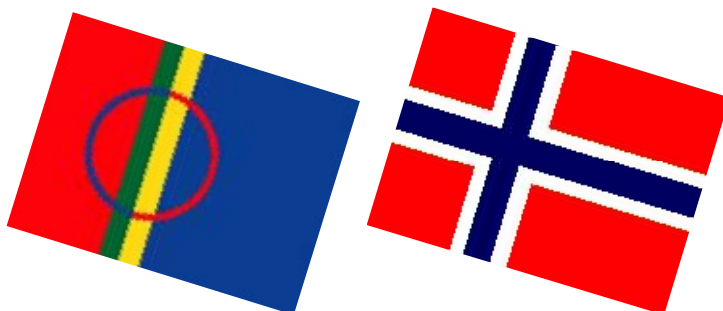




Skolens dilemma i møte med samiske barn og deres foreldre



Tone Hansen

*Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Tromsø
Våren 2008*

Sammendrag

Tema for masteroppgaven er skolefravær i samiske samfunn, og bakgrunnen for at det i noen samiske distrikter er større skolefravær for barn og unge i grunnskolen. Problemstillingen har som målsetning å søke svar på om den samiske kultur- bakgrunnen har betydning for barns møte med skolen med hensyn til skolefravær. Undersøkelsen etterspør bare fravær, men jeg gjør også rede for ulike typer fravær, som skulk og skolevegring.

I en flerkulturell skole er det spesielt viktig med et godt skole- hjem samarbeid, for på denne måten å legge til rette for at skole og hjem har ei felles målsetning om opplæringa. Nasjonale føringer har fokus på at foreldre skal ta del i det som skjer på skolen, og at skolen skal tilpasse seg den lokale kultur.

Å kjenne en samisk kultur, betyr ikke at man kjenner alle samiske kulturer. Det eksisterer ulike samiske grupperinger, der den samiske kulturen kommer til uttrykk på forskjellig vis. Samiske foreldre har sine egne erfaringer fra skolen som for mange ikke bare var utelukkende positiv, og dette er også med på deres holdning til skolen for deres barn i dag. Resultatene fra undersøkelsen viser at en av de to skolene har elever som har fravær, og dette har også sammenfall med eksisterende teori på feltet. En gjennomgang av eksisterende teori og resultater viser at skolefravær i samisk distrikter er komplekst, og at både skolen og foreldrene står overfor flere dilemma som det ikke alltid er så lett å se gode og enkle løsninger.

Forord

En stor takk til mine barn som har vært tålmodige med meg over flere år, og som har levd i et hjem preget av bøker, framfor strikkesøy og kriminalbøker. Spesielt min datter Katrine på 18 år, som formidlet med et sukk at:

”Jeg skal i hvert fall utdanne meg nå når jeg er ung, og skal være ferdig med skole når, eller hvis jeg får barn”.

Som mor så får jeg håpe at hun har fått med seg at studier gir mye, og at hun kanskje motiveres for at man aldri blir utlært og at studier både gir styrke og glede på mange områder. Jeg kan vel heller ikke la være å takke min samboer som flyttet inn i høst til et kjøkkenbord som til tider var fylt med bøker og ark, som ikke ”måtte røres”. Han hadde vel kanskje ikke drømt om en samboer som har hatt hodet sitt fylt med oppgave, framfor koselige kvelder med rødvin og samtaler, som ikke omhandler oppgaveskriving. Takker også min søster Ann Kristin, som har vært en tålmodig leser og kommet med mange innspill til oppgaven.

Jeg ønsker å takke sametinget som med sitt bidrag har gjort det mulig for meg å skrive oppgaven. Oppgaveskrivingen har gått i rykk og napp, og jeg takker min veileder Asle Høgmo ved Det samfunnsvitenskapelige institutt som har fulgt meg i disse svingningene. Ikke minst har hans litteratur og forskning bidratt til at jeg har fått stor kunnskap om tema. Selv om det til tider har vært slitsomt, har jeg fått muligheten til å bevege meg inn i et spennende fagområde som har tilført meg mye ny kunnskap.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	3
Litteraturliste	5
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling	10
1.3 Temaets aktualitet	11
1.4 Oppgavens oppbygging	14
1.5 Avgrensing av oppgaven	15
2.0 Skolefravær i samisk kontekst, begrepsavkl. og def.	17
2.1 Nasjonale føringer og læreplaner	17
2.2 Skolefravær	19
2.3 Samisk identitet	21
2.4 Skole i samiske samfunn	27
3.0 Metode	31
3.1 Vitenskapsteori	31
3.2 Kvalitativ metode	32
3.3 Min forskerrolle	33
3.4 Utvalg	36
3.5 Intervju	37
3.6 Etikk	40
3.7 Validitet og reliabilitet	42
4.0 Teori om barns utvikling i et økologisk perspektiv	45
4.1 Skolens betydning i barns utvikling?	45
4.2 Forhold som kan ha betydning for oppmøte på skolen	50
5.0 Resultater	53
5.1 Beskrivelse av to ulike samfunn med samisk befolkning	
5.2 Skole/ samfunn A	53
5.3 Skole/ samfunn B	58
6.0 Drøfting	61
6.1 Oppsummering med utgangspunkt i forskningsspørsmål og problemstilling	61
6.2 Diskusjon med utgangspunkt i aktuell teori	65
6.3 Oppsummering og konklusjon	70
LITTERATURLISTE	73
Lover, forskrifter og offentlige dokumenter	76
Vedlegg 1	77
Vedlegg 2	78

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har i de siste årene jobbet som saksbehandler for ungdom i alderen 13 til 19 år ved barneverntjenesten i Tromsø kommune. Gjennom mitt arbeid har jeg møtt på ungdom med ulik problematikk som blant annet, rus, kriminalitet, omsorgssvikt og skolefravær. Felles for de fleste av disse ungdommene er at de har hatt vansker med skolen på forskjellig vis, enten der skolefravær har vært en del av problemet, eller som et resultat av problematikken. Hvis en ungdom har et rusproblem blir det å møte på skolen av mindre betydning, og da kan skolefraværet sees på som et sekundærproblem. Skoler som har elever med stort fravær, eller som ikke møter på skolen i det hele tatt har gjerne prøvd ut ulike tiltak for å få ungdommene på skolen, og sender som siste ledd i en tiltaksrekke melding til barneverntjenesten. Min jobb som saksbehandler har vært å undersøke sakene etter ”Lov om barneverntjenester”, for å kartlegge om familien kan ha behov for ulike tiltak. Skolen og hjemmet har i disse sakene ofte vansker med å finne egnede tiltak med hensyn til å få disse barna/ungdommene til å gå på skolen. De siste årene har jeg registrert av foreldre har opprettet selvhjelpsgrupper, hvor de kan møtes for å dele erfaringer og søke støtte.

Årsaker til skolefravær kan være mange og sammensatte. Det kan dreie seg om barn som har vansker med å tilpasse seg sosialt i klassen, har store skolefaglige vansker og det kan være at foreldrene har hatt vansker i egen skolegang. Det kan også være foreldre som har vansker med grensesetting i barneoppdragelsen, som blant annet kan innebære vansker med å få barna opp om morgenen eller å få dem av gårde til skolen. Det vil ofte være nødvendig å sette inn tiltak på flere felt, og ikke bare tiltak rettet direkte inn mot barnet eller skolen. Min erfaring er at dette er en sammensatt problematikk, og det er sjelden eller aldri bare en forklaring på problemet. Jeg har ennå ikke hatt en sak hvor skolefravær alene har vært problemet, men skolefravær er ofte en indikator på en problematikk som er sammensatt av flere komponenter. Utrednings- og tiltaksarbeid må gjøres på alle nivå rundt barnet; individ – familie – skole – nettverk og samfunn.

Mitt forskningsprosjekt dreier seg om skolefravær knyttet opp mot samisk kontekst og kultur. Jeg har kunnskap om at skolefravær har vært et særlig problem i noen samiske bygder i Finnmark. Prosjektet skal foregå i samisk bosetning på bakgrunn av at samer har en spesiell skolehistorie, og at det er forsket en del på hvordan samer har hatt det i norsk skole, hvor spørsmål om skolefravær har vært en del av problematikken.

Når elever har stort fravær kan dette medføre at forholdet mellom skole og hjem blir vanskelig. Dette kan lett føre til en skyldfordeling mellom partene, der eleven blir stående mellom. Dette kan føre til at skylda blir plassert på eleven, og vanskene kan bli forklart med at eleven er lat, ikke forstår sitt eget beste eller er en unnasluntrer. En annen forklaring kan bli at foreldrene ikke er gode nok foreldre ved at de ikke greier å få barnet på skolen. Foreldrene på sin side kan skyldes på at skolen ikke gjør sin jobb godt nok, og at lærerne er medvirkende til at barnet deres ikke vil gå på skolen.

Skolefravær må betraktes i et systemperspektiv. Det innebærer at når vanskene kartlegges og utredes så må ikke fokus bare ligge på eleven, men også på hele systemet rundt eleven. Høyt skolefravær kan sjelden forklares med en bestemt årsak, det er ofte et komplekst og sammensatt bilde. Elever med en lang karriere med skolefravær har ofte gitt opp, de har liten tro på framtida, og de opplever at ingen ting nytter. De er i en situasjon som gir liten mulighet til utvikling og de har blitt gitt få muligheter til hjelp og støtte for å komme sine vansker til livs. I samtaler med elever som har høyt fravær, kommer det ofte fram at det er forholdsvis små hendelser og forhold som startet det hele. Det kan for eksempel være episoder der lærere eller medelever har sagt/gjort noe som oppleves vanskelig. Dette innebærer at det er viktig å legge arbeid og tid i utredning og kartlegging med hensyn til hva fravær skyldes. Det er nødvendig å få kunnskap om årsaker til fraværet slik at riktige tiltak kan settes inn. Dette har medført at jeg i oppgaven også vil fokusere på ulikhetene m.h.t. skolevegning og skoleskulk og i kapittel 2.2 vil jeg gjøre rede for forskjellene mellom vegning og skulk. Jeg velger i oppgaven å ta utgangspunkt i skolens fraværregistrering, og tar ikke stilling til type fravær, eller eventuelle diagnoser. I skolen bør all type høyt fravær gi grunnlag for bekymring, uavhengig av årsak og om det er legitimt eller ikke.

Et viktig utgangspunkt for mitt arbeid vil være forskningserfaringene som blant annet Inger Marie Kristine Nystad (2003), Anton Hoem (1965) og Asle Høgmo (1986/1989) har utført. Inger M. K. Nystad har skrevet hovedoppgave som senere er omarbeidet, og gitt ut som bok: ”*Mannen mellom myte om modernitet*”, utgitt i 2003. Nystad er selv samisk og har utført en analyse av gutters utdanningsvalg i Kautokeino, med fokus på forventninger i guttenes oppvekstmiljø og om disse samsvarer med det guttene møter i skolesystemet. Disse undersøkelsene dreier seg om ulike vinklinger på samers forhold til skole og utdanning. Jeg ønsker å se på samisk befolkning i Troms og Nordland, for på den måten se om det eksisterer lignende problem i disse områdene, og bakgrunnen for at det eventuelt ikke eksisterer slike problem. Jeg ønsker blant annet å se etter likheter og ulikheter i skolefravær mellom samisk og norsk kultur.

1.2 Problemstilling

Hva legger vi i begrepene skoleskulk og skolevegring, og har vår kulturelle (samisk/norsk) erfaringsbakgrunn betydning i møte med skolen? Eksisterer det forskjeller i omfanget av skolefravær i ulike kulturbakgrunner, og er det forskjeller innenfor de ulike samiske kulturene?

Er det også ulike årsaker til fravær i norsk og samisk skole? Jeg vil i oppgaven ha fokus på samfunn med samisk elevmasse, og jeg vil undersøke om det er forskjeller i omfang og årsaker til fravær innenfor det samiske samfunn. Jeg ønsker å få svar på hva som er det spesielle med samiske samfunn som kan medføre at det innenfor dette samfunnet, eller deler av dette samfunnet er et større skolefravær? Møter barn og unge med samisk bakgrunn en skole med tilstrekkelig kunnskap om samisk kultur og historie, og som gir disse barn og unge muligheter for vekst og utvikling? Mitt forskningsspørsmål vil bli belyst med utgangspunkt i et økologisk perspektiv, og dette vil være den teoretiske "plattformen" i oppgaven. Jeg skal i forskningsprosjektet kun ha fokus på elever i grunnskolen, og jeg vil videre definere og belyse flere typer skolefravær.

1.3 Temaets aktualitet

Jeg ønsker at mitt forskningsprosjekt kan bidra til å sette søkelys på forholdet mellom høyt skolefravær og kulturbakgrunn. Er det slik at et høyt skolefravær i samiske miljø kan sees i lys av etnisk kulturelle forhold, eller kan problematikken sees som et resultat av stigmatisering og undertrykking i et historisk perspektiv? Jeg ønsker videre at prosjektet kan bidra til at det settes fokus på at lærere som underviser i samiske miljø, bør ha både kunnskap og kompetanse om samenes historie. Slik kunnskap kan være nyttig i samarbeid med barn og foreldre. Sentral litteratur vil være skolerelatert lovgiving, forskrifter og læreplanverk, samt ulik forskningslitteratur og teori om temaet.

Elever som av ulike grunner mister deler av skolegangen sin, eller som avslutter skolegangen uten formell og/eller reell kompetanse for å mestre videre utdanning og arbeidsliv, er en høyrisikogruppe i mer enn en forstand. Disse elevene vil lett kunne møte på motgang eller oppleve tilkortkomning på flere av livets områder. De får store faglige hull, mangler ferdigheter knyttet opp mot allmenn kunnskap, og/eller de vil ikke få oppøvd gode nok ferdigheter i forhold til lesing, skriving og regning. De taper evnen til regelmessighet i læringssituasjonen, noe som kan få konsekvenser med hensyn til det å senere stå i et arbeidsforhold. De får ikke delta i sosialiseringssjessene på skolen, og får ikke i tilstrekkelig grad trent opp de sosiale og allmenndannende ferdigheter som er viktige faktorer i forhold til livskvalitet. Alle disse forhold medfører problemer med hensyn til både motivasjon, selvtillit og kompetanse for videre utdanning og de vil mangle nødvendige kvalifikasjoner som gjør det vanskelig på arbeidsmarkedet (Ogden 1998/1995). Jeg viser i den sammenhengen til L- 97:

Opplæringsens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. (L-97:15)

Skole og utdanning er en sentral del av oppveksten til barn og unge i Norge. Skoleplikten ble i 1997 utvidet til 10 år, og det ble besluttet at alle elever etter endt grunnskole har rett til tre år videregående opplæring. Skolereformene har hatt som mål å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet, og at alle skal få et likeverdig og tilpassa opplæringstilbud. Det skal legges til rette for at ungdom som har liten

skolemotivasjon og vansker med en teoretisk skole skal få opplæring som er tilpassa den enkelte eleven. Parallelt med denne bestemmelsen er det skapt et økende teoripress i skolen, blant annet gjennom nasjonale prøver. Dette for å kartlegge elevenes skolefaglige ferdigheter. Dagens lærer skal i større grad være veileder for sine elever, og det stilles krav til samarbeid. Elevene skal både utvikle sine evner individuelt, og i samarbeid med andre (K- 06).

Det er i dag føringer for at alle skal ha utdanning, og skolen er en sentral faktor for barns vekst og utvikling. Med så stort fokus på skole og utdanning er det betimelig å stille spørsmål ved hvilke konsekvenser det får for de unge som av ulike grunner ikke er i stand til å oppfylle skoleplikten fullt ut. I samtaler med både lærere og foreldre har skolefravær ofte vært lagt på individet (eleven). Dette er etter min mening et feil fokus. Skolefravær må betraktes i et systemperspektiv, der fokus må dreie seg om både enkelteleven, hans familie, skolen og det samfunnet han eller hun er en del av. Skolen og aktuelle myndigheter må ta på alvor det økende problemet med at barn og unge helt eller delvis uteblir fra skolen. Videre må det tas høyde for at mange barn og unge har problemer med å tilpasse seg skolen med de krav den innehar. Dette betyr at dersom skolen i samarbeid med elev og foreldre ikke lykkes i å få fraværende elever tilbake til skolen, kan det få store konsekvenser på sikt. Alle barn og unge har ifølge Opplæringsloven § 2-1. både rett og plikt til 10 - års opplæring. Hvis en elev uten å ha rett til det har vært borte fra den pliktige opplæringa, kan foreldrene eller andre som har omsorg for eleven straffes dersom fraværet kommer av at de har handla forsettelig eller aktløst. Offentlig påtale kan bli reist hvis kommunen setter frem krav om slik påtale. (Opplæringsloven § 2-1). Med andre ord er skole og utdanning sett på som viktig fra sentralt hold, og det stilles krav om at alle skal ha et opplærings tilbud som er individuelt tilpassa den enkelte elev.

Læreplaner og nasjonale føringer sier noe om hva som skal vektlegges i skolen, og jeg vil av den grunn gi en kort presentasjon av gjeldende læreplan og andre lover/føringer som omhandler spørsmål som berøres av min problemstilling. Med bakgrunn i at jeg har arbeidet med mastergradsprosjektet i en periode der det har vært innført en ny læreplan velger jeg og henviser til både L-97 (Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen) og K-06 (Læreplanverket for kunnskapsløftet).

Den generelle delen i læreplanen inneholder de overbyggende mål som planen skal sikte mot og omhandler i stor grad det menneskelige aspektet. Læreplanen for fagene er utforma med grunnlag i den generelle delen, og har et større fokus på at hver elev tilegner seg kunnskap etter evner og nivå. Skolen skal i samarbeid med familie også ta hensyn til elevens lokalmiljø. Læreplanene tar også utgangspunkt i at skolen skal gi opplæring der lokale hensyn skal tas. Skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foresattes medansvar i skolen. Skolen skal videre legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfull måte (K-06). Det er i tillegg utarbeidet et eget læreplanverk for samiske elever, L-97, som skal sikre at spørsmål om samisk kultur, språk og samfunnsliv blir ivaretatt. Dette vil jeg gjøre en nærmere redegjørelse for i oppgavens kapittel 2.1.

