

**Skoleomfattende tiltaksmodell PALS i
samisk kultur og kontekst
Utfordringer og konsekvenser**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved

Petter Henriksen

Høgskolen i Østfold

Våren 2010

Sammendrag

PALS:

PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen) er et program som er anbefalt brukt i norske skoler er en bearbejdet, tilpasset versjon eller kopi av den opprinnelige amerikanske modellen. Det er et skoleomfattende program med tiltak som er basert på klare retningslinjer. Programmet har som mål å redusere atferdsproblemer og å øke sosial og skolefaglig kompetanse hos barneskoleelever. Tiltaket er basert på prinsippet om at barns atferd er et resultat av både bakgrunn, egenskaper og omgivelser. Med PALS blir skolepersonalet selv utøvere av tiltak etter systematisk opplæring der de blant annet skal vektlegge å utvikle en pedagogisk praksis med felles verdier, kultur og holdninger.

Problemstilling:

Skoleomfattende tiltaksmodell PALS i samisk kultur og kontekst – utfordringer og konsekvenser

Delspørsmål til problemstillingen i den empiriske undersøkelsen er således:

- Er atferdsproblemer en konsekvens av kulturelle møter og forskjeller i normer på oppdragelse i ulike miljøer i det samiske samfunnet og skolen?
- Hvilke forskjeller er fremtredende og sannsynliggjør årsaker til at atferdsproblemer oppstår, forsterkes og opprettholdes i en samisk skole?
- Hvordan kan informantene bli mer bevisste de ulike verdsett i møtet mellom den samiske og den norske majoritetskulturen og på den måten avdekke risikofaktorer, fremme sosial kompetanse og forebygge atferdsproblemer i arbeidet med implementering av programmet PALS i skolen?
- Hvordan opplever informantene at PALS gir rom til å reflektere over hvilke og hvordan verdier og normer formidles i en samisk skole?

- Hvordan opplever informantene at praktisering av programmet PALS er knyttet til kulturperspektivet der samiske verdier og normer har betydning i deres handlinger i ulike metoder og tiltak i en samisk skole.

Formål og bakgrunn:

Formålet med oppgaven er å se på utfordringer og konsekvenser forbundet med implementering og bruk av atferdsprogrammet PALS i en samisk skole.

Jeg vil studere hvordan et utvalg av pedagoger på skole- og administrativt nivå har opplevd implementeringsarbeidet for å få en bedre forståelse av hvordan modellen fungerer i en samisk skole. Spesielt er jeg interessert i å utforske hvordan pedagogene forholder seg til ulike metoder i modellen og tanker de har omkring særskilte forhold i bruk av de ulike metoder med hensyn til kultur, verdier og normer i et samisk oppvekstmiljø og i en samisk kontekst.

Metode:

Jeg valgte en kvalitativ metode med intervju av informanter, for å få fram de erfaringene informantene hadde med hensyn til bruk og praktisering av PALS og deres opplevelser i bruk av ulike tiltak i arbeidet med modellen. En evaluering av tiltak i PALS sett ut i fra et samisk kulturelt perspektiv.

Informantene var pedagoger på skole- og administrativt nivå ved skolen der PALS er tatt i bruk. Jeg var selv med i PALS-teamet under implementeringsarbeidet.

Analysedelen:

I analyse av tekst har jeg brukt Georgis(1975) fenomenologisk metode med identifisering av meningsenhetene gjennom kategorisering der uttrykte meninger blir fortettet slik at den grunnleggende betydningen kommer tydeligere fram. Jeg har lagt informantenes uttalelser som direkte sitat i en tabell som kategorier i lys av problemstillingen som samisk kultur, verdier og normer, og deretter i overført praktisk betydning og til slutt oversatt til pedagogisk betydning. Mitt tolkningsarbeid munner ut i en beskrivelse av de studerte fenomenene i form av fremtredende nøkkelkomponenter.

Jeg har så knyttet kommentarer til de ulike nøkkelkomponentene som belyser ulike sider ved de idealer eller verdier som er av betydning ut i fra samisk forståelsesramme og perspektiv. Den siste komponenten omhandler ulike sider i arbeidet med PALS som var fremtredende i informantenes kommentarer. Denne analysen med kommentarer og teorien dannet grunnlaget for diskusjonen omkring problemstillingen.

Oppsummering av diskusjonen:

Analysen og kommentarene til de ulike fremtredende nøkkelkomponenter viser at ulike tiltak omhandlet i PALS, ikke er forenlig med de verdier og samhandlingsmåter som står sentralt i den samiske kulturen.

Informantene har gitt uttrykk for at de ulike tiltak og ”oppdragelsesverktøy” i modellen PALS ikke er innenfor det de opplever som retningsgivende idealer i samisk kultur. Det betyr at de ikke bygger opp under de samme verdiene og vil av den grunn ikke virke forsterkende i sosialiseringen slik Hoem (1978) uttrykker det.

Informantene viser til ulike metoder i PALS som lite hensiktsmessige slik de opplever det og det vil naturlig nok også kunne oppleves som lite meningsfullt for de barna dette påvirker i sosialiseringssammenheng. Denne påvirkningen kan skape en forvirring spesielt for de barna der tiltak ikke har kulturell samsvarighet og at de ikke uten videre kan benytte de forståelsesformer som de har tilegnet seg i sin primærsosialisering. Dette kan føre til en situasjon og opplevelser hos barn i ulike oppdragelsesroller, der de må søke å finne sin identitet. Egen identitet i form av ”det artikulerte selv” som Hoem(1978) kaller det, vil være konkurrerende til den forventede væremåten i skolemiljøet som er bygd på majoritetskulturens normer som er dominerende i modellen PALS. Manglende sammenheng mellom voksnes forventninger både hjemme og på skolen, kan gjøre at barn kommer i en lojalitetsklemme. I slike situasjoner kan slike opplevelser uttrykkes i form av uventet atferd.

For at voksne i en oppdragerrolle skal kunne få en felles forståelse av en situasjon, der et barn viser uventet form for atferd, er det nødvendig å se dette i en kontekstuell sammenheng. En hendelse med en opplevd avvikende atferd er ikke selvforklarende. Det er først når denne settes i en ramme eller en sosial sammenheng at den får mening.(Hårtveit og Jensen 2002). Under tiltak i PALS viser informantene til forebyggende strategier og herunder blant annet til ignorering ved

tilløp til uønsket atferd. En ignorering uten at man tillegger konteksten betydning i utløsende atferdsituasjon, kan føre til at barn og unge ikke får likeverdig behandling.

Motsetninger og implisitte uklarheter i konteksten, gjennom bruk av modeller som PALS der idealer fra majoritetskulturen er overrepresentert, vil kunne redusere barns mulighet til å etablere erfaringer som medvirker til mestring og styrker deres mestringsgrunnlag. Dette kan lett oppfattes og tolkes som barnets og unges manglende motivasjon og tillegges egenskaper i form av avvik. En kan stille seg spørsmål om samiske barn innenfor det Høgmo(1989) kaller ”en samisk lukket sfære” kan etablere erfaringer på en offentlig arena som er bygd på PALS-modellen.

Identitetsskapingen og mestringen kommer til uttrykk, slik mange av informantene påpeker og slik Hoem (1978), Høgmo (1989) og Skutnabb Kangas (1986) uttrykker det når de på ulike måter påpeker hvor viktig det er med en viss grad av verdi- og interessemessig sammenfall mellom skole og hjem.

Forord

Jeg har ikke opplevd at det er blitt stilt spørsmål om hvilke betydning kulturelle forhold kunne ha i sammenheng med vurdering av spesialpedagogiske tiltak i skolen.

Morken sier i boka "Normalitet og avvik" at opplæring er en kulturell virksomhet og at det i vurdering av spesialpedagogiske tiltak må stilles spørsmål omkring relasjoner, verdier og kulturarv. I situasjoner der vi uten refleksjon omkring elevenes ulike kultur og etnisk tilhørighet, ukritisk tar i bruk modeller og programmer, kan vi risikere å begå faglige overgrep som feildiagnostisering og opplæringspåførte vansker. Jeg håper at denne oppgaven med perspektiver på kulturens ulike betydninger, belyser vesentlige sider ved de forhold som kan ha betydning i spesialpedagogisk sammenheng.

Takk til mine informanter! Møtene med dere, analysen av deres beskrivelser og ulike teoretiske betraktninger har gitt meg en ny innsikt i betydningsfulle kulturelle forhold i en samisk skole.

Jeg vil takke min veileder Ragnhild Andresen som gjennom egne opplevelser og erfaringer i samisk miljø, har på en uvurderlig måte bidratt med reflekterte tilbakemeldinger. Og takk til Helge Borud for at du tok utfordringen med å korrekturlese oppgaven.

Vil også takke rektor, mine kollegaer på PPT og rådmann for deres imøtekommenhet og forståelse i forhold til å gi meg tid og ressurser til å kunne realisere dette prosjektet. Jeg takker også Sametinget som gjennom tiltro i form av økonomisk bidrag, muliggjøre gjennomføring av dette prosjektet.

Til slutt vil jeg takke min samboer Solfrid som har vært tålmodig og sett meg forsvinne ut av døra på ettermiddager og kvelder under arbeidet med oppgaven.

Karasjok, juni 2010

Petter Henriksen

INNHold

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag..... | 2 |
| Forord..... | 6 |
| Del 1..... | 9 |
| 1 INNLEDNING | 9 |
| 1.1 Tema..... | 9 |
| 1.2 Bakgrunn for valg av tema og perspektiv | 14 |
| 1.3 Det postmoderne kunnskapsperspektivet | 16 |
| 1.4 Presentasjon av problemstillingen | 17 |
| 1.5 De enkelte kapitlene | 19 |
| 1.6 Metode og kilder | 20 |
| 2 PALS..... | 22 |
| 2.1 Innledning..... | 22 |
| 2.2 Forsknings- og teoretiske fundamentet i PALS | 23 |
| 2.2.1 Det forskningsmessige fundamentet | 23 |
| 2.2.2 Det teoretiske fundamentet | 24 |
| 2.3 De ulike komponenter i PALS..... | 26 |
| 2.3.1 Kriterier for deltakelse og forventet organisering..... | 26 |
| 2.3.2 Tiltaksmodellens hoveddeler | 27 |
| 2.3.3 Modellens hovedprinsipper..... | 27 |
| 2.3.4 Modellens hovedperspektiver | 28 |
| 2.3.5 Modellens intervensjons-/ nivåer og områder..... | 29 |
| 2.3.6 Strategier for å avhjelpe ”tvingende samhandlingsmønstre” | 30 |
| 2.4 Programmert forebygging og forskningsbasert praksis | 31 |
| 2.4.1 Programbasert forebygging..... | 31 |
| 2.4.2 Evidensbasert praksis | 32 |
| 3 TEORI | 33 |
| 3.1 Innledning..... | 33 |
| 3.2 Bakgrunnen for valg av teori..... | 34 |
| 3.3 Sosialiseringsteorier | 35 |
| 3.3.1 Det enkle samfunnet..... | 39 |
| 3.3.2 Det komplekse samfunnet..... | 40 |
| 3.3.3 Skolen som redskap i sosialiseringsprosessen | 41 |
| 3.3.4 Identitetsforvaltning som mestringsstrategi | 44 |
| 3.4 Den samiske og den norske sfære | 45 |
| 3.5 Kultur og identitetsskaping..... | 48 |
| 3.5.1 Kulturbegrepet | 48 |

| | |
|------------------------|--|
| | 8 |
| 3.5.2 | Kulturkompetanse 49 |
| 3.5.3 | Metakulturell bevissthet 51 |
| 3.6 | Tradisjonell samisk barneoppdragelse 53 |
| 3.6.1 | Innledning 53 |
| 3.6.2 | Indirekte oppdragelsesform og verdighet 54 |
| 3.6.3 | Fri og tvangsløs oppdragelsesform 55 |
| 3.6.4 | Selvstendighet gjennom egenerfart læring 57 |
| 3.6.5 | Oppøve evnen til sinne- og følelseskontroll 58 |
| 3.7 | Kulturelle overføringer og verdier 59 |
| 3.7.1 | Språket som sentral kulturell verdi..... 60 |
| 3.7.2 | Grunnleggende verdier i reindrifta 62 |
| 3.7.3 | Kommentarer 64 |
| DEL 2 | 65 |
| 4.0 | ANALYSEN 65 |
| 4.1 | Innledning..... 65 |
| 4.2 | Presentasjon av informantene 65 |
| 4.3 | Analysemetoden..... 66 |
| 4.3.1 | Analysens ulike fremtredende nøkkelkomponenter: 68 |
| 4.3.2 | Kommentarer til de ulike fremtredende nøkkelkomponenter 72 |
| 4.4 | Diskusjon..... 77 |
| 4.4.1 | Grunnlaget for diskusjon 77 |
| 4.4.2 | Idealer i levesett og tenkning 77 |
| 4.4.3 | Manglende interesse- og verdifellesskap - lojalitetsklemme 78 |
| 4.4.4 | Relatert til samisk kultur og kontekst - mestringsgrunnlaget 79 |
| 4.4.5 | Kulturell kontekst - forståelsesramme..... 80 |
| 4.4.6 | ”Slavisk følge modellen” – instrumentell kunnskap 80 |
| 4.4.7 | Aktør i sitt eget liv..... 81 |
| 4.4.8 | Handling og mestring som belønning..... 81 |
| 4.4.9 | Ulike forståelsesrammer – bevisste valg 83 |
| 4.5 | Utfordringer i forhold til pedagogisk praksis 84 |
| 4.5.1 | Transkulturelt utviklingsarbeid 84 |
| 4.5.2 | Diskusjon av ulike utsagn i forhold til de sentrale begrepene i 88 |
| | transkulturelt utviklingsarbeid 88 |
| 4.5.3 | Kommentarer 89 |
| 5 | AVSLUTNING..... 90 |
| Litteraturliste | 94 |
| Vedlegg | 98 |

Del 1

1 INNLEDNING

”Barn som tilhører en minoritet eller urbefolkning, har rett til sammen med andre i sin gruppe, å nyte godt av sin kultur, religion og eget språk” (Artikkel 30 i FN konvensjonen).

1.1 Tema

Endringer i folks levesett i det samiske samfunnet har ført med seg et endret syn på blant annet barneoppdragelse. I det tradisjonelle samiske samfunnet var nettverk i form av familie- og slektsrelasjoner en vesentlig tilstedeværelse i barns oppdragelse. Perioden med fornukspolitikk og etablering av internatskoler bidro til at det offentlige overtok mye av foreldrenes ansvar for barneoppdragelse. Med anerkjennelse av det samiske språket som likestilt med den norske og med innføring av den samiske læreplanen ble det satt større fokus på det faglige innholdet i en samisk skole. Samisk skole er en skole som følger det samiske læreplanverket.

Det kan stilles spørsmål om denne utviklingen med større fokus på innholdet i en samisk skole, har bidratt til at det finner det sted gode møter i ulike opplæringssituasjoner der man ivaretar enkeltmenneskets kulturelle bakgrunn?

Det at elever utfordrer læringsmiljøet kan blant annet ligge i elevenes muligheter for mestring som kan skyldes skolens manglende tilpasning til enkeltelevers kulturbakgrunn, og hvor mye skolen kan kreve at eleven skal tilpasse seg felles kultur og forventet atferd som grunnlag for sosialt fellesskap i en gruppe. I følge Morken (2006) vil en enhetsskole basert på kulturfellesskap og felles kulturarv fungere avviksproduserende, og at en slik skole umulig vil kunne framstå som flerkulturell (Morken 2006:99-101)

I et slikt perspektiv må undervisningen og lærerens forventninger ikke bare tilpasses elevens individuelle kompetanse, men også ta hensyn til elevens språk, verdier, væremåter og kulturelle ballast (Imsen 2005:346).

Et opplæringsmiljø der det legges til rette for en forsterket sosialisering der individet eller gruppen beholder sitt grunnlag med de ferdigheter og kunnskaper som det har utviklet i primærsosialiseringen, ligger de faktorer som har betydning i forhold til å mestre ulike situasjoner i det formaliserte samhandlings- og sosialiseringstiljøet i skolen.

Jeg er spesielt nysgjerrig på hvordan innholdet og verktøyene i en slik skoleomfattende tiltaksmodell som **PALS** ville bli tatt i bruk i en samisk skole og spesielt i forhold til det å ta hensyn til elevenes kulturelle bakgrunn, **den samiske konteksten og hvilke konsekvenser og utfordringer** dette synes å ha i utvikling av en pedagogisk praksis.

De ulike spørsmålene jeg stilte meg i tilknytning til problemstillingen var nettopp med tanke på ”den kulturelle ballasten” som omhandler de kulturelle verdier og normer som er styrende i det barnet lærer i sitt eget miljø utenom skolen.

Det kan være ulike områder ved det Anton Hoem legger i sin omtale av pedagogikk:

”Pedagogikk omfatter viten om hvorledes individer og sosiale system er strukturert og fungerer, men den omfatter også viten om hva disse enhetene fungerer i forhold til. Det er for eksempel ikke nok å vite hva et barn er i stand til å lære, en må også klarlegge hva barnet lærer i sitt eget miljø” (Hoem 1978:19).

Det norske samfunnet er bygd på to folks grunn, den samiske og den norske. Det er forholdet mellom disse to folkegruppene som preger den status de to respektive gruppene har innenfor den nasjonale stat de lever i og dette har også preget skolen og hvem sin kunnskap som skal råde i skolen. Når samfunnsvitene bruker betegnelsen etniske grupper som vi så ofte hører i ulike politiske debatter, betyr det mer enn for eksempel folkegrupper. De bruker dette i betydningen folkegrupper som sammen utnytter et territorium, et område. Gjennom deres eksistens og kontakt med hverandre øver de innflytelse eller danner en del av rammen for hverandres livsutfoldelse (Erke & Høgmo 1994:11).

Ulike sider av denne sameksistensen vil i denne oppgaven bli omtalt som forholdet mellom majoritet og minoritet.

Sameksistensen vil selvfølgelig prege ulike sider ved samhandling i et samfunn der det er to dominerende kulturer, den samiske og den norske. Samiske barn og unge har måttet forholde seg til to virkeligheter både kulturelt, språklig, symbolsk og materielt.

Denne samhandlingen vil naturlig nok på ulike måter komme til syne blant annet gjennom barn og unges uttrykk og væremåte i en skole som har sitt utspring i den norske skoletradisjonen. Den samiske befolkningen har vært utsatt for fornorskning og assimilering og dette har forårsaket en distansering til sitt eget opphav der mange har mistet forbindelser til sine etniske røtter. Den har også skapt ulike forsknings situasjoner slik Høgmo(1989) beskriver i sin undersøkelse om fenomenet ”sosial forskansing” som det er redegjort for i kapittel 3.

Det er relevant å trekke inn forståelsen av de ulike områder i en samisk virkelighet som vil gi en et tydeligere bilde av det som omtales i problemstillingen og i forskningsspørsmålene, slik at det blir lettere å se de utfordringene og konsekvenser som ligger i bruk av programbaserte tiltaksmodeller i en samisk skole.

Jeg vil i denne innledning gi en kort beskrivelse av hva som legges i begrepene samfunn, kultur og identitet. Disse begrepene vil ytterligere bli beskrevet i kapittel 3.

Asle Høgmo (1994) omtaler begrepet samfunn slik:

”Vi fødes inn i, vokser inn i og deltar som voksne i ulike former for fellesskap som til sammen danner det vi kaller samfunnet. Gjennom familien, slekta, skolen, arbeidslivet, foreningsliv og andre former for organisert virksomhet, byr samfunnet oss ulike former for tilknytning eller medlemskap. Deltakelse i disse gjøremålene, med de rettigheter og plikter det innebærer, danner til sammen det vi opplever som og kaller vårt liv eller vårt sosiale liv” (Erke&Høgmo 1994:9).

Denne beskrivelsen av et samfunn forteller at barn fødes inn i et samfunn og utvikles ikke i et vakum. De vokser opp i kraft av å høre til i et samfunn av personer som står dem nær. De nære personene som inngår i dette samspillet omfatter både medlemmer i familien, i skolen og i nærmiljøet.

Et trygt, harmonisk og sammenhengende miljø, uten store brudd og ødeleggende atskillelse, blir ansett for å være godt for et barns oppvekst. Det er denne sammenhengen mellom de idealer hjemmet står for og de idealer skolen forfekter som bidrar til at kontinuiteten kan bli best mulig for barn og unge. En kontinuitet der forventede kunnskaper i sosialisering prosesser i skolesamfunnet oppleves kjent og en fortsettelse av det som læres i hjemmet og i lokalsamfunnet.

Disse idealene som uttrykkes og som også er synlige i form av symboler, bringer meg over på neste begrep som samfunnsforskere kaller kultur. Dette er ulike tegn på at det i blant menneskene i dette samfunnet eksisterer eller har eksistert en felles forståelse for hvordan ulike oppgaver skulle løses. Dette kan være et sett av nedfelte regler, felles forståelsesmekanismer eller språk.

Overføring av idealer som er viktige i kulturen vil gi oss nøkkelen til å forstå det samfunnet vi vokser inn i og gir oss nøkkelen til å forstå vår plass i dette samfunnet. Kulturen gir forståelse for de idealer som er styrende for forventet måte å opptre og handle på som passer i ulike livssituasjoner. Kulturen kan beskrives som et sett av ”briller” hvorigjennom en opplever, forstår og forholder seg til samfunnet (Erke&Høgmo1994:10-11).

Det er et sett av ”briller” som kan bidra til at aktører i skolen kan utnytte de muligheter som ligger i at sosialisering i hjem og skole forsterker hverandre og som kan skape det Hoem (1978) kaller interessefelleskap og verdifelleskap. Et sammenfall av verdi- og interessefelleskap mellom skole og hjem vil ikke minst bidra til at skolen fungerer som identitetsdannende i barn og unges oppvekst.

Asle Høgmo (1994) beskriver begrepet identitet blant annet slik:

”Som samfunnsmedlemmer har vår opplevelse av oss selv, vårt bilde av oss selv, vår følelse av å høre til, sin rot i de forventninger omgivelsene har til oss og deres reaksjoner på hvordan vi møter disse forventninger” (Erke&Høgmo1994:12).

Det å utvikle seg og få en identitet, innebærer at vi opplever samsvar mellom det bildet vi etter hvert danner oss blant annet gjennom sosialisering i hjem, lokalmiljøet og skole, og det disse omgivelsene gjennom forventninger og reaksjoner forteller oss at vi er. Det å utvikle identitet innebærer med andre ord at det er likhet eller samsvar mellom forventninger og reaksjoner fra de personer som inngår i sosialiseringsprosessen i hjem og skole.

Økende vektlegging av dominerende idealer fra majoritetssamfunnet i ulike oppdragelses – og opplæringsinstitusjoner kan medføre endrede betingelser for kulturell utfoldelse. Det vil være interessant i sammenheng med bruk av atferdsprogrammet PALS, hvorvidt de faktorer som skal forsterke sosialiseringen og skape en positiv samhandling, bidrar til at det enkelte individ eller gruppe opprettholder sin egenart. Utfallet kan være en desosialisering der de verdibundne

faktorer i sosialisering og samhandling ikke virker identitetskapende, men bare får en instrumentell funksjon.

I kapittel 3 er det nærmere redegjort for de ulike sider ved desosialisering og/eller resosialisering og kulturell assimilasjon.

I atferdssammenhenger blir kultur brukt som en forklaring på hvorfor bestemte grupper av mennesker reagerer som de gjør. Dette er et bidrag til å forsøke å få en dypere forståelse av ulike livsformer og på den måten unngå å diskriminere enkeltmennesker ved å behandle alle likt.

Det som utgjør de marginale faktorer i mellommenneskelige forhold, er i hvilken grad det kulturelle innhold er tilgjengelig eller til disposisjon på den offentlige arena.

Dersom den kulturen som er representert i barns og unges hjemmemiljø og lokalsamfunn, kun er tilgjengelig i privat sammenheng, kan det føre til en diffus, lite gjennomgripende og fragmentarisk sosialisering (Hoem1978:43).

Lærerens bevisste disposisjon av innholdet i sosialiseringprosessen, vil naturlig nok kunne redusere risikoen og forhindre at mennesker med ulike kulturer får en urimelig behandling i mangel på kulturforståelse og kulturkunnskap. Ved hjelp av postmoderne kunnskapsteori og perspektivering kan det bli lettere for oss å forstå det pedagogiske miljøet som en betingelse for barnets identitetsskaping. Dette kan hjelpe oss til å rette oppmerksomheten mot forestillinger som tenkningen og atferden vår hviler på.

”Det finnes ingen gitt eller nødvendig relasjon mellom ordet ”barn” og hva det ordet betyr eller står for i en bestemt kultur eller i en bestemt sammenheng. Et barn som kalles en typisk toåring i en bestemt kultur til en bestemt tid, kan i prinsippet være et avvikende barn i en annen kultur til en annen tid” (Nordin-Hultman 2004:43).

Ord har i seg selv ingen betydning, men vi gir dem betydning. De gis forskjellig innhold til ulike tider og innen forskjellige kulturer, samfunn, klasser og praksiser. Samtidig er det viktig å ikke se seg ”blind” på å se for mye kultur og at kulturen ensidig blir brukt i forståelse av den enkeltes livssituasjon.

Denne innledningen vil forhåpentligvis gi en kort innføring i det som vil være tenkningen i denne oppgaven omkring forhold som kan ha betydning i vurdering av konsekvenser og utfordringer i bruk av programmerte atferdsmodeller i en samisk skole.

1.2 Bakgrunn for valg av tema og perspektiv

Jeg ble underveis i implementeringen av modellen PALS spesielt nysgjerrig på hvordan innholdet og verktøyene i en slik skoleomfattende tiltaksmodell ville bli tatt i bruk i en samisk skole og spesielt i forhold til det å utvikle en pedagogisk praksis med utvikling av felles verdier, kultur og holdninger.

Samtidig var jeg opptatt av at det må være ulike kunnskapssyn som begrunner det med at det er vanskelig å tenke seg at det finnes kun en teori som dekker alle aspekter ved elevens fungering i skolen. I min egen lærerutdanning var de psykologiske modellene dominerende i forståelse av utvikling og sosialisering. I perioden etter at jeg flyttet tilbake til Sápmi og ble lærer i en samisk skole begynte jeg å interessere meg for de sosiologiske og kulturelle aspektene ved barndommen og ved barns læring.

Det at PALS ble valgt som program i arbeide med atferdsproblemer på vår skole, gjorde at det ble et naturlig valg for meg å gjøre en slik undersøkelse.

Jeg ble tidlig spesielt opptatt av å se PALS i bruk i et samisk pedagogisk miljø i et analytisk perspektiv. Bruken av PALS i en samisk skole i en analytisk sammenheng vil sannsynligvis synliggjøre delvis andre betydninger og aspekter ved bruk av pedagogisk materiell enn det vi vanligvis fester oss ved.

Jeg ble underveis opptatt av å forstå hvordan regulering og styring ved bruk av programmerte modeller utøver makt over både barn og lærere, og hvordan de ulike metodene som verktøy motiverer barna til å tilpasse seg også aktiviteter som kan påtvinger dem negativ identitet. Jeg ville forsøke å identifisere dominerende idealer i lærernes holdninger til egen kultur og logiske slutninger i den samiske skolekonteksten som påvirket lærernes valg til blant annet ikke å bruke noen av de anbefalte metodene i modellen.

I tillegg stod vektlegging av kontekstens betydning i situasjon er som skaper ulike reaksjoner og atferd veldig nær mine egne vurderinger av forhold som kan prege barns utvikling i pedagogiske virksomheter. På forskjellige vis har jeg gjennom min egen praksis oppdaget at både sosiale og kulturelle faktorer har stor betydning i ulike atferdsrelaterte situasjoner.

I takt med at jeg begynte å finne en form på problematiseringen i min undersøkelse, oppdaget jeg imidlertid nye spørsmål. Hvordan kan vi i konkrete pedagogiske situasjoner forstå barns handlinger ut fra en kombinasjon av psykologiske ideer om hva som er naturlig og typisk for barn i en bestemt alder, og samtidig forstå de samme handlingene ut fra barns spesifikke bakgrunn og aktuelle situasjon?

Jeg stilte meg også spørsmålet om det er mulig å kombinere psykologiske og kulturelle/situasjonelle forklaringsmodeller til atferdsproblemer i den pedagogiske hverdagen. Jeg har også opplevd i min egen periode som lærer at de psykologiske synsvinklene var så veletablerte at de i alle sammenhenger i det praktiske arbeidet tok over som forklaringsmodeller.

”Praktikerne selv og reguleringene deres skaper hva det betyr å være et barn . /.../ Sannheten om barn skapes i klasserom”(Walkerline 1988:203-204).

De kulturelle og mer kontekstuelle inkluderende synsvinklene klarte ikke i ulike situasjoner der det var snakk om avvikende atferd, på en avgjørende måte å utfordre og gi et annen perspektiv til mine dominerende psykologiske tankemønstre.

