

Brita Maria Simonsdatter Hætta

Fjernundervisning i nordsamisk i Norge

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.
Veileder: Åsa Dahl Berge og Maja Reinåmo Olsson
Mai 2019

Brita Maria Simonsdatter Hætta

Fjernundervisning i nordsamisk i Norge

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7.
Veileder: Åsa Dahl Berge og Maja Reinåmo Olsson
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Forord

Gjennom dette arbeidet med fjernundervisning i samisk, har jeg lært veldig mye. Jeg har lært om fjernundervisning, hva det er og hva slags muligheter man har som fjernundervisningslærer og om utfordringene man kan møte.

Jeg ønsker å takke mine veiledere Åsa Dahl Berge og Maja Reinåmo Olsson. Tusen takk for gode råd og mange tilbakemeldinger. Jeg ønsker spesielt å takke de to lærerne som tok seg tid til å svare på brevet mitt, uten dem hadde det ikke vært mulig å gjennomføre undersøkelsen. Tilslutt vil jeg takke min mamma som har vært en stor støtte under en hektisk periode, med både gode innspill og oppmuntrende ord.

Trondheim, mai 2019.

Brita Maria Simonsdatter Hætta

Innholdsfortegnelse

Summary	3
Sammendrag	5
1.0 Innledning.....	7
2.0 Retten til undervisning i samisk	8
2.1 Undervisning av samiske barn i Norge- historikk	8
2.2 Samiske rettigheter og statens forpliktelser.....	9
2.3 Fjernundervisning – et svar på formell rett til samiskopplæring?	10
3.0 Teori	11
3.1 Fjernundervisning.....	11
3.2 Self-efficacy	12
3.3 Relasjon og tilhørighet	13
3.4 Fjernundervisning som tilpasset opplæring.....	15
4. 0 Metode.....	15
4. 1 Brevmetoden	15
5.0 Funn og drøfting.....	17
5.1 Tilpasset opplæring	18
5.2 Hospitering/språksamling/språkleir.....	19
5.3 Relasjonsbygging i fjernundervisning	21
5.4 Utfordringer.....	21
5.4.1 Sosial støtte.....	21
5.4.2 Lærersituasjon og læremidler	22
5.5 De to lærernes ulike utgangspunkt	24
6.0 Avslutning	24
Litteraturliste	27
Vedlegg 1 – Brev til informantene	29
Vedlegg 2 - Tilleggsbrev til informantene	31

Summary

The topic of this thesis has been distance education in northern Sami in Norway. The Education Act states that "All pupils have the right to education in Sami no matter where in the country they live". Furthermore, the law states that if the school owner cannot offer ordinary education, then they can offer alternative forms of education. Getting education in Sami language is a right Sami pupils has, and if the schools cannot offer ordinary teaching then distance learning is an alternative. My thesis question is:

"What opportunities and challenges do teachers experience when they have distance learning in Sami?"

I look at what the teachers experience as important for distance learning to work well and what is challenging. Distance learning is, after all, a different form of teaching than ordinary classroom teaching.

The reason for the choice of theme is, among other things, to strengthen my own expertise in this field. I myself am a Sami and it could be that I become a distance learning teacher in Sami one day, and when I get children myself, it may well be that I am availing myself of the distance education offer in Sami for my children.

To answer the question, I chose to use the letter method and my informants are two distance learning teachers in Sami. Teachers work at two different schools, teacher 1 is the only one at the school that teaches Sami with distance learning, while teacher 2 works at a resource school where distance learning is in focus. Due to the different situations of the teachers one can expect different experiences with distance learning from the two teachers.

Both informants see many opportunities for adapted teaching in the distance learning, and both teachers find that exchange is very important for distance learning students. This saw the teachers as a great opportunity for the students to hear the Sami language in practice. Teacher 1 thought it was also important to teach students about Sami way of life and to participate in activities where they learn about Sami culture, history and society. Teacher 2 points to the benefits of being a social arena for students, where students who are alone can meet other students in the same situation, which in turn can affect the motivation of students to continue

with distance learning in Sami. Exchange may also affect the sense of belonging of the students. This offer chooses the school owner chose if they use, but considering all the benefits, I think that it might be mandatory to use exchange for the students who receive distance education in Sami.

In distance learning it is important, as in ordinary classrooms, to build relationships with the students. This felt teacher 1 was unproblematic and well acquainted with the students over the PC screen, especially if they had met the pupils at their home school and became familiar with the student's school and with the pupil's parents before starting the distance learning.

Motivation is important for students' learning. If the students feel that the Sami is useful to them, that it is something they need in their everyday life, then it is a motivational factor in itself.

It is a challenge that some students choose to quit distance learning in Sami, as they will become part of a class environment. Another challenge is that it is difficult to obtain temporary staff for distance learning in Sami. In many areas there is a great lack of teachers in Sami in general and in distance learning in particular. It is also more demanding to teach distance learning, compared to ordinary teaching as teachers always have to have a backup plan if there is a problem with the technical. A little adapted teaching materials in the subject Sami is also a challenge.

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven har vært fjernundervisning i nordsamisk i Norge. I Opplæringsloven står det at «Alle elever har rett til opplæring i samisk uansett hvor i landet de bor». Videre sies det i loven at dersom skoleeier ikke kan tilby ordinær undervisning, så kan de tilby alternative opplæringsformer. Samiskundervisning er dermed en rett samiske barn har, og klarer ikke skolene å tilby ordinær undervisning så er fjernundervisning et alternativ. Problemstillingen min er:

«Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere når de har fjernundervisning i samisk?»

Jeg ser på hva lærerne opplever som viktig for at fjernundervisning skal fungere godt og hva som er utfordrende. Fjernundervisning er jo en annerledes form for undervisning enn ordinær klasseromsundervisning.

Bakgrunnen for valget av tema er blant annet for å styrke min egen kompetanse innenfor dette feltet. Jeg er selv same og det kan godt hende jeg selv blir fjernundervisningslærer i samisk en dag, og når jeg selv får barn kan det godt hende at jeg blir å benytte meg av fjernundervisningstilbudet i samisk til mine barn.

For å svare på problemstillingen valgte jeg å benytte brevmetoden og mine informanter er to fjernundervisningslærere i samisk. Lærerne arbeider på to ulike skoler, lærer 1 er den eneste på den skolen som underviser i samisk med fjernundervisning, mens lærer 2 arbeider på en ressurskole der fjernundervisning er i fokus. På grunn av de ulike forutsetningene kan man forvente ulike opplevelser og erfaringer med fjernundervisning fra de to lærerne.

Begge informantene ser mange muligheter for tilpasset undervisning i fjernundervisningen og begge lærerne synes at hospitering er veldig viktig for fjernundervisningselevne. Dette så lærerne på som en stor mulighet for elevene til å høre det samiske språket i praksis. Lærer 1 syntes at det også var viktig for å lære elevene om samisk leveste og delta på aktiviteter der de lærer om samisk kultur, historie og samfunn. Lærer 2 peker på fordelene ved at det er en sosial arena for elevene, der elever som er alene kan møte andre elever i samme situasjon, som igjen kan ha betydning for motivasjonen til elevene for å fortsette med fjernundervisning

i samisk. Hospitering kan også ha betydning for tilhørighetsfølelsen hos elevene. Dette tilbudet velger skoleeier selv om de vil benytte, men med tanke på alle fordelene, så mener jeg at det kanskje burde være obligatorisk å bruke hospitering for elevene som får fjernundervisning i samisk.

I fjernundervisning er det som i ordinære klasserom, viktig å knytte relasjoner med elevene. Dette følte lærer 1 var uproblematisk, og at man blir godt kjent med elevene over pc-skjermen, spesielt om man har truffet elevene på deres hjemskole og blitt kjent både med elevens skole og med elevens foreldre før oppstart av fjernundervisningen.

