



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Du jobber jo med språket og kulturen på en måte, men kanskje ikke så i dybden som man skulle ønske»

En kvalitativ studie av elevers erfaringer med samisk tematikk i norskfaget

Sofie Pernille Nilsen Fossli

NOR-3982. Masteroppgave i nordisk språk ved lektorutdanningen trinn 8-13. – 40 stp. Mai 2022.

Forord

Jeg kommer Runngu /Spansdalen, en liten markasamisk bygd i Sør-Troms. Der vokste jeg opp i en generasjonsbolig, sammen med mine tre søsken, foreldre, bestemor, og min bestemors søster, tante Sofie, som jeg er oppkalt etter. Jeg kan ennå huske stemmen til bestemor, når hun snakket med søstrene sine - *alltid* på samisk. Da bestemor begynte på skolen, kunne hun ikke norsk. Hun fortalte at de ikke fikk lov å snakke samisk, og at det tok en stund før hun forstod det som ble sagt på norsk. Siden lærte hun barna sine norsk, slik at de skulle slippe å gjennomgå det hun måtte. Denne avhandlingen er til henne, og resten av slekta mi. De som er her, og de som har gått ut av tiden. Dere er bestandig med.

Denne masteroppgaven setter et endelig punktum for tiden min på lektorutdanning ved UiT. Veien hit har vært lang, og det har ikke alltid følt som noen selvfølge at jeg skulle komme i mål. Når det er sagt, har denne tida også vært særdeles givende og lærerik. Jeg er glad og stolt for å snart skulle få ta fått på et viktig samfunnsoppdrag som lærer.

Aller, aller først ønsker jeg å takke de fire elevene, som sa ja til å la seg intervju, og som delte sine opplevelser, tanker og erfaringer med meg. Dere er virkelig reflekterte, unge mennesker, alle sammen, og denne avhandlingen hadde aldri skjedd uten dere.

Deretter vil jeg rette en stor takk til mine to suverene veiledere, Åse Mette Johansen og Hilde Sollid. Dere har vært stødige som bautaer i denne prosessen, og har vist så mye interesse og engasjement for prosjektet mitt. Takk for alle timer med rådføring og veiledning, men ikke minst takk for all skravling og latter, som ikke hadde like mye med prosjektet å gjøre.

Også til mine nærmeste: Min kjærlige familie og støttende venner – takk! Takk for alle gode ord, varme klemmer og heiarop. Jeg lover at fra nå av skal jeg være en langt mer tilstedeværende datter, søster, tante og venn enn på lenge!

Sist, men ikke minst, tusen takk til Ingrid. For at du bestandig er der, motiverer og støtter. Uten deg ville jeg ikke nådd målstreken.

Igjen, til alle: Ollu giitu!

Tromsø/Romssa, 16. mai 2022

Sofie Pernille Nilsen Fossli

de
opplyste utviklede fine kunnskapsrike
allvitende
de
disse
MENNESKENE

kommer
til oss

til ishavets strender
til sanddynene
regnskogene
præriene
viddene

og de kan ikke se seg selv

sin framferd
sine klær
sin væremåte

Nils-Aslak Valkeapää (1943-2001):
«DE», fra *Jorda, min mor*
(gjendiktet av Harald Gaski i 2006)

Sammendrag

Denne kvalitative studien tar for seg elevers erfaringer i møte med samisk innhold i norskfaget. Hensikten med studien er å undersøke, kartlegge og få kunnskap om *hvilke* opplevelser og tanker elever i dag har med samisk tematikk i opplæringa i norsk. Den overordnede problemstillingen er: Hvilke opplevelser, tanker og erfaringer har elever med opplæringa om samisk tematikk i norskundervisninga? For å finne ut av dette, har jeg intervjuet fire elever på en videregående skole, og jeg har hatt som mål å undersøke følgende forskningsspørsmål:

1. Hva legger elevene i begrepene *samisk tematikk*, *samisk innhold* og *det samiske*? Og synes elevene det er viktig med samisk innhold i norskfaget?
2. Hvilke opplevelser, tanker, meninger og erfaringer har elevene omkring samisk innhold i norskundervisninga?

Det teoretiske grunnlaget i studien min er på mange måter todelt. Jeg har behøvd teori om skolen som fenomen, og teori om individet som fenomen, for å kunne belyse *elevperspektivet* i møte med samisk tematikk i norskfaget og skolen. Det teoretiske perspektivet jeg presenterer i avhandlingen, tar for seg forskning om urfolk og urfolkstematikk i skolen, teori om *kritisk mangfoldskompetanse* og *postkoloniale perspektiver*, i tillegg til teori om dybdelæring. For å belyse elevperspektivet, er også teori om identitet, sted og stedstilhørighet, og teori om stereotypisering med. I tillegg er samenes historie og samisk innhold i skole og planverk holdepunkter for analysen min.

Analysen av funnene mine viser at elevene erfarer at undervisningen om samisk tematikk i norskfaget er forholdsvis repetitiv og grunnleggende. Elevene virker å ville komme i dybden av tematikken, og føler seg klar for dette. De uttrykker et ønske om perspektivutvidelse, og vil gjerne lære mer om den samiske kulturen, og mer om hvordan samer i dag lever, og hvordan det samiske samfunnet er. Elevene har også erfaringer med at undervisningen enkelte ganger treffer, og beskriver da undervisningsopplegg hvor man har greid å komme mer i dybden. De trekker spesielt frem tilfeller hvor man har fått et «innenfra-perspektiv» på samisk kultur, levesett og samfunn.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Studiens aktualitet og motivasjonen bak prosjektet	1
1.2 Problemstilling og formål.....	2
1.3 Oppgavens oppbygning	2
2. Det historiske bakteppet	5
2.1 Samenes historie.....	5
2.2 Hvorfor samisk innhold i skolen og norskfaget?.....	6
3. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning	9
3.1 Skolen som fenomen: Urfolk og urfolkstematikk i skolen.....	9
3.1.1 Urfolk i ordinære skoler	10
3.1.2 Undervisning om, av, for eller til urfolk?.....	11
3.1.3 Relevansen av kunnskaper og perspektiver for å arbeide med urfolkstematikk.....	13
3.1.4 Dybdeløring	17
3.2 Teori om individet som fenomen – <i>identitet, sted og stereotypi</i>	19
3.2.1 Det komplekse identitetsbegrepet.....	20
3.2.2 Samisk identitet	20
3.2.3 Hva har <i>stedet</i> med identitet å gjøre?	23
3.2.4 Stereotypisering.....	24
4. Metode.....	27
4.1 Metodisk tilnærming – kvalitativt eller kvantitativt?	27
4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	29
4.3 Utvelgelse av intervjupersoner	32
4.4 Transkripsjon.....	34
4.5 Studiens kvalitet og forskerrollen.....	35
4.6 Forskningsetiske betraktninger.....	38
5. Presentasjon og analyse av data	41
5.1 Elevenes syn på samisk tematikk	42
5.2 Viktigheten av kunnskap og perspektiver om det samiske.....	49
5.3 På overflaten og i dybden	52
5.4 Elevene om læreren - kompetanse, forutsetninger og valg	59
6. Drøfting	67
6.1 Undervisningen som en del av <i>den større sammenheng</i>	67
6.2 Bortenfor <i>basic</i> og <i>stereotypien</i> – hva finnes der?	69
7. Avslutning	75

8. Referanser.....	77
Vedlegg.....	80
Vedlegg 1: Intervjuguide	80
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	83
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	86

1. Innledning

1.1 Studiens aktualitet og motivasjonen bak prosjektet

Skolen representerer et tverrsnitt av befolkningen. Det vil si at menneskene som finnes der, speiler menneskene i det samfunnet vi lever i. At Norge i dag er et mangfoldig og flerkulturelt samfunn, hersker det nok liten tvil om. Dette mangfoldet oppfattes kanskje som noe forholdsvis nytt av noen, men sannheten er imidlertid den at det *alltid* har eksistert flere folkeslag side om side i Norge. Dette er et faktum og en del av historien som mange, også meg selv, anses som underkommunisert. Selv er jeg særlig opptatt av samisk innholds naturlige plass i skolen. Dette har både sammenheng med at jeg selv er samisk, og snart skal ta fatt på lærergjærningen. Til tross for at vi i Norge i dag har lovfestede rettigheter som sikrer elever undervisning i, på og om samisk språk, kultur og samfunn, er det ikke spesielt kontroversielt å hevde at kunnskapsnivået er for lavt.

I det nye læreplanverket, LK20, legges det vekt på at kunnskap om samer og nasjonale minoriteter i Norge skal tydeliggjøres i undervisningen (Andreassen & Olsen, 2020). Den nye læreplanen har økt kravene fra den forrige læreplanen, når det gjelder hvilke kunnskap om samisk kultur og samfunnsliv som skal gjelde. Denne vektleggingen forutsetter naturlig nok at lærerne har et godt nok kunnskapsnivå til å ivareta samiske perspektiver i undervisninga. Per i dag finnes det lite forskning om samisk innhold i skolen og i norskfaget. Og det finnes enda mindre forskning om hvilke erfaringer *eleven* har med denne tematikken i faget.

I denne avhandlingen kommer elevperspektivet frem, og det er altså den erfarte læreplanen som er i fokus. Jeg har intervjuet fire elever på en «mainstream»-skole, eller en ordinær skole i Nord-Norge. (Disse begrepene skal jeg komme nærmere innpå i kapittel 3). Intervjuene dreier seg om elevenes erfaringer og tanker omkring samisk innhold i norskfaget. Min interesse for tematikken i denne studien, henger sammen med et sterkt ønske, og et mål om lære. På den måten kan kunnskapen brukes til å legge til rette for en best mulig undervisning om samisk tematikk, for *alle* elever, enten de er samiske eller ikke. I tillegg håper jeg at studien også kan inspirere andre til å utforske tematikken og feltet nærmere.

1.2 Problemstilling og formål

Formålet med denne avhandlingen er altså å få kunnskap om hvilke erfaringer elever har med samisk innhold i norskfaget. Det er elevene selv som vet hvordan det er å være elev i norsktimer der samisk tematikk blir behandlet, og det er de som kan fortelle om sine opplevelser og tanker omkring dette. Jeg har vært på jakt etter å få frem *elevstemmen* i prosjektet, og jeg mener dette kan bidra til økt lærdom på feltet. Den overordnede problemstillingen min er: «Hvilke opplevelser, tanker og erfaringer har elever med opplæringa om samisk tematikk i norskundervisninga?» For å finne ut av dette, har jeg intervjuet elever, og jeg har hatt som mål å undersøke følgende forskningsspørsmål:

3. Hva legger elevene i begrepene *samisk tematikk*, *samisk innhold* og *det samiske*? Og synes elevene det er viktig med samisk innhold i norskfaget?
4. Hvilke opplevelser, tanker, meninger og erfaringer har elevene omkring samisk innhold i norskundervisninga?

Utgangspunktet for studien er med andre ord å *kartlegge* elevenes erfaringer og opplevelser med samisk tematikk i norskfaget. Da har det vært viktig å få frem deres egen forståelse av temaet, hvordan deres forhold til tematikken er, og hvilke refleksjoner de gjør seg rundt viktigheten av temaet. I tillegg har det vært essensielt å undersøke hvilke erfaringer, opplevelser, tanker og meninger elevene har om hvordan man arbeider, samt *kan og bør* arbeide, med tematikken i norskfaget.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne avhandlingen er delt inn i sju kapitler. Det første kapitlet er allerede introdusert, og det er her jeg gjør rede for motivasjon og bakgrunnen for oppgaven, problemstillingen og formålet med studien, og hvordan den videre strukturen arter seg. Kapittel 2 fungerer som et historisk bakteppe for studien, hvor samenes historie i Norge, samt skolens rolle i det hele, først gjennom fornorskningprosessen, men også gjennom revitaliseringen av samisk språk og kultur, vil bli belyst. I kapittel 3 skal jeg presentere det teoretiske rammeverket for studien. Kapittel 4 beskriver valg av metode, planlegging og gjennomføring av studien, studiens

kvalitet og forskerrollen, samt forskningsetiske betraktninger. I kapittel 5 presenterer og analyserer jeg studiens funn i lys av det teoretiske rammeverket som er presentert i kapittel 3. Funnene mine baserer seg på intervjuene med elevene. I kapittel 6 vil jeg videre drøfte noen av studiens mest sentrale funn, også i lys av tidligere presentert teori, og jeg vil også oppsummere kort mot slutten. Til slutt, i kapittel 6, kommer avslutningen, hvor jeg vil reflektere over studien i sin helhet.

2. Det historiske bakteppet

I dette kapittelet skal jeg aller først gi et kort tilbakeblikk på samenes historie i Norge. Deretter skal jeg si litt om skolen som arena for fornorskning fra tidligere, kontra situasjonen i dag, hvor skolen har en viktig rolle i revitaliseringen av samisk språk, kultur og samfunn. Så skal jeg bevege meg videre til hvilke lovfestede rettigheter man har som elev i dagens skole, både som same og som ikke-same, når det kommer til opplæring i, på og om samiske språk og samiske forhold. Dette kapittelet er et holdepunkt for analysen og drøftinga mi, da jeg mener denne delen er nødvendig å ha kjennskap til, for å forstå rammene rundt samisk innhold i opplæringa i dag, og for å videre kunne belyse elevenes erfaringer, tanker og opplevelser med samisk innhold i norskundervisinga, på en god måte.

2.1 Samenes historie

Forskning viser at det i Norge har fantes minst to folkegrupper allerede i yngre steinalder og tidlig metalltid – en før-samisk bosetting og en før-norsk bosetting (Andreassen & Olsen, 2020, s.40-41). Altså har disse to folkegruppene sameksistert lenge. Man har også kilder som indikerer at det tidligere var et forholdsvis likeverdig forhold mellom gruppene, men som etter hvert utviklet seg til å bli skjevere. Dette var trolig et resultat av kampen om land og ressurser som preget stater nord i Europa rundt 1200-tallet. På den måten ble samer og samiske ressurser noe man kunne dra nytte av som nordmenn. På 1700-tallet begynte kristningen av samene, og den samiske før-kristne religionen forsvant med tiden (Andreassen & Olsen, 2020, s.42). På 1800-tallet intensiveres fornorskningsprosessen av samene, og det overordnede målet var å gjøre samene norske. Den norske stat drev en hard assimileringpolitikk i over hundre år, fordi de var av den oppfatning at samene var laverestående, og at fornorskningspolitikken skulle hjelpe folkegruppa (Andersen, Ejen & Ryymin, 2021, s.175).

Fornorskningas følger er fatale, både på individnivå og for hele det samiske samfunnet. Assimileringa har både hatt innvirkning på hvordan samer har oppfattet seg selv, og hvordan gruppa har blitt sett og oppfattet av det norske majoritetssamfunnet (Andersen, Evjen & Ryymin, 2021, s. 15). Fornorskninga kan også sies å ha lyktes i stor grad, da samiske språk

har blitt sterkt svekket, er døende, eller allerede har dødt ut (Andreassen & Olsen, 2020, s.45-48). I flere norske kystbygder er mange samer uten samisk språk i dag. Dette er et direkte resultat av fornorskningspolitikken, som gjorde det til sin oppgave å overbevise samer om at det beste man kunne gjøre for barna sine, var å *ikke* lære dem samisk. Og konsekvensen av dette, er at en hel generasjon samer vokser opp uten språket sitt i flere norske kystbygder. I folketellinger kan man også se at områder som tidligere har hatt en samisk befolkning, tilsynelatende «plutselig» går over til å ikke ha noen samisk befolkning lengre. På denne måten lykkes den norske stat å fornorske mange samer.

Etter 2. verdenskrig skjer det en endring. Forskningen gikk i stor grad bort fra den rådende forestillingen om samene som laverestående og primitive (Andersen, Evjen & Ryymin, 2021, s. 18). Likevel skulle den gamle forestillingen om samer som mindreverdige og mindrebegavete, vise seg å være seiglivet, noe som eksempelvis kommer til syne i hvordan samer ble fremstilt i lærebøker. Alta-saken rundt 1980, markerte inngangen til en ny periode. En sterk samisk rettighetskamp vokste frem, noe som endret forholdet mellom samene og staten markant (Andersen, Evjen & Ryymin, 2021, s. 404). Etter Alta-saken har samisk språk og kultur gjennomgått en sterk revitaliseringsprosess. Sameloven kom på plass i 1987, og året etterpå fikk Grunnloven en «sameparagraf». Og i 1989 ble Sametinget erklært åpnet (Andreassen & Olsen, 2020, s.50).

2.2 Hvorfor samisk innhold i skolen og norskfaget?

Skolen som institusjon har hatt en sentral rolle i fornorskningssprosessen av samiske barn. Gjennom å implementere assimilasjonspolitikken i skolen, sørget man for å slå ned på samisk språk og kultur på en særdeles effektiv måte (Olsen, Sollid & Johansen, 2017). Eksempelvis gjennom skoleinstruksjonen fra 1880, som bare tillot samisk i undervisninga hvis det var absolutt nødvendig, og ikke kunne unngås. Det ble forbudt å snakke samisk på skolen, og den fornorskende språkpolitikken i skolen var i full gang fra slutten av århundret (Andreassen & Olsen, 2020, s. 44-48).

Skolens oppdrag overfor minoritetene forandres etter fornorskningssperiodens slutt. Fra 1959 kunne samisk benyttes som opplæringspråk, og den offisielle fornorskningspolitikken ble avsluttet (Andreassen & Olsen, 2020, s. 49). Samene fikk sin anerkjente status som urfolk

med ILO-konvensjonen i 1989, som Norge ratifiserte i 1990. Denne forankringa har videre ført til at samisk språk og kultur har fått et særskilt vern i Grunnloven, opplæringsloven, og sameloven (Andreassen & Olsen, 2020, s. 13-16), og gjennom Europeisk pakt om regions- eller minoritetsspråk (1992). I dag finnes det både samiske og norske skoler, og samiske læreplanverk. Alle samiske elever har krav på samiskundervisning på grunnskolen og videregående, og loven fastslår også at elevene skal få utvikle sin samiske identitet. I tillegg har *alle* elever i norsk skole rett til opplæring om den samiske folkegruppa - om språket, kulturen og samfunnslivet (Regjeringen, 2021).

Den overordna delen av det nye læreplanverket, LK20, gjelder for all grunnopplæring i Norge. I denne delen kan vi se at er samisk innhold er godt forankret:

...elevene [skal] få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv.

Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner.

Vern av mindretallet er et avgjørende prinsipp i en demokratisk rettsstat og et demokratisk samfunn. Et demokratisk samfunn verner også om urfolk og minoriteter. Urfolksperspektivet er en del av elevenes demokratiopplæring. Alle deltakerne i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Lærerne forpliktet med andre ord til å legge til rette for at alle elever i norsk skole lærer dette (Andreassen & Olsen, 2020, s. 5). Det forutsetter også at lærerne har ganske grundige kunnskaper om samiske forhold, slik at de i neste omgang kan ivareta de samiske perspektivene i opplæringa. I forskriftene for både grunnskolelærerutdanningene og lektorutdanningene, kommer det frem at utdanninga skal sikre at de kommende lærerne skal være i stand til å gi opplæring om samiske forhold (Andreassen & Olsen, 2020, s.17). Som Andreassen og Olsen peker på, er nok hensikten og tanken bak de politiske vedtakende gode. Likevel betyr ikke dette at samiske perspektiver og samisk innhold i skolen i realiteten blir

ivaretatt godt nok, og statusen i dag er at det finnes altfor lite forskning på kunnskapsnivået om samiske forhold hos både lærere og elever.

I det nye læreplanverket for norsk kan vi lese under «Fagets relevans og sentrale verdier» at: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I en slik formulering, kan samisk innhold absolutt inkluderes, selv om samisk innhold ikke er eksplisitt nevnt. Likevel åpnes det opp for at samisk kulturforståelse og samisk identitetsutvikling kan inngå som en del av dette. Videre kan man lese at «Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020), og i dette ligger naturlig nok samisk språk og kultur som en implisitt del, fordi det er en del av den norske kulturarven, som den overordna delen av læreplanverket også slår fast. Det kommer også frem at «gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020), noe som betyr at norskfaget både skal styrke og trygge elevene i deres egen identitet, men også lære elevene å se seg selv som en del av et flerspråklig fellesskap.

3. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Som jeg har vært inne på tidligere, så finnes det lite forskning på det feltet jeg er interessert i. Det er ingen veletablert faglig samtale som jeg kan hekte meg direkte på, og det å undersøke og se på elevperspektivet i denne sammenhengen, er nytt. Dette har ført til at jeg i stor grad har vært nødt til å utvikle en teori som har passet til prosjektet mitt, på egen hånd. På en side har det vært nødvendig med teori om skolen som fenomen, siden jeg i denne studien undersøker hvordan det jobbes med samisk innhold i norskfaget. På den andre siden har jeg behøvd teori om individet som fenomen, fordi jeg har vært opptatt av å belyse elevens erfaringer, tanker og opplevelser omkring denne tematikken i opplæringa. Dette har resultert i to hovedkapitler (begge med flere underkapitler), hvor det første (3.1) tar for seg teori om utdanningsdelen, og det andre (3.2) tar for seg teori som jeg har funnet nødvendig for å diskutere elevperspektivet. Meningen er at teorien skal vise overgangen fra strukturer, til hvordan elevene erfarer disse føringene satt ut i praksis.

3.1 Skolen som fenomen: Urfolk og urfolkstematikk i skolen

I del 3.1 skal jeg presentere teori om overordnede systemer i skole og planverk. Dette vil fungere som en ramme for analysen min. Kapitlet vil innlede ved å redegjøre for teori og forskning om urfolk i ordinære skoler fra New Zealand og Norge. Denne forskningen viser at de fleste urfolkselever går i ordinære klasser og på ordinære skoler. Skolen elevene jeg har intervjuet går på, regnes som en ordinær skole. To av de fire elevene har også samisk som fag, og har samisk tilknytning via slekt, så forskningen om urfolk og urfolkstematikk i skolen, er også relevant av den grunn. Deretter skal jeg trekke frem og presentere to teoretiske perspektiver, *kritisk mangfoldskompetanse* og *postkoloniale perspektiver*, felt som denne oppgaven er rotfestet i. Disse perspektivene tilbyr relevante og aktuelle innganger for å diskutere hvordan man kan nærme seg arbeidet med urfolkstematikk i skolen. Til slutt blir teori om dybdelæring presentert, et felt som også har vist seg å være relevant og nyttig for å kunne drøfte dybdelæring om samiske tema på en tilfredsstillende måte.

3.1.1 Urfolk i ordinære skoler

Russell Bishops (2003) har forsket på urfolk i «mainstream»-skoler (altså ordinære skoler, og ikke spesifikke urfolksskoler) på New Zealand. I forskningen hans peker han på at et tradisjonelt trekk ved mainstream-skoler, er at urfolksstemmene ikke har blitt hørt. Dette er en følge av at utviklingen av læreplanverk og rådende pedagogikk har vært kontrollert og forbeholdt majoriteten og ikke-urfolk (Bishop, 2003, s. 234). Dette betyr også at urfolksstemmene, deres levde erfaringer og deres livsverden, har blitt marginalisert og sett og tolket av autoriteten - altså medlemmer av majoritetsgruppen som har besittet definisjonsmakta. Denne forskningen er overførbart til andre urfolk i møte med skolesystemer rundt om i verden. Bishop (2003, s. 221) utforsker hvordan man kan skape en ny tilnærming til undervisning om og for urfolksbarn og -unge (og hele elevgruppa som sådan), ved å vektlegge myndiggjøring, betydningen av kulturell anerkjennelse, og viktigheten av å sammen skape og få kunnskap og perspektiver. En slik tilnærming vil bidra til at klasserommet blir et sted hvor barn og unge, med særlig vekt på urfolk, blir sett, akseptert og hørt, men det forutsetter altså at læreren samhandler med elevene på en måte som gjør at man skaper, utvikler og former kunnskap sammen (Bishop, 2003, s. 236). Bishop understreker at et slikt klasserom både vil resultere i et helt annet samhandlings- og deltakelsesmønster, men også få andre resultater, enn klasserom hvor kunnskap hovedsakelig blir sett på som noe læreren har monopol på, og deretter overfører til elevene sine.