Det som også påvirket mitt valg av tema og som fikk meg til å forstå de velkjente psykologiske synsvinkler på en ny måte, var at jeg fikk tilgang til teorier som beskrev læring, utvikling og sosialisering ut fra det såkalte postmoderne og konstruksjonistiske perspektiv (Nordin-Hultman 2004:45 og 50). Jeg viser til senere beskrivelse i dette kapittelet om dette perspektivet. Dette gjorde at jeg bedre kunne forstå og betrakte skolens psykologiske og pedagogiske teorier forankret i den kunnskapstradisjon og det verdensbilde vi kaller den vestlige modernitet. Moderne i denne sammenheng skal ikke knyttes til det vi vanligvis gjør og som i dag betraktes som nytt eller moderne, men heller nettopp til den vestlige modernitetens tankeverden.

Det postmoderne perspektivet gjorde meg i stand til å rette oppmerksomheten mot de forestillingene som tenkningen og atferden vår hviler på; forestillingene vi ofte tar for gitt. Det gjorde det mulig for meg å lære og forstå disse velkjente teoriene og praksisretningene på nye måter.

Innen psykologien og pedagogikken refererer begrepene moderne og postmoderne til forskjellige måter å se kunnskap på. De refererer til forskjellige kunnskapsteoretiske synsvinkler eller synspunkter, og dermed til forskjellige måter å se mennesket som individ og subjekt på. En

perpektivering og en kritisk granskning av de modernistiske diskursene. Begrepet innebærer først og fremst at vi ”kaster et langt, oppmerksomt, ettertenksomt blikk” på de antakelser og forestillinger som våre teorier og vår praksis hviler på. Den postmoderne kritikken har imidlertid også gitt opphav til utviklingen av et annet og nytt kunnskaps- og individsyn (Nordin-Hultman 2004:36-37).

1.3 Det postmoderne kunnskapsperspektivet

Det postmoderne/konstruksjonistiske kunnskapssyn har to funksjoner: For det første gir det oss et perspektiv på den kunnskapstradisjonen som våre dominerende teorier om barns læring, utvikling og sosialisering er forankret i. For det andre åpner det for andre kunnskapsteoretiske formodninger, noe som skaper nye rom og interesse for kunnskap om det som skjer i barnehager og klasserom. Jeg vil her trekke frem en forenklet utsnitt av det postmoderne kunnskapsperspektivet oppsummert i en tabell (Nordin-Hultman 2004:50-51).

| Modernitetens kunnskapssyn | Et postmoderne/konstruksjonistisk kunnskapssyn |
|---|--|
| <p>Verden er oppbygd med en underliggende orden. Bak hverdagens kjas og mas og tilsynelatende uforutsigbare og uordnede hendelser finner vi lovmessigheter. Kunnskapsmålet er å kartlegge verdens og virkelighetens beskaffenhet så riktig og objektivt som mulig</p> | <p>Den verden og virkelighet vi lever i er vår virkelighet. Verden eller virkeligheten finnes ikke i den formen vi oppfatter den. Hva vi ser og beskriver avhenger av de tids- og kulturbundne redskaper vi har for å hjelpe oss til å se, tenke og handle. Men vi har begynt å stille spørsmål ved troen på en underliggende lovmessighet og en universell orden.</p> |
| <p>Det finnes alltid betydninger og sannheter i fenomenene. Det finnes fakta uavhengig av menneskets evne til å se og forstå. Objektive fakta og subjektive oppfatninger og vurderinger kan holdes atskilt.</p> | <p>Vi må tillegge fenomenene betydninger for å kunne oppfatte dem ”Fakta”, det vi ser, hører og føler er kulturspesifikt og avhengig av de betydningene vi legger inn i dem. Det er vanskelig å skille mellom subjektet som skaper kunnskap og objektet som det blir samlet inn kunnskap om.</p> |
| <p>Fenomenene skal studeres, spørsmålene formuleres slik at de framstår som uavhengige av konkrete og tilfeldige sammenhenger. Verden er ”ferdigkategorisert” fra</p> | <p>Fenomener og spørsmål kan bare forstås i relasjon til en sammenheng/kontekst og til de sosio-historiske diskursivt skapte betingelsene som gjelder der. De finnes ikke i ”naturen”; verden og virkeligheten er ikke</p> |

| | |
|---|--|
| <p>begynnelsen. Alt kan deles opp og avgrenses i naturlige/essensielle, ofte dialektiske, fenomener og kategorier.</p> | <p>”ferdig kategorisert” fra begynnelsen.</p> |
| <p>Sansing, observasjoner, språk og begrep er ”gjennomskinnelige”, det vil si at de avbilder og formidler verden/virkeligheten og dens betydninger på en direkte og ”virkelighetstro” måte.</p> | <p>Kunnskapsredskap, språk og begrep er ikke ”gjennomskinnelige”. Vi kan ikke se fenomenene som de ”er” ved hjelp av redskapene. Redskapene gir oss ikke tilgang til verden på verdens vilkår. De skaper, konstruerer det vi oppfatter som virkelig.</p> |
| <p>Sansing og språk er også våre ”lydige” redskaper. Vi bruker dem for at de skal gi oss objektiv kunnskap om verden og virkeligheten.</p> | <p>Språk, teorier og praksis har makt. De utgjør forutsetningene for og bestemmer hva vi er i stand til å tenke på, snakke om og gjøre. De får oss til å se verden på spesifikke måter</p> |

Potter (1996) sier at det er ved hjelp av våre kategorier og beskrivelser virkeligheten blir gjort tilgjengelig:

”Virkeligheten trer inn i menneskelig praksis gjennom de kategorier og beskrivelser som inngår i praksis. Verden er ikke ferdigkategorisert av Gud eller naturen på en måte vi alle må akseptere. Den konstitueres på en eller annen måte når menneskene snakker om den, skriver om den og argumenterer rundt den” (Potter 1996:98).

Foucault (1972) sier blant annet at diskurser er ikke om objekter og de identifiserer ikke objektene, men at de konstituerer eller skaper dem (Foucault 1972:49). Vi konstruerer et bilde av seksåringen sosialt ved hjelp av de begrep og kategorier vi har tilgjengelig for å kunne tenke på og snakke om seksåringer. Vi kan oppfatte og forstå disse betydningene kun ut fra en meningsskaping som dannes som historiske og kulturelle forestillingsmønstre eller diskurser. Det er i slik mening et postmoderne perspektiv er konstruksjonistisk. Diskurser er i stadig utvikling ved at de forandres og modifiseres hele tiden og at de blir produsert og reprodusert av mennesker som snakker med hverandre (Nordin-Hultman 2004:45).

1.4 Presentasjon av problemstillingen

Jeg er opptatt av å få fram hvordan innholdet og verktøy i en slik skoleomfattende tiltaksmodell er tatt i bruk i en samisk skole og spesielt i forhold til å ta hensyn til elevenes kulturelle bakgrunn i utvikling av en pedagogisk praksis.

I denne sammenheng kan det være behov for en kritisk gjennomgang av ulike sider i bruk av modeller og prosedyrer utviklet gjennom ”evidensbasert” forskning som en blant annet finner i skoleutviklingsprogrammet PALS. Dette kan være et nyttig bidrag i forhold til den grunnleggende oppfatningen av slike standardiserte programmer og et korrektiv for å unngå en ukritisk forgylling av de metoder som proklameres som ”evidensbasert”. Slik jeg forstår ”evidensbasert” er at det er et kriterium for kunnskap som skal kvalitetssikre tjenesten innenfor skolen. Det er et tydelig kriterium for kunnskap i programmet PALS og klare prosedyrer og retningslinjer som sier noe om hvordan denne kunnskapen skal praktiseres.

PALS-programmet er i denne sammenheng gjort til gjenstand for kritisk gjennomgang ved å se på programmet ut i fra en etnisk kulturell dimensjon.

Analysen er foretatt på bakgrunn av en sosialiseringsteoretisk innfallsvinkel og i lys av et postmoderne/konstruksjonistisk kunnskapssyn, der jeg betrakter mestring og identitetsskaping som det vesentligste element i barns og unges møter med skolen.

Jeg vil også belyse de ulike sider ved bruk av instrumentell kunnskap og bruk av metoder og prosedyrer i arbeide med barn og unge som oppleves som utfordrende gjennom normbrytende atferd.

Disse teoretiske innfallsvinklene vil kunne sette søkelyset på om PALS-programmets pedagogiske profil passer like godt for alle foreldre og elever fra ulike kulturer og spesielt i et samisk kulturelt perspektiv. Den teoretiske tilknytningen og informantenes synspunkter kan synliggjøre hvilke konsekvenser og utfordringer bruk av standardiserte programmer kan få med utgangspunkt i forskjeller på praktisering av ulike kulturelle idealer i sammenheng med sosialisering i skole – hjem.

Hovedproblemstillingen for oppgaven lyder slik:

Skoleomfattende tiltaksmodell PALS i samisk kultur og kontekst – utfordringer og konsekvenser.

Delspørsmål til problemstillingen i den empiriske undersøkelsen er således:

- Er atferdsproblemer en konsekvens av kulturelle møter og forskjeller i normer på oppdragelse i ulike miljø i det samiske samfunnet og skolen?

- Hvilke forskjeller er fremtredende og sannsynliggjør årsaker til at atferdsproblemer oppstår, forsterkes og opprettholdes i en samisk skole?
- Hvordan kan informantene bli mer bevisste de ulike verdsett i møtet mellom den samiske og den norske majoritets kulturen og på den måten avdekke risikofaktorer, fremme sosial kompetanse og forebygge atferdsproblemer i arbeide med implementering av programmet PALS i skolen?
- Hvordan opplever informantene at PALS gir rom til å reflektere over hvilke og hvordan verdier og normer formidles i en samisk skole?
- Hvordan opplever informantene at praktisering av programmet i PALS er knyttet til kulturperspektivet der samiske verdier og normer har betydning i deres handlinger i ulike metoder og tiltak i en samisk skole?

1.5 De enkelte kapitlene

Kapittel 2 inneholder en redegjørelse for PALS-programmet. Først gjør jeg rede for det forsknings- og teoretiske fundamentet som PALS-programmet bygger på med henvisning PBIS (Positive Behavioural Support in School) og PMTO (Parent Management Training – Oregon-modellen) og at PALS-programmet er en tilpasning av PBIS og PMTO til norsk skolekontekst. Deretter belyser jeg ulike komponenter i PALS som kriterier for deltakelse, modellens hoveddeler, hovedprinsipper og hovedperspektivet, modellens intervensjons-/nivåer og områder og strategier for å avhjelpe ”tvingende samhandlingsmønstre”. En slik gjennomgang av PALS er nødvendig for å forstå bakgrunnen for PALS. Sist i kapitlet redegjør jeg for ulike sider ved programbasert forebygging og forskningsbasert praksis.

I kapittel 3 redegjør jeg for ulike sosialiseringsteorier som i hovedsak belyser de sider som i et kulturelt perspektiv er viktig å ta hensyn til når barn og unge med ulik kontekstuell tilknytning møter institusjonalisert kultur. Hvilke muligheter, begrensninger og konsekvenser medfører dette? Dette ser jeg spesielt i forhold til det Hoem(1978) viser til i sin sosialiseringsmodell, Høgmo(2003) sin teori omkring identitetsforvaltning og Skutnabb Kangas(1986) sin beskrivelse av kulturkompetanse.

Kapitlet omhandler også identitetsforvaltningsstrategier eller sosialinteraksjon i tre sfærer, kultur og identitetsskaping og til slutt en redegjørelse om ulike idealer i tradisjonell samisk barneoppdragelse.

Kapittel 4 er oppgavens analyse og diskusjonsdel. De fremtredende nøkkelkomponenter som fremkommer i analyse av transkribert tekst fra intervjuene har jeg knyttet opp mot teorier i kapittel 3. Jeg har også brukt annen relevant teori og forskning for å besvare oppgavens problemstilling. Denne analysen og diskusjonen belyser og synliggjør noen konsekvenser og utfordringer med bruk av programmet PALS i en samisk skole.

Kapittel 5 er en kort oppsummering av de pedagogiske utfordringene som bruk av standardiserte programmer kan medføre, når ”ekspertene” ikke er tilgjengelige i skolehverdagen.

1.6 Metode og kilder

Jeg vil i denne oppgaven forsøke å utforske og forstå pedagogiske og psykologiske fenomen i en sosial praksis, der individ og kulturell kontekst som en uoppløselig enhet vil være i forgrunnen.

Ut fra dette synet på vitenskap handler det ikke om å søke objektiv og universell viten, men derimot om å skape viten, fra det særegne utsiktspunktet mitt som forsker i et samisk skolemiljø.

I min teori- og intervjuanalyse har jeg vektlagt å få fram teori og forskning omkring kulturens betydning i sosialisering av barn og unge for å få synliggjort mine funn av fenomener i analysen av PALS.

I den forbindelse har jeg sett på hvordan kulturelle tradisjoner og sosial praksis regulerer, uttrykker og omformer den menneskelige atferd, noe som heller resulterer i etnisk variasjon i tro, tenkning og følelser, enn i noe universelt menneskelig. Jeg har lagt til grunn relevant forskningsteori for å belyse problemstillingen.

Mitt hovedfokus er med andre ord et søkelys mot det kulturelle innholdet som er representert i formuleringer i de ulike litterære framstillingene. Den litteraturen som er benyttet er i hovedsak hentet fra fagbøker og forskningsrapporter.

Det er ikke like lett å finne aktuell litteratur i ”den samiske verden” og av den grunn har jeg valgt ut noen få forfattere som skriver om samisk kultur og om flerkulturelle forhold.

I oppgaven har jeg en fenomenologisk tilnærming med vektlegging av den enkeltes verbale beskrivelse av det vedkommende har opplevd i bruk av modellen med henblikk på personens livsverden. Fenomenologien understreker levende fenomener slik de er, og med livsverden menes en dypere innsikt i hvordan mennesker opplever og forholder seg til sin livssituasjon.

I mine kvalitative forskningsintervjuer har intensjonen vært å forstå og fortolke informantens livsverden på en best mulig måte og dette understreker likheten mellom det kvalitative intervjuet og den fenomenologiske metoden.

I denne kvalitative tilnærmingen er fokuset satt på opplevelse og ikke bare beskrivelse av den subjektive verden bestående av normer og verdier skapt gjennom deltakelse i et bestemt samfunn og en bestemt kultur (Andresen 2000:29). Min forståelse styrkes ved at jeg som forsker er selv i den konteksten fenomenet oppstår i.

Min intensjon var å være åpen for informantens erfaringer gjennom fremheving av presise beskrivelser der dette øker muligheten til å få fram beskrivelsens sentrale betydning. En form for konversasjonsanalyse med forsker som delaktig i de tanker og følelser informantene har om forskningsspørsmål og med et komplett referat av samtalen (Befring2002:75).

Deretter har jeg fortolket det informantene formidlet med henblikk på å forstå betydningen av det de sier gjennom en hermeneutisk tilnærming der enkeltdeler i teksten får sin mening i helheten. En hermeneutisk tilnærming med vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet og ved å bygge på prinsippet om at mening av det jeg studerer bare kan forstås i lys av den sammenheng eller den konteksten den inngår i og er en del av (Thagaard 2003.37).

Det sentrale har vært å forstå fenomenene på grunnlag av informantenes perspektiv, og kunne gi en beskrivelse som er mest mulig identisk med det de har erfart. Dette har jeg gjort ved å ta utgangspunkt i deres subjektive opplevelser og søke å oppnå en forståelse av den dypere meningen i den enkeltes erfaringer. Det var viktig for meg å vektlegge det kulturspesifikke språket slik Nordin-Hultman (2004) omtaler det:

”Vi kan forklare og forstå et fenomen kun ved hjelp av de tegnene eller ordene som språket rommer, eller som vi finner på, konstruerer, og dermed føyer til språket. Vi kan ikke tenke på eller snakke om noe vi ikke har tankeredskap eller språk for” (Nordin-Hultman 2004:44).

Min oppnåelse av dypere forståelse ble styrket gjennom min samisk/-norskspråklige kompetanse. Den språklige betydningen ble derimot ikke vektlagt og tatt på alvor fra myndighetenes side i og med at PALS-programmet ikke ble oversatt til samisk. Dette er en mangel på likeverdighet mellom de samiskspråklige og norskspråklige brukere med hensyn til betydningen av den språklige konteksten i prosesser og forhold til tilgang til innholdet i programmet PALS. Dette drøftes nærmere i analysedelen.

Jeg tolker den forståelsen informantene har, og må skille mellom tolkninger som er tett forbundet med informantens selvforståelse, og tolkninger som er knyttet til min egen teoretiske bakgrunn (Thagaard 2003:38-39).

Min egen bakgrunn fra det samiske samfunn vil selvfølgelig prege min forståelse. Min forståelse springer ut i fra en forforståelse som medfører at jeg har visse forventninger på forhånd. Mitt sosio- historiske perspektiv er selvfølgelig viktig å være klar over når jeg skal finne meninger gjennom tolkning av informasjon.

Jeg har valgt å ha en mest mulig filosofisk tenkemåte med humanistisk tilnærming som innebærer å ta utgangspunkt i informantens subjektive opplevelse, søke å oppnå en forståelse av sosiale virkelighetskonstruksjoner, hermeneutiske tolkninger av tekstens mening, fenomenologiske beskrivelser av bevissthet og en dialektisk plassering av menneskelige aktiviteter i sosiale og historiske sammenhenger (Kvale 1997:26).

Dette har jeg gjort så godt det lar seg gjøre i tråd med de normer og regler som er styrende i en vitenskapelig forskning.

2 PALS

2.1 Innledning

Det har over lang tid vært diskusjon omkring behovet for å gjøre noe i forhold til atferd og mangel på disiplin i skolen. Det er den store mediainteressen for atferd i skolen og resultatene fra PISA-undersøkelsene som har utløst myndighetenes behov for å iverksette tiltak for å styrke

lærerens kompetanse til bedre å kunne takle rollen som tilrettelegger, organisator, veileder, oppdrager og ikke minst å ivareta omsorgsrollen.

Forskergruppen har gjennom utprøving på forsøksskoler anbefalt PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen) som et program som er basert på klare retningslinjer. Programmet har gjennom å involvere alle ansatte, elever, foreldre og samarbeidsinstanser og ved å teste, rapportere og sette inn tiltak, vist gode resultater når det gjelder å redusere bråk og uønsket elevatferd (Arnesen, Ogden og Sørli 2006:43-44).

2.2 Forsknings- og teoretiske fundamentet i PALS

2.2.1 Det forskningsmessige fundamentet

Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen - PALS -programmet som er anbefalt brukt i norske skoler er en bearbeidet, tilpasset versjon eller blåkopi av den amerikanske Schoolwide Positive Behavior Support-modellen og Support (SW-PBIS, Sprague og Walker 2005), utviklet ved Universitetet i Oregon. Den norske versjonen er utviklet av Anne Arnesen, Wilhelm Meek-Hansen og kolleger (Arnesen, Ogden og Sørli 2006) ved Atferdssenteret (Ogden 2009:110). Programmet bygger på tiltak som har vist lovende resultater i evalueringsundersøkelser og er underbygd av annen relevant forskning bl.a Sørli (2000) og Ogden (2001) (Atferdssenteret 2005:2A:1).

I tillegg bygger PALS-modellen på prinsipper fra behandlingsmodellen PMTO, Parent Management Training, Oregon – modellen. Gerald Patterson og hans kollegaer ved Oregon Sosial Learning Center har gjort forskning som resulterte i utvikling av sosialinteraksjonsteori som er lagt til grunn i PMTO-programmet. Det forutsettes at tiltakene i PALS-programmet er igangsatt før PMTO-terapeuten eventuelt starter treningen av foreldrene.

Behandlingsprogrammet PMTO går ut på å oppøve foreldrene til å bruke bedre strategier i håndteringen av sitt atferdsvanskelige barn i hverdagen. De lærer seg spesielle typer teknikker for å kunne takle sinneutbrudd og andre atferdsvansker hos barnet. Patterson (1982) mener at risikoen for at atferdsproblemer oppstår reduseres når foreldrene tar i bruk bestemte oppdragelsesstrategier. PMTO er hovedsakelig beregnet på barn som ikke er kommet i puberteten, det vil si barn i 4-12 års alderen, barn i førskole og barneskole.

Hensikten med PMTO er å forandre interaksjonsmønstrene mellom foreldre og barn slik at prososial atferd forsterkes og støttes, og fastlåste mønstre brytes. En tar utgangspunkt i foreldrenes væremåte og arbeider primært med å lære dem nye håndteringsstrategier (Norges Forskningsråd 1999:58-60 og Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2005:107-110).

2.2.2 Det teoretiske fundamentet

PALS- programmet har en teoretisk oppbygging som omhandler sosial interaksjonslæringsteori, forskningsbaserte strategier for å forebygge eskalerende konflikter i læringsmiljøet (Walker, Colvin og Ramsey 1995) og forståelse av læringsmiljøets kontekstuelle forhold (Bronfenbrenner 1979). Programmet er utformet som analyse og tiltaksmodell og av den grunn er det naturlig at Pattersons læringsteori for sosial interaksjon får en sentral plass (Atferdssenteret 2005:2A:2 og Arnesen, Ogden og Sørli 2006:32).

I hovedsak er PALS-programmet bygd på de fleste psykologiske teorier som naturlig nok faller inn under ulike læringsteorier som operant læringsteori, sosial læringsteori, sosial kognitiv læringsteori og læringsteori for sosial interaksjon. Disse teoriene tar for seg hvordan barns atferd utvikles gjennom samspillet mellom barnet og omgivelsene. Det er teorier som forklarer forskjeller i atferden og mulige årsaker til at enkelte lettere utvikler antisosial atferd enn andre. Disse teoriene gir også ulike beskrivelser på hva som kan være årsaker til at enkelte barn viser et stabilt antisosialt handlingsmønster, mens andre endrer atferden til en mer prososial atferd fra barn til ungdom (Arnesen, Ogden og Sørli 2006:31).

Programmet er utviklet for å styrke barns sosiale kompetanse og bygger på et multiteoretisk fundament der ulike teorier er lagt til grunn i forståelse av atferd i skolen. Bruk av programmet skal bidra til å forebygge og utvikle mestring av atferdsproblemer. Dette kan skje ved å styrke barns sosiale kompetanse, forebygge og avhjelpe problematferd i skolens læringsmiljø gjennom pro-aktive strategier. Strategier med forventning til positiv atferd og sosial kompetanse, der de ansatte legger vekt på positiv involvering, oppmuntring og umiddelbare forutsigbare reaksjoner ved negativ atferd og regelbrudd (Atferdssenteret 2005:2A:1).

Det er vanskelig å tenke seg at det finnes en teori som er dekkende for alle aspekter ved elevens fungering i skolen. Det teoretiske grunnlaget i modellen er blant annet bygd på Bronfenbrenners

(1979) sosialøkologiske teori og Pattersons (1982,2002) teori om sosial læring og sosial interaksjon og om tvingende samspill.

I det økologiske perspektivet vektlegges det å se barns utvikling som en gjensidig tilpasning av barnets utvikling og miljøet i forandring. Her skisseres også hvilke risikofaktorer og muligheter som finnes i ulike miljøer. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell forklarer hvordan miljø som omgir barn, henger sammen fra det umiddelbare og nære mikro- og mesosystemet, til det overordnede og fjerne, ekso- og makrosystemet. Disse ulike nivåene i Bronfenbrenners modell påvirker barns fungering og utvikling, direkte eller indirekte. Det kan være ulike forhold i den daglige samhandlingen med familien eller medelever til sosiale og kulturelle påvirkninger.

Det er spesielt viktig å vise til at Bronfenbrenner (1979) i sin sosial-økologiske modell gir uttrykk for en ambisjon om å bygge bro mellom psykologi og sosiologi (Arnesen, Ogden og Sørli 2006:41). Sammenhengen mellom psykologi og sosiologi vil ha en sentral plass i denne oppgaven og er omtalt i teoriene til Hoem (1978), Høgmo (1989) og Skutnabb Kangas (1986) i kapittel 3.

I PALS-modellen er det fokusert på forholdet mellom normalutvikling og problemutvikling og dette belyses med henvisning til utviklingspsykologiske teorier. Det er teorier som beskriver risiko- og beskyttelsesfaktorer som påvirker barns individuelle forskjeller i tilpasning, avvik eller motstandsdyktighet.

I forklaringen på hvordan antisosial atferd utvikles og opprettholdes brukes Pattersons læringsteori for sosialinteraksjon. Denne teorien forklarer hvordan barn lærer antisosial atferd mens andre får kontroll over aggresjonen og utvikler mer prososial og sosialt kompetent atferd (Patterson 1982,2002), (Arnesen, Ogden og Sørli 2006:32).

Denne oversikten viser de ulike teoriene som er de sentrale i oppbygging av PALS-programmet og av disse er Pattersons læringsteori for sosialinteraksjon særlig fremhevet.

Selv om det i programmet er referert til ulike andre teorier som operant læringsteori, sosial (kognitiv) læringsteori og sosial kontrollteori, vil det ikke bli redegjort for disse teoriene i denne oppgaven. Disse teoriene er vesentlige for de fleste resultateffektive program for psykologisk behandling og pedagogisk påvirkning av antisosial atferd.

2.3 De ulike komponenter i PALS

2.3.1 Kriterier for deltakelse og forventet organisering

Arbeidet med PALS er forutsatt organisert som et prosjekt ved at den enkelte skole:

- opplever og definerer et slikt behov for tiltak
- finner fram til minst ett mål som skal forbedres i læringsmiljøet
- har minst 80 prosent oppslutning om deltakelse hos skolens ansatte
- har støtte fra ledelsen som deltar aktivt i utviklingsarbeidet
- har støtte og medvirkning fra foresatte, skoleeier og annet støtteapparat (PPT)
- er villig i form av ressurser til å prioritere programmet i 3 år
- er villig til å bidra til innsamling av evalueringsdata (Atferdssenteret 2005:2A:9 og Ogden 2009:111).

Det skal i **prosjektorganiseringen** etableres et PALS-team med 5-7 deltakere som representerer skolens ledelse, ansatte (også SFO), PP-tjenesten og foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU). Teamet har ansvaret for å drive utviklingsarbeidet og sørge for at personalet blir involvert i alle ledd i prosessen. Teamet får grundig opplæring i modellen samt veiledning og støtte underveis fra ekstern og sertifisert PALS-konsulent (Atferdssenteret 2005:2A:9 og Ogden 2009:112).

Arbeidet med å ta i bruk programmet foregår i tre trinn; første året og **det første trinnet** er planlegging og **det andre trinnet** i de to neste årene har fokus på implementering av tiltak knyttet til universelle, selekterte og indikerte nivåer.

Det tredje trinnet omhandler veiledning i forhold til å holde ved like igangsatte prosesser. Dette med tanke på å sikre at modellen videreføres med høy grad av uavhengighet til ekstern integritet.

Kvaliteten på det som gjøres i de ulike trinnene i arbeidet med å ta i bruk skoleomfattende programmer PALS og PBIS har vist seg å være av stor betydning i forhold til prosessene underveis og de resultater det kan vises til i etterkant. Det har vært en klar sammenheng mellom

høy kvalitet på implementering og gode resultater og at lav implementeringskvalitet kan føre til forverret situasjon (Arnesen, Ogden og Sørli 2006:60).

2.3.2 Tiltaksmodellens hoveddeler

Det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget beskriver atferdsproblemer i skolen som samhandlingsproblemer mellom elever og andre barn og voksne, og der elever har vansker med å innordne seg gjeldende regler og normer. Dette innebærer at forebyggende og problemreducerende tiltak må ta hensyn til at atferdsproblemer kan ha mange årsaker. De kan spenne over et stort register og kan utspille seg på ulike områder og i ulike situasjoner. Med et slikt utgangspunkt trenger vi flere innfallsvinkler og perspektiver for å forstå hvordan skolen som miljø og kontekst påvirker barns atferd.

Den helhetlige tilnærmingen til atferdsproblematikk med ulike prinsipper og perspektiver, gir en oversikt over hvordan en starter opp, gjennomfører, evaluerer og vedlikeholder arbeidet i modellen.

2.3.3 Modellens hovedprinsipper

Ogden viser til følgende fire hovedprinsipper som grunnlag for modellen:

- 1) ”En felles kultur for utvikling av positiv atferd, sosial kompetanse og god samhandling i hele skolens læringsmiljø fremmes gjennom sosial ferdighetstrening, undervisning – og klasseledelse, tilsyn og veiledning og skole-hjem-samarbeid.
- 2) Elever og ansatte ved skolen lærer enkelt formulerte regler (respekt, ansvar, trygghet osv. med tydelige forventninger til positiv atferd.
- 3) Negative konsekvenser er ikke tilstrekkelige for å redusere atferdsproblemer, men må kombineres med bekreftelse av positive atferdsmønstre. Systematisk bruk av oppmuntring og belønning brukes for å anerkjenne og motivere prososial atferd, mens negativ atferd møtes med milde og forutsigbare konsekvenser.
- 4) Systematisk kartlegging av elevatferd og implementering legger grunnlag for å identifisere tiltaksbehov, problemløsning, planlegging, gjennomføring og evaluering” (Ogden 2009:110).