Motivasjon er viktig for elevenes læring. Dersom elevene føler at samisken er nyttig for dem, at det er noe de trenger i sin hverdag så er det en motivasjonsfaktor i seg selv.

Det er en utfordring at noen elever velger å slutte med fjernundervisning i samisk, da de vil bli del av et klassemiljø. En annen utfordring er at det er vanskelig å få tak i vikarer til fjernundervisning i samisk. Det er i mange områder stor lærermangel i samisk generelt og i fjernundervisning spesielt. Det er også mer krevende å undervise i fjernundervisning, sammenlignet med ordinær undervisning da lærerne alltid må ha en reserveplan dersom det blir problemer med det tekniske. Lite tilpassede læremidler i faget samisk er også en utfordring.

1.0 Innledning

I denne bacheloroppgaven vil jeg skrive om et tema som det ikke har blitt skrevet mye om, men som likevel er et veldig viktig tema å belyse og spesielt nå i den digitale verden vi lever i – nemlig fjernundervisning i samisk.

Bakgrunnen for valget av tema er blant annet for å styrke min egen kompetanse innenfor dette feltet, da jeg tror at jeg selv kan bli fjernundervisningslærer i samisk en dag. Jeg tror også at etterspørselen etter fjernundervisning i samisk vil øke i fremtiden. Dette mener også Balto og Solstad (2012), som skriver at med de rettighetene samiske foreldre og elever har til opplæring i samisk, og den mobiliteten som vi i dag også har blant den samiske befolkningen, så kan behovet for fjernundervisning i samisk forventes å stige. I tillegg har jeg valgt dette fordi at jeg selv er same, og tror at fjernundervisningstilbudet i samisk er noe jeg må benytte når jeg selv får barn. Da er det viktig for meg at mine barn lærer seg å både skrive, lese og snakke samisk, og da må fjernundervisningstilbudet være tilstrekkelig.

Jeg mener at temaet er svært aktuelt å undersøke spesielt med tanke på de konsekvensene det kan ha for samiske barn dersom de velger bort samiskundervisningen, som manglende identitetsfølelse og kanskje også mestringsfølelse. Derfor har jeg valgt å jobbe ut ifra problemstillingen:

«Hvilke muligheter og utfordringer opplever lærere når de har fjernundervisning i samisk?»

Jeg ønsker å finne ut hva lærerne mener er viktig for at fjernundervisning skal fungere godt og hva de synes er utfordrende. Jeg starter oppgaven med en kort historisk del knyttet til undervisning av samiske barn i Norge. Deretter ser jeg på samiske rettigheter og statens forpliktelser i forbindelse med språkopplæringa. I teoridelen begynner jeg med å forklare hva fjernundervisning er. Deretter vil jeg beskrive metodevalg før jeg legger frem og drøfter mine funn, samt sammenligner mine resultater med det jeg har funnet av tidligere forskning.

Da dette er en oppgave med begrenset plass, har jeg vært nødt til å avgrense. Jeg har valgt kun to informanter, og tror at det er tilstrekkelig for å si noe om muligheter og utfordringer med fjernundervisning i samisk. Mine to informanter underviser begge i nordsamisk, og jeg har dermed ikke grunnlag til å uttale meg om utfordringer og muligheter de andre samiske

språkene har i forhold til fjernundervisning, men jeg ser for meg at de har mange av de samme utfordringene. I tillegg har jeg ikke intervjuet noen elever som får fjernundervisning, selv om dette kunne gitt andre svar enn hva lærerne gir.

I denne oppgaven har rapporten fra Balto & Solstad (2012), Samisk via fjernundervisning. Ei kartlegging og veien videre, vært en viktig ressurs.

2.0 Retten til undervisning i samisk

2.1 Undervisning av samiske barn i Norge- historikk

Undervisning av samiske barn har historisk sett hatt to hovedmål, å gjøre samene kristne, og å gjøre dem norske. Den samiske kirke- og skolehistorie er to sider av samme sak. Det var nemlig kirken som tok på seg undervisninga av samene fra 1600-tallet. Gjennom hele 1600-, 1700- og 1800-tallet var det strid om hvilket språk som skulle benyttes i undervisninga av samene.

Det norske Storting gjorde sitt første fornorskingsvedtak i 1848. I vedtaket anmoder Stortinget regjeringa om å undersøke muligheten om å lære samene, spesielt sjøsamene, norsk, for egen opplysnings skyld (Hætta, 1994, s. 112). Målet med fornorskingspolitikken var assimilering og den var nært knyttet til oppbyggingen av nasjonalstaten Norge. Norge fikk egen grunnlov i 1814 og det ble viktig å bygge opp den norske nasjonen. For staten ble det viktig å fremme den norske kulturen og det ble på ingen måte tatt hensyn til at det i Norge også var andre nasjonaliteter.

Den lange perioden med hard fornorskning som varte i overkant av 100 år førte til at mange samer gav opp sitt språk og sin kultur og bestrebet seg på å bli norske fordi de menneskelige omkostningene med å være same var for store. Samer som selv hadde gått på skole der de ikke forsto et ord av hva læreren sa, ønsket ikke at barna deres skulle oppleve den samme mindreverdighetsfølelsen og skammen de selv hadde opplevd og derfor lærte de barna sine norsk og skjulte den samiske identiteten.

Lov om grunnskolen fra 1959 åpnet for å gi opplæring i samisk. De første gruppene med samisk begynneropplæring kom i gang i Karasjok og Kautokeino i 1967, men først utpå 1980-tallet fikk samisktilbudet skikkelig gjennomslag (Hætta 2002: 119). I 1990-årene startet en

egen vitaliseringsperiode for samisk språk. Mange krav samiske organisasjoner hadde jobbet med ble oppfylt. Det kom nye lover som skulle fremme samisk språk, kultur og samfunnsliv og nye samiske institusjoner ble opprettet. Videre ble det bevilget mer penger til samiske språk- og kulturtiltak. Alle disse endringene endret rammevilkårene for vitalisering av samiske språk i Norge (Todal, 2002, s. 68.) Elevtallet i samiskundervisninga steg gjennom hele 1990-tallet (ibid, s. 101). Denne økningen i elevtallet må i seg selv vise at samiske foreldre igjen ønsket at barna deres skulle lære seg samisk. Samiske familier som var i ferd med å bytte språk fra samisk til norsk, eller som allerede hadde byttet språk valgte samisk som andrespråk for barna sine. Dette tolker Todal (2005, s. 210) som et tegn på at samiske familier ønsket å styrke samisk språk, de ønsket å snu språkskiftet.

I nyere tid er det altså blitt lettere å være same. Samisk språk og kultur har fått høyere status og samiske foreldre ønsker i dag å overføre samisk språk videre til sine barn. Samene i dag er kvitt skammen og har fått tilbake stoltheten over det å være same og de synes det er viktig at barna deres vil føle seg som samer og her er språket en viktig faktor. Man kan derfor regne med at behovet for fjernundervisning vil være til stede og antakeligvis vokse i årene fremover.

2.2 Samiske rettigheter og statens forpliktelser

Det norske Storting vedtok i 1988 et tillegg til Grunnloven, paragraf 110A, sameparagrafen, som lyder som følgende:

«Det påligger statens myndigheter å legge forholdene til rette for at den samiske folkegruppe kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv.»

I 1990 ratifiserte Norge ILO- konvensjon nr. 169 om urfolks rettigheter og om nasjonalstatens forpliktelser i denne sammenhengen. Disse pliktene er også skrevet i en egen erklæring fra FN, *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*, sist revidert i 1994, siterert fra artikkel nr. 15:

«Indigeneous children living outside their communities have the right to be provided access to education in their own culture and language. States shall take effective measures to provide appropriate resources for these purposes».