Kaisa Kemi Gjerpe (2018) har tatt i bruk Bishops forskning, og har sammenlignet urfolk i skolen på New Zealand og i Norge. Vi vet at flesteparten av maorielever på New Zealand går på «mainstream»-skoler, og forskning i Norge tyder på det samme - altså at flesteparten av samiske elever også går på ordinære skoler (selv om vi ikke kan si dette med absolutt sikkerhet, siden vi i Norge ikke fører folketelling basert på menneskers etnisitet) (Gjerpe, 2018, s. 3.). Gjerpe understreker, med det i mente, at de ordinære skolene derfor spiller en helt avgjørende rolle for at undervisningen for og om urfolk er god. Og som jeg har nevnt innledningsvis, går elevene jeg har intervjuet på en ordinær skole.

3.1.2 Undervisning om, av, for eller til urfolk?

Teori om *hvordan* urfolk, urfolkstematikk og minoritetsperspektiver blir behandlet i undervisninga, er nyttig for å belyse og diskutere erfaringene og opplevelsene elevene jeg har intervjuet har med samisk innhold i norskfaget. I dette delkapitlet blir dette presentert.

Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen (2020, s. 9) sier at fagfornyelsens økte vektlegging av kunnskap om urfolk og nasjonale minoriteter, vil innebære at lærere behøver mer kunnskap enn tidligere om disse gruppene, og at undervisningen også må ivareta disse gruppens perspektiver. I dette blir det viktig hvordan man snakker om undervisningen, for er det snakk om at personen som underviser gjør det *for, til, om* eller *av* urfolk? Dette handler jo både om hvem er det som underviser, hvilke perspektiver denne personen har, og hvem mottakerne er. «Om du som lærer tenker at undervisningen din, uansett hvem som er elevene, skjer *for* et samisk samfunn, gjør det noe med hva du sier og gjør» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 141).

Lærerutdanning i Norge legger vekt på kontekst og kultur – elevenes læreforutsetninger, hvem man er og hvilken bakgrunn man har, spiller inn i den pedagogiske tenkningen som ligger til grunn (Andreassen & Olsen, 2020, s. 142). Derfor er det et tankekors at pedagogiske og didaktiske perspektiver som omhandler urfolk og nasjonale minoriteter, ikke har fått mer fokus i skoleløpet og i utdanningen av lærere, særlig hvis man ser til andre land om utdanningssystemer som har kommet mye lengre i arbeidet med å inkludere og legge fokus på urfolksperspektiver.

Det er mange grunner for at undervisning om samiske temaer kan oppleves utfordrende for en lærer. I den offentlige debatten kan samiske saker bli betente. Forskning viser også at samer i dag opplever mer trakassering enn hva som er gjennomsnittet for den norske befolkningen. Med dette som utgangspunkt, kan det være vanskelig for læreren å få til en undervisning om samisk tematikk som har et troverdig urfolksperspektiv, som ikke unngår ubehageligheter (Andreassen & Olsen, 2020, s. 147). Som lærer må man tørre å snakke om ubehagelige temaer som følgene av fornorskninga, den statlige assimileringspolitikken og undertrykkelse, men på en måte som ikke tildeler noen en offerrolle, eller andre som «de skyldige». I forlengelsen av dette må også undervisninga behandle samer som en mangfoldig gruppe, og som en del av nåtidens samfunn, og ikke som en homogen gruppe som bare eksisterer i fortiden (Andreassen & Olsen, 2020, s. 148). En måte å sørge for at man som underviser har et urfolksperspektiv som bærer med seg dette mangfoldet, er gjennom utviklingen av en

normkritisk mangfoldskompetanse, som man igjen tar i bruk i klasserommet (Andreassen & Olsen, 2020, s. 150). (Mer om dette i neste delkapittel).

Kumashiros (2002, s. 23) forskning på antidiskriminerende undervisning, og undervisning om «the other», som i dette tilfellet kan forstås som en gruppe som blir, eller tidligere har blitt, marginalisert, er overførbar til urfolkssammenheng, så vel som andre grupper i samfunnet som regnes som «de andre». Han understreker at undervisning om «de andre» ikke bør foregå som en avskåret, egen del av en tematikk som bare blir behandlet i opplæringa en og annen gang i løpet av skoleåret, men noe som tvert imot bør inngå som en naturlig del av en helhetlig og mangfoldig undervisning (Kumashiro, 2002, s. 39-40). Kumashiro belyser også hvordan undervisning om «the other» kan være vanskelig. Han sier at ved å definere noen som annerledes, vil man også risikere at de blir utsatt for essensialisering. I Kumashiros (2002, s. 41) eksempler er «the other» mennesker som bryter med samfunnets normer om kjønn og kjønnsuttrykk, eksempelvis ikke-binære eller mennesker som ikke er heterofile. Denne tankegangen er også relevant for undervisning om samer.

Andreassen og Olsen (2020) diskuterer hvorvidt elever med minoritetstilknytning kan brukes som ressurser i undervisningen, sett at de ønsker å dele eller fortelle om egen identitet eller bakgrunn. En viktig tommelfingerregel, ifølge Andreassen og Olsen, er å slippe elever til, hvis de selv *vil* dele, og aldri ta det for gitt, eller forvente at elevene *skal* gjøre det (Andreassen & Olsen, 2020, s. 161). Ideelt sett mener de at man bør forhøre seg med elevens foreldre eller foresatte, om det eksempelvis er snakk om at en elev har lyst å komme med et lengre innspill om hvordan det er å være same eller urfolk, men dette er selvsagt ikke alltid gjennomførbart, da eleven kan dele slike ting uten at det er klargjort på forhånd (Andreassen & Olsen, 2020, s. 161). Andreassen og Olsen understreker også viktigheten av at elevers innspill må settes i en større sammenheng av læreren, og ikke kan eller skal fungere som erstatning for lærerens undervisning. Dette må gjøres på en måte som både bygger opp om elevens deltakelse, men også skjerner eleven for eventuelle stereotypiske eller problematiske oppfatninger av ens gruppetilhørighet, som eventuelt måtte dukke opp i klasserommet i ettertid (Andreassen & Olsen, 2020, s. 161).

Åse Røthing (2020) sier at elevers bidrag omkring ens egen minoritetstilknytning i undervisningssituasjoner, *kan* resultere i at elever og grupper blir sett og synliggjort. Likevel er ikke elever som ressurser i undervisningen helt uproblematisk, fordi man *kan* også komme i fare for å eksotifisere, essensialisere og peke elever og grupper ut, som noen som er helt annerledes enn resten (Røthing, 2020, s. 20). På den måten blir stereotyper opprettholdt.

Røthing (2020, s. 63) viser til Kumashiro (2002), når hun peker på at eleven, ved å bli stilt opp som en representant for en hel gruppe, kan oppleve dette som tyngende. Marjan Nadims (2017) forskning om mennesker med minoritetserfaringer fra offentlige debatter, kan også være interessant i denne sammenhengen. Nadim (2017, s. 252) belyser hvordan det kan oppleves utfordrende for mennesker å bli tildelt en minoritetsidentitet, på en måte som gjør at en blir redusert til *bare* det. Ved å høyne stemmen og risikere å bli sett på som en representant for «sin gruppe», kan det følge spørsmål om hvorvidt man er den *rette* til å ta en slik plass, eller hva man kommuniserer til ens eget gruppefellesskap, ved å gjøre det (Nadim, 2017, s. 253). På den måten risikerer man å bli en representant for en hel minoritetsgruppe, og ikke bli sett og hørt som et individ med helt egne og unike erfaringer og perspektiver, formet av sin minoritetsstatus (Nadim, 2017, s. 254).

3.1.3 Relevansen av kunnskaper og perspektiver for å arbeide med urfolkstematikk

Hvilket perspektiv læreren har, påvirker hvordan en underviser om urfolkstematikk i klasserommet. Denne undervisningen tolkes og forstås i neste ledd av elever. I dette delkapitlet skal jeg presentere to perspektiver som gir en inngang til å forstå og diskutere elevenes erfaringer med tanke på hvordan de opplever at samisk innhold i norskfaget blir håndtert.

3.1.3.1 Kritisk mangfoldskompetanse

Ifølge Åse Røthing (2020) handler mangfoldskompetanse både om kunnskap og perspektiver. Hun understreker at det som imidlertid er helt essensielt, er hvordan disse virker sammen og skaper en form for helhet. Målet kan sies å bli bevisst omkring maktforhold og maktstrukturer, og også da kunne tenke *kritisk* rundt disse forholdene (Røthing, 2020, s. 21-22). Kunnskapsmomentet er naturligvis veldig viktig for å få til god undervisning, men man trenger likevel noe mer enn bare kunnskap. Et viktig ledd blir dermed å komplementere kunnskapen med et teoretiske metablikk på egen undervisning og undervisningspraksiser i forhold til mangfold og maktstrukturer, og hvordan dette virker sammen. Perspektivene bør således oppfordre til et kritisk utenfra-blikk, nettopp for å hindre at man som menneske og

lærer reproducerer og vedlikeholder stereotypier og skjeve maktforhold, som man egentlig vil bli kvitt (Røthing, 2020, s. 22). Et viktig poeng vil være å bruke perspektivene til å problematisere og utfordre forestillingen om at det finnes et «vi» som skal hjelpe, lære og tolerere «de som er annerledes enn oss». Blikket bør heller rettes mot hva det er som skjer i relasjoner og prosesser som er med på å stadfeste tanken om at det finnes et «vi» og et «de andre», og maktforhold og maktbualanser mellom mennesker.

Ifølge Røthing (2020, s. 23) kan man ikke snakke om mangfold og mangfoldskompetanse på en tilfredsstillende måte, uten å se og diskutere hvordan maktforhold, privilegier og utsatthet spiller inn og er sentral i en slik forståelse. Derfor blir det viktig å understreke at det er en *kritisk* mangfoldskompetanse man søker. En slik kritisk inngang, kan eksempelvis komme til uttrykk ved å stille seg selv og andre spørsmål som søker å bevisstgjøre en omkring maktforhold, og diskutere og drøfte dette (Røthing, 2020, s. 32). Røthing foreslår disse tilnærmingene:

Hvilket eller hvem sitt utgangspunkt eller ståsted ligger implisitt i denne tilnærmingen?

Er dette en praksis eller en tilnærming som setter minoriteter og majoriteter i sammenheng, som bidrar til å synliggjøre og utfordre majoritetsprivilegier, og som kan bidra til å skape grunnleggende endringer i forståelsesmåter og maktforhold?

Er dette en tilnærming eller praksis som bekrefter forestillinger om «de andre» og «oss», og på den måten står i fare for å bidra til andregjøring og til å reproducere stereotypier? (Røthing, 2020, s. 32-33)

Røthing (2020, s. 10-11) fastslår at kritisk mangfoldskompetanse er en viktig kompetanse for alle som underviser, nettopp for å se til at ens pedagogiske praksiser og undervisning bidrar til inkludering og synliggjøring av mangfold. Målet er å unngå og komme bort fra praksiser som gjør at elever og elevgrupper gjennom undervisningen blir utsatt for essensialisering, ekskludering, diskriminering, eksotifisering eller andregjøring.

3.1.3.2 Postkoloniale perspektiver

Røthing trekker frem flere teoretiske perspektiver som hun peker på som gode utgangspunkt for å skape og utvikle ens kritiske mangfoldskompetanse (Røthing, 2020, s.32). Dette er såkalte maktkritiske perspektiver, altså: «...perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold i ulike kontekster, knyttet til for eksempel religion, alder, hudfarge, kultur, funksjonalitet, kjønn, seksualitet eller sosial klasse» (Røthing, 2020, s.40). *Postkoloniale perspektiver*, er ett eksempel her.

Postkolonialisme, postkolonial teori og postkoloniale perspektiver forteller om et mangesidig forskningsfelt. Feltet er knyttet til kolonialisme, og menneskets historie med å beslaglegge andre landområder enn ens egne. Ved inngangen til første verdenskrig, styrte vestlige kolonimakter helt oppimot ni tideler av landområdene i verden (Young, 2003, s. 3). Fra siste del av 1400-tallet, og helt frem til andre halvdel av 1900-tallet, foregikk denne ekspansjonen av Europa, hvor landområder ble tatt og kontrollert av kolonimaktene ved bruk av makt. Dette resulterte i en utnyttelse av de underlagte landenes ressurser, og all profitt havnet hos koloniherrne (Loomba, 2005, s. 9). I vesten fantes det en rådende tanke på denne tiden om at Europa var overlegen andre deler av verden, og dette var med på å legitimere hvordan man tenkte at man kunne utnytte og beslaglegge områder (Ashcroft et al, 2007, s. 40).

Becher (2006) viser til Andersen som skriver følgende om postkolonialisme:

Ordet «kolonial» med prefikset «post» foran, kan hentyde at postkolonial er knyttet til noe som skjer etter kolonitiden eller at kolonisering ikke lenger finnes. En annen tolkning av prefikset «post» er at den representerer slutten på kolonialisering av landområder, samtidig som den representerer den makt og effekt dominerende diskurser kan ha på mennesker i dag: En kolonisering gjennom praktiske diskurser og filosofiske diskurser (Andersen, 2002, sitert i Becher, 2006, s. 135).

Diskurs er enkelt forklart bestemte måter å tenke, snakke om og oppfatte den verden vi lever i, eller bestemte aspekter ved verden (Becher, 2006, s. 159). Andersen poengterer altså at noen diskurser, eksempelvis kan vi si tankesett eller praksiser, vil bli sett på som «riktige»,

mens andre vil bli sett på som «gale» og at dette handler om ettervirkninger av kolonialismen (Andersen, 2002, referert i Becher, 2006, s.135),

Edvard Said og hans verk *Orientalismen* fra 1978, er et viktig bidrag til det postkoloniale forskningsfeltet, og regnes i dag som en klassiker. Verket stiller spørsmålsteget ved det karikerte og kunstige bildet av Øst og Vest som motsetningspar, og den tidligere rådende forestillingen om den vestlige verden som høyerestående og dominerende, kontra den laverestående og usiviliserte tredje verden (Said, 1978/1994, s. 12-13). Said snakker også om *kolonisering av sinnet*, og hvordan man er nødt til å bli mer bevisst hvordan ens tankesett og sinn er påvirket av kolonisering (Said, 1978, referert i Becher, 2006, s. 135). Bare ved å først bli klar over dette, og se hvordan kolonialisering har påvirket en selv og ens tankesett og praksiser, kan man endre dette. Dermed kan man også i større grad forsøke å forhindre og unngå å overføre en form for uønsket kolonisering på andre og deres tankesett igjen.

Postkoloniale perspektiver undersøker hvordan den vestlige forståelsen av hva som er å regne som det rette, siviliserte og utviklede, har innvirkning på hvordan man igjen anser resten av verden for å ha en laverestående og uopplyst posisjon (Røthing, 2020, s.48). I postkolonial tenkning ønsker man å høre og lytte til stemmene til de som blir ansett som «de andre» (Becher, 2014, s. 137). Becher viser til Lopez, som forteller at postkoloniale studier har to grunnoppgaver: nemlig å undersøke hvordan den koloniale fortiden har satt spor i menneskers liv, samt undersøke og fortelle om livserfaringer mennesker som lever i «utlendighet» har ervervet seg (Becher, 2014, s.136-137).

I 1988 skrev Gayatri Spivak et essay kalt «Can the subaltern speak?» (Kan de underordnede tale?), en tekst som vier fokus til individers levde koloniale erfaringer (Spivak, 1988/2009, s. 40-41). Spivak gjør et poeng av at deler av problemet ser ut til å være at selv om marginaliserte stemmer tar til orde og snakker, så blir de ikke lyttet til. «De underordnede» kan altså i aller høyeste grad tale, og behøver ikke at noen andre taler for dem, men det handler om hvilke forutsetninger man har for å snakke og bli lyttet til. Når marginaliserte stemmer snakker, blir de ikke viet den samme oppmerksomheten, og ei heller blir de tolket og forstått riktig (Spivak, 1988/2009, s. 84-85).

«Postkolonialisme, postkolonial teori eller postkolonialt perspektiv søker å se kritisk på det som er, gjøres og foregår i samfunnet», skriver Becher. En slik kritisk tilnærming betyr å undersøke om, og eventuelt hvordan, individer og grupper blir utsatt for undertrykkelse, marginalisering eller diskriminering, på bakgrunn av pedagogiske praksiser og politiske

handlinger (Becher, 2014, s.140). Vestlige tenkemåter har påvirket pedagogisk utdanning, og dette er noe et postkolonialt perspektiv kan diskutere og utfordre (Becher, 2014, s. 142). Røthing (2020, s. 48-49) mener at postkoloniale perspektiver kan brukes når man som underviser tar i bruk og undersøker læremidler, og ved å foreta en kritisk lesning og vurdering av disse. Hun viser blant annet til Kristin G. Eriksen (2018, referert i Røthing, 2020, s. 48-49), som har undersøkt hvordan samer tradisjonelt sett har blitt fremstilt i norske læreverk, i lys av postkolonial teori. Eriksen kommer frem til at samene blir tegnet opp som en gruppe som er forskjellig fra det kollektive norske «vi-et». Hun finner også at samer blir utsatt for en essensialisering i måten de blir fremstilt. Ved å tegne opp et slikt skille mellom «vi» og «de andre», gjør man det vanskelig for begge parter å tre ut av de satte og karikerte rammene for hvem man er og bør være, og dermed vil man være med å skape et unyansert bilde av enkeltindivider og folkegrupper, som ikke tjener noen.

3.1.4 Dybdelæring

Elevene tematiserer i intervjuene hvordan undervisningen om samiske forhold i norskfaget kan oppleves grunnleggende og stillestående. Men de har også erfaringer med undervisningsopplegg som de mener er mer vellykket. Disse undervisningsoppleggene bærer igjen preg av at elevene beskriver opplevelsen av en dybdelæringsprosess.

Nyhus og Talsethagen (2019, s. 124) sier at dybdelæring har den siste tiden blitt det nye læringsdogmet. Det har blitt presentert som en viktig del av «fremtidens læring», og en motvekt og et svar til overfylte læreplaner, som har gjort det utfordrende for lærere å skape rom for dybdelæring (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 24). Dybdelæringsbegrepet er sammensatt, og kan romme mye, alt ettersom hvem du forhører deg med, enten det er forskere, Utdanningsdirektoratet eller Ludvigsen-utvalget (sistnevnte hadde som hadde som mål å kartlegge dagens og fremtidens skole).

Da arbeidet med de nye læreplanene for alvor startet i 2018, fikk arbeidsgruppen følgende definisjon av dybdelæring å gå ut ifra:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagene. Det innebærer at vi reflekterer over egen

læring og bruker det vi har lært i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Regjeringen, 2018a, s. 9).

Nyhus og Talsethagen (2020, s. 27) peker på at regjeringens definisjon samsvarer med hvordan Pellegrino og Hilton forstår dybdelæringsbegrepet, og vektleggingen av kunnskap og forståelse som noe som har overføringsverdi til flere felt og situasjoner. Videre trekkes Ludvigsen-utvalgets redegjørelse for hvorfor nettopp dybdelæring er så viktig frem, og har fått en så stor rolle i det nye læreplanverket:

Utvalget mener at mer dybdelæring i skolen vil bidra til at elevene behersker sentrale elementer i fagene bedre og lettere kan overføre læring fra ett fag til et annet. Forståelse av det eleven har lært, er en forutsetning for og en konsekvens av dybdelæring. Skoler som legger bedre til rette for læringsprosesser som fører til forståelse, kan bidra til å styrke elevenes motivasjon og opplevelse av mestring og relevans i skolehverdagen (NOU 2015: 8, s. 11).

Det er spennende hvordan det vektlegges at en undervisning som av elevene oppleves som relevant og verdifull, kan bidra til økt motivasjon og mestringserfaring. At elevene opplever noe som relevant for seg og sine liv, tar og Nyhus og Talsethagen med seg, når de forsøker seg på å lage sin egen definisjon av dybdelæring:

... djupnelæring er det som skjer når det rockar i klasserommet. Og når det rockar i klasserommet, har elevane fått eit eigeforhold til det dei held på med. Dei har erobra kunnskap og innsikt, og dei har fått ei indre glede eller erkjenning – ein liten eller stor aha-augneblink... Det kan ha skjedd fordi dei ser samanhengar mellom ulike fag dei har på skulen... Felles er at ljuset har gått opp for dei. (Nyhus & Talsethagen, 2019 s. 130)

Som man kan se, er dybdelæringsbegrepet sammensatt. Likevel virker det som om essensen i begrepet dreier seg om det å skulle gradvis utvikle og bygge en kunnskap og forståelse av et gitt fenomen, og kunne bruke denne forståelsen på tvers av fag og tematikker, og for å løse utfordringer i framtida (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 34). Dette krever egenrefleksjon omkring læring, og hvordan man kan benytte lærdom på flere felt. For å få til dette må

kvaliteten på opplæringa være god, og undervisning må legge til rette for progresjon. Dette forutsetter igjen at lærerne har *god* og *nok* fagdidaktisk kompetanse. Formålet er å gradvis utvikle en *varig* kunnskap.

Motsetningen til dybdelæring, blir gjerne forstått som *overflatelæring* (Nyhus & Talsethagen, 2020, s. 26). Tradisjonelt sett har overflatelæring blitt forstått som pugging av kunnskap for å greie prøver og eksamener, noe som igjen ikke inviterer til dypere refleksjon, og heller ikke bidrar til at lærestoffet blir anvendt på en måte som gjør at man kan relatere til andre felt og fag, og på den måten skape forbindelser og forståelser. Nyhus og Talsethagen peker på at overflatelæring i det siste ser ut til å ha blitt tatt litt mer inn i varmen. De viser til Skrivesenteret, som redegjør for hvordan man må forstå overflatelæring og dybdelæring som to deler av en helhet, som sammen utgjør en komplett dybdelæringsprosess. Poenget er at en dypere kunnskap og forståelse dannes ved at man *både* har detaljkunnskaper og innføringskunnskaper, som man igjen kan benytte seg av for å se det større bildet.

3.2 Teori om individet som fenomen – *identitet, sted og stereotypi*

Den neste delen av teorikapitlet, skal presentere teori som i analysen min vil bli brukt for å belyse elevenes erfaringer med samisk innhold i norskfaget, og den erfarte læreplanen, slik de ser det. Hvem elevene er, blir viktig, og også hvordan de forstår undervisningene de erfarer. Elevenes selvidentifisering, men også måten de identifiserer andre, blir tematisert i intervjuene, og derfor har teori om identitet vist seg å bli viktig i denne sammenhengen. I tillegg er elevene opptatt av norskfaget som identitetsfag - et fag hvor de reflektere over seg selv, men også i møte med andre. Identitet er også nært forbundet med sted og stedstilhørighet, og derfor har teori om *stedet* blitt aktuelt. Avslutningsvis i dette kapitlet, presenteres teori om stereotypi. Stereotypi kan også knyttes til identitet, da stereotypisering oppstår når mennesker søker å kategorisere og identifisere andre folk og folkegrupper. Oppsummert skal jeg i denne siste delen av teorikapitlet presentere teori som fungerer som en inngang til å senere diskutere hvordan elevene *tolker* undervisningen om samisk tematikk i norskfaget. Teori om identitet, sted og stereotypi, er da elementer og verktøy som vil gjøre dette mulig.

