

Vestheim, O.P. & Sem, L. (2024). Lærere i sør- og lulesamisk grunnskole. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærerviv i en mangfoldig norsk skole* (s. 155–174). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340108>

Kapittel 8

Lærere i sør- og lulesamisk grunnskole

Ole Petter Vestheim og Leiv Sem

Innleiing: Sør- og lulesamisk utbredelse og opplæring

I skoleåret 2020/2021 var det i alt 2522 elever i den norske grunnskolen med opplæring i et samisk språk på grunnskolen (Vangsnes, 2021, s. 19). De aller fleste elevene lærer nordsamisk, mens 4,5 prosent lærer lulesamisk og 4 prosent sørsamisk. Sør- og lulesamisk er klassifisert av UNESCO som avgjort trua språk, mens nordsamisk er regna som utrygt. Antallet språkbrukere er en del av grunnen til at språka er vurdert på denne måten. En annen er at mens mange av de nordsamiske elevene bor i områder der samisk er brukt av mange og i kanskje de fleste situasjoner, er dette langt sjeldnere tilfellet for lulesamiske og sørsamiske språkbrukere. Disse språkbrukerne utgjør relativt sett små miljøer, og språket deres vil oftest være et markert minoritetsspråk som er synlig og brukt i mindre grad og i færre domener. I mange tilfeller er språkbrukerne og språkmiljøa spredt over store områder, og høva til å bruke og høre språket kan være sjeldnere. Dette er med på å sette disse språksamfunna under sterkt og vedvarende press, og dette gjør situasjonen

for de sør- og lulesamiske språka annleis. Det har også mye å si for undervisningssituasjonen og for lærernes arbeid.

Det er bestemt ved lov at staten skal legge forholda til rette for at samene i Norge kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv (Sameloven, 1987, § 1-1). Samiske borgere har fått bestemt visse språklige og kulturelle rettigheter, og disse er ekstra tydelige og sterke i geografisk definerte samiske forvaltningsområder. Gjennom opplæringslova og dens forskrifter er skolen og lærerne gitt ei kritisk rolle i denne sammenhengen. Opplæringslovas § 6-2 sier at elever som bor i et samisk distrikt, har rett på opplæring i og på samisk. Bur en utafor et samisk distrikt, har en uansett rett til opplæring på samisk om en har samisk tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 6-2). Opplæringa kan foregå på skolen, men også gjennom alternative undervisningsformer, som fjernundervisning, intensivundervisning eller leirskoleopphold. Ikke minst i de spredte bosetningene i lule- og sørsamiske områder der det kan være få elever og langt mellom dem, spiller fjernundervisninga ei viktig rolle. Men også elever som bor utafor samiske forvaltningsområder, vil ofte bli tilbudt fjernundervisning. I skoleåret 2017/2018 var det 340 elever som fikk fjernundervisning i samisk, og de var fordelt på et stort antall skoler (Riksrevisjonen, 2019, s. 10).

I dette kapitlet vil vi undersøke hva disse vilkåra har å si for lærerne i sørsamiske og lulesamiske skoler. Kapitlet gjør ingen krav på å være representativt i noen kvantitativ forstand. I stedet søker vi å belyse det særegne ved disse lærernes erfaringer og insistere på deres krav på interesse som del av det store mangfoldet. Våre to lærere underviser i områder hvor lærer og elever i større grad er klare minoriteter enn hva tilfellet vil være i nordsamiske områder. I sin tur representerer våre to lærere vidt ulike situasjoner og erfaringer, gjennom sine erfaringsbakgrunner i ulike former av samiske undervisningsinstitusjoner og undervisningsformer.

På bakgrunn av intervjuer med disse lærerne med ulike erfaringer fra undervisning i sørsamisk ønsker vi å belyse følgende problemstilling: Hva kjennetegner sør- og lulesamiske læreres arbeidssituasjon og yrkesutøvelse? Slik vil vi danne grunnlag for en diskusjon omkring samisklærere, samisk i skolen og skolen i samfunnet. Vi ønsker å løfte fram disse perspektiva dels fordi sør- og lulesamiske læreres situasjon ofte ikke blir sett, og bildet av norske lærere blir ikke fullstendig uten at også disse er representert. Samtidig tror vi at den situasjonen de står oppe i, på somme måter er ei aksentuering

av allmenne og generelle utfordringer som alle lærere i norsk grunnskole står overfor. Ei drøfting av vilkåra til sør- og lulesamiske grunnskolelærere kan slik tjene til å stille allmenne spørsmål i relieff.