Ratifiseringen av ILO-konvensjonen gjelder for samene i Norge, den gir samene status som urfolk. Sitatet fra artikkel nr. 15 understreker samenes rettigheter og den norske stats forpliktelser også ovenfor de mange samene som er bosatt utenfor de tradisjonelle bosetningsområdene.

Tilslutt må vi se på hva som står i Opplæringsloven. I den någjeldende læreplanen for hele den 13- årlige grunnskoleopplæringa fra 2006 (LK06 – Samisk)

I Opplæringsloven § 6-2 tredje ledd, står det at «Alle elever har rett til opplæring i samisk uansett hvor de bor i landet».

«Elever som har rett til opplæring i samisk har rett til alternativ form for slik opplæring når opplæringen ikke kan bli gitt av egnet undervisningspersonale ved skolen, jf. Opplæringsloven § 6-2 femte ledd og forskrift til Opplæringsloven § 7-1. Skoleeier som ikke har lærer som kan gi opplæring i samisk, må tilby sine elever opplæring i samisk ved bruk av alternative opplæringsformer. Alternative former for opplæring kan for eksempel være fjernundervisning».

Samiskundervisning er altså en rett som samiske barn har, og dersom det ikke er lærere som kan undervise i samisk, så er fjernundervisning en alternativ form for undervisning som skolene kan tilby.

2.3 Fjernundervisning – et svar på formell rett til samiskopplæring?

Fjernundervisning i samisk språk startet først for de sørsamiske elevene. I forhold til antall elever i de tre samiske språkgruppene nord-, lule- og sørsamisk, så er fremdeles fjernundervisning mer dominerende for sørsamiske elever enn for de andre språkgruppene. Dette har med bosetningsstrukturen for den sørsamiske folkegruppen å gjøre. Sørsamene bor tradisjonelt spredt i innlandskommunene fra Rana kommune i nord til Engerdal i sør. Elevene er spredt over store geografiske områder enten enkeltvis eller i smågrupper. Krav om faglig kompetanse i samisk språk finnes bare unntaksvis der hvor behovet er eller kan melde seg, derfor er kanskje fjernundervisning nettopp et godt alternativ for sørsamiske elever (Balto & Solstad, 2012, s. 18). I en tid da det er blitt mer og mer vanlig at folk flytter mye på seg vil fjernundervisning i mange tilfeller være eneste alternativ for å få oppfylt ønsket og retten til å få undervisning i samisk. I enkelte kommuner og på enkelte skoler kan det f.eks. være bare en elev som skal ha samiskundervisning. På slike steder kan det være svært vanskelig å få tak i

en lærer som kan undervise eleven på tradisjonelt vis og da vil fjernundervisning være alternativet som sikrer retten til undervisning i samisk.

Fjernundervisning har økt betraktelig i nordsamisk siden oppstart i 2005. Dette bekreftes av Johansen (2015). Tabellen under viser elevtallene for nordsamisk fjernundervisning fra 2005 til 2014. Tallene har økt betraktelig siden oppstarten, men ser ut som det har stabilisert seg fra 2010 og ligger på rundt 80 til 90 elever.

	2005 /06	2006 /07	2007 /08	2008 /09	2009/ 10	2010/ 11	2011/ 12	2012/ 13	2013/ 14	2014 /15
Grunnskole (samisk som 1.språk i parentes)	35	35	43	45	68 (19)	89 (9)	90 (14)	81 (8)	82 (7)	81 (8)

Figur 1. Elevtallene for nordsamisk fjernundervisning.

3.0 Teori

I teoridelen vil jeg ta for meg ulike teorier som jeg trenger for å besvare problemstillingen min om muligheter og utfordringer med fjernundervisning i samisk språk. Jeg vil starte med å definere fjernundervisning, og videre vil jeg skrive om relasjonsbygging, mestringsforventning og tilpasset opplæring.

3.1 Fjernundervisning

Husebys definisjon av fjernundervisning:

«Fjernundervisning, opplæringsmetode hvor lærer og elev er atskilt i rom og/eller tid, og hvor tekniske hjelpemidler brukes for å formidle lærestoff og opprette toveis forbindelse mellom lærer og elev til støtte for læringsprosessen» (2014).

«Atskilt i rom og/eller tid» betyr at mesteparten av undervisningen skjer uten at lærer og elev er på samme sted til samme tid. Men noen fjernundervisningstilbud tilbyr også hospitering som del av tilbudet (Rekkedal, 1995, s. 17). Hospitering er også noe jeg skal gå nærmere inn på i drøftingsdelen.

Fjernundervisning er ingen ny måte å få opplæring på, når de som skal få opplæring er få eller geografisk spredt (Balto & Solstad, 2012, s. 14). Lenge var det brevundervisning som ble

brukt for mennesker som ønsket å studere eller få kurs uten å være nødt til å møte på et bestemt sted eller på et bestemt tidspunkt (Rekkedal, 1995, s. 15). I begynnelsen var brevundervisning gjennom posten den eneste mulige kommunikasjonsformen som muliggjorde fjernundervisning (Balto & Solstad, 2012, s. 14). Brevundervisning er en form for fjernundervisning da den er systematisk utviklet for selvstudier og egeninnlæring og innsendingsoppgaver med toveis kommunikasjon mellom elev og lærer basert på elevenes besvarelser. Fremdeles i dag så vil normalt fjernundervisningsinstitusjonene ha brevkurs i form av trykt studiemateriell og skriftlig toveiskommunikasjon som det viktigste i undervisningssystemet sitt, selv om annet digitalt utstyr også blir benyttet (Rekkedal, 1995, s. 16).

Etterhvert ble brevundervisningen kombinert med radio og fjernsyn (ibid, s. 16).

Og i de senere årene har det blitt tatt i bruk videoutstyr, mikrofon og diverse programvarer på internett, så det i dag er mulig for en lærer ved et lærested å undervise med direkte og toveis kontakt med elever, enkeltvis eller i grupper (Balto & Solstad, 2012, s. 14).

Fremdeles i dag brukes fjernundervisning mest som ett tilbud til voksne som ønsker kunnskaper på nye områder uten å måtte gi avkall på jobben sin eller måtte flytte fra stedet de bor. Det var lenge slik at fjernundervisning var et kurspreget studie som ikke gav, eller var del av, kompetansegivende utdanning som førte fram til en formell eksamen. I dag kan mange studier både på universitetets- høyskolenivå gjennomføres ved fjernundervisning (Balto & Solstad, 2012, s. 15).

3.2 Self-efficacy

En teori jeg har brukt for å besvare problemstillingen min er Albert Banduras teori der han benytter betegnelsen «self-efficacy» som best oversettes med mestringsforventning (Bandura, 1997). Teorien går ut på at elevens mestringsforventning i skolen refereres til deres forventninger om å utføre bestemte oppgaver. Mestringsforventning handler ikke om hvor flinke elevene føler seg generelt eller på et bestemt område, men de tror at de vil greie de oppgavene de til enhver tid står ovenfor. Mestringsforventning varierer dermed med hvilke oppgaver elevene blir bedt om å utføre, hvor lang tid som er avsatt til arbeidet, hvilke hjelpemidler elevene har til rådighet og hvilke arbeidsforhold de har. Teorien er en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer (Skaalvik & Skaalvik,

2015, s. 17). For at elever skal kunne føle mestring så krever teorien om mestringsforventninger at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset de enkelte elevenes forutsetninger (ibid). Med tilpassing menes det ikke at elevene ikke skal få utfordringer, men at oppgavene elevene får må være overkommelige hvis de yter innsats og får god støtte og veiledning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 28). Skaalvik og Skaalvik (2011) skiller mellom elevenes mestringszone og deres utviklingszone. De mener at elevene er i mestringszone når de arbeider med oppgaver som de kan utføre på egen hånd, uten faglig støtte av læreren, mens elevenes utviklingszone er den sonen hvor eleven kan utføre en oppgave hvis de får god veiledning og støtte fra læreren. Forventninger om mestring øker motivasjonen, konsentrasjonen, innsatsen og utholdenheten, derimot gir det ingen opplevelse av mestring å utføre aktiviteter som har blitt rutine.