3.2.1 Det komplekse identitetsbegrepet

Identitetsbegrepet er et komplekst begrep, og kan romme en hel del. Selvet ordet identitet kommer fra det latinske ordet *idem*, som vil si «den samme». Man kan skille mellom en egen, personlig identitet, og en såkalt sosial identitet (Mæhlum et al., 2008, s. 108). Førstnevnte dreier seg om det som gjør jeg-et unikt og ulik andre individer, altså det som skaper en «sammehet» eller enhet i en selv. Sosial identitet, på sin side, handler om trekk som gjør en lik hverandre, og som gir innpass i et fellesskap. Begge aspektene henger sammen med hverandre, og skaper sammen en helhet.

Det finnes ulike oppfatninger om hvordan man kan og skal forstå dette tvetydige identitetsbegrepet, og Mæhlum skisserer opp et slags idealisert motsetningspar, for å få frem og systematisere de grunnleggende forskjellene ved de ulike oppfatningene. Kort fortalt dreier en essensialistisk identitetsoppfatning seg om at identitet er noe uforanderlig og «satt», som ikke kan endres fra noen eller noe på utsiden av en selv (Mæhlum et al., 2008, s.109). Identitet er også kjernen, det dypeste dype, i et menneske, og dette er medfødt – en naturlig gitt størrelse. En konstruktivistisk identitetsoppfatning på sin side, legger til grunn at identitet ikke er noe «satt», men noe som endres og formes over tid, mottagelig fra påvirkning fra utsiden, og som dermed er mer sammensatt og mangfoldig. Det er også noe man tilegner seg, og noe man gjør gjennom ens fremtreden – en kulturell gitt størrelse.

Mæhlum understreker i sitt kapittel om språk og identitet, at hvis man skal ha en enten-eller-tankegang omkring identitet, altså velge enten en essensialistisk eller en konstruktivistisk identitetsoppfatning, så vil viktige sider ved ens identitet bli borte (Mæhlum et al., 2008, s. 110). Derfor vil et tredje alternativ, altså en kombinasjon av de ulike oppfatningene, være mer tenkelig. Mæhlum viser til en kjent metafor som filosofer tidligere har benyttet for å beskrive identitet. Den viser identitet som en elv og et elveleie: elven er i endring, mens elveleiet er den samme, selv om den også over tid blir formet og endret av elvas strømminger.

3.2.2 Samisk identitet

Identitet knyttes ofte til *etnisitet*. Etnisitet handler om sosiokulturelle kjennetegn, som skiller grupper av mennesker fra hverandre (Johansen, 2009, s. 40). Det er ofte snakk om kulturelle,

språklige, biologiske eller religiøse kjennetegn som «avgjør» om en gruppe identifiseres, enten av seg selv eller av andre, som forskjellig fra resten. (Denne definisjonen av etnisitet er hentet fra Johansen (2009), og bygger på etnisitetsbegrepet jf. Liebkind (1999), Gyltenstam & Stroud (1991), Engen & Kulbrandstad (2004), Fishman (1977), Wande (2005)).

Annerledesheten som skiller en etnisk gruppe fra en annen, kan dermed sies å måtte opprettholdes, for at denne distinksjonen skal fortsette. Stordal, Hansen og Olsen (referert i Johansen, 2009, s. 41), forteller at etniske grupper legger vekt på et sett med kulturelle kjennetegn, og fyller disse med symbolsk verdi for å tydeliggjøre forskjellene mellom «oss» og «de andre». Et slikt kulturelt kjennetegn, kan være språk.

Johansen viser til Edwards, som forklarer etnisk identitet på denne måten:

Ethnic identity is allegiance to a group – large or small, socially dominant or subordinate – with which one has ancestral links. There is no necessity for a continuation, over generations, of the same socialisation or cultural patterns, but some sense of group boundary must persist. This can be sustained by shared objective characteristics (language, religion, etc.), or by more subjective contributions to a sense of `groupness`, or by some combination of both. Symbolic or subjective attachments must relate, at however distant a remove, to an observably past (Edwards, 1985, sitert i Johansen, 2009, s. 42).

Etnisk identitet er med andre ord ifølge Edwards sammensatt. Det kan både kan være et majoritets- eller minoritetsfenomen, og det handler om gruppetilhørighet via slektstilknytning og slektsfølelse. Gruppen man er en del av kan endre seg med tiden og over flere generasjoner, men opplevelsen av at ens egen gruppe skiller seg fra resten, opprettholdes likevel. Eksempelvis ved at man snakker et annet språk, eller deler andre kulturelle kjennetegn. Etnisk identitet bærer også med seg en symbolsk side (Johansen, 2009, s. 42).

Selv om en etnisk gruppe *kan* ha et felles språk, som skiller seg fra andres språk, er ikke dette noe som avgjør hvorvidt man har en etnisk identitet (Johansen, 2009, s. 52). Språket til en gruppe kan gå tapt, men gruppen kan likevel holde på andre kulturelle kjennetegn, som skiller de fra resten, og som viser ens etniske tilhørighet. Opphavet til en samisk etnisitet, virker likevel ifølge forskere å være tilknyttet språkutvikling og kulturdifferensiering i urtid, og samisk språk har ennå den dag i dag en viktig posisjon som samisk markør. Likevel vet man at mange samer har blitt frarøvet språket som følge av fornorskingsprosessen, men at de

etniske sidene ved ens identitet, kan uttrykkes på andre måter, eksempelvis gjennom klær, levesett og tradisjoner.

I Christina Åhrén (2008) etnologiske studie av unge samers identitet og identitetsoppfatning, blir det tydelig hvor forskjellig de unge menneskene hun har snakket med, tenker og føler om samisk identitet. Samisk identitet ser på den måten helt ulik ut fra person til person, og studien viser at det finnes en rekke forskjellige måter å være samisk på, og at én samlet samisk identitet derfor ikke vil være mulig å snakke om (Åhrén, 2008, s. 189-190). Studien viser imidlertid også at det finnes en tanke, også innad i det samiske samfunnet, om hvem som er «samisk nok» og «ordentlige samer». Åhrén skriver:

Bland samerna finns det på en varierande grad av social klassificering där man inte bara skiljer mellan ”oss och de andra” utan där de somliga bland dem själva riskerar att drabbas av exkludering. (...) Benämningar som halvsame, helsame, nysame och trottoarsame används för att påvisa vilken kategori en bestämd person tillhör. I det som jag kallar kultursteget kan det lätt uppfattas som om det finns en topp och en botten. Fast inom det samiska samhället går ingen fri från bedömning och värderande uttalanden. Det finns alltid en möjlighet att ifrågasätta och nagelfara den enskilde samens kompetens och eftersom alla har sin egen upplevelse av symbolernas värde och mening kommer ingen att någonsin uppnå den perfekta samiska identiteten (Åhrén, 2008, s. 162).

Åhrén stadfester at man aldri vil kunne enes om «en perfekt samisk identitet», da alle har sin egen opplevelse av hva dette innebærer. Andreassen og Olsen (2020, s. 58) trekker også frem det problematiske med tanken om én type samisk kultur og én type samisk identitet. De stadfester at det i aller høyeste grad eksisterer en uttalt tanke om én samisk kultur og identitet, men at dette ikke er særlig riktig eller matnyttig, da samer bor spredt utover store områder, snakker ulike språk, både samiske språk, men også andre språk, og har ulike kulturelle særtrekk, og i varierende grad. Dette mangfoldet er det som tross alt gjør hele det samiske samfunnet, og hvis det skal reduseres til at det bare finnes én måte å være samisk på, én samisk identitet, og ett samisk levesett, så forsvinner størsteparten av gruppen i en slik essensialiseringstanke (Andreassen & Olsen, 2020, s. 58).

3.2.3 Hva har *stedet* med identitet å gjøre?

Identitet, og sosial identitet, henger gjerne sammen med stedet man kommer fra, eller stedet man befinner seg. Elevene er opptatt av at *stedet* påvirker hvordan man arbeider med samisk tematikk i norskfaget. De tematiserer hvordan undervisningen kan gjenspeile hvorvidt man befinner seg i et område som har samisk tilhørighet eller ei.

Pia Quist (2017) er en dansk forsker som har vært opptatt av sted i sosiolingvistikken. Hun peker på at koblingen mellom mennesket, språket og stedet er gitt, og helt grunnleggende i vestlig, moderne tekning (Quist, 2017, s.58). Dette kan man blant annet se tydelig manifestert i språket, eksempelvis: Danmark (stedet), danske (mennesket) og dansk (språket). Quist beskriver denne koblingen som nærmest en udiskutabel, selvfølgelig og naturlig måte å forstå sammenhengen mellom mennesker, steder og språk på, både når det gjelder språkforskning, men også lekmenns oppfatning av dette. Altså handler det om at man tenker at en bestemt gruppe mennesker har sitt bestemte språk, som igjen knyttes til et bestemt område, hvor menneskene har røtter. Denne tekningen er langt fra ny, og Quist følger den tilbake til Aasen, Herder og Grundtvig.

Hva som skjer med måten man tenker om sammenhengen mellom språk, sted og mennesker, i en verden hvor folk flytter på seg, er noe Quist i sin forskning også er opptatt av. Hun peker på at mennesker konstruerer og reproducerer sammenhenger som anses å skape sosial orden og mening, noe som er med å forklare hvorfor koblingen mellom sted, språk og mennesket ennå legges stor vekt på, til tross for at den økende globaliseringen i verden (Quist, 2017, s.67). Videre argumenter hun for at denne oppfatningen ikke nødvendigvis er gal eller bør forkastes, men at man bør se nærmere på menneskers *faktiske* forhold til stedet de kobles til. Hvilke tilknytninger, holdninger og orienteringer har man mot stedet? Quist (2017, s. 69) sier at menneskers kobling til stedet i så måte bør sees på som sosiale handlinger som har med sosial orientering og identitet å gjøre. Hvis vi overfører Quist sin tanke om mennesket, språk og sted til en samisk sammenheng, finner vi koblingen same, samisk og Sápmi. I dag viser forskning at de fleste samer i Norge bor i store byer i sør og nord. Med andre ord skiller ikke samer seg fra resten av verden, når det kommer til det økende flyttemønsteret.

Teresa McCarty (2014, s. 255) har i sin forskning vært opptatt av å utfordre forestillingen om urfolksspråk og urfolkstalere som noe og noen som *kun* er å finne i rurale strøk. Hun peker på at nesten syv millioner av de som identifiserer seg som urbefolkning i USA, bor utfor det som

tradisjonelt er regnet som «urbefolkningsland», som reservater og lignende (McCarty, 2014, s. 256). En million av disse, bor i store amerikanske byer. I McCartys artikkel fra 2014, får vi, gjennom stemmene til fire unge mennesker med urfolksbakgrunn, et innblikk i hvordan de manøvrerer seg gjennom et språklig landskap, hvor de veksler mellom urfolksspråk, engelsk og andre språk, avhengig av hvor de befinner seg, sosiale settinger, og hvem de snakker med. Ungdommene reflekterer rundt hvorfor og hvordan de praktiserer de ulike språkene ulikt, og hvordan de beveger seg inn og ut av rom (seg være hjemme, på skolen, eller beveger seg (eller flytter) fra et geografisk sted til et annet, eller fra en kulturell setting til en annen), som i neste omgang avgjør hvordan språklige og kulturelle valg de tar. Ungdommene McCarty har snakket med, forteller også om erfaringer de selv har, eller deres nære familie har, med rasisme, ekskludering som følge av hvilket språk man snakker, og opplevelser med hvordan urbefolkningspråk blir nedvurdert og tilsidesatt i skolesammenheng (McCarthy, 2014, s. 265).

Johansen (2010) har forsket på språkbevaring og språkbytte i Manndalen i Nord-Troms, en trespråklig kystbygd, og i forskningsmaterialet hennes kommer ulike språkideologier til uttrykk. Med *språkideologi* menes ideer, antagelser og holdninger til språk, hvilke språklige valg man tar, og hvilken språklig adferd man har, både på individnivå, og på samfunnsnivå (Johansen, 2010, s. 8). Intervjuobjektene hennes strekker seg fra unge voksne, til gamle, og møtet mellom fornorskning og revitalisering utgjør en form for språkideologisk kollisjon. Den eldre generasjonens forhold til samisk språk og identitet, er preget av stigma og taushet, mens den yngre generasjonen ønsker å tematisere og verne om det samiske (Johansen, 2010, s. 13). De er stolte, og ønsker å bevare det samiske i fortid, nåtid og fremtid.

3.2.4 Stereotypisering

Elevene er opptatt av at stereotypisering skjer i undervisningen om samisk tematikk. Ifølge Homi K. Bhabha (2006, s. 248) kjennetegnes en stereotypi av at det er en form for kunnskap og identifikasjon om noe eller noen som oppstår og reproduseres i møtet mellom at noe blir gjentatt gang på gang, og ansett som «viden kjent». På tross av at denne formen for kunnskap ikke kan bevises, er den gjerne vanskelig å bestride, nettopp på grunn av den hyppige gjentakelsen. Den hyppige gjentakelsen, samt stadfestingen av stereotypien som vedtatt sannhet, sikrer på den måten at stereotypien fortsetter å eksistere, og foreviger seg selv.

Peter Garrett (2010) er opptatt av språkholdninger, og undersøker blant annet hvordan stereotypier om folk og grupper, virker inn på synet og holdningen man har til språk og språkbrukere. Garrett (2010, s. 32) peker på stereotypisering henger sammen med sosial kategorisering. Sosial kategoriseringen skjer ved at man deler verden inn i grupper av mennesker som har visse trekk eller kjennetegn felles, seg være for eksempel hvor man kommer fra, hvilken etnisitet man har, og hvilket kjønn man har. Garrett sier også at denne sosiale kategoriseringen gjerne blir overdrevet på den måten at man tydeliggjør og hauser opp forskjeller og likheter mellom ulike grupper mennesker, som igjen kan føre til økt stereotypisering (Garrett, 2010, s. 32).

Stereotypier kan være «bra» eller «dårlige», på den måten at de kan fremheve og dyrke positive oppfatninger om folk og grupper, eller negative (Garrett, 2010, s. 32). Garrett peker, i likhet med Bhabha (2006), på at stereotypier jevnt over er vanskelig å få bukt med, og viser til studier som er gjort på feltet. For eksempel viser en del forskning at «kontakthypotesen», altså at ulike grupper av mennesker blandes og stifter nærmere bekjentskap til hverandre, ikke nødvendigvis betyr at stereotypiene om de ulike gruppene blir borte. Smith og Mackie (2000, referert i Garrett, 2010, s. 33), understreker at det må ligge til grunn et sett med betingelser for at stereotypier om menneskegrupper kan endres via kontakt. En slik betingelse er at man må oppleve at stereotypien om gruppa ikke stemmer mange ganger, og gjennom å møte et stort antall gruppemedlemmer, hvorav disse gruppemedlemmene ikke kan ansees som «unntak» fra deres gruppestereotypi i utgangspunktet.

4. Metode

Valg av metode i ethvert forskningsprosjekt henger sammen med hva målet og problemstillingen er. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilken forskningsdesign jeg har benyttet meg av i arbeidet med denne masteroppgaven. Målet mitt for forskningen har vært å finne ut mer om elevenes egne erfaringer med samisk tematikk i norskfaget, og utforske og forstå deres tanker og meninger om samisk innhold i opplæringa. Problemstillinga lyder som følger: «Hvilke opplevelser, tanker og erfaringer har elever med opplæringa om samisk tematikk i norskundervisninga?». Målet og problemstillinga har vært helt avgjørende for hvilken metode jeg til slutt har valgt. For å finne ut mer, og ikke minst forstå mer, om elevenes møte med samisk innhold i opplæringa, valgte jeg å gjennomføre kvalitative forskningsintervju med fire elever i videregående skole.

Aller først i kapittelet vil jeg diskutere valget av metodisk tilnærming, før jeg skal koble forskningsspørsmålene mine og problemstillingen min til valget om å arbeide kvalitativt. Etter det skal jeg beskrive planleggingen og gjennomføringen av prosjektet, og her vil jeg blant annet gå nærmere inn på utvelgelsen av intervjupersoner, utforming av intervjuguiden, pilotering og transkribering. Jeg skal også reflektere rundt studiens kvalitet og min rolle som forsker. Avslutningsvis vil jeg diskutere metoden min kritisk, og komme inn på enkelte etiske refleksjoner jeg har gjort meg gjennom dette arbeidet, før jeg til sist skal kommentere tilnærmingen min til analysearbeidet.

4.1 Metodisk tilnærming – kvalitativt eller kvantitativt?

Det er vanlig å trekke opp et skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Veldig enkelt forklart kan man si at mens kvantitative metoder typisk undersøker det som kan telles, veies eller måles ved et gitt fenomen, utforsker kvalitative metoder fenomener som typisk vanskelig lar seg beskrive med målinger alene (Hårstad et al., 2017, s. 53). Datamateriell innhentet i kvalitative metoder må som oftest analyseres og beskrives med *ord*, mens kvantitative data gjerne kan beskrives og analyseres ved hjelp av ulike former for mengdetemer. Kvalitative studier utforsker ulike fenomener, opplevelser knyttet til fenomener, konteksten rundt fenomenet, og derfor er også den sosiokulturelle konteksten en

viktig del av denne forskningsprosessen (Hårstad et al., 2017, s. 55). *Beskrivelse, forståelse og mening* er dermed viktige begreper i kvalitative studier (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95). Intensjonen i slike studier er gjerne å forstå og beskrive «den andre», deres livsverden og hverdagsliv, og meningen knyttet til hvordan de tenker, lever og handler.

I og med at jeg ønsket å forstå mer av elevenes tanker og opplevelser i møte med samisk innhold i norskfaget, er empirien også basert på individet. På mange måter hadde det vært interessant å gjøre en større spørreskjemaundersøkelse om erfaringer med samisk tematikk i opplæringa. Fordelen hadde vært at jeg kunne fått en større oversikt over hvordan flere elever så på tematikken, og at det dermed kunne blitt mer representativt for hvordan et flertall tenker om det (Postholm & Jacobsen, 2021, s.165-166). Likevel jeg er redd en slik tilnærming ikke ville ha kommet i dybden av det jeg ønsket å undersøke– altså at jeg ikke hadde fått fatt på elevenes opplevelser og tanker på samme måte som ved å intervjuer, og at målet mitt om å *forstå mer* om elevenes møte med samisk i norskfaget, dermed ikke hadde vært mulig å nå. De rike beskrivelsene, som samtalen mellom intervjupersonene og meg som intervjuer, ga rom for, ville trolig ikke et spørreskjema kunnet plukket opp, da dette handlet i stor grad om konteksten, og mulighetene for å oppklare ting, stille oppfølgingsspørsmål, og gå dypere inn i hva som kunne blitt en parentes i samtalen, men som kanskje endte opp med å lede oss, og samtalen inn i nytt, og ukjent land. Forhåndsdefinerte kategorier, og lukka svaralternativer, hadde rett og slett ikke kunnet fanget opp alt materialet mitt inneholder – med alle sine nyanser, og all sin detaljrikdom.

På en annen side, kunne det vært interessant å observere elever i norskundervisningen over tid, for på den måten lære mer om elevene i møte med samisk innhold. Dette ville kunne åpne for rike beskrivelser både av ulike situasjoner, samt hvilke omgivelser som ligger til grunn. Likevel hadde dette også bare gitt et utsnitt av deres virkelighet. Jeg hadde ikke kunnet kommet i dybden av deres *tanke* og *meninger* om samisk i norskfaget på samme måte som i en intervjusituasjon, og jeg hadde heller ikke kunnet spørre elevene om tidligere erfaringer med tematikken.

En mulig måte kunne jo ha vært å kombinere flere metodiske tilnærminger. I Postholm og Jacobsen henviser de til John W. Crewells teori om å blande metoder, og understreker at «ulike design vil produsere ulik kunnskap, og ulik kunnskap vil ofte skape et rikere bilde og en dypere forståelse av virkeligheten. Slik inngår det enkelte forskningsdesign i en større sammenheng, der man kan tenke seg at kunnskapen utvikles i en stadig ekspanderende sirkel» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 87). Dette betyr imidlertid ikke at metodeblanding bør i seg

selv være et mål for et masterprosjekt, av den grunn at det vil være veldig tidskrevende (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 87). På grunn av denne avhandlingens begrensede størrelse og tidsaspekt, valgte jeg å bare benytte meg av én metode, og naturligvis da den metoden jeg mener egner seg aller best. Likevel tenker jeg at observasjon og spørreskjemaundersøker absolutt kunne vært interessant å kombinere med kvalitativt forskningsintervju, og ville nok tilført interessante og ukjente aspekter ved tematikken.

Ved å velge ett forskningsdesign, velger man også bort noe annet. Det er ikke mulig å få med seg absolutt alt, og Postholm og Jacobsen viser til forskeren Peter I. Berger, som formulerte det slik: «Samfunnsvitenskapene kan aldri håpe på å gi noe annet enn et delvis, tidsbegrenset og i prinsippet falsifiserbart bilde av den menneskelige virkeligheten» (Berger, sitert i Postholm & Jacobsen, 2021, s. 104-105). Man kan altså bare fange en liten, liten bit av menneskers virkelighet, uansett hvilken metode man benytter seg av. Med det i mente, må ethvert valg av metode, bunne i hva som tjener formålet med forskningen på best mulig måte. I dette prosjektets tilfelle, var det kvalitativt forskningsintervju som egnet seg best.

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Hvis man søker er å forstå verden fra intervjuobjektets ståsted, er det kvalitative forskningsintervjuet en metode som egner seg (Neteland & Aa, 2020, s. 51). Målet med forskningsintervjuet, er nettopp å få frem meningen og betydningen av menneskers erfaringer og opplevelser, og fortolke og forstå det som kommer fram (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Kunnskapen som avdekkes i intervjuet, er konstruert i møtet mellom intervjupersonen og forskeren. Intervjuet, eller *inter view* fra fransk *entrevue*, er i all hovedsak en utveksling av tanker og synspunkter mellom parter i en samtale, fortrinnsvis i en samtale som interesserer begge. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Forskningsintervjuet kan derfor ligne en hvilken som helst hverdagslig samtale, men er profesjonell på det settet at man produserer et faglig innhold (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43).

Intervjuer kan planlegges og gjennomføres på ulike måter, og man kan velge å ha mindre, eller mer strukturerte intervjuer. Dette avhenger av hvor utforskende eller hypotesetestende formålet med intervjuet er (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122). En intervjuguide kan hjelpe å strukturere hendelsesforløpet i intervjuet, og vil på det settet være som et slags «manuskript»

for hvordan samtalen som skal foregå (Kvale & Brinkmann, 2009, s.143). En semistrukturert intervjuguide kjennetegnes ved at forskeren har lagt en plan for tema og hvilke spørsmål som skal stilles, men samtidig er åpen for at intervjupersonen setter sitt preg på samtalen, og at den kan utvikle seg i ulike retninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg valgte å bruke en semistrukturert intervjuguide, og hadde klargjort tema og spørsmål på forhånd.

For at intervjuet skal bli godt eller «vellykket», er det viktig at forskeren er forberedt - altså at en nærmest er en slags «ekspert» på temaet som skal snakkes om (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 176-177). Kunnskapene mine om temaet som forsker, var derfor en viktig forutsetning for et bra intervju - både i den forstand at jeg fikk den informasjonen jeg skulle innhente, men også for at selve intervjusituasjonen skulle bli så god som mulig, både for elevene jeg intervjuet, men også for min egen del. Jeg hadde en del forkunnskaper om tematikken jeg skulle undersøke, både som et resultat av at jeg hadde arbeidet med noe av det samme i tidligere oppgaver i andre emner på lektorutdanninga, og jeg brukte også tid til å friske opp denne kunnskapen i forkant av intervjuene. I tillegg har jeg en *genuin* interesse for samisk språk, kultur og historie og samisk innhold i skolesammenheng, sikkert som et resultat av at jeg selv snart skal ut i skolen, men også fordi jeg selv er samisk, og føler sterkt om samisk innholds naturlige plass i opplæringa. Denne forkunnskapen mener jeg både er en styrke og en svakhet i forskninga, noe jeg kommer nærmere innpå senere i kapitlet.

