

This is a Magazine Article**Implementering av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) innenfor to yrkesfaglige programmer på en samisk videregående skole**

Mikkel Anders Bongo, Førstelektor Høgskolen i Finnmark

Abstrakt

Denne artikkelen handler om implementeringsprosessene av Læreplanverket Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) ved en samisk videregående skole. Mine forskningsdata bygger på og er hentet fra de to yrkesfaglige programområdene Design og duodji og Teknikk og industriell produksjon. Det første yrkesfaglige programområdet er et typisk samisk opplæringstilbud, og er dominert av kvinnelige elever mens det andre yrkesfaglige programområdet er et tradisjonelt nasjonalt yrkesfaglig opplæringstilbud og dominert av mannlige elever. Fokuset i denne artikkelen vil være: Hvordan implementerer skolens aktører læreplanverket LK06S innenfor to forskjellige yrkesfaglige programområder på en samisk videregående skole? Empirien som artikkelen bygger på omfatter både hvordan aktørene i skolen oppfatter, hvordan de iverksetter og hvordan de opplever LK06S realisert og erfart (Goodlad, 1989). Skolens aktører er elever, lærere og rektor.

1. Innledning og teoretisk perspektiv

Som forskere støtter vi oss til vitenskapsteoretiske utgangspunkter som vi anvender i vårt arbeid, og våre tolkninger av empirien bygger på de valgte vitenskapsteoretiske perspektivene. Det vitenskapsteoretiske perspektivet skal hjelpe oss som forskere å holde distansen til det feltet vi studerer, men også å hjelpe oss å strukturere forskningsarbeidet. Hva som blir forskerens vitenskapsteoretiske perspektiv er blant annet avhengig av forskeren faglige ståsted, og det feltet som studeres. Som pedagog, yrkesdidaktiker og skoleforsker ser jeg at en fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming, sammen med læreplanteorier, kan være egnede og hensiktsmessige kvalitative metoder når man studerer implementeringsprosessen av et nytt læreplanverk. For tilnærmingen til et fenomen, her den angjeldende skolen, er fenomenologisk og i fortolkningsfasen og forståelsesprosessen søkes det å komme frem til en hermeneutisk helhetsforståelse. Kvalitative metoder brukes ofte innenfor humanistiske vitenskaper, men også innenfor samfunnsvitenskapene, metoden har til hensikt å skaffe oss

forskere innsikt i sosiale prosesser og/eller gi oss en helhetlig forståelse av fenomenene som studeres, men er også viktige for å kunne kontrollere våre følelser, så vi som forskere vet hvorfor vi reagerer slik eller slik under forskningsarbeidet. (Mjelde, 2003 og Nilsson 2003).

Kvalitative metoder tillater oss som forskere å komme nær våre informanter og det feltet som vi forsker på, og på denne måten kan en ta del i deres livsverden. Intervjuer egner seg godt når en som forsker vil oppnå forståelse og innsikt i hvordan skoleaktørene tenker, vurderer og handler i implementeringsarbeidet. Gjennom de kvalitative forskningsintervjuer kan jeg som forsker innhente mine informanters opplevelser og forståelser av sin livsverden og etterpå foreta videre analyser og fortolkninger av disse beskrivelsene med vitenskapsteoretiske perspektiver. Forskningsdata som denne artikkelen bygger på er innhentet ved hjelp av kvalitative forskningsintervju. En viktig del av mitt forskningsarbeid var å fortolke data fra forskningsintervjuene og der i gjennom forstå prosessen i forbindelsen med implementeringen av læreplanverket Kunnskapsløftet Samisk (LK06S). Målsettingen var å få skolens aktører, elever, lærere og rektor, til å fortelle hvordan de har arbeidet med å realisere læreplanverket LK06S i skolens hverdag. Det er disse aktørene som på ulike nivå har fortolket, planlagt, tilrettelagt og gjennomført opplæringen i den samiske videregående skolen¹, i klasserommene og på verkstedene. Gjennom mine analyser og fortolkninger av intervjuene har jeg innhentet kunnskaper om hvordan implementeringsarbeidet av LK06S oppfattes, gjennomføres og realiseres i praktisk handling og hvordan læreprosessene erfarer og opplevelses av elevene på skolens ulike læringsarenaer. Dybdeperspektivet gjennom tekstanalyser i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv av læreplaner og de deskriptive utskrifter av kvalitative forskningsintervjuer vil kunne eksemplifisere hvordan reformen LK06S har hatt effekt på skolens praksiser, skoleaktørens planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisnings og opplæringsprosesser av skolens innhold. Hovednak (2006) hevder at den diskursanalytiske tilnæringsmåten er identisk med den hermeneutiske tilnærmingen hvor forholdet mellom helheten og delen, delen og helheten er grunnleggende prinsipper i den hermeneutiske sirkel.