Skolen som arena for kolonisering og dekolonisering

Det er viktig å ha som forståingsbakgrunn at den norske skolen var ett av de viktigste verkktøya til å fornorske samene i Norge, det vil si ta bort de opphavlige kulturelle og språklige særtrekka for å gjøre samene likere nordmennene ellers. Fornorskinga var dels konkrete og målretta tiltak for å hindre bruk av samisk språk til fordel for norsk, dels tiltak for å destabilisere og motarbeide samiske tradisjonelle næringer og kulturuttrykk. Samtidig virka ei rekke generelle moderniseringstendenser i samfunnsutviklinga inn og forserte og utvida prosessen. Som politisk program blei fornorskinga statens offisielle politikk fra rundt 1850, der en rekke forordninger blei gjort gjeldende for skolen i ei utstrekning og med en hardhet som tiltok fram mot 1940 (Andersen et al., 2021, s. 157–218). Offisielt blei fornorskinga eksplisitt forlatt som politikk etter den andre verdenskrigen, men på somme områder kan ettervirkningene ennå føles og være virksomme (Sem & Kolberg, 2022). Etter at fornorskinga blei avvikla som politisk program, er utviklinga på det utdanningspolitiske området skildra som ei rørsle fra et fravær av samiske emner i opplæringa, via inkludering, til såkalt *indigenisering*, det vil si at det er åpna opp for undervisning på samiske premiss og ut fra samiske interesser og perspektiv (Olsen, 2017, s. 4). Implementeringa av Samisk læreplan for grunnskolen i 1997 var i så måte et vendepunkt for samisk undervisning i Norge. Det innebar ei formell anerkjenning av ansvaret skolen hadde for de kulturelle og språklige behova til samiske elever. Seinere blei denne læreplanen erstatta av Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Kunnskapsløftet 2006 – Samisk (LK06S). Det er sist i denne rekka vi finner Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og Kunnskapsløftet 2020 – Samisk (LK20S), som nå er gjeldende (se også Sems artikkel i denne antologien). Sjøl om utdanningssystemet med dette må sies å ha kommet langt i å stoppe og jamvel snu fornorskinga formelt sett, understreker både forskning og statlig initierte undersøkinger at det ennå er langt att før en kan tale om ei reell sidestilling eller likeverdig behandling. Dette gjelder både behandlinga av samiske emner for elever som følger ordinær læreplan, og det gjelder opplæringa av elever som følger samisk læreplan. Riksrevisoren

(2019) slår i ei undersøking av samisk opplæring fast at det er ei lang rekke svakheter ved tilbudet om opplæring i og på samisk: Tilbudet om opplæring er ikke tilstrekkelig kjent utafor samiske kjerneområder, noe som fører til store ulikheter i opplæringstilbudet, alt etter hvor elevene bur. Organiseringa er svak og ustrukturert, med små virkemidler spredt på mange aktører, og det er stor mangel på samiske læremiddel. Ikke minst er mangelen på kvalifiserte lærere et stort og vedvarende problem: Skoleåret 2018/2019 oppfylte 88 prosent av de fast ansatte barneskolelærerne og 69 prosent av ungdomsskolelærerne kravet om formell kompetanse. Riksrevisoren understreker også at det i tillegg er en god del flere som har krav på samisk opplæring, men som ikke har bedt om det fordi tilbudet og rettigheten ikke er kjent (Riksrevisoren 2019, s. 8). I praksis kan en hevde at fornorskingsprosessen framleis pågår, noe som også er ett av de viktigste funna i rapporten fra Sannhets- og forsoningskommisjonen (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 22).

Den situasjonen som er her skildra, uttrykker spenninger mellom historiske erfaringer, framtidsretta målsettinger og ressursmessige realiteter. Det er erkjenninga av at skolen historisk sett har vært instrumentell i å bygge ned mange av de nødvendige forutsetningene i de samiske språksamfunna og elevenes heimemiljø som ligger bak den utdanningspolitiske omlegginga som er blitt kalt indigenisering. Dette er ledd i hva vi kan kalle ei breiere dekoloniserende rørsle, som også Sannhets- og forsoningskommisjonens arbeid er del av. Til grunn for programmet om indigenisering ligger en postkolonial kritikk av den historiske «annengjøringa» av det samiske og av ei underordning av samiske stemmer (Olsen, 2022, s. 95–96). Det at det utdanningspolitiske Norge har påtatt seg flere store oppgaver, vil kreve store økonomiske innsatser, og den har også iboende utfordringer av en annen, og kanskje uløselig art. Den samiske utdanningsforskeren Asta Balto har karakterisert samiske prinsipper for utdanning – eller kanskje heller «læring» – slik:

The characteristic feature of this traditional way of raising children and passing on knowledge and culture between generations is the great variety of indirect communication and indirect approaches to rule or guide the young ones. Outsiders and people visiting Sámi societies often see this style of behaviour as free and irresponsible. (Balto, 2005, s. 89)

Det vi ønsker å trekke fram her, er at det i samisk kultur ligger til grunn særlige og særegne kulturelle oppfatninger og forståelser av opplæringas mål og metoder, som strekker seg ut over spørsmåla om innholdet i opplæringa. Denne praktisk orienterte, erfaringsbaserte læringsformen knytter Nergård (2006, s. 87) til hva språkfilosofen Ludwig Wittgenstein kaller «demonstrative teaching», en læringsform i et praktisk rom der begrepene blir til slik våre aller første begrep blir til. Vi finner likhetstrekk i disse samiske opplæringsideene til en annen som har beskjeftiga seg med grunnlagsspørsmål om pedagogikk, undervisning og danning, nemlig John Dewey. Dewey er kjent for sin progressive pedagogikk som kan forstås som et alternativ til «tradisjonell» pedagogikk, som også er gjenkjennbar for dagens skole. Dewey argumenterer for at danning må være del av menneskers breiere sosiale liv, og at utdanningsinstitusjonene bør betrakte seg sjøl som ei utviding av heimen og de fellesskapa som barn ellers er en del av. Den erfaringa og praktiske viten som barn tilegner seg heime, bør de pedagogiske institusjonene forholde seg til og forsøksvis prøve å gi ei djupere forståing av og få dem til å reflektere over (Albrechtsen, 2019, s. 87). Det er såleis ikke nødvendigvis vesensforskjellige opplæringsideer mellom nyere pedagogisk teori og hva den samiske tradisjonen står for, snarere ser vi på mange måter et kontinuum. Det vi er nysgjerrige på, er hvor store gradsforskjeller det er, og i hvilken grad skolehverdagens realiteter støtter slike ideer i praksis. Den samiske opplæringa og undervisninga skal forholde seg til gitte vilkår og rammer nedfelt i lovverk og læreplaner. Det er læreren, gjennom den formelle utdanninga si, som er autorisert og stilles til ansvar for at mandatet, slik det er uttrykt i styringsdokumenta, omsettes til praksis, en praksis som nødvendigvis må komme til syne gjennom undervisning. Spørsmålet om skolens rolle, innhold og innretting setter i spill store meningsenheter, hvor demografi, økonomi, pedagogikk og identitetspolitikk griper inn i hverandre på ulike og dynamisk skiftende måter, og som får følbare, konkrete nedslag i den lokale og individuelle arbeidssituasjonen til de spesifikke lærerne.

