

SAMISK VIA FJERNUNDERVISNIG

Ei kartlegging og veien videre

av

Marit Solstad (red.)
Karl Jan Solstad
Áila Márge Varsi Balto

NF-rapport nr. 10/2012
ISBN-nr.: 978-82-7321-632-8
ISSN-nr.: 0805-4460

REFERANSESIDE:

- Rapporten kan også bestilles via nf@nforsk.no

Tittel Samisk via fjernundervisning: Ei kartlegging og veien videre	Offentlig tilgjengelig: Ja	NF-rapport nr.: 10/2012
	ISBN nr. 978-82-7321-632-8	ISSN 0805-4460
	Ant. sider og bilag: 152	Dato: August 2012
Forfattere: Marit Solstad (red.) Áila Márga Varsi Balto Karl Jan Solstad	Prosjektansvarlig (sign): Marit Solstad	
	Adm. direktør: Hanne Østerdal	
Prosjekt: Samisk fjernundervisning inkl. evt. hospiteringsordning.	Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet	
	Oppdragsgivers referanse	
Sammendrag Rapporten gir en oversikt over og vurdering av kvaliteten på fjernundervisning (FU) i sør-, lule- og nordsamisk språk basert på kartleggings- og intervjudata. Selve FU drives ganske likt, mens tilbydernes tilleggsopplegg varierer fra ingenting til samlinger/hospitering fra noen dager og opp til seks uker. Tilgjengelig teknologi og organisatoriske forhold har betydning for kvaliteten, og FU kan styrkes ved å sikre profesjonaliserte tilbydere, kompetanseheving vha et nasjonalt senter for samisk fjernundervisning, et ryddigere finansieringssystem, og en noe mer ensartet modell for opplæring.	Emneord Samisk skole, samisk fjernundervisning, urfolksrettigheter, likeverdig skole. Keywords Sami education, Sami distance education, indigenous rights, equitable education.	
Andre rapporter innenfor samme forskningsprosjekt/program ved Nordlandsforskning	Salgspris NOK 150,-	

Nordlandsforskning utgir tre skriftserier, rapporter, arbeidsnotat og artikler/foredrag. Rapporter er hovedrapport for et avsluttet prosjekt, eller et avgrenset tema. Arbeidsnotat kan være foreløpige resultater fra prosjekter, statusrapporter og mindre utredninger og notat. Artikkel/foredragsserien kan inneholde foredrag, seminarpaper, artikler og innlegg som ikke er underlagt copyright rettigheter.

FORORD

Den rapporten som nå legges fram, er utført for Utdanningsdirektoratet gjennom et samarbeid mellom forskere ved Nordlandsforskning og ved Norut Alta. Áila Márge Varsi Balto og Vigdis Nygaard har bidratt fra Norut Alta, og Marit Solstad og Karl Jan Solstad fra Nordlandsforskning. Prosjektleder har vært Marit Solstad.

Fjernundervisning i sørsamisk for grunnskoleelever kom først i gang midt på 1990-tallet og noe seinere for de andre språkgruppene og for elever under videregående opplæring. Sjøl om sider ved samisk fjernundervisning er berørt i et par av rapportene fra evalueringsarbeidet for Kunnskapsløftet 2006 Samisk, er dette første forsøk på en noe grundigere kartlegging av fjernundervisning i samisk.

Rapporten bygger på flere datasett. Det er gjennomført kartlegginger gjennom spørreskjema retta mot institusjoner som tilbyr fjernundervisning, skoleeiere av skoler med elever som mottar fjernundervisning, skoler med slike elever og foreldre til elever (grunnskole) og elever (videregående skole) som får fjernundervisning. I tillegg er det gjennomført kortere kasusstudier for noe over halvparten av tilbyderne av fjernundervisning.

Alle forskerne nevnt over har på ulike måter deltatt i arbeidet med å samle inn og kvalitetssikre data. Første kapittel i rapporten er skrevet av Karl Jan Solstad, mens kapittel to og tre er skrevet Marit Solstad i samarbeid med Áila Márge Varsi Balto. Konklusjoner og anbefalinger er resultatet av felles drøftinger ført i pennen av prosjektleder. Til sist må det nevnes at Gunn Elin Fedreheim, Nordlandsforskning gjennomførte og kommenterte en vesentlig del av datautkjøringene rapporten bygger på.

Det er i dagens skole-Norge store krav til dokumentasjon som del av rutinemessige oppgaver, og i tillegg kommer mange henvendelser til institusjoner og enkeltpersoner om å svare på spørsmål fra media og fra utdannings- og forskningsinstitusjoner. Dette gjelder kanskje i særlig grad samiske institusjoner og personer. Vi vil takke alle som i en travel hverdag har funnet tid til å svare på våre spørreskjema og til å samtale med oss på våre besøk. Vi kan bare håpe at oppdragsgiver og berørte institusjoner finner rapporten nyttig i det videre arbeid for et likeverdig skoletilbud for samiske elever.

Bodø/Alta, august 2012

INNHODSFORTEGNELSE

FORORD	1
TABELLER	4
FIGURER	5
SAMMENDRAG	6
SUMMARY	10
1. KAPITTEL 1. BAKGRUNN, FORMÅL OG DATAGRUNNLAG	14
1.1 FJERNUNDERVISNING – FRA BREVSKOLE TIL DET GLOBALE, VIRTUELLE UNIVERSITET	14
1.2 FJERNUNDERVISNING INNEN GRUNNOPPLÆRINGA I NORSK SKOLE	15
1.3 FJERNUNDERVISNING – ET SVAR PÅ FORMELL RETT TIL SAMISKOPPLÆRING?	18
1.3.1 Samiske rettigheter og statens forpliktelser	18
1.3.2 Barns rettigheter og avvikling av internatskolesystemet.	20
1.3.3 Den informasjonsteknologiske utviklinga – nye muligheter	23
1.4 MÅL OG OPPLÆGG FOR KARTLEGGINGA	26
1.5 DATAGRUNNLAGET	28
1.5.1 Kartleggingsdelen	29
1.5.2 Dybdestudiene	30
1.5.3 Vurdering av materialet	32
2. MODELLER FOR FJERNUNDERVISNING	34
2.1 OM VALG AV FJERNUNDERVISNING OG TILBYDER	34
2.2 EN SYSTEMATISERT FRAMSTILLING AV DE ULIKE TILBYDERNE AV FJERNUNDERVISNING I SAMISK	42
2.3 KOMMENTARER TIL ULIKE FORHOLD VED TILBYDERINSTITUSJONENE	50
2.3.1 Modeller for fjernundervisning	50
2.3.2 Lærersituasjonen	52
2.3.3 Læremidler	55
2.4 EIERSKAP OG FINANSIERING AV FJERNUNDERVISNINGSTILBUD	58
2.5 AVRUNDING	68
3. KVALITETEN I OPPLÆRINGA	69
3.1 TEKNOLOGI	71
3.2 ASYNKRON UNDERVISNING	75
3.3 ORGANISERING AV UNDERVISNING	80
3.4 SKOLEBESØK OG SAMARBEID MELLOM TILBYDER OG MOTTAKERSKOLE	83
3.5 TILLEGGSOPPLÆGG: HOSPITERING OG ELEVSAMLINGER	86
3.6 METODISKE OG PEDAGOGISKE TILNÆRMINGER TIL FJERNUNDERVISNING	95
3.7 AVRUNDING	99

4. KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER	101
4.1 FJERNUNDERVISNING SOM SVAR PÅ SAMISKE RETTIGHETER	102
4.2 TEKNOLOGISK MEDIERT OPPLÆRING	102
4.3 FORDELER OG ULEMPER MED FJERNUNDERVISNING	108
4.4 ELEVSAMLINGER – EN BRO TIL LÆRING OG TILHØRIGHET	114
4.5 ET MER ENSARTET FJERNUNDERVISNINGSTILBUD?	116
4.6 FORSLAG TIL TILTAK	117
4.7 FELLES GRUNNMODELL FOR FJERNUNDERVISNING	117
4.7.1 Profesjonalisering av tilbyderne	117
4.7.2 Nasjonalt kompetansesenter for samisk fjernundervisning	118
4.7.3 Fjernundervisningen	119
4.7.4 Skolebesøk og samarbeid mellom tilbyder- og mottaker skoler.....	120
4.7.5 Samlinger.....	120
4.7.6 Finansiering og rollefordeling	121
REFERANSER	124
VEDLEGG	128

TABELLER

Tabell 1 Brukeres syn på informasjon om fjernundervisningstilbudet. Antall og prosenter (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 3).....	35
Tabell 2 Rektorers vurdering av hvorvidt ulike utsagn passer for sin skole. Prosenter. (Vedlegg 2, spm. 19)	37
Tabell 3 Måter skoleeiere tidligere har tilbudt samiskopplæring. (Vedlegg 2, spm.11)	39
Tabell 4 Rektorers vurdering av hvorvidt ulike utsagn passer for sin skole. Prosenter. (Vedlegg 2, spm. 19)	53
Tabell 5 Tilbydere som mener ulike utsagn om læremiddelutvikling stemmer. (Tabellen er basert på spørreskjemaet til tilbyderne som ikke alle har svart på). (Vedlegg 1, spm. 34)	57
Tabell 6 Eierskap og finansiering ved et utvalg tilbydere av fjernundervisning i samisk. (Basert på tilbyderundersøkelsen.)	59
Tabell 7 Rektorers (Vedlegg 3, spm. 7) og brukeres (Vedlegg 4, spm. 4) rapportering om bruk av teknisk medium for fjernundervisning. Antall og prosenter (i parentes).....	71
Tabell 8 Brukeres formening om hvordan asynkron undervisning kan påvirke fjernundervisningstilbudet. Antall. (Vedlegg 4, spm. 9)	78
Tabell 9 Brukernes fornøydhet med timeplanløsningen for samiskfaget. Antall. (Vedlegg 4, spm. 3)	82
Tabell 10 Rektorenes vurdering av ulike sider ved samarbeidet med tilbyderskolen. Prosenter. (Vedlegg 3, spm.18)	84
Tabell 11 Brukernes syn på opplegget for hospitering/samling som et av aspektene ved fjernundervisningen. Antall og prosenter (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 3).	91
Tabell 12 Brukernes vurdering av hvor viktig samlinger/hospitering er for ulike sider ved opplæringen? Antall og prosent (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 7) ..	91
Tabell 13 Brukernes syn på omfang av hospitering/samlinger. Antall og prosenter (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 6).....	93

FIGURER

Figur 1 Skoleeieres informasjon om samiske elevers rettigheter til samiskopplæring. Prosjenter. (N=62). (Vedlegg 2, s�m. 3)	36
Figur 2 Rektorers syn på hvem som tok initiativ til å gi samisk opplæringstilbud via fjernundervisning (n=93). Vedlegg 3, s�m. 5).....	37
Figur 3 Skoleeieres begrunnelse for at fjernundervisning er valgt for å kunne tilby samiskopplæring. Prosjenter. (Vedlegg 3, s�m. 12)	38
Figur 4Rektorers vurdering av årsaker til valg av tilbyder. Prosjenter. (Vedlegg 3, s�m. 6)	40
Figur 5 Skoleeieres vurdering av årsaker til valg av tilbyder (Vedlegg 2, s�m. 5) ..	41
Figur 6 Rektorenes vurdering av utsagn om læremidler i samisk. Prosjenter. (Vedlegg 2, s�m. 19)	56
Figur 7 Over forholdet mellom skoleeiere, fylkesmenn, tilbydere og Utdanningsdirektoratet med vekt på refusjonsordningen for skoleeierne...	62
Figur 8 Rektorenes formening om hvorvidt ulike utsagn om asynkron fjernundervisning stemmer. Prosjenter. (Vedlegg 3, s�m. 8)	77
Figur 9 Brukernes syn på fjernundervisning. Prosjenter. (Vedlegg 4, s�m. 11)	97
Figur 10 Rektorenes svar på i hvilken grad ulike utsagn om samisk opplæring stemmer. Prosjenter. (Vedlegg 3, s�m. 19)	99
Figur 11 Den didaktiske relasjonsmodellen i en fjernundervisningssituasjon.	104

SAMMENDRAG

Denne rapporten om fjernundervisning (FU) i samiske språk er utført for Utdanningsdirektoratet og må sees som ei oppfølging av regjeringas *Handlingsplan for samiske språk* fra 2009 og Utdanningsdirektoratets egen *Plan for samisk fjernundervisning*, også fra 2009. Arbeidet er utført av forskere fra Norut Alta og Nordlandsforskning. Gjennom ei systematisk kartlegging av den fjernundervisning i samisk språk som først starta opp for sørsamisk midt på 1990-tallet, ønsker sentrale myndigheter å få bedre oversikt over omfang, organisering, økonomi og kvalitet på det arbeidet som utføres og på den måten ha et bedre utgangspunkt for å treffe tiltak som kan styrke det videre arbeid for at samiske elever best mulig skal bli sikra den grunnopplæring i samisk språk som de etter gjeldende lovgivning og læreplaner har krav på.

Rapporten består av fire deler, hver representert ved ett kapittel.

Om bakgrunn og datatilfang. Det blir i rapporten trukket fram tre forhold som mot slutten av 1900-tallet var viktige for at FU i samisk språk kom i gang. Det første forhold gjelder den tydeliggjøring og formalisering av samiske *rettigheter* som skjedde med vedtaket i 1988 om paragraf 110A, Sameparagrafen i Grunnloven, Norges ratifisering i 1990 av ILO-konvensjonen fra 1989 om urfolks rettigheter og den nye skolelov av 1998 for heile grunnopplæringa med presiseringer av rett til opplæring i samisk for de tre samiske språka nord-, lule og sørsamisk. Det andre viktige utviklingstrekk på denne tida var den generelle *skepsis til internatskoleordning* blant foreldre, ei holdningsendring som også kan knyttes til FNs barnekonvensjon fra 1989 om barns rett til å vokse opp sammen med mor og far. Konvensjonen blei gjort gjeldende for Norge i 1991. Det tredje forhold som muliggjorde oppstarten av den FU som vi i dag ser, var den rivende *utvikling innen IKT* i tida rundt årtusenskiftet.

Datagrunnlaget er todelt. Den ene er en kartleggingsdel basert på spørreskjema til (1) tilbydere av FU skoleåret 2011-2012, (2) skoleeiere (kommuner og fylkeskommuner) med skoler som dette året har elever som mottar fjernundervisning, (3) skoler med slike elever og (4) brukere av FU definert som foreldre til grunnskoleelever med FU og elever under videregående opplæring som mottar FU. Den andre delen har mer karakter av ei kvalitativ undersøkning som består av besøk på, og samtaler med nøkkelpersonell ved, 11 av de i alt 18

institusjonene som tilbyr FU i samisk, fire fra sørsamisk område, to fra lulesamisk og fem fra nordsamisk område.

Om ulike modeller for fjernundervisning. Det kan grovt skilles mellom tre hovedopplegg for FU: FU kombinert med to eller flere samlinger i regi av tilbyder, FU kombinert med hospiteringsopplegg ved tilbyderskole, og FU uten slike supplerende opplegg. Den første modellen gjelder alle tilbyderne av sørsamisk FU bortsett fra ved én tilbyder på videregående nivå. I lulesamisk benyttes fjernundervisning først og fremst i videregående opplæring, der det også legges opp til elevsamling. De nordsamiske tilbyderne av FU er alle skoler som sjøl har egne elever med nordsamisk som første- eller som andrespråk. Her praktiseres det hospiteringsordninger slik at FU-elevene får oppholde seg i klasser og miljø hvor nordsamisk språk praktiseres. Omfanget av samlinger varierer fra to-tre dager én eller to ganger i året til seks ukesamlinger for grunnskoleelever ved den institusjonen som har det mest omfattende tilbud. Opplegga for hospitering dreier seg i regelen om to uker i løpet av året. For samlingene legges det opp til pedagogiske og sosiale opplegg i tråd med intensjonene om å fremme språklæring og innlevelse i samisk kultur og samfunnsforhold og med det også styrking av samisk identitet. Ved hospitering vil disse prosessene etter intensjonen skje implisitt ved at FU-elevene oppholder seg i miljø hvor nordsamisk står sterkere enn på det stedet hvor egen skole ligger.

Tilbyderne av fjernundervisning er dels ordinære grunnskoler eid av kommuner, videregående skoler som drives av fylkeskommuner, statsdrevne skoler eller kommunalt drevne grunnskoler med direkte statlig finansiering eller i ett tilfelle en tilbyder drevet i regi av en offentlig stiftelse. Det er skoleeier, i regelen kommuner eller fylkeskommuner, som er ansvarlig for opplæringa også i samisk, og som i prinsippet kjøper tjenester fra FU-tilbyderne. Kommune/fylkene får refundert fra staten deler av kostnadene etter bestemte timesatser. Søknadene om slik refusjon går gjennom fylkesmennene i de tre nordligste fylkene, mens Fylkesmannen i Finnmark og i Nordland har koordineringsansvar for henholdsvis nordsamisk og sør- og lulesamisk. Økonomi og pengestrøm i samband med FU i samisk språk er noe uoversiktlig.

Om kvaliteten i opplæring. I vårt opplegg for kartlegging var det ikke mulig å legge inn prøver for måling av språklige ferdigheter på en slik måte at det kunne ha gitt grunnlag for slutninger om den absolutte eller relative kvaliteten på de ulike opplegga. Utsagn om kvalitet baserer seg derfor på vurderinger fra involverte

parter gjennom spørreskjema, på inntrykk fra samtaler med representanter for tilbyderne og på faglige resonnement fra vår side.

Kvaliteten på gjennomføringa av sjølve FU varierer med den enkelte FU-lærer, med det tekniske utstyret, og med samspill mellom tilbyder og mottakerskole. Bare unntaksvis har FU-lærerne spesiell videre-/etterutdanning for denne form for undervisning. De sørsamiske tilbyderne har flere elever og større konsentrasjon om FU enn det som er tilfelle for lærerne ved de relativt mange nordsamiske tilbyderne for grunnskoleelever. For tilbyderne for elever på videregående nivå gjelder det for alle tre språkgruppene at det er en viss konsentrasjon som sannsynliggjør oppbygging av kompetanse over tid ved tilbyderinstitusjonene. Bruk av Skype, den billigste teknologi, for elever på barnetrinnet kan være krevende.

Hospitering som supplement til FU synes å kunne ha mer for seg for førstespråkselever som behersker samisk godt. Disse elevene, som til vanlig bor i et ikke-samisk språkmiljø (evt. bortsett fra i egen heim) og skole, vil i hospiteringsukene komme i en samisk-språklig klasse og i et lokalsamfunn hvor samisk står sterkt slik at hospiteringa får preg av å være språkbad. For andrespråkselever, som i regelen er langt fra funksjonelt tospråklige, kan ikke hospitering som – slik vi har sett - ikke inkluderer særlige opplegg, forventes å ha slike effekter. Oppleggene for samlinger er spesielt tilrettelagt for de elevene det gjelder og søkes bevisst organisert som supplement til FU. Særlig i tilfelle med omfattende opplegg for samlinger er samarbeidet og koordineringa mellom FU-tilbylder og mottakerskole og –kommune avgjørende viktig. Slik hospitering og samlinger i dag drives, virker samlinger som det beste opplegg.

Om konklusjoner og tilrådinger. Fjernundervisning i samisk er et nødvendig supplement til ordinær stedlig opplæring. Vilåårene for fjernundervisning sammenlignet med stedlig undervisning kommer fram via en analyse av relevante momenter i den didaktiske relasjonsmodellen. Basert på funnene i denne kartlegginga blir det fremma en del forslag for å sikre samiskopplæring av høg kvalitet via fjernundervisning. Påviste utfordringer knytta til fjernundervisning gjør det nødvendig å satse på sterke kompetansemiljø som likevel har regional tilhørighet. For å utnytte potensialet i fjernundervisninga tilrådes det å oppretter et senter for samisk opplæring knytta til et relevant fagmiljø. Senteret må spesialisere seg på fjernundervisningsmetodikk og ulike typer teknologi som de så må ha et ansvar for å bringe ut til tilbyderne. For å sikre godt samarbeid omkring elevenes samiskopplæring bør fjernundervisningstilbudet inkludere minst ett årlig

skolebesøk ved mottakerskolen. Det anbefales at alle elever gis rett til minimum to ukers samlingsopphold i løpet av skoleåret. Disse må komme på toppen av det ordinære timetallet til samiskopplæring og rettferdiggjøres ved behovet for språkstøtte, elevfellesskap og styrking av samisk kultur og identitet. Økonomisk må det legges til rette for et mer helhetlig og ensarta finansieringssystem som sikrer retten til et likeverdig opplæringstilbud.

SUMMARY

This report on distance education (DE) in Sami languages is carried out on behalf of *Utdanningsdirektoratet* (the National Directorate for Education), and has to be seen as a follow-up of the Government's 2009 *Handlingsplan for samiske språk* (Action Plan for Sami Languages) and the Directorate's own *Plan for samisk fjernundervisning* (Plan for Sami Distance Education), also from 2009. The study has been conducted by researchers from Norut Alta and Nordlandsforskning (Nordland Research Institute). By means of a systematic survey of the distance education in Sami languages which was initiated in the mid-1990s, the national authorities want to establish a basis on which to make decisions on how to provide primary and secondary education in ways that secure the Sami population a language education which fulfils its legal rights and meets the standards set by the 2006 Sami National Curriculum (LK06S). The report consists of four parts, each making up one chapter.

On background and available data. In the introductory chapter the report identifies three main developments crucial for the introduction of DE in Sami languages which took place towards the end of 20th C. First, the right to education in the Sami languages was formally strengthened through the Parliamentary decision in 1988 to include a specific Sami paragraph (§ 110A) in the Constitution of Norway, and also the Norwegian ratification in 1990 of the 1989 ILO Convention on the Rights of Indigenous People as well as the obligations of the national states to meet these rights. Second, there was a growing *scepticism* among Sami parents to send their children to specially state run Sami boarding schools, a change of attitude which may be seen in connection with the 1989 UN Convention on the Rights of the Child. Third, during the 1990s there were huge developments in electronically based information technology (ICT).

The report is based on two data sets: survey data and case studies. The survey part consists of questionnaire data from (1) those institutions which provide DE during 2011-2012, (2) those municipalities and counties which run schools having Sami pupils receiving DE, (3) those schools having such pupils, and (4) those who actually receive DE defined as parents of pupils in compulsory education (primary and lower secondary) and pupils in upper secondary education. The case study part of the investigation is of a more qualitative nature consisting of visits at, and talks with key staff at 11 of the altogether 18 institutions providing DE in Sami

language; four from the South Sami area, two from the Lule Sami Area and five from the North Sami area.

On different models for distance education. Roughly we can distinguish between three main ways of organising the DE provision: (Model 1) DE combined with one or more language gatherings. (Model 2) DE combined with arrangements allowing DE pupils to join the ordinary classes at the school providing DE, and (Model 3) ED provided without such additional arrangements. The first model applies to all the providers of South Sami DE, except for one. Most Lule Sami DE pupils are at the higher secondary education level and receive one gathering. The North Sami providers of DE are all schools which teach Sami as first or as second language to local children. These are the schools practicing Model 2 above so that the DE pupils may stay for a week or two annually in a school class and an environment where the Sami language is spoken. As to Model 1, the extent of the gatherings varies from two-three days once or twice a year up to six gatherings annually each of a week's length. For each gathering there will be a programme for educational and social activities aiming at language learning, cultural stimulation and Sami identity formation. Regarding Model 2 the intention is that the same kinds of processes will occur implicitly while the DE pupils stay in an environment where the North Sami language and culture is stronger than where they normally live.

The providers of DE may be ordinary primary and/or lower secondary schools run by the municipalities, upper secondary schools run by the authorities at county level, state run Sami schools, or – in one occasion – a Sami language centre foundation. It is the school owner, generally a municipality or a county, that is formally responsible for the quality of education provided by its schools. In principle, the school owners buy the services of the DE providers. The municipalities and counties then get refunds from the state to contribute towards the expenses related to Sami language education. Applications for such grants are addressed to the National Chief Officer of Finnmark (*Fylkesmannen i Finnmark*) for North Sami pupils or of Nordland (*Fylkesmannen i Nordland*) for Lule and South Sami pupils. The economy and the flux of money in relation to DE of the three Sami languages are rather intractable.

On the quality of the ED education. Our study did not include tests for measuring language skills of the pupils as a basis for statements on the absolute or relative quality of the various models for DE. Statements on quality, therefore, have to rely on the questionnaire data, on our impressions from talks with DE teachers, and on our own professional reasoning.

The quality of DE varies from the one teacher to the other, depending on the technical equipment, and is affected by the interaction between the providing and the receiving institutions. Only occasionally, the DE teachers had been especially trained for DE teaching. The South Sami teachers generally had more pupils and a higher degree of concentration on DE than were the case for the DE teachers at the relatively high number of providers of DE for North Sami pupils at primary level and lower secondary level. For the providers of DE at upper secondary level it applies to all the three Sami language groups that there is a certain concentration likely to facilitate the build-up over time of the necessary competence for DE. Skype is by far the cheapest technology available, but with the younger children, it does not work as well as video-conference equipment.

The Model 2 arrangements seem to be more suitable for pupils having Sami as their first language. Although these pupils have a good mastery of Sami, they most often live in a non-Sami environment (except may be in their own home). To stay for a week twice a year in a class, a school and a local community in which Sami language and culture has a dominant position may boost the pupils own Sami development. For the pupils studying Sami at level two, and thus unfortunately, generally far from functionally bi-lingual, the Model 2 set-up does not generally work as well. The arrangements for the gatherings, Model 1, are designed for the DE pupils to provide a supplement to the DE, socially and educationally. Especially in case of the most extensive Model 1 set-up, the cooperation and coordination between the DE provider and the school and municipality having the DE pupils are of utmost importance for the arrangement to succeed. Considering the ways Model 1 and Model 2 seems to be run today, the gatherings (Model 1) appear to be the best arrangement.

On conclusions and recommendations. Distance education in Sami language is a necessary supplement to the teaching that can be provided locally. The conditions for successfully running of DE as compared with traditional teaching are analysed by means of a didactic relation model. Based on the findings from the present study we make a number of recommendations on how to secure high quality Sami language education through the means of DE, some of which are: In the future it will be wise to concentrate on fewer and stronger providers of DE which, however, still have a regional footing. To take advantage of the potential promised by DE, it is recommended to establish a centre for Sami distance education attached to a relevant existing institution. The centre has to develop expertise on DE teaching methods and on relevant technologies, and be responsible for serving the providers according to their needs. To foster good

working relationships between the DE providers and the schools with the DE pupils the providing institution should as a minimum visit the receiving school once a year. It is recommended that the DE pupils should be entitled to gatherings, at least two weeks annually. These gatherings should be on top of the ordinary number of Sami language periods allowed for, and should be regarded as a necessary compensation for lack of language support in the pupils' home environment, lack of opportunities to socialise with other Sami pupils in their home school and as a necessary strengthening of Sami culture and identity. Financially, a more comprehensible and streamlined system has to be introduced in order to secure the Sami people the right to an equitable education.

1. KAPITTEL 1. BAKGRUNN, FORMÅL OG DATAGRUNNLAG

1.1 FJERNUNDERVISNING – FRA BREVSKOLE TIL DET GLOBALE, VIRTUELLE UNIVERSITET

Fjernundervisning er ingen ny tilnærming til opplæring når de som skal motta opplæring er få eller geografisk spredt. Norsk Korrespondanseskole blei oppretta for snart hundre år siden (1914). Mens posten i den tidlige fase var det eneste kommunikasjonsmidlet som muliggjorde fjernundervisning, kom seinere formidling av fjernundervisning gjennom radio, hos oss med etablering av skolekringkasting alt i 1931. Etter et opphold under krigsåra kom skolekringkastinga i gang igjen i 1946. Den teknologiske utviklinga mot slutten av 1900-tallet åpna for nye former for fjernundervisning. Gjennom videokonferanseutstyr og diverse programvare på internett er det i dag teknisk mulig for lærer ved et lærested å undervise med direkte og toveis kontakt med elever/studenter, enkeltvis eller i grupper, samtidig (*synkront*) på opp til flere ulike steder.

Fjernundervisning var lenge, og er framleis, først og fremst et tilbud overfor voksne som ønsker kunnskaper på nye områder uten å måtte oppgi sitt arbeid eller flytte fra det stedet hvor de bor. Det var også lenge slik at fjernundervisning i alt vesentlig dreia seg om mer kursprega studier som ikke gav, eller var del av, kompetansegivende utdanning som førte fram til en formell eksamen. I dag kan en rekke studier på høgskole- og universitetsnivå gjennomføres som fjernundervisning, eventuelt kombinert med samlinger på læresteder eller regionale samlinger for studenter fra én og samme region. Internasjonalt har vi visjoner om det globale eller virtuelle universitet som innebærer at en person, uansett bosted og uten å forlate dette, kan oppsøke, delta i undervisning fra og gjennomføre eksamen ved det lærested, hvor i verden det enn måtte være, som har det faglige tilbud som best passer for personens behov for kompetanse. De fleste slike studier er lagt opp til såkalt *asynkron* undervisning, dvs. at lærer og student ikke er innkopla på samme tid. For å sikre god læring, legges det imidlertid ofte i tillegg opp til nettmøter der studenter og lærer kan diskutere det lærestoffet som det først er jobba med asynkront.

1.2 FJERNUNDERVISNING INNEN GRUNNOPPLÆRINGA I NORSK SKOLE

Skoleprogrammene til NRK er alt nevnt. De var mer å oppfatte som et tilbud som lærerne kunne trekke veksler på som et supplement til det ordinære undervisningsopplegget for vedkommende skole eller klasse, og ikke en nødvendig del av dette opplegget. Det er først og fremst for å styrke skoletilbudet i grissgrendte strøk med små skoler og få lærere at fjernundervisning i norsk grunnopplæring er kommet mer inn som en viktig del av det faglige tilbudet ved skolen.

Kanskje var det innen *Rødøyprosjektet* på siste del av 1970-tallet at fjernundervisning for første gang inngikk som del av opplegget for et fullverdig skoletilbud for grunnskolen. Dette prosjektet gjaldt en omfattende desentralisering av ungdomsskoletrinnet i Rødøy kommune i Nordland. I denne øykommunen måtte de fleste ungdomsskoleelevene etter innføring av 9-årig skole bo på skoleinternat. Prosjektet gikk ut på at det til hver av de i alt ti barneskolene på de ulike øyene eller veglause fjordgrendene med barneskole blei lagt til et lite fådelt ungdomsskoletrinn, gjerne med bare fem til ti elever. Med få lærere og tilsvarende begrensa bredde i den faglige kompetanse kunne det ved enkelte skoler være vanskelig å tilby tilstrekkelig bredde i det faglige tilbudet. Planmessig og kreativt bruk av tilbud fra de nasjonale brevskolene gjorde det mulig å tilby valgfag ved skoler hvor den faglige dekning gjennom eget personale ikke var tilfredsstillende. (Eilertsen 1981, Eilertsen og Solstad 1982)

Også i prosjektet *Den nye skoleveien* tjueto år seinere er faren for begrensa faglig bredde ved svært små skoler, særlig på ungdomstrinnet, et viktig utgangspunkt. Men prosjektet var likevel først og fremst motivert ut fra ønsket om på økonomisk forsvarlig måte å kunne opprettholde små 1-9/10-skoler på to ulike øyer i én og samme kommune, nemlig Bjarkøy i Troms fylke. Med såkalla "nytt inntektssystem" for kommunene fra midt på 1980-tallet måtte nemlig kommunene i langt større grad enn tidligere se kostnadene med skoledrift i sammenheng med øvrig kommunal tjenesteyting. Denne omlegginga av den økonomiske drift av grunnskolen har tvunget fram omfattende sentralisering av skoletilbudet i distrikts-Norge (Solstad 2009). Ideen med *Den nye skoleveien* var at en ved hjelp av moderne informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) kunne bruke fagkompetansen ved én skole til å dekke deler av undervisninga ved én eller flere andre skoler. I det konkrete prosjektet var det altså bare to skoler, hver med mindre enn 10 elever på ungdomstrinnet. Opplegget var basert på utstrakt bruk

av bildetelefon som gruppebasert én-til-én-konferanse, altså at lyd og bilde synkront gikk begge veier. I tillegg var opplegget basert på omfattende bruk av e-post. Hver elev hadde sin egen bærbare PC.

Evaluerings av opplegget viste at så vel elever som lærere hadde svært ulike oppfatninger av denne undervisninga sammenlikna med vanlig klasseroms-undervisning. De fleste av elevene ved hovedskolen, skolen med den aktuelle faglæreren, vurderte det tradisjonelle opplegget i egen klasse som best for den faglige læringa, mens elevene ved den andre skolen delte seg på midten i denne vurderinga. Men det dreier seg om svært små grupper som ikke gir særlig grunnlag for generaliseringer. Lærerne vurderte det som positivt at de faglige lærerressursene ved begge skolene kom alle elevene til gode og at elevene kom inn i et større fellesskap. Fra lærersynspunkt blei det som negativt pekt på svært krevende planlegging og koordinering, at teknologien tok tid fra sjølve undervisninga og at spontaniteten og "nærheten" i klassen blei mindre. (Grepperud og Tiller 1998, Grepperud 1998.)

Mens *Den nye skoleveien* nok er det prosjektet i norsk grunnskole som, rett nok i liten skala og kortliva, mest direkte kan sammenlignes med de opplegg for fjernundervisning som skulle komme for samisk språkopplæring, er det også andre grunnskoleinitiativ hvor bruk av IKT og elementer av fjernundervisning kommer inn. Vi nevner kort et par slike. Innen det nasjonale *Pilot*-prosjektet (Prosjektet *Innovasjon i læring, organisasjon og teknologi*; 2000-2003) vektla delprosjektet *Pilot i nord* det å styrke de mange små skoleenhetene i de tre nordligste fylkene faglig og organisatorisk gjennom etablering av elektroniske nettverk mellom knipper av skoler (Lund 2004). Sjøl om det innen dette prosjektet og innen det nasjonale *Pilot*-prosjektet generelt ikke blei hausta omfattende erfaringer med fjernundervisning, var tiltakene likevel viktige for utvikling av IKT-kompetanse i skolemiljøene rundt om i landet, noe som vi må tru også har kommet samisk fjernundervisning til gode. I boka *Nærmiljøskolen* (Melheim 2009) blir det også redegjort for lokale prosjekt hvor IKT aktivt brukes for etablering av faglige nettverk mellom små skoler for på den måten å styrke den faglige kompetansen for visse fag eller emner innen fag ved den enkelte skole (Bjørkevold 2009).

Mens grunnskole basert på at elevene skal måtte interneres eller bo på hybel på skolestedet stort sett blei avvikla i norsk skole på 1970- - 1980-tallet (se neste punkt), var situasjonen noe annerledes for videregående opplæring. Omorganiseringa av videregående opplæring midt på 1970-tallet ved

sammenslåing av gymnas og yrkesskoler til en felles videregående skole, førte nok til at så vel gymnastilbudet som tilbud innen yrkesopplæringa i en del områder nådde ut også til ungdom i distrikta som tidligere ikke hadde slike tilbud innen rekkevidde for daglig skoleskyss. Likevel var det ikke til å unngå at ungdom i mange små kommuner geografisk langt fra byer eller tettsteder med videregående skole også nå måtte flytte heimefra for skolegang utover den obligatoriske grunnskolen. Resultatet blei, nå som før, låg skolesøking for ungdom fra slike steder eller stort frafall for de som likevel starta opp på videregående skole (Finnut 2003, Wiborg og Rønning 2005). Det såkalte *Senjaprojektet* tidlig på 1980-tallet som organiserte smågruppebasert videregående opplæring for ungdom fra tre kommuner på ytre Senja gjennom et samarbeid mellom etablerte videregående skoler på fastlandet, én for yrkesfaglige tilbud og én allmennfaglig, og lokale bedrifter og grunnskoler, var strengt tatt ikke basert på fjernundervisning utover omfattende veiledning og kontaktvirksomhet over post og telefon. (Eilertsen, Fossum og Solstad 1985)

Problemene med å nå ut med videregående skoletilbud til alle uten å måtte flytte fra heimstedet var, og er, enda større i fylket sør for Senja og Troms, nemlig i Nordland. Ut fra de samme betraktninger og erfaringer som for Senja blei det i Nordland med oppstart skoleåret 2001-2002 gitt tilbud om desentralisert videregående opplæring, først og fremst gjennom et samarbeid mellom fylkeskommunen, etablerte videregående skoler og lokale bedrifter. Den rivende utvikling innafor informasjonsteknologien på 1990-tallet åpna nå for heilt andre tilnærminger til desentraliserte undervisningsopplegg enn det som var mulig i 1980-åra. Opplegget, som i en prøveperiode de par første åra gikk under betegnelsen *Utkantskolen*, har vært i drift i over ti år, og seiler nå under akronymet *LOSA* (Lokal opplæringstilbud i samarbeid med *arbeidslivet*). Også i Finnmark blir det praktisert liknende opplegg for videregående opplæring.

To videregående skoler som til sammen gir brei dekning av yrkesfaglige så vel som allmennfaglige valg, er faglig ansvarlig for opplæringstilbudene og betegnes som moderskoler. Teoriundervisningen baserer seg i vesentlig grad på bruk av tradisjonelt skriftlig undervisningsmaterieell og på elevenes sjølstudier, men med tett oppfølging via Internett av en *nettlærer*, det vil si den aktuelle faglærer ved moderskolen. I tillegg opereres det med en lokal *rettleder* med ansvar for å følge og støtte opp om elevens IKT-kommunikasjon med nettlærer. Viktige erfaringer fra dette opplegget er at den faglige oppfølging fra nettlærer er svært krevende og at det er avgjørende viktig med aktiv støtte overfor den enkelte elev fra den lokale rettleder. (Stavem 2003, Tømte og Kårstein 2012, <http://www.nord->

salten.no/no/nyheter/skole/lokal-opplaring-en-suksess.9173) Det er grunn til å tru at disse forholdene er enda mer avgjørende ved undervisning av yngre elever.

1.3 FJERNUNDERVISNING – ET SVAR PÅ FORMELL RETT TIL SAMISKOPPLÆRING?

Til tross for disse ansatser og aktiviteter med innslag av fjernundervisning i norsk grunnopplæring, er det likevel først i samband med opplæring i samisk at fjernundervisning basert på moderne informasjonsteknologi har fått karakter av å være sjølv bærebjelken i tilbudet overfor visse elevgrupper innen grunnskole og videregående opplæring. Vi skal her kort minne om de forhold som har framprovosert denne situasjonen. Framstillinga bygger delvis på rapporten *Sørsamisk opplæring ved heimeskolen. Ein undervegsrapport* (Nilsen og Solstad 2002). Fjernundervisning i samisk kom nemlig først i gang for sørsamiske elever. I forhold til antall samiske elever for hver av de tre samiske språkgruppene nord-, lule- og sørsamisk er det framleis slik at fjernundervisning har en langt mer dominerende plass for sørsamiske elever enn for de to andre språkgruppene. Dette har å gjøre med sjølv bosettingsstrukturen for den tallmessig beskjedne sørsamiske folkegruppen som tradisjonelt er spredt i innlandskommunene fra Rana kommune (Nordland) i nord til Engerdal (Hedmark) i sør. Med klart definerte rettigheter, elever som i små grupper og dels enkeltvis er spredt over store områder, liten generell aksept for at elever i grunnskolen skal bo på hybel eller internat, og krav om faglig kompetanse som bare unntaksvis finnes overalt hvor behovet er eller kan melde seg, synes nettopp fjernundervisning å være alternativet slik vi har sett for sørsamiske elever. Vi skal her se litt nærmere på dette med rettigheter og på hvordan internatskoleordninga synes mindre og mindre aktuell også for samiske elever. Endelig skal vi kort minne om de første erfaringene som blei gjort med fjernundervisning for sørsamiske elever i tida rundt årtusenskiftet.

1.3.1 Samiske rettigheter og statens forpliktelser.

Norge ratifiserte i 1990 ILO-konvensjonen fra 1989 om urfolks rettigheter og om nasjonalstatens forpliktelser i denne sammenheng. Slike rettigheter og plikter er også formulert i ei egen erklæring fra FN, *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, sist revidert i 1994, der vi siterer fra artikkel nr. 15:

Indigeneous children living outside their communities have the right to be provided access to education in their own culture and language.

States shall take effective measures to provide appropriate resources for these purposes.

Det er videre generell aksept for at samene har status som urfolk i det norske samfunn (jf. Hætta 1994, Henriksen 1996, Oskal 1999). Derfor understreker sitatet over samiske rettigheter og den norske stats forpliktelser også overfor de mange samer og samiske barn som bor utafor de tradisjonelle samiske bosettings-områdene. Så har da også samenes rett til opplæring i og på eget språk og med basis i egen kulturarv fått formell stadfesting gjennom norsk lovgivning. I 1988 vedtok Stortinget et tillegg til Grunnloven, nemlig paragraf 110A, Sameparagrafen, med følgende ordlyd:

Det paaligger Statens Myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og udvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv.

Sjøl om det i denne formuleringa opereres med "Sprog" etc. i entall, går det av samerettsutvalgets kommentar til lovparagrafen fram at den gjelder for de ulike samiske språk eller språkvarianter. I Opplæringslova av 1998, § 6-1, er da også de tre samiske språkvariantene formelt likestilte, sjøl om det i kommentarene til paragrafen om rett til samisk opplæring for samiske elever også blir tatt visse forbehold om hva som i det enkelte tilfelle er mulig ut fra "utbreiinga og stillinga til språka", slik det heter i merknadene til denne paragrafen i Ot.prp. nr. 46 (1997-98). Slik det går fram av formuleringene i § 8 i Lov om barnehager fra 2006, gjelder opplæringsrett til samisk språk og kultur også førskolebarna.

Endelig må vi se de i prinsippet egne samiske læreplanene, først den for grunnskolen fra 1997 (L97 – Samisk) og så någjeldende læreplan for heile den 13-årige grunnopplæringa fra 2006 (LK06 – Samisk), som presiserer av så vel samenes rettigheter til samiskopplæring som det offentliges forpliktelser i denne sammenheng.

Etter Opplæringslova har alle elever som fyller krava i Sametingets valgmanntall til å være same (tidligere, etter Grunnskoleloven av 1969, det langt strengere krav "med samisk som talemål"), om så enkeltvis (tidligere "minst tre"), rett til undervisning i samisk det samme hvor i landet de bor. Det ligger store utfordringer til den enkelte kommune med samiske elever, og til staten, om samenes rettigheter til opplæring i/på samisk skal bli møtt på tilfredsstillende måte, noe så vel evalueringa av L97 Samisk (Hirvonen og Keskitalo 2004) og LK06

Samisk (Solstad *et al.* 2012a) rikelig har dokumentert. Så åpner da også Opplæringslova i § 6-2 for "... alternative former for slik opplæring når opplæringa ikkje kan givast med eigna undervisningspersonale på skolen". Fjernundervisning er nettopp ei slik alternativ form.