Gilje og Grimen (2003:142) mener at: *«det som er karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås»*. De oppfatter og beskriver at meningsfulle fenomener uttrykker en mening eller har en betydning. Jeg tolker det dit hen at det kan være språklige uttrykk i læreplantekster, og/eller skoleaktørens handlinger De har

3. ¹ Betegnelsen ” den samiske skolen” er en del av fellesskolen og omfatter en skole eller gruppe hvor grunnopplæringen følger LK06-S

også den oppfatning at: «*Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener, for eksempel handlinger, ytringer og tekster.*» Videre at: «*Fortolkning og forståelse av mening ligger derfor i bunnen på disse fagene*»(ibid). Gilje og Grimen (1993:144) viser til to ulike hermeneutiske tilnæringsmåter, de erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. De førstnevnte referer seg til hvordan for eksempel skoleaktørene, i mitt tilfelle, fortolker og beskriver sin egen situasjon i skolehverdagen under implementeringsarbeidet og det andre begrepet handler om hvordan jeg som skoleforsker knytter vitenskapsteoretiske begreper til skoleaktørens opplevelser, fortolkninger og forståelser.

Når vi som forskere skal lese, tolke og forstå intensjonene i læreplanverket må vi også rette oppmerksomheten mot fagområdet læreplanteori som er en del av didaktikken, og dermed kjernen i det pedagogiske kjerneområdet. I artikkelen vil jeg analysere, vurdere og drøfte implementeringen av det nye samiske læreplanverket LK06S ved hjelp av en forenklet versjon av John Goodlads (1979) velkjente modell for læreplananalyser. Jeg vil også trekke inn andre relevante læreplanteoretikere i Norge og Norden når disse kan berike og utvikle min forståelse i forhold til læreplan og praksisfeltet, som eksempelvis professorene Bjørg Brantzæg Gudem og Britt Ulstrup Engelsen, begge fra Universitet i Oslo, samt professor Lennart Nilsson ved Universitet i Gøteborg. Goodlad (ibid) har i sin læreplanmodell særlig fokus på læreplannivåer. Goodlad bruker fem læreplannivåer i sine analyser og drøftinger av et læreplanverk. Disse nivåene er:

1. *Ideenets læreplan* (de politiske og samfunnsmessige intensjonene som læreplanen bygger på)
2. *Den formelle læreplanen* (det offisielle, vedtatte læreplanverket og skrevne læreplanen)
3. *Den oppfattede læreplanen* (hvordan de forskjellige aktørene i skolesystemet tolker og forstår læreplanverket)
4. *Den iverksatte læreplanen* (hvordan planen blir presentert for elevene, og hvordan den blir iverksatt og gjennomført i praksis på skolens ulike læringsarenaer)
5. *Den erfarte læreplanen* (Det læringsutbyttet elevene opplever å få av opplæringen)

I artikkelen vil jeg veksle i mellom de ulike læreplannivåene 2, 3, 4 og 5. Det er disse nivåene som berører implementeringsprosessene, og som de ulike skoleaktørene har iverksatt på basis av sin tolkning og forståelse av LK06S. Siden jeg i mine analyser og drøftinger

spesielt skal se på det samiske læreplanverket og dets signaler om tilpasset opplæring, vil også dette være i fokus, på basis av elevenes, lærernes og skolelederens erfaringer og oppfatninger.

2. Hvilke forventninger har læreplanverket LK06S til skoleaktørene?

Det nye læreplanverket LK06S stiller klare forventninger til elevenes læring og læringsutbytte gjennom bruk av ulike læringsstrategier og tilpasset opplæring, både gjennom de generelle delene og i de faglige læreplanene. Derfor er tilpasset opplæring både et formål i lovverket og et overordnet prinsipp i læreplanverket, og hele skolens ansvar. Samtidig stiller de også forventninger til skolens lærere om at de som tydelige ledere av læringsprosessene skal klare å skape forståelse for målene med opplæringen, og utvikle elevenes interesse og engasjement for å lære fagene gjennom elevmedvirkning, aktiv deltakelse og innsats.