Det er viktig å utforme en intervjuguide som vil hjelpe å strukturere og styre samtalen i retning av det man skal undersøke nærmere (Neteland & Aa, 2020, s. 58), og det var disse spørsmålene som til slutt ble grunnlaget for at jeg kunne finne ut av det jeg ønsket. Selv om problemstillingen min, som nevnt, lyder som følger: «Hvilke opplevelser, tanker og erfaringer har elever med opplæringa om samisk tematikk i norskundervisninga?», er det ikke ved å spørre intervjupersonene mine om dette spørsmålet alene, som vil bestemme om jeg finner svar på problemstillingen som sådan. Intervjuguiden i sin helhet tenker jeg er det som danner grunnlaget for hvordan belyse problemstillingen på en grundig, tilstrekkelig og god måte.

Hvordan man bygger opp et intervju, har også betydning for hvordan resultatet blir. Dalen peker på at traktprinsippet kan være en fordelaktig måte å utforme en intervjuguide på, altså at en starter ut med enkle og beleilige spørsmål, før man beveger seg over til tematikken man skal gå videre inn på, og spør om intervjupersonenes erfaringer og tanker (Dalen, 2004, s. 30). Den enkle starten av intervjuet er en måte å forsikre seg om at den man intervjuer senker skuldrene, og blir rolig og trygg i intervjusituasjonen. Det kan også være en fordel å gi den man intervjuer rom og anledning til å komme med egne tanker, refleksjoner og tillegg som

intervjuguiden ikke har greid å inkludere, avslutningsvis, også for å gi anledning til å eksempelvis oppklare eller utdype noe man ikke har funnet rom til tidligere i intervjuet (Cristoffersen & Johannessen, 2012, s. 81).

Det er en tredeling i intervjuguiden min (se vedlegg 1). Første del er kjennetegnet ved åpne spørsmål, som alle kan svare på, som navn, alder, interesser, skolegang, og egen språkbakgrunn. Denne delen er en introduksjon, hvor jeg blir litt kjent med intervjupersonene og hvilken bakgrunn de har, noe som er viktig for å forstå utgangspunktet til hver enkelt. Denne delen var også viktig for meg, nettopp fordi jeg ville at intervjupersonene skulle bli trygge i situasjonen, at vi skulle få en god og tillitsfull relasjon til hverandre, og forhåpentligvis oppleve at hele situasjonen var ufarlig og grei. I den andre bolken av intervjuet, skulle vi sammen se på læreboka deres i norsk, for å undersøke nærmere de stedene samisk tematikk ble tatt opp. Målet var å finne ut mer om hva elevene tenkte om det samiske innholdet i boka, om de hadde jobbet med de aktuelle sidene, og hva de eventuelt tenkte om måten samer og samisk kultur ble fremstilt i form av tekst og bilder. Jeg ønsket dessuten at vi skulle ha noe «håndfast» å sammen diskutere og se på. Tredje del av intervjuet, handlet i større grad om elevenes egne opplevelser, tanker, erfaringer og meninger om samisk innhold i faget. Denne delen inkluderer mange refleksjonsspørsmål, som kan oppleves ganske vide. Avslutningsvis spurte jeg de jeg intervjuet, om det var noe de ville legge til eller fortelle om, eller om de følte at jeg burde ha spurt om noe jeg ikke hadde gjort. Selv om jeg hadde en klar tanke for tema og spørsmål i intervjuet, var jeg klar for å gjøre forandringer som hadde vært forhåndstjenlig i situasjonen.

Valget om å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, mener jeg har gitt meg både frihet og en rekke muligheter jeg ikke tror jeg ville fått, sett at jeg skulle valgt en annen tilnærming. Dette var fordi jeg ville at intervjupersonene skulle kunne snakke fritt, og inkludere aspekter de selv mente var viktige, og slik dra samtalen i retninger som føles naturlig, viktig og riktig. Det semistrukturerte intervjuet åpnet altså opp for å følge interessante spor, gå grundigere inn i de delene av intervjuet som jeg mener var spesielt viktig, samt få klarhet i utydigheter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Jeg etterstrebet å ha en åpen og lyttende inngang til samtalen, samtidig som jeg var klar over at jeg måtte være den som styrte samtalen, nettopp fordi jeg tross alt skulle innhente en kunnskap, og hadde et klart formål med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 176-177).

Jeg valgte også å prøve ut intervjuguiden min i forkant av de «ekte» intervjuene, og gjennomførte ett pilotintervju. Dette var en fin måte å forberede meg på temaet og

intervjusituasjonen, og jeg fikk også testa ut det tekniske og hvordan lydopptakeren fungerte. Intervjuet ble gjort med en elev som går 2. året på videregående, som jeg kjenner fra før. I etterkant av intervjuet, hadde vi også en samtale om hvordan vi hadde opplevd spørsmålene og intervjusituasjonen, og jeg tok med meg viktige og interessante innspill fra eleven. Jeg er glad jeg bestemte meg for å gjennomføre pilotrunden, for dette bidro til at jeg ble tryggere i hele situasjonen, og ble klar over og fikk reflektere over enkelte ting jeg ikke hadde tenkt på i forkant av testintervjuet. Når det er sagt, tenker jeg at denne utprøvingen var preget av at jeg og eleven har en privat relasjon, og er trygge på hverandre allerede. Dette betyr at pilotrunden ikke kunne regnes som en «mal» for hvordan den ekte intervjurunden kom til å bli.

En av de viktigste erfaringene jeg tok med meg fra utprøvingen av intervjuguiden, dreide seg om at eleven jeg intervjuet, så ut til å slite med å skille mellom opplevelser og erfaringer med samiske tema norskfaget, kontra andre fag, som historie og samfunnsfag. Eleven husket flere ting de hadde arbeidet med i tilknytning til samisk, men følte ofte at det var vanskelig å vite hvilket fag det gjaldt. Dette gjorde at jeg fikk reflektert mye rundt hvordan jeg skulle sørge for at datamaterialet jeg hentet inn, faktisk skulle kunne svare på forskningsspørsmålene mine. En konkret ting jeg bestemte meg for, var at jeg skulle prøve å få lagt intervjuene mine til uke 6., fordi jeg tenkte det var gode sjanser for at intervjupersonene mine kom til å huske mer fra opplæringa om samisk innhold i norskfaget, sett at det var friskt i minne. Skolene rundt dette området, jobber jo gjerne spesielt med samisk tematikk i tilknytning 6. februar, og samisk uke.

4.3 Utvelgelse av intervjupersoner

Siden jeg, gjennom forskningen min, har hatt et mål om å lære mer om elevenes egne tanker og erfaringer med samisk tematikk i norskopplæringa, har det vært innlysende at det har vært elevene selv jeg har måttet intervjuet. Jeg var åpen både for å intervjuet elever på ungdomsskolen og på videregående, men valget falt på elever i videregående. Dette handlet både om at man må ta andre forhåndsregler når man intervjuer barn og unge under 16 år, men også fordi jeg tenkte at elever på videregående ville ha erfaringer med samiske tema i norskundervisninga, *både* fra grunnskolen og fra videregående, og at dette var et interessant for meg og prosjektet.

Jeg gikk for et strategisk utvalg av intervjupersoner. Denne utvelgelsesmetoden kjennetegnes nettopp av at man har en plan eller en strategi bak valget av intervjupersonene (Neteland & Aa, 2020, s. 54). Eksempelvis kan dette være personer man kjenner eller vet om fra før av, eller som man blir tipset om av andre man kjenner. Intervjupersonene blir på den måten valgt fordi de passer til «oppgaven». Jeg startet ut med å sende e-post til lærere jeg kjente fra før av, for å høre om de kunne spørre sine elever om de kunne tenke seg å la seg intervju, og spurte samtidig om de visste av andre lærere jeg kunne kontakte, sett at de selv ikke hadde mulighet til å hjelpe, eller hvis elevene de spurte, ikke ønsket å delta. Jeg fikk også navnet på flere lærere og ressurspersoner av veilederne mine, som de mente kunne lønne seg å kontakte. Dermed ble det en såkalt «venn av en venn»-metode. Fra september 2021 til januar 2022 søkte jeg aktivt etter elever å intervju, og sendte mange e-poster og tok mange telefoner, uten at jeg fikk napp. I januar meldte fire elever seg til å delta på prosjektet, etter at en lærer jeg hadde kontaktet, interesserte seg for prosjektet, og hjalp til å finne elever som ville delta.

Jeg hadde flere «ønsker» for hvordan elevgruppa jeg skulle intervju, skulle være. Neteland og Aa poengterer at antallet intervjupersoner må sees i lys av prosjektets problemstilling (Neteland & Aa, 2020, s. 55), og i om med at mitt mål har vært å få en dypere forståelse av elevers tanker og opplevelser med samisk tematikk i opplæringa, falt det seg naturlig å intervju en mindre elevgruppe. Ideelt sett ønsket jeg også at de gikk i samme klasse. Dette handler om at jeg syntes det hadde vært interessant å snakke med elever i samme klasse, siden disse tross alt ville *dele* mange opplevelser, og jeg derfor var spent på om tankene deres var nokså lik, eller mer ulik. En relativt lik gruppe med informanter, vil dessuten gjøre at man ikke behøver veldig mange informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). En annen grunn til at jeg også ønsket at elevene gikk i samme klasse, handlet om at jeg gjerne også ville intervju elever som hadde samisk som fag, og var nysgjerrig på om jeg kom til å finne likheter og/eller ulikheter mellom disse to gruppene igjen. Selve tematikken i prosjektet mitt er dessuten en grunn til hvorfor jeg ønsket å få med elever med samisk som fag, nettopp fordi jeg mener dette er med å styrke, samt få frem mulige interessante aspekter ved prosjektet. Jeg ønsket også helst at elevene gikk 2. eller 3. året på videregående, slik at de ikke var en veldig «ny» klasse, og dermed kanskje ikke ennå delte så mange erfaringer omkring tematikken. Det hadde også vært et pluss om jeg fikk en kjønnsbalanse i intervjugruppa. Opprinnelig meldte tre jenter og en gutt seg til prosjektet, men gutten som meldte seg ble forhindret til å delta. Da steppet en annen jente i klassen inn.

Gruppen jeg har intervjuet består av fire elever, som alle går i samme klasse på en videregående skole i Troms, på 2. året. Jeg har gitt alle elevene fiktive navn: Anna, Bella, Clara og Danielle. Anna og Clara begynte med samiskopplæring 1.året på videregående, og forteller begge om samisk tilknytning via egen slektshistorie. Clara og Danielle kommer begge opprinnelig fra andre steder i Nord-Norge, og er flyttet til byen de bor i nå for å begynne på videregående. Anna og Bella har bodd i byen hele livet. At to av elevene har bodd andre steder i Nord-Norge før, mener jeg er en faktor som er viktig å belyse fordi undervisninga om samiske tema i norskfaget *kan* variere fra sted til sted. Dette er noe særlig den ene eleven reflekterer en del rundt i intervjuet. At to av elevene har samiskopplæring (og dermed også kanskje kan antas å være spesielt interessert i samisk tematikk), er også en faktor som spiller inn for hvordan man må forstå deres tanker og opplevelser med samisk i norskfaget.

4.4 Transkripsjon

Intervjuene med alle elevene ble tatt opp med en lydopptaker. Dette var en måte for meg å forsikre meg om at jeg kunne konsentrere meg om selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187), uten å måtte konsentrere meg om å notere samtidig. Ved å gjøre lydopptak, kunne jeg også høre gjennom intervjuene flere ganger, noe som er med å styrke relabiliteten og validiteten i selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s.253). Jeg transkriberte intervjuene mine selv, noe Nilssen peker på som fordelaktig fordi forskeren blir godt kjent med datamaterialet sitt på denne måten (Nilssen, 2012, s. 47). Transkriberingen skjedde ved at jeg lyttet igjennom intervjuene flere ganger mens jeg skrev, og i det første utkastet til transkripsjonen, markerte jeg lange og korte pauser, stemmeleie, latter, avbrutte setninger og mumling. Likevel valgte jeg ved senere gjennomgang av opptakene, å forenkle transkripsjonen. Dette må sees i sammenheng med hva transkripsjonen av intervjuene skulle brukes til, og siden jeg ikke skulle gjøre en språkanalyse, men en meningsanalyse, valgte jeg en forenklet transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190-191). Den endelige transkripsjonen bærer preg av en skriftlig stil.

4.5 Studiens kvalitet og forskerrollen

Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) sier at målet med å forske, er å finne frem til og presentere kunnskap. Men hvis målet er å presentere kunnskap, hva er det egentlig som avgjør om en studie er god eller ikke? Noen vil kanskje hevde at det handler mye om et nytteaspekt - altså hvor nyttig studien er for folk. Dette er diskutabelt, for forskning kan både oppleves nyttig av enkelte, mens den oppleves unyttig av andre, også kan nytteaspektet ved forskning også endre seg over tid. Den kunnskapen man for hundre år siden hadde om et gitt fenomen, kan i dag se helt annerledes ut, nettopp fordi kunnskap og forskning utvikles og endres over tid. Med andre ord kan ikke kvaliteten av en studie *bare* handle om resultatene man kommer frem til. Nilssen sier at i kvalitativ forskning må forskerens mål være å gi et mest mulig nøyaktig og korrekt bilde av forskningen, både resultatene man finner, men også prosessen bak som har ledet frem til kunnskapen. På den måten kan man gjøre sitt for å unngå feil, uklarheter og misoppfatninger (Nilssen, 2012, s.141). Kvaliteten på forskninga handler derfor i stor grad om hvordan kunnskapen man finner frem til, er innhentet. Dette forutsetter da at forskeren kan beskrive dette på en kritisk måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220).

Datamaterialet eller «funnene» fra et kvalitativt forskningsintervju er kontekstuell, på det settet at det er en konstruert kunnskap som er skapt i samspillet mellom forskeren og intervjupersonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Det er forskeren som legger rammene for intervjuet, og forståelsen en søker etter, begrenser seg til studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Kunnskapen forskningen leder til, kan altså ikke være objektiv. Likevel kan den heller ikke være subjektiv, og bare dannet på grunnlaget av hva en selv synes. Så hvordan kan man etterstrebe en forskning som er troverdig og transparent?

Intervjuundersøkelsen kan deles inn i stadier, og på det 6.stadiet må forskeren «verifisere» funnene og metodebruken sin (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118), og begrepene *reliabilitet* og *validitet* blir gjerne sentrale for å diskutere studiens troverdighet og kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223).

Reliabilitet kan forstås som *pålitelighet* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23), og man knytter gjerne forskningsresultatenes pålitelighet til hvorvidt det er mulig å reproducere de på et senere tidspunkt, og på den måten etterprøve studien (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Men i og med at kvalitative studier er kontekstuelle, vil det være vanskelig å gjenta studiene på denne måten, og dermed kan ikke dette være et «krav» for om en studie kan regnes som

pålitelig eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det som imidlertid er svært viktig for studiens troverdighet, er forskerens evne til å reflektere sin egen påvirkning på studien, samt vise hvordan forskningsprosessen har foregått, så nøyaktig som mulig. Denne åpenheten er viktig for ikke å vise et feilaktig eller forvrengt bilde på funnene og bildet man presenterer (Nilssen, 2012, s.141).

Det er ikke uvanlig at intervjupersoner tilpasser seg forskeren, på den måten at de ender opp med å si det de tror forskeren vil høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Dette kan handle om mange ting, eksempelvis forskerens kjønn, alder, fremtreden, stemmebruk, klesdrakt osv, og derfor er det også umulig å skulle «kontrollere for» alle ulike måter dette kan påvirke intervjupersons svar på, og ikke noe man heller derfor bør etterstrebe. Før jeg begynte å spørre elevene spørsmål i intervjuet, var det viktig for meg å si at dette ikke var et intervju hvor det fantes noen form for «fasit» på spørsmålene jeg ville stille, og at det ikke var en kunnskapstest. Jeg fortalte dem at det som var viktig, og også mitt mål med masterprosjektet, var å få frem deres opplevelser, tanker, erfaringer og meninger. Dette var viktig fordi jeg ønsket å trygge elevene på at de ikke skulle tenke at noe de sa var rett eller galt, og dette tror jeg kan ha vært viktig, for i ett av intervjuene sa den ene eleven før vi skulle starte at hun ikke visste om hun kunne så mye om det jeg ville snakke om. Når jeg da fortalte om at intervjuet ikke var noen «test», lo hun og mimet at hun slapp ned skuldrene. Dette kan selvsagt ha vært at hun «skøyet», men om hun likevel uroet seg litt for dette, så håper jeg at hun slappet litt mer av etter den klargjøringen.

Hvilke spørsmål man stiller, og hvordan man stiller spørsmålene, er noe man bør reflektere over. Hvis man som forsker stiller ledende, uklare eller doble spørsmål (altså spørsmål som er formulert på en slik måte at intervjupersonen må ta stilling til flere ting som ikke det er gitt at kan sammenlignes), kan dette svekke forskningens troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Jeg gikk flere runder med intervjuguiden, for å forsikre meg om at spørsmålene jeg stilte, og måten jeg formulerte meg på, ikke skulle være ledende eller tvetydige. Likevel vet jeg at intervjuene bærer preg av min tilstedeværelse, på den måten at jeg merket i løpet av samtalene at jeg hadde lett for å «stemme i» i det elevene sa, og kunne lett utrykke at jeg var enig i det de sa, eller «bygge opp under» det de sa, med å argumentere hvorfor noe var viktig, spennende eller aktuelt for eksempel. Det kan gjerne tenkes at dette har vært med å påvirke hvordan elevene har svart videre på spørsmålene, og således har virket ledende, selv om intensjonen min var å utrykke at det elevene sa var «godt sagt».

Forskningens kontekst og hvem det er som er deltagerne, er aspekter som Postholm & Jacobsen (2019, s. 226) peker på som viktig for studieresultatenes pålitelighet. Når det kommer til mitt forskningsprosjekt, har det vært viktig å belyse aspekter som jeg tenker har vært med å påvirke resultatene. Eksempelvis har to av elevene, som jeg har vært inne på tidligere, samisk tilknytning via slekt, og har samisk som fag. De snakker om en interesse for, og en nærhet til, samisk språk, kultur og historie. Dette er noe de selv også legger vekt på som en mulig grunn til hvorfor de sier og mener enkelte ting, eller har visse erfaringer. Som forsker er det min plikt å fortelle og belyse disse aspektene. De fire elevene jeg intervjuer, og funnene jeg kommer fram til via intervjuene med elevene, representerer en liten, liten del av en veldig stor virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 227). Disse elevene deltar frivillig, og en slik frivillighet kan kobles til en *interesse* de har hatt for prosjektet og tematikken. Hvem som deltar, og hvem jeg ikke har nådd ut til, er derfor viktig å reflektere rundt.

Forskningens *validitet* kan «oversettes» til begrepet *gyldighet* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). For kvalitativ forskning vil denne gyldigheten dreie seg metode, og hvorvidt metoden evner å undersøke det som den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). Da er det viktig å ha et kritisk og reflekterende blikk på hele forskningsløpet, fra start til slutt, og er på den måten en pågående prosess. Kvale og Brinkmann (2009, s. 253-254) snakker om validering i sju stadier. Det første stadiet, *tematisering*, handler om forskningens gyldighet med tanke på teoretisk forankring, og om koblingen mellom teori og problemstilling og forskningsspørsmål er logisk. I mitt prosjekt har problemstillingen lagt klare føringer for hvilke teoretiske aspekter jeg har benyttet meg av. *Planlegging*, det andre stadiet, handler om hvorvidt metodevalget passer til studien. Valget om å bruke kvalitative forskningsintervju og hvem jeg har intervjuet, blir derfor viktig for å vurdere hvor gyldig forskningen kan sies å være. Det tredje stadiet, *intervjuing*, dreier seg om intervjupersonene har relevante erfaringer for tema i intervjuet, og om forskeren utfører intervjuet på en god og grundig måte. Da er intervjuguidens kvalitet viktig, om forskeren stiller gode og konkrete spørsmål, som ikke er ledende eller uklare. Pilotering av intervjuet i forkant, kan også være et godt grep for å få til et godt intervju. *Transkribering*, det fjerde stadiet, handler om hvordan man best kan se til at den muntlige intervjuformen, kan konverteres til skrift. For mitt prosjekt har det vært viktig å ikke forandre meningsinnholdet i hva intervjupersonene har sagt, selv om jeg har tatt et valg om å skriftliggjøre det muntlige språket ved å utelate pauser, avbrytelser og mumling fra transkripsjonen. Det femte stadiet, *analysering*, handler om hvordan man analyserer og tolker intervjuene, og om dette er gyldige og logiske slutninger å dra. Ved å støtte seg til relevant

teori og tidligere forskning, og gå kritisk til verks i analyse og tolkning, vil man være bedre rustet til å håndtere materialet på en god måte. *Validering*, det sjette stadiet, dreier seg om refleksjon knyttet til hvilke valideringsformer som er gjeldende for studien, og om man benytter seg av disse. Det siste stadiet, *rapportering*, handler om hvordan hovedfunnene i studien blir rapportert, i tillegg til leseren, som kan bedømme validiteten av funnene i studien.

4.6 Forskningsetiske betraktninger

Siden forskningen min berører andre mennesker og deres liv, har jeg et ansvar om å følge et sett med etiske retningslinjer. Postholm og Jacobsen (2018, s. 247) formulerer det slik: «Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt». Informert samtykke dreier seg om at den som skal intervjues, *må* delta av egen fri vilje. Det forutsetter også at personen forstår hva ens deltakelse vil ha å si, både når det gjelder eventuelle ulemper og fordeler. Jeg utformet et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som alle elevene ble tilsendt på e-post, som fortalte om prosjektet mitt. Dette informasjonsskrivet tok for seg formålet med studien, hva deres deltakelse ville innebære, hvordan jeg planla å bruke intervjuene og dataene jeg innhentet der og hvordan dette skulle håndteres i etterkant av intervjuet. I tillegg informerte skrivet om at elevene stod fri til å trekke seg fra studien når som helst, og at dette ikke måtte begrunnes fra deres side. Like før intervjuet med hver enkelt elev startet, gikk jeg raskt igjennom denne informasjonen på nytt igjen. Jeg oppfordret elevene til å lese nøye igjennom informasjonsskrivet før vi gikk i gang med intervjuet, noe de også gjorde, før de signerte på samtykkeskjemaet.

Intervjupersonene i en studie har rett til at ens privatliv ivaretas. Dette dreier seg om hvor følsomt og nærgående det datamaterialet som blir samlet inn er, og hvordan man på best mulig måte kan sikre at intervjupersonene kan holdes anonyme, og vanskelig å identifisere for andre utenfor (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-250). Full anonymitet er imidlertid vanskelig å love (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251), da det tross alt ofte ikke er umulig at noen utenforstående kan kjenne igjen personer, basert på hva jeg har skrevet, eller at elevene selv har fortalt om sin deltakelse i prosjektet til noen rundt seg. Når det er sagt, har jeg forsøkt mitt beste for å anonymisere intervjupersonene, noe som selvsagt også er mitt ansvar som forsker. Jeg har gjort nødvendige tiltak for å beskytte deres privatliv, og har valgt å utelate

deler av intervjuene, som jeg mener ville gjort det for enkelt å kjenne enkeltpersoner igjen, og dermed uetisk for meg å fremlegge (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 251). Som tidligere nevnt har alle intervjupersonene mine fått pseudonymer, og jeg har laget en koblingsnøkkel hvor intervjupersonenes navn og personopplysninger er helt lukket for utenforstående. Alle personopplysninger ble oppbevart på en pc som var låst, og som jeg bare hadde tilgang til.