Mestringsforventning hører til et større teorikompleks som betegnes som sosial kognitiv teori (Bandura, 1997). Den går ut på at mennesket blir påvirket av miljøet og påvirker selv sitt miljø. Et annet sentralt premiss for teorien er at mennesket har kapasitet til å sette seg mål og handle intensjonalt. Bandura betegner dette som «human agency», noe som blir omtalt i Skaalvik & Skaalvik (2015) som å være «agent i eget liv» (s. 24). For at et mennesket skal kunne være agent i eget liv må de ha tro på sin egen evne til å utføre de oppgavene som er nødvendig for å nå målene. Derfor er mestringsforventning sentralt for at mennesker skal kunne være agent i eget liv, noe som er det endelige målet for all opplæring (ibid, s. 25). Bandura skiller mellom to viktige aspekter av mestringsforventning. Det første han påpeker er den store motivasjonsmuligheten som ligger i rollemodeller og i observasjonslæring. Det andre er betydningen oppmuntring og støtte har for elevenes forventninger (Imsen, 2014, s. 353)

3.3 Relasjon og tilhørighet

I et hvert læringsmiljø er en god lærer-elev relasjon viktig. Dette gjelder også i fjernundervisning. Flere studier viser at elever som opplever å ha gode relasjoner til lærerne, oftere tar initiativ i klasserommet og har høyere forventninger om å mestre arbeidet på skolen (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Sosial støtte fra læreren er noe mange forskere har valgt å studere når det kommer til relasjonen lærer-elev. Det kan betegnes med de sosiale prosessene i skolen som optimalt bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling (ibid, s. 188). Begrenset til kun støtte gitt fra lærer til elev, kan det skilles mellom sosial støtte som observasjon av hva

læreren faktisk gjør, og sosial støtte som elevenes opplevelse av hva læreren gjør. Dette skiller Skaalvik og Skaalvik (2011) som to dimensjoner av lærer-elev-relasjonen – en ytre og indre dimensjon. Den ytre motivasjonen kan betegnes med hvordan læreren behandler og omtaler elevene, og kan inkludere i hvilken grad elevene blir møtt med respekt, vennlighet og forståelse, og om de blir sosialt og faglig inkludert av læreren. Den indre dimensjonen handler om i hvilken grad elevene opplever å bli respektert og akseptert, og i hvilken grad de opplever å motta faglig støtte og veiledning (ibid).

I forskningen om sosial støtte har Federici og Skaalvik (2017) skilt mellom elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte (s. 189). Emosjonell støtte betegner de med at elevene opplever at læreren bryr seg om dem, oppmuntrer dem og viser varme, respekt og tillit. Det betyr også at læreren utvikler en atmosfære som gjør at elevene opplever trygghet i klasserommet. Instrumentell støtte handler om at elevene opplever at de får konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet (ibid). Generelt trenger elevene både emosjonell og instrumentell støtte. Altså vil gode relasjoner mellom lærer- elev utvikles best når læreren bryr seg om elevene, viser omsorg og respekt, samtidig som de gir elevene praktisk hjelp, individuell veiledning og instruksjon.

Det å oppleve tilhørighet er et grunnleggende behov hos alle mennesker og defineres som en medfødt tendens til å ønske aksept og unngå avvisning (Uthus, 2017, s. 159). For å fatte interesse for læring og utvikling hevder Deci og Ryan (2000) at behovet for å høre til må være oppfylt. I tillegg omhandler tilhørighet om ifølge Deci og Ryan (2000) om et medfødt behov for nærhet til andre mennesker, samt at man føler seg inkludert og er en integrert del av miljøet man tilhører. Dersom man overfører dette til en skolekontekst handler det om at lærerne etablerer en god og trygg relasjon til elevene (Uthus, 2017, s. 193). Ifølge Deci og Ryan (2000) er læringsmiljøer som fremmer elevenes følelse av tilhørighet kjennetegnet av anerkjennelse, omsorg og trygghet. At læreren er emosjonelt støttende er en forutsetning (Uthus, 2017, s. 193). Det er viktig å skille begrepene både i teoretisk perspektiv og praktisk pedagogikk, fordi emosjonell støtte fra læreren må antas å resultere i at elevene føler tilhørighet til lærerne, klassen eller skolen. Det kan dermed sies at elevenes følelse av tilhørighet er en konsekvens av lærerens sosiale støtte – positive lærer-elev relasjoner fører til at elevene føler seg hjemme og er trygge i skolekonteksten (ibid). Sammenhengen mellom emosjonell støtte og tilhørighet er uavhengig relatert til motivasjon og læring. Elever som føler stor grad av tilhørighet viser større grad av innsats, utholdenhet og engasjement (ibid).

Forskning viser at elevenes motivasjon for skolearbeidet har sammenheng med graden av tilhørighet (ibid).

3.4 Fjernundervisning som tilpasset opplæring

Når det er snakk om fjernundervisningens muligheter og utfordringer er det sentralt å trekke inn tilpasset opplæring for en viktig side ved skolens oppgave er tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring vil si å stille krav som passer til elevenes funksjonsnivå og kulturelle bakgrunn. I Opplæringslovens § 1-3, står det at «Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene».

Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. For enkeltelever vil tilpasset undervisning betegnes med ulike lærestoff, arbeidsmetoder, læremidler og variasjon i organiseringen (Imsen, Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk, 2017, s. 401)

4. 0 Metode

4. 1 Brevmetoden

I denne bacheloren har jeg valgt å bruke brev som metode. Jeg skal gi en kort beskrivelse av brevmetoden, og hvorfor jeg har valgt å bruke brevmetoden i oppgaven. I problemstillinga har jeg sett på hvilke muligheter og utfordringer lærere opplever når de har fjernundervisning i samisk. Målet med brevet er å finne ut hva lærerne selv tenker om fjernundervisning.

Brevmetoden går ut på at informantene med utgangspunkt i egne erfaringer med undervisning, læring eller skolekultur skriver en tekst i form av et brev til forskeren. Metoden er en mellomting mellom intervju og spørreundersøkelse. Jeg har valgt å benytte brevmetoden, fordi den åpner for dypere refleksjon og ettertanke over eget arbeid, da informanten får tid til å tenke seg om og formulere seg slik de selv ønsker (Sjøbakken, 2017, ss. 375-379). Denne metoden er også gunstig for meg da den kan sendes, det ville vært vanskelig for meg å oppsøke informanter som bor langt unna for intervju. Jeg sendte brevet til

to lærere som jobber på ulike skoler og som bor i to ulike fylker. Jeg har valgt å spørre to lærere fordi de har mer kunnskaper, erfaringer og informasjon, enn kun en lærer. Den andre grunnen var for å se hvordan ulike skoler jobber med fjernundervisning i samisk. Siste grunnen er at jeg ønsket å sammenligne resultatene, for å drøfte det. For å verne om lærerne og min taushetsplikt, så har jeg valgt å kalle de lærer 1 og lærer 2.