De generelle delene av læreplanverket LK06S beskriver at mangfoldet i elevenes bakgrunn, deres forutsetninger, interesser og talenter skal møtes med et mangfold av utfordringer i den norske og samiske fellesskolen.

«Uavhengig av etnisk tilhørighet, kjønn, alder, sosial, geografisk, næringsmessig, kulturelle eller språklig bakgrunn skal alle elevene ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø» (LK06S:34)

For å klare å tilfredsstille alle disse utfordringene, som stilles til skolens aktører, har våre utdanningsmyndigheter forsterket kravet om tilpasset opplæring med det nye læreplanverket.

«Opplæringen skal være tilpasset elevenes kulturelle og språklige bakgrunn og legges til rette slik at elevene skal kunne utvikle et positivt selvbylde, bidra til fellesskapet og kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål». (*ibid*)

Videre noen linjer nedenfor er tilpasset opplæring definert slik:

«Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til fastsatte kompetansemål i læreplanene» (*ibid*)

Hvordan og innenfor hvilke rammer skal den tilpassede opplæring skje? I de generelle delene av LK06S konkretiseres det at tilpasset opplæring i forhold til den enkelte elev, skal skje innenfor rammene av fellesskapet i den sammensatte klasse med noen få unntak, som i forhold til faget prosjekt til fordyping og lokalt innholdsvalg.

Arbeid med de generelle delene av læreplanverket

Siden læring, læringsstrategier, læringsutbytte, tilpasset opplæring (TPO) og elevmedvirkning er noen av de sentrale begrepene i de generelle delene av læreplanverket

LK06S, hadde jeg utformet noen spørsmål om de generelle delene og om hvordan dette arbeidet var prioritert på den utvalgte samiske videregående skolen. Derfor var det viktig å finne ut hvordan skolens aktører på denne samiske videregående skolen arbeidet med å implementere læreplanverket LK06S i opplæringen og hvilke forventningene det nye læreplanverket stiller til skolens aktører og hvordan elevene trives med skolefagene.

Svarene fra yrkeselevene og deres faglærere viste at arbeidet med de overordnede og generelle delene av læreplanverket skjedde tidlig om høsten, men ikke noe særlig i dybden. Siden fortalte lærerne, inkluderes de overordnede og generelle delene i den daglige undervisningen, og på den måten kan de usynliggjøres for yrkeselevene i skolehverdagen. Ut fra de svarene jeg fikk fra yrkeselevene, skolens faglærere og rektor, viste det seg at få av skolens aktører som ble intervjuet, hadde arbeidet aktivt gjennom hele skoleåret med den generelle delen og Prinsippene for opplæringen i LK06S, og at det derfor ikke kan hevdes at arbeidet med de overordnede og generelle delene var en bevisst læringsstrategi hos skolens aktører.

De faglige læreplanene

De faglige læreplanene er normalt de delene av hele læreplanverket som de fleste av skolens lærere leser og bruker. Men, arbeid med planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen fordrer elevinvolvering og derfor ønsket jeg å vite hvordan elever og lærere arbeider med de faglige læreplanene.

I forhold til de faglige læreplanene, kjente Vg1 elevene innenfor programområdet design og handverk, kompetansemålene innenfor språkfagene samisk og engelsk, de to jentene oppga ikke at de kjente noen av kompetansemålene i fagene matematikk og naturfag-samisk. Vg2 elevene innenfor Design og duodjikklassen kjente til få kompetansemål innenfor fellesfagene, bortsett fra fellesfagfaget samisk og deres begrunnelse for dette var at fellesfaget samisk var mest nyttig for dem. I forhold til deres yrkesfag er samisk både et fagspråk, kommunikasjons- og arbeidsspråk, og de aller fleste faguttrykkene og begrepene har sitt utgangspunkt i det samiske språket. Det undervises også på samisk både i fellesfagene samisk og i samfunnsfag- samisk når det gjelder denne Vg2 klassen. Det samiske språket er regnet som en av de kulturelle bærebjelkene i det samiske samfunnet, og kan også ses på som det samiske ”limet” i LK06S. Derfor vil samisk språk også ha betydning for den oppvoksende slekts samiske identitetsforvaltning. De to mannlige elevene i Vg1 klassen for Teknisk og

industriell produksjon (TIP- klassen), kjente til kompetansemålene i fellesfagene matematikk og naturfag og til noen kompetansemål i fellesfaget samisk, men ikke i følge dem selv, til noen kompetansemål i de andre språkfagene.