2.3.4 Modellens hovedperspektiver

- 1 Systemperspektivet fanger opp hvordan utviklingsarbeidet påvirkes av skolens indre og ytre støttesystem og gir støtte til og påvirker praksis. Det handler om å sikre støttespillere for innsatsen i og utenfor skolen gjennom å informere og aktivere alle som blir involvert. Et slikt perspektiv kan gi arbeidet tyngde og legitimitet og bidra til å sikre nødvendige ressurser og skape forpliktelser i forhold til gjennomføring og måloppnåelse.
- 2 Praksisperspektivet synliggjør hvordan tiltak iverksettes på basis av tiltakskomponentene og relevante skoledata. Det handler om å omsette PALS-modellen til hensiktsmessige praktiske tiltak og å fremme læringsprosesser gjennom opplæringstiltak. Gjennom praksisdelen tilpasses modellens komponenter til den enkelte skole, og parallelt iverksettes en strategi for selve gjennomføringen eller implementeringen. Målet er å støtte og utvikle personalets kompetanse slik at de behersker ferdigheter som inngår i modellens tiltakskomponenter, samt deres forståelse for når og hvor de skal anvende disse ferdighetene.
- 3 Dataperspektivet vil kunne synliggjøre hvordan læringsmiljøet kartlegges på en systematisk måte. Det omhandler systematisk å kartlegge læringsmiljøet for å ”måle temperaturen” på praksisen. Dette for å identifisere status, vurdere behov for endringer og måle effekten av igangsatte tiltak.
- 4 Resultatperspektivet kan frambringe indikasjoner på hvordan utviklingsarbeidet fører til observerbare endringer i personalets praksis og elevenes atferd. Dette skal gjenspeile hvorvidt tilrettelegging og utøvelse av god praksis faktisk innfrir intensjonen med PALS. Resultatene må kunne vurderes både av personalet, elevene og foreldrene. Lærerens evaluering kommer til uttrykk gjennom vurdering av elevenes atferd og skolefaglig utvikling. Elevene gir sine synspunkter ved egenvurdering av trivsel og læringsmuligheter. Foreldre, samarbeidsparter eller andre kan ved å være tilstede i miljøet vurdere utviklingen. Skoleledelsen vil kanskje oppleve å bruke mindre tid på umiddelbare reaksjoner med løsningsforslag som må tas der og da ved negative hendelser (Atferdssenteret 2005:2A:4 - 2A-5 og Arnesen, Ogden og Sørli 2006:68-74).

Systemperspektivet vektlegger det å skape en positiv sosial kultur ved skolen gjennom positiv støtte og oppslutning fra alle parter som i ulike sammenhenger har tilknytning til skolen. I praksisperspektivet er det inkludert tiltak som kan bidra til å fremme et lærings- og utviklingsfremmende miljø. Grunnlaget for og støtte til beslutninger ligger bl.a. i dataperspektivet der nyttig informasjon kan sikre hensiktsmessige tiltak på skole-, klasse – eller elevnivå. Resultatperspektivet vil gi indikasjon og kan illustrere for elever, personalet, foreldre og andre at det har skjedd positive forandringer som resultat av utviklingsarbeidet. Det påpekes at på lærernivået er det viktig med konsensus eller samstemmighet om sentrale verdier og normer og at disse praktiseres på en konsekvent måte (Arnesen, Ogden og Sørli 2006:85).

2.3.5 Modellens intervensjons-/ nivå og områder

Intervensjons- eller tiltaksprogrammet er bygd opp som en innsatspyramide med tre nivå, der tiltakene på hvert nivå tilpasses ulike elevgruppers risikonivå og behov basert på vurdering av atferdens alvorlighetsgrad og behov for støtte:

1. Universelle eller primærforebyggende tiltak retter seg mot alle elever på alle skolens områder og blir formidlet av samtlige ansatte. Det er tiltak med tydelige regler for positiv atferd og konsekvent registrering og oppfølging av norm- og regelbrytende atferd. Videre vil det i dette trinnet bli gjort en mer omfattende vurdering, intervensjon og oppfølging av elever på moderat (selektert) eller høyrisiko (indikert) nivå for problematferd.
2. Selekterte og sekundærforebyggende tiltak omfatter elever som ikke nyttiggjør seg de universelle tiltakene i tilstrekkelig grad og som vil trenge støtte og oppfølging på en mer individuelt nivå. Individuell atferdsstøtteplan (APS) utarbeides og inneholder bl.a. tiltak med mer intensiv ferdighetstrening og trening i selvkontroll. Selekterte tiltak kan omfatte ekstra voksenstøtte, rådgivning, utvidet foreldresamarbeid, intensiv sosial ferdighetsopplæring og systematisk bruk av positive og negative konsekvenser.
3. Indikerte eller tertiær forebyggende tiltak omhandler elever som har utviklet atferdsproblemer. I dette inngår tett samarbeid med foreldre med tilbud om veiledning der programmet PMTO er en del av det og det gis et tilsvarende tilbud med veiledning til lærere (Atferdssenteret 2005:2A:7 - 2A-9 & Arnesen, Ogden og Sørli 2006:74-78).

Universelle og skoleomfattende tiltak gjelder ikke bare elevene, men også alle ansatte og på alle skolens områder. For å få til en praktisering av de ulike komponentene i modellen mest mulig avstemt og unngå privatisering av tiltak, forutsetter det samvirke mellom personalet. Det å praktisere bruk av en metode i modellen på ett av skolens områder må ha den samme mening og retning som tiltak på andre av skolens områder.

2.3.6 Strategier for å avhjelpe ”tvingende samhandlingsmønstre”

Forståelsen må sees i lys av prosesser som fremmer tvingende negativ samhandlingsmønstre mellom barn og foreldre (Patterson m.fl. 1975; Patterson, Read og Dishion 1992) og den såkalte ”eskaleringsmodellen” (Walker, Colvin og Ramsey 1995).

De viser til at tvingende samhandlingsmønstre er blitt fastlåste og automatiserte som følge av at barnet sammen med omsorgsperson(er) gradvis er kommet inn i en negativ sirkel. Dette resulterer i at de påfører hverandre ubehag blant annet ved å få viljen sin igjennom som en kortsiktig gevinst. Det hele starter med en aggressiv tilnærming til den andre som igjen øker sannsynligheten for en aggressiv handling som motreaksjon. Utløsning av utagerende handling er med andre ord betinget av en annen persons forutgående handling.

I et slikt samhandlingsmønster vil barnet lære seg raskt at bare han/hun utagerer lenge nok, vil den voksne gi seg. Barnet opplever å få det som det vil og det forsterkes ytterligere ved at den voksne lar barnet være i fred. Hyppigheten av slike negative samhandlingsmønstre vil øke intensiteten av aggresjonen mellom den voksne og barnet.

De ulike komponentene i intervensjonen i PALS og PMTO vektlegger strategier for å avhjelpe ”tvingende samhandlingsmønstre” og forebygge eller unngå at konflikt trappes opp.

Elever med atferdsvansker har også en negativ innvirkning på skolens generelle læringsmiljø og samtidig vil denne atferden redusere deres egne læringsmuligheter. De har også en økt risiko for å bli utelukket og utstøtt fra miljøet og gruppa (Atferdssenteret 2005:2A:2).

2.4 Programmert forebygging og forskningsbasert praksis

2.4.1 Programbasert forebygging

Ved alvorlige atferdsproblemer er det mange faktorer som har sterk innvirkning på utviklingen og oppstår som oftest som en følge av gjensidig påvirkning mellom barn med risikokjennetegn og deres sosiale miljø. Kjennetegn kan være at barnet har høyt temperament, nevrologiske forstyrrelser og reguleringsproblemer. Disse barna er ekstra krevende å oppdra. I tillegg vil foreldrenes personlige problemer, herunder stress eller depresjon, være viktige faktorer i denne sammenheng.

De ulike rapporter om situasjonen i skolen som er publisert viser til at tradisjonelle tiltak og tjenester ikke er tilstrekkelig eller effektive nok i arbeidet med å forebygge og redusere elevers problematferd.

Forskere og myndighetene har sett at bruk av programbasert forebygging er nøkkelen til å endre barn og unges atferd i mer positiv retning. Programmet PMTO skal endre foreldrenes ferdigheter som foreldre og programmet PALS skal utvikle lærernes ferdigheter som oppdragere i skolen. Dette med ønske om at gode ferdigheter hos både foreldre og lærere vil bidra til å redusere betydningen av uheldige miljøfaktorer. Når dette ikke er tilstrekkelig må man trekke inn andre samarbeidsinstanser som barneverntjenesten, pedagogisk psykologisk rådgivningstjenesten (PPT) og i ytterste konsekvens barne- og ungdomspsykiatrien (BUP).

Skoleutviklingsarbeid basert på bruk av programmer er relativt nytt og har overtatt for mer løst organiserte prosjekter med uformell og ofte uforpliktende utprøving av nye metoder.

Det multimodale eller flersidige programmet har vist seg å være mer hensiktsmessige enn unimodale eller ensidige programmer som har et mer avgrenset fokus, fordi barn og unges problemer ofte er sammenvevde. Problemene kan knyttes mot skolefag så vel som til hvordan de fungerer sosialt, og til skole så vel som til familie og venner.

I denne sammenheng kan også nevnes forskjellene mellom deduktive og induktive utviklingsstrategier. Den deduktive tenkningen går ut på å trekke en slutning fra et enkelttilfelle eller et eksempel fra et generelt prinsipp eller en generell regel. Det kan være en arbeidsmåte der

elevene først får forklart regelen, deretter forsøker de å bruke den i praksis ved hjelp av eksempler. I den deduktive strategien er det en betydelig frihet for skolen selv å definere mål og innhold i tiltaksprogrammet.

Det induktive går fra de konkrete enkelttilfeller bygd på blant annet erfaringer, eksempler og eksperimenter til en generell helhetlig forståelse eller kunnskap. Det er en arbeidsmåte der elevene slutter seg til regler og prinsipper ut fra eksempler, fakta og iakttagelser.

Dette betyr at det er en utvikling fra en ad-hoc og problemløsende induktiv tilnærming til en mer forebyggende deduktiv strategi der blant annet standardiserte og forhåndsdefinerte måter å arbeide på er blitt et supplement (Ogden 2009:116 og Arnesen, Ogden og Sørli 2006:47).

Det å ta i bruk ulike programmer i sammenheng med forebygging av atferdsproblemer i skolen, er en alternativ tilnæringsmåte som bygger på forskningsbasert kunnskap om hva som gir ønskede resultater.

2.4.2 Evidensbasert praksis

Denne tilnæringsmåten omtales som evidensbasert praksis og ivaretar elevens kognitive, skolefaglige, sosiale og emosjonelle behov på en resultateffektiv måte. Ved å bruke forskningsbaserte kriterier i utvelgelse av program og arbeidsmåter, kan det gjøre at praksis til enhver tid bygger på den best tilgjengelige forskningen (Arnesen, Ogden og Sørli 2006:44-45).

Arnesen, Ogden og Sørli (2006) viser til følgende krav til evidensbasert praksis:

1. Målgruppen er tydelig definert gjennom kriterier for hvem tiltak egner seg for, og hvem det ikke egner seg for.
2. Det stilles krav om en standardisert opplæring av formidlerne av tiltaket, i dette tilfelle lærere. Dette for å sikre at de har nødvendig forståelse og de nødvendige ferdighetene for kompetent gjennomføring.
3. Den forskningsmessige praksisen er knyttet til forhåndsdefinerte tiltakskomponenter, prinsipper eller retningslinjer som er beskrevet i en håndbok. Her viser de til kjernekomponenter som vanligvis er de tiltak som gjennom forskning har vist seg å være nødvendige for at tiltaket skal virke.

4. Kontroll av program eller tiltaksintegritet skal sikre at praksis stemmer overens med det programutvikleren har lagt vekt på. Det går ut på å dokumentere at tiltaket i omfang, intensitet og kvalitet er godt nok til å oppnå positive resultater

De viser også til at PALS-modellen langt på vei innfrir ovennevnte krav som stilles til forskningsbasert praksis (Arnesen, Ogden og Sørli 2006:45).

3 TEORI

3.1 Innledning

Jeg vil i dette kapittelet trekke frem betydningen av kulturelle forhold i ulike teorier om barns læring, utvikling og sosialisering. Denne forståelsen kan klargjøre hvordan regulering og styring utøver makt og i verste fall motiverer barna til å tilpasse seg også aktiviteter som påtvinger dem negativ identitet. Det sentrale i den teoretiske tilknytningen vil være ulike sider ved sosialisering og kultur. Det vil være viktig å få fram hvilke elementer i kulturen kan ligge til grunn for den samiske kulturs tenke- og handlingsmåter. Dette bringer fram underliggende forhold i en sosialkulturell situasjon der spørsmålet er om vitenskapelige målsettinger i form av ”evidensbasert forskning og praksis” lar seg forene med de eksisterende og tilgjengelige alternativene brukeren av programmet har. Det kan også være noen alternative forklaringer som ligger i en postmoderne teoretisk og perspektiv tilnærming.

Denne tilnærmingen vil kunne synliggjøre ulike betydninger og aspekter i teorien som vil ha betydning for praktisk pedagogikk i skolen som jeg særskilt er opptatt av å få fram i et analytisk perspektiv.

Denne teorien og kunnskapen vil så bli knyttet opp mot analysen på grunnlag av informantenes beskrivelser av det som kan være konsekvenser ved implementering av standardiserte programmer i en samisk skole.

I hovedsak vil jeg redegjøre for Hoems (1978) sosialiseringsmodell og trekke frem ulike sider ved Høgmos (1989,2003) forklaringer og forståelse av sosialisering og Skutnabb Kangas (1986) sin beskrivelse av kulturkompetanse..

3.2 Bakgrunnen for valg av teori

Den pedagogikken vi praktiserer kan i mange tilfeller bli tatt for gitt og knapt gjøres til gjenstand for refleksjon. I denne undersøkelsen er hensikten også å synliggjøre hvordan vi i henhold til dominerende tankemønster knyttet til en eller flere teorier, danner oss forestiller om relasjonen mellom barn og omgivelser, dermed også det pedagogiske miljøets betydning.

Det at barn får forskjellige væremåter i forskjellige sammenhenger og miljøer, bør ikke bare bli en sannhet i en skolehverdag, men også et refleksjonsgrunnlag. Vi kan på den måten sette dette fenomenet på dagsorden ved å ha en teoretisk refleksjon og se på dette som en praktisk pedagogisk utfordring. De synsmåter som kan muliggjøre et skifte av fokus i en slik sammenheng vil bestå i å ta i bruk ulike nye teorier.

Da jeg formulerte oppgavens problemstilling var mine intensjoner å prøve å få til en nyansert belysning av konsekvenser og utfordringer som ikke uten videre er synlige ved implementering av en slik tiltaksmodell i en flerkulturell skole.

Det handler blant annet om ulike perspektiver i oppfølging av barn og unge som danner grunnlaget for det verdssystem som praktiseres i oppdragelsessammenheng i hjem og skole.

Jeg formulerte spørsmål ut i fra min egen samiske bakgrunn og mine ulike opplevelser som lærer, leder og deltaker i arbeidet med implementering av programmet. Det var tre spørsmål som ble veldig tydelige underveis i implementeringsarbeidet:

- Er dette prosedyrer utviklet til bruk på standardiserte brukere som man sjelden finner i praksisfeltet der det vesentlige er å se tiltak og behandlingen i kontekst både med hensyn til brukerens psykologiske og sosiale særtrekk?
- Er det en overdreven tiltro til metode- og handlingsprosedyrer som kan føre til ukritisk tiltro til antakelser uten at deres gyldighet er undersøkt i den kontekstuelle og sosialkulturelle sammenheng?
- Kan standardisering av praksisfeltet bidra til å redusere den sterke betydningen av god relasjon og pedagogen sin evne til å skape denne?

- Konsekvensen kan bli at den instrumentelle kunnskapen blir kontrollerende og manipulerende der den i utgangspunktet selvrealiserende myndige subjektet blir umyndiggjort.

Disse spørsmålene og omtale av det meningssøkende menneske i læreplanens generelle del, ble etter hvert retningsgivende for valg av ulike teorier som kan danne grunnlaget for innholdet i analyse- og avslutningsdelen i oppgaven.

I L97's generelle del omtales det meningssøkende menneske som det aller første av alle sidene ved mennesket som skolen skal delta i å utvikle. Begrunnelsen til denne siden av mennesket trekkes fram først, er at her omtales skolens verdigrunnlag på oppdragelsens grunn.

I beskrivelsen av det meningssøkende menneske brukes følgende nøkkelord: grunnleggende verdier, kulturarv og identitet (L97:63).

Du vil som lærer også ta med deg ditt private *jeg* inn i klasserommet med de verdier, preferanser, kulturforutsetninger, den tro og det livssyn som du har ervervet deg gjennom livet:

”Lærerens viktigste læremiddel er dem selv, fordi lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom får mest å gjøre med, må de våge å stå fram tydelig, levende og bevisste i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles” (L97:s.33).

I rollen som lærer skal du fungere som oppdrager med et avledet mandat, det vil si at foreldrene har hovedansvar for oppdragelsen, samtidig som samfunnet stiller bestemte krav til foreldrene og ikke minst til skolens innhold som da er den viktigste kulturformidlende institusjon.

3.3 Sosialiseringsteorier

Når vi samhandler med andre mennesker, eller vi gjør noe, eller vi betyr noe i forhold til det andre mennesket, snakker vi om en sosial enhet. Ulike hendelser i en slik sosial enhet vil bli betraktet som sosiale fenomener. Ulike materielle ting og forhold som virker inn på dette samspillet mellom menneskene vil så snart de påvirker interaksjonen få en sosial betydning. Dette betyr at et sett av relasjoner i gjensidig definert forhold til hverandre vil danne et sosialt system. Sosialisering i en slik sammenheng betyr å vokse seg inn i et slikt system og er med på å påvirke og bli påvirket gjennom prosess.

Hoem (1978) gir følgende definisjonen på sosialisering:

”Vanligvis blir sosialisering sett som den prosess individet eller grupper av individer gjennomgår fram mot sin bevisste opplevelse av seg som menneske og videre frem til de ulike oppfattelser av seg selv i de ulike sosiale sammenhenger det måtte gjennomleve. I denne prosessen overføres verdier og normer, ferdigheter utvikles, og erkjennelse av egenverdi etableres. Samtidig utvikles også evnen til opplevelse av annet og andre i deres spesifikke sammenheng og i forhold til en selv”(Hoem 1978:13).

Slik begrepet sosialisering er beskrevet her, er en forutsetning for videreføring av de fenomen og faktorer som kan kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold.

Det er i prosesser i de ulike sosiale sammenhenger at barn og unge selv er med på påvirke og der de også kan bli påvirket. Det er i spenningsfeltet der påvirkningen er sterkest at forvirring kan sies å fremkomme ved at samiske barn og unge får problemer når de ikke uten videre kan benytte de forståelsesformene som de har tilegnet seg gjennom sin oppvekst.

Dette kan forekomme i situasjoner der det er naturlig å forvente at de kan benytte disse i en kulturelt samsvarende tilværelse. Grad av spenning, forvirring, eller kulturell samsvarighet og trygghet kan omtales og beskrives på en teoretisk relevant måte ved hjelp av begreper fra sosialiseringsteorien (Hoem 1978).

Det kan i dag sies å være behov for å belyse temaet ”samiske barn og unge” ut fra flere perspektiv for bedre å kunne identifisere forhold som medvirker til en god utvikling. Det kan gi et økt bidrag til kunnskapsutvikling innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet.

Ved å stille spørsmål om hva som medvirker til utvikling av kompetanse og funksjonsdyktighet hos samiske barn og unge, kan en medvirke til at dagens faglige forståelse kan utvikles og utdypes. Det kan være behov for utvidet kompetanse innenfor fagområder som vil ha betydning i virksomheter der sosialiseringssprosesser vil påvirke ulike forhold i samiske lokalsamfunn.

Det kan i opplærings – og sosialiseringssammenheng oppstå situasjoner der en person eller gruppes beskrivelse av virkeligheten ikke får tilslutning. Dette kan skje dersom normsystemet, symbolene og den konkrete virkelighet som de møter på den offentlige arena, som i skole – skiller seg sterkt ut fra deres eget, altså fra den private arena eller sfære.

Hoem har i sin forskning som omhandler slike fenomener, vist at grad av interesse- og verdifelleskap mellom for eksempel hjem og skole er av betydning for barn og unges livsmestring og for deres utviklingsmuligheter.

I boka "Sosialisering" fremstiller han dette slik:

"Vanskeligst er elevgruppen stillet som miljømessig sterkest avviker fra det miljøet som skolen reflekterer og de formål dette representerer. Dermed vil tilfredsheten en opplever ved å lykkes sammen med andre i meningsfulle aktiviteter, være relativt sjelden hendelse og ofte tilfeldig. Dette betyr at den gode situasjon både vil være et sjeldent og et tilfeldig fenomen, dermed også verdiutviklingen og den erkjente kunnskapstilegnelse" (Hoem 1978:42)

I den forbindelse er det viktig å se på hvordan man i skolen som arena for sosialisering kan medvirke til mestring, ved at de kulturelle og etniske forhold som er representert i barn og unges grunnlag for mestring, tas hensyn til i utforming av opplæringstilbudet.

Berger og Luckmann(1975) bruker benevnelsen primær- og sekundærsosialisering som går både på kronologi og betydning (Berger & Luckmann 1975:149-205) Disse benevnelsene blir ofte brukt i forbindelse med sosialisering. De fleste mener at den sosialisering som skjer først er viktigere for personlighetsdannelsen, enn den sosialiseringen som skjer senere i livet.

Hoem (1978) bygger i sin sosialiseringsmodell på det prinsipp at det er det samme forhold som skal etableres i formell undervisning, som i spontane leke- og/eller arbeidssituasjoner. Han beskriver den første sosialiseringen som den mest virkningsfulle. Den første sosialisering eller primærsosialiseringen omhandler innlemmelse i menneskeheten og ervervelse av allmennmenneskelig kompetanse. I sekundærsosialiseringen får vi vår tilknytning til samfunnets institusjonelle verden. Det vil si at både formell og uformell sosialisering i individet eller i de ulike sosiale enheter, bygger på det samme grunnlag (Hoem1978:13,20 og 168).

Slik jeg forstår Hoem (1978) skjer identitetsdannelsen gjennom hele livet, og alle ledd i denne prosessen er like viktige. Den første sosialiseringen kan gjerne være sekundærsosialisering fordi den handler om innlemmelse i en bestemt samfunnsenhet som oftest er familien. Dette fordi samfunn og kultur eksisterer før personens biologiske liv. Når først en identitet er etablert, virker

den styrende på individet slik at denne får innvirkning på den videre identitetsutviklingen. Med etablert identitet menes individets bevisste forståelse av seg selv.

Det gjensidige forholdet mellom sosialisering og identitet gjør at de erfaringer individet gjør i prosesser i en sosial enhet er med på å danne identitet. Den aktuelle situasjonen individet er oppe i bestemmer den overordnede identitet (Hoem1978:14,168).

I problemstillingen rettet jeg søkelyset mot det kulturelle perspektivet og hvordan sosialisering og identitet påvirkes av implementering av standardiserte metode- og handlingsprosedyrer som representert i formuleringer i tiltaksprogrammet PALS.

Medvirker dette til å bevare og styrke det mestringsgrunlaget som samiske barn og unge har, og hvilke konsekvenser vil oppstå dersom de møter andre normer og verdier enn det den samiske familien står for?

Min analyse er foretatt på bakgrunn av denne sosialiseringsteoretiske innfallsvinkel, der sosialisering som grunnlaget for mestring i det vesentlige skjer i hjemmet og på de offentlige opplæringsinstitusjoner. Det er også et viktig element at individets bevisste forståelse av seg selv kan endres gjennom livet i møte med ulike miljøer i samfunnet.

Sosiale systemer med tilpasning mellom ulike enheter der man gjennom sosiale relasjoner vokser seg inn i et fellesskap, betegnes som et samfunn. Denne tilpasning var i tidligere samfunn mer styrt av naturgitte forhold.

Hoem (1978) har utviklet teoretiske tilnærminger og forståelsesrammer som kan sies å være anvendelige i denne oppgaven og som omhandler samiske barn og unge. Han beskriver sosialiseringprosesser i "*det enkle samfunn*", og i "*det komplekse samfunn*". Innenfor den forståelsesramme påpekes det hvordan forskjeller i verdier og normer, innenfor disse ulike samfunnskontekster kan gi seg utslag (Hoem 1978:23,33)

En slik analyse av kunnskapsoverføring innen forskjellige kontekster, med de ulike betingelser, forutsetninger, og sosiale betydninger som det har innenfor disse to ulike type samfunn, kan sies å ha faglig relevans i denne oppgaven.

3.3.1 Det enkle samfunnet

Det enkle samfunnet er et naturbestemt samfunn og blir gjerne betegnet som lokalsamfunn.

Hoem fremstiller det enkle samfunnet slik:

”I det enkle samfunn skjedde kunnskapsproduksjonen gjennom arbeidet, i dette skjedde også vedlikeholdet og overføringen av kunnskapen. Disse funksjonene ble også ivaretatt ved hjelp av religiøse institusjoner som fadderskap, eller sosiale som slekten”(Hoem 1978:55).

Lokale samiske samfunn er preget av store kulturelle forskjeller som følge av endringsprosesser som har skjedd over kort tid. Indre spenninger og press i form av ulike påvirkninger på det samiske samfunnet, kan sies å ha oppstått som en følge av manglende vedvarende samsvar i forventninger til tilværelsen på vesentlige områder. Dette kan komme av at det ikke har vært klima for anerkjennelse av kulturelle forskjeller, og at storsamfunnets normer kan være preget av krav om kulturell homogenitet.

Menneskene i det enkle samfunnet hadde i tidligere tider mer kontroll over egen situasjon i den forstand at de selv bestemte sin egenart ved å identifisere seg med bestemte naturgitte forhold som kjennetegnet miljøet de vokste opp i, både sosialt og kulturelt. Disse forhold ble vedlikeholdt og utviklet gjennom det daglige arbeid og ble overtatt av etterkommende slektninger og familie. Barnas sosiale samvær og lek med andre var rettet mot verdigrunnet og den måten yrke ble utført som var felles for det miljøet de levde i, slik Hoem (1978) beskriver:

”I det enkle samfunn som i ganske stor utstrekning var selvoppholdende, skjedde produksjonen av den kunnskap, den viten og utvikling av de ferdigheter en var avhengig av. Den lokale befolkningen kjente det lokale klima, det lokale landskapet, de lokale naturressursene som var grunnlaget for næringslivet. Disse kunnskapene ble opprettholdt og videreutviklet i det daglige arbeid, som var parallellarbeid”(Hoem 1978:25)

I Hoems (1978) sosialiseringsmodell forekommer uformell sosialisering i det enkle samfunnet i motsetning til den formelle sosialiseringen som skjer i det komplekse samfunn. Vi er født inn i et sosialt system, og etter hvert som vi gjennom bevisste handlinger, og i interaksjon i systemet tilegnet oss den sosiale mening i det å være same, skapte vi vår identitet.

Barn i det samiske samfunnet har opp gjennom tidene blitt styrt av familien ved uformell sosialisering blant annet gjennom sterke bånd til slekt- og navnesystem og forpliktende fadderordninger med forventninger i forhold til deltakelse i oppdragelse av fadderbarnet. Valg av

navn til barnet var veldig styrt av ønsket om at det skulle åpne for og bidra til å knytte kontakt til en person som hadde gode egenskaper, og som barnet dermed skulle kunne imitere og identifisere seg med. Slike tradisjoner var med på å kunne gi bedre kontroll over barnets sosialisering og identitetsutvikling. Dette bidro også til at det ytre sosiale miljøet var under kontroll, og de som var involvert i sosialiseringen var kjent i familien. I et slikt enkelt samfunn var naturligvis relasjonene preget av fortrolighet, dype følelsesmessige forhold og kontinuitet.

Det ble etablert et skille for tradisjonell samhandling mellom generasjonene som et viktig og sentral del i samiske barns mestringsgrunnlag med innføring av internatskolesystem i samiske områder i Finnmark. Systemet medførte at barna i 7-årsalderen ble skilt fra foreldre og hjemsted. Dagens oldeforeldre, besteforeldre og til dels foreldre har opplevd å bo på statsinternat store deler av sin oppvekst. Historien gir et innblikk i hvordan majoritetsfolkenes pedagogiske og politiske strukturer ble etablert i samiske områder på bekostning av naturbestemt samfunn eller lokalsamfunn. Historien forteller også om hvilke konsekvenser det hadde for deres opplevelse av tilknytning til egen kultur og livsform. Selvopplevd internatliv og mine ulike pedagogiske opplevelser på internatskolen vekker følelser omkring det Foucault (1994) omtaler som ”skjult disiplinering” og ”overvåking og straff” som jeg ikke vil komme nærmere inn på i denne oppgaven.

Mye av det som her er beskrevet som viktige faktorer i det enkle samfunnet er videreført, men ulikt vektlagt i ulike familier, og er ikke så synlige som de var i de gamle tradisjonelle samiske samfunn. Dette preger også videreføringen og praktiseringen av tradisjonelle oppdragelsesformer. Det er fortsatt en annerledes tenkemåte i oppdragelse av barn i samiske familier enn hva vi finner i norsk kulturtradisjon. De radikale forandringene i de samiske samfunn har bidratt til at den uformelle tradisjonelle sosialiseringen mer og mer er overskygget av den formelle sosialiseringen i det komplekse samfunnet.