Jeg ønsker gjennom min oppgave å formidle at foreldrenes egen skolegang/erfaring, skolens evne til å ivareta skole – hjem samarbeidet og skolens måte å trygge barn og foreldre på med hensyn til trivsel og trygghet er viktig. Anton Hoem (1965) mener at elevens fraværsprosent kan være en indikator på skolens status i foreldregruppa, og at hvis skolens og hjemmets målsetning faller sammen så vil dette påvirke til at læring i skole og hjem forsterker hverandre.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 består av begrepsavklaringer, definisjoner og teori med utgangspunkt i problemstillingen. Videre en teoretisk avklaring i forhold til utdanning og skole i samiske samfunn.

Kapittel 3 presenterer det metodiske designet for forskningen. Her beskrives utvalg, min egen forskerrolle, etiske forhold og hvordan intervjuene er bygd opp. Dette kapittelet omhandler det vitenskapsteoretiske, og hvordan resultatene er bearbeidet.

Kapittel 4 inneholder teori om barns utvikling, skolens betydning i samisk kultur og forhold som kan ha betydning for oppmøte på skolen.

Kapittel 5 beskriver resultatene fra to samfunn/ skoler, som er utgangspunktet for oppgaven.

Kapittel 6 omhandler drøfting av problemstilling, funn med utgangspunkt i teori og undersøkelse. Sist i oppgaven kommer en oppsummering og konklusjon på grunnlag av teori og empiri.

1.5 Avgrensning av oppgaven

Jeg har begrenset mitt forskningsprosjekt rent geografisk å gjelde ett område i Troms og ett i Nordland. I presentasjon av teori og annen forskning vil jeg vise til litteratur som omhandler tema skolefravær i samisk kultur/kontekst fra andre områder med samisk bosetning. Min målsetning er å finne forhold som kan ha betydning for skoleoppmøtet. Samisk befolkning har ei historie i forhold til skole og utdanning som jeg vurderer er viktig, for på denne måten å se på skolefravær i et større perspektiv. Dette medfører at jeg i oppgaven også vil belyse ulik lovgiving og sentrale føringer som kan ha hatt betydning samers skolegang.

En mangel i prosjektet har vært å ha informanter som har barn med stort skolefravær, eller intervju med elever som selv kunne fortalt om hvorfor de har vansker med å gå/være på skolen. Det ville vært vanskelig å finne relevante informanter som kunne bidra med slik informasjon, både av hensyn til etikk og av hensyn til geografisk avstand. Det kunne imidlertid vært mulig dersom jeg hadde bodd eller hatt tilhørighet i områdene hvor forskningen er gjort, eller hvis jeg i en arbeidssammenheng hadde vært i kontakt med familiene.

2.0. Skolefravær i samisk kontekst, begrepsavklaringer og definisjoner

2.1 Nasjonale føringer og læreplaner

De formelle føringer for skolen er skolerelatert lovgiving, forskrifter og ulike læreplanverk. Det er også nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring at foreldrene har en fortrinnsrett til å bestemme over barns utdanning (jfr. FNs menneskerettighets-erklæring av 1948, Art.26 pkt.). Det skal også tas hensyn til og legges vekt på at skolen skal samarbeide med foreldre i forhold til utviklingen av kvaliteten av opplæringen (NOU 2003:16). Samarbeid er også et gjennomgangstema i K-06, og viser til at forholdene skal legges til rette slik at foresatte kan være delaktig i det som skjer på skolen. Stortingsmelding nr. 14 1997/98 omhandler foreldre -medvirkning i skolen, og det er lagt særlig vekt på at skolen skal se samarbeidet fra foreldrenes ståsted. Dersom foreldre av ulike grunner ikke er i stand til å sørge for at barnets opplæringsplikt/ rett blir ivaretatt, vil det eventuelt være ”Lov om barneverntjenester” som kommer til anvendelse. Slike saker dreier seg ofte om at skolen sender melding til barneverntjenesten der det uttrykkes bekymring for at foreldrenes manglende tilstedeværelse i samarbeidet med skolen kan slå negativt ut for barnet, og i en slik grad at det er grunnlag til å vurdere barnets omsorgssituasjon. Det kan se ut til at skolens forpliktelse til å samarbeide med foreldrene, er vektlagt langt sterkere enn foreldrenes forpliktelse til å samarbeide med skolen.

Ved innføring av L- 97 skulle alle ha tilpassa undervisning, og spesial undervisning skulle tones ned. Under utdanningsminister Kristin Clemets stortingsperiode fra 2001-2005 ble det norske skoleverket reformerte med Kunnskapsløftet 2006 (K- 06). Det spesielle med denne reformen var kvalitetssikring av skole og undervisning, og innføring av nasjonale prøver ble iverksatt. Denne reformen skulle ta sikte på å høyne elevers skolefaglige ferdigheter. De nasjonale prøvene skulle ha som mål å finne ut hvilke skoler som hadde elever med høy faglig kompetanse. De nasjonale prøvene ble opphavet til mange og opphetede debatter. Både lærere og elever var kritiske til dette, og på noen skoler ble prøvene boikottet. I dag gjennomføres de nasjonale prøvene uten store protester, og resultatene sammenligner skoler, kommuner og fylker.

Et av spørsmålene som har reist seg i kjølevannet av det sterke faglige fokuset, er vektleggingen mellom å arbeide med fag, og/eller bygge opp det helhetlige mennesket som var et viktig utgangspunkt for K-06. Det vises til opplæringsloven § 1-2:

”Grunnskolen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene, og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn...”. ”Det skal leggjast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar, mellom lærlingar, lærakandidatar og bedrifter, mellom skole og heim og mellom skole og arbeidsliv...”

Skole og heim skal altså i samarbeid gi elevene alt ovenfor som omhandler oppdragelse, utvikle evnene osv. Dette må kunne tolkes dit hen at skolen skal arbeide med hele mennesket, både det sosiale og det faglige, og ikke enten eller. Jeg vil senere i oppgaven komme tilbake til hvordan skole og heim skal, kan og bør samarbeide om både den faglige og den sosiale opplæringa.

Det stilles store krav til foreldrene i dag, med tett oppfølging av både skole og fritid. Frønes (1994) sier at en oppvekst i dag dreier seg om å bli kompetent, bli i stand til å mestre og til å utvikle seg vidare. I vårt komplekse og moderne samfunn er det en sammensatt oppgave å være foreldre, og denne oppgaven kan ikke løses av foreldrene alene. Gode foreldre må innebære at man tar ansvar for det nære miljøet, som også er barns sentrale læringsmiljø. I diskusjon om skole blir det ofte lett å si at foreldrene ikke oppfyller sin oppgave når barn ikke er som de burde være (Frønes 1994).

2.2 Skolefravær

Innenfor både skolefeltet og barnevernsfeltet har jeg møtt mange og ulike betegnelser på det at elever uteblir fra skolen. Skulk – skolefobi – psyko nevrologisk skulk og skolevegrings atferd. Innenfor litteraturen eksisterer det to sentrale begreper; skoleskulk og skolevegring. Noen ganger skilles det på disse to begrepene, og noen ganger brukes andre og mer felles benevnelser. Gillberg (1996) velger å definere skolevegring med at det foreligger en irrasjonell redsel for å gå på skolen og som ofte helt eller delvis henger sammen med en redsel for å gå hjemmefra, eller skilles fra en av – eller begge foreldrene. Men skolevegring kan også defineres som en vanske med å møte på skole som følge av emosjonelt ubehag (King og Bernstein 2001:197). Denne definisjonen legger vekt på at det er emosjonelle problemer i form av angst eller depresjon som ligger til grunne for fraværet. Med andre ord så vil de som har fravær på grunn av atferdsproblemer og antisosial atferd ikke høre til i denne definisjonen. Med mitt utgangspunkt som spesialpedagog, og for ikke å bli fanget inn i patologien, velger jeg å bruke betegnelsen ” Skulk og skolevegrings atferd ”. Jeg velger å støtte meg på definisjonen nedenfor, da den viser til flere faktorer, og ikke vinkler vansken inn mot psykiatriske betegnelser. Definisjonen tar opp den store variasjon i fravær, og den inkluderer alle barn og ungdommer som har et oppmøteproblem, uavhengig av årsak.

Barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på skolen en hel dag (Kearney/Silverman 1996:345).

I følge Nystad (2003) kan skolefravær sees på mange måter og hun viser gjennom sine vinklinger på dette store og viktige spørsmål relatert til sameforskningen: globalisering, kulturforståelse, kategorisering, etnisitet, økonomi, klasse, kjønn og modernitet. Nystad har sett på fravær fra skolen både som fysisk fravær og som fysisk tilstedeværelse. Med fysisk tilstedeværelse mener hun at elevene er på skolen, men at oppmerksomheten er fraværende. Nystad har sett på årsaker til fravær på skolen og hun mener at skolen kanskje ikke blir sett på som det viktigste i reindriftsområder. Skolen er viktig, men det er også andre ting som er viktig (Nystad 2003: 89). Forskning fra samiske miljø i Finnmark viser at foreldrenes holdning til skolen kan forstås ut fra at den skolen de gikk på var norsk, og de endte ofte opp med ingen formell utdanning utover den obligatoriske skolegangen. De kunne bo hjemme

og ha småjobber i bygda, og både utdanning og flytting fra bygda var lite aktuelt. Dette var med på at de som foreldre kunne ha ei ambivalent holdning til skolen (Høgmo 1989).

Spesialpedagog Terje Johannessen på Pedagogisk psykologisk tjeneste i Tromsø har vært en sentral informant og drøftingspartner i tilknytning til mitt forskningsarbeid. Han har erfaring fra arbeid med skolefraværsproblematikk, både med hensyn til utredning, kartlegging og tiltaksutvikling. Han har bidratt til å differensiere de ulike begrepene som brukes på skolefravær, skulk og vegring. Jeg ser på det som nødvendig at å ha kunnskap om disse to typene fravær, da det kan ha stor betydning for hvordan fraværet kan forstås, og hvilke tiltak som iverksettes. Skulk og vegring krever ulike tilnærminger. Johannessen mener å se en økende skolefraværsproblematikk. Han peker på at forskning viser at det ikke er forskjell på skolefravær ved byskoler versus skoler på landsbygda, at det ikke er kjønns spesifikke forskjeller, og i hvilken sosial klasse disse barna lever i. Han hevder årsaker til skolefravær er sammensatte, og at dette sjelden kan forklares bare med en enkelt årsaksfaktor. Multi faktorielle årsaker som skolefaglige prestasjoner, familieforhold, skolemotivasjon, trivsel på skolen, venner, forhold til sine lærere, sjølbilde og tro på framtida har betydning når barn har stort skolefravær. Johannessen skisserer de to ulike begrepene med skolevegring og skoleskulking på denne måten:

Vegrere:

- Vi vet hvor de er.
- Lager ikke bråk på skolen.
- Hemma kroppsholdning
- Lavt selvbilde - selvtillit.
- Angstfulle.
- Sosial samhandling med foreldrene.
- Er alene i sitt avvik.
- Ikke i utg. punktet negative til skolen.
- Slitenhet - mye "ondter".
- "Vil, men får det ikke til".

Skulkere:

- Vet ikke hvor de er.
- Lager bråk og uro på skolen.
- Tydelig kroppsholdning
- Tilsynelatende greit selvbilde - selvtillit.
- "Driter" i regler. Kan virke uredde.
- Unndrar seg foreldrekontroll
- Danner subkulturer
- Trekker andre med seg, rus/kriminalitet.

2.3 Samisk identitet.

Jeg har i kontakt med ”prosjektskolene” bedt om å få oversikt over antall elever med norsk og samisk identitet, samt antall elever som velger samisk språk i skolen. Når jeg etterspør elever med samisk identitet, mener jeg de elevene som selv betegner seg som samer. Mange ser på seg selv både med samisk og norsk identitet, så svarene vil bare indikere et antall samiske elever på skolen. Når jeg skriver indikere, så betyr dette at jeg ikke har lagt inn noen føringer for hvem som kan/ skal betegnes som samiske.

Samer er fellesbetegnelsen på mennesker fra fire stater, Norge, Finland, Sverige og Russland. De har en felles historie og et felles språk. Samer i Norge snakker i hovedsak tre ulike dialekter som er: lulesamisk, sørsamisk og nordsamisk. Den offisielle betegnelsen på samene er at de er et urfolk. Norge har forpliktet seg gjennom ILO konvensjonen nr. 169 til å føre en politikk for å styrke samisk kultur og språk.

Norske myndigheters minoritetspolitikk fra siste del av 1800 tallet overfor den samiske befolkningen er kjent som *fornorskingspolitikken*. Fornorskingspolitikken dreide seg om assimilering som betegner den prosessen i identitetsforvaltning der den individuelle same overtar en norsk identitet. Den andre strategien for identitetsforvaltning er etnisk inkorporering som betegner prosessen som at samisk tilhørighet blir gjort relevant i den individuelle adaptasjonsprosessen (Høgmo 1989).

Utviklingen av den finske nasjonalismen medførte at de var opptatt av forholdene for de finske innvandrerne (kvenene) til Nord- Norge. Det var en kraftig økning av innvandringen i Øst- Finnmark og finsk kultur og språk ble dominerende. De nordligste landområdene var i ferd med å bli befolket av ”fremmede nasjoner” og det ble besluttet å igangsette en ny norsk minoritetspolitikk, og fornorskingspolitikken ble igangsatt. Norsk nasjonal og politisk frigjøring fra 1840 årene utviklet en bevist assimilering- politikk overfor samene og målsetningen var å gjøre samene norske, både kulturelt og språklig. Beherskelsen av det norske språket var sentral fram til 1960, samisk språk skulle ikke brukes i skolen. Samene måtte lære seg å undertrykke og skjule ferdigheter i samisk språk og livsform som for eksempel joik.

Disse forholdene kan ha hatt stor betydning for identitetsbygging i den samiske befolkningen. Det er rimelig å anta at undertrykkinga av det samiske språket og joiken var identitetsnedbyggende. Fornorskningspolitikken medførte at samene både fra det offentlige, og i lokalsamfunnet ble utsatt for et sterkt sosialt press på sin kultur. Mange samer har lidd nederlag i skolen og mange av dem ønsket ikke å lære barna sine samisk hjemme. En mor uttrykte dette slik:

”Jeg har lidd nok på grunn av min samisk. Mine barn skal slippe å gå gjennom det samme” (Jernsletten1986:57).

I 1959 kom ”Lov om folkeskolen” med en lovendring, og samisk ble godkjent som opplæringsmål. I 1975 ble Samisk utdanningsråd opprettet og det ble satt fokus på arbeid med samiske læreplaner og ulike samiske skole spørsmål. Mange mener at Alta- Kautokeino opprøret i 1979- 1982 var viktig med hensyn til spørsmål om samenes særrettighet i Norge. Norske myndigheter nedsatte Samerettsutvalget og Samekulturutvalget for å se nærmere på samenes krav. Dette skapte en offentlig debatt om samisk politikk som blant annet medvirket til at sameloven kom i 1987, og at det ble utarbeidet en egen samisk læreplan i 1997.

I Gunn Britt Eikjok Andreassens (2007) masteroppgave ”Å forstå med det samiske blikket” gir hun og hennes informanter flere beskrivelser som omhandler en skoleerfaring som har vært svært nedbyggende. Historiene dreier seg blant annet om deres lave selvfølelse i forhold til sin samiske identitet. Eikjok beskriver sin egen opplevelse av frykt etter en episode på skolen da hun var 7 år. Rektor undersøkte om elevene hadde skitne ører, og den stakkars gutten som var fra en reindriftsfamilie og som hadde skitne ører, ble med bakgrunn i dette plassert i klasserommets skammekrok til spott og spe for sine medelever. Denne episoden har satt spor, og ennå i dag som voksen, beskriver hun sin frykt for myndighetspersoner og behovet for bearbeiding av disse gamle opplevelsene. Flere av hennes informanter forteller om lignende episoder, og om en skolegang preget av mobbing fra både lærere og medelever. En av hennes informanter fra sør- Troms forteller at samene ble sett på som mindre begavede, og at de med bakgrunn i dette ble trakassert i skolen. Av rektor ble de omtalt som ”et lurvete folkeferd av ukjent opprinnelse”. Slike

hendelser og opplevelser medførte at barn av samisk opprinnelse lærte å skjule hvor de kom fra. Men hun beskriver også at de samiske barna lærte å ta vare på hverandre.

En same var en som snakket samisk og levde som en same, en norsk snakket norsk, kledde seg som en norsk og kunne ikke høre hjemme i annet enn i et norsk miljø (Hoem1971:34)

Som nevnt var målsetningen med fornorskningspolitikken å gjøre samer norske. I dag er det sterkt fokus på å legge til rette for at den samiske befolkning skal bevare sin kultur og sin identitet (Øyen 1999). Identitet er først og fremst et subjektivt spørsmål, og det vil si at den enkelte selv må føle tilhørighet til den ene eller den andre kategorien med hensyn til opplevelse av identitet. Det vil si norsk eller samisk identitet. I tillegg er det også et spørsmål om hvordan andre medborgere ser på en, og hva disse vurderer en til å være. Andre definisjoner som blir brukt er for eksempel kriteriene for å melde seg inn i samemanntallet. Registrering i samisk manntall er en måte å vise etnisk tilhørighet i det offentlige rom. For å få medlemskap i manntallet må vedkommende oppfatte seg selv som same og oppfylle et av følgende kriterier:

- ha samisk som hjemmespråk
- minst en av foreldrene, besteforeldrene eller oldeforeldrene har eller har hatt samisk som hjemmespråk
- er barn av en som allerede er registrert i samemanntallet

(<http://sametinget.web.acos.no/kunde/filer/Registrering%20N-Nordsamisk.pdf>)

Etnisk identitet ansees gjerne som et privat og personlig anliggende, og innebærer ikke nødvendigvis ei fornektning av samisk identitet (Bråstad Jensen 1991). Etnisitet har å gjøre med *organisering av folks opplevelser* i en flerkulturell verden. Både samisk identitet og samisk kultur har vært stigmatiserte, og har vært preget av asymmetri i forhold til at samisk har vært definert som mindreverdige i forhold til det norske. I en flerkulturell kontekst vil det være nødvendig å pendle mellom den samiske og den norske sfæren, som begge er lukkede sfærer og en interetnisk sfære der en samisk person samhandler med en nordmann (Høgmo 1989).