1.3.2 Barns rettigheter og utvikling av internatskolesystemet.

Går vi noe tilbake i tid, var det i norsk skole generelt ikke uvanlig at elever fra avsidesliggende gårder måtte flytte heimefra for å få sin lovpålagte skolegang. Ofte blei dette ordna ved at elever bodde hos slektninger eller kjente på skolestedet for perioder, eller ved at det var etablert en eller annen form for internatdrift i tilknytning til skolen. Slike ordninger var mer akseptable før lovendringer i 1959 som avvika systemet med to skolelover, én for herreder eller landkommuner og én for bykommuner. De tidligere landsskolelovene innebar vesentlig færre skoledager for elever fra landsbygda. Fram til 1959 kunne det derfor opereres med veker- eller fjortendagersopphold for elevene på skolestedet og så tilsvarende periode heime. Under forsøksperioden med niårig skole fra midt på 1960-tallet og i den tidlige periode etter innføringa ved skoleloven av 1969, var ordninga i mange av våre utkantkommuner, da spesielt i øykommuner, basert på internatdrift for elever fra de mindre bosettingene som ikke hadde elevgrunnlag for de relativt store skoleenhetene som de tidlige modellene for ungdomsskoletrinnet av grunnskolen forutsatte. Den folkelige motstand mot den sterke sentraliseringa av ungdomsskoletrinnet og internering av elever på skolestedet som denne forutsatte, førte i mange kommuner fra 1975 og utover til en markert desentralisering av ungdomsskolen, slik som i tilfellet Røddøy som vi allerede har vist til (Solstad 1978). I dag er det bare i særlige tilfelle at grunnskoleelever i norsk skole må basere sin skolegang på å bo heimefra. At et lite antall foreldre velger internatbaserte privatskoler for barna sine, er ei anna sak.

For enkelte grupper av samiske barn har skolegang basert på internering av elever på skolestedet hatt en langt sterkere tradisjon enn for norsk skole generelt. Iallfall delvis motivert ut fra en bevisst fornorskningsspolitikk blei det fra 1902 og utover oppretta en rekke statlige internatbaserte skoler for samiske barn i Finnmark (Reiersen 1915, Meløy 1982). Slike internatskoler blei i samtida også sett på som en rasjonell måte å tilrettelegge for skolegang for barn i reindriftsfamilier. Også i det sørsamiske miljøet kom den første internatskole i denne perioden, nemlig en internatskole for sørsamiske barn i regi av Finnemisjonen og lagt til Havika i Nord-Trøndelag. Sørsamiske interesser arbeidde aktivt utover på 1900-tallet for å få etablert en statsdrevet skole for sørsamiske elever. Slik etablering kom ikke før ved Sameskolen for Midt-Norge (*Gaske-Nøørjen Saemienskovla*) i 1952 da Finnemisjonens skole blei lagt ned og elevene overført til en ny statsdrevet skolen

i Hattfjelldal. Slik tilfellet var for de nordsamiske internatskolene, var motiveringa for de sørsamiske internatskolene dels å nå barna til sørsamiske reindriftsfamilier med skole, og det med en norsk skole. Som en tidligere elev som opplevde overgangen fra Havika til Hattfjelldal uttrykte seg i et intervju i 2001:

Som elev, ikkje dei store forandringane frå Havika då vi kom hit til den nye sameskolen i Hattfjelldal. Det var heller ikkje her lov å snakke samisk på skolen. Ingenting samiskrelatert i timane elles heller.

...

Det heitte jo sameskole, men [var] altså ein norsk skole for samebarn.
(Solstad 2002, s. 13)

At den sørsamiske internatskolen noe tilfeldig grunna tilgjengelige lokaliteter, nemlig tyskbygd offisersmesse og hybelkompleks, blei lagt så langt nord i det langstrakte sørsamiske bosettingsområdet, skapte tidlig negative reaksjoner blant sørsamer lenger sør. Tidlig blei det slik at sørsamiske foreldre fra Brekken kommune (fra 1964 del av Røros) ikke sendte ungene sine til Hattfjelldal, men valgte å la elevene gå på lokal "norsk" skole (Rogstad 1958). Tilfeldigheter kom også til å få stor betydning for plassering av den andre sørsamiske internatskolen. I St.meld. nr. 21 (1962-63): *Om kulturelle og økonomiske forhold av særlig betydning for den samiske befolkning* blir det pekt på at Snåsa kommune hadde i minste laget med elever til å få godkjent planene om 9-årig skole og at "... en styrking av elevgrunnlaget med barna til reindriftssamene ser Snåsa som en kjærkommen tilvekst". I alle fall, en ny internatskole for sørsamiske barn blei etablert i 1968, nemlig Sameskolen i Snåsa (*Åarjel-saemiej skuvle Snåasesne*). Skolen skulle drives av Snåsa kommune, men med statlig finansiering.

Mot slutten av 1900-tallet gikk antall sørsamiske elever som faktisk bodde på internatene ved de to sørsamiske internatskolene drastisk ned. Elevtallet ved Hattfjelldal-skolen smuldra langt på veg bort i løpet av de første åra etter tusenårsskiftet. Ved Sameskolen i Snåsa var elevtallet framleis noenlunde stabilt, men antall elever som benytta seg av internatet gikk stadig ned, først og fremst ved at sørsamiske foreldre fra Røros-traktene og Engerdal heller ikke ønska å sende barna sine til den noe nærmere internatskolen i Snåsa. Skoleåret 1999-2000 var det bare én elev fra Brekken ved Snåsa-skolen, og det blei opplyst å være fordi familien hadde nære band til personale ved skolen (Solstad 2002).

Det kan synes som at den aukende motstand mot å sende grunnskoleelever heimefra for skolegang som vi var vist til i landet generelt, mot slutten av

århundret også gjorde seg sterkt gjeldende blant samiske foreldre. Dette var da også holdninger som samsvarte med FNs barnekonvensjon fra 1989 og gjort gjeldende for Norge i 1991. Denne slår fast at barn har krav på å vokse opp sammen med mor og far. At dette ikke er mulig i alle tilfelle, rettferdiggjør ikke praktisering av ordninger som hindrer barna i noe de har rett til, slik internatskoleordninga faktisk kan oppfattes å gjøre.

I samband med planer om ei omfattende renovering og utviding av internatfasilitetene ved Sameskolen i Snåsa sist på 1990-tallet kom nettopp denne prinsipielle debatten om framtida for internatskole opp. Vi sakser like godt fra den nevnte rapporten om sørsamisk opplæring ved heimeskolen (Solstad 2002, s. 6):

... ein representant for Barneombodet [viste] nettopp til denne konvensjonen [FNs barnekonvensjon], og appellerte til at det blei arbeid for alternative ordningar som kunne sikre barna si rettmessige samiskopplæring. I den same debatten gav òg dåverande statssekretær i Kommunaldepartementet, Johanne Gaup – same og tidlegare internatskoleelev i Finnmark – uttrykk for sterk skepsis til internatordninga ut frå omsynet til barna. (Trønderavisa, 11.4. 1999). I eit møte i KUF om sørsamiske utdanningsforhold, dels med utgangspunkt i innstillinga *Sørsamisk utdanning* frå desember 1996, slo direktøren i Samisk utdanningsråd, Ellen Inga Hætta, fast at internatskole for elevar i grunnskolealder ikkje høyrer år 2000 til.

Rektor ved Sameskolen i Snåsa fram til årsskiftet 1998-99, Samuel Gælok, peika i eit notat vinteren 1999 på uheldige sider ved den institusjonalisering av barn og ungdom som internatordninga inneber, og at slike forhold synest å slå negativt ut for det pedagogiske arbeidet ved sameskolen. I tråd med FN-konvensjonens intensjonar viser han i dette notatet òg til barnas rett til å vere hos sine foreldre. Tidlegare styrar for internatet på Snåsa, då i stilling ved PPT-kontoret på Grong, Grethe Dunfjeld, uttalte seg også kritisk om internatdrifta under den alt nemnde debatten våren 1999. Ho målbar dessutan det provokatoriske spørsmålet om slike institusjonar meir var forma som eit resultat av maktkamp mellom vaksne enn ut frå barnas interesser (Trønderavisa 11.4. 1999).

Til tross for at internatskole som løysning på samiske elevers rett til opplæring i/på samisk ikke lenger blei sett på som ønskelig, verken blant ulike faginstanser eller blant mange sørsamiske foreldre, fikk internatet ved Snåsa-skolen gjennomført sine byggeplaner. Det skulle da også vise seg at ny teknologi og nye

organisatoriske opplegg kunne gi de sørsamiske internatskolene både på Snåsa og i Hattfjelldal oppgaver også videre framover.

1.3.3 Den informasjonsteknologiske utviklinga – nye muligheter

Vi skal i denne sammenheng ikke gå inn på de ulike konkrete teknologiske løsningene for fjernundervisning som åpna seg mot slutten av årtusenskiftet, men bare kort minne om de tidlige initiativ som blei tatt for å utvikle tilfredsstillende alternativ til internatskole for samiske elever som sokner til skoler uten kompetanse til å gi den samiskopplæringa elevene har rett til.

Det synes å være Brekken skole som var aller først ute med elektronisk basert fjernundervisning overfor sørsamiske elever ved andre skoler i regionen. Det skjedde alt i 1994. Opplæringa i samisk hadde her kommet i gang etter initiativ og påtrykk fra samiske foreldre som midt på 1980-tallet ikke lenger ønska å sende barna sine 300 km eller mer til en internatskole. Mer fast kompetanse for denne opplæringa ved skolen blei etter hvert oppnådd ved at samiske foreldre tok formell lærerutdanning og utdanning i samisk og gikk inn som lærere. IKT-basert fjernundervisning kom imidlertid i første omgang ikke i faste former, men var mer sporadiske tilbud enkelte år ut fra aktuelle behov ved andre skoler og ressursene ved Brekken. Lærere ved Brekken-skolen tok også tidlig på seg oppgaver som ambulerende samisklærere ved skoler i regionen, dels i kombinasjon med fjernundervisning.

Også Sameskolen i Midt-Norge (Hattfjelldal) kom i gang med fjernundervisning midt på 1990-talet med bruk av billedtelefon og videokonferanse. Skolen hadde da, som vist til over, sett stadig fallende elevtall og var under et kritisk blikk fra sentralt hold med tanke på mulig nedlegging. Skolen trengte nye bein å stå på og skolens ledelse og enkelte innen personalet for øvrig gikk aktivt inn for å utvikle infrastruktur og teknologisk kompetanse slik at den samiskspråklige kompetansen ved skolen kunne nå ut til elever som ønska samiskopplæring, men ikke som elev ved internatskole. Med L97 Samisk og Opplæringslova av 1998 syntes markedet for denne typen tilbud å bli enda sterkere aktualisert. Skolen kom også tidlig i gang med samlinger i Hattfjelldal for elever fra andre skoler som fikk fjernundervisning. Disse elevene blei omtalt som "integreringselever". Skoleåret 1999-2000, mens skolen ennå hadde 14 vanlige internatskoleelever, var ni elever slike integreringselever som i løpet av året var inne på i alt åtte integreringsveker, noe som også gav meningsfull bruk av internatkapasiteten ved skolen. Etter hvert som det blei få og til slutt ingen ordinære internatskoleelever å "integreres" med, er disse vekene mer omtalt som "samlinger".

I St.prp. nr.1 (1998-99) blei det pekt på tre konkrete utviklingsområder for sørsamisk opplæring, nemlig IT, ambulerende lærere og språkbud som deler av et helhetlig opplegg for fjernundervisning. Samme året blei det bevilga penger til et treårig utviklingsarbeid som i KUFs oppdragsbrev til Statens utdanningskontor i Nordland fikk følgende generelle målformulering:

Gi sørsamiske elever et fullverdig og likeverdig sørsamisk skoletilbud med hjemstedsskolene som elevenes hovedbase.

Gjennom utvikling av effektive ressursentra, utvikling av gode metodiske tilnærminger og bruk av IKT blant anna for fjernundervisning skulle prosjektet arbeide for at grunnskolene i det sørsamiske bosettingsområdet på forsvarlig måte skulle kunne fremme tokulturell og tospråklig læring og utvikling hos sørsamiske barn. I tillegg til sjølve utviklingsarbeidet blei det i regi av prosjektet, som kom til å gå over fire år, i to omganger henta inn data om erfaringene med de ulike varianter av fjernundervisning i kombinasjon med ulike former for samlinger ved de tre aktuelle ressurskolene, nemlig de nevnte skolene i Hattfjelldal og Brekken som, slik vi har sett, alt hadde starta med fjernundervisning før prosjektstart og skolen i Snåsa som også etter hvert kom i gang. I den alt nevnte undervegsrapporten (Nilsen og Solstad 2002) og i sluttrapporten (Rønning 2005) blei det på grunnlag av de innsamla data av så vel kvalitativ som kvantitativ art gitt flere tilrådinger for det videre arbeid. Vi tar med en del av disse med særlig relevans for vår kartlegging:

- Allokere ressurser til det sørsamiske området i sør slik at det også her [som i Hattfjelldal og Snåsa] blir et visst frirom til utvikling i tråd med ressursentertanken.
- Utvikle opplegg for skolering og bruk av sørsamiske språkbærere.
- Systematisere og tilgjengeliggjøre alt utvikla undervisningsmateriell.
- Legge til rette for kompetanseutvikling ved heimeskolene [dvs. brukerskolene av fjernundervisning].
- Samordning av erfaringene med ulike opplegg for samling [integrering, hospitering, "språkbud"] av sørsamiske elever fra ulike heimeskoler.
- Kartlegge og vurdere de økonomiske ordningene for sørsamisk opplæring ved heimeskole.

Disse tilrådingene fra den første evalueringsrapporten (Nilsen og Solstad 2002, s. 55-56) gjaldt alle erfaringene fra fjernundervisning for sørsamiske elever i åra 2000-2002 og var dels meint som korrektiv for det vidare arbeid innen prosjektet. At de fleste momentene over blei gjentatt også i rapporten fra sluttevalueringa (Rønning 2005), viser at det ikke dreier seg om utfordringer som blir løst innen en kort prosjektperiode. Det er heller ikke vanskelig å se, blant anna på bakgrunn av rapportering fra evalueringsarbeidet av LK06 Samisk (Solstad *et al.* 2009, 2012a) at flere av tilrådingene er like aktuelle i dag, og ikke bare for sørsamisk opplæring, men for at elevgrupper innen alle tre samiske språkgruppene skal få sin rett til opplæring oppfylt på tilfredsstillende måte. Fra sluttevalueringa av *Sørsamisk ved heimeskole*-prosjektet (Rønning 2005, s. 118) tar vi i tillegg med følgende tilrådingar som også har aktualitet i dag og med relevans for alle språkgruppene:

- Skal en lykkes med å oppnå førstespråkskompetanse for sørsamiske elever, må det satses på språkstimulering alt i barnehagen og det må organiseres særskilt tilrettelegging i grunnskolen.
- Det må arbeides vidare med kompetanseutvikling ved ressurskolene, blant anna gjennom styrking og videreutvikling av nettverk mellom sørsamiske lærere og skoleledere og med kontakt over landegrensene både i forhold til fjernundervisning og tospråklig undervisning.

Denne første av disse to tilrådingene får sterk støtte i materiale fra ei fersk samisk språkundersøking der informanter fra alle språkgruppene påpekte hvor viktig det var å begynne aktivt samisk språkarbeid alt i barnehagen, og da spesielt for barn som ville lære samisk, men vokste opp i overveiende norskdominert språkmiljø (Solstad *et al.* 2012b). Viktigheten av å starte med systematisk språkarbeid alt i barnehagen blei også dokumentert i eit prosjekt om vitalisering av sørsamisk gjennom skole og barnehage (Todal 2007). Materiale fra vårt eget arbeid som vi nå skal redegjøre for, vil uten tvil aktualisere innholdet i den sist refererte tilrådinga.

Fra rundt år 2000 og utover kom det i gang fjernundervisning i samisk for elever også for de andre samiske språkgruppene. I dag er det om lag like mange nordsamiske elever med fjernundervisning som sørsamiske, og rimelig nok betydelig færre med lulesamisk bakgrunn. Om vi ser heile grunnopplæringa under ett, er det nå omkring 100 elever med fjernundervisning for hver av språkgruppene nord- og sørsamisk. Antall lulesamiske elever er knappe 30. Det er for sørsamene at fjernundervisning faktisk gjelder en stor del av elevene som får

opplæring i språket. Kvaliteten på dette tilbudet kan derfor være avgjørende for om sørsamisk skal overleve som språk i Norge. Den kartlegginga som vi nå skal redegjøre for, er dermed av særlig betydning for denne aller mest trua språkgruppa. Med de rettigheter samiske foreldre og elever har til opplæring i samisk, og den mobilitet som vi i dag har også blant den samiske befolkningen, kan behovet for fjernundervisning ventes å stige for elever fra alle tre språkgruppene.

1.4 MÅL OG OPPLEGG FOR KARTLEGGINGA

Utdanningsdirektoratet fikk i 2009 utarbeidd et notat med tittelen *Plan for samisk fjernundervisning* (Udir 2009) hvor en del av de forhold som er tatt opp i foregående punkt også er beskrevet og dels dokumentert. Dette notatet utgjør et viktig utgangspunkt for utarbeiding av det konkurransegrunnlaget fra Utdanningsdirektoratet (Udir 2011a) som igjen ligger til grunn for vår kartlegging slik denne er beskrevet i prosjektskissa fra Nordlandsforskning/Norut Alta for vår kartlegging. Fjernundervisning som aktuell, nødvendig og akseptabel strategi blir også understreka i regjeringas *Handlingsplan for samiske språk* (AID 2009, FAK 2011) der det også blir presisert at de tilbud som blir gitt skal ha en kvalitet likeverdig med det som blir gitt gjennom tradisjonell klasseromsundervisning. Vi oppfatter motivasjonen til dette prosjektet fra Utdanningsdirektoratets og departementenes side nettopp som uttrykk for et ønske om både å få bedre oversikt over *status quo* på feltet, og et grunnlag for å gjøre fjernundervisning, eventuelt i kombinasjon med andre tilnærminger, enda bedre og likeverdig med mer tradisjonelle undervisningsopplegg.

Sjøl om arbeidet i nevnte konkurransegrunnlag er omtalt som ei kartlegging, er det altså også klart kvalitative sider ved denne form for undervisningstilbud som ønskes belyst. I vår prosjektskisse blei det lista opp følgende konkrete oppgaver for undersøkingsoppgaven:

- Kartlegge ulike modeller for fjernundervisning – (organisering med ulike kombinasjoner av fjernundervisning og hospitering/elevtreff, eierskap, finansiering, pedagogisk opplegg).
- Beskrive ulike tekniske løsninger og vurdere hvordan disse har betydning for hvordan undervisninga fungerer teknisk, organisatorisk og pedagogisk.
- Se på hvordan økonomien knyttet til fjernundervisning i samisk påvirker tilgjengelighet og kvalitet i opplæringa.

- Få fram ulike metodiske og pedagogiske tilnærminger i fjernundervisninga og vurdere om det finnes noen sammenheng mellom ulike fjernundervisningsmodeller og kvaliteten i opplæringa.
- Kartlegge fordeler og ulemper med fjernundervisning og se på hvilke muligheter og utfordringer slik opplæring står overfor og hvordan disse blir møtt.
- Vurdere om fjernundervisning i samisk i større grad bør strømlinjeformes.
- Komme med anbefalinger om tiltak for å forbedre kvaliteten og relevansen i fjernundervisninga, inkludert forslag til en mulig grunnmodell for fjernundervisning i samisk.

Som det framgår av oppstillinga over, skal "kartlegginga" ikke bare gi informasjon om hva og i hvilket omfang, men også om "kvalitet og relevans" (jf. siste bombepunkt over) og om ulike grupperingers vurderinger av ulike opplegg. Som Yin (2003) argumenterer for, vil det i slike evalueringsoppdrag være nødvendig å bruke både kvantitative og kvalitative tilnærminger.

Da det dreier seg om et prosjekt med kort tidshorisont og begrensa ressurser, blei det i detaljplanlegginga av opplegget lagt vekt på måtehold i omfang av spørreskjema og i utvalg og opplegg for dybdestudier. Når det gjelder spørreskjema til kartlegginger, er det også ut fra reint innsamlingsstrategiske hensyn viktig å være restriktiv ved utforming og inkludering av spørsmål. Generelt kan svarprosenten ved kartlegginger gjennom spørreskjema regnes å være omvendt proporsjonal med lengden og kompleksiteten av et spørreskjema (Oppenheim 1992). Enkeltpersoner og institusjoner er i dag gjenstand for hyppige henvendelser om å svare på kortere eller lengre spørreskjema fra Gallup-institutter, medier og forsknings- og utdanningsinstitusjoner. For forskningsformål er det generelt et stort problem å få inn tilfredsstillende svarprosenter, noe som blei klart demonstrert i samband med kartleggingsdelen innen den omfattende Kunnskapsløfts-evalueringa. I tillegg har vi gjennom flere prosjekt de seinere åra indikasjoner på at samiske institusjoner (som rektorer, lærere) og personer (for eksempel foreldre) kan være særlig skeptiske til å utlevere seg ved å svare på spørreskjema, kanskje fordi disse grupperingene kan være særlig "utsatte" for henvendelser av denne typen (Hirvonen 2004, Rønning 2005, Solstad *et al.* 2012a, 2012b). Slike forhold understreker ytterligere måtehold ved utforming av spørreskjema.

Kartleggingsdelen blei gjennomført i løpet av våren 2012 ved utsending av spørreskjema til (1) alle tilbydere av fjernundervisning, Vedlegg 1, (2) alle skoleeiere (kommuner og fylkeskommuner) med elever som mottar fjernundervisning, Vedlegg 2, (3) alle skoler med elever som mottar fjernundervisning, Vedlegg 3, og (4) brukere av fjernundervisning (foreldre for elever i grunnskolen og elever under videregående opplæring), Vedlegg 4. Når det gjelder siste kategori respondenter, blei det vurdert som for krevende å vende seg til elever i grunnskolealder med spørreskjema, blant anna ut fra de strenge krav til prosedyrer som Personvernet forutsetter for barn under 16 år. Foreldre blei bedt om å svare ut fra sine opplevelser av barnas reaksjoner, mens elever på videregående nivå svarte på grunnlag av egne erfaringer. Spørreskjema 2-4 blei administrert elektronisk ved bruk av QuestBack programvare. Foreldre (grunnskole) og elever blei søkt nådd via tilbyderskolene som har tilgjenge til aktuelle e-postadresser. Av personverngrunner måtte vi derfor be rektorene videresende en lenke til foresatte/elever. Tilbyderne blei kontakta først over telefon, og så gjennom e-post med vedlagt spørreskjema som *word*-dokument, blant anna for lettere å få inn mer fyldige kommentar til spørsmåla. Dette materialet skulle da heller ikke gjøres til gjenstand for elektronisk databehandling. Også dybdestudiene blei gjennomført våren 2012 som dagsbesøk på 11 av de i alt 18 tilbyderinstitusjonene av fjernundervisning skoleåret 2011-2012. I tillegg til samtale med rektor og fjernundervisningslærer/e med utgangspunkt i en intervjuguide (Vedlegg 5), blei det, i de tilfelle dette var praktisk mulig, gjort observasjon av minst én time med fjernundervisning hvor elev/er var tilkopla ved Skype eller videokonferanse. I det nordsamiske området blei intervjuene gjennomført på samisk der dette var ønskelig, mens intervjuene overfor de lulesørsamiske tilbyderne foregikk på norsk.

1.5 DATAGRUNNLAGET

Når det gjelder kartleggingsdelen av prosjektet, fikk vi igjen (jf. foregående punkt) erfare hvor krevende det er å få inn fullstendige datasett. Det gjelder først og fremst svarprosent, men dels også kvaliteten på utfylling av spørreskjema. Men som vi vil se, varierer problemene både i art og omfang fra den ene informantgruppe til den andre. Kasusstudiene blei gjennomført uten vesentlige vansker, men sjøl om dag alltid var avtalt på forhånd, var det enkelte ganger av reint praktiske grunner ikke mulig å få lagt inn samtaler med alle aktuelle informanter. Opplegget med observasjon av fjernundervisningstimer, lot seg i et par tilfelle ikke gjennomføre (syk elev, teknisk problem).

1.5.1 Kartleggingsdelen

Tilbydere av samisk fjernundervisning. Det var skoleåret 2011-2012 i alt 18 tilbydere av fjernundervisning; 11 innen nordsamisk område (9 for grunnskolen og 2 for videregående), 2 fra lulesamisk område (én grunnskole og én videregående) og 5 innen sørsamisk område (3 grunnskole og 2 videregående). Det blei gjort telefonisk henvendelse på henholdsvis nordsamisk eller norsk til alle tilbyderne før utsending av spørreskjema (Vedlegg 1). Etter to skriftlige purringer, fikk vi inn svar fra i alt 12 tilbydere, altså en svarprosent på 67. Nå var tre av tilbyderne som ikke besvarte spørreskjema, også valgt ut som kasus for nærstudier slik at det lyktes å få inn det meste av den systematiske informasjon som spørreskjemaet søkte å dekke. Vi kan derfor formelt operere med en svarprosent på 83. For de resterende tre tilbyderne blei en del grunnleggende data innhenta over telefon eller gjennom registerdata.

Skoleeiere, kommuner eller fylkeskommuner med skoler hvor det er én eller flere elever som mottar fjernundervisning. Det blei i alt identifisert 68 slike skoleeiere. Etter to skriftlige purringer fikk vi inn i alt 46 besvarte spørreskjema (Vedlegg 2), altså en svarprosent på nærmere 68. For enkelte skjema er ikke alle spørsmål fullt ut besvart, slik at i de enkelte analysene vil antall enheter være noe under dette tallet. For det store flertall av skjema var utfylling og eventuelle kommentarfelt fullt ut tilfredsstillende fylt ut. Av nettomaterialet hadde Nordland fylke flest skoleeiere (24 %), mens fylkene Akershus (12 %) Nord-Trøndelag og Buskerud (begge 10 %) fulgte på plassene etter. Påfallende mange av skoleeierne fra Finnmark og Troms hadde funnet ikke å ville svare på spørreskjemaet, slik at disse fylka er sterkt underrepresentert i nettomaterialet.

Rektorer for mottakerskoler, dvs. skoler med én eller flere elever som får fjernundervisning i samisk og som i regelen også deltar på en eller annen form for samling eller hospitering ved tilbyderinstitusjon. I den videre framstilling er disse skolene også omtalt som elevenes heimeskole. Det gikk ut spørreskjema (Vedlegg 3) til alle 107 rektorene for skoler med registrerte fjernundervisningselever. Etter to skriftlige purringer fikk vi inn besvarte spørreskjema fra 70 rektorer, det vil si en svarprosent på vel 65. Av de besvarte var 77 % grunnskolerektorer og resten fra skoler for videregående opplæring. I nettomaterialet utgjør skoler/rektorer fra Nordland 16 %, fra Troms og Nord-Trøndelag begge 11 % og fra Finnmark 10 %. Svarprosenten er om lag den samme for de ulike fylkene. For en del fylker med få aktuelle enheter er svarprosenten 100.

Brukere av fjernundervisning. Vi definerer her brukere som foreldre/foresatte til elever på grunnskolen og elever i videregående opplæring. Disse to kategoriene fikk tilnærma identiske spørreskjema (Vedlegg 4), bare med forskjell i tiltaleform (som "du", "deg" for elevene og "ditt/dine barn" for foreldrene). Det var dette materialet som det skulle vise seg å være aller vanskeligst å få inn tilfredsstillende antall svar på innafor de tidsfrister som vi måtte forholde oss til. Av personvernmessige hensyn var det ikke mulig for oss å få direkte tilgang til foreldre og elevers e-postadresser. Vi måtte derfor nå ut til brukerne indirekte via deres heimeskoler. Vår opprinnelige plan var å få kontakt via tilbyderne, men vi var nødt til heller å gå via mottakerskolene fordi flere tilbydere sa at de ikke hadde e-postadressen til elevenes foreldre. I en travel tid på våren er det ikke sikkert forespørselen vår om å videresende lenken til spørreundersøkelsen kom lenger enn til rektors kontor. Dermed veit vi ikke om svarprosenten har blitt låg fordi få har fått skjemaet, eller om det er foresatte/elever som ikke ønsker å svare. Ved andregangs purring ba vi derfor også tilbyderne om å sende ut lenken der de hadde en elektronisk adresse. Da vi måtte avslutte innsamlingsprosessen, hadde vi i alt fått inn svar fra 37 brukere, åtte fra elever under videregående opplæring og de resterende 29 fra foreldre til én eller flere elever i grunnskolen. Med den usikkerhet som knytter seg til tall så vel fra fylkesmennene som fra tilbyderinstitusjonene, blant anna grunna fluktuasjoner gjennom skoleåret, kan vi operere med om lag 170 elever som under innsamlingsperioden mottok fjernundervisning i samisk (jf. Tilbyderoversikten i punkt 2.2). Om vi rekner at hvert foreldresvar representerer i gjennomsnitt to elever, kan vi si at vårt materiale i alt representerer 64 av elevene med FU, dvs. noe over én tredel av de elevene som får fjernundervisning. Om vi begrenser oss til elevene på videregående nivå, gir en svargruppe på 8 bare en svarprosent på omkring 20. Svarprosentene for brukerundersøkelsen er ikke tilfredsstillende, men de må sees i sammenheng med særlig krevende prosedyrer og knappe ressurser økonomisk og tidsmessig. Kvaliteten på det innkomne materialet fra foreldre og elever var derimot fullt ut tilfredsstillende. Det blei i kommentarfeltene gitt mange verdifulle vurderinger og tilleggsopplysninger.

1.5.2 Dybdestudiene

Utvelging av enheter blei gjort ut fra skjønnsmessige betraktninger hvor det blei tatt hensyn til å få med *typiske* kasus, *varierte* kasus (språkvariant, grunnskole-videregående) og *lett tilgjengelige* kasus (reisetid, økonomi) for å holde seg til Patton (1987) si instruktive systematisering av prinsipp for utvelging av kasus¹.

¹ De øvrige kategoriene i Pattons systematisering er *ekstreme* kasus, *kritiske* kasus og *sensitive* kasus

Oversikten under viser de institusjonene som blei besøkt og hvor mange informanter som det blei gjennomført samtaler med på grunnlag av intervjuguiden (Vedlegg 5).

Tilbyder	Rektor/skoleleder	Lærere
Brekken skole, Røros.	Rektor	2
Aajege samisk språk- og kompetansesenter, Røros.	Leder språksenteret, avd. Røros vgs.	3
Åarjel-saemiej skuvle/ Sameskolen i Snåsa.	Rektor	2
Gaske-Nøørjen Saemienskovle/ Sameskolen i Midt-Norge, Hattfjelldal.		1
Grønnåsen skole, Bodø.	Rektor og representant skolekontoret	1
Árran julevsáame guovdásj/ Árran lulesamsiske senter, Tysfjord.	Leder for FU lulesamisk	
Tromssa Sámeskuvla/ Sameskolen i Troms, Målselv.	Rektor	2
Máze lagasbirasguovddáš / Masi oppvekstsenter, Kautokeino.	Rektor (også lærer)	
Guovdageainnu nuoraidskuvla / Kautokeino ungdomsskole.	Rektor og und.inspektør	1
Deanu sámeskuvla/ Sameskolen i Tana	Inspektør	1
Sámi joatkkaskuvla, Kárášjohka/ Samisk videregående skole, Karasjok	Inspektør	1
Ráissá joatkkaskuvla / Nordreisa videregående skole	Koordinator for FU samisk	2

I det nordsamiske kjerneområdet blei samtalene gjennomført på nordsamisk der dette var ønskelig, ellers på norsk. Samtalene blei dels tatt opp på band, men dels gjennomført ved at intervjuer noterte under samtalene.

Som tabelloppsettet viser, var leder/rektor i de fleste tilfelle tilgjengelig for intervju, men i noen tilfelle var ledelsen representert ved inspektør. I ett tilfelle (Hattfjelldal) var rektor fraværende, men vedkommende lærer hadde vært aktiv i forhold til FU heilt fra oppstart midt på 1990-tallet og kjente alle detaljer ved

opplegget, også fra den administrative side. Alt i alt omfatter intervjumaterialet 13 ledere og 15 fjernundervisningslærere, til sammen et fyldig intervjumateriale.

I prosjektets avslutningsfase ble det avholdt et miniseminar der forskere fra Norut-Alta (Áila Márge Varsi Balto) og Nordlandsforskning (Marit Solstad og Karl Jan Solstad) diskuterte resultatene av kartleggingen, forslag til grunnmodell for fjernundervisning og anbefalinger. Her deltok også ansvarlig for Sørsamisk utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag fylkeskommune (Kirsten Gartland), og tidligere ansvarlig representant for samiske saker ved fylkesmannen i Nordland (Kevin Johansen), samt førstelektor i nettpedagogikk og IKT i skolen ved Universitetet i Nordland (Nils Ole Nilsen).

1.5.3 Vurdering av materialet

Det var i utgangspunktet forventet at det ville bli på en del problemer å få inn et såpass omfattende materiale, da spesielt i forhold til de mange målgruppene det måtte opereres med. Denne forventning har slått til. Det mest overraskende har vært problemene med å få inn nøyaktige tall på elever med fjernundervisning på de ulike plannivå og språkvarianter. Det har vært vanskelig å få inn fullstendige oversikter fra fylkesmennene, og svingninger i elevtall i løpet av året har gjort det komplisert å identifisere hvilke skoler elevene er knyttet til. Sånn sett er det vel tilbyderne som har mest oversikt, men også her svinger tallene. Vi har hatt god nytte av et arbeidsdokument utarbeidet av Nord-Trøndelag fylkeskommune (Gartland 2012). Slik det også der ble redegjort for, er dette med elevtallene såpass komplisert at vi ikke kan garantere at listene er feilfrie, men de gir i hvert fall en svært god indikasjon på situasjonen. Gruppen foreldre/foresatte har det også vært vanskelig å identifisere fullt ut tilfredsstillende. De tall for bruttomateriale som vi har kommet fram til, må oppfattes som omtrentlige. Derfor er heller ikke en del av de svarprosentene som vi opererer med, heilt korrekte, men neppe langt fra.

Sjøl om det altså hefter en viss usikkerhet om hvor representative våre data er, er det bare for gruppen skoleeiere at vi har kunnet registrere en skeivhet idet skoleeiere fra Troms og Finnmark er klart underrepresenterte i vårt materiale. Når det gjelder kvaliteten på de innkomne data, synes denne å være god.

Vårt samlede materiale omfatter flere informantkategorier og de ulike tilnærminger gjennom spørreskjema og intervju gir mulighet til å betrakte mange problemstillinger fra ulike ståsted. Disse ulike typer data gir derfor grunnlag for såkalt metodisk triangulering, altså at hver for seg noe usikre observasjoner kan

støtte hverandre (Shipman 1981, Borg og Gall 1989). Dette ser vi som en klar styrke ved denne kartlegginga av ulike sider ved samisk fjernundervisning som nå blir lagt fram.

2. MODELLER FOR FJERNUNDERVISNING

I Kap. 1 ble det gjort rede for begrunnelsene for samiske rettigheter og mer spesifikt for retten til opplæring i samisk. Til tross for regjeringens mål om at flere elever skal velge samiskopplæring (St.meld. nr. 28 (2007-2008): *Samepolitikken*), viste Samisk språkundersøkelse 2012 at godt over én tredjedel av respondentenes barn i grunnskolen og over 40 % av elevene i videregående opplæring ikke fikk noen form for samiskundervisning. Hele 60 % av respondentene oppga at mangel på tilbud var en viktig grunn til at ungene ikke fikk opplæring i samisk, og nesten like mange viste til mangel på kvalifisert lærer, mens noe færre la stor vekt på en del andre forhold som bidro til at et eventuelt tilbud var utilfredsstillende (Solstad, M. 2012: 176).

Fjernundervisning oppgis i Opplæringsloven § 7-1 som ett av flere alternative opplæringsformer som kommunene kan benytte seg av for å oppfylle sin plikt overfor samiske elever. Meningen er at slik undervisning skal være tilgjengelig og av tilstrekkelig kvalitet slik at mangel på tilbud lokalt ikke skal være en grunn til ikke å få opplæring i samisk. Før vi i neste kapittel går nærmere inn på ulike aspekter som påvirker kvaliteten i fjernundervisningen, skal vi her se nærmere dagens tilbydere av fjernundervisning. Vi vil først gå inn på hvordan informasjon om rett til opplæring i samisk kommer ut til potensielle brukere og på hvilket grunnlag kommunene har valgt tilbyder av fjernundervisning. Deretter vil vi sette opp en oversikt over alle tilbyderne i Norge som tilbød fjernundervisning i samisk våren 2012. Dette gir oss en idé om hvilke typer fjernundervisningsmodeller som finnes. Før vi avslutter kapitlet med å se på ulike eierskaps- og finansieringsmodeller, vil vi også gå litt inn på lærer- og læremiddelsituasjonen for de tre samiske språkene.

2.1 OM VALG AV FJERNUNDERVISNING OG TILBYDER

Samiskfaget skiller seg fra andre fag ved at det bare er samiske elever som har rett til opplæring i faget, så sant en ikke bor i en språkforvaltningskommune. Det er derfor et opplæringstilbud mange kommuner aldri har forholdt seg til. Likevel har alle kommuner en klar informasjonsplikt overfor egne innbyggere og et ansvar for at alle rettighetselever skal få innfridd retten uten å måtte stå på og kjempe for den lokalt. Dessverre er det ikke alle kommuner som overholder denne plikten på en tilfredsstillende måte. Hele 70 % av foreldrene som deltok i foreldreundersøkelsen i tilknytning til evalueringen av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S), sa

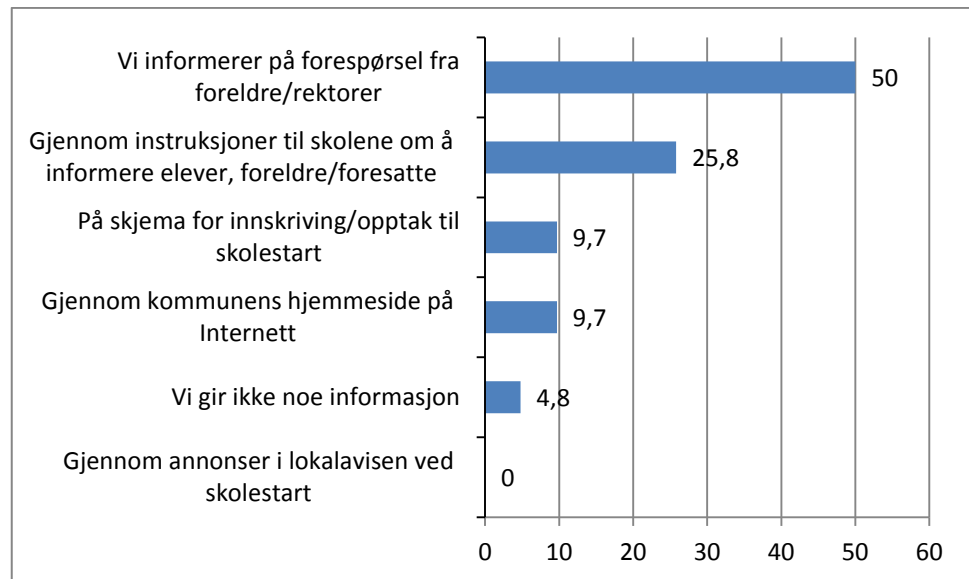
seg helt eller delvis enige i at kommunen hadde gitt lite informasjon om rettigheten til samisk opplæring (Solstad *et al.* 2012). Foreldre til grunnskoleelever og elever under videregående opplæring som har svart på brukerundersøkelsen i nærværende kartleggingen, er heller ikke fornøyd. Tabell 1 viser at bare én av ti er fornøyd med informasjonen de har fått om fjernundervisningstilbudet, mens fire av ti er misfornøyd. Kommentarfeltet viser at misnøyen med informasjonen i stor grad gjelder selve *retten* til samiskopplæring. I kommentarfeltet kom det også fram at flere hadde måttet finne fram til alt selv, søke om informasjon og stå på for å få i gang et opplæringstilbud i samisk. Bare én forelder sier at hjemmeskolen videresendte informasjon om muligheten til å få fjernundervisning i samisk, og denne informasjonen kom trolig fra en tilbyderinstitusjon til en nærliggende kommune de visste hadde samisk bosetting².

Tabell 1 Brukeres syn på informasjon om fjernundervisningstilbudet. Antall og procenter (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 3)

	Fornøyd	Sånn passe	Mis- fornøyd	N
Informasjon om tilbudet	4 (11)	16 (46)	15 (43)	35

I spørreundersøkelsen som gikk ut til skoleeierne, dvs. kommuner og fylkeskommuner som har elever som får fjernundervisning i samisk, spurte vi om hvordan det informeres om elevers rettigheter til samiskopplæring. Figur 1 viser at slik informasjon i all hovedsak gis ved forespørsel fra foreldre eller rektorer (50 %). Betydningen av rettighetshavers initiativ forsterkes ved at nærmere én firedel av rektorene oppgir at det er elevene selv som fremmer ønsket om å få samiskopplæring.

² Noen av tilbyderne i sørsamisk område opplyste at de sendte ut informasjon til nærliggende kommuner der de visste det ofte var samiske barn.



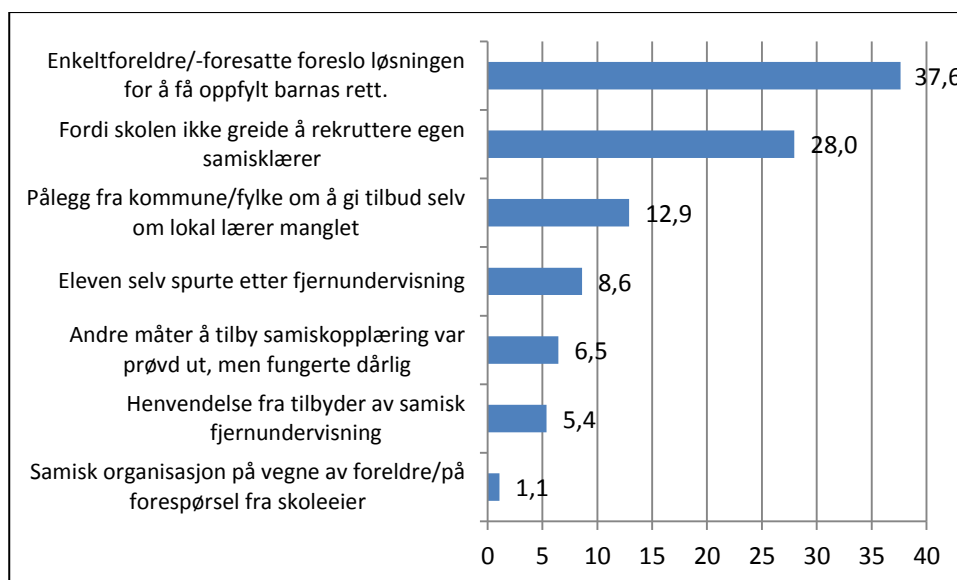
Figur 1 Skoleeieres informasjon om samiske elevers rettigheter til samiskopplæring. Prosent. (N=62). (Vedlegg 2, spm. 3)

Figur 1 viser videre at 26 % av skoleeierne sier de har instruert skolene om å informere elever og foreldre/foresatte, mens Tabell 2 viser at andelen rektorer som oppgir at de oppmuntrer elever som det er aktuelt for til å ta samisk, er på 37 %. Ut fra Figur 1 kan det synes som om skolene i liten grad er proaktive i forhold til å opplyse om elevenes rettigheter. Bare to av ti skoleeiere oppgir å synliggjøre retten til samiskopplæring ved enten å inkludere muligheten til å søke om samisk undervisning via innskriving/opptak til skolen, eller ved å opplyse om retten til samiskopplæring på kommunens eller fylkeskommunens hjemmesider. Selv om tallene ikke er sammenlignbare, kom det også fram i Nord-Trøndelag sitt arbeid med sørsamisk opplæring at tre fjerdedeler av kommunene i fylket ikke hadde rutiner for informasjon/veiledning om samiske barns rettigheter (Gartland 2012).