3.3.2 Det komplekse samfunnet

I komplekse samfunn vil prosesser i sosialisering skje på offentlige – og private opplæringsinstitusjoner. Familiens og foreldrenes rolle vil være annerledes i forhold til å styre det ytre miljøets påvirkning i sosialisering av deres barn enn det vil være i enkle samfunn. Dette medfører at de har nesten ingen kontroll over forhold som vil styre den påvirkning deres barn får i møte med et slikt samfunn. Den indirekte påvirkningen og styringen som var tilstede, gjennom

blant annet fadderordningen i det enkle samiske samfunn, er nå avhengig av hvordan de formaliserte avtalene åpner for direkte styring. Sosialisering, identitetsutvikling og utvikling av barnets mestringsgrunnlag vil skje i et formalisert samspill på en institusjon. Den uformelle sosialiseringen med utgangspunkt i foreldres og familiens arbeid er ikke lenger tilstede.

I dagens samfunn er mulighetene mindre for at barn og unge skal kunne utvikle en identitet gjennom arbeidsfellesskap som gir tilknytning til og forståelse av det samfunn de er en del av (Hoem 1978:32).

Det er ikke tvil om at personer og institusjonene i et sosialisingsforhold, har en sterk påvirkning på barnas atferdsrelaterte reaksjonsformer og reaksjonsmønstre. Den påvirkning som skjer i hjem og skole kan selvfølgelig forsterke hverandres sosialisingsprosesser, dersom begge miljøene bygger prosesser på like psykologiske, sosiale og kulturelle forutsetninger. Påvirkninger i opplæringsinstitusjoner som skal være verdinøytrale og samtidig sosialisende, er motstridende. Verdinøytralitet er umulig ut i fra det Hoem (1978.39) legger i sosialisering som er ” *en prosess med utgangspunkt i en verdierkjennelse hvor nye verdier og nye tilknytninger skjer sammen med kunnskaps- og ferdighetsutvikling*”. Han sier videre at ”*konsekvenser av dette blir at en uoffisielt etablerer et verdigrunnlag slik at sosialisering finner sted, at barna gjennomløper tilfeldige og avgrensede påvirkninger, delsosialisering. Eller at elevene stiller seg utenfor skolens påvirkning*”(Hoem 1978.40).

Dette bringer meg videre til dagens skoletilbud i et samisk samfunn og hvorvidt denne skolen avspeiler hjemmemiljøet og om det er mulig for samiske barn og unge å identifisere seg med samisk kultur i denne skolen. Min analyse av ulike sider ved tiltaksmodellen PALS og de ulike forhold i modellen som informantene opplevde som problematisk i arbeide med implementering av tiltaksmodellen, vil kanskje kunne gi svar på noe av dette.

3.3.3 Skolen som redskap i sosialisingsprosessen

Hoem (1978) har i sin sosialiseringsteori to sentrale begreper som han omtaler som viktige: - verdi og interesse. Det finnes mange ulike definisjoner på verdi, men jeg vil i denne sammenheng bruke Engens (1989):

”de grunnleggende livsforklaringene som barnet møter i sin oppdragelse og opplæring” (Engen 1989:376).

Disse livsforklaringer omhandler identitetsdannende sider i oppveksten der man lærer hva som er rett og galt, hva som er sant og usant, og hva som er skjønt og uskjønt.

Interesse definerer Joar Aasen (2003) som:

”Aspekter ved oppdragelse og opplæring som i første rekke er ønsket fordi de er nyttige – de kan brukes mot framtidige mål” (Aasen 2003:87).

I begrepet nytteverdi er det et ønske om at sider ved oppdragelse og opplæring skal kunne brukes som redskaper for å oppnå noe annet du har satt som mål.

Det forutsettes en viss grad av verdi- og interessemessig sammenfall mellom skole og hjem for at barn og unge skal få utbytte av skolegangen, og ikke minst at skolen skal fungere identitetsdannende i deres oppvekst. Det skal være en arena der en kan operere med ulike verdier mellom ulike grupper, og på den annen side med ulik grad av interesse kunne benytte skolen som redskap i sosialiseringprosessen.

Hoem (1978) påpeker noen mulige resultater av sosialiseringprosessen der han først viser til mulig interessefelleskap og verdifelleskap. Forenklet gjengitt sier han at der hjem og skole har felles verdier og hjemmet er motivert for at barnet skal gå inn for skolen og utnytte dens muligheter, vil sosialisering i hjem og skole forsterke hverandre. Dette kaller han for forsterkende sosialisering som bygger opp under de samme verdier i skole og hjem.

Hoem (1978) påpeker også at det kan både være en verdi – og interessekonflikt mellom skole og hjem. Det kan være at de verdibundne faktorene i sosialiseringprosessen ikke virker identitetskapende, og dette skaper en situasjon der man beskytter seg mot skolens formidling. Ved å beskytte seg kan man komme seg gjennom uten å ”ta skade av det”, fordi man rett og slett ikke bryr seg om hva som skjer. Det kan være tale om spesielle situasjoner der altfor stor påvirkning fra storsamfunnet vil kunne ødelegge livsformen og det kulturelle grunnlaget for minoritetsgruppens eksistens.

Målsettingen må være å få til en skole som skal fungere som identitetsdannende for elevene, slik at dette motiverer barn og unge fra de samiske miljøene til å verdsette egen skolegang høyt, og at

dette påvirker foreldrenes motiver og ambisjoner på deres barns vegne når det gjelder utdanning og arbeid.

Det kan i følge Hoem (1978) også være situasjoner med interessefellesskap og verdikonflikt. I en slik situasjon er motivasjon eller interessefellesskap tilstede, men hjem og skole har forskjellige verdigrunnlag. Dette bidrar til at forsterkningsprosesser blir svakere enn hvis begge faktorer var tilstede i fellesskapet. I en slik situasjon vil skolen stå for en formidling av andre verdier enn det som hjemmet har uttrykt.

Utfallet i en slik situasjon kan benevnes som desosialisering og/ eller resosialisering, og dersom det kun skjer en desosialisering utvikles en negativ ladet identitet. Barn og unge vil i en slik situasjon måtte legge av seg de verdiene de kom til skolen med, for så eventuelt å erobre skolens verdier i neste omgang. I en slik situasjon kan det skje en de- og resosialisering som innebærer kulturell assimilering.

Desosialisering er den prosessen der de verdibundne faktorene i sosialisering ikke virker identitetsskapende for barn og unge på skolen, men bare får en instrumentell funksjon. Den instrumentelle prosessen vil kunne svekke den tidligere sosialiseringen og kan føre til en forskansningssituasjon slik Høgmo(1989) beskriver det.

Asle Høgmo (1989) bygger på Hoems sosialiseringsmodell når han går videre og undersøker fenomenet ”sosial forskansning” på en måte som nyanserer bildet. Han tar i sin bok opp dette forhold spesifikt, og beskriver en forskansningssituasjon der samiske elever i norsk skoleverk danner elevkollektiv med egne samiske koder. Dette blir slik han fremstiller det, fra et norsk ståsted betraktet som dårlig mestring av elevrollen, og betegnes da som atferdsvansker og sosialpedagogiske problemer.

Fenomenet kan imidlertid betraktes og benevnes som ressurs og mestringsstrategi, som anvendes av personer, grupper og folk i situasjoner der de ønsker å bevare sin egenverdi. Forskansning medvirker til at de holder sammen og får en opplevelse av solidaritet som legitimerer denne type handling. En bestemt forskansningsatferd kan gi seg utslag i handlinger som sies å være regelbrytende atferd sett fra skolens synspunkt, men for barna er det et strategisk valg.

Ut i fra en slik betegnelse kan en stille seg spørsmålet om samiske barn i et skolemiljø der idealer fra majoritetskulturen er overrepresentert, har mulighet til å etablere erfaringer som medvirker til mestring og styrker deres mestringsgrunnlag.

I utgangspunktet har skolen og hjemmet et interessefellesskap i den betydningen at barn og unge skal skaffe seg utdanning. Det er i begges interesse å sørge for at de verdibundne faktorer barnet har fått gjennom primærsosialisering, videreføres gjennom en forsterket sosialisering.

En skole som gir en positiv identitetsutvikling ved å styrke grunnlaget for mestring med vektlegging av verdibundne faktorer fra primærsosialiseringen, kan gi barn og unge en ballast til å stå imot det som oppleves som negativ påvirkning fra majoritetssamfunnet.

3.3.4 Identitetsforvaltning som mestringsstrategi

De store utfordringene i forhold til identitetsforvaltning som er representert i et flerkulturelt samfunn kan beskrives ut fra hvordan forskjellige sosiale enheter forvalter sin identitet. Det er av betydning å se beskrivelsene ut fra individets identitetsforvaltningsprosess, og sette disse opp mot hvordan grupper og sosiale enheter på samfunnsnivå forvalter etnisk identitet.

Hoem (1978) beskriver det som følgende:

”I et sosialt system eksisterer det forhold, materielt, individuelt og gjennom sosialt samspill, som skaper fundamentet hos individet for de målestokker og den normative og graderte rangering som disse har” (Hoem 1978:15)

Det kan også vises til Hoems (1978) beskrivelse om hvordan forvaltningen av identiteten kommer til uttrykk, som *”det artikulerede selv”*:

”Denne artikuleringen er individets, og omfatter de uttrykksformer individet gjør seg nytte av i presentasjonen av seg selv overfor seg selv og andre. Samtidig har en fremhevet at utgangspunktet for enhver identitetsdannelse er en positiv opplevelse, denne får verdikarakter og tilknytningseffekt. Identitet er når det fremstilles slik, en kognitiv overbygning og et emosjonelt grunnlag” (Hoem 1978:167).

Med utgangspunkt i forståelsen av dette fenomenet som det er redegjort for ovenfor, er en sosial enhet i stand til å utvikle et repertoar av identiteter innenfor de ulike områdene. Det er den aktuelle situasjon som individet er i, som bestemmer hvilken identitet som i øyeblikket skal være den overordnede.

Høgmo (1989) betegner dette som:

”For dem et strategisk valg. Men valget plasserer barna i en identitetsforvaltnings-situasjon som på sikt kan danne grunnlag for assimilering og videre, ---skolen blir en arena for barnas læring av en identitetsforvaltning, der det å skjule sin samiskhet blir en typisk tilpasningsform” (Høgmo 1989:166 og 167).

Denne situasjonen kan være preget av ulik fordeling av makt og status, og slike forhold vil være bestemmende for utfallet av identitetsforvaltningen.

Utfallet kan være slik det er nevnt ovenfor, en desosialisering og/ eller resosialisering. Ved at det kun skjer en desosialisering utvikles en negativ ladet identitet og dersom det inntreffer både de- og resosialisering vil en kunne snakke om kulturell assimilering.

Målsettingen må være en forsterket sosialisering der det skjer en positiv identitetsutvikling, der individet eller gruppen beholder sitt mestringsgrunnlag, og i tillegg etablerer nye tilknytninger og utvider sitt sosiale og kulturelle repertoar.

3.4 Den samiske og den norske sfære

Utfordringen blir hva som etableres av identitetsforvaltningsstrategier når en beveger seg i sammenheng med sosialisering og interaksjon mellom de ulike sfærene.

I følge Høgmo (1989) kan et sosialt liv eller sosial interaksjon i samisk-norsk bosetninger forstås dithen at det er organisert i tre sfærer:

1. en interetnisk sfære
2. en samisk, lukket sfære
3. en norsk, lukket sfære

Denne måten å kategorisere på, gir mulighet for en nærmere analyse av mellomgruppeforhold innad i fleretnisk samfunn i endring. Menneskene i en fleretnisk situasjon vil slik Høgmo (1989) ser det, pendle mellom ulike sfærer; mellom ulike totale rollerepertoarer eller selvtilskrivelser. I følge Høgmo (1989) foregår tilskrivelse og selvtilskrivelse som inter- og intraindividuelle prosesser og begrepet etnisitet er derfor en måte å fange opp disse fenomen på. Etnisitet som kontaktfenomen referer da til hvordan kontakten mellom de ulike etniske sfærer arter seg (Høgmo 1989:72)

I denne sammenheng har forståelsen å gjøre med organisering av folks opplevelser i en flerkulturell verden som gjør det lettere å forstå hvordan man i samisk-norsk bosetning kan forvalter sin etnisitet. En slik tilnærming kan også bidra til å belyse forhold mellom ulike grupperinger innad i det samiske samfunn på en måte som gir et mer nyansert bilde, enn det å se på dette som hierarkisering og problemskaping.

Fremstillingen kan framstå som en god illustrasjon på hva samiske barn har å forholde seg til i en flerkulturell virkelighet. Kulturforskjellene uttrykkes gjennom hver sine kode eller tolkningskode for alt det de ser, sier og gjør.

Det kan handle om vurderinger, tankemønstre og verdiskalaer. Det er våre vaner, og det vi forutsetter at vi er og skal være, uten begrunnelse (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad 2006:42).

Inndelingen kan åpne for å betrakte forskjeller innad i det samiske på en annen måte enn ut fra at det kulturelt sett handler om helt ulike homogene grupper. Denne åpner også for en forståelse at begrepet etnisitet ikke sammenstilles med begrepet folkegruppe. Dette kan bidra til en forståelse som gjør at den gir en nyansert fremstilling rundt det samisk når den ikke relateres til begrepet folkegruppe.

Det må imidlertid presiseres at det er mange måter å kategorisere kulturelle forhold på, også innad i det samiske samfunn, enten man kaller disse for kulturelle sfærer, eller for eksempel tar utgangspunkt i de forskjellige språklige variantene.

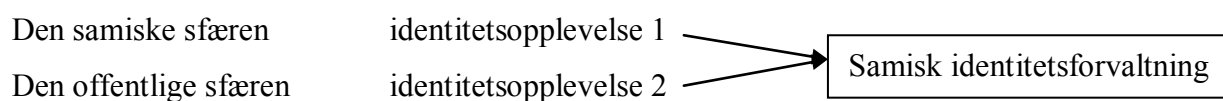
Høgmo (1989) mener at de som lever i en slik flerkulturell virkelighet pendler kontinuerlig mellom to sett av rollesystemer. Innenfor rollesystemene som har oppstått i møte mellom samisk og norsk kultur, dannes også rammer for ulike selvpplevelser og selvpoppfatninger som igjen vil være styrende i den enkeltes identitetsskaping. I følge han må barn lære seg å leve i en slik verden.

Høgmo (1989) påpeker videre at sett fra barnets ståsted, lærer ikke barn kultur. Han begrunner dette med at det innlemmes i en verden av signifikante andre, og vokser opp i et samfunn de gradvis forventes å mestre. I den kulturelle verden og den verden de skal oppnå mestring; enten de liker det eller ikke, møter de signifikante tegn og symboler. Møtet med denne verden vil prege barnet, barnet vil bygge opp sin symbolske verden, og barnets identitet vil bli å betrakte som et

symbol i seg selv. Barnets identitet er et resultat av den erfaring barnet høstet i sin karriere i forsøket på mestring.

Barnets repertoar blir tilskrevet ulik betydning og verdi i de ulike etniske sfærer. Høgmo (1989) mener dette med repertoar: *”de tanke- vurderings-, og handlingskategorier barnet gjennom sitt livsløp av adaptasjons-prosesser påføres, bygger opp og identifiserer seg med”* (Høgmo 1989:73).

I en situasjon med to sfærer, samisk og norsk vil barnet ikke bare danne to motstående betydningsverdener, men også velge å identifisere seg med den norske fordi den er predikert å være bedre. Dette fenomenet har spesielt vært tilfelle i følge Høgmo (1989) i lokalsamfunn preget av kulturell assimilering og kan forklares slik:



Følgen blir at et individ ikke kan fremstå med fleretnisk tilknytning på grunn av etnisk tilskrivelse som preges av et – enten, eller. Resultatet blir at individet må velge mellom det å være same eller norsk. Begge valg innebærer imidlertid en umulig situasjon, fordi konsekvensen blir enten skam eller svik. Individet havner i en verken eller posisjon, der det tredje alternativ i følge Høgmo, innebærer å forvalte denne posisjonen. Dette kan også gjelde andre sosiale enheter, som en gruppe eller et folk, og denne teoretiske tilnærming kan da ha overføringsverdi.

I en skole bygd på majoritetskulturens idealer, vil barn og unge med samisk sfære få vanskeligheter med å forholde seg til en hverdag som kanskje har andre verdier, normer og meninger enn deres eget hjemmemiljø. Språket som verdi vil spille en viktig rolle, og reelt likeverd mellom samisk og norsk vil være en forutsetning.

Høgmo har i boka *”Norske idealer og samisk virkelighet”* (1989), beskrevet og analysert sosialiseringprosesser i en etnisk kontekst som er preget av kulturell assimilering som innebærer at personens bruk av sitt hele og fulle kulturelle basis eller repertoar reduseres.

Når lovverk og ordninger fra sentralt hold endres til fordel for det samiske, vil det kunne gi seg utslag i at de formelle forordninger av noen oppleves som rene papirbestemmelser. Dette fordi

slike nye bestemmelser forutsetter en reell likeverdighet mellom den samiske og den norske kulturen, jfr.mangel på språklig kontekstuell likeverdighet ved å ikke oversette PALS-programmet til samisk.

Det forutsetter at det faktisk finner sted konkrete møter mellom individer, grupper, nasjoner og folk som har forskjellig kulturelt og etnisk bakgrunn, og at disse møtene er preget av reell likeverd også på det offentlige arena.

Det hevdes ut fra dette at dersom kulturell utveksling skal kunne finne sted, må alle som er involvert i prosessen inneha en høy grad av bevisstgjøring og være klar over sin egen samfunnsmessige og etniske posisjon, også i forhold til minoritets- og majoritetstilhørighet. (Høgmo 1989:18)

Dersom denne forutsetning ikke er tilstede kan det oppstå mange forskjellige utilsiktede virkninger som følge av at prosesser går sin gang, med svært ulike betingelser for de ulike skoler i et samisk lokalsamfunn. Det pedagogiske innholdet vil til enhver tid være avhengig av de mennesker som til enhver tid arbeider der.

For å unngå utilsiktede virkninger bør vi være opptatt av mest mulig å skaffe oss en felles forståelse av det samfunnet barn og unge vokser opp i, og den verden vi lever i.

3.5 Kultur og identitetsskaping

3.5.1 Kulturbegrepet

Det blir en utfordring for de voksne som i ulike opplæringssammenhenger skal ha ansvaret for å identifisere og oppfatte det spesielle innenfor den kulturen som har preget barnets primærsosialisering, og samtidig kunne se forskjellene i gruppesammenheng med den hensikt å tilrettelegge en positiv opplæringssituasjon som virker sosialt forsterkende for alle.

Klausen(1976) definerer kultur som:

”De ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, og som man forsøker å bringe videre – oftest noe forandret – til den neste generasjon” (Klausen 1976:10)

Kultur kan også defineres som en gruppes måte å organisere, oppfatte og gjenskape sitt liv på.

Det er ulike syn på hvordan man kan inneha kompetanse i en kultur, og hvorvidt det er mulig å være kulturell kompetent i flere kulturer, eller om den ene forsvinner i form av assimilasjon.

3.5.2 Kulturkompetanse

Skutnabb Kangas (1986) har i sin beskrivelse av kulturkompetanse, delt denne inn i tre komponenter: kunnskap, følelser og oppførsel (Skutnabb Kangas 1986:179).

1) Kunnskapsdelen

I kunnskapskomponenten omtales den kognitive delen av kulturell kompetanse. Det kognitive er forbundet med mentale prosesser som forståelses- og kunnskapsfunksjoner, oppfattelse eller persepsjon, hukommelse og tenkning. Dette til forskjell fra det som er følelsesmessig bestemt (Bø og Helle 2001:151).

Det er med andre ord de oppfattelser og kunnskaper som en person besitter og kan gjelde følgende områder:

- kulturens historie
- kan språket
- vet hvordan forskjellige institusjoner fungerer
- vet hva de planter, hva de spiser og drikker
- vet hvordan de kler seg
- vet hvordan de oppdrar sine barn
- vet hvordan de organiserer sitt familieliv

Disse ulike områder indikerer at det kan være mulig å ha en kulturell kompetanse i flere kulturer og dette kan begrunnes ut i fra at disse ulike kunnskapene ikke står i konflikt med hverandre.

Selv om en person lærer om den tradisjonelle maten som kjennetegner den norske bondekulturen, glemmer ikke vedkommende sine kunnskaper om tradisjonell samisk mat. Dette kan derimot bidra til at man ved kunnskaper om andre kulturers matskikker, blir enda mer bevisst og klar over matskikker innen egen kultur (Skutnabb Kangas 1986).

2. Følelsesdelen

Den følelsesmessige eller emosjonelle delen som omhandler kulturkompetanse, innebærer at personer har dype, positive følelser og holdninger til sin egen kultur. Denne følelsesmessige tilknytningen, og at man virkelig identifiserer seg med denne, gjør at man gjenskaper forståelsen av kulturen innenfra. Den sterke følelsesmessige tilknytning til kulturen gjør det vanskelig å frigjøre seg fra denne, blant annet i form av assimilering. Det følelsesmessige i kulturkompetansen gjør det lettere å bringe kulturen videre til neste generasjon.

I en tokulturell situasjon der kulturene har normer og verdier som står i konflikt med hverandre vil følelsesmessige holdninger til egen kultur innebære store vansker i opplevelser av å måtte velge bort noe verdifullt.

Det er selvfølgelig ikke en helt umulig situasjon, og spesielt når man ser de som lever i tradisjonsbundne samfunn, og som tar en endring positivt. Graden av ønske om endring er en kulturverdi i seg selv.

En tilnærming til slik situasjon forutsetter at personen har levd og opplevd begge kulturer innenfra. I dagens samfunn, både i den norske og samiske, er det personer som lever med to kulturer. Det som er blitt fortalt meg, er at de forsøker å skille kulturene fra hverandre og bruke deler fra en kultur på et arena der dette faller naturlig og deler fra den andre kulturen i andre sammenhenger. De motstridende normer og holdninger kan føre til indre konflikter på det personlige plan, der en kanskje vil prøve å forkaste en av kulturene på det følelsesmessige plan (Skutnabb Kangas 1986:177).

3) Oppførselsdelen

Det å tilpasse seg situasjoner innebærer at en oppfører seg kulturelt passende slik at det ikke oppleves som støtende i ulike sosiale sammenhenger. Det forutsetter at du er klar over hvordan de andre reagerer på din egen oppførsel, slik at du kan opptre på en måte som er akseptert og at du kan bli et kompetent medlem i gruppa. Det er vanligvis ikke vanskelig å oppføre seg riktig i ulike situasjoner ved kun å ha kunnskaper om en annen kultur, uten at en har inngående kjennskap til de indre verdier og normer som forventet oppførsel baserer seg på. Denne oppførselen kan oppleves naturlig uten at en trenger å overdrive ved å spille en rolle som virker avslørende. Det er viktig i denne sammenheng å presisere at det å kunne oppføre seg kulturelt passende, krever å ha en innen-i-fra følelsesmessig aksepterende holdning, og forståelse for

kulturens normer. Dette kan styrke forutsetningene for at man på et dypere plan kan oppføre seg i samsvar med en annen kulturs normer (Skutnabb Kangas 1986:178).

3.5.3 Metakulturell bevissthet

Skutnabb Kangas (1986) sin fremstilling er bygd opp omkring en forståelse av kultur som innlemmer både de immaterielle og materielle delene: ”Kultur är en grupps sätt at organisera, uppfatta och återskapa sitt liv på” (Skutnabb Kangas 1986:179).

Det kan i denne sammenheng stilles spørsmål om en kan være kulturelt kompetent i to eller flere ulike kulturer. Å kunne beherske situasjoner der det inngår flere kulturer, eller møter mellom flere forskjellige kulturelle grupper, avhenger av i hvor stor grad den enkelte eller medlemmer i gruppa er metakulturelt bevisste.

Metakulturell bevissthet omfatter kunnskap og viten om likheter og forskjeller innad i de forskjellige kulturene, og med det menes her hos enkeltpersoner, i grupper og i ulike lokalsamfunn og folkegrupper. Med begrepet menes også evnen til og muligheten for språklig å kunne artikulere og analysere disse forskjellene. I dette ligger at man er opptatt av den bevisste og artikulerte delen av kulturkompetanse. Det er en forutsetning for et positivt utfall av det å være i, og/eller å ha tilknytning til flerkulturelle kontekster. I dette ligger det å ha evnen til å identifisere både det spesielle og det generelle innenfor egen eller egne kulturer. Denne evnen til å kjenne igjen det spesielle vil også komme til nytte i møte med andres eller andre kulturer.

En lærer som besitter de definerte og omtalte sider ved metakulturell bevissthet kan i ulike opplæringssituasjoner rette oppmerksomheten mot både intra- og interindividuelle forskjeller innenfor en gruppe og mellom grupper.

Ved å kategorisere kulturelle fenomen og områder slik Skutnabb Kangas (1986) har framstilt i sin modell ”kulturløken”, har en mulighet til å studere kulturelle forskjeller som tilsynelatende blir betraktet som kulturelt homogene i folkegrupper, lokalsamfunn og hos enkeltpersoner.

De forskjellige lagene i løken illustrerer ulike kulturtrekk der de ytterste lagene i følge modellen skal være lettere å bytte ut, og derfor muliggjør en veksling mellom forskjellige kulturelle settinger. Det er derimot vanskelig å komme til de innerste lagene, da de er svært motstandsdyktige og mindre bevisstgjorte, og av den grunn vanskelig å forandre. Et forsøk på å forandre de innerste kulturtrekkene, eller å forsøke å opprettholde to normsystemer ved konfrontering, kan bidra til at det oppstår sterk indre motstand som igjen kan forårsake dype

følelsesmessige konflikter. De innerste lagene er mest motstandsdyktige mot endring, og er derfor vanskelig å bytte ut.

I det innerste laget er kulturtrekkene som personlighetsstruktur, barneoppdragelse, familiemønster og religion. Modellens ytterste lag benevnes som kategorier i en bestemt rekkefølge som; arbeid, bosted, klær, mat og språk (Skutnabb Kangas 1986:182).

En slik kategorisering kan ytterligere utdype eller konkretisere kulturelle fenomen, slik dette er beskrevet i ovennevnte redegjørelse av sosialiseringprosesser. De forskjellige lagene av løken i modellen representerer de forskjellige lag av kulturen, og dermed de ulike områdene av mestringsgrunnlaget.

Denne modellen kan også sees i forhold til områder som for en stor del kan være forskjellige; hjemmearenaen og den offentlige arena. Det er naturlig i denne sammenheng å rette søkelyset mot skolen som den offentlige arena, og gjøre arbeide med implementering av modellen PALS til gjenstand for vurdering ut fra et mestringsperspektiv.

Med tanke på vurdering av de ulike konsekvenser med overdreven tiltro til innføring av standardiserte metode- og handlingsprosedyrer kan det være av betydning å belyse begrepet kulturbytte eller assimilering. Med utgangspunkt i teorien og modellens inndeling i ulike lag av kulturtrekk, kan det være mulig å analysere og se det slik at et fullstendig kulturbytte skjer først når de innerste lagene av løken er skiftet ut. I følge Skutnabb Kangas (1986) går skille mellom religion og språk.

Foreldre med barn som flytter fra samiske områder til større tettsteder kan føre til endring i kulturtrekk slik modellen sier i forhold til det å bytte ut elementer av kulturen i form av arbeid, bosted, klær, mat og språk, uten at det kulturelle grunnstrukturen blir endret. En kan altså bytte ut de ytterste lagene som er de synlige delene av kulturen, uten at det skjer et kulturelt bytte som fører til endret etnisk tilknytning og dermed assimilering. Det kan i ekstreme tilfeller med sterke påvirkninger og til dels tvang, altså påtvunget kulturell assimilasjon, føre til at en må gi opp de gamle normene for å ta i bruk de nye.

Denne modellen viser at personlighetsstrukturen er vanskelig å forandre, og dette bør man ta hensyn til i sammenheng med integrering, innføring av modeller, og generelt i arbeide med barn og unge som oppleves utfordrende i atferdsmessige sammenhenger. Det er personlighets-

strukturen som vil være den grunnleggende garantisten for at et individ opplever sin kultur som meningsfull i en helhet.

Det er den som vil hindre at nye kunnskaper som rører ved strukturen slår rot, og den opptrer på den måten at den lar bare nye verdier komme inn dersom de lar seg integrere i kulturen uten at det medfører altfor store identitetskriser. Tvang kan føre til at en vil holde fast ved de gamle normene og forkaste nye uten å ville gå inn i en diskusjon om påtvunget kulturell atskillelse (Skutnabb Kangas1986:183).

3.6 Tradisjonell samisk barneoppdragelse

3.6.1 Innledning

Det er en kjensgjerning at besteforeldre, foreldre og voksne ikke lenger er i den samme oppdragerposisjon i forhold til barn og unge som tidligere, og dermed har barna heller ikke i den grad tilgang til de tradisjonelle samiske ordningene som sikret helheten i oppdragelsespraksisen.

Her kan jeg blant annet vise til de sosiale ordninger med navn- og faddersystem og slekta som gir barna holdepunkter. Tradisjoner innenfor dette systemet hadde, og har stor betydning i oppdragelsen. Fra de er små får barna utvidet sine relasjoner utover den nære familie, de blir knyttet til ”gáibmi” (navnebror/søster), til faddere og til slektninger. Disse deltar i oppdragelsen av barna (Balto1997:76-80 og Erke & Høgmo 1986:41).

