



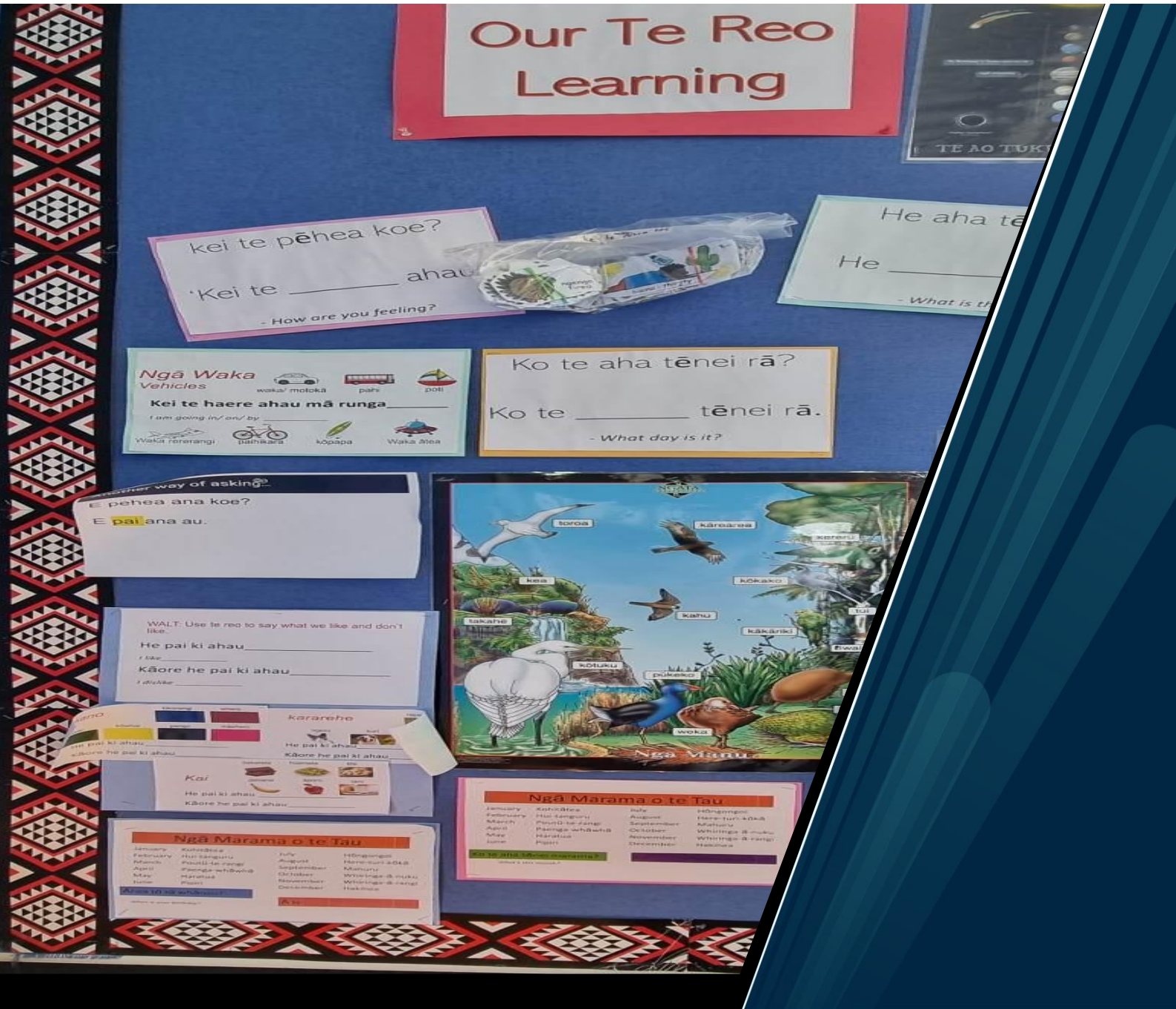
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Masteroppgave i norskdidaktikk

Skolemiljø og undervisning som revitaliserer, øker kunnskap og inkluderer urfolket

Lea Marie Mikkelsdatter Lund & Marie Gamst Enoksen

LER-3911 – Mai 2023



Sammendrag

Denne masteroppgaven i norskdidaktikk tar utgangspunkt i hvordan Kunnskapsløftet 2020 og Overordnet del inkluderer samisk innhold, med spesielt fokus på læreplan i norsk. I studiet har vi sett på hvordan to lærere i Sápmi arbeider for å inkludere samisk kultur og språk i norskfaget etter hva Kunnskapsløftet 2020 sier. I tillegg vil det belyses hvordan to primary schools på Aotearoa New Zealand arbeider med å inkludere te reo māori. Både samer og tangata whenua har gjennomgått assimilasjon, og arbeider nå med å revitalisere egen kultur og språk. I arbeidet med vårt masterprosjekt fikk vi muligheten til å reise til Aotearoa New Zealand for å observere på skoler for å lære av deres praksis innenfor temaet inkluderende undervisning. Vårt inntrykk er at arbeidet med revitalisering av te reo māori og māorikulturen er kommet noe lengre enn hva Norge har klart, når det kommer til samisk innhold i skolene. Vi ønsket å innhente inspirasjon og tips til hvordan, og hva, vi som framtidige lærere, og den norske skolen kan gjøre i årene framover for å oppfylle gitte kompetansemål og føringer i Kunnskapsløftet 2020. Vår problemstilling er utarbeidet ut fra dette, og er som følgende: *På hvilken måte kan man i nasjonale skoler arbeide for indigenisering, hvor man øker det generelle kunnskapsnivået om språket, kulturen og tradisjoner, slik at urfolkets kulturarv ivaretas?*

Vår studie viser at selv om samisk innhold har fått større plass i den nye læreplanen, foregår det noe stereotypisk undervisning, og veien til indigenisering kan være lang. Funn fra intervjuene med lærerne i Norge viser en etterspørsel av ressurser, tydeligere føringer fra ledelsen, og et større fokus generelt fra kollegiet om samisk innhold. Funnene som ble gjort under observasjoner på Aotearoa Zealand tyder på at det er flere måter å undervise innenfor urfolkstematikken, men man må vite hvor og hva man skal starte med og ha ressurser tilgjengelig.

Forord

Studieløpet vårt på Grunnskolelærer 5.-10. UiT campus Alta er snart fullført, og masteroppgaven illustrer dette. Disse fem årene har vi vært en del av samme node, og dermed hatt Campus Nord-Troms som samlingssted i tillegg til Alta. Vi kjente til hverandre før studiet startet, men har i løpet av disse årene blitt kjent med hverandre. Gjennom hele studieløpet har vi arbeidet godt sammen, så vi gikk inn i denne masterskrivingen med en holdning om at også denne gangen skulle samarbeidet gå fint. Det var med skrekkblandet fryd vi startet arbeidet med oppgaven, kanskje mest fryd spesielt etter vi fikk innvilget vår reise til Aotearoa New Zealand for å observere deres *best practice* med urfolksundervisning på nasjonale skoler. Forskningen har fulgt oss gjennom året, og reisen vi har gjennomført, både bokstavelig og mentalt, vil være et minne for livet. Samarbeidet har fungert godt, selvsagt har det dukket opp uenigheter underveis, men vi har hatt rom for å legge fram egne meninger og sammen kommet fram til kompromiss og løsninger.

Hui ollu giitu til vår veileder Carola B. Kleemann for svært god veiledning. Takk for fine samtaler og for at du bidro til bevisstgjøring av våre egne erfaringer om valgt tema.

Tēnā koutou to those we met in Aotearoa New Zealand, who contributed to our research by sharing their own philosophy, and thoughts on teaching at national's schools about indigenous people. And a special tēnā koutou to our contact person at University of Auckland.

Takk til TedNet (Teacher Education Network) ved Norges arktiske universitet for muligheten å reise til Aotearoa New Zealand for å innhente nye erfaringer og innsikt.

Og takk til lærerne som meldte seg tilgjengelig til intervju her i Norge, deres bidrag setter vi stor pris på.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Oppbygging av oppgave	2
1.2	Bakgrunn for valg tema og problemstilling	3
1.3	Ordliste: Norsk – Te reo Māori – Davvisámegiella	4
1.4	Forskrifter og lover	5
1.4.1	Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning	6
1.4.2	Kunnskapsløftet 2020	6
1.4.3	ILO-konvensjonen	8
1.5	Skolen på Aotearoa New Zealand	8
1.6	Begrepsavklaring	9
2	Teori	12
2.1	Norsk forskning om samiske temaer i skolen	12
2.1.1	Samisk nasjonaldag i skolen	12
2.1.2	Inkluderende praksis for samiske temaer i den norske skolen	13
2.2	Læringsteori	15
2.2.1	Læreryrkets kompleksitet	16
2.3	Samisk i læreplanene	17
2.3.1	Tilbakeblikk på samisk tematikk i skolen og samfunnet	18
2.3.2	Læreplanene til og med M-71	20
2.3.3	M-74	20
2.3.4	M-87	20
2.3.5	L97	20
2.3.6	LK06	21
2.3.7	LK20	21
2.4	Urfolk i Norge og Aotearoa New Zealand	21
2.4.1	Urfolkets posisjon i lærerutdanningen i Norge	22

2.4.2	Urfolkets posisjon i lærerutdanningene på Aotearoa New Zealand.....	24
2.5	Neglisjering av minoriteter - Et tilbakeblikk.....	25
2.6	Inkluderende undervisning i skolen.....	26
2.6.1	Multikulturell undervisningsmetode	28
2.6.2	Interkulturell kompetanse.....	31
2.7	Språking/transspråking	32
2.8	Oppsummering av teori	33
3	Metode.....	35
3.1	Fenomenologi og etnografi.....	35
3.1.1	Fenomenologi.....	36
3.1.2	Etnografi.....	36
3.2	Plassering i feltet	36
3.3	Oversikt over datamateriale.....	37
3.4	Intervju.....	38
3.4.1	Utvalg av intervjuobjekt.....	39
3.4.2	Transkribering	40
3.5	Feltarbeid	41
3.5.1	Observasjoner.....	42
3.5.2	Utvalg av observasjonsobjekt.....	44
3.5.3	Fotografering av schoolscape.....	45
3.5.4	Loggbok	45
3.6	Validitet og reliabilitet.....	45
3.6.1	Intervju	46
3.6.2	Observasjon.....	46
3.7	Forskningsetikk	47
3.8	Analyse.....	50
3.8.1	Forberedelse til analyse.....	50