Hva så med faglærerne? Både faglærerne i fellesfagene engelsk og realfagene sa indirekte at de ikke brukte de faglige læreplanene direkte i opplæringen, men begge brukte lærebøkene med tilhørende arbeidsbøker som styringsverktøy i sine fag. I de nevnte lærebøkene står kompetansemålene ferdig skrevet. Unntaket her var samfunnsfags og språklæreren som fortalte at hun brukte kompetansemålene aktivt sammen med arbeidsoppgavene. Begge yrkeslærerne, som lot seg intervju, og deres elever var mest kjent med de faglige læreplanene og som de hadde brukt i den daglige opplæringen. Det elevene og yrkeslærerne fortalte om var at de brukte kompetansemålene som kontrollverk etter at hadde arbeidet seg gjennom det teoretiske lærestoffet og de praktiske arbeidsoppgavene. Dette er helt i overensstemmelse med det tidligere klasseromsforskning har vist (Gundem 1990; Engelsen 2008). De grunnleggende ferdighetene i forhold til de ulike fagene, finnes beskrevet i de faglige læreplanene. I forhold til de grunnleggende ferdighetene fortalte både yrkeselevene og deres faglærere at de arbeidet jevnlig med og brukte dem aktivt i skolehverdagen.

Hvordan trivdes elevene med fagene?

Elevene ga ikke noen entydige svar på spørsmålene om fellesfagundervisningen. Noen av elevene trivdes med dem og andre likte ikke å arbeide med dem. Dette gjaldt både for fellesfagene matematikk, naturfag-samisk, norsk for samiske elever, samisk som første, andre og tredjespråk og for fellesfaget engelsk som fremmedspråk. At elevene ikke trivdes med noen av språkfagene, kan skyldes bruk av mange vikarer², når deres faste språklærere var fraværende. Noe som samfunnsfag og språklæreren nevnte var tilfellet for fellesfaget samisk dette året. På det generelle nivået mente jentene i design og handverkklassen, design og duodjikklassen at det gikk greit å arbeide med fellesfagene og de trivdes mest å arbeide språkfagene. Vg1 guttene i TIP- klassen syntes nesten at alle fellesfagene var deres favorittfag og de trivdes spesielt å arbeide med realfagene matematikk og naturfag- samisk, trivselen var minst i språkfagene engelsk og samisk. Det er i denne sammenheng viktig å påpeke at det var yrkeslæreren deres som også underviste fellesfaget matematikk i TIP- klassen. Hans

4. ² Tilgjengelige vikarer har ofte ikke nødvendig fagforydyping i undervisningsfaget, og vanligvis også liten undervisningserfaring.

yrkesfaglige bakgrunn kan ha gjort det lettere for han å yrkesrette matematikkfaget enn det tradisjonelle matematikklærere klarer.

Alle de seks yrkeselevene og begge yrkesfaglærerne fortalte at elevene trivdes mest med den praktiske delen av yrkesopplæringen og minst med den yrkesteoretiske delen. Det var tre hovedårsaker til at de trivdes med den praktiske opplæringen. Den første årsaken var at elevene fikk arbeide med virkelige arbeidsoppgaver, innenfor programområdet design, handverk og duodji fikk de produsere samiske klær, bruks- og pyntegjenstander, innenfor programområdet Teknikk og industriell produksjon fikk elevene lage scootersleder og/eller reparere snøscootere. Slike problembaserte og virkelighetsnære arbeidsoppgaver opplevdes som meningsfulle for elevene å gjøre og lære av. Den andre årsaken var bruk av mer elevaktive arbeidsmetoder i opplæringen. Den tredje årsaken var at i den praktiske delen fikk de også større medbestemmelse og mer ansvar for sin egen og andre læring, både gjennom individuelt arbeid og prosjekt- og gruppearbeid. I klasserommets teoriundervisning satt de mest passive ved sine pulter, og med fare for å sovne av.