Ordningen innbefattet ofte betydningsfulle personer innenfor storfamilien som ble de viktige signifikante andre for barnet. De nære relasjonene til disse personene utvider barnets sosiale felt ved at de fikk omsorg fra flere og ble også rettleidet av flere. Med det å ha, eller at en er en ”gáibmi” er et gjensidig forhold med forpliktelser og forventninger. Dette understreker at ”gáibmi”- systemet med oppkalling etter andre betydningsfulle personer fungerte som en institusjon eller et opplæringsystem i sosialiseringprosessen.

En slik tilknytning og relasjon gjorde at barn ble emosjonelt avhengige av voksne personer utover kjernefamilien. Tradisjonen med forventninger til deltakelse i barnets oppdragelse, fra personer utenom kjernefamilien fungerte som en støtte til foreldrene i det å sikre overføring av verdier, holdninger, ferdigheter og kompetanse til de unge.

3.6.2 Indirekte oppdragelsesform og verdighet

Den indirekte oppdragelsesformen hadde sitt eget kontrollsystem i de sosiale ordningene i samværsformene mellom voksne og barn, blant annet med det ovennevnte navn- og faddersystemet som skulle bidra til å utvikle en indre kontroll i familien og hos barna.

De ulike ordningene med milde og indirekte omgangsformer bidro til at barn og unge i større grad kunne beholde verdighet i ulike sosiale situasjoner.

Balto (2003) viser til hvordan en bestemor takler en slik situasjon der verdighet stod på spill:

””Moai letne ribahan buvssaid cissat” som betyr ”Vi to har vært så uheldige å tisse i buksa (på samisk representerer moai total og betyr `vi to`)” (Balto 2003.158)

Dette illustrerer hvordan mange samiske voksne ofte gjorde i ulike situasjoner der uhellet var ute, for å stille seg solidarisk med barnet. En slik væremåte fra den voksne får barnet til oppleve å beholde sin verdighet utad og samtidig få støtte og medinnlevelse fra den voksne.

Det er en måte å unngå en direkte konfrontasjon med det barnet eller den unge har gjort, men likevel får fram hendelsen i en sammenheng der også andre betydningsfulle personer blir delaktige. Det er selvfølgelig ikke noe særlig morsomt for den det gjelder, men vedkommende vil sannsynligvis sette pris på det og får ikke kjeft.

Denne måten å rettlede eller veilede barnet ved å omtale det i tredje person, er en av de indirekte oppdragelsesmetodene. De brukte denne måten å omtale episoder og hendelser på, for å unngå unødige konflikter, og også med tanke på at barn og unge skulle beholde sin verdighet (Balto 1997:101-102).

I oppståtte konflikter bruker man ”sollet” for å avlede barnets oppmerksomhet mot noe annet. En slik avledningsmetode blir brukt etter at man har prøvd å snakke til rette og det ikke hjelper. Denne framgangsmåten i konfliktsituasjoner krever mye tid og krefter hos den som utøver en slik rolle. Dessuten krever den kreativitet, fantasi, erfaring og også omtanke og kjennskap til det barnet det gjelder.

”Ájihit” er en annen måte som bidrar til oppholde barnet i en tidsbegrenset aktivitet mens den som barnet egentlig har oppmerksomheten mot, er opptatt eller utilgjengelig. Den som oppholder kan foreslå ulike leker, turer, fortelle historier, eller finne på aktiviteter som barnet viser interesse for og kan bli oppholdt av.

Andre metoder synliggjøres gjennom begreper som ”sedohallat”, ”lilluhit” og ”veavdit”. Det første begrepet ”Sedohallat” fordrer at den som er sammen med barnet forsøkerå ”forkjæle” eller behandle barnet med mildhet for å gjøre barnet eller den unge tilfreds med forholdene. ”Lilluhit” er å gi barnet ekstra oppmerksomhet eller omsorg som bekrefter at barnet får lov til å være liten. Ved ”Veavdin” tar man hensyn til barnets mestrings- og ferdighetsnivå ved å tilpasse forventninger og krav til barnet, f.eks. fysiske aktiviteter, der den voksne tilpasser sitt eget tempo, slik at barnet opplever å klare å følge med.

Disse strategiene i sammenheng med oppdragelse brukes med den hensikt å ivareta barnets spesielle behov og innebærer ikke at det er total fravær av grensesetting. Strategiene for avledning og forhandling må ikke forveksles med ettergivenhet. Litt ekstra oppmerksomhet, omsorg og milde omgangsformer for å unngå konfrontasjoner er den alternative måten å takle ulike situasjoner på. På den måten unngår man en bastant avbrytelse av barnets ytring av vilje og støtter heller opp om deres naturlige streben etter å bli selvstendige (Balto 1997:99-101).

Serning (1949) skriver at det er noe i det enkle samfunnets struktur som gjør disiplin mindre nødvendig. Kanskje er det den harde naturen som er den beste oppdrageren som gjør strenghet og disiplin overflødig (Serning 1949:92).

Siden metoden ikke er direkte og ikke åpenlyst dirigerende blir det også mindre nødvendig å gjøre motstand og opprør. En indirekte og mindre dirigerende oppdragelsesmåte kan også betegnes som en metode med fravær av måter å manipulere barn på. Dette kan være noe å tenke på i forhold til bruk av programbaserte oppdragelsesmåter i dagens skole.

3.6.3 Fri og tvangsløs oppdragelsesform

Den tradisjonelle samiske barneoppdragelsen var tuftet på stor frihet ved at vi hadde ingen rutinemessige ordninger som regulerte dagene. Denne friheten som også for meg er selvopplevd i

perioder som jeg ikke var på internat, ble mer eller mindre regulert av de begrensninger som naturen og dens luner stod for.

Naturen og endringer i årstidene preget i stor grad, både tidligere og nå, samenes livsform. Vekslende vær- og føreforhold satte sine krav til tilpasning og begrensninger til aktiviteter ute i naturen.

Denne nære relasjonen krevde respekt for fenomener i naturen og virket indirekte oppdragende slik Balto (1997) påpeker her:

”Eksempelvis kan nevnes at å banne i tordenvær eller peke på nordlyset kunne medføre til at naturens krefter snudde seg mot menneskene”(Balto 1997:114).

Dette forteller noe om den frie oppdragelsen med naturen som indirekte ”aktør” i barnas eget miljø som de kjente godt. En slik tenkemåte står også i et slektskapsforhold til gammel samisk religion, der land, vann og naturfenomener ble oppfattet å være beåndet og også å inneha egen vilje.

Asta Balto (2003) beskriver dette med frihet og sier blant annet følgende:

”Det jeg på slutten av 80-tallet observerte og det Demant-Hatt før meg hadde sett, var en tilsynelatende fri og tvangsløs oppdragelsesform” (Balto 2003:157).

Så snart barna var så store at de klarte seg selv sånn noenlunde, var det ikke vanlig at man spurte hvor de skulle og hva de skulle gjøre. De sto opp når de ville og spiste når de var sultne.

Demant Hatt (1913) beskriver den frie oppdragelsen slik:

”Men ute i det frie får barnet skjöta seg själve, ingen frågar efter vad de har för sig. De har hele ödemarken till sitt förfogande och ingen förbjuder dem att leka på det sätt de finna roligast, även om det innebär risk för förkylning och även om strövtågen i omgivningen sträcka sig långt från kåtaplatsen” (Demant-Hatt 1913:88)

Oppfatningen av *tid* er et annet ideal som uttrykker den frie samiske livsformen og der det ikke stilles krav til disiplinering. Friheten i forhold til klokka kan forklares med tilpasning til naturens syklus, som satte sine begrensninger og krav til tilpasning av aktiviteter. Innenfor tradisjonell livsform, der hensynet til vær, vind og føreforhold og de forutsetningene som lå i naturen, kunne det oppstå situasjoner som satte aktørene i tidsnød og hastverk. I slike tilfeller kunne

konsekvensene være dramatiske. Denne friheten i forhold til klokka er i dagens samiske samfunn fortsatt et levende ideal i den daglige sameksistensen, og kommer kanskje mest til uttrykk i tilknytning til primærnæringer, og mest innenfor reindrifta.

I denne sammenheng vil jeg vise til det Balto (1997) trekker fram når det gjelder de eldres forbehold til avtaler:

”..de sier at de kan hvis liv og helsa holder (”jus eallin ja dearvuolta”) Det virker som om de har uvilje mot å gi løfter som de ikke helt sikkert vet at de kan holde, eller som vil bli disiplinerende over deres tidsbruk” (Balto 1997:127).

Jeg selv bruker av en slik forbeholdenhet og det ligger i min egenopplevde oppdragelse å gjøre de som forventer mitt tilstedeværelse, skal vite at den er avhengig av blant annet om helsa og føreforhold tillater det.

3.6.4 Selvstendighet gjennom egenerfart læring

Det var ingen som maste om at barn måtte kle seg etter vær, vind og temperatur. De valgte selv hvor mye klær de ville ha på seg, og det var vær og temperatur som lærte dem å ta på seg nok klær.

”Gal jávoheapmi oahpaha” sier et samisk ordtak og det betyr at den tause, den som ikke maser, nok vil lære dem å kle seg” (Balto 2003:157).

Jeg har vokst opp ved Tanaelva der elvebåt var det naturlige transportmiddel og redskap til frakt og fiske. Opplevelsene og erfaringene gjorde at jeg tidlig tok i bruk kniv og øks uten at de voksne viste meg hvordan redskapene skulle brukes. Jeg lagde små lekebåter som forestilte elvebåter og lekte med disse langs med elvebredden. Aktiviteten og leken ville overfor de voksne bekrefte om hvorvidt og hvor nøyaktig jeg hadde observert de voksnes bruk av redskapene.

En slik hjemmelaget og spikket lekebåt i tre, ble i perioden da alt kunne kjøpes ferdigprodusert i plast, forbundet med fattig barns leketøy. Den gang og i dag, kan dette i stedet antyde et særskilt fantasistimulerende og derfor utviklende leketøy.

Dette er et eksempel på det Balto (2003) refererer i sin registrering:

”Jeg registrerte at barna hadde lært å observere og å imitere, men de lærte også å løse oppgaver og ta bestemmelsene på egen hånd. Barna så ut til å ha store rettigheter og en ubegrenset frihet. Det man ikke ser er den indirekte formen for styring fra de voksnes side” (Balto 2003:157)

Det var tradisjon med at egenerfart læring var den rette måten å lære seg ting på. Mislyktes vi med noe vi forsøkte oss på, så ble det sagt at: ”Gal dat oahppá, go stuorra”, ”Hun/han lærer nok når han blir større”.

”Ordtaket er svært enkelt, men det rommer en hel filosofi om at barna må få mulighet til å prøve, og at de voksne må akseptere at barn trenger å gjøre erfaringer før de kan lykkes. Det å feile er også å lære” (Balto 2003:157).

I opplæring i skolen er det snakk om en erfaringsbasert læring og en kunnskapsorientert læring. I det tradisjonelle samiske samfunnet baserte man seg i veldig stor grad på læring gjennom erfaring. I dagens moderne samfunn er det lagt opp til en utstrakt bruk av kunnskapsorientert læring.

Jeg har erfart i ulike sammenhenger både som lærer og leder at foreldrene, spesielt samiske foreldre, har påpekt at de opplever at barn i skolen ikke lærer å bli selvstendige. Det kan være deres forventninger med egen bakgrunn i samisk tradisjon, der tidlig selvstendig mestring var vektlagt, som bringer fram en slik bekymring. Det kan også være en opplevelse av at skolen i altfor stor grad har ensidig fokus på kunnskapsorientert læring.

Asta Balto referer i sin undersøkelse til en samtale med en mor:

”Hun hevder at barna ikke lærer å tenke selv, de blir programmerte og styrt av det opplegget som voksne tilrettelegger” (Balto 2003:158).

Det er vel med rette at denne mora ved å sammenligne med egen oppvekst, kan hevde at skolen ikke i særlig grad tilrettelegger for den egenerfarte læringen.

3.6.5 Oppøve evnen til sinne- og følelseskontroll

Det å lære barn å mestre og kontrollerer følelser i ulike sosiale kontekster bruker man begrepet ”Nárrideapmi” som er en form for erting eller spøkefull samværsform. En slik samværsform skal utvikle ferdigheter til å få bedre kontroll over sinne, sårhet, aggresjon, sjenerthet og skam. Denne formen for samvær kan bidra til å utvikle humoristisk sans, lære å skille mellom spøk og alvor, og ikke minst lære selvironi. I skolesammenheng kan en slik samværsform skape humoristiske og trivelige oppvekstmiljøer. Det er viktig her å bemerke at det er en hårfin balanse mellom det som

gjennom ”nárrideapmi” er ment som oppbyggelig, og det som må betegnes som terging eller mobbing.

Den yngre generasjon av foreldre og voksne forstår og mestrer i mindre grad bruken av ”nárrideapmi” i barneoppdragelsen. Den oppbyggende effekten vil falle bort ved at barn og unge av den grunn ikke mestrer den sosiale koden. Det igjen betyr at man bør være forsiktig med å bruke en slik samværsform i sosiale sammenhenger i skolen. Det viser også hvor viktig det er å kjenne til om foreldre i de ulike hjem fortsatt bruker slike samværsformer (Balto 1997:88-92)

Gjennom ulike sosiale væremåter som er referert til i denne forenklete oversikten, lærer barn ikke bare ulike ferdigheter, men også de rådende normene i det sosiale miljøet. Det er de kulturelle overføringene som foreldre og voksne i ulike oppdragelsessammenheng oppfatter som ettertraktede goder eller ønskelig atferd.

3.7 Kulturelle overføringer og verdier

De ovennevnte eksempler på samisk barneoppdragelse viser at den er rik på indirekte væremåte og metoder. Dette bekrefter også den omtalte tradisjonen med tvangsløse føringer i oppdragelse av barn og unge. Omtalte ordninger bidro til større grad av likeverd mellom voksne og barn/unge, og færre konfrontasjoner og konflikter mellom voksne og barn.

Det blir slik Balto(1997) beskriver:

”Det er også slik at i virkeligheten er alt sammenvevd i en helhet for den som er oppdrager. Ser vi for eksempel på selvstendighetstreninga, er den for det første innvevd i måten (væremåter og metode) man lærer de unge på, den er også en integrert del av det som slektninger (sosiale institusjoner) skal befatte seg med og den gjenspeiler seg i folks holdninger og atferd (kulturelle verdier og overføringer)”(Balto 1997:109).

Utviklingen i det samisk samfunnet har også medført en betydelig forandring og variasjon i den kulturelle overføringen, slik at de verdiene som er presentert her ikke vil være like viktige og utslagsgivende for alle aktører. Noen av de verdier vi forfekter kan være en del av vår felles kultur, men de kan også uttrykkes individuelt med ulik oppfatning og vektlegging.

Det er slik innenfor samisk kultur som det er i andre kulturer at ikke alle deler de samme oppfatninger om hva som er godt eller dårlig. Oppfatninger om verdiens betydning individuelt i familier og hos aktørene i institusjoner med oppdrageransvar, er nødvendigvis ikke den samme

og dette vil påvirke i hvor stor grad overføring til neste generasjon vektlegges. Dagens samiske samfunn utfordrer barn og unge til å velge nye måter å overleve på og det krever tilpasninger med vektlegging av nye verdier.

Informantene i min undersøkelsen understreker denne utviklingen, ved at de ikke er helt konsekvente og tydelige på hvilke verdier de mener er viktige i en samisk skole med oppdrageransvar.

Vårt etniske selvbilde kommer tydelig fram i måten vi presenterer oss på i møte med andre folkegrupper med andre kulturer. Relasjonen i kontakt med andre folkegrupper gir oss en forståelse av vår etniske identitet. Dette kommer ofte tydelig fram i samtaler om kulturelle verdier der vi intuitivt foretar en sammenligning mellom egen og andre kulturer.

Verdiorientering var det sentrale i min undersøkelse. Informantene har på ulike måter fått fram betydningen av verdiene i deres arbeid som oppdragere i skolen. I noen tilfeller kunne de vise til helt tydelig egenartet kulturell betydning med eksempler fra skolehverdagen, og i andre tilfeller var dette mindre tydelig. Under bearbeiding av tekstene fra intervjuene, ser jeg at der er fenomener som kan tolkes som forståelse av verdiladete kontraster i sammenligning av kulturer. Min undersøkelse gir ikke dyp nok innsikt i fenomenene, men jeg kan se noen nyanser i uttalelser og deres henvisninger til ulike praksiser som kan inngå i fenomenet.

Jeg har i dette kapitlet tatt for meg noe av det som vektlegges av kulturelle ordninger og som var og er sentrale i oppdragelsespraksis og i overføringsarbeid både i samiske familier og i samiske institusjoner med oppdragelsesansvar.

Vår opplevelse av verden og bevisstheten av at vi er til, og at andre er oppmerksom på at vi er til og hvem vi er, er knyttet til morsmålet (Magga 2003:230).

3.7.1 Språket som sentral kulturell verdi

Når kontakten mellom generasjoner er blitt betydelig mindre og tradisjonelle samiske ordninger ikke lenger har like stor betydning som tidligere, vil det samiske språket bli sentralt i å opprettholde kontakten mellom generasjoner og videreføre kulturarven.

Magga (2003) sier blant annet dette om språkets betydning:

”Vi, som alle andre grupper av mennesker, har rett til å opprettholde våre egne normer og verdioppfatninger – forutsatt at de ikke praktiseres på en slik måte at de krenker andres fundamentale rettigheter. Nettopp gjennom språket, opprettholdes og utvikles normene og dermed gruppefellesskapet. Språket binder på denne måten menneskene sammen over avstand og over tid. Språket er derfor et av samfunnets viktigste fundament” (Magga 2003:231).

I det daglige merker vi at holdningen til det samiske språket har endret seg, blant annet ser vi dette ved at flere som tidligere ikke ville lære eller snakke samisk, har begynte å snakke og lært seg å skrive samisk. Det er også tilflyttede familier fra ulike nasjoner som synes det er naturlig at deres barn lærer seg samisk i barnehage og skole. Det at samisk språk er blitt likestilt med norsk som offentlig språk og en utbredt bruk av samisk språk både i aviser, radio og TV, har nok gitt språket en større egenverdi.

Den norske staten har særlig forpliktelse i å forvalte samisk språk og kultur, Magga sier følgende om dette:

”Dessuten har Norge et ansvar som et av verdens rikeste demokratier i å vise verden at det er mulig å ta vare på grunnleggende menneskelige verdier som menneskets språk, uansett om de er flertallspråk eller urfolks- og minoriteters språk. Hvis det ikke kan gjøres her, hvor kan det da gjøres?” (Magga 2003:232).

Den daglige bruken av språket er ytterst viktig selv om det i mange henseender kan være ressurskrevende og kostbart å få det til. Det er dessverre ofte liten forståelse for at bruk av samisk er nødvendig, og at de som bruker samisk, er i sin fulle rett. Den fulle retten ble ikke ivaretatt da programmet PALS ikke ble oversatt til samisk før implementering i en skole der 82% av elevene og 76% av lærerne har samisk som første språk.

Vi kan ikke lære å kjenne verden, menneskene og tingene uavhengig av hvordan vi som mennesker forstår og dermed språklig setter ord på og tenker på det vi ser, hører og føler.

Det er umulig fordi vi ganske enkelt ikke er i stand til å skape mening uten våre egne redskaper for meningsskaping. Vi kan forklare og forstå et fenomen kun ved hjelp av de tegnene eller ordene som språket rommer, eller som vi finner på, konstruer, og dermed føyer til språket. Vi kan ikke tenke på eller snakke om noe vi ikke har tankeredskap eller språk for. Språket, det kultuspesifikke språket, må alltid komme først (Eco 1971:387).

Vårt bilde av seksåringen konstrueres sosialt ved hjelp av de begrep og kategorier vi har tilgjengelig for å kunne tenke på og snakke om seksåringer.

Dette er også et eksempel på at norsk og samisk ikke er likeverdige og det Magga (2003) sier om dette:

”Samisk er blitt holdt utenfor samfunnsutviklingen i en periode hvor svært mye nytt er introdusert av hjelpemidler, teknikker, materialer, fenomener og tenkemåter. Hvis samisk språk skal være fullverdig alternativ til andre språk, må derfor så mange som mulig av livets områder kunne omhandles på samisk for alvor – og ikke bare i form av tolking fra norsk til samisk” (Magga 2003:233).

Det er ulike forventninger til språkbeherskelse i de forskjellige miljøene i samiske områder.

I barnehage og skole har de vært bevisste på at barn og unge skal utvikle begge språkene uten at det går på bekostning av andre. Det er ikke tvil om at språket er en viktig kulturbærer men dette betyr ikke at de som ikke behersker samisk språk ikke har en samisk identitet eller tilhørighet.

Vi har mange eksempler på at flere og flere unge og eldre i de senere årene har stått fram med sin samiskhet uten å beherske samisk språk. Samisk selvidentifikasjon trenger nødvendigvis ikke å bygge på den enkeltes kunnskaper i samisk språk, men kan også bygge på den selvopplevde tilknytningen til familien og kulturen. Selvopplevd samiskhet kan også knyttes opp mot de ytre uttrykk i form av kulturelle markører. Det kan blant annet være kulturelle markører som kofte, samisk musikk, joik, lavvo, flagget, mat og matskikker.

I reindrifta er det helt nødvendig å beherske samisk fordi det er deres fagspråk med egne termer som omhandler arbeide med reinen. Det kan nesten uttrykkes slik at en reindrifutøver må kunne samisk språk og samiske skikker for å kunne drive bra reindrift.

3.7.2 Grunnleggende verdier i reindrifta

Det er kanskje ikke så vanskelig å forstå at det kan være utfordrende for en gutt eller jente i klasserommet å drømme seg bort med forestillinger om det som oppleves som aller viktigst for øyeblikket, det at reinen hans eller hennes har det bra.

Sara (2003) beskriver dette på en illustrerende måte, når han sier:

”Men utsagn kan også forstås slik at gode forhold for rein i seg selv er en verdi, at reinens velbefinnende nødvendigvis ikke er et middel for noe som helst annet. Situasjonen i seg selv gir reindriftssamen en følelse av velvære, uten tanke på hvilke andre goder

vedkommende kan nyte av for øyeblikket eller på et senere tidspunkt. Derfor er det ikke sagt hvorvidt tilretteleggingen for gode beite- og trivselsforhold for rein er et mål som realiserer noe annet verdifullt, eller hvorvidt den i seg selv representerer en grunnleggende verdi” (Sara 2003:246).

En av mine informanter trekker frem en episode fra skolehverdagen der en gutt fra en reindriftsfamilie kom for sent på skolen en morgen, etter at han og faren hadde vært på vidda kvelden før og stelt med reinflokken. Hun/han viste en forståelse for en slik forsinkelse ved ikke å stille spørsmål om hvorfor han kom for sent, men tok intuitivt til etterretning at dette hadde sin årsak i aktiviteten på fjellet. Lærerens kjennskap til familien og forståelse for guttens grunnleggende verdi og tilknytning til reindriften, gjorde at gutten ikke trengte å forklare og begrunne fraværet.

”Derfor er hans eller hennes kunnskap om og forståelse av natur spesiell, forskjellig fra en som mer tilfeldig er innom. For reindriftssamene er denne kunnskapen og forståelsen i seg selv av grunnleggende verdi, fordi den representerer deres kulturarv og deres identitet” (Sara 2003:246).

Naturen og landskapet representerer næringsgrunnlaget for reindriftsutøveren og den fordrer kunnskaper og ferdigheter som opparbeides gjennom praktisk utøvelse. Gutten eller jenta som har ambisjoner om å bli en god reindriftsutøver må slik Sara (2003) beskriver det, søke kunnskap om reinens natur, terreng, værlag og forandringer i naturen:

”Reindriftssamen ser at reinen søker seg til friheten i villmarka, og når han eller hun evner å tilrettelegge for at reinen holder seg i ro og trives, så er det den best mulige sameksistens mellom menneske, rein og naturmiljøet for øvrig. For å mestre oppgaven med å ha flokken under kontroll, må reindriftsutøveren gjøre kompromiss med reinen” (Sara 2003:247).

I en slik beskrivelse ligger det en helhet som er vanskelig å forklare med ord, den må leves før den kan fattes i sin fulle sannhet. For barn og unge som vil inn i reindriften er det viktig at de så tidlig som mulig vinner seg til livet på fjellet der generasjoner møtes i felles aktiviteter og samtaleemner. De må lære og kunne ulikt arbeid med rein, uansett om de går på skole eller ikke. Realiteten i dag er at vi forvalter vår kultur i stor grad gjennom institusjoner, de er med på å videreføre verdiene så godt det lar seg gjøre, og på den måten kan de forsterke overføringen til neste generasjon.

3.7.3 Kommentarer

I denne oversikten har jeg redegjort for ulike tradisjonelle samiske oppdragelsesformer som indirekte oppdragelse, fri og tvangsløs oppdragelse, naturens betydning i oppdragelse, selvstendighetsidealet i oppdragelse, språket som sentral kulturell verdi og verktøy i oppdragelse, og oppdragelsens grunnleggende verdier i reindrifta. Jeg har ikke tatt for meg betydningen av de kulturelle markørene som kofte, samisk musikk, joik, mat og matskikker som er viktige og verdifulle uttrykk for samiskhet.

Det som kanskje kan forklare noe av dagens opplevelse av atferdsproblemer i en samisk skole, kan ligge i at ulike idealer fra den tradisjonelle samisk barneoppdragelse fortsatt er levende og styrende i forhold til omgangs- og oppdragelsesformer i ulike samiske hjem. Det kan skape ulike situasjoner der oppdragernes forventninger til oppførsel i dagens barnehage og skole, kolliderer med hjemmets forventninger. De voksne i opplærings- og oppdrageroller på institusjoner vil komme i en ”verdikonflikt” der de blir stilt overfor valget om hvor mye og hvordan de skal vektlegge det å ta hensyn til de ulike idealene i familiens forståelse av oppdragelse. De må samtidig ta hensyn til at det er i primærsosialiseringen og i den kultur- konteksten elevene henter og kan hente de direkte erfaringer som de kan knytte kunnskapen til.

Det er vel ingen av dagens besteforeldre- og foreldregenerasjon som har opplevd fornorskningsperioden og livet på internatskolen som ønsker å ha tilbake en disiplinering til lydighet og taushet slik det ble praktisert den gangen.

Jeg har selv opplevd denne disiplineringen og bruk av ulike metoder som jeg i dag kan uttrykke som undertrykkende og nedverdiggende. Foreldrene hadde lært oss læstadianske verdier som underdanighet og gudsfrykt uten å stille spørsmål ved dette. Det var metoder som skulle oppfylle intensjonen om at vi skulle bli underdannige og lydige.

Det har vært en stor overgang fra dominerende idealer eller verdier i tradisjonell samisk barneoppdragelse med betydelig støtte fra ulike voksne medlemmer i familien, til at skolen og barnehagen ble tillagt et større ansvar i oppdragelsen av barn og unge. Denne forandringen kan ha ført med seg en opplevelse av at oppdragelsen mistet struktur. Endring i familiestruktur og ulike negative opplevelser fra egen barndom, bidro til at noen kanskje kastet vrak på tradisjonelle

samiske støtte- og kontrollordninger. De som gjorde dette hadde ikke alternative holdepunkter i valg av oppdragelsesformer og dertil valgte de å se bort fra egne erfaringer fra primærsosialisering. I tillegg kom ulike teorier med påfølgende debatter om liberalistisk syn på barneoppdragelse som preget utviklingen av det norske familie-, samfunns- og skolesystem.

De forannevnte samiske idealene vil i min analyse ytterligere bli tillagt kommentarer med henvisning til tekst og informasjon fra intervjuene med informantene. Dette vil forhåpentligvis også være et lite bidrag til at leseren får større forståelse av de ordninger i samisk kultur som voksne i ulik grad legger vekt på i sin oppdragelse og overføring.

DEL 2

4.0 ANALYSEN

4.1 Innledning

I dette kapittelet presenteres resultatene fra undersøkelsen. De ulike funn bidrar til å belyse hovedproblemstillingen: hvilke konsekvenser og utfordringer vil bruk av den skoleomfattende tiltaksmodellen PALS ha i samisk kultur og kontekst?

Innledningsvis vil jeg vise til informantenes ulike bakgrunn. Deretter går jeg nærmere inn på analysemetoden, resultater fra analysen og diskusjon omkring funn i analysen knyttet opp mot teori.

4.2 Presentasjon av informantene

Jeg har intervjuet fire informanter i skolen, der tre har samisk som førstespråk, hvorav en har tilhørighet til flyttsamefamilie, og to har tilhørighet til fastboende familie. Den fjerde har norsk som førstespråk og har tilhørighet i fastboende familie. Hensikten med å velge forholdsvis mange informanter med ulik tilknytning til det samiske samfunnet var å styrke validiteten eller gyldigheten. Sammenfallende erfaringer fra flere informanter omkring temaer som undersøkes, vil øke sannsynligheten for at deres beskrivelser faktisk avspeiler gyldighet og anvendbarhet. Ved bruk av flere tolkere av intervjuene ville sikret kontroll av vilkårlig eller partisk subjektivitet i analyse og tolkning (Kvale 1997:136).