3.8.2	Meningskoding.....	52
3.8.3	Deskriptiv analyse.....	53
4	Analyse og funn.....	54
4.1	Analyse og funn av intervju.....	54
4.1.1	Informantens bakgrunn.....	54
4.1.2	Gjentatt undervisning.....	55
4.1.3	Endring i undervisning etter LK20.....	56
4.1.4	Indre motivasjon.....	57
4.1.5	Tilgjengelige ressurser.....	57
4.1.6	Informantenes ønsker.....	58
4.2	Analyse og funn av observasjoner.....	59
4.2.1	Språking/transspråking.....	59
4.2.2	Schoolscape.....	61
4.2.3	Kultur.....	64
4.2.4	Feltsamtaler.....	66
5	Diskusjon.....	69
5.1	Undervisningsinnhold og språkopplæring.....	69
5.2	Ressurser: bruk og tilgang.....	73
5.3	En felles forståelse.....	75
5.4	Utfordre grenser mellom <i>oss</i> og <i>dem</i>	76
6	Avslutning.....	79
6.1	Oppsummering.....	80
6.2	Konklusjon og veien videre.....	81
7	Referanser.....	84
	Vedlegg 1: Samtykkeskjema 1.....	90
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema engelsk.....	94
	Vedlegg 3: Informasjon om Lea.....	98

Vedlegg 4: Informasjon om Marie	100
Vedlegg 5: Observasjonsskjema	101
Vedlegg 6: Intervjuguide.....	102

Tabelliste:

Tabell 1 Ordliste.....	5
Tabell 2 Informasjon hentet fra Minister of Education, 2022.....	9
Tabell 3 Skjematisk framstilling av vår studie.....	37
Tabell 4 Oversikt over primær- og sekundærdata.....	38
Tabell 5 Oversikt over observasjonsroller (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 69).	43

Figurliste:

Figur 1 Tidslinje over samisk språkhistorie og læreplaner (Folkenborg 2023, Olsen 2020, Regjeringen 2020, Olsen et al. 2017, Johansen & Sollid 2023).....	19
Figur 2 Abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).....	52
Figur 3 Utsnitt fra mail med «Weekly whakatauki»	60
Figur 4 Plakater som var synlig både på klasserom og skoleområder på Skole 2	62
Figur 5 Eksempel fra litteratur på klasserommene.....	63
Figur 6 Bilde som illustrerer schoolscape på pauserom for lærere	63
Figur 7 Eksempel på «Karakia» fra Skole 2	64
Figur 8 Eksempel på Waka på Skole 1	65
Figur 9 Skjemaet som skulle fylles ut.....	65
Figur 10 Eksempel på Litteratur som var oversatt til te reo Māori.....	67

1 Introduksjon

... We come from Nordreisa, which is marked by Storesteet our mountain, and Reisaelva our river...

I løpet av vår oppvekst har vi vært vitne til at samisk (og kvensk) kultur og språk har blitt mer synlig i nærområdet. Veiskiltene i vår hjemkommune har fått flere av stedsnavnene på tre språk: norsk, samisk og kvensk, og som oftest i den rekkefølgen. For utenforstående er det dermed tydelig at man kjører inn i ett flerspråklig område. Hvis man derimot besøker kommunen, og ikke bare kjører forbi, er det flerspråklige kanskje ikke like observerbart som veiskiltene gir uttrykk for. Kommunens skoler og andre offentlige bygg er ikke like tydelige på å fronte mangfoldet. På nasjonalt nivå observerer vi også endringer, der både samisk kultur og språk, i tillegg til kvensk kultur og språk er i en revitaliserende prosess.

Gjennom vårt studieløp har vi også vært gjennom et skifte innenfor styringsdokumenter. Da vi startet på Grunnskolelærerutdanningen i 2018 var det Kunnskapsløftet 2006 (LK06) som var gjeldende, men ikke lenge etterpå trådte Kunnskapsløftet 2020 (LK20) i kraft. Vi observerte i dette styringsdokumentet at blant annet kunnskap om samiske forhold, deriblant samisk litteratur og språk, hadde en mer «synlig» plass i Overordnet del. Noe som også var observerbart innenfor enkelte kompetansemål i eksempelvis læreplan for norskfaget. Dette indikerer for oss at skolen som helhet har et ansvar for at alle elever i den norske skolen får kunnskap om samisk kultur og språk. I denne oppgaven¹ ønsker vi sette søkelys på hvordan dette blir arbeidet med nå, og om det er lagt til rette for at lærere kan oppfylle «kravene» til Kunnskapsløftet 2020. Vi vil deretter se på hvordan vi som framtidige lærere kan arbeide med å revitalisere samisk kultur og språk i den norske skolen, men også i norskfaget. Vi regner med at fokuset på valgt tema vil øke i årene som kommer, noe som fører til at vi anser dette som et svært dagsaktuelt tema, men også framtidsaktuelt.

¹ Vi gjør oppmerksom på at deler av vår oppgave har innhold fra tidligere levert eksamen i metodeemne LER-3510 høst 2022. Dette gjelder fra deler av teori, metode & analyse

For å innhente kunnskap om hvordan undervisning kan gjennomføres for å oppfylle krav satt av styringsdokument ønsket vi å rette blikket mot Aotearoa New Zealand og deres *best practice*. Vi har i arbeid med denne masteren i norskdidaktikk gått gjennom en prosess der vi har blitt mer bevisste på vår egen identitet. Vi har skiftet fokus fra å se på Nordreisa som et ganske homogent samfunn til et flerkulturelt samfunn. Det er nok ulike årsaker, og en kompleksitet i det, men vår opplevelse er at begrepet flerkulturalitet som oftest har vært anvendt i sammenheng med andre nasjonaliteter, og ikke landets minoriteter.

Møtet med Aotearoa New Zealand hjalp oss med å rette fokus mot oss selv og vår identitet. Allerede fra første møte var det fokus på vår bakgrunn, hvem var vi og hvilken kultur vi tilhørte. Noe som førte til at vi satt oss mer inn i, og forsøkte å forstå egen kultur og bakgrunn. Begge skolene vi besøkte på Aotearoa New Zealand hadde en svært positiv innstilling til urfolket, både språket og kulturen, og det fremstod at elevene delte skolens innstilling. Man kunne se at schoolscape representerte både te reo māori og māorikultur i klasserommene, men også på andre områder slik som lærerværelset, toalettet og uteområder.

På en av skolene på Aotearoa New Zealand skulle vi delta på en tradisjonell, māori velkomstsereemoni kalt *mihi whakatau*. Vi fikk i oppgave å skrive en tale til denne sereemonien. Instruksjoner på hva talen burde inneholde mottok vi fra vår kontaktperson på University of Auckland. Da vi ankom skolen ble vi møtt av assisterende rektor og kontaktpersonen fra University of Auckland, og sammen gikk vi i prosesjon. Sereemonien inneholdt tradisjonell sang og dans, og en velkomsttale fra rektoren, som først ble sagt på teo māori dernest oversatt til engelsk. Deretter var det vår tur:

“Thank you for your welcome this morning. We acknowledge the people of this land, and of this place, their leaders, communities, and families. ...We come from Nordreisa, which is marked by Storesteet our mountain, and Reisaelva our river...”

1.1 Oppbygging av oppgave

I denne oppgaven vil vi starte med å begrunne valg av tema og problemstilling, før vi presenterer en enkel ordliste der norsk, te reo māori og davvisámegiela er representert. Deretter vil vi presentere et utvalg av relevante forskrifter og lover for valgt tema, etterfulgt av et teorikapittel. I teorikapitlet formidler vi teori som belyser hvordan det arbeides med urfolkstematikk i skolen i dag, og kort om ulike rammer lærere må forholde seg til. Dernest

legger vi fram hvilket fokus samisk språk og kultur har hatt i læreplaner historisk og fram til dags dato. For så å presentere kort om urfolk både i Norge og Aotearoa New Zealand, og hvilke utfordringer samene og tangata whenua har vært utsatt for. Vi avslutter teorikapitlet med hvordan, og hvorfor det vil være viktig at skolene arbeider for å revitalisere urfolkets kultur og språk.

I metodekapitlet legger vi fram hvordan vi har arbeidet for å innhente data til oppgaven vår, hvilke utvalg vi har gjort og hvordan vi har bearbeidet empirien. Etter metodekapitlet legger vi fram våre funn, og diskuterer dette opp mot utvalgt teori. Til slutt vil vi forsøke å avslutte med å sammenfatte teori, empiri og funn, og dermed besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene vi har valgt.

1.2 Bakgrunn for valg tema og problemstilling

En del av vår bakgrunn er fra et flerspråklig samfunn. Vi har vokst opp i et område med ulike minoritetsgrupper, noe som naturlig nok har hatt en innvirkning på vår identitet. Vår hjemplass er en del av Sápmi, i tillegg til å være «et tre stammers møte», som betyr at området hovedsakelig har vært bosatt av kvener, nordmenn og samer.

Jeg, Lea, har norsk/kvensk mor og samisk far. I alle mine år, har det samiske vært en større del av oppveksten enn det kvenske. I senere tid har jeg stadig blitt minnet på at jeg har kvenske aner også, som min gammeltante så fint sa engang: «Du må huske at du ikke kun er samisk, men også kvensk». Mens jeg, Marie, har norsk mor og norsk/kvensk far. Min farfar snakket finsk og norsk flytende, og forstod noe samisk, likevel var det kun norsk som ble videreført til de neste generasjonene.