Brevmetoden fungerte bra, fordi her fikk informantene selv formulere seg slik de ønsket og jeg fikk høre deres tanker om fjernundervisning etter at de fikk tenkt seg litt om. De to lærerne delte sine erfaringer og deres tanker, noe som var nyttig for meg siden jeg selv ikke har praktisk erfaring på dette området. Sammenlignet med åpne intervjuer fremhever Berg (1999) tre fordeler ved brevmetoden. Utvalgsproblemene, utvalget av 'kodebærere' som oppstår ved intervju, elimineres fordi målgruppa for kulturanalysen kan utvides til å omfatte hele personalet, ikke bare lærere ved den aktuelle skolen. For det andre så er metoden forholdsvis enkel å utføre, og man kan begynne å analysere data rett etter å ha mottatt brevene, på grunn av at datainnsamlingen utført. For det tredje er en fordel at også andre grupper enn skolepersonalet, som elever, foreldre og skolepolitikere, lettere kan involveres i arbeidet med kulturanalyse. En ulempe som brevmetoden er at det er utfordrende og stille oppfølgingsspørsmål til de områdene som tas opp i brevene (Sjøbakken, 2017, s. 379). Dette er noe jeg selv fikk oppleve etter å ha mottatt brevene, at jeg satt igjen med spørsmål som jeg gjerne skulle stilt til svarene deres. I tillegg vil jeg kritisere meg selv som forsker da jeg ikke tenkte grundig nok gjennom spørsmålene jeg sendte til de to lærerne. Jeg spurte mye om tekniske løsninger, noe jeg i ettertid fant ut ikke var noe jeg ville fokusere oppgaven på. Og dermed la jeg selv opp til svar som jeg ikke nødvendigvis trengte. Og da ble det også kanskje naturlig for lærerne og gjengi muligheter og utfordringer med de tekniske løsningene. Dette resulterte dermed i at jeg så meg nødt til å stille oppfølgingsspørsmål.

Brevmetoden er en kvalitativ metode fordi de jeg sendte brevene til presenteres for åpne spørsmål som sikter mot å utdype tanker og ideer gjennom brevet, i motsetning til kvantitativ metode der sammenlignes svar på intervju spørsmål med andre grupper eller populasjoners egenskaper, ideer og handlingsmåter (Nilsen, S. E. & Wasenden, W, 2005). I brevet jeg sendte til lærerne valgte jeg å forklare informantene om hva brevmetoden er og hvorfor jeg har valgt å benytte denne metoden. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å motivere dem og for å skape tillit til meg som forsker. Jeg skrev åpne spørsmål til lærerne der de kunne formulere seg fritt og svare det de selv følte passet.

I kvalitativ metode som i alle metoder kan det finnes feilkilder. En feilkilde kan være deltagerens evne til å formulere seg utførlig om situasjonen. I tillegg er engasjement og motivasjonen og det at det blir satt av nok tid avgjørende, slik at kvaliteten på brevet blir god (Sjøbakken, 2017, s. 381). En annen metodologisk svakhet er at det subjektive elementet vil påvirke resultatet, men dette er et fenomen som verken kan elimineres i kvalitative eller kvantitative studier. Ved å se på validiteten på brevmetoden så viser Granlund (i Sjøbakken, 2017, s. 381) til en mulig konflikt i rollen som forsker idet hun selv har deltatt i livshistorien som informanten formidler. På den andre side kan det øke validiteten at hun som forsker ikke var til stede da brevet ble skrevet og samtidig har førstehåndsinformasjon gjennom deltakelse i oppveksten til informanten. Så her menes det at validiteten kan altså øke siden jeg ikke var tilstede da informantene mine skrev brevet, da jeg da ikke påvirket svarene deres. I slutten av oppgaven har jeg vedlagt spørreskjemaene mine, de første skjemaet jeg sendte som vedlegg 1 og vedlegg 2 er tilleggsspørsmålene jeg valgte og stille.

5.0 Funn og drøfting

I denne delen av oppgaven analyserer jeg med utgangspunkt i problemstillingen det innsamlende materialet fra mine to informanter og drøfter hvilke muligheter og utfordringer de opplever med fjernundervisning i samisk.

Lærerne jeg sendte brevet til var fra ulike områder. Begge lærerne har mange års erfaring med arbeid i skolen. Dette gjorde det spennende å ha akkurat disse lærerne med, da de har forskjellige utgangspunkt, men samtidig har begge mye erfaring fra skolen. Lærer 1 arbeider med fjernundervisning på en skole der det kun er denne læreren som arbeider med dette. Hun fikk forespørsel om å ta fjernundervisning da fjernundervisningsskolene ikke hadde tilgjengelige ressurser til å ta imot flere elever. Lærer 2 arbeider på en ressurskole der skolen fokuserer på fjernundervisning i samisk og finsk, og det er kun i fjernundervisning hun underviser per dags dato. Lærer 1 har jobbet mange år som lærer på både grunnskolen, ungdomsskolen og videregående skole. Hun har jobbet ca. 8 år med fjernundervisning. Lærer 2 har drevet med fjernundervisning i 16 år.

Begge lærerne nevner problemer med de tekniske løsningene, men dette er noe jeg velger å

ikke fokusere på i oppgaven min, da jeg ikke syntes at det var så interessant. Men ut ifra svarene til lærerne, vil jeg kort nevne at de synes at de tekniske løsningene blir bedre år for år.

Jeg valgte å heller fokusere på tilpasset opplæring, hospitering/språksamling/språkleir, relasjonsbygging i fjernundervisning, sosial støtte, læresituasjonen og læremidler og de to lærernes ulike utgangspunkt. Jeg har valgt å kategorisere oppgaven etter temaene som lærerne skrev om i brevene de sendte.

5.1 Tilpasset opplæring

Begge lærerne ser mange muligheter med tilpasning av undervisningen til eleven/elevene. Lærer 1 skriver at hun kan snakke med eleven om hvordan eleven liker å arbeide med faget og tilpasse undervisningen etter elevens tanker, samt tilpasse i forhold til arbeidsmåter, oppgaver og lekser, i tillegg til å bytte på tidspunkt dersom det er behov for det. Lærer 2 skriver at hun kan tilpasse undervisningen etter elevenes nivå og at de aldri blander elever fra forskjellige språklige nivåer, som for eksempel førstespråk og andrespråk 2, eller andrespråk 3 og fremmedspråk. Også fjernundervisning i samisk skal følge målene til skolen om tilpasset opplæring. I Utdanningsdirektoratet (2015) står det «I opplæringen skal elevene få være aktivt med i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Elevenes deltakelse og hva de får ut av opplæringen er avgjørende for om opplæringen er tilpasset». Begge lærerne skriver at de tilpasser opplæringen sin i forhold til elevene og elevenes nivå. Lærer 1 skriver som tidligere nevnt at hun tilpasser undervisningen etter elevens ønsker. Lærer 2 skriver ikke eksplisitt at hun tilpasser undervisningen etter elevenes ønsker, men at hun tilpasser etter nivå. Begge lærerne tilpasser sin undervisning til elevene, og tilpasset opplæring er ifølge Utdanningsdirektoratet avgjørende for læringsutbyttet.

Lærer 1 skriver at hun synes det er givende å være fjernundervisningslærer, men mener at elevene må være motivert dersom de skal ta fjernundervisning. Hun er også redd for at elevene skal synes det er kjedelig med eneundervisning med henne. Med tilpasset opplæring må læreren også ta hensyn til å holde elevene motiverte. Rekkedal (1995) mener at læreren er den viktigste kilden til elevenes motivasjon. For å klare å holde elever motiverte er det en forutsetning at elevene føler mestring. For at elever skal kunne føle mestring så krever teorien om mestringsforventninger at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset de enkelte elevenes forutsetninger. Med tilpassing menes det ikke at elevene ikke skal få utfordringer,

men at oppgavene elevene får må være overkommelige hvis de yter innsats og får god støtte og veiledning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 28). Med tanke på Banduras teori om mestringsforventning, så må lærer 1 altså fokusere på tilpasning, men ikke gi for lite utfordrende oppgaver, og heller ikke gi for utfordrende oppgaver. Eleven kan få motivasjon av at de forventer at de mestrer oppgavene, men siden læreren skriver at dette er noe hun frykter, så kan det hende at eleven ikke har denne opplevelsen.

