler og lærerutdanninga til å ta i bruk og arbeide med IKT-basert utviklingsarbeid, og støtte dette arbeidet med utveksling av viten og kunnskap og videreutvikle egne kunnskaper og egne erfaringer.

Prosjektets mål var å utvikle lærernes kompetanse til å jobbe teknisk og pedagogisk med digitale verktøy i forbindelse med opplæringsarbeid. Målet var å bygge opp deltakernes kompetanse til å bruke valgte digitale verktøy slik at de både lærer å gjøre opptak, redigere og lage et sluttprodukt på basis av egen kultur og miljø.

Som motivasjon for deltakerne i Lærende nettverk tilbød Samisk høgskole dem en mulighet til å knytte prosjektene sine opp mot læremiddelpedagogikk tilbudet. Deres nettverkssamlinger var tilpasset dette studietilbudet.

Nettverkets arbeidsmetode var tilpasset deltakernes praksis slik at de etter hvert hadde mulighet til å ta i bruk nye ideer og ferdigheter.

Rett etter samlingene og veiledninga skulle deltakere ha en mulighet til å begynne å jobbe med læringsressursene i forhold til de behov som de deltakende skolene hadde. Sånn sett var det mulig å knytte nettverksarbeidet opp mot den enkelte skole og konkrete arbeidsoppgaver.

I prosjektets samiske del hadde man både prosjektleder, fagassistenter og budsjett. Men ikke en egen styringsgruppe, da det var en styringsgruppe på nasjonalt nivå.

Utfordringer som oppstod:

Hvis man skal mulighet for å ta i bruk IKT i nye sammenhenger, og etablere nye oppgaver, da må det forefinnes nytt moderne utstyr. Først da kan man ha fullstendig utbytte av disse mulighetene. I tillegg til dette må utstyret fornyes gradvis og for øvrig må man følge samfunnsutviklingen på dette feltet.

Hvis man skal lykkes med å ta i bruk IKT, så må ansvaret også knyttes til ledernivå, slik at lederen gir sin bakgrunns støtte.

Det er vanskelig å innføre IKT hvis skolelederen ikke er interessert i slikt utviklingsarbeid. Hvis lærerne blir alene om ansvaret med å implementere IKT inn i opplæringsarbeidet, da bruker de tid og ressurser på å få gjennomslag for ting og på å få en bra nok finansiering av investeringene.

Kommentar:

Samisk høgskole har i et arbeidsnotat, datert desember 2009, vist til behovene og utfordringer som inkluderer både læremiddelbehov og digitale behov som den samiske skolen har. Hvis disse to sakene vurderes under ett, finner man noen sentrale oppgaver som man kan begynne å jobbe med.

Det bør settes i gang et systematisk skoleutviklingsarbeid for å etablere pålitelige og gode lære- og arbeidsmetoder som sammen med læringsressurser er tilpasset tanken om en fleksibel læringsarena. Et slikt arbeid kan organiseres mellom Samisk høgskole, som i dette tilfellet må betraktes som et ressurscenter, og skolene på de ulike stedene som i slike nettverk kunne være resursskoler.

I forbindelse med organiseringen av et slikt arbeid må man konkret ivareta det allsamiske perspektivet.

Det bør knyttes et studietilbud opp mot et slikt nettverk, både offentlig videreutdanning og etterutdanningskurs. For nettverket bør det etableres et

veiledningsnettverk og et fagnettverk (fag, teknologi, erfarings- og meningsutveksling i et didaktisk nettverk).

Strategi for læremiddelutvikling kan også knyttes opp mot en slik systematisk organisering.

Gjennom en slik nettverksorganisering kan man oppnå både faglig utvikling, forbedring av skolekultur og utvikling av lærerpraksis.

Man kan tenke seg en organisering på flere nivåer: helt ifra allsamisk organisering, via regional og lokal organisering og helt fram til skolenes interne organisering.

Men en slik metode kan man tilfredsstillende både enkelt lærernes og skolens behov for lokal tilpasning, tilfredsstillende behov innenfor områder og tilfredsstillende allsamiske behov.

Dette eksempelet gir et passelig grunnlag for å tenke konkret videre om digital kompetanseheving. Her har man prøvd både med offentlig kompetanseheving som er tilknyttet et prosjekt, her har man prøvd med bruk av digital verktøy og utvikling. Deltakere har prøvd på flere måter å nyttiggjøre studiet til forbedring av læremiddelsituasjonen. I løsningen er det brukt digitale kommunikasjonsmetoder som gir en god mulighet til å kommunisere over lange avstander. Dette gir en moderne og effektiv løsning.

9.2 Språkvitalisering

Det er et mål i forhold til barn og elever, og også i forhold til voksne at samer skal ta språket sitt tilbake: nye generasjoner skal få lære det som tidligere generasjoner ikke fikk lære.

Regjeringens handlingsplan for samiske språk inneholder og relevante argumentasjoner, mål, beskrivelser av utfordringer og tre hoveddeler: Lære, Bruke

og Se. Språkvitaliseringsbegrepet blir brukt på flere måter i forbindelse med det samiske opplæringssystemet: som del av tospråklighetsstrategi utviklingen, i forhold til språkmotivering, ta tilbake språket, språkbad osv. Slik oppfattet er det ofte snakk om metoder.

Med andre ord kan man forklare at dette er en demokratiprosess. Dette er en del av realiseringen av enkeltindividets og gruppas språklige rettigheter. Dette er også en del av de rettighetene som hører til realiseringen av borgerrettigheter og borgerforpliktelser. Ut ifra en slik oppfatning er det snakk om realisering av barns, elevers og voksnes rettigheter.

Alle overfor nevnte forklaringer, begrunnelser, mål og tiltak er mer eller mindre direkte relatert til samiske opplæringsinstitusjoner, eller er deler av samfunnsmessige prosesser som fører til virker inn på oppvekst og opplæring. Vi skal her prøve å kommentere noen punkter som særskilt berører barnehage og opplæring og som også berører gjennomføringen av K06S.

Gjennom tidene er det blitt gjennomført mange prosjekter i forbindelse med språkvitalisering. I forhold til opplæringsinstitusjoner og barnehagetilbud har det i lengre tid allerede vært tiltak. Noen av disse tiltakene ble startet tidlig på 1990 tallet, mens dette ennå kun var en del av tospråklighetsargumentasjonen. Det var allerede tidlig samarbeid mellom samiske institusjoner og andre minoritets-språklige institusjoner i Europa og New Zealand og Hawaii. Det ble etter hvert etablert både kurs, språksentre, barnehagetilbud, hospiteringer og masse kontakt.

Sørsamisk vitaliseringsprosjektet, også kalt for språkmotiveringsprosjektet, ble gjennomført i Svahken Sijte området (Elgå). Sametinget og lokalbefolkningen startet selv prosjektet som Samisk institutt/ Samisk høgskole hjalp til med å gjennomføre. Modellen her var maoriernes språkbad. Sametinget finansierte prosjektet. Engerdal kommune forvaltet prosjektet. Dette var et 5-årig prosjekt hvor man i

dette området skulle prøve å jobbe med sørsamiske språkutfordringer i barnehage og skole.

Resultatene av dette blir vurdert i prosjektrapporten (Diedut 1/2007). Det sies (s 146) at det er gode resultater, men at ting må følges opp. Det er viktig at lokal- miljøet er basis for språkmotiveringsarbeidet. Den kulturelle selvfølelsen blir også styrket ved en slik gjennomføring av dette arbeidet. Resultatet blir ikke så bra hvis skoler og barnehager jobber uten å være i kontakt med lokalsamfunnet. Det er også nødvendig å etablere lederskap som kan samordne kontakten og samarbeidet mellom skolen og miljøet. Det er også nødvendig å komme bort fra prøve og prosjektstatus (s 131), få fast finansiering og etablere modeller og nettverk. I tillegg til dette bør det etableres språkopplærings-, tospråklighets-, minoritets- språks- og språkplanlegningskurs. Forskning bør også knyttes til det videre arbeid.

Det gjennomføres også et sørsamisk språkbad, som er et EU-finansiert prosjekt, et samarbeid mellom Nordland fylke og Sameskolestyrelsen på svensk side.

(Handlingsplan for samiske språk, tiltak 23 Sørsamisk språkbad). I dette tilbudet avholdes det intensivkurs for ungdom hvor samlingene også blir fulgt av lærere, kultur- og fritidsmedarbeidere. Det er slått fast behov for å etablere arenaer hvor de kan bruke samisk, knytte språklig kontakt og styrke språklige forhold, delta i nettverk. I følge Sami Radioens nettsider sier prosjektleder den 19.3.2009 (http://www.nrk.no/kanal/nrk_sami_radio/1.6532164) at det er nødvendig for også lærere som bor spredt, å møtes og få faglig og sosial påfyll når de følger elevene til språkbadssamlingene.

Når regjeringen offentliggjorde Handlingsplan for samiske språk (Arbeids- og inkluderingsdepartementet), finner man blant foreslåtte tiltak faktorer hvor målet er å styrke opplæringen, og faktorer som er nødvendige for gjennomføring av opplæringen.

I Handlingsplanens Lære del er målet å styrke opplæringen i og på nord-, lule- og sørsamisk og på alle nivåer som har direkte tilknytning med samiske barnehager, skoler og voksenopplæring. Handlingsplanen setter også delvis vilkår for gjennomføringen og tildeler handlingsplanen ansvar for tilhørende gjennomføring. De andre delene av handlingsplanen, Bruke og Se, fremmer i stor grad kriterier for læring. Derfor bør man holde øye med alle delene når man jobber med kompetanseheving i forbindelse med K06S. Likedan må man også holde øye med rammeplan for barnehager i forbindelse med kompetanseoppbygging og oppfølging.

Sametinget og samisk høgskole har avtalt å sette i gang et 5-årig opplæringsprogram i samisk for voksne (tiltak 12 i handlingsplan for samiske språk). Dette opplæringsprogrammet vil få etablert en interessant organisering. Programmet har sekretariat på Samisk høgskole, nemlig prosjektleder og prosjektkonsulent. I de forskjellige prosjektområdene er samarbeidsinstitusjonene også fagkoordinatorer og fagmedarbeidere for kurs. Prosjektlederen følger opp og veileder de fagansatte for kursing som underviser ved kurstilbudene på samisk høgskole. Det er også mulig for prosjektlederen å utvikle opplæringsmetoder. I tillegg til dette har høgskolen opprettet en gruppe for metodefagmedarbeiderne.

Nevnte prosjekter inneholder organiseringseksempler som kan være til nytte i forbindelse med etableringa av et samisk lærernettsverk.

Kommentar:

Ovenfor nevnte beskrevne eksempler viser også mulige måter for å løse utfordringer med. Organiseringen kan enten tilrettelegges lokalt, i forhold til region eller på tvers av regionsgrenser. Men det virker å være behov for å finne gode, men effektive organiseringsløsninger og effektiv styring slik at det er lettere å kommunisere, møtes, vurdere utvikling og resultater.

9.3 Samisk fjernundervisning

Her vises det særskilt til Utdanningsdirektoratets plan for samisk fjernundervisning - 2009.

Fjernundervisning i samisk er etablert som et viktig verktøy for å oppfylle samiske elevers rettigheter for samiskundervisning. Fjernundervisningen er i prinsippet delt inn i tre språkområder, sør-, lule- og nordsamisk.

Fjernundervisningen har vært organisert som prosjekt i de forskjellige språk-områdene i forbindelse med språkvitaliseringa. Prosjektene har fått tilbudt finansiering.

Fjernundervisning i samisk har tre hoveddeler: nettopplæring, ambulerende lærer/gjestelærer og hospitering. I prinsippet dekker tilbudet alle nivåene i grunnopplæringen. Praktiske løsninger blir forskjellige på grunn av at forholdene er forskjellige. I planbegrunnelsen henvises det til grunnleggende forskrifter, som alle peker på elevrettigheter:

Statens ansvar for samisk opplæring, ifølge Norges grunnlov § 110a. Opplæringsloven § 6-1 – 6-4 gir elevene klare rettigheter til samiskopplæring og opplæring på samisk i grunnopplæringen.

I forskriftene til opplæringsloven § 7 – 1 nevnes fjernundervisning som en mulig opplæringsmetode. ILO – konvensjonen gir ifølge nevnte plan urbefolkningen klare rettigheter og derfor staten et ansvar om å etablere passende tilbud i samråd med urbefolkningen, slik det framkommer i artiklene 26, 27, 28 – 31.

Det vises forøvrig til sentrale samepolitiske dokumenter, hvor det blant annet er snakk om å bevare og styrke samisk, etablere lærerkompetanse og passende læringsmetoder slik som tilfredsstillende fjernundervisning. Her nevnes

utfordringer som etter planen virker å være sammenfallende uavhengig av dagens løsninger.

- Behov for å finne en felles teknisk standard.
- Behov for å tilby lærere kompetanseheving i å håndtere det tekniske
 - o Dette hadde fremmet kvaliteten på fjernundervisninga i samisk
 - o Etterutdanning ville gitt lærere kompetanse i å bruke IKT og andre digitale mediemuligheter pedagogisk
- Behov for å samordne organiseringen av tilbudet, slik at vi sikrer både en bedre pedagogisk og organisatorisk kvalitet.
- Det foreslås at det særskilte ansvaret for kompetanseheving fordeles mellom noen høyskoler.
 - o Sør- og lulesamisk: Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Bodø, Høgskolen i Nesna.
 - o Nordsamisk: Universitetet i Tromsø/UVETT og Samisk høyskole.
 - o Blant annet for følgende saker:
 - Etablere kompetanseutvikling for lærere
 - Utvikle forskningsprosjekter
 - Bruk av digitale opplæringsarenaer
 - Utvikling og tilpassing av digitale opplæringsressurser
 - Fjernundervisningspedagogikk
 - Etablere nettverk og seminarer

Allsamisk samarbeid bør videreføres og styrkes, og da særlig kompetansehevinga.

Kommentar:

Allerede i år 2000 ble det skrevet rapport om nordsamisk fjernundervisning. Fylkesmannen i Finnmark har stått bak utredninga som er gjennomført av bedriften Finnut. I prinsippet var utredningen tenkt for opplæring i samisk som andrespråk. Allikevel pekes det i rapporten på at organiseringsmetodene kan også anvendes til

andre behov innenfor samiskopplæringen. Blant annet deltok Samisk høgskole og Sametinget som referanser i utredningsarbeidet. Rapporten behandler grunnleggende utfordringer i organisering og gjennomføringen av fjernundervisning. Dette vil være et bra grunnlag for det videre arbeidet ut ifra dagens situasjon.

Når det i Utdanningsdirektoratets plan fra 2009 foreslås både oppgavedeling og prioriterte behov, så bør man for disse først finne en helhetlig organisering og finansiering.

Det er et klart behov for å etablere samarbeidsnettverk for lærere som jobber med fjernundervisning i samisk. Det bør tilbys veiledning og offisiell utdanning gjennom nettverket. Behovene er utredet og fremkommer i rapporten og planen.

Men det ser ut til å være behov for å vurdere organiseringen på nytt. Foreslått organisering virker å være svak nettopp fordi den mangler en samordnet organisering.

Ansvaret bør lokaliseres til et sted hvor det jobbes både med kompetanseheving, med samisk språk og med samisk læremiddelpedagogikk.

Fjernundervisningssektoren har uten tvil behov som også vil gjelde behov som læremiddelsektoren kommer til å ha.

Fjernundervisningen i seg selv er finansiert, mens andre deler må finansieres særskilt.