Tabell 2 Rektors vurdering av hvorvidt ulike utsagn passer for sin skole. Prosent.
(Vedlegg 2, spm. 19)

	Stem- mer	Stem- mer delvis	Stem- mer ikke	N
Vi oppmuntrer foreldre/elever som vi vet det kan være aktuelt for, til å ta samisk	37	37	26	59
Det er elever som selv tar initiativ til å begynne med samisk	23	30	47	53

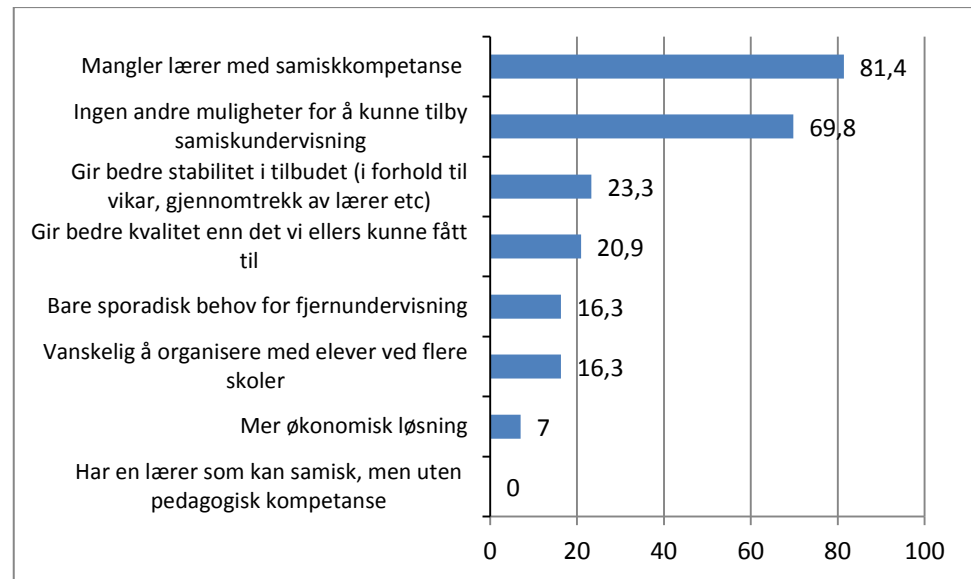
I spørreskjemaene som ble sendt ut til skoleeiere og rektorer med elever som får fjernundervisning i samisk, ble det spurt om hvorfor fjernundervisning ble valgt som løsning for å sikre elevenes rett til samiskopplæring. Figur 2 viser at 47 % av rektorene oppgir at foreldre/foresatte (38 %) eller elever selv (9 %) var de som foreslo fjernundervisning.



Figur 2 Rektors syn på hvem som tok initiativ til å gi samisk opplæringstilbud via fjernundervisning (n=93). Vedlegg 3, spm. 5)

Av rektorene var det faktisk mindre enn én av tre som bekreftet at fjernundervisningen kom i gang fordi skolen ikke greide å rekruttere egen

samisklærer (Figur 2), mens Fig. 3 viser at hele fire av fem skoleeiere pekte på manglende lærer med samiskkompetanse som grunn for oppstart med fjernundervisning. Vanskeligheter med å få tak i folk med kompetanse er også det skoleeierne trekker fram i kommentarfeltet som begrunnelse for å velge fjernundervisning. Det er dermed ikke overraskende at sju av ti skoleeiere oppgir at fjernundervisning er den eneste måten de kan oppfylle elevens rett til samiskundervisning. Dette indikerer imidlertid at 20-30 % av skoleeierne kan ha valgt fjernundervisning for å kunne gi et bedre opplæringstilbud enn det som ellers ville vært mulig.



Figur 3 Skoleeieres begrunnelse for at fjernundervisning er valgt for å kunne tilby samiskopplæring. Prosent. (Vedlegg 3, spm. 12)

Vel én femdel av skoleeierne oppgir at fjernundervisning gir et kvalitativt bedre tilbud, noe som nok kan ha sammenheng med at et slikt tilbud gir en mindre sårbar lærersituasjon enn alternativet med stedlig tilbud basert kanskje bare på én lærer på deltid (gjennomtrekk av lærer, sykefravær og lignende). Et mer sporadisk behov for samiskundervisning (16 %) og problemer med å organisere samiskundervisning for elever ved flere skoler (16 %), har også betydning.

I undersøkelsen som gikk ut til skoleeierne, spurte vi også om kommunen tidligere hadde prøvd ut andre løsninger enn fjernundervisning. Tabell 3 viser at

henholdsvis seks og fem av de 13 skoleeierne dette gjaldt, hadde brukt innleid timelærer og ambulerende lærer. Vi har ikke data her om grunnen for overgang til fjernundervisning. I LK06S-evalueringen kom det fram flere mulige grunner til at et lokalt tilbud kan være for krevende. Det er ofte vanskelig å organisere et slikt stedlig tilbud, å være eneste samisklærer er ensomt, det er slitsomt å ambulere mellom skoler og for timelærere er det vanskelig å bli del av et kollegium. I tillegg hviler hele tilbudet på én lærer siden det ofte ikke finnes noen som kan hentes inn som vikar (Solstad *et al.* 2012a). Dette bekrefter at fjernundervisning ikke alltid trenger å være en siste utvei, men at den også kan ha sine fortrinn. Ifølge svarene i Figur 3, synes disse ikke å være økonomiske.

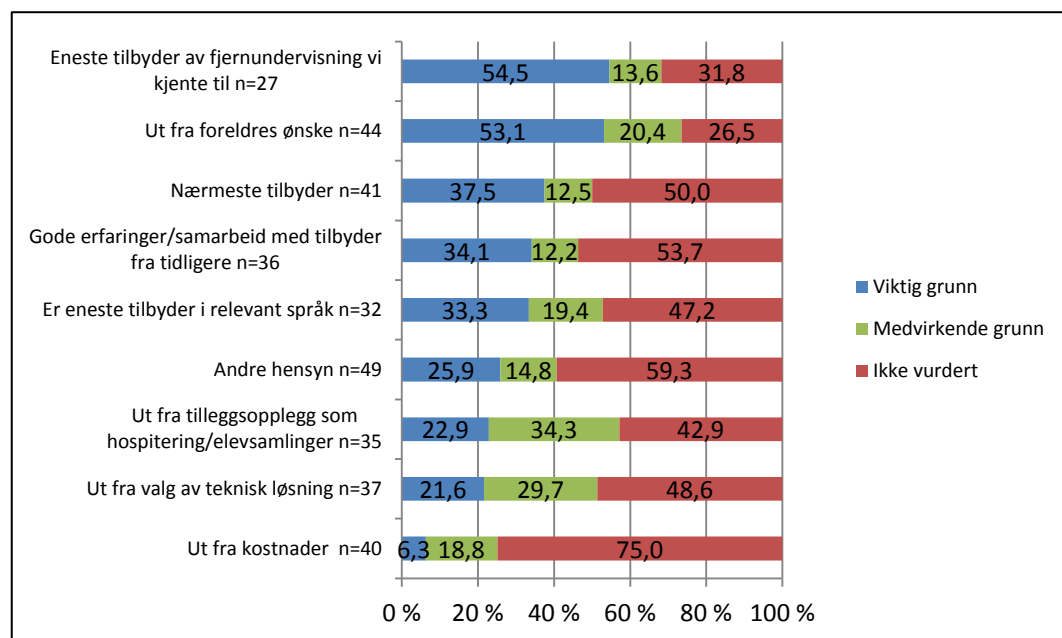
Tabell 3 Måter skoleeiere tidligere har tilbudt samiskopplæring. (Vedlegg 2, spm.11)

Ulike ordninger for samiskopplæring	Antall
Innleid timelærer	6
Ambulerende lærer i egen kommune	5
Elever fra flere skoler i kommunen ble fraktet til en skole for å få samisktimer	1
Ambulerende lærer fra annen kommune	1
Elever som ønsket samiskundervisning måtte gå på en bestemt skole i kommunen	0
Ambulerende lærer fra fjernundervisningstilbyder	0
N	13

Vi skal om litt presentere en oversikt over ulike tilbydere av fjernundervisning i samisk. Der vil det gå fram at tilbudene er nokså forskjellige. Dersom en primær- eller fylkeskommune faller ned på fjernundervisning som den eneste eller beste måten å oppfylle en elevs rett til samiskopplæring på, står kommunen fritt til å velge hvilken av de aktuelle tilbyderinstitusjonene undervisningen skal gis fra. Spørsmål om valg av tilbyder ble derfor gitt både til skoleeiere og rektorer, men det var noe ulikt formulert.

Det finnes altså flere tilbydere av fjernundervisning i sør- og nordsamisk men bare én for grunnskolen og én for videregående opplæring i lulesamisk (pkt, 1.5.1 over). Sju av 70 rektorer oppgir å ha elever som tar lulesamisk (jf, Vedlegg 3, spm. 4), mens én tredel av rektorene indikerer at tilbyderen som de bruker, er eneste tilbyder av fjernundervisning i den aktuelle samiske språkvariant (Figur 4). Dette tyder på at mange rektorer ikke har oversikt over mulige tilbydere, noe som også bekreftes ved at over halvparten oppgir at tilbyderen som de bruker, er den eneste de kjenner til. I og med at foreldre i mange tilfeller har vært pådrivere i å få opp et tilbud i samisk, er det trolig en sammenheng mellom at foreldrenes ønske

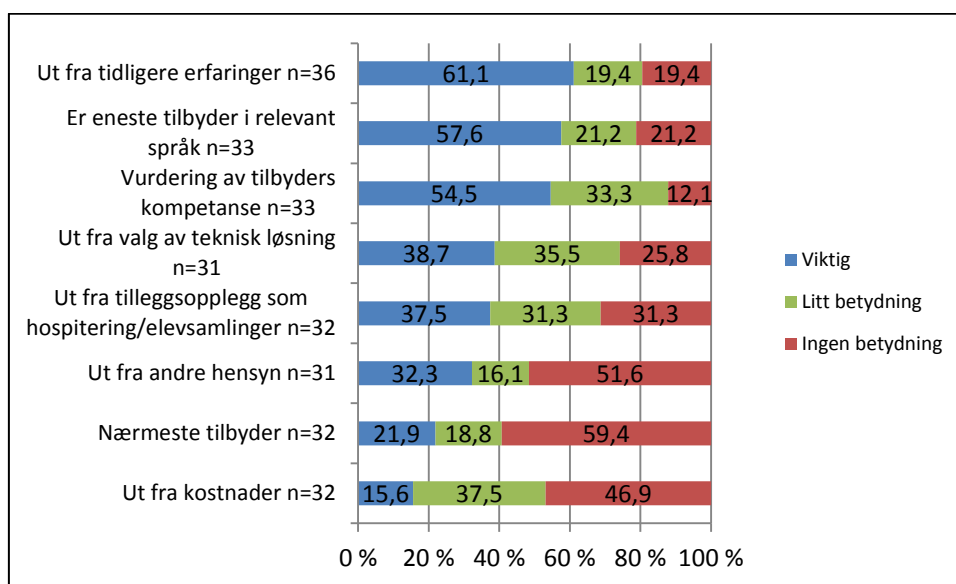
har spilt en viktig rolle (53 %) og at tilbyderinstitusjon er den eneste rektoren kjenner til. Vi må imidlertid notere oss at også nærhet til tilbyderinstitusjon (38 %) og gode erfaringer fra tidligere (34 %) spiller inn, samt at teknisk løsning og tilleggsopplegg også av rektorene blir vurdert som viktige moment ved valg av tilbyder for fjernundervisning. Sammen med at hele 75 prosent sier at kostnadene ved fjernundervisning fra ulike tilbydere ikke er vurdert, tyder rektorenes svar på at foreldre kan ha ganske mye å si, og at bedømming av kvalitet like gjerne kan være foreldrenes som skolens, samt at nærhet til og erfaringer er viktig. Dette bekreftes også i oversikten fra Nord-Trøndelag som viser at skoleeiers kjennskap til tilbyder og foreldrenes ønske, er de desidert viktigste grunnene for valg av tilbyder (Gartland 2012). Muligheten til å få integreringsopphold (hospitering/språksamling) nær sitt hjemsted har dessuten vært en begrunnelse for å ha en tilbyder av sørsamisk fjernundervisning i hver av de tre sørsamiske regionene; nordre, midtre og sørlige (Lyngsnes 2010).



Figur 4 Rektors vurdering av årsaker til valg av tilbyder. Prosent. (Vedlegg 3, spm. 6)

Også skoleeierne ble spurt om å vurdere ulike forhold med betydning for valg av tilbyderinstitusjon som viktig, eller å ha liten eller ingen betydning. Det går av Figur 5 fram at relativt færre skoleeiere enn rektorer er opptatt av nærhet til

tilbyder (22 % svarte viktig), men på den annen side oppgis tidligere erfaringer som viktig av tre av fem skoleeiere. Deretter følger at tilbyder var den eneste tilbyderen som underviste i det relevante språket (58 %). Som for rektorer, må en anta at svaret reflekterer at skoleeierne ikke har den store oversikten over tilbydere. Også tilbyders kompetanse er vurdert som viktig av mange (55 %) skoleeiere, mens 12 prosent mente at dette ikke hadde noen betydning. Selv om noen flere skoleeiere enn rektorer mente at kostnadene ved et fjernundervisningstilbud var viktig for valg av tilbyder, er andelen fremdeles lav, 16 % mot rektorenes 6 % (Figur 4). Om vi inkluderer skoleeiere som mener at kostnadene hadde litt betydning for valg, kommer vi til at over halvparten av skoleeierne tar dette med i vurderinga.



Figur 5 Skoleeieres vurdering av årsaker til valg av tilbyder (Vedlegg 2, spm. 5)

I prinsippet skal alle norske skoler tilby et likeverdig opplæringstilbud. Selv om det gis rom for lokale tilpasninger gjennom lokal læreplan, er mye likevel styrt via opplæringsloven, læreplanen og fag- og timefordelingen. Alle disse reguleringsmidlene er like bindende for den samiske skolen, men vi skal se at måten å organisere fjernundervisningstilbudet på, varierer så sterkt at det er vanskelig å si om disse variasjonene kan forstås som lokale tilpasninger for å skape likeverd, eller om de representerer forskjellige modeller som i ulik grad bidrar til å

realisere læreplanene. I det følgende vil vi presentere tilbyderne av fjernundervisning i samisk.

2.2 EN SYSTEMATISERT FRAMSTILLING AV DE ULIKE TILBYDERNE AV FJERNUNDERVISNING I SAMISK

Oversikten under bygger i utgangspunktet på spørreskjemaet som gikk ut til alle tilbyderne av fjernundervisning i samisk. Av 18 institusjoner er fem som ikke har levert inn skjemaet. Vi har likevel tatt med tre av disse skolene i oversikten vår basert på feltarbeid. Siden dataene ikke er helt sammenlignbare, og flere tilbydere har sendt inn besvarelser som er ufullstendige, er oversikten ikke komplett. Den gir likevel et bra bilde av de ulike tilbyderne, og illustrerer derfor en del av de ulikhetene som karakteriserer fjernundervisningstilbudene.

Opplysninger fra Fylkesmannen i Finnmark gjør det mulig å gi følgende opplysninger om de to skolene som ikke er med i oversikten over tilbydere.

Karasjok skole: 13 elever (Antall elever: 1.-4. trinn: 1 NS1, 2 NS2; 5.-7. trinn: 2 NS2, 1 NS3; 8.-10. trinn: 3 NS1, 1 NS2, 3 NS3.

Manndalen skole: 4 elever (Antall elever: 1.-4. trinn: 1 NS3; 5.-7. trinn: 2 NS2, 1 NS3)

Vi gjør oppmerksom på at tallene for antall elever, skoletrinn og læreplan er noe usikre. Spørsmål om dette ble ikke inkludert i tilbyderskjemaene fordi vi ønsket å skjerme tilbyderne for unødvendige spørsmål og regnet med å få en god oversikt fra de tre fylkesmennene i Nord-Norge. Dette viste seg ikke å være helt enkelt. Vi har derfor koplet informasjon fra disse, opplysninger fra feltarbeid, og fra en oversikt over sørsamisk opplæring laget i forbindelse med «Sørsamisk utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag fylkeskommune» (Gartland 2012).

Oversikt A: Tilbydere av Sørsamisk språk (SS)

	Brekken skole Røros	Sameskolen i Snåsa	Sameskolen i Midt-Norge	Aajege språksenter v/Røros vgs	Grong vgs.
Skolenivå	Grunnskole	Grunnskole	Gr. skole (og vgs. elever)	Vgs.	Vgs.
Språk	SS	SS	SS og NS	SS	SS
Oppstart	1994	Ca. 2000	1995	2000	Ca. 2004
Initiativtaker	Foreldre	FMN	Egen skole /FMN	Rektorer og foreldre (SS oppl. program)	Nord-Trøndelag fylkeskommune
Elever b.sk. 1.-4. kl.	5 S2	5 SS2	3 NS1, 1 NS2, 3 SS2		
Elever b.sk. 5.-7- kl.	5 S2	4 SS2 (og 1 stk gr.sk. Sverige)	1 NS1, 13 SS2		
Elever ung.sk.	2 S2 (Også ambulerende lærer til Røros ung.sk og til andre b.sk i kommunen.	Delvis FU i kombinasjon med ambulerende undervisning	1 SS1, 3 SS2 (og 16 stk. gr.sk. Sverige)		
Elever vgs.			1 NS2, 7 SS2	6 SS3, 1 SS1	3 SS3
Samlet elevtall FU	12	10	33 (+ 16 Sv.)	7	3
Dekker etterspørsel	Ja	Av og til	Ja	Ingen avvises	Ikke før, men nå m. nytilsatt
Teknologi	VK / Skype	4-VK (Skype)	VK (Skype/PC-VK)	VK (PC-VK)	VK
Teknisk støtte	Kommunen (ved skolen?)	Kommunens it- ansvarlig – ofte ikke tilgjengelig, ikke VK-ekspert	Egen IT-ansvarlig	Egen it-ansvarlig	Tilfredsstillende

	Brekken skole Røros	Sameskolen i Snåsa	Sameskolen i Midt-Norge	Aajege språksenter v/Røros vgs	Grong vgs.
Kontaktpunkt med hj.skol		Fast rutine	Ønsker én kontakt-person ved mottaker- skole	Fast rutine	Ikke rutine, men kontakt m. studieleder og norsklærer vanlig
Hospitering	Nei	Noen	Nei		Nei
Samlinger³	2x 3 dager. Én for alle norske og én aldersdelt for hhv 1.-5. og 6.-10. kl. med Sverige.	4 X 4 dager	SS: 6 x 4 dager gr.sk SS 2 x 4 dager vgs NS: 2 uker	2 x 3 dager	Nei. Kanskje på sikt i sam- arbeid med Aajege
Sted	Ulike steder, elevers hjemkommuner, i Sverige osv.	Ved sameskolen	Ved sameskolen eller nærområdet	1x kulturfestival Røros, 1x ulike steder FU og stedlige elever	
Innlosjering	Hotell/motell	Internat	Internat	Hotell/motell	
Hjemskole-besøk		Fast høst og vår	Delvis.	Nei	Nei
Læremiddelprod.			Ja	Ja	Nei, (men prosjekt H-12)
Opplegg med stedlige elever?	Ja. Knyttes til LK06S i andre fag enn samisk	Ja		Ja	Ja
Antall ansatte	4	4	10 personer	4	1 pluss litt eksternt, 2 fra H2012.

³ Fire dager samling er ukessamlinger der elevene kommer ut på dagen mandag og drar hjem fredag. Tre dager samling begynner også ut på første dagen og slutter i tide for hjemreise tredje dagen slik at det tilsvarer to arbeidsdager, men intenst program.

	Brekken skole Røros	Sameskolen i Snåsa	Sameskolen i Midt-Norge	Aajege språksenter v/Røros vgs	Grong vgs.
Rekrutteringsprobl.	Ja	Ja, må til Sverige	Ja	Ja	Ja, har hatt.
Formell kompetanse	1 lærerutd. og samisk, tre fra Sverige u/lærerutd, med samisk.	To lærerutd, én førskoleped., med samisk	8 ped. og samisk, 2 samisk u/lærerutd.	Alle ped. og formell samiskkompetanse.	1 (fra H2012) . Ped. og samiskkomp.

Oversikt B: Tilbydere av lulesamisk (LS) språk, og nordsamisk (NS) på videregående nivå

	Árran språksenter (Tysfjord)	Grønnåsen sk. (Bodø)	Sameskolen i Troms	Nordreisa vgs.	Samisk vgs. i Karasjok
Skolenivå	Vgs. (noe gr.sk.)	Grunnskole	Gr.sk.	Vgs	Vgs. og gr. sk..sk)
Språk	LS	LS	NS	NS	NS
Oppstart	1999 (fast fra 2000)	2012	Ca. 2006/7	1998/99	1995 (1970-t.)
Initiativtaker	Foreldre (kommune/FMN)	Foreldre	Egen skole	Troms FK	
Elever b.sk. 1.-4. kl.		1 LS2	6 NS2	3 NS2	4 NS2, 1 NS3
Elever b.sk. 5.-7- kl.					1 NS1, 1 NS2,4 NS3
Elever ung.sk.	2 LS2	1LS2	1 NS2		1 NS3
Elever vgs.	5 LS1, 15 LS2			6 S1, 9 S2, 28 s. fr.spr.	2 NS1, 3NS3 (3NS fremmedspråk)
Samlet elevtall FU	22	2	7	18 + (28 s. fr. spr.)	17 + (3 s. fr.spr.)
Dekker etterspørsel	Nei	Ja/Nei			
Teknologi	VK	VK/Skype	VK (Skype)	VK, (Skype)	VK mot vgs. Skype & PC-basert VK mot gr.sk.
Teknisk støtte	Egen it-ansvarlig	It-ansvarlig ved skolen	Ja		
Kontaktpunkt med hj.skol	Rutine: Teknisk, admin., og ped. kontaktperson		Ok		
Hospitering	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei (men gr.sk. elever v/Karasjok sk.

	Árran språksenter (Tysfjord)	Grønnåsen sk. (Bodø)	Sameskolen i Troms	Nordreisa vgs.	Samisk vgs. i Karasjok
Samlinger⁴	1 x 3 dager	Nei, men pl.legger .	Nei	Kan ha besøk/fl. tur)	Nei
Sted	På senter/ næromr.				(Karasjok skole)
Innlosjering	Hos familie				Hos familie
Hjemskolebesøk	Delvis.	Nei	Ja, (prøver 2x/året)	Ja, som regel 1-2 i året.	Nei, men behov for fysisk møte m elev.
Læremiddel- produksjon		Nei	Nei		
Opplegg med stedlige elever?	(Ja, med LOSA elever)				
Antall lærere	4 FU	1 FU	5 stk. 150-200 % FU	4/6 lærere har FU	2 bare med FU
Rekrutteringsprobl.	Utfordrende	Ja	Nei	Utfordrende	
Formell kompetanse	2 formell, 2 ped. veiledning.	Samisk og førskoleped.	Ja (usikker på om alle formell samisk komp.)	Ja	Ja

⁴ Fire dager samling er ukessamlinger der elevene kommer ut på dagen mandag og drar hjem fredag. Tre dager samling begynner også ut på første dagen og slutter i tide for hjemreise tredje dagen slik at det tilsvarer to arbeidsdager, men intenst program.

Oversikt C: Tilbydere av nordsamisk (NS) språk på grunnskolenivå.

	Lakselv ung.sk.	Sameskolen Tana	Masi skole- og oppvekstsenter	Kautokeino b.sk. ⁵	Kautokeino Ung.sk.	Tverrelvdalen skole (Alta)
Skolenivå	Ung.sk.		Gr.sk.	b.sk.	Ung.sk.	Gr.sk.
Språk	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Oppstart	2010	2004	Vår 2009	2000	?	2011
Initiativtaker	Foreldre	FMF (og skolen)	Egen skole	FMF		FMF
Elever 1.-4. kl.		1 NS1, 4 NS2, 3 NS3		1 NS1, 3 NS2, 2 NS3		1 S3
Elever 5.-7. kl.		2 NS2, 2 NS3	1	1 NS2		
Elever ung.sk.	1 NS2	2 NS2, 2 NS3	1		4NS1, 2 NS2, 2 NS3	
Elever vgs						
Totalt ant. elever	1	16	2	6	8	1
Dekker etterspørsel	Ja	Ja, (behov vår).		Ja		
Teknologi	Skype	Skype	Skype	Skype	Skype	Skype
Teknisk støtte OK	Ja	Nei	Ja	Ja		Har ikke
Kontaktpunkt med hjemskole	Kontaktlærer Mail/telefon	Ikke klare rutiner.	Kontaktlærer og administrasjon.	Må ha. Oftest it-ansvarlig.		Med lærer, adm. og foreldre.
Hospitering	2 uker (H/V)	(2 uker H/V) 1.spr. elever mer	2 uker (H/V) (Ikke samtidig)	Fra 3. kl. 2 uker (H/V)	2 uker (H/V) (jul/påske)	Nei
Samlinger	Nei	Eget opplegg	Nei	Nei	Nei	Nei
Sted	Skolen	Skolen	Skolen	Skolen	Skolen	
Overnatting	Hos familie	Hos familie		Hos familie		
Hjemskolebesøk	Rutine høsten	Ved behov	Rutine høst	Rutine høst		Nei
Læremiddelprod.	Nei	Nei	Nei			Ja, til felles bruk

⁵ Tilbud om fjernundervisning gis bare f.o.m. tredje klasse.

	Lakselv ung.sk.	Sameskolen Tana	Masi skole- og oppvekstsenter	Kautokeino b.sk. ⁶	Kautokeino Ung.sk.	Tverrelvdalen skole (Alta)
Opplagg sammen med stedlige elever	Delvis (ofte duodji)	Delvis, men ulikt nivå.	Ja, i klasse, egen pl. i skriftlige fag.	Følger ordinære klasser	Ja, i klasse, egen pl. skriftlige fag.	
Antall lærere		148 % på 2 (3)		3 FU og annen	4, FU og annen	1
Rekrutteringsprobl.	Ja	Nei	Går så vidt	Nei	Nei	Nei
Formell kompetanse	Ja	Delvis	Ja	Ja	Ja	Ja

⁶ Tilbud om fjernundervisning gis bare f.o.m. tredje klasse.

2.3 KOMMENTARER TIL ULIKE FORHOLD VED TILBYDERINSTITUSJONENE

2.3.1 Modeller for fjernundervisning

Framstillingen over viser at fjernundervisningen for både videregående opplæring og grunnskolen er nokså ulikt organisert ved de ulike tilbyderinstitusjonene. På et overordnet nivå kan vi merke oss at for grunnskolen er fjernundervisning i nordsamisk mer desentralisert enn for de to samiske minoritetsspråkene. Antallet sør- og nordsamiske elever er nokså likt, men de nordsamiske elevene er fordelt på 11 ulike tilbydere (7 i Finnmark og 2 i Troms) mot bare tre tilbydere i sørsamisk. For lulesamisk er det for elever i grunnskolen knapt nok én tilbyder⁷, men her er antall elever også mye mindre. Grovt sett kan vi si at FU-tilbudet i nordsamisk er lokalisert til ulike skoler der samisk i hovedsak står sterkt. Andelen fjernundervisningselever i forhold til stedlige elever som får opplæring i samisk, er derfor ganske lav. For sørsamisk er situasjonen den motsatte. Ved Sameskolen i Midt-Norge (Hattfjelldal) har fjernundervisning ikke bare blitt en viktig tilleggsgeskjeft, men er det eneste skolen driver med. Sameskolen i Snåsa og Brekken skole i Røros har begge stedlige elever, men fjernundervisningselevne utgjør en betydelig del av de elevene ved skolene som får undervisning i samisk. Dette er tilfellet selv om disse skolene ligger i områder der sørsamisk bosetting er relativt konsentrert, noe som nettopp illustrerer den særlige utfordringen for sørsamisk språk og kultur knyttet til den spredte bosettingen (jf. pkt 1.3 over). For lulesamisk var situasjonen som for nordsamisk så lenge Drag skole med et forholdsvis stort lulesamisk elevtall drev tilbudet. Ved Grønnåsen skole i Bodø gis det imidlertid bare fjernundervisning i samisk, mens de få elevene skolen selv har som tar samisk, får dette fra en annen skole i Bodø der alle byens lulesamiske elever har undervisning én gang i uka.

Oppbyggingen av grunnskoletilbudet i samisk ved hjelp av fjernundervisning er også forskjellig. Dette er først og fremst knyttet til hvordan selve fjernundervisningen kombineres med andre opplegg. Tabelloversikten viser at noen tilbydere ikke gir noen form for elevsamlinger eller hospitering, men at disse stort sett gjennomfører en del besøk til elevenes hjemstedsskoler. Dette gjelder imidlertid også flere av de andre tilbyderne. For nordsamisk snakker man om

⁷ Høsten 2011 fantes det ingen tilbud om fjernundervisning på grunnskolenivå fordi Drag skole ikke klarte å opprettholde det etablerte tilbudet. På initiativ fra Fylkesmannen i Nordland ble et fjernundervisningstilbud lokalisert til Bodø, men det kom ikke skikkelig i gang før ut på vinteren 2012. Da var det bare to av de potensielt 10-14 elevene som hadde meldt sin interesse, som ønsket å starte.

hospitering som betyr at elevene reiser til tilbyderskolen og inkluderes i lokale klasser ved tilbyderskolen for å få være i et samisk språkmiljø to uker i året. For sørsamiske elever er antall fysiske møter med lærere/lærsted i mange tilfeller langt oftere og helt oppe i seks uker i året i Hattfjelldal. De sørsamiske elevsamlingene preges dessuten av at elevene møtes til spesielle opplegg der stedlige elever til dels deltar, men ikke hos alle. Vi vil komme tilbake til at disse forskjellene mellom nord- og sørsamisk i realiteten kanskje er mindre enn de kan synes ved første øyekast, selv om tiden til felles samvær uansett er svært ulik.

For videregående opplæring kan en si at tilbudet ved Aajege språksenter i Røros og Árran lulesamiske senter i Tysfjord er nokså like, selv om en på Røros har to samlinger mot én for lulesamiske elever. Begge disse tilbyderne er spesialiserte på fjernundervisning selv om Aajege er en underavdeling ved Røros vgs., mens Árran er en selvstendig stiftelse. (Aajege har likevel fire stedlige elever, og Árran gir ordinær undervisning til desentraliserte LOSA-elever fra Knut Hamsun vgs.) Nordreisa vgs. og Grong vgs. er ordinære videregående skoler. De har både fjernundervisningselever og stedlige elever, men skolene arrangerer ikke elevsamlinger eller hospitering. Det gjør heller ikke Samisk videregående skole i Karasjok. Sameskolen i Midt-Norge skiller seg igjen ut med en stor vektlegging av samlinger. For videregående elever arrangerer de to treff i året, hvert på én ukes varighet.

Noe av ulikhetene i strukturen for fjernundervisning mellom de tre språkgruppene henger sammen med hvordan denne undervisningen kom i gang. Som vi var inne på i innledningskapitlet, kom fjernundervisning for sørsamiske barn i gang som eneste mulighet for opplæring i sørsamisk for elever som ikke ønsket å bo på internat. I lulesamisk område har et tilsvarende lite antall samer bodd mer konsentrert slik at man har hatt et konsentrert kjerneområde. For nordsamisk er dette kjerneområdet mye større og språket har en langt sterkere stilling. Selv om samisk i mange tradisjonelt nordsamiske områder nå står svakt, så finnes det likevel områder der språket står sterkt og brukes i dagligtale, og det er mulig å rekruttere lærere. For nordsamisk skyldes mye av behovet for fjernundervisning at familier har flyttet ut av kjerneområdet, men også at samer i tradisjonelt nordsamiske kystbygder vil "ta tilbake" språket.

De sørsamiske løsningene med til dels mange samlinger synes også å ha direkte sammenheng med at fjernundervisningen ble bygd opp samtidig som internatdrift

ble sterkt redusert (jf. pkt. 1.3 over). Det ble satset på tre ressurskoler⁸ i grunnskolen og etter hvert to tilbydere på videregående nivå. For nordsamisk har regelen i stedet blitt at elevene får fjernundervisning fra en skole som ligger et sted eleven har tilknytning til. Dermed har målet vært å kunne tilby slik undervisning ved flere skoler slik at kontakten med slekt, familie og samiske dialekt lettere kan opprettholdes. I tråd med det samiske språkets stilling i Troms, har Nordreisa vgs. likevel fått status som ressurskole med ansvar for samiskopplæring for elever videregående opplæring i Troms.

2.3.2 Lærersituasjonen

Det har lenge vært kjent at en av hovedutfordringene for opplæring *i og på* samisk er å skaffe kvalifiserte lærere. Vi har sett at lærermangel oppgis å være en viktig årsak til at samiske unger ikke får opplæring, og at en vanskelig lærersituasjon er en viktig grunn til at fjernundervisning spiller en så vesentlig rolle i forhold til opplæring i samisk. I oversikten over tilbyderskolene (punkt 2.2) kom det fram at nesten alle tilbyderskolene i nordsamisk har godt kvalifiserte lærere med lærerutdanning og minst 60 studiepoeng samisk på høgsolenivå. For lulesamisk er situasjonen vanskeligere. Drag skole greide ikke å rekruttere lærer til å opprettholde fjernundervisningstilbudet, og av de som underviser på Árran er det noen som ikke har lærerutdanning. Der har de imidlertid hatt et kontinuerlig opplegg med pedagogisk veiledning fra lederen for fjernundervisningen. I sørsamisk er situasjonen også svært vanskelig, selv om det er variasjoner mellom tilbyderne. Flere tilbydere har hentet lærerkrefter fra Sverige. Dette er i og for seg ikke så problematisk gitt det historiske samkvemmet over grensen og bosetting nær grensen, men det fjerner samtidig ressurspersoner fra svensk side der behovet også er stort. Av de sørsamiske lærerne er det også en del uten fullverdig lærerutdanning, men de aller fleste har minst 60 studiepoeng i samisk. En del av lærerne har også i stor grad lært seg samisk som voksne som et ledd i revitaliseringen av sørsamisk og et ønske om at ungene skulle få lære språket.

Utfordringene med å få kvalifiserte lærere gjelder ikke bare til fjernundervisning, men vanskene er her likevel større enn de kunne vært. Siden fjernundervisningslærerne finansieres via refusjon fra mottakerskoler, er behovet for nettlærere gjerne ikke klart før ved skolestart eller senere. Dette problemet illustreres i Tabell 3 som viser at 30 % av rektorene sier at det ikke stemmer, eller bare delvis stemmer, at de melder inn behov for samiskundervisning om våren.

⁸ Statusen som ressurskole er lite formalisert, men det innebærer at skolene tilbyr fjernundervisning.

Noe av grunnen er gjerne at elever eller foreldre ikke blir klar over retten til, eller muligheten for, samiskopplæring i tide, noe som kanskje særlig gjør utslag ved bytte av skole slik som ved oppstart i videregående opplæring.

Tabell 4 Rektors vurdering av hvorvidt ulike utsagn passer for sin skole. Prosent.
(Vedlegg 2, spm. 19)

	Stemmer	Stemmer delvis	Stemmer ikke	N
Vi melder inn behov for fjernundervisning om våren	70	20	10	64
Det tar som oftest en del tid om høsten før vi får tilbudet om fjernundervisning å plass	39	34	27	64

Frafall av elever eller tilskudd av nye gir et relativt stort utslag finansielt siden elevene stort sett undervises én til én. For tilbyderinstitusjonene betyr dette at de ofte unnlater å ansette lærere i fast stilling, eller at de må prøve å få tak i en ekstra lærer ved skolestart. Dette gjør det attraktivt for lærere å søke seg mot andre jobber. Det er i alle fall vanskelig å rekruttere lærere i august-september.

Det kan også være problematisk dersom en lærer er tilsatt i en viss stillingsprosent og elevgrunnlaget faller bort. Da kan tilbyder stå igjen og måtte betale lønning uten å få dekt utgiftene. For å bedre lærersituasjonen til nettundervisning trengs det derfor ikke bare en god rekrutteringsstrategi med mål om å utdanne pedagogisk personell, man må også se på ansettelsesforholdene hvis en skal konkurrere med alle de andre mulighetene lærere med samiskkompetanse har. Derfor bør selve finansieringsmodellen vurderes med tanke på å gi økt sikkerhet for tilbyderne.

Å arbeide som fjernundervisningslærer er også mer krevende enn det å undervise i ordinær undervisning. For det første er det et gjennomgående trekk at alle lærerne synes slik undervisning er veldig intens. Det er nødvendig å være ekstra godt forberedt både når det gjelder det som skal skje i timen og i forhold til eventuelle tekniske problemer som kan føre til at en må gjøre endringer i opplegget (bruke reserveløsninger som skype, telefon eller lignende). De aller fleste lærerne som arbeider med fjernundervisning i samisk, har ingen spesiell metodisk skolering for slik undervisning. Når ansettelsesforholdene samtidig er som beskrevet over, blir det lett til at de minst erfarne lærerne får ansvaret for fjernundervisningen, mens de med lengre fartstid og faste stillinger tar seg av de

stedlige elevene. Ved skoler der fjernundervisningen kom på toppen av ordinær undervisning, var holdningen ofte at de stedlige elevene var deres elever – egen kommune og skoles ansvar, mens fjernundervisningen var noe ekstra de gjorde ved siden av.

Ett dilemma som følger av de forhold som vi her har sett på, er valget mellom å samle fjernundervisningsoppgavene på én eller et par lærere, eller om en heller skal involvere flest mulig av samisklærerne ved en tilbyderskole i dette arbeidet. Fra feltarbeidet så vi ulike løsninger der begrunnelsene i begge tilfeller kunne ha noe for seg. Noen tilbydere har valgt å la så mange som mulig av samisklærerne ved skolen bidra i fjernundervisningen. Dette gjør at fjernundervisningen blir en naturlig del av skolens virke og inngår i det ordinære planleggingsarbeidet innenfor faget. En skole med denne løsningen begrunner det også med at den gjør timeplanleggingen enklere ved å tilføre mer fleksibilitet i forhold til å ha mulighet til å undervise når fjernelev har mulighet samt for å kunne sette inn vikar. Ved en annen skole var argumentasjonen helt motsatt. En fordel med å konsentrere ansvaret for fjernundervisningen på få hender er at det fører til en større spesialisering på dette feltet og gjøre det til disse lærernes spesialfelt. Om de da har gode arbeidsforhold, kan nettopp et slikt ansvar gjøre at fjernundervisningen blir en hovedoppgave for noen lærere og ikke bare en liten del av mange læreres arbeidsoppgaver.

Lærere som underviser i samisk kan søke fylkesmannen om studiehjemler for å studere samisk. En del kommuner kan også bidra til dette der de ser et behov for det. Likevel må en også se på hvilke generelle kompetansebehov fjernundervisningslærerne mener de har. Fra tilbyderundersøkelsen og intervjuer kom det tydelig fram et stort behov for kompetanseheving innen bruk av tekniske hjelpemidler, muligheter via internett, digitale verktøy, bruk av elektroniske læremidler og utarbeiding av elektronisk undervisningsmateriell/digitale læremidler. Knyttet til dette ble også metodikk i nettbasert undervisning etterspurt, samt læremiddelpedagogikk og sørsamisk litteratur. Flere av tilbyderne ønsket dessuten større muligheter til erfaringsutveksling⁹.

Tilbyderinstitusjonene var i forhold til disse behovene positive til fylkesmennenes nettverksmøter for fjernundervisningslærere. Her ble det imidlertid nevnt et ønske om at skoleledere til tider burde få jobbe sammen fordi de også står

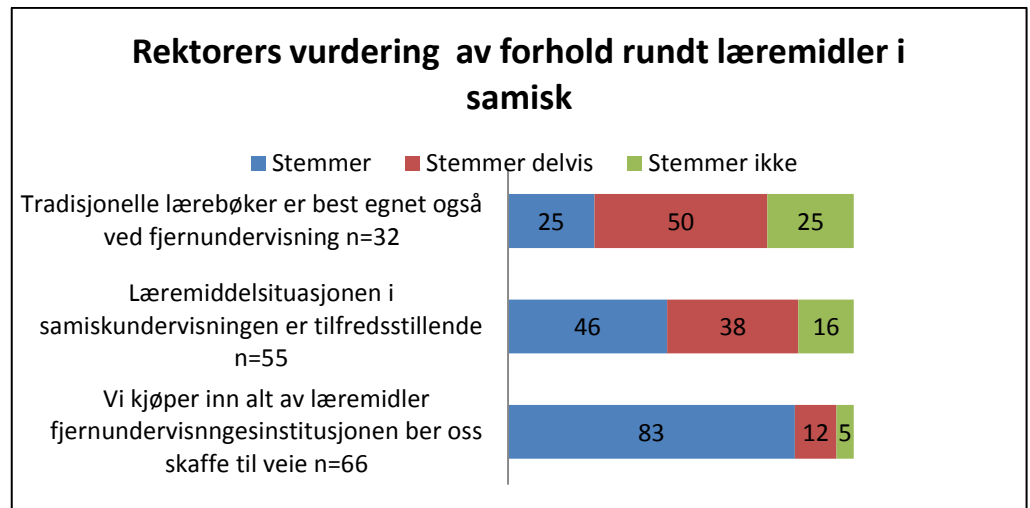
⁹ For sørsamisk har språksenteret i Røros, Aajege og i Snåsa, Gielem Nastedh dannet et faglig sørsamisk språknettverk sammen med Samisk språkcentrum i Østersund (Gieleviermie).

overfor andre utfordringer enn de som gjelder selve undervisningen. De samiske barnehage – og skolekonferansene ble oppfattet som brukbare, men her kom det noen kommentarer om at en hadde like mye bruk for erfaringsutveksling seg imellom som å bli presentert for ulike modeller eller erfaringer utenfra. På den annen side ble samarbeidsprosjektet mellom Fylkesmannen i Nordland, Lavangen kommune og Sameskolen i Midt-Norge framhevet som positivt, og dette har også vært presentert på en slik konferanse. Denne metodikken er imidlertid ikke først og fremst knyttet til fjernundervisning, men heller mot språkopplæring generelt. For øvrig var det bare Hattfjelldal som opplyste at de selv setter opp egne kompetansehevingskurs ved behov, noe som vel reflekterer at dette er den største tilbyderer av fjernundervisning i samisk.