Intervjupersonene har også krav på å bli korrekt gjengitt, og ikke oppleve at noen sitater blir tatt ut av sammenheng, eller manipulert på noen som helt måte (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 251). Likevel er det umulig å skulle gjengi alt intervjupersonene sier i sin helhet, og dette er heller ikke noe man bør forsøke å gjøre (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 252). Det man derimot skal og bør etterstrebe, er å gi et mest mulig riktig og presist bilde av ens funn, uten å forfalske noen data, samt gjøre det en kan for å opptre gjennomskiktig hva gjelder prosedyrene som ligger til grunn for hvilke konklusjoner man har dratt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Dette er noe jeg, i min fremstilling av materialet, bestandig har forsøkt å etterleve. En fordel hadde utvilsomt vært å la intervjupersonene lese igjennom transkripsjonen av sine intervjuer, samt de delene av teksten hvor jeg diskuterer deres sitater. Men på grunn av det korte tidsaspektet for denne avhandlingen, ble det dessverre ikke en mulighet.

NSD, *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste*, slår fast at: « ... alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger, meldes til personvernombudet for forskning. Personopplysninger er opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Jeg meldte forskningsprosjektet til NSD, og fikk deres godkjenning til å kunne gjennomføre intervjuene. Intervjupersonene ble i forkant av intervjuene informert om at NSD hadde vurdert og godkjent søknaden (se vedlegg 3).

Jeg har ingen vanskeligheter med å se hvordan tematikken i intervjuene, og hvordan spørsmålene jeg stiller, *kan* oppleves vanskelig å svare på, eller nærgående, av intervjupersonene. Hele prosjektet har rett og slett en grad av sensitivitet over seg, som jeg har forøkt å behandle deretter. Jeg har også reflektert mye over min egen forskerrolle i prosjektet. For det skal ikke legges skjul på at jeg undersøker en tematikk som er nær meg, som same og lærerstudent med brennende hjerte for samisk innhold i opplæringa. Dalen peker på at forskerrollen kan ha innvirkning på et prosjekts kvalitet, og at det derfor er avgjørende at man tydeliggjør sitt eget forhold og ståsted til prosjektet (Dalen, 2004, s. 105). Dette er for at leseren skal ha muligheten til å selv vurdere hvordan dette kan ha hatt innvirkning på forskerens tilnærming til det som undersøkes, og ens tolkning av funnene. Glesne (2011,

referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133) belyser forskerens ulike rolle ut fra forskjellige forhold, som forskningens hensikt, hvilket teoretisk ståsted forskeren går ut ifra, samt forskerens verdier og hvem man er som person. Selv om jeg har forsøkt å møte dette prosjektet med åpenhet, og gått inn for å legge eventuelle forutinntattheter bort, samt redegjort for hensikt, teoretisk inngang, og min egen rolle som forsker med tanke på personlighet og bakgrunn, er jeg bevisst hvordan disse forholdene kan ha hatt innvirkning på prosjektet.

5. Presentasjon og analyse av data

I følgende kapittel skal jeg presentere og analysere utvalgte og sentrale funn i datamaterialet jeg har samlet inn. Dette er en deskriptiv redegjørelse som springer ut av de fire kvalitative intervjuene, og alle sitater kommer fra disse intervjuene. Meningsinnholdet i sitatene er ikke forandret, men noen sitater er likevel redigert. Dette er for å gjøre sitatene mer leservennlig, og for å skriftliggjøre det muntlige språket, som av og til kan kjennetegnes av ufullstendige setninger, mumling og lignende. Dette kapittelets formål er å utforske problemstillingen min, og dette gjør jeg ved å undersøke følgende forskningsspørsmål:

1. Hva legger elevene i begrepene *samisk tematikk*, *samisk innhold* og *det samiske*?
Og synes elevene det er viktig med samisk innhold i norskfaget?
2. Hvilke opplevelser, tanker, meninger og erfaringer har elevene omkring samisk innhold i norskundervisninga?

Utgangspunktet for denne studien er å kartlegge elevenes erfaringer og opplevelser med samisk innhold i norskfaget i form av deres forståelse av temaet, deres forhold til temaet, deres refleksjoner rundt viktigheten av temaet, samt erfaringer, opplevelser, tanker og meninger rundt hvordan en kan arbeide med tematikken i norskfaget. Datamaterialet er kodet og kategorisert både med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, intervjuguiden, min forståelse av helt sentrale funn fra intervjuene, og teori. Kategoriene bærer altså preg av at de både er induktivt og deduktivt utarbeidet (Potholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Det vil si at de er et resultat av det jeg ser på som *essensen* og meningsinnholdet i elevintervjuene, i tillegg til at de er et resultat av de utvalgte teoretiske perspektivene som tidligere er presentert. Ingen sitter jeg med tre overordna kategorier, som jeg skal belyse i tre delkapitler. Disse er: *Viktigheten av kunnskap og perspektiver om samisk tematikk*, *Læring: på overflaten og i dybden* og *Eleven om læreren: kompetanse, forutsetninger og valg*.

Elevgruppa jeg har intervjuet, deler mange erfaringer. De går andre året på videregående, og har på tidspunktet jeg intervjuer dem, gått i samme klasse i ett og ett halvt år. De forteller om flere av de samme opplevelsene fra undervisningen, og belyser disse både likt og ulikt. De kommer med unike tanker og refleksjoner, som jeg har forsøkt å få frem i presentasjonen av

funnene. To av elevene (Anna og Clara) har samisk som fag, mens to ikke har det. Her er det også interessante forskjeller og likheter mellom de to gruppene, men også innad i hver gruppe. To av elevene kommer også fra andre steder i Nord-Norge (Danielle og Clara) og har flyttet til byen for å begynne på videregående. Så selv om disse ikke utgjør noen egne kategorier i analysen min, så er dette interessante aspekter ved materialet, som vil bli belyst.

Som en inngang til analysen, vil jeg aller først presentere elevenes tanker omkring hva som kan ligge i begrepene *samisk innhold*, *samisk tematikk* og *det samiske*, og deres forhold til dette. Etterpå skal jeg bevege meg videre til de nevnte kategoriene, og her fremkommer elevenes opplevelser, tanker og erfaringer med samisk innhold i norskfaget. Enkelte av funnene sees i lys av de teoretiske perspektivene som i tidligere kapittel er presentert, mens neste kapittel vil fokusere på å ytterligere drøfte noen av studiens mest sentrale funn.

5.1 Elevenes syn på samisk tematikk

Hoveddelen av hvert intervju, innleder med et spørsmål om hva elevene tenker kan ligge i begreper som *samisk tematikk*, *samisk innhold* og *det samiske*. Disse formuleringene går også igjen i resten av intervjuet. Grunnen til at jeg innledningsvis ønsket å samtale med elevene om dette, handler om at jeg ikke ville *begrense* spørsmålene mine, og dermed også svarene som kunne komme, til å handle om bare ett eller noen få aspekter med samisk innhold i norskfaget. Jeg ønsket å åpne samtalen, og på den måten kunne snakke om samisk innhold i norskfaget som et utvidet begrep, hvor både elevenes tanker og erfaringer med samisk språk, litteratur, identitet, kultur, musikk, kunst, historie, levesett, tradisjoner og livsverden med mer, kunne inngå. Dette mener jeg har vært et grep som har åpnet for at elevene har kunnet reflektere bredt og dele av sine erfaringer og tanker med samisk tematikk i norskfaget i større skala, enn om jeg eksempelvis skulle begrenset spørsmålene mine til å dreie seg utelukkende om elevenes erfaringer omkring arbeid med samisk litteratur i norskfaget.

Elevene vektla flere av de samme trekkene når de snakket om samisk tematikk. Kultur, historie, språk og levesett ble ofte nevnt. Flere nevner også *væremåte* eller hvordan man *er*. Danielle trekker også frem *identitet* og *tilhørighet*. Hun sier følgende:

Danielle: Altså, man kan jo starte med å si at når man hører og snakker og ting som omhandler den samiske kulturen, så går jo gjerne hodet direkte til den stereotypiske samiske kulturen. Altså reindrift, skuterkjøring, kofte, den type ting. Og det gjør det jo for meg også, assosiasjonene går direkte dit. Men det handler for min del om folk jeg kjenner - det handler om, ja, kultur og væremåte og kanskje en tilhørighet. En plass man hører til og en plass man føler seg litt hjemme, en identitet blir det jo.

Det er interessant hvordan hun forteller om at *hodet går direkte* til den stereotypiske fremstillingen av samer, hvorpå hun nevner kofte, skuterkjøring og reindrift. Dette er markører på samisk kultur som er blitt gjentatt gang på gang, og som er blitt en slags «vedtatt sannhet» om hva som kjennetegner den «ordentlige» samiske kulturen. Danielles assosiasjon til den stereotypiske samiske kulturen kan kobles til hva Bahbba (2006) og Garrett (2010) sier, om stereotypien som noe «ubestridt» og allment kjent, og som blir gjentatt gang på gang. Stereotypien er også en essensialisering av samer og samisk kultur, som forteller om det storsamfunnet regner som det «genuine» og «opprinnelige» ved samer og samisk kultur og identitet.

Likevel kan det virke som at det er en forskjell mellom hvilke umiddelbare assosiasjoner Danielle får, og hva det *egentlig* handler om, for hennes del, som hun sier. For når hun skal forklare hva hun tenker det handler om, forteller hun heller om folk hun kjenner, kultur, væremåte, tilhørighet og identitet. Måten hun ordlegger seg på, vitner om noe flersidig. På en måte markerer hun en avstand til den stereotypiske fremstillingen av samer, ved å heller fortelle om andre, mer allmenne sider ved samer og samisk kultur, når hun skal gå i dybden av hva det handler om. Samtidig er hun ærlig om hvilke umiddelbare assosiasjoner hun får.

Senere i intervjuet går Danielle videre til å fortelle mer om hennes eget forhold til tematikken, og utdyper:

Danielle: Jeg har den tilhørigheten gjennom folk jeg kjenner, og folk jeg er glad i. Min familie har ikke veldig mye samisk bakgrunn, jeg vet vi har det noen plasser i slekta og sånn, men det er ikke noe som har fått utspilt seg. I alle fall ikke til min generasjon. Men jeg kjenner flere som har tatt tak i den samiske kultur, og som går med kofte på julaften, og som har omfavnet det som sitt. Det er det det egentlig handler om for min del. Og kanskje historien rundt der jeg kommer fra, det er ikke sånn veldig mye å ta av, ikke som jeg kjenner, men for eksempel i nabokommunen, som vi

også har mye med å gjøre, der er det jo mye samisk kultur å hente. Der er de kjent for tre stammers møte. Samisk, kvensk og norsk kultur.

Sofie: Ja. Jeg opplever det som om du har det ganske tett på deg egentlig?

Danielle: Ja, på en måte, men på en annen måte skulle jeg ønske det hadde vært litt tettere. Det er som mye annet - en historie jeg føler at jeg burde kunnet mer enn det jeg kan. Og selv om vi kanskje har gått igjennom det, eller lært det og sånn, så er det noe jeg føler at jeg har for lite kjennskap til, i forhold til hvor tett jeg har hatt det på meg gjennom hele mitt liv egentlig.

Danielles forhold til samisk kultur, virker hovedsakelig å være koblet til folk hun kjenner, men også området hun kommer fra. Hun forteller at nabokommunen har en samisk historie, og at dette har vært med å forme hennes eget forhold til det. Hun belyser dermed en kobling mellom sted, og hvilken opplæring man får om samisk kultur, historie og samfunn. Likevel trekker hun frem at hun *ikke* føler hun har nok kjennskap til tematikken, noe det virker som om hun dermed tenker hun burde ha hatt, nettopp på grunn at hvor hun kommer fra – altså denne linken mellom samisk kultur og identitet og *stedet*. (Dette kommer Danielle tilbake til flere ganger i løpet av intervjuet, og jeg kommer til å si litt mer om dette i delkapittel 1.4.)

Senere i intervjuet kommer vi tilbake til dette med at hun føler hun burde hatt mer kunnskap, og da forteller hun:

Danielle: Jeg føler at jeg har jo en generell kunnskap, og for så vidt så holder det jo, men man er jo på en måte presentert til dette her stereotypiske innblikket på det, så jeg skulle ønske jeg kunne mer om kulturen deres. Både om skikker og tradisjoner og alle sånne ting, i tillegg til historie.

Å bli «presentert for det stereotypiske», virker å være noe Danielle ikke tenker er udelt positivt. Kanskje er det derfor hun trekker fram at hun gjerne skulle kunnet mer om kulturen, skikker og tradisjoner, noe som kan være med å balansere dette bildet, og gi et mer mangfoldig og bedre innblikk i tematikken.

Bella legger mest vekt på historie når vi snakker om hva samisk innhold og tematikk kan være. Hun forteller at hun tenker mest på hva samene har vært igjennom, og mener at det er det man får høre mest om. For eksempel trekker hun frem internatskolene samiske barn ble sendt på.

Hun trekker også frem samisk språk, men sier at hun ikke er så kjent med dette. Hun sier hun vet at språket er vanskelig, for det har hun erfart når de i førsteklasse hadde et undervisningsopplegg i norsk, hvor elevene skulle lære samiske tall, og etterpå leke en lek, hvor det var om å gjøre å huske tallene. Ellers tapte man leken. Når jeg da videre spør Bella om hvilket forhold hun har til tematikken, sier hun at:

Bella: Jeg er liksom null prosent samisk tror jeg. Eller kan hende langt tilbake der, men ingen i familien er samisk tror jeg. Jeg har aldri på en måte kjent noen samer før jeg begynte på videregående, og jeg fant ut at det var en del i klassen og sånt. Som var samisk, sånn halvsamisk. Og det har vel egentlig aldri interessert meg så veldig, hva som skjedde siden jeg ikke er så interessert i historie og sånt der. Det skjedde for lenge siden. Men jeg har jo hørt mye om det, så man har det vel gjerne i samfunnsfag og sånt. Så jeg har hørt mye om historien, og at de ikke ble behandlet (...) Og jeg har sett filmer og sånt der, så det er jo et tema som man har hørt om opp igjennom liksom. Men jeg føler ikke at jeg har noe spesielt forhold til det, og jeg tenker ikke at folk som er samiske er annerledes. Mange av de er jo liksom sånn halvsamiske eller liksom jeg merker ikke så mye på det. De snakker norsk og hvis de snakker samisk så hadde ikke det gjort noe. Før syntes jeg veldig synd på alle samer. Det var sånn *wow de har vært igjennom så mye*, men de som nå går i klassen min, de har jo ikke vært igjennom det samme. Det er jo ikke sånn at de jeg går i klasse med tenker veldig mye på det. Det er historien de har. De er bare helt vanlig på en måte.

Bella legger vekt på at synet hennes på samer tidligere har vært preget av at hun har syntes synd på samer. Hun sier at det hun føler man hører mest om, er alt samer har vært igjennom. Offerrollen som samer ofte kan ende opp med å få gjennom en utelukkende sørgmodig fremstilling av samenes historie med undertrykkelse, fjerner mangfoldet i det samiske samfunnet. En slik fremstilling legger også først og fremst vekt på samer som noe som bare eksisterer i fortiden, og ikke som et folk som lever i dagens samfunn. Dette er noe Andreassen og Olsen (2020) har pekt på som problematisk, og noe man som underviser bør unngå og komme bort fra.

Det er også interessant hvordan Bellas syn på samer har endret seg etter at hun begynte på videregående. Man kan tolke det dithen at hun har fått en annen kjennskap og nærhet til samer, og hvordan samer lever i dag, som følge av nye bekjenskaper i klassen. Kanskje har hun fått erfare et større mangfold innad i det samiske samfunnet, og dermed at det

stillestående bildet av samer som offer for undertrykkelse, også er blitt utfordret? Indirekte tematiserer også Bella samisk etnisitet og identitet, og hvem som er same. Hun bruker ordet «halvsamisk» for å fortelle om elever i klassen, og det kan virke som om Bella bruker betegnelsen for å fortelle om klassekameratenes identitet og etnisitet som «både-og». Hun trekker frem at «de snakker norsk» og er «helt vanlig», og på den måten fremstår de kanskje som en kontrast til hvordan hennes tidligere syn på fortidens samer har vært? Åhrén (2008) forteller i sin forskning hvordan klassifisering av ulike grader av «hvor mye same noen er», både forekommer i samiske og ikke-samiske miljøer, og hvordan det kan virke inkluderende eller ekskluderende.

Når Clara reflekterer rundt samisk tematikk, trekker hun frem kulturen. Hvordan samer er, hvordan de har det og hvordan de lever. Hun nevner også samisk språk. Når jeg spør henne hvordan hennes forhold til tematikken er, sier hun at:

Clara: Jeg har alltid vært interessert i det siden det har vært i familien. Hver gang vi har hatt om det på skolen, så blir jeg med en gang mer sånn, ja, at det er mye artigere å lære om enn de andre tingene. Siden jeg liksom har den bakgrunnen selv. Så det er interessant, det synes jeg.

Sofie: Ja, du føler at det blir litt nært deg på en måte?

Clara: Ja, det blir det.

Sofie: Hva tror du har vært med å forme at du har det synet, eller den nærheten til det?

Clara: Det er vel det at jeg er stolt over det, tenker jeg. Det vil jeg tro.

Claras syn og forhold til samisk tematikk virker å være tett forbundet med henne selv, og hennes identitet. Hun forteller at bakgrunnen hennes er en viktig del av hvorfor hun synes det har vært så interessant og gøy å jobbe med denne tematikken på skolen. Det har en relevans for henne personlig, og hun forteller også om en stolthet. Clara er jo også en av elevene som nå på videregående lærer seg samisk. Hun forteller at hun har samisk i slekta, men at hun aldri lærte det som barn. Hun forteller også at bestemoren har lært seg samisk i voksenalderen. Når jeg spør henne hvorfor hun bestemte seg for å ta samisk på videregående, svarer hun: «Jeg hørte at det var samisk tilgjengelig også tenkte jeg at det var noe jeg faktisk *ville* lære meg, og som jeg var interessert i».

Clara forteller om en nærhet, stolthet og interesse når det kommer til samisk språk og kultur. Hun forteller også at grunnen til at hun har ønsket å lære seg samisk, handler om en genuin interesse for språket. Denne stoltheten og ønsket om å tematisere samisk språk og kultur, kan sees og forstås som et ønske om å bevare og styrke. Dette kobles jo også til hennes tilknytning til det samiske gjennom egen slektshistorie. I forskningen sin viser Johansen (2010) til Todal, som forsket på revitalisering av samisk språk på 1990-tallet i Norge. Han trekker frem *kontinuitetsmotivet*, som handler om hvordan folk som har lært seg samisk forteller om at samisk språk har vært en del av egen slektshistorie og fortid, men også en del av fremtiden, på det settet at man ønsker at det samiske språket skal bestå (Johansen, 2010, s 18). Ved å først selv lære seg samisk, vil man kanskje i neste omgang igjen kunne overføre og gi videre språket, og på den måten bidra til samisk språk og kulturs overlevelse.

I intervjuet med Anna, nevner hun først samisk språk, kofte og « sånne typiske samiske kulturting», når vi snakker sammen om samisk tematikk. Hun går inn på reindrift og levesett, men er rask å utdype med å si: «Men altså, man vet jo at de bor i helt vanlige hus som jeg gjør. Selv om man tenker jo ofte tilbake på sånne gamle kjennetegn - man legger fokuset på hva som har vært liksom.» Hun sier at fokuset er på hva som har vært, og forklarer med det grunnen til hvorfor hun først og fremst nevner de tingene hun gjør, selv om hun legger til at situasjonen for samer ser annerledes ut i dag. Når Anna skal beskrive sitt eget forhold til tematikken, går hun inn på sin egen slektshistorie. Hun forteller om taushet omkring samisk herkomst hos den eldre generasjonen, og at den nærmeste familien har forsøkt seg på litt slektsforskning. Hun sier videre:

Anna: Jeg har vært veldig nysgjerrig, veldig lenge. Også har jeg bare lyst å finne mer ut og det er jo også en av grunnene til at jeg tar samisk - at jeg er nysgjerrig og vil lære. Også synes jeg liksom den samiske kulturen også er så fin.

Sofie: Hva tror du har vært med å forme det synet du har på det samiske?

Anna: Mamma og pappa har snakket veldig høyt om det, de har snakket veldig fint og høyt om det. Også har jeg sett samisk teater og samisk film. Noe annet var jo Isák, det bandet, jeg så de live, altså i tjuenitten rett før jeg skulle søke videregående. Og det, altså det hjalp veldig på. Ja det har hjulpet veldig på. Og familien min har vært veldig mye med på å påvirke det.

Tausheten omkring samisk bakgrunn i slekta, som i neste omgang har ført til at den nærmeste familien til Anna har bedrevet sin egen slektsforskning, må sees som et resultat av forforskningstida, og en språkideologi som var en del av et omfattende nasjonsbyggingsprosjekt hvor man ønsket å samle og danne ett felleskap (Johansen, 2010, s. 13). Altså en tanke om å danne «én nasjon, ett språk!».

Anna trekker spesielt frem det positive synet på samisk kultur som foreldrene hennes har, og at dette har vært viktig og formende for hennes eget syn. Hun forteller om en iboende nysgjerrighet, og nevner spesifikt en konsert med bandet Isák, som virker å ha vært avgjørende for valget av hvor hun søkte videregående. Hun forteller videre at hun var på besøk på skolen hun går på før hun begynte, og at hun fikk vite om muligheten til å velge samisk som fag da. For Anna kan det virke som at representasjon av samisk tilstedeværelse, gjennom språk, musikk, teater og film, har vært viktig.

Selv om elevenes selvidentifikasjon ikke har vært tema i intervjuene, og jeg heller ikke har spurt dem direkte om dette, er det tydelig at elevene posisjonerer seg. Det virker å være viktig for dem. Bella forteller at hun er «null prosent samisk», selv om hun også legger til at det «kan hende det er (noe slektstilknytning) langt tilbake der». Danielle forteller at hennes familie ikke har veldig mye samisk bakgrunn, men at hun vet at noen i slekta har det, selv om hun legger til at det «ikke noe som har fått utspilt seg» til sin egen generasjon. Anna og Clara forteller begge om samisk tilhørighet via slekt, og kommer inn på interesse, nysgjerrighet, stolthet og et ønske om å lære om samisk kultur og språk. Måten elevene snakker om identitet på, minner om en konstruktivistisk identitetsoppfatning, på den måten at identitet og samisk identitet kan være noe som endres og formes over tid. Danielle og Bella åpner begge opp for at det *kan* ha vært samisk i slekta tidligere, men ikke nå lenger i så fall. Anna forteller om at familien har drevet med slektsforskning for å lære mer om egen historie, som følge av at den eldre generasjonen i familien ikke snakker åpent om dette, om det vitner igjen om hvordan dette er en ganske sammensatt størrelse. Anna legger også vekt på påvirkning fra utsiden som har vært viktig for hennes del. Hun nevner eksplisitt samisk teater film og musikk, altså kulturelle trekk. Clara og Anna tematiserer begge en etnisk identitet, via slektstilknytning og slektsfølelse. Annas måte å fortelle om og oppleve egen slekthistorie og identitet, viser også hvordan dette er noe som kan endre seg med tiden og over flere generasjoner. Claras måte å beskrive nærheten hun føler, tenker jeg også kan være et uttrykk for noe ved det symbolske ved en etnisk identitetstilhørighet.

5.2 Viktigheten av kunnskap og perspektiver om det samiske

Når elevene blir spurt om de synes det er viktig at man lærer om samisk tematikk i norskfaget, svarer tre av fire at de synes det er viktig. Bella på sin side, svarer *både-og*. Når jeg spør henne om hun kan utdype, svarer hun:

Bella: Jeg synes det er viktig at vi kjenner til historien, siden det er jo en del av Norges historie også. Og vi så faktisk en forestilling i går om det samiske og sultestreik og sånt der, men det var i (*et annet fag*) da. Men sånne der ting kunne jo vært veldig interessant for andre klasser også, og det å vite til historien tenker jeg er veldig smart. Jeg tror ikke vi trenger sånn veldig, veldig mange timer med samisk, å begynne å lære språk og sånn, som vi hadde. Selv om det var jo gøy. Men ja, jeg synes absolutt det er viktig å kjenne til historien.