Fjernundervisningsnettverket er tiltak 7 i Handlingsplanen for Samiske språk som Utdanningsdirektoratet/Fylkesmenn/høgskoler har ansvaret for i perioden 2009 – 2010.

9.4 Spesialpedagogisk nettverk

Sametinget har de siste 10 årene gjennomført kompetanseheving i spesialpedagogikk. Det er laget plan for dette (Plan for heving av spesialpedagogisk kompetanse i barnehage og skole 2001 – 2003, Samediggi/Sametinget 2001). Etter dette, i 2004, startet det andre prosjektet (*Sametingets plan for kompetanseheving i spesialpedagogikk 2004 med fokus på språkutvikling, språkvansker, lese- og skrivevansker og tospråklighet i lulesamiske- og sørsamiske områder, samt områdene sør-Troms og nordre Nordland*).

Før dette hadde statens Nord- Norges program tilbudt kompetanseheving i spesialpedagogikk. Nedleggelse av programmet skjedde på bakgrunn av at ansvaret og finansieringen ble overført til Sametinget. Derfor ble det etablert særskilte samiske styrkingstiltak i spesialpedagogikksektoren.

Hovedmålet var at man i samiske skoler og barnehager skulle oppnå samme kompetanse i spesialpedagogikk som landet for øvrig. Plantiltakene var vedtatt på bakgrunn av prioriteringer gjort av rektorene og lærerne i det forrige forvaltningsområdet (siden den gang er forvaltningsområdet utvidet). Lulesamiske skoler og barnehager var også med, og noen skoler utafør forvaltningsområdet.

I første plan ble det igangsatt etter- og videreutdanningstilbud over tre semestre. Prioriterte områder var lese- og skrivevansker, sosiale-, emosjonelle-, og funksjonsvansker og flerspråklig utvikling.

Neste plan inneholdt språkutvikling, språkvansker, lese- og skrivevansker og tospråklighet i lule- og det sørsamiske området og områdene i Sør Troms og nordre Nordland.

I begge planene var det i tillegg valgt utviklingsprosjekter i forhold til daglige problemstillinger for det pedagogiske personalets ved ulike skoler og barnehager. Utviklingsprosjekter kunne også være en del av spesialpedagogisk etterutdanning.

Sametingets opplæringsavdeling, Samisk høgskole og Samisk spesialpedagogisk støtte samarbeidet med å igangsette disse oppgavene og gjorde en viss del av jobben i lag. Sametingets opplæringsavdeling hadde veiledningsansvaret i forbindelse med etterutdanningsprosjektet. Samisk høgskole hadde ansvaret for utdanningstilbudet/etterutdanningstilbudet. Samisk spesialpedagogisk støtte hadde ansvaret for utvikling av faglig innhold for utdanningstilbudet og deltok som foreleser. Neste del inneholdt også samarbeid.

I dette kompetanseløftet er det laget en evalueringsrapport i forhold til plangjennomføringen. Evalueringsrapportene behandler grundig gjennomføringa av planlagte oppgaver, og det er mye å hente når utviklinga av dette området skal planlegges videre. Disse rapportene kan og bør man bruke i videre planlegging bare man tilpasser forslagene til dagens situasjon.

Kommentar:

I rapportene framkommer det for øvrig at valgte prosjekter og temaer langt på vei er temaer og saker som oppstår når og hvis ordinære barnehage- og utdannings-tilbud ikke er opprettet og heller ikke bra nok tilpasset behovene til de samiske elevene. Følgende temaer er det mulig å løse i forbindelse med ordinær kompetanseheving: Språkutvikling, lese- og skrivevansker og tospråklighet hører til områdene hvor det selvsagt kan og kanskje bør brukes spesialpedagogisk tilnærming og spesialpedagogiske arbeidsmetoder. Men i disse fagområdene bør faglig kompetansebygging knyttes opp mot ordinær kompetansebygging. Veiledning i forhold til visse situasjoner og barnet eller eleven kan etableres gjennom spesialpedagogiske nettverk.

Slike nettverk bør etableres i forbindelse med Samisk spesialpedagogisk støtte og bruke Statped systemets samiske nettverk som part og medhjelper. Statped systemets samiske nettverk har allerede i lang tid jobbet med faglig utvikling av fagområdet gjennom prosjekter og gjennom deres organiserte tjeneste. De har

også etablert med støtte fra Sametinget og i samarbeid med Samisk høgskole Samisk spesialpedagogiske fagdager som er blitt et populært møtested for samisk spesialpedagogisk personale. Et slikt møtested bør opprettholdes og utvides mer slik at det igjen blir årlige spesialpedagogiske arrangementer. I forbindelse med slike arrangement bør det offisielt tilbys kompetansehevingskurs og nettverksmøter.

Etter at disse planene ble gjennomført, så er det også i spesialpedagogikksektoren gjennomført en landsomfattende utredning som vi må ha i øye ved videre planlegging.

Neste skritt i forbindelse med videre planarbeid er å opprette en arbeidsgruppe/samarbeidsgruppe mellom Sametinget, høgskolene og Samisk spesialpedagogisk støtte. En slik gruppe kan sammen med skole- og barnehageeierne innenfor forvaltningsområdet for samisk språk planlegge og prioritere kompetansehevingsnettverk ut ifra behov.

Samisk høgskole tilbyr på bachelornivå tilbud i spesialpedagogikk basert på behov i samisk sammenheng.

Samisk høgskole i samarbeid med Høgskolen i Finnmark tilbyr utdanning på masternivå i tilpasset undervisning og spesialpedagogikk, som inneholder deler som er tilpasset behovene i samisk sammenheng.

For øvrig har spesialpedagogikkfaget videregående studietilbud ved flere høgskoler fra bachelornivå helt opp til masternivå.

Så langt som mulig bør disse tilbudene samordnes og brukes konkret i forhold til barnehagenes og skolenes prioriterte behov. Dessuten kan temakurs på bachelor nivå tilbys via høgskolenes ordninger når det er behov for kompetanseheving.

9.5 Begynneropplæring i samisk

Samisk begynneropplæring var et 5-årig prosjekt initiert og finansiert av Sametinget, for årene 2000-2005. (Samisk begynneropplæring. Evaluering. Marit Myrvoll, Sametinget 2005).

Prosjektets mål (Samisk begynneropplæring 2005:8) var å finne lesemetoder og lesemetodikk som passer best for elever som har samisk som førstespråk og som får grunnleggende leseopplæring på samisk.

Dette prosjektet er interessant med tanke på lærernetverket fordi prosjektet skulle implementere nye tenkemåter og praksis for samisk begynneropplæring. Dette aspektet gjør prosjektet nyttig når man skal implementere nye lignende saker, slik som oppfølgingen av K06S jo er. På den annen side, prosjektets tema hører til opplæringens grunnferdigheter. Begynnerlesing- og skriving, og lesingas og skrivingas sentrale rolle som et viktig verktøy i læring er også et sentralt tema i oppfølgingen av K06S.

Prosjektet var et samarbeid mellom Sametinget, Samisk høgskole, Nordnorsk kompetansesenter, Samisk spesialpedagogisk støtte, Samisk Institutt, Fylkesmannen i Finnmark og Nasjonalt Senter for leseopplæring og forskning.

Gjennom prosjektet var det organisert arbeidsseminarer, forsknings- og utviklingsarbeid. Det var også mulig å få studiepoeng i etterutdanning på høgskolenivå og de som valgte dette hadde også mulighet til å ta videreutdanning på høgskolenivå. Det ble tilbudt individuell veiledningsoppfølging etter arbeidsseminarene siden prosjektet inneholdt nye tenkemåter.

Vi ser at prosjektet har hatt følgende struktur hvis vi ser på vurderingsrapporten (Sametinget 2005 s.29):

- prosjekteier
- samarbeidende institusjoner
- styringsgruppe (øverste ledere ved de deltakende institusjonene)
- prosjektledelse (faglig/administrativ kompetanse)
- prosjektgruppe (faglig prosjektgruppe som har samarbeidet med prosjektledelsen)

I evalueringen er prosjektet beskrevet som «... en lang reise inn i ukjente områder» (op.cit s 47). I prosjektevalueringens sammendrag vektlegges det at det er nødvendig å forberede et slikt prosjekt godt. Det kreves bevisst planlegging, at man skaffer seg gode verktøy, valg av kompetente ledere, solid organisering og arbeidsfordeling om man skal lykkes.

Da prosjektperioden var lang, ble det vurdert som fornuftig å dele det opp i tre delprosjekter. Det har også vært nødvendig å endre prosjektorganisasjonen i forhold til prosjektets innhold. Men de viktigste delene har bestått ganske stabile. Den viktigste delen her har vært elever og deres lærere. Det nevnes at prosjektledelsen har klart å ta seg av uforutsette utfordringer om veivalg. Faglig sett har prosjektet lyktes. Lærerne som deltok mener (op.cit s 48) at prosjektet har hatt en positiv effekt på dem og gitt dem en bedre og mer hensiktsmessig basis for undervisningen, der knyttes gode kontakter og det er en møteplass for læring, utvikling og diskusjoner.

Prosjektevalueringen gir et omfattende bilde av utfordringene som kan oppstå i gjennomføringen av et slikt arbeid. En slik evaluering er nyttig når liknende tiltak skal igangsettes. Derfor vil den også være et viktig eksempel for videre kompetansebygging.

Det nevnes som nødvendig å videreføre og følge opp prosjektet. Rapporten utfordrer skolelederne til å lede prosjektet videre på skolene, og opprette kollegaveiledning og implementere dette på flere nivåer inn i skolesystemet.

Det utfordres til at også Sametinget og Samisk høgskole igangsetter oppfølgingstiltak. Alle nevnte tiltak er viktige, både kurs, veiledningsbøker og opplæringstilbud. Det bør også være oppfølging av prosjektdeltakernes kompetanse, både verne om og bruke alle sammenhenger til å forbedre praksisen.

Kommentar:

Dette prosjektet inneholder eksempler som er interessante i forhold til etableringen av et lærernetttverk. Utgangspunktet var opplæringssektorens behov nettopp fordi den daglige organiseringen ikke var nok til å løse utfordringene med. Lærerne ville ha tilleggskompetanse og ville jobbe sammen. Det var nødvendig å samordne, styre og rapportere. Sentrale kriterier var veiledningsordning, samlinger og selvsagt finansiering. Det var også en fordel at kompetanseinstitusjonene var involvert i arbeidet. Tema og organisering i seg selv er viktige ting som det ut ifra rapporten er viktig å følge opp. Men utfordringen oppstår når prosjektet og prosjektorganiseringen opphører, hvem skal følge opp og hvordan skal det følges opp. Temaet hører også til nåværende Kunnskapsløftets grunnferdigheter.

Dette eksemplet gir et behov for å vurdere og finne på flere permanente strukturer og løsninger.

9.6 Alaska eksempelet

Eksempel fra et systematisk utviklingsarbeid fra et annet urfolksområde.

I årene 1995-2000 ble det i Alaska gjennomført et større prosjekt hvor formålet var å samordne urfolkskunnskap og den vestlige verdens vitenskapelige kunnskap. I prosjektperioden skulle man prøve systematisk å dokumentere kunnskaps-

systemene til urfolkene i området (denne informasjonen finnes i Gáldu i sammen-
draget som hører til prosjektet Alaska native/rural education consortium, ikke
datert). I tillegg til dette å utvikle en pedagogisk praksis som på en effektiv måte
kombinerer urfolkskunnskapene med utdanningsprogrammene.

Dette prosjektet tas med som et eksempel på hvordan man over lang tid kan jobbe
systematisk og med deltakelse fra ulike områder, ulike kulturelle grupperinger med
ulike språk og allikevel klare å tilby prinsipielt omtrent likeverdige kvalitet og utvik-
lingsmuligheter. Samtidig skulle det også prøve å samordne bestrebelsene med å
holde kontakt og bygge bro, parallelt med at det etableres kontakt og totalitet.

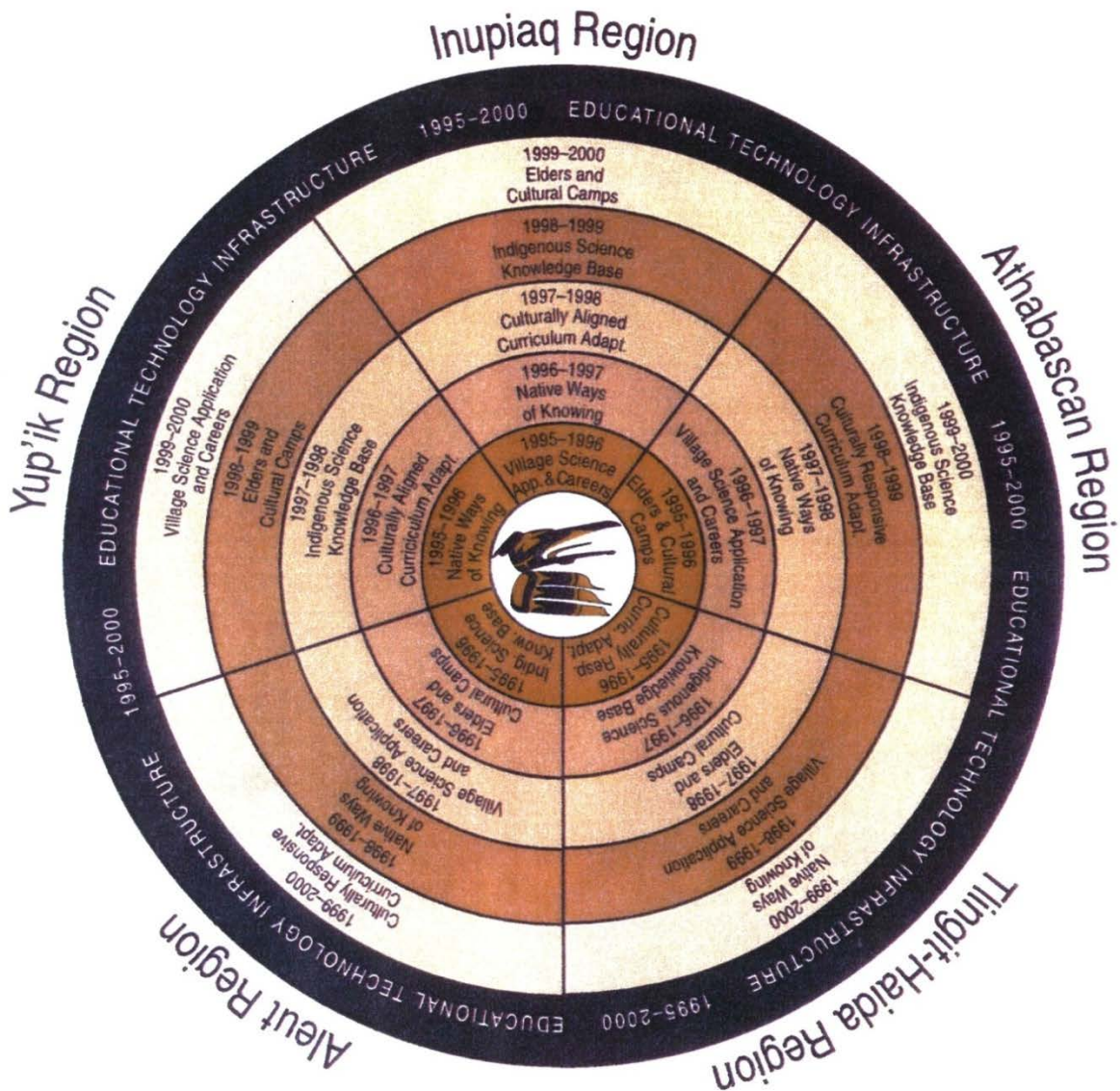
Bak prosjektideen stod urfolksforeningenes fellesforbund Alaska Federation of
Natives. De samarbeidet med det nasjonale forskningsfondet og University of Alaska
Fairbanks, og etablerte samarbeidsnettverket Alaska Native/Rural Education
Consortium, gjennom den fremmet de utviklings idéen og søkte
forskningsmidlene i lag.