2.3.3 Læremidler

I evalueringen av LK06S kom det fram at i underkant av én tredel av lærerne i nordsamisk var helt eller nokså enige i at de hadde tilfredsstillende lærebøker i samisk som førstespråk, mens noe færre mente det samme om lærermiddelsituasjonen for samisk andrespråkopplæring¹⁰. For sør- og lulesamisk var situasjonen nærmest entydig negativ – læremiddeltilfanget var utilstrekkelig i forhold til begge læreplanene i samisk. Samtidig mente henholdsvis ni av ti lærere at læreplanene forutsetter et bredt tilfang av læremidler, og seks av ti at læreboka er det viktigste læremidlet for å realisere målene i faget. (Solstad *et al.* 2012a). Det samme mønstret går igjen i denne kartleggingen av samisk fjernundervisning. Figur 6 viser imidlertid at nesten halvparten av rektorene ved mottakerskolene er av den oppfatning at lærermiddelsituasjonen i samisk er tilfredsstillende, og bare 16 % mener at dette ikke stemmer.

¹⁰ For S1 er problemet begrenset tilgang til læremidler på samisk til undervisning i andre fag (gjelder alle samiske språk).



Figur 6 Rektorenes vurdering av utsagn om læremidler i samisk. Prosentar. (Vedlegg 2, spm. 19)

Nå kan en vel regne med at samisklærerne har bedre oversikt over læremiddelsituasjonen i faget enn det rektorene ved mottakerskolene har. Fra lærerhold kommer det helt klart fram at læremiddelsituasjonen er såpass vanskelig at den gjør undervisningsarbeidet mer krevende. Samtidig er det viktig at man ikke henger seg for mye opp i læremidlene. En viss mangel på lærebøker kan stimulere til kreativitet som igjen kan gi vilkår for god undervisning, selv om det kan bli tungt i lengden. For å møte denne utfordringen prøver tilbyderne å samle undervisningsopplegg og ulikt materiale til felles bruk, men graden av systematisering virker noe ulik. Utfordringen i forhold til læremidler er imidlertid like mye knyttet til svært begrenset tilgang til andre typer tekster som romaner, aviser, filmer osv, som det finnes svært lite av, og da særlig på de samiske minoritetsspørsmålene. Dette er vel kjente utfordringer som Sametinget også jobber for å møte. Én strategi har vært å avsette ressurser til samiske lærere eller grupper av lærere for å utvikle materiell for bruk utenfor egen undervisning og skole.

Tabell 5 Tilbydere som mener ulike utsagn om læremiddelutvikling stemmer. (Tabellen er basert på spørreskjemaet til tilbyderne som ikke alle har svart på). (Vedlegg 1, spm. 34)

Driver dere med læremiddelutvikling?	Tilbydere som mener utsagn stemmer
Ja, vi utvikler læremidler som publiseres/legges ut på nett slik at også andre kan dra nytte av det:	Aajege
Ja, vi lager egne undervisningsopplegg som vi systematiserer for felles bruk internt	Árran, Tana, Målselv, Kauto b.sk., Snåsa, Hattfjelldal
Ja, vi oversetter lærebøker	Árran, Målselv, Kauto b.sk., Hattfjelldal
Ja, vi oversetter tekster som vi systematiserer til seinere felles bruk:	Árran, Lakselv, Målselv, Hattfjelldal
Vi satser på elektroniske læremidler for de er bedre tilpasset fjernundervisning:	Tana, Målselv, Kauto b.sk., Hattfjelldal
Elevene foretrekker lærebøker som gir bedre oversikt enn elektroniske læremidler:	Lakselv, Målselv, Kauto b.sk.,
Elektroniske læremidler er lettere å oppdatere:	Árran, Målselv, Kauto b.sk., Hattfjelldal

Vi ser av Tabell 5 at det blant tilbyderne som har svart på spørsmålet om læremiddelutvikling bare er Aajege som oppgir at de utvikler læremidler som publiseres slik at også andre kan dra nytte av det de produserer. Ellers er det de samme institusjonene som går igjen og bekrefter at de driver et systematisk arbeid for å bygge opp læremidler/ressurser til eget bruk. Det framkommer videre at flere av tilbyderne satser på å bygge opp elektroniske læremidler som de mener er best tilpasset fjernundervisning og som det også er lettere å oppdatere enn tradisjonelle lærebøker. Det er likevel noen tilbydere som mener at elevene fremdeles foretrekker tradisjonelle lærebøker. Fra rektorhold er det én firedel som mener at tradisjonelle bøker er best egnet også til fjernundervisning, mens en tilsvarende andel mener at dette ikke stemmer. Fra intervju av fjernundervisningselever i samband med LK06S-evalueringen kom det fram at mange elever foretrakk tradisjonelle lærebøker som de mente ga dem bedre oversikt over lærestoffet enn det elektroniske midler gjør (Solstad, M. 2010). Til tross for elektroniske løsnings store fordeler, er det altså ingen grunn til helt å legge bort bøkene.

Når det gjelder elevenes tilgang til det som måtte finnes av læremidler, så tyder Figur 6 på at de fleste skolene er villige til å kjøpe inn det som måtte trenge av

læremidler. I overkant av fire av fem rektorer sier de kjøper inn det tilbyderinstitusjonene etterspør, mens bare nesten én av fem ikke fullt ut gjør det. Fra intervjuer med tilbyderinstitusjonene ble det bekreftet at det ikke var innkjøp av læremiddel, men tilgang til slike, de savnet.

Ved opprettelsen av ressurskoler var Sametingets målsetting at en del skoler skulle få frikjøpt lærere til å drive med læremiddelproduksjon. Disse skulle samarbeide tett med forlag og Høgskolen i Finnmark. Fra feltarbeidet kom det fram at den forventede faglige støtten har uteblitt. Planlagt kompetanseheving og faglig samarbeid ble ikke realisert ved Drag skole som i 2010 sa fra seg ansvaret for læremiddelproduksjon, mens nettopp kompetanseheving på denne fronten ble etterlyst blant sørsamiske lærere (Aajege). Fagpersoner ved Aajege er for øvrig involverte i ulike læremiddelprosjekt i samarbeid med Universitetet i Tromsø.

2.4 EIERSKAP OG FINANSIERING AV FJERNUNDERVISNINGSTILBUD

Tabell 6 viser at fjernundervisning i nordsamisk på grunnskolenivå stort sett gis fra vanlige kommunalt eide barne- og/eller ungdomsskoler slik tilfellet også er for henholdsvis sør- og lulesamisk ved Brekken skole i Røros og Grønnåsen skole i Bodø. Sameskolen i Tana, i Snåsa og i Målselv er også kommunalt eide, men det er bare de to sistnevnte som får statstilskudd for drift av skole og internat. Til slutt har vi Sameskolen for Midt-Norge som er statlig eid på linje med Samisk videregående skole i Karasjok. Grong og Nordreisa videregående skoler er begge ressurskoler i henholdsvis sør- og nordsamisk, mens Árran og Aajege¹¹ er samiske språksentre som gir fjernundervisning til elever i videregående skole. Forskjellen er imidlertid at Aajege, som også driver med mye annet språkarbeid, er lagt inn som en avdeling ved Røros vgs., mens Árran som er eneste tilbyder for videregående opplæring i lulesamisk, er en offentlig stiftelse uten en slik kopling til noen skole. Ressursskolene får noe ekstra midler fordi de har et ansvar for utviklingsarbeid i tillegg til fjernundervisning. Brekken skole er på mange måter akseptert som ressurskole, men Sametinget har ennå ikke gått inn med det nødvendige ekstratilskuddet som andre ressurskoler får. For å kompensere har Fylkesmannen i Nordland som koordinator for sørsamisk gått inn med noe ekstra

¹¹ Aajege ved Røros vgs. omtales også som sørsamisk ressurskole. Nord- og Sør-Trøndelag fylkeskommuner og ledelsen ved Grong og Røros vgs. har i fellesskap tatt initiativ overfor FAD og KD for å få avklart og formalisert rollen som videregående sørsamiske ressurskoler.

midler. Denne ordningen er imidlertid ikke permanent slik at skolen må leve med en uvisshet om hvor lenge den får beholde dette tilskuddet.

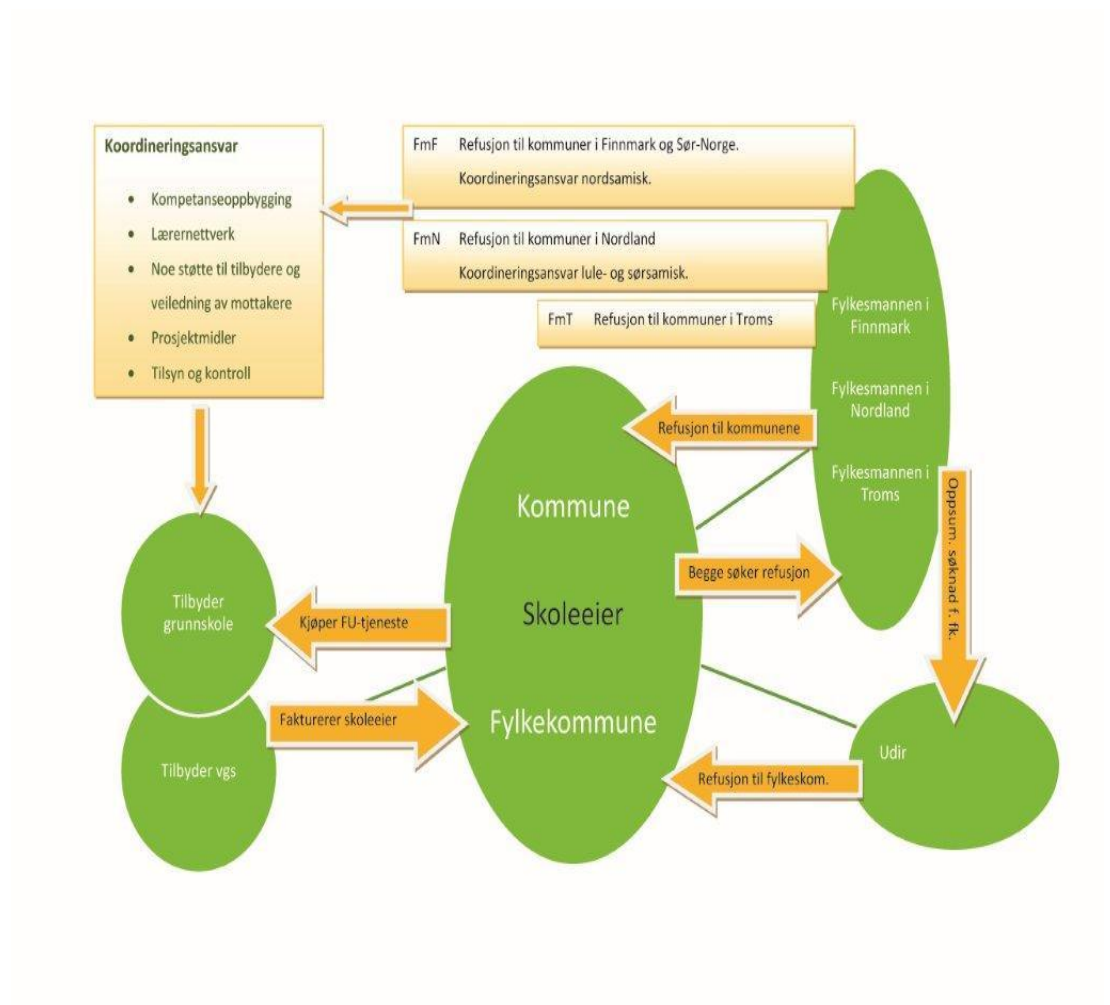
Tabell 6 Eierskap og finansiering ved et utvalg tilbydere av fjernundervisning i samisk.
(Basert på tilbyderundersøkelsen.)

Tilbyder, Kommune, Undervisnings-trinn	Skoleeier og finansiering	Timesats for fakturering av mottaker-skoler dekker:	Finansiering av tilleggsopplegg	Timetall
Brekken skole Røros kommune (1.-10. kl.)	Kommunal skole	570,- Undervisning-gjennomførte og kansellerte (uansett – men stort sett vikar)	Prosjektfinansiert fra FmF, knyttet til samiske kompetansemål i l.pl. i andre fag enn samisk-samarbeid med Aajege	Fullt timetall pluss samling
Sameskolen i Snåsa Snåsa kommune (b.sk. med FU: 1.-10. kl.)	Kommunal skole med statlig tilskudd fra Udir	570,- Undervisning-gjennomførte og kansellerte (uansett – men stort sett vikar)	3400,- per samling	Fullt timetall pluss samling
Sameskolen for Midt-Norge Hattfjelldal kommune (FU:1.-13. kl.)	Statlig skole	700,- Gjennomførte og når mottakerskole kansellerer/har tekniske problemer.	Fakturerer 3000,- per elevsamling	Fullt timetall pluss samling
Grønnåsen skole Bodø (1.-10. kl.)	Kommunal skole Garanti fra FmN	570,-	Har ikke	Har ikke
Sameskolen i Troms Målselv kommune FU: 1.-10. kl.	Kommunal skole med statlig tilskudd fra Udir	560,- (uansett lærerlønn) Bare for gjennomførte timer.	Tildeling fra FmF til FU timer og til hospitering– vanskelig å få overført alt til FU/hjemsk.besøk	Har ikke

Tilbyder, Kommune, Undervisnings-trinn	Skoleeier og finansiering	Timesats for fakturering av mottaker-skoler dekker:	Finansiering av tilleggsopplegg	Timetall
Sameskolen i Tana Tana kommune FU: 1.-10. kl.	Kommunal skole	Fakturerer avtalte timer ut fra lærerens lønn. 451 kr. + faktiske lærerkostnader	Tildelte timer fra FmF fordelt på FU og hospitering. FmF dekker elevenes reise.	Hospiteringstimer trukket fra timetall.
Kautokeino ung.sk. Kautokeino kommune	Kommunal skole	Refusjonssats og stipulert sum for administrative utgifter, men dekker ikke tilbyders kostander.	Tildelte timer fra FmF fordelt på FU og hospitering. FmF dekker elevenes reise	Hospiterings-timer trukket fra timetall.
Masi oppvekst-senter Kautokeino kommune	Kommunal skole	Fakturerer avtalte timer ut fra lærers årslønn.	Tildelte timer fra FmF fordelt på FU og hospitering. FmF dekker elevenes reise	Hospiterings-timer trukket fra timetall.
Samisk vgs. Karasjok Staten (FU: vgs.& gr.sk.)	Statlig skole	951,- (pålagt å få overskudd)	Har ikke	Har ikke (men gr. sk. elever får tilbud om hospitering ved Karasjok skole)
Nordreisa vgs. Troms fylke (FU: gr.sk og vgs.)	Troms fylkes-kommune (Samisk ressurskole)		Tildelte timer fra Udir	Har ikke
Aajege språksenter Avd. ved Røros vgs. Røros kommune (FU: vgs)	Sør-Tr.lag f.k. (Hedemark f.k. og Røros kommune med i styret for spr. sent.	1150,- (850,- for undervisning + 250,- per time for leie av VK-utstyr fra Røros ressursenter.	Stykkpris. Dekker kostnadene, men ikke overskudd.	Fullt timetall pluss samling

Tilbyder, Kommune, Undervisnings-trinn	Skoleeier og finansiering	Timesats for fakturering av mottaker-skoler dekker:	Finansiering av tilleggssopplegg	Timetall
Árran språksenter Tysfjord kommune vgs. (gr.sk.)	Árran lulesamiske senter(off. stiftelse) 3-årig avtale med NFK	1630,-	300,- egenandel Resten inkl. i timesprisen.	Fullt timetall pluss samling
Grong vgs Grong kommune	Nord-Trøndelag f.k.			Har ikke
Øvrige skoler: Kautokeino b.sk., Lakselv ung.sk, Karasjok, Tverrelvdalen og Manndalen	Kommunale grunnskoler		Tildelte timer fra FmF fordelt på FU og hospitering. FmF dekker elevenes reiseutgifter hvis elever hospiterer.	Hospiterings-timer trukket fra timetall.

Gitt disse ulike eierstrukturene, er det kanskje ikke overraskende at finansieringsordningene og de økonomiske rammene for å drive fjernundervisning varierer. Vi skal likevel se at forskjellene er større enn det som nødvendigvis følger de ulike eierforhold. Før vi går nærmere inn på dette, vil vi gi en rask framstilling av hvordan fjernundervisning skal finansieres og hvor ansvaret ligger. I Figur 7 er det gjort et forsøk på å illustrere hvordan det økonomiske ansvar for fjernundervisningen er fordelt mellom skoleeiere, fylkesmenn, tilbydere og Utdanningsdirektoratet.



Figur 7 Oversikt over forholdet mellom skoleeiere, fylkesmenn, tilbydere og Utdanningsdirektoratet med vekt på refusjonsordningen for skoleeierne.

Det er altså skoleeierne som må finne en løsning på hvordan de kan oppfylle sin plikt overfor samiske barn og unge som har rett til opplæring i samisk. Dersom de faller ned på fjernundervisning, må de ta kontakt med en tilbyder av det relevante språket. Grovt sett er det en inndeling mellom tilbydere som betjener grunnskolene og de videregående skolene, men dette skillet er ikke vanntett. Av oversikten i punkt 2.2 gikk det fram at tilbyderne av fjernundervisning for elever i videregående som oftest også har noen grunnskoleelever, og for en skole som Nordreisa vgs. er det nettopp slike elever som har gjort at elevtallet har gått opp de siste årene. Blant tilbyderne for grunnskolen, har Sameskolen i Midt-Norge et betydelig antall elever på videregående nivå.

Kommunene¹² må altså kjøpe fjernundervisning, men de søker fylkesmannen for å få refusjon. Kommuner i de tre nordligste fylkene søker refusjon fra sin "egen" fylkesmann, mens de som ligger lenger sør i landet søker Fylkesmannen i Finnmark. Elevene det søkes refusjon for til opplæring i samisk, blir tildelt et visst timetall ut fra Fag- og timefordelingen knyttet til sin læreplan, med mulige reduksjoner knyttet til grupper/samkjøring av elever. Den aktuelle fylkesmannen behandler søknadene og betaler ut refusjon til kommunene basert på det samlede timetall som er innvilget til deres elever. Timesatsen er indeksregulert og fastsettes i statsbudsjettet hvert år. For 2012 er satsen på tilskuddet 465 kr per klokke for elever i grunnskolen. Kommunene bruker refusjonen til å betale tilbyderne for fjernundervisningstjenesten.

Skoleeier for de videregående skolene er fylkeskommunene. Fylkeskommunene sender søknad om refusjon til den relevante fylkesmannen. Fylkesmannen behandler søknadene fra de ulike videregående skolene i fylket og oppsummerer disse (dvs. elevlistene). Det er så Utdanningsdirektoratet som foretar beregningen av tilskuddet og betaler det ut til fylkeskommunene. Fylkeskommunene får i år en refusjon på 554 kr for hver tildelte time og kan da bruke det for å betale de aktuelle tilbyderne av fjernundervisning i samisk.

I tillegg til refusjonsansvar, har Fylkesmannen i Finnmark (FmF) og Fylkesmannen i Nordland (FmN) et koordineringsansvar for henholdsvis nordsamisk og for sør- og lulesamisk opplæring. Disse fylkesmennene skal sørge for at fjernundervisnings-tilbudene holder mål, og de har derfor ressurser til å følge opp fjernundervisningsinstitusjonene. FmF gir tidvis støtte til tekniske investeringer

¹² Private grunnskoler godkjent etter privatskoleloven som gir opplæring på og i samisk etter LK06S, kan også søke, men elever ved slike skoler har ikke automatisk rett til samiskopplæring dersom skolen ikke har samisk med i sitt fagtilbud.

ved tilbyderskolene i nordsamisk, men for grunnskoleelever i nordsamisk er det nærmest bare Skype som brukes, bortsett fra ved Sameskolen i Troms. Siden mottakerskolene alt har pc-utstyr og internett, er investeringene i forbindelse med fjernundervisning via Skype minimale. Viktigere er det nok at FmF dekker reisekostnadene til elever i forbindelse med hospitering.

FmN utfører sin rolle noe annerledes. Bakgrunnen kan være knyttet til prosjektet "Sørsamisk ved hjemmeskolen" som la opp til at de ulike tilbyderne skulle finne sin form for å følge opp elever som ikke lenger bodde på internat, men likevel skulle få en tilfredsstillende opplæring i samisk og tilhørighet til et sørsamisk fellesskap. Integreringsuker var derfor viktige for å videreføre noe av dynamikken som gikk tapt når elevene ikke lenger skulle gå på skole sammen. Sameskolene i Hattfjelldal og i Snåsa fortsatte imidlertid med tilskudd fra staten, mens Brekken skole selv tok på seg oppgaven med å tilby fjernundervisning og samlinger for å kunne gi elever i den sørlige sørsamiske regionen et tilbud. Selv om Brekken fungerer som en ressurskole, ligger det ikke noe ekstra midler i dette. FmN har derfor valgt å gi noe støtte til skolen, men disse midlene er høyst ad hoc.

Av Figur 7 går det også fram at kompetanseheving er en viktig del av fylkesmennenes ansvar overfor de ulike samiske språkene. Opprettelse og drift av samiske lærernettverk faller inn under dette, så vel som FmN sitt pågående opplæringsprosjekt med asynkron fjernundervisning i samarbeid med Globalskolen, noe vi kommer tilbake til i neste kapittel.

En viktig forskjell mellom hvordan de to fylkesmennene utfører sin rolle, er at FmF konsekvent tildeler elevens rettmessige timer fordelt på hospitering og fjernundervisning. Det finnes imidlertid ingen god begrunnelse for nøkkelen som brukes for å beregne timene som trekkes fra på bakgrunn av hospitering. FmN har i større grad tildelt kommunene hele timetallet til fjernundervisning slik at språksamlingene har kommet på toppen av dette (vel og merke med ukas samisktimer innbakt i samlingsoppholdene). Det betyr at sørsamiske elever får et betydelig mer omfattende tilbud enn det de nordsamiske elevene får.

Det går av Tabell 6 også fram at de ulike tilbyderne av fjernundervisning tar en svært ulik timepris. Noen begrenser seg til refusjonssatsen og tar bare betalt for faktiske timer selv om noen kan være avlyst fordi eleven ikke møtte. Andre tar betalt for gjennomførte timer og for timer der eleven har fravær, men ikke for timer der tilbyderne selv har måttet avlyse pga mangel på vikar eller annet. Til sist er det de som tar betalt for tildelte timer uansett om disse gjennomføres eller

ikke, selv om de nok vil søke å ta igjen kansellerte timer for eksempel ved skolebesøk eller opphold på tilbyderinstitusjon. En annen grunn til at timeprisen kommunene må betale for samiskundervisning varierer, er at noen tilbydere tar utgangspunkt i refusjonstaksten og så legger til en andel avhengig av lærerens lønnsnivå, eller at de fakturerer for lærerens stillingsprosent basert på dennes lønnsnivå.

I tillegg til ulik beregning av timesats, viser Tabell 6 at en del institusjoner tar betalt for samlinger. Sameskolen i Snåsa tar 3400 kr per elev for deltakelse på samling. I Hattfjelldal krever skolen 3000 kr for hver av de seks årlige samlingsukene de arrangerer, og de anser samlingene som en vesentlig og tilnærmet obligatorisk del av opplæringstilbudet sitt. Andre steder bakes kostnadene forbundet med elevsamlinger inn i timesatsen slik tilfellet er for Árran. Aajege spesifiserer derimot leie av videokonferanseutstyr på toppen av timeprisen for selve undervisningen.

Et annet forhold som er viktig å ha i mente er at ulik eierstruktur også har betydning for hva det koster å tilby fjernundervisning. Når vanlige skoler står for tilbudet, skal timesatsen bare dekke selve lærerlønnen. Tilbyderskolen har all infrastrukturen i form av lokaler, renhold, kommunens personalansvar osv. I Kautokeino kommune mente Masi skole at refusjonstaksten i forbindelse med fjernundervisning var tilstrekkelig for å dekke skolens utgifter til fjernundervisning. Kautokeino ungdomsskole i samme kommune mente derimot at kostnadene ved fjernundervisningstilbudet ikke ble tilstrekkelig dekket uten å fakturere noe mer enn refusjonssatsen. De mente mottakerskolene ofte var lite forståelsesfulle i forhold til deres behov for også å få betalt for administrasjonskostnader. Forskjellig syn på dette punktet kan komme av at Masi skole bare har én elev som får fjernundervisning, mens Kautokeino har mange.

Samisk videregående skole i Karasjok får tilskudd direkte fra staten, men de har også et krav om å tjene inn 2. millioner kroner i året gjennom drift. Selv om de altså har alle grunnutgifter dekt, må de likevel se på fjernundervisningen som en mulighet for inntjening, og sikrer seg derfor et overskudd på godt over millionen på dette.

Aajege språksenter i Røros er bevisst lagt inn under Røros vgs. nettopp for at sentrets finansielle ressurser til drift ikke skal gå til dekning av revisjon og vaktmester med mer. Árran er derimot en tilbyder som ligger helt utenfor den offentlige skolen og som derfor må ta betalt for alt det koster å kunne tilby

fjernundervisning så som lokaler, personalkostnader, leasing av utstyr, administrasjon og vedlikehold. Her pekes det også på at et godt tilbud krever rom for videreutvikling, faglig oppdatering, læremidler og det å ha en god personalpolitikk. Og det var nettopp behovet for å kunne gjøre et systematisk arbeid ut over den lovpålagte undervisningen som bidro til opprettelsen av språksenteret i Røros, Aajege. Både Aajege og Árran har i stor grad fast ansatte som jobber med fjernundervisning slik at en unngår en del av de negative konsekvensene av utstrakt bruk av midlertidige kontrakter som vi alt har vært inne på. På den annen side er arbeidspresset svært stort ved Aajege der de som jobber med undervisning også driver senterets øvrige prosjekt.

Noe som også kan avhjelpe konsekvensene av usikkerhet knyttet til varierende elevtilgang, er rammeavtaler som sikrer tilbyderne økonomisk for et gitt tidsintervall. Grønnåsen skole i Bodø har fått en slik garanti fra FmN i forbindelse med oppstarten av fjernundervisning i lulesamisk. Dette har gjort det mulig å ansette en lærer på full tid uten at elevtallet så langt rettferdiggjør dette, men det gir rom for utvikling for en ny fjernundervisningslærer samtidig som det nok sikret rekruttering av en lærer. På videregående nivå er det derimot Nordland fylkeskommune som har gitt Árran en treårig rammeavtale for å sikre stabilitet i tilbudet.

Alle disse ulikhetene mellom tilbydere og ulike finansieringsmåter bidrar til å gjøre det vanskelig for skoleeiere og foreldre (som ofte må gjøre det selv) å finne ut hvordan dette med fjernundervisning fungerer. Det hele er også svært komplisert for tilbyderne som må forholde seg til flere ulike instanser. Sameskolen i Troms må for eksempel forholde seg til egen skoleeier, Målselv kommune, til FmF som skal ha listen over underviste timer til elever utenfor Nord-Norge, til FmN for elever de underviser bosatt i kommuner i Nordland, og til Fylkesmannen i Troms for fylkets elever og søknader om studiehjemler. I tillegg har FmF koordineringsansvaret for nordsamisk. Ved Brekken som først og fremst forholder seg til FmN, har de også finansiering fra FmF knyttet til prosjektet med opplæring etter samisk læreplan i andre fag enn samisk på samlingene, og for søknad om studiehjemler må de henvende seg til Fylkesmannen i Nord-Trøndelag som gir tilskudd til dette for sørsamisk.

I opplæringsloven er kommunene (primær- og fylkeskommunene) forpliktet til å gi sine samiske innbyggere opplæring i samisk. For å redusere kommunenes ekstrautgifter med å innfri denne retten, gis det tilskudd over statsbudsjettet over Kap. 225, post 63: *Tilskudd til samisk grunnopplæring*. En del kommuner er

imidlertid av den oppfatning at all samiskopplæring skal dekkes av refusjonssatsene, men dette er ikke tilfellet. Fra retningslinjene til tilskuddet heter det: "Tilskottet skal *medverke* til at elevar får opplæring i samisk som førstespråk (Samisk 1) eller samisk som andrespråk (Samisk 2/Samisk 3) etter læreplanverket for Kunnskapsløftet-Samisk." Det er derfor ikke lovstridig at 70 % av respondentene som svarte på spørreskjemaet til skoleeier, oppga at de måtte bidra med økonomisk støtte til elevenes undervisningsopplegg utover de statlige refusjonssatsene for elevenes tildelte timer. Ifølge skoleeierne går disse utgiftene hovedsaklig til dekning av reiseutgifter i forbindelse med hospiteringsuker/-samlinger, selv om FmF skal dekke hospiteringsukene for elever i nordsamisk. I tillegg nevnes innkjøp av teknisk utstyr, bidrag til timesatsen for opplæringen og undervisningsmateriell (*Vedlegg 1, spm. 7*). Flere skoleeiere kommenterte imidlertid at teknisk utstyr som regel dekkes innenfor skolens egne budsjett, og flere sier at de allerede hadde det nødvendige tekniske utstyret. Dersom Skype brukes som medium for fjernundervisning, er kostnadene for egne tekniske løsninger for samiskundervisningen minimale. Ved bruk av videokonferanseutstyr stiller saken seg annerledes. Dette krever en relativt stor investering for små kommuner, noe som gjør at en del foreldre kan kvie seg for å kreve samiskundervisning via denne teknologien.

Kostnadene knyttet til deltakelse på samlinger kan derimot bli ganske høye enten de er innbakt i prisen, kommer som en tilleggskostnad for deltakelse, eller rett og slett gjelder dekning av reisekostnader. Det har derfor vært tilfeller der mottakerskoler har vært uvillig til å sende elever på samling, eller de har sagt at utstrakt deltakelse på samlinger er tilstrekkelig som undervisning i samisk slik at elevene ikke trenger å få fjernundervisning ved hjemskolen. I et brev fra Utdanningsdirektoratet datert 18.02.2011 som svar på en henvendelse fra Fylkesmannen i Rogaland (Udir 2011b), ble det redegjort for nettopp denne type problemstilling. Det ble her avklart at hospitering/samlinger er en innbakt del av fjernundervisningstilbudet i alle de samiske språkene. Dersom skoleeier velger å innfri elevenes rett til opplæring i samisk via fjernundervisning, må de derfor dekke hele opplegget, jf. gratisprinsippet for grunnopplæring i opplæringsloven §§ 2-15 og 3-1 niende ledd. Dette innebærer at skoleeiers ansvar også omfatter det økonomiske ansvaret i forbindelse med elevsamlinger og hospiteringsopphold, slik som reise, internatopphold og andre relevante utgifter. Det springende punkt blir da i hvilken grad et tilleggsopplegg defineres som del av opplegget, eller som noe ekstra. Diskusjonen omkring hva som er kommunenes plikter er heller ikke avsluttet. Udir har i ettertid trukket tilbake tolkningen referert til over. De viser igjen til at det er kommunenes ansvar å sørge for at elevenes rett til opplæring i

samisk innfris og at de derfor selv må vurdere hva regner som et tilfredsstillende tilbud, enten dette blir med eller uten språksamlinger.

For små kommuner kan kostnadene ved å ha elever som følger fjernundervisningsopplegg med utstrakt bruk av samlinger, bli betydelige. FmN gir derfor noe støtte til finansiering av samlinger, og i enkelte tilfeller til kommuner der belastningen blir særlig stor.

Vi mener her å ha fått fram hvor forvirrende og komplisert finansieringen og oppfølgingen av fjernundervisning i samisk er. Et tiltak for å forenkle systemet noe er alt på vei. Dette gjelder en forenkling av prosedyrene for refusjon ved at FmF og FmN fordeler refusjonsansvaret mellom seg slik at det sammenfaller med koordineringsansvaret deres. Dette er det enighet om, men det har ført til mye forvirring blant kommuner, så vel som blant oss forskere, at FmF har innført dette systemet før det ifølge FmN er formelt akseptert. Fylkesmennene må også bli mer tydelige på hva slags utgifter de kan bidra til å dekke enten det er for elevenes hjemkommune eller for tilbyder. Selv om ikke alle nødvendigvis bør få den samme støtten, så er det viktig med åpenhet omkring hva som er mulig, slik at alle kan søke på like premisser om bidrag ved relevante behov. For å kunne skape likeverdige tilbud, og likeverdige arbeidsvilkår for tilbyderne, må en også finne en mer rettferdig og oversiktlig finansieringsordning enn dagens.

Ut fra denne gjennomgangen synes det rimelig å konkludere med at de påviste forskjellene både fører til ulikheter mellom tilbudene og mellom det skoleeierne må betale for disse. Spørsmålet blir da om fjernundervisningstilbudene bør strømlinjeformes, noe vil komme tilbake til etter hvert.

2.5 AVRUNDING

Dette kapitlet har søkt å gi en oversikt over samisk fjernundervisning. Vi har påvist store forskjeller mellom tilbydernes modeller for fjernundervisning og et svært komplekst og uryddig finansieringssystem og støtteapparat. Slike forhold er neppe med på å fremme antall elever som lærer samisk slik regjeringens målsetning er. Foreldre som ønsker opplæring for sine barn, oppgir ofte å måtte kjempe fram et tilbud i en jungel av ulik informasjon eller manglende informasjon, og tilbyderne bruker mye krefter på å forholde seg til ulike instanser.

3. KVALITETEN I OPPLÆRINGA

I behandlingen av St.meld. nr. 28 (2007-2008): *Samepolitikken* sier regjeringen følgende om samisk via fjernundervisning.

Regjeringen vil arbeide videre for at alle elever som ikke kan følge ordinær undervisning, skal få tilbud om fjernundervisning og at *kvaliteten på denne skal være høy, uavhengig av bosted og av hvilket samisk språk de benytter.*

En vurdering av kvaliteten i fjernundervisningen i samisk er derfor en viktig del av oppdraget med denne kartleggingen. Vi ønsker altså å si noe om hvorvidt kvaliteten på fjernundervisningen er tilfredsstillende og holder mål i forhold til ordinær stedlig undervisning. I så måte må vi understreke at forutsetningene for stedlig samiskopplæring er svært varierende og i stor grad vanskeligere enn tilsvarende opplæring i et fag som norsk pga det norske språkets dominante stilling i media og storsamfunnet, og som oftest også i lokalmiljøet. Foreldrenes beherskelse av samisk er ofte svært begrenset samtidig som språket i liten grad brukes i det offentlige rom. Dermed blir samisk et rent skolespråk som elevene i liten grad hører utenfor klasserommet. (Solstad *et al.* 2012a og 2012b). Disse forholdene gjør det vanskelig å vurdere kvalitetsforskjeller mellom undervisning i norsk førstespråk og samisk førstespråk, samisk som andrespråk og for eksempel engelsk eller norsk som andrespråk. Slike forhold gjør det også vanskelig å sammenligne kvaliteten på stedlig samisk opplæring på ulike steder i forhold til fjernundervisning. Miljøforutsetningene i form av språkstøtte i hjem og lokalsamfunn så vel som i storsamfunnet varierer i så stor grad at det nærmest er utopisk å tro på resultatlikhet. Når vi skal vurdere kvaliteten i samiskopplæring via fjernundervisning, må vi derfor se denne i sammenheng med de forutsetningene som også ville ha ligget til grunn dersom samiskopplæringen for disse elevene hadde vært tilbydd som stedlig undervisning. Den miljøbetingede språkstøtten vil i begge disse tilfellene være fraværende eller høyst begrenset.

Kvalitet er også vanskelig å gripe i den forstand at det er et normativt begrep. En må da utvikle kriterier for kvalitet, og disse vil alltid bære preg både av hva som vurderes som viktig og av hva som kan måles (Solstad 1997). Skolers, kommuners eller nasjoners skårer på nasjonale eller internasjonale prøver blir ofte sett på som indikatorer på kvaliteten ved det pedagogiske arbeidet for det aktuelle nivået (Lie *et al.* 2001; Baker og LeTendre (2007). Det råder imidlertid strid omkring hvorvidt

slike skårer er gode eller tilstrekkelige til å kunne dra slutninger om det pedagogiske arbeidet ved den enkelte skole (Termo og Lie 2004). Dersom en hadde hatt nasjonale prøver i samisk, ville tydingen av resultater måttet bli enda mer komplisert på grunn av elevenes særlig ulike miljømessige forutsetningene både i hjemmet og lokalsamfunnet og som følge av ulik læremiddelsituasjon for de tre språkvariantene og for ulike læreplannivåer. I tillegg er samiskfaget spesielt i den forstand at elever kan starte opp med faget på ulike tidspunkt i utdanningsløpet samt hoppe av og på faget slik at eventuelle faglige vurderinger for et bestemt klassetrinn ikke nødvendigvis representerer resultatet etter samme mengde opplæring.

Bruken av måloppnåelse ved avsluttende eksamen for førstespråkselevne i 10. klasse er tilsvarende problematisk som mål på kvaliteten i undervisningen enten det gjelder elever som får fjernundervisnings eller stedlig opplæring. Når vi får høre at elevenes resultater har blitt mye svakere de siste årene enn de var tidligere, er dette ikke nødvendigvis et klart utslag av redusert kvalitet på undervisningen. Hvis elevenes språkstøtte i hjem og lokalmiljø samtidig er blitt dårligere, kan resultatet like gjerne skyldes dette, selv om en ikke kan utelukke at nedgangen kan ha sammenheng med at tilbudet har blitt dårligere eller at opplæringen ikke i tilstrekkelig grad har tilpasset seg endrede omstendigheter.

Vi har derfor valgt en mer kvalitativ tilnærming for å kunne si noe om kvaliteten i samiskopplæringen via fjernundervisning. Vi har gjennomført dybdestudier ved 11 ulike skoler (språksentre) som tilbød fjernundervisning skoleåret 2011-12. Vi har ved hjelp av intervjuer med lærere og rektorer samt noe observasjon fått et bredt innblikk i tilbydernes erfaringer med fjernundervisning og egne modeller for fjernundervisning. Vi har fått tilgang til lærernes erfaringer og formeninger om hvordan ulike teknologiske medier påvirker kvaliteten i opplæringen og deres opplevelse av ulike elevgruppers utbytte av fjernundervisning. Utfordringer knyttet til fjernundervisningsmetodikk og læremiddelsituasjonen er også tatt opp, og i tillegg har vi vurdert hvordan kontakten med mottakerskolene kan virke inn på kvaliteten i opplæringen. De fleste lærerne har dessuten erfaring med stedlig undervisning enten ved nåværende tilbyderskole eller fra en annen skole. Dette gjør lærernes betraktninger omkring fjernundervisning versus ordinær undervisning mer velfunderte.

Vi har så langt vært inne på forhold som gjør at en vurdering av kvaliteten på samiskopplæringen i forhold til læreplanene i samisk, er mer problematisk enn den er i andre fag. At vurderingene av kvalitet i arbeidet med samiskopplæring er

vanskelig, betyr selvsagt ikke at lærernes og tilbyderinstitusjonenes måte å legge til rette for læring på, ikke er viktig, og derfor heller ikke skal søkes evaluert.

I dette kapitlet ønsker vi derfor å si noe om kvaliteten på fjernundervisningstilbudet i samisk ved å forholde oss både til resultatene fra spørreundersøkelsene til skoleeiere, rektorer og brukere (foresatte og elever) og til materialet vi har fått gjennom feltarbeid ved ulike tilbyderinstitusjoner.

3.1 TEKNOLOGI

Det som særlig kjennetegner dagens form for fjernundervisning, er avhengigheten av teknologi. Det er denne som gjør det mulig for en lærer å kommunisere i samtid med elever som befinner seg på helt andre steder. Oversikten i pkt. 2.1 viste at fjernundervisning først og fremst drives ved hjelp av videokonferanseutstyr (VK) eller Skype. For nordsamisk, som tilrettelegges fra FmF, er det stort sett Skype som benyttes, mens videokonferanse (VK) er det vanligste mediet for undervisning i lule- og sørsamisk.

Skype er likevel på vei inn også i undervisningen av de samiske minoritetsspråkene, samt at flere tilbydere oppgir å bruke det som en nødløsning dersom det oppstår problemer med videokonferanseutstyret. Det er her verdt å merke seg at flere lærere poengterte viktigheten av å være godt forberedt og ha en reserveplan klar dersom det skulle oppstå tekniske problemer. Elevene burde derfor også ha tilgang til telefon som en siste utvei for å slippe å avlyse en undervisningstime.

I vårt materiale ser vi at andelen rektorer som oppgir at Skype brukes til fjernundervisning og andelen brukere som oppgir å få slik undervisning gjennom dette mediet, er relativt lik. Forskjellen skyldes først og fremst at en del foreldre ikke er sikre på hvilken teknologi som brukes.

Tabell 7 Rektorers (Vedlegg 3, spm. 7) og brukeres (Vedlegg 4, spm. 4) rapportering om bruk av teknisk medium for fjernundervisning. Antall og prosenter (i parentes).

	Skype	Videokonferanse	N
Rektorer	46 (69)	21 (31)	67
Brukere	22 (67)	11 (33)	33

I brukerundersøkelsen kom det fram at 18 av 25 nordsamiske respondenter bruker Skype, mens kun fire benytter VK. De tre respondentene som svarte for lulesamisk opplæring brukte VK-utstyr, mens det var like mange av de sørsamiske elevene som oppga å bruke det ene som det andre mediet.

Videokonferanse er en to- eller flerveis lyd- og bildeforbindelse som kan brukes mellom to eller flere studio. Tilbydere av fjernundervisning ved hjelp av VK har ett eller flere studio med to store TV-skjermer, kamera, mikrofoner og høytalere samt dokumentkamera og en kodek som komprimerer og formidler lyd- og bildefiler. Tilsvarende krever dette mediet at også elevene har tilgang til et VK-studio som dessverre er veldig dyrt. Fordelen med VK er at det gir veldig god lyd- og bildekvalitet og at skjermbildet er stort slik at lærer og elev får et mer helhetlig bilde av hverandre.

Skype er en internettbasert løsning som også gir mulighet for lyd- og bildeoverføring, men det fungerer mer som en lyd-bilde-telefon enn det VK-utstyr gjør. Lydkvaliteten på Skype er mer variabel, og bildet av den du snakker med er av dårligere kvalitet, og ikke minst nokså begrenset rundt personen som sitter foran kamera. Siden Skype er PC-basert, gir dette mediet en umiddelbar mulighet til å ta i bruk andre PC-baserte programmer og internetressurser, samt til oversending av dokumenter.