Som etnisk gruppe er det utenkelig å oppfatte seg som samisk. Men norske er de heller ikke, for deres fortid, deres slekt og dennes artikulering viser det på ulikt vis. De framstår dermed etnisk som det tredje alternativ som verken passer inn i folkelig etnisk praksis eller folkelig etnisk teori (Høgmo 1989:83).

Assimilering betegner en strategi for sosial og kulturell tilpasning. En identitetsforvaltning der en samisk person tar og får en norsk identitet. Etnisk korporasjon er en strategi der man opprettholder og artikulerer sin samiske tilhørighet (Høgmo 1989).

Identitet skiller og forener. For at noen skal være innenfor, må også noen være utenfor. Hva er nasjonal identitet? Må man være etnisk norsk for å tilhøre den norske nasjonen, eller kan andre etniske grupper enn den norske også være norske? Det nasjonale fellesskapet kan ikke bare bygge på felles verdier og kulturarv, men må også bygge på forskjellighet (Hylland 1997:44).

En gruppes indre samhold er avhengig av ytre press. Felles språk, felles erfaringer og felles verdier er viktige elementer i kulturelle fellesskap. Blant samene er det også skjedd en bevisstgjøring omkring deres samiske identitet, som ofte framstår som viktigere enn andre identiteter de enkelte samene måtte ha (Hylland 1997: 47).

Innenfor samisk kultur er det ulike samiske grupperinger. Anton Hoem beskriver tre ulike samegrupper: sjøsamer, elve- og skogssamer og flyttsamer (Hoem 1971: 46). De ulike gruppene har også sin egen kultur, og dette kan vise seg på ulike vis. Flyttsamer har for eksempel en annen livsform enn sjøsamer, og dette medfører også en kulturell forskjell i skolesammenheng.

Gruppeidentitet dannes blant annet gjennom kulturell likhet og politiske prosjekter. Skolen er et møtested, et sted å være og framstår som et mangfold av situasjoner som bidrar til å organisere erfaringer av hvem de er og hvem de andre er (Høgmo 2005).

Gunn Britt Eikjok Andreassen (2007) har beskrevet hvor vanskelig det kan være å skille mellom norsk og samisk identitet. Da hun var barn i 1964 var det folketelling og lensmannen ville vite om hennes far var samisk eller norsk. Faren svarer på samisk at han selvfølgelig er norsk. Som Gunn Britt sier: *”Han løy jo ikke. Vi var norske også, men på hvilken måte var vi norske? Så de norske på familien som norske”?*

”Å være same betyr ikke at en har lik erfaringsbakgrunn med alle andre samer. På samme måte som å være norsk, handler det om at en har forskjellige erfaringsbakgrunn alt etter hvor en er vokst opp og hvilke livserfaringer en har” (Eikjok 2007:14).

Hvis noen spør meg hvilken etnisk nasjonalitet jeg innehar vil jeg si både samisk og norsk. Når jeg fikk det samme spørsmålet i min barndom på 60 -tallet svarte jeg norsk, men vi er i familie med samer. Et merkelig svar, og svaret var et produkt av tida svaret ble gitt. I min oppvekst var samer de som hadde rein og var nomader, de gikk i kofte og de joiket. De var annerledes enn de norske. Med annerledes mener jeg at de hadde kjennetegn som var lett å identifisere: klesdrakt og språk. De var også annerledes, i form av at de slik vi så det, ikke hadde ”vanlig” fast arbeid, og de bodde i dårlige boliger med mye utstyr utenfor boligen. Dersom noen spurte meg i dag om min identitet ville jeg svare nesten det samme – jeg er norsk, men jeg er også samisk. Dette svaret handler nok i stor grad om at samisk kultur, historie og levesett har hatt stor oppmerksomhet, og at det har medvirket til at jeg har fått et klarere bilde av hvem jeg er.

Å definere identitet er vanskelig og det finnes ikke et entydig svar på begrepet. Det er nødvendig å være seg bevisst på at hver og en av oss tilhører mange grupper, og det finnes mange måter å kombinere identitet på (Hylland Eriksen 2002:56).

Språk er en sentral faktor i forhold til spørsmål om identitet, og viktig når vi i et møte med andre mennesker skal finne ut hvem vi møter. I den flerkulturelle skolen må foreldrene tidlig gjøre valg for sine barn, og som vil ha betydning for identitetsutviklingen. De skal velge om barnet skal ha samisk eller norsk som henholdsvis

første og andrespråk i skolen. Dette valget stiller foreldrene overfor store utfordringer, og det er utfordringer de må håndtere og ta stilling til under hele skolegangen. Den samiske skolens oppgave vil også være å opprettholde samiske samfunn og samisk kultur. Barn som kommer fra hjem som er samisktalende behersker gjerne norsk, men kan ha for liten språklig forutsetning for å følge en undervisning som er tilpassa norsktalende barn (Høgmo 1989).

Barn med samisk som morsmål kan i en slik klasse mangle begreper som de norske barna har, og dermed miste en del av undervisningen. Læreren står da med to grupper elever som har behov for ulik progresjon, og de samiske elevene kan lett få opplevelsen av å ikke mestre det skolefaglige. Dette kan få negative konsekvenser på sikt ved at de samiske elevene har behov for mer hjelp i klassen og dermed påføres opplevelse av nederlag og tilkortkomning. Denne undervisningssituasjonen er uheldig ut fra flere hensyn, og kan bidra til å stigmatisere de samiske barna. (Høgmo 1989).

Det er forskjell mellom de kulturelle og miljømessige forutsetninger som den norske skolen bygger på, og de kulturelle og miljømessige forutsetninger som eleven møter skolen med. Dette har ført til at lærere i stor grad har kommet fram til undervisningsformer som har medvirket til å redusere avstanden mellom skolen og hjemmet. Både elevene og lærerne lærte seg ulike strategier for hvordan undervisningen skulle være. En elev som for eksempel ikke kunne lese viste at hvis de andre elevene oppdaget dette, så ville det vekke latter hos dem. Men derimot kunne han si at han ikke kunne norsk, og det ble respektert av de andre elevene (Hoem 1976). Fra barna begynner i første klasse må de samiske foreldrene ta stilling til barnas språkvalg, om opplæringa skal foregå på morsmålet eller norsk. Gjennom hele grunnskolen må de ta stilling til valget om norsk eller samisk språk flere ganger. Samiske foreldre står overfor flere dilemma på bakgrunn av at valgene de tar i første klasse også har betydning for de videre valgene. For noen kan valget ha betydning med henhold til sosiale spørsmål (venner, søsken) eller hvordan foreldrene vurderer nytten av å beherske norsk eller samisk. I tillegg så kan den samiske skolen ikke bli oppfattet som likeverdig med den norske da det er stor mangel på samisk undervisningsmateriell. En norsk skole gir for mange et sikrere utgangspunkt, både faglig og språklig (Høgmo 1989).

2.4 Skole i samiske samfunn

Høgmo (1986) har forsket på flerkulturell pedagogikk, og har utgitt en del litteratur som omhandler mitt tema; Skolefravær i en samisk kontekst. Høgmos forskning viser blant annet at foreldre ikke bare har valget mellom å gi barna en samisk eller en norsk skolegang. De har også et tredje alternativ. De kan la være å sende barna på skolen. Kristine Nystad (2003) viser i sin forskning til at det gjennom lang tid har eksistert et høyt skolefravær i reindriftsområder. Nystad har utført sin forskning i Kautokeino. Hun hevder at reindriftstradisjonen ser ut til å være en viktig faktor i tilknytning til at det at det i Kautokeino er større skolefravær hos elever, enn ellers i landet. Hun viser til at skolens forventninger og verdier til utdanning og oppmøte på skolen kan stå i motvekt til de forventninger som spesielt gutter møter i sitt samiske miljø utenfor skolen. Det er høy status i reindriftsmiljøet å tilegne seg erfaringskunnskap i det å mestre naturen og praktisk arbeid. Skolens teoretiske lærdom har en lavere status. Reindrift krever både deltaking og tilstedeværelse, og dette samsvarer dårlig med skolens oppmøteplikt. Når man da blir "tvunget" til å velge, kan det være mest hensiktsmessig å velge familie og reindrift framfor utdanning (Nystad 2003). Reindriftskulturen har som kjennetegn at alle familie-medlemmer må delta i drifta. Reindrift er også en livsform, og krever en bestemt livsanskuelse og selvforståelse. Alle i familien har del i reinflokken, og det er et felles ansvar at alle må utføre arbeidet som kreves. Barna får kunnskapsoverføring ved å delta i arbeidet. Dette gjør også at utdanning på mange måter kan sees på som en trussel mot næringa (Nergård 2006). Historisk sett har skolen i de samiske miljø blitt sett på som et fremmedelement som både gjennom språk og fag var rettet mot det urbaniserte og profesjonaliserte samfunnet. Det samiske samfunnet var et bygdesamfunn og et primærnærings- dominant samfunn (Høgmo 1989).

Motviljen mot skolen som var registrert i Kautokeino var ikke registrert i Nesseby, som er en sjøsamisk kommune i Øst Finnmark. Skolens status i en befolkning-gruppe er primært en følge av den funksjon skolen tillegges av gruppen. Ulike grupper med ulik livsform vil følgelig vurdere den samme skolen ulikt, etter den grad skolen muliggjør gruppens målsetning for barnas opplæring. Med en slik bakgrunn er det naturlig at skolens status generelt er lavere blant samer enn den øvrige befolkning. Elevers fraværspersent kan også være en indikator på skolens status i

foreldregruppen (Hoem 1965:43). Dette kan være en forklaring på forskjellene i henholdsvis Kautokeino og Nesseby.

Foreldrene anser de verdier, normer og kunnskaper hjemmet gir barna, for å være av størst betydning. I den grad hjemmets og skolens målsetning faller sammen, vil følgelig påvirkningen og læringen i hjem og skole utfylle og forsterke hverandre. (Hoem 1965: 46)

Hoem (2001) har studert forholdet mellom den norske skolen og samene i samiske kjerneområder. Studiene definerte forholdet mellom en liten stigmatisert etnisk minoritet og den norske skolen som pedagogisk forskningsobjekt. Hovedkonklusjonen hans var at den norske skolen i samiske kjerneområdet mislyktes både når det gjaldt samiske barns kunnskapstilegnelse og sosialisering. Hoem mente at dette var på bakgrunn av misforholdet mellom skolens innhold/ kultur og lokalsamfunnets kultur. Misforholdet bidro til fremmedgjøring av samiske barn og deres foreldre, og feilen lå primært på det utdanningspolitiske plan (Hoem og Beck 2001). Hoems forskning (1971) på dette er fra 1960-70 årene, og den gang var situasjonen for samene på mange måter annerledes. Mange samiske barn hadde store språklige vansker både i skolen og i det norske samfunnet.

I dag er de fleste samiske barn tospråklige, og på denne måten blir ikke språket en like stor vanske som dette kunne innebære tidligere. Dette er viktig å ta innover seg når spørsmål om skole og fravær skal drøftes i lys av samisk kultur. Men det kan likevel se ut til at en del av Hoems forskning har stor relevans for forståelse og tilnærming i spørsmål som gjelder samiske barn, unge og deres familiers forhold til skolen også i dag. Jeg vil tro at skolen i de samiske kjerneområdene der reindrift fortsatt er en livsform, og der det også er en overvekt av samisktalende, fortsatt kan ha et legitimeringsproblem.

Ifølge Joron Pihl (Hoem og Beck 2001) er det flerkulturelle samfunnet blitt selve normaltstanden. Men den flerkulturelle pedagogiske forskningen har ikke blitt godt nok innlemmet i utdanningen til lærere, og monokulturell pedagogikk dominerer fortsatt. Et paradigmeskifte fra monokulturell til flerkulturell pedagogikk er helt

nødvendig for å få teoretiske verktøy for å forstå og handle i det flerkulturelle samfunnet (Pihl 2001).

Det vil være viktig å stille spørsmål ved hvilke sanksjoner skoler i samiske miljø har ved fravær. En skole som i liten grad opprettholder kravet om skoleplikt kan også for noen grupperinger oppfattes nærmest som et tilbud til de som ønsker skolegang. Dette kan få den konsekvens at skolen får vansker med å legitimere sin eksistens i flerkulturelle miljø. Hvis skolen starter med å sanksjonere for eksempel fravær kan det hende at dette vil få betydning for fraværet. Men skolen ville sannsynligvis få andre problemer som kanskje ikke vil være bedre. Skolen med sin kontrollpraksis kan oppleves som en konflikt med den praksis/kultur som samiske barn har, og oppfattes derfor som norsk i barnas øyne. Hvis skolen skulle sanksjonere fravær, kunne den lett bli oppfatta som samefientlig. Hvis skolen derimot ikke sanksjonerer fravær, gir den på mange måter aksept for at fravær er akseptabelt. Det kan i mange tilfeller være enklere å ikke sanksjonere avvik og heller praktisere en fredelig sameksistens (Høgmo 1989).

Lærere og skoleledelsen kan ha vansker med å sette krav på bakgrunn av at de ”forstår” foreldrenes situasjon på flere felt. Blant annet kan skolen ha opplysninger om at familien sliter økonomisk, at foreldrene har en mangelfull skolegang eller at skolen har påført foreldrene nederlag. Skolen får da problemer med å forholde seg til den etniske og kulturelle heterogeniteten innenfor distriktet, og til grupper som har vansker med egen rolle og hvordan de skal forholde seg til en verden i endring der blant annet skolen har fått en større betydning. Innenfor det samiske området er legitimering skolens hovedproblem, og dette må forstås i lys av den kulturelle variasjon innenfor det enkelte området. Skolens legitimering har først og fremst sammenheng med overføringer av den institusjonelle orden til neste generasjon (Høgmo 1989).

Skolen som system synes også å påvirke forekomsten av skolefravær. Befring (1994) rapporterer at forekomsten av ulovlig fravær varierer fra skole til skole, og hevder videre at omfanget av ulovlig fravær er et kriterium for vurdering av skolens struktur og kvalitative tilrettelegging. Variasjonen i fravær mellom skolene ser ut til å

være knyttet til mange ulike faktorer. Befring (1994) trekker frem sosiale og økonomiske grunner, men også faktorer som er knyttet til hver enkelt skole.

Kearney (2001) hevder at faktorer som høyt lærerfravær, dårlige fraværsførings - systemer, dårlige systemer for oppfølging av fravær, inkonsistente regler i forhold til fravær, dårlig tilpassede og uforutsigbare undervisningsopplegg, uro og lite forutsigbarhet sosialt på skolen, samt lav kompetanse hos lærere alle bidrar til at ungdommer ikke trives eller føler trygghet på skolen, og dermed velger å bli hjemme.

Lærere som jobber med samiske barn bør ha kunnskap i to- og flerkulturell undervisning, og de bør ha kunnskap om etniske og kulturelle forhold i det samfunnet de skal jobbe i. Det er betydelig variasjon i måten å forholde seg til samiske røtter på fra bygd til bygd så denne kunnskapen må gis lokalt til lærerne. For at lærerne skal greie å etablere et godt forhold til foreldrene, er det viktig med kunnskap om lokalsamfunnets normer og verdier (Bråstad Jensen 1991).

Kulturell homogenisering og assimilering av minoriteter er ikke betegnet som god pedagogikk. En pluralistisk pedagogikk har større muligheter for å ivareta mangfoldet mellom ulike makt- og interesse grupper som til sammen holder hverandre i balanse. Skolen er en viktig arena for å få til et felles samfunn med etniske og andre kulturelle grupper der gruppene samhandler med hverandre (Engen, Kulbrandstad 2005). Skolen har tradisjon i å være forvaltere av ”sannheten”. I det flerkulturelle samfunnet er det viktig at skolen i større grad opptreer forhandlende og forklarende i møte med foreldre og barn. Dette innebærer at synet på sannhet kan være mangesidig, avhengig av hvilke perspektiv spørsmål drøftes og forklares i. Et essensielt spørsmål blir da, hvem som eier sannheten om virkeligheten?

3. Metode

3.1 Vitenskapsteori

Hensikten med forskning kan være å teste om eksisterende kunnskap fortsatt er gyldig, oppdage ny viten, beskrive eller kartlegge et temaområde og/eller forklare og forstå fenomener. Kunnskap representeres ofte i form av teorier og hjelper oss å forstå ulike fenomener (Haugen 2006). Steinar Kvale (2007) viser til at det i dag foregår en forskyvning mot filosofiske tenkemåter som ligger nærmere de humanistiske fagene. Disse innbefatter en postmoderne sosial virkelighets - konstruksjoner, hermeneutisk tolkning av teksters mening, fenomenologiske beskrivelser av bevissthet og en dialektisk plassering av menneskelig aktivitet i sosiale og historiske sammenhenger.

Jeg har valgt å bruke en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Fenomenologi er læren om fenomenene, og begrepet fenomen er avledet fra det greske *phainomenon* som vil si ”*det som viser seg eller betegner det som kommer til uttrykk, det som kommer oss i møte*”. Innenfor fenomenologien går man til fenomenene selv, slik de opptrer i en gitt naturlig, samfunnsmessig eller kulturell kontekst. Ordet hermeneutikk er avledet av det greske ordet *hermeneus* som betyr å tolke eller fortolke (Kleven 2002). Jeg ønsker å lete etter fenomener i samtalene med informantene. Ved å stille åpne spørsmål kan jeg finne svar eller problemstillinger som leder til nye spørsmål, som igjen fortolkes og viser nye fenomener. Hensikten er å forstå fenomenene i seg selv, og ikke være opptatt av å finne årsaksforklaringer. Samfunnsvitenskapens primære oppgave er ikke å gi nøyaktige beskrivelser av virkeligheten, men å gi en kritisk analyse av forhold i denne virkeligheten.