Metodologi og metode

På tilsvarende vis som skolen har spilt ei rolle i fornorskinga av samene, har også forskinga gjort det, noe som har ført til utbredt skepsis til forskning i mange samiske miljø (se f.eks. Bull, 2002, s. 15). Dette fører ikke bare til

vanskeligheter med å rekruttere informanter, men understreker ikke minst behovet for en fornyet gjennomtenking av forskningsmetodologi og etisk refleksjon. Disse erkjennelsene har ført til utvikling av en egen urfolksmetodologi. I denne er det et hovedanliggende å få fram informantenes egne perspektiv (Smith, 2021, kap. 6). På denne bakgrunnen valgte vi ei semistrukturert intervjuform, der vi på forhånd hadde laga ei liste over tema vi mente kunne kaste lys over lærernes yrkesutøving, men der det også skulle være rom for informantenes egne innspill og perspektiv. Under utføringa av sjølve intervjuet lot vi lærernes egne fortellinger, innskytelser, refleksjoner og interesser styre samtalen, som er gunstig i kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012).

Utvalg av informanter

Vi har intervjuet to lærere som underviser i sør-/lulesamisk språk. Dette er ikke et stort utvalg. Etter vår oppfatning er likevel utvalget tilstrekkelig. For det første gir et lite antall oss muligheter til å gjengi informantenes ord og tanker i en bredde, lengde og kvalitativ dybde. For det andre vil et lite tall gjøre identifisering av informantene mindre åpenbar. Det totale antallet av slike lærere er heller ikke stort i utgangspunktet, og svarprosenten fra den totale populasjonen såleis ikke liten. Vi understreker at vi i dette arbeidet ikke har søkt å dekke hele den samiske skolevirkeligheten, og heller ikke søkt å gi et representativt bilde av hva det vil si å være samisklærer i Norge i dag. I stedet har vi valgt å sette lys på de sør- og lulesamiske lærernes lærerliv. Deres vilkår blir ofte underkommunisert, idet svært mye av den forskninga og den offentlige samtalen som handler om samisk virkelighet, forstår dette som synonymt med nordsamisk. Oftest blir det tatt for gitt at nordsamiske vilkår, interesser og perspektiver er gjeldende for hele Saepmie, som samenes tradisjonelle territorium blir kalt (se f.eks. Gjerpe, 2018). Den nordsamiske gruppa er den klart mest folkerike samiske gruppa og politisk sett den tyngste makt faktoren. Dominansen og synligheten til denne gruppa er så merkbar at deres karakteristika og interesser i mange tilfelle har blitt sett som representative for dem alle. Gitt tallforholda er dette ikke overraskende, og på mange måter er det klart at det nordsamiske språksamfunnet har sine utfordringer og legitime hensyn, som i et representativt perspektiv klart gjelder tallmessig flest. På den andre sida har vi gått ut fra et ønske om å synliggjøre de enda

mindre språksamfunna lule- og sørsamisk. Disse språk- og skolesamfunna havner i en dobbel skygge, som minoriteter innafor minoriteten (Hermanstrand et al. 2019). Det er derfor et metodisk poeng for oss å skape ei åpning for perspektivet til sør- og lulesamiske lærere, som bærere av minoritetsrøynslar og røynslene til urfolks kunnskapstradisjoner.

De to lærerne vi har intervjuet, representerer vidt ulike og varierte erfaringer og bakgrunner fra de lule- og sørsamiske lærervirkelighetene: Lærer A arbeider som lærer i en kommunal skole. Skolen ligger i et samisk forvaltningsområde, og norsk og samisk er sidestilte administrasjons- og opplæringspråk. Lærer A er ansatt ved den eneste kommunale skolen i kommunen, som den eneste der som underviser i samisk. Hen har tidligere jobba som lærer på en sameskole i en annen kommune. Hen utdanna seg opphavlig som førskolelærer, men gikk for 15 år sia over til å jobbe i skole, den gangen i en annen kommune. I stillinga hen er i nå, inngår også den dag i barnehagen som samisk språklærer.

Lærer B har tidligere jobba som samisklærer i en privatskole med montessoripedagogikk, men arbeider nå ved et ressursenter for undervisning i samisk språk og kultur. Dette senteret tilbyr fjernundervisning og språksamlinger for sør-, lule- og nordsamisk og kan nyttas av skoler som ikke har kvalifiserte samisklærere i egen stab. Lærer B har full undervisningsstilling der som lærer i et samisk språk. I hovudsak er det fjernundervisning hen tilbyr, men noen ganger underviser hen også på egne språksamlinger.