Slike ressurser kan like gjerne tas i bruk sammen med VK-utstyr så sant man har tilgang til PC. Det var imidlertid fjernundervisningslærere som trodde at VK-utstyr sto i veien for slik bruk samtidig som en slik kopling var veldig vanlig i fjernundervisningen på videregående nivå der elevene stort sett har PC. I tillegg til uvitenhet om muligheten til å bruke flere typer utstyr på samme tid, kan det òg være vanskelig å kreve at mottakerskoler/-kommuner som har investert i VK-utstyr også skal sørge for PC-utstyr til eleven som får samiskopplæring. Det samme kan være tilfelle i forhold til dokumentkamera. Ut fra intervjuer med lærere, er det helt klart at dokumentkamera er et viktig hjelpemiddel i undervisningen via VK, og også et pre som bidrar til at VK-utstyr jevnt over ansees som mer egnet til å gi god fjernundervisning. Likevel var det lærere som fortalte at de underviste og kunne vise eleven sine tekster via sitt eget kamera, men at eleven ikke hadde samme mulighet til å vise læreren sitt arbeid fordi mottakerskolen ikke hadde kjøpt inn dokumentkamera.

Samlet sett var inntrykket forskerne satt igjen med at teknologisk løsning hadde betydning for kvaliteten på undervisningen, samtidig som valg av løsning ofte ble gjort på grunnlag av økonomi. Ut fra lærernes beskrivelser fungerte VK-utstyr uten tvil best med de yngste elevene. Et stort og klart bilde av lærer og elev gir en større felles tilstedeværelse samtidig som et romslig kamerafokus gjør at læreren ser elevens omgivelser og i større grad kan forholde seg til denne og evt. hente inn igjen elever som ikke lenger ville vært i bildet ved bruk av Skype. Blant de yngste kan det dessuten være vanskeligere å bruke andre hjelpemidler tilgjengelig på PC/internett. Både lese- og skriveopplæring og muntlig kommunikasjon tjener på muligheten til å bruke dokumentkamera der eleven og læreren kan se på og skrive rett inn i arbeidsboka, vise fram og snakke om bildekort, bilder samt lese en tekst sammen, og eleven kan vise fram og skrive rett inn i arbeidsboka si. Dersom eleven har assistent og samarbeidet med skolen tilsier at samisklæreren har kjennskap til konkretiseringsmateriale, spill eller lignende ved mottakerskolen, er det også mulig å ta slike hjelpemidler i bruk i undervisningen selv om vårt inntrykk var at få lærere gjør dette.

For elever i ungdomsskole og under videregående opplæring synes erfaringen å være at Skype er et greit alternativ. De eldre elevene er mer i stand til å utnytte de mulighetene internett gir, samtidig som fokus og konsentrasjon gjør at et mindre bilde av samtalepartneren ikke betyr så mye. Dette gjelder særlig der eleven allerede behersker samisk i rimelig grad. Begynneropplæringen kan være mer problematisk om lyd kvaliteten ikke er helt god. Ved bruk av PC kan små tekster og samtaler finne sted ved hjelp av den skriftlige snakkefunksjonen (chatten) i Skype, mens dokumenter og lengre tekster kan oversendes via Skype eller e-post. En kan derfor velge å drive undervisningen bare gjennom elev-lærerkontakt. Flere lærere mente imidlertid at det var viktig å holde en løpende kontakt med elevens kontaktlærer slik at denne fikk kjennskap til, og ble minnet om, elevens samiskundervisning. De valgte derfor uansett å sende over dokumenter og ukeplaner osv. til kontaktlæreren som så måtte skrive det ut og gi det til samiskeleven. Uansett framgangsmåte, anså alle lærerne det som særlig viktig å være veldig forberedt og strukturert ved fjernundervisning.

Samlet sett tyder vårt feltarbeid på at VK er den helt klart beste løsningen for fjernundervisning i samisk for barneskolen og for nybegynnere uansett alder. Paradokset er at det i virkeligheten nettopp er de yngste som oftest bruker Skype fordi mange grunnskoler ikke, slik videregående skoler, allerede har VK-utstyr og studio. Samtidig er det viktig at disse mediene ikke utelukker hverandre. I videregående har de fleste elevene allerede tilgang til PC slik at VK og PC brukes

samtidig. Dette gir en stor fleksibilitet i undervisningen ved at internett kan brukes til informasjonsinnhenting, til ulike elektroniske læremidler samt til oversending av oppgaver, dokumenter osv. Samtidig er det slik at elevene under videregående opplæring alltid er koplet opp mot en eller annen læringsplattform som i stor grad er egnet både til systematisk oppbevaring av dokumenter og oppgaver, og til innleveringer og tilbakemeldinger. I dag er det også mange grunnskoler som bruker *It's learning* eller *Fronter*, men det var likevel tilbydere/lærere som knapt visste hva slike plattformer er eller kan brukes til.

For å fremme kvaliteten på fjernundervisningen og gjøre opplæringen mer likeverdig, er det viktig at det opprettes en del minimumskrav til teknologi. Foreløpig ser det ut til at VK-utstyr gir de beste forutsetningene for opplæring for noen elevgrupper, men framtida er nok likevel at en snart vil få gode PC-baserte løsninger som kan begynne å konkurrere på lyd- og bildekvalitet. Gitt kostnadene med VK-studioer, er det derfor sannsynlig at PC-en etter hvert vil ta over som det viktigste mediet for fjernundervisning i samisk. Inntil det er tilfelle, bør i hvert fall de yngste elevene fortsatt få tilgang til opplæring gjennom VK med dokumentkamera. En må da sørge for at foreldre ikke opplever at krav om samiskopplæring kan være en belastning for en anstrengt økonomi i små kommuner. Slik tilfellet er i dag, er tilbyderne opptatte av at alle som ønsker det skal få tilgang til samiskopplæring og at utfordringene knyttet til oppstart skal være minst mulig belastende. De vegrer seg derfor for å kreve VK-utstyr hos mottakerskolene. Krav om VK-utstyr vil også kunne by på utfordringer i forhold til den fleksibiliteten FmF har lagt opp til. Siden kostnadene ved bruk av Skype er minimale, går det forholdsvis greit å be enhver skole som gir stedlig undervisning i samisk om å gi fjernundervisning til elever som på en eller annen måte har tilknytning til skolen/stedet. En skole kan derfor gi fjernundervisning til én eller svært få fjernundervisningselever, og oppstart og slutt på et slikt tilbud kan skje på kort varsel.

Sammenlignet med ordinær klasseromsundervisning gir fjernundervisning rom for å ta i bruk mer teknologi. Dette gjelder spesielt dersom potensialet i tilgjengelig teknologi på markedet til bruk i fjernundervisningsøyemed i større grad blir anvendt. En av informantene nevner at avansert og moderne teknologi i enkelte tilfeller fungerer motiverende for eleven. Dersom eleven gjennom fjernundervisningen tilegner seg teknologiske ferdigheter som ligger foran det som brukes i andre fag, kan dette også bidra til å løfte statusen til samiskfaget.

Problemer med teknikken kan bidra til at mye tid går bort når en bruker fjernundervisning. Ifølge tilbyderskolene er problemene i dag mindre enn for noen år siden, men de er ikke helt borte. I brukerundersøkelsen ble foresatte og elever bedt om å svare på hvor fornøyde de var med ulike sider ved opplegget for fjernundervisning. I den forbindelse svarte 44 % at de var fornøyde med det tekniske utstyret ved barnets hjemskole, 35 % var sånn passe fornøyd mens 21 % var direkte misfornøyde (Vedlegg 4, spm. 3). Med dårlig utstyr kan kommunikasjonen gå tregt, noe som er frustrerende for både eleven og læreren. Noen har nevnt skurr i Skype og ved noen tilfeller har hjemskolen hatt en brannmur som har vært til stort hinder for fjernundervisningen inntil skoleeier har fått ordnet opp. Som de fleste opplever, dukker det ofte opp noe, og da er redningen å ha en IKT-kyndig person i nærheten. I Kap. 2.2 der de ulike tilbyderne av fjernundervisning ble stilt fram, ser vi at de fleste tilbyderne oppgir å ha tilgang til helt nødvendig IKT-støtte. Det kan likevel være et problem at selv en flink og velvillig IKT-ansvarlig ikke alltid er helt oppdatert på bruk av VK-utstyr eller annen programvare, eller at denne personen befinner seg på en av kommunens andre skoler når nøden er størst.

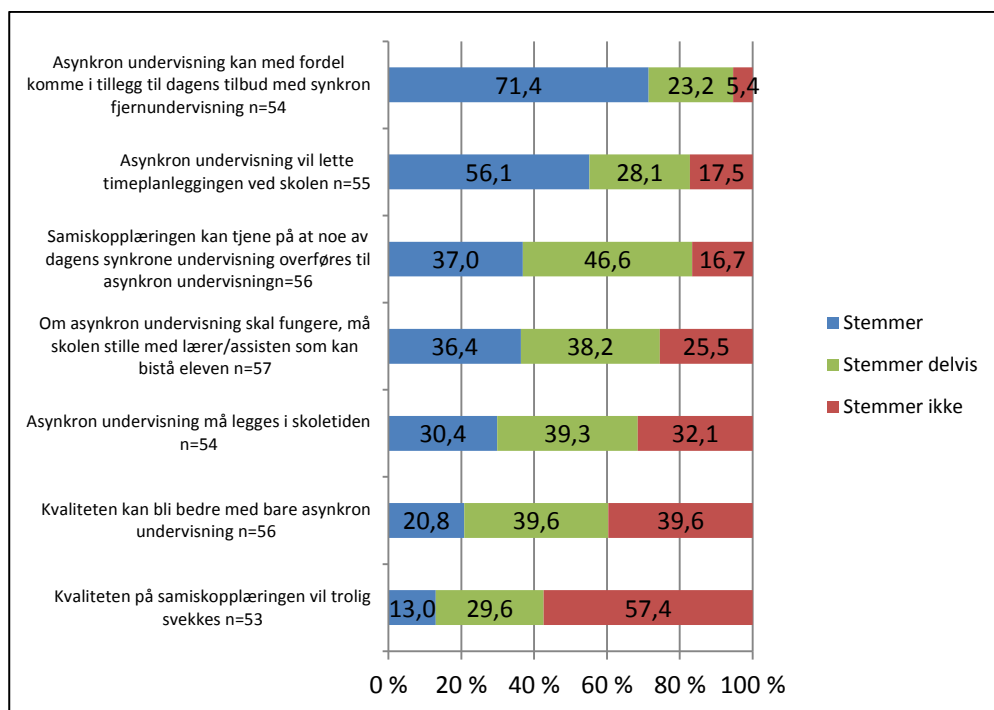
For at fjernundervisning skal gi et kvalitativt godt tilbud, er det nødvendig at skoler og tilbydere har adekvat utstyr som tillater best mulig kommunikasjon, samt at tilbydere og mottakere vet hvordan utstyret skal brukes. Flere var inne på at de på mottakersiden burde fått litt mer opplæring, og noen lærere følte seg også nokså hjelpeløse ut over det å slå av og på utstyret. Selv om oppkoplingsproblemene synes noe mindre nå enn før, vil en bedre bruk av utstyr kunne øke kvaliteten på opplæringen.

3.2 ASYNKRON UNDERVISNING

Fylkesmannen i Nordland tok for et par år siden initiativ til kursing i en læringsplattform som Globalskolen benytter seg av. Globalskolen gir opplæring i norsk til elever i hele verden som ellers går på lokale eller internasjonale skoler uten norsktilbud. Det som skiller dette tilbudet fra mye annen fjernundervisning, er at undervisningen er asynkron. Elev og lærer kan dermed jobbe når det måtte passe dem siden de ikke trenger å være koplet opp samtidig. Dette er nødvendig når undervisningen foregår i ulike tidssoner og i land med ulike skoledags-systemer, men målsetningen er at slik asynkron undervisning også skal forbedre fjernundervisningen i samisk i Norge. Mange av de sørsamiske lærerne var med fra starten av opplæringsprogrammet, mens flere har kommet til, både av sør- og lulesamiske lærere. En del har aldri hatt befatning med bruk av læringsplattform,

mens andre har kjennskap til *Class Fronter* og *It's learning* som er de rådende læringsplattformene for bruk i vgs. og grunnskolen. Selv om disse to plattformene har mye til felles med *Pedit*, er måten Globalskolen utnytter plattformen på annerledes og mer avansert enn det som ellers er vanlig både i grunnopplæringen og i høyere utdanning. Det jobbes nå med å introdusere *Pedit* for fjernundervisning også i nordsamisk, men da med opplæring fra Nettskolen som er et søsterselskap til Globalskolen.

Det arbeides altså med utvikling av asynkron fjernundervisning som en del av opplæringstilbudet i samisk via fjernundervisning. Det vil innebære at fjernundervisningen foregår via læringsplattform der samisklæreren kan legge ut lyd-/bildefiler med undervisning, tekster, oppgaver, YouTube-snutter med mer. Dette kan elevene jobbe med når det passer dem. Flere elever på samme språknivå vil også kunne kobles til et felles virtuelt klasserom og eventuelt samarbeide ved chatting, felles tekstarbeid o.l. Figur 8 viser rektorenes vurderinger av muligheter med asynkron fjernundervisning. Den generelle tendensen er at rektorene er positive til dette. Hele 71 % svarer at asynkron fjernundervisning med fordel kan komme som et tillegg til dagens tilbud, mens bare 5 % mente at dette ikke stemmer. Selv om til sammen 95 % var positive til å supplere dagens tilbud med synkronundervisning, bekreftet hele 83 % at det stemmer helt eller delvis at samiskopplæringen også kan tjene på å overføre noe av dagens synkrone fjernundervisning til asynkron undervisning. En stor andel av disse var imidlertid skeptiske i den forstand at flere var delvis enige enn helt enige. Dette kan henge sammen med at asynkron undervisning kan gjøre timeplanleggingen enklere for rektor, noe 56 % sa at stemte. Vi vil komme tilbake til hvordan tidspunkt for samiskundervisningen kan ha betydning for opplæringens kvalitet, men samtidig påpeke at sju av ti rektorer er helt eller delvis enige i at asynkron undervisning bør legges innenfor skoletiden og at slik undervisning vil kreve at skolen stiller med en lærer/assistent som kan bistå eleven. På generelt grunnlag og uten å vurdere hvordan asynkron undervisning skal brukes i forhold til synkron undervisning, ser vi at bare 13 % av rektorene er enige i et utsagn som sier at asynkron undervisning trolig vil svekke kvaliteten på samiskopplæringen via fjernundervisning, mens hele 57 % er uenige i denne påstanden.



Figur 8 Rektorenes formening om hvorvidt ulike utsagn om asynkron fjernundervisning stemmer. Prosent. (Vedlegg 3, spm. 8)

Det har kommet en del kommentarer til spørsmålet om asynkron fjernundervisning, og en av de bekymringene som reises, gjelder elevenes alder. Rektorene peker på at slik undervisning kan være et nyttig verktøy når eleven er gammel nok og selvstendig nok til å takle det, men at det vil være veldig vanskelig å få til for elever i småskolen. Kommentarene tyder på at rektorene mener at det er en fordel å bruke synkron fjernundervisning, men at asynkron fjernundervisning kan brukes hvis det ikke er mulig å få på plass synkron fjernundervisning, eller at det kan være et tillegg til synkron undervisning. Det vil i hvert fall være nødvendig med en egen assistent som kan bistå i den asynkrone fjernundervisningen. Noen ser det som positivt at asynkron fjernundervisning ikke vil være avhengig av å bli gjennomført i skoletiden, og at det gir elevene mulighet til flere alternative arbeidsmåter og samarbeid på tvers av skoler. Kveldsundervisning kan selvsagt også foregå synkront, og på et av våre tilbyderbesøk fikk vi høre om en elev som fikk fjernundervisning etter skoletid. Her var foreldrene fornøyde med å kunne delta på undervisning. Det kan være

positivt med slik deltakelse av mange grunner. Et offentlig opplæringstilbud kan imidlertid ikke være avhengig av foreldredeltakelse selv om foreldre og skolen er pålagt å samarbeide om barns opplæring. Det er også urealistisk å basere et opplæringstilbud på at elever i grunnskolen skal sitte alene og ta ansvaret for opplæringen.

I likhet med rektorene er også brukerne av fjernundervisningstilbud relativt positive til innføringen av asynkron undervisning, men for at dette skal gjøre undervisningen bedre, mener de fleste at slik undervisning må komme i tillegg til samtidig undervisning og ikke erstatte den. En nedbrytning av tallene viste imidlertid at dette ønsket var størst blant foreldre, mens ungdommen selv muligens var redd for merarbeid. Elevene er derimot noe mer positiv til at noen timer synkron undervisning erstattes av asynkron undervisning. Dette kan ha å gjøre med større fortrolighet med IKT og digitale media, men alderen er trolig en viktigere faktor idet elevene svarer for seg, mens foreldrene svarer for yngre barn. Det er lettere for elever i videregående opplæring å jobbe selvstendig via asynkron undervisning enn det er for elever i barneskolen.

Tabell 8 Brukeres formening om hvordan asynkron undervisning kan påvirke fjernundervisningstilbudet. Antall. (Vedlegg 4, spm. 9)

	Blir bedre	Blir som nå	Blir dårligere
Bare asynkron undervisning	2	9	21
Som tillegg til dagens nivå av synkron/samtidig FU	17	11	5
Som erstatning for noen av timene med synkron undervisning	8	11	13

Blant lærerne som har fått en innføring i PedIT og hvordan Globalskolen bruker denne læringsplattformen til fjernundervisning i norsk, er meningene delte. Noen er veldig positive og synes det er spennende, mens andre er mer skeptiske. Omtrent alle ser at en slik plattform kan være nyttig for å fremme samarbeid og kommunikasjon mellom ulike tilbydere og internt ved at det er lett å se når kollegaer er pålogget, og fint å kunne legge ut tips og utveksle erfaringer og dele undervisningsopplegg, læremidler eller opplæringsprogrammer osv. Det ansees også som hensiktsmessig at elever kan bruke denne typen plattform til å kommunisere seg imellom slik at samiskopplæringen kan oppleves som mindre ensom. Spørsmålet her blir jo om en slik læringsform vil føre til mer uformell

kontakt mellom elever, eller om de som alt møtes på samlinger eller i andre sammenhenger, allerede er koplet sammen i sosiale media.

Skepsisen til asynkron undervisning er først og fremst knyttet til muligheten for at asynkron undervisning skal kunne erstatte samtidig undervisning. Her pekes det på at det store flertallet av fjernundervisningselever lever i miljø der de ikke har andre å snakke samisk med enn læreren over nettet, og der de heller ikke hører samisk i sitt dagligmiljø. Aktiv muntlig bruk av språket anses derfor som helt essensielt for å revitalisere (eller videreføre) et levende språk. Enhver reduksjon i bruk av språket vil derfor svekke kvaliteten på opplæringen. Stemningen er derfor mer positiv til bruk av små opplegg med lydfiler eller videosnutter som elevene kan jobbe med hjemme som en forsterkning av det de gjør i klassen.

Et annet poeng som trekkes fram, er at asynkron undervisning kan bli innført for å sette sammen "klasser" med elever slik at en lærer kan ha ansvar for flere elever samtidig. Siden de fleste lærerne er enige i at språktilegnelse foregår i sosiale situasjoner, skulle dette indikere at alle muligheter for felles undervisning burde prøves ut. I Bodø kommune som, slik vi har sett, nylig har tatt over ansvaret for å gi et fjernundervisningstilbud i lulesamisk til grunnskoleelever, er premisset at kommunen skal greie å få i stand fjernundervisning der elevene ikke blir sittende isolert med én-til-én-timer. En ønsker heller å utforske muligheter for å kople sammen flere fjernundervisningselever og aller helst fjernundervisningselever med kommunens stedlige elever. Spørsmålet er hvor mye lettere det er å gjøre dette med asynkron undervisning enn ellers.

Undervisning av to til tre elever har vært prøvd ut ved flere tilbyderinstitusjoner. Det kan fungere veldig godt, men er svært vanskelig å få til timeplanmessig og i forhold til alder og språknivå. Fra elevhold kom det i arbeidet med evalueringen av LK06S nettopp fram en del heldige eksempler på at to elever fikk undervisning sammen. På den annen side var det lærere som refererte til problemer når elevenes timer ble slått sammen. Når en elev trenger bokstavinnlæring og en annen er eldre med helt andre behov, kan dette lett føre til at ingen av de to får et kvalitativt godt opplæringstilbud. Fra tilbyderens ståsted er timetallet til samisk lavt i forhold til læreplanmålene og elevenes forutsetninger når de nesten helt mangler språkmiljø. I vurderingen omkring bruk av asynkron undervisning synes det da å være viktig at en beholder nok tid i situasjoner der det samhandles på samisk, noe lærerne i liten grad tror vil skje bortsett fra mellom en del førstespråkselever. Men slike er det få av i fjernundervisningen.

I brukerundersøkelsen fikk foreldre og elever også mulighet til å kommentere sine antakelser om hvorvidt asynkron undervisning kan bedre fjernundervisnings-tilbudet. Av de ti som gav kommentarer, lurte én på om dette ville gjøre det lettere for foreldre å følge opp opplegget på kveldstid, mens én var klar på at en slik løsning ville være perfekt. Resten av kommentarene var mer skeptiske. Flere var opptatt av at den direkte kontakten med læreren virker motiverende på eleven og at selvstendig arbeid over nett neppe vil fungere så godt, i hvert fall ikke uten fastsatte tidspunkt på timeplanen og med assistent/lærer. Det nevnes også at det kan være vanskelig for mange elever å følge med på et slikt opplegg og at det vil være aller verst for de små. Det er imidlertid stor oppslutning om at asynkron undervisning, eller rett og slett tilrettelegging på nett, kan være et velkomment tilskudd til fjernundervisningen og bidra til at elevene kan få høre mer samisk.

3.3 ORGANISERING AV UNDERVISNING

Vi har alt vært inne på noe av problematikken knyttet til organiseringen av fjernundervisning. Vi har sett at økonomisk usikkerhet i forhold til antall elever gjør at en del tilbydere ikke tør ansette lærere i fast stilling, og sein innmelding om behov for/ønske om samisk betyr at tilbyderinstitusjonen kan ha et tilsig av elever utover høsten. Når sju av ti mottakerskoler sier at det som oftest går litt ut på høsten før samisktilbudet kommer i gang, så er det klart at dette må gå ut over elevenes opplæringstilbud. Elever kan også lett miste timer i løpet av året fordi aktiviteter ved hjemskolen gjør at fjernundervisningen droppes, eller fordi tilbyderskolen har høst- eller vinterferie en annen uke enn elevens. Denne type tap av undervisning kan likevel være av mindre betydning for kvaliteten på tilbudet enn selve tidspunktet for fjernundervisningen.

Evalueringen av LK06S viste hvordan organiseringen av samiskopplæringen enten den var stedlig eller ikke, har stor innvirkning på elevens motivasjon for faget. Ifølge Fag- og timefordelingen skal timer til samisk til dels tas fra norskfaget og til dels dekkes opp ved at eleven får et noe høyere årstimetall enn andre. Samiske førstespråkselever kan velge en egen norskplan eller følge den ordinære og uansett få fritak fra sidemål skriftlig slik også andrespråkselevne får. Elever som får samiskopplæring, er fritatt fra sidemål skriftlig, samt at norsk og samisk som språkfag har mange av de samme momentene i timeplanen slik at det går an å se ulike kompetansemål i sammenheng. Når en tilbyderinstitusjon skal sette opp en timeplan, er det likevel vanskelig å ta hensyn til slike forhold. Elever fra flere ulike skoler, hver med sine egne timeplaner, og med egne timeplaner skal plasseres i én

timeplan og fordeles på noen få samisklærere som også må ha tilgang til fjernundervisningsstudio. Dersom mottakerskolene er tidlig ute, kan tilbyder og mottakerskole lettere komme fram til gode løsninger, men dette krever også at disse to skolene begge setter seg som mål å ta hensyn til elevenes ønsker, og at de begge har informasjon om behovet alt på vårparten.

Det som er aller viktigst for å få til en god timeplanløsning for elevene, er å være i dialog med dem eller deres foresatte for å finne ut hva slags ordning som vil passe den enkelte best. Det er ikke uvanlig at mottakerskoler ønsker å sette opp fjernundervisning på et tidspunkt der eleven har et såkalt "lettere fag". Dette kan for eksempel være kroppsøving, kunst og håndverk eller musikk. Tanken er at eleven ikke skal miste viktig undervisning i kjernefagene, men det å måtte ta samisk når de andre har slike "morsomme" fag, virker ikke motiverende – og det er dessuten lovstridig. For noen elever kan det være helt i orden å ta all samiskundervisningen utenom ordinær skoletid og altså på toppen av fullt timetall i andre fag. For andre vil dette være uakseptabelt. Nettopp av den grunn er det en del som foreslår at samisktimene alltid burde tas innenfor elevens ordinære timeplan slik at eventuell innhenting av timer utenom klassens timeplan bør tas fra andre fag og dermed ikke stigmatisere samiskfaget. Det som er helt klart, er at samiskundervisning på et tidspunkt som er særlig upassende for eleven, kan bidra til dårlig motivasjon, dårlig progresjon og til syvende og sist frafall fra samisk. Dette fikk vi høre konkrete eksempler på. En elev på videregående nivå, måtte ta samisk som første fag på mandag før de andre elevene begynte om morgenen og siste time på fredag. Eleven sluttet underveis. I brukerundersøkelsen fortalte en ungdom at det ble umulig å ta samisk siste året i videregående skole fordi det ville betydd at han ikke kunne ha noe annet programfag. Tabell 9 viser brukernes formening om timeplanløsningen. Én av fire er misfornøyd, og de resterende fordeler seg nokså jevnt på fornøyd og sånn passe fornøyd. I kommentarfeltet til spørsmålet finner vi igjen ulike erfaringer. Én forteller at barna blir tatt ut av spennende fag og ikke liker å skille seg ut ved å måtte gå ut av klassen for å få fjernundervisning. En annen liker ikke at barnet mister samme timer hver uke og ville heller hatt timene som et tillegg til andre timer, mens en tredje ser det som positivt at samisktimene det siste året var lagt innenfor den vanlige undervisningstida. Noen uttrykker at de er tilfreds med hjemskolens tilpasninger slik at ungene ikke mistet annen viktig undervisning, mens det også kom fram et tilfelle der ungen sluttet med samisk fordi undervisningen gjorde at hun gikk glipp av det meste av klassens matematikkundervisning.

Tabell 9 Brukernes fornøydhet med timeplanløsningen for samiskfaget. Antall. (Vedlegg 4, spm. 3)

	Fornøyd	Sånn passe	Misfornøyd	Totalt
Timeplanløsningen	14	12	9	35

Det å finne gode tidspunkter for samiskundervisning er en oppgave mottakerskole og tilbyderskole må gå sammen om. Det er da viktig at hver av disse har en positiv holdning til samiskfaget og til fjernundervisning. På feltarbeid var vi borti tilbydere som strakk seg langt for å få på plass et tilbud for elever som ble meldt inn seint, eller som hadde behov for å få undervisning på bestemte tidspunkt. Men tilbydernes innsats for å finne gode tidspunkt kunne nok variere noe. For enkelte tilbydere syntes det å være et spørsmål om prioritering av stedlige elever, lærere og deres timeplan versus fjernundervisnings elever og mottakerskolenes timeplaner. Én av informantene forteller at de har prøvd ut forskjellige måter å løse koordineringsutfordringene på, men har valgt å løse det ved at rektor setter opp en skolerute og timeplan ved egen skole slik at mottakerskolene kan velge fjernundervisningstimer ut fra denne planen. Dersom tilbyder skulle vært mer fleksibel, ville arbeidsbetingelsene for fjernundervisningslærerne deres vært annerledes enn for de andre lærerne. De måtte for eksempel ha vært på arbeid når andre ved skolen har fri. Det betyr at fjernundervisningen som regel tilbys elevene til tross for at mottakerskolene har fri.

Organiseringen og timeplanleggingen av fjernundervisning er altså både utfordrende og komplisert, noe som fikk en rektor til å gi fra seg et lettelsens sukk da temaet asynkron undervisning kom på banen. De ulike tilbydernes håndtering av dilemmaene rundt timeplanlegging er svært forskjellig, noe vi alt har vært inne på. Faglig sett kan spesialisering i fjernundervisning settes opp mot læring i et arbeidsfellesskap, men det er selvfølgelig ingen grunn til at man ikke prøver å finne en balanse mellom disse hensynene.

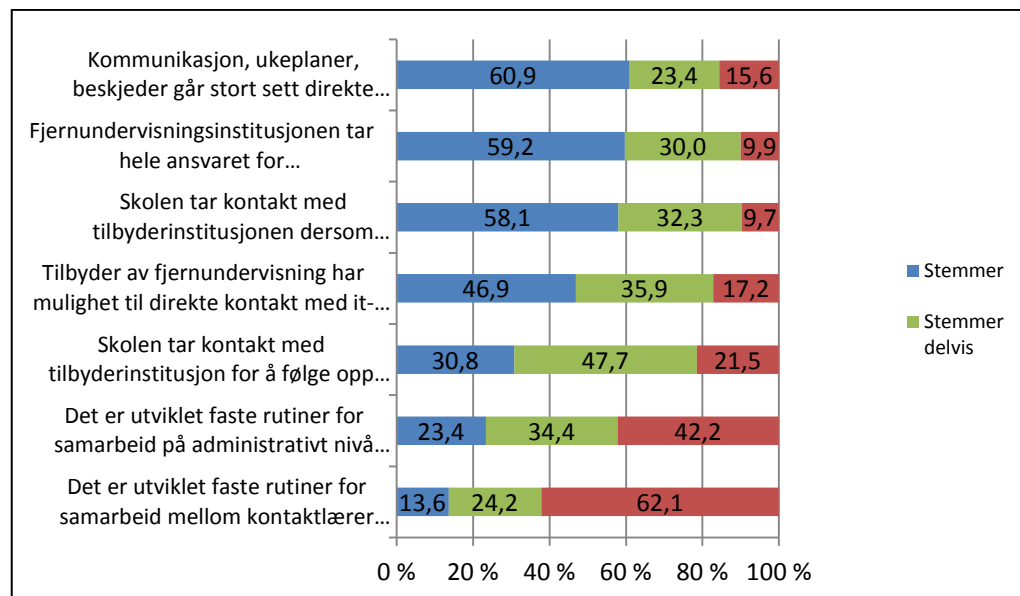
I rektorundersøkelsen ble rektorene ved mottakerskolene bedt om å kommentere hvilke faktorer de tar i betraktning i forbindelse med timeplanleggingen. Noen vektlegger at de må forholde seg til timeplanen til læreren på tilbyderskolen, og at de ikke har noen innvirkning på denne. Det kan være vanskelig å finne et tidspunkt som passer både for skolen og tilbyder, og noen nevner også at de har hatt store problemer med å komme i kontakt med tilbyderen når de la timeplanen for skolen sin. Dermed har de hatt liten påvirkningskraft på når timene legges. Andre sier at de får timene tildelt fra tilbyderen, og at disse kommer såpass sent at timeplanene allerede er lagt. I tillegg kommer utfordringen med at enkelte av

skolene ikke vet hvilke elever som skal ha samisk før ved skolestart. Problemet oppstår særlig ved overgang fra ungdomsskole til videregående eller ved annet skolebytte. Dette er et forhold tilbyderne av samisk i Røros hevder å ha funnet et godt samarbeid om. Siden Aajege er involvert i elevsamlingene på Brekken skole der stedlige og fjernundervisningselevne i grunnskolen møtes, får de god oversikt over ungdommer som skal over i videregående opplæring. Dermed blir det lettere å få hanket dem med seg videre enten de begynner på Røros vgs. eller en annen skole.

Rektorene kommenterer videre at timene til samiskundervisning tas fra forskjellige fag eller de kan legges til elevenes fritid. En skole nevner at de hadde 18 timer samisk i uka høsten 2011 og at det var krevende å få dette til. En utfordring er å ha rom og teknisk utstyr for flere om det skal foregå innenfor ordinære timeplan. I all hovedsak legges undervisningen i samisk til de timene hvor det er planlagt enten sidemål eller fremmedspråk, men det nevnes også her eksempel på at timene spres over flere av fagene, eller at timene tas fra fag eleven er sterk i, slik at det blir lettere å ta igjen klassen ved hjemmearbeid, eller ved at eleven jobber raskere i selve skoletida. Noen forteller også at de vektlegger å legge samiskundervisningen til timer hvor det er to voksne til stede i klassen da det er viktig å ha en assistent tilgjengelig i disse timene. Hensyn til foresatte kommer også på banen, og her viser rektor til at foreldre gjerne vil at timene til samisk skal tas fra norskfaget – helt i tråd med retningslinjene og Fag- og timefordelingen.

3.4 SKOLEBESØK OG SAMARBEID MELLOM TILBYDER OG MOTTAKERSKOLE

En elev som får fjernundervisning fra en ekstern tilbyder, er like fullt først og fremst elev ved sin lokale skole, og er derfor denne skolen og skoleeierens ansvar. Det må derfor også forventes at den lokale skolen følger med på opplæringen til eleven og har kontakt med tilbydereren av fjernundervisning for å forsikre seg om at opplæringen er tilfredsstillende. Som ledd i denne kartleggingen av samisk fjernundervisning gikk det ut et spørsmål til rektor om nettopp forholdet mellom tilbyder- og mottakerskole.



Tabell 10 Rektorenes vurdering av ulike sider ved samarbeidet med tilbyderskolen. Prosent. (Vedlegg 3, spm.18)

Tabell 10 viser at kommunikasjon knyttet til det daglige pedagogiske opplegget, som ukeplaner og beskjeder, stort sett går direkte mellom elev og samisklærer, og ikke via hjemskolen. Noen FU-lærere pekte på at det var viktig å involvere elevens kontaktlærer for at samisken skulle bli en naturlig del av hverdagen i klassen og ikke noe eleven skulle bli sittende med alene. Det vil dessuten hjelpe læreren til å huske på elevens samiskfag slik at dette tas hensyn til ved planlegging av aktiviteter og lignende. Denne type argumentasjon er særlig relevant på barneskolen, mens et faglig samarbeid mellom norsk- og samisklærer er noe som med fordel kan praktiseres på alle nivå. I praksis skjer dette i liten grad, men nettlærerne verdsatte det som en veldig bra måte å optimalisere tidsbruken i samisktimene. Det er bare 14 % som har utviklet faste rutiner for samarbeid mellom kontaktlærer og samisklærer, mens 42 % av rektorene oppgir at de ikke har utviklet faste rutiner for administrativt samarbeid. Tre av ti rektorer sier likevel at de tar kontakt med tilbyderinstitusjon for å følge opp elevenes undervisningstilbud. Grunnen til dette er trolig kravene til skolene om å gi elevene vurdering, noe de ifølge foreldre ikke alltid gjør. Da betyr det at to av fem ikke har rutiner for å gi slike relativt viktige beskjeder til mottakerskolen.

Tre av fem rektorer oppgir at tilbyderen tar hele ansvaret for samiskopplæringen, mens kun én tidel av rektorene er uenig i dette utsagnet. Fra tilbydernes ståsted ble det lagt vekt på behovet for å ha direkte kontakt med en IT-ansvarlig ved mottakerskolen. Dette vil kunne berge en undervisningstime hvis teknikken begynner å streike. Likevel er det under halvparten av rektorene som oppgir at tilbyderen har mulighet til direkte kontakt med IT-ansvarlig. Samlet sett ser det ut som om relasjonene er nokså svake og tilfeldige og ikke gjenspeiler en innsats for i fellesskap å bidra til elevens læring. Dette underbygges av brukerundersøkelsen der det kom noen kommentarer på manglende oppfølging fra hjemskolen. Mangelfull informasjon om endringer i elevens timeplan er et problem som både foreldre og samisklærere refererte til, og som ofte fører til bortfall av samisktimer. Noen foreldre var også kritiske til at de ikke hadde noen dialog omkring samiskundervisningen, verken med hjemskolen eller med nettlærer, mens andre var veldig fornøyd med kommunikasjonen med nettlæreren. Kun én tilbyder oppga å ha som fast praksis å kreve en fast faglig-, teknisk- og administrativ samarbeidspart ved mottakerskolen.

Når det gjelder samarbeidet mellom tilbyderskole og mottakerskole, kan besøk fra tilbyderskolen til elevens hjemskole bidra i positiv retning. Av oversikten over tilbydere av fjernundervisning (pkt. 2.2) gikk det fram at ganske mange tilbydere legger opp til enten rutinemessige eller mer tilfeldige besøk på mottakerskoler. Fra feltarbeidet kom det fram at nærmest alle tilbyderne anså besøk på mottakerskolene som viktig, men at de ikke alltid greide å følge opp egne intensjoner. Besøk ved oppstart og særlig med nye mottakerskoler ble vektlagt, men her spilte også avstand og reisekostnader inn. For tilbydere som ikke arrangerte tilleggsopplegg, ble skolebesøk desto viktigere som grunnlag for kommunikasjonen mellom lærer og elev. Angående kostnadene, kom det fram noe forskjellige oppfatninger omkring muligheten til å få dekket utgiftene. Nordsamiske tilbydere fikk dette dekt fra Fylkesmannen i Finnmark. Det virket likevel som at mens det var en etablert praksis hos noen tilbydere, ble tiltaket hos andre vurdert som noe utenom det vanlige som det måtte søkes særskilt om for å få tillatelse til.

Fra tilbyderhold ble det pekt på at det å møte eleven fysisk la grunnlaget for bedre kommunikasjon på nett, og at det å bygge en felles forståelse mellom tilbyderinstitusjon og mottaker angående hverandres ansvar og forventninger, bidro til bedre samarbeid og til at senere kommunikasjon over telefon eller på anen måte ble lettere. Lærerne opplyste også at de på besøk gjerne gjennomførte

et møte med foreldrene og at de fikk hilst på elevens vanlige klasse. Denne bruken av skolebesøk kom også fram i svarene fra spørreundersøkelsen som tilbyderne besvarte. I rektorundersøkelsen var det 9 % av rektorene som oppga at skolen fikk besøk av *leder* fra tilbyderinstitusjon, mens 35 % svarte at de fikk besøk av *lærer* (Vedlegg 2, spm. 14). Av de som kom med kommentarer, oppga de fleste at slike besøk ble gjennomført i forbindelse med oppstart av semesteret, og at det, slik lærerne sa, var veldig nyttige for å avklare forventinger og å legge grunnlag for et godt samarbeid. Flere så på besøket som særlig rettet mot familien, og det ble kommentert at besøk fra tilbyderskole bidro til bedre kulturforståelse ved skolen.

3.5 TILLEGGSOPPLEGG: HOSPITERING OG ELEVSAMLINGER

Vi vil her ta en nærmere titt på erfaringer med de ulike typer opplæringstilbud som blir gitt ved siden av, eller i tillegg til, selve fjernundervisningen. Slike tilleggstilbud har vi grovt sett kategorisert som elevsamlinger og hospiteringsopphold. Som vi har vært inne på, er forskjellene mellom disse ikke alltid helt klare. Vi knytter derfor også begrepene til henholdsvis sør- og lulesamisk, og til nordsamisk. I det følgende vil vi se litt nærmere på hvordan slike tilleggsopplegg organiseres og hva slags erfaringer tilbyderne har med disse. Vi begynner med en presentasjon av de tilbyderne vi har vært på feltarbeid ved.

I Kapittel 1 ble det redegjort for oppstarten med fjernundervisning i sørsamisk. Den kom i gang som et opplæringstilbud til mange sørsamer som ikke lenger så internatskole som akseptabelt alternativ. I denne prosessen har de ulike tilbyderskolene kommet fram til noe ulike former for tilleggsopplegg. Sameskolen for Midt-Norge arrangerte opprinnelig åtte ukesamlinger i året, men antallet er nå redusert til seks. Samlingene var i utgangspunktet integreringsuker der fjernundervisningselevne skulle integreres med stedlige elever, men mangel på stedlige elever gjør at vi i dag heller kan snakke om språksamlinger. I tillegg til de seks ukene med samlinger for sørsamiske grunnskoleelever, arrangerer skolen to like lange samlinger for sørsamiske elever i videregående opplæring, og to uker for elever som får opplæring i nordsamisk. Samlingene utgjør altså en betydelig del av skolens aktivitet og blir sett på som en integrert del av det samla sørsamiske opplæringstilbudet, særlig for grunnskoleelevne. Skolen ser derfor helst at alle fjernundervisningselevne deltar. De har også hatt elever som bare deltar på samlinger, men som ikke får annen samiskopplæring gjennom skolen. Det blir fra skolens side lagt vekt på at disse samlingene er viktige ikke bare for den samiske språkopplæring, men også for videreføring av samisk kultur mer generelt og for styrking av en samisk identitet. På samling har elevne en utvidet

skoledag slik at de får noe tid hver dag i tillegg til en ukedag til å arbeide med arbeidsplaner fra hjemskolene sine. For at dette skal fungere er samarbeidet mellom tilbyderskole og elevens hjemskole avgjørende viktig.

Ved Sameskolen i Snåsa arrangeres det i dag fire språk- og kulturuker. Her deltar både de stedlige og fjernundervisningselevne samt noen elever fra Sverige som ønsker å oppleve samisk språkmiljø, men som ikke får fjernundervisning fra Snåsa. Under samlingene legges det opp til at også de stedlige elevene bor på internatet slik at de får et større sosialt fellesskap på fritida. Også her er samlingene temabaserte og kretser rundt kulturelle tema som duodji, natur, musikk osv., inkludert lagging av film. Skolen har en rullerende plan for tema. Elevene har med skolearbeid hjemmefra og det er satt av leksetid på ettermiddagene samt én formiddag. Det rapporteres at noen elever ikke får delta på samling fordi hjemkommunene ikke vil betale for dette. På samlingene prøver de å bruke samisk mest mulig, men selv om nesten alle er samisktalende, går elevene fort over til norsk under lek, noe lærerne fortviler over. Sameskolen i Snåsa gir også fjernundervisning til en del elever ved andre skoler i Snåsa, gjerne i kombinasjon med noe stedlig undervisning. Disse skolene skal etter hvert legges ned når alle kommunens elever skal inn i en ny sentralskole. Fra sameskolens side lurte man på om slike lokale fjernundervisningselever vil begynne hos dem, eller fremdeles ønsker å gå på den norske skolen. Skolen har for øvrig et noe forkortet skoleår. Dette er en tilpasning til reindriftsnæringen og internatskoleordningen.