3.2 Kvalitativ metode

Det kvalitative forskningsintervju er en av flere kvalitative metoder og metoden kan brukes alene eller i kombinasjon med andre metoder (Fog 2004:8). Et viktig formål med kvalitative studier er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Det legges vekt på å presentere data gjennom tekst, og ikke gjennom utbredelse og antall i mengdetermer som i kvantitativ metode (Thagård 1998).

I mitt prosjekt har jeg valgt tre ulike måter å innhente informasjon på, to muntlige intervju runder og et intervju via spørreskjema. Dette vil jeg gi nærmere redegjørelse for i kapittel 3.5 som omhandler intervjuet. Arbeidet endra seg alt etter hvilken informasjon jeg fikk underveis, og parallelt med intervjuene leste jeg litteratur om temaet. Tidligere forskning tilførte meg ny og viktig kunnskap i forhold til problemstillingen, med den konsekvens at nye spørsmål og hypoteser ble dannet. I følge Jette Fog (2004) vil det ikke være mulig å stille alle de riktige spørsmålene, fordi det først i samtalsens løp viser seg hva de riktige spørsmålene er.

I oppgaven har jeg forsøkt å strukturere informasjonen på en måte som kan bli forståelig for både meg og leseren.

3.3 Min forskerrolle

De samiske samfunnene i Troms og Nordland som er den geografiske ”arenaen” for mitt forskningsarbeid er ulikt det samiske samfunnet jeg kjenner til, og har vært en del av. Det har ut fra dette vært viktig å sette meg inn i de kulturelle kodene som gjelder for disse geografiske områdene. Jeg hadde en ide om at min kunnskap og kjennskap fra den samiske kulturen i vest – Finnmark, hvor jeg har hatt min barndom og oppvekst kunne være ulikt det jeg ville møte i dette området. Mitt kjennskap til samisk kultur er i stor grad hentet fra sjøsamisk - og reindriftsmiljø, og jeg hadde liten kjennskap til lulesamisk - eller markasamisk miljø/ kultur. Å være bevisst om at det kunne være forskjeller er viktig med hensyn til feltarbeidet mitt. Å bli godt kjent med to nye kulturer i løpet av min oppgaveskriving var umulig, men jeg ville etterstrebe og finne forskjeller og likheter i de ulike kulturene.

Forskeren har med seg sin egen historie, sin kunnskap og kultur inn i enhver problemstilling, og dette vil kunne ha betydning for hvordan problemstillingen utforskes. Det vil si den vinklinga og de spørsmålene som blir valgt i arbeidet. Forskeren vil når han undersøker et objekt ha en forforståelse om objektet. At forskeren som subjekt påvirker det han vil finne ut mer om (objektet), er en problemstilling som hele tiden vil være aktuell. Objektet er også et subjekt og har sin historie, kunnskap og kultur som han velger å formidle i intervjuet (Kleven 2002).

Å kjenne noen samiske kontekster betyr ikke at man kjenner alle samiske kontekster. Ut fra dette er det mer fornuftig å innta posisjonen som ukyndig fordi da kan man få tak i beskrivelsene av det som kanskje er fremmed (Saus 2003:220).

Merete Saus (2003) har forsket i ulike samfunn og mener at man bør stille seg undrende og utforskende til de lokalsamfunn man møter, for på denne måten å være orientert mot folks kontekst. Min samiske bakgrunn kan ha gitt meg noen redskaper, som gjør at jeg lettere kan bevege meg inn i andre samiske kulturer. Jeg har lang erfaring med å veksle mellom samisk og norsk kultur, og jeg føler en slags tilhørighet og trygghet i begge disse kulturene. Informant Liisa i Eikjoks (2007) master oppgave sier at:

”Hun ser hvem som er samer med sine koder som blant annet er å se på trekkene. Med trekkene mener hun væremåten, blikket og noe med kroppens tale” (Eikjok 2007:56).

Underveis i prosjektet har jeg blitt minnet på min egen skolegang, og hvorfor jeg velger akkurat å skrive om samers forhold til skole og utdanning. Jeg minnes mine første skoleår, da skolestyret hadde besluttet at alle barn og ungdom skulle ha innetid om kvelden. Jeg er oppvokst i ei lita bygd i Finnmark, og lærerne var gjerne unge nyutdannede fra sør Norge. Det var bestemt en innetid for barneskolen og en innetid for ungdomsskolen. Lærerne var satt til å kontrollere at elevene var inne til disse klokkeslettene. I mitt hjem var vi ikke vant til å ha den type regler med klokkeslett, men dette ble fulgt opp både av mine foreldre og oss søsken. På denne måten møtte vi en autoritær skole som påførte et regime som var svært fremmed for bygda. Skolen tillot seg å påvirke familiene, og familiene underla og tilpasset seg skolens forventninger.

I voksen alder tok jeg opp med min mor, om hva bakgrunnen for denne ordningen var. Hun sa at tiltaket ble gjennomført på bakgrunn av at det ikke var internat i bygda, og ungdommer som kom fra distriktet måtte bo hos ulike familier i bygda. Tiltaket ble igangsatt for at familiene der ungdommen bodde, skulle få hjelp til å få ungdommene inn om kvelden. De fleste ungdommene som kom fra distriktet for å bo i bygda hadde en sjøsamisk bakgrunn. Jeg har i ettertid tenkt at dette var gjort med tanke på at samer ble sett på som grenseløse, og at det kanskje var på tide å gi dem litt oppdragelse. Jeg er født i 1962, og jeg stiller meg spørsmål i dag om ikke dette hadde noe med synet på den samiske og nord nordnorske befolkningen å gjøre? Kanskje en blanding av en fremmedfrykt fra lærere fra en annen kultur og som et utslag av fornorskningen?

Min samiske bakgrunn og kjennskap til samisk kultur, har i intervjusituasjonen vært en fordel. Jeg opplevde at mine informanter følte en trygghet på at jeg ville behandle dem med respekt både i selve møtet, og forhold til det jeg skulle forske på. Da jeg tok kontakt med informantene, var jeg åpen på at jeg selv hadde en sjøsamisk bakgrunn. Nystad (2003) skriver at det å forske i sin egen minoritetsbakgrunn kan medføre at man får informasjon som kanskje forskere uten denne bakgrunnen ikke

ville fått. Forskeren blir pålagt et ansvar og må ha et bevist forhold til og bruke tid på vurderinger i forhold til hva som bør bringes fram i rapporten.

I samtaler med skolens ledere fikk jeg god informasjon av alle, men noen utviste motvilje mot det skriftlige intervju skjemaet. Bare 3 av 6 skoleledere besvarte spørreskjemaet som jeg sendte ut etter at jeg hadde formidlet hva jeg skulle skrive om i oppgaven. Som nevnt tidligere i oppgaven, har skolen vært en sentral faktor i fornorsknings- politikken, og mange samer har opplevd å bli stigmatisert i egen skolegang. Det har også vært skrevet en del om at skolen har lang erfaring med å ikke møte samiske familier på et likeverdig vis, jf. Høgmo (1986/1989) og Hoems (1965/1971) forskning. Både foreldre og elever har følt seg stigmatiserte i skole - sammenheng, og følt at de ofte har møtt en skole som ikke har møtt dem på et likeverdig vis.

Skolen skulle tidligere formidle norsk kultur, og språklig og kulturelt var samisk uønsket i skolen. Dette har endret seg og i dag er samisk kultur på tur inn i skolen, og det jobbes mot at samiske og norske elever skal bli møtt på et likeverdig vis. Temaet mitt; skolefravær i samisk miljø, kan ut fra dette være et sårbart tema å snakke om for både de som har vært samiske barn i skolen, og kanskje nå er lærere, og ledere i skolen.

3.4 Utvalg

Jeg har et strategisk utvalg med hensyn til informanter. Et strategisk utvalg vil si at man velger ut personer som man tror kan fortelle noe om det fenomenet man skal forske på. Med bakgrunn i oppgavens problemstilling måtte mitt utvalg bestå av informanter som hadde sitt virke i skoler med samiske elever. I første omgang gjorde jeg en henvendelse til PP- tjenesten, samisk sentre og lærere/rektorer i Tysfjord og Skånland området med forespørsel om å bistå meg i den delen av forskningsarbeidet som dreide seg om å få informanter til prosjektet og som refleksjonspartnere med hensyn til å formulere en relevant og presis problemstilling. Neste fase var å få tak i rektorer som hovedinformanter, og jeg sendte ut en skriftlig forespørsel til 6 skoler i regionen med forespørsel om å la seg intervju. I tillegg brukte jeg mitt private nettverk, og snakket med personer som var oppvokst i de to geografiske områdene jeg skulle utføre undersøkelsen i. Jeg var også i kontakt med en forsker på Nordlandsforskning som skulle starte opp med forskning på frafall i videregående skole i blant annet det samme geografiske området jeg skulle forske i.

Etter at informantene var klarlagt, innhentet jeg skriftlig samtykke. Det skriftlige samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om prosjektet, og meg som forsker, hvordan innhentede opplysninger skulle brukes, og informasjon om anonymitet (vedlegg 1).

Det har vært en utfordring å forske i et geografisk område som jeg ikke hadde mye kjennskap til. Dette medførte at jeg i større grad var avhengig av et strategisk utvalg med hensyn til informanter, og jeg søkte etter skoler i samiske distrikt med samiske elever. Jeg kom i kontakt med to skoler som oppfylte kriteriet i forhold til å ha et større antall samiske elever, og som også var villige til å være med i prosjektet. Ved oppstart av prosjektet hadde jeg en formening om at det eksisterte lite litteratur og forskning på temaet, noe som viste seg å ikke stemme. Jeg oppdaget raskt at det var flere som hadde forsket på dette tidligere. Ikke minst eksisterer det mye litteratur som tilførte meg kunnskap om de ulike samiske kulturene, og kunnskap om at det eksisterer ulikheter i forhold til skoler i for eksempel reindriftsdistrikt og i sjøsamiske distrikt.

3.5 Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap. Det er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale 2007:21). Intervjuguiden er ”styringsredskapet” for intervjusamtalen (Fog 2004:53).

Forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse. Det er en bestemt form for menneskelig interaksjon hvor kunnskapen fremkommer gjennom dialog (Kvale 1997:73).

Jeg hadde tre faser i intervjuarbeidet, og i den første fasen tok jeg kontakt med PPT og Samisk senter i Skånland og Tysfjord. Jeg fikk kontakt med to pedagogisk- psykologiske rådgivere som jeg hadde samtaler med hver for seg. I intervjuene med disse ønsket jeg en refleksjon omkring oppgavens problemstilling, og jeg ønsket at de kunne være behjelpelig med hensyn til å skaffe informanter til hovedintervjuet. Jeg hadde i forkant av disse intervjuene utarbeidet noen spørsmål som jeg brukte som ledetråder. Jeg ønsket å legge minst mulig føringer for intervjuene, slik at jeg ikke skulle binde opp informantene med ledende spørsmål. Dette på bakgrunn av at jeg ville forsøke å få større mulighet til å få tak i informasjon som jeg ikke hadde tenkt meg. Hovedtemaet i samtalen var skolefravær, og hvilke antagelser skolen hadde om årsak til fravær, og hvilke tiltak skolen hadde knyttet opp mot dette. Spørsmålene dreide seg blant annet om hvordan skole og hjem samarbeider, og skolens kulturelle kompetanse. Disse intervjuene var mer å betegne som en samtale enn et intervju, fordi de var åpne og halvstrukturerte. De ble gjennomført på informantens arbeidsplass, altså i deres miljø. Det ble brukt båndopptaker under samtalen, og de ble i etterkant transkribert.

Forskeren bør ha i tankene hvordan intervjuet skal utvikle seg, mens målet er ofte å minimere forskerens påvirkning på det som blir sagt. En viss strukturering er allikevel nødvendig med hensyn til hva som er relevant (Hammersly/ Atkinson 1998:178).

Disse informantene ga meg navnet på 6 rektorer i regionen som jeg valgte å sende brev til med informasjon om forskningsprosjektet, og spørsmål om de kunne bistå med intervju. Jeg fikk positivt svar fra tre av disse. Jeg vet ikke årsaken til at bare tre sa seg positiv til å være med i prosjektet. En årsak kan være at jeg utførte intervjuene på våren, og i skoleverket er dette en svært arbeidskrevende tid med blant annet færre arbeidsdager, tentamen, eksamen og avslutning av skoleåret.

I andre fase avtalte jeg tid for intervju med disse tre rektorene fra tre skoler i samiske distrikter. Intervjuguiden min bestod av spørsmål som ble stilt, og informanten svarte med egne ord. Jeg fikk muligheten for å stille oppklaringsspørsmål, og eventuelt ta opp nye tema som fremkom i intervjuet. Jeg hadde i forkant av disse intervjuene utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide som inneholdt spørsmål knyttet opp mot følgende fem tema:

- Hvordan er bosetningen i bygda og er det felles arena/ møtepunkt for samer og nordmenn i bygda?
- Muligheter for arbeid uten utdanning, og om utdanning blir sett på som viktig
- Er det forskjell i samisk og norsk elevmasse i forhold til skolefravær?
- Hvordan skole og hjem samarbeider når det er elever med skolefravær?
- Samisk status og posisjon i bygda?

Jeg tok kontakt med noen av informantene flere ganger, da det dukket opp nye spørsmål etter hvert som jeg intervjuet flere informanter. Informantene besvarer ikke bare spørsmål som er forberedt av forskeren, men formulerer også selv sin egen oppfatning av den verden de lever i gjennom dialog med intervjueren. Det kvalitative forskningsintervjuet er et håndverk hvor intervjueren er det viktigste instrumentet, og alt avhenger av intervjuerens kunnskap, følsomhet og empati (Kvale 1997).

Intervjuet kan forstås som en samtale, og er anerkjent som en samfunnsvitenskapelig metode. Forskeren får en nær kontakt med informantene og en dypere forståelse av deres opplevelse og livsverden (Haugen 2006:163). Hellevik (1999) viser til at analysearbeidet starter i intervjuene. Han sier at tolkning av svarene i et intervju vil kunne påvirke hva slags spørsmål som tas opp i neste intervju.

I en kvalitativ undersøkelse starter gjerne analysen allerede under datainnsamlingen, ved at forskeren noterer kommentarer til bruk i analyse

arbeidet i margin i feltnotatene, ideer som hun eller han kanskje også diskuterer med dem som observeres. (Hellevik 1999:196)

I etterkant av disse intervjuene startet fase tre med at jeg sendte ut spørreskjema for å få inn et tallmateriale på noen spørsmål som informantene i intervjuet ikke kunne svare på. Det dreide seg blant annet om spørsmål om størrelse på fravær, hvor mange elever det gjaldt osv. En slik spørreskjemametode kan betraktes som en kvantitativ metode, men i dette tilfellet var det bare brukt for å gi et mer utfyllende bilde.

Spørreskjemaet (vedlegg 2) inneholdt flere spørsmål, og ble sendt til de tre ulike skolene. Med bakgrunn i et slikt begrenset antall skjemaetsendelser vil dette ikke kunne betegnes som kvantitativ metode da antallet er for lite. Spørsmålene dreide seg om å søke svar på om det eksisterte forskjeller i samisk og norsk elevmasse med hensyn til fravær.

De to skolene fra bygdesamfunnene har i min oppgave fått navnene A og B. Underveis i prosjektet har jeg hatt kontakt med tre ulike skoler, men den tredje skolen velger jeg å ikke omtale i oppgaven. Det på bakgrunn av at informantene på denne skolen hadde lite informasjon som var relevant for oppgaven. Skolen hadde svært få elever som betegnet seg selv som samiske, og ingen elever som hadde samisk som 1. eller 2. språk.

Gjennom mitt arbeid i barneverntjenesten har jeg god opplæring og erfaring i å samtale, deriblant å stille åpne spørsmål, for på denne måten å få frem mest mulig informasjon. Haldor Øvreeide (1995) har utviklet en metodikk i forhold til ulike former for samtaler, blant annet for hvordan man kan samtale med barn, unge og voksne med hensyn til informasjonsinnhenting. Metodikken i tilknytning til dette blir blant annet brukt mye i barneverntjenestens arbeid. Blant annet har Øvreeide's metodikk i forhold til gjentakelse av utsagn, bekreftelse på innhold og bruk av spørrende/ undrende tonefall vært brukt i både intervjuene og samtalene jeg har hatt (Øvreeide 1995).

3.6 Etikk

Etikk handler om verdisyn og generelle prinsipper for hva mennesker bør gjøre. Steinar Kvale (1997) hevder at det er tre hovedregler for forskning på mennesker: Det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser. Intervjupersonene skal gis informasjon om undersøkelsens primære mål, hovedtrekkene i forskningsprosjektet og at de får informasjon om muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen. Intervjupersonene skal også informeres om forhold som angår anonymisering, konfidensialitet og forskerens taushetsplikt (Kvale 2007). Jeg har meldt forskningsprosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). NSD vurderer at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens § 31 og 33.

Det er krav om informert samtykke fra alle som deltar i forskning. Mine informanter har blitt informert om forskningen, dens innhold og hensikt og de har skrevet under på samtykke erklæring (vedlegg 1). Alle informanter i forskningsprosjekter skal gis informasjon om undersøkelsens primære mål, hovedtrekkene i prosjektet og informasjon om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Intervjupersonene skal også informeres om forhold som angår anonymisering, konfidensialitet og forskerens taushetsplikt (Kvale 2007).