Det de seks yrkeselevene fortalte til meg under intervjuene, er helt i overensstemmelse med og i samsvar med den forskningen professor Lennart Nilsson fant ut med yrkeselevene i Sverige på 1970-tallet. (Nilsson, 1982) Hans forskning viste at flertallet av yrkeselevene trivdes best med å arbeide med virkelige og meningsfulle³ arbeidsoppgaver. Videre viste forskningen hans at for to tredjedel av yrkeselevene var det å arbeide med og lage redskaper til seg selv eller andre av avgjørende betydning i forhold til å opprette og opprettholde motivasjonen. Nilssons begrunnelse for dette er at mennesker som har nærhet til primærnæringene, for dem har arbeidsoppgavens nytteverdi stor betydning. I følge Nilssons forskning kjennetegnes menneskene fra primærnæringen av at de har et relativt kort tidsperspektiv, derfor stiller de krav om at skolekunnskapene må komme til anvendelse og nytte i dag og ikke bare i fremtiden. Det som kjennetegner elevene på den samiske videregående skolen, hvor jeg har gjort min forskning, er at de fleste av dem har nærhet til primærnæringene. Duodjiproduktene og redskaper som snescootere og firehjuls motorsykler, de såkalte ATV-ene brukes ofte og mye innenfor den største samiske primærnæringen reindrift.

5. ³ Meningsfulle betyr i denne sammenheng at redskapene som ble laget kunne brukes av noen, og ikke rent instrumentelle læringsoppgaver som bare har den hensikt å lære en bestemt ferdighet.

Lokalt læreplanarbeid

I innledningen til læreplanverket LK06S står det skrevet at læreplanene forutsetter et lokalt arbeid i forhold til valg av innhold, organisering og arbeidsmåter. Lokale læreplaner er planer som skal fornyes for hvert skoleår for å ta høyde for de forandringer som hele tiden skjer mellom de nasjonale læreplanreformene. En faktor som alltid vil endres er hvilke elever som til enhver tid er elever i de ulike klassene, men også hvem som er lærere i de samme klassene. I arbeidet med å utforme de lokale læreplanene forutsettes, slik jeg tolker det, at elevene involveres i dette arbeidet, det er jo i hovedsak de som er de lærende og som har behov for tilpasset opplæring. Et slikt lokalt læreplanarbeid vil kunne være et viktig bidrag for å klare å tilpasse opplæringen i forhold til elevenes ulike læreforutsetninger, gjennom samarbeid mellom de ulike skoleaktørene og gjennom å samarbeide med lokalsamfunnet. For å kunne tilpasse opplæringen i relasjon til lokale forhold anses lokalt læreplanarbeid som en vei å gå.

Men, ingen av de spurte yrkesfaglige elevene hadde vært bort i lokale læreplaner eller fått opplæring i lokalt læreplanarbeid, verken i forhold til fellesfagopplæringen eller den yrkesfaglige opplæringen.

3. Avsluttende diskusjon med oppsummering

Ut fra det jeg er blitt fortalt under intervjuene på den samiske videregående skolen hvor jeg har gjort mitt feltarbeid, vil jeg kunne hevde at det har skjedd noen endringer som følge av implementeringen av læreplan for Kunnskapsløftet Samisk 2006. For det første har de fleste av faglærerne ved den samiske videregående skolen kompetanse innen samisk språk, kultur og samfunnsliv noe som anses som viktig, siden den formelle undervisningen skal skje på samisk i en samisk videregående skole. Dette gjaldt fire av de fem lærerne og rektor. Dette er fremhevet i Prinsippene for opplæringen i LK06S, og er i seg selv et av de viktigste elementene for å kunne tilpasse opplæringen til de samiske yrkeselevene. Fire av skolefagene har direkte tilknytning til det samiske samfunnet, fellesfagene samisk som første, andre og tredje språk, naturfag samisk, samfunnsfag samisk og yrkesfaget Design og duodji. Det er disse fagene som jeg vurderer som særlige viktige for den samiske videregående skolen, de samiske elevene, den samiske identiteten og for de samiske lokalsamfunnene. Innenfor TIP- fagene var det motsatt – det finnes lite av samiske læremidler som kan hjelpe elevene med å utvikle et samisk arbeidsspråk og den samiske identiteten. Her trengs fornyet satsing, for det er et mål i

LK06S at ulike begreper i samisk språk skal bevares og videreutvikles for kommende generasjoner, som for eksempel samisk fagterminologi og de samiske arbeidsspråkene.