Intervjuene ble gjennomført på samisk med de informantene som har samisk som morsmål, og på norsk med den som har norsk som morsmål. Intervjuene ble tatt opp på bånd, transkribert, oversatt til norsk og meningskategorisert, og deretter analysert i forhold til teorigrunnlaget i oppgaven. I analysedelen kommer jeg nærmere inn på bearbeiding av informantenes beskrivelser og behandling av deres opplysninger som bidrag til svar på problemstillingen.

4.3 Analysemetoden

Ved bruk av Georgis(1975) fenomenologiske analysemetode har jeg prøvd å få tak i meningen i innholdet i erfaringsbeskrivelsene til informantene og gjennom fortetting prøvd å få fram essensen eller det som er felles i deres opplevelser. Med en slik framgangsmåte har jeg forsøkt å identifisere meningsenhetene gjennom kategorisering og fordeling i kategorier i lys av hovedspørsmål i problemstillingen. Metoden går altså ut på å fortette de uttrykte meningene og på den måten få frem en mer grunnleggende betydning. Denne måten å bearbeide teksten på, kan styrke reliabiliteten eller påliteligheten. Kategorisering og fortetting kan gi leserne en mer inngående beskrivelse av informantenes forestillinger i den konteksten eller sammenhengen de refererer til (Georgi 1975:84 og Kvale 1997:126-130).

Potter (1996) sier at verden ikke er ferdigkategorisert men den konstitueres på en eller annen måte når menneskene snakker om den, skriver om den og argumenterer rundt den.

Det første jeg gjorde etter å ha gjennomført intervjuene var å transkribere ved å lytte til opptakene og dette gjorde jeg flere ganger med hver tekst slik at den ble mest mulig identisk med uttalelsene til informantene. Deretter leverte jeg transkribert tekst til informantene til gjennomlesning og eventuelle kommentarer for å styrke troverdigheten ved å få bekreftet resultatene. De fikk anledning til utdype sine beskrivelser som i teksten ikke var tydelige nok i forhold til den meningen de hadde lagt i uttalelsen. Som forsker hadde jeg anledning til å avklare forhold i deres beskrivelser som jeg ikke helt forstod.

Deretter leste jeg nøye gjennom teksten i søken etter mening i innholdet, og noterte i margin kategorier som berørte de ulike temaene i problemstillingen. Jeg fikk dannet meg ulike bilder av innholdet ved å skille ut de ulike meningsenhetene i teksten og ved å sette dette opp i **tabell 1**. Informantens uttalelser gjengitt slik det ble uttrykt, i dette tilfelle ”Tekstenheter fordelt etter forskningsspørsmål og meningsenhetene”, står lengst til venstre i tabellen og inndeling i

kategorier i lys av hovedspørsmål i problemstillingen i kolonnene mot høyre, samisk skole/samisk kultur, verdier og normer. Deretter teoretiske og praktiske innfallsvinkler og i meningssamlinger basert på praktisk betydning og overført praktisk pedagogisk betydning. Dette resulterte i at informantenes utsagn ble oversatt til underordnet praktisk betydning og deretter oversatt til pedagogisk betydning. Det jeg hører i intervjuene og leser ut av teksten er avhengig av de kategoriene og de meningsskapende mønstrene jeg har tilgang til i min hverdagslige, pedagogiske og/eller vitenskapelige språk og kultur (Nordin-Hultman 2004:47).

De sammenfallende meningsskapende mønstre fra alle fire intervjuene førte frem til analysens fremtredende komponenter i **tabell 2**. Jeg valgte i **tabell 2** å lage atskilte rader til hver av de identifiserte fremtredende komponenter i venstre kolonne og informantenes spesifikke beskrivelse i hver sine respektive kolonner til høyre. I de respektive kolonnene skrev jeg inn informantenes uttalelser innen de identifiserte komponentene. Uttalelsen er beskrevet i form som meningsenhet, pedagogisk betydning eller direkte sitater.

Gjennom en sammenfatning av fremtredende komponenter i alle tekstene kom jeg fram til de kulturrelaterte beskrevne fenomenene innen verdier og normer. På denne måten skaper denne teksten en strukturert syntese av de individuelle opplevelsene (Kvale 1997:128).

Den andre delen vil være mitt tolkningsarbeid som munner ut i en beskrivelse av de studerte fenomenene i form av fremtredende nøkkelkomponenter. Beskrivelsen er farget og preget av teorier og begrep, og vil representere det totale landskapet slik den er opplevd i en forskningssammenheng (Postholm,2005:44). Ikke bare teorier, men også den pedagogiske praksisen bestemmer og danner således rammen rundt landskapet.

Tabell 1

Analyseprosessen av meningsbærende transkribert tekst til kategorier i lys av hovedspørsmål i problemstillingen og analyseprosessen av meningsbærende transkribert tekst utvidet til også å omfatte pedagogiske innfallsvinkler i overført betydning

| Tekst enheter fordelt etter forskningsspørsmål og meningsenhetene | Kategoriisering | Inndeling i kategorier i lys av hovedspørsmål i problemstillingen | | | Teoretiske og praktiske innfallsvinkler | |
|--|-----------------|---|---------|--------|---|--|
| | | Samisk skole/ Samisk kultur | Verdier | Normer | Meningsenhet i praktisk betydning | Overført praktisk pedagogisk betydning |
| Hvis man skal se på hva samisk skole er, hva menes med innholdet og hva det betyr for meg? I sammenheng med barneoppdragelse i blant samiske familier er denne noe forskjellig i forhold til | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|--|
| innholdet i prosjektet PALS. Fordi i samisk barneoppdragelse er det ikke vanlig med belønning og i hvert fall ikke bruk av kort. Hvis de hilser på et menneske så har det i samisk barneoppdragelse ikke vært en tradisjon at du skal ha ”brakort” for dette. Det var vanlig at barn gjennom barneoppdragelse i hjemmet fikk vite hvordan de skulle oppføre seg. | Ikke vanlig med belønning og i hvert fall ikke bruk av kort | Gjennom arbeid lærer du å oppføre deg | Arbeid lærer deg å bli folk | Oppdragelse i hjemmet er normgivende | PALS forskjellig fra tradisjonell samisk barneoppdragelse | I samisk barneoppdragelse utdeles ikke belønning etter å ha hilst på folk |
| Noen ganger opplever man også mellom voksne folk at det er forskjell på verdier og det kan føre til at man kan misforstå situasjoner. Jeg kan vise til et eksempel der det kommer gjester hjem til meg. Jeg så gjennom vinduet at det var noen gjester som stod og ventet ute. Jeg gikk ut og spurte hvorfor de ikke kom inn. De sier at de ble ute da ingen kom og tok dem imot. Det samme var når de skulle gå at de hadde forventninger om å bli fulgt ut. Samene har ikke den vanen med å følge folk ut. Det er slik at når de kommer på besøk så går de også ut alene uten at verten følger dem. Her er det kulturkollisjon slik jeg opplevde det. | Forskjell i verdier bidrar til misforståelser Komme inn uten å bli tatt i mot og går ut uten å bli fulgt til døra | Velkommen uten spesielle ritualer | Frihet ved mindre høytidelighet | Komme og gå uten kontroll | Kan misforstå situasjoner på grunn av ulike verdier | Ulike forventninger til ulike situasjoner og kontekster |
| Ja, det tror jeg. Hvis du er bevisst verdsettene. Oppdage at det er i ferd med å bli et atferdsproblem på grunn av forskjellige oppfattelser av verdier og normer. Hvis vi snakker om to kulturer så tror jeg det er viktig å være bevisst de ulike verdsettene. Det tror jeg gjerne. Det kan være på forskjellige arenaer ettersom hva man skal jobbe med. Det kan likeså være utenfor skolerommet som innenfor. Jeg kan ikke gi eksempler. | Bevisst verdsettene, oppfattelse av ulike verdi og normer i de forskjellige arenaer | Bevisst holdning til ulike verdsett i skolen kan bidra til å forhindre ulik praktisering. | Skolens aksept av elevens og hjemmets verdsett gir trygghet | Forståelse av atferd på ulike arenaer vil være en norm | Viktig å være bevisst de ulike verdsettene | Oppdage at det er i ferd med å bli et atferdsproblem på grunn av forskjellige oppfattelser |

4.3.1 Analysens ulike fremtredende nøkkelkomponenter:

De fremtredende nøkkelkomponenter er følgende: **(1)** Kontekstavhengighet – familie, natur, språk og næring **(2)** Indirekte oppdragelsesform – verdighet **(3)** Fri og tvangsløs **(4)** Anerkjennelse, forståelse og tillit **(5)** Mestring og selvstendighet **(6)** Ulike sider ved bruk av PALS. De fem første komponentene omhandler ulike kulturelle verdier og idealer i samisk virkelighet som har betydning i samisk barneoppdragelse. Den siste komponenten er de ulike fremtredende sider som er uttrykt av informantene i bruk av programmet PALS. Disse komponentene med sitater fra informantenes uttalelser er presentert i tabell 2.

Tabell 2

Inndeling i fremtredende komponenter i analysen

| Fremtredende komponenter | Informant A | Informant B | Informant C | Informant D |
|---|---|--|--|--|
| (1) Kontekstavhengighet – familie, natur, språk og næring | <p>Da er det jo veldig ofte det er normer og verdier i forhold til familie og natur og ressurser, og det har med overføring av kunnskap fra generasjon til generasjon.</p> <p>Man er ikke alltid selv skyld i at man ikke kom presis.</p> <p>”Livets skole” – gjennom praktiske ferdigheter</p> <p>Noe av det bunner i det miljø jeg har vokst opp i, det samiske miljøet, og noe bunner i hva jeg synes er logisk og ikke logisk. Sånn jeg forstår det - lovmessighet i konteksten</p> | <p>I mange tilfeller kan det være at barnet ”leikkasallat” i ulike situasjoner og at barnet er oppdratt til å ”leikkasallat” for holde oppe humøret. Her kan det være kollisjon i forhold de forventninger som ligger i majoritetskulturen og forskjell på de situasjoner der det er naturlig å skøye. De kan tolke det dit hen at barnet er stakkarlig og uoppdragen m.m</p> <p>Overføring av verdier og normer i generasjoner</p> <p>Kontekst og kultur-avhengige reaksjonsmåter.</p> <p>Storsamfunnets påvirkning har bidratt til mer verdiimperialisme hos fastboende familier. Fastboende familier større kontakt enn familier i reindrifta.</p> <p>Språklige problemer og språklig drakt som bidrar til vanskeligheter.</p> <p>Viktig med tett samarbeid mellom skole og hjem.</p> <p>Tydelig overfor barnet om at oppdragelsen er annerledes i hjemmet.</p> | <p>Det kan være på forskjellige arenaer ettersom hva man skal jobbe med. Det kan likeså være utenfor skolerommet som innenfor.</p> <p>Samisk skole er selvfølgelig der man snakker samisk, kanskje samisk er det dominerende språket og opplæringen foregår på samisk.</p> <p>Samiske verdier og normer er noe man arver</p> <p>Selvfølgelig påvirker verdier min hverdag, min fritid, mine handlinger og min tankegang</p> <p>Det er jo selvfølgelig bruk av språket som verdi.</p> <p>Takler du ikke elever fra ulike miljøer språklig, så kan du havne på ”glattisen</p> <p>Mer eller mindre påvirket av hjemmekulturen og samfunnet for øvrig.</p> | <p>Det er ikke en skole som kan gi den samme opplæringen innenfor reindrifta som den nærmeste familie som praktiserer og lever av næringen.</p> <p>Barna må være med ut i naturen og i feltet der dette utøves hvis de skal lære noe. Foreldre involverer barna i aktiviteter innen næringen fra de er ganske små. I dagens reindrift er både jenter og gutter aktive og blir innlemmet i drifta i tidlig alder.</p> <p>Utelukkelse fra næringen på grunn av kjønn er i ferd med å forsvinne.</p> <p>Synlige samiske symboler gjør forskjellen fra storsamfunnet.</p> <p>Opplæring gjennom nærmeste familie i praktisering av reindriftnæringen.</p> |
| (2) Indirekte oppdragelsesform og verdighet | <p>I samisk barneoppdragelse så er det slik at du mange ganger ikke blir konfrontert med din atferd i det hele tatt.</p> | <p>Nedtegnede regler kontra samisk indirekte taus oppdragelse. Indirekte føringer i samvær med voksne var normgivende. Vi gir ikke ros direkte men via andre.</p> | <p>Samiske foreldre roper ikke høyt om at de er misfornøyde med skolen.</p> <p>De samiske foreldre er ikke så flinke til å rope ut om skoleforholdene.</p> | <p>Vi samer roser også hverandre. Men vi gjør det på en annen måte. Vi roser ikke direkte, men via en tredje person.</p> |
| (3) Fri og tvangsløs | <p>Det er nå mitt syn at når en elev strever voldsomt og man vet at det her er noe som kommer til å gå over, så ser man litt gjennom fingrene med ting.</p> <p>Man legger heller til rette for at barn skal ha det bra den dagen. Roer det ned litt, slik at</p> | | <p>Tida foran seg og muligheter til å løse en del ting etter hvert.</p> <p>Du har andre muligheter til å løse ting på selv om du ikke når å gjøre alt samtidig.</p> <p>Ikke så viktig med å ha det ryddig bestandig, du finner tingene uansett.</p> | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | <p>resten av dagen ikke går på skjeiva. Normer er retningsgivende – ikke slave av enhver regel</p> | | | |
| (4) Anerkjennelse, forståelse og tillit | <p>For meg er det sånn som jeg har vokst opp her at det å komme når man kunne kommer, det er greit synes jeg. Det er verre hvis man kunne komme og ikke kom. Fantasifulle forklaringer er helt uinteressant for meg.</p> <p>”God morgen, så fint at du kom” innebærer en forståelse, anerkjennelse og tillit.</p> <p>Å komme for sent skal ikke være flaut og ubehagelig og man skal ikke få kjeft. Det er min holdning.</p> <p>Viktig at når barnet kommer på skolen så er det ikke fullstendig stressa og utslitt og helt fortvila når den kommer. Få lov til å lære og lov til å være deg sjøl, få lov til å være den du er, enten du er samisk eller kommer fra et annet land, eller du er norsk eller ka det nå er.</p> | <p>Det som blir sagt blir av den som kommer fra majoritetskulturen tolket og forstått på en annen måte.</p> <p>Kunnskaper om forventet atferd innenfor en kultur forhindrer situasjoner som kan tolkes feil og oppfattes som avvik i atferd.</p> <p>Forståelse av forskjellighet kan bevisstgjøre bruk av elementer fra tradisjonell samisk barneoppdragelse.</p> | <p>Mangel på språklige ferdigheter og kulturkompetanse kan forsterke problemet i takling av ulike atferdsituasjoner med elever fra ulike miljøer.</p> | <p>Egen praksis på barneoppdragelse i reindrifta.</p> <p>Elever med norsk som opplæringsspråk har fine bøker, mens de samiske elevene må bruke gamle bøker og kopier som varierer i kvalitet.</p> |
| (5) Mestring og Selvstendighet | <p>Det å komme med masse fantasifulle forklaringer på hvorfor de ikke kom presis, det er helt uinteressant for meg. Hvis du ikke kunne komme presis så da trenger jeg ikke å vite hvorfor. Det er fint hvis du sier det, men det er ikke noe krav.</p> | <p>Oppfattelse av ”leikkasdallan” kolliderer med praksisen i storsamfunnet.</p> | <p>Jeg vet at jeg takler elever på forskjellige måter i sånne tilfeller.</p> <p>Innarbeidet forståelse for forskjellighet.</p> <p>Bevisst verdsettene, oppfattelse av ulike i verdi og normer i de forskjellige arenaer.</p> | <p>Selvhjelpenhet og forlystelser i naturen.</p> <p>Barna må involveres tidlig og være med ut i naturen for å lære.</p> <p>Kjennetegnet ved den samiske kulturen er at arbeid skaper folk (Bargu oahpaha). Det å kunne jobbe er en belønning i seg selv.</p> |
| (6) Ulike sider ved bruk av PALS | <p>Det er sånne små nyanse forskjeller som jeg tenker på og det er den samiske tankegangen her.</p> <p>”Timeout” stolen rører ved opplevelser i fra egen skolehverdag.</p> <p>Ikke en konsekvens for meg, ikke gidder å jobbe. Fungerer ikke på den måten som man hadde tenkt.</p> <p>Uenighet i språkbruk - Foreldre som rolle</p> | <p>I samisk barneoppdragelse utdeles ikke belønning etter å ha hilst på folk.</p> <p>Forskjell i verdier bidrar til misforståelser.</p> <p>Banke på døra er ikke vanlig i samisk tradisjon.</p> <p>Bruk av ”timeout” og utdeling av ”brakort” er en utfordring, kolliderer med mine verdier og normer, og vekker følelser om egne</p> | <p>Tilpasset hva slags land man er i, befinner seg i.</p> <p>Ikke lagt opp til lokaltilpassning, følge oppskrifta.</p> <p>Foreldre tenker ikke PALS men tenker oppdragelse i hjemmekultur.</p> <p>Slik at noen steder er det er store forskjeller og andre steder ikke.</p> <p>Ikke lagt opp til</p> | <p>Du skal fungere som et sosialt vesen i de ulike kulturer.</p> <p>Tilpasset den norske skolemodellen.</p> <p>Språket er det eneste som er et synlig symbol på at vi er samer.</p> <p>Det er ikke en skole som kan gi den samme opplæringen innenfor reindrift som den nærmeste familie som praktiserer og lever av</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | <p>modeller.</p> <p>I min situasjon som voksen som skal veilede barnet i et klasserom er det ikke riktig overfor andre barn.</p> <p>Vi må bare akseptere at sånn er det og det er vanskelig å være generell</p> <p>Foreldre er ikke enig om alt i PALS.</p> <p>Forskjeller på skolens verdier og hva barna har lært hjemme.</p> <p>Fint for alle om vi lykkes med PALS.</p> <p>Vår forventede atferd er annerledes enn andres.</p> <p>Kommer inn masse indoktrinerte ting - opplevelser i gjennom historien.</p> <p>Også tenker jeg at det kan være lett dersom man gjør valg og fordi vi er samisk så må vi ha det litt annerledes.</p> <p>Det er ikke så mye konfrontasjoner i samisk tradisjon, samisk barneoppdragelse og der kommer det inn en krasj i PALS og i skolen generelt fordi her blir man konfrontert med ting.</p> <p>Våres annerledeshet – et sjokk og vanskelig å takle.</p> <p>Ulik vektlegging kontra rendyrking Individuell rangering av verdier.</p> <p>Samisk skole i norsk kultur – lang tradisjon Konflikten kommer inn der det er forskjellig verdier og at du ikke alltid kan treffe alle hundre prosent.</p> | <p>opplevelser fra skoletida.</p> <p>Belønning i form av ”brakort” er meget fremmed.</p> <p>Må streve så godt jeg kan for å kunne være med på det PALS står for.</p> <p>Tar tid å omstille seg.</p> <p>Sliter med utdeling av ”brakort” og bruk av ”timeout”.</p> <p>Prøver å få det til selv om det er vanskelig.</p> <p>Felles framgangsmåte for barn med atferdsproblemer.</p> <p>Må følge samme modellen.</p> <p>Unge foreldre har lettere for å godta.</p> <p>Forventet atferd under egen skolegang ikke så forskjellig fra dagens og PALS.</p> <p>Amerikanske og storsamfunnets forventninger til akseptabel atferd.</p> <p>Pålagt å følge PALS uten hensyn til egen kultur.</p> <p>Følge PALS selv om den ikke helt passer til samisk tradisjon.</p> <p>”Farget” av det samiske slik at det virker mer samisk.</p> <p>Dominans i form av majoritetskultur vil utvanne den samiske.</p> <p>Måten vi praktiserer normer og verdier i samisk barneoppdragelse er forskjellig fra det som forventes i modellen PALS.</p> | <p>lokaltilpasning, følge oppskrifta.</p> <p>Foreldre tenker ikke PALS men tenker oppdragelse i hjemmekultur</p> <p>Majoritets-kulturen med tilpasning til PALS og ikke samisk kultur.</p> <p>Atferdsrelaterte situasjoner kan forsterkes av ulike oppfatninger i hjem og skole.</p> <p>Kultur, verdiset og språket vil ha betydning i bruk av ulike metoder i PALS.</p> <p>Det har mye med vår arv av norsk skole å gjøre.</p> <p>Flere miljøer som spiller inn og at det er ulike verdier og normer som praktiseres.</p> | <p>næringen.</p> <p>Amerikansk oppdragerverktøy.</p> <p>Slavisk følge PALS.</p> <p>Alle skal gå i takt og si de samme ordene</p> <p>Har forsøkt med ”sjekk inn og sjekk ut”. Passet ikke for denne eleven.</p> <p>Det å kunne jobbe er en belønning i seg selv.</p> <p>For meg er det vanskelig å bruke ”time out”- stolen. Dette betyr for meg at eleven blir stilt for elevdomstolen. For det første må du sitte i stolen og dernest ser alle på deg. Jeg bruker ”Timeout”- stolen minst mulig.</p> |
|--|--|---|--|---|

4.3.2 Kommentarer til de ulike fremtredende nøkkelkomponenter

(1) Kontekstavhengighet – familie, natur, språk og næring.

Informantene viser i forbindelse med praktisering av verdier og normer til det spesielle forholdet som enkelte familier har til natur. Naturen er konteksten der overføring av kunnskap fra generasjon til generasjon foregår. De viser også til at det er aktiviteten i forbindelse med næring og ulike utfordringer i naturen som bestemmer om man kan komme tidsnok til formaliserte aktiviteter i skolen. Det er den naturnære aktiviteten med øving i praktiske ferdigheter som er ”livets skole”. Denne omtalte overføringen av kulturkunnskap gjennom tilnærming til naturen i sammenheng med aktiviteter, krever i følge informantene en kontekst og kulturavhengig reaksjonsmåte i atferdsammenheng. En informant viser til at dagens skole ikke kan gi den samme opplæringen innenfor reindrifta som den nærmeste familien.

Det vises også til at storsamfunnets påvirkning har bidratt til større verdiimperialisme hos fastboende samiske familier enn hva tilfelle er hos flyttsamefamilier. I sosiale sammenhenger kan også, i følge informantene, språklige problemer der ulike uttrykte meninger har en annen språklig drakt, føre til misforståelser og vanskeligheter i å forstå hverandres budskap. Takler du ikke elever fra ulike miljøer språklig, så kan du havne på ”glattisen”. Det vises til at barn vokst opp i et hjem med samisk barneoppdragelse som bruker ”leaikasdallat” for å holde humøret oppe, kan bli tolket feil, og barnet blir oppfattet som stakkarslig og uoppdragent. En av dem viser til at det kun er de synlige symboler som er igjen i dagens samiske samfunn, og som utgjør forskjellen fra storsamfunnet.

En av informantene forteller nettopp det som kan illustrere det å ta hensyn til den konteksten der situasjonen oppstår:

”Jeg er litt mer sånn som går inn i detaljene på situasjoner og vurderer hva som er bakgrunnen for det som har skjedd. Prøver å forklare til elever hvis noen har forskjellig ståsted og hva som er problemet her. Hva er det vi har lært og hva er du har lært? Hvis vi kommer fra forskjellige kulturer, forskjellige steder, forskjellige familier. Noen har lært det igjennom det ene og noen har lært det gjennom det andre. Vi må bare akseptere at sånn er det. Det kan føre til misforståelser eller det kan føre til konflikt. Det blir vanskelig å være generell på det der.”

(2) Indirekte oppdragelsesform – verdighet

De fleste informantene viser til at det eksisterte ikke nedtegnede regler men at det var den indirekte tause samiske barneoppdragelsen som var den rådende samværsformen. Indirekte føringer i samvær med voksne var normgivende og et eksempel på det er at man roser ikke direkte, men via en tredje person. Det at denne spesielle oppdragelsesformen også er synlig hos de voksne i forhold til det å gi uttrykk for sine meninger, kan kanskje illustreres gjennom det en av informantene uttrykte: *”Samiske foreldre roper ikke høyt om at de er misfornøyde med skolen”*.

En annen informant sier om den indirekte oppdragelsen kontra den direkte:

”Skolen har veldig mye tradisjon på å fortelle folk hvor skapet skal stå. I samisk barneoppdragelse så er det slik at du mange ganger ikke blir konfrontert med din atferd i det hele tatt. Du blir avledet som barn. Blir avledet fra det du holder på med til å få oppmerksomheten over på noe annet, også blir det ikke snakket noe mer om det.”

(3) Fri og tvangsløs

To av informantene understreker verdien av å ha mulighet til å løse ting etter hvert, og at der er åpning for å kunne sette til side oppgaver og ta de fram senere. Normene er retningsgivende og man er ikke slave av enhver regel. I situasjoner der irrettesettelse kunne vært brukt, tar man heller hensyn til barnet gjennom en mild omgangsform ved å legge til rette for barnet slik at det skal ha det bra den dagen. En av informantene sier blant annet:

”Det er nå mitt syn at når en elev strever voldsomt og man vet at det her er noe som kommer til å gå over, så ser man litt gjennom fingrene med ting.”

Tidsoppfatningen som enkelte ganger kan medføre stress, og det med spørsmål om tid til å gjøre ting, er annerledes innenfor samisk kultur. Det er slik en av informantene beskriver det:

”Det som er forskjellig er kanskje tidsspørsmålet, hvordan man oppfatter tida i forhold til det man skal utføre av oppgaver. Stress tror jeg er forskjellig i forhold til samisk og norsk kultur. Man blir ikke så veldig stresset bestandig for at man alltid har tida foran seg og muligheter til å løse en del ting etter hvert. Man har ikke fristene nært inn på seg. Du har ikke trikken du skal nå, bussen har du kanskje, men du har andre muligheter til å løse ting på selv om du ikke når å gjøre alt samtidig. Ting ordner seg og du har alltid muligheter til å finne ut av det, selv om tida går.”

(4) Anerkjennelse, forståelse og tillit

En av informantene viser til sin egen praksis i forhold til reaksjoner som uttrykker forståelse for at eleven kommer for sent til timen:

”Det å komme for sent skal ikke være flaut og ubehagelig og man skal ikke få kjeft. Det er min holdning.”

Den samme informanten viser til sin egen oppvekst og oppdragelse som var bygd på tillit og der det var åpning for å komme når man kunne komme, og uttrykker det slik:

”Fantasifulle forklaringer er helt uinteressante for meg. Det er verre for meg hvis man kunne komme og ikke kom.”

En annen informant trekker frem dette med at forståelsen av forskjellighet kan bevisstgjøre bruk av elementer fra tradisjonell samisk barneoppdragelse. Vedkommende sier blant annet:

”Kunnskaper om forventet atferd innenfor en kultur forhindrer situasjoner som kan tolkes feil og oppfattes som avvik i atferd.”

(5) Mestring og selvstendighet

Informanten viser til betydning av selvhjulpenhet og forlystelser i naturen som indikasjon på at vedkommende øver seg på å mestre ulike situasjoner i naturen. Denne informanten viser også til betydningen av oppdragelse gjennom arbeid:

”Kjennetegnet ved den samiske kulturen er at arbeid skaper folk, ”bargu oahpaha. Det å kunne jobbe er en belønning i seg selv.”

Det kan være ulike måter å delta i en sosialiseringssituasjon, og en informant viser til at det å ”leikassdallat” i den hensikt å holde humøret oppe, kan være en strategi til å kunne mestre en arbeids- og sosialiseringssituasjon som kan oppleves vanskelig. En annen informant påpeker at det er ikke innenfor skolens tilbud at barnet lærer mestring, men det er i naturen og ute i feltet der reindriftsnæringen utøves. Det er i følge denne informanten viktig at

”Foreldre involverer barna i aktiviteter innen næringen fra de er ganske små. I dagens reindrift er både jenter og gutter aktive og blir innlemmet i drifta i tidlig alder.”

Det å skape gode situasjoner på ulike arenaer der de opplever mestring i sammenheng med sosialisering er i følge en informant forståelsen av ulike verdsett en viktig forutsetning:

”Hvis du er bevisst verdsettene. Oppdager at det er i ferd med å bli et atferdsproblem på grunn av forskjellig oppfattelse av verdier og normer. Hvis vi snakker om to kulturer så tror jeg det er viktig å være bevisst de ulike verdsettene.

(6) Ulike sider ved bruk av PALS.

En informant mener at programmet er bygd på verdinøytrale verdier og sier blant annet dette om verdier i programmet:

”De skal kunne brukes overalt og de er selvfølgelig tilpasset hva slags land man er i, befinner seg i. Men om de er akkurat så kjent og akseptert overalt, vet jeg ikke sikkert.”

Vedkommende har også forståelse av at det i gjennomføring av programmet er lagt opp til at man er nødt til å følge oppskrifta. Det er et ferdig opplegg og det er ikke åpning for at programmet skal tilpasses lokalt og uttalelsen hans/hennes beskriver dette godt:

”Du har et ferdig opplegg som du må gå i gjennom og ”thats it”.

Han/hun mener likevel at det gjøres noen diskusjoner omkring verdispørsmål, men at det ikke er lagt opp til det i fra PALS-modellens side. Det er i følge han/hun ikke lagt opp til at oppskrifta skal lokaltilpasses og tilpasses samisk kultur. Vedkommende har følgende kommentar til dette med verdiforankring og kulturtilknytning:

”I hvertfall ikke samisk kultur. For det bygger ikke på det i det hele tatt. Det er jo selvfølgelig majoritetskulturen og den tilpasning som dette har i PALS-systemet som er dominerende.”