En forsker skal være svært forsiktig når han/hun kommer inn som fremmed i en kultur som allerede har opplevd stigmatisering. Samer har i lang tid måttet kjempe for sin identitet både gjennom språk og kultur, og har vært undertrykket og diskriminert fra både statsmakt, pedagoger og andre. Ut fra dette bestemte jeg tidlig i prosjektet at jeg ikke skulle søke etter foreldre og elever som informanter. Det ville for meg vært spørsmål om å gå over en etisk terskel dersom jeg skulle tatt kontakt med foreldre som jeg i utgangspunktet ville vært fremmed for, og som i tillegg også opplevde vansker med å ha barn som ikke gikk på skolen.

Universitetet i Tromsø har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal ivareta hensynet til utsatte grupper. Forskere har blant annet et spesielt ansvar for utsatte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen. Samisk befolkning har vært en gruppe som har vært stigmatisert og blitt sett ned på, og disse opplevelsene forsvinner ikke så lett. Jeg vurderer at det er viktig å følge retningslinjene som er utarbeidet og som sier noe om at utsatte og svakstilte personer og grupper ikke alltid vil være rustet til å beskytte sine interesser overfor forskere. Retningslinjene sier at svakstilte grupper kan ha et ønske om ikke å gjøres til gjenstand for forskning i frykt for at gruppen kan framstå i et uheldig lys i offentligheten. I slike tilfeller får kravene om informasjon og samtykke særlig vekt. Men samfunnet har også en legitim interesse av å kartlegge levekår av ulike årsaker, og beskyttelse av en utsatt gruppe kan i noen tilfeller virke mot sin hensikt. Det vektlegges at forskere som samler informasjon om personers og gruppers egenskaper og atferd, skal være forsiktige med å operere med inndelinger eller betegnelser som gir grunnlag for urimelig generalisering og i praksis medfører stigmatisering av bestemte samfunnsgrupper.

(<http://uit.no/forsknnavd/Forskningsetikk/?SubjectId=158&FromSubject=0>)

Merete Saus (2003) har forsket i ulike samiske samfunn og hun mener at man bør stille seg undrende og utforskende til de lokalsamfunn man møter, for på denne måten å være orientert mot folks kontekst. Jeg tror at min samiske bakgrunn medvirker til at jeg lettere kan bevege meg inn i andre samiske kulturer, da jeg er både norsk og samisk. Men det er allikevel nødvendig at en forsker opptrer med respekt og nysgjerrighet i møte med andre kulturer, og det en forsker på.

3.7 Validitet og reliabilitet

Validitet dreier seg om spørsmål om de innsamlede data har relevans til problemstillingen (Hellevik 1999). Validitet sier noe om i hvilken grad metoden undersøker det den skal, og om vi får tak i de fenomenene vi ønsker å finne (Kvale 1997). Validitet omhandler egenskaper ved slutninger som trekkes på grunnlag av metoden. Informasjon fra andre undersøkelser og teori er også avgjørende for hvilket nivå validiteten har. For å validere undersøkelsen må man ha en teoretisk oppfatning av det som skal undersøkes ved å ta utgangspunkt i eksisterende teori som man knytter til undersøkelsen (Lund /Haugen 2006). I min oppgave snakker vi om to mulige typer validitet, begrepsvaliditeten og den ytre validiteten. Begrepsvaliditeten omhandler sikkerheten i forhold til at man måler de begrepene en ønsker å måle. En svakhet i forskningen min kan for eksempel være at jeg ikke har definert begrepet *same* i intervjuene, men at jeg har definert begrepet teoretisk i oppgaven. Den ytre validiteten omhandler sikkerheten av en generalisering. Jeg kan ikke generalisere i forhold til mine intervju alene, men jeg vurderer at eksisterende teori i sammenheng vil gi en høyere grad av validitet. Det strategiske utvalget med informanter vurderes å være representativt i forhold til problemstillingen.

Slik jeg ser det er det sammenheng mellom oppgavens problemstilling og innsamlet datamateriale. Jeg ville finne svar på om det var større skolefravær i skoler med samiske elever, og hva som kunne være bakgrunnen for et eventuelt større fravær. Det var nødvendig å tallfeste fraværet for på denne måten få nok informasjon til å belyse problemstillingen. Litteraturen jeg har brukt har en stor grad av validitet, og har med sin vitenskap og forskning tilført min oppgave større gyldighet.

Reliabilitet har sammenheng med om dataen er påvirket av tilfeldige målingsfeil og dreier seg om måten informasjonen er samlet inn på. For eksempel kan informantenes dagsform ha betydning for hvordan de tolker spørsmålene, og er spørsmålene konkrete nok slik at de ikke gir rom for misforståelser (Kvale 1997). Utvelgelsen av informantene har betydning for om det vil være god reliabilitet i forskningen og det er utarbeidet retningslinjer for hvordan man som forsker skal velge ut informanter. Jeg har valgt et strategisk utvalg med hensyn til informanter. Dette på bakgrunn av at informantene måtte ha kunnskap om problemstillingen, og jeg hadde også bestemt hvilket geografisk område jeg skulle forske i. Jeg viser blant

annet til at jeg valgte å gjøre et første intervju med noen informanter, som i neste omgang skulle være behjelpelig med informanter til hovedintervjuet (jfr. Kap. 3.4. og 3.5.)

I første fasen av intervjuarbeidet stilte jeg i stor grad åpne spørsmål som skulle hjelpe meg i arbeidet med å formulere oppgavens problemstilling. I tillegg fikk jeg noen svar som kunne indikere hvorfor det er et større fravær i enkelte samiske miljø enn i andre. Det relativt grundige arbeidet jeg har gjort gjennom forundersøkelsen, intervjuene og spørreskjemaet skulle tilsi god nok reliabilitet. Datamaterialet i prosjektet er i sin helhet anonymisert, og det vil ikke være mulig å kjenne igjen de enkelte informanter.

I det kvalitative intervjuet har jeg hatt muligheten for oppfølgingsspørsmål, men informantene har blitt gitt muligheten for å komme med egne innspill. I pedagogisk forskning er det naturlig at årsaksforhold er av interesse, slik at pedagogen kan få mulighet for å tilrettelegge i forhold til barn og unges skolehverdag. Kleven (2002) hevder at å studere virkningen av et opplegg, innebærer å studere i hvilken grad opplegget har vært medvirkende årsak til forandring.

Jeg har gjennom mine informanter fått en god kjennskap til de fenomenene jeg har studert. Når det gjelder den store oversikten over hvordan fenomenene henger sammen med ulike samfunnsforhold har jeg fortsatt flere spørsmål, enn svar.

4.0 Teori om barns utvikling i et økologisk perspektiv

4.1 Skolens betydning i barns utvikling?

Skolefravær, må som tidligere nevnt, sees i et systemperspektiv. Systemperspektivet innebærer også spørsmål knyttet opp mot ulike planer og forskrifter som K-06, statens tilskudd til samiske institusjoner og hvordan bygdesamfunnet fungerer i forhold til inkludering av samisk kultur?

For å ha en teoretisk vinkling på prosjektet velger jeg å bruke Urie Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Den økologiske modellen gir mulighet for helhetstenkning, og bygger på systemteori med det komplekse og det sirkulære. Modellen ser på en vanske i her og nå situasjonen, men ser også på bakgrunnen og tidligere føringer for hvorfor situasjonen har endret seg og blitt til et problem. I arbeid med skolefravær kan det gjøres en økologisk kartlegging. Dette innebærer at vanskene må sees fra flere sider (nivåer), med vektlegging på samhandlingsperspektivet. En utviklingsøkologisk modell beskriver et dynamisk vekselspill mellom individ og miljø.

Når jeg velger å se på skolefravær i et økologisk perspektiv, blir det mulig å vinkle dette ut fra en eklektisk tilnærming. En eklektisk tilnærming vil si at man anvender forskjellige metoder avhengig av de spesifikke behov i hvert enkelt tilfelle (pedagogisk- psykologisk ordbok 1991). Tilnærmingen brukes ofte i kartlegging av barn og unge med atferdsproblemer, der problemet sees fra flere ulike vinklinger. Det blir på mange måter enklere å se hvordan det nære og fjerne har sammenheng, og at virkeligheten mange ganger kan være kompleks. Det ene er å se at en vanske, som for eksempel skolefravær, kan ha mange årsaker. Det andre er å se at de ulike systemene påvirker hverandre. Dette kan bety at vansker i skolesystemet påvirker situasjonen i familiesystemet, og vice versa. Videre må en i arbeidet ta høyde for at det i første fase av kartleggingsarbeidet ikke nødvendigvis er slik at alle de forhold som kan være årsak til en vanske kommer fram. Eleven er påvirket, og påvirker interaksjonsprosesser i og mellom ulike miljøer. Eleven er en del av miljøet og er også påvirket av andre deler av miljøet som for eksempel av foreldrenes holdning til skolen.

I en økologisk modell er skolen og familien to systemer, og en del av elevens mikronivå. Lover og forskrifter (makro nivå) danner grunnlag for det som skjer på mikronivået gjennom de føringer for hvordan skolen skal ivareta barna på flere områder. Blant annet gjennom økonomisk tilskudd til sametinget, tilbud om samisk språkopplæring og kunnskap om samisk historie etc. De ulike miljøene må studeres samtidig for å få frem samspillet mellom dem. Nærmiljøet er en integrert helhet for barnet. Mikrosystemer er i relasjon til min oppgave forholdet mellom skole og hjem, mens ekso- og makrosystemer er miljø som påvirker barnet indirekte, som for eksempel de voksnes rammebetingelser. Slike rammebetingelser kan være arbeid, utdanning, økonomi, osv. Dette får igjen betydning og danner grunnlag for videre samhandling i nye situasjoner. Innenfor et økologisk system sees ikke individet (eleven) uavhengig av systemet rundt. Eleven må forstås og møtes i lys av dette. Økt kunnskap om de sosiale samspillsprosesser er viktig for å hindre at elever mislykkes i skolen (Ogden 1992).

Å analysere mesonivået, er å se hvordan det som hender i en situasjon virker inn på det som skjer i en annen situasjon, og hvordan endringer i et miljø også fører til endringer i et annet miljø. Hvis skole og hjem har et uheldig samspill, vil dette få konsekvenser for hvordan barnet har det i begge miljøene. Hvis foreldrene for eksempel, overfører sin misnøye og utrygghet til skolen over til barnet, kan barnet også bli misfornøyd og utrygg på skolen, og det kan igjen føre til at barnet får et stort skolefravær.

Meso- nivået omhandler det som skjer mellom de ulike nivåene, for eksempel forholdet mellom hjem og skole. Dersom hjemmets og skolens målsetning for eleven faller sammen, så kan dette ha en positiv konsekvens for eleven. Dersom hjemmemiljøene rundt eleven vurderer at skole ikke er viktig kan dette påvirke omfanget av fravær. Barn som behersker norsk dårlig kan også ha dårlige forutsetninger for å følge undervisning som er tilpassa norske barn, og dermed oppleve skolen som en stigmatiserende faktor, j. f. Høgmo (1986). Hvis foreldre og besteforeldre generasjonen til elever som går på skole i dag har vært sett på som annenrangs, og vært utsatt for både mobbing og trakassering for sin samiske identitet vil dette i et økologisk perspektiv også ha betydning for dagens generasjon av samiske barn i skolen. På mesonivået blir flere nærmiljø studert samtidig og det som

skjer i en situasjon fører med seg endringer til de andre miljøene. Innenfor en økologisk modell endres miljø og individ over tid og tilpasser seg hverandre. Denne systemteoretiske modellen har en evne til å fange opp virkelighetens kompleksitet, at det nære og fjerne henger sammen. Man gis muligheten til å se at de ulike miljøene i en sammenheng og at dette får konsekvenser for alle miljøene.

Eksosystemet dreier seg om de formelle/uformelle samfunnsinstitusjoner som virker inn på det lokale samfunnsnivå og som griper inn i den enkeltes verden, direkte eller indirekte. I forhold til min oppgave er læreplaner og opplæringslover på dette nivået, og legger føringer for at samisk skal ha en stor del i læreplanen og for at samisk kultur, språk osv får utviklet seg på det lokale samfunnsnivå. Dette nivået omfatter samfunnskonstellasjoner som virker inn på barnet, men som det selv ikke er direkte involvert i.

Makrosystemene er overbygninger av institusjoner på samfunnsnivå og er knyttet mer opp mot samfunnsutviklingen. Disse kan være det økonomiske systemet, sosial- og helsesystemet, utdanningssystemet, rettsvesen og/eller det politiske systemet, for eksempel læreplaner og opplæringslover. Den økonomiske politikken som føres sentralt har konsekvenser for fordelingen av godene i samfunnet og for familienes økonomi, antall barnhageplasser, antall elever pr. lærer i skolen og ressurser i skolen som er øremerket til lokal læreplanarbeid etc. Ordninger og bestemmelser på makronivå har betydning for hvert enkelt barn på mikronivå og det samspillet som skjer der. I skolen betinger dette at høyt skolefravær ikke forklares alene i det enkelte barn. Slike egenskapsforklaringer forklarer atferd ut fra en tillagt egenskap ved individet. At man med andre ord betegner handling med et egenskapsbegrep som i neste omgang brukes til å forklare vedkommendes handling (Wadel 1991). Slike forklaringer kan få store konsekvenser i forhold til hvilke tiltak man setter inn, og i hvilken grad tiltak rettet inn mot barnet vil ha effekt. En økologisk forståelse innebærer å se at mennesket oppnår selvbevissthet ved å overta de andres oppfatninger av og forventninger til seg selv (Ogden 1992).

På gruppe og systemnivå er det gjerne sosiale endringer som er det viktigste og bestemmer karakter og retning av prosessene i sosialiseringen. På individnivå er det opplevelsen som bestemmer både karakter og retning av disse prosessene. Individets atferd blir da også mindre predikabel enn hendelsene på gruppe- og systemnivå. Skolen er avhengig av å være i interaksjon med enhetene utenfor skoleverket om undervisningsresultatene skal bli som forutsatt. Interaksjonsmulighetene ser ut til å være bestemt av avstander som er sosialt, etnisk, kulturelt og ervervsmessig betinget. Påvirkningene mellom enhetene på mikronivået vil kunne forsterke hverandre, selv om de motvirker hverandre på makronivået (Hoem 1976).

Skolen er et av primærmiljøene som eleven er deltaker i. Skolens primærmiljø inneholder i tillegg andre individer og objekter med ulike roller, som for eksempel elevrollen og taperrollen. En taperrolle er lite funksjonell og har lav status og blir omtalt som en økologisk felle. I skolemiljø kan disse rollene skapes av f.eks. ene-timer eller spesialklasser som innebærer at eleven tildeles, eller identifiseres i en rolle som avviker. En del elever ender opp i slike posisjoner som medfører fremmedgjøring, isolasjon og manglende sosial funksjon. Disse elevene får da rollen som syndebukk eller klassens klovn. I alle skoler er det nødvendig med ulike hjelpetiltak for elevene, men hvis tiltakene brukes fleksibelt og blir alminneliggjort kan dette være med på å utvikle en mer inkluderende skole med færre økologiske feller (Ogden 1992).

I følge Hoem (1965) har skolen betydning fordi han mener at skolen både er en primær personlighetsdannende faktor, og et system til overføring av generasjonenes kulturgods. Faktorer med stor betydning er blant annet:

- Graden av samsvar mellom hjemmets og skolens målsetning for barnas personlighetsutvikling og utdanning.
- Kvaliteten og kvantiteten av de undervisningsmidler, inkludert lærerne, skolen har til realisering av sin målsetting (Hoem 1965:14).

Foreldrene anser de verdier, normer og kunnskaper hjemmet gir barna, for å være av størst betydning. I den grad hjemmets og skolens målsetning faller sammen, vil følgelig påvirkningen og læringen i hjem og skole utfylle og forsterke hverandre (Hoem 1965: 46).

I henhold til opplæringsloven er målsetningen at alle barn skal ha et opplæringstilbud som legger føringer for vekst og utvikling. Det kan se ut som at det tilbudet den samiske befolkningen har fått i den norske skolen, ikke har vært tilpasset godt nok deres kollektive oppdragelses- og utdanningsbehov (Høgmo 1989). Derfor blir det viktig å forstå skolefravær i samiske miljø i lys av et økologisk perspektiv.

4.2 Forhold som kan ha betydning for oppmøte på skolen

For å forstå fraværspromatikk i en samisk kultur vil det være nødvendig å se etter likheter og forskjeller i fravær for henholdsvis norske og samiske barn. En av mine målsetninger i denne oppgaven er å søke svar på om det er sammenhenger i synet på skole og skolefravær som kan bidra til en økt forståelse av hvorfor skolefravær opptrer i enkelte familier/ miljø. Som nevnt tidligere i oppgaven viser det seg at det innenfor ulike samiske miljø er variasjoner med hensyn til skolefravær og syn på skolen. Forhold til skolen og skolefravær har vært en særlig utfordring i de samiske miljøene som driver med reindrift. Her har skolen, av enkelte vært sett på som en trussel. Både i forhold til at utdanning ofte medfører flytting, og at noen skal overta drifta.

Det er blant reindrifsbefolkningen de tradisjonelle arbeidsmåter og skikker, samfunnsordning og samisk språk er mest levende. Reindrift er ikke bare et yrke, den utgjør en egen kultur og livsform (Jernsletten 1986:54).

For å fange opp problemet med skolefravær, har det i Karasjok i lang tid vært en spesiell skoleordning for barn fra flyttsamefamilier som blir kalt ”Flyttsamekretsen i Karasjok”. Blant annet kan barna ta permisjon fra skolen for å delta i arbeid med reinflokket. Ordningen har vært en kilde til konflikt i bygda fordi noen oppfattet dette som en særbehandling, og forfordeling av barn fra reindriften. Disse barna har en stor siidaerfaring og en livsform som ikke nødvendigvis passer for den kunnskap og lærdom som skolen ønsker å formidle. Samisk kultur- og kunnskapstradisjon har alltid vært knyttet til naturen og mennesket og menneskelig virksomhet inngår i en orden naturen fastlegger. Det var, og det er viktig at barna deltar i daglige gjøremål i familien, og en god del av oppdragelsen blir gjort gjennom arbeid. Det er en utvikling der praktisk kunnskap i samiske livsformer får stadig vanskeligere vilkår i skolen (Nergård 2006).