Ved Brekken skole legger de også vekt på elevsamlinger, men omfanget av samlinger er betydelig mindre. Skolen arrangerer tre årlige samlinger der både de stedlige og fjernundervisningselevne deltar sammen, men elevene deltar bare på to samlinger hver. Én samling er for alle elevene med tilknytning til Brekken, mens hver av de to andre er aldersdelte, men i fellesskap med sørsamiske elever på samme alder fra Funesdalen i Sverige. Samlingene arrangeres i samarbeid med Aajege språksenter slik at senteret står for møteinnkallinger, framdrift og alt det administrative, mens samisklærerne har ansvaret for det pedagogiske arbeidet. Under samlingene er alle lærerne og en språkarbeider fra Aajege til stede for å sikre stor lærertetthet slik at sørsamisk språk høres mer. Språkarbeidet på samlingene knyttes opp mot samiske kompetansemål fra LK06S i andre fag. Både skolen og Aajege språksenter synes fornøyde med opplegget. De har fått forespørsler om at samlingene burde vare hele uka, men mener det vil kreve ganske store endringer i opplegget. Alle lærerne vil ikke lenger kunne være til stede hele tiden, og elevene ville måtte ta med eget skolearbeid. De er ikke sikre på at dette vil gi noe bedre språklæring. I mangel av internat, arrangerer Brekken

skole sine språksamlinger på ulike steder hver gang. Dette gjør at kostnadene forbundet med kost og losji øker. På den annen side gir det skolen mulighet til å legge samlingene for eksempel til en elevs hjemsted, eller til Sverige. Dette fører til at elevene blir kjent med andre elevers hjemsted og kanskje skole, samtidig som de alle blir bedre kjent i det sørsamiske området. Dessuten gir det mulighet til å kople tema og aktiviteter til lokale forhold ved samlingsstedet.

Språksenteret Aajege ved Røros vgs. tilbyr elevsamlinger for sine egne elever, både fjernundervisningselevne og de fire stedlige elevene de underviser lokalt ved Røros vgs. De har et opplegg med to samlinger på tre dager hver. Den ene legges til Røros under en årlig sørsamisk kulturfestival hvor elevene følger egne opplegg. Det språklige innholdet i disse er blitt styrket de siste årene. I fjor laget de for eksempel en forestilling der de brukte samisk. Den andre blir, som for de yngre elevene tilknyttet Røros, lagt til ulike steder og baseres på overnatting på hotell/motell.

For lulesamiske elver som får fjernundervisning fra språksenteret på Árran lulesamiske senter, arrangeres det én årlig samling. Senteret har i utgangspunktet ansvaret for elever i videregående opplæring, men om det er et par grunnskoleelever som i mangel på annet tilbud får fjernundervisning herfra, deltar også disse på samlingene. Da flertallet av fjernundervisningselevne har vokst opp i, eller har sterk tilknytning til Tysfjord, baserer opplegget seg på privat overnatting. Da et par elever uten slik tilknytning skulle være med på samling, ble det ordnet privat overnatting også til disse. Samlingene er igjen temabaserte med til dels ulike opplegg for første- og andrespråkelevne. Som for språksamlingene tilknyttet tilbyderne i Røros, er samlingen på bare tre dager, men med et tett faglig program uten innslag av arbeid fra elevenes hjemskoler.

Da Drag skole i Tysfjord fikk status som ressurskole, var tanken å legge til rette for hospitering eller en form for elevsamlinger. I likhet med mange av tilbyderskolene i nordsamisk, hadde Drag skole et stort antall egne elever i egne samiske førstespråksklasser og som andrespråkelever i de norske klassene. Selv om skolen et par år tilbød fjernundervisning, kom slike tilleggsopplegg aldri på beina. Når tilbudet nå er flyttet til Grønnåsen skole i Bodø, er muligheten til hospitering borte, men det planlegges å komme i gang med i en årlig elevsamling lagt til Samisk uke som kommunen arrangerer i februar hvert år. Planen er å lage et felles opplegg for kommunens stedlige elever og tilreisende fjernundervisningselever. De aller fleste vil være andrespråkelever.

For nordsamisk språk brukes begrepet hospitering konsekvent. Fylkesmannen i Finnmark tildeler alle elevene et visst antall timer til fjernundervisning og et visst antall til hospitering. Grunnlaget for beregnet timetall for to ukers hospitering er uklart. Grunntanken med hospitering er at fjernundervisningselever som til vanlig befinner seg i helt norskspråklige miljø, skal hospitere i en passende klasse ved tilbyderskolen og på den måten være i et samiskspråklig miljø hele uka slik at hospiteringen kan fungere som et språkbad.

I Kautokeino kommune tilbyr både Kautokeino ungdomsskole og Masi barne- og ungdomsskole fjernundervisning og hospitering som en «pakke». Muligheten for hospitering gis også til andre elever som kan ha et tilbud om samisk undervisning ved hjemskolen, eller det kan være at de ikke har samisk undervisning i det hele tatt. Hospiteringselevne ved tilbyderskolene i Kautokeino følger den klassen som er naturlig for dem i de muntlige fagene. I de skriftlige fagene jobber de med sitt eget pensum hjemmefra, mens de sitter sammen med klassen. I samiskfaget har fjernundervisningselevne som regel samme pensum og bøker som de stedlige, slik at det er naturlig å jobbe sammen i dette faget. Skolene har imidlertid valgt å legge hospiteringsukene opp til felles feriedager som påske og høstferie slik at de tilreisende elevene får muligheten til å tilbringe mer tid i Kautokeino og Masi. Samtidig er det ofte slik at skolene legger sine aktivitetsdager med turer og utedager nettopp til disse ukene. På denne måten samles hospiteringselevne og de andre elevene til felles aktiviteter slik at hospiteringen til en viss grad kan sammenliknes med elevsamlinger lenger sør i landet. En stor forskjell er imidlertid at samisk språk står sterkt i Kautokeino slik at elevene virkelig opplever et språkbad. Samtidig brukes oppholdet til å styrke forholdet mellom fjernundervisningseleven og læreren. Ved ungdomsskolen i Kautokeino ble det pekt på at dersom en elev har gått glipp av noen fjernundervisningstimer, så tas eleven gjerne ut fra klasserommet under hospiteringsoppholdet og gis i stedet egenundervisning.

Sameskolen i Tana tilbyr også hospiteringsopphold, men slike opphold er i mindre grad bygd inn i en pakke. Om dette er grunnen eller ikke, så er det i hvert fall slik at en del fjernundervisningselever ikke deltar på hospitering, eller de hospiterer bare én og ikke to ganger i året. Ved sameskolen i Tana følger fjernundervisningselevne et eget opplegg under hospiteringen. Grunnen er at skolen har funnet det problematisk å la hospiteringselevne følge den ordinære undervisningen ved skolen ettersom de tilreisende elevene stort sett er andrespråkselever, mens skolens egne elever er førstespråkselever. For førstespråkselever er det derimot ikke noe problem å følge en klasse, og slike

elever kan også komme på mer tilfeldige hospiteringsopphold på initiativ fra foreldre. De fleste møter altså til hospiteringsuker der de tilreisende elevene jobber temabasert. Under oppholdet foregår mest mulig på samisk, men norsk brukes som hjelpespråk.

Det er nettopp problemstillingen rundt ulikt språknivå som har ført til at Sameskolen i Troms har lagt bort hospiteringsordningen ved skolen, og nå tilbyr fjernundervisning uten noe tilleggsopplegg. De opplevde at utbyttet av hospiteringen ble minimalt for begge grupper ved at fjernundervisningselevne ikke kunne følge førstespråksklassenes undervisning, og bruken av norsk for å hjelpe de hospiterende andrespråkselevne gikk på bekostning av skolens egne førstespråkselever. De mener derfor det er bedre å omgjøre hospiteringstimerne til ordinære fjernundervisningstimer, men dette har vært noe problematisk i og med at Fylkesmannen i Finnmark har spesifisert at en del av timetallet skal gå til hospitering. Skolen har imidlertid et ønske om å komme i gang igjen med et tilleggsopplegg, men de ser da for seg en slags elevsamling mer i tråd med de som arrangeres i sørsamisk område. De har så langt ikke fått finansiering til disse planene og mener det vil være for krevende å få til noe uten ekstratildeling av ressurser.

Det legges heller ikke opp til hospitering ved Nordreisa videregående eller ved Samisk videregående skole i Karasjok, men grunnskoleelevne ved sistnevnte skole får hospitere ved Karasjok skole.

Blant brukerne som har besvart undersøkelsen vår, er det 17 som oppgir at de selv eller ungene har tilbud om hospitering, Ti oppgir å ha tilbud om samling, mens ni ikke har noe tilleggsopplegg (*Vedlegg 4, spm. 5*). Bare én elev mener at hospiterings-/samlingstilbudet er for omfattende, mens de resterende fordeler seg likt mellom å synes tilbudet er passe eller for lite i omfang (*Vedlegg 4, spm. 6*).

På elevsamlinger legges det ofte mye vekt på kulturelle aktiviteter for å gi kjennskap og tilhørighet til samisk kultur, mens slik tilhørighet i større grad forventes å sige inn av seg selv når elevene kommer til et samisk miljø ved hospitering. I og med at hospitering er en ordning der elevene i stor grad knyttes opp til skoler der de har slekt eller annen tilhørighet på skolestedet, vil dette også kunne bidra. Når det gjelder vår undersøkelse, er imidlertid antall brukerrespondenter for lite til å gi noe meningsfull analyse for hver av disse to typene tilleggsopplegg, samt at vi har sett at forskjellene mellom dem er noe

uklare. I brukerundersøkelsen ser vi at Tab. 11 at vel en tredel av brukerne er fornøyd med opplegget for hospitering/elevsamlinger de selv eller deres barn får tilbud om. Nesten like mange er sånn passe fornøyd eller misfornøyd.

Tabell 11 Brukernes syn på opplegget for hospitering/samling som et av aspektene ved fjernundervisningen. Antall og prosenter (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 3).

	Fornøyd	Sånn passe	Mis- fornøyd	N
Opplegg for hospitering/elevsamlinger	12 (36)	11 (30)	10 (30)	33

De fleste kommentarene til spørsmålet kommer fra foreldre som opplyser at barnet deres enten ikke har noe tilbud, eller at det ennå ikke har vært aktuelt å benytte seg av det. De tre som bidrar med mer kvalitative kommentarer, refererer til duodji på for høyt nivå, for dårlig samarbeid mellom skolene og behovet for planlagte opplegg for hospitering og ikke bare deltakelse ved å bli plassert i en klasse. Ellers kommer det fram at slike tilleggsopplegg er ønskelige. Sett i forhold til brukernes vurdering av tilleggsopplegg som grunnlag for språklæring, kulturtilknytning og motivasjon i Tab. 12, kan resultatene i Tab. 11 synes mindre positive enn man skulle tro.

Tabell 12 Brukernes vurdering av hvor viktig samlinger/hospitering er for ulike sider ved opplæringen? Antall og prosent (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 7)

	Veldig viktig	Viktig	Betyr lite	N
Språklæring	19 (56)	13 (38)	2 (6)	34
Kulturtilknytning	21 (64)	11 (33)	1 (3)	33
Motivasjon	22 (67)	11 (33)		33

Tabell 12 viser at samlinger/hospitering er viktig for alle de tre aspektene vi ser på. Godt over halvparten mener de er veldig viktige for selve språklæringen, mens rundt 10 % flere oppgir at tilleggsopplegg har en veldig stor betydning for kulturtilknytning og motivasjon. Selv om de to siste faktorene vurderes som svært viktig enda oftere enn språklæring, er andelen som ikke mener tilleggsoppleggene har noen særlig betydning for språklæringen svært lav (6 %). Man må også ta i betraktning motivasjonsfaktoren som et vesentlig moment i forhold til både elevenes læringsutbytte av den ordinære fjernundervisningen, og som et grunnlag

for ønsket om å ta samisk og hindre frafall. Lærerplanene i samisk første- og andrespråk vektlegger også språkfaget som kulturbærende. For fjernundervisningselever som bor utenfor samiske miljø, er viktigheten av å få en mulighet til kulturtilknytning viktig både for å innfri fag i læreplanene og for å støtte opp under språklæringen når elevene ellers ikke lever i et samisk språkmiljø. Selv om førstespråkselever gjerne har foreldre som snakker samisk, er det alene lite språkstøtte for et morsmål.

Spørsmålet er så hvordan skoleeierne stiller seg til slike tilleggsopplegg som fører til at elevene er borte fra hjemskolen i kortere eller lengre perioder. I et åpent spørsmål i skoleeierundersøkelsen (*Vedlegg 1, spm. 9*) kom det fram at skoleeierne vektlegger de positive sidene dette har for elevene. De påpeker at det er nødvendig å være i språkmiljøet for å få god opplæring i samisk språk og kultur, og at det dermed også er positivt for elevenes identitetsutvikling. Videre bidrar hospitering og samlinger til å øke kvaliteten på fjernundervisninga. En informant nevner også at dette er viktig siden kommunen ikke har kapasitet til å gjennomføre dette på egen hånd, og at det dermed er nødvendig for å følge opp elevenes lovfestede rettigheter. Selv om skoleeierne i all hovedsak stiller seg positive til elevenes samlings- og hospiteringsopphold, trekkes det også fram en del utfordringer i forhold til dette. Én rektor sier at samlinger, for å passe dem inn i timeplanen, legges til elevenes friperioder. Dette kan gi noe mindre motivasjon og mulighet til å delta. (En slik plassering har vi ellers ikke hørt om, men siden høst- og vinterferier legges til ulike tider ulike steder, kan dette være forklaringen). Andre vektlegger at slike opphold legges inn i årsplanen, og at det viktigste er å sikre at eleven får det timeantallet som er påkrevd i de ulike fagene, samisk inkludert. Et par skoleeiere trekker også fram viktigheten av et godt samarbeid med hjemmet i forhold til periodene med hospitering/samlinger. De andre fagene må følges opp under oppholdet, og her er det viktig at foreldre/foresatte tar en aktiv rolle. En informant vektlegger også at foreldrene har blitt konferert ved oppsett av uke- og arbeidsplaner.

Også brukerne fikk muligheten til å kommentere sine erfaringer med samlinger/hospitering, da i forbindelse med et spørsmål om omfanget av slike opplegg. Vi har ikke mulighet til å krysstabulere denne informasjonen med den faktiske lengden på tilleggsopplegg, men sammen med kommentarer gir Tabell 13 likevel en indikasjon på brukernes syn på omfanget av tilleggsaktiviteter.

Tabell 13 Brukernes syn på omfang av hospitering/samlinger. Antall og prosenter (i parentes). (Vedlegg 4, spm. 6)

For omfattende	Passe	For lite	Alle
1 (3)	14 (47)	15 (50)	30 (100)

Det er først og fremst foreldre som har kommentert omfanget av samlingene. Her er det noen som etterlyser flere samlinger/mer hospitering og ingen som vil ha færre. Én synes det er dårlig ikke å ha fått informasjon om noe tilbud, mens én annen selv har etterspurt/krevd hospitering. Et par kommenterer at hjemskolen har forholdt seg helt passiv til denne type opplegg og at mye faller på foreldrene. Det er også flere som er inne på at hospitering ikke har noen stor funksjon dersom tilbyderinstitusjonen ikke sørger for å ha noe opplegg i samisk, ikke gjør noen tilpasninger under oppholdet, og hvis barnet ikke oppnår kontakt med jevnaldrende og klasse i samisk språkområde. Slik kritikk var knyttet til hospitering, mens en kommentar om at tiden kunne vært brukt bedre, like gjerne kan gjelde for samlinger som ellers alltid vil være tilrettelagt nettopp for fjernundervisningselevne. Det var også en henvisning til at eleven ikke hadde kunnet delta fordi foresatt ikke kunne bli med, og en annen til at eleven ikke ønsket å forlate hjemskolen. Det med behov for følge av foreldre blant de yngste barna er et dilemma som flere tilbydere var inne på. Dette gjelder særlig de minste barna som også er de som får minst igjen for fjernundervisning. Noen tilbyderskoler ønsker derfor ikke å gi fjernundervisning før elevene begynner i 3. klasse. Problemet da er at elevene starter opplæringen sin på etterskudd, slik at de ikke får oppfylt sin rett til opplæring og heller ikke kan forventes å nå opp til forventet kompetansenivå i samisk.

Tilbyderne av tilleggsopphold i form av samlinger mener alle at elevene har stort utbytte av å delta. Ikke minst nevnes motivasjon i tråd med det som brukerne selv rapporterte. Av de tre tilbyderne som arrangerer samlinger og som sendte inn svar på tilbyderskjemaet, oppgir alle at samlingene planlegges klart opp mot læreplanmålene i samisk, men bare to av dem sier at de da ser på konkrete kompetansemål. To tilbydere knytter bevisst arbeidet sitt opp mot samisk innhold i andre fag. Under samlingene er aktiviteten hos alle knyttet til praktiske aktiviteter selv om to vektlegger dette sterkere enn de andre. Bare én tilbyder oppgir i stor grad å gjennomføre læringsopplegget som klasseromsundervisning. To av tre oppgir at det stemmer helt at undervisningen er temabasert, og like mange sier at samlingene til en viss grad knyttes opp mot andre arrangement. Alle tilbyderne oppgir at de gjennomfører målrettet forarbeid og systematisk etterarbeid i forbindelse med samlingene, og alle sier det stemmer at samiske

språksentre eller andre organisasjoner/institusjoner trekkes inn. To sier det stemmer helt at kulturelt innhold vektlegges i særlig grad, mens én sier at det delvis stemmer. Siden alle institusjonene ligger i de minoritetssamiske områdene slik at språkene står svakt, er det kanskje ikke så rart at både norsk og samisk brukes. (Vedlegg 1, spm. 20)

Fire tilbydere har på spørreskjemaet som de fikk, svart at de praktiserer hospitering. Alle har dette som del av sitt standardopplegg. Dels blir det tatt mot hospiterings elever som får samiskopplæring av andre. Hvorvidt alle hospiteringselevne er på tilbyderskolen på samme tidspunkt eller ikke, varierer mellom tilbyderne. Ved to av tilbyderskolene stemmer det helt at eleven følger en lokal skoleklasse, mens dette delvis stemmer hos de to andre. Det stemmer delvis at hospiteringselevne får sine vanlige samisktimer med nettlæreren, mens det varierer om elevene undervises i samisk i egen gruppe eller ikke under oppholdet. Målrettet forarbeid før hospitering gjøres av tre tilbydere, mens én sier at dette bare delvis stemmer. Det er derimot bare én som gjennomfører systematisk etterarbeid, mens dette bare delvis skjer for de resterende. To av de fire tilbyderne oppgir at fjernundervisningselevne samiskkunnskaper fungerer godt i forhold til kunnskapene til skolens egne elever, mens to tilbydere sier at dette delvis stemmer. På spørsmål om norsk er hovedkommunikasjonsspråket, er det bare én tilbyder som sier at dette ikke stemmer, mens det for de øvrige til dels stemmer. (Vedlegg 1, spm. 19)

Om vi setter opplysningene over i sammenheng med intervjumaterialet fra besøk ved de ulike tilbyderinstitusjonene og spørreundersøkelsene til rektorer og brukere, kan det synes som at samlinger i de fleste tilfeller fungerer best. Hvis hospitering skal ha noen menig, så bør det innebære å følge en klasse ved tilbyderskolen som får undervisning *på* samisk. Dette er et bra alternativ for førstespråkselever som da får en mulighet til å høre og bruke språket på arenaer som ellers ikke er tilgjengelige. For andrespråkselever kan hospitering fungere som et språkbad, men det vil ikke alltid være lett for dem å få det nødvendige utbyttet dersom de bare plasseres i en førstespråksklasse uten noen tilpasninger eller spesielle aktiviteter. Mangel på språkbeherskelse kan gjøre kommunikasjon med andre elever vanskelig, og eleven kan bli demotivert av å føle seg utenfor. Ei uke er da lite for å komme seg inn i et språkmiljø dersom en ikke alt har gode venner ved skolen. Dersom tilbyderskolen da ikke legger opp til spesielle opplegg som kan bidra til mer samkvem og aktiviteter der eleven får et opplegg som er mer egnet enn å sitte i et klasserom, kan utbyttet av hospiteringen bli liten. Her spiller riktignok også elevens tilknytning til slekt, familie og andre unger ved

skolen inn, slik at noen kanskje lett kommer inn i et utvidet språkmiljø enn andre. Denne type utfordringer er tidligere nevnt i forhold til sameskolen i Troms og i Tana.

3.6 METODISKE OG PEDAGOGISKE TILNÆRMINGER TIL FJERNUNDERVISNING

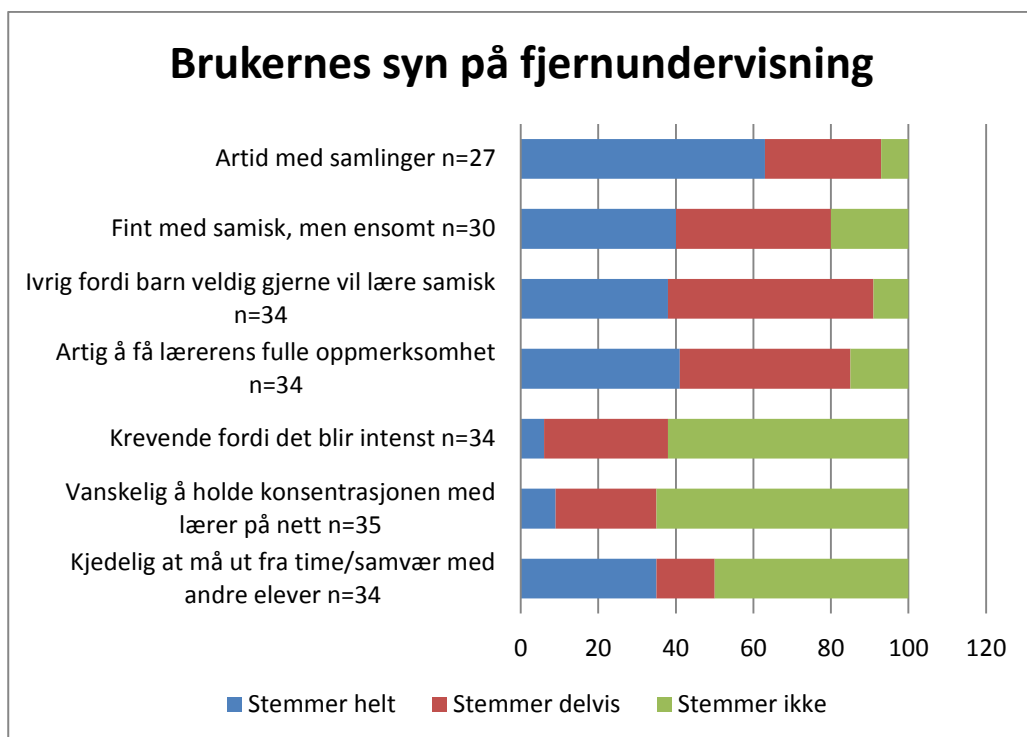
Fjernundervisning er en form for opplæring som skiller seg fra ordinær eller stedlig undervisning ved at elev og lærer ikke befinner seg på samme sted. Det å jobbe via en skjerm krever til dels andre tilnærminger til læring enn det en lærer kan ta i bruk i en klasseromssituasjon. I vårt arbeid har vi forsøkt å få tak på hvordan lærerne jobber og i hvilken grad ulike måter å tilrettelegge for læring på blir brukt og fungerer overfor elevene. Vi må i stor grad basere oss på intervjuene med lærere og rektorer, samt inntrykk fra noe observasjon.

Ut fra arbeidet med denne kartleggingen generelt må vi konkludere med at tilnærmingen til selve undervisningen via Skype eller videokonferanse ikke kan knyttes til en bestemt modell for fjernundervisning. Vi vil derfor avrunde dette kapitlet med å peke på en del forhold som ser ut til å ha betydning for kvaliteten på institusjonenes tilbud.

I konklusjonen på evalueringen av LK06S ble det pekt på at forholdene rundt samiskopplæringen er såpass utfordrende at den nye læreplanen så ut til å bli andreprioriteten hos lærerne i deres arbeid for å holde hjulene i gang. Utfordringene knyttet seg blant annet til innsatsmessige faktorer som læremidler og selve språksituasjonen opplæringen skulle skje innenfor. Dersom en går ut fra at læreplanen er grunnlaget for et kvalitativt godt opplæringstilbud, vil bruken av denne virke inn på kvaliteten av opplæringen. Gjennom det kvalitative arbeidet vårt fikk vi et inntrykk av at noen tilbydere hadde jobbet mer med læreplanen og tok den mer i bruk enn andre. Én faktor som her spilte inn, var skoleledelse og skolekulturen. Ved noen skoler fikk vi et bestemt inntrykk av at samisklærerne både seg imellom og i forhold til ledelsen gjorde hva de ville. Opplæringen blir da svært avhengig av den enkelte lærer samt av at skolen ikke vil produsere et lærende miljø som alle kan utvikle seg innenfor og dra veksler på. Andre steder var det lagt ned et grundig og systematisk arbeid med konkretisering av de ulike kompetansemålene innenfor de samiske læreplanene. Det ble også samarbeidet mellom lærerne rundt utviklingen av vurderingskriterier og lignende.

Samtidig er situasjonen i samiskopplæringen generelt, men særlig i fjernundervisningen, den at elever kommer til og faller fra og også i utgangspunktet har svært ulike forutsetninger for å følge en læreplan slik det kan forventes i en mer ordinær undervisningssituasjon. På den annen side åpner fjernundervisning for individuelt tilpasset opplæring der kvaliteten kanskje nettopp ligger i å kunne undervise på det nivået der eleven faktisk er. Moduloppbyggingen av S2-planen skal svare på dette problemet, men eleven må uansett opp til avsluttende eksamener gitt for S2 eller S3 på 10. trinn eller senere.

Vi fikk også inntrykk av at tilnærmingen til, og bruken av, teknologien varierte mellom ulike lærere og institusjoner. Mange lærere hadde egentlig svært liten teknisk kompetanse og hadde bare akkurat så vidt lært seg å skru på TV-apparatene eller åpne Skype. Her trengs det en mer offensiv holdning for å følge med på nye muligheter og utnytte det teknikken gir rom for. Vi satt igjen med et inntrykk av at større digitale ferdigheter og mot gjorde at noen lærere så flere muligheter til å variere arbeidsmåtene enn andre. Vi har vært inne på at lærerne opplever fjernundervisningssituasjonen som veldig intens, og det gjelder nok også for eleven. Flere var derfor inne på at det var uheldig med dobbelttimer selv om det noen ganger var nødvendig av timeplantekniske grunner. Lærerne pekte også på at de måtte sørge for tilstrekkelig variasjon underveis. Små avbrekk med sang og musikk kunne gi en pause som samtidig viderefremmet samisk språk. Flere lærere viste også til kalender med ulike årstider, dato og værforhold. Dette var et læremiddel fra Sametinget som var i bruk flere steder og på ulike språk, og gjerne ved starten av en time.



Figur 9 Brukernes syn på fjernundervisning. Prosent. (Vedlegg 4, spm. 11)

Figur 9 viser at to av fem barn anser seg selv eller oppfattes av foreldrene som ivrige mht. samiskfaget via fjernundervisning fordi de så gjerne vil lære samisk. Det at bare ti prosent som oppgir at dette ikke stemmer. Dette tyder på en relativt høy elevmotivasjon til tross for en opplærings situasjon som er noe mer krevende enn ordinær undervisning. Vi ser at over 60 % mener samlinger er artige, men ytterligere 30 % sier det delvis stemmer. Det som synes å være mest negativt for elevene, er å måtte forlate klassekameratene/gå ut fra timen for å ha samiskundervisningen. Det er ingen grunn til å tro at dette vill vært lettere ved stedlig undervisning. Når det gjelder forhold som mer direkte har å gjøre med undervisningsmediet, er erfaringene ganske positive. Mens lærerne opplever det som krevende å ha én-til-én-undervisning, mener 95 % av brukerne at dette ikke stemmer (63 %) eller at det bare delvis stemmer (32 %). Det ser heller ikke ut til at skjermundervisning slår negativt ut i forhold til konsentrasjon. Det er bare 9 % som oppgir at det stemmer, mens 15 % ikke er så glad for å få lærerens fulle oppmerksomhet. 85 % av elevene setter derimot i hvert fall delvis pris på dette godet.

Selv om variasjon i tilnærminger og læringsarenaer har vært et ankepunkt mot fjernundervisning, trenger dette slett ikke være den største utfordringen. Pedagogisk sett er mangel på mer menneskelig nærhet kanskje det som i størst grad skiller fjernundervisning fra annen undervisning. Dette er forhold som i særlig grad kan virke negativt for de yngste, men også større elever som vi var i kontakt med under arbeidet med evalueringen av LK06S, ga uttrykk for dette. De var imidlertid i stor grad fornøyde med å få samiskopplæringen via videokonferanse. Dette ankepunktet er også en viktig grunn til å sørge for at lærere og elever møtes fysisk, slik samlinger og hospitering legger opp til.

Et fags status kan ha stor betydning for læring. Vi har sett at elevene får motivasjon av å delta på samlinger, men hjemskolens holdninger er også viktige. Det går av Figur 10 fram at mer enn tre av fire rektorer mener at det er en berikelse å ha samiske barn på skolen, noe som kan henge sammen med at én firedel sier det stemmer at samisk kultur er usynlig på skolen.

Det er ofte ressursrike og bevisste foreldre som får i gang fjernundervisning for sine barn, noe utfordringene mange foreldre møter med å få i gang slike tilbud vitner om. Fra lærere i ordinær samiskundervisning kommer det ikke sjelden beklagelser over at elever som sliter i andre fag, rådes bort fra samiskfaget, men over 90 % av respondentene i rektorundersøkelsen sier at dette ikke stemmer (Figur 10). Viljen til å sette inn ressurser til spesialundervisning ved behov er ikke fullt så høy. Nesten halvparten stiller seg positive til å kunne gi ressurser, mens vi i tabellmaterialet til denne figuren så at 15 % av rektorene nok ville være direkte negative.



Figur 10 Rektorenes svar på i hvilken grad ulike utsagn om samisk opplæring stemmer. Prosjekt. (Vedlegg 3, spm. 19)

Gitt de holdninger og erfaringer som ellers kommer fram, kan en kanskje mistenke at svarene her er noe preget av en slags politisk korrekthet eller av et ideal rektorene ikke nødvendigvis ville kjempe for om situasjonen oppsto. Det er positivt at nesten halvparten av rektorene vurderer opplæring i samisk som en berikelse som også kan bidra til utvikling i andre fag, men det er likevel 15 % av dem som oppgir at samiskopplæringen kan gå ut over andre fag. For elevenes motivasjon er det viktig at positive holdninger til samisk språk og kultur er tydelige ved hjemskolen da det vil gjøre det lettere å stå fram og gå til samisktimen med glede.

3.7 AVRUNDING

I dette kapittelet har vi tatt for oss ulike aspekter ved fjernundervisningstilbudene i samisk og diskutert hvordan slike forhold påvirker kvaliteten i denne type samiskopplæring. Teknologien er det som skiller fjernundervisning fra annen undervisning, og det er nettopp den som gjør denne type opplæring mulig. Samtidig legger nettopp teknologien noen begrensinger på opplærings-situasjonen. Én faktor som kan gjøre stor forskjell på den kvaliteten opplæringen får i møtet med eleven, er de organisatoriske rammene rundt. For eleven merkes kanskje plasseringen av samiskundervisningen best, men samarbeidsstrukturer

mellom tilbyderskole og elevens hjemskole har også mye å si for at opplæringen skal kunne foregå under gode forhold. Vi har sett at elevsamlinger eller hospiteringsopphold er viktig for elevenes motivasjon og læring, og fått fram en del forskjeller mellom slike tilbud. Til slutt har vi kommentert en del aspekter rundt gjennomføringen av undervisningen i fjernundervisningssituasjonen og fått fram foresattes- og elevers syn på denne type undervisning.

4. KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER

Fjernundervisning er kommet for å bli og vil i overskuelig framtid i mange tilfeller være den beste, eller den eneste, muligheten samiske elever har til å få innfridd sin rett til opplæring i samisk. En satsing på utdanning av lærere og annet pedagogisk personale med samisk kompetanse vil nok gjøre det mulig for noen kommuner å gå over fra fjernundervisning til stedlig undervisning. Det vil likevel neppe sikre rekruttering av stedlige samisklærere til det økende antall samiske barn bosatt rundt om i hele Norge. Behovet for et tilgjengelig og kvalitetsmessig godt fjernundervisningstilbud kan derfor være avgjørende for de samiske språkenes framtid. Hovedmålet med nærværende arbeid har vært å kartlegge hvilke muligheter og utfordringer samisk fjernundervisning står overfor, dette for å kunne sikre slike tilbud til alle, uansett bosted eller samiskspråklig tilhørighet.

Så og si alle som vi har vært i kontakt med i forbindelse med dette oppdraget, har signalisert at stedlig undervisning egentlig er å foretrekke, men at en også kan få mye ut av fjernundervisning. Likevel må vi huske på at læreren er den viktigste enkeltfaktoren i enhver opplæringssituasjon. Ikke alle lærere, verken stedlige eller som driver fjernundervisning, vil være like kapable til å fremme en elevs samiske språk via motivasjon og støtte i læringsprosessen. Vi må likevel ta utgangspunkt i at disse formene for opplæring har sine styrker og svakheter gitt de omstendighetene samiskopplæringen foregår i. En må da sørge for at fjernundervisningens muligheter blir utnyttet, mens dens svakheter blir best mulig kompensert for. I et stadig mer digitalisert samfunn kan en også tenke seg at forskjellene mellom de to tilnærmingene på sikt vil bli redusert.

De som kjenner feltet, har lenge vært klar over at de mange fjernundervisningstilbud i samisk språk er svært forskjellige. Gjennom kartleggingsarbeidet har vi fått dokumentert forskjellene og drøftet hvordan teknologi, organisering, tilleggsopphold og pedagogiske forhold påvirker kvaliteten i ulike typer fjernundervisningstilbud. I det følgende vil vi med bakgrunn i de samiske elevenes rettigheter trekke noen konklusjoner om situasjonen i dagens samiskopplæring via fjernundervisning, og på bakgrunn av dette fremme noen anbefalinger og tiltak for så vidt mulig å sikre fjernundervisningselevne et likeverdig opplæringstilbud.

4.1 FJERNUNERVISNING SOM SVAR PÅ SAMISKE RETTIGHETER

Slik vi redegjorde for i Kap. 1, har samenes status som urfolk gitt dem særlige rettigheter og staten tilsvarende forpliktelser i samsvar med internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til. I tråd med slike konvensjoner ble Sameparagrafen (110A) inkludert i Norges Grunnlov i 1988. Her forpliktet staten seg til å legge til rette for at de samiske folkegruppene kan utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv.

I behandlingen av St.meld. nr. 28 (2007-2008): *Samepolitikken* blir samenes rettigheter og statens plikter på utdanningsfeltet spesifisert, slik disse også er det i opplæringsloven av 1998. Kommunene og fylkeskommunene er pliktet til å gi alle samiske elever i grunnsopplæringen et tilbud om samiskopplæring i tråd med gjeldende læreplaner. Dersom retten innfris via fjernundervisning, skal slik opplæring være av høy kvalitet uavhengig av bosted og av hvilket samisk språk det gjelder. Dette innebærer at samiskopplæring via fjernundervisning, skal være på høyde med stedlig eller ordinær samiskopplæring. For å vurdere hvorvidt en kan snakke om likeverdighet mellom stedlig opplæring og fjernundervisning, mellom tilbud i ulike samiske språk og mellom de ulike fjernundervisningstilbudene, skal vi først se nærmere på hva som skiller fjernundervisning fra ordinær skolebasert undervisning.

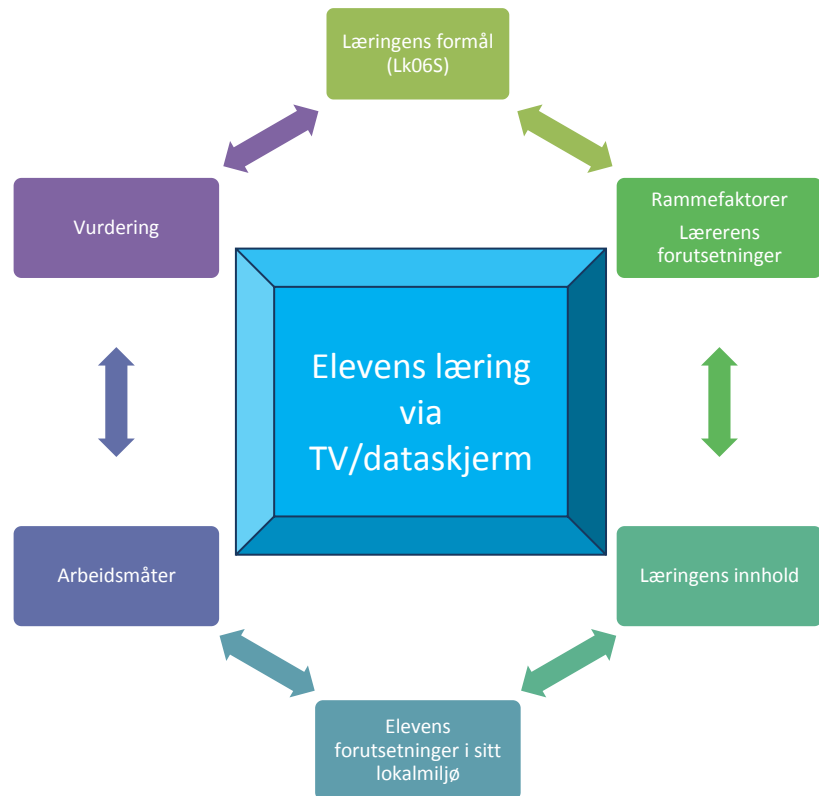
4.2 TEKNOLOGISK MEDIERT OPPLÆRING

Fjernundervisning defineres av Paulsen (2001: 20) som følger:

Lærer og student er atskilte i rom og/eller tid, i motsetning til tradisjonell klasseromsundervisning. En undervisningsvirksomhet står bak aktiviteten, i motsetning til selvstudier og privatundervisning. Datanett blir brukt til å formidle lærestoffet. Datanett blir brukt til reell toveiskommunikasjon i læreprosessen, slik at studentene kan dra nytte av kommunikasjon med hverandre, lærere og administrativt personell.

Fjernundervisning i samisk har så langt stort sett innebåret at lærer og elev har vært atskilte i rom, mens opplæring i bruk av asynkron undervisning har til hensikt å åpne for kommunikasjon som også er atskilt i tid. Videre har elevens kommunikasjon vært begrenset til med nettlæreren, mens et elevfellesskap for læring på nett har manglet.

I norsk kontekst har Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonsmodell fungert som en grunnmodell for undervisning og tankegang rundt elevens læringsprosess. Et hovedpoeng her er at ulike faktorer som har betydning for læringsprosessen, så som mål, faginnhold, læringsaktiviteter osv., står i en gjensidig relasjon. Enhver slik læringsprosess vil foregå innenfor en ytre ramme av lover og regelverk, politikk, økonomi, sosialisering og kultur (Koritzinsky 2002). Slike forhold legger premissene for hva som foregår i opplæringsprosessen rundt eleven slik den kommer fram i den didaktiske relasjonsmodellen. Det er for eksempel lover og regler som gir samiske barn rett til opplæring i samisk og politikken som har vedtatt gjeldende læreplan, LK06S. Økonomien legger føringer for lærerens tilgang til teknologi og mulige arbeidsmåter. I forhold til sosialisering og kultur kan vi trekke fram at opplæringen i samisk foregår innenfor et majoritetssamfunn som i lang tid har presset på det samiske samfunnet og språket, og som også legger en del premisser for elevenes identitetsutvikling (Sametinget 2011). I den videre framstillingen vil vi ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen som er presentert i Figur 11 og benytte den til å få fram hvordan teknologien påvirker elevenes opplæring. I sentrum av modellen har vi derfor satt elevens læring og vist til at denne er mediert gjennom teknologiske kommunikasjonsløsninger. De omkringliggende didaktiske momentene som skal fremme elevens læring i samiskfaget, må således ikke sees bare i forhold til hverandre, men også i forhold til de rammene teknologien setter for opplæringen.



Figur 11 Den didaktiske relasjonsmodellen i en fjernundervisningssituasjon.

I løpet av kartleggingsarbeidet kom det tydelig fram at mangelen på fysisk kontakt mellom lærer og elev er en hovedutfordring i opplæringssituasjonen. Moor framsatte allerede i 1973 en teori om transaksjonsavstand ved den tidens fjernundervisning (Transactional Distance Theory, Moore 1993). Fysisk atskillelse fører til en psykologisk og kommunikasjonsmessig avstand som legger føringer for opplæringen. Fjernundervisningen må derfor tilrettelegges for på best mulig måte å bygge bro over denne avstanden. Moor argumenterer for at en relativt fleksibel struktur som åpner for individuelle tilpasninger av undervisningsopplegget, kan redusere den opplevde avstanden og bidra til et tettere fellesskap mellom lærer og elev. Nettopp muligheten for individuell tilpasning ble av flere lærere fremhevet som en fordel med fjernundervisningen. I elevintervjuer i forbindelse med Evalueringen av LK06S kom det tilsvarende fram at elevene opplevde å bli

sett og hørt slik at læreren tilpasset lærestoff og læremåter til hva som fungerte for dem.

Graden av dialog mellom elev og lærer påvirker også transaksjonsavstanden. Hvis eleven gis mulighet til å respondere på lærerens instruksjoner og gå inn i en dialog omkring lærestoffet, reduseres avstanden, mens sterk grad av lærerkontroll vil opprettholde den. Her er det en fare for at overgang til mer asynkron undervisning kan svekke dialogen hvis mye av den muntlige samhandlingen som kan gi umiddelbar tilbakemelding og bekreftelse, erstattes av skriftlig samhandling. Et tredje og nærliggende aspekt som har betydning for transaksjonsavstanden, er elevens autonomi. I dagens læreplan vektlegges nettopp elevenes bevisstgjøring omkring opplæringens mål, og medbestemmelse i hvordan en skal nå disse. I hvilken grad fjernundervisningslærerne inkluderer elevene i slike beslutninger eller planer, er usikkert. Feltarbeidet tydet imidlertid på at noen lærere var mer opptatt av å få fram læringsmålene knyttet til undervisningstimene sine enn andre.

Samlet kan vi si at broen over den psykologiske avstanden som oppstår i nettbasert undervisning, knytter seg til hvordan eleven har mulighet til interaksjon med lærestoffet, hvordan eleven samhandler med lærer, elevers mulighet til å delta i og samhandle innen et læringsfellesskap med andre elever, og elevens (og lærerens) interaksjon med teknologien som medierer det hele (Ree 2003).