Tematisk analysemetode

Intervjua blei gjennomført og transkribert av en av forfatterne. Deretter gjennomførte vi en tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2006). Etter individuell lesing og koding diskuterte og drøftet vi våre inntrykk av empirien. Med bakgrunn i dette utviklet vi ulike forslag til temaer som framstod som relevante for å belyse problemstillinga i studien. Prosessen endte i at vi utarbeida fire overordna temaer: ensomhet, ressurssituasjon og marginalisering, samisk undervisning – den ideelle og den operasjonaliserte og fjernundervisningas to ansikter. Som et siste analytisk grep foretok vi ei meningsfortetting av empiri som kunne bygge opp under disse temaene. Temaene er separate analytiske kategorier, men de inngår også i en sammenhengende helhet, og utgjør i sum en viktig del av de sør- og lulesamiske lærernes opplevelse av profesjonsutøvinga. Noen av temaene er analysert

gjennom ei empirinær tilnærming der informantenes eget språk og egne erfaringer er det viktige, mens andre temaer har det vært naturlig å analysere i lys av bestemte teoretiske begreper. Kulturanthropologen Geertz (1973, s. 6) foreslo «tykke beskrivelser» av kontekstuelle forhold for at utenforstående kunne få økt forståelse for det fenomenet eller den sosiale praksisen som er satt under lupen. Vi har forsøkt å imøtekomme et slikt ønske ved at vi presenterer relativt detaljrike og sammenhengende sitater fra våre informanter.

Overordna temaer og analyse

Med utgangspunkt i våre analyser vil vi i det følgende presentere de temaene vi har utvikla som svar på problemstillinga i studien: ensomhet, ressursituasjon og marginalisering, samisk undervisning – den ideelle og den operasjonaliserte, og fjernundervisningas to ansikter.

Ensomhet

Som vi har sett, er sør- og lulesamisk kultur med språket som en sentral identitetsbærer i en sårbar posisjon. Det er få som kan språket, og naturlig nok enda færre som har kompetanse til å drive opplæring og slik bære det forvaltningsansvaret skolen er gitt. I intervjuet belyser lærerne hvilke konsekvenser dette kan ha for dem i deres lærerliv:

Jeg har jo og jobba på en sameskole, det var i XX. Det er jo stor forskjell å være den ene, aleine, og så der du har et kollegium med andre samisklærere òg. Det er jo det, det er stor forskjell, ja. [...] Jeg merker, nå som jeg er den som er aleine, så er det jo ingen andre som ... jeg er jo aleine om det faget, og de andre kjører jo sine fag. Så det blir jo liksom ikke noe sånn der mye spørsmål eller diskusjon rundt hva er det jeg egentlig driver på med. For det er ikke noe som angår de andre i deres hverdag. Sånn sett er det jo veldig ... Jeg styrer nå med mitt – og det får jeg nå gjøre også, for meg sjøl. [...] Sånn som i min situasjon nå da, så er det nå det her med å være ... ja, at det er litt ensomt. (Informant A)

Også lærer B, som nå primært jobber med fjernundervisning, men tidligere jobba med samisk opplæring i en norsk skole, speiler den gamle arbeidsplassen i den nye. Hen reflekterer over sin situasjon og erfaring med å være samisklærer:

Forholdet både til kollegaer og ledelse blir jo noe heilt anna enn der jeg jobba før, da. Fordi at vi jobber jo med det samme, vi har de samme måla og samme utfordringene og samme ... Ja, veldig greit å ha dem kollegaene å diskutere med og få støtte fra og ... hva man nå skulle ha behov for, utveksle erfaringer og ... Og på montessoriskolen følte jeg at jeg blei veldig aleine. Det var jo bare jeg som jobba med samisk, og hadde på en måte ingen å snakke med, om utfordringer og sånn i undervisninga, da. [...] Det som er kanskje ulempen med å jobbe sånn som jeg gjør nå, det er at en blir ... blir litt ... ja jeg skal ikke si aleine, fordi at vi har jo, vi har jo nettmøter, kollega- og lærermøter. Så jeg kan ikke si at jeg er aleine, for jeg har jo dem å prate med, men det er jo det her ... fysiske nærheten (ler) til kollegaene som en mister, da. Så det kan jeg savne med den forrige arbeidsplassen, at ... sitte på pauserommet og skravle og ... ja (ler).

Begrepet ensomhet har mange sider og mange lag i lærernes beskrivelser. De trekker fram den sosiale sida av sin situasjon. Det å stå aleine som lærer i skolesamfunnet skaper utenforskap. De erfarer en marginalisering, en daglig og kroppslig erfaring av minoritetssituasjonen i skoleverket. Ensomheten har også faglige følger. Uten et faglig nettverk og kollegialt miljø blir en sårbar som lærer, en blir aleine og uten støtte i møte med alle utfordringer og valg av løsninger. Og ensomheten skaper en sårbarhet i organisatorisk og politisk forstand i kampen om ressurser, prioriteringer og fasiliteter av arbeidsprosessene i skolehverdagen. Ensomheten og sårbarheten den fører til, blir altså merkbar både relasjonelt, faglig, organisatorisk og materielt. Det at denne sårbarheten til dels er et resultat av koloniseringsmekanismer, gjør på den ene sida at en kan si at fornorskinga framleis pågår. Samtidig er det dette som gir de samiske aktørene og interessene et visst gjennomslag i en dekolonialistisk diskurs.

