



Kirsten Elisabeth Stien

Samisk skole i norsk forvaltning - ? En skoleeierstudie med fokus på translasjonskompetanse i delte læringsrom

I denne studien forsøker jeg å vise hvordan en kommune som er en del av forvaltningsområdet for samisk språk, anvender ulike former for translasjonskompetanse i spennet mellom nasjonale føringer og lokale og flerkulturelle utfordringer. I disse oversettelsesprosessene mellom hva vi kan kalle forskjellige kulturelle praksiser, finner vi tre varianter av modus; et reproduserende, et modifiserende og et radikalt. Røvik (2014) peker på betydningen både av å kjenne de sammenhengene som det skal oversettes fra, så vel som de sammenhengene det skal oversettes til, og jeg vil med utgangspunkt i en gjennomgang av dokumenter og intervju-data se nærmere på møtene mellom disse praksisene. Å legge til rette for møter i delte læringsrom / searvelatnja (Balto & Østmo, 2012) hvor ulike fortellinger kan fortelles samtidig, og uten å være i konkurranse med hverandre, vil være i tråd med skolens overordnede oppdrag om å bidra til barn og unges danning og læring i et demokratisk og bærekraftig samfunnsperspektiv.

Kirsten Elisabeth Stien er førstelektor i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet, campus Alta. Hun arbeider på de integrerte mastergradsprogrammene og fordypning i pedagogisk ledelse og veiledning. Faglige og forskningsmessige interesser er postkolonial urfolkspedagogikk, aktør-nettverksteori og (bort) valgetematikk i grunn- og videregående skole.

INNLEDNING

Karasjok kommune er en av fem kommuner i Finnmark fylke som tilhører forvaltningsområdet for samisk språk, fastsatt i henhold til § 3.1 i lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven). I disse kommunene skal elevene ha opplæring i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet Samisk (LK-06S). Skolen i Karasjok hadde i 2011–2012 i snitt 350 elever, et høyere antall enn gjennomsnittet for skoler i Kautokeino, resten av Finnmark og kommunegruppe 3.¹ Gruppestørrelsen viser en lærertetthet omtrent på gjennomsnittet i kommunegruppe 3 og Finnmark, og høyere på 1.–4. trinn enn 8.–10. trinn i tråd med opplæringslovens krav. Grunnskolepoengene for 2009–2012 er lavere enn gjennomsnittet, det samme gjelder eksamensresultater i skriftlig matematikk, som i likhet med Finnmark for øvrig har hatt en jevn nedgang (Forvaltningsrevisjonen 2013). Ved inngangen av 2013 var Karasjok kommune klar for en helhetlig satsing på skole. I denne satsingen inngikk felles nasjonale utviklingsarbeid og prosjekter, blant annet Vurdering for læring, Ny giv, Skolebasert kompetanseutvikling, Sjumilssteget, Feide og deltakelse i “Gode skoleeiere for Nord-Norge” med støtte fra fylkesmannen. I tillegg kom en egen samarbeidsavtale med Likestillings- og diskrimineringsombudet om en likeverdig skole for alle. ”Mange programmer”, som en av kommunens deltakere sa, men legger til ”store muligheter for å ta tak hvis vi samordner. Vi har muligheten, men det er også utfordrende”. De jobbene som gjøres på lokalt nivå, mottar ikke nødvendigvis bestandig den heder de fortjener – ikke minst fordi dette er et felt med mye implisitt kunnskap som ikke artikuleres på andre arenaer, og dermed står i fare for å bli underkjent. I sluttrapporten for prosjektet sies det:

Tilbakemeldingene vi får fra deltakerne er overveiende gode. Det går tydelig fram at deltakerne er fornøyde med innholdet, og ikke minst med hverandre. De uttrykker at de har stor nytte av å prate med hverandre, utveksle erfaringer, refleksjoner og synsmåter. Dette gjelder ikke bare det å treffe deltakere fra

andre kommuner, men like mye å få snakket sammen om anliggender i egen kommune (2015:11).

“Gode skoleeiere” er i seg selv et eksempel på en tilretteleggelse for hvordan en arena skapes for at oversettelseskompetanse kan snakkes fram og opp.