I løpet av studieløpet har vi gjennom fire år hatt praksis på to ulike skoler. Vi har derfor vært en del av et «lærermiljø», i tillegg til et studentmiljø. En sjonglering mellom disse miljøene har gitt oss nyttige erfaringer og observasjoner som vil påvirke oss i ulik grad når vi nå snart er ferdigutdannede lektorer. Sjongleringen har også påvirket oss til valg av tema til master. Under praksisperiodene og i arbeid som tilkallingsvikarer ble vi oppmerksomme på at fokuset på samisk kultur og samisk språk i all hovedsak var i forbindelse med 6. beaivvi guovvamánus/6.februar og Sámi álbmotbeaivi/samenes nasjonaldag. I tillegg la vi merke til at oppleggene hadde et stereotypisk preg.

På fjerde året fikk vi tilbud om å søke stipend for å reise til Aotearoa New Zealand for å innhente empiri til master. Etter samtale med en av studiets forelesere i norskemnet fant vi ut at våre observasjoner fra praksisfeltet kunne kombineres med Aotearoa New Zealands gode undervisningspraksis om deres urfolk.

Derfor har vi kommet fram til følgende problemstilling:

På hvilken måte kan man i nasjonale skoler arbeide for indigenisering, hvor man øker det generelle kunnskapsnivået om språket, kulturen og tradisjoner, slik at urfolkets kulturarv ivaretas?

For å avgrense problemstillingen, har vi følgende forskerspørsmål:

- Hvordan opplever lærere i den norske skolen at samisk innhold blir inkludert etter Kunnskapsløftet 2020?
- Hvordan kan kultur, schoolscape og språking av samisk innhold bli inkludert i norskfaget og i skolen for å oppnå indigenisering i større grad?

1.3 Ordliste: Norsk – Te reo Māori – Davvisámegiella

Siden vårt forskningsprosjekt finner sted både i Norge og Aotearoa New Zealand, og språk er et viktig element, vil studien omfatte ord på både norsk, davvisámegiella (nordsamisk), engelsk og te reo māori. For å gjøre lesingen mer forståelig har vi derfor valgt å lage en oversikt over ord som blir brukt gjentatte ganger i oppgaven. Siden te reo māori ikke er allmenn kjent i Norge har vi valgt å oversette enkelte ord direkte i teksten underveis, forklaringen vil da stå i parentes bak på både norsk og davvisámegiella. Ord på engelsk blir derimot ikke oversatt i teksten.

Norsk	Te reo Māori	Davvisámegiella
Tusen takk	Tēnā koutou	Ollu giitu
Māori-språk	Te reo Māori	Māori-giella
New Zealander med europeisk bakgrunn	Pākehā	Ođđa Zealandalaš geas lea eurohpalaš duogáš
Māori for New Zealand	Aotearoa	New Zealand māori-gillii
Māori folkegruppe som helhet (brukt slik i denne oppg.)	Tangata whenua	Māori álbmotjoavku
Introduksjon på Māori	Papeha	Introduserejit māorigillii
God morgen, direkte oversatt fra engelsk	Mōrena	Buorre idit
En måte å framstille rituelle sanger	Karakia	Ovdanbuktivuohkin rituálaid lávlagat
Bra	Ka pai	Buorre

Tabell 1 Ordliste

1.4 Forskrifter og lover

I arbeid med vårt forskningsprosjekt har vi undersøkt hva ulike forskrifter og lover sier om den samiske tematikken og samer som urfolk. Disse forskriftene og lovene legger føringer for hva vi som framtidige lærere må ha hensyn til i eget arbeidsliv og undervisning. De presenteres tidlig i oppgaven fordi de sier noe om hvilke rettigheter elevene har, men også pliktene lærere har, og vi ser på det som selve grunnmuren til valgt yrke.

1.4.1 Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning

Som ferdigutdannede lektorer må vi vite hvordan vi kan ivareta rettighetene til samiske barn, men også skal vi vite hvordan opplæringen *om* samiske forhold for alle elever i den norske skolen skal være og er. Det blir fastslått i paragraf 1. virkemidler og formål i «*Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning*» at grunnskolelærerutdanningen skal kvalifisere studenter til å ivareta opplæringen *om* samiske forhold. Som framtidig lærere skal vi kunne bidra til forståelse for samenes status som urfolk, og gi grunnleggende kunnskaper om hvordan de samiske forholdene er (Kunnskapsdepartementet, 2016). Vi må altså ha en undervisning som går mer i dybden, om for eksempel samenes status som urfolk.

Også i Overordnet del under avsnittene *3.1 Et inkluderende læringsmiljø* og *3.5 Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*, finner man føringer som vi som framtidige lærere, læringsmiljøet på skolen og samfunnet generelt skal følge. I avsnitt *3.1 Et inkluderende læringsmiljø* står det blant annet at lokalmiljøets og samfunnets engasjement skal kunne bidra positivt til skolens og elevenes utvikling. I kunnskapsutvikling med mennesker i alle aldre, og fra forskjellige steder i verden, skal gi elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet som også kan vise til verdien av samarbeid på tvers av språklige, politiske og kulturelle grenser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16-17). I avsnitt *3.5 Profesjonsfelleskap og skoleutvikling* skal skolen være et profesjonsfaglig fellesskap hvor lærere, ledere og ansatte skal reflektere over felles verdier, og vurdere og videreutvikle sin praksis. Sammen har skoleeiere, skoleledere og lærere et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen, og at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.20-21).

1.4.2 Kunnskapsløftet 2020

I Kunnskapsløftet som ble innført i 2020 henvises det i større grad til samisk tematikk enn i tidligere læreplaner. I flere av delene kan man finne eksplisitte og implisitte målformuleringer som henviser til den samiske tematikken. I overordnet del kan man blant annet lese: «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv». Det blir også presisert opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, og at elevene skal få erfaring av å kunne flere språk, som kan føre til at det blir

en ressurs både i skolesammenheng og i samfunnet generelt (Utdanningsdirektoratet, 2017). Overordnet del vil være gjeldende for alle lærere, uavhengig av hvilket fag man underviser i. For lærere som underviser i norskfaget er det ytterligere presiseringer, disse skal vi se nærmere på. I *Læreplan i norsk* som ble gjeldende fra august 2020 blir også den samiske tematikken henvist eksplisitt og implisitt flere steder. Under *Fagets relevans og sentrale verdier* skal elevene bli trygge språkbrukere, men også bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap, hvor flerspråklighet blir verdsatt og sett på som en ressurs i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2). Under *Kjerneelementer* står det at elevene skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, der tekster som er oversatt fra samisk til norsk skal brukes. Videre skal elevene ha kunnskap om språksituasjonen som er i Norge i dag, men også språkets historiske bakgrunn, og ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.2-3).

Man kan se den samiske tematikken på en implisitt måte under *Tverrfaglige temaer* i læreplan for norsk, hvor elevene skal få et innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer, som skal videre bidra til at elevene utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver. Elevene skal også gjennom lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kunne få bekreftelse og utfordre elevenes selvbilde og bidra til egen identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3-4).

Også i kompetansemålene og målene for opplæringen kan man finne henvisninger til det samiske, blant annet i *Kompetansemål etter 7.-og 10.trinn* finner man følgende: «lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene uttales» (Kompetansemål etter 7.trinn, nr. 2), «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Kompetansemål etter 7.trinn, nr. 17), «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» (Kompetansemål etter 10.trinn, nr.1) og «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Kompetansemål etter 10.trinn, nr. 16) (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.7-9). Som det kommer fram i avsnittene ovenfor er valgt tema svært relevant for lærere, men etter vår mening kanskje særs relevant innenfor norskdidaktikk.

1.4.3 ILO-konvensjonen

ILO-konvensjon nr. 169 om urfolks rettigheter ble ratifisert i 1990 og trådte i kraft 5. september 1991. Hovedfokus i konvensjon er at urfolk har rett til å bevare og utvikle egen kultur. I konvensjonen blir det også tatt opp at myndigheten plikter å støtte arbeidet. Man finner klare bestemmelser om hvilken rett urfolket har til å bestemme over sin kulturelle utvikling, til å lære å bruke eget språk og til å opprette egne institusjoner til å representere seg overfor myndighetene. Konvensjonen innebærer også anerkjennelse av urfolks ønske om å opprettholde og videreutvikle sin egen identitet, språk og religion, men innenfor de rammene av de statene urfolket lever i (Regjeringen, 2020).

1.5 Skolen på Aotearoa New Zealand

På Aotearoa New Zealand blir skolesystemet og utdanningssystemet gjenspeilet av deres unike og mangfoldige samfunn. Utdanningssystemet deres er sentrert rundt en kontinuerlig læringsprogresjon, og valg som blant annet består av elevers framgang og nivået læringen til elevene ligger på gir grunnlag for veien videre. Utdanningssystemet består av ulike nivåer, *tidlig oppvekst/early childhood education*, *grunnskole/primary education*, *videregående opplæring/secondary education* og *videreutdanning/further education*. Utdanningen er gratis for barn og ungdom mellom 5 og 19 år på skoler som er statlig eid. Utdanningen på *primary- og secondary education* består av 13. årstrinn, *years*, og grunnskolen starter med *year 0* og går opp til *year 8*. Barn på Aotearoa New Zealand kan starte sin skolegang allerede dagen de fyller 5 år. Hvilket *year* elevene følger bestemmes ut fra hvor lenge de har gått på skole.

English-medium skoler følger den nasjonale læreplanen, men enkelte skoler har også Māori-medium utdanning/Kura Kaupapa Māori, hvor undervisningsspråket består av minst 51% te reo māori og bruker Te Marautanga o Aotearoa, som er en læreplan som baserer seg på māorifilosofier (Ministry of Education - Te Tāhuhu o te Mātauranga, 2022). Under vårt besøk på Aotearoa New Zealand besøkte vi to English-medium-grunnskoler/primary schools, som besto av *year 0-8*, hvor elevene var i alderen 5-12 år. Vi gjorde feltarbeid i de fleste klasserom og fikk et innblikk i fordelingen av *years*. I tabellen nedenfor viser vi kort til forklaringen på inndeling av *years*.