Gjennom prosjektet ble det gitt en mulighet til Alaskas befolkning og særlig
urfolkene til å utforme en fornyet opplæringsordning. Denne ordningen skulle
omfatte opplæringsordningens struktur, innhold og prosess. Det skulle gi urfolket
forbedret mulighet til å delta i arbeidet med å samordne urfolkskunnskapen med
den vestlige verdens vitenskapelige kunnskap for å løse de menneskelige
utfordringene i Arktiske områder.

Prosjektet ble organisert på bakgrunn av 6 valgte hovedinteresser:

1. Urfolks kunnskaps- og opplæringsmetoder
2. Kulturelt utformede læreplantilpasninger
3. Kunnskapsgrunnlag for urfolks naturkunnskap
4. Den eldre generasjon og kultursiida
5. Lokalsamfunnets naturfaglige tilpasninger og muligheter
6. Opplæringsteknologisk strukturordning

NATIVE PATHWAYS TO EDUCATION



Alaska Rural Systemic Initiative

- ◀ Alaska Federation of Natives ▶
- ◀ University of Alaska Fairbanks ▶
- ◀ National Science Foundation ▶

Figur 9: Alaska Rural Systemic Initiative. Kilde: Alaska Native Knowledge Network.
<http://www.ankn.uaf.edu>

De fem første interessene skulle gjennomføres etter en bestemt ordning. I hvert urfolks kulturelle område startet man med en bestemt interesse og slik byttet man om på rekkefølgen til alle områdene hadde gjennomført alle delene. Alle delene inneholdt både dokumentasjonsarbeid, evaluering og rapportering, i dette arbeidet deltok både eldre, lærere og forskere. Sjette del skulle etableres over fem år helt til alle kunne benytte opplæringsteknologien effektivt. Når man i alle områder vekselvis arbeidet med en sak av gangen, så skulle det være mulig å ha tid både til å fordype seg i sakene og til å jobbe bredt. Det skulle også være mulig å lære av hverandre og slik sett hjelpe og veilede et annet område ved å jobbe vekselvis. På denne måten skulle det være mulig å administrere et prosjekt som det for øvrig ville være vanskelig å gjennomføre.

Det ble for prosjektet etablert en prosjektadministrasjon som ble styrt av urfolksforbundet Alaska Federation of Natives sammen med universitetet og forskingsfondet. Prosjekteieren hadde en administrativ leder og to faglige ledere, leder for urfolkskunnskap som ledet nettverket for urfolkskunnskap, og leder for bygdeopplæringen som ledet naturfagopplæringsforbundet. Disse to hadde fordelt oppgavene seg i mellom og begge hadde tre distrikts assistenter som ledet arbeidsoppgavene i distriktet. Distrikts assistentens oppgave var å ta seg av og hjelpe til med oppgavene i distriktet og løse ved ombytting av arbeidsoppgaver og oppstart av nytt arbeidsområde. Prosjektet skulle dekke både nødvendige kurs, veiledning ja utvikling av læremidler. Det hørte også til arbeidet å utvikle lese- og skriveferdighetene, matematikk og for øvrig andre ordinære skolefag.

Prosjektet hadde mange samfunnsrepresentanter som alle hadde underskrevet avtalen om at de støtter prosjektet. Man kan si at denne organisasjonsmodellen nærmest lignet en samfunnsbevegelse.

Prosjektevalueringen (<http://www.aypf.org/publications/rmaa/pdfs/Alaska.pdf>) bekreftet at man har lykket bra med oppgaven. Det er færre elever som utsatte skolen, flere elever har begynt på høyere utdanning. Utenom dette, fortelles det at

distrikter som jevnt over jobbet seriøst lyktes bedre. Små prosjekter, på små steder, mislyktes, som ikke hadde en solid forankring til hovedprosjektet. Bra kontakt mellom prosjektet og lokalsamfunnet fremmer og forbedrer resultatene. Til dette hører også det å fatte vedtak i samråd med lokalsamfunnet og ikke bare be om råd fra lokalsamfunnet. En slik måte å fordele ledelse på fremmer lokalt eierskap. Man kan lære av erfaringene fra et slikt prosjekt, både fra dets grunnleggende intensjoner og organisering.

Samfunnets eierskapsfølelse og ansvar ser ut til å hjelpe i arbeidet med gjennomføring av slike ting. Her var det veldig utslagsgivende at urfolkenes fellesforbund var delaktig.

I arbeidet deltok både universitetet, organisasjonene og fagorganisasjonene. For øvrig var det klare avtaler inngått mellom prosjektpartene, og mellom prosjektet og støtteorganisasjonene. Organiseringsmåten ser ut til å gjøre det mulig til å prioritere både innhold og arbeidsmetoder i forhold til distriktenes kjennetegn samtidig som man oppnår felleskap mellom distrikter og steder.

Tydelige mål, tydelig organisering, tydelig arbeidsprogram og deltakernes eierskapsfølelse gjør det mulig å ha ombytting av arbeidsoppgavene.

Etter at man ble ferdig med første runde, så fortsatte man med andre runde, fra 2000-2005, hvor man repeterte arbeidet på nytt og gjorde arbeidet enda bedre. (Se: <http://www.aaanet.org/committees/commissions/aec/nativepathways.htm> og <http://www.ankn.uaf.edu/download/AKRSI2005FinalReport.doc>)

Kommentar:

Hvis man sammenligner Alaska med samiske forhold, så ser vi at forholdene er ganske likedanne. Det er mange, men også ganske spesifikke språkområder, og det er kulturforskjeller, men disse er etablert etter de samme sosio-økonomiske verdiene som setter naturen i sentrum. Slik er det også i Sápmi.

I Alaska er det både inuit- og indianerkulturer. I Sápmi er det mye nærmere kontakt mellom samiske kulturer og de samiske samfunnene.

En slik tilnæringsmåte som er gjennomført i Alaska bør ikke være helt umulig i Sápmi. I Sápmi har vi attpåtil den fordelen at det finnes et valgt Sameting som representerer det samiske samfunnet og kommunene som står som skoleeiere.

Det er også interessant å se på tilnæringsmåten når det gjelder systematisk oppbygging og systematisk arbeidsordning. Den gir muligheter for etter hvert å få erfaringer fra alle fagområder selv om disse blir gjennomført i spesifikke distrikter. Dette beriker gradvis hele systemet når det er etablert ledelses- og samordningsmetoder som fører til at man gradvis kan legge erfaringene fram for diskusjons- og vurderingsnivået. Dette gir da også mulighet for å implementere forbedring når distriktene har ombytting av arbeidsoppgaver. Det var også etablert felles møteplasser slik at deltakerne fra distriktene kunne utveksle erfaringer, arrangere workshops og legge fram nye funn.

Hvis en slik tilnæringsmåte velges, så ser vi at det trengs nær kontakt mellom Sametinget, skoleeiere, forskningsinstitusjonen/høyere utdanningsinstitusjon, ansatte, organisasjoner og de som finansierer forskning.

For øvrig er det i Alaska etablert for urfolksopplæringen et spesifikt støttesystem (<http://www.ankn.uaf.edu/>). Den inneholder web-sider med innsamlet læremidler, forslag, faglige skriv osv. Her finnes også et system for fastsatte kulturelle mål. Skoler og institusjoner deltar i denne ordningen som universitetet leder i lag med samarbeidene institusjoner og organisasjoner.

10 Hvordan kan man etablere et Samisk lærernettsverk?

Her foreslås intensjon, mål for det samiske lærernettsverket og organiseringen av og innhold for det samiske lærernettsverket.

10.1 Generell hensikt med Samisk lærernettsverk

Forslaget til intensjonen med lærernettsverket (-ene) er etablert på bakgrunn av prinsipper og utfordringer som vi har avklart for tidligere. Som grunnleggende vilkår anbringes prinsipper som bygger opp om urfolksrettigheter og krav til kvalitet (se kap.5 og 6). Her ivaretas prinsipper, utfordringer og særegenheter ved samisk skolevirksomhet. Det samiske lærernettsverket bør etableres med intensjon om å oppfylle både dagens behov i forbindelse med oppfølgingen av Kunnskapsløftet – Samisk i de samiske skolene og samtidig bygge opp kompetansen og beredskapen til å klare å ta imot utfordringer som dukker opp etter hvert.

Det kan kanskje oppfattes som en altfor stor og tvilsom intensjon. Allikevel vil det være lettere å klare å møte nye utfordringer når man ved etablering av nettsverket innfører erfaringslæring som arbeidsmodell, og etablerer en modell for det samiske opplæringssystemet med målsetting om å være en lærende organisasjon.

Bortsett fra nevnte behov, bør man for øvrig også ta hensyn til det som foreslås i intervjuene.

Kompetanseheving er en viktig sak. Men kompetansehevinga må innføres slik at den fører til en forbedret praksis. Her kommer nettsverksetablering inn som et viktig redskap. I tilknytning til den finnes det arbeidsordninger som skal sikre varige resultater: erfaringslæring og lærende skole. Disse ordningene er redskap for

realisering av kompetansemål, samtidig som disse i seg selv også er mål. Dette sikrer et godt grunnlag for en bærekraftig utvikling og sikrer at skolene er forberedt på å forvalte nye framtidige utfordringer.

10.2 Målet med lærernetverket

Gjennom lærernetverk skal det være mulig å:

- sikre at prinsippene for urfolksopplæringen ivaretas i forbindelse med kvalitetsoppbygginga
- utvikle kunnskapsgrunnlaget og kompetansen for videre oppbygging av strategier for det samiske opplæringssystemet, institusjonenes kultur og lærernes praksis
- bygge opp organisatorisk og faglig beredskap og kompetanse til å jobbe på grunnlag av prinsippene for en lærende skole
- etablere velegnede redskap for kompetanseheving og for deling av kompetanse
- organisere erfaringsutveksling slik at den er til nytte for kompetanseheving og skoleutvikling
- tilrettelegge muligheten for organisering av kompetanseheving i fag i samisk opplæringen og for øvrig i annen pedagogisk virksomhet ved samiske opplæringsinstitusjoner
- tilrettelegge for nødvendig informasjon og kunnskapsspredning til det samiske opplæringssystemet
- etablere interessante, solide og effektive faglige møteplasser som redskap for samisk skoleutvikling
- forbedre faglig kontakt og faglig meningsutveksling mellom samiske lærere, mellom nivåer i opplæringssystemet, og mellom alle samiske områder

Ovenfor nevnte mål tar hensyn til utredningsspørsmål på forskjellige måter. Deretter tar det hensyn til behov som er etablert gjennom prinsippene i Kunnskapsløftet – Samisk og gjennom gjeldende Internasjonale FNs konvensjoner og FNs deklarasjon om Urfolksrettigheter. Disse tar hensyn til kvalitetsbehov i forhold til urfolksopplæringen og svar fra gjennomførte intervju.

10.3 Lærernetverkets organisering og innhold

Forslag til organisering av lærernetverket (-ene) er basert på prinsipper, utfordringer og mål som det er avklart om tidligere. Her skal vi først se på noen samarbeidsordninger og prioriteringer som allerede pågår.

10.3.1 Eksisterende samarbeid og nettverk

For samiske opplærings saker eksisterer det allerede etablert samarbeid som brukes til å holde kontakt og koordinere arbeidsoppgaver med, for eksempel mellom administrative ordninger, i forbindelse med samarbeid mellom høyskoler og også mellom kommuner. Dette er til nytte for de samiske skolenes kompetanseheving. Disse er organisert ulikt og har ulik innhold.

10.3.2 Samisk lærerutdanning

Samisk lærerutdanning har allerede et særskilt kjennetegn (Forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene av 1. mars 2010) da den har en egen forskrift og egne retningslinjer. Ansvaret for de samiske språkene er delt mellom tre høyskoler: Samisk høyskole, Universitetet i Nordland og Høgskolen i Nord-Trøndelag (Se: http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/larerutdanningsreformen/samisk-larerutdanning.html?id=574603). Institusjonene samarbeider der og når det er mulig. Samisk høyskole har en sentral rolle i samarbeidet og tilbyr hele den samiske lærerutdanninga på samisk. Etter at loven ble vedtatt er det også blitt enighet om å etablere en egen region for samisk

lærerutdanning. I tillegg til de tre nevnte institusjoner deltar også Universitet i Tromsø og Høgskolen i Finnmark i dette samarbeidet. Derfor bør Samisk lærerutdanning også ha en sentral rolle i etablering og forvaltning av det samiske lærernetverket.

10.3.3 Støtte-, kontroll- og samarbeidstiltak

Støtte-, kontroll- og samarbeidstjenestene er delt opp i ulike forvaltningsområdeordninger. Her kommer vi med noen eksempler: Fylkesmannen i Finnmark har tilsyn med opplæringen i nordsamisk og koordinerer nordsamisk fjernundervisning. Fylkesmannen i Nordland har tilsyn med opplæringen i lule- og sørsamisk og koordinerer lule- og sørsamisk fjernundervisning. Disse statlige forvaltningsorganene på fylkesnivå samarbeider forøvrig med høyskoler og med Sametinget for samordning av samarbeid som i stor grad enten gjelder eller direkte hører inn under samisk opplæring. Statped Nord er også med på dette samarbeidet. Lignende samarbeid er også gjennomført på fylkesnivå, eksempelvis gjennom Fylkesmannen i Finnmark. Utdanningsdirektoratet har også lagd en plan for fjernundervisning i samisk og har holdt nettverksmøter for berørte skoler. De Samiske videregående skolene på sin side er statlige institusjoner med et eget styre, men bortsett fra de to skolene forvalter fylkeskommunene opplæring i samisk på videregående skole nivået.

For fagopplæring i reindrift og duodji er det etablert en egen veilederordning i kombinasjon med (<http://www.reindrifftsopplaering.no>) en administrativ ordning. Fagopplæringen og lærlingordningen forvaltes på bakgrunn av nasjonale læreplaner og godkjente ordninger. En slik organisert veilederordning er utvilsomt et eksempel på hvordan felles ordninger kan organiseres mellom opplæringsinstitusjoner og bedrifter.

Kommunene jobber også på tvers av kommune- og områdegrensar. I de tre nordligste fylkene finnes slikt samarbeid inndelt inn i regioner. Disse er organisert på forskjellige måter og fungerer på forskjellige måter.

Det er også påfallende at samiske skoler og kommuner i det samiske forvaltningsområdet er delt opp i flere slike egne kommunesamarbeidsordninger. I noen kommuner er det også etablert samiske lærernetter mellom skolene.

I kommunene innenfor det samiske forvaltningsområdet har det også i lengre tid eksistert samarbeidsordninger. Dette innbefatter også felles innsatsen som er satt inn i barnehage- og opplæringsystemet.

Bildet virker å være slik at et felles systematisk utviklingsarbeid mangler, selv om det til en viss grad finnes tilbud. Samarbeid som allerede er etablert bør selvfølgelig være anvendbart i forbindelse med etablering og organisering av lærernetter. I stedet for at lærernetter innskrenker allerede etablerte samarbeid som fungerer, så bør man i størst mulig grad prøve å nyttiggjøre seg av etablerte forbindelser og bruke muligheten til å styrke og forbedre forbindelsene.