BAKGRUNN

Under innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) sa daværende utdanningsminister Kristin Clemet:

Vi må desentralisere ansvar, bedre kvalitetsskontrollen og gi økt innflytelse til brukerne. Skolen skal styres nedenfra, ikke ovenfra, innenfor nasjonalt opptrukne mål [...]. Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi frihet til å ta ansvar. (Aasen 2007:26)

Skolens samfunnskontrakt er særlig ivaretatt i Læringsplakatens prinsipper 9 og 10 om tilretteleggelse av samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen og tilrettelegger for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte. I det følgende skal vi se om de ulike dokumentene fra Karasjok kommune (se referanselisten) inneholder beskrivelser som åpner opp for egendefinerte praksiser, og ulike praksiser, i møte med foreldre og samfunn. Det vil i så tilfelle gi føringer for hva som utarbeides av lokale læreplaner og hvordan de legitimeres. I den samiske nasjonsbyggingen ser vi at et samspill mellom formelle og mer uformelle arenaer er vesentlige byggesteiner (Pedersen & Nyseth, 2015), og på et vis kan Karasjok kommune gjennom historie og tradisjon, som bekreftes av språkforvaltningssloven, være i en situasjon hvor samiskheten blir tatt for gitt, noe som ikke behøves å kontekstualiseres i en stedlig sammenheng. Da den første samiske læreplanen ble innført i 1997, skapte det sterke reaksjoner, især i nabokommunen Tana. “Spissformulert oppfattet kritikerne L97S som en plan for å gjøre alle til samer, mens de egentlig ønsket en flerkulturell læreplan” (Pedersen & Høgmo, 2012:195) og som en konse-

kvens av dette ble formuleringen om at skolen skulle støtte hjemmet i oppfostringen av en ny samisk generasjon, endret til kun ny generasjon. Aktørene i denne debatten bidro til et identitetsforvaltningsarbeid som avklarte posisjoner og interessekonflikter, og Tana kommune fikk følgelig en artikulert selvbevissthet som rommet ulike måter å være norsk og samisk på. Slik kan de sies å ha realiserte muligheter for en flerkulturell skole, noe som alltid har vært en utfordring for den nordnorske skolevirkeligheten (Høier 2010:145).

Problemstilling, fokus og formål

Fokus er på kommunenes egne beskrivelser av hvordan de forvalter sitt lovpålagte skoleeierskap når det gjelder det å være en samisk skole også, og formålet er å få en framstilling av hvordan noe av dette kommer til uttrykk i planer og dokumenter.

Hvilke oversettelsesmodus er i bruk, og hvor kan vi finne potensial for ytterligere å støtte allerede eksisterende translasjonskompetanse? Eller sagt på en annen måte: Det er mange måter å drive norsk skole på. Er det også mange måter å drive samisk skole på?

Hypotesen baserer seg på at da må translasjonskompetansen være noe mer enn reproduksjon av sentrale ideer og føringer fordi skolen ikke bare skal styres nedenfra, men på dette nivået finner vi den kunnskapen som er nødvendig for å oversette med tilstrekkelig presisjon og forståelse for variasjon. Kontekstualisering har som forutsetning at de aktuelle aktørene får anledning til å komme til orde, og at det finnes arenaer for hvor dette kan komme til uttrykk.

METODE OG TEORI

Studien er en kvalitativ dokument- og intervjuanalyse med data fra 2012–2016. Dokumentene er planer, rapporter og en masteroppgave i spesialpedagogikk som omhandler PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen) i samisk kultur og kontekst (Henriksen, 2010). Analysen er aktør-nettverk-inspirert (Latour, 2005; Ekeland & Stien, 2015) i den

forstand at jeg leter etter sammenhenger og mønstre i det foreliggende materialet, men også brudd og forskjellighet. Jeg ønsker å åpne for å se hvordan forskjellige praksisformer kan være til stede samtidig, uten å inngå i et dikotomisk eller hegemonisk forhold til hverandre. Selv er jeg ansatt på lærerutdanninga ved UiT – Norges arktiske universitet, campus Alta og har de siste 15–20 årene vært involvert i lokale og internasjonale utdannings- og kommunefokuserte forskningsprosjekter i området (Berglund, Johansson & Molina, 2005; Ekeland & Stien, 2012). Det betyr at jeg kjenner området, men også at mine begrensninger er store. På Karasjok kommunes hjemmeside kan vi finne følgende beskrivelse av joik som viser noe av kompleksiteten i feltet:

Ut fra de samfunnsendringene som skjedde; med fremmede folk som tok seg til rette på samisk territorium, ser det ut til at joiken endret karakter. Fra å tjene som et viktig medium i den gamle samiske religionen, til å bli brukt i politisk opposisjon mot kolonisering og frarøvelse av rettigheter til land og vann. For at utenforstående (nordmenn som hadde lært seg samisk) ikke skulle forstå joiken, fikk joiken flere lag av informasjon: en avledende historie/beretning – tilsynelatende harmløs, og en hemmelig meddelelse. Joiken fikk en dobbeltbetydning, og formidlet et budskap til samene og noe helt annet til andre som måtte overhøre joiken. Dette var særlig viktig ved religiøse og politiske sammenkomster hvor representanter fra myndighetene var til stede. Deler av joikepoesien ble med andre ord en opposisjonell kunstart, men det må påpekes at mye av joikepoesien var harmløs og tok for seg mer dagligdagse temaer som å beskrive personer, hendelser, frierferder osv. (Karasjok kommunes hjemmeside 21.03.2016)

Kategoriseringer av identitet utgjør et komplekst system og situasjonelt definerte kategorier. Hvis vi anvender en slik tilnærming på eksempelet om joik, kan vi tenke oss flere varianter: joikens hemmelige meddelelse ble kanskje ikke forstått av alle samene heller, muligens måtte man ha en viss erfaring med myndigheter for å ta

poengene. Det kunne også være slik at de som hadde samme forståelse, i andre sammenhenger var uenige. I denne studien legger jeg ut min forståelse, men det er samtidig også en erkjennelse av å forstå “stykkevis og delt”. Slik sett er jeg selv en aktør i det felles læringsrommet.

ET TRANSLASJONSTEORETISK PERSPEKTIV
Utviklingen i fransk sosiologi (Latour, 1986) inspirerte skandinaviske forskere som Røvik (1998) til å utarbeide en teoretisk basis for forestillingen om spredning av ideer og praksiser som translasjon eller oversettelse. Spredningen finner sted mellom organisasjoner, aktørgrupper, teknologier, oppgaver og kulturer, og den forsterkes av alle de aktørene som mottar ideene, bearbejder dem, og sender dem videre. Oversettelsen ligger så å si i selve spredningen. Den første er *reproduserende*, eller altså kopierende; å ha en ambisjon om å prøve å få til noe som ligner mest mulig. Den andre er *modifiserende*, og noe legges til, og annet trekkes fra, for å få en pragmatisk tilpassing. En tredje variant er *radikal*, og har omvandling; lage sin egen versjon, som mål. I denne oversettelsespraksisen er både dekontekstualisering og kontekstualisering viktig: Ikke bare må man kjenne hva man oversetter fra, men også hva man oversetter til. I vår sammenheng forutsetter vi at kompleksiteten i begge felt er stor, og at det nødvendigvis ikke er slik at utfordringene primært er å få innsikt i det feltet ideene kommer fra. Å forstå sin egen daglige praksis kan være vel så utfordrende nettopp fordi den er selvfølgelig og nærmest blir tatt for gitt. Dersom skoleeierens oversettelseskompetanse skal være virksomme for å lykkes med reform- og kvalitetsarbeid i skolen, er kompetansen for tilretteleggelse for refleksjon over egen praksis viktig, og foreldres og lokalsamfunnets medvirkende bidrag ikke mindre vesentlig.

MODELL FOR KULTURMØTER

Tradisjonelt har kultur vært forstått som et statisk og beskrivende fenomen, som noe noen har – eller ikke har, og konstruksjonen av dikotomien mellom *oss og dem* som resultat. Noen

er samer, og noen er nordmenn, og vi har så å si på forhånd en sikker kunnskap om hvordan dette vil komme til uttrykk. I denne analytiske sammenhengen er et komplekst kulturbegrep brukt for å forstå måter å tenke, handle og organisere våre aktiviteter og virksomheter på, altså hvordan vi *gjør noe* (Gullestad, 2002; Bauman 2006; Sørensen, Høysand, Bjurstrøm & Vike, 2008). Denne tilnærmingen er i tillegg kjennetegnet av kultur som noe i forandring, som blir gjort på ulike måter, i ulike fellesskap. Noe gjør vi med noen, på noen måter, og andre ting gjør vi på andre måter sammen med andre. Det betyr at det ikke kan forutsies hva vi gjør, det må alltid undersøkes nærmere. Kultursensitivitet er i så henseende et nøkkelbegrep og en nødvendig forutsetning for å se mangfold og variasjon uten at de skal bli sett i et hegemonisk perspektiv. For eksempel sier vi i (noen) norske sammenhenger “at den som tier, samtykker”. I (noen) samiske sammenhenger sier vi at “den som tier, samtykker ikke”. Om det er den ene eller andre varianten som gjelder, kan vi ikke vite, men må spesifikt gå inn for å se hva som skal være gjeldende fortolkningsramme.