I vårt feltarbeid kom det fram at et større og klarere bilde og god lydgjengivelse ved bruk av videokonferanse ga en sterkere følelse av nærhet i undervisningssituasjonen enn det en fikk ved hjelp av Skype. Dette har særlig betydning for de yngre elevene og nybegynnere i samisk fordi elevens interaksjon med lærestoffet er mer avhengig av det kroppslige. Kommunikasjonen er mer konkret, og kroppsspråk, både bevisst og ubevisst, er viktig for å danne felles forståelse og utvikle språket. Selv om Skype i seg selv ikke er komplisert å bruke, er det vanskeligere for de yngste å dra nytte av andre ressurser som er tilgjengelige på PC som ulike programvare og Internett. Dette kan avhjelpes ved bruk av assistent, men brukergrensesnittet for videokonferanse ansees altså som best egnet for god undervisning for elever i barneskolen. Med et dokumentkamera kan eleven med letthet vise fram og forklare arbeidet sitt, læreren kan vise fram billedkort eller se på mens eleven tegner til et eventyr de har lest. Kvaliteten på denne type aktiviteter vil være dårligere ved bruk av Skype.

For eldre elever kan Skype likevel være et brukbart alternativ. De kan i større grad nyttiggjøre seg andre ressurser på nett, holde styr på ulike nettsider, ordbøker og elektroniske læremidler og programvare uten at dette forstyrrer undervisningen. De er også mindre avhengige av det visuelle i kommunikasjonssituasjonen. Bildet i Skype gir da en brukbar nærhet som grunnlag for kommunikasjonen, selv om videokonferanse sammen med bruk av PC nok er det aller beste også for disse elevene.

Et konstruktivistisk læringssyn innebærer at en ser på læring som en prosess som tar utgangspunkt i elevens tidligere kunnskaper og erfaringer og så støtter eleven i en læringsprosess mot ny innsikt. Elevfellesskap vil i denne sammenhengen være viktig både for å skape tilhørighet, og for å sikre et læringsfellesskap der samhandling mellom elevene bidrar til læringsprosessen. Nettopp mangel på et slikt læringsfellesskap er en stor svakhet med tradisjonell bruk av fjernundervisning. Eleven skal lære (eller bli bedre i) å snakke samisk, men har kanskje ingen andre å bruke språket med enn læreren.

Ved bruk av videokonferanse er det ikke noe problem å kople opp flere elever på samme tid. Det hender at to eller maksimalt tre elever får undervisning sammen, men det er svært vanskelig å få til timeplanteknisk mellom ulike skoler og i forhold til språk- og læreplannivå (pkt. 3.4). Bruk av læringsplattform og asynkron undervisning er derfor lansert som en mulighet til å danne læringsfellesskap ved å kople flere elever opp mot det samme virtuelle læringsrommet. I denne sammenheng er det viktig å sikre at den positive effekten av økt interaksjon mellom elever ikke går på bekostning av interaksjonen mellom elev og lærer. Her er det også på sin plass å antyde at slike nettmøter mellom elever nok vil fungere best sammen med en lærer som kan strukturere innholdet og dialogen omkring lærestoff elevene kan ha satt seg inn i på egen hånd. Utfordringen vil her bli som nå: hvordan få i stand felles undervisningstid for flere elever på én gang.

For å hindre isolasjon som følge av elevenes geografiske spredning, må nettlærer tilrettelegge for elevsamarbeid som kan skape det sosiale fellesskapet som for mange er nødvendig for å opprettholde motivasjonen for et fag. Felles læringsplattform kan bidra til dette, men bare hvis lærerne legger opp til at elevene er forpliktet til å delta slik at det blir en kombinert sosial og faglig arena. Asynkron undervisning har den fordelen at elever og lærer ikke trenger være pålogget samtidig og derfor kan komme med sine bidrag til læringsprosessen uavhengig av hverandre, dvs. til ulik tid. Dette vil kunne lette timeplanleggingen i forbindelse med fjernundervisning, men vi har sett at få har tro på at elevene vil

greie å ta helt ansvar for slik opplæring uten en viss tidsstruktur og voksenstøtte (pkt. 3.3). Selv om mulighetene for både skriftlig og muntlige kommentarer og veiledning er til stede, kan den psykologiske avstanden mellom lærer og elev bli større enn ved synkron undervisning fordi eleven ikke får umiddelbar bekreftelse eller korreksjon på sitt arbeid. Dette kan redusere elevens motivasjon til tross for større muligheter til kommunikasjon med andre elever. Behovet for teknologi kan også redusere elevenes motivasjon for samiskfaget dersom de stadig opplever teknisk svikt, eller hvis de ikke har gode nok ferdigheter i bruk av programvare.

Tilgang til internett med en uoverkommelig mengde informasjon og fristelser som spill og sosiale medier kan gjøre elevens asynkrone arbeid mindre effektivt. Følelsen av ikke å bli ferdig kan da ha en negativ effekt på motivasjon og læring, selv om tilgang til slike ressurser også kan bidra til et godt læringsopplegg. Elevens motivasjon er også avhengig av opplæringens relevans. Her kan et virtuelt samisk elevfellesskap gi mening til språkopplæringen, selv om det, basert på lærernes erfaring, nok vil være naivt å tro at det store flertallet av elever vil bruke noe annet enn norsk i sin interne kommunikasjon. Ikke samtidig kommunikasjon øker imidlertid risikoen for at elever kan møte på oppgaver og problemer de ikke selv kan mestre. Uten mulighet til umiddelbar kommunikasjon med lærer, kan det være lettere å gi opp, og læreren får ikke muligheten til å justere opplegget for å sikre mestring.

Vi har her vært inne på en del muligheter og begrensninger knyttet til bruk av teknologi som medium for opplæringen. Slik teknologi er imidlertid i en rivende utvikling som det er vanskelig for lærerne å henge med i. Det betyr at vi er på trappene til å få gode pc-baserte videokonferanseprogrammer som vil kunne gi noe av de samme mulighetene som tradisjonelt videokonferanseutstyr, samtidig som prisen for programvaren vil nærme seg eller bli som for Skype, åpen og gratis. God nettundervisning kan også dra mer og mer veksler på andre typer programmer som kan bidra til god og variert undervisning. Den psykologiske avstanden vi har vært inne på, og som helt klart ennå erfares, kan bli redusert eller endre karakter over tid. Dagens unge har for eksempel ingen problemer med å bruke sosiale medier som en viktig arena for sosial omgang, det være seg med venner de kjenner i den virkelige verden eller bare i den virtuelle. Disse forholdene gjør at vurderinger i forhold til kvaliteten i fjernundervisningstilbud hele tiden må forholde seg til en stadig utvikling. Her vil lærernes evne til å utnytte de mulighetene teknikken gir, få betydning.

4.3 FORDELER OG ULEMPER MED FJERNUNDERVISNING

Læringsmål

Målene for læringsarbeidet i samisk er gitt i generell del av læreplanen og i selve fagplanene for S1 og S2 i LK06S. I tillegg kommer samisk læringsplakat som også sier noe om hvordan skolen skal jobbe for å nå målene. På skolenivå skal lærerne utvikle lokale læreplaner og konkretisere læringsmål under kompetansemålene i læreplanen. Selv om målene for hver enkelt undervisningstime må tilpasses andre faktorer i relasjonsmodellen, kan vi anta at målene for den enkelte undervisningstimen ikke trenger avvike så mye fra ordinær undervisning til fjernundervisning.

Læringens innhold: Lærestoff/læremidler

I motsetning til tidligere læreplaner, åpner Kunnskapsløftet for et friere valg av lærestoff for å nå kompetansemålene. Det blir derfor opp til skolene og den enkelte lærer å finne fram til relevant lærestoff. Tilgangen til lærestoff på samisk er, som vi var inne på i pkt. 2.5, mer begrenset enn på norsk, og i særdeleshet er dette tilfelle for lule- og sørsamisk. Dette gjelder så vel internettsider, oppslagsverk, litteratur, og lærebøker.

For å fremme elevens motivasjon og læringslyst er lærestoffets relevans av betydning. Begrensninger i læremidler kan føre til at en må velge lærestoff som i utgangspunktet virker kjedelig for eleven fordi utvalget av tekstmateriale på det relevante språket er lite. Dette kan dreie seg om gjenbruk av barnebøker i videregående, eller bruk av eldre religiøse tekster. Slik en nettlærer forklarte, er lærerens utfordring da å gjøre disse tekstene relevante for eleven ved for eksempel å sette eldre tekster inn i en historisk sammenheng som får fram utviklingen av dagens samiske samfunn, en språkanalyse som gjøres relevant for dagens språk, en analyse av Karius og Baktus sin betydning i samfunnets barnekultur, eller en dypere analyse av et samisk sagn enn det som var mulig på barneskolen. Tilgang til lærestoff kan dermed påvirke hvilket innhold man velger for å nå ulike læringsmål, og kravet til læreren i forhold til bruk og presentasjon. Dette skaper en ulikhet mellom opplæring i norsk og samisk og mellom det samiske majoritetsspråket og minoritetsspråkene, men innholdet i seg selv vil likevel bare i begrenset grad påvirkes av mediet det skal formidles gjennom.

Tilgjengelighet til og krav til forberedelse for å ta lærestoff i bruk, kan allikevel være forskjellig ved nettbasert og ordinær undervisning. Ved bruk av tekster som ikke er tilgjengelige i de læremidlene/bøker hjemskolene har kjøpt inn til elevene,

krever det mer å få oversendt tekster til fjernundervisnings elever enn å ta med materialet til et klasserom eller gå på skolens bibliotek. Noe lærestoff vil det også være vanskeligere å formidle til fjernlever da tilgang til konkretiseringsmateriell, læringsspill og lignende er mindre. På den annen side kan det være lettere å ta i bruk elektroniske kilder med fjernundervisnings elever med tilgang til PC, enn med stedlige elever i grunnskolen der læreren vil være nødt til å bestille et PC-rom til dette. Etter hvert finnes det også en del elektroniske hjelpemidler som kan være nyttige, men disse er ikke nødvendigvis tilgjengelige på samisk. På feltarbeid ble det imidlertid vist til blant annet et nyttig gloseprogram og til arbeidet med utviklingen av grammatikkverktøy på nett.

Lærerens forutsetninger

Denne kartlegginga har vist at rekruttering av samisklærere er problematisk for opplæring i sør- og lulesamisk, men i mye mindre grad i nordsamisk (pkt. 2.4). Dette reflekteres ved at lærerne i nordsamisk hadde lærerutdanning og god språkutdanning, mens flere av de sør- og lulesamiske lærerne manglet pedagogisk utdanning selv om de fleste hadde minst 30 studiepoeng samisk, og mange mer. Pedagogisk utdanningen skal sikre at læreren vet hvordan det skal jobbes opp mot en læreplan og ha nødvendig kompetanse i å tenke didaktisk, variere arbeidsmåter og følge retningslinjer for vurdering osv. Dermed er lærernes forutsetninger for språkopplæring mer usikre innen sør- og lulesamisk opplæring enn innenfor nordsamisk opplæring. Kompetanseheving og tiltak som pedagogisk veiledning kan imidlertid bidra til å redusere ulempene knyttet til denne situasjonen. I forhold til en sammenlikning mellom stedlig og fjernundervisning, vil denne ulikheten i lærerens forutsetninger også gjenspeiles. Siden faste elever gjerne prioriteres, kan det være en viss negativ seleksjon av lærere til fjernundervisningen som forsterkes ytterligere ved at usikkerheten i elevtall medfører usikre arbeidsforhold og manglende faste stillinger. Det største ankepunktet når det gjelder lærernes forutsetninger for fjernundervisning, er likevel at lærerutdanningen ikke forbereder kommende lærerne på denne type undervisning. I tillegg vil vanligvis verken ufaglærte eller faglærte lærere ha noe særlig egen erfaring med slik undervisning, og i hvert fall ikke fra sin egen grunnopplæring. Dette betyr at lærerne i utgangspunktet er bedre rustet til å undervise stedlige elever.

Lærernes forutsetninger for å drive god fjernundervisning påvirkes også av deres tekniske ferdigheter. Vårt inntrykk fra feltarbeid og ellers er at samisklærere som mange andre lærere, ikke er spesielt teknisk orientert. Vi så i pkt.2.3.2 at mange tilbyderinstitusjoner ønsket mer opplæring i programvare og fjernundervisnings-

metodikk. I tillegg var det ved teknisk svikt noe blandede erfaringer med hensyn til teknisk støtteapparat hos tilbyderne. God fjernundervisning krever et godt teknisk støtteapparat både hos tilbyder og hos mottaker slik at en på begge sider kan få hjelp raskt. Fjernundervisningslærere må ta muligheten for teknisk svikt med i sin didaktiske relasjonstenkning og ha klar en reserveplan i tilfelle det trengs. Et tiltak kan være å forsikre seg om at eleven har skrevet ut/fått skrevet ut skriftlig materiale som trengs til undervisningstimen på forhånd slik at dette ikke skal ta tid fra undervisningen eller ødelegge for opplegget ved teknisk svikt.

Vi ser altså at rammefaktorene for opplæring mediert via kommunikasjons-teknologi kan ha en negativ virkning på fjernundervisningens kvalitet dersom en ikke setter inn tiltak for å bedre lærernes forutsetninger og styrke det tekniske støtteapparatet.

Elevenes forutsetninger i sitt lokalmiljø

Samisk språkundersøkelse 2012 (Solstad 2012b) viste at tilgang til samiske språkarenaer og bruk av samisk i det offentlige rom var begrenset selv i de samiske språkforvaltningskommunene i Finnmark, med et visst unntak for Kautokeino og Karasjok. Evalueringen av LK06-Samisk viste også at norsk språk presser seg inn i de unges dagligspråk selv der samisk står sterkt, og at samisk dermed i større grad enn ønskelig blir et skolespråk (Bongo *et al.* 2010). For elever som bor slik at stedlig samiskopplæring ikke er mulig, er tilgangen til å høre og bruke samisk, likevel svært mye mindre enn i det samiske kjerneområdet, eller fullstendig fraværende.

Vårt arbeid har pekt på hvor svak elevenes språkstøtte er i deres lokalmiljø. Utenom hjemmet finnes det trolig ingen arena for å bruke samisk, og i hjemmet er det bare noen av elevene som har foreldre som kan samisk. Når man er bosatt langt fra andre språkbrukere, er det også vanskeligere å insistere på å bruke samisk i hjemmet, og særlig der den ene part ikke behersker språket. Dermed blir samisk et rent skolespråk som elevene verken ser eller hører utenom samisktimene med en lærer på andre siden av skjermen. Tilbud om samisk i barnehagen er av vesentlig betydning for å gi barn et godt utgangspunkt for videre språklæring. Elever som får fjernundervisning i grunnskolen, har i regelen ikke hatt tilgang til denne type tilrettelegging før skolestart.

Svært ulik språkstøtte gjør at elevenes forutsetninger for å nå læreplanens kompetansemål i samisk, og således lykkes i faget, er sterkt variabel. Slike forskjeller gjelder både blant stedlige elever og i forhold til fjernundervisnings-

elever, men som gruppe er det fjernundervisningselevene som gjennomgående har minst språkstøtte i miljøet. Fjernundervisningen står derfor overfor en særlig utfordring når det gjelder å tilrettelegge for språklæring fordi den språkstøtten læreplanene i teorien bygger på, mangler.

Elevens forutsetninger for læring er også knyttet til hvordan opplæringen er organisert. Vi har vist at plasseringen av samiskfaget på timeplanen har betydning for elevens motivasjon (pkt 3.3). Dette gjelder for både fjern- og stedlig undervisning (Solstad *et al.* 2012a, 2012b). Når det gjelder fjernundervisning er plasseringen av fjernundervisningen enda mer komplisert enn ved stedlig undervisning da den må koordineres mellom tilbyderinstitusjon og flere mottakerskoler. For elever er det demotiverende å måtte forlate klasserommet i fag de liker, eller lekeplassen midt i friminuttet. Det er heller ikke positivt om elevene tas ut i fag de synes er vanskelige, noe som lett fører til at foreldre blir betenkte i forhold til å la barnet få opplæring i samisk. Forutsetningen i Fag- og timefordelingen er at timene skal tas fra norskfaget siden disse til dels har overlappende kompetansemål bare knyttet til ulike språk. Når dette ikke skjer, er det lett at samiskfaget "får skylden". Problemene med fag- og timefordeling er godt kjent, men vanskelighetene dette medfører for eleven, kan bli særlig store for fjernundervisnings elever. I tillegg er disse i enda større grad enn andre elever som får samiskopplæring, alene om å måtte ut av klassen, eller få timer etter skoletiden når de andre elevene har fri. Et forslag her er at skolene må gi elevene ekstra undervisning i de fagene samiskundervisningen tas fra, slik at elevene får sine rettmessige timer i alle skolefagene, men at belastningen ikke bare assosieres med samiskfaget.

Elevens forutsetninger i samisk henger videre sammen med hjemskolen og tilbyderskolens evne til å koordinere seg mht videresending av beskjeder, spesielle aktiviteter, fravær, teknisk støtte og tilgang til assistent (pkt.3.4). Dersom tilbyder- og mottakerskolene har gode rutiner for samarbeid, blir opplevelsen med samiskundervisning bedre for eleven. Kvaliteten vil da øke gjennom økt motivasjon og innfrielse av tildelte undervisningstimer.

Arbeidsmåter

Det er mange grunner til at kvaliteten i opplæringen økes ved bruk av varierte arbeidsmåter. Noen arbeidsmåter er særlig egnet til å fremme bestemte typer kompetansemål. Elever har ulike læringsstiler som i større eller mindre grad stimuleres ved ulike arbeidsmåter. Variasjon er også i seg selv en viktig faktor for å fremme motivasjon og interesse for et fag. Spørsmålet er derfor hva en mediering

av læring via tekniske løsninger har å si for mulige arbeidsmåter og effekten av disse.

Tradisjonell klasseromsundervisning er ofte lærerstyrt og består av at læreren legger fram lærestoff som elevene deretter kan stille spørsmål til og besvare oppgaver om. I samtidig fjernundervisning vil det som kan ligne på en forelesning være mindre aktuelt. Her vil en lærerstyrt dialog være mer aktuell. Ved asynkron fjernundervisning kan en i større grad legge ut ferdige forelesninger eller undervisningssnutter på nett som eleven kan få tilgang til når det passer å jobbe med stoffet. Her vil evt. tilbakemeldinger gjerne formidles skriftlig, men det kan også avholdes et nettmøte mellom lærer og én eller flere elever for å diskutere fagstoffet.

Gruppearbeid kan betegne alt fra summegrupper under lærerstyrt undervisning, arbeidsgrupper som jobber med oppgaver knyttet til lærestoffet, eller grupper som utgangspunkt for mer elevaktive arbeidsmåter som prosjektarbeid eller storyline. Å jobbe i gruppe har uansett den fordel at elevene lærer i et fellesskap. Det argumenteres med at alle lettere kommer til orde i en gruppe enn i et klasserom med flere elever. Ofte kan likevel noen dominere og andre melde seg ut. Et hovedpoeng med gruppebasert arbeid er at det gir mulighet for fellesskap, tilhørighet og et lærende miljø der samhandlingen bidrar til læring. I et språkfag er slik kommunikatív samhandling særlig viktig, mens det har vist seg vanskelig å få til i samiskopplæringen via fjernundervisning.

Prosjektarbeid kjennetegnes ved at elevene selv utformer en problemstilling innen et visst tema for så å bruke sin egen kreativitet og fantasi til å søke informasjon og kunnskap for å besvare problemstillingen. For voksne regnes dette som en egnet arbeidsform for nettstudier (Ree 2003), men fra vårt feltarbeid kom det ikke fram som en alternativ arbeidsmåte i samiskopplæringen

Drama eller ulike typer elevøvelser der språk brukes i sammenheng med handling er godt egnet til språklæring, men disse arbeidsmåtene er ikke tilgjengelige ved fjernundervisning. En kan likevel tenke seg at elever koples sammen og gjennomfører dialoger, men dette er altså ennå ikke vanlig. Det er derimot ikke vanskelig for eleven å lage muntlige eller skriftlige presentasjoner for nettlæreren, men "publikum" for en slik presentasjon er veldig lite uten andre elever til stede.

Når læreren skal forberede undervisning for stedlige elever og fjernundervisnings-elever, så er rammeforholdene rundt disse to formene for undervisning altså

veldig ulike. I klasserommet har læreren nær kontakt med elevene og et mye videre spekter av mulige arbeidsmåter. I fjernundervisningen gir teknologien en del muligheter, men disse oppleves gjerne helst som muligheter til å tilnærme seg en klasseromssituasjon.

Vurdering

Vurdering må, som de øvrige momentene i den didaktiske relasjonsmodellen, sees i sammenheng med de andre faktorene. Under Kunnskapsløftet er undervisvurdering gitt økt oppmerksomhet, samtidig som det er sluttevalueringen som skal danne grunnlag for å si om læreplanens kompetansemål er oppnådd. I en fjernundervisningssituasjon der undervisningen foregår i samtid, har læreren svært god mulighet til å gi umiddelbar tilbakemelding underveis i elevens arbeidsprosess, men det kan kanskje være vanskeligere å gi eleven rom for selv å finne ut av ting. Innen ulike læringsplattformer/programvare finnes det i dag oppsett som kan gjøre det lett for læreren å lage enkle gloseprøver for elevene. Samtidig fikk vi på feltarbeid høre at det kunne være vanskelig å vite om eleven kunne lærestoffet eller om de hadde skrevet glosene ned på en lapp som de hadde foran seg.

Forskjellen i vurderingsmuligheter og praksis mellom ordinær og fjernundervisning er likevel først og fremst knyttet til at vurdering må henge sammen med de andre momentene i relasjonsmodellen og dermed blir påvirket av arbeidsmåter tilgjengelig for nettbasert opplæring. Et dilemma i samiskopplæringen, som er særlig relevant i fjernundervisningssammenheng, er elevens forutsetninger for å nå læreplanmålene. Ved sluttvurdering skal elevene vurderes etter den kompetansen de faktisk har oppnådd. Når språkstøtten i lokalmiljøet er nærmest totalt fraværende, betyr dette at fjernundervisnings-elevene blir vurdert ut fra mål de egentlig ikke har forutsetninger for å mestre. Tiltak som kompenserer for lokal språkstøtte er derfor vesentlig for å sikre at fjernundervisningselever kan nå målene i de samiske læreplanene og oppleve den mestringen som skal til for å ville lære å bruke språket framover. Dette behovet er også til stede for mange stedlige elever i områder der samisk språk står svakt, mens elever i samiske kjerneområder som også har den beste tilgangen til stedlige og godt kvalifiserte lærere, i større grad er rustet til å møte utfordringene i læreplanen.

4.4 ELEVSAMLINGER – EN BRO TIL LÆRING OG TILHØRIGHET

I pkt. 4.2 så vi nærmere på det vi kalte en psykologisk avstand mellom lærer og elev når disse ikke befinner seg på samme sted. Vi var også inne på en del forhold som kunne påvirke transaksjonsavstanden ved å bygge bro mellom lærer og elever. Pkt. 4.3 prøvde så å vise likheter og forskjeller mellom stedlig undervisning og undervisning mediert via teknologien. Dette ble gjort ved å ta for seg de ulike didaktiske kategoriene i Figur 11. Samlet sett kan vi si at fjernundervisningen ikke gir elevene det samme sosiale og faglige fellesskapet som de får ved ordinær undervisning (vel og merke der det er flere elever tilstede, noe som ikke alltid er tilfelle i samiskundervisningen). Teknologien gjør også at lærerens muligheter til å ta i bruk ulike læringsarenaer og læringsmetoder er begrenset. En siste faktor som gjør det særlig vanskelig for fjernundervisningselevne å nå opplæringens kompetansemål, er mangelen på språkstøtte i hjem og lokalmiljø. Mens noen av disse forskjellene kunne vært rettet opp ved å tilby stedlig lærer ved elevens hjemskole, ville tilgang til et samisk elev- og læringsfellesskap likevel manglet. I det følgende vil vi derfor dra noen slutninger omkring tiltak tilbydere av fjernundervisning i samisk gjennomfører for å bøte utfordringene vi har vært inne på.

I pkt. 3.4 viste vi at det er stor enighet om at besøk fra tilbyderskole til mottakerskole er hensiktsmessig både for å redusere den psykologiske avstanden mellom elev og lærer og mellom skolene, samt for å tilrettelegge for gode rutiner for samarbeid.

Hospitering og elevsamlinger har som mål å gi fjernundervisningselevne tilgang til samiskspråklig miljø både for å kompensere for manglende språkstøtte i lokalmiljøet, og for å gi elevene muligheten til et elevfellesskap. Dette fellesskapet er imidlertid ikke bare begrunnet ut fra elevenes behov for kontakt seg i mellom. Ordningene er også tilrettelagt for å gi barn som er bosatte i norskspråklige miljø muligheten til å bli kjent med sin samiske kultur og utvikle en felles samisk tilhørighet og identitet.

Hospitering skal i teorien gi elever et språkbud ved at de kan delta i skolelivet ved en samisk skole. Vi har vist at hospitering uten omfattende tilrettelegging er dårlig tidsbruk for andrespråkelever, selv om det kan fungere godt for første-språkelever, og da særlig om de allerede har tilhørighet og venner i miljøet.

Elev- eller språksamlinger er mer eksplisitt tilrettelagt for fjernundervisnings-elever, selv om stedlige elever så absolutt bør inkluderes i aktiviteter under samlingen for å bidra til et større og ofte sterkere språkmiljø og kulturelt fellesskap. Samlingene bør legge opp til systematisk språkopplæring, men denne bør, som tilfellet ofte er, knyttes opp mot kulturelle og praktiske aktiviteter. Dermed får elever som ellers sitter alene foran en skjerm, muligheten til å lære gjennom handling og samarbeid slik at en får børt på manglende sosialt miljø og begrensede læremåter/læringsarenaer. Det faglige innholdet på språksamlingene kan med fordel knyttes opp til ulike samiske kompetansemål i samiske eller parallelle likeverdige læreplanene i fag som duodji, RLE og samfunnsfag. Dette vil bringe opplæringen et lite stykke på vei mot en sterkere tospråklighetsmodell enn det vi har i Norge i dag.

Gitt at samiske fjernundervisningselever nærmest per definisjon bor i norskspråklige miljø, mener vi det er helt nødvendig at alle har rett til å delta på elevsamlinger. For elever som har grunnlag for å gå inn i en samiskspråklig klasse, bør hospitering likevel være en mulighet som kan arrangeres mellom elevens hjemskole og den aktuelle vertsskolen. En bør også vurdere om elever som ikke får fjernundervisning, men som undervises nærmest alene av en lærer, kan få rett til å delta på samlinger.

Retten til å delta på samlinger må komme på toppen av retten til ordinært fastsatte timer i tråd med Fag- og timefordelingen. Deltakelsen skal kompensere for forhold vi alt har vært inne på, og dermed bidra til et mer likeverdig tilbud til fjernelever og stedlige elever. Samlingene må også sees på som en innfrielse av statens plikter knyttet til Sameparagrafen i grunnloven ut over det som er gitt i Opplæringsloven. I utkastet til Nordisk samekonvensjon heter det følgende: "Samiske barn og unge har rett til å utøve sin kultur og bevare og utvikle sin samiske identitet". For elever som ellers har lite tilgang til et samisk fellesskap, kan samlinger derfor også begrunnes som et tiltak for å gi ungdom tilgang til egen kultur, identitet og deltakelse i det samiske samfunn.

Deltakelse på samiske språk- og kultursamlinger gir elever som bor utenfor samiske samfunn rett til å bli inkludert. For sørsamisk språk og kultur har samlingene også en utvidet betydning i forhold til å bevare og videreutvikle det sørsamiske samfunnet. Det er derfor naturlig at det for sørsamiske elever arrangeres flere årlige samlinger enn for de øvrige elevgruppene. Vi vil her bemerke at et par av disse bør knyttes direkte opp mot tilbyder av

fjernundervisning, men at en også kan utrede muligheten for andre samlinger som favner videre og arrangeres uavhengig av skoletilknytning.

4.5 ET MER ENSARTET FJERNUNDERVISNINGSTILBUD?

Vi har dokumentert store forskjeller mellom ulike fjernundervisningstilbud i forhold til timetall, hospiterings-/samlingsmuligheter, finansiering og eierskap. På denne bakgrunn har vi alt skissert forslag til endringer som vil gjøre undervisningstilbudene i de ulike samiske språkene, og på tvers av tilbyderinstitusjoner, mer ensartede. Dette gjelder i første omgang en rett for alle elever som får fjernundervisning i samisk, til å delta på elevsamlinger. I denne tankegangen må det likevel være rom for variasjon, slik vi argumenterer for over angående sørsamisk opplæring. Et visst rom for variasjon kan dessuten bidra til kreativitet og utvikling, men det bør i så fall begrunnes og evalueres i forhold til ønskede målsettinger.

En hovedutfordring er å få på plass et mer forutsigbart og enhetlig finansierings- og støttesystem. En må her klargjøre en rollefordeling mellom ulike aktører som tilbydere, mottakerskoler, fylkesmenn, skoleeiere og Sametinget. Dette kan innebære endringer i tilbyderens eierstruktur, men ikke nødvendigvis. Det som betyr noe, er at rammene som de ulike tilbyderne opererer innenfor, må samkjøres. St.meld. nr. 23 (2007-2008): *Språk bygger broer*, viser til at det ved flere sammenhenger er blitt påpekt at tilskuddene til samisk i grunnskolen er for lave. Det må gjøres en prinsipiell vurdering på hvorvidt samisk opplæring skal fullfinansieres av staten eller ikke. Selv om en ikke ønsker full finansiering, bør en vurdere hvorvidt refusjonssatsene bør økes. Uansett mener vi det må opprettes en egen fullfinansiert refusjonsordning for elevsamlinger. Sammen med en mer ensartet finansiering av tilbyderinstitusjonene, kan dette bidra til å utjevne kommunenes kostnader i forbindelse med fjernundervisningen.

Vi har vist at fjernundervisning innebærer en annen opplæringssituasjon enn det ordinær undervisning gjør. For at denne skal bli kvalitativt god, mener vi det er viktig å bygge opp mer profesjonaliserte tilbyderinstitusjoner som får rom for utviklingsarbeid og tilgang til ekspertise. Vi foreslår derfor en viss reduksjon i antall tilbydere samtidig som arbeidsforholdene ved tilbyderinstitusjonene må forbedres, blant annet gjennom bedre finansieringsordninger.

For å kunne henge med i den teknologiske utviklingen og sørge for at fjernundervisningen holder høy kvalitet, mener vi det bør opprettes et nasjonalt

senter for samisk fjernundervisning. Dette miljøet må jobbe aktivt ut mot tilbyderne og samarbeide med disse og andre fagmiljø for å utvikle god fjernundervisningsmetodikk og sørge for tilstrekkelig faglig og teknisk kompetanse hos tilbyderne.

4.6 FORSLAG TIL TILTAK

Til slutt i denne rapporten vil vi legge fram et forslag til felles grunnmodell for fjernundervisning i samisk. Vi vil presentere tiltak vi mener kan styrke det arbeidet som allerede drives ved tilbyderskolene. Vi har vist at rammene for fjernundervisning er annerledes enn for ordinær stedlig undervisning. Vi mener derfor det bør satses på å sette inn tiltak som kan sikre en kvalitativt like god opplæring for elever som får fjernundervisning i samisk som for elever som får stedlig undervisning.

4.7 FELLES GRUNNMODELL FOR FJERNUNDERVISNING

- Profesjonelle fjernundervisningssentre.
- Et nasjonalt kompetansesenter for samisk fjernundervisning.
- Fjernundervisning: Fullt timetall til ordinær undervisning.
- Skolebesøk.
- Elevsamlinger knyttet til retten til samisk kultur og identitet samt behov for ekstra språkstøtte. Et tillegg til ordinært timetall.
- Finansiering og rollefordeling.

4.7.1 Profesjonalisering av tilbyderne

- Fjernundervisning må bli en sentral aktivitet ved skoler/institusjoner som driver fjernundervisning. Det bør ikke være en ekstraoppgave skolen tar på seg ved siden av sin primæroppgave med å tilby undervisning til kommunenes egne elever.

- Lærere som gir fjernundervisning, må få gode arbeidsforhold. Tilbyderne må få en mer forutsigbar økonomisk ramme som gjør at lærere kan få fast stilling i stedet for å måtte basere driften på engasjement avhengig av antall fjernundervisningselever hvert år. Dette vil gjøre jobben med fjernundervisning mer attraktiv og gi et bedre grunnlag for å styrke kvaliteten i fjernundervisningen.
- Tilbyderne bør ha lærere som spesialiserer seg på opplæring via fjernundervisning og har dette nedfelt i sin stillingsinstruks. Det kan likevel være hensiktsmessig med en viss overlapp i undervisningsoppgaver mellom lærere som jobber med stedlig undervisning og fjernundervisning.
- En slik profesjonalisering vil kreve en reduksjon av antall tilbydere på grunnskolenivå i nordsamisk. En kan likevel beholde noe av det tidligere systemets fleksibilitet ved å åpne for hospitering ved skoler som ikke lenger tilbyr fjernundervisning.
- Lærernettsverk bør videreføres og styrkes for læreplanarbeid, utvikling av undervisningsopplegg og erfaringsutveksling.
- Profesjonaliserte sentre bør ha rom for utviklingsarbeid.

4.7.2 Nasjonalt kompetansesenter for samisk fjernundervisning

- Senteret bør legges inn som en egen avdeling under Senter for IKT i utdanning, men også sikres kontakt opp mot andre relevante fagmiljø.
- Tilby teknisk støtte til alle tilbyderne av samisk fjernundervisning.
- Ha oppgaver i forhold til pedagogisk og metodisk forsknings- og utviklingsarbeid knyttet til fjernundervisning og opplæring i minoritetsspråk som første- og andrespråk. Dette bør skje i samarbeid med andre forskningsmiljøer og tilbyderinstitusjoner.

- Ha en rolle i tilknytning til lærerutdanningstilbud rettet mot samiske lærere.
- Bidra til utvikling av samiske læremidler, inkludert læringsressurser til bruk i asynkron undervisning.
- Drive utadrettet kompetanseheving overfor alle tilbyderinstitusjonene.

4.7.3 Fjernundervisningen

- Elever i barneskolen må få undervisning via videokonferanseutstyr og dokumentkamera da dette helt klart fungerer best for de yngste. Kommuner med lite og ujevnt behov for fjernundervisning bør få mulighet til å leie nødvendig utstyr. (Det kan evt. gjøres en utredning om hvorvidt PC-basert videokonferanseutstyr kan være tilstrekkelig, og i så fall, hvilken løsning.)
- For grunnskoleelever: Fullt timetall med synkron undervisning, men det bør jobbes for at noe av elevens undervisningstid går med til nettmøter mellom en lærer og flere elever. I videregående skole: Et begrenset timetall kan gjennomføres som asynkron undervisning. Dette bør først og fremst benyttes for førstespråkselever og andrespråkselever på S2-nivå. Asynkront materiell kan benyttes i den synkrone undervisningen og som lekse- og læringsstøtte utenom skolen.
- Det bør jobbes for å utvikle en måte å tilrettelegge for at elever fra ulike skoler kan møtes på en felles læringsplattform. Nettverkssamarbeid mellom lærere ved ulike tilbyderinstitusjoner vil kunne muliggjøre utvikling av en del felles undervisningsopplegg der det legges opp til elevsamarbeid. Lærerressurser vil kunne frigjøres hvis timer kopler flere elever sammen.

- Elevene bør ha sine digitale klasserom som sosial arena og til prosjektarbeid slik en har i stedlig undervisning, men lærer bør være tilgjengelig på samme tid.
- Valg av teknologi og kommunikasjonsform må alltid ta hensyn til elevens alder, modningsnivå og holdning til fag og språknivå.

4.7.4 Skolebesøk og samarbeid mellom tilbyder- og mottaker skoler.

- Tilbyderskoler må innarbeide klare rutiner/krav til kontakt og kommunikasjon mellom tilbyder- og mottakerskole. Tilbyder må ha administrativ kontaktperson (rektor, inspektør), direkte kontakt med IKT-ansvarlig ved hjemskolen og med elevens kontaktlærer.
- Nettlærer må besøke mottakerskolen minst én gang i året og fortrinnsvis ved skolestart for å tilrettelegge for et godt samarbeid mellom skolene og mellom nettlærer, elev og elevens foreldre.

4.7.5 Samlinger

- Grunnskoleelever bør ha rett til å delta på minst to elevsamlinger i året (8-10 dager), mens elever videregående opplæring bør ha rett til å delta på én årlig samling (minimum 3 dager).
- Samlingene må komme i tillegg til ordinært timetall i samiskfaget for å sikre de unges rett til samisk kultur og identitet, samt som en kompensasjon for manglende eller svært begrenset tilgang til språkmiljø og samisk fellesskap i barnas hjemstedsmiljø.
- Samlingene kan, ikke minst i forhold til sørsamisk område, ha en viktig samfunnsmessig funksjon ut over det å inkludere fjernundervisnings-elevene i et samisk fellesskap. Sørsamiske elever må derfor få muligheten til å delta på flere samlinger enten i regi av egen tilbyder eller i regi av en annen tilbyder. Disse kan legges opp noe ulikt, men bør sikres finansiering.

- Samlingene skal gi grunnlag for systematisk læringsarbeid før, under og etter samlingene. For å sikre effektiv språklæring og identitetsutvikling, anbefales det å legge opp til aktive læringsformer som gir felles erfaringer. Språkarbeidet kan med fordel knyttes opp mot kompetansemål i de samiske læreplanene i andre fag enn samisk (samfunnsfag, RLE, duodji, musikk med mer) og sirkle rundt ulike tema og kulturelle aktiviteter. Samiske språksentre eller andre samarbeidspartnere kan med fordel involveres i planlegging og gjennomføring av språksamlingene. Stedlige elever bør også knyttes opp mot samlingsaktivitetene.
- Fjernundervisningselevenenes mulighet til hospitering ved lokale skoler i samiske samfunn som de har tilhørighet til, bør opprettholdes.
- Foreldre og hjemskole må få beskjed om tidspunkt for samlingene seinest ved skolestart og helst på vårparten slik at alle parter (foreldre, mottakerskoler og tilbyderinstitusjoner) kan få samlingene inn i sine årsplaner.

4.7.6 Finansiering og rollefordeling

- Staten må finansiere kostnadene ved opprettelse og drift av et Nasjonalt senter for samisk fjernundervisning.
- Det er nødvendig med en formell avklaring av rollene til de ulike fylkesmennene. Fylkesmannen i Nordland bør ha både koordineringsansvar og refusjonsansvar for all fjernundervisning for sør- og lulesamisk opplæring. Fylkesmannen i Finnmark bør ha tilsvarende ansvar for fjernundervisning i nordsamisk.
- Retten til å delta på elevsamlinger må følges av en egen refusjonsordning som fullfinansierer samlingene, samt at det bør vurderes om de ordinære refusjonssatsene for opplæring i samisk bør heves.

- Tilbyderne av samisk fjernundervisning må få like forutsetninger for drift enten via en ny felles eierskapsmodell eller uavhengig av denne.
- Tilbyderinstitusjonene bør tilbys rammeavtaler slik at de kan sikres mot store svingninger i elevtallet og øke andelen i faste stillinger.
- Tilbydere og mottakerskoler må få klare retningslinjer for fakturering av undervisning slik at man sikrer en mer felles praksis. Dette innebærer også at fylkesmennene må sørge for at alle tilbyderne vet hvordan og til hva de kan søke om ekstra midler.
- Det bør gis en mulighet til å leie fjernundervisningsutstyr fra Nasjonalt senter for samisk fjernundervisning/fylkesmannen.
- Fylkesmennene bør fortsette å støtte opp om lærernettverk, erfaringsutvikling, faglig påfyll og kompetanseheving for både skoleledere og lærere. Nasjonalt senter for samisk fjernundervisning vil være en viktig partner.
- Fylkeskommunene i Nord-Norge, Nord- og Sør-Trøndelag samt i Hedmark har alle et ansvar for ulike samiske språk. Det er viktig at disse er sitt ansvar bevisst og bidrar i styrkingen av samisk språk og kultur samtidig som det er behov for en samordning slik at tilbydere av fjernundervisning ikke må forholde seg til alt for mange forvaltningsorganer.
- Fylkesmennene må sikre bedre informasjon om rettigheter og tilbud til både kommuner, fylkeskommuner, skoler og foreldre/elever. Alle skjema for innskrivning og søknader om opptak til ulike skoler må gi mulighet til å krysse av for ønske om opplæring i samisk.
- Det må innarbeides fast samarbeid mellom Sametinget og de andre aktørene.

- Fjernundervisningsmetodikk og læremiddelutvikling bør legges inn som komponenter i samisk lærerutdanning og som del av ordinær lærerutdanning ved andre lærerutdanningsinstitusjoner. Samisklærere må kunne søke om studiehjemler til å delta på denne type opplæring.