Allikevel, det er en utfordring å få til noe som vil være nyttig for samarbeidet, - *synergi*-, da det er så mange myndigheter, administrative nivåer og – ordninger som skal fungere sammen uten at noen av disse har hovedansvar for etablering av en større systematisk ordning som imøtekommer og dekker urfolksprinsippene.

Hvis man skal forbedre samordningsbehovene slik at disse vil være til nytte for lærernetter, så bør det finnes en samarbeidsoppfatning og intensjon som avklarer grunnlaget for samarbeid, prinsippene for samarbeid, de forskjellige institusjonenes roller og fordeling av eventuelle utgifter. Sametinget kan vise til et slikt samordningsbehov da dette også hører til virkeliggjøring og forbedring av kvaliteten på urfolksopplæringen.

10.3.4 Kontakt mellom områder og nivåer

Organisering av nettverk bør utformes slik at det blir bedre samarbeid mellom områder og nivåer. Der det er mulig bør organiseringen bygges inn i naturlige og allerede etablerte ordninger. Gode kommunikasjonsmetoder er selvfølgelig i fokus, men reell påvirkning fra de samiske læringsmiljøer og de samiske samfunn på utforming av løsninger og prioriteringer er en viktig sak.

Organiseringen bør ta hensyn til behovet for en helhetlig utvikling av den samiske skolen og forbindelsene i den didaktiske refleksjon, men samtidig ivareta lokale behov, kriterier og tilhørighet.

Det skal også inneholde utvikling av samarbeid for å oppnå allsamiske løsninger hvor dette er mulig både når det gjelder kompetansebygging og nettverksarbeid.

Nettverkene bør omfatte skoler med samisk grunnopplæring, lærere, skoleeiere og lærerutdanningsinstitusjoner. Der det er mulig og nødvendig skal samiske barnehager og samisk yrkesopplæring ha mulighet til knytte seg til nettverk.

Intervjuresultatene viser at det er et større behov for å organisere opplæringen i forhold til nivåer enn i forhold til regioner. Allikevel må dette vurderes ut ifra regionenes behov og vilkår og felles helhetlig samisk opplæring.

Hvis prinsippet om medvirkning skal opprettholdes, må det etableres en prosess for både organisering og endelig utforming av innhold hvor berørte ansattes fagorganisasjoner og skoleeierforbund/kommuneforbund deltar.

10.3.5 Vilkår for organisering

I denne delen begrunnes grunnlaget for organisering. Til grunn for organiseringen legger vi vilkår som allerede er vurdert i første del av utredningen.

Blant krav som gjelder opplæringskvalitet for urfolk er det vilkår som må ivaretas. Denne delen er behandlet i kapittel 6. Her er det viktige henvisninger både til kontaktprosedyrer og innhold.

Urfolkssamfunnet skal delta både i forbindelse med utforming, igangsetting og vurdering. I prinsippet kan dette oppfattes som oppfylt siden Sametinget og skoleeiere er med i beslutningsprosessen.

Vurderingen av reform L97S gjennomføringen bekreftet at lærere syntes at samiske skolars særskilte behov ikke var ivaretatt. Slik kan også vurderingen av L06S fortolkes (Nordlandsforskning 2009, 2010). Utfra de samme vurderingene synes det som om at kommunenes prioriteringer og valg av redskap har et stort forbedringspotensiale. I vurderingen foreslås det en sterkere strukturering av gjennomføring som ville gi en bedre mulighet for å oppnå mer bevissthet om det som er viktig ved gjennomføring av samiske perspektiver (Hirvonen 2003:33, Hirvonen og Kesitalo 2004). Det vises til en forbedringspotensiale i blant annet utvikling av samisk språk (se også Nordlandsforskning 2009, 2010), kompetanseheving, skolenes valg av språklige redskap og bli mer bevisste på å jobbe med lokal og tradisjonell kunnskap (op.ct).

De delene fra gjennomføringen av den forrige samiske skolereformen (O97S) som var de særskilte behovene som den samiske skolen hadde, kan også tolkes å være viktige deler av utfordringene i L06S reformen som det ikke er funnet noen løsning på (Nordlandsforskning 2009, 2010). Planlegging og strukturering av gjennomføringen skal fortsatt være viktig når kompetansemål skal snus om til oppbygging av aktiv innhold og lokale arbeidsmetoder. Grunnferdigheter er viktige, og samiske prinsipper skal ligge til grunn osv. Allerede første vurdering av L06S bekrefter utfordringene som skolene har når det gjelder disse ting. Skolene har en (Nordlandsforskning 2009 s 147) utfordring med å virkeliggjøre individuell og lokal tilpasning. Det finnes muligheter for å jobbe mot en opplæring som innehar god kvalitet på basis av samisk språk, kultur og samfunn. Dette ansvaret er på lokalt nivå,

men som et landsomfattende samisk problem og utfordring må man finne ordninger som sikrer god faglig kompetanse som dette kan skje på bakgrunn av. Og da slik at allsamisk kontakt styrkes, og at ordninger og kompetansen tilstrekkelig tilsvarer internasjonale standarder for urfolk og interne samiske standarder. Men, samtidig skal muligheten for lokal utforming og ansvar opprettholdes.

I vurderingen av Kunnskapsløftet Samisk L06S, andre del, forklarer Nordlandsforskning 2010 (s.6) hvordan den samiske skolen virker i såvidt forskjellige situasjoner. Det er store forskjeller i støtten fra samfunnet mellom elever som følger den norske planen og samiske elever tilhørende forskjellige sterke eller svake samiske miljøer. Lokalsamfunnets språksituasjon, lærer situasjonen og læremiddel-situasjonen på ulike samiske steder var saker som implementeringen av kunnskapsløftet L06S ble vurdert i forhold til. Når skolen har dårlige ytre forutsetninger og ikke får likeverdig driftstilskudd, så blir det vanskelig å oppnå en likeverdig skole for elevene.

Til sammen viser disse to vurderingene til utfordringer knyttet til gjennomføring av reformene. Gjennomføringsmetoder- og resultater er forskjellige mellom skoler og regioner.

10.3.6 Hvordan kan man da forbedre situasjonen gjennom nettverksarbeid?

Av praktiske grunner har vi valgt å skille mellom disse to delene. Nemlig kompetanseheving hvor målgruppa først og fremst er lærere, og utviklingsprosessen med veiledning gjennom nettverk hvor skolene først og fremst er målgruppa. Allikevel bør dette tilbys og organiseres med det som mål at dette er momenter som tilhører samme prosess. Det er krav til skolene om at de har lærere som har deltatt på kompetanseheving for å kunne delta i utviklingsprosessen. På den annen side tilbys kompetanseheving med det som mål at de ulike skolenes lærere da vil delta i nettverksarbeid.

10.3.6.1 Kompetanseheving og treffe med behovene

Her er det mere snakk om hvordan tilrettelegge situasjonen når man etablerer etter- eller videreutdanning. Kompetanseheving i form av etterutdanning eller videreutdanning bør tilbys i utvalgte og prioriterte temaområder eller fag. Metodisk bør man tilby dette ut ifra en modell hvor man når både lærere som jobber alene eller få sammen i en vanskelig situasjon, og dem som jobber ved større samiske skoler uten at man må etablere parallelle tilbud. Tilbudet bør derimot arrangeres med mulighet for å gjennomføre oppgavene på en slik måte at vi bryr oss om alles situasjon og hjelper til.

Systematisk betyr dette at man bør tilby tema/innhold i opplæring, kurs og workshops slik at fellesinnsatsen er innenfor kvalitetskravene for urfolk.

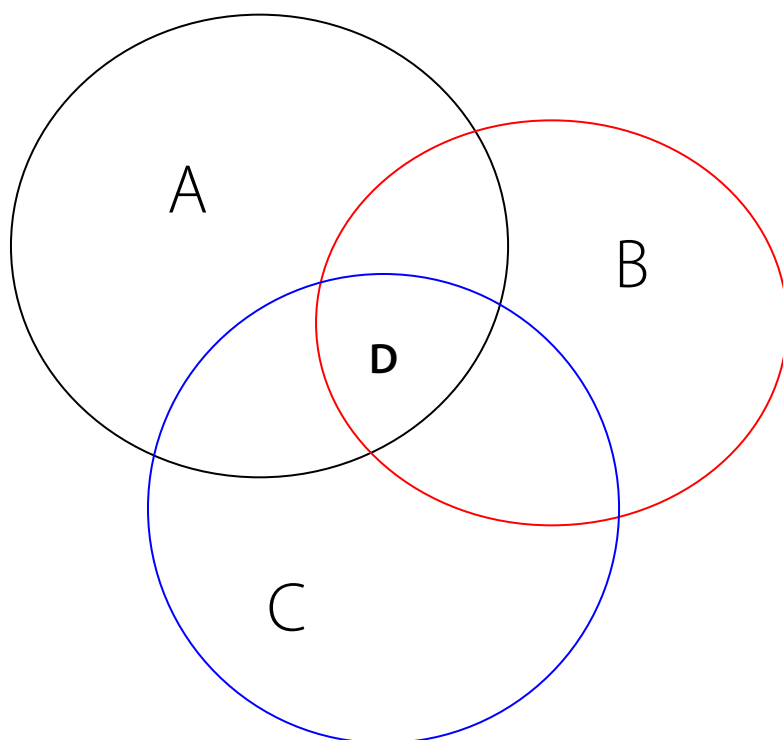
I tillegg til dette og parallelt med dette skal den også ligge innenfor L06S og Prinsippene for Opplæringen – i forhold til samiske krav og mål.

Deretter bør det arbeides med temaene slik at man på bakgrunn av fellesprinsipper for disse kan konkretisere behov for ulike situasjoner og utfordringer.

Slik opplæring og slike kurs kan etableres slik at de både gir studiepoeng, men samtidig knyttes opp mot utviklingsarbeid. Enkeltlærerens utvikling vil da knyttes til en bestemt opplæringssituasjon og til skolens konkrete forbedring. Enkeltlærerens kompetanse er da samtidig tenkt både å være basis for interne nettverkstiltak, være en del av interne nettverkstiltak og som et tillegg til interne nettverkstiltak.

Interne nettverkstiltak er tiltak som nettverket selv organiserer på bakgrunn av de utfordringer som deltakere opplever på sin arbeidsplass og tiltak som man samarbeider om kritisk og konkret. (se for eksempel kap.4.1) En slik metode kan også kalles for profesjonalisering i forhold til samfunn og kultur.

Nedenfor vil vi forklare om noen relevante utfordringer. Først prøver vi å beskrive behovet (tilpasset her) med Venn-diagram prinsippet.



Bilde 10: Oppfylging av de forskjellige behovene gjennom kompetansebygging og nettverksarbeid forklart med Venn- diagrammet.

På bildet betyr sirkel A den enkelt ansattes/menneskets personlige erfaring av en konkret situasjon i en opplæringsinstitusjon i et bestemt lokalmiljø. Sirkel B viser en større samisk helhetlig opplæringsssituasjon. Sirkel C viser implementering av en mulig faglig endring; det betyr at det er behov for profesjonsfornyning i situasjon A og situasjon B.

Sitasjon A er en liten del av en mulig større samisk opplæringsssituasjon B, som til sammen har flere mulige A situasjoner. Ikke alle sidene i del A og B er like. Man kan nevne saker som sosioøkonomiske betingelser, kulturelle betingelser, historiske betingelser, språkbetingelser, opplæringsnivået man jobber i også videre. Delen AB er en felles del mellom A og B, som kan være en felles referanse for ansatte og institusjonene. Felles referansen AB er ikke alltid like klar, verken når det gjelder størrelsesomfanget til AB og AB situasjonens konkrete innhold. Allikevel er det mulig å samarbeide på basis av AB.

Det er AB som bærer på fellesforståelsen for samisk felleskap. Allikevel finnes utgangspunktet og grunnlaget for felleskapet konkret i situasjon A og situasjon B. Derfor må man verdsette A og B, nemlig både de samiske samfunnenes mangfoldighet, men også det som knytter sammen situasjonene. utfordringer er å oppdage/se forbindelser eller også forskjellene mellom A og B, og begrense hva/hvor det er som er felles og hva som er knyttet til enkeltindividet eller omstendigheten.

Sirkel C skal her illustrere utvikling av en faglig situasjon. Dette er nemlig i det her konkrete tilfellet enten kompetanseheving, skoleutvikling, eller fagutvikling. Implementering av en slik faglig fornying har til hensikt å påvirke situasjon A, situasjon B og deretter også forholdet AB. Det er i prinsippet slik at selv om opplæringsinstitusjonen, innholdet i opplæringsinstitusjonen, organiseringen og ledelsen i stor grad virker å være faglig sak C, når disse skal fremmes på bakgrunn av profesjon må man finne løsninger, på bakgrunn av A, B og AB og kriterier som gir det beste resultatet. Den finner man om man tilrettelegger forholdet mellom A, B og C og gjennom dette finner D.

10.3.6.2 Tilby et helhetlig grunnlag

På grunn av ovenfor nevnte prinsipp må det samtidig tilbys opplæring om den samiske skolens grunntanker, mål og utfordringer slik at den samiske skoles samlede utfordringer knyttet til målsettinger og oppgaver blir deler av samme arbeid og prosess.

Dette bør etableres på en systematisk måte slik at det over tid når fram til alle områder, om ikke på akkurat samme tid. Dette kan gjennomføres med opplæring i kompetanseoppbygging og gjennom nettverksforbindelser med områdevis organisering. Her er det tenkt en mulighet for å lære ekstra fag og arbeidsmetoder i forhold til grunnferdigheter. Men dette må etter hvert innføres til praksis i en slik

situasjon hvor man får veiledning fra både arbeidskollegaer (Lauvås med andre 1999) og utenifra fra et større omfattende nettverk.

Andre nødvendige deler er å realisere utviklingen av en lærende skole i forhold til hovedprinsipper og gjennom erfaringslæring. Disse delene er utredet særskilt, men det skal fornemmes at disse vil være vilkår for organiseringen.

10.4 Organisering

10.4.1 Organisering av samisk lærernettverk

Lærernettverkets måloppnåelse (se mål i kap.10.1) omfatter kompetanseheving og utvikling av både enkelt lærere og skolen. Dette gjelder både innføring av fakta stoff, det gjelder utvikling av oppfatning og ferdigheter, forbedring av praksis, organisering og utvikling av samarbeid, og utvikling av hele skolens organisasjonsvirksomhet.

Dette inneholder også lærerens og skolens beredskap til å forberede seg aktivt og bevisst til å imøtekomme endringer og utfordringer for samlet å utføre arbeidet med samisk opplæringa. Nevnte måloppnåelser framkommer i kap.10.1 i utredningen, men alle deler i utredningen er knyttet opp mot dette (se for eksempel kap.7 og 8). Dette skal skje med systematiske arbeidsmetoder og gjennom lærende skole og på bakgrunn av prinsipper for erfaringslæring (se kap.8). Dette skal gi en forbedret beredskap til å oppfylle, grunnlegge og ha en videre oppbygging av urfolksprinsipper (se kap.3) i sammenheng med både oppfølgingen av kunnskapsløftet (L06S) og de behov som for øvrig hører til utfordringene for den samiske skolen.

Lærernettverket kan på den måten være med på å hjelpe til med å få realisert nødvendige endringer. Dette vil føre til at det oppstår interesse og fører til etablering av reformkunnskap.