Ressurssituasjon og marginalisering

Informant B har tidligere jobbet ved en privat skole som samisklærer. Det å ha ansvar for å drive opplæring i samisk i en skole som ellers fulgte norsk læreplan, har blitt opplevd utfordrende på flere måter, slik hen gir uttrykk for i sitatet:

Da jeg jobba i montessoriskolen, så opplevde jeg vel ofte at ikke samiskundervisninga blei tatt på samme alvor som de andre faga. [...] Altså, jeg hadde egentlig en god dialog med leder, og leder liksom mente jo det at samisk er viktig og samisk skal vi tilby. Men i praksis så opplevde jeg ikke det som blei sagt. Altså, vi tilbød det, men jeg følte ikke at samisk var noen prioritet på skolen. [...] Romkapasitet var jo ei utfordring oppå der. Men så kunne vi få et rom tildelt for en periode. Og så var det plutselig noen andre som også hadde behov for rom, og så var det vi som måtte flytte på oss bestandig. Og det sier jo noe om holdninger også (ler litt). Og det følte jeg vel ikke bare fra ledelsen, men også fra de andre kollegaene, da, at de mente det var vi som måtte flytte på oss fordi de hadde jo et større behov. Så ... så det vart litt sånn ... og i og med at jeg var aleine også, så følte jeg vel kanskje at det vart litt ... måtte liksom heile tida kjempe for, for å ha en god ... ja både arbeidsplass og arbeidsforhold i det hele tatt da, både til meg og til elevene [...] Og elevene merker jo sånt, dem òg. Fordi om en ikke sier det høgt, så merker de jo det. Så ... nei, det ... Det er jo ikke bra at det blir sånn.

Det er interessant å se hvordan begrepene «vi» og «de» nesten flokker seg sammen i dette sitatet. Her uttrykkes tydelige skiller, som i et dekoloniseringsperspektiv vil kunne ses som en «annengjøring» («othering») av det samiske (jf. Ashcroft et al., 2005, s. 171). Fra et ressursperspektiv kan disse skillene og interesse motsetningene forstås som uttrykk for hvordan annengjøringsmekanismer gjør seg gjeldende i språklig diskurs så vel som i praksis. Ressurssituasjonen presser fram og forsterker ikke bare skiller, men også rene interesse motsetninger og konflikter i kollegiet.

Av sitatene kan det leses at utfordringene med å jobbe med samisk som fagfelt i en ordinær skole, dels handler om å ikke bli tatt på alvor i situasjoner som krevde prioriteringer mellom samisk og ikke-samisk undervisning. I ord var samisk anerkjent som viktig, men ikke i praksis. Sitatet antyder en avstand mellom vedtatte politiske retningslinjer og praktiske realiteter. Kanskje kan vi forstå en slik avstand mellom det vi litt syrlig kunne omtale som festtale-retorikk på planet av nasjonal politikk og den manglende implementeringa i skolens faktiske hverdag, som utslag av en påregnelig treghet i systemet etter en langstrakt fornorskingsepoke. Fra synspunktet på bakkeplanet til samisklæreren, derimot, vil motsetninga kunne oppfattes som en frustrasjon i seg sjøl. Erfaringen samisklæreren har gjort seg, har paralleller til øvrig samisk historie i Norge – det samiske må vike når det norske trenger plass. Majoritetsundervisninga vinner, og minoriteten blir marginalisert. Det uttrykte målet om indigenisering (jf. Olsen, 2022) viser seg å være vanskelig å leve opp til i skolens og lærernes hverdagsliv og praksis.

Ei anna side av det vi forstår som ei marginalisering, handler om tilgangen til læremidler som informant A setter ord på:

Klart, dette med læremiddel, og den biten, det har jo blitt mye bedre nå de her seinere åra, men det er jo klart enda en stor manglende bit, i forhold til mange andre fag så er det ikke enda så mye tilgjengelige læremidler på samisk, og ja generell litteratur ellers også som passer til alle aldersgrupper. Men det ha jo blitt mye bedre de siste åra. Men enda så er det nå ikke fullt ... like godt tilbud som, ja, i norskfaget (Informant A).

Manglende læremidler er også et signal om lav prioritering av faget. I tillegg fører det med seg at lærerens arbeidsbelastning blir ytterligere pressa, da læreren i mange tilfeller må utvikle sine egne læremidler til bruk i undervisninga. Denne materielle sida av minoritetens situasjon har lett for å bli oversett fra et majoritetssynspunkt, for sjøl om også mange lærere i ikke-samisk skole vil måtte eller velge å lage sine egne læremidler, er deres belastning likevel ei ganske anna, gitt ei helt anna arbeidsdeling og tilgangen til grunnleggende ressurser.

Samisk undervisning – den ideelle og den operasjonaliserte

En av informantene (A) trekker fram at ei genuin samisk undervisning ideelt sett ville legge stor vekt på det å lære gjennom erfaring, og at det burde bety at en skulle gå ut av klasserommet og bruke nærmiljøet, naturen:

Dette med å ta med ungene eller at de får læring gjennom praksis, at de får være med og ta del i den praktiske delen og lære dem på den måten [...] kanskje det her med å gå ut av klasserommet og bruke områda, bruke uteområdet som læringsarena. Ja, dette med å lære å tenne opp et bål. Skal en lære seg det, er det nå bedre å ta med elevene ut sånn at de kan få prøve, enn å sitte inne og snakke om det.

Til tross for at læreren erkjenner og ser hvilken betydning det kunne ha å benytte seg av alternative undervisningsarenaer, er det ikke dermed gitt at dette følges opp i den faktiske undervisninga.