	Forklaring
Year 0: 5-6 år	De elevene som starter på <i>primary school</i> for første gang mellom juli og desember (andre halvdel av året). De fleste elevene på Aotearoa starter på skolen når de er 5 år.
Year 1: 5-6 år	De elevene som starter på <i>primary school</i> mellom januar og juni (første halvdel av året).
Year 2: 6-7 år	-
Year 3: 7-8 år	-

Tabell 2 Informasjon hentet fra Minister of Education, 2022

Videre fortsetter *primary school* til *year 8* som nevnt tidligere.

1.6 Begrepsavklaring

Samisk

For oss er begrepet samisk kontekstavhengig og derfor brukt på ulike måter. Begrepene samisk språk, samisk kultur, samisk etnisitet og samisk identitet er vide og kan oppfattes ulikt. I denne oppgaven vil beskrivelsene være påvirket av vår oppfatning og erfaring som vi har tilegnet oss gjennom vår oppvekst i et område der *davvisámegiela* er gjeldende. Når vi bruker begrepet «samisk» om språk, referer vi derfor i denne oppgaven til *davvisámegiela*, men våre funn kan kanskje i flere tilfeller være relevante for eksempelvis *áarjelsamien* (sørsamisk) og *julevsámegiella* (lulesamisk).

Kultur

Begrepet kultur er et hyppig anvendt begrep, men innholdet eller forståelsen av begrepet kan variere. Vi har valgt å bruke Eriksen (2010) og Østberg (2013) sine definisjoner på kultur i vår oppgave. Ifølge Eriksen (2010, s. 15) kommer begrepet kultur fra det latinske ordet *colere*. Begrepet hadde flere betydninger, som for eksempel å dyrke eller kultivere. Østberg (2013, s. 25 & 29) skriver at kultur kan bli forstått som et verdiorientert- og det beskrivende

kulturbegrep. Verdiorientert kulturbegrep tar utgangspunkt i nettopp *colere*, og brukes som en sektor i samfunnet. Det beskrivende kulturbegrepet derimot betegner blant annet tenkemåter, tradisjoner, verdier, handlinger og levemåter hos en gruppe mennesker. Det er dette begrepet som brukes i samfunnsvitenskapene og for eksempel i læreplanene, og vil derfor være begrepet vi vektlegger i vår studie. Østberg (2013) beskriver også begrepet *multikulturalisme*, som forteller om minoritetsgruppens rett til å bevare egen kultur, da innenfor eksempelvis språk og livsstil.

Banks (2008, s. 56) derimot skriver at kulturer er både dynamisk og kompleks, og vil derfor være i en kontinuerlig endring. Når man underviser om tema bør lærere hjelpe elevene til å forstå kompleksiteten i begrepet for å unngå at elevene utvikler stereotypiske holdninger. Mens Ballard (2002, s.12) beskriver at kultur er en mening om verden som er menneskeskapt, men ikke selvforklart. Det han beskriver som kulturelle koder kan, for utenforstående, være vanskelig å forstå. I likhet med Banks beskriver også Ballard en konstant endring av kulturens brukere.

Kulturell kapital

En annen retning innenfor begrepet kultur er *kulturell kapital*. Ifølge Bourdieu (1986, s. 82,) kan kulturell kapital deles inn i tre underkategorier, en *inkarnert og generell form*, en *objektivert form*, og en *institusjonalisert form*. I denne studien vil det ved bruk av kulturell kapital være snakk om den *inkarnerte og generelle formen*. Denne formen sier noe om kunnskapen en innehar angående eksempelvis historie, kultur, samfunnsrettet spørsmål og dagsaktualiteter. Det er noe man til en viss grad kan erverve, men det er avhengig av for eksempel samfunnet eller sosialklassen. Broady & Palme (1992 s. 199) forklaring på Bourdieus begrep at man evner å tale og oppføre seg på «riktig» måte, at man er fortrolige med kulturelle ulikheter, og at man da også naturlig nok vil klare seg innenfor kulturen som befinner seg ved utdanning.

Indigenisering

Indigenisering er et relativt nytt begrep innenfor urfolksforskningen, noe som førte til at vi fant ulike betydninger på begrepet. Vi har valgt å bruke Ngai et. al (2015, s.78) sin forklaring på begrepet som viser at begrepet har to betydninger, nemlig å utdanne urfolket innenfor språk og kultur, i tillegg til å utdanne alle i urfolkstematikken. Begrepet skiller seg altså fra

inkludering siden det er gjeldende for alle elever i det norske skolesystemet. Ut ifra nevnte *Forskrift om rammeplan for grunneskolelærerutdanning* (Utdanningsdirektoratet, 2016) beskrives det at lærere skal ivareta opplæring om samiske forhold, vi leser det dit hen at man skal bidra til indigenisering.

Lærere bør ha som mål å indigenisere samisk kultur, dette ved å etterstrebe, gjenkjenne og forstå samiske perspektiver, og å unngå andregjøring som «vi og de andre». Mens Andreassen & Olsen (2020, s. 20) skriver at Norge beveger seg mot indigenisering i majoritetsskolen og at samiske temaer og rettigheter får større plass.

Identitet

Begrepet identitet blir ifølge Jenkins (2014, s. 6) ofte tatt for gitt. Hvem man er, eller hvem man blir oppfattet som kan ha stor betydning. Noe enkelt forklart beskrives identitet noe om hvem som er hvem, og hva som er hva. Han forklarer det som en multidimensjonal kartlegging av mennesker og steder. Og videre forklares identifisering som noe man gjør, ikke hva man har eller ikke. Blommaert (2006, s. 238) beskriver et skille mellom opparbeidet (achieved/inhabited) identitet som man selv hevder man innehar, og tilskrevet (ascribed/attributed) identitet som er tilskrevet av andre. Det er ifølge ham ikke gitt at disse to formene samsvarer. Identitet har betydning for oss i didaktisk sammenheng som forståelse av individet. For lærere er det viktig å kjenne elevene og ha kunnskap om deres bakgrunn, i tillegg til å være bevisste på egen identitet og hvordan det påvirker jobben man utfører.

Schoolscape/Lingvistisk landskap

Schoolscape kan eksempelvis være de skolebaserte miljøene hvor man møter tekst, enten skriftlig eller muntlig. Szabó (2015, s.24-25) refererer til Johnson (1980) & Brown (2012) som skriver at *schoolscape* kan være kulturelle symboler eller språk som er plassert på skolen, som et verktøy for å orientere valget mellom ulike kulturelle og språklige ideologier. Ifølge Brown (2018, s.12) er *Schoolscape* eller *lingvistisk landskap* noe som er i stadig endring, disse endringene kan være tydelige, men også nesten umerkelig ettersom miljøene endrer seg. *Schoolscape* vil være en del av skolens ressursmessige rammer, og hvordan det kommer til uttrykk sender signaler om hvilke prioriteringer og holdninger organisasjonen innehar. I tillegg vil *schoolscape* utforme elevenes læringsrom, og eksempelvis illustrere viktige temaer, kunnskap og holdninger. I oppgaven vår har vi noen steder valgt å bruke *schoolscaping* istedenfor *schoolscape*. Vi har valgt å endre på ordlyden slik at begrepet oppleves mer aktivt.

2 Teori

2.1 Norsk forskning om samiske temaer i skolen

Vi vil starte vårt teorikapittel med tidligere norsk forskning om samiske temaer i skolen. Her har vi valgt å bruke Olsen & Sollid (2019), som har sett på hvordan det foregår en ritualisering i skolen, og Evju & Olsen (2022) som har sett på om det er en inkluderende praksis for samiske temaer i norske skoler.

2.1.1 Samisk nasjonaldag i skolen

Olsen & Sollid (2019, s. 113-116) har sett på hvordan behandling av samiske og urfolksrelaterte temaer blir tatt opp i skolen, og hvordan læringsressurser behandler feiringen av samenes nasjonaldag. I artikkelen gjør de undersøkelser på to forskjellige skoler, hvor beskriver at feiringen av samenes nasjonaldag ofte kan sees på som et ritual i skolen. Forskerne poengterer at feiringen av samenes nasjonaldag er en viktig dag for mange, hvor stadig flere skoler bruker markeringen til å sette fokus på det samiske innholdet i skolen og undervisningen. Likevel, argumenterer Olsen & Sollid (2019) for at det foregår en ritualisering av den samiske nasjonaldagen i skolen. De ønsker med sin forskning å bidra med kunnskap om samisk nasjonaldag i skolen, og se det i sammenheng med føringer om samisk innhold i skolen utfra læreplanverket. Ifølge forskerne er det gjort få empiriske undersøkelser om hvordan samisk innhold i utdanningen møter elevene i skolen, selv om det er klare føringer som sier at skolene har et særskilt ansvar med forvaltning og ivaretaking av det samiske språket og identiteten. Skolen er også en av de viktigste arenaene for dette ansvaret, da skolen skal gi utdanning *om* blant annet samisk kultur og samfunn til alle elever i den norske skolen. Forskningsprosjektet deres er en del av et større prosjekt mellom blant annet Norge og New Zealand, hvor de ser på urfolk og medborgerskap i skole og utdanning, og hvordan urfolk og urfolksutdanning blir behandlet av skolesystemet i land med urfolk. Forskerne gjør flere empiriske nedslag, hvor de blant annet ser på ressursheftene som er for lærerne og hvordan lærerne blir oppfordret til å markere 6.februar.

Videre tar de utgangspunkt i Bell (1997) som skriver om ritual-lignende aktiviteter som beskriver aktiviteter og handlinger som i ulike grad er ritualiserte uten at det direkte blir definert som ritualer. Slike aktiviteter eller handlinger kan være regelmessig eller gjentatt

bruk av symbolikk, da eksempelvis fargelegging eller tegning av det samiske flagget. Denne gjentakelsen av handlinger eller aktiviteter er ritual-lignende, da det blir gjentatt ved flere anledninger ut fra spesifikke tider. Eksempelvis her er rundt 6.februar og markeringen av samenes nasjonaldag. Forskerne mener at slike markeringer kan på én side kritiseres for å blant annet bidra til kulturell essensialisering og andregjøring, men også bidra til fellesskap og tilhørighet (Olsen & Sollid, 2019, s.119-120).