REFERANSER

- AID (2009): *Handlingsplan for samiske språk*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Baker, D.P. og LeTendre, G. (2007): *Nation versus Nation: The Race to Be the First in the World*, I Sadovnik, A.R. (red.): *Sociology of Education. A Critical Reader*. New York/London: Routledge, s. 233-246.
- Bjørkevold, B. (2009): Digital kompetanse i nærmiljøskulen. I Melheim, K. (red.): *Nærmiljøskulen*. Oslo: Det Norske Samlaget, s. 54-67.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1878): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Borg, W.R. og Gall, M.D. (1989): *Educational Research*. (Fifth Edition). New York/London: Longman.
- Eilertsen, T.V. (1981): To lokalsamfunn – to skoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 65, s. 243-248.
- Eilertsen, T.V., Fossum, V. og Solstad, K.J. (1985): *Videregående skoletilbud i grissgrendte strøk. Erfaringer fra Senja-forsøket*. Oslo: Forsøksrådet. (Info-rapport nr. 121)
- Eilertsen, T.V. og Solstad, K.J. (1982): Grissgrendtskoler i Sverige og Norge. *Forskning om utbildning*, 2, 12-33.
- FAK (2011): *Handlingsplan for samiske språk – status 2010 og videre innsats 2011*. Oslo: Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet.
- Finnut (2003): Frafall blant borteboende elever ved videregående skoler i Finnmark. Vadsø: Finnut Consult. (Rapport)
- Gartland, K. (2012): Arbeidsrapport fra "Sørsamisk utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag fylkeskommune". Grong: Nord-Trøndelag fylkeskommune.
- Grepperud, G. (1998): *"Det var moro i begynnelsen, nå er jeg vant til det."* *Erfaringer med bruk av bildetelefon i grunnskolens undervisning*. Tromsø: UNIKOM.
- Grepperud, G. og Tiller, T. (1998): *"Den nye skoleveien."* *Bakgrunn, perspektiv og forskningsstrategi*. Tromsø: Universitetet i Tromsø. (FOU-rapport nr. 3/1998)
- Henriksen, J.B. (1996): *Betenkning om samisk parlamentarisk samarbeid*. Kautokeino: Nordisk Samisk Institutt.
- Hirvonen, V. (2004): *Samisk skole i plan og praksis*. Kautokeino: Samisk høgskole.
- Hirvonen, V. og Keskitalo, J.H. (2004): Samisk skole – en ufullendt symfoni. I Solstad, K.J. og Engen, T.O. (red.): *En likeverdig skole for alle?* Oslo: Universitetsforlaget, s. 200-219.
- <http://www.nord-salten.no/no/nyheter/skole/lokal-opplaring-en-suksess.9173>

- Hætta, O.M. (2003): *Samene: historie – kultur – samfunn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Koritzinsky, T. (2002) *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lee, C.-Y. C. (2000): Student motivation in the online environment. I *Journal of Education, Media & Library Sciences*. Vol. 37, No. 4 (2000), pp.367-375.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Lund, T. (2004): *Nord-norske piloter flyr best sammen!* Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Lyngsnes, K. (2010): LK06S for sørsamisk språkgruppe. I Solstad, K.J., Bongo, M., Eriksen, L., Germeten, S., Lyngsnes, K. og Solstad, M.: *Fra plan til praksis. Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk*. Bodø: Nordlandsforskning, s. 75-94.
- Melheim, K. (2009): *Nærmiljøpedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Meløy, L.L. (1982): *Internatliv i Finnmark. Skolepolitikk 1900-1949*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Moore, Michael G. (1993): Theory of transactional distance. I Desmond Keegan (ED.) *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge s. 22-38.
- Nilsen, N.O. og Solstad, K.J. (2002): *Sørsamisk opplæring ved heimeskolen. Ein undervegsrapport*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-arbeidsnotat nr. 1006/2002)
- Nygaard, V. (2012): Forvaltningsnivået og Kunnskapsløftet Samisk. I Solstad, K.J., Nygaard, V. og Solstad, M.: *Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en likeverdig skole?* Bodø: Nordlandsforskning, s.42-84.
- Oppenheim, A.N. (1992): *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement*. London: Pinter.
- Oskal, N. (1999): Kultur og rettigheter. I Eidheim, H. (red.): *Samer og nordmenn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag, s. 141-163.
- Ot.prp. nr. 46 (1997-98): *Om Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Paulsen, M. F. (2001): *Nettbasert utdanning: erfaringer og visjoner: en artikkelsamling*. Oslo: NKI forlag.
- Ree, L. (2003): *Fra det tradisjonelle til det virtuelle klasserom: Lærerens rolle på en ny læringsarena*. Stord/Haugesund: Høgskulen i Stord/Haugesund. (Masteroppgave i IKT i læring)

- Reiersen, J. (1915): *Skolen i Finnmarken*. Hammerfest: Hagen. (I kommisjon hos bokhandler Hagen.)
- Rogstad, K. (1958): Materielle og kulturelle problemer hos sørsamene. I *Sameliv – Samisk Selskaps Årbok 1956-1958*, s. 114-123.
- Rønning, W. (2005): *Sørsamisk opplæring ved hjemmeskoler. Evaluering av et utviklingsprosjekt. Sluttrapport*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 1/2005)
- Sametinget (2011): *Sametingsmelding om opplæring og utdanning*. Karasjok: Sametinget.
- Shipman, M. (1981): *The Limitations of Social Research*. New York: Longman.
- Solstad, K.J. (1978): *Riksskole i utkantstrokk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, K.J. (1997): *Equity at Risk*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Solstad, K.J. (2002): Karakteristikk av dei tre tyngdepunkta for sørsamisk grunnskoleopplæring skoleåret 1999-2000. I Nilsen, N.O. og Solstad, K.J.: *Sørsamisk opplæring ved heimeskolen. Ein undervegsrapport*. Bodø: Nordlandsforskning, s. 12-19.
- Solstad, K.J. (2009): *Bygdeskolen i velstands-Noreg*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Solstad, K.J., Bongo, M., Eriksen, L., Germeten, S., Lyngsnes, K. og Nygaard, V. (2009): *Samisk opplæring under LK06-samisk*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 3/2009)
- Solstad, K.J., Bongo, M., Eriksen, L., Germeten, S., Lyngsnes, K. og Solstad, M. (2010): *Fra plan til praksis. Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 6/2010)
- Solstad, K.J., Nygaard, V. og Solstad, M. (2012a): *Kunnskapsløftet 2006 Samisk – Mot en likeverdig skole?* Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 1/2012)
- Solstad, K.J., Balto, Á.M.V., Nygaard, V., Josefsen, E. og Solstad, M. (2012b): *Samisk språkundersøkelse 2012*. Bodø: Nordlandsforskning. (NF-rapport 7/2012)
- Solstad, M. (2010): LK06 for lulesamisk språkgruppe. I Solstad, K.J., Bongo, M., Eriksen, L., Germeten, S., Lyngsnes, K. og Solstad, M.: *Fra plan til praksis. Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk*. Bodø: Nordlandsforskning, s. 52-74.
- Solstad, M. (2012): Kvantitativ analyse. I Solstad, K.J., Balto, Á.M.V., Nygaard, V., Josefsen, E. og Solstad, M.: *Samisk språkundersøkelse 2012*. Bodø: Nordlandsforskning, s. 123-190.
- Stavem, M. (2003): *Utkantskolen – en nettverksskole. Evaluering av et prosjekt om desentralisert videregående opplæring i Nordland fylke*. Nesna: Høgskolen i Nesna.

- St.meld. nr. 21 (1962-63): *Om kulturelle og økonomiske forhold av særlig betydning for den samiske befolkning.*
- St.meld. nr. 28 (2007-2008): *Samepolitikk.*
- St.prp. nr. 1 (1998-99) frå Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet.
- Todal, J. (2007): *Samisk språk i Svahken Sijte. Samisk vitalisering gjennom barnehage og skule.* Kautokeino: Sámi allaskuvla.
- Trønderavisa 11.4. 1999: *Motstand mot utbygging av sameskolen.* (Reportasje signert Håkon Arntsen.)
- Turmo, AA. og Lie, S. (2004): *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?* Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Tømte, C. og Kårstein, A. (2012): *Nettskolen i Nordland. Evaluering av nettstøttet videregående opplæring for voksne og vurdering av fremtidig organisering av nettundervisning i Nordland.* Oslo: Nifu. (Nifu-rapport 19/2012).
- Udir (2009): *Plan for samisk fjernundervisning.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Udir *Samisk i grunnskolen.* <http://www.udir.no/Regelverk/Tilskudd/Alle-tilskuddsordninger/Skoleeiere/Samisk-i-grunnskolen/>
- Udir (2011a): *Konkurransesgrunnlag – Kartlegging av samisk fjernundervisning inkludert tilbud om hospiteringsopphold.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Udir (2011b) *Tolking av regelverk samisk fjernundervisning.*
<http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Samisk-og-finsk/Opplaring-i-samisk---fjernundervisning/>
- Wiborg, A. og Rønning, W. (2005): *Frafall, bortvalg, avbrudd eller skoleslutt.* Bodø: Nordlandsforskning. (NF-arbeidsnotat nr. 1013/2005)
- Yin, R.K. (2003): *Case Study Research, Design and Methods.* (3rd edition) Thousand Oaks, CA: SAGE

VEDLEGG

VEDLEGG 1: Spørreskjema til tilbydere av samisk via fjernundervisning.

VEDLEGG 2: Spørreskjema til skoleeiere som har elever som får fjernundervisning i samisk.

VEDLEGG 3: Spørreskjema til skoler/rektorer med elever som får samisk fjernundervisning.

VEDLEGG 4: Spørreskjema til brukere av fjernundervisningstilbud i samisk. (Vedlegget er skjemaet som gikk ut til foreldre til grunnskolebarn som får samiskopplæring. I undersøkelsen er denne informantgruppen slått sammen med svarene fra elever i videregående opplæring som har svart på egne vegne. Spørreskjemaet til elevene var nærmest identisk med det som gikk ut til foreldre. Den eneste forskjellen er at spørsmålene er rettet til du/deg i stedet for til ditt barn.)

VEDLEGG 5: Intervjuguide til lærere(e) ved fjernundervisningsinstitusjon, og til rektor/leder.

VEDLEGG 1:

SPØRSMÅL TIL INSTITUSJONER SOM TILBYR FJERNUNDERVISNING I SAMISK

Kryss av på følgende måte:

For svaralternativ ja, sett: Ja ☒ Nei ☐ eller ☒ Vi gjør dette .

Fyll ellers ut med antall eller svar på spørsmål/kommentarfelt med tekst:

Spørsmål?..... Skriv inn svar

Bakgrunnsinformasjon

1. Navn på tilbyder av fjernundervisning:
2. Navn på skoleeier:
3. Når kom dere i gang med fjernundervisning? Årstall:....
Hvem var pådrivere/tok initiativet til oppstart med fjernundervisning?
Sett kryss i de boksene som passer.
Egen skole/tilbyderorganisasjon ☐ (sett inn fylke).....fylkeskommunen ☐ Kommunen ☐
Foreldre ☐ Fylkesmannen i(sett in fylke) ☐ Annet initiativ ☐ Hvilke(t)?....
4. Hva gjør dere som tilbyderinstitusjon for å gjøre tilbudet kjent/rekruttere elever?....
5. Klarer dere å dekke etterspørselen etter fjernundervisning?.....
6. På hvilke samiske språk tilbyr dere fjernundervisning? *Sett kryss i den eller de boksene som passer.*
Nordsamisk ☐ Lulesamisk ☐ Sørsamisk ☐

Teknisk tilrettelegging

Fjernundervisning i samisk tilbys som regel ved hjelp av enten **videokonferanseutstyr** eller **skype** som hovedteknologi. Under ber vi dere fylle ut informasjon om bruken av disse i kombinasjon med andre tekniske hjelpemidler. Dersom dere baserer noe av undervisningen på annen hovedteknologi, vennligst oppi dette.

8. Anslagsvis, hvilken andel av elevene deres får fjernundervisning basert på videokonferanseutstyr?
9. Anslagsvis hvor stor andel av elevene deres får fjernundervisning basert på Skype? _____
10. På hvilket grunnlag velges hovedteknologi (videokonferanse/skype/annet)?....
11. Setter dere krav til teknisk utstyr ved elevenes hjemmeskole for å kunne tilby fjernundervisning?
Ja ☐ Nei ☐ Begrunnelse og evt. krav:
12. Brukes noen form for læringsplattform (ped.it, classfronter, iskole,)?
Ja ☐ Nei ☐ Hvilken/hvordan/med hvem/erfaringer?...
13. Hvilke muligheter og utfordringer ser dere i forhold til asynkron (elev og lærer er ikke tilkoplest samtidig) fjernundervisning?....
14. Er det tilfeller der hjemmeskolens tekniske utstyr gjør at kvaliteten på undervisningen blir utilfredsstillende?
Ja ☐ Nei ☐ Uttdyp....
15. I hvilken grad får elever som trenger det assistent ved hjemmeskolen?....
16. Har dere tilfredsstillende teknisk støtte?
17. Hvordan fungerer kontakten med elevenes hjemmeskoler? (Hvem har dere kontakt med, hvem opprettholder kontakt, hvilken funksjon/hvor nødvendig er den, har dere faste rutiner eller strukturer for kontakter osv???) *Beskriv:*

Tilleggsopplegg- Hospitering, samlinger, hjemmeskolebesøk og lignende.

Vennligst svar for opplegg inneværende år

18. **Drives fjernundervisning i kombinasjon med andre opplegg:** Ja ☐ Nei ☐
Dersom "ja", ber vi dere fylle ut informasjon om den type tilleggsopplegg dere tilbyr. Sett inn antall eller kryss av for relevante svar i spørsmålene under.

19. **Hospitering:** Fjernundervisningselever har opphold ved tilbyderskole der de integreres i skolens daglige virke. Ja ☐ Nei ☐ (Hopp til sp.m. 20.)
Dersom "ja", sett kryss for de utsagnene som stemmer.

Utsagn	Stemmer helt	Stemmer delvis	Stemmer ikke	Kommentar/ forklaring/begrunnelse
Hospitering er en del av et standardopplegg for fjernundervisningselevne.				

Hvor ofte, oppholdstid?				
Hospitering skjer mer tilfeldig på bakgrunn av foreldreinitiativ.				
Elever som får samiskundervisning i regi av andre enn oss, får også tilgang til hospiteringsopphold hos oss.				
Hospitering organiseres på felles tidspunkt for elever fra flere skoler?				
Hospiteringselever følger undervisningen i en skoleklasse ved tilbyderinstitusjonen.				
Bortsett fra i samisktimene jobber hospiteringselevne for det meste med sin egen ukeplan fra hjemmeskole				
Hospiteringselevne får samiskundervisning i egen gruppe				
Hospiteringseleven får sine vanlige samisktimer sammen med fjernundervisningslæreren.				
Vi driver systematisk etterarbeid etter hospiteringsopphold				
Vi gjennomfører målrettet forarbeid før hospiteringsopphold				
Hospiteringselevnes samiskkunnskaper fungerer bra sammen med våre stedlige elevers.				
Norsk er hovedkommunikasjonsspråket til fjernundervisningselevne				

under hospiteringsoppholdet.				
Annet – legg til.				

Kommentar:___

20. Elevsamlinger (integreringsuker): Fjernundervisningselevene inviteres til samlinger med eget opplegg. Ja ☐ Nei ☐ (Hopp til sp.m. 21).

Dersom "ja", sett inn antall eller kryss av for de utsagnene som stemmer.

Hvor mange samlinger arrangerer dere i år? _____ Antall dager for en typisk samling_____

Hvem deltar?

_____Elevene som får fjernundervisning

_____Vi har stedlige elever ved vår institusjon som deltar på ulike aktiviteter sammen med de tilreisende

_____Samiske elever som ikke tar samisk som fag får delta.

_____Samiskelever som får undervisning fra andre enn oss, får også delta?

_____Samiskelever fra naboland får delta?

Hvor arrangeres samlingene?

_____Ved tilbyderinstitusjon eller nærområde

_____Ved annet fast sted

_____På ulike steder

Om planlegging og læringsarbeid: Sett kryss for i hvilken grad utsagnene i tabellen stemmer og tilføy kommentarer i kommentarfeltet.

Utsagn	Stemme r helt	Stemme r delvis	Stemme r ikke	Kommentar/ forklaring/begrunnelser
Aktivitetene på samling er i begrenset grad tenkt opp mot konkrete læreplanmål/kompetansemål.				
Aktivitetene planlegges klart opp mot læreplaner i samisk.				
Aktiviteter planlegges opp mot samisk innhold i læreplaner i andre fag (LK06S/LK06).				
Læringsopplegget på				

samlinger drives som klasseromsundervisning.				
Undervisningen er temabasert (ulikt tema på ulike samlinger)				
Opplæringa er knyttet til praktiske aktiviteter				
Aktiviteten knyttes til andre arrangement. Hvilke?				
Vi gjennomfører målrettet forarbeid før samlinga.				
Vi driver systematisk etterarbeid etter samlinga				
Samisk språksenter eller andre org./institusjoner bidrar til opplegget. Hvem/hvordan?				
Kulturelt innhold vektlegges i særlig grad.				
Norsk er hovedspråket på samlingene				

Samlet kommentar/begrunnelse:....

21. Hjemmeskolebesøk: Fjernundervisningslærer/leder besøker elevenes

hjemmeskole: Ja ☐ Nei ☐ (Hopp til sp.m. 22)

Dersom "ja", sett kryss for utsagn som stemmer og fyll evt. ut med ekstra informasjon

___ Ved behov - eksempler:....

___ Som fast rutine –Beskriv:....

___ Først og fremst administrativt besøk

___ I stor grad et faglig besøk

___ Ved besøk gis det også noe undervisning til den eller de aktuelle elevene ved skolen

___ Fjernundervisningslæreren møter elevenes foreldre

___ Samisklæreren hilser på samiskelevens vanlige skoleklasse

Kommentar/begrunnelse:...

Har dere elever som i tillegg til fjernundervisning får deler av sin samiskundervisning vha. ambulerende lærer (dere reiser jevnlig til elevens skole?

Ja ☐ Nei ☐

Dersom "ja", begrunn og beskriv kort:....

22. Andre ordninger? Ja ☐ Nei ☐

Dersom "ja", beskriv kort:

Finansiering

23. Hvordan og fra hvem finansieres fjernundervisningsopplegget dere tilbyr? Fyll ut tabellen:

Finansieringskilde	Økonomisk bidrag (Ca.)	Hva finansierers (drift/utstyr/lønninger/ tilleggsopplegg/teknisk støtte)?	Fast eller prosjektbasert finansiering?

24. Hva er timesatsen for fjernundervisningen dere gir? ____

25. Fakturerer dere for gjennomførte eller for planlagte undervisningstimer?....

26. Brukes hele elevens tildelte timer til fjernundervisningstimer?

Ja ☐ Nei ☐

Hvis nei, forklar og begrunn (noe til timer på samling/hospitering, reise og opphold på samling??)

27. Er det nødvendig at foreldre også bidrar økonomisk i forbindelse med hospitering eller samlinger? Utdyp:.. ..

28. Omtrent hvilken andel av fjernundervisningselevene deltar ikke på tilleggsopplegg (samlinger/hospitering)? ____

Hvem deltar ikke, og hvorfor?....

29. Hvordan løses bosituasjonen for elever på samlinger eller hospiteringsopphold?.....

30. Bidrar dere til finansiering av reise og opphold i forbindelse med elevsamlinger eller hospiteringsopphold? Ja ☐ Nei ☐

31. Opplever dere betydelige elevfluktasjoner fra år til år og i løpet av et skoleår? Ja ☐ Nei ☐

Hvis ja, hvilke konsekvenser har dette? ...

32. Får dere ekstra resurser knyttet til formell rolle i læرمiddelproduksjon? Ja ☐ Nei ☐

33 Samlet kommentar om finansiering:...

Læremidler

34 Driver dere med læremiddelutvikling? Sett kryss for utsagn som stemmer.

___ Ja, vi utvikler læremidler som publiseres/legges ut på nett slik at også andre kan dra nytte av det.

___ Ja, vi lager egne undervisningsopplegg som vi systematiserer for felles bruk internt

___ Ja, vi oversetter lærebøker

___ Ja, vi oversetter tekster som vi systematiserer til seinere felles bruk

___ Vi involverer elever i tekstproduksjon som bidrar til en tekstbase som kan brukes i senere undervisning

___ Vi satser på elektroniske læremidler for de er bedre tilpasset fjernundervisning.

___ Elevene foretrekker lærebøker som gir bedre oversikt enn elektroniske læremidler

___ Elektroniske læremidler er lettere å oppdatere

Kommentar.....

34 Hvordan vil dere vurdere læremiddelsituasjonen for bruk i fjernundervisning på ulike klassetrinn og språkpaner? Sett kryss i tabellen under.

Tilfredshet	Tilfredstillende			Brukbar			Ikke tilfredsstillende		
Læreplan/nivå i samisk	S1	S2	S3	S1	S2	S3	S1	S2	S3
1.-4. kl.									
5.-7. kl.									
8.-10.kl.									
Vg1-vg3									

Kommentar....

Lærerdekning

36. Antall ansatte lærere som gir fjernundervisning___

Har dere ansatte lærere som til daglig driver sin undervisning fra andre steder enn ved deres institusjon? Beskriv: _____

37. Har dere problemer med å få rekruttert lærer til fjernundervisning? Ja ☐

Nei ☐ Kommentar:....

38. Hvilken kompetanse har den/de lærerne som gir fjernundervisning?

Beskriv stillingstype (fast/midlertidig, stillingsprosent ved skolen/prosent

samiskundervisning med stedlige elever og med fjernundervisnings elever), samiskspråklig kompetanse (morsmål/andrespråk, realkompetanse, hvor mye formell utdanning), pedagogisk kompetanse (lærerutdanning, PPU, lærerutdanning fra annet nordisk land, evt. annen relevant tilleggsutdanning som i fjernundervisnings- spes- eller tospråklighetsped, læremiddelproduksjon eller annet) *Sett evt. inn for flere lærere, eller sammenfatt dersom mange lærere er involverte.*

Lærer A:

Stillingstype? *Beskriv kort:...*

Samiskspråklig kompetanse? *Beskriv kort:...*

Pedagogisk kompetanse? *Beskriv kort:...*

Lærer B:

Stillingstype? *Beskriv kort:...*

Samiskspråklig kompetanse? *Beskriv kort:...*

Pedagogisk kompetanse? *Beskriv kort:...*

Lærer C:

Lærer D: osv.

39. Hvilken kompetanse/kursing/etterutdanning har dere behov for?....

Samisk fjernundervisning skoleeiere

Informasjon om prosjektet

KARTLEGGING AV SAMISK FJERNUNDERVISNING INKLUDERT HOSPITERINGSORDNING

Utdanningsdirektoratet har satt i gang et prosjekt for å kartlegge og vurdere ulike sider ved de opplegg for fjernundervisning som drives av de i alt om lag 20 skolene eller ressursentra som tilbyr slik opplæring. Nordlandsforskning AS (prosjektansvarlig) har sammen med Norut Alta påtatt seg oppgaven med å gjennomføre denne kartlegginga.

Opplæringa drives gjennom et samarbeid mellom tilbyder av fjernundervisning og heimeskolen til eleven. For å få et godt innsyn i hvordan fjernundervisningstilbudet fungerer, vil vi sende ut korte elektroniske spørreskjema til følgende informanter:

- Alle tilbyderne av fjernundervisning i samisk.
- Skoleeiere som er ansvarlige for elever som mottar samiskopplæring via fjernundervisning.
- Skoleledere ved skoler med elever som får slik fjernundervisning.
- Foreldre/foresatte til elevene som får fjernundervisning i samisk.

Vi vil i tillegg besøke rundt halvparten av tilbyderne av fjernundervisning i samisk for at vi gjennom intervjuer og noe observasjon skal kunne få en dypere forståelse for hvordan fjernundervisninga fungerer.

Alt materialet som innhentes i forbindelse med prosjektet, vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen du gir i spørreskjemaet vil bli lagret uten at det kan knyttes til din person. Så lenge undersøkelsen pågår kan du likevel trekke tilbake ditt svar ved hjelp av datateknisk personale for Questback programmet spørreskjemaet er laget i. Ved prosjektavslutning vil data bli slettet.

Datamaterialet vi får inn, vil bli brukt til å sammenstille en rapport som redegjør for fjernundervisningstilbudet i samisk. I denne vil verken elever, foreldre, heimeskoler, lærere eller kommuner kunne identifiseres, mens tilbyderne vil bli beskrevet ut fra sin valgte modell for fjernundervisning og hospitering. Opplegget for undersøkelsen er godkjent av Personvernet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Vi håper du er villig til å svare på dette spørreskjemaet. Ditt svar vil bidra til at denne rapporten kan gi en mest

mulig dekkende beskrivelse rundt fjernundervisning i samisk slik at den kan danne et godt grunnlag for Utdanningsdirektoratets videre arbeid for å sikre et best mulig opplæringsstilbud i samisk. Prosjektet avsluttes 30. juni, og prosjektets rapport vil være tilgjengelig på www.nforsk.no i løpet sommeren.

Med vennlig hilsen

Marit Solstad (prosjektleder)
Nordlandsforskning.

Spørsmål om denne undersøkelsen skal rettes til:

Marit Solstad, (75517198; marit.solstad@nforsk.no),
Vigdis Nygaard (78 45 71 02;
vigdis.nygaard@norut.no), Åila Marge Vårs Balto (tlf. 78
45 71 04; aila.marge.varsi.balto@norut.no; snakker
nordsamisk) eller Karl Jan Solstad (755 17021;
kjs@nforsk.no).

Din identitet vil holdes skjult

Les om retningslinjer for personvern. (Åpnes i nytt vindu)

1) Kryss av for kommunetype og sett inn navn på kommunen/fylket.

	Navn
Primærkommune	
Fylkeskommune	

2) Hvilke tilbydere av samisk fjernundervisning benytter skoleeier seg av skoleåret 2011-2012?

	Tilbyder/e
Nordsamisk	☐
Lulesamisk	☐
Sørsamisk	☐

3) Hvordan informeres det fra skoleeiers side om samiske elevers rettigheter til samiskopplæring? Sett kryss i én eller flere av boksen.

- ☐ Gjennom kommunens hjemmeside på Internett
- ☐ Gjennom annonser i lokalavisen ved skolestart
- ☐ På skjema for innskriving/opptak til skolestart
- ☐ Vi informerer på forespørsel fra foreldre/rektorer
- ☐ Gjennom instruksjoner til skolene om å informere elever, foreldre/foresatte
- ☐ Vi gir ikke noe informasjon
- ☐ Kommentar

4) Hvordan og på hvilket grunnlag velges tilbyder av samisk fjernundervisning? Sett ett kryss for hvert utsagn.

	Viktig	Litt betydning	Ingen betydning
Nærmeste tilbyder	☐	☐	☐
Ut fra valg av teknisk løsning	☐	☐	☐
Vurdering av tilbyders kompetanse	☐	☐	☐
Ut fra tilleggsopplegg som hospitering/elevsamlinger	☐	☐	☐
Ut fra kostnader	☐	☐	☐
Er eneste tilbyder i relevant språk	☐	☐	☐
Ut fra tidligere erfaringer	☐	☐	☐
Ut fra andre hensyn	☐	☐	☐

5) I hvilken grad har ulike forhold hatt betydning for valg av tilbyder av fjernundervisning? Sett ett kryss for hvert utsagn.

	Stor betydning	Litt betydning	Ingen betydning
Nærmeste tilbyder	☐	☐	☐
Ut fra valg av teknisk løsning	☐	☐	☐
Vurdering av tilbyders kompetanse	☐	☐	☐
Ut fra tilleggsopplegg som hospitering/elevsamlinger	☐	☐	☐
Ut fra kostnader	☐	☐	☐
Er eneste tilbyder i relevant språk	☐	☐	☐
Ut fra tidligere erfaringer	☐	☐	☐
Ut fra andre hensyn	☐	☐	☐

6) Kommentar

7) Bidrar skoleeier med økonomisk støtte til elevens undervisningsopplegg utover de statlige refusjonssatsene for elevens tildelte timeressurser?

- ☐ Nei
- ☐ Ja
- ☐ Beskriv _____

8) Hvordan har skoleeier finansiert nødvendig teknisk utstyr til eleven?

9) Hvordan stiller skoleeier seg til at elevene er borte fra vanlig undervisning for å hospitere/delta på samlinger i regi av tilbyder av fjernundervisning?

10) Har skoleeier prøvd ut andre løsninger enn fjernundervisning for å tilby samiskopplæring?

- ☐ Ja
- ☐ Nei



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (☐ Hvis "Har skoleeier prøvd ut andre løsninger enn fjernundervisning for å tilby samiskopplæring?" er lik "Ja"
-)

11) Hvilke andre løsninger for samiskopplæring har kommunen/fylkeskommunen prøvd ut?

- ☐ Ambulerende lærer i egen kommune
- ☐ Ambulerende lærer fra annen kommune
- ☐ Ambulerende lærer fra fjernundervisningstilbyder
- ☐ Innleid timelærer
- ☐ Elever fra flere skoler i kommunen ble fraktet til en skole for å få samisktimer
- ☐ Elever som ønsket samiskundervisning måtte gå på en bestemt skole i kommunen
- ☐ Kommentar

12) Hvorfor har dere valgt fjernundervisning? Sett kryss for ett eller flere alternativ.

- ☐ Mangler lærer med samiskkompetanse
- ☐ Har en lærer som kan samisk, men uten pedagogisk kompetanse
- ☐ Vanskelig å organisere med elever ved flere skoler
- ☐ Ingen andre muligheter for å kunne tilby samiskundervisning
- ☐ Gir bedre kvalitet enn det vi ellers kunne fått til
- ☐ Gir bedre stabilitet i tilbudet (i forhold til vikar, gjennomtrekk av lærer etc)
- ☐ Mer økonomisk løsning
- ☐ Bare sporadisk behov for fjernundervisning
- ☐ Kommentar

13) Avsluttende kommentar

Kartlegging av fjernundervisning i samisk -Rektorer

Informasjon om prosjektet

KARTLEGGING AV SAMISK FJERNUNDERVISNING INKLUDERT HOSPITERINGSORDNING

Utdanningsdirektoratet har satt i gang et prosjekt for å kartlegge og vurdere ulike sider ved de opplegg for fjernundervisning som drives av de i alt om lag 20 skolene eller ressursentra som tilbyr slik opplæring. Nordlandsforskning AS (prosjektansvarlig) har sammen med Norut Alta påtatt seg oppgaven med å gjennomføre denne kartlegginga.

Opplæringa drives gjennom et samarbeid mellom tilbyder av fjernundervisning og heimeskolen til eleven. For å få et godt innsyn i hvordan fjernundervisningstilbudet fungerer, vil vi sende ut korte elektroniske spørreskjema til følgende informanter:

- Alle tilbyderne av fjernundervisning i samisk.
- Skoleeiere som er ansvarlige for elever som mottar samiskopplæring via fjernundervisning.
- Skoleledere ved skoler med elever som får slik fjernundervisning.
- Foreldre/foresatte til elevene som får fjernundervisning i samisk.

Vi vil i tillegg besøke rundt halvparten av tilbyderne av fjernundervisning i samisk for at vi gjennom intervjuer og noe observasjon skal kunne få en dypere forståelse for hvordan fjernundervisninga fungerer.

Alt materialet som innhentes i forbindelse med prosjektet, vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen du gir i spørreskjemaet vil bli lagret uten at det kan knyttes til din person. Så lenge undersøkelsen pågår kan du likevel trekke tilbake ditt svar ved hjelp av datateknisk personale for Questback programmet spørreskjemaet er laget i. Ved prosjektavslutning vil data bli slettet.

Datamaterialet vi får inn, vil bli brukt til å sammenstille en rapport som redegjør for fjernundervisningstilbudet i samisk. I denne vil verken elever, foreldre, heimeskoler, lærere eller kommuner kunne identifiseres, mens tilbyderne vil bli beskrevet ut fra sin valgte modell for fjernundervisning og hospitering. Opplegget for undersøkelsen er godkjent av Personvernet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Vi håper du er villig til å svare på dette spørreskjemaet. Ditt svar vil bidra til at denne rapporten kan gi en mest mulig dekkende beskrivelse rundt fjernundervisning i samisk slik at

den kan danne et godt grunnlag for Utdanningsdirektoratets videre arbeid for å sikre et best mulig opplæringstilbud i samisk. Prosjektet avsluttes 30. juni, og prosjektets rapport vil være tilgjengelig på www.nforsk.no i løpet sommeren.

Med vennlig hilsen

Marit Solstad (prosjektleder)
Nordlandsforskning.

Spørsmål om denne undersøkelsen skal rettes til:

Marit Solstad, (75517198; marit.solstad@nforsk.no), Vigdis Nygaard (78 45 71 02; vigdis.nygaard@norut.no), Aila Marge Vårs Balto (tlf. 78 45 71 04; aila.marge.varsi.balto@norut.no; snakker nordsamisk) eller Karl Jan Solstad (755 17021; kjs@nforsk.no).

Din identitet vil holdes skjult

Les om retningslinjer for personvern. (Åpnes i nytt vindu)



1) Kryss av for skoletype og skriv inn navnet på kommunen/fylket skolen ligger i.

Navn på
kommune/fylke

Grunnskole



Videregående skole



2) Når ble det første gang gitt fjernundervisning i samisk til elever ved din skole. Skriv inn skoleåret.

3) Har skolen et relativt kontinuerlig behov for å tilrettelegge for opplæring i samisk?

- ☐ Ja
☐ Nei
☐ Evt. kommentar

4) Hvilke samiske språk får elever opplæring i skoleåret 2011-12, og hvilke tilbydere av fjernundervisning benytter skolen?

Navn på
tilbyder/e

Nordsamisk



Lulesamisk



Sørsamisk



5) Hvem tok initiativet til å gi samisk opplæringstilbud via fjernundervisning?

	Evt. kommentar
Enkeltforeldre/-foresatte foreslo løsningen for å få oppfylt barnas rett.	☐
Samisk organisasjon på vegne av foreldre/på forespørsel fra skoleeier	☐
Henvendelse fra tilbyder av samisk fjernundervisning	☐
Pålegg fra kommune/fylke om å gi tilbud selv om lokal lærer manglet	☐
Eleven selv spurte etter fjernundervisning	☐
Andre måter å tilby samiskopplæring var prøvd ut, men fungerte dårlig	☐
Fordi skolen ikke greide å rekruttere egen samisklærer	☐

6) På hvilket grunnlag ble tilbyder av fjernundervisning valgt?

	Viktig grunn	Medvirkende grunn	ikke vurdert
Nærmeste tilbyder	☐	☐	☐
Ut fra valg av teknisk løsning	☐	☐	☐
Ut fra tilleggsopplegg som hospitering/elevsamlinger	☐	☐	☐
Ut fra foreldres ønske	☐	☐	☐
Ut fra kostnader	☐	☐	☐
Er eneste tilbyder i relevant språk	☐	☐	☐
Gode erfaringer/samarbeid med tilbyder fra tidligere	☐	☐	☐
Eneste tilbyder av fjernundervisning vi kjente til	☐	☐	☐
Andre hensyn	☐	☐	☐

7) Hvilken tekniske løsning brukes i fjernundervisningen?

- ☐ Skype -eleven får tilgang til PC.
- ☐ Video-konferanseutstyr lokalisert på skolen
- ☐ Video-konferanseutstyr lokalisert utenfor skolen lokaliteter
- ☐ Eleven har tilgang til dokumentkamera
- ☐ Skolen har læringsplattform som også benyttes i forhold til fjernundervisningen

8) På hvilket grunnlag ble teknisk løsning valgt?

For tiden utreder man hvorvidt asynkron fjernundervisning kan bli et alternativ til samtidig/synkron fjernundervisning. Det vil se at fjernundervisningen vil foregå via læringsplattform der samisklæreren kan legge ut lyd/bilde filer med undervisning, tekster, oppgaver, YouTube snutter med mer. Dette kan eleven jobbe med når det passer dem. Flere elever på samme språknivå vil også kunne koples til et felles virtuelt klasserom og evt. samarbeide via chatting, felles tekstarbeid o.l..

9) Hvordan vil skolen stille seg til bruk av asynkron fjernundervisning? Sett et kryss for hvert utsagn.

	Stemmer	Stemmer delvis	Stemmer ikke
Kvaliteten kan bli bedre med bare asynkron undervisning	☐	☐	☐
Asynkron undervisning kan med fordel komme i tillegg til dagens tilbud med synkron fjernundervisning	☐	☐	☐
Samiskopplæringen kan tjene på at noe av dagens synkrone undervisning overføres til asynkron undervisning	☐	☐	☐
Asynkron undervisning vil lette timeplanleggingen ved skolen	☐	☐	☐
Asynkron undervisning må legges i skoletiden	☐	☐	☐
Om asynkron undervisning skal fungere, må skolen stille med lærer/assisten som kan bistå eleven.	☐	☐	☐
Kvaliteten på samiskopplæringen vil trolig svekkes	☐	☐	☐

10) Kommentar



☐ Ja

☐ Nei

☐ Ja

☐ Nei

	Ja	Nei
Leder ved tilbyderinstitusjon	☐	☐
Samisklærer fra tilbyderinstitusjonen	☐	☐

	Utdyp
Ved behov	
Som fast rutine	
Først og fremst administrativt besøk	
I stor grad et faglig besøk	
Ved besøk gis det også noe undervisning til den eller de aktuelle elevene ved skolen	
Fjernundervisningslæreren møter elevenes foreldre	
Samisklæreren hilser på samiskelevens vanlige skoleklasse	

16) Hvordan legges timeplanen for elevene som får fjernundervisning dette skoleåret? Sett kryss for relevant svarkategori, og skriv inn antall timer per elev i tekstboksen. (Eks.: Elev 1:2t, Elev 3:1t)

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Timer per elev
Hvor mange skoletimer i uka får elevene fjernundervisning?	☒	☒	☒	
Hvor mange av disse timene tas fra praktisk-estetiske fag?	☒	☒	☒	
Hvor mange av disse timene tas fra norskfaget?	☒	☒	☒	
Hvor mange av disse timene tas fra andre teoretiske fag?	☒	☒	☒	
Hvor mange av disse timene kommer som utvidet uketimetall for eleven?	☒	☒	☒	
Hvor mange skoletimer samiskundervisning ligger utenfor ordinær skoletid?	☒	☒	☒	
Hvor mange timer har eleven assistent?	☒	☒	☒	
Hvor mange timer tas fra prosjekt til fordypning (vg)	☒	☒	☒	

17) Hvilke faktorer tar skolen i betraktning i forbindelse med timeplanleggingen av samiskopplæringen, og hvilke utfordringer har dere på dette feltet?

18) Hvordan fungerer samarbeidet mellom skolen og tilbyder av fjernundervisning?

	Stemmer	Stemmer delvis	Stemmer ikke	Vet ikke
Det er utviklet faste rutiner for samarbeid på administrativt nivå	☒	☒	☒	☒
Det er utviklet faste rutiner for samarbeid mellom kontaktlærer og samisklærer	☒	☒	☒	☒
Tilbyder av fjernundervisning har mulighet til direkte kontakt med it-ansvarlig/teknisk hjelp ved skolen	☒	☒	☒	☒
Fjernundervisningsinstitusjonen tar hele ansvaret for samiskopplæringen	☒	☒	☒	☒
Skolen tar kontakt med tilbyderinstitusjonen dersom eleven ikke kan møte til undervisning	☒	☒	☒	☒
Kommunikasjon, ukeplaner, beskjeder går stort sett direkte mellom elev og samisklærer	☒	☒	☒	☒
Skolen tar kontakt med tilbyderinstitusjon for å følge opp elevens undervisningstilbud	☒	☒	☒	☒

19) Under følger en del utsagn relatert til opplæringen i samisk. Kryss av for i hvilken grad ulike utsagn passer for din skole.

	Stemmer	Stemmer delvis	Stemmer ikke	Vet ikke
Den gå ut over andre fag	☐	☐	☐	☐
Det er foreldrenes og ikke elevenes ønske	☐	☐	☐	☐
Det er elever som selv tar initiativ til å begynne med samisk	☐	☐	☐	☐
Vi anbefaler svake elever til å la være å ta samisk	☐	☐	☐	☐
Det er en berikelse for skolen å ha samiske elever	☐	☐	☐	☐
Samisk kultur er usynlig på skolen	☐	☐	☐	☐
Samiskfaget kan bidra til faglig utvikling også i andre fag	☐	☐	☐	☐
Elever må presses til å møte til samisktimene	☐	☐	☐	☐
Skolen stiller seg positiv til å sette inn ressurser til spesialundervisning i samisk ved behov	☐	☐	☐	☐
Vi oppmuntrer foreldre/elever som vi vet det kan være aktuelt for, til å ta samisk	☐	☐	☐	☐
Vi melder inn behov for fjernundervisning om våren	☐	☐	☐	☐
Læremiddelsituasjonen i samiskundervisningen er tilfredsstillende	☐	☐	☐	☐
Det tar som oftest en del tid om høsten før vi får tilbudet om fjernundervisning på plass	☐	☐	☐	☐
Vi kjøper inn alt av læremidler fjernundervisningsinstitusjonen ber oss skaffe til veie	☐	☐	☐	☐
Tradisjonelle lærebøker er best egnet også ved fjernundervisning	☐	☐	☐	☐

20) Hva er skolens generelle inntrykk av kvaliteten på det samlede opplæringstilbudet i samisk? Hvordan vurderer dere fjernundervisning som opplæringsmodell i samisk i forhold til andre mulige organiseringmåter?

Spørreskjema til foreldre som har barn som mottar fjernundervisning i samisk

Nordlandsforskning og Norut gjennomfører, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, en kartlegging av samisk fjernundervisning i Norge. Da er foreldre/foresattes meninger svært viktige. Dette innebærer foreldre/foresattes syn på ulike sider ved opplæringa, som tilgang til og oppstart av fjernundervisning, organisering, timeplanløsning, barnas opplevelse av samiskundervisninga og generell tilfredshet med tilbudet.

Vi har i den anledning kontaktet rektorene ved de skolene som har elever som mottar fjernundervisning, og bedt disse videresende undersøkelsen til foreldre/foresatte. Spørreskjemaet har blitt sendt ut via rektorene (evt. tilbyderne), men svarene vil bare være tilgjengelige for forskerne.

Alt materialet som innhentes i forbindelse med prosjektet, vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen som gis i spørreskjemaet vil bli lagret uten at det kan knyttes til din person. Opplegget for undersøkelsen er godkjent av Personvernet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Vi håper du er villig til å svare på dette spørreskjemaet innen 7. august når undersøkelsen stenger. Ditt svar vil bidra til at denne rapporten kan gi en mest mulig dekkende beskrivelse rundt fjernundervisning i samisk slik at den kan danne et godt grunnlag for Utdanningsdirektoratets videre arbeid for å sikre et best mulig opplæringstilbud i samisk. Prosjektet avsluttes 17. august, og prosjektets rapport vil være tilgjengelig på www.nforsk.no i løpet høsten.

Eventuelle spørsmål kan rettes til prosjektleder Marit Solstad (755 17 198 / marit.solstad@nforsk.no)

1) Hvilke/t samiske språk har du barn som får opplæring i?

- ☐ Nordsamisk
- ☐ Lulesamisk
- ☐ Sørsamisk
- ☐ Om flere, forklar:

2) Hvilket klassetrinn har du barn på, og hvilken læreplan følger de? Kryss av for klassetrinn og før opp læreplan: Samisk førstespråk S1, samisk andrespråk (S2 eller S3), samisk fordypning (ung.sk.), samisk fremmedspråk(vgs).

	1.-4.kl	5.-7.kl	8.-10.kl	Vg1-vg3	Læreplan (se over)
Barn 1	☐	☐	☐	☐	☐
Barn 2	☐	☐	☐	☐	☐
Barn 3	☐	☐	☐	☐	☐
Barn 4	☐	☐	☐	☐	☐

3) Hvor fornøyd er du/dere med ulike sider ved det opplegg for samisk fjernundervisning (FU) som barnet/barna din/e får? Sett ett kryss for hvert moment og kommentér eventuelt i stikkords form.

	Fornøyd	Sånn passe	Misfornøyd	Kommentar
Informasjonen om tilbudet	☐	☐	☐	☐
Kontakt og samarbeid med skolen/læreren som gir fjernundervisninga	☐	☐	☐	☐
Oppfølging fra barnets hjemmeskole i forhold til fjernundervisningen	☐	☐	☐	☐
Timeplanløsningen	☐	☐	☐	☐
Det tekniske utstyret ved barnets hjemmeskole	☐	☐	☐	☐
Opplegg for hospitering/elevsamlinger	☐	☐	☐	☐
Fjernundervisningstilbudet sett under ett	☐	☐	☐	☐

4) Hvordan får barnet/a fjernundervisning i samisk i dag?

- ☐ Via skype
☐ Via videokonferanse utstyr
☐ Vet ikke

5) Har eleven andre tilbud i samband med samiskopplæringa? Angi hvilken type tilbud og hvor mange uker eller dager det er snakk om i løpet av et år.

	5 uker eller mer	2-4 uker	Opp til 1 uke	Ikke noe tilbud	Evt. kommentar
Hospitering (Eleven følger undervisning på skolen som driver FU)	☐	☐	☐	☐	☐
Elevsamlinger (Elev fra flere skoler samles for opphold ved skolen som driver FU/annet sted)	☐	☐	☐	☐	☐