5.2 Hospitering/språksamling/språkleir

Lærer 1 har besøkt eleven på elevens hjemskole og vært på hjemmebesøk hos eleven i forbindelse med oppstart av fjernundervisning. Dette synes hun var en god ordning, slik at hun kunne bli kjent med eleven, elevens skole, elevens foreldre og lærere. Hun synes at det er helt nødvendig med en slik oppstart spesielt på barne- ungdomstrinnet. I tillegg blir det praktisert hospitering, som vil si at elevene besøker skolen der det gis fjernundervisning fra. Lærer 1 skriver at hospiteringen blir organisert slik at eleven blir innlosjert i en samisktalende familie og er på skolen om dagene. Det er vanlig med hospitering en eller to uker i året. Hun synes at hospitering ikke bare er viktig for at elevene skal høre språket i bruk, men også fordi de får lære om samisk levesett og delta i aktiviteter der de lærer om samisk kultur, historie og samfunn. Ved lærer 2 sin skole arrangeres det to språksamlinger per skoleår for alle deres samiske elever. Hun synes at språksamlingene er veldig viktige for elever som får samisk fjernundervisning og at det er et godt supplement til opplæringen de får via nett. Samtidig som det er en sosial og språklig arena for elevene, der spesielt de som er alene samiskelev på en skole får møte andre elever i samme situasjon og får delt erfaringer og knytte kontakter. I tillegg reiser samisklærerne på elevbesøk til skolen ved skolestart på høsten og før avslutningen på vårparten.

Språksamlinger/hospiteringsopphold er en mulighet skoleeier kan velge å tilby elevene. Elever som får fjernundervisning får som regel ikke språkstøtte i sitt nærmiljø og får ikke praktisert språket utenom samisktimene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Samisk blir dermed kun et skolespråk som eleven hverken ser eller hører utenom samisktimene (Balto & Solstad, 2012, s. 109). Dette tilbudet velger skoleeier selv om de vil bruke, om de mener at kun nettbasert undervisning er forsvarlig for å nå kompetansemålene i faget så kan de velge og ikke benytte dette tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ifølge Fylkesmannen i Nordland hadde språkleirene en «ufattelig sterk effekt språklig». Språkleir er en leir der språket er i

fokus, i likhet med hospitering. I samisk språkleir skal alt foregå på samisk både på dagtid og kveldstid. Disse språkleirene varte fra 1-2 uker og var for sørsamiske elever. Dette kom også frem i forskningen til Fylkesmannen i Nordlandsforskning da informantene som ble intervjuet la vekt på at språkleirene var veldig motiverende (Solstad & Dankertsen, 2015).

Med utgangspunkt i de to lærernes utsagn så virker det som språksamling/hospitering/språkleir ikke kun er heldig for å høre språket, men også viktig for å knytte kontakter med andre som er i lignende situasjon som igjen kan bidra til motivasjonen til elevene, noe som også bekreftes av forskningen Fylkesmannen i Nordland har gjort. Det å knytte kontakter med andre elever som er i samme situasjon kan også bidra til tilhørighetsfølelsen. Samiske barn som kanskje ikke hører samisk språk annet enn på skolen og kanskje i hjemmet, vil være i et miljø der andre unge også snakker samisk språk. Dette vil da også kunne ha betydning for deres identitetsfølelse, følelsen av å høre til. Baumeister og Leary (1995) skriver: «We suggest that belongingness can be almost as compelling a need as food and that human culture is significantly conditioned by the pressure to provide belongingness» (s. 498). Dermed er det ikke kun viktig med hospitering for det samisk språket sin del, men også for elevenes opplevelse av tilhørighet, som igjen kan gi faglig mestring. Og har Baumeister og Leary (1995) rett i at tilhørighet er nesten like viktig som mat, bør skolen prioritere dette høyt. Ulike positive faktorer som følge av hospiteringen er blant annet språklig utbytte, styrkning av identitetsfølelsen, økt motivasjon, og en følelse av tilhørighet. På bakgrunn av dette så burde kanskje tilbudet om hospitering ikke være valgfritt for skoleeier, men en plikt. Hospitering og språksamlinger gir elevene mulighet til å praktisere språket i en naturlig setting og knyttet til ulike aktiviteter og vil bidra til å styrke elevenes samiske identitet og tilhørighet.

Når elevene er på hospitering får de se samiske voksne og unges interaksjoner seg imellom. Da ser de andre mennesker snakke samisk seg imellom, og ser dermed at samisk ikke kun blir brukt som et kjøkkenspråk eller et språk som de kun hører på skolen i fjernundervisningstimen. Gode rollemoller og observasjonslære er motivasjonsfaktorer ifølge Bandura (Imsen, 2014, s. 353). Det er derfor viktig at lærere er gode rollemodeller som har et stort fokus på å bruke det samiske språket så mye som mulig. Med utgangspunkt i Banduras teori, så vil kanskje elevene ved å se på andres interaksjoner på samisk kunne få både rollemodeller, samt lære ved å observere og da imitere det de har sett. Dette kan motivere elevene til å bruke det samiske språket, prøve og feile. En annen ting Bandura peker på er

betydningen av støtte og oppmuntring. Så forsøker eleven å snakke samisk, så burde læreren deres oppmuntre og støtte eleven i prosessen, som videre vil kunne ha effekt på motivasjonen for å fortsette å bruke språket.

5.3 Relasjonsbygging i fjernundervisning

I et hvert godt læringsmiljø er god lærer-elev relasjon viktig. Gode relasjoner er intet unntak i fjernundervisning. Lærer 1 skriver at hun har aldri tenkt over at det er vanskelig å bygge relasjon til elevene ved fjernundervisning. Videre skriver hun at man blir godt kjent med dem over skjermen. Her har hun anledning til å snakke mye med eleven, og siden hun kun har en elev om gangen, blir de godt kjent. I fjernundervisning er det ofte stor lærertetthet i forhold til i ordinær undervisning. Den nye lærenormen som tredde i kraft i 2018 tilsier 16 elever per lærer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er sjeldent at en lærer får snakket med kun en elev en hel klassesstime, slik som læreren i fjernundervisning har anledning til. I forhold til klasseromsundervisning har en fjernundervisningslærer og da spesielt en lærer som kun har en elev om gangen, muligens større mulighet til å knytte relasjoner med eleven. Undervisningen vil da trolig bli mer personlig. Det kan også være lettere å knytte relasjon med elever, når det er mindre grupper enn i en stor gruppe. Og med færre elever så er det også en større mulighet til å tilpasse undervisningen til hver av elevene.

Noe fjernundervisningslærere derimot ikke har mulighet til er og bygge relasjon med elevene i friminuttene eller ta elevene med på ulike aktiviteter utenfor klasserommet. For enkelte elever er kanskje slike aktiviteter nødvendige for både motivasjonen og for relasjonen til læreren. Det er kanskje også en viktig grunn til at elevene burde ha hospitering, for da får fjernundervisningslæreren møte eleven i virkeligheten og gjort noe annet enn undervisning foran en pc-skjerm. Det at lærer 1 nevner at hun aldri har tenkt over at det kan være vanskelig å knytte relasjoner med fjernundervisning, tilsier trolig at siden lærertettheten er stor så er det kanskje lettere å knytte relasjoner med fjernundervisning.