I artikkelen ser de på hvordan en barne- og ungdomsskole, som ble hardt rammet av fornorskningen, men som nå følger den samiske læreplanen, markerer samenes nasjonaldag. Den andre skolen er en videregående skole som befinner seg i et norsk grenseområde til samiske områder, men skolen følger norsk læreplan. Datainnsamlingen i forskningsprosjektet er gjort i 2019, og viser at den ene skolen ønsker at det samiske innholdet i undervisningen skal ivaretas gjennom hele skoleåret, mens den andre skolens markerer i form av samisk uke med ulikt samisk innhold. På begge skolene i artikkelen er det forventninger både hos elevene og lærerne om at tiden rundt 6.februar skal være knyttet til samisk innhold. Olsen & Sollid (2019) konkluderer med at det foregår en indigeniseringsprosess, hvor skolenes behandling av markeringen og samisk innhold i skolen er under stadig utvikling (Olsen & Sollid, 2019, s.123-134).

2.1.2 Inkluderende praksis for samiske temaer i den norske skolen

Evju & Olsen (2022, s. 219-232) har tidligere sett på hvordan betydningen av kompetanse og urfolksperspektiv er for en inkluderende praksis når det kommer til undervisning som samiske temaer i den norske skolen. Denne forskningen har de gjort på grunn av at de mener at skolene i Norge er innenfor det de kaller en *brytningstid*, hvor den nye læreplan har flere krav innenfor samisk tematikk, og det er et økende engasjement for samisk kunnskap. De har undersøkt hvilke erfaringer lærere fra seks ulike skoler i Norge har med temaene samisk historie, språk, samfunn, kultur og rettigheter. Tre av disse skolene er i Nord-Norge, og de resterende er på Østlandet. I sin forskning argumenterer Evju og Olsen (2022) for at det foregår en utvikling i skolene mot en forankring om samisk tematikk i undervisningspraksisen, som påvirkes av samspillet av blant annet læreplaner, læremidler, stedstilhold og perspektivering. I intervjuene beskriver lærerne sitt forhold til samiske temaer som en pågående prosess. De forskjellige skolene og lærerne er på ulike stadier i prosessen, og lærerne har ulike tilnæringer. En av lærerne på østlandskolene ble blant annet

spurt om hvilke erfaringer hen hadde i å undervise om samiske temaer i samfunnsfag og svarer:

«Det har jo vært samiske mål så lenge jeg har vært lærer, og vi har visst hva de målene har vært. Og så går jo et skoleår fort, og så er det jo sånn at det å liksom jobbe, dypdykke inn i materien har vært en sånn dårlig samvittighet for mange av oss i egentlig ganske mange år. Og det har jeg ikke noe lyst å legge skjul på. (Evju & Olsen, 2022, s.224)

Slik blir manglende tid og undervisning om temaet forklart i artikkelen.

Videre i forskningen ser Evju & Olsen (2022) på samspillet mellom undervisning og læreplanene, der de blant annet referer til Kunnskapsdepartementet (2017) som sier at det nye læreplanverket legger vekt på at skolen skal skape et inkluderende læringsmiljø, hvor elevene kan respektere ulikhet og oppleve og bli anerkjent. Lærerne i denne forskningen ga uttrykk for at de har jobbet med LK20 og at de stort sett er positive til de nye planene, med muligheter til å arbeide dypere og bredere med samiske temaer i flere fag. Flere av lærerne trekker fram temaene fornskingsprosessen og diskriminering som viktige i undervisningen om samiske temaer. Alle lærerne nevner også tiden rundt 6. februar som en anledning og mulighet til å jobbe tverrfaglig rundt den samiske tematikken. Evju & Olsen (2022) stiller spørsmål om i hvilken grad en slik samisk temaue eller dag er en god tilnærming til undervisning om den samiske tematikken, men viser til tidligere forskning gjort av Olsen & Sollid (2019) som viser at nasjonaldagen, 6. februar, kan være et naturlig utgangspunkt for å introdusere samiske perspektiver. Som nevnt tidligere, er flere av lærerne i nevnte studie ærlige om at på tross av de samiske kompetansemålene, klarer ikke skolene etablere en sikker praksis som sørger for at kompetansemålene blir dekket, som kan peke på at inkludering av samisk tematikk ennå er en utfordring.

Avslutningsvis argumenterer Evju & Olsen (2022) for at lærerne spiller en betydelig rolle for å iverksette forpliktelsene i læreplanverket, og deres bidrag til forskningsfeltet viser at trossalt visse utfordringer i tematikken, har lærerne mulighet til å utvikle en undervisningspraksis som forankrer den samiske tematikken, som kan relatere den til andre minoritetsspørsmål og løfter fram urfolksperspektiv, men at det fortsatt mangler forskningsbidrag som belyser blant annet elevenes, lærerutdannerne og skoleeierens rolle i disse prosessene (Evju & Olsen, 2022, s.219-232).

2.2 Læringsteori

I skolesammenheng er det mange ytre faktorer som kan påvirke elevene og skape eksempelvis frykt, angst eller motivasjon. Mange elever arbeider for eksempel for å få gode karakterer og vurderinger, det er generelt sett på som en ytre motivasjon, men vil for noen også falle innenfor en indre motivasjon (Bruner, 1970, s. 58). Med tanke på vår studie blir vi ikke å gå nærmere inn på disse kategoriene innenfor motivasjon, men vi anser det som viktig å se nærmere på hvordan læring kan foregå for å unngå negative emosjoner (Dewey, 2001, s. 53).

Vi mener at det er vært viktig å unngå negative emosjoner til undervisning når man underviser om temaer som omhandler identitet og minoriteter. Både i planleggingsfasen og ved gjennomføringen av undervisningen bør man som lærer tenke gjennom hva som vektlegges, og hvordan undervisningen utføres. Undervisningen bør forsøke å minske grenser mellom *oss* og *dem*, dette kommer vi tilbake til senere i oppgaven. Vi regner med at vi i løpet av vår studie vil primært befinne oss innenfor Vygotskys sosiokulturelle teori der kunnskap blir til gjennom samhandling. Slik vi ser det vil det være variasjoner innad i lærerstabene om hvordan læringsperspektiv man fokuserer på, og i hvor stor grad de ulike teoriene vektlegges. Likevel tilsier våre erfaringer at det i dagens skolehverdag er størst fokus på den sosiokulturelle teorien.

Læring er noe som skal komme til nytte også i framtiden, det skal føre til kunnskap, men også bidra til utvikling. For å skape interesse bør kunnskapen oppleves som nyttig også utenom der læringen foregår. Lærere bør gi elevene en grunnleggende forståelse i alle fag som undervises i slik at dette kan overføres til problemer som møtes på utenfor klasserom, eller i klasserom på høyere trinn. Kjernen i undervisningsprosessen er en stadig utvidelse og utdypning av kunnskap, begrepet som omhandler undervisningsprosessen kalles *spiralpensum* (Bruner, 1970, s. 24, 42 & 61). Man kan trekke sammenligning fra Bruners begrep «spiralpensum» til Vygotskis begrep *den nærmeste utviklingssonen* (zone of proximal development). Vygotsky beskriver den nærmeste utviklingssonen som avstanden mellom det man behersker på egenhånd, og det man klarer med hjelp av en kvalifisert person. Det vil være hensiktsmessig for elevene å arbeide innenfor denne sonen for å oppleve læring (Vygotsky, 2001, s. 157-160). Vi tar utgangspunkt i en generell oppfattelse av at lærere ønsker at elevene skal bevege

seg innenfor sonen der de har mulighet for å utvikle seg faglig. Og at elever ikke jobber med det de allerede kan, men at de arbeider med det de har forutsetning til å lære.

Våre egne erfaringer og observasjoner fra skolesystemet illustrer utførelse av Bruners (1970) begrep «spiralpensum», men i ulik grad innenfor ulike temaer. Slik vi ser det har undervisning som omhandler samiske temaer muligens en noe begrenset størrelsesutvikling i spiralen. Årsaken til hvorfor det er slik, og eventuelt hva vi kan gjøre for å endre dette håper vi å belyse i løpet av studien vår. Hovedfokus i denne studien vil være i morsmålsundervisningen, så vårt fokus vil være innenfor norskdidaktikk, men det vil være mulig og fordelaktig at lærere innenfor andre fag reflekterer over og vurderer egen praksis.

2.2.1 Læreryrkets kompleksitet

Læreryrket er komplekst, og det er mange hensyn og vurderinger som må foretas daglig. Ifølge *Læreprofesjonens etiske plattform* skal vi fremme elevens læring, utvikling og dannelse, i tillegg fremgår det at lærernes egne verdier, holdninger og handlinger vil påvirke elever og kollegaer (Utdanningsforbundet, 2012). Det er med andre ord liten tvil om at vårt yrke er viktig, og hvordan vi som lærere fremstår har noe å si for elevenes skolehverdag. Lærerens vurderinger på hva og hvordan pensum skal undervises vil ha betydning for hva elevene sitter igjen med av kunnskap.

Imsen (2020, s. 212) trekker fram skolens fire hovedfunksjoner, *den reproduktive funksjonen* der nasjonal kulturarv nevnes eksplisitt, *den produktive funksjonen* hvor deltakelse i fellesskapet nevnes, *den identitetsskapende funksjonen* hvor grunnleggende verdier er viktig og *den likhetsskapende funksjonen* der blant annet likeverd og likestillings trekkes fram. Videre beskriver Imsen (2020, s. 185) fem rammefaktorer som vil påvirke lærerens undervisning, disse nevnes kort nedenfor:

1. *Det pedagogiske rammesystemet* som er skolens oppgaver gitt i lover og forskrifter, i tillegg til læreplanens innhold og arbeidsformer.
2. *De administrative rammene* består av hvordan skolen ledes og struktureres, dette bestemmes som oftest av skolens administrasjon. For å nevne noe vil undervisningstimer, klassestørrelse, lønnsvilkår og timeplan komme under her.