Bella understreker at hun synes det er viktig at man kjenner til *historien*, og begrunner dette med at samenes historie er en del av Norges historie. På den måten sammenligner og sidestiller hun samisk historie med annen norsk historie. Hun trekker frem et samisk teater som klassen hennes har sett, og sier at dette kunne vært interessant for andre elever også. Altså peker hun på *relevansen* dette har. For Bella virker det som at ambivalensen hun uttrykker når hun svarer «*både-og*», handler om at selv om hun synes det er viktig å lære om og kjenne til samenes historie, så synes hun ikke man trenger å lære mer samisk språk, og henviser til en time i første klasse, da elevene lekte en lek for å lære samiske tall. Denne timen forteller hun dessuten bar preg av at man «gjorde det mest for gøy», og at hun ikke følte at hun lærte så mye av det. Dette tenker jeg igjen har betydning for hva hun kanskje forbinder det å jobbe med samisk språk med, og at hun har en erfaring som tilsier at hun ikke fikk så mye igjen av å arbeide med det, og derfor kanskje heller ikke behøver dette i noe større grad.

Når jeg spør Bella om hun føler hun har nok kunnskap om samer og samiske forhold, forteller hun at hun ville gjerne likt å vite mer. Hun utdyper: «Altså det er jo en litt kul historie å kunne fortelle, og man burde jo egentlig være stolt over det fordi de faktisk klarte å overvinne på en måte. Og fortsatt i dag så er det jo mye hat mot samer.» Så det kan virke som om Bella tenker at viktigheten av å ha kunnskap om temaet er knyttet til flere aspekter. Hun sier at historien er «kul» å kunne. Kanskje betyr dette at hun tenker at det å ha kunnskap om denne tematikken, er spennende og viktig i seg selv. Videre peker hun på at man kan være stolt over at samene

har greid å overvinne fornorskningsprosessen. Altså legger hun vekt på at det finnes styrke i å kjempe for hvem man, og ivaretagelsen av ens identitet og kultur. Implisitt sier hun også at samisk kulturs overlevelse både er viktig og verdifullt. Den tredje tingen hun peker på, er at det i dag fremdeles finnes hat mot samer.

Undersøkelser viser at en høy andel av samiske unge opplever diskriminering. Skolen på sin side, har et grunnleggende ansvar for å forbygge diskriminering, og dette slår opplæringsloven fast. Antidiskriminerende undervisning er et viktig ledd i prosessen mot en skole hvor alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering (Røthing, 2020, s. 41). Bellas kobling mellom viktigheten av kunnskap om samisk tematikk, og et stadig tilstedeværende hat mot samer, selv i dagens samfunn, forteller noe om hva hun tenker denne kunnskapen kan være god for. Røthing (2020) fastslår jo nettopp at *kritisk mangfoldskompetanse* er en så uhyre viktig kompetanse for alle som underviser, nettopp for å forsikre seg om at undervisningen bidrar til inkludering og synliggjøring av mangfold, som noe positivt. Målet med denne kompetansen er å komme vekk fra praksiser som gjør at elever og elevgrupper gjennom undervisningen blir utsatt ekskludering og diskriminering.

Anna trekker i likhet med Bella, frem samisk kultur som en naturlig og selvsagt del av Norge, når hun svarer på om hun synes det er viktig at man lærer om samisk tematikk i norskfaget:

Anna: Det synes jeg, for det er jo en del av Norge og vårt land.

Sofie: Ja, enig.

Anna: Jeg synes det er veldig viktig fordi at norskene trengte seg jo inn på det samiske og den kulturen, det er viktig at de lærer om noe som de prøvde å kvitte seg med.

Hun går også steget videre, og forteller at det er viktig *fordi* man som nordmann, bør lære om et folk og en kultur som man har forsøkt å kvitte seg med. Det kan altså virke som om hun er ute etter å ansvarliggjøre nordmenn, eller «norskene» som hun sier. Jeg tolker utsagnet hennes som at hun tenker at det ikke skal være lov å behandle samer og den samiske kulturen slik man historisk sett har gjort, uten å i dag sørge for å lære om og av dette. Anna har jo dessuten et nært og personlig forhold samisk språk og kultur. Hun forteller flere steder i intervjuet at

hun er interessert i tematikken og vil lære mer, og hun markerer også en avstand fra «norskene» ved å si *de*.

Når jeg spør Danielle om hun synes det er viktig at man lærer om samisk tematikk i norskfaget, trekker hun i likhet med Bella frem historie, og hvordan det er i fokus når man jobber med tematikken:

Danielle: Ja, det synes jeg. I min opplevelse så føler jeg at man lærer mye historie, som jo selvfølgelig er veldig viktig. Den samiske kultur har en omfattende og brutal historie med hele fornorskninga. Og veldig mange individuelle historier med undertrykkelse, og det er veldig mye viktig der å ta av. Men det jeg kanskje føler, er at jeg savner å lære om deres kultur nå. Hvor er dem, hvordan ivaretas deres kulturarv? Hvordan er det å leve med samisk bakgrunn i dag? Litt sånne ting. For man hører jo om historien deres liksom, om reindrift og de stereotypiske tingene rundt det å være samisk.

Sofie: Nettopp. Tenker du at fokuset blir litt sånn i retrospekt - at man ser mye tilbake historisk, i stedet for å liksom se hvor man er nå?

Danielle: Ja, jeg føler at man lærer mer om historien deres, enn om kulturen på en måte.

Danielle legger vekt på at hun opplever at man fokuserer mye på historie, som hun også sier er viktig. Hun trekker også frem alle de individuelle historiene samer har som følge av å ha blitt undertrykt, og legger dermed vekt på viktigheten av å lære om dette. På den andre siden trekker hun frem at hun savner å lære mer om dagens situasjon for samer. Hun tegner dermed opp et skille mellom *historie* og *kultur*, noe som både hun og flere av de andre elevene kommer inn på i løpet av intervjuene.

Når jeg spør Clara om hun synes det er viktig at man lærer om samisk innhold i norskfaget, svarer hun resolutt *ja*, og utdyper at kunnskap om samer og samisk kultur er viktig for å forhindre dømmende og kritiske syn på det samiske. Hun sier:

Clara: Ja det synes jeg. For det er, eller jeg føler at det ofte er, mange som har spørsmål om det, og har feil syn på det. Og kan liksom, ja være dømmende. Og jeg tenker at det oftest er på grunn av lite kunnskap om det. At man liksom er kritisk og sånn, og jeg tenker at hvis man får mer kunnskap, så kanskje man skjønner litt mer, og ikke tenker mer på den dårlige siden, men liksom skjønner mer.

Sofie: Det tror jeg at du har helt rett i. Jeg tror, sånn som du sier, at kunnskap er nøkkelen til at man blir kvitt sånne, ja sånne stereotypiske, eller sånn negative tanker og holdninger man har mot noen.

Clara: Mhm.

Clara snakker altså om forebygging av fordommer, og hvordan kunnskap blir en viktig nøkkel da. Kunnskap og perspektiver er, ifølge Åse Røthing (2020), nettopp det mangfoldskompetanse handler om, og da hvordan disse to komponentene virker sammen. Ved å ha god og tilstrekkelig kunnskap, samt inneha et kritisk perspektiv, vil man som menneske være bedre rustet til å forhindre at man reproducerer stereotyper, som man helt vil unngå. Becher (2014) forteller at postkolonialisme er kjennetegnet ved at man undersøker det som foregår i samfunnet på en kritisk måte, for å oppdage hvordan enkeltmennesker og grupper blir utsatt for undertrykkelse, marginalisering eller diskriminering, på bakgrunn av rådende politikk og pedagogiske praksiser, influert og bestemt av vestlige tenkemåter. Et postkolonialt perspektiv kan være en inngang til å diskutere og utfordre dette.

Anna viser til at «norskene» trengte seg inn på samenes områder, Bella peker på hatet man som same ennå kan møte på i samfunnet, Clara forteller om hvordan mennesker kan være dømmende mot samer, og Danielle forteller om stereotypiske forestillinger av samer som ennå er gjeldende. Indirekte tematiser de alle sammen hvordan postkoloniale perspektiver kan bidra til å snakke om utfordringer man som same kan møte, og hvordan dette er aktuelt i undervisninga. I tillegg tenker jeg også at de tematiserer en kobling mellom norskfagets rolle som dannelsesfag og kulturfag, og den gjeldende tematikken, særlig når de snakker om viktigheten av fordomsforebygging og hvordan diskriminering er noe samer ennå opplever. Faget står i dag i en særstilling når det kommer til utviklingen av forståelse, toleranse og respekt for andre mennesker og kulturer, noe elevene virker å være opptatt av.

5.3 På overflaten og i dybden

I intervjuene snakker flere av elevene om en form for «basiskunnskap», versus en dypere kunnskap. Danielle snakker for eksempel en del om dette med å ha *stereotypiske kunnskaper* om samer og samisk kultur og samfunnsliv, og sier flere steder i intervjuet at hun tror at de

fleste har et stereotypisk syn på dette. Hun sier også at hun føler at man lærer mye om samisk historie, men mindre om samisk kultur, noe hun igjen ønsker å vite mer om. Når jeg spør henne om erfaringer med samisk tematikk i norskopplæringa, snakker hun om hvordan hun har opplevd en forskjell i overgangen fra grunnskolen til videregående, og at hun tror at dette handler om at undervisningen er avhengig av *sted*. Gjennom grunnskoleløpet bodde hun jo på hjemmeplassen sin, hvor hun opplever at man har en annen nærhet til samisk kultur og historie, samt at det kanskje derfor også ble forventet at man kunne mer. Mens på videregående sier hun at man har startet fra «scratch». Hun forteller at de på barneskolen hadde en lærer som var veldig tett på den samiske kulturen, og at de lærte ord og sang sanger på samisk. På ungdomsskolen kan hun huske at man snakket om språket, men ikke så mye om kulturen, og at de «...så for eksempel filmen Kautokeinoopprøret for sikkert fjerde gang». Hun oppsummerer med å si:

Danielle: Og det var på en måte det. Så du jobber jo med språket og kulturen på en måte, men kanskje ikke så i dybden som man skulle ønske, og det som kanskje er behovet for, for å ha den reelle kunnskapen og kjennskapen til det.

Sofie: Ja, for du opplever at det er behov for å ha den kunnskapen?

Danielle: Jeg tenker det er viktig rundt alle kulturer egentlig, å ha kunnskap rundt kultur, religion og samfunn. Jeg tenker i hvert fall at det er veldig viktig å ha kunnskap, og ha respekt ovenfor kulturer, og det er vanskelig å ha, om man bare har et stereotypisk bilde.

Danielle sier altså at man ikke har gått så mye i dybden i arbeidet på grunnskolen, noe hun mener man har behov for, både for å ha reell kunnskap, og respekt ovenfor kulturer, som hun sier. Å gå i dybden av denne tematikken, forutsetter at man har lærere med både tilstrekkelig og god kompetanse. Uten dette er det lett å havne i en felle hvor elevene sitter igjen med et stereotypisk bilde, noe Danielle også understreker.

Når jeg spør henne om hun husker noe om hvordan man har jobbet med samisk tematikk i norskfaget på videregående, er hun litt usikker på om det hun husker er fra norskfaget. Hun nevner et tverrfaglig prosjekt, hvor man har hatt besøk av en samisk kunstner og forfatter som har snakket om noen av verkene sine, som har handlet om undertrykkelsen av samene. Hun forteller at man i forbindelse med dette besøket, jobbet man med å skrive tekster, hvor man skulle ta utgangspunkt i det man snakket og lærte om gjennom besøket. Når jeg spør henne

om hvordan hun syntes det var å jobbe på denne måten, svarer hun:

Danielle: Jeg synes egentlig at det var en fin måte å gjøre det på. Du får et bredere kunnskapsspekter med at det er ei som forteller selv om egne opplevelser og på en måte forteller som sin egen kultur. Enn at dette er noe som er skrevet ned og lest og lært for så å læres bort igjen. Så det synes jeg var veldig interessant. Og å ha en kilde som du kan stille spørsmål og oppklare ting lettere enn hvis du lærer det fra noen som har fasitbok, på en måte.

Sofie: Jeg synes det er så spennende at du tar opp dette med perspektiv, det at hun kan stå å fortelle om sin egen kultur fra et sånt innenfra-perspektiv liksom.

Det blir en kontrast mellom hvordan Danielle for eksempel snakker om å ha sett kautokeinoopprøret «for sikkert fjerde gang», og hvordan hun snakker om besøket av den samiske kunstneren. Jeg opplever henne som engasjert når hun forteller om sistnevnte, og hun sier jo også at det var interessant. Jeg tenker også at dette «bredere kunnskapsspekteret» som hun snakker om, nettopp vitner om en form for dybdelæringsprosess, som hun har fått erfare. Jeg spør henne også om hun tenker at måten man jobber med samisk tematikk i norskfaget kunne vært gjort noe annerledes, og da svarer hun blant annet:

Danielle: Hva skal man si, jeg tenker det er viktig rundt et sånt tema der man vil at kunnskapen skal sitte litt ekstra, at man angriper det på en *ikke-typisk-norsklærer-måte*, på en måte. Ikke sitte å skrive tekster, men kanskje heller snakke med noen som har kulturen tett på seg, slik som vi gjorde i fjor. For at det skal være både interessant, men også at man har det fra en kilde på en måte. Og sånn at det skal bli litt oppløftet.

Sofie: Ja, så du kunne egentlig da ønske at man snakket og lærte av folk som enten er samisk eller har mye kunnskaper om det?

Danielle: Personlig er det en god læremåte. Jeg lærer bedre på den måten.

Det at hun bruker undervisningsopplegget med besøket av den samiske kunstneren som et eksempel på hvordan man kan jobbe med samisk tematikk i norskfaget, forteller jo både at hun anser dette opplegget som veldig bra, men også at det har gjort inntrykk på henne, og at hun husker det. Hun viser også at hun har reflektert over egen læring, og hvordan hun lærer best. Jeg tenker at formuleringen hennes om å ta fatt på temaet på en «*ikke-typisk-norsklærer-*

måte», er en litt artig måte å si noe om hvordan hun som elev ønsker at opplæringen skal foregå. Hun sier jo også at det handler om et tema «man vil at kunnskapen skal sitte litt ekstra», med andre ord et tema man ønsker en dypere kunnskap om, og vil løfte opp.

Når jeg spør Anna hvilke erfaringer hun har med å arbeide med samisk tematikk i norskfaget, sier hun at hun kan huske at man på barneskolen lærte tall og tegnet flagg. Hun husker ikke noe mer, men sier at det var «mindre, nesten ingenting» på ungdomsskolen. Fra videregående forteller hun om en time hun husker fra første året, hvor læreren hadde en powerpoint-sekvens, og snakket om samisk språk. Hun sier hun husker at man snakket om hvor språket kommer fra, de ulike samiske språkene, og antall talere nevner hun. Litt senere i intervjuet sier hun at:

Anna: Altså, alt vi lærte er jo egentlig ting man egentlig kan. Jeg føler i alle fall det.

Sofie: Snakker du nå om den gangen med powerpoint-undervisningen?

Anna: Ja, for jeg tror hun brukte samme powerpointen begge gangene.

Sofie: Ja, både i fjor på første året og i år på andre året?

Anna: Ja, og det er jo bare for å holde det gående. Og altså det var liksom ting jeg kunne, jeg vet at det er ni forskjellige språk, og jeg vet at det er så og så mange samer i Norge, og hvor de holder til og hva som er typiske trekk og hva norskene gjorde. Ja, sånne type ting. Så jeg føler det liksom var litt av det samme, men jeg tror ikke resten av klassen tenker det.

Sofie: Nei?

Anna: Fordi jeg har jo samisk og jeg er veldig interessert i det, og jeg sitter jo og lærer ting på egenhånd. Så for resten av klassen er det kanskje veldig greit, at de får den repetisjonen så de husker.

Annas opplevelse av timene hvor de har jobbet med samisk språk, er naturlig nok preget av at det for hennes del blir repetisjon. Denne typen overflatelæring blir jo en motsetning til dybdelæring. Talsethagen og Nyhus (2019) understreker viktigheten av overflatelæring *nettopp* for å lykkes med dybdelæring, for begge har en funksjon og en rolle å spille for å få til en god læringsprosess, sier de. For man trenger både å forstå lærestoffet på et detaljnivå og på et meningsnivå, for å se og forstå de store sammenhengene. Anna er jo en av elevene som har samisk som fag, og sier selv at hun føler hun har lært det meste hun kan om samisk

innhold i samisktimene. Det virker også som om hun har reflektert over at resten av klassen kanskje har fått mer ut av disse undervisningsøktene hvor de har lært om samisk språk, enn henne, av den enkle grunn at de ikke har det samme utgangspunktet som henne. Dette kommer dessuten frem flere steder i intervjuene med begge elevene som har samisk som fag. Senere i intervjuet forteller Anna om det samme undervisningsopplegget som Danielle spesielt dro frem, men Anna sier at dette foregikk i et annet fag enn norsk. Hun kommer inn på dette når vi snakker om hvor hun føler hun har lært det hun kan om samisk tematikk, og hun sier:

Anna: Vi hadde et besøk i førsteklasse av ei som har skrevet ei bok med samiske brev, som hun har sendt til regjeringen. Altså det var veldig kult å ha henne på besøk, for du fikk veldig mye inntrykk fra, ja hva hun hadde opplevd som same og mye sånt. Man lærer mye forskjellig.

Jeg synes det er spennende at både Danielle og Anna drar dette undervisningsopplegget fram. Det er tydelig at det har gjort inntrykk på begge, og interessant at de forteller om dette med at det har gitt dem *forskjellig lærdom, og bredere kunnskapsspekter*, som er ordene de selv bruker. Selv tenker jeg at dette er ord som beskriver en form for dybdelæringsprosess som de har fått erfare.

Clara sier, i likhet med Anna, at undervisningen om samisk innhold i norskfaget har vært preget av repetisjon for hennes del. Hun forteller:

Clara: På disse to årene så har vi jo hatt noen økter der vi lærer om det samiske og sånn, men jeg føler det har vært det samme som vi har gått igjennom. Det er liksom ikke noe videre utover. Det er det som er basic man kan snakke om. Men det kan være at det bare er jeg som vet det fra før av.

Begge elevene som har samisk, forteller altså at de synes undervisningen om samisk tematikk i norskfaget er litt «basic», men at de tenker at dette kan ha noe med hvilket utgangspunkt de selv har. Clara forteller om den samme powerpoint-økta om samisk språk som Anna også trekker frem, og sier at hun opplever at hun har hørt det samme så mange ganger, og at man derfor blir litt «lei». Hun forteller også om at den samme powerpointen ble brukt både i førsteklasse, og nå i andreklasser. Når jeg spør henne om hvordan hun husker undervisningen

fra grunnskolen kontra nå på videregående, sier hun at de har jobbet med «det grunnleggende, det som vi har nå også». Jeg spør henne litt mer om hun husker *hvordan* de jobbet med tematikken, og da drar hun på det, men sier at hun i alle fall husker at de så filmen «Veiviseren» flere ganger.

Skolen elevene går på, er en ordinær skole, eller en «mainstream»-skole, som Bishop (2003) kaller skoler som ikke er spesifikke urfolksskoler for. Sentralt i hans forskning om urfolk i «mainstream»-skoler på New Zealand, står faktumet at flesteparten av maorielever på New Zealand nettopp befinner seg i ordinære klasser og på ordinære skoler, og at den undervisningen de da møter i skolen om og for urfolk, bør gjenspeile dette. Gjerpes forskning (2018) i Norge viser det samme, altså at de fleste samiske elever også går på ordinære skoler. Anna og Clara beskriver begge to undervisningen om samisk tematikk i norskfaget som «basic» og repetitivt for deres vedkommende, men legger begge til at dette kan ha å gjøre med at de besitter denne kunnskapen fra før av, og at kanskje ikke resten av klassen gjør det. Dette er interessant å se på i lys av Bishop og Gjerpe, som sier at nettopp på grunn av at de aller fleste urfolkselevne går på ordinære skoler (og ikke på spesifikke urfolksskoler, som noen kanskje tror), har man et spesielt ansvar for å se til at undervisningen for og om urfolk er tilstrekkelig og god, også for urfolkselevne.

Andreassen og Olsen (2020) peker også på at det nye læreplanverkets vektlegging av kunnskap om urfolk og nasjonale minoriteter, forutsetter lærere som har god kunnskap om disse gruppene, og at undervisningen også må ivareta disse gruppenes perspektiver. I den sammenhengen, blir det viktig *hvordan* man snakker om undervisningen. For underviser skal jo både være *for, til, om* (og kanskje noen ganger også *av*) urfolk, på en og samme tid. En slik refleksjon omkring hvem man er som underviser, og hvem mottakerne er, former og avgjør hvordan man ordlegger seg, og hvordan man underviser, stadfester Andreassen og Olsen. For Bella og Clara, betyr dette av undervisningen er, og skal være, like mye for dem, som for resten av klassen.

Når jeg spør Bella om hvilke erfaringer hun har med samisk innhold i norskundervisninga, forteller hun om en undervisningsøkt i første klasse, hvor de elevene som tar samisk i klassen, hadde ansvaret, og at de lekte en lek hvor det var om å gjøre å lære og huske tallene på samisk. Videre forteller hun:

Bella: Det hadde vært veldig interessant om vi hadde hatt flere timer med det enn den ene gangen med alle de lekene. Det bare sånn *okei vi gjør dette en gang for gøy liksom*. Det var på en måte ikke det vi lærte mest av.

Sofie: Nei, det var mest for å ha det gøy kanskje?

Bella: Ja, så jeg følte ikke at jeg kunne mer om samisk og deres historie etter det. Så det hadde vært fint om det hadde vært litt mer av det. Og at det kanskje hadde vært et ordentlig kapittel i boka som vi skal igjennom og lære alt.

Sofie: Så du synes ikke det prioriteres riktig i undervisninga slik det er nå?

Bella: Nei, det er veldig lite. (Bella)

Så selv om Bella virker å synes at undervisningsopplegget med tall-lekene var gøy, føler hun ikke at hun lærte så mye. Videre i intervjuet snakker hun om at hun ikke føler de har snakket ordentlig om samisk tematikk på videregående, og på grunnskolen sier hun at hun tror de så et par filmer, og at læreren «stod og forklarte som vanlig». Når jeg spør hva som kunne vært gjort annerledes, svarer hun at «det hadde vært fint å liksom kunne jobbet litt bredt. Kanskje sitte å diskutere i grupper for eksempel, og kunne sett andre sine synspunkter». At Bella tar opp det å kunne jobbe «bredt», diskutere og se andres synspunkter, kan forstås som et ønske om å komme mer i dybden av tematikken. Nyhus og Talsethagen (2020) peker også på at dybdelæring henger tett sammen med verdi. Dette er fordi elever som kjenner på at de de lærer og holder på med i skolesammenheng, har en reell verdi, samt at de opplever at de selv kan være med å medvirke, vil i neste omgang oppleve opplæringa som mer meningsfull. Det kan gjerne tenkes at Bella hadde opplevd undervisninga om det samiske som mer meningsfull, sett at hun følte at det hadde en verdi utover å «bare ha det gøy», i tillegg til å føle at hun selv hadde en større medvirkning i læringsammenheng.

Bella nevner også eksplisitt to andre opplegg, ett hvor de lærte om vandaliseringen av samiske skilt, og et annet hvor de så et samisk teaterstykke. Stykket handlet blant annet handlet om sultestreik. Begge disse oppleggene foregikk i andre fag enn norsk. Når Bella snakker om disse opplevelsene, er det med interesse og iver. Jeg spør henne også om hun synes det er spesielt viktig og gøy når de lærer på en annen måte, for eksempel ved å dra på teater, og da svarer hun: «Ja, jeg føler på en måte at man klarer å se mer perspektiv, siden der så man jo faktisk folk som var samisk og de fortalte på en måte sin historie. Og det var veldig fint å se

på.» Bella trekker altså frem teaterstykket som noe som er fint og interessant *nettopp* på grunn av at det forteller en historie fra «innsiden» av et miljø.