Innenfor noen fag var elevenes medvirkning i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen kommet lengre enn i de andre fagene. Det virket også som om at innenfor noen av fagene, har elevene og deres faglærere drøftet felles forventinger til hverandre, og om de optimaliserte læringsformene for elevenes læring.

På andre områder er ikke den samiske videregående skolen kommet like langt med implementeringen av LK06S. Ut i fra mine tolkninger kan det ikke hevdes at arbeidet med de overordnede og generelle delene var en bevisst opplærings- og læringsstrategi hos skolens aktører. Tilpasset opplæring, blir ikke sett på som hele skolens felles ansvar. Det meste av implementeringen av LK06S har vært overlatt til klassenivået og den enkelte faglærer. Faglærerne har selv måtte sørget for at kompetansemålene i LK06S nås på en best mulig måte av den enkelte elev. Opplæringens innhold og arbeidsmåter, innenfor de yrkesfaglige programområdene design og handverk og teknikk og industriell produksjon, har ikke endret seg i tilstrekkelig grad etter innføringen av LK06S. Både lærerne og elevene forteller om det som kan kalles for ”tradisjonell undervisning” med bruk av deduktive læringsmetoder i allmenn- og yrkesteorifagene. De startet med forelesninger og tavleundervisning, som ble avsluttet med etterfølgende selvstendig arbeid med arbeidsbøker. I forhold til tilpasset opplæring, gjennom elevmedvirkning, vurdering og utvikling av vurderingskriterier, hadde det skjedd lite på denne skolen. Fortsatt hadde elevene liten innvirkning på denne delen av læreprosessen. Det kan virke som om skolens aktører behøver å sette inn ekstraordinære kompetansehevingstiltak innenfor dette området.

Det samme gjelder i forhold til organiseringen av opplæringen, undervisningen er organisert med utgangspunkt i fagene og hvor det ikke er formelt fler- og tverrfaglig samarbeid mellom fagene og deres lærere (Sjøvoll 1993;1995). Organiseringen er fagdelt, først to eller tre timer med teoriundervisning og resten av dagen med praktisk opplæring. Risikoen med for sterke fagskiller er at det bygger seg opp en rekke barrierer for elevenes læring, fagene kan oppleves som løsrevne kunnskapsfragmenter og uten sammenheng med hverandre. Fagene har potensial til å kunne understøtte læringen og beriket hverandre gjensidig. Elever som opplever sammenheng mellom de ulike fagene, har etter mitt syn større muligheter for økte kunnskaper, innsikt og ferdigheter som fremmer den enkelte elevs læring og læringsutbytte. En slik opplevelse vil kunne være med på å motivere elevene, samt gjøre alle fag meningsfulle og relevante i forhold til yrkes og samfunnsliv. Slik jeg ser det, burde

opplæringen innenfor de yrkesrettede programområdene legge undervisningen mer i tråd med den yrkesdidaktiske tverrfaglige måten å organisere læringsarbeidet på. Det som kalles for å arbeide sammen som et klasselærerteam gjennom et arbeidsfellesskap og hvor alle aktørene har et fellesansvar for elevenes læring og læringsutbytte. Etter mine analyser og fortolkninger kan det synes som om de generelle delene i LK06S legger opp til flerfaglig og tverrfaglig samarbeid lærerne i mellom, (De generelle delene i LK06S). Alle skolefagene som presenteres i den yrkesdidaktiske modellen forutsetter sammenheng med hverandre, siden skolefagene kan forankres i de problemstillinger som elevene møter i den praktiske opplæringen. En slik opplæringspraksis vil kunne hjelpe elevene med å forstå samt lære dem å anvende fellesfagene i yrkesopplæringen. På denne måte kunne fellesfagenes objektive og figurative kunnskaper bli til elevenes egne subjektive og operasjonelle kunnskaper som de kan operere med, på lik linje med de andre verktøyene, som de har i sine verktøyskap og som de bruker i arbeidet med å løse yrkesfaglige arbeidsoppgaver. Men, forutsetningen for å lykkes, er at skolens lærere tar det flerfaglige og tverrfaglige samarbeidet på alvor, og i tillegg lar elevene være med på å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen opplæring. Noe som opplæringsloven, dens forskrifter og de generelle delene av LK06S fremhever og forutsetter.