Dette skal fullføres gjennom bevisste utvalgte strategier, gjennom etablering av en velegnet organisasjonskultur og gjennom lærerens bevisste praksis (se for eksempel kap.3,8 og bilde 1).

Lærernetverket bør etableres slik at den har et hovednettverk som er det offisielle nettverket. Temanettverk kan tilknyttes denne ved behov og når muligheten er tilstede.

10.4.2 Både obligatorisk og frivillig

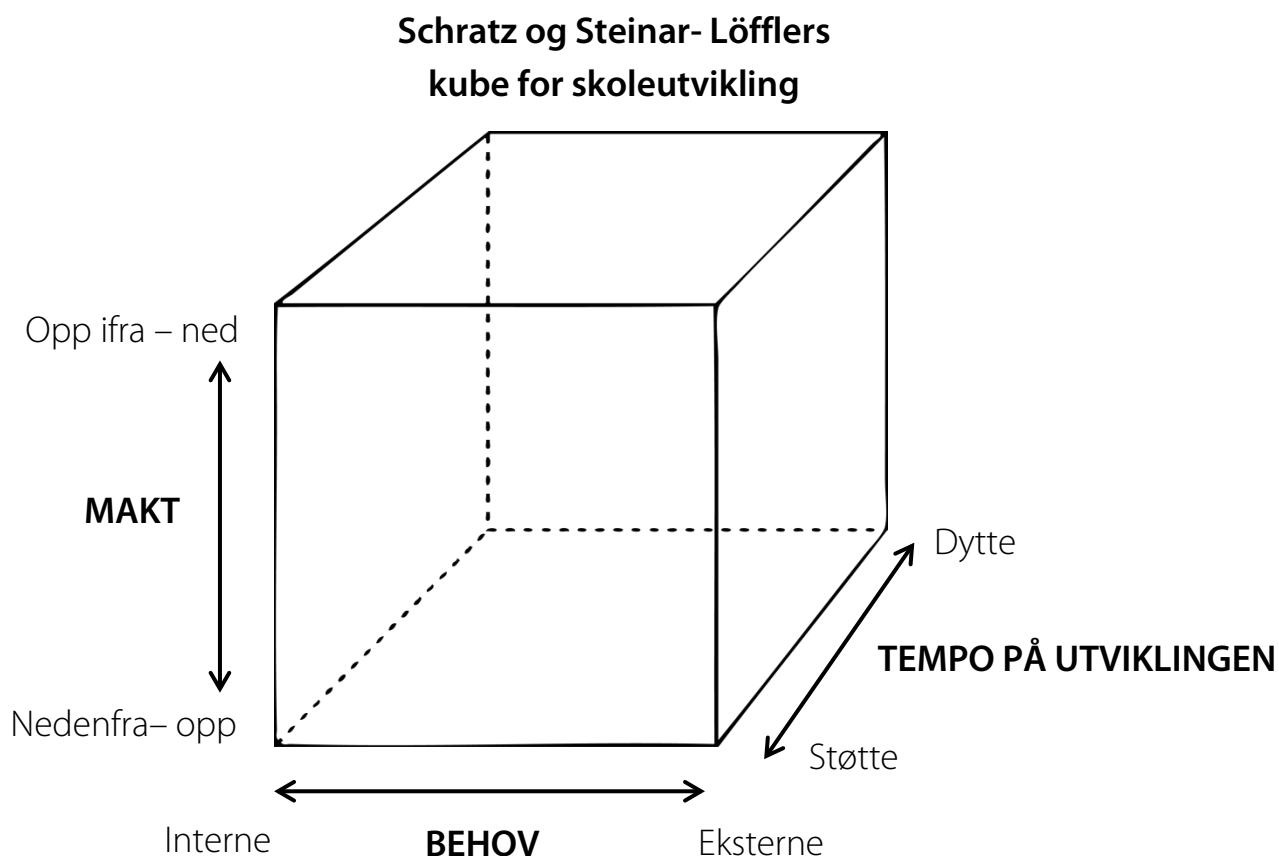
I følgende forslag prøver vi å skille mellom oppfølging av politiske implementerte ordninger og oppfølging av profesjonsutvikling. *Kunnskapsløftet – Samisk og Samisk læringsplakat* initierer et visst oppfølgingsbehov som har sitt utspring fra høyeste politiske nivå og som skal følges helt fram til elevens erfaringsnivå. Ordningen er en klar ovenfra-ned styringsordning. Ordningen bestemmer til en viss grad hvilke prinsipper og kunnskapsbehov som skal prioriteres i lærerarbeidet. Dette er en lovgivning som er tenkt å skulle gjennomføres, men vi vet at det kan inneholde sider eller deler som ikke vil bli gjennomført.

10.4.3 Profesjonelle utviklingsbehov

Oppfølging av profesjonelle utviklingsbehov er mere en samordnet ordning, først og fremst oppfattet som en *kollegial* ordning. Det kan være viktig for læreren og en arbeidserfaring som læreren forsøker å få til et samarbeid om og finne en løsning på i lag med andre. Med en slik sosial konstruktiv metode initierer lærere i fellesskap nye funn som spres videre, og som også kan knyttes til å være kunnskap for en større gruppe. Vi kan oppfatte dette som en nedenfra -opp prosess og vi oppfatter at den først og fremst starter utfra faglig interesse og faglige behov.

Dette kan oppfattes som en frivillig prosess, men den er først og fremst en del av det arbeidet som vi forventer at læreren bør kunne både administrere og utføre.

Det finnes flere muligheter til å tolke hvordan skoleutviklingsbegivenheter kan oppfattes og administreres slik at dette resulterer i passende hendelser. Schratz og Steinar- Löffler (Abrahamsen og andre 2010 s 146) har lagd en mulig forklaringsmetode.



Bilde 11: Skoleutviklingskube (Kilde: Abrahamsen og andre 2010). Til samisk ved Jan Henry Keskitalo.

Første del av forklaringen, horisontallinjen, skal gi et bilde av behov. Her er det et spørsmål om utviklingsbehovet er grunnlagt for eksterne eller interne behov. Den andre delen, loddrettlinjen, forklarer hvor makten kommer fra for etablering av skoleutvikling. Gjennom dette kan man forklare hvilke maktforhold som ligger i utviklingsarbeidet. Dybden av bildet på sin side gir mulighet til å forklare hva slags innsats som er medvirkende til at arbeidet utvikler seg. Er det først og fremst støtte den trenger eller må den skyves fremover? Det som **ligger innenfor kantene foreslås** å oppfatte slik at man finner beste løsninger for en situasjon det være seg i

forhold til behov, makt eller tempoet på utviklingen. Men dette kan også oppfattes at når det er likevekt på begge sider, så er det større sannsynlighet for at innsatsen lykkes. Dette kan oppfattes som en omstillingsinnsats som alltid må skyves fremover eksternt og opp ifra- ned, den virker ikke å ha mulighet til å få rotfeste i organisasjonen, praksisen kommer ikke til å forandre seg nevneverdig.

Lærernetverkets oppgaver med en slik oppfatning som beskrevet ovenfor ville da for eksempel betydd for det første at ledere tar ansvar og støtter utviklings idéen og planlegger at det avsettes nødvendige prioriteringer og ressurser til arbeidet. Men det er behov for å få ansatte med på denne prosessen, tilby kompetanseheving, planleggings- og arbeidsressurser. Dette krever spredning av oppfatningen til de ansatte, motivering av de ansatte, etablering av ordninger som ansatte har tillit til, og oppfølging av disse ordningene. Uten ansattes eller lærernes interesse for dette er det ikke mulig å lykkes med dette. Den som er ansatt må føle seg verdsatt og få videre hjelp til egne arbeidsoppgaver. Vedkommende må føle at arbeidet er relevant for han/henne.

Det er kanskje ikke bestandig like lett å se ulikheter eller å skille mellom nevnte forpliktelse og frihet. Det kan selvfølgelig oppstå en utfordring for den profesjonelle utvikling nettopp slik som ved revidering av en læreplan. Bak dette kan det ligge et oppriktig faglig behov og interesse. Man kan selvfølgelig argumentere med at en politisk planlagt revidering forplikter en profesjonell oppfølging.

Man kan bruke nettverksarbeid i en slik prosess, men den inneholder da mål og krav som setter betingelser for nettverksarbeidet. Dette resulterer i at nettverksarbeid med en slik oppfatning ikke alltid vil stå fritt, være en kreativ profesjonell prosess. I en ideell situasjon er grunnlaget for nettverksprosessen at den skal følge opp de behov som en profesjonell utvikling har. Da legges faglige interesser, faglige utfordringer og problemstillinger til grunn for nettverksetableringen. Vi ser at her er det forskjeller mellom forpliktelse og en helhetlig profesjonell frihet. **Men**

på den annen side ligger det til grunn i lærerens situasjon, at læreren også skal følge opp opplæringsforskrifter.

Den største forskjellen i en slik situasjon hører kanskje til skoleeierens og opplæringsmyndighetenes forpliktelse. Ved forpliktende endringer forventes det at det etableres en offentlig finansieringsordning og organisering. Revidering som er en oppfølging av nye forskrift fører til et finansieringsbehov, at ressurser må prioriteres, behov for kompetanseheving osv.

Nettverk som blir etablert på bakgrunn av en mer frittstående profesjonell interesse kan bli mere skadelidende på grunn av mangel på arbeidstid og finansiering. På den annen side sånn, som det vises til, skolene og lærerne drar nytte av dette når slike profesjonelle nettverk blir operative. I tillegg, nettverksarbeid er, uansett om det er på grunn av implementering av nye forskrifter eller ikke, bedre enn separate kurs og arbeidsverksteder, men samtidig bør de være en del av det redskapet som brukes i arbeidet med nettverksprosessen.

10.4.4 Gjennomføring av politiske implementerte ordninger

Her skal vi innlednings vist først se på hele systemets omstillingsgrunnlag som et vilkår for alle de andre delene.

10.4.4.1 Kunnskapsløftet – Samisk og samisk læringsplakat forplikter

Kunnskapsløftet – Samisk og samisk læringsplakat forplikter skoleeieren og læreren samtidig som det fører til et behov for kompetanseheving. Disse kommer med nye forskrifter som skal gjennomføres, som samtidig er profesjonelle utfordringer. Det må sikres et godt og aktuelt kunnskapsgrunnlag som sikrer at skolene samlet sett utvikler seg i riktig retning og med en felles oppfatning. Til dette nivået hører også å jobbe med de grunnleggende utfordringene som den samiske skolen har slik som utredningen har pekt på. Kunnskapsgrunnlaget må være aktuelt i forhold til resultater når det gjelder samisk opplæringsforskning og utviklingsarbeid, og i

forhold til det internasjonale kunnskapsgrunnlaget. Dette innbefatter også urfolks- og samisk opplæringsens veiledende prinsipper. I tillegg vil dette bli sammenknyttet med kunnskap om skolenes strategier, institusjonskultur og praksisutfordringer, inklusiv skolenes organiseringsteori, slik som lærende organisasjon og bærekraftig utvikling av skolene. En viktig sak som også hører inn under dette er opplæringsledelse.

Opplæring og nettverk må omfatte både Kunnskapsløftets Prinsipper for opplæringen – Samisk og Kunnskapsløftet – Samiske grunnferdigheter.

Denne kunnskapen kan innføres i første omgang på grunnlag av etterutdanning og deretter ved etablering av nettverk som en parallell hendelse. Den må inneha både en samisk helhet, samtidig som den ivaretar lokale behov.

En Lærerutdanningsinstitusjon som har kompetanse om samiske opplærings saker kan først tilby opplæring gjennom et felles kurs til kursarrangører i spesifikke områder, for eksempel til kommunene i forvaltningsområdet. Slike kursarrangører etablerer et helsamisk sentralt nettverk som deretter samarbeider videre og får veiledning fra lærerutdanningsinstitusjonen. De på sin side igjen tilbyr og tilpasser kurs til kommune/skolenivå etterhvert som skoleeiere og lærere vedtar organisering for dette nivået.

På grunnlag av dette etableres det *kollegiale* nettverk som jobber med lokale utfordringer angående skoleutvikling og pedagogisk utvikling. Dette skjer på bakgrunn av lærernetverket som skoleeier kan organisere på skolenivå og kommunenivå, men dette vil også være mulig mellom kommuner og områder. Det bør etableres en *mentor-ordning* for nettverkene som er en veiledningsordning hvor enten skoleeier alene kjøper hjelp fra kompetanseinstitusjonen eller i lag med andre og en kollega-veiledningsordning som knyttes til *mentor-ordningen*.

Deltakelse i nettverket er i prinsippet frivillig og vil være et tilbud. Allikevel er det forpliktende om man først deltar i det. Det er også åpent for andre utenfor det

samiske forvaltningsområdet og hele Sápmi. Allikevel kan det i forbindelse med finansieringen legges inn en forpliktelse om gjennomføring av utviklingsprosjekter og deltakelse i veiledningsordninger.

10.4.4.2 Styringsgruppe

For en slik ovenfor nevnt ordning bør det etableres en styringsgruppe hvor partene i prosessen, skoleeiere og lærerrepresentanter er med. Styringsgruppa gjør det mulig å forvalte nettverket generelt, og veilede ved nettverksetableringer, bestemme prioriteringer og organiseringer, etablere kommunikasjonsordninger og spredning av informasjon. Styringsgruppa har ansvaret for vurderingsordninger, rapportering og kontakt med eksterne finansieringsinstitusjoner og myndigheter.

Styringsgruppa har også ansvaret for og administrerer felles finansieringsarbeid, fordeling av midler fra tildelte bevilgningspott og en helhetlig økonomisk rapportering om disse. Økonomiforvaltningen må det bli enighet om slik at man oppfyller de krav som blir stilt av de som bevilger penger. En slik styringsgruppe sikrer kontakt og samhörighet mellom kommunene i forvaltningsområdet og mellom skolene og lærere. Styringsgruppa bør ha en sammensetning som tilsammen tilsvarer opplæringsnivåene og de ulike samiske områdene. Skoleeierrepresentantene i de samiske områdene skal ha flertall gjennom det omtalte samarbeidet som kommunene i forvaltningsområdet for samisk språk har og gjennom samisk videregående opplæring.

Styringsgruppa knytter til seg sakkyndige eksperter/institusjoner etter behov og inngår avtaler med disse. Styringsgruppa etablerer også etter hvert arbeidsgrupper til seg selv for å ta i mot nye saker og oppgaver.

10.4.4.3 Koordineringssekretariat

Hvis nettverkene skal fungere bra, så må det etableres en velfungerende informasjonsordning og koordinering (styring og prioriteringer hører til styret). Ut ifra en slik koordineringsform vil sekretariatets oppgaver være informasjonsarbeid for

styringsgruppa, administrering av felles informasjonsutdeling og web-sider, administrering av daglige problemstillinger, samle- og planlegge saker som styret skal løse.

Sekretariatet skal også samle inn og systematisere rapporter og legge disse fram for styret. Et slikt sekretariat bør ha økonomiforvaltning av nettverket som en felles del.

Det er en klar fordel hvis et slikt sekretariat etableres ved en kompetanseinstitusjon/et senter som både har samisk språkkompetanse, samisk kulturkompetanse og opplærings/skoleutviklingskompetanse. Den bør også kunne ha enkelt for å kommunisere og forvalte profesjonelle koordineringer med universitets- og høgskolemiljøer.

Et slikt sekretariat foreslås ikke å etableres som en ny institusjon, men som en delvirksomhet ved en slik institusjon eller ved samarbeid mellom institusjoner hvor det igjennom er mulig å støtte nettverket administrativt, med faglige kurs, med veiledning og forskning.