I postkoloniale perspektiver fremgår det som regel at det er den vestlige forståelsen som fremstilles som den riktige, siviliserte og utviklede, mens resten av verden er laverestående og uopplyst (Røthing, 2020, s.48). I postkolonial tenkning er det stemmene til de som blir sett på som «de andre» som blir hørt. Disse stemmene kan fortelle om hvordan den koloniale fortiden har satt spor i menneskers liv, samt undersøke og fortelle om livserfaringer mennesker som lever i «utlendighet» har ervervet seg (Becher, 2014, s.136-137). Det kan virke som om flere av elevene trekker samisk teater, kunst, musikk og forfatterbesøk frem, når de snakker om hva de synes har vært interessant eller viktig, når de forteller om erfaringer og opplevelser med det samiske. En slags fellesnevner i dette, er ofte at elevene forteller om opplevelser med menneskers levde erfaringer, eller mennesker som forteller om det samiske fra et innenfra-perspektiv. Dette ser ut til å berøre, og sette seg.

5.4 Elevene om læreren - kompetanse, forutsetninger og valg

I intervjuene kommer flere av elevene inn på læreren, og særlig lærerens *interesse* for samisk innhold, som en mulig forklaring på hvordan eller hvorfor tematikken kan bli ulikt vektlagt i norskundervisninga. Når Anna snakker om hvordan samisk tematikk blir prioritert i undervisninga, legger hun vekt på at det er mye man skal rekke igjennom:

Anna: Jeg synes det er helt greit fordi det er jo mye vi skal gjennom. Så det er liksom veldig greit at det kommer inni der. Altså for min del skulle det vært mer, men det er jo min mening. Men det er jo mye vi skal gjennom og mye som skal gjøres, så det er vel veldig greit synes jeg, med tanke på at det er så mye som skal skje.

For hennes del kan det virke som om hun opplever at det er et tidspress forårsaket av at det er mye man skal rekke igjennom på pensum, som gjør at man ikke kan dvele for lenge ved denne tematikken i undervisninga. Hun sier jo også at for hennes del skulle det gjerne vært mer, men det fremstår kanskje som at hun har mye forståelse og medfølelse for at læreren gjør

det slik som en gjør, og at dette til syvende og sist handler om at læreren heller ikke har så mye handlingsrom, som følge av en stram tidsplan.

Senere i intervjuet kommer også Anna plutselig på en annen norsktime, hvor de jobbet med samisk tekst i oversettelse. Hun forteller:

Anna: Hun (*norsklæreren*) satt oss som har samisk på en gruppe ilag også skulle vi analysere et sørsamisk eventyr, men jeg husker ikke noe spesielt fra da vi holdt på med det.

Sofie: Nei. Hvordan synes du det var å jobbe med på den måten da?

Anna: Jeg synes det var greit, men det hadde jo vært gøy å se noen andre i klassen gjøre det.

Anna sier altså at det var greit å jobbe på denne måten, men at det hadde vært gøy å se noen andre i klassen gjøre det. Ved å kommentere dette, tenker jeg at hun understreker at hun synes at dette var relevant for en større gruppe i klassen, og ikke bare elevene som har samisk som fag. Jeg spør henne også om de (hun og resten av medelevene som har samisk) spurte om å få lov til å jobbe med sin tekst, men det avkrefter hun, og forteller at «de ble satt til å jobbe med den», mens de andre i klassen jobbet med andre tekster.

Clara, Anna og Bella forteller alle tre om det samme undervisningsopplegget fra første klasse, hvor elevene som har samisk som fag, fikk i oppgave å planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg i en norsktime. Alle tre beskriver denne timen ganske likt, og forteller at økta bestod av en del hvor man snakket litt om samisk språk, før man lekte en lek sammen. Det var om å gjøre å lære seg de samiske tallene, slik at man kunne «vinne» leken. Alle tre beskriver økta som «gøy» eller «ganske gøy». Dette er hva Clara sier, når hun forteller om undervisningsopplegget:

Clara: Men vi hadde nå en time der vi samiskelever fikk lov til å være «lærere». Det var noe annet, så det var litt gøy.

Sofie: Hva gjorde dere i den timen da, husker du det?

Clara: Vi hadde en liten presentasjon om språk og sånn, også hadde vi noen leker etterpå, så det skulle bli litt gøyere.

Sofie: Kult, hvordan følte du det ble?

Clara: Det var gøy, men jeg følte det var liksom sånn ja, *nå skal de som har samisk...* Det ble liksom sånn.. Jeg vet ikke hvor gøy de andre synes det var. Men jeg vet ikke hva det... hvorfor det var sånn. Det bare føltes litt, ja, litt merkelig. Men det var jo ikke sånn at de så på oss rart, men jeg tenkte bare at de kanskje er litt lei av å høre om samisk.

Sofie: Åja?

Clara: Ja, jeg vet ikke. Det kan være at det er vi som presser det litt på, jeg vet ikke. Nå i de siste årene så har det vært mye mer oppi rampelyset om det samiske. Og på Stjernekamp, og du vet sånt der.

Sofie: Ja.

Clara: Og at de er sånn *ja det er greit, vi vet nå*.

Undervisningsopplegget er interessant av flere grunner. For mens Anna og Bella forteller om det som «bare gøy», som jeg tolker det, kommuniserer Clara også en form for ambivalens når hun snakker om økta. På den ene siden forteller hun at det var et annerledes opplegg, noe som derfor ble litt gøy. Likevel kan det virke som om Clara har hatt en oppfatning av at de andre i klassen kanskje er litt «lei» av å høre om samisk tematikk. Claras opplevelse kan dermed knyttes til det Andreassen og Olsen (2020), Røthing (2020) og Kumashiro (2002) sier om at man skal være varsom med å gjøre elevene delaktig i undervisninga. Noe av det Clara uttrykker, særlig når hun sier at «*ja, nå skal de som har samisk...*» handler kanskje om at skillet mellom *de som har samisk* og de som ikke har det, blir veldig tydelig. Den samiske elevgruppa blir dessuten mer utsatt, siden det er *de* som har bestemt opplegget for timen. Så hvis en eller flere av elevene som ikke har samisk, skulle være kritisk eller likegyldig til opplegget, blir det på en måte elevene med samisk som har planlagt opplegget, som blir «de skyldige». Det er også mulig at Clara syntes det var vanskelig at hun var en del av en gruppe som skulle «legge beslag» på en økt, og vie den til samisk språkinnhold, særlig siden hun har en oppfatning av at klassen kanskje er litt lei av å høre om samisk tematikk.

Når jeg senere i intervjuet spør Clara om hvordan hun synes samisk innhold prioriteres i undervisninga, sier hun at:

Clara: Jeg tenker kanskje det er passe, for det er jo bedre enn ingenting, samtidig så er det ikke bra at det blir for mye heller for da, da blir man vel lei, som vi har snakket om. Og de som ikke er

interessert i det liksom, hvorfor skal de få masse, masse informasjon som de ikke bryr seg om engang? Og det er bedre å få det som liksom er basic også vet man det, sånn at man slipper å være sånn dømmende og sånn, som vi pratet om.

Clara virker å tenke en del på dette med at andre kan bli «lei» av å høre om samer og samisk kultur, og at man må ta hensyn til de som kanskje ikke er så interessert i tematikken. Samtidig tenker jeg at utsagnet «det er jo bedre enn ingenting», vitner litt om at hun nok kanskje synes at det ikke er så bra som det burde være heller. Når jeg da spør henne om hun tenker at noe kunne vært gjort annerledes i måten man underviser om samisk tematikk i norskfaget, sier hun:

Clara: Altså det er jo greit, jeg skjønner jo at man liksom er på skolen. Man kan jo ikke gjøre hva som helst. Men ja, nei det er jo sikkert den letteste måten... En powerpoint liksom.

Sofie: Mhm.

Clara: Ja. Det er vel sånn man gjør det, tenker jeg, når det er på skolen. Man kunne jo sikkert hatt mer sånn, jeg vet ikke, filmer og små snutter som kunne vært...

Sofie: Mhm.

Clara: Men ja, det er jo opp til lærerne for så vidt.

Hun peker altså videre på at man på skolen ikke kan gjøre hva som helst, og at en powerpoint-undervisning sikkert er den enkleste måten å jobbe med tematikken på. Hun lander siden på at det er opp til lærerne, og uttrykker på den måten at læreren blir en avgjørende faktor for hvordan samisk innhold blir håndtert i undervisningen, selv om hun kommer med forslag om filmer og små snutter man kunne ha brukt i undervisninga, for å variere og kanskje gjøre undervisninga litt mer spennende.

Danielle peker også på læreren som en viktig faktor for hvordan opplæringa om samisk tematikk kan se ganske ulik ut, avhengig av om det er noe man har mye kjennskap til eller ikke. Hun kobler dette til lokasjon, og hvordan ulike steder har ulikt forhold og nærhet til det samiske. Når jeg spør henne om erfaringer med undervisninga om det samiske i norskfaget,

forteller hun:

Danielle: Jeg har merket veldig forskjell på min hjemsplass og her i Tromsø. Både på godt og vondt egentlig. Hjemme følte det ut som at de har mer kjennskap til det. Ja, at man har det nærmere seg. På barneskolen hadde vi en lærer som aktivt lærte oss samiske ord og sang sanger til oss. Hun hadde den kulturen veldig nært på seg. Men samtidig, når vi fikk en annen lærer på ungdomsskolen, så var det mer forventet at vi hadde kjennskap til det fordi vi bor der vi bor, på en måte. Jeg har snakket med noen venner av meg tidligere, irrelevant til dette, men vi har snakket ilag og diskutert dette temaet. Jeg har en kompis som bor i * og jeg stilte han spørsmålet: Føler du samiskopplæringa deres har vært bra nok? Jeg tror det var når vi jobba med samisk kultur i fjor, også sa han at han opplevde det egentlig som veldig bra. Han snakker også samisk flytende og er interessert i kulturen og i historie. Men han opplevde deres undervisning som veldig bra, versus flere av mine medelever som opplevde den som for dårlig. Så jeg tror det er veldig individuelt, hvor du kommer ifra og hvordan skole du går på. Men ja, det var forventet mer av oss hjemme, at vi hadde mer den kunnskapen selv. Og her, når jeg kom hit så var det mer *okei* om du ikke var, ja at du ikke kan all historien. Det var mer sånn at man lærer fra scratch på en måte.

Danielles reflekterer rundt det som virker å være en naturlig kobling for henne: Stedet hun kommer fra (da spesielt gjennom forholdet til nabokommunen) har samiske røtter, og menneskene der har et forhold til samisk språk og kultur, noe som igjen har ledet til at elevene på stedet gjennom skoleløpet har lært en del om tematikken. Dette er i tråd med det Quist (2017) har pekt på som en naturlig og «gitt» kobling i sosiolingvistisk forskning, altså koblingen mellom sted, mennesket, og språket. Danielles erfaringer med læreren på barneskolen som lærte henne og klassen sanger og ord, knytter hun jo nettopp til lærerens personlige forhold til samisk språk og kultur. Hun trekker også frem dette med at det på ungdomsskolen ble forventet at elevene kunne en del om tematikken, nettopp på grunn av hvor man befant seg. Kanskje er det dette hun mener når hun sier «på godt og vondt», da jeg tenker at en forventning om at elevene kan mye, uten at det nødvendigvis er tilfellet, vil kunne skape et gap mellom hva læreren *tror* elevene kan, kontra hva elevene faktisk kan, og dermed hvor man legger nivået i opplæringa.

Danielle drar også frem en samtale hun har hatt med en jevnaldrende venn, som hun sier opplevde deres opplæring om samisk tematikk som veldig bra, i motsetning til hennes egne klassekamerater, som hadde en dårligere opplevelse. Vennen hun refererer til, kommer

dessuten fra et sted som Danielle også påpeker har samiske røtter. Så det kan tenkes at hun hentyder at grunnen til at vennen hennes er så fornøyd med opplæringen om samisk tematikk, handler nettopp om stedet han kommer fra. Til slutt plasserer Danielle sin egen erfaring med undervisningen om samisk innhold fra videregående i motsatt ende fra hjemme, i og med at hun sier at man har startet fra «scratch».

Danielle har selv flyttet fra hjemstedet sitt til byen hun går på skole i nå, og er opptatt av å se opplæringen om samisk språk, kultur og historie i lys av denne erfaringen. Quist (2017) er i sin forskning også opptatt av hva som skjer med koblingen mellom stedet, mennesket og språket, i en tid hvor folk flytter på seg som aldri før. Hun mener man bør se nærmere på menneskers *faktiske* forhold til stedet de kobles til – altså hvilke tilknytninger, holdninger og orienteringer har man mot et sted. På den måten sier hun at man bør se denne koblingen som *sosiale handlinger* som har med sosial orientering og identitet å gjøre. Dette tenker jeg er en spennende inngang til å forstå Danielles refleksjoner, for hun peker jo nettopp for eksempel på læreren fra barneskolen som en som hadde «(den samiske) kulturen veldig nært på seg», som igjen forteller noe om lærerens sosiale orientering og identitet.

Hvis vi videre ser dette i lys av McCartys (2014) forskning, som undersøker språklige praksiser blant ungdom med urfolkstilknytning på ulike steder i USA, så trer *stedet* frem som mer enn bare et fysisk sted. McCarty snakker om stedets betydning for ulike språklige og kulturelle praksiser, som noe større. Stedet kan være faktiske geografiske steder, men kan også være ulike rom og sosiale settinger, som gir utslag for hvordan man snakker og ter seg. Dette stedet kan også avgjøre hvordan man opplever at ulike språklige og kulturelle praksiser, får plass eller ikke, eller blir verdsatt eller ikke. Et klasserom hvor læreren er opptatt av samisk nærvær i form av opplæring om og fokus på kultur, språk, historie osv., vil være et helt annet klasserom enn et hvor dette ikke er i fokus på samme måte.

Senere i intervjuet med Danielle snakker vi om forskjellige innganger til å jobbe med samisk tematikk i norskfaget på, og da utdyper hun:

Danielle: Jeg opplever at når man skal jobbe med samisk kultur - det har jeg ikke sett så mye til her på videregående, men igjen, hvis jeg hopper hjem - så var det enten et tema som folk ikke orka eller ikke hadde lyst å jobbe med, eller så var det et tema som folk var veldig engasjert i.

Sofie: Okei, nettopp.

Danielle: Og liksom i læreplanen, enten så er det noe som på en måte står der som du må igjennom, og da liksom setter på Kautokeinoopprøret, eller så er det noe som lærerne er engasjert i, og dermed engasjerer elevene.

Det er interessant hvordan Danielle beskriver arbeidet med samisk kultur så kontrastfylt. Enten *orker man det ikke* eller så er man *veldig engasjert*. Her virker det som om hun mener elevgruppa, men hun kommer også direkte inn på læreren, når hun sier at enten er en engasjert, og at dette engasjementet smitter over på elevene, eller så forholder man seg passiv, eller i alle fall ikke legger mer i det enn man må – som er det jeg tenker hun insinuerer, når hun sier at lærerne bare setter på Kautokeinoopprøret fordi det er noe læreplanen krever. Danielle tematiserer også her hvordan læreplanen er et viktig styringsdokument, men som likevel er åpen for tolkning og ulike tilnærminger. Hvordan læreren velger å forholde seg til, og vektlegge, læreplanens innhold, vil på den måten bestemme hvordan undervisninga blir planlagt og gjennomført. Og igjen sitter elevene, med ulike erfaringer og tanker omkring undervisninga, og hvordan læreplanens innhold blir satt ut til liv.

6. Drøfting

Datamaterialet jeg har presentert i forrige kapittel, er etter mitt skjønn, rikt. Elevene reflekterer omkring samisk innhold i norskfaget på spennende måter, og alle har mye de vil si. I dette kapitlet skal jeg drøfte noen av de mest sentrale funnene fra intervjuene, slik jeg opplever det. Jeg er interessert i å utforske hva funnene mine forteller om elevers erfaringer med samisk tematikk i norskfaget, og vil drøfte hva disse funnene kan bety, i lys av teori som er presentert i kapittel 3. Videre vil jeg legge vekt på hvorfor og hvordan elevenes erfaringer og tanker kan gi kunnskap og innsikt om en tematikk som både er relevant og verdifull, særlig for oss som skal, eller allerede, underviser i norskfaget.

6.1 Undervisningen som en del av *den større sammenhengen*

Elevene uttrykker alle, på hver sin måte, at samisk innhold i norskfaget er viktig. *Hvorfor* de mener dette, ser for det første ut til å handle om hvilken *nytte* denne kunnskapen har på et samfunnsmessig plan, og hvordan norskfaget fungerer som et hjem for denne tematikken. Ett aspekt flere av elevene ser ut til å være opptatt av, er relevansen denne kunnskapen har, både for samer i samfunnet, men også for mennesker for øvrig – som medmenneske, og som en del av et mangfoldig samfunn. Bella og Clara peker begge på at samer i dagens samfunn fremdeles blir møtt av hatefulle ytringer og holdninger, og at mange ennå kan være dømmende ovenfor samer og samisk kultur. Clara understreker i den forbindelse hvor viktig det er at man opparbeider seg en kunnskap om temaet, og at kunnskap på den måten kan fungere som en bro som leder en bort fra det negative synet på samer, som hun selv sier at uvitenheten kan lede til. Andreassen og Olsen (2020) er opptatt av at alle lærere i norsk skole er nødt til å ha kunnskap og innsikt for å kunne gjenkjenne og bekjempe fordommer, rasisme og stereotypier i klasserommet. Clara og Bella på sin side, viser at de kobler det som skjer i klasserommet, til det som skjer i samfunnet.

Anna sier at samisk innhold i norskfaget er «en del av Norge og vårt land», og Bella sier på et punkt, når vi snakker om hvordan tematikken blir prioritert i undervisninga, at hun gjerne *vil* lære mer, og legger til at: «Det er jo skjedd i Norge også, og det er veldig rart når man lærer om all sånn historie om Norge og nynorsk og alt sånn der, men vi skal ikke lære om *det*».

Anna og Bella virker på den måten å være opptatt av koblingen mellom Norge, Norges historie og norskfaget, og da hvordan samisk innhold er en naturlig, og kanskje til og med selvsagt, del av dette, slik de ser det. Anna legger også til at grunnen til at hun synes det er så viktig, også handler om dette med at hun vil at nordmenn skal lære om det «de prøvde å kvitte seg med». Det kan være mange grunner til at Anna formulerer seg slik, men man kan tenke seg at dette kan handle om at hun tenker at ved å få kunnskap og perspektiver om tematikken, vil man forstå mer i møte med samer og samisk kultur, og dermed være mer ydmyk og vise respekt og toleranse. Eller så er det kanskje er det en måte å ansvarliggjøre mennesker, og forsikre seg om at historien ikke gjentar seg?

Elevene tematiserer altså, slik jeg ser det, hvordan norskfaget er et hjem for samisk innhold. Slik jeg var inne på i kapittel 2., slår det nye læreplanverket fast at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020), og at «faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge». Og det er kanskje akkurat dette elevene er opptatt av, når de snakker om samisk innhold som en naturlig del av Norge, og hvordan man lærer mye om nynorsk, men mindre om samisk og samiske forhold, som Bella peker på. Det er et interessant aspekt ved materialet mitt, hvordan elevene indirekte tematiserer koblingen mellom norskfaget og tematikken.

Danielle sier at hun synes det er viktig å lære om samisk historie, men som nevnt så etterlyser hun å lære om *kulturen*. Hun spør seg som sagt følgende: «Hvor er dem, hvordan ivaretas deres kulturarv? Hvordan er det å leve med samisk bakgrunn i dag?». Dette virker Bella også å være opptatt av. Hun viser blant annet til en samfunnsfagsøkt hvor man lærte om hvordan samiske skilt var blitt vandalisert, og da reflekterer hun slik: «Det var veldig interessant. Å se hvordan det er i dagens samfunn». Begge elevene som ikke har samisk som fag, og som ikke regner seg for å være samiske, kommer altså inn på dette med å lære mer om hvordan samer i dag lever, og hvilke utfordringer man kan møte som same i dagens samfunn. Det er de samme to elevene som også understreker at man lærer mest om det historiske aspektet ved tematikken. Min studie vil være altfor liten til at funnene mine på noen som helst måte kan generaliseres, men det er likevel interessant hvordan Danielle og Bella understreker hva som vektlegges i undervisninga, og også hvor kunnskapshullene ligger, og hva de selv ser på som nødvendig og nyttig å lære.

I tillegg vil jeg igjen nevne hvordan man ser tydelige koblinger mellom mye av det elevene understreker som viktig i opplæringa, og hva det nye læreplanverket sier om samisk innhold.

Elevene virker absolutt å være opptatt av å «få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2020), ord som er direkte hentet ut fra hva den overordnede delen av det nye læreplanverket sier. I fortsettelsen står det også at: «Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv... Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Å få se mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv, virker også på mange måter å være det elevene *savner* i undervisninga. De peker på et gjentakende mønster av basiskunnskap, fokus på historie, og seiglivet stereotypier om samisk kultur, mens de forteller om et ønske om å lære om samisk *kultur*, og hvordan det er å være samisk i dag, og hvordan dagens samiske samfunn arter seg.

Altså kan man si at det virker som at elevene kobler viktigheten av samisk innhold i norskfaget til *relevansen* av kunnskapen, og hvordan den er aktuell og nødvendig i dagens samfunn. Slik jeg har vært inne på tidligere, har skolen et særskilt ansvar for å forebygge diskriminering (Røthing, 2020). Men hvis vi skal forsøke å se dette i et større perspektiv, så er det jo ikke slik at undervisning er noe som foregår i et vakuum. Skolen er en del av samfunnet, og samfunnet en del av skolen, og på den måten vil ringvirkningene av en antidiskriminerende undervisning bety noe for samfunnet. Målet kan kanskje på den måten sies å være å bidra til et samfunn hvor mennesker ikke blir ekskludert eller diskriminert på bakgrunn av hvilken identitet eller etnisitet en har, og det er kanskje nettopp dette elevene tematiserer når de peker på hvorfor tematikken er relevant og viktig.

6.2 Bortenfor *basic* og *stereotypien* – hva finnes der?

Elevenes erfaringer med hvordan man jobber med samisk innhold i norskfaget, forteller både om hva elevene synes har fungert, og hva som ikke har fungert like godt. Anna og Clara forteller begge om en undervisning som oppleves repeterende og statisk. De peker begge på at undervisningen om tematikken i norskfaget, mer eller mindre har vært den samme både på vg1 og vg2. Likevel er de begge opptatt av å understreke at dette trolig har å gjøre med hvilket utgangspunkt *de* har, kontra resten av klassen. På en måte kan virke som om de kanskje tenker at de selv er litt «inhabile». De selv sier at de har mye kunnskaper om tematikken, og at når læreren bruker tid på å repetere og gjennomgå stoff, så sier de begge to

at de visste disse tingene fra før av, men at resten av klassen kanskje *ikke* gjorde dette. Når jeg spør om hvordan de mener tematikken blir prioritert i undervisninga, svarer de begge at de synes det prioriteres greit. Anna peker på at det gjerne kunne vært mer for hennes del, men at det handler om hennes interessefelt, og at hun vet at det er mye man skal rekke igjennom på pensum, og at dette gjør at man ikke kan bruke så mye tid. Clara sier også at det prioriteres greit, og at det heller ikke må «bli for mye», for da blir man lei.