En annen av informantene påpeker at mennesket skal fungere som et sosialt vesen i de ulike kulturer og fungere etter deres verdier og normer. Det er viktig i følge henne /han og ha flerkulturell kompetanse, men samtidig kjenne sin egen kultur. Han/hun sier også at vi følger de samme utviklingsplaner og den samme læreplanen som er oversatt til samisk, og poengterte dette slik:

”Det som er igjen og som er forskjellig fra skoler i storsamfunnet, er språket. Det er det eneste som er et synlig symbol på at vi er samer.”

Det var ikke lagt opp til diskusjon eller refleksjon i forhold til verdivalg og praktisering av de ulike tiltak i modellen PALS og informantene belyser dette slik:

”På vår skole skal alle slavisk følge modellen som er valgt, uansett om du er enig eller ikke. Enkelte lærere vil tilnærmet mene at alle skal gå i takt, og at alle skal si de samme ordene.”

Han/hun beskriver PALS som et amerikansk oppdragerverktøy der ros og belønning er viktige elementer. Hun/han påpeker samtidig at vi samer ikke roser hverandre og at vi gjør det på en annen måte:

”Det å kunne jobbe er en belønning i seg selv.”

Han/hun viser også til oppdragerverktøyet ”sjekk inn og sjekk ut” i PALS, som etter hans/hennes mening ikke passet for denne eleven som ble utsatt for dette forsøket.

To av informantene er veldig tydelige på at verktøyet ”timeout” var en utfordring i deres praktisering av modellen. Utfordringen lå i dette at det totalt kolliderte med deres verdier og normer og at bruken vekker følelser til egne opplevelser fra skoletida. De greier rett og slett ikke å bruke denne formen for oppdragelse, dette begrunner de med ubehag i form av følelser som er knyttet til at dette ikke var en naturlig del i deres egen oppvekst og oppdragelse eller egne opplevelser med skammekroken. De uttrykker også at denne formen for tiltak oppleves som kollisjon med deres verdier og normer.

Et annet aspekt ved bruk av ”timeout” er det den ene av informantene opplevde gjennom kommentarene til en elev som verktøyet ble brukt på, og informantene uttrykker det slik:

”Og mange ganger så er det bra for meg å dra på ”timeout” hvis jeg ikke gidder å jobbe”

Informantene viser her til hvor smart elevene er når de blir påtvunget noe han/hun ikke ser hensikten med. Oppdragerverktøyet fungerer ikke som en konsekvens i form av tenkepause for denne eleven som uttrykte egne opplevelser slik informantene her refererer til. En annen informant har uttrykt bruken av stolen på denne måten:

”For meg er det vanskelig å bruke ”timeout”-stolen. Dette betyr for meg at eleven blir stilt for elevdomstolen. For det første må du sitte i stolen og dernest ser alle på deg.”

Det er også fremtredende i uttalelser fra informantene at bruk av ”brakort” som belønning er fremmed i forhold til samisk kultur. En informant uttrykker følgende i forhold til en slik form for belønning:

”Fordi i samisk barneoppdragelse er det ikke vanlig med belønning og i hvertfall ikke bruk av kort. Hvis du hilser på et menneske så har det i samisk barneoppdragelse ikke vært en tradisjon på at du skal ha ”brakort” for dette.”

De uttrykker også at de må minne seg selv om de ulike tiltak og verktøy som skal gjennomføres underveis i bruk av programmet. En informant er veldig tydelig på akkurat dette med at det ikke faller naturlig i deres skolehverdag og sier:

”Jeg må likevel forsøke og streve så godt jeg kan for å kunne være med i det som omhandler PALS. Pålagt å følge den selv om den ikke helt passer til samisk tradisjon”.

4.4 Diskusjon

4.4.1 Grunnlaget for diskusjon

Min intensjon med å velge å skrive en slik oppgave var nettopp det å forsøke å se ulike sider ved programmet PALS ut i fra en kulturell- og verdiorientert forståelse. Hva er det av ulike tiltak i PALS som har vært spesielt utfordrende i opplæringsammenheng for mine informanter, og hvilke konsekvenser kan det ha for barn og deres foreldre. Jeg har ikke intervjuet barn og foreldre, og av den grunn er omtale av eventuelle utfordringer og konsekvenser som omhandler dem, basert på det materiellet som foreligger. Barn og foreldre som informanter ville selvfølgelig gitt et bedre grunnlag og bidratt til bredere forståelse av de fenomener oppgaven forsøker å belyse.

Jeg har heller ikke gått inn på ulike forhold som kunne vært interessant i arbeidet med implementeringen av programmet.

4.4.2 Idealer i levesett og tenkning

Analysen og kommentarene til de ulike fremtredende nøkkelkomponenter viser at ulike tiltak omhandlet i PALS ikke er forenlig med de verdier og samhandlingsmåter som står sentralt i den samiske kulturen. Informantenes beskrivelse av det de mener er viktige idealer i samisk

barneoppdragelse finner vi igjen i de omtalte betydningsfulle verdier omtalt i kapittel 3 om tradisjonell samisk barneoppdragelse. Dette bekrefter på en måte at disse idealer fortsatt er levende elementer i levesettet og i tenkningen hos de voksne som her er intervjuet. De er representative for den tekningen som burde være retningsgivende og legges til grunn i en skolekultur i et samisk samfunn. En skolekultur bygd på en handlingsorientert pedagogikk bygd på samisk kultur, der handling innebærer at det å gjøre ting er med på å bestemme og uttrykke identiteten til den enkelte.

I en kultur der det å lære er å uttrykke seg gjennom handling, er det nærliggende å tenke at opplevelse av mestring også oppnås gjennom denne handlingen. Identitetsskapingen og mestringen kommer til uttrykk, slik mange av informantene påpeker, i naturen eller slik (Hoem 1978), (Høgmo 1989) og (Skutnabb Kangas 1986) uttrykker det når de på ulike måter påpeker viktigheten i en viss grad av verdi- og interessemessig sammenfall mellom skole og hjem.

4.4.3 Manglende interesse- og verdifelleskap - lojalitetsklemme

Dette henleder meg til det (Hoem 1978) spesielt viser til som mulig resultat av sosialiseringprosesser, og som muliggjør en interesse- og verdifelleskap. Informantene har gitt uttrykk for at de ulike tiltak og ”oppdragelsesverktøy” i modellen PALS ikke er innenfor det de opplever som retningsgivende idealer i samisk kultur. Det betyr at den ikke bygger opp under de samme verdiene, og vil av den grunn ikke virke forsterkende i sosialiseringen slik (Hoem 1978) uttrykker det.

Informantene viser til ulike metoder i PALS som lite hensiktsmessige slik de opplever det, og det vil naturlig nok også kunne oppleves som lite meningsfullt for de barna dette påvirker i sosialiseringssammenheng. Denne påvirkningen kan skape en forvirring spesielt for de barna der tiltak ikke har kulturell samsvarighet, og at de ikke uten videre kan benytte de forståelsesformer som de har tilegnet seg i sin primærsosialisering. Dette kan føre til en situasjon og opplevelser hos barn i ulike oppdragelsesroller der de må søke å finne sin identitet, og i tillegg oppleves egen identitet ”det artikulerte selv” som Hoem (1978) kaller det, som konkurrerende til den kulturelle forventede identiteten i skolemiljøet. Manglende sammenheng mellom voksnes forventninger både hjemme og på skolen, kan gjøre at barn kommer i en lojalitetsklemme. I slike situasjoner kan slike opplevelser uttrykkes i form av uventet atferd.

4.4.4 Relatert til samisk kultur og kontekst - mestringsgrunnlaget

For at lærerne skal kunne få en felles forståelse av en situasjon, der et barn viser en uventet form for atferd, er det nødvendig å se dette i en kontekstuell sammenheng. En hendelse med en opplevd avvikende atferd er ikke selvforklarende. Det er først når denne settes i en ramme eller en sosial sammenheng at den får mening (Hårtveit & Jensen 2002).

Under tiltak i PALS viser informantene til forebyggende strategier, og herunder blant annet til ignorering ved tilløp til uønsket atferd. En ignorering uten at man tillegger konteksten betydning i utløst atferd, kan føre til at barn og unge ikke får likeverdig behandling.

Vi kan ved ureflektert og ensidig tro på en slik framgangsmåte i skolehverdagen, risikere å underkjenne barns og unges drivkraft til å lære gjennom refleksjon i gode relasjoner. En form for nedprioritering av respekten for individet og dermed grunnlaget for oppdragelse og danning. En neglisjering av menneskets spesifikke egenskaper som selvfortolkende vesen og den intensjonen som gir seg uttrykk i menneskets væremåte. Vi kan risikere å sette til side det tilfeldige og unike ved menneske i hver sak, og ignorere dette for at de bedre skal passe inn og tilhøre den generelle kategorien i ulike implementeringer av atferdsmodifiserende programmer. En instrumentell handling som også kan undergrave betydningen av skolen som læringsarena (Hoem 1978)

Motsetninger og implisitte uklarheter i konteksten, gjennom bruk av modeller som PALS med overrepresentasjon av det norske, kan lett oppfattes og tolkes som barnets og unges manglende motivasjon og egenskaper ved vedkommende, i form av avvik. En kan stille seg spørsmål om samiske barn innenfor det Høgmo (1989) kaller ”en samisk lukket sfære” kan etablere erfaringer på en offentlig arena som er bygd på PALS-modellen, som medvirker til mestring og styrker deres mestringsgrunnlag?

Dette kan illustreres med det en av informantene påpeker: at overføring av kunnskap gjennom tilnærming til praktiske ferdigheter, krever en kontekst- og kulturavhengig forståelsesmåte i atferdsammenheng. Sara (2003) viser til at kunnskap og forståelse om naturgitte forhold i seg selv er av grunnleggende verdi, og dette kan forklare hvor viktig den kulturelaterte reaksjonsmåten til informantene var med hensyn til det å ikke stille spørsmål når gutten kommer for sent på skolen på grunn av aktiviteter på fjellet sammen med faren.

4.4.5 Kulturell kontekst - forståelsesramme

Forståelsesrammen kan styrkes hvis skolen inkluderer barnets kulturelle kontekst og ser barnets ressurser og begrensninger i forhold til de faktorer som har bidratt til primær- og sekundærsosialisering. I dette tilfelle vil skolen være en stor bidragsyter i sekundærsosialiseringen av barnet. Forståelsen av hvordan disse faktorene gjensidig påvirker hverandre vil være et betydelig element i forståelsesrammen i barns sosialisering.

Lærerens forståelsesmåte kan ikke uten videre i slike sammenhenger baseres på programmerte forestillinger. Det er slik den ene informant sier ”*at vi kommer fra forskjellige kulturer, forskjellige steder, forskjellige familier*” og vår væremåte har vi lært ”*gjennom det ene og noen har lært det gjennom det andre*” og at vi ”*må bare akseptere at sånn er det*” og at det blir vanskelig å være generell.

Nordin-Hultman (2004) sier at det i et postmoderne/konstruksjonistisk perspektiv ikke finnes verden eller virkelighet i den form vi oppfatter det, men at det vi ser og beskriver er avhengig av de tids- og kuturbundne redskaper vi har for å hjelpe oss til å se, tenke og handle.

4.4.6 ”Slavisk følge modellen” – instrumentell kunnskap

Informantene har oppfattet at i implementering og gjennomføring av programmet PALS er det lagt opp til at man er nødt til å følge oppskrifta. Dette bekrefter uttalelsen at ”*alle skal slavisk følge modellen*” uansett om du er enig eller ikke. Denne absolutte oppfattelsen i bruk av PALS-programmet viser uttalelser som ”*enkelte lærere vil tilnærmet mene at alle skal gå i takt, og at alle skal si de samme ordene*”. Dette stemmer godt med den intensjonen som ligger i undertegning av en samarbeidsavtale mellom elev, lærer, foresatte og PALS-teamleder, for å sikre at alle skal trekke i samme retning (Arnesen, Jensen og Hansen 2006).

Det kan synes som om noen i bruk av programmet har hatt troen på en underliggende lovmessighet og en universell orden som Nordin-Hultmann (2004) stilte spørsmål ved i sin omtale av et postmoderne/konstruksjonistisk kunnskapssyn. Selv om det i programmet er gitt åpning for bruk av den deduktive strategien som gir en betydelig frihet for skolen selv å definere mål og tiltak.

En av informantene viser også til at hans/hennes oppfatning var at det ikke var lagt opp til diskusjon omkring verdispørsmål og ”i hvertfall ikke samisk kultur” fordi programmet på ingen måter bygger på idealer fra samisk kultur. Vedkommende påpeker også at det ikke var lagt opp til at ”oppskrifta” skulle lokaltilpasses og tilpasses samisk kultur. Dette forteller at implementering ikke var organisert slik at det ble lagt opp til sosiohistoriske diskurser med tanke på at fenomener og spørsmål omkring atferdsmåter bare kan forstås i relasjon til en sammenheng eller kontekst slik Hoem (1978), Høgmo (1989) og Skutnabb Kangas (1986) påpeker i sine teorier.

4.4.7 Aktør i sitt eget liv

Informantenes tydelige refleksjoner omkring kulturelle forhold som det ikke er tatt hensyn til i innføring av modellen PALS, viser med tydelighet at personlighetsstrukturen eller den kulturelle grunnstrukturen som Skutnabb Kangas (1986) omtaler, ikke er blitt endret hos dem, selv om de på ulike måter har vært i gjennom påvirkninger i tilknytning til forundersøkningsperioden og også gjennom aktiv virksomhet i en skole bygd på majoritetskulturens idealer. Dette at de så tydelige har beholdt personlighetsstrukturen forteller at de fortsatt har inntatt den grunnleggende garantisten for at et individ opplever sin kultur som meningsfull i en helhet (Skutnabb Kangas 1986:183).

Informantenes sammenfallende oppfattelser i bruk av PALS-modellens ulike tiltak som virket å være i strid med deres verdier og holdninger forteller nettopp det at de på det dypere plan gjør valg som er i samsvar med deres kulturelle normer. Dette kan selvfølgelig også sees i denne sammenheng i fra aktørperspektiv, som at læreren med sine valg sikrer at barn og de selv blir aktører istedenfor brikker i sitt eget liv.

4.4.8 Handling og mestring som belønning

En informant sier at ”for meg er det vanskelig å bruke ”timeout”. Han/hun begrunner dette med at ”det betyr for meg at eleven blir stilt for elevdomstolen”. En annen informant påpeker at de er ”pålagt å følge den selv om den ikke helt passer til samisk tradisjon” og at det ikke faller naturlig i deres skolehverdag.

Det at informanten opplever bruk av ”timeout”- stolen som ”elevdomstol” bekrefter at dette oppleves for han/henne som straff og ikke konsekvens. I følge Seljelid(1982:47) skal konsekvens i motsetning til straff oppleves som en logisk sammenheng til forseelsen og den voksne

reaksjon. Konsekvensen innebærer at det for barnet må være en forståelig sammenheng mellom forseelsen og den påfølgende reaksjon fra den voksne. Det var ingen forståelse i så måte hos den eleven som informanten referer til, der konsekvensen med ”timeout”-stolen opplevdes som befriende fordi han/hun slapp å jobbe med skolearbeid.

De uttrykker også at de ikke hadde noe valg og at de på en måte ble tvunget til å ta i bruk modellen PALS. Dette kan forklare de valg de gjorde underveis ved å forkaste bruken av ”timeout” og ”brakort” og som førte til det Skutnabb Kangas (1986) kaller å holde fast ved de gamle normene, og forkaste de nye uten å ville gå inn i en diskusjon om påtvungen kulturell selvsegregasjon. De valgte å opptre på den måten at de bare lot nye verdier komme inn dersom de lot seg integrere i kulturen uten at det rørte altfor mye ved de ulike områdene av mestringsgrunnlaget til barna, og at det ikke førte til identitetskrise.

Informantens omtale av episoden med bruk av ”timeout”-stolen forteller at eleven ikke forstod hensikten med betenkningstid som tiltenkt formål, og heller omtalte det som en god anledning til å slippe å jobbe.

I tillegg følte informanten bruken av denne metoden som meget ubehagelig følelsesmessig for sin egen del, begrunnet i egne opplevelser fra skoletida.

I omtale av ros og belønning er en av informantene veldig tydelig på at PALS er et amerikansk oppdragerverktøy og at det ikke er vanlig å gi ros direkte i samisk tradisjon. Balto(2003) viser til at den milde og indirekte oppdragelsesformen i ulike sosiale situasjoner var vanlig i samisk tradisjon. Denne indirekte måten ved å omtale det via en tredje person var også vanlig i forhold til det å gi ros.

I motsetning til den ofte brukte direkte konfronterende måten å irettesette barn på, kan den indirekte og mindre dirigerende samiske oppdragelsesformen betegnes som en metode med fravær av måter å manipulere barn på. Bruk av ”brakort” som belønning i modellen PALS med den hensikt å motivere barn til å etablere en ønsket væremåte innenfor definerte normer, kan i en slik sammenheng karakteriseres som en form for manipulering.

I følge Eikeland (2005) er samisk kultur en handlingskultur. Det å leve er å uttrykke seg gjennom å handle, en handlingskultur hvor det å gjøre ting er med på å bestemme og uttrykke identiteten.

Det er nærliggende å tro at mestringsfølelse oppnås gjennom handlinger i handlingskultur (Eikeland 2005:20-22). Med henvisning til denne teorien kan den forståelsen som informantene viser til med å uttrykke ”*Det å kunne jobbe er en belønning i seg selv*” forstås slik at man gjennom handling får bekreftet egen identitet, og en følelse av mestring som oppleves som en belønning. Det forutsetter at skolen ved å ta i bruk ulike modeller tar hensyn til de omtalte forhold som kan føre til mestring. Dette kan gjøres ved at det i tilpasning av ulike modeller tas hensyn til kulturelle og etniske forhold som er representert i barn og unges grunnlag for mestring.

4.4.9 Ulike forståelsesrammer – bevisste valg

Informantenes håndtering av de ulike anbefalte tiltak i modellen PALS signaliserer med tydelighet at de har vært veldig bevisste på dette med kulturelle og sosiale fenomener og hensynet til barnets egne forståelsesrammer. Måten barnet oppfatter verden rundt seg, er bestemt av den kulturen barnet vokser opp i. Denne kritiske vurderingen i bruk av metoder fra modellen PALS kan på en måte bekrefte at deres bruksverdier er i overensstemmelse med deres forfektede verdier slik Kvello(2007) omtaler dette. Det vil si de verdier vi sier vi har og de vi benytter når vi skal forklare hvorfor vi handler slik vi gjør, er samsvarende. Han refererer til visse verdier, mål, holdninger og antagelser som vi hevder ligger til grunn for de valg vi gjør og måten vi handler på (Kvello 2007:131)

Jeg vil her også vise til en forståelsesmåte som bygger på postmoderne/konstruksjonistisk menneske- og kunnskapssyn som Nordin-Hultmann (2004) referer til i spørsmålet om identitet, subjektskaping og relasjon. Hun viser til at det er utviklet et syn rundt det menneskelige subjektet som rommer et aktivt subjekt med muligheter til å velge, påvirke og forandre. Begrepet subjektivitet referer til erfaringer ved å være en person som konstitueres av de diskurser og de praksiser som subjektet møter og har tilgang til.

Med henvisning til denne teoretiske forståelsesmåten av subjektet, kan det synes som informantenes erfaringer og påvirkninger bygger på diskurser og praksiser som de har hatt tilgang til i deres egen primær-og sekundærsosialisering i et samisk samfunn, og som sterkest har hatt innvirkning på de valg de gjorde ved å forkaste tiltak i PALS.

Jeg har tidligere i denne oppgaven vist til at det ikke ble tatt hensyn til morsmålets betydning som tanke- og følelsesspråk i og med at programmet PALS ikke ble oversatt til samisk. Vi uttrykker

vår kulturelle kompetanse gjennom språket, Magga (2003) sier at vi i gjennom språket opprettholder og utvikler våre egne normer og verdioppfatninger. Språket er derfor et av det samiske samfunnets viktigste fundament. En informant viser til at de ulike utviklingsplaner og læreplaner er innholdmessig de samme uansett om de skal brukes i samisk skole eller norsk skole. Det som er forskjellen er at de er oversatt til samisk og ”*det er det eneste som er et synlig symbol på at vi er samer*”

I en klasseromssituasjon er tidsbruken mer eller mindre planlagt i detalj og det er en lineær forståelse av tid. Balto (1997) viser til at tidsopplevelsen er annerledes i samenes tradisjonelle livsform der naturens forutsetninger var mer styrende i tidsbruken. Jeg bruker i mange sammenhenger å vise til uttrykket ”tiden går ikke, den kommer” som er den tidsforståelsen som preger den samiske kulturen. En slik forståelse er fortsatt en levende verdi, i hvert fall i denne sammenheng hos en av informantene, og kan muligens påvirke ulike sider ved ”vent og se” holdning i situasjoner som krever handling ut i fra tanker og følelser. En holdning er i følge Seljelid (1982) knyttet til handlinger, tanker eller følelser som er relativt like fra gang til gang overfor bestemte situasjoner og saker. En holdning kan defineres som en persons handlingsberedskap og i likhet med verdier er de veletablerte holdningene relativt varige (Seljelid 1982:13).

I sammenheng med vurdering og forståelse av forsentkomming i ulike situasjoner kan denne tidsforståelsen være med på å ikke uten videre knytte dette opp mot opplevelse av avvik i forhold til elevens atferd. Det å kunne vise en kulturelt passende reaksjon i slike situasjoner, krever at læreren har en innen-i-fra følelsesmessig akseptert holdning og forståelse til kulturens normer (Skutnabb Kangas 1986:178). Denne holdningen var reell hos informanten med den forståelsen han/hun viste i forhold til gutten som kom for sent på grunn av deltakelse i farens aktiviteter på fjellet.

4.5 Utfordringer i forhold til pedagogisk praksis

4.5.1 Transkulturelt utviklingsarbeid

Med tanke på verdiformidling i den betydning å overføre verdier fra voksne til barn, men også i den betydning at verdier tilegnes eller innpreges, vil jeg ta utgangspunkt i Stordahls (1998) begreper i transkulturell utviklingsarbeid. Denne modellen bruker jeg for det første for å

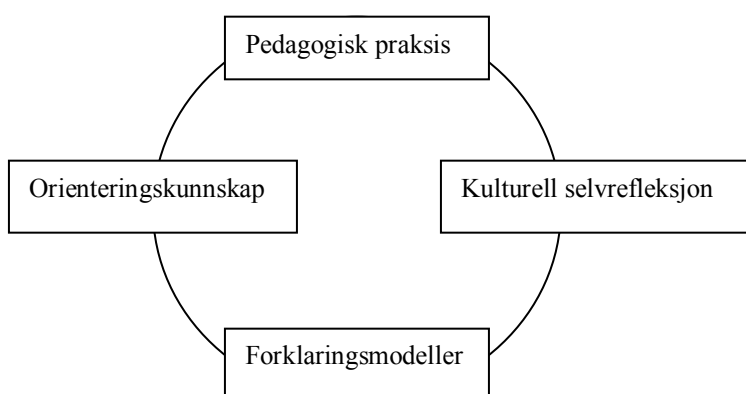
synliggjøre informantenes ulike meninger som bekrefter tilstedeværelse av ulike elementer som Stordahl (1998) har vist til i beskrivelsen av de sentrale begrepene, og spesielt i sammenheng med bruk av PALS modellen. Ved å systematisere de ulike sitatene fra teksten i fra intervjuene med informantene i en tabell som meningsenheter under de fire sentrale begreper i transkulturelt utviklingsarbeid, kan dette understøtte at de er tilgjengelige i overføring og formidling i deres pedagogiske praksis. Denne skjematiske tilnærming der de fremtredende meningsenhetene legges inn som direkte sitater under de ulike begreper, vil gi en bedre oversikt og bedre grunnlaget til diskusjonen.

Jeg forstår Stordahl(1998) slik at det å tilegne seg en større forståelse for de ulike fenomener som opptrer mellom ulike kulturer, som er det transkulturelle utviklingsarbeidet. I dette tilfelle i forhold til arbeid med barn og unge i skolen. Det betyr å få større innsikt i betydningen av de kulturelle fenomenene i faglig sammenheng og hvordan dette kan påvirke pedagogisk praksis. Dette betyr å utvikle tilnærings- og arbeidsmåter som tar hensyn til de forhold som omtales under de ulike begreper i transkulturelt utviklingsarbeid i sammenheng med opplæring, forebygging og diagnostisering.

Klausen (1992) skiller mellom verdiorienterte kulturbegreper og analytiske kulturbegreper. Det er i følge han et skille mellom en forståelse av kultur vi erverver gjennom å vokse opp i en bestemt kultur og den forståelsen av kultur vi erverver oss gjennom analytisk trening og tilnærming (Klausen 1992:25-28 og Eidheim & Stordahl 1998:11-13).

I denne diskusjonen vil jeg bruke kulturforståelse i den betydning at det vil være en innsikt som gir kompetanse i å jobbe analytisk med mellommenneskelig problematikk i flerkulturelle, så vel som enkulturelle kontekster.

Figuren 1 viser og illustrerer at de fire sentrale begreper i transkulturelt utviklingsarbeid henger sammen i pedagogisk praksis. Jeg har byttet ut terapeutisk praksis til pedagogisk praksis fra den opprinnelige figuren.

Figur 1

Orienteringskunnskap omfatter kunnskap om de kulturelle forhold som kan ha betydning for de daglige valg du tar i det arbeidsfeltet du jobber innenfor. Det kan blant annet være forhold som omhandler barn og unges oppvekstvilkår, familiens tradisjonelle barneoppdragelse, normer, verdier, regler for samhandling, språk og minoritetsproblematikk.

Kulturell selvrefleksjon innebærer vår egenskap til gjennom refleksjon å kunne sammenligne det forholdet vi og andre har til de sentrale begrepene i orienteringskunnskap. Det å kunne oppfatte forskjeller ved å sammenligne, oppdage og finne relasjoner i egne kulturelle verdier og kategoriseringer.

Forklaringsmodeller omhandler den egenskapen som pedagogen innehar for å kunne redegjøre for hvordan en søker å forklare fenomener og der i blant de ”kulturelle fenomener” som man møter i det daglige.

Pedagogisk praksis i et transkulturelt arbeidsfelt må forstås som et konstruktivt pedagogisk utviklingsarbeid der de fire komponentene inngår. For å oppnå høyest mulig grad av

profesjonalisering innen det transkulturelle arbeidsfeltet må kulturforståelse, selvrefleksjon og orienteringskunnskap integreres og operasjonaliseres i den daglige pedagogiske virksomheten (Eidheim&Stordahl 1998:12-14).

Tabell 3

Meningsbærende transkribert tekst til kategorier i lys av sentrale begreper i transkulturelt utviklingsarbeid.

| Informanter | Pedagogisk praksis | Kulturell selvrefleksjon | Orienteringskunnskap | Forklaringsmodeller |
|-------------|--|--|--|---|
| Informant A | Det er sånne små nyanseskjeller som jeg tenker på og som er den samiske tankegangen. Hva er miljøet rundt oss og hva er det norske som er prakka på oss liksom. | Det er fint hvis du sier det, men det er ikke noe krav. For meg er det sånn som jeg har vokst opp her at det å komme når man kunne komme, det er greit synes jeg. Det er verre hvis man kunne komme og ikke kom. | Da er det jo veldig ofte det er normer og verdier i forhold til familie og natur og ressurser, og det har med overføring av kunnskap fra generasjon til generasjon. | Jeg føler at når man bor langt inne på vidda så er det ikke alltid så greit å komme presis og at man alltid ikke er selv skyld i at man ikke kom presis. |
| Informant B | Samisk skole er selvfølgelig der man snakker samisk, kanskje samisk er det dominerende språket og opplæringen foregår på samisk. Kunnskaper om forventet atferd innenfor en kultur forhindrer situasjoner som kan tolkes feil og oppfattes som avvik i atferd. Forståelse av forskjellighet kan bevisstgjøre bruk av elementer fra tradisjonell samisk barneopplæring. | Kontekst og kulturavhengige reaksjonsmåter. Nedtegnede regler kontra samisk indirekte taus opplæring. | Tydelig overfor barnet om at opplæringen er annerledes i hjemmet. Indirekte føringer i samvær med voksne var normgivende. | Språklige problemer og språklig drakt som bidrar til vanskeligheter. Vi gir ikke ros direkte, men via andre. |
| Informant C | Mer eller mindre påvirket av hjemmekulturen og samfunnet for øvrig. Mangel på språklig ferdigheter og kulturkompetanse kan forsterke problemet i takling av ulike atferdsituasjoner med elever fra ulike miljøer. | Samiske verdier og normer er noe man arver. Tida foran seg og muligheter til å løse en del ting etter hvert. Ikke så viktig med å ha det ryddig bestandig, du finner tingene uansett. | I mange tilfeller kan det være at barnet "leikkasdalla" i ulike situasjoner og at barnet er oppdratt til å "leikkasdallat" for holde oppe humøret. Her kan det være kollisjon i forhold til de forventninger som ligger i majoritetskulturen og forskjell på de situasjoner der det er naturlig å skøye. De kan tolke det dit hen at barnet er stakkarlig og uoppdragen m.m. | Samiske foreldre roper ikke høyt om at de er misfornøyde med skolen. Du har andre muligheter til å løse ting på selv om du ikke når å gjøre alt samtidig. Jeg vet at jeg takler elever på forskjellige måter i sånne tilfeller. |
| Informant D | Opplæring gjennom nærmeste familie i praktisering av reindriftsnæringen. Egen praksis på barneopplæring i reindrifta. | Kjennetegnet ved den samiske kulturen er at arbeid skaper folk (Bargu oahpaha). Det å kunne jobbe er en belønning i seg selv. | Synlige symboler gjør forskjellen fra storsamfunnet. Vi samer roser også hverandre, men vi gjør det på en annen måte. | Barna må involveres tidlig og være med ut i naturen for å lære. Vi roser ikke direkte, men via en tredje person. |

4.5.2 Diskusjon av ulike utsagn i forhold til de sentrale begrepene i transkulturelt utviklingsarbeid

Det som er fremtredende i denne oversikten er at informantene uttrykker en erfaring gjennom refleksjon som er innenfor de ulike sentrale begreper i transkulturelt utviklingsarbeid. Det finner sted en refleksjon som skulle kunne tilsi at de har en forståelse for, og hvordan kulturell bakgrunn må fanges opp i pedagogisk praksis.