Det synes å være naturlig å etablere sekretariatet til samisk lærerutdanning på grunnlag av en eller annen slags rammeavtale.

Under sekretariatet kan det etableres en koordinator for hver språkregion som instruerer og veileder om nettverksoppgaver som prioriteres i dette området. Det er mulig å tenke seg at disse etableres ved de samiske ressurskolene (for eksempel etter dagens modell for lulesamisk ressurskole) slik at koordinatoren har et fungerende fagmiljø.

Kompetanse i samisk og samisk kulturkompetanse må være viktig og et veiledende prinsipp som ligger til grunn for koordineringssekretariatets oppgaver.

10.4.4.4 Temanettverk

Temanettverk er nettverk som etableres på grunnlag av behov og prioritering innenfor en generell samisk lærernettsordning.

Dette skal dekke og sikre lokal tilpasning av Kunnskapsløftets grunnferdigheter på grunnlag av veiledningshefter. Temanettverk etableres ut ifra hovednettverkets kunnskapsgrunnlag og prinsipper, men disse skal ta seg av det særskilte arbeidet i forbindelse med grunnferdigheter. Disse danner grunnlaget for gjennomføring av konkrete grunnferdigheter på skole og praksis nivå. Slik møtes og løses både de offisielle- og kreative delene i saken.

Sametinget har et særskilt ansvar for to opplærings fag: samisk og duodji. I forhold til disse er det et særskilt ansvar å etablere fungerende nettverk.

På samme måte er læremiddelsituasjonen en særskilt utfordring for samiske skolemyndigheter og skoleeiere. Digitalkompetansen er allerede en del av Kunnskapsløftets grunnferdigheter. Allikevel må utfordringer med læremidler prioritere mer omfattende enn det som digitalkompetansen alene klarer å oppfylle. Det må etableres en solid didaktikk grunnlag for læremiddelutviklinga og bra opplæring i digital nettverkspedagogikk.

Fjernundervisning medfører utfordringer som til dels kan løses gjennom temanettverk.

Samisk barnehagenettverk bør også organiseres som en del av det som ligger under styret til samisk lærernettsordning.

10.4.4.5 I denne delen foreslår vi mulige temaer for nettverksorganiseringa.

10.4.4.5.1 Program for kompetanseheving

Kompetanseheving kan gjennomføres i forbindelse med etterutdanningskurs, videreutdanningstilbud og seminarer/arbeidsverksted. Det er formålstjenlig hvis lokale skoleutviklingsprosjekter og pedagogisk utviklingsarbeid knyttes til opplæring slik som forklart i begynnelsen av kap. 10.2.

Nettverk baserer seg på problemstillinger som dukker opp underveis mens det pågår arbeid med temaet kompetanseheving og ved vilje og behov for forbedring av praksis. Disse knyttes til utviklingsarbeid enten på skolenivået (skoleutvikling) eller til pedagogisk utviklingsarbeid (hvor enkelt lærere deltar), eller til mindre problemstillinger og temaer.

Her kommer vi med forslag på hvilke temaer det kan jobbes med.

Temaer viser til sentrale prinsipper og omfang som Kunnskapsløftet – Samisk innfører. Dette må oppfattes og gjennomføres ved hjelp av de mer omfattende prinsippene som utredningen viser til. Fullføring av prinsipper skjer når de gjennomføres og konkretiseres helt ifra alle læreplannivåer og fram til elevens erfaring med læreplanen. Derfor vedrører den både valg av innhold, organisering av opplæring, valg av arbeidsmetoder og vurdering.

Kompetanseheving i offisiell form er et av de behovene og prioriteringene som kommer frem i brukerintervjuene.

Prinsipper og kvaliteter opplæringen- samisk

Veiledende prinsipper

- Urfolks rettigheter (ILO 169, FNs Urfolksdeklarasjon)
- Menneskerettigheter
- Barnas rettigheter (FNs Barnekonvensjon)
- Kvalitetsstandarder for urfolk (UNESCO og andre)
- Samisk læringsplakat, og prinsipper i L06S og samisk skole
- Den samiske skolens lokale tilpassing på grunnlag av prinsippene for lokal tilpasning i L06
- Ledelsesarbeid i samisk opplæring
- Arbeid med tradisjonell kunnskap i samisk opplæring – tilnæringsmetoder og prinsipper

10.5 Hvilke type nettverk skal etableres

Vi har valgt å komme med noen eksempler på nettverkstemaer siden det kan være flere muligheter å velge imellom, som enten kan etableres som egne nettverk eller slås sammen og heller være en naturlig prosess hvor tema for hovedoppgaven endrer seg. Vi velger først å vise et eksempel.

10.5.1 Ivaretagelse og implementering av prinsipper og kvalitet for urfolksopplæringen

Det vises til: kunnskapsløftet – Samisk læreplanverk

- Prinsipper for opplæring – Samiske (s.35)
- Samisk læringsplakat (s.35)
- Sosial og flerkulturell kompetanse (s.37)
- Motivasjon for arbeid med læring og læringsstrategier (s.37)

- Elevenes medvirkning (s.37)
- Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter (s.38)
- Lærernes og veiledernes kompetanse og rolle (s.39)
- Samarbeid med hjemmet (s.39), samarbeid med lokalsamfunnet (s.40)

Prinsipper og kvalitetsmål for urfolksopplæringen, slik som en del av dette framkommer i Samisk læringsplakat og Prinsipper for opplæring – Samisk (se ovenfor i Kunnskapsløftet Samisk Læreplanverk 2008) skal settes som vilkår for etablering av lærernetverket og dets tilhørende innhold og organiseringen av nettverket.

Da er driftsgrunnlaget til lærernetverket sikret gjennom prinsipper og verdier for opplæringen. Dermed blir prinsipper og verdier da samtidig gjennom lærernetverket basis for videre utvikling av den samiske skolen. Da skal man på en god måte kunne argumentere for at lærernetverket ligger innenfor mål og omfang av forskriftene for undervisningsoppgaven. Det er først da at lærernetverkets virksomhet og deltakelse er en del av skolens og opplæringens ordinære planlegging og utvikling av praksis på skolens systemnivå.

Men i tillegg til dette, legger lærernetverket til rette for muligheten til bevisst sammen å utvikle skolene og alle deler av skolene.

Dette grunnlaget skal igjennom nettverksarbeid på en egnet måte virke inn på skole- og opplæringsnivåets strategier, kultur og praksis. Skoleeiere og skolen skal bevisst stake ut veien fremover og gjennomføre prinsipper og kvalitet. De skal sette opp mål, etablere og prioritere innhold, vise til hvordan gjennomføre mål og innhold, etablere egnet organisatorisk opplæring, og fastsette mål for vurdering av gjennomføringa. Dette skal også på en egnet måte knyttes til og virke inn på skolens kultur, nemlig hvilke rutiner og strukturer det skal opereres med. Læreren på sin side skal igjen til egen praksis bevisst etablere og sammenknytte mål, innhold, og arbeidet med lærestrategiene gjennom en kritisk refleksiv prosess.

Dette må oppfylles både gjennom kompetanseheving i form av opplæring og gjennom forbedring av praksis. Krav til prinsipper og kvalitet vedgår alle saker og sider av skolens virksomhet.

De vedgår både skolens økonomiske, sosiale og politiske struktur (bilde 2), og skal gjennom dette virke inn på både målsystemet, rammesystemet, forskriftssystemet og vurderinga (bilde 2). Alle strukturelle deler og dets hørende systemer virker inn på gjennomføring av opplæring og elevens læring. Dette systemet omfatter (bilde 3) også lokale kriterier, både dagens og den historiske situasjon, offisielle og uoffisielle, og bredt når det gjelder den didaktiske situasjon og prosesser (bilde 5 og 6).

Derfor må alle skoleaktører være med: hele skolemiljøet; både enkelt lærere; skoleledere; foreldre og skoleeiere. I saken må alle ha en grunnoppfatning og sakkunnskap og forståelse og ferdighet om hvordan utvikle og forvalte saken i forhold til eget ansvar. Samtidig må man igjennom dette bygge en allsamisk helhet, ikke dele det opp i egne områder og nivåer. Alle må bli kjent med og kjenne til prinsippene og det beste er hvis opplæringen ikke splittes opp altfor mye, men heller knytter nivåene sammen.

10.5.1.1.1 Skolering

Det første trinnet for et slikt kompetansehevingstema er å lære via opplæring om aktuelle internasjonale prinsipper om opplæringsrettigheter og kvalitetskrav for urfolk. Opplæring betyr å følge forelesninger, aktiv deltakelse i diskusjoner, lese aktuelle tekster og gjennomføring av muntlige og skriftlige argumentasjoner. (se for eksempel kap.6 med tilhørende litteratur og Gáldu Čála nr.2/2009 s.20-25, Kunnskapsløftet Samisk).

Opplæring bør også innbefatte hvordan prinsipper og kvalitetskrav hører til dagens samiske utdanningssystem og oppfølging av opplæringsreformen L06S. Samtidig må opplæringen være såpass helhetlig at den er holdbar uavhengig av de oppsatte mål som en reform har. Nye reformer og utfordringer dukker stadig opp,

derfor må opplæringen være robust og grundig for å imøtekomme nye potensielle utfordringer.

Gjennomføring av prinsipper er også relevante for fag, valg av arbeidsmetoder og organisering av skolen. Prinsippene må fortolkes inn i faglige prosesser og inn i organisasjonsprosessen. Dette krever at skolen gjør en grundig faglig planlegging som legger til grunn og har som resultat at innsatsen skal styrke den sosiale kontakten mellom det samiske samfunnet og den samiske skolen, og være til berikelse for samisk kultur og den samiske skolen. (Hirvonen 2004, Keskitalo 2009 og Keskitalo (b) 2010). Samtidig må det være så konkret som mulig slik at den er i stand til å bli sammenlignet i forhold til trekanten i bilde 1: strategi, institusjonskultur (skolen) og lærerpraksis. For at denne viten, oppfattelse og kunnskap skal få god innpass i daglige arbeidsoppgaver, så er det nødvendig å bli kjent med prosessen for den reelle situasjon på bakgrunn av veiledningsordningen. Å bli kjent med dette er en del av opplæringen ved at det etableres samtalegrupper i forhold til problemstillinger som framkommer gjennom diskusjoner.

10.5.1.1.2 Tilvenning til å gjennomføre prinsipper til en reell situasjon

Neste steg er å implementere nevnte prinsipper og kvaliteter på bakgrunn av veiledning til utdanningssystemets forskjellige nivåer og virker. Til dette må det etableres en veiledningsordning som knyttes til en lærerutdanningsinstitusjon som har vid kompetanse om både urfolksprinsipper og pedagogisk utforming av disse til den samiske skolen.

Hvis gjennomføring av prinsippet for en lærende skole skal lykkes, må arbeidsordningene for dette følges opp i forbindelse med innføring og tilvenning. Hvis man skal oppnå varig fornyet situasjon og bærekraftig utvikling, må den delen knyttes til den reelle skolesituasjon. Skolens lokaltilpassing skal gjennomføres i forbindelse med L06S. Urfolks og samiske prinsipper hører inn under en slik tilpassing, men lokale forhold er i stor grad forskjellige og krever en nøyaktig

planlegging i forhold til sted og forhold. Denne delen gjennomføres på hvert enkelt skolested, men samarbeid, erfaringsutveksling og fellesveiledning utføres via nettverk, som innebærer at man møtes i form av samlinger og digital nettverkskontakt.

10.5.1.2 Andre temaer som synes å svare til prinsipper og kvalitetsforventninger for urfolk

Her nevner vi andre eksempler på temaer som det på bakgrunn av kan etableres nettverk. Disse kan koples til lignende gjennomføringsmetoder som det eksempelvis vises til ovenfor her. Til dette hører opplæring, tilvenning i å innføre ordningen til en reell situasjon og nettverksarbeid.

10.5.1.2.1 Skolen som en lærende organisasjon

- Den samiske skole som en lærende organisasjon og skoleutvikling
- Pedagogisk «eksistens» og «frendeoppbygging» som redskap i nettverksoppbyggingen
- Redskap i skole- og pedagogisk utviklingsarbeid ved den samiske skolen
 - o Aksjonslæring og skoleutvikling
 - o Erfaringslæring og skoleutvikling
 - o Kollegaveiledning og nettverksarbeid
 - o Aksjonsforskning og skoleutvikling
- Lokal innføring av kvalitetsstandarder for urfolk som tema i skoleutvikling

10.5.1.2.2 Grunnferdigheter i følge L06S

Grunnleggende ferdigheter

- - Lokal forankring av L06S grunnleggende ferdigheter inn i skolenes fag og prioriteringer
 - o Begynnerlesing i samisk

- Samisk som fag
 - Samisk som førstespråk og Samisk 1 på grunnlag av veiledningsbok
 - Samisk som andrespråk og samisk 2 og 3 på grunnlag av veiledningsbok
- Samisk som opplæringspråk i andre fag
- Matematikk på grunnlag av samisk
- Læringsstrategier i den samiske skolen
- Digitale ferdigheter og digitale redskap i fag ved den samiske skolen, i skoleutviklingen og i pedagogisk utvikling

10.5.1.2.3 Læremiddelpedagogikk for samisk opplæring

- Fra grunntanke til læremidler – læremiddelpedagogikk med aksjonsopplæring som metode
- Nettverkspedagogikk
- Fleksible læringsarenaer

10.5.1.2.4 Tilpasset opplæring og kunnskap om eleven i den samiske skolen

- Fra prinsippet om en tilpasset opplæring og fram til faglig – praktisk virke
- Kunnskap om eleven – som redskap ved tilpassing og differensiering av opplæring

10.5.1.2.5 Digital kommunikasjon og informasjon

Digital nettverksetablering er både et aktuelt redskap for nettverksarbeidet samtidig som det er tids- og reisebesparende. Gjennom den kan man knytte kontakt mellom deltakere, ha kontakt, samlinger, forelesninger og informasjon. Samtidig kan man knytte utvikling av digitale grunnferdigheter til utviklingsarbeidet med digitalt kommunikasjonssystem.

Lærerintervjuet foreslår åpen hjemmeside. En slik løsning bør knyttes til en institusjon som både innehar kompetanse til å forvalte åpen informasjon på grunnlag av faglige kriterier og som kan lage egne diskusjonsrom, opplæringsredskap og arkiv for gruppene.

Slike arkiv og redskap kan være nyttige i forbindelse med lokal planlegging og kan samtidig være nyttige redskap i en reell situasjon på jobben. En betingelse for dette er at det knyttes løsninger til dette tilpasset både skolens programteknologi og hardware.

Administrering av hjemmesiden bør koples sammen med kompetanseheving i bruk av digitale verktøy. Det er derfor nødvendig at den institusjonen som får denne virksomheten også kan ta ansvaret for at det er godkjent faglig kvalitet i kompetansehevingen parallelt med den digitale kompetansen.

Betingelse for dette må være at digitale løsninger skal fungere på samisk og at utviklingsarbeid som knyttes til digitale løsninger skal prioritere samisk språk. På den annen side er det også nødvendig å få på plass en finansieringsmulighet slik at skolene kan anskaffe anvendelige verktøy.

11 Finansiering og ressursystem

I stedet for kun å vurdere finansiering må man også se på mulige ressursystem som kan brukes. Vi ser derfor på mulig samarbeid angående finansiering og også på andre institusjoner som kan være nyttige i nettverksprosessen på andre måter.