5.4 utfordringer

5.4.1 Sosial støtte

Lærer 2 sier at en utfordring kan være at de underviser små grupper, og at elevene blir veldig alene på skolene og eneste stedet de hører samisk er på nett eller studio i samisktimene. Noen

elever velger å slutte i samisk fordi at de blir så alene, de velger å studere andre språk på skolen for å bli en del av et klassemiljø.

Som tidligere nevnt er det viktig at læreren er en sosial støtte for eleven. I fjernundervisning som i ordinær undervisning, er det viktig at læreren er både instrumentell og emosjonell støtte for eleven. At eleven både opplever at læreren bryr seg om dem, og at læreren gir konkrete råd og praktisk veiledning (Federici & Skaalvik, 2017, s. 189).

Læreren kan undervise flere elever med fjernundervisning samtidig, som vil skape et slags klassemiljø, selv om de alle befinner seg på ulike steder. I fjernundervisning er god klasseledelse også viktig. I fjernundervisning som i ordinær undervisning, må det være en tydelig voksenperson som har et godt relasjonelt forhold til elevene (Nordahl, 2013). På en annen side kan fjernundervisning begrense mulighetene til kommunikasjon med kroppsspråk. I tillegg har ikke læreren mulighet til å bygge relasjon med elevene utenfor pc-skjermen, da dette er den eneste plassen de kan interagere. Læreren kan eksempelvis ikke dra ut i friminuttet med elevene. Det vil ikke bli det samme som i ordinær undervisning, der elevene er sammen i klasserommet, elevene vil da ikke kunne småprate seg imellom eller være sammen i friminuttene og fritiden.

Informantene mine legger også vekt på viktigheten av et godt samarbeid og god kommunikasjon mellom fjernundervisningslæreren, skolen og elevens hjem. For å lykkes med fjernundervisning mener informant 1 at det er viktig at elevens hjemskole er positive og heier på eleven som har fjernundervisning, og det er spesielt viktig med språkstøtte fra hjemmet. Foreldrene må bruke språket så mye som mulig hjemme og også oppsøke situasjoner der språket er i bruk, skaffe seg samiske bøker, musikk, spill og annet materiell og støtte opp om og være interessert i undervisninga elevene får på skolen. Uten en slik støtte blir eleven veldig alene og kan miste motivasjonen.

5.4.2 Lærersituasjon og læremidler

En utfordring begge informantene skriver om er mangelen på lærere i samisk. Videre skriver de at det er vanskelig å få vikarer ved fjernundervisningslæreres fravær. Mange lærere som ikke underviser via nett kvier seg for å ta vikartimer. Det har lenge vært kjent at hovedutfordringen for opplæring i og på samisk er å skaffe kvalifiserte lærere (Balto & Solstad, 2012, s. 51). Dette bekrefter også Johansen (2015) som skriver at han regner med at

forespørselen etter fjernundervisning vil øke. At det er en utfordring å skaffe vikarer er forståelig, da mange lærere kvier seg for å ha fjernundervisning. Begge informantene skriver at de ikke har noen formell opplæring i fjernundervisningsmetodikk og at de savner kurs ol. For å kunne oppfylle elevenes rett til opplæring i samisk er det viktig at det jobbes med å rekruttere lærere som kan undervise i samisk.

Å arbeide som fjernundervisningslærer er mer krevende enn det å undervise i ordinær undervisning. Det skriver lærer 2. Dette begrunner hun med at det krever mer planlegging å undervise med fjernundervisning, fordi de bestandig må tenke ut en reserve plan dersom det digitale rommet ikke fungerer. Samt at en fjernundervisningslærer kontinuerlig må holde seg oppdatert på blant annet digitale løsninger og nettressurser. Balto & Solstad (2012) bekrefter at det er mer krevende å undervise med fjernundervisning enn med ordinær undervisning. De skriver videre at det er lett at de minst erfarne lærerne får ansvaret for fjernundervisningen, mens lærerne som har vært lengre på skolen får de stedige elevene (s. 52). Dette gjelder ikke mine informanter, lærer 2 har hatt fjernundervisning i 16 år og lærer 1 i 8 år. Det at det krever mer planlegging med fjernundervisning, hersker det liten tvil om. Jeg mener at en løsning på dette kunne være å gi fjernundervisningslæreren mer planleggingstid enn lærere som kun har ordinær undervisning. Dette mener jeg ville bidratt til å gjøre fjernundervisninga til en mer attraktiv måte å undervise på.

Lærer 1 skriver at siden samisk er et minoritetsspråk som få mennesker snakker, er tilgangen til ulike lærebøker i samisk begrenset. I evalueringen av LK06S kom det fram at i underkant av en tredel av lærerne i nordsamisk var helt eller nokså enige i at de hadde tilfredsstillende lærebøker i samisk som førstespråk (Balto & Solstad, 2012, s. 54). Noe som stemmer delvis overens med lærer 1 sine tanker om at det ikke er nok tilpassede læremidler i samisk. Balto & Solstad (2012) fant også ut at halvparten av rektorene ved mottakerskolene er av den oppfatningen at læremiddelsituasjonen i samisk er tilfredsstillende, mens kun 16 prosent mener at dette ikke stemmer (s. 54). Rektorenes oppfatning kan også være feilaktig, da det er ikke de som underviser og faktisk merker mangelen på lærebøker, og de er kanskje ikke de første lærerne kontakter ved problemer. Det at det er mangel på læremidler, krever at lærerne er kreative og finner på egne løsninger. Planleggingen av undervisningen vil dermed kreve mer tid, dette viser også at lærere som har fjernundervisning i samisk burde få mer tid til å

planlegge undervisningen.

5.5 De to lærernes ulike utgangspunkt

Lærer 2 arbeider på en skole som fokuserer på fjernundervisning, mens lærer 1 er den eneste på hennes skole som underviser i fjernundervisning. Dermed har de to lærerne ulike utgangspunkt og ulike utfordringer. Lærer 2 forteller at hun og hennes kollegaer kan dele på undervisningsmateriale, noe lærer 1 ikke har mulighet til. Dermed vil alle svarene de gir kunne diskuteres med arbeidssituasjonen deres. Der lærer 2 har et stort team rundt seg der de kan diskutere faglige utfordringer i forhold til fjernundervisning og ulike strategier de kan bruke i undervisningen, må lærer 1 tenke alene og får ikke innspill fra andre kolleger. Lærer 1 mener det er bra å kombinere både ordinær undervisning og fjernundervisning for hun kan dra veksler fra begge undervisningsmåtene og tilpasse forskjellige måter å gjøre ting på fra det ene til det andre.

Etter at jeg valgte to informanter som arbeidet på to veldig ulike skoler. Så forventet jeg at jeg fikk veldig ulike svar. Dette stemte i midlertid ikke. Svarene jeg fikk fra de to lærerne var forbausende like og de bekreftet også tidligere forskning, da svarene deres stemte godt oversens med tidligere observasjoner.

6.0 Avslutning

I 2014 fikk ca. 80 til 90 elever fjernundervisning i nordsamisk (Johansen, 2015). Dette er et tall som forventes å stige (Johansen, 2015, Balto & Solstad, 2012). Jeg har i denne oppgaven sett på hvilke muligheter og utfordringer lærere opplever som har fjernundervisning i samisk.

For å svare på problemstillingen valgte jeg å intervjuer to fjernundervisningslærere i samisk. Jeg valgte å bruke brevmetoden for å innhente informasjon. Begge informantene mine ser mange muligheter til tilpasset undervisning. Små elevgrupper, ofte bare en elev, gjør tilpasning av undervisningen enklere og elevene kan i stor grad være med på å bestemme arbeidsmåter, temaer osv.

Begge lærerne ser på hospitering/språksamling som veldig viktig fordi det gir elevene som til daglig ofte bare hører samisk i samisktimene mulighet til å høre det samiske språket i praksis.