Samer kan oppfatte skolen som fragmentert og teoretisk, og dermed oppfattes den som norsk. En samisk kvinne i Kautokeino sa at nordmenn og samer tenker forskjellig i forhold til hvordan kunnskap skal tilegnes. Hun sa videre at læring skjer gjennom arbeid, og overføres fra den eldre til den yngre (Nystad 2003).

Jo mer avvikende hjemmemiljøet er fra den norske kulturen som skolen representerer, jo dårligere blir skoleresultatene. Dette har sammenheng med språk, undervisningsmetode og at skolen i lokalsamfunnet ikke er vurdert som viktig, men at lokale kunnskaper og ferdigheter er viktigere (Hoem 1976).

Den norske skolen består i hovedsak av pedagoger med allmennlærer utdanning, og har i liten grad åpnet for andre yrkesgrupper. Som allmennlærer har jeg erfaring med at utdanningen legger store føringer for utvikling av faglig kompetanse og i mindre grad lagt vekt på hvordan skolen skal bidra til å utvikle ”hele mennesket”. Dette er et forhold som i et økologisk perspektiv på ekso nivået har betydning for hvordan den enkelte elev blir møtt av skolen. Hvis skolen har lærere som har kunnskap om faglig utvikling, og liten kompetanse på å utvikle hele mennesket så er det klart at skolene kan få vansker med å møte både foreldre og elever på et likeverdig vis. Kanskje mangler det både ressurser og kunnskap for hvordan skolen skal bidra i utviklingen av barnets sosiale kompetanse og utvikling av et godt selvbilde. Det er også grunnlag til å reise spørsmål om i hvilken grad skolen har satt på dagsorden hvordan de skal samarbeide med elevers foresatte. Videre er det i dagens samfunn lagt stor vekt på skole og utdanning, og det er lite tilrettelagt for de ungdommer som ønsker arbeid framfor skolegang. Dette er også medvirkende til at elever med høyt fravær eller totalt bortfall fra skolen, kan få det vanskelig når de skal ut og stå på egne ben. Får de arbeid, i hvilken grad blir de prioritert når står der uten vitnemål, eller med et vitnemål som synliggjør fraværspromblematikken deres, både i form at antall dager med fravær står oppført. Når det da registreres at synet på skole og fravær er et særlig problem i enkelte samiske miljø vil, det være nødvendig å stille spørsmålet om hvilken betydning dette har for den samiske befolkningen?

Et viktig ledd i å forebygge fravær, og å gjøre samiske elever og deres familier motivert for skole, er at skolen har lærere med kulturell kompetanse som kan brukes til å fortolke og finne løsninger på de ulike sosiale utfordringene skolen har og som lærene hele tiden deltar i (Høgmo 2005).

5.0 Resultater

5.1 Beskrivelse av to ulike samfunn med samisk befolkning

Beskrivelsene av de to skolene/samfunnene bygger på informasjon fra faglitteratur, internett, samtaler med informanter og besøk på skolene/ bygdene. Jeg vurderer at jeg har nok data til å belyse temaet med å beskrive to skoler i tilhørende samfunn A og B. Skole A ligger i Troms fylke, og skole B ligger i Nordland fylke. Dette innebærer at prosjektet mitt er utført i et markasamisk distrikt, og i lule samisk distrikt. Beskrivelsene av disse to skolene i de tilhørende samfunnene danner i sammenheng med eksisterende litteratur, grunnlaget for den videre drøftingen i oppgaven.

5.2 Skole/samfunn A

Skole A ligger i Troms fylke og kommunen har ca. 3000 innbyggere. Kommunen har to barneskoler og to kombinerte barne- og ungdomsskoler. Skolene ligger spredt i kommunen. Skolekretsen til skole A har ca. 800 husstander, og ligger sør i kommunen. Den samiske befolkningen i bygda kom fra Sverige, og bosatte seg i små samiske samfunn i skogstrakter et stykke fra kysten. Slike bygder ligger i grensestrøkene mellom Troms og Nordland. De bygdene samene flyttet til fungerte som egne samiske samfunn, de fungerte som separerte miljøer fra det norske samfunnet. Denne todelinga preger fortsatt bosetningsmønsteret i kommunen (Bråstad Jensen 1991).

Bygda med den samiske bosetningen ligger innenfor et avgrensa område i fjell området. Den norske befolkningen bor i nærheten av sjøen. Gårdene /husene er små og ligger i ulendt terreng. Dette har sammenheng med at samene tidligere var nomader og hadde vinterbeite i svensk område. I dag er det ingen som driver med reindrift i området. Den samiske befolkningen bor i dag i det som tidligere var sommerbeite for reindriftssamene, og dette er også bakgrunnen for at det bare bor samer i dette området.

Under feltarbeidet i Troms og Nordland hadde jeg avtalt et intervju på det samiske senteret på Evenes. Da jeg var ukjent i området gikk jeg inn på en butikk på

Evenskjer for å spørre om hvor det Samiske senteret i Evenes lå, først spurte jeg mannen som jobbet i butikken:

”Kan du si meg hvor jeg må kjøre for å finne det samiske senteret”?

Han svarte:

”Nei. Det vet jeg ikke”.

Det var en dame i 40 årene i butikken, så jeg spurte henne om hun kunne hjelpe meg.

”Ja, jeg tror at de har noe der oppe med bensinstasjonen”, svarte hun.

Jeg reagerte på at hun sa ”de” og ikke ”vi”. Da jeg kom fram til det samiske senteret, sa hun som jobbet der at hun trodde hun kunne gi meg en forklaring på dette utsagnet. Hun var sjøl same og sa:

*”I det her området er det markante forskjeller på samer og nordmenn. I marka bor samer, og ved sjøen bor de norske. Det har aldri vært noen felles møtepunkter for samer og nordmenn i bygda. Slik at det samiske senteret ble nok sett på som samenes sak, og mange her vet nok ikke kor det e. I bygda er det få felles arenaer for norske og samer, og det snakkes ofte om **oss** og **dem**”.*

Samisk senter på Evenes startet opp i 2003 og har som målsetning å bidra til å fremme samisk språk og kultur i kommunen. Senteret har som et av tiltakene startet opp med temakvelder for pensjonister av norsk og samisk opprinnelse med tema som er aktuelt for alle eldre. De serverer samisk mat, og legger til rette for at samer og nordmenn skal bli kjente med hverandre i en hyggelig sammenheng. Senteret samarbeider også med skolene, og da spesielt med de skolene som har mange elever med samisk bakgrunn. I intervju med en informant spurte jeg om det var felles arenaer der samer og norske møtes? Flere informanter svarte at de ikke trodde det var noen felles arena, og at spesielt de eldre stort sett bare var i markabygda.

En av mine informanter tror at den samiske statusen i bygda er i fremvekst, men at det er et stykke igjen. Hun tror at det samiske senteret er en god grunn til at samisk status er økende, og bygda har også fått flere voksne som ønsker å lære seg samisk.

En annen informant svarte på hvordan bosetningen i bygda er:

”I dette distriktet er så å si alle samiske, og de er gjerne oppvokste er. Det er så vidt jeg vet ingen uten samisk tilknytning som bor her, foruten de som er gift med en same”.

Skolen er en barneskole og har klasser fra 1- 8. Nesten alle elevene på skolen er samiske og mange av lærerne er også samiske. Det er stor forskjell fra år til år i forhold til hvor mange av elevene som velger samisk som 1. eller 2. språk. I fjor hadde 28 % av elevene valgt samisk som 1. eller 2. språk. Men i år har 75 % av elevene valgt samisk som 1. eller 2. språk. I samtale med rektor tror han at hovedgrunnen til økningen er at skolen i år har en god lærer til undervisning i samisk. I tillegg er læreren heller ikke fra bygda, og har av den grunn ingen privat kjennskap til elevene og foreldrene. Den forrige læreren var fra bygda og hadde privat kjennskap til både foreldre og lærere. Dette førte til at flere foreldre ikke ønsket at deres barn skulle ha samisk i skolen. Når elevene er ferdig på barneskolen må de til en større skole som er kombinert barne - og ungdomsskole. På denne skolen er det en overvekt av norske elever, og de samiske elevene blir i mindretall.

Skolen har flere tilfeller der foreldre ikke har ønsket at barna skal ha samisk på skolen. Foreldrene har begrunnet dette i at de selv husker fra sin barndom hvor stigmatiserende de følte at dette var. Flere av foreldrene til de som ikke har samisk undervisning, sier også at de ikke vil at barna skal lære samisk da dette lett kan føre til mobbing. Noen av dem har selv blitt mobbet i egen skolegang, og har dårlige minner som gjør at de ikke ønsker at barna skal snakke samisk.

Skolen har over tid slitt med at enkelte elever har høyt skolefravær, og rektor er bekymret for dette. Rektor sier videre at elevene har melding med hjemmefra om at de er syke, men han stiller spørsmål ved om det alltid er sykdom som gjør at elevene er hjemme. Rektor vurderer at foreldrene ikke tar skolen på alvor, og at det ser ut til at foreldrene ikke synes at det er alvorlig at elevene er hjemme en dag i uka. På spørsmål fra skolen om fraværet har foreldrene mange ulike forklaringer, men det går stort sett på sykdom hos barnet. Rektor sier videre at skolen prøver å samarbeide med foreldrene og elevene for å finne løsninger, og da først og fremst på skolen. Men det virker som at når skolen tilrettelegger, så blir det bare verre, og fraværet øker. Jeg har

ingen informasjon om hvilke tilrettelegginger som har vært prøvd ut. På det tidspunktet jeg snakket med rektor, hadde han akkurat sendt ut brev til foreldre til tre av elevene hvor han ga uttrykk for bekymring angående høyt fravær. Foreldrenes reaksjoner på dette brevet var svært forskjellig. En av foreldrene ble sint, en ringte og prøvde å forklare fraværet med mye sykdom, og den siste har ikke tatt kontakt med skolen. Skolen har også meldt bekymring til barnevernet for noen elever angående høyt skolefravær, men i følge rektor har heller ikke dette hatt noen virkning.

En informant sa at Marka samene har blitt sett ned på og har tidligere hatt stempel på seg for å være late og fattige. Hun tror ikke at det er slik i dag, men at slike stempel er noe som sitter i folk i lang tid. Det ble tidligere sagt at det i bygda var "sama" og "raringa" som bodde der. Den norske befolkningen hadde for liten kunnskap om de som bodde i bygda, og de var nesten redde for den samiske befolkningen. Hun sier videre at:

"Mor mi hadde en traumatisk skolegang og hun fortalte meg at hun ble sett på som skitten av lærerne".

Informanten snakker lavt, og jeg ser at hun sitter med hendene knyttet sammen i fanget og ser ned. Hun virker berørt når vi snakker om både henne sjøl og hennes foreldre. Eivind Bråstad Jensen (1991) skriver at markasamer har vært sett ned på og blitt møtt med nedlatende holdninger fra sitt norske naboskap. Han sier videre at det er store interne spenninger og uenigheter mellom markasamene om hvordan man skal forholde seg til den samiske arven. Det kan være vanskelig å tilhøre ei etnisk gruppe som offentlig er omtalt som trakassert og undertrykt, og de som i dag engasjerer seg kan lett møte mye motgang også hos sine egne. Det kan for meg virke som det samiske senteret har en viktig jobb å gjøre i forhold til å bedre samenes status i bygda. Det samiske senteret startet opp høsten 03, og har nok ikke fått så stor påvirkning i området enda. Rektor på skolen ble spurt om hvilken status og posisjon samisk har i bygda, og svarte:

"På 90- tallet økte den samiske statusen, men ikke nå lengre. Bare de med sterk samisk tilknytning, de tøffeste holder ut".

I bygda har alle elevene samisk bakgrunn, og jeg stiller meg spørsmål ved om dette er bra i forhold til å være inkludert i bygda. Er en skole med en homogen gruppe bra med tanke på inkludering? Var dette en av årsakene til at det ble snakket om ”de” og ”vi”? I tillegg har de få felles møtepunkter med de norske sambygdingene. Dette vil jeg komme tilbake til i den videre drøftingen.

5.3 Skole/samfunn B

Skole B ligger i Nordland fylke og har fire grunnskoler der alle har 1.- 10. klassetrinn. Kommunen har ca. 2000 innbyggere. Kommunen ligger i det lulesamiske kjerneområdet, og en betydelig del av befolkningen er samisk eller av samisk opprinnelse. Det har i kommunen vært satt fokus på å styrke det samiske på mange felt, og dette har resultert i at samisk har en høy status i området. To av bygdene i kommunen har fått til mye positivt i forhold til samiske skoler og barnehager, samt styrking av det samiske språket.

Skolen er en to-kulturell skole, med norsk og samisk som to likeverdige opplæringspråk, og ligger i kjerneområdet for lulesamisk bosetting i Norge. Ca. halvparten av elevene på skolen har i 2006 samisk som 1. eller 2. språk. I kommunen startet en gruppe foreldre en privat samisk barnehage i slutten av 80 tallet, og en ny samisk barnehage ble startet i begynnelsen av 2000. Dette har hatt svært positiv effekt, og i dag er det et økende antall barn og unge i kommunen som velger samisk i skolen.

En stor del av kommunens innbyggere er samiske, og lever side om side med den norske befolkningen. Samisk kultur og språk har tidligere i hovedsak vært ivaretatt av hjemmet, og dette har vært en privat sak. Samer og nordmenn i kommunen har arbeid innenfor det samme arbeidsmarkedet. Bosetningen i bygda består i hovedsak av hus langs hovedveien. Bosetningen til samiske og norske er enten konsentrert i bestemte områder eller blandet. Samene som etter hvert flyttet til bygda, ble ikke boende i egne distrikter, slik som beskrevet i kapitlet om samfunn/skole A.

Nordmenn og samer har mange felles møteplasser En av informantene uttaler at det er lite fokus på hvem som er samer og hvem som er norske i bygda, men hun tror det kan være halvparten av hvert. I dette samfunnet har samisk kultur og språk høy status. Det er i skolen ikke skolefravær utover det normale. I og med at det ikke er reindriftsnæring i området er det ingen familier som er avhengige av at barna deltar i næringa, og skole og utdanning blir sett på som viktig.

Den samiske befolkningen i kommunen har i likhet med andre samiske områder blitt utsatt for sterke fornorskningsforsøk fra statlige myndigheter. I dag er dette samfunnet svært bevist sin samiske kultur, og etableringen av samisk senter i 1994

har hatt stor betydning i forhold til å fremme den samiske kulturen. Opprettelsen av samisk senter har medført både arbeidsplasser, og en større kunnskap om samisk kultur. Dette kan ha hatt som positiv effekt at det har medført en bedre inkludering av den samiske befolkningen i kommunen. Senteret er et symbol på arbeidet som er lagt ned i vitalisering av samisk språk og kultur. På skolen i bygda er mange av lærerne samiske, og en stor andel av elevene på skolen er også samiske. Skolen er en kombinert barne- og ungdomsskole med både norskspråklige og samisk-språklige klasser. Skolen har ikke vansker med elever som har et stort skolefravær.

En informant sier at samisk har en høy status i bygda nå. For 40 år siden var samisk et tabu emne, men nå er det ikke lenger to fronter i bygda.

Språksenteret, festivaler og samisk i skolen har nok vært viktig for at dette har skjedd. For noen år siden måtte det ikke uttales at noen elever var samiske, da dette kunne føre til at foreldrene ble sinte på lærerne. Lund (2003) hevder at en samisk skole ikke er noe man får i kraft av en samisk elevmasse, men at det kreves arbeid for å skape en samisk skole.

Foreldrene har tillitt til at skolen ivaretar deres barn, og eleven blir kanskje møtt med en større forståelse for sin samiske identitet. I dette samfunnet har også mange samer satt utdanning høyt, og utdanning blir sett på som en mulighet for vekst og utvikling. Dette igjen medfører at både barn og foresatte får en erfaring med at utdanning er viktig. I intervjuene synes jeg å merke at informantene i større grad hadde fokus på fellestrekkene, enn på ulikhetene. Som en informant fra Tysfjord sa:

”Jeg kan ikke se at det er noen forskjeller med skolefravær hos elever med etnisk kultur, men vi har jo ingen som driver med reindrift her. Det er kanskje forskjeller i de områdene som har reindriftsamer.”

6.0 Drøfting

6.1 Oppsummering med utgangspunkt i forskningsspørsmål og problemstilling

Prosjektet omhandler skolefravær i samiske samfunn, og bakgrunnen for at det i noen samiske distrikter er et større skolefravær for barn og unge i grunnskolen.

Problemstillingen har som målsetning å søke svar på om den samiske kultur-
bakgrunnen har betydning for barns møte med skolen med hensyn til skolefravær.

Undersøkelsen etterspør bare fravær, men jeg gjør rede for ulike typer fravær, som skulk og skolevegring. Innenfor faglitteraturen anvendes begge begrepene. Å belyse at det eksisterer ulike former for fravær har vært viktig, og nødvendig av hensyn til det videre forskningsarbeidet. Jeg har også vist til skolefravær som er foreldrestyrt jf. Nystad (2003) og Høgmo (1986). Videre har jeg belyst den samiske befolkningens forhold til, og holdning til skolen. Disse forholdene, eksisterende teori og tidligere forskning har tilført oppgaven min en større forståelse i forhold til flerkulturell skole, og skolefravær. I forskningsarbeidet ble det gjennom litteraturen nødvendig å tilegne meg kunnskap om hvordan samer har blitt møtt av skolen, og hvordan nasjonale føringer har påvirket dette. Mange spørsmål har kommet til meg underveis i dette prosjektet, men ikke like mange svar. Hvorfor har skolen ulik betydning i forskjellige samiske samfunn? Greier skolen å håndtere elever som har med seg en egen kultur i skolesekken, og har foreldrenes kultur/ erfaringer også betydning for hvordan deres barn møter skolen?