11.1 Finansiering er myndighetenes ansvar

I intervjuet kommer det frem at det er forventninger til at sentrale skolemyndigheter og Sametinget sammen finansierer nettverksarbeidet. Det eksisterer allerede til en viss grad etablerte finansieringsordninger som kan brukes. Det finnes landsomfattende finansieringsordninger i forbindelse med prosjekter/kilder som tilbys direkte av fagdepartementet og Opplæringsdirektoratet eller via fylkesmenn. Via fylkesmenn tilbys det også midler til skoleutvikling for visse prioriterte saker/temaer. Skoleeiere (fylkeskommuner) kan også finansiere ordninger.

11.1.1 Etablering av finansieringsordning mellom myndighetene

Allerede eksisterende finansieringsordninger som tilbys gjennom myndighetene til skolene og skoleeiere må komme til nytte i forbindelse med nettverksarbeid der dette er mulig. Allikevel gir ikke dette en sikker finansiering med mindre det er mulig å få til en avtale. Det er klart en fordel hvis man klarer å få til en felles pengepott av bevilgninger som kommer fra de forskjellige finansieringskilder hvor man ifra da kan bevilge etter en avtalt forordning som gir en sikker og likeverdig finansiering for avtalte prosjektperiode.

Sametinget tilbyr allerede mulighet for årlig finansiering av prosjekter til prioriterte områder og tiltak. Disse ordningene bør også brukes der det er mulig å gjøre det.

Det virker å være slik at den statlig eller den offentlige finansiering er den sikreste finansieringa. Men hvis man skal jobbe trygt over lengre tid må finansiering være planlagt og det må være gitt lovnad om det.

For å oppnå en slik finansiering kreves det et samarbeid og avtale mellom Sametinget og sentrale skolemyndigheter. Da kan man etablere en kostnadsdeling mellom finansieringskilder og brukere som i dette tilfellet er skoleeiere. En løsning på dette kan være at staten sammen med Sametinget dekker kostnader som er knyttet til prosjektstyring, koordinering, tekniske hjelpetiltak og til kurs gjennom deling av kostnader. Skoleeieren på sin side støtter deltakerne med avtalt egenandel som er skoleeierens betaling for lærerne.

Den sikreste løsningen, som kan støtte et godt resultat, er hvis partene sammen inngår en avtale for en viss prosjektperiode for dekking av kostnader som brukes forbindelse med finansiering av utgifter. Det må også tas til etterretning for nødvendige utgifter og tid i prosjektperioden. Finansieringsordningen må planlegges nøye slik at det er fleksible systemer for pengeomsetning og rapporteringer. Finansieringsordninger må avtales med både skoleeierne og med lærerorganisasjonene. Det bør etableres finansieringsavtale mellom de samiske skolemyndighetene, hvis det fra nabolandene er deltakere fra de samiske områdene.

11.1.2 Høgskoler, universiteter og andre kompetanseinstitusjoner

Høgskoler og universiteter (HU) som er lærerprofesjonsfaglige kompetanseinstitusjoner kan også tilby utdanningsprogrammer, kurs og veiledning etter avtale. De er allikevel mer arrangører og kompetanseinstitusjoner enn finansieringskilder. De kan heller ikke tildele særlig mye penger. De er derimot kompetansehjelp, som innenfor en fastsatt ordning og ramme kan tilby eller selge tjenester. Allikevel er det slik at hvis det ikke foreligger tilbud gjennom programmer som de allerede tilbyr, må bestilleren bli enig med HU-institusjonen på bakgrunn av bestillings- og avtaleordningen. Hovedprinsippet er at det må betales for utdanningsprogram eller kurs

som er tilpasset ut ifra bestilling. Men det er også mulig å etablere samarbeidsordning mellom HU- institusjonen, skoleeiere og myndigheter hvor det for fastsatte prosjekter gjøres en samordning av finansiering og andre ressurser.

Alle HU- institusjoner har særskilte retningslinjer for bestillingsordningene, hvor HU- institusjonenes finansieringsforskrifter er basis for disse. Slike ordninger må man se på og ta en vurdering på om det er mulig å etablere rammeavtaler for visse type oppgaver. Til dels kan det være mulig for UH- institusjoner å støtte veiledningsordninger, hvis det avtales at UH-institusjonen kan planlegge ordningen.

Det finnes også nasjonale sentre som er etablert enten ved UH- institusjoner eller frittstående. De kan ha både særskilte interesser og forpliktelser til å delta i oppgaver og veiledningsordninger som ligger i innenfor eget arbeidsområde. Det bør inngås avtale med slike institusjoner for å sikre tilgang til hjelp.

Regionale forskningsinstitusjoner er også kompetanseinstitusjoner. I noen tilfeller samarbeider de med HU-institusjoner. De kan tilby salgstjenester som prosjektveiledning, vurderinger, oppfølgingsforskning og annet.

11.1.3 Finansiering av forskning

HU- institusjoner kan også sammen med skoleeier eller skolen søke om forskningsmidler til skoleprosjekter gjennom offentlige finansieringsordninger avsatt til forskning, som for eksempel fra Forskningsrådet. En slik prosess er tidskrevende, krever god planlegging og det er flere kvalitetskrav for dette når det gjelder prosjektleder, prosjektledelse, gjennomføring og rapportering. Man kan allikevel ikke utelukke en slik mulighet om man bare vet at det kan være konkurranse for å oppnå en slik finansiering. Selv med en slik løsning kan flere forskningsinstitusjoner og skoler sammen opprette samarbeidsnettverk.

11.1.4 Finansiering og oppstart av kurs

Oppstart av kompetansehevingskurs kan startes straks prioriteringer er avtalt mellom partene; skolemyndigheter, Sametinget, skoleeiere og HU- institusjoner/andre kompetanseinstitusjoner slik at man ikke mister tid. Ved deltakelse på disse kursene, om det tilbys økonomisk støtte, kan det legges inn bestemmelser for framtidig deltakelse i utviklingsprogrammer og veiledningsordninger. Samtidig kan det også legges inn vilkår for framtidig prosjektdeltakelse i utviklingsprogrammer og veiledningsordninger om at skolen har hatt deltakere på kompetansehevingsprogrammene. Deltakerne må brukes internt til å tilby veiledning og hjelp relatert til kompetanseheving, slik at det ikke er behov for å gjennomføre et særskilt kompetansehevingsprogram på nytt.

11.1.5 Samiske skoler er på mange måter i en vanskelig situasjon

Hovedprinsippet må være at arbeidet ikke skal belaste skolene eller kommunene økonomisk. Det må også tas hensyn til at lærere og skolene i den mest vanskeligstilte situasjon, enten i forhold til størrelse eller i forhold til situasjonen i området, ikke skal være skadelidende, men skal være likestilt deltaker med de andre. Da er det kanskje behov for å etablere ekstra finansieringsordninger og veiledningsordninger for disse gjennom venneskole og vennelærer.

Situasjonen for skolene i de samiske områder er forøvrig vanskelig. Arbeidsredskaper, læremidler og lærebøker mangler. På mange plasser er det mangel på samiskspråklige lærere, eller at lærere er helt alene eller at det kun er noen få. Finansieringsordninger og tildeling av ressurser blir sentrale saker for å lykkes med et slikt arbeid.

11.1.6. Etablering og finansiering av samarbeidsprogram

For å lykkes med dette, må etablering av et finansiert samarbeidsprogram prioriteres. Deltakerne bør være, slik som nevnt ovenfor, både skolemyndigheter,

kompetanseinstitusjoner og skoleeiere. Det bør jobbes for at det lages en kostnadsanalyse og på grunnlag av denne etablere ansvarsdeling og finansieringsavtale. Samarbeidsprogrammet og finansieringsordningene må ha et tidsperspektiv på 3– 5 års varighet. Finansieringen kan være tilpasset slik at det først avsettes startkapital til oppstarts planlegging og forberedelser. Tidsperspektivet her bør være slik at det på en naturlig måte når skolens neste års kurs- og planleggingsperiode. Planlegginga bør derfor starte året før.

Før det må styringsorgan, koordinering, informasjon og arbeidets organisatoriske form være etablert og finansiert.

Sametinget bør ha en sentral rolle i oppstart av slike diskusjoner. Situasjonen er allikevel slik at i henhold til finansiering må sentrale myndigheter delta på dette siden det her også er snakk om det nasjonale skolesystemet. På den annen side er det også slik at skoleeierskapet, bortsett fra i noen få tilfeller, hører til kommunenes autonomi.

12 Rapportering

12.1 Generell rapportering

Nettverksarbeidet inneholder både investering av menneskelige og økonomiske ressurser. Slikt arbeid er en offentlig oppgave, og pengene som brukes her er offentlige resurser. Det er derfor nødvendig å etablere en utredningsordning i form av rapportering. Det er allikevel nødvendig å tenke seg om rapporteringen at den skal gi motivasjon til å gjøre oppgaven. Det kan være deler og sider av nettverksarbeid som foregår i kollegial nærhet. Det er nødvendig å finne og etablere metoder som ivaretar en slik situasjon. Det skal bygges opp kollegial tillit, og utfordre kreativiteten og fremme læring. Samtidig ser vi et behov for å etablere dokumentasjon som man jobber med underveis, som passer til arbeidsmetoder og temaer, og som det lett kan lages en rapport ut av.

I rapporteringen ser vi i hvert fall to nyttige ting. Det er behov for åpenhet og for en gjennomiktig dokumentasjon som forklarer hva som er gjort i forhold til måloppnåelser, hvordan ressursbruken har vært og hvilke resultater som er oppnådd.

Slik dokumentasjon kan være en skriftlig melding i form av rapportering, undervisningsnotater, skjønnlitterære skriv, materialsamlinger, eller også dramatisering presentert i digitalform.

Målgrupper er prosjektets initiativtakere og finansieringskilder samtidig som den har en avklarende nytteverdi for andre.

Noe annet som er nyttig med nettverket er at det etablerer en intern dokumentasjonsprosess som gradvis kan avklare om egen refleksjon og analyse av eget arbeid. Denne dokumentasjonen kan være i flere former, men den følger naturlig valgt arbeidsmetodikk. Det er intern dokumentasjon. Men selv i slike

arbeidsoppgaver kan det samles inn og utvelges milepælsrapportering i prosessen for å klarlegge for andre om hva som er oppnådd og hva som er blitt gjort. Det må finnes gode redskap(er) for dette, hvor nettverket kan lære om egenutvikling, og som kan bli valgt å bli gitt som dokumentasjon til andre. Dette er både dokumentasjon, intern rapportering og samtidig et arbeidsredskap. Her er det også slik at det diskuteres om metoden og metoden krever forsiktighet. Rapportering må velges med det som mål at det er nyttig og utviklende, at man lærer av det og at det er tilpasset til nettverkets arbeidsmetoder. Nettverkene kan da bruke både samlinger og digitale nettverk til offentliggjøring av resultater. Men det er naturlig å kreve en kort oppsummering av hvert enkelt arbeid som blir gjort i lærernettsverkets regi og med offentlig tilskuddsmidler.

Det er allikevel nødvendig å ivareta at det ikke etableres et rapporteringssystem som fører nettverket bort fra dets mål og særegenhet. Nettverkene skal forbedre praksisen, og praksisen er allerede i seg selv et stort arbeidsområde. Rapporteringssystemet og dets tidsforbruk må tilpasses i forhold til situasjonen. Derfor er det naturlig å tenke seg rapportering som et arbeid nært knyttet opp mot dokumentering.

12.2 Eksterne vurderere og rapportering

Medfølgende forsker er en mulig ekstern vurderingsmåte. Da kan forskeren sammen med gruppa avtale om å følge milepælene for prosessen, samle inn data, etablere analyse for avsluttende rapport og kan også komme med råd til nettverket. Forskeren kan også holde forelesninger for gruppa om valgte temaer. En slik tiltenkt måte kan skape nær kontakt mellom forskeren og gruppa. Men det er allikevel forskeren som kan vurdere dette fra utsiden. Vedkommende er allikevel langt på vei blitt til en del av prosessen, men det er nettverkets deltakere som eier prosessen. Vedkommende som vurderer kommer med sine analyser til deltakerne

og de snakker om dette. Dette er en særdeles nyttig metode, hvis aksjonsforskningen blir brukt som tilnæringsmåte i arbeidet (Balto 2010).

En annen metode er når en fra utsiden følger med på valgte deler av prosessen. Han observerer, utfører intervjuer med deltakerne og med andre som kan ha tilknytning til saken, vurderer mål, arbeidsplaner og resultater, og utarbeider rapport. En slik vurdering er for eksempel brukt i forbindelse med prosjektet med begynnerlesing (Sametinget 2005), og til en viss grad i Sametingets spesialpedagogisk kompetansebygningsprosjekter (se for eksempel Sametinget 2006). Til og med en slik dokumentasjon kan vurderes flere ganger av deltakere og vedkommende som vurderer før man finner den endelige formen.

Nevnte metoder kan bruke både kvalitative og kvantitative redskaper ved innsamling av data. Det er allikevel viktig at det materialet som blir samlet inn, kommer i en sånn form at det er nyttig for senere prosesser. Man skal kunne lære av dette og enkelt kunne videreføre erfaringene fra det.

12.3 Intern vurdering og rapportering

Men en annet viktig rapportering er den som deltakerne kan utføre som en del av arbeidsprosessen. De skriver og samler inn forskjellige notater, tar bilder og opptak og bruker digitale metoder til å fortelle om egne erfaringer, en narrativ etablering ved hjelp av forskjellige redskaper.

Arbeidsordningene for nettverk kan inneholde forskjellige krav til dokumentering. Disse kan være nyttige for nettverksdeltakernes læring gradvis når de jobber. Dette kan være innsamling av dokumentasjon som brukes i vurderingen, og formidling av dokumentasjonsinnsamling som andre skal lære av. En slik arbeidsinvestering bør til en viss grad inneholde felles redskaper som man er blitt enige om og som alle bruker. Dette sikrer mulighet til å samle inn og sammenligne utviklingen og resultatene fra arbeidet. Men nettverkene må også ha mulighet til å ta i bruk

redskaper som er selvvalgte, slike som de er trygge på og som er lagd på basis av deltakernes eget språk og oppfatning. En mulig tilnæringsmåte for slikt arbeid er aksjonslæring (Tiller 2006) hvor det er mulig å bli enig arbeidsmetoder og dokumentasjon til bruk i rapporteringa.

12.4 Oppstartsartanalyse og oppfølgingsanalyse

Dette kan være analyse som beskriver deltakernes felles oppfatning om arbeidsproblemstilling eller sak/tema situasjonen i forbindelse med nettverksetablering. Et mulig redskap er strategisk analyse (SWOT-analyse) som har visse tilhørende arbeidsmetoder. Den kan gjennomføres først når ønskelige målsettinger er etablert. Gjennom analysen kan man da utrede en viss situasjon bedre og dens svake sider, hvilke muligheter som finnes for å løse utfordringer og hvilke saker som eventuelt kan hindre en ønsket utvikling. Gjennom den kan man kartlegge og vurdere situasjonen ved arbeidsoppstart både i forhold til eksterne situasjoner og i forhold til systemet for den interne situasjonen i forbindelse med planlegging.

I forbindelse med analysen etablerer den da ideer og beslutninger for plan om forbedringsarbeid og forutsagte resultater.

Materiale som er innsamlet via oppstartsanalyse kan også brukes i forbindelse med rapportering. Deler av dette kan samles inn til en ekstern rapportering i forhold til avtalte mål og oppgaver. Til dette kan også tilleggs prosesser og rapportering innrettes etter hvert som det oppnås enighet om dette.