ORDEN I EGET HUS²: SAMISK KOMMUNE OG SAMISK SKOLE I SPENNET MELLOM REVITALISERING OG VITALISERING

Som urfolk har samene i Norge vært utsatt for en hard fornorskningsspolitikk gjennom assimilering. Etter andre verdenskrig ble hele befolkningen delaktige i en omfattende modernisering, og blant samene utviklet det seg to ulike retninger: De som ville være moderne framfor å være samer, og de som etablerte en etnisk plattform i motsetning til den norske. For å synliggjøre kontrastene ble symboler fra reindriftssamenes liv på vidda tatt i bruk. Denne mobiliseringen bidro til konsolidering, men førte samtidig også til at mange samer opplevde kategoriene som for trange (Kramvig, 1999), også i kjernesamiske områder (Stordahl, 1997). På Karasjok kommunes hjemmesider er det få utsagn om samiske temaer og hvordan de forvaltes, men noe finner vi, for eksempel: “De seneste tiårene har det vært en økt forståelse for det viktige i å bevare

og utvikle den samiske kulturen”, og så en meny hvor ulike skikker og næringsformer beskrives. Språkbruken om å bevare og utvikle er interessant fordi den slår fast at samisk kultur eksisterer, og har et potensial for fremtiden. Revitalisering slik vi kjenner det fra kystsamiske områder, kan kjennes fremmed i et område hvor en stor andel av befolkningen ennå bruker samisk språk i hverdagen, og i tillegg til tradisjonell samisk næringsvirksomhet også har moderne samiske institusjoner slik som Sametinget. Vitalisering av hva som eksisterer i dag, er en utfordring for kommunene, og i mindre grad revitalisering.

I oppvekstplanen for Karasjok kommune 2010–2014 finner vi at “Kommunestyret anser det som meget viktig å stimulere til samarbeid for å etablere best mulig oppvekstmiljø i Karasjok” – med henvisning til sentrale føringer slik som barnehagelov og opplæringslov, samt FNs barnekonvensjon. Rundskriv Q-1066B+S Samisk oppvekst, om tilbud til samisk barn og ungdommer blir nevnt avslutningsvis, og her vises det til nødvendigheten av “Oppvekstmiljøer der samisk og norsk kultur i størst mulig grad har samme status og oppleves som likeverdige”, og for å sikre tilretteleggingen er det “Av betydning med godt samarbeid mellom alle som har ansvar i forhold til samiske barn og unges oppvekst, både offentlige myndigheter på alle nivåer og frivillige krefter. Videre er det av betydning at foreldre og barn og ungdom selv får innflytelse på utforming av tilbud”. I Plan for kvalitetsvurdering i grunnskolen 2013–2015 gjennomgås hva som er nasjonale føringer for forsvarlig system, og Læringsplakatens krav om at den samiske skolen og lærebedriften skal “Legge til rette for at elevene/lærlingene får en kvalitetsmessig god opplæring med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv” siteres, men det gjøres ingen presiseringer utover dette.

Å være en to-språks kommune er en ressursutfordring for så vidt som en slik ordning ikke er fullfinansiert, relevante og aktuelle samiske læremidler er mangelvare, men de ressursene som foreligger mobilisering av foreldre og lokalsamfunn er å ta i bruk noe som allerede eksisterer. Translasjonskompetansen er modi-

fiserende for så vidt som noe er lagt til, og slik sett en begynnelse til endring. Utfordringen er å gi beskrivelser av de ulike varianter av samisk kultur og samfunnsliv vi kan finne nettopp i Karasjok kommune, som er forskjellig fra andre kommuner, men som også har noen likheter. Etablering av kultursensitivitet som analytisk tilnærming vil kunne åpne for variasjon i de ulike kulturelle uttrykkene hvis vi ser at også kommunale planer og rapporter kan være en mulighet for å skape searvelatnja / delte rom. Slik er det mulig å komme utenom den dikotomien som ligger i utsagnet om “der samisk og norsk kultur har samme status og oppleves som likeverdige” og bringer tankene til L97-S som påpekte likeverd i betydning, men ulikhet i metoder og innhold.