Mulighetene finnes jo der. Det er vel kanskje mer det med å legge til rette og gjøre det i hverdagen. Det er mer det det går på. Vil man jo og hvis man vil gjøre en innsats for å ... ut og gjøre læringa ute så finnes det muligheter for det ... det kan vel variere litt på hvilken skole man er på, men som her, vi har jo rikt med uteområde, så det fins jo muligheter. Men klart i en travel skolehverdag så er det vel kanskje enklere mange ganger å være inne og holde seg i klasserommet. Det er vel det som er det enkleste. (Informant A)

At læreren i denne sammenheng velger bort den undervisningsarenaen og undervisningsmetoden som blir uttalt å være den mest ideelle, forklares dels med at gitte rammevilkår står i veien:

Det er nå kanskje det her med organiseringa, kanskje, av ... for nå så er det jo en samisktime her og der i løpet av mandag til fredag. Og så kanskje det her med å få til å ... kanskje prøvd å samle samiskelevne og hatt dem enten en halv dag eller i hvert fall noen flere timer der en kunne ha gjort mer, ja læring gjennom praksis, tilrettelagt mer praktisk arbeid og tatt språket inn den vegen. Det

hadde jeg kunnet ønske meg, det ville jeg hatt litt mer av. Ja. Ja, og vi er jo et samisk forvaltningsområde – det her med å få samisk opplæring i andre fag, eller få andre fag på samisk, det er nå og en ting jeg ønsker kunne vært tatt i bruk. (Informant A)

Vår andre informant, lærer B, arbeider i en annen kontekst enn A, og bringer inn andre perspektiver på forholdet mellom planverk og den faktiske undervisninga. Også lærer B snakker om hvordan organiseringa av samiskundervisninga har betydning for gjennomføringa ved at elevene må tas ut av annen undervisning:

Og så kunne det også bli sånn at de timene vi fikk, kanskje ikke passa elevene så godt at det var ... for de går jo ut i skoletida, og da må de jo bort fra et anna fag. Så da er det jo hvor populært det faget de skal gå ut ifra, da, er hos elevene veldig avgjørende for kvaliteten på samiskundervisninga også. Hvis de mye heller ville ha vært på gym eller musikk eller kunst og håndverk for eksempel. Så ... gjør jo det noe med heile undervisninga. (Informant B)

Foruten perspektiva om praktisk-organisatoriske forhold som følger av lærer Bs digitale rammevilkår for opplæring og undervisning, påpeker hen også hvordan den samme strukturen byr på utfordringer for ivaretaking av verdier som samisk identitet og kulturforståelse:

Det kulturelle er jo en kjempeviktig del av faget. Og det er jo noe vi snakker mye om også. Og nå er det jo ikke riktig alle elevene som er på samling, men de som er på samling, så har de jo, så snakker de jo mye om det der og, og da kan vi jo snakke om det etter samlingene, det med identitet og kulturforståelse og ... Men så har vi jo elever som kan faktisk veldig lite om den samiske kulturen. Og som kanskje vokser opp i en storby, og foreldra deres har og kanskje litt fjernt fra kulturen, og da er det ei større utfordring – å få dem liksom inn i den her tankegangen og ... og i forhold til identitet og, da. Om de kjenner seg som samisk eller ikke. Og det er jo veldig interessant. Men ei utfordring, det er det. [...] En må jo prøve å lære dem om det, da [ler]. Så de blir litt kjent med det. (Informant B)

Vi har sett at noen av de perspektiva som lærerne trekker fram, av pedagoger som Dewey er framheva som allmenne pedagogiske prinsipper. Vi mener likevel at disse verdiene har en egen skjebnetyngde i samiske sammenhenger når de uteblir, for disse perspektiva er sett som essensielle for samisk identitet og kultur (Balto 2023, s. 138–139). At rammefaktorer presser dem ut av undervisninga, gjør at elevene ikke får tilgang til essensielle deler av innholdet i opplæringa. For lærerne skaper denne pressituasjonen ei ekstra kjensle av å ikke strekke til eller å svikte sin oppgave. Slike erkjennelser blir ikke lagt helt eller svært eksplisitt ut i intervjuet. Men de ligger like under overflata, som en resignasjon eller en beklagelse over at en kanskje ikke strekker til. Utsagna ovafor framviser visse sårbarheter i systemet for hvordan samisk er forsøkt ivaretatt under ulike, spesifikke kontekstuelle forhold. Det er med andre ord et gap mellom samiske ideelle perspektiver på opplæring og undervisning (jf. Balto, 2023; Nergård, 2006), og målet om undervisning på samiske premisser, såkalla indigenisering (Olsen, 2017) på den ene sida, og hva som faktisk oppleves som gjennomførbart innafor de rammene og den konteksten våre informanter opererer under på den andre sida.

Fjernundervisningas to ansikter

Gitt den demografiske situasjonen vi har skildra ovafor, med få elever og lærere som er spredt over et stort område, har digitale plattformer blitt verdifulle nyvinninger med stor innflytelse på sør- og lulesamisk lærerliv. Fjernundervisning er en måte å organisere sør- og lulesamisk opplæring på som kan bøte på en ellers sårbar situasjon når det gjelder tilgangen på kvalifisert undervisningspersonell. Lærerne som er satt til å forvalte sør- og lulesamisk, må forholde seg til det digitale klasserommet. Det digitale klasserommet og fjernundervisninga gir muligheter, men byr også på noen utfordringer. Informant B, som primært jobber med fjernundervisning, ser det slik:

Altså, jeg trives jo kjempegodt nå som jeg får jobbe med samisk hver dag. Og trives, jeg trives veldig godt som fjernundervisningslærer også. Det er jo, en får jo jobbe veldig sjølstendig, da. Blir jo liksom inne i mi boble (ler) og det jeg holder på med. Og de elevene jeg jobber med. Og så er det jo utfordringer på en måte, positive

utfordringer da, med at en har elever på ulike nivå og med ulike behov og ... må legge til rette da, til der de er språklig.