Elevene er også opptatt av at det finnes stereotypier. Særlig Danielle reflekterer mye omkring dette, og uttrykker at hun gjerne vil utdype og nyansere *forbi* stereotypiene. Hun ønsker mer kunnskap om samer i dagens samfunn, og opplever at man hovedsakelig bare hører om samenes historie, om reindrifta og «de stereotypiske tingene rundt det å være samisk». Hun sier at hun tror at «de aller, aller fleste har et veldig stereotypisk syn på samisk kultur», og understreker at kunnskap om og respekt ovenfor kulturer er viktig, men også vanskelig å ha i realiteten, om man bare har et stereotypisk bilde. Og som Danielle helt klart tematiserer her, er jo nettopp en essensialistisk oppfatning av samer og samisk kultur veldig uheldig av mange grunner. Den stereotypiske fremstillingen av samer kan aldri inkludere *hele* det mangfoldige samiske samfunnet, og vil «bare» vise til en liten gruppe (gjerne reindriftssamer), og noen få trekk ved kulturen og levesettet. Danielle uttrykker at hun gjerne vil lære om det mangfoldige samiske samfunnet, men peker på at man aldri *helt* kommer forbi det grunnleggende og det stereotypiske.

Bella ønsker seg mer kunnskap om tematikken, og mer vektlegging av samisk innhold i norskundervisninga. Bellas erfaring fra den gangen klassen lekte og lærte å telle på samisk i en norsktime i førsteklasse, viser at hun ikke føler at hun satt igjen med noe etterpå, og at man bare «gjorde det for gøy». Undervisningen, slik Bella beskriver den, virker å bære preg av en form for løsrevet kunnskap. Den er oppstykket og fragmentert, uten at hun opplever at det hun lærer blir satt i en større sammenheng, eller at hun ser relevansen av det. I likhet med Bella, sier også Danielle at hun skulle ønske hun kunne mer om tematikken. Hun ønsker seg «et bredere kunnskapsspekter». Det virker som om Danielle (i likhet med de andre elevene) føler seg klar for neste «nivå», og det igjen stiller spørsmålet om hvor progresjonen i undervisninga om samisk tematikk i norskfaget blir av.

Elevene har også egne erfaringer med andregjøring i praksis. Anna forteller om den gangen elevene med samisk som fag, fikk i oppgave å analysere et samisk eventyr, mens resten av klassen skulle jobbe med andre tekster. Anna sier at hun «synes det var greit, men at det hadde vært gøy å se noen andre i klassen gjøre det». Clara forteller også om den gangen

elevene med samisk hadde ansvaret for å planlegge og gjennomføre en undervisningsøkt, og selv om hun sier at det var gøy å gjøre noe litt annerledes, uttrykker hun også en form for ambivalens ovenfor opplegget, og hentyder at dette ikke bare var en positiv opplevelse, og at elevene med samisk ble utpekt på et sett. Dette kan sees i sammenheng med hva Nadim (2017) sier om at man, ved å høyne stemmen som minoritet, risikerer å bli utpekt som representant hele minoritetsgruppa man tilhører, og at man dermed ikke blir sett og hørt som et individ.

Læreren til Anna og Clara hadde nok bare gode intensjoner da hen la til rette for at elevene med samisk skulle jobbe med samiske eventyr, og da de skulle få lede timen med samiske tall og lek. Og det er nok ingen som underviser som *ønsker* å bidra til at elever og elevgrupper føler seg andregjort, ekskludert eller essensialisert. Likevel er dette noe som skjer, ifølge forskning. Og det er nettopp i dette landskapet, at Røthing (2020) peker på viktigheten av kritisk mangfoldskompetanse. For målet der fremme er jo nettopp å unngå, og komme bort fra praksiser, som gjør at elever og elevgrupper gjennom undervisningen blir utsatt for eksotifisering og andregjøring. Da trenger man mer forskning på feltet, og lærere med *nok* og *god* kunnskap om samiske forhold. På den måten kan man bevege seg nærmere målet om å ivareta samiske perspektiver i norskundervisninga, og i skolen.

Selv peker elevene også på det de ser som utfordringer, som gjør at det kan være vanskelig å komme i dybden av tematikken. Anna sier at det er mye pensum man skal rekke gjennom, Clara peker på at undervisninga skal passe alle, og ikke bare de som kan mye fra før av, Danielle reflekterer rundt hva *stedet* har å si for nivået på undervisninga, og elevene kommer også inn på læreren som en avgjørende faktor for hvordan undervisningen til slutt blir. I forlengelsen av elevenes refleksjoner omkring *stedet* og *læreren*, er det også interessant å tenke seg hvordan overgangen fra grunnskole til videregående skole virker inn på hvordan man jobber med tematikken. Danielle beskriver at når hun kom på videregående så startet man på «scratch». Som lærer på en videregående skole, er man kanskje gjerne vant til å møte en elevgruppe som kommer fra mange forskjellige steder. Noen elever har kanskje kommet lengre i en læringsprosess enn andre, men for å forsikre seg om at alle henger med, starter man kanskje på et lavere nivå.

Elevene peker alle på reelle utfordringer man kan møte på, når man skal jobbe med denne tematikken i norskfaget. Og disse utfordringene kan absolutt gjøre det vanskelig å bevege seg fra overflaten og ned i dyden. Men der det finner utfordringer, finnes det også et hav av muligheter. Og elevene forteller også om det som for dem har vært vellykkede

undervisningsopplegg knyttet til samisk innhold i norskfaget, og andre fag. De forteller om møter med mennesker som har førstehåndskunnskap og egenlevd erfaring, og de beskriver disse møtene som kilder til dypere kunnskap og utvikling av et bredere perspektiv. Elevene er opptatt av at dette er gode læringsmetoder, som har ført til kunnskap som har *satt seg*, og som de opplever som spennende og relevant. De vil ha innenfra-perspektivet, og høre og lytte til stemmene som eksempelvis Spivak (1988/2009) forteller at man historisk ikke har viet noen oppmerksomhet, men som kan og bør høres.

Hvis man ser dette i sammenheng med postkoloniale perspektiver, så er det jo nettopp dette elevene tematiserer: de vil komme *forbi* majoritetens fremstilling av samer og samisk kultur. Danielle sier et sted i intervjuet at man får «et bredere kunnskapsspekter med at det er ei som forteller selv om egne opplevelser, og forteller som sin egen kultur.» Og legger til at man også kan stille spørsmål og oppklare ting lettere på den måten. Becher (2014) viser til at det er de vestlige tenkemåtene som har påvirket pedagogisk utdanning, og *derfor* er det viktig, slik Røthing (2020) understreker, å undersøke hvordan postkoloniale perspektiver kan brukes når man underviser, og tar i bruk ulike læremidler. Ved å foreta en kritisk lesning og vurdering av disse, vil man kanskje bli mer oppmerksom på *hvem* sitt blikk det er som ser og fører pennen. Kanskje vil man da være bedre rustet til å kunne oppsøke og finne kilder som *ikke* forteller om «de andre» og deres annerledeshet, og i verste fall bidrar til andregjøring og reproduisering av stereotyper.

Funnene mine forteller om erfaringer, tanker og opplevelser med samisk innhold i norskfaget fra et elevperspektiv. Elevstemmen trenger tydelig igjennom i hele materialet mitt, men det gjør også *urfolksstemmen*. For på en side, og for noen, handler samisk innhold i norskfaget om kunnskap og perspektiver. Mens for andre er det snakk om livet deres, identiteten deres, levde erfaringer og virkelighet. Norskfaget byr på den måten på personlige berøringspunkter, som må behandles med respekt og varsomhet. Her vil jeg nok en gang vise til Røthing (2020) og kritisk mangfoldskompetanse som en uhyre viktig kompetanse for lærere. Utviklingen av en slik kompetanse vil åpne opp for å undersøke egne pedagogiske praksiser og undervisning, som igjen kan føre en lenger på veien mot en undervisning som lykkes i å inkludere og synliggjøre den mangfoldige elevgruppa som vi med hundre prosent sikkerhet *vet* finnes (Røthing, 2020). Og de finnes i ordinære klasser, og på ordinære skoler, noe som gjør at *alle* som underviser, behøver denne kompetansen.

Til slutt vil jeg si at jeg er overbevist om at disse elevene har noe viktig å lære oss. Disse fire elevene har førstehåndskunnskaper fra klasserommet, og jeg mener at vi som skal bli, eller

allerede er, lærere i utdanningssituasjoner, kan få mye kunnskap og en dypere innsikt av å lytte til disse stemmene. Elevene forteller selv hva de mener fungerer, og hva som ikke fungerer. De er tydelige i hva de selv *ønsker* at undervisningen skal oppnå, og hvor undervisningen skal føre dem. De *vil* i dyden. Og de beskriver også hva det er som skjer i klasserommet når det virkelig «rocker», og noe berører dem. De har erfaringer som forteller om en undervisning som noen ganger treffer, og andre ganger ikke. Og det er *dette*, vi som undervisere skal ta med oss, og undersøke videre. For vi trenger mer kunnskap og forskning på feltet.

7. Avslutning

Målet med studien min har vært å undersøke hvilke opplevelser, tanker og erfaringer elever har med opplæringa om samisk tematikk i norskundervisninga. Funnene mine fra intervjuene med elevene, avdekket både like og ulike erfaringer hos elevene. Begge elevene med samisk som fag, uttrykte at samisk tematikk i norskfaget oppleves repeterende og grunnleggende for deres vedkommende. Likevel la begge elevene vekt på at de trodde at dette hadde sammenheng med deres utgangspunkt, og at denne repetisjonspregede undervisningen kanskje fungerte bedre for de i klassen som *ikke* har samisk som fag, og som ikke er like interessert i tematikken som de selv er. På den måten virket de begge å tenke en del på hva som passet best for hele klasseromsfellesskapet. Begge elevene forteller også om opplevelser hvor de har fått erfare på kroppen hvordan undervisningen om samisk tematikk, kan fungere andregjørende, og opprettholde et skille mellom «oss» og «dem».

Alle elevene kommer også inn på undervisningsopplegg som de synes har fungert, og vært gode, og som de føler de har lært noe av. Et fellestrekk virker å være at disse undervisningsoppleggene har et innenfra-perspektiv. Altså at det er samer selv som skildrer, viser eller forteller om *sin* kultur, *sitt* samfunn eller *sin* livsverden. Elevene beskriver at disse undervisningsøktene bidrar til et bredere kunnskapsspekter, mer dyptgående kunnskap, og gjør at man lettere kan spørre og oppklare ting – de er rett og slett opptatt av perspektivutvidelse. Elevene er også opptatt av at slike undervisningsopplegg bidrar til at man kommer seg *forbi* den stereotypiske fremstillingen av samer og samisk kultur, som flere av elevene forteller at fremdeles blir vektlagt i undervisningen. Flere av elevenes erfaringer, tanker og opplevelser viser også at undervisningen om det samiske i norskfaget på sett og vis har stagnert, og at man ikke føler at man kommer lengre. Progresjonen uteblir, repetisjonen består, og elevenes ønske om å komme i dybden og få mer kunnskap, ser ut til å være vanskelig å nå.

Samisk tematikk i norskfaget er et ganske så utforsket felt. Den siste tiden har det kommet litt flere studier på feltet, men disse har fokusert på samisk innhold i læreplanverk, lærebøker, eller fra lærerperspektivet, så vidt meg bekjent. Men elevstemmen har manglet. Jeg er heldig som har fått lov å utforske dette området, og som har fått komme inn i elevens verden. De har alle fire bidratt på hvert sitt unike sett, og gitt meg tilgang til deres egne erfaringer, tanker og opplevelser. Ved å gjøre dette, har deres kunnskap, og uvurderlige innsikt i tematikken, blitt

tilgjengelig for flere. Jeg håper at denne avhandlingen kan være, om enn et lite, bidrag til dette feltet, og at flere vil ønske, og se viktigheten av, å utforske samisk innhold i norskfaget, gjerne fra elevperspektivet. På den måten kan kanskje dette masterprosjektet også være en liten del av det viktige arbeidet med å fremme og styrke kunnskap om samisk kultur og samfunn i den norske skolen.

8. Referanser

- Andreassen, B.O. & Olsen, T.A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter. I skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Andresen, A., Evjen, B., & Ryymin, T. (2021) *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., Tiffin, H. (2007). *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*. 2. utg. Routledge.
- Becher, A.A. (2014). *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Fagbokforlaget.
- Bhabha, H. K. (2006). The other question: The stereotype and colonial discourse. I J. Morra & M. Smith (Red.), *Visual Culture: Critical Concepts in Media and Cultural studies* (s. 248- 266). Routledge.
- Bishop, R. (2003). Changing power relations in education: Kaupapa Maori messages for 'mainstream' education in Aotearoa/New Zealand. *Comparative Education*, 39 (2), 221–238. <https://doi.org/10.1080/03050060302555>
- Christoffersen, L. & Johannessen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?* Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Europeisk pakt om regions- eller minoritetsspråk. (1992). *Europeisk pakt om regions- eller minoritetsspråk – ETS nr. 148*. (05-11-1992 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1992-11-05-1>
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge University Press.
- Gjerpe, K. K. (2018). From indigenous education to indigenising mainstream education. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2190>

- Hårstad, S., Lohndal, T. & Mæhlum, B. (2017). *Innganger til språkvitenskap. Teori, metode og faghistorie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johansen, Å. M. (2009). «Velkommen te' våres Norge»: En kvalitativ studie av språkbytte og språkbevaring i Mandalen i Gáivuotna/Kåfjord. Novus Forlag.
- Johansen, Å. M. (2010). Fra dobbelt stigma til dobbel stolthet: språkkontakt i Nord-Norge i en ideologisk brytningstid. *NOA : norsk som andrespråk*, 26 (1), s. 7-29.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Gyldendal Akademisk.
- Loomba, A. (2005). *Colonialism/Postcolonialism*. 2. utg. London: Routledge.
- McCarty, T. L. (2014). *Negotiating Sociolinguistic Borderlands—Native Youth Language Practices in Space, Time, and Place*. *Journal of Language, Identity & Education*, Vol. 13 (4). (s. 254-267). Routledge.
- Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Nadim, M., (2017). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I A. H. Midtbøen, K. Steen-Johnsen, Kari & K. Thorbjørnsrud, Kjersti (Red.), *Boundary Struggles: Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere*. (s. 229-256). Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.). (2020) *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2019). Skrape i overflata eller drukne i djupet? – Eit forsøk på å forstå djupnelæring. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 123-143). Fagbokforlaget.

- Nyhus, J. Ø. & Talsethagen, A. S. (2020). *Dypt og grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å., M. (2017, 22. juni). *Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene*. *Acta didactica Norge*, 11(2), 5.
<https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Quist, P. (2017). Sprog – krop – sted: Dialektsamfundets meningsskabende orden. I J. O. Östman m.fl. (Red.), *Ideologi, identitet, intervention*. *Nordisk dialektologi* 10 (s. 57 . 71). Helsingfors universitet: Finska, finskugriska och nordiska institutionen.
- Regjeringen. (2021, 05.jan). Hvilke rettigheter har du? Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/hvilke-rettigheter-har-du/id633145/>
- Røthing, Å. (2020) *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Said, E. W. (1994). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten* (A. Aabakken, Overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt i 1978).
- Spivak, G. C. (2009). *Kan de underordnede tale?* (M. E. Selvik, Overs.). *Agora* vol. 27, (1). (s. 40-103) (Opprinnelig utgitt i 1988). Hentet fra: [https://www.idunn-no.mime.uit.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1500-1571-2009-01-04](https://www.idunn.no/mime.uit.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1500-1571-2009-01-04)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk (NOR01–06) Fagets relevans og sentrale verdier. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Young, R. J. C. (2003). *Postcolonialism : A very short introduction*. Oxford University Press.
- Åhrén, C. (2008). *Är jag en riktig same?: En etnologisk studie av unga samers identitetsarbete*. (PhD). Umeå: Institutionen för kultur-och medievetenskaper.
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:142493/FULLTEXT01.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Notat: Viktig å få lagt dette til grunn før vi starter intervjuene: Dette intervjuet dreier seg om samiske tema/ samisk innhold i norskfaget. Her finnes ingen rette eller gale svar, og det er absolutt ingen kunnskapstest. Det jeg er nysgjerrig på, er dine opplevelser og erfaringer med samisk innhold i norskfaget.

Del 1: Vi blir litt bedre kjent

1. Hvem er du?
 - Hvor gammel er du? Hvor kommer du fra? Interesser? Fortell gjerne litt om deg selv.
2. Hvilken språkbakgrunn har du?
 - Hvilke språk snakker du? Hvor har du lært språkene du kan? Hvem bruker du språkene sammen med? Hvilket hjemmespråk har du? Hvilket språk bruker du på skolen? Hvorfor har du lært disse språkene?
3. Du går jo nå 2.året/3.året på vgs. Hvilke skoler har du gått på før?

Del 2: Vi finner frem til stedene i læreboka deres hvor det står noe om samiske tema. Vi studerer bildene og tekstene der.

1. Har dere jobba med disse sidene i læreboka før?
2. Hva tenker du om måten samer og samiske forhold (kulturen, språket, tradisjonene, levesettet m.m.) blir presentert her?
3. Hva tenker du om teksten og bildebruken?
 - Hva ser du?
 - Hva tenker du om måten samene blir fremstilt her? Synes du det er en bra/dårlig/ok/«typisk» fremstilling? Hvorfor?
 - Gjør du deg opp noen andre tanker?

Del 3: Vi snakker om erfaringer med samisk innhold i norskfaget

1. Vi kan starte med å snakke litt åpent om samisk tematikk. Hvordan oppfatter du «det samiske», «samiske tema» og «samisk innhold»? Hva tenker du inngår i begrepet? Skal vi legge noen rammer sammen? (Vi kan eksempelvis snakke om samisk språk, kultur, levesett, tradisjon, historie osv. f.eks.)
2. Hvordan er ditt forhold til det samiske? (Kan spørre videre om litteratur, kultur, musikk, saker fra media eksempelvis.)
 - Hva tenker du har vært med å forme det (ditt syn på samiske tema)?
3. Synes du det er viktig at man lærer om samiske tema i norskfaget? (Hvorfor, hvorfor ikke? Begrunn.)
4. Er du interessert i samisk tematikk / det samiske? («Er det sånn å oppfatte..?»)
5. Hvordan opplever du opplæringa/undervisninga om det samiske/ samisk innhold i norskfaget?»
 - Har du noen erfaringer du vil dele? Positive, negative? (Noen spesielle opplevelser du husker?)
 - Hvordan opplever du opplæringa om det samiske fra tidligere trinn/skoler?
6. Hvordan synes du samisk innhold prioriteres i norskundervisninga?
 - Synes du man bruker mye tid på dette temaet i undervisninga? Er det en tid på året det er mer fokus på det samiske enn ellers? (Samisk uke f.eks.)
 - Synes du det blir prioritert riktig i undervisning? (Akkurat passe, eller skulle gjerne vært mer eller mindre?)
7. Hvordan jobber man i norskfaget med samiske tema? (Ser dere film, bruker dere læreboka, jobber med artikler, fortellinger, kunst eller lignende?)
 - Husker du noe spesielt dere har gjort?
 - Hvordan synes du det er å jobbe på denne måten? (Spennende, ok, kjedelig?)
 - Tenker du at noe kunne vært gjort annerledes? Hvorfor, hvorfor ikke?
 - Hvordan opplever du at «stemninga» i klassen er når dere jobber med samiske tema i norskfaget?
 - Hvordan opplever du at medelevene dine synes at dette temaet er?
8. Hvor har du lært det du kan om temaet? (Skolen (enkelte fag, eller gjennom enkelte lærere?), hjemme, media, bestemt miljø, bekjente, bøker, film?)
 - Føler du at du har nok kunnskap om temaet?

- Hvordan føler du kunnskapsnivået til medelevene dine/ folk på din alder er?
(Bra, ok, dårlig? Har du noen opplevelser med dette?)
9. Har du noen tilføyelser? Noe du tenker er interessant å nevne med tanke på ting vi har snakka om her i dag?
 10. Synes du det er noe jeg bør spørre deg om?

Avslutningsvis: Du kan selvsagt kontakte meg på e-post eller mobil hvis du kommer på noe, eller har noen spørsmål.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Elevers erfaringer og opplevelser med samisk innhold i norskfaget»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Sofie Fosli, og jeg går 5.året på lektorutdanninga 8.-13. trinn ved UiT. Jeg har påbegynt masteroppgaven min i nordisk, som jeg planlegger å levere våren 2022.

Formålet med masterprosjektet mitt er å få et innblikk i elevers erfaringer og opplevelser med samisk innhold i norskfaget. For å finne mer ut om dette, ønsker jeg å intervju fire elever. Intervjuene vil dreie seg om elevenes erfaringer rundt temaet, og hva de tenker og mener om opplæringen i og om samiske tema i norskfaget. Det hadde vært spesielt interessant for meg hvis to av elevene jeg intervjuer, i tillegg hadde hatt samiskundervisning. Dette kan bidra til å gi et flersidig innblikk i elevers erfaringene med samisk i norskfaget. Dermed søker jeg altså elever på videregående skole å intervju – du må gjerne ha samisk som fag, men det er absolutt ikke et krav. Det jeg er nysgjerrig på, er dine erfaringer og opplevelser med samisk innhold i norskfaget.

Prosjektet har oppstart i januar, og varer frem til 16.mai 2022. Prosjektet inngår også i et større forskningsprosjekt, kalt Multitrans, hvor mine veiledere, Hilde Sollid og Åse Mette Johansen, er med. De andre forskerne som er med i dette prosjektet er Anja Maria Pesch, Pia Lane, Ragni Vik Johnsen og Florian Hiss.

Hva innebærer det for deg å delta?

Din deltakelse i studien vil innebære at du som elev vil la deg intervjuet. Intervjuet vil dreie seg om dine erfaringer, opplevelser, tanker og meninger omkring samisk innhold i norskfaget. Jeg kommer til å ta opp intervjuene med en båndopptaker, og senere vil intervjuene bli transkribert. Du kan få muligheten til å lytte gjennom intervjuet ditt, eller lese gjennom transkripsjonen, slik at du får godkjent det, og/eller rettet opp i eventuelle feil eller misforståelser. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern

Opplysningene om deg, vil bare brukes til formålene som er opplyst om i dette skrivet, og vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Mens forskningsprosjektet pågår, vil alle personvernopplysninger lagres på en lukket fil, hvor bare jeg har tilgang. Jeg vil opprette en koblingsnøkkel hvor jeg erstatter navn, e-postadresse og andre opplysninger som kan være med å identifisere deg, med en kode eller et pseudonym. Koblingsnøkkelen vil oppbevares separat fra selve datamaterialet, for å forsikre om at utenforstående ikke får tilgang til koblingen mellom navn og kode. Datamaterialet fra intervjuene vil bare jeg, veilederne mine, og forskerne ved Multitrans, ha tilgang til. Datamaterialet skal også lagres som en del av MultiTrans-materialet med prosjektslutt 1. oktober 2025. Etter prosjektslutt lagres lydopptak videre, men uten navn. Kobling mellom navn og kode og pseudonym slettes også. MultiTrans-prosjektet varer fra 1. oktober 2021 til 1. oktober 2025. Datamaterialet fra MultiTrans skal lagres aidentifisert og uten koblingsnøkkel etter dette for eventuell videre forskning, men akkurat hvor lenge det skal lagres, er ikke avklart enda.

Lurer du på noe mer?

Dersom du har spørsmål, eller vil vite mer om prosjektet, må du gjerne kontakte meg, Sofie Fossli (tlf. 90520902, e-post sfo026@uit.no)

Eventuelt kan du kontakte mine veiledere, Hilde Sollid (tlf. 77646175, e-post hilde.sollid@uit.no), eller Åse Mette Johansen (tlf. 77645797, e-post ase.mette.johansen@uit.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

606434

Prosjektittel

Masterprosjekt: fire elevers erfaringer og syn på hvordan det jobbes med samisk innhold i norskfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for språk og kultur

Prosjektperiode

01.09.2021 - 16.05.2022

Meldeskjema

Dato	Type
24.01.2022	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2025.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!



UiT Norges arktiske universitet