Det er også mulig å innrette hjelperedskap gradvis ved behov for løsning av nye utfordringer og problemstillinger. Det finnes forskjellige hjelperedskap. Idédugnad (se om Idédugnad på <http://office.microsoft.com/nb-no/visio-help/inspirer-til-kreativitet-med-en-idedugnad-HA010148280.aspx>) er et kjent redskap som kan brukes når det er behov for å få frem mange tanker på kort tid og når man vil at mange mennesker skal delta i prosessen. Et annet hjelperedskap (Sustainability og

andre se: http://www.ogbedreskaldetbli.no/metoder_verktoy) er et som brukes til å lete etter vilkår som enten hindrer eller utvikler permanent forbedring av organisasjonen, og hvilke saker man da skal begynne å jobbe med for å sikre utvikling og forebygge at man ikke havner i en utsatt situasjon.

Det er allikevel viktig å finne nyttige løsninger, som gir et bra bilde av utviklingen, men som ikke fører til en større arbeidsmengde som utgjør en bremsekloss for utviklingen.

13 Litteraturliste

- 1 Abrahamsen, L og andre. 2010. Demokratisk ledelse som skoleutviklingsstrategi. Her: Mats Ekholm og andre (red.) *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aikio, Aimo. 2009. Oahpponeavvo- ja oahppoplánaoahpahus Sámi allaskuvllas. *Sámi dieđalaš áigečála*. 1-2/2009. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Alaska Native Knowledge Network <http://www.ankn.uaf.edu>
- Argyris, C., & Schön, D. 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Balto, Asta, M. 2008. *Sámi oahpaheaddjit sirdet árbevirolaš kultuvrra boahhtevaš buolvvaide. Dekoloniserema akšuvdnadutkamuš Ruota beale Sámis*. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla. (Dieđut, 4/2008).
- Beck, W., Christian & Hoëm. 2001. (red.). *Samfunnsrettet pedagogikk – NÅ*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Bergland, Einar. 2001. Samisk skole og samfunn –Plattform for pedagogisk utviklingsarbeid. *Dieđut 4/2001*. Guovdageaidnu: Sámi instituhtta.
- Blossing, Ulf, ja earát. 2010. *"Kunnskapsløftet – fra ord til handling" Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Fafo og Karlstad Universitet.
- Boreham, N. 2006. The co-construction of individual and organizational competence in learning organizations. A paper presented at ECER 2006, Geneve, September.
- Boyer, Paul. 2006. *Building Community –Reforming Math and Science Education in Rural Schools*. A report on the National Science Foundations Rural Systemic Initiative. Alaska Native Knowledge Network, Center for Cross-Cultural Studies, University of Alaska Fairbanks.
- Brandtzæg, G., Bjørg. 2008. *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Dalin, Åke. 1999. *Veier til den lærende organisasjon*. (2. Opplag). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Daly, Alan J. (doaim). 2010. *Social Network Theory and Educational Change*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.
- Darnell, Frank & Hoëm, Anton. 1996. *Taken to Extremes*. Oslo: Scandinavian University Press (Universitetsforlaget AS).
- Ekholm, Mats (doaim. ovttas earáiguin) 2010. *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engelsen, U., Britt. 2008. Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1 Forskningsprosjektet ARK. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Engelsen, U., Britt. 2006. *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner –hva, hvordan, hvorfor, Revidert mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet*. (5. Utgave 2006). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engelsen, U., Britt. 1993. *Når fagplan møter lærer*. Ad Notam Gyldendal.
- En lærende skole*. Lærende leiing - i eit systematisk perspektiv. Artikkelstafett. Artikkel 6. Utdanningsdirektoratet. http://www.udir.no/upload/Kompetanseutvikling/Artikkelserie_6_net.pdf (15.04.2010).
- Erstad, Ola. 2004: *Piloter for skoleutvikling. Rapport for forskningen i PILOT 2000-2003*. Universitetet i Oslo. Forsknings- og kompetansenettverket for IT i utdanning (ITU). Rapport 28
- Evaluering av spesialpedagogisk etterutdanningsprosjekt innenfor sosiale- og emosjonelle vansker*. August – desember 2002. Sámediggi.
- Evaluering av spesialpedagogisk etterutdanningsprosjekt innenfor lese- og skrivevansker*. November 2001 –juni 2002. Sámediggi.
- Evaluering av spesialpedagogisk etterutdanningsprosjekt innenfor flerspråklig utvikling og språkvansker*. Januar –juni 2003. Sámediggi.
- Evaluering av spesialpedagogisk kompetansehevingsprosjekt. 2004-2006 – med fokus på språkutvikling, språkvansker, lese- og skrivevansker og tospråkighet i*

- lulesamiske og sørsamiske områder samt områdene i Sør-Troms og nordre Nordland*. 2006. Sámediggi. – http://www.skulenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=46232&epslanguage=FI (15.04.2010).
- Fafo rapport 2009: 21. *Kompetanse for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005 – 2008. Forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2010 med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15 § 3-2 annet ledd. (http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_samiske_grunnskolelaererutdanningene.pdf)
- Gávnos Samisk innhold i Kunnskapsløftet -et ressurshefte for lærere i grunnsopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. – <http://skolenettet.no/nyUpload/Portal/PDF/Gavnos.pdf> (15.04.2010).
- Gaup Eira, Inger Ellen. 2008. *"Sámi vuogi mielde" Samiske blikk på barnehagen*. Mastergradsoppgave i praktisk kunnskap. Høgskolen i Bodø. Senter for praktisk kunnskap. Profesjonshøgskolen.
- Giehtagirji ILO-konvenšuvdna nr 169 eamiálbmogiid ja čearddalaš álbmogiid hárrái (1989)*. 2003. ILO eamiálbmogiid ja čearddalaš álbmogiid politihka ovddidanprográmma, Gáldu. Guovdageaidnu.
- Grøterud, Marit & Nilsen, S., Bjørn. 2001. *Ledelse av skoler i utvikling*. (1. Utgave, 1. Opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hargreaves, Andy ja Shirley, Dennis. 2009. *The Fourth Way The Inspiring Future for Educational Change*. London: Corvin
- Henriksen, B., John. 2008. (doaim.). *Sámi iešmearrideapmi –Sisdoallu ja čaĐaheapmi*. Gáldu Čála, ÁlgoálbmotvuoigatvuoĐaid áigečála 2/2008. Guovdageaidnu: Fagtrykk Idé as.
- HIF-Rapport 2010:6. *Kunnskapsløftet samisk: Feltarbeid ved fem skoler i nordsamisk område*.

- Hirvonen, Vuokko. 2003a. *movt sámáidahttit skuvlla? Reforppma 97 evalueren*.
Karášjohka: Čálliid lágádus.
- Hirvonen, Vuokko. 2003b. (doaim.). *Sámi skuvla plánain ja praktihkas, movt dustet O97S hástalusaid? Reforppma 97 evalueren*. Karášjohka: Čálliid lágádus.
- Hirvonen, Vuokko & Keskitalo, Jan Henry. 2004. Samisk skole - en ufullendt symfoni? – Engen, Thor Ola & Solstad, Karl Jan (red.). *En likeverdig skole for alle?: om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Keskitalo, Jan Henry. 2008: Fellesskapsutvikling og inkludering i samisk skole innenfor rammen av en felles nasjonal skole. *Skolepsykologi* 3/2008 s. 37-49.
- Keskitalo, Jan Henry. 2009. Sámi máhttu ja sámi skuvlamáhttu: teorehtalaš geahčastat. *Sámi dieđalaš áigečála*. 1-2/2009. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Keskitalo, Jan Henry –Nystad, Kristine –Pettersen Torunn (2009)(doaim.). *Sámi oahpahus –sámi dutkan –sámi ásahus*. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- King, Linda & Schielman, Sabine. 2004. *The Challenge of Indigenous Education: Practice and Perspectives*. Paris: Unesco publishing.
- Keskitalo (b), Pigga. 2010. Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinon. *Dieđut* 1/2010. Sámi allaskuvla.
- Kompetanse for kvalitet, Strategi for vidareutdanning av lærere*. 2008. Strategi. Kunnskapsdepartementet. –http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Kompetanseforkvalitet2009_endelig.pdf (15.04.2010).
- Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*. 2007. Utdanningsdirektoratet. – http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Kompetanseutvikling/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf (15.04.2010).
- Kompetanse for utvikling, Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 – 2008*. Utdannings- og forskningsdepartementet. – http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kunnskapsloefftet/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf (15.04.2010).
- Kushman, W., James & Barnhardt, Ray. 1999. Alaska Onward to Excellent & Alaska Rural Systemic Initiative. *Raising Minority Academic Achivement*.

- Lauvås, Per earáiguin. 1999. *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Lauhamaa, Pigga. 2009. Sámi vuolggasaji nannen oahpahasas – rituálat guovddážis. *Sámi dieđalaš áigečála*. 1-2/2009. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Likeverdige opplæring - et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Utdanningsdirektoratet. – http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Likeverdige_opplaring_brosjyre.pdf (15.04.2010).
- Lile, Khosravi, Hadi. 2009. Mánáid-konvenšuvdna ja sámi mánát Norggas. *Gáldu čála, Álgoálbmotvuoigatvuođaid áigečála* 1/2009. Guovdageaidnu: Fagtrykk Idé as.
- 10-jagi vuodđoskuvlla Sámi oahppoplánat*. 1997. Gonagaslaš girko-, ja oahpahas- ja dutkandepartementa. Sámi oahpahasráđđi.
- Læremiddelutvikling i en skole for alle, Om utvikling av læremidler for elever med funksjonshemninger*. 2001. Statens Institut for Handikappfrågor i skolan (SIH) Sverige, Læringscenteret (LS) Norge. Härnösand: SIH.
- Niesz, Trizia. 2007. Why Teacher Networks (Can) Work. *Phi Delta Kappan*. Volume: 88. Issue: 8. s: 605+.
- Nordlandsforskning – NF-rapport nr. 7/2009. *Sámi – OM06 Sámi oahpaheapmi, Oahppoplána guorahallan ja makkár árra doaibmabijuide lea dárbu go galgá plána váldit atnui*.
- Nordlandsforskning – NF-rapport nr. 6/2010. *Fra plan til praksis. Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)*.
- Nutti, J., Ylva. 2009. Sámi árbevirolaš matematihka diehtu ja máhttu – Akšuvdnadutkamis sámeskuvllas. *Sámi dieđalaš áigečála*. 1-2/2009. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Máhttolokten Sámi oahppoplánabuvttus*. 2008. Máhttodepartemeanta, Sámediggi, Oahpahasdirektoráhtta. Oslo: Interface media as.
- Myrvoll, Marit. 2005. *Sámegiel álgooahpahas Evalueren*. Høgskolen i Tromsø. Alta: Bjørkmanns.

- Møller, Jorunn & Sundli, Liv. 2007. (red.). *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Pedersen, Paul & Høgmo, Asle. 2004. *Kamp, krise og forsoning. Evaluering av samepolitiske tiltak i Kåfjord*. NORUT Samfunnsforskning AS. Rapport nr. 4.
- Plan for samisk fjernundervisning*. 2009. Utdanningsdirektoratet.
– http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Plan_samisk_fjernundervisning_2009.pdf (15.04.2010).
- Rámmaplána mánáidgárddi sisdoallu ja barggut*. 2007. Máhttodepartemeanta. Bjørkmans trykkeri.
- Referat fra evalueringsseminar 19.06.03.2003- Fase 2. Av Sametingets spesialpedagogiske etterutdannings-/utviklingsprosjekt innenfor temaet "sosiale og emosjonelle vansker"*. Sámediggi.
- Retningslinjer for de samiske grunnskolelærerutdanningene*. Forslag vedtatt i Samisk rammeplanutvalg 19.1.2010. (http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_samiske_grunnskolelaererutdanningene.pdf)
- Rhodes, Christopher, doaim., Stokes Michael doaim., Hampton, Geoff - doaim.. 2004. *A Practical Guide to Mentoring, Coaching, and Peer-Networking: Teacher Professional Development in Schools and Colleges*. New York: RoutledgeFalmer.
- Salancik, Gerald R. WANTED: A Good Network Theory of Organization. *Administrative Science Quarterly*, Volume 40, No. 2 (June 1995, pp 345-349)
- Sámedikki oahpponeavvoráhkadeami strategalaš plána áigodahkii 2009-2012*. 2008. (Mearriduvvon miessemánu 29. Beaivvi 2008). Ášši 21/08. Sámediggi.
- Sámegiellálgoahpahuš 1. Oasi árvvoštallan –Lohkanráhkkaneapmi*. 2002. Sámediggi.
– <http://www.skolenettet.no/nyUpload/Samisk%20læringsnett/Dokumenter/I%20oasi%20evalueren%20Samegiellálgoahpahuš.pdf> (15.04.2010).
- Sámegiellálgoahpahuš 2. Oasi árvvoštallan –dekoden*. 2004. Sámediggi.
– http://www.skolenettet.no/nyUpload/Samisk%20læringsnett/Dokumenter/II_oasi_arvvostallanraporta.pdf (15.04.2010).

Sámegielaiddoaimmaplána. Bargo- ja searvadahttindepartemeanta.

– http://www.regjeringen.no/upload/AID/publikasjoner/rapporter_og_planer/2009/Handlingsplan_2009_samisk_sprak_nordsamisk.pdf
(15.04.2010).

Sametingets plan for kompetanseheving i spesialpedagogikk 2004-2006 – med fokus på språkutvikling, språkvansker, lese- og skrivevansker og tospråklighet i lulesamiske og sørsamiske områder, samt områdene sør-Troms og nordre Nordland. 2006. Sámediggi.

Sámi dieđalaš áigečála. 1-2/2009. Sámi allaskuvla, Romssa universitehta, Sámi dutkamiid guovddáš. Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.

Skandsen, Tore ja Stranden, Knut. 2008. *Fra ord til Handling. En refleksjon rundt utviklingsprosessen*. Notat. Stiftelsen IMTEC.

Solstad, Karl Jan & Engen, Thor Ola. 2004. (red.). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spesialpedagogisk kompetanseheving, undersøkelse av behov for spesialpedagogisk kompetanseheving i barnehage og grunnskole, Plan for heving av spesialpedagogisk kompetanse i barnehage og grunnskole 2001-2003. 2001. Sámediggi.

Storjord, Marianne. 2008. *Barnehagebarns liv i en samisk kontekst. En arena for kulturell meningsskapning*. Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor.

Universitetet i Tromsø. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Våren 2008.

Sugrue, C. 2002. Irish Teachers' Experiences of Professional Learning: implications for policy and practice, *Journal of In-Service Education*, 28(2), 311-338.

Synnevåg, Marit. 2009. *Sammenfatning av sluttrapporter fra Kunnskapsløftet – Fra ord til handling 2006-porteføljen*. MCS:Consult.

Todal, Jon. 2007. *Samisk språk i Svahken Sijte, Sørsamisk vitalisering gjennom barnehage og skule*. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta. (Dieđut 1/2007).

Tiller, Tom. 2006. *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye kunnskapsløftet*. Oslo: Høyskoleforlaget.

- University of Alaska Fairbanks. 2 siidu čálus. *Native Pathways to Education*.
- Wiel Veugelers and Mary John O'Hair. 2005. *Network Learning for Educational Change*. Milton Keynes. Open University Press.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 1.
- Øzerk, Z., Kamil. 1999. *Opplæringsteori og læreplanforståelse –en lærebok i pedagogikk*. Vallset: Opplandske Bokforlag ANS.