Den nye reformen Kunnskapsløftet LK06/LK06S gir store muligheter til skolens aktører, i forhold til organisering av opplæringen, valg av innhold, arbeidsmetoder og læringsarenaer for at elevene skal oppnå det forventede læringsutbyttet som kompetansemålene legger opp til. Men, skolens samarbeid med lokalsamfunnet er nesten helt fraværende, sett i lyset av Prinsippene for opplæringen i LK06S. To av tre fellesfaglærere fortalte at de valgte lærebøkene med etterfølgende arbeidsbøker ble brukt som styringsverktøy i læringsarbeidet, og hvor elevenes medvirkning og medbestemmelse var redusert til å gjennomføre pålagt skolearbeid. Det er viktig og riktig å stille seg spørsmålene: Betyr større frihet for lærerne til at de velger å bruke standardiserte læreverker for å slippe å drive på med lokalt læreplanarbeid i samarbeid med sine kolleger, inklusiv elevmedvirkning og som skal legge til rette for at det samiske lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte. Hvis det siste ikke skjer, hvor blir det da av mulighetene for valg av lokalt innhold i opplæringen med mer flerfaglig og helhetlig inkludering av skolens innhold på tvers av fag, og slik både læreplanverket LK06S og den yrkesdidaktiske læringsmodellen forutsetter –for å berike elevenes læring og læringsutbytte. Nettopp fokuset på elevenes læring, læringsstrategier og læringsutbytte gjennom virkemidlet og prinsippet om tilpasset opplæring er effekten av Kunnskapsløftets nye læreplanverker LK06/LK06S.

Jeg trekker derfor følgende konklusjon av mine analyseringer og drøftinger i denne artikkelen. Det nye læreplanverket LK06S har ikke medført større endringer i skolehverdagen for denne samiske videregående skolen. Det jeg har fått vite gjennom mine intervjuer av skolens aktører, er at LK06S har ikke satt særlige spor etter seg ennå. Men, som tidligere forskning har vist, reformarbeid tar tid (Engelsen, 2008). Det var relativt kort tid mellom år 2007, da LK06S ble tatt i bruk, og til 2010 da jeg gjennomførte mine kvalitative forskningsintervjuer som denne artikkelen bygger på. Det pedagogiske personalet har ennå ikke tilstrekkelig tradisjon med fler- og tverrfaglig samarbeid eller bruk av alternative læringsarenaer i lokalsamfunnet i arbeidet med å tilpasse opplæringen for sine elever, og som etter min tolkning er læreplanverkets LK06S intensjon. Likevel har elevene fått innfridd sine forventninger om læringsutbytte, gjennom bruk av ulike læringsstrategier og tilpasset opplæring i forhold til egne læreforutsetninger, sett hele opplæringen under ett. Men når en skal forske på slike komplekse sammenhenger må en nok ta i betraktning flere forhold enn implementering av en nytt læreplanverk for skolereformer kan ikke studeres og analyseres isolert og uten å være en del av en helhet. (Gilje og Grimen 2003, Hovednak 2006) Arbeid med slike problemstillinger og tanker, kan etter mitt skjønn, gi oss en utvidet og fordypet perspektiv på hvordan vi med å forstå mer av slike sammenhenger – virkelig kan arbeide mot bedre måter å organisere tilpasset opplæring og læring på. Dette er problemstillinger som har dukket opp for meg under arbeidet med denne artikkelen og som krever videre forskning.

Litteratur

- Aga, S. (1988). *Yrkesrettet opplæring i videregående skole, rekruttering til arbeid, oppbevaringssted, poengsamling eller blindgate?* Rapport nr 3: 88 Institutt for samfunnsforskning, Oslo
- Bernstein, B. (1971). *On the Classification and Framing of Educational Knowledge. I: Young, Michael (red): Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education.* London
- Bergli, T. og Frøyland, I. (1995). *Reform 94 – Plan og praksis. Evaluering av fire studieretninger.* Underveisrapport III Høgskolen i Akershus, Oslo
- Bjørngen, I. (1992). *Det amputerte og fullstendige læringsbegrepet. Et forsøk på å ordne opp omkring læringsbegrepet.* Norsk pedagogisk tidsskrift, Universitetsforlaget. Oslo
- Bongo, M.(1998). *Yrkesrettet voksenopplæring i reformtid – yrkespedagogiske utfordringer mot år 2000: nye perspektiver på undervisning og læring.* Rapport fra 16. nordiske yrkespedagogiske konferansen, Høgskolen i Akershus. Intern publikasjon, Stabekk
- Bongo, M. (1999). *Videregående opplæring i møtet mellom to læringstradisjoner.* Konferanserapport OPUS – Nordland, Bodø
- Bongo, M.(2003). *Hvordan kan norsk og yrkesfaget gjensidig støtte opp og berike hverandre?* Konferanserapport Opus Troms, Tromsø
- Bongo, M.(2011). *Kunnskapsløftet - Samisk: Den oppfattede, erfarte og opplevde læreplanen i en samisk videregående skole, HIF- rapport 2011:6.* Høgskolen i Finnmark
- Brekke, M(Red) (2006). *Å begripe teksten og grep og begrep i tekstanalyse.* Høgskoleforlaget AS _ Norwegian Academic Press, Kristiansand