DISKUSJON, SENTRALE FUNN OG BIDRAG TIL FELTET

I gjennomgangen av denne studien er det i hovedsak ikke skilt mellom politikere og faglig/administrative deltakere. De er felles forvaltere av skoleeierskapet, og hadde på forhånd gjort et grundig arbeid i å bli enige om hvilke saker de skulle fokusere på. I samtalene kunne hensiktsmessigheten av den kommunale organiseringen bli diskutert, for eksempel i form av uklare ledelsesstrukturer, men dette sto ikke på dagsordenen i denne omgangen. Slik Møller (2014:153) definerer skoleverkets moderniseringsprosessene i form av motsetninger mellom fokus på mål, eksterne vurderinger og ansvarliggjøring eller faglig skjønn, er kommunens deltakere enige om sammen å definere skoleeierskapet innenfor et lokalt, faglig skjønn. Det er ikke uproblematisk ettersom de i forvaltningen har ulike roller, og i andre sammenhenger sitter på ulike sider av bordet, men nå sto elevens læring og trivsel i sentrum, og for dette etablerte de noen felles strategier. Som lokale mål definerte de “Et helhetlig utdanningsforløp – fra barnehage til og med videregående skole” og en tidsramme som innebar både kortsiktige og langsiktige mål, blant annet en plan over fire års syklus for skoleeiertiltak med utgangspunkt i tilstandsrapporten.

Deltakergruppen fokuserte på å arbeide med hvordan tilstandsrapporten kunne brukes for å skape kvalitet i skolens satsinger (se Prosessplan utkast per desember, 2013). De gjorde en SWOT-analyse og brukte Ringstadbekk-krysset (hva var bra, hvorfor, hva kan gjøres bedre, hvordan?). Pedagogisk loppemarked ble også brukt. Fire satsingsområder ble valgt:

1. *Prosessplan tilstandsrapporten i seg selv og hvordan den skal bli Kvalitetsmelding for grunnskolen.*
2. *Prosessmodell for tilpasset opplæring.*
3. *Dialog – samhandling i hovedutvalget mellom politikere og administrasjon i å ferdigstille saker. Jobbes for å få dialogmodellen i øvrige hovedvalg, formannskapet og kommunestyret.*
4. *Arbeid med å utarbeide årsplaner/årshjul*

I denne sammenhengen skal jeg se nærmere på punkt 2 og 3. fordi det er her jeg synes å se et mønster og en bevegelse fra et modifierende til et radikalt modus i hva som er deltakernes beskrivelse av Plan for tilpasset opplæring synes jeg å se sammenheng mellom hvordan gruppen etablerte seg som et team med felles visjoner, og hvordan synet på eleven forandret seg fra å fokusere på hva de ikke mestrer, til det motsatte: nemlig ta utgangspunkt i hva de mestrer. Skoleeiers ledelse for å legge til rette for elevers læring og utvikling, er selv avhengige av å ha på plass forutsetninger som kan utløse motivasjon for endring, *forskjellen mellom enkeltkrets- og dobbelkretslæring* (Argyris & Schön, 1978) som de beskrev sin egen motivasjon i en samtale på en av samlingene. Rådmannen *spredte det gode ord om hvor godt vi jobbet sammen, og slik beskrives det i boka "Leiing av endringsarbeid i skulen"*:

Når du spør folk om korleis det er å være del av eit framifrå team, er det mest slående at dei opplever det meningsfullt. Folk snakkar om å vere del av noko som er større enn dei sjølve, om å høyre til, om å bere frukter. Det er tydelig at for mange er erfaringa med å vere dele av eit verkeleg godt team, noko som står fram som sjeldne periodar i livet som er levd til fulle.

Nokre leitar resten av livet etter å gjenvinne den kjensla (Ertesvåg 2012:59).