3. *Ressursmessige rammer* påvirkes av elementer som økonomi og materielle ressurser, skolebygning, inventar og læremidler. Undervisningstimetallet som disponeres påvirkes av økonomi. Det er skoleeier som står ansvarlig for skolens økonomi, det kan derfor være store forskjeller på skolenes ressurstildeling i ulike kommuner.
4. *Organisasjonsmessige rammer* beskriver sosiale forhold og kulturen på lærerværelset og skolen generelt. Skolens ledelse, kollegiets miljø, i tillegg står lærer-elev relasjonen sentralt under denne rammefaktoren.
5. *Rammer knyttet til elever og deres kulturelle bakgrunn* sier noe om hvilke forutsetninger elevene har og deres skolemotivasjon, og hvilken støtte som gis til skolen gjennom foreldresamarbeid og lokalkultur.

Disse punktene vil i ulik grad påvirke skolehverdagen til både ansatte og elever. I denne oppgaven vil vårt hovedfokus ligge ved rammefaktor 1, 3, 4 & 5 og hvordan dette kan arbeides med innenfor norsk didaktikk. Valgt tema for masteroppgaven omhandler i all høyeste grad kulturell bakgrunn. Det er derfor stor sannsynlighet for at vi gjennom dette forskningsprosjektet vil se ulike måter å arbeide på, som kan bidra til økt motivasjon og kunnskap om urfolket. Dannelse er en utviklingsprosess som foregår i møte med andre kulturer. Det er en indre, subjektiv og individualistisk prosess der mennesket tilpasser seg de ytre inntrykkene (Imsen, 2020, s. 147). Denne utviklingsprosessen vil være svært fremtredende i arbeid med å synliggjøre minoriteter i elevenes utdanningsløp. Slik vi ser det vil det eksempelvis være mulig å inkludere kulturer i norskundervisningen gjennom språkopplæring, litteratur, film eller fagtekster.

2.3 Samisk i læreplanene

I arbeid med den samiske tematikken i skolens læreplaner gjennom tidene har vi brukt Folkenborg (2023) og Johansen & Sollid (2023) sin utarbeidede teori. Folkenborg (2023) viser blant annet til *indigenous education*, i etterkant av gjennomgang av læreplanene fra M-74 til og med LK06, ettersom læreplanene i stadig større grad etter hvert år, har et stadig voksende søkelys på den samiske tematikken. Folkenborg (2023) tar for seg hvordan den samiske tematikken kan forstås i den norske grunnskolen. Her går Folkenborg gjennom de

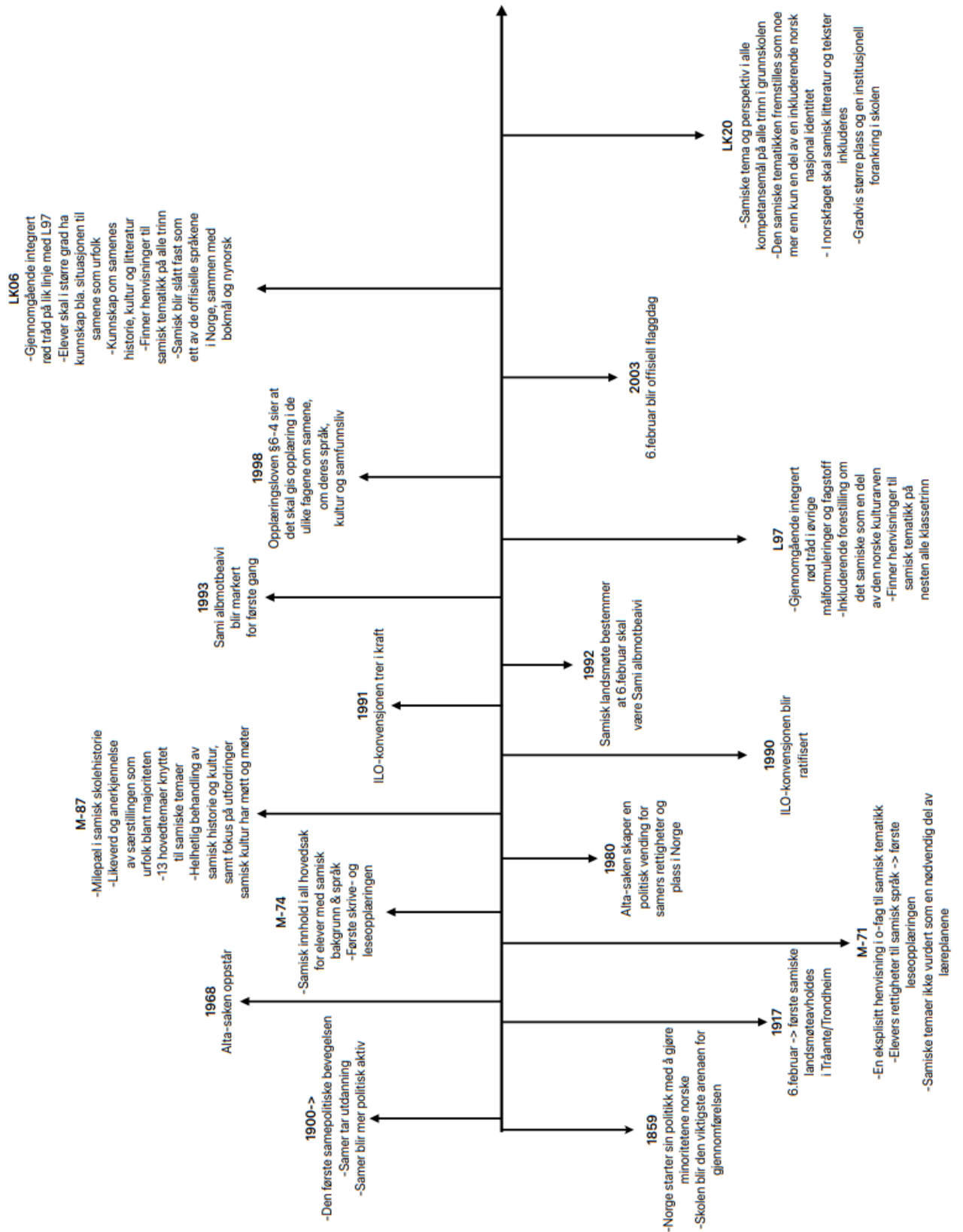
ulike læreplanene, hvor han går gjennom de nasjonale overordnede læreplaner og fagspesifikke læreplaner i samfunnsfag og norsk. Han har avgrenset fra perioden hvor Norge fikk en felles grunnskole i 1969, til innføringen av Kunnskapsløftet 2020. I denne læreplananalysen ser Folkenborg på hvilke referanser det er til samisk innhold, og på hvordan samisk tilsynelatende forstås i forhold til det norske innholdet. Ifølge Folkenborg blir læreplanene påvirket av samfunnsutviklingen og forteller om foranderligheten og dynamikken i forståelse av både det samiske og det norske i den gitte perioden (Folkenborg, 2023, s.30-44).

Johansen & Sollid (2023, s.19) tar også opp temaet om hvordan samisk innhold har fått en betydelig større plass i skolen og Kunnskapsløftet enn tidligere, og at det er kommet en ny status for urfolksperspektiv i dagens skole. Likevel er det ikke en selvfølge at det samiske innholdet får plass i undervisningen. Selv om samene i Norge har fått status som urfolk, og de norske myndighetene har erkjent at Norges befolkning skal ha kunnskap om blant annet samenes historie, kultur, rettigheter og samfunnsliv, blir ikke alltid det samiske innholdet prioritert. Dette kan ifølge Johansen & Sollid (2023) være på grunn av manglende kunnskap.

I innledningen av Overordnet del av læreplanen fra 2017, blir samene for første gang anerkjent som urfolk i norsk læreplanverk. Både Opplæringsloven og Overordnet del inneholder og støtter opp mot ILO-konvensjonen fra 1990 og Grunnloven som fastsetter at staten skal legge til rette for at samene kan sikre og utvikle eget språk, samisk kultur og samfunnsliv. Overordnet del poengterer at samisk kulturarv er en del av norsk kulturarv, og at både samisk og norsk er likestilte og offisielle språk i Norge (Johansen & Sollid, 2023, s. 19-22).

2.3.1 Tilbakeblikk på samisk tematikk i skolen og samfunnet

Læreplaner er en viktig del av rammefaktoren *Det pedagogiske rammesystemet*, og sier noe om hva skolesystemet anser som viktig at elevene lærer om. Vi har valgt å sammenfatte en tidslinje over samisk språkhistorie og læreplaner som er utarbeidet med bakgrunn i kunnskap som kommer fram i Folkenborg (2023), Olsen (2020), Regjeringen (2020), Olsen et al., (2017) og Johansen & Sollid (2023). Tidslinjen presenteres først for å få et holistisk overblikk, deretter presenteres de ulike læreplanene i skriftform.