- Dale, E. L og Wærness, J. I.(2003). *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen*. Cappelen Akademisk forlag, Oslo
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk forlag. København
- Germeten, S. (red)(2010). *Kunnskapsløftet Samisk: Feltarbeid ved fem skoler i nordsamisk Område*. HIF-Rapport 2010:6 Alta
- Germeten, S. (red)(2010). *Kunnskapsløftet Samisk: Feltarbeid på fem grunnskole, Rapport V i prosjektet "Tilpasset opplæring, spesialundervisning og fagdidaktikk ved innføring av Kunnskapsløftet" (TOPFAG)*, HIF-Rapport 2010 Alta
- Germeten, S. mfl(2011). Implementering av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) på nordsamisk område-sluttrapport. HIF-Rapport 2011: 8, Høgskolen i Finnmark, Alta
- Goodlad, J. m.fl.(1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company. New York
- Gundem, B.B (1987). *Finnes det en fruktbar innfallsvinkel til læreplanarbeid?*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr 4 1987. Universitetsforlaget. Oslo
- Hovednak, S. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. HøyskoleForlaget AS - Norwegian Academic Press, Kristiansand
- LK06S (2008). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet Samisk*. Kunnskapsdepartementet, Sámediggi – Sametinget og Utdanningsdirektoratet. 2008. Oslo
- Lund, S. (2003). *Samisk skole eller norsk standard? Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring*. Davvi Girji A/S, Karasjok
- Markussen, E. mfl.(2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg ogkompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002*. NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Oslo
- Mjelde, L. (2002). *Yrkenes pedagogikk - fra arbeid til læring, fra læring til arbeid*. Yrkeslitteratur AS, Oslo
- Nielsen, K og Kvale, S. (1999). *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal; Oslo
- Nilsen, S. og Sund, G.(2008). *Læring gjennom praksis – innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæring*. Pedlex Norsk skoleinformasjon, Oslo
- Nilsson L. (1996). *Den nordiska yrkesundervisningsmodell. Motiv – inretning – muligheter*. Skolen i Norden nr 1 1996 Nordisk Ministerråd KUF, Oslo
- Nilsson L. (1982). *Utdrag ur Yrkesutbildning i nutidshistorisk perspektiv*. Institutionen for pedagogik, Gøteborg universitet 1982
- Samernas Utbildningscentrum (2010). http://www.samernas.se/default.asp?ID=81&menu_item=81 20.06.2010
- Sjøvoll J.(1995). *Individuell læreplanutvikling – muligheter for alle*. Ad Notam Gyldendal, Oslo 1995
- Solstad, K.J.(2007). *Evaluering av Kunnskapsløftet, del I.2.1 Implementering av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*. Tilbud fra Nordlandsforskning i samarbeid med Norut Samfunn, Norut NIBR og Høgskolen i Finnmark.
- Solstad, K.J.(Red)(2009). *Samisk opplæring under LK06-Samisk. Analyse av læreplan og tidlige tiltak for implementering*. Nordlandsforskning - NF- rapport nr. 3/2009, Bodø
- St.meld. nr. 32 (1998-1999). *Videregående opplæring*. Stortinget, Oslo
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Stortinget, Oslo
- Tiller, Tom. (red)(2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget A/S, Kristiansand
- Ulstrup Engelsen, B.(2008). *Kunnskapsløftet – sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo. Rapport nr. 1 fra prosjekt innen program for evaluering av Kunnskapsløftet.
- Utdanningsdirektoratet.(2009). *Veiledning i lokalt læreplanarbeid*. Oslo
- Utdanningsdirektoratet.(2010). *Udir-1-2010 Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*, Oslo