Et radikalt skifte i synet på hvordan tilpasset opplæring skal være prosessorientert, med både elev og foreldres aktive medvirkning, men det gjenfinnes ikke nødvendigvis i selve planen, bortsett fra ordet "mestringssamtale". Dette er et dilemma i kommunikasjonen mellom skoleeiere og samfunn. I offisielle planer, spesielt de som skal vedtas, har vi en type byråkratisk språk som ikke i tilstrekkelig grad avspeiler endringer og nysatsinger fordi det så å si forsvinner i faste formuleringer. Det primære ansvaret for statlige myndigheter er å kontrollere at kommunene er i samsvar med de ordningene de selv har vedtatt. I dette mulighetsrommet kan det utøves betydelig pedagogisk skjønn (Sivesind & Bachmann, 2011:55). Departement og utdanningsdirektorat er tett på med stadig mer spesifikke føringer, nå seinest med forslag om minstestandarder i elevenes læring ettersom resultatene fra nasjonale prøver viser store variasjoner mellom kommunene (Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i VG 23.02.1016), men skoleeiere har enn så lenge konkrete muligheter for å definere systemer basert på analyser av aktuell situasjon i egen kommune og tilrettelegge faglig og organisatorisk slik de synes er best.

En slik lokal tilpassing kan utvilsomt by på utfordringer. I de moderniseringsprosesser som vi finner i norsk skole, er et overordnet mål (Møller, 2014:153) å redusere byråkrati og heve kvaliteten. På den ene siden har vi en orientering mot marked og konkurranse, og på den andre siden profesjonalisering i ulike retninger. Her kan vi se ulike forståelser av profesjonalisering, enten på et organisatorisk nivå med fokus på mål, ekstern vurdering og ansvarliggjøring eller på profesjonens faglige skjønn basert på tillit og autonomi. Disse variasjonene er til stede i internasjonale og nasjonale sammenhenger, så vel som på et lokalt nivå. For eksempel skriver Djupedalsutvalget følgende:

Det må settes av økonomiske ressurser for tilpassing og oversettelse av et skoleomfattende evidensbasert program til samisk. Dette

ledsages av en utprøving og effektevaluering (NOU 2015:2, Del 4:150)

Hva tilpassing i denne sammenhengen betyr, diskuterer ikke utvalget eksplisitt, skjønt en rimelig lesing vil være at dette arbeidet skal gjøres på et lokalt nivå og at et lokalt pedagogisk skjønn må komme til anvendelse. I sitt hørings svar skriver Barneombudet:

Når vi ser på både eksisterende kriterier for tildeling av statsstøtte, og utvalgets forslag, savner vi imidlertid et krav om dokumentert effekt. Mange programmer har vært implementert i norske skoler i mange år nå. Vi må unngå at den enkelte skole og programutvikler skal få "prøve seg fram" i skolen. (08.06.2015:8)

Argumentasjonen forsterkes ytterligere ved å henvise til implementering som eget fag- og forskningsområde, og viktigheten av at program som brukes, også de innovative og nytenkende, kan dokumentere god og varig effekt. Utspillet fra Djupedal-utvalget om tilpasning blir ikke fulgt opp, og Barneombudet viser indirekte en større sans for profesjonalisering på et nasjonalt organisatorisk nivå heller enn å stole på kultursensitivt og transkulturelt utviklingsarbeid på lokalt nivå (Henriksen, 2010:84-88). Dette kunne ha vært en arena for en diskusjon om det komplekse forholdet mellom evidensbaserte program og tilpassing, men først når vi kommer til høringsuttalelsen fra Sametinget, finner vi en formulering som har lokal troverdighet:

Det er viktig å styrke innsats i forhold til skole-hjem-samarbeidet. Samiske besteforeldre og foreldre har varierende skoleerfaringer, blant annet knyttet til tapt skolegang, internat-tilværelse og konsekvenser av fornorskningsspolitikken. Sametinget ønsker derfor å framheve at det å styrke skole-hjemdimensjonen i samiske samfunn vil kunne være ett sentralt bidrag til å sikre et styrket psykososialt miljø for elevene. (22.06.2015:2)

Denne kunnskapen viser betydning av foreldre og besteforeldres skoleerfaring og er av en art som ikke kan implementeres i en organisasjon

fordi dette er en kunnskap som ikke er konstant og absolutt og er dermed avhengig av autonome fagpersoners skjønn for å bli sett og hørt. Å ha rammer for hvordan denne kunnskapen skal kunne bli ivaretatt og tatt i bruk bør derimot være et organisatorisk ansvar slik vi for eksempel kan lese i følgende uttalelse:

Fylkesmannen i Finnmark registrerer at utvalget foreslår at PP-tjenestens mandat skal endres til å jobbe mer systemretta i skolene, at de skal bidra med kompetanse- og organisasjonsutviklingsarbeid knyttet til opplæring og det psykososiale miljøet til alle elever i skolene. I dag står det i opplæringsloven § 5-6 at PP-tjenesten skal hjelpe skolene med dette, men da med fokus på å tilrettelegge for elever med særlige behov. Fylkesmannen i Finnmark er glad for at utvalget foreslår at PP-tjenesten sammen med skolene skal jobbe systemisk for at alle barn sikres et godt psykososialt miljø (udatert: 3).