Figur 1 Tidslinje over samisk språkhistorie og læreplaner (Folkenborg 2023, Olsen 2020, Regjeringen 2020, Olsen et al. 2017, Johansen & Sollid 2023)

2.3.2 Læreplanene til og med M-71

Første eksplisitte referansen til samisk historie og kultur kan man finne i *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole* i læreplanen for samfunnsfag. Her finner man kun enkle spørsmål hvor et av svaralternativene er ordet *samer*. Videre i M-71 er det kun i læreplanen for o-fag at man finner en eksplisitt henvisning til det samiske, i norskfaget finner man ingen henvisninger til den samiske kulturen og historien. I M-71 kan man i den generelle delen lese om elevers rettigheter til å bruke samisk språk i skolen, her med fokus på den første leseopplæringen. Med dette mener Folkenborg (2023) at mangelen på føringer for norske skolebarn i læring om samenes historie og kultur kan tolkes som fornorskningens tilsynelatende og foreløpige seier. De samiske temaene er i læreplanene fram til og med M-71 ikke vurdert som en nødvendig del av blant annet samfunnsfaget (Folkenborg, 2023, s. 35-36)

2.3.3 M-74

Johansen & Sollid (2023) viser til Mønsterplanen fra 1974, hvor det samiske innholdet i læreplan var for de elevene med samisk bakgrunn og språk. Altså, de elevene som hadde samisk som hjemmespråk, fikk muligheten til å ha samisk i den første lese -og skriveopplæringen. Mønsterplanen fra 1974 og framover hadde egne planer for samisk språk i opplæringen, hvor samiskfaget skulle ivareta elevenes behov i språkopplæringen (Johansen & Sollid, 2023, s. 19, 26)

2.3.4 M-87

M-87 inneholder et større omfang av samisk innhold, og blir derfor trukket fram som en milepæl. Plan omhandle språklig og kulturelt likeverd, hvor særstillingen samene har får annerkjennelse blant de norske minoritetsgruppene. I M-87 kan man finne hele 13 hovedtemaer som er knyttet til samisk innhold. Det vektlegges at det skal være en helhetlig behandling av samisk historie og kultur, og det skal fokuseres på utfordringene samisk kultur har møtt og møter (Folkenborg, 2023, s. 38-39).

2.3.5 L97

I L97 blir samisk innhold presentert som en mer gjennomgående, rød tråd i de øvrige målformuleringene og i det øvrige fagstoffet. Her er også en dominant, kulturelt sett, inkluderende forestilling hvor samisk kultur er som en del av vår norske kulturarv. På alle

trinn i samfunns- og norskfaget, med unntak av 5. og 8.trinn, man finner henvisninger til samiske innhold (Folkenborg, 2023, s. 39-41).

2.3.6 LK06

På samme måte som i L97, har innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 gjennomgående henvisninger til den samiske tematikken. Elevene skal i større grad ha kunnskap om blant annet situasjonen til samene som urfolk. I LK06 finner man henvisninger til samisk innhold i alle trinn på grunnskolen, hvor elevene skal ha kunnskap om samenes historie, kultur og litteratur. I norskfagets innledning blir det også slått fast at bokmål, nynorsk og samisk er de offisielle skriftspråkene i Norge (Folkenborg, 2023, s. 41-43).

2.3.7 LK20

Fagfornyelsen som ble innført i 2020, og her blir samiske tema og perspektiver vist i kompetansemål på alle trinn i grunnskolen. Ifølge Folkenborg (2023) framstilles det samiske som noe mer enn kun en del av en inkluderende norsk nasjonal identitet, og det blir formulert som en minoritet og urfolkskultur i kontrast til en norsk majoritetskultur. I norskfaget kan man blant annet finne at samiske tekster og litteratur skal inkluderes i faget hvor skjønnlitteratur og sakprosa skal utforskes og reflekteres over. Dette kan man se som et videreført perspektiv fra læreplanene i 1997 og i 2006. Videre understreker Folkenborg at samiske perspektiver har fått en gradvis større plass og en institusjonell forankring i skolen (Folkenborg, 2023, s. 43-45).

2.4 Urfolk i Norge og Aotearoa New Zealand

I denne oppgaven har vi benyttet oss av Andreassen og Olsen (2020, s.11) sin forklaring av begrepet urfolk, det lyder som følger: «Et urfolk er et folk som ser seg selv som og/eller er anerkjent som et urfolk, som har eller har hatt distinkte språk og kulturer, og som har bodd og levd i et område før den moderne nasjonalstaten og dens lovgivning ble etablert og statsgrenser ble trukket». De poengterer at det verken i faglitteratur eller politisk finnes en etablert definisjon som både forskere og urfolket selv enes i, men skriver at urfolk er en minoritet i et majoritetssamfunn der språket og kulturen er ulikt fra majoritetsbefolkningen. Denne forklaringen anser vi som passende for Norges urfolk, samene, og for den kunnskapen vi foreløpig besitter angående māoriene på Aotearoa New Zealand, som har urfolksstatus der.

I Norge har vi i tillegg fem nasjonale minoriteter, deriblant kvener/norskfinner og skogfinner. De har fått status som nasjonal minoritet siden de har hatt en lang tilknytning til Norge (Andreassen & Olsen, 2020, s. 9 og 12). Ifølge Olsen (2020, s. 39) ble Sápmi befolket allerede for rundt 11 000 år siden, hvilken etnisitet de hadde er ikke kjent. Rundt vår tidsregningsstart viser arkeologiske funn at området var bebodd av samer og nordgermanere. Så tidlig som i år 98 etter vår tidsregning blir begrepet *fenni* nevnt av en romersk historieskriver kalt Tacitus. Han beskriver et jeger- og fangstfolk som går på ski lengst nord av alle, og selv om man ikke kan bevise at det er samer han beskriver så er det sannsynlig. Man kan også gjennom sagalitteraturen og andre kilder fra jernalderen og vikingtiden lese om at samer og nordmenn har levd som nabofolk. Dette er altså ikke tvil om at dette er en del av Norges historie, og den geografiske inndelingen som vi kjenner i dag kom på plass rundt år 1000 (Olsen, 2020, s. 40).

Olsen (2017, s. 1) skriver at statsgrenser ble til på ulike måter, og i eksempelvis Aotearoa New Zealand kom kolonimakta med skip og tok over naturressursene til innbyggere som allerede var bosatt. Urfolksamfunnet ble derfor endret fram til kolonitidens slutt i midten av 1900-tallet, selv om noen argumenterer for at kolonitiden aldri ble avsluttet. Albury (2014, s.315-316) skriver om hvordan de postkoloniale regjeringene har forsøkt å revitalisere urfolksspråket, for å rette opp i assimileringen som tok sted på grunn av koloniseringen.

2.4.1 Urfolkets posisjon i lærerutdanningen i Norge

Ifølge Opplæringsloven (1998) §6-4 skal det i de ulike fagene gis opplæring om samene, om deres språk, kultur og samfunnsliv. Det er Sametinget som gir forskrifter om innholdet til denne opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 1998). Og i forskrift for grunnskolelærerutdanningen 1.-7, 5.-10. og 8.-13. § 1 kan man blant annet lese at utdanningen skal kvalifisere studentene til å gi adekvat opplæring om samiske forhold (Kunnskapsdepartementet, 2016). Hvordan de ulike utdanningsinstitusjonene vektlegger opplæringen innenfor samisk tematikk vil avhenge av Imsens (2020) nevnte rammefaktorer. Ifølge Andreassen & Olsen (2020, s. 20) har den norske stat satt samiske temaer og urfolkstematikk på dagsorden nettopp på grunn av nevnte Opplæringsloven (1998) §6-4. De skriver at målet med å inkludere opplæringen i alle fag er at denne kunnskapen blir allmennkunnskap. Elever skal tilegne seg kunnskapen gjennom utdanning, og denne økte

kunnskapen skal bidra på veien mot å bli en god medborger. Økt kunnskap om tema vil også tydeliggjøre urfolkets posisjon i samfunnet. Videre skriver de at staten bør sørge for at majoritetssamfunnet får kunnskap om urfolk og minoriteter som er relevant for Norges urfolkspolitikk, men også internasjonalt. Slik vi leser dette kommer det fram at staten ønsker en *indigenisering* av befolkningen.

I likhet med Andreassen & Olsen (2020) har Olsen et al., (2017, s. 1-15) har sett på hvordan kunnskapen om samiske forhold på lærerutdanningene er en integrert del av lærerutdanningene. Dette blir gjort ettersom de nasjonale forskriftene *Rammeplan for lærerutdanningene* slår fast at lærere skal ivareta rettighetene til samiske barn og ungdom. Lærere i den norske skolen skal også kunne ha opplæring *om* samiske forhold til alle elever. Ettersom vi nå er innenfor en revitalisering av det samiske, har Olsen et al., (2017) sett på hvilke tiltak skolen og utdanningspolitikk har for å forbedre situasjonen for samisk språk og samfunn. De ønsker å se på hvordan den norske staten og skolen har gått fra assimilering og ignoranse til inkludering og indigenisering i den norske skolen. I deres artikkel refererer de til Minde (2005) om hvordan forhistorie det er til det samiske i den norske skolen, hvor norsk politikk hadde som mål fra midten av 1800-tallet til ca.1950 å fornorske minoritetsgruppene skriftlig og muntlig, da både samer og andre minoriteter. Det var ikke før i 1980, under Alta-saken, at det skjedde en politisk vending for samers rettigheter og plass i Norge. Etter dette ble det utviklet en samepolitikk, og ønsket om en revitalisering av samisk kultur og identitet.

Olsen et al., (2017, s. 1-6) mener det er gjort lite forskning på kunnskap om samiske og urfolksrelaterte temaer blant lærere og elever i den norske skolen. Og de mener at det ikke er spesielt kontroversielt å hevde at kunnskapsnivået innenfor samiske temaer er (for) lavt. Forskerne referer også til Lile (2011) som har gjort undersøkelser blant elever og lærere, hvor han argumenterer for at Norge ennå ikke følger lovgivningen fra ILO-konvensjonen nr. 169. på grunn av manglende grunnleggende kunnskap om samiske temaer. Videre i arbeidet har forskerne sett på rapporter fra *Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma* fra 2013 og 2015 som avdekker at flere læresteder for lærerstudenter har problemer med å ivareta opplæringen om samiske tema. Hvor rapporten fra 2013 viser at institusjonene mener at opplæringen i samiske temaer er viktig jevnt over, men at det blir tilfeldig og personavhengig om det blir vektlagt i undervisningene og fagene. Noen studenter nevner at de ikke har vært innom temaet i løpet av utdanningen. Rapporten fra 2015 konkluderer med at det ser ut til å være en

vanskelig oppgave for institusjonene å følge opp kravene som står i rammeplanen, og at flere læresteder kanskje ikke har den kompetansen som kreves. Olsen et al., (2017, s. 6) gjør en oppsummering som blant annet viser at lærerutdannere og undervisningspraksis ikke har tilstrekkelig med forutsetninger for å gi opplæring med samisk innhold. Elever i den norske skolen får dermed ikke utviklet nok kunnskap om temaet. Det er ifølge Olsen et al., ikke samsvar mellom lovverket, den norske skolen og lærerutdanningsinstitusjonene.