Dette kan ha betydning for motivasjonen til elevene for å fortsette med fjernundervisning i samisk. Hospitering/språksamling kan også ha betydning for tilhørighetsfølelsen til elevene, og styrke deres samiske identitet. Hospitering er et tilbud skoleeier selv velger om de vil benytte eller ikke, men med tanke på alle fordelene, mener jeg at det kanskje burde være obligatorisk med hospitering for fjernundervisnings elever i samisk.

I fjernundervisning er det som i ordinære klasserom, viktig å knytte relasjoner med elevene. Dette føler lærer 1 er uproblematisk, hun sier at man blir godt kjent med elevene over pc-skjermen. Fjernundervisningslærere har derimot ikke mulighet til å knytte relasjoner med elevene i friminuttene eller på andre arenaer utenfor pc-skjermen. Det å møte elevene på deres hjemskole, og treffe elevens klasse, lærere og foreldre i forkant av oppstart av fjernundervisning synes informantene er viktig med tanke på å knytte relasjon til elevene.

Utfordringer knyttet til fjernundervisning kan være at noen elever velger å slutte med fjernundervisning i samisk, da de vil være del av et klassemiljø. Dette er en utfordring og noe som fjernundervisningslærere ikke får gjort så mye med, men lærer 1 påpeker at støtte både fra elevens skole og hjem er viktig for å lykkes med fjernundervisning. Motivasjon er avgjørende for å lære og både skolen og hjemmet må være med på å motivere eleven som har fjernundervisning.

En annen utfordring er at det er vanskelig å få tak i vikarer til fjernundervisning i samisk og det burde derfor jobbes med å rekruttere flere samisklærere.

Informantene mener det er mer krevende å undervise i fjernundervisning, enn ordinær undervisning, fordi det krever mer planlegging. For å sikre at lærere vil jobbe med fjernundervisning i samisk burde fjernundervisningslærere fått avsatt ekstra tid til planlegging. Informantene savner også kurs ol. I fjernundervisningsdidaktikk.

Tilgangen til tilpassede lærebøker og annet undervisningsmateriell er generelt en utfordring da læremiddelmangelen fortsatt er stor i samisk.

En siste utfordring lærerne skrev om som jeg ikke har valgt å gå inn på er tekniske problemer, men jeg fikk inntrykk av at det går fremover med det tekniske og at det i dag er mye mindre problemer enn tidligere.

Arbeidet med å skrive oppgaven har vært veldig lærerik for meg. Jeg har fått større innsikt i lærerhverdagen til lærere som underviser ved hjelp av fjernundervisning, i tillegg har jeg lært om samiske elevers rettigheter til opplæring i samisk språk.

Litteraturliste

- Balto, A. V., & Solstad, K. J. (2012). *Samisk via fjernundervisning. Ei kartlegging og veien videre*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Bandura, A. (1997). Standardverket om "self-efficacy" fra Bandura selv. *Self-efficacy: The Exercise of Control* .
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivasjon. *Psychological Bulletin* (117), ss. 497-529.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. Human needs and the self- determination of behaviour. *Psychological*(4), ss. 227-268.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjon. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 186-200). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Huseby, S. J. (2014, April 9). *Fjernundervisning*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/fjernundervisning>
- Hætta, O. M. (2002). *Samene Nordkalottens urfolk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2017). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Johansen, K. (2015). 4 Samisk fjernundervisning. I J. Todal, *Samiske tall forteller* 8 (ss. 58-67). Guovdageaidnu: Sami allaskuvla . Hentet fra http://samilogutmuitalit.no/sites/default/files/publications/4_samisk_fjernundervisning_.pdf
- Nilsen, S. E., & Wasenden, W. (2005). *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk. Forskningsmetodiske tilnærminger for studenter i profesjonsfag*. (A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo , & I. R. Knutsen, Red.) Oslo: Høgskolen i Akershus.

- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., ss. 105-132).
- Rekkedal, T. (1995). *Lærer i fjernundervisning*. Bekkestua: NKI forlaget.
- Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. (I. M. Løvteit, Red.) *Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar- 150 år*, ss. 375-387.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Solstad, M., & Dankertsen, A. (2015). *"Språk må inn ørene og ut munnen" Ei evaluering av Fylkesmannen i Nordlands språktiltak i sør-, lule- og markasamiske områder*. Bodø: Nordlandsforskning AS.
- Todal, J. (2002). *"-jos fal gáhttet gollegielat" : vitalisering av samisk språk i Noreg på 1990-talet*. Romsa: Romssa Universitehta.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, Juli 1). *Rammeverk for samisk fjernundervisning*. (K. Mikalsen, Redaktør) Hentet April 5, 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk/rammeverk-for-fjernundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring, elevenes medvirkning og ulike behov*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Februar 21). *Lærernorm for grunnskolen - kalkulator*. Hentet fra <https://www.udir.no/larernorm>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skole. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus, & M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 157-179). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg 1 – Brev til informantene

Fjernundervisning i samisk

Jeg heter Brita Maria Hætta og er 23 år. Jeg studerer grunnskolelærer 1- 7. trinn ved NTNU i Trondheim. Jeg skal skrive bacheloroppgave om fjernundervisning i samisk. Bakgrunnen for valget av tema er blant annet for å styrke min egen kompetanse innenfor dette feltet, fordi jeg ser for meg at jeg muligens blir å jobbe med fjernundervisning i samisk i fremtida.

Denne undersøkelsen skal brukes anonymt i min bacheloroppgave om fjernundervisning i samisk. Jeg har valgt å bruke «brevmetoden». Metoden går ut på at informantene med utgangspunkt i egne erfaringer med undervisning, læring eller skolekultur skriver en tekst i form av et brev til forskeren (Sjøbakken, 2017). Metoden er en mellomting mellom intervju og spørreundersøkelse. Jeg har valgt å benytte brevmetoden, fordi den åpner for dypere refleksjon og ettertanke over eget arbeid, da informantene får tid til å tenke seg om og formulere seg slik de selv ønsker. Denne metoden er også gunstig for meg da den kan sendes, det ville vært vanskelig for meg å oppsøke informanter som bor langt unna for intervju.

Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på spørsmålene. Jeg er veldig takknemlig. Du bidrar til at jeg kan gjøre oppgaven slik jeg ønsker. Svar så godt du kan og svar ærlig.

Hvor lenge har du drevet med fjernundervisning?

Hvilke tekniske løsninger bruker du i fjernundervisningen?

På hvilke grunnlag ble teknisk løsning valgt?

Er den tekniske løsningen tilstrekkelig?

Bruker dere noen form for hospitering, samlinger, hjemmeskolebesøk og lignende? Og da eventuelt hvordan fungerer dette?

Har du fulltidsstilling med fjernundervisning, eller har du også annen undervisning?

Har du tatt noen kurs/etterutdannelse for å undervise i fjernundervisning?

Hvilken kompetanse/kursing/etterutdanning har fjernundervisningslærere behov for?

Hvilke muligheter opplever du som lærer i fjernundervisning i samisk?

Hvilke utfordringer opplever du med fjernundervisning i samisk?

Har du mer å tilføye, som du også synes er viktig?

Vedlegg 2 - Tilleggsbrev til informantene

Tilleggsspørsmål til fjernundervisning i samisk

Hva er spesielt med undervisning i samisk språk, i forhold til undervisning i andre språk fag?

Er det noen forskjell på fjernundervisning i samisk språk enn fjernundervisning i andre språk fag?

Hvordan er det å bygge relasjon til elevene ved fjernundervisning?

Hvordan klarer du å holde eleven motivert for å ha fjernundervisning?

I læringsplakaten i LK06 gjentas det at skolen skal «fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter». Hvordan varierte arbeidsmåter bruker du? Og hvordan føler du selv at du lykkes?