De har, slik det framstår for meg, i sine uttalelser en metakulturell bevissthet som kan medvirke til å regulere en balansert bruk av modeller som PALS i deres praktiskpedagogiske arbeid. Deres metakulturelle bevissthet kan innebære at de kan takle ulike situasjoner der det inngår flere kulturer. Denne bevisstheten omfatter i følge Skutnabb Kangas (1986) kunnskap og viten om likheter og forskjeller innad i de forskjellige kulturene.

Informantenes ulike utsagn forteller også at de er bevisst sin egen kulturkompetanse, og det Skutnabb Kangas (1986) beskriver som evne til å språklig å artikulere og analysere disse forskjellene. Denne analysen viser at de evner å identifisere både det spesielle og det generelle innenfor egen eller egne kulturer. Denne evnen til å kjenne igjen det spesielle, vil i stor grad komme til nytte i sammenheng med bruk av modellen PALS med hensyn til å rette oppmerksomheten mot intra- og interindividuelle forskjeller innenfor en gruppe, og mellom grupper i ulike atferdsrelaterte situasjoner i skolemiljøet.

Selv om det i følge to av informantene i sammenheng med implementering av modellen PALS, ikke ble lagt opp til en refleksjon på systemnivå omkring de ulike verdisystemer som praktiseres i oppdragelsessammenheng i skole og hjem, viser dette at denne refleksjonen var tilstede på et individuelt nivå.

Kommentaren til informant A gjengitt under pedagogisk praksis i tabellen der han/hun sier at *”det er sånne nyanseforskjeller som jeg tenker på og som er den samiske tankegang, Hva er miljøet rundt oss, og hva er det norske som er prakka på oss liksom ”*, understreker at de kulturbundne redskaper er tilgjengelige i tanker og handlinger (Nordin-Hultman 2004:50-51).

Slik de andre informantene uttrykker det under kategorien pedagogisk praksis i tabellen, forteller at formidlingen av verdier er bevisst, og at de i deres daglige virke som oppdragere tydelig legger for dagen en atferd som skal understøtte deres formidling.

Uttalelsen til informant D om at *”opplæring gjennom nærmeste familie i praktiseringen av reindriftsnæringen. Egen praksis på barneoppdragelse i reindriften”* forteller at enkelte verdier som kommer inn under egenskaper i form av livsførsel, tilegnes hovedsakelig ved etterligning. I de daglige handlingene og daglig praksis der hensynet til naturen er en viktig faktor i reindriftsnæringen, er det de voksne som modeller som gjennom egen atferd legger for dagen de verdiene eller egenskaper som ønskes formidlet eller overført (Sara 2003 og Balto 1997).

I denne oversikten uttrykker informant B under orienteringskunnskap i tabellen, at man skal være *”tydelig overfor barn om at oppdragelsen er annerledes i hjemmet”* forteller at vedkommende er bevisst den betydning de daglige valg han/hun gjør i skolen som er den viktigste kulturformidlende institusjon med avledet mandat fra foreldre. Dette gir tydelige signaler om at vedkommende tar på alvor det avledete mandatet med å legge til rette, også ved bruk av modellen PALS, for at barn fra ulike hjem kan benytte de forståelsesformer som de har tilegnet seg gjennom sin oppvekst.

Under kulturell selvrefleksjon i tabellen sier informant C at det *”ikke er så viktig å ha det ryddig bestandig, du finner tingene uansett”* og han/hun sammenligner dette med å si at *”du ser allerede før du går inn porten hos folk at her er det forskjeller”* og viser til at samene har andre verdier enn det å ha det ryddig.

Uttalelsen til informant B i tabellen under forklaringsmodeller der han/hun sier *”språklige problemer og språklig drakt som bidrar til vanskeligheter”* viser at han/hun kan redegjøre for sine handlinger ut i fra forståelsen av *”kulturelle fenomener”*. Dette viser til det Hoem (1978) kaller de marginale faktorene i menneskelige forhold, og i hvilken grad det kulturelle innholdet er tilgjengelig eller er til disposisjon på den offentlige arena.

4.5.3 Kommentarer

Det som kan synes å mangle er et mer formalisert og sterkere fagliggjort transkulturelt utviklingsarbeid. Et utviklingsarbeid som bygger på de ulike aktørenes forståelse av det som skjer

i møtet mellom to kulturer. Å formalisere arbeidet med å ta utgangspunkt i deres forståelse og erfaring i skolemiljøet som kan overføres til daglige aktiviteter og bidra til en mer gjennomreflektert analytisk tilnæringsmåte i pedagogisk praksis. En analytisk tilnærming i forhold til mellommenneskelig problematikk (Eidheim & Stordahl 1998:11-13). En slik tilnæringsmåte ville vært nyttig i det videre arbeidet med bruk av tiltaksmodellen PALS i et flerkulturelt skolemiljø. Mine informanter har slik jeg forstår det, en verdiorientert forståelse av de kulturelle fenomenene, og har skaffet seg denne innsikten gjennom å vokse opp i en bestemt kultur. De kan gjennom systematisk transkulturelt utviklingsarbeid utvikle dette til en mer analytisk kompetanse. En analytisk kompetanse som vil kunne inkludere deres kunnskaper og erfaringer til å håndtere ulike pedagogiske utfordringer ved bruk av ulike teorier og modeller.

5 AVSLUTNING

Innledningsvis var jeg spesielt interessert i å se ulike sider og konsekvenser ved bruk av en slik modell i en samisk skole, og hvordan dette utfordrer de ulike aktørene i skolen til å ta hensyn til elevenes kulturelle bakgrunn i utvikling av en pedagogisk praksis.

Morken (2006) påpeker at hele den pedagogiske prosessen er en kulturvirksomhet. Dette betyr at alle elever med spesialpedagogiske behov utgjør et like stort språklig, kulturelt og livssynsmessig mangfold som befolkningen for øvrig (Morken 2006:100).

Undervisningen og oppdragelsen står i en spesiell kulturell, geografisk og historisk sammenheng, altså en kulturell kontekst. Undervisningen er således ikke bare formidling av kultur, i den forstand at kulturen er noe utenfor eleven og skal overføres til ham eller henne. Både elever og lærere står midt i – og er produkter av og deltagere i – den kulturen som skal læres og nyskapes. For at nyskaping skal finne sted, må språket, det kulturspesifikke språket, alltid komme først. Det er i og gjennom kunnskapsredskapene våre, språket og innholdsformulerende diskurser, virkeligheten tar form.

Dette betyr at dersom idealer og kunnskapen om det samiske skal få mer betydning i skolen, må den samiske skolen fortsatt ha egen læreplan og ikke reduseres til et vedlegg i en nasjonal læreplan. Det er gjennom diskurser, teorier og forestillinger blant annet i en egen samisk læreplan at vi kan påvirke de individuelle og psykologiske tankemønstre som har vært styrende i handling og praksis.

Det kan bli slik at det dominerende psykologiske ”blikket” på pedagogiske miljøer er preget av forestillinger om hva barn skal kunne klare, hva som er akseptabel væremåte og hva som er normalt. De samfunnsmessige betingelser beskrives i mindre grad enn de individrelaterte innenfor de psykologisk orienterte forståelsesrammer, og dermed også de kulturelle betingelser.

Kultur er en art av et referansesystem som man kan, men ikke skal relatere direkte til personens handlinger. Kultur er en forståelsesramme som den som er vokst opp i kulturen kan bruke til å tolke verden ut i fra.

Min påstand er at dette både vil og bør sette sitt preg på undervisningen. I undervisningen og spesielt når standardiserte programmer tas i bruk, er det viktig at lærerne er seg bevisst den kultur de selv og elevene lever i og lar den bli en ressurs for undervisningen. Ulikhetene bør i en slik sammenheng bli tatt opp til drøfting og synliggjøring, og bli satt i sammenheng med den helheten som finnes i de pedagogiske prinsippene. Gjennom en slik tilnærming blir kultur ikke bare en rammefaktor, men også innholdet i undervisningen. Man kan snakke om kultur som det rom der den pedagogiske virksomhet foregår.

Gjennom mine analyser og diskusjoner har jeg brukt relevant teori og forskning for å argumentere for at konsekvensene av å implementere PALS-programmet blant annet kan bli at elevens indre motivasjon blir redusert, at de havner i en lojalitetsklemme mellom hjem og skole grunnet forskjeller i verdier og interesser, og at dette bidrar til manglende interessefelleskap til å utvikle skolen som mestringsarena.

Utfordringen pedagogisk sett henger sammen med hvordan en kan utnytte og utvikle barnas allerede eksisterende repertoar i sammenheng med sosialisering til å handle etter både minoritets- og storsamfunnets verdier uten at majoritetskulturen blir dominerende i den voksnes forståelsesramme av barns atferd. Det handler om lærere som har kjennskap til elevens hjemmekultur og derigjennom kunne oppfatte barnets kulturelle bakgrunn, og den kulturelle konteksten som forståelsesramme. Dette krever bevissthet om, og gjennomtenkning av, hvordan kulturelle forhold innvirker på sosialiseringprosesser i skolen. Læreren må høre og oppfatte de kulturelle signalene gjennom å forstå barnets bakgrunn og gjennom faglig og pedagogisk refleksjon vurdere hvilke tilnærminger som er mest hensiktsmessig ved bruk av modeller som PALS i tiltak som omhandler atferdsrelaterte forhold.

En forutsetning for at lærere som er vokst opp i samisk kultur, skal kunne utvide sin verdiorienterte kulturforståelse til å bli en analytisk kompetanse, er først og fremst at denne anerkjennes som nyttig. En formalisering der man fagliggjør deres erfaringer gjennom reflektert analytisk tilnærming, slik at de ulike sentrale begreper i transkulturelt utviklingsarbeid blir innarbeidet i deres forståelsesramme vil være en anerkjennelse.

Uten en slik analytisk tilnærming med refleksjon omkring elevenes ulike kultur og etnisk tilhørighet kan vi risikere å begå faglige overgrep som feildiagnostisering og opplæringspåførte vansker. Jeg håper at denne oppgaven med perspektiver på kulturens ulike betydninger, belyser vesentlige sider ved de forhold som kan ha betydning i spesialpedagogisk sammenheng.

Jeg har i diskusjonen påpekt både det informantene har vist til av utfordringer ved bruk av programmet PALS, og sett dette i forhold til relevant teori og forskning for å belyse mulige konsekvenser ved bruk av denne modellen.

Jeg har ikke omtalt den politikken som var dominerende i perioden med forforskning i samisk samfunn og som førte til enhetsskolen og politikken som påvirker dagens samfunn. Giddens (1991) omtaler utvikling fra pre-moderne/enkelt samfunn som emancipations-politikk med tradisjonell fastlåsthet og omstendigheter med hierarkisk dominans og til senmoderne/ komplekst samfunn med livspolitik som livsstilens politikk bestående av valgmuligheter der makten ligger i aktivitetsarenaen (Giddens 1991:248).

Giddens (1991) beskrevne samfunnsutvikling skulle bety at de valg som gjøres i pedagogisk sammenheng skal dreie seg om hensynet og retten til personlighet og individualitet.

Implementering av PALS i en samisk skole kan oppleves, slik også informantene har påpekt, som myndighetenes påvirkning i retning av mer overrepresentasjon av den norske majoritetskulturens verdier og normer.

Samtidig må vi ta innover oss den erkjennelsen at globaliseringen i det senmoderne/komplekse samfunn har ført til at det ikke er noen enkeltpersoner eller institusjoner som kan holde seg utenfor de forandringer som moderniteten har ført med seg. Denne forandringen har bidratt til at

de sosiale relasjoner som det samiske samfunnet var bygd på er blitt løftet ut av de tradisjonelle samiske ordninger som var dominerende i det enkle samfunnet eller lokalsamfunnet.

Denne utviklingen kan blant annet være grunnen til at det i dag er eksperter eller fagpersoner som trekkes inn i situasjoner der det er snakk om barns utvikling og sosialisering.

Det er ikke realistisk å forvente at de såkalte ”eksperter” er tilgjengelige i de situasjoner som daglig oppstår i en institusjon der barn møtes med ulik kulturell ballast og forståelsesramme. I forsøket på gjøre de som skal forvalte en oppdragerrolle mer kompetente til å hankes med de utfordringene som møter dem i en skole med barn med ulik identitet og kultur, velger ekspertene å kanalisere kunnskapen gjennom ulike programmer.

Jeg tror intensjonen ved å velge ekspertenes standardiserte tiltaksmodell er et oppriktig ønske om å søke etter ny kunnskap for å kunne takle nye utfordringer. I denne oppgaven har jeg omtalt ulike forhold og konsekvenser ved bruk av en slik modell, men det empiriske grunnlaget er ikke tilstrekkelig godt nok til å kunne trekke klare konklusjoner. Diskusjonen omkring problemstillingen er allikevel interessant og kan være retningsgivende i det videre arbeidet i bruk av programmet PALS. Det ville vært interessant å gå mer i dybden på de omtalte utfordringene og konsekvensene som diskusjonen har avdekket.

Litteraturliste

- Aasen, Joar (2003). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Opplandske bokforlag, Vallset.
- Afdal, Geir, Haakedal, Elisabet & Leganger-Krogstad, Heid (2006) *Tro, livstolkning og tradisjon, Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Andresen, Ragnhild (2000) *Felleskap og sammenhenger – yrkeshjelpere i grupper, nettverk og organisasjoner*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Arnesen, Anne, Ogden, Terje & Sørli Mari-Anne (2006) *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Arnesen, Anne, Jensen, Kjell & Hansen, Wilhelm Meek (2006) *Håndbok PALS: Positiv Atferd, støttende læringsmiljø og samhandling*. Atferdssenteret, Oslo.
- Artikkel 30 i FN konvensjonen.
- Atferdssenteret (2005) *Håndbok PALS, Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Graf AS.
- Berger, P.L. og Luckmann, T (1975). *The social Constructions of Reality*. Penguin University Books.
- Balto, Asta (1997) *Samisk barneoppdragelse i endring*. Ad Notam Gyldendal AS, Oslo.
- Balto, Asta (2003) *Fortellinger fra Sápmi, Kvalitative aspekter ved tradisjonell oppdragelse i Edel Hætta* (red). Samiske verdier. Davvi Girji, Karasjok.
- Befring, Edvard & Tangen, Reidun (2001) *Spesialpedagogikk*. Cappelens Akademisk Forlag, Oslo.
- Befring, Edvard (2002) *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det norske Samlaget, Oslo.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecologi of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Bø, Inge og Helle, Lars (2008) *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Demand-Hatt, Emilie (1913). *Med lapperne i højjeldet*. A-B. Nordiska Bokhandeln.
- Eco, U. (1971). *Den fråvarande strukturen*. Lund, Cavefors.
- Eidheim, Harald og Stordahl, Vigdis (red.) (1998) *Kultur møte og terapi i Sápmi*. Davvi Girji OS, Karasjok.

- Eikeland, Arnt Ove (2005). *Selvord i Arktis. Suicidologi*. Davvi Girji, Karasjok.
- Engen, T. O. (1989) *Dobbeltkvalifisering og kultursammenligning*. Oplandske bokforlag. Vallset.
- Eriksen Hætta, Edel (2003) *Árvvut, Árvo, Vierhtie – Samiske verdier*, Davvi Girji OS, Karasjok.
- Erke, Reidar og Høgmo, Asle (1994) *Identitet og livsutfoldelse*. En artikkelsamling om flerfolkelig samfunn med vekt på samenes situasjon. Davvi girji o.s., Karasjok.
- Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1994). *Overvåking og straff. Det moderne fengsles historie*. (2. utg.) Gyldendal, Oslo.
- Georgi, A. (1975). *An application of phenomenological method in psychology*. Pittsburg. Dequesne University Press.
- Giddens Anthony, (1991) *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Hoem, Anton (1978) *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Høgmo, Asle (2003) *Om samisk fellesskap og identitet* i Eriksen, Edel Hætta (red). Samiske verdier. Davvi Girji, Karasjok
- Høgmo, Asle (1989) *Norske idealer og samisk virkelighet*. Om skoleutvikling i det samiske området. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Hårtveit, Håkon & Jensen, Per (2002). *Innføring i familieterapi*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Imsen, Gunn (2005) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget, Oslo
- Klausen, Arne Martin (1976) *Kultur – variasjon og sammenheng*. Gyldendals Norsk Forlag, Oslo.
- Klausen, Arne Martin (1992) *Kultur – mønster og Kaos?* Ad Notam, Oslo.
- Kvale, Steinar. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Kvelling, Øyvind (2007) *Utredning av atferdsvansker, omsorgsvikt og mishandling*. Universitetsforlaget, Oslo.
- L97 – *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – Generell del*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Magga, Ole Henrik (2003). *Om samisk språk* i Eriksen, Edel Hætta (red). Samiske verdier. Davvi Girji, Karasjok.

- Morken, Ivar (2006) *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer- en innføring*. Cappelen Akademiske forlag, Oslo.
- Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje og Tveit, Arne (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge” teoretisk og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Nordin - Hultman, Elisabeth (2004) *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Pedagogisk Forum, Oslo.
- Norges Forskningsråd (1999) *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker*. Ekspertuttalelser etter konferansen 18-19. september 1997 om tilbud til barn og unge som er spesielt vanskelige og utagerende. Oslo.
- Ogden, Terje (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Ogden, Terje (2001) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Patterson G.R. (1982) *Coersive Family Process*. Eugene,OR: Castalia Publishing Castalia Publishing Company.
- Patterson G.R. (2002). *The early development of the coercive family process*. I: Reid, J.B., Patterson G.R. og Snyder, J.J.(red) *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and modell for interventions*. American Psychological Association. Washington DC.
- Patterson, G.R., Reid, J. og Dishion, T. (1992). *A social interactional approach*. Vol 4. *Antisocial boys*. Eugene. Castalia Publishing Company.
- Postholm, May Britt (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric an Sosial Construction*. London. Thousands Oaks. New Dehli. Sage Publications.
- Sara, Mikkel Nils (2003) *Reindriftssamiske verdier, Noen hovedsaklige påpekninger i Eriksen, Edel Hætta (red). Samiske verdier*. Davvi Girji, Karasjok
- Stordahl, Vigdis (1998) *Refleksjoner rundt utviklingen av en samisk psykiatri i Eidheim, Harald & Stordahl, Vigdis. Kulturmøte og terapi i Sápmi*. Davvi Girji, Karasjok.
- Skjervheim, Hans (1976) *Deltakar og tilskodar*, Tanum – Norli, Oslo.
- Skutnabb Kangas, Tove (1986) *Minoritet, språk og rasism*. Liber.
- Sørli, Mari-Anne (2000) *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Praxis Forlag, Oslo.

Seljelid, Terje (1982) *Verdiforimidling i hjem og skole. Om verdier ,holdninger, normer, verdikonflikter, pluss-og minus-skoler*. En bok for foreldre, lærere og andre oppdragere, Haakon Arnesen AS, Oslo.

Serning, Inga (1949). *Lappbarnen, deras vård och oppfostran i spedbarnsåldern och lekåldern*. Nordbotten läns hembygdförenings årbok. Nordbotten.

Thagaard,Tove (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen.

Walker,H.M., Colvin,G.og Ramsey,E. (1995). *Antisocial behavior in school. Strategies and best practices*. Pacific Grove.Brooks/Cole.

Walkerdine, V. (1988). *The Mastery of Reason, Cognitive Development of the production of rationality*. London and New York, Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide – informantene

Vedlegg 2: Intervjuguide – forsker

Vedlegg 3: Meldeskjema

Vedlegg 4: Forespørsel om å delta på intervju

Vedlegg 1

Intervuguide - informantene

- Spm.1** Hvordan opplever du at praktisering av programmet i PALS er knyttet til kulturperspektivet der samiske verdier og normer har betydning i deres handlinger i ulike metoder og tiltak i en samisk skole?
- Spm.2** Hvordan opplever du at det i modellen PALS gis rom til å reflektere over hvilke, og hvordan verdier og normer kan formidles i en samisk skole?
- Spm.3** Hvilke forskjeller er fremtredende i møte mellom samisk og majoritetskultur og som sannsynliggjør årsaker til at atferdsproblemer oppstår, forsterkes og opprettholdes i en samisk skole?
- Spm.4** Er du i din daglige virke i skolen bevisst de ulike verdisett i møtet mellom den samiske og den norske majoritets kultur i atferdsrelaterte problemstillinger og i valg av metoder i forebygging av atferdsproblemer?
- Spm.5** Kan en bevisst holdning til ulike verdisett bidra til lettere å kunne avdekke risikofaktorer i arbeide med utvikling av sosiale ferdigheter og forebygging av atferdsproblemer?
- Spm.6** Er atferdsproblemer en konsekvens av møtet mellom samisk og majoritetskultur og praktisering av forskjellige verdier og normer på oppdragelse i ulike miljøer i det samiske samfunnet?

Vedlegg 2

Intervuguide - forsker

Spm.1 Hvordan opplever du at praktisering av programmet i PALS er knyttet til kulturperspektivet der samiske verdier og normer har betydning i deres handlinger i ulike metoder og tiltak i en samisk skole?

- 1.1. Hva legger du i omtale av en samisk skole og hva betyr det for deg?
- 1.2. Hva legger du i samiske verdier og normer og hva betyr disse for deg?
- 1.3. Hva er forskjellen på samiske og majoritetskulturens verdier og normer?
- 1.4. Er det etter din mening tydelige forskjeller mellom verdier og normer i familier i de ulike tradisjonelle samiske næringer. I familier som er fastboende og familier i reindriftsnæringen?
- 1.5. Er de ulike metoder og tiltak innen PALS verdinøytrale og eventuelt ikke verdinøytrale der verdier og normer ikke har/har betydning i praktisering av modellen?

Spm.2 Hvordan opplever du at det i modellen PALS gis rom til å reflektere over hvilke, og hvordan verdier og normer kan formidles i en samisk skole?

- 2.1. Reflekterer du over dine verdivalg og praktisering av normer i den daglige arbeidssituasjonen i praktisering av modellen PALS i møte med barn og unge på din skole?
- 2.2. Gis det rom til refleksjon der du kan ta opp verdivalg med dine arbeidskolleger, foreldre og ledere i praktisering av modellen?
- 2.3. Har du tatt opp praktisering av verdier og normer i valg av metode i modellen PALS i samtale med foreldre i saker der deres barn/unge har vært involvert i adferdsrelaterte forhold?

Spm.3 Hvilke forskjeller er fremtredende i møte mellom samisk og majoritetskultur og som sannsynliggjør årsaker til at atferdsproblemer oppstår, forsterkes og opprettholdes i en samisk skole?

- 3.1. Hvilke forskjeller mener du er spesielt fremtredende i møte mellom samisk og majoritetskultur i din skole? Hvilken kultur er favorisert i metodevalg i praktisering av PALS?
- 3.2. Hvilken kulturelle kjennetegn mener du er mest fremtredende i praktisering av verdier og normer på din skole? Gi eksempler.
- 3.3. Kan opplevde kulturelle forskjeller og praktisering av normer og verdier være årsaken til at atferdsproblemer oppstår, atferdsproblemer forsterkes og opprettholdes i en samisk skole?

Spm.4 Er du i din daglige virke i skolen bevisst de ulike verdsett i møtet mellom den samiske og den norske majoritets kultur i atferdsrelaterte problemstillinger og i valg av metoder i forebygging av atferdsproblemer?

- 4.1. Dersom du er bevisst din praktisering av ulike verdsett i atferdsrelaterte problemstillinger i din skole;
 - 4.1.1 Hvilke hensyn har du tatt til de ulike verdsett i valg av metode i praktisering av PALS og i situasjoner der det tydelig er kulturforskjeller, ulike oppfatninger av verdier og normer som har forårsaket en atferdsrelatert situasjon.
- 4.2. Dersom du ikke er bevisst din praktisering av ulike verdsett i din skole; Mener du at de ulike verdsett har ingen betydning i sammenheng med metodevalg i praktisering av PALS i forebygging av atferdsproblemer i en samisk skole?
- 4.3. Hvordan kan vi bli mer bevisste på forhold som har betydning i atferdssammenheng i møte mellom samisk og majoritetskultur der ulike verdier og normer praktiseres.

Spm.5 Kan en bevisst holdning til ulike verdsett bidra til lettere å kunne avdekke risikofaktorer i arbeide med utvikling av sosiale ferdigheter og forebygging av atferdsproblemer?

- 5.1. Kan praktisering av ulike verdier og normer bli en risikofaktor i utvikling av atferdsproblemer. Gi eksempel.
- 5.2. Har du opplevd i sammenheng med sosial ferdighetstrening at ulike oppfatninger og holdninger til de ulike verdier og normer har vært særdeles synlig i relasjoner mellom barn og unge i en samisk skole?
- 5.3. Tror du at bevisst holdning til ulike verdsett kan bidra til lettere å kunne avdekke risikofaktorer i arbeide med utvikling av sosiale ferdigheter og forebygging av atferdsproblemer?

Spm.6 Er atferdsproblemer en konsekvens av møtet mellom samisk og majoritetskultur |og praktisering av forskjellige verdier og normer på oppdragelse i ulike miljøer i det samiske samfunnet?

- 6.1 Tror du praktisering av ulike verdier og normer i oppdragelsessammenheng i de ulike miljøer i et samisk samfunn kan forårsake atferdsproblemer?
- 6.2 Er det normer og verdier fra den samiske minoritetskulturen eller den norske majoritetskulturen som er dominerende og retningsgivende i fastsettelse av atferdsnormer på din skole?
- 6.3. Hvor viktig er det å ta hensyn til de ulike praktisering av verdier og normer fra barn og unges oppvekstmiljø i praktisering av modellen PALS på din skole i en scala fra 1-9(9 som meget viktig).
- 6.4. Hvorfor er det eventuelt mindre viktig i sammenheng med praktisering av modellen PALS?

Vedlegg 3

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlegg 4

Skolen v/

Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med min undersøkelse på Karasjok skole

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold og holder på med den avsluttende masteroppgaven.

Prosjekttittel: ”Skoleomfattende tiltaksmodell PALS i samisk kultur og kontekst – utfordringer og konsekvenser”

Etter tillatelse fra rektor spør jeg om du vil delta på intervju i forbindelse med min undersøkelse. Jeg vil undersøke om atferdsproblemer kan være en konsekvens av kulturelle møter og forskjeller i normer på oppdragelse i ulike miljøer i det samiske samfunnet og skolen. Jeg er interessert å finne ut om hvilke forskjeller som er fremtredende og sannsynliggjør årsaker til at atferdsproblemer oppstår, forsterkes og opprettholdes.

Spørsmålene vil dreie seg om hvor bevisst informanten er de ulike verdisett i møtet mellom den samiske og norske majoritetskulturen som en risikofaktor i arbeide med implementering av programmet PALS. Gis det rom til refleksjon over hvilke og hvordan verdier og normer formidles i denne sammenheng? Likeledes vil jeg ha dine opplevelser i praktisering av programmet og hvilke betydning verdier og normer har i dine handlinger i ulike metoder og tiltak i programmet?

Jeg vil bruke opptaksutstyr og intervjuet vil ta 1 1/2 til 2 timer.

Du blir med på frivilligbasis og har dermed muligheten til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil all data om deg bli slettet.

Opplysninger anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen høsten 2009.

Det vil være fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Dersom det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tlf.nr.91 30 44 03 eller sende en e-post til petter.henriksen@karasjok.kommune.no. Du kan også kontakte min veileder Ragnhild Andresen ved Høgskolen i Østfold på tlf.nr.95 18 10 55.

Studiet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Petter Henriksen

Mari Boine geaidnu 9

9730 Karasjok kommune

Vedlegg: Kvittring fra Norsk vitenskapelig datatjeneste AS
Samtykkeerklæring

Skolen v/

Samtykkeerklæring:

Etter å ha mottatt deres forespørsel og lest igjennom informasjonen om din undersøkelse vedrørende PALS- modellen i en samisk skole, har jeg bestemt meg for å delta som informant og stiller derfor opp på deres intervju.

Sted:.....Dato:.....Signatur:.....