Læreren setter pris på å få jobbe med samisk hver dag og fjernundervisninga inviterer til sjølstendighet i utvikling av undervisning. I tillegg er hen positivt overraska over kontakten hen kan få med elevene via skjerm.

Det har kanskje egentlig overraska meg litt da jeg begynte med fjernundervisning, for jeg trudde før at jeg begynte med det, så trudde jeg at det ikke var så lett å få kontakt med elevene og bli ordentlig kjent med dem, men det har jo vært veldig greit. Og ungene er jo vant med skjerm, tydeligvis, så for dem er det helt naturlig å sitte framfor en skjerm og prate. Så jeg har følt at jeg har fått veldig god kontakt med dem og blitt godt kjent med dem, og når de begynner å fortelle liksom om ting – det kan være fra skolen eller heime eller hva som helst egentlig, så skjønner du at de er trygge på meg, da. (Informant B)

Fjernundervisninga byr på utfordringer som er direkte knytta til teknologiens sårbarhet, men som også kan være gjenkjennbare for lærere i fysiske klasserom, slik det kommer til uttrykk i følgende sitat:

I fjernundervisningsjobben så må en jo ... (ler) der må en bestandig ha en plan B og kanskje plan C og D òg. De kan jo ha nettproblemer eller tekniske problemer elevene, så at de kommer seg [...] Og så kan det være: Nei, de har glemt bøkene sine, og så er det langt å gå for å hente bøkene, og så ... En må nesten bestandig ha noen flere planer på lager. Og det har jeg lært meg til da, så det går greit nå. (Informant B)

Til tross for at informanten forteller at hen er positivt overraska over kontakten hen oppnår med elevene via skjerm, ser hen andre sider ved lærerjobben som blir lidende innafor de rammene fjernundervisninga tilbyr:

Fordelen når jeg jobba der, var jo at jeg var fysisk til stede i lag med elevene, og det, det kan jeg vel kjenne på av og til nå som

fjernundervisningslærer at jeg kan savne det, da, å være fysisk til stede. Du blir jo enda bedre kjent med dem, og så blir det lettere å gjøre andre ting i timene, som å spille spill og ha noen leiker og håndverksoppgaver og forskjellig sånt, som ikke er fullt så enkelt på fjernundervisning. (Informant B)

For de sør- og lulesamiske lærere og elever innebærer fjernundervisninga en helt ny mulighet til undervisning i ulike former. Riksrevisoren peker imidlertid på at denne muligheten noen ganger kan bli brukt som en enkel og rimelig utvei for myndighetene, som har ansvar for å organisere og bekoste undervisninga. Selv om andre undervisningsformer som for eksempel stedegne lærere eller språksamlinger av faglige grunner ofte ville vært bedre egnet, kan disse dermed av økonomiske årsaker risikere å bli tilsidesatt av digitale løsninger (Riksrevisjonen, 2019).

Vi har tidligere vist at det kan være et gap mellom den ideelle og den operasjonaliserte undervisninga. Fjernundervisninga, som på den ene sida gjør det mulig å etterleve opplæringslova og sameloven, kan på samme tid forringe muligheten til å utvikle undervisning som bygger på pedagogiske prinsipper for samisk tradisjonell undervisning. I praksis kan fjernundervisninga være et hinder for aktivitetsorienterte og autentiske undervisningssituasjoner som bygger på elevenes tidligere erfaringer, en progressiv og praktisk pedagogikk (jf. Dewey i Albrechtsen, 2019).

Avsluttende drøfting

I innleiinga pekte vi på at samiske emner og perspektiver i seinere år er mye tydeligere til stede i skolen, blant anna som et forsøk på å bøte på historiske fornorskingstiltak. Empirien vår taler om at de sør- og lulesamiske lærernes yrkesvilkår og arbeidshverdag er prega av en ressursknapphet på flere måter, kobla opp mot demografiske forhold som i seg sjøl er krevende. I dette ligger det ei spenning mellom et overordna, ideologisk nivå av policyer der den positive energien av gode intensjoner flyter fritt, og et materielt nivå der lærerne sitter i klemma. Vi har ønska å framheve en sårbarhet i situasjonen deres, som kommer til uttrykk gjennom en risiko for å stå aleine og isolert i undervisninga, og ei oppleving av å befinne seg i et spenn mellom vedtatte

politiske mål og faktisk gjennomføring. Samtidig har vi dratt fram lærernes positive oppleving av sin arbeidssituasjon. Denne er prega av faglig engasjement, av opplevinger av å utføre et meningsfylt arbeid og av å arbeide på et felt i medgang. På denne måten er det en korrespondanse eller en sammenheng mellom nivået av policyer og lærernes livsverden, mens noen av rammevilkåra og deler av den materielle realiteten ligger imellom som en barriere like ofte som en veg.