Resultatene i undersøkelsen med skole A og B viser at skole A har elever med et høyt skolefravær, mens det i skole B ikke er fravær utover det som regnes som akseptabelt. Resultatene fra skole A støttes av forskning/litteratur som viser at den samiske befolkningen under visse forutsetninger kan ha et vanskelig forhold til skolen. Jeg har i oppgaven valgt å beskrive to ulike samfunn med ulikt bosettingsmønster og struktur, da jeg tror at dette kan ha betydning for hvordan skolen blir oppfattet i samiske miljø, og ikke minst oppfatter seg sjøl. Forhold som kan ha betydning kan for eksempel være om samer og nordmenn bor i samme område, og om de har felles møteplasser gjennom arbeid og fritid. I samfunn A i Troms bor samene i områder opp mot fjellet, og nordmenn ved havet, mens i Nordland bor den samiske og norske befolkningen blandet i samme distrikt. Den største forskjellen er at den samiske befolkningen i Troms bor og lever i ei bygd med

bare samer. Samfunn med homogene grupper der samer og norske er bosatte i hver sine områder kan ha både fordeler og ulemper. I samfunn A er bosetningen slik at det er få felles møteplasser for norske og samer, og på denne måten gis det liten mulighet for å bli inkludert i hverandres kultur og levesett. Dette har medført at samer og nordmenn har hatt liten kontakt med hverandre, og dermed ikke kjenner så mye til hverandre. Episoden som jeg beskrev tidligere i oppgaven der det snakkes om *de* og *vi*, bekrefter også dette. Når samene i tillegg har hatt stempel på seg som *late, fattige og rare* av den norske befolkningen, kan dette ha stor betydning for opplevelsen av å være likeverdig og verdsatt. Som Eikjok (2007) uttrykte i sin oppgave, så sliter hun i dag med frykt for myndighetspersoner, og har behov for bearbeiding av gamle opplevelser fra egen skolegang. En oppvekst preget av mobbing fra både lærere og medelever setter spor, som kanskje aldri blir helt borte.

Skole B har ikke vansker med skolefravær blant elevene, og skole og utdanning blir i denne bygda sett på som viktig. I bygd A sier en informant at det virker som at foreldrene ikke tar skolen på alvor, og at barna er hjemme uten at de er syke. Dette kan tolkes som at foreldrene i dette samfunnet, kan ha et ambivalent forhold til skolen. Samfunn A har også noen likhetstrekk med for eksempel reindriftsdistrikter, der det i forhold til både arbeid og bosetning er et klarere skille mellom den norske og den samiske befolkningen. Reindriftsamere har sine egne arbeidsplasser og har egne sommer- og vinter bosteder. Forskning viser at det er forskjell på hvordan skolen blir sett på i ulike samiske distrikter, og at skolen i reindriftsdistrikter kan oppfattes som en trussel mot næringa. Skolens forventninger, verdier til utdanning og oppmøte på skolen kan stå i motvekt til de forventninger som spesielt gutter møter i sitt samiske miljø utenfor skolen. Det gir høy status i reindriftsmiljøet å tilegne seg erfaringskunnskap i det å mestre naturen og praktisk arbeid. Reindrift krever både deltaking og tilstedeværelse, og dette samsvarer dårlig med skolens oppmøte plikt jf. blant annet Nystad (2003) og Nergård (2006).

Jeg har en hypotese om at valg av språk kan bidra til å gi meg informasjon angående samisk status. Dersom barn og foresatte i et samisk distrikt velger bort samisk språk, kan dette skyldes at de ikke verdsetter sin samiske identitet? Men det kan imidlertid også være andre årsaker til dette. På skole A var læreren som underviste i samisk ikke ønsket av foreldrene med bakgrunn i andre forhold. Dersom foreldre ikke har en

grunnleggende tillit til skolen, og deres lærere kan også dette innvirke på språk valget. Samiske foreldre må ikke bare gjøre et valg i forhold til om barna deres skal ha samisk i skolen, dette er et valg de med jevne mellomrom må ta stilling til. For eksempel så kan mangel på undervisningsmateriell og vurderinger i forhold til utdanning etter grunnskolen tas stilling til, allerede i barneskolen. Mange foreldre føler at de på mange måter må ta stilling til om barna skal bli gode i norsk, eller halvgode i samisk språk. Det som noen i ei bygd betegner som høy status, behøver ikke nødvendigvis å betegnes som høy status i ei annen bygd. Jeg var i intervjuene nysgjerrig på hva mine informanter selv la i begrepet *samisk status*, uten at jeg på forhånd presenterte hva jeg la i begrepet. Jeg ønsket å få informasjon om hva informantene la i begrepet, for å se dette opp mot hvordan samene selv vurderer sin status/identitet.

Samfunn/skole B gir inntrykk av å være svært bevist i forhold til samisk kultur, og har lagt ned mye arbeid i vitalisering av samisk språk og kultur. På det tidspunktet jeg gjorde min forskning hadde det samiske senteret i samfunn A bare eksistert i tre år, og det samiske senteret i samfunn B hadde eksistert i 15 år. Det samiske senteret i samfunn A hadde derfor ikke kommet så langt i sitt arbeid. Informantene i samfunn/skole A sier at samisk har fått en høyere status nå, men at det gjenstår mye arbeid med hensyn til å fremme samisk kultur og språk.

På skole A vurderer rektor at foreldrene ikke tar skolen på alvor, og at dette kan være noe av bakgrunnen for at enkelte elever har et stort fravær. Rektor sier videre at i arbeidet der skolen forsøker å få til et samarbeid med foreldrene, øker ofte fraværet. I læreplanen (K-06) går det klart fram at skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet, og at foreldre får medansvar i skolen. Spørsmålet er om skolen har greid å få foreldrene til å tro at deres barn blir godt nok ivaretatt i skolesammenheng, og om skolen blir sett på som viktig innenfor den lokale kulturen? Forskning viser at det kreves et utstrakt skole – hjem samarbeid i flerkulturelle samfunn. Dette innebærer et samarbeid hvor foreldrene har reell innflytelse, og at ikke skolen alene legger føringer for hva dette samarbeidet skal inneholde og innebære. Ulike skolerelaterte lover, forskrifter og planer sier at foreldrene skal ha en stor innflytelse på skolens arbeid, men forskning viser at skolen i liten grad gir rom for at foreldrene skal få

denne innflytelsen. Skolen må i større grad søke samarbeid med hjemmet, og i mange tilfeller forsikre foreldrene om at skolen skal ivareta deres barn (Nordahl 2007). Når barn og unge velger bort skolen kan dette lett medføre et dårlig skole-hjem samarbeid. Lærerne stiller ofte spørsmål ved foreldrenes omsorgsevne, og foreldrene på sin side har ikke god nok tillitt til at skolen gir barnet deres det som de vurderer er nødvendig med hensyn til opplæringen. Når skolen i noen saker sender bekymringsmelding til barneverntjenesten kan dette av mange foreldre oppleves som at det er skolen sitter med makten. Det er rimelig å spørre om skolen gjør nok for å finne løsninger på skolefraværproblematikk i samarbeid med foreldrene? Et annet og viktig spørsmål er om en flerkulturell skole bør tilføres mer ressurser, kunnskap og kapasitet for å drive et utvida skole og hjem samarbeid, for på denne måten å bidra til at foreldrene skal se på skolen som en trygg og god arena som skaper vekst for barna.

Mine resultater viser ingen signifikante forskjeller på at det er noen sammenheng mellom størrelse på skolefravær, og antall samiske lærere på skolen i disse områdene. Innenfor litteratur om flerkulturell skole og etnisk kultur er det et gjennomgående tema at lærere ikke har god nok kulturkompetanse. Både skole A og skole B hadde en overvekt av samiske lærere, og en stor del av elevene har også samisk opplæring. Resultatene mine er fra bare to skoler, og ut fra dette ikke tilstrekkelig i forhold til å trekke noen slutninger eller konklusjoner.

6.2 Diskusjon med utgangspunkt i aktuell teori

Fornorskningpolitikken der målet var å innlemme den samiske befolkningen i det norske samfunnet gjennom blant annet å fjerne det samiske språket og den samiske kulturtradisjon har vært en viktig faktor i stigmatiseringen av den samiske befolkningen. Undertrykkninga av språket og joiken kan neppe ha virka identitetsbyggende. Først i 1980-årene fikk den samiske kulturen en større forståelse, og dermed også en oppblomstring i Norge. Opprettelsen av blant annet sametinget, innføring av samiske læreplaner, og samisk læringsmateriell kan ha stor betydning for å fremme den samiske kulturen, og kan være et viktig bidrag til at stigmatiseringen av den samiske befolkningen etter hvert forsvinner. Samer har en felles historie som har formet dem på ulikt vis i de ulike samiske distriktene. Etablering av det samiske senteret i samfunn B kan ha hatt mye å si for utviklingen av samisk språk og kultur i denne kommunen, og kan være en medvirkende årsak til at skolefraværet er innenfor et akseptabelt nivå. I samfunn der det har vært satt fokus på samisk kultur, og der skolen legger til rette for at elever med samisk bakgrunn velger samisk språk ser det ut til at det er større samsvar mellom skolens og hjemmets målsetning om at skole og utdanning er viktig.

Befring (1994) viser til nasjonal forskning, og rapporterer at omfanget av ulovlig fravær er et kriterium for vurdering av skolens struktur og kvalitative tilrettelegging. Hoem (1965) hevder at elevers fraværsprosent kan være en indikator på skolens status i foreldregruppen. Det kan se ut til at skole og utdanning har en høy status i samfunn B, og at dette kan være en medvirkende årsak til at skolen ikke har elever med skolefravær. Men da jeg ikke har god nok informasjon om skolens status i de to samfunnene, blir dette bare en antakelse. Reindriftsamer har andre forhold som har betydning for et eventuelt skolefravær enn for eksempel sjøsamer har, og i samfunn der samer er i mindretall vil det også være andre forhold som har betydning. Skole A har i lang tid hatt elever med et høyt skolefravær, og har heller ikke greid å få skolefraværet ned. På skole A kan det være positivt at barna har kjennskap til de fleste andre elever på skolen, og at de på denne måten er godt kjent med alle elevene. Dette er i seg selv en faktor som er viktig i forhold til å skape en trygg skolehverdag. Når elevene er ferdig med barneskolen skal de gå på

ungdomsskolen der de møter en overvekt av norske elever. Dette kan for mange barn være vanskelig, og særlig der den norske og samiske befolkningen ikke kjenner hverandre så godt. Gjennom skolebytte mister mange av de samiske elevene den trygge gode plattformen.

I en flerkulturell skole kan organisering av enetimer og spesialundervisning medvirke til å unngå de økologiske fellene. Hvis skolen er fleksibel og kreative når de lager grupper, kan de unngå å skape segregerte grupper ved for eksempel lage ulike grupper der alle elevene deltar. Eivind Bråstad Jensen (1991) mener at det er viktig at lærere har kunnskap både om etniske og kulturelle forhold, og å greie å etablere et godt forhold til foreldrene. Foreldre som har stor tillitt og trygghet til skolen vil også etterstrebe og få barna sine til skolen. På skole B kan det se ut til at foreldrene har ei positiv holdning til skolen, og dette kommer til syne gjennom lite fravær blant elevene. Som Nystad (2003) sier så kan fravær også være foreldrestyrt, og det er av den grunn viktig at skolen og foreldrene har et felles mål for opplæringa.

I dagens skole er pluralistisk pedagogikk sentralt i forhold til at vi har økning av flerkulturelle skoler i hele Norge. Som Joron Pihl (2001) sier så er det flerkulturelle samfunnet blitt selve normaltilstanden, men den monokulturelle pedagogikken er fortsatt dominerende i skolen. Hoem (1965) mener også at skolen i samiske kjerneområder mislykkes på bakgrunn av at det er misforhold mellom skolens kultur og lokalsamfunnets kultur. En pluralistisk pedagogikk som er inkluderende og utviser mangfold, kan medvirke til et økt skoleoppmøte. I klasser med elever som har samisk som morsmål, og norske elever kan det lett bli at undervisningen bidrar til å stigmatisere de samiske barna. De samiske barna kan ha vansker med både å følge den samme progresjonen som de norske elevene og ha behov for mer hjelp. Samer har en egen kultur med egne normer og verdier, og denne kulturen har særegenheter som kan være vanskelig for andre å forstå. En forutsetning for trivsel og trygghet er at samiske og norske barn, og deres foreldre opplever seg som likeverdige i forhold til det samfunnet de bo i, og i forhold til den skolen de er en del av.

Skolen er en viktig arena for barn i forhold til identitetsutvikling, og når de skal finne ut hvem de er, og hvem de andre er. Med andre ord så er skolen viktig for barn og unge ikke bare i forhold til å få en teoretisk plattform, men også i forhold til å bygge

opp identitet og sosial kompetanse. Samer har gjennom flere generasjoner, i takt med fornorskninga, hatt ulik oppfatning av sin samiske identitet. Dette viser at vår følelse av hvem vi er har stor betydning med hvordan vi blir sett på av "andre".

Identitetsbegrepet endrer seg også, alt etter hvordan man blir sett på av samfunnet. Som Hylland Eriksen (2001) sier så finnes det mange måter å kombinere identitet på, og hver og en av oss må være bevisst på at vi tilhører mange grupper. Foreldres egen skole erfaring kan ha betydning for deres barns forhold til skole og utdanning. Dersom barn opplever at foreldrene deres ikke har tillitt til at skolen ivaretar dem på god nok måte, for eksempel i forhold til mobbing og skolefaglig ivaretagelse kan dette påvirke barnets trives på skolen. Det vil ut fra slike årsaker være nødvendig å ikke bare se på elevfaktorer med hensyn til stort skolefravær, men også på hvilket forhold foreldrene har til skole og utdanning. Samer har fortalt om traumatiske skoleår der deres etniske bakgrunn ble nedvurdert. Denne sårheten sitter fortsatt og gjør at mange uttrykker en generell skepsis til skolen. Mange samiske foreldre har negative erfaringer fra egen skolegang, og det vil være naturlig at mange også har vansker med å tro at skolen greier å ivareta deres barn.

Skolen er i en kontinuerlig utvikling, og i takt med samfunnets svingninger medfører dette at skolene stadig får nye oppgaver gjennom læreplaner og opplæringslover. I dag er det sterke nasjonale føringer for at foreldre skal ha stor innflytelse på skolen, og foreldremedvirkning er sentralt i K-06. Skolen skal ikke bare tilføre faglig kunnskap til elever, men skal også vektlegge at hver elev får utvikla sine evner til å bli "et gangs menneske". Vi har kunnskap om at den samiske befolkningen har vært undertrykt og stigmatisert over tid. Mange bygder i nord Norge har gjennom flere år benekta sin samiske tilhørighet, og mange av de menneskene som bodde i disse bygdene ville ikke vedkjenne seg å kunne snakke eller forstå samisk språk. På skolene var det gjerne ingen, eller få lærere med lokal- kunnskap eller tilhørighet. De kom ofte fra andre kanter av landet. Det kan da bli opplevd som et nytt overgrep at skolen vil vektlegge samiske forhold som bygda/foreldrene kanskje ikke ønska. Da samisk ble satt på timeplanen på åttitallet var det mange av foreldrene som syntes at dette ble vanskelig. Prosjekter som omhandlet samisk kultur kunne skape samarbeidsproblemer mellom skolen og foreldrene, og i noen tilfeller hadde også elevene og foreldrene et motsatt syn på viktigheten av at samisk tradisjon ble satt fokus på. Å skape en trygg identitet betinger at det må være både toleranse for

annerledeshet og kunnskap om det fremmede. Når skolen har fått en stor del av ansvaret for å bidra til å utvikle ”*et gangs menneske*”, må det vurderes om de som arbeider i skolen skal ha økt kunnskap i forhold til dette arbeidet, både gjennom veiledning og kompetanseheving.

Med utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske modell vil det være mange ulike påvirkninger som har betydning for barns utvikling. Tiltakene må settes inn på flere felt samtidig, både på individ – klassenivå, og i forhold til familien. Barnas holdning til skolen er i stor grad påvirket av hjemmets og nærmiljøets holdning til skolen. For å forstå hvordan samiske barn og unge har det i skolen i dag vurderte jeg det som nødvendig å se på hvordan ulike nasjonale føringer har hatt betydning for den samiske befolkningens forhold til skolen. Skolen med sine forskrifter og læreplaner har vært sett på som statens forlengede arm, og har hatt stor innflytelse for hvordan samer har hatt det i skolen. Ogden (1987) mener at økt kunnskap om de sosiale samspillsprosessene er viktig for å hindre at elever mislykkes, og at de som jobber i skolefeltet må bli bedre til å fange opp virkelighetens kompleksitet slik at dette kan få positive konsekvenser for alle miljøene. En økologisk forståelse betinger at høyt skolefravær ikke alene forklares i egenskaper hos det enkelte barn, og tiltak som kun rettes inn mot barnet vil ikke nødvendigvis ha positiv effekt. Hvis skolen tilpasser seg lokalt slik at både elever og foreldrene føler seg ivaretatt, vil dette kunne være forhold som kan påvirke oppmøtet positivt.

Norsk skolepolitikk har i de siste tiår vektlagt integrering på alle områder. Det er lagt nasjonale føringer for at skolen skal drive minst mulig segregerte tiltak, og mest mulig inkluderende opplæring. Det er viktig at svake og sterke får opplæring i å ta vare på hverandres ulikhet, og at skolen ikke klassifiserer barn og unge i grupper som kan oppleves som stigmatiserende for noen. Skole A har igangsatt tiltak for å få ned fraværet, men rektor sier at dette ofte medførte at *ting bare ble verre og fraværet økte*. Skolen har tidligere sendt melding til barneverntjenesten, men dette førte ikke frem. Skolen har kanskje ikke kommet i en posisjon til foreldrene som gjør at skole og hjem kan samarbeide om elevenes skoletilbud. Skole A har også liten mulighet for å bidra til at norske og samiske elever inkluderes, når de bare har samiske elever.