Vi kan tenke disse to siste uttalelsene som eksempler på hvordan rommet for skjønnsmessige vurderinger er tatt i bruk. I uttalelsen fra Barneombudet så vi en type tenkning som trekker i retning av data på store og lineære nivå med lite rom for den tilpassing som Djupedalsutvalget påpeker, og uttalelser fra Sametinget og Fylkesmannen i Finnmark kompletterer. Rommet for å ta i bruk for eksempel transkulturelt utviklingsarbeid (Henriksen, 2010.) er ikke nødvendigvis til stede fra nasjonalt hold, og da stilles lokalt skoleeierskapet overfor utfordringer med hensyn til hvordan samspillet mellom skjønn, profesjonalitet og organisasjon kan være. Hvis ikke kunnskap på lokalt nivå kan anerkjennes og tas i bruk på et kommunalt nivå, så vil modus være reproduserende eller modifierende. Språket som kommuner bruker i planer og saksframlegg, er skodd over en lest som ikke tar utgangspunkt i lokalt framforhandlede strategier og endringer. Her kan politikerne spille en viktig rolle for å kontekstualisere. De har med utgangspunkt i sine valgprogrammer anledning til å spille inn skriftlige framstillinger av mål og visjoner som i stor grad har lokal tilpassing og lokal

forankring, og som samtidig også kan romme de endringer som er på profesjonelt nivå, men som ikke nødvendigvis når fram til den vanlige borger. Et spesifikt fagspråk har noen begrensninger som et lokalt skjønn kan oppheve.

Å utvikle et lokalt språk i tråd med hva både Sametinget skriver om “varierende skoleerfaringer” og Fylkesmannen om “at PP-tjenesten sammen med skolene skal jobbe systemisk for at *alle barn* sikres et godt psykososialt miljø”, kan være retningsgivende for å nå ut med hva kommunen ønske å kommunisere med sine innbyggere. Vi kan kanskje si det slik at logikken fra organisasjonstenkning som baserer seg på nasjonale føringer og eksterne vurderinger, slår inn i den lokale skolehverdagen. Det handler altså ikke bare om å ta i bruk et lokalt pedagogisk skjønn, men det må også få en uttrykksform som gjør budskapet tilgjengelig. Her ser vi at politikere og fagfolk kan ha noen utfordringer i forhold til å utforme felles dokumenter, og vi kan tenke oss et innspill som innebærer at politikere i større grad bidrar med skriftlig materiale i tråd med det grunnlaget de ble valgt på. Politikere må i større grad ta i bruk sitt lokale hverdagsspråk for å synliggjøre hva vi med Røvik kan kalle en kontekstuell kunnskap.

OPPSUMMERING OG PRAKTISKE KONSEKVENSER

I denne artikkelen har jeg med utgangspunkt i begrepet oversettelseskompetanse sett på hvordan det i planer og rapporter fra undervisningsavdelingen i Karasjok kommune uttrykkes at kommunen er en del av forvaltningsområdet for samisk språk, og slik sett er skoleeiere for en samisk skole. Betydningen av å ha et felles og delt rom / searvelatnja for å kunne gjøre oversettelsesarbeid utover reproduksjon eller modifikasjon er viktig, og jeg har vist til at programmet “Gode skoleeiere for Nord-Norge” fungerte som et slikt rom. Det samme gjorde deltakergruppen fra Karasjok kommune. I kommunens planer og rapporter finner vi ikke nødvendigvis de samme nyanseringer og presiseringer som oversettelsesarbeidet i searvelatnja var preget av, noe som har sammenheng

med dokumentenes egenart. I problemstillingen spurte vi om det finnes lokale måter å drive samisk skole på, men det kommer ikke til syne i dokumentene. Ettersom vedtak i seg selv ikke gir ”flere fisk i havet” vil det å ta i bruk et radikalt oversettelsesmodus åpne for en større kulturell variasjon, og slik sett bidra til å realisere en lokal, samisk skole. Begynnelsen på et slikt arbeid kan vi for eksempel finne i ”Plan for tilpasset opplæring ved Karasjok skole 2014 – 2016”. Samarbeidet med foreldre og barn skal være prosessorientert, og aktivt medvirkende. Når i tillegg elevsamtalen skal kalles “mestringssamtale” er de viktige første skrittene tatt for å skape ei “mestringsbru” mellom aktørene og dermed bidra til å realisere searvelatnja.