Et karakteristisk og framtreddende trekk ved undervisninga i sørsamisk- og lulesamiskundervisninga er bruken av fjernundervisning. Dette er på den ene sida et naturlig og rasjonelt grep for å bygge ei bru over de demografiske hindringene og elevenes krav på undervisning. Samtidig har dette grepet for fjernundervisningas inntreden ikke bare økonomiske og praktiske sider. Den har også noen faglige, pedagogiske utfordringer og paradokser, ikke minst i en samisk sammenheng: Digitale verktøy har ei iboende drift bort fra og avstand til en tradisjonell samisk livsverden og kunnskapssynet der. Maja Duffjeld beskriver dette kunnskapssynet som en helhet mellom påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap, og peker samtidig på at det har en tett samhörighet med naturen som en grunnleggende forutsetning (Duffjeld, 2001, s. 29–30). Undervisning i samisk språk burde slik stå i en holistisk sammenheng der språk som grammatisk struktur og kommunikativt verktøy inngår i en intim sammenheng med sosiale relasjoner og natur- og kulturmiljøet som omgir dem. Vi skal ikke her romantisere og essensialisere samisk kultur og underspile de samiske språkas tilhörighet i det moderne samfunnet. Det ligger likevel ei spenning mellom sentrale sosiale og kulturelle forutsetninger for samisk språk og det digitale undervisningsrommet. Denne sammenhengens blir stykka opp, usynliggjort og dels fornektet i det digitale undervisningsrommet. Det ligger derfor en risiko i at den digitale fjernundervisninga i mer enn én forstand fjerner seg fra den levende språksituasjonen som på mange måter ikke bare er ideelle læringskontekster, men i seg sjøl en kjerne i språket og den samiske kulturen. Dette behovet forsøker en å dekke eller dempe gjennom å tilby språksamlinger som et supplement til nettundervisninga. Disse samlingene kan være ukers opphold med sosialt samvær, og de kan tilby rike erfaringer i tette og meningsmetta natur- og kulturmiljø. Det er likevel ikke alle elever som får høve til å delta på slike samlinger.

Denne særlege situasjonen som lærerne i sør- og lulesamisk språk er satt i, er etter vårt syn noe som skiller dem fra mange av de andre lærerne i norsk

skole. De samiske språklærerne står for det første under et særegent press, gitt sitt oppdrag om å bygge opp under trua språk. Samtidig er de av de infrastrukturelle forholda tvunget lenger inn i ei ramme av «tradisjonelle» instrumenter i Deweys forstand, og dette forringer muligheten til å være progressiv, aktivitets- og erfaringsorientert i høyere grad enn for lærere flest.

Referanser

- Albrechtsen, T. R. S. (2019). *Dewey og pædagogikk – dannelse og dømmekraft*. I A. von Oettingen (red.), *Pædagogiske tænkere. Bidrag til empirisk dannelsesforskning* (s. 83–104). Hans Reitzels Forlag.
- Andresen, A., Evjen, B., & Ryymin, T. (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2005). *Post-Colonial Studies. The Key Concepts*. Routledge.
- Balto, A. (2005). Traditional Sámi child rearing in transition. Shaping a new pedagogical platform. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 1(1), 91–113.
- Balto, A. (2023). *Samisk oppdragelse. Tradisjon. Fornylse. Vitalisering*. ČálliidLágádus.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Henta fra <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bull, T. (2002). Kunnskapspolitikk forskningsetikk og det samiske samfunnet. *Samisk forskning og forskningsetikk. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)*, 2002/2, 6–21.
- Dunfjeld, M. (2001). *Tjaalehtjimmie. Form og innhold i sørsamisk ornamentikk*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Gjerpe, K. K. (2018). From indigenous education to indigenising mainstream education. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1), 1–18. Henta fra <https://doi.org/10.7577/fleks.2190>
- Hermanstrand, H., Kolberg, A., Nilssen, T. R., & Sem, L. (2019). *The Indigenous Identity of the South Saami. Historical and Political Perspectives on a Minority within a Minority*. Springer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Nergård, J.-I. (2006). *Den levende erfaring. En studie i samisk kunnskapstradisjon*. Cappelen akademisk forlag.
- Olsen, T. A. (2017). Colonial Conflicts: Absence Inclusion and Indigenization in Textbook Presentations of Indigenous Peoples. I B. O. Andreassen, J. Lewis, & S. A. Thobro (red.), *Textbook Violence* (s. 71–86). Equinox eBooks Publishing.
- Olsen, T. A. (2022). Dekolonisering som perspektiv på rasisme. Et samisk eksempel. I C. A. Døving (red.), *Rasisme. Fenomenet forskningen erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Henta fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Riksrevisjonen (2019). *Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk (Dokument 3:5 2019–2020)*. Henta fra <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter-mappe/no-2019-2020/undersokelse-av-samiske-elevers-rett-til-opplaring-i-og-pa-samisk/>
- Sameloven (1987). *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold* (LOV-1987-06-12-56). Lovdata. Henta fra <https://lovdata.no/lov/2020-12-18-152>
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer kvener/norskfinner og skogfinner*. Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen. Avgitt til Stortingets

- presidentskap 01.06.2023. Henta fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Sem, L., & Kolberg, A. (2022). «Samiskheit» i kunnskapsløftet 2020: Ei diskursanalytisk lesing av fagfornyninga. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 233–248. Henta fra <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3527>
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples 3rd Edition*. Kindle Edition. Zed Books.
- Vangsnes, Ø. A. (2021). Den samiske lekkasjen i grunnskulen. *Sámi logut muitalit 14. Čielggaduvvon sámi statistihkka 2021 / Samiske tall forteller 14. Kommentert samisk statistikk 2021*. Sámi allaskuvla.