Skolen er i henhold til lov- og læreplaner forpliktet til samarbeid med hjemmet og K -06 presiserer at samarbeid mellom hjem og skole er et gjensidig ansvar. Nordahl (2007) er en sentral forsker på skole- hjem samarbeid og han hevder at det kan synes som om mange lærere mangler kompetanse i å utføre samarbeid med hjemmet. Dette kan innebære at selv om skolens pedagoger vurderer at de har satt i gang rett tiltak for å få ned fravær, så har de kanskje ikke tilstrekkelig kompetanse på hvordan de skal samarbeide med foreldrene om tiltakene? Noe som kan medføre at tiltakene ikke fungerer. En samisk skole er ikke noe de er i kraft av at de har samisk elevmasse. En samisk skole må skapes. Foreldrenes holdning til skolen er viktig med hensyn til omfanget av elevers skolefravær. Dette er det spesielt viktig å tenke på i samfunn med samiske elever.

Når barn har stort skolefravær, er det nødvendig at skolen søker samarbeid med hjemmet, og at de sammen igangsetter tiltak for å sikre at barnet får den opplæringen de har krav på. I slike saker kan PP tjenesten være en viktig samarbeidspartner i forhold til å kartlegge årsaker til skolefravær, samt igangsette tiltak. Jeg har erfart at i saker med stort skolefravær, og der det er vanskelig å få barnet på skolen, så bryter skolen og hjemmet etter ei viss tid kontakten. Begge parter har på mange måter gitt opp. Det er i henhold til opplæringsloven og K -06 skolens ansvar å opprette og beholde kontakt med hjemmet og eleven. Det er videre lagt vekt på at skolen skal se samarbeidet fra foreldrenes ståsted, men opplæringsloven med sine sanksjoner kan virke truende for de som ikke av ulike årsaker ikke greier å få sine barn på skolen. Dette påvirker samarbeidet negativt. Skoler som har et stort elevfravær må ikke legge årsaken til fraværet på elevene og foreldrene. De må se på forhold inne i egen virksomhet, og de må se på forhold som har med eget verdisyn og egne holdninger å gjøre. Jeg ser skolefraværet i et økologisk perspektiv og kan forstå at fornorskningen, skolehistorien og den spesielle livsformen som samisk befolkning har hatt over tid også har betydning for barn i dagens skole.

6.3 Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet for undersøkelsen var å se på skolefravær, og da i et kulturelt (samisk) distrikt. Ogden (1998) mener at barn som mister skolegang er en høyrisikogruppe i mer enn en forstand. De mister ikke bare faglig kompetanse, men også sosial utvikling og nødvendige kvalifikasjoner for å greie seg på arbeidsmarkedet. Som Frønes (1994) sier så er det i det moderne samfunnet en sammensatt oppgave å være foreldre, og denne oppgaven kan ikke løses alene. Skolefravær i samisk kultur er et svært sammensatt og komplisert fenomen, fordi det heller ikke eksisterer bare en samisk kultur. Skolefravær kan i de ulike samiske kulturene ha utgangspunkt i mange ulike forhold. Forhold kan være både i skolen, hos eleven og hos foreldrene, og har også sammenheng med hvordan samer over tid har blitt møtt i skolen. Det er derfor nødvendig å se på skolefravær i et økologisk system og gå i dialog med både foreldre og elev for på denne måten å prøve å finne løsninger. Hvis skolen gir uttrykk for å inneha all makt i dette samarbeidet, er det ikke sikkert at man greier å til et reelt samarbeid som fører til positiv endring.

Mange i den samiske foreldregenerasjonen har opplevd skolen som en institusjon som i stor grad førte med seg negative erfaringer med mobbing, stigmatisering og utrygghet. Skolen har for mange samiske foreldre vært en faktor som har påført foreldrene nederlag i egen oppvekst, og mange er redde for at barna deres skal oppleve de samme nederlagene. Forskning viser at foreldres egen skolegang og forhold til skole, er av betydning for om barn og unge har en trivsel og trygghet i skolehverdagen.

Norsk og samisk befolkning har ikke alltid oppfattet seg som likeverdige grupper, og fornorskningen av den samiske befolkningen har bidratt til dette. Mange samer har over tid benektet sin identitet, men det kan se ut til at samisk identitet i mange områder har fått en høy status nå. Opprettelsen av sametinget, samiske læreplaner etc. kan ha stor betydning for å fremme den samiske kulturen, og kan være et viktig bidrag til at stigmatiseringen av den samiske befolkningen etter hvert forsvinner. Institusjoner som fremmer samisk kultur kan fungere som brobyggere mellom samer og nordmenn. I Tysfjord har det samiske senteret både tilført arbeidsplasser, og satt det samiske på dagsorden i bygda.

Fremdriften av en flerkulturell pedagogikk kan bidra til at samiske barn opplever vekst i skolen. Det kan se ut til at skolens struktur og tilrettelegging har betydning for at alle elever inkluderes, og at skolefravær blir på et akseptabelt nivå. Det stilles krav til at læreren skal inneha en kulturell kompetanse både i den skolen han arbeider, og i forhold til det samfunnet skolen og elevene tilhører. I dagens skole kan det være mange ulike kulturer i en klasse, og alle skal ha tilpassa opplæring. En pluralistisk pedagogikk kan bidra til at skolen kan ivareta hver enkelt elev bedre både faglig og sosialt. Skolen har en sentral oppgave med hensyn til å utvikle barn og unge. Det er nødvendig at skolen ser sitt ansvar både i forhold til samarbeid med foreldrene, og i forhold til å gjennomføre en pedagogikk som ivaretar alle grupper og elever i klassen. For skoler i noen samiske distrikter kan det se ut til at det er særlig vanskelig å sanksjonere skolefravær, og skolen kan stå overfor vanskelige valg i kontakten med foreldrene. På den ene siden et lovverk som ser alvorlig på foreldre som ikke greier å få sine barn til skolen, og på den andre siden en forståelse for at elevene har fravær. Skolen i små samfunn har ofte kjennskap til foreldrene, og kan med bakgrunn i dette ha en forståelse og innsikt i hvorfor foreldre kan se på skolen som både en trussel og som lite nyttig. Det er viktig at denne forståelsen ikke blir stående i veien for å etablere tiltak for å forebygge fravær. På denne måten kan elevens rett til skolegang, og det offentlige plikt til å sørge for dette gå tapt. Når skole A satte inn tiltak økte fraværet, og når de sanksjonerte ved å sende brev til foreldre ga dette liten positiv effekt.

Dersom skolene i samiske områder sliter med skolefravær og derimot ikke sanksjonerer skolefraværet, kan skolen i tillegg få vansker med å legitimere sin eksistens i disse miljøene. En utfordring til skolen er at de må se sitt ansvar både i forhold til samarbeid med foreldrene, og i forhold til å gjennomføre en pedagogikk som ivaretar alle grupper og elever i klassen. En av utfordringene til lærere er å søke samarbeid med foreldre hvordan de i felleskap kan arbeide for å få barna til å gå på skolen. Kunnskap og kompetanse om samarbeid kan bidra til et bedre samarbeid med hjemmet og er en nødvendighet, både for å forebygge og avhjelpe med skolefravær-problematikk. Et tiltak i denne sammenheng er å sørge for at samiske elever og foreldrene opplever blir møtt med respekt og åpenhet for deres kultur og levemåte. Det kan se ut til at de sentrale føringer om samarbeid og dialog kan være vanskelige å etterleve. Men om skolen ikke ser andre løsninger enn å praktisere en fredelig

sameksistens, er de også i konflikt med opplæringsloven, som er styrende for opplæringa i skolen. Nasjonale føringer vektlegger at skolen har en stor betydning i barns oppvekst på flere områder, og det er obligatorisk skoleplikt.

Det har for meg i løpet av dette prosjektet blitt vanskelig å se på skolefravær i samisk kultur med et utelukkende negativt fortegn. Hva om skolefraværet i en reindriftsfamilie har som hensikt å gi mulighet for å følge en livsform og få en praktisk læring i familien, framfor en teoretisk lærdom i skolen? Dette kan gi en like god mulighet for vekst og utvikling som den teoretiske lærdommen som tilegnes i skolen. Forskning fra reindriftsdistrikter viser at skole og utdanning for noen ikke blir sett på som viktig, og skolefraværet blir i større grad et problem for skolen, og ikke for de elevene og foreldrene som er i en livsform som er vanskelig å kombinere med et skoletilbud. Foreldrenes egen skoleerfaring medførte gjerne til at de selv fikk liten utdanning og da er det kanskje ikke så lett for disse foreldrene å motivere deres egne barn til at skole og utdanning er viktig. Skolefravær har med andre ord sammenheng med hvilken funksjon skolen tillegges av den samiske gruppen. Det er imidlertid viktig å være bevisst at dersom skolefravær medfører at barn mister muligheter for vekst på flere felt, så er dette noe som gir dårligere mulighet for utvikling og vekst på sikt.

LITTERATURLISTE

- Beck, W. Christian og Hoem, Anton (2001) *Samfunnsrettet pedagogikk- NÅ*. Oplandske bokforlag
- Befring, E. (1994). *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv*. Det norske Samlaget
- Bråstad Jensen, Eivind (1991) *Fra fornorskingspolitikk mot kulturelt mangfold*. Nordkalott- Forlaget
- Eikjok Andreassen, Gunn Britt (2007) *Å forstå med det samiske blikket*. Masteroppgave i praktisk kunnskap. Universitetet i Bodø
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders (2005) *Tospråklighet, minoritetsspørsmål og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademiske
- Eriksen, Tomas Hylland (1997/2001) *Flerkulturell forståelse*. Universitetsforlaget
- Erke Reidar og Høgmo, Asle (1986) *Identitet og livsutfoldelse*. Universitetsforlaget AS
- Fog, Jette (2004) *Med samtalen som utgangspunkt*. Jette Fog og akademiske forlag
- Frønes, Ivar (1994) *Den norske barndommen*. Cappelen Akademiske forlag
- Gillberg, Christopher (1996) *Et barn i hver klasse*. Praxis forlag
- Hafstad, Reidun og Øvreeide, Haldor (1998) *Foreldrefokusert arbeid med barn*. Høyskoleforlaget
- Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul (1995) *Feltmetodikk*. Ad Notam Gyldendal
- Hellevik, Ottar (1999) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget
- Hoem, Anton (1980) *Etnopolitikk som skolepolitikk*. Universitetsforlaget
- Hoem, Anton (1971) *Makt og kunnskap*. Institutt for samfunnsforskning
- Hoem, Anton (1965) *Samenes skolegang. En analyse av undervisningssituasjonen med forslag til styrking av denne i fire kommuner i Finnmark*. Institutt for samfunnsforskning
- Hoem, Anton (1976) *Yrkesfelle, sambygding, same eller norsk?* Universitetsforlaget
- Høgmo, Asle (1986) *Det tredje alternativ*. Barns læring av identitetsforvaltning i samisk- norske samfunn preget av identitetsskifte. *I tidsskrift for samfunnsforskning*, 27, 395- 416
- Høgmo, Asle (2005) *Er en flerkulturell skole mulig?* Gyldendal akademiske
- Høgmo, Asle (1989) *Norske idealer og samisk virkelighet* Gyldendal norsk forlag
- Høgmo, Asle m/flere (1981) *Skolen og den lokale utfordring*. Institutt for samfunnsvitenskap

- Jernsletten, Nils (1986) Om språket i samiske samfunn. Erke og Høgmo (1986) *Identitet og livsutfoldelse*. Universitetsforlaget AS
- Kearney, C. A. (2001): *School refusal behavior in youth. A functional approach to assessment and treatment*. Washington DC: American Psychological Association.
- Kearney, C. A., Silverman, W. K. (1996): *The evolution and reconciliation taxonomic strategies for school refusal behavior*. Clinical psychology: Science and practice.
- King, N. J., Bernstein, G. A. (2001) School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the past 10 Years. Journal of the American academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40:2 197-205
- Kirsti Nina Synnøve Knudsen (2005) *Språkvalg i et lokalsamfunn, dets forutsetninger og konsekvenser*. Hovedoppgave i spesial pedagogikk
- Kleven, Thor Arnfinn (2002) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipubforlag AS
- Kvale Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal akademiske
- Lund, Svein (2003) *Samisk skole eller norsk standard*. Davvi Girji
- Lund, Thorleif og Haugen, Richard (2006) *Forskningsprosessen*. Unipubforlag AS
- Nergård, Jens Ivar (2006) *Den levende erfaring*. Cappelen akademiske forlag
- Nordahl, Thomas (2007) *Hjem og skole - Hvordan skape et bedre samarbeid?*
Universitetsforlaget
- Nystad, Inger Marie Kristine (2003) *Mannen mellom myte og modernitet*. Vett & Viten as
- Ogden, Terje (1987) *Atferdpedagogikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget
- Ogden, Terje (1995) *Kompetanse i kontekst*. Rapportserie fra barnevernets utviklingssenter
- Ogden, Terje (1998) *Rapport 98 om elevatferd og læringsmiljø*. Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet
- Pedagogisk- psykologisk ordbok (1996) Kunnskapsforlaget
- Pihl, Joron (2001) *Pedagogisk forskning og de flerkulturelle utfordringene*. (Beck og Hoem 2001) *Samfunnsrettet pedagogikk- Nå*. Oplandske bokforlag
- Saus, Merete (2003) *Kontekstuelt barnevern. Barnevern i samiske landskap*.
Doktorgradsavhandling, Institutt for pedagogikk, Det samfunnsvitenskapelige institutt. Universitetet i Tromsø

- Skare, Signe (1996) *Flerkulturelt barnevernsarbeid*. Kommuneforlaget
- Stickney, M.I., Miltenberger, R.G. (1998): *School refusal behavior: Prevalence, characteristics, and the schools response*. Education and treatment of children
- Thagaard, Tove (1998) *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Wadel, Cato (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Seek A/S
- Øvreide, Haldor (1995) *Samtaler med barn* Høyskoleforlaget AS
- Øyen, Else (1992) *Sosiologi og ulikhet* Universitetsforlaget

Lover, forskrifter og offentlige dokumenter

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Gan Grafisk AS.

FNs, menneskerettighetserklæring: http://www.fn.no/fn_avtaler/menneskerettigheter

Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (Opplæringsloven) NOU 1995
<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

NOU (2003) <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077>

Retningslinjer for forskning ved Universitetet i Tromsø:

<http://uit.no/forsknnavd/Forskningsetikk/?SubjectId=158&FromSubject=0>

Sametinget: <http://sametinget.web.acos.no/kunde/filer/Registrering%20N-Nordsamisk.pdf>

Stortingsmelding nr. 14 1997/98

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/Stmeld-nr-14-199>

Utdanning og forskningsdepartementet (2004) Stortingsmelding nr. 30. *Kultur for læring*.

Utdanning og forskningsdepartementet (juni 2006) Midlertidig utgave. *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.

Vedlegg 1

Orientering om prosjektet til Tone Hansen

Kjære informant

Jeg vil gi dere en skriftlig informasjon om mitt prosjekt. Prosjektet er en del av mitt studium i mastergrad ved Universitetet i Tromsø. Veileder er Asle Høgmo som er professor ved samfunnsvitenskapelig institutt.

Prosjektet går ut på å høre om hvilke faktorer som har betydning i forhold til skolevegring/ fravær hos barn og ungdom i Troms og Nordland. Jeg vil se på to til tre ulike samiske og norske boområder i forskningen min.

Deltagelse er frivillig. Jeg vil gjøre alle personopplysningene anonyme slik at det ikke skal være mulig og gjenkjenne disse i den ferdige oppgaven. Jeg ønsker å bruke lydbånd for å ta opp intervjuene for på denne måten å få med meg alt så nøyaktig som mulig. Opptakene vil jeg skrive ned som tekst og vil bli slettet når oppgaven er ferdig.

Jeg ber deg om å skrive under på samtykket før vi finner tid for intervjuet.

Vennlig hilsen

Tone Hansen, tlf. 906 62 126/ 77670451

SKRIFTLIG SAMTYKKE

Jeg erklærer meg herved villig til å delta i Tone Hansen sin undersøkelse om hvilke faktorer som påvirker skoleoppmøte for barn i samisk og norsk bosetning.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon.

Min deltagelse er frivillig og jeg kan når som helst trekke meg fra undersøkelsen/ intervjuet.

Jeg er kjent med at min anonymitet vil bli ivaretatt og at data på lydbånd vil bli slettet når undersøkelsen er avsluttet.

Dato:.....

Underskrift:.....

Telefon:.....

Vedlegg 2

Barneskole Ja Nei

Ungdomsskole Ja Nei

Fådelte skole 1-10 kl. Ja Nei

Hvor mange elever på skolen? _____

Hvor mange elever som har samisk identitet? _____

Hvor mange elever har samisk som 1.språk? _____

Hvor mange har samisk som 2.språk? _____

Har skolen elever med fravær over 10 % skoleår 05-06 og 06-07 og eventuelt hvor mange? _____

Har skolen elever med fravær over 30 % skoleår 05-06 og 06-07 og eventuelt hvor mange? _____

Har skolen hatt elever med stort skolefravær de siste fem skoleår, og eventuelt hvor mange? _____

Kjære informant

Jeg takker for en hyggelig telefonsamtale med deg, og her kommer spørreskjemaet jeg ønsker svar på.

Du kan skrive inn svarene, og returnere skjemaet på mail til meg. Det ville være fint hvis du kan sende svarene til meg i løpet av ei uke. Etter at jeg har fått tilbake skjemaet vil jeg ta kontakt med deg på telefon, for å gjøre et kort telefonintervju. Hvis det er noe du lurer på, kan du ta kontakt med meg på telefon.

På forhånd takk for at du tar deg tid til å besvare spørsmålene.

Vennlig hilsen

Tone Hansen

Tlf. 906 62 126/ 77670451