Fotnoter

1. *Små kommuner med middels bundne kostnader per innbygger, høye frie disponible inntekter. KOSTRA 2010.*

2. *Opprinnelig brukt i referat fra møte Gode skoleeiere 09.02.15 i sak om orientering om deltakelse i KS effektiviseringsnettverk. Arbeid med internkontroll osv.*

Litteratur

Argyris, C. og Schön, D.

(1978). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Aasen, P.

(2007). Læringplakatens utdanningspolitiske kontekst (23–43). I Møller, J. & Sundli, L. (red.). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Balto, A. & Østmo, L.

(2012). Multicultural studies from a Sámi perspective: Bridging traditions and challenges in an indigenous setting. *Issues in Educational Research*. Special issue to intercultural and critical education 22 (1): 1–17.

Bauman, Z.

(2006). *Flytende moderitet*. Oslo: Vidarforlaget.

Berglund, A.-K., Johansson, S. & Molina, I.

(2005) (red). *Med periferien i sentrum – en*

- studie av lokal velferd, arbeidsmarked og kjønnsrelasjoner i den nordiske periferien. Alta: Norut Nibr Finnmark.
- Ekeland, T.G. & Stien, K.E. (2015). Disconcertments in Knowledge Practices in Teacher Education: Collaborative Interrelations in Shared Rooms”. *Journal of Education and Human Development*. Vol. 4, No. 3.
- Ertesvåg, S.K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foros, P.B. & Vetlesen, A.J. (2012). *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, P. (2010). *Skoleomfattende tiltaksmodell PALS i samisk kultur og kontekst. Utfordringer og konsekvenser*. Høgskolen i Østfold.
- Høier, J. (2010). Revitalisering som nyorientering – et dannelsesperspektiv på samisk skole. I Brekke, M. (red). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kramvig, B. (1999). I kategoriens vold. I Eidheim, H. (red.). *Samer og nordmenn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s. 117–141.
- Latour, B. (1986). The powers of associations. I Law, J. (red.). *Power, action and belief. A new sociology of knowledge?* London: Routledge and Kegan Paul.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Møller, J. (2014). Ledelse som masteridé i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M. (red). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 147–162.
- NOU 2015:2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososial skolemiljø*. Oslo: Utdanningsdepartementet
- Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012). *Sápmi slår tilbake*. Karasjok: CálliidLágádus.
- Pedersen, P. & Nyseth, T. (2015). *City-Saami. Same i byen eller bysame? Skandinaviske byer i et samisk perspektiv*. Karasjok: CálliidLágádu.
- Røvik, K.A. (1998). *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røvik, K.A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. & Furu, E.M. (red). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 13–42.
- Sivesind, K. & Bachmann, K.E. (2011). Et felles nasjonalt tilsyn – om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.). *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskap-sutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 51–73.
- Stien, K. & Ekeland, T.G. (2012). *Praksisformidling og kunnskapstradisjon*. Alta: Høgskolen i Finnmark.
- Stordahl, V. (1996). *Same i den moderne verden*. Karasjok: Davvi Girji O.S.
- Verdens Gang (Røe – Isaksen) VG 23.02.2015

Planer, høringsuttalelser og sluttrapport:

1. Prosessplan for arbeid med tilstandsrapport for Karasjok kommune utkast per desember 2013
2. Forvaltningsrevisjon (2013). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats*. Rapport
3. Plan for tilpasset opplæring ved Karasjok skole 2014–2016
4. Plan for kvalitetsvurdering i grunnskolen 2013.15
5. Høringssvar Barneombudet 08.06.2015
6. Høringssvar Fylkesmannen i Finnmark. Udatert.
7. Gode skoleeiere for Nord-Norge 2013–2015. Sluttrapport.

Kirsten Elisabeth Stien

Universitetet i Tromsø

Follums vei 39

Alta

Kirsten.e.stien@uit.no