På generelt grunnlag beskriver Barr & Seals (2018, s. 434) også at implementering av språkundervisning i klasserom i hovedsak faller på den enkelte lærer. Noe som medfører at undervisningen blir påvirket av lærernes holdning og identitet.

Våre egne erfaringer fra UiT campus Alta er blandet. Universitetets schoolscape viser at vi er en del av Sápmi, da det er skiltet både på samisk og norsk, og skolens vegger har samisk inspirert kunst på flere steder. Enkelte av våre forelesere har inkludert urfolket og andre minoriteter både i pensumlister og undervisning. I tillegg har foreleserne hatt et fokus på universitetets lokalitet og knyttet dette til Norges historie, kultur og tradisjoner. Et fåtall av foreleserne våre har tidvis anvendt språking, dette har vært gjort i enkelt emner. Dermed kan vi si oss enige i rapporten fra 2013 som skriver at undervisning om samiske temaer er tilfeldig og personavhengig.

2.4.2 Urfolkets posisjon i lærerutdanningene på Aotearoa New Zealand

Ifølge Barr & Seals (2018, s. 435) er *Tau Mai Te Reo: The Māori language in Education Strategy* gjeldende for alle i det Aotearoa New Zealands skolesystem, mens *Ka Hikita* er rettet mot de som lærer māori. Ved hjelp av Tau Mai Te Reo ønsker de at kunnskapen om māori skal økes, og at det knyttes bånd mellom utdanningen til iwi (stammene), whānau (familiene) og samfunnet. Det kan på bakgrunn av dette se ut til at de også ønsker en indigensiering, og har inkludert urfolket i deres pedagogiske rammesystem. Videre skriver de at lærerstudenter etter endt utdanning skal inneha kunnskap om te reo māori for å kunne inkludere det i undervisningen. Dette for å styrke språkets posisjon etter år der engelsk har hatt den høyeste posisjonen. De trekker likevel fram at språkets posisjon avhenger av hvordan læreren selv indentifiserer seg, og hvilken holdning læreren innehar. Av egne observasjoner på ulike skoler mener vi at nevnte to faktorer også er gjeldende i norske klasserom.

2.5 Neglisjering av minoriteter - Et tilbakeblikk

Allerede rundt år 1700 ønsket danskekongen at alle skulle være kristne, derfor reiste misjonærer nordover. Den samiske religionen ble marginalisert, runebyggene ble samlet inn og sendt sørover. På denne måten kan man ifølge Olsen (2017, s.2) ane en form for kolonisering. Fra året 1859 startet Norge sin fornorskningsspolitikk, språket ble en viktig del av denne prosessen, og naturlig nok ble derfor skolen den viktigste arenaen for gjennomførelsen. At skolen var hovedarenaen for dette språkskifte støttes av Albury (2015, s. 317), som skriver at det var likt for te reo māori på Aotearoa New Zealand. Å bruke samisk språk ble utfordrende, da samiske elever i all hovedsak måtte prate norsk på skolene.

Fornorskingsprosessen varte i nesten hundre år, den endret minoritetssamfunnene og førte til at mange mistet sin identitet (Olsen, 2017, s.2). Det var noen samiske dialekter som forsvant helt, og andre ble sterkt svekket. Det var generasjoner over hele Sápmi som mistet språket, noe som førte til at noen barn og foreldre etter hvert snakket ulike språk. I nord rettet fornorskninga seg i hovedsak mot samer og kvener/ norskfinner, mens på Østlandet var det rettet mot skogfinnene, rom og romanifolket. I begynnelsen av 1900-tallet startet den første samepolitiske bevegelsen, samer tok utdanning, og ble mer offentlig aktive. Noe av dette blir sett på som en motstand mot fornorskningen. Isak Saba og Anders Larsen var tidlig ute med å kjempe for samiske språk og den samiske selvfølelsen (Olsen, 2020, s. 46).

Ifølge Olsen (2020, s. 46-47) var høydepunktet for den tidlige samiskpolitiske fasen i 1917. Den 6.februar dette året ble det første samiske landsmøtet avholdt i Tråante/Trondheim. Det var samlet over hundre delegater fra forskjellige steder i Sápmi. Og neste år ble det avholdt i Staare/ Östersund. I 1992 ble det avholdt i Helsinki, og under dette samiske landsmøte ble det bestemt at denne datoen skulle være Sámi álbmotbeaivi. Året etter ble dagen markert for første gang. Det har vært diskutert om begrepsbruken rundt nasjon og folk, og dagen ble lenge kalt Samefolkets dag, men i dag er det enighet, og ønskelig av Sametingen, at dagen kalles samenes nasjonaldag. I 2003 ble det en offisiell flaggdag i Norge, men det er stor frihet når det kommer til hvordan dagen markeres. På Aotearoa New Zealand, har de en felles nasjonaldag. Waitangi Day er også 6.februar, og markerer signeringen av Te Tiriti o Waitangi/The Treaty of Waitangi. Ifølge Matika et al., (2021, s.64) var signeringen en avtale gjort mellom māorihøvdinger og representanter fra det britiske kongehuset. Denne avtalen

kan sees på som grunnloven til Aotearoa New Zealand, hvor både te reo māori og engelsk er representert.

Tangata whenua har over lang tid opplevd rasisme og undertrykking (Salahshour, 2020, s. 124). På midten av 1800-tallet startet en prosess der te reo māori ble undertrykt i skoleverket, og dette varte fram til starten av 1900-tallet (Barr & Seals, 2018, s. 436 og Joyce, 2017, s. 141). Målet med denne undertrykkingen var ifølge Albury (2015, s.316-317) å skape et engelsktalende New Zealand. På midten av 1900-tallet kom forslaget om å gjeninnføre te reo māori i utdanningssystemet, men da kun med det som ble sett på som passende og sosiale deler av kulturen som for eksempel danser. Dette demonstrerer assimilasjon utført av politikerne og skolesystemet (Barr & Seals, 2018, s. 436).

Salahshour (2020, s.112) skriver om ulike studier gjort på blant annet Aotearoa New Zealand som viser «racial abuse» og diskriminering i skoler. Dette står i kontrast til skolens ønske om å bidra til respekt og økt forståelse blant ulike kulturer og samfunn. For å bedre urfolkets posisjon på Aotearoa New Zealand har de startet et forsknings- og utviklingsprosjekt kalt Te Kotahitanga. Målet er at māorienes situasjon i utdanningen skal bedres ved å støtte lærerne til å arbeide på en kulturelt passende og mottakelig måte. De ønsker at *Te Kotahitanga* skal endre forholdet mellom makt og kultur i utdanningen og endre lærerens pedagogikk, noe som sekundært skal føre til en endring av māoristudentenes deltakelse og resultater i skolen (Joyce, 2017, s. 142). Ifølge Devine et al. (2021, s. 141) ble rammeverket *Our Code, Our standards/Ngā Tikanga Matatika, Ngā Paerewa* utgitt av Teaching Council of Aotearoa New Zealand i 2017. Lærere som ønsket å registrere seg måtte overbevise sin leder om en videreutvikling og at de ville praktisere te reo me ngā tikanga Māori (language and its cultural practices). Dette er et av tiltakene gjort av Aotearoa New Zealand i arbeid for indigenisering av befolkningen.

2.6 Inkluderende undervisning i skolen

Ifølge Banks (2008, s. 1-2) vil mangfold berike samfunnet og bedre innbyggernes problemløsninger når det kommer til personlige og samfunnsproblematikk. I tillegg vil mangfold bidra til at menneskene får en økt forståelse for andre kulturer, og det vil bidra til at

man blir tilfredsstilte mennesker. De som kun kjenner til verden gjennom eget kulturelle perspektiv blir frarøvet menneskelig erfaringer, og vil bli det han kaller for kulturelt og etnisk innkapslet. Han skriver videre at på grunn av manglende oversikt vil man heller ikke kjenne til egen kultur. For å få oversikt må man kunne se på egen bakgrunn og oppførsel gjennom andres kultur sitt perspektiv. Slik vi ser det kan man derfor si at et av hovedmålene med multikulturell undervisning er å øke det Bourdieu (1986, s. 82) kaller for kulturell kapital, i tillegg til å gi elevene kulturelle, etniske og språkalternativer. Et annet mål med multikulturell undervisning vil være å redusere skadene og diskrimineringene som enkelte etniske grupper har opplevd opp gjennom tidene. Slik vi forstår LK20 sendes det signaler om at Utdanningsdirektoratet er enige med Banks og ser på mangfold som en ressurs til samfunnet.

Undervisningen må være slik at elevenes forutsetninger blir møtt, og at de opplever en meningsfull og gjenkjennbar undervisning. Dette vil bidra til at elevenes skolemotivasjon øker. Imsen (2020, s. 165) og Berkaak (2003, s. s. XVII, XXIV, XXXIV) gjør tolkninger av Freires tekster om at undervisningen skal være problemrettet og gjenkjennbar fra dagliglivet til elevene, i tillegg skal det være praktisk og dialogbasert. Lærere må unngå posisjonen som den man lærer av, og heller være den man lærer med gjennom dialog. Man lærer ved hjelp av verden (Freire, 2003, s.52). Eller som Bruner (1970, s. 93) skrev: «en lærer som kjent så lenge en har elever». Om man vil klare å utslette maktforskjellen som Freire beskriver er usannsynlig, men vi anser det likevel som nødvendig at lærere reflekterer over og vurderer egen undervisning kontinuerlig for å minke maktforskjellen. Våre erfaringer i praksisperioder tilsier at det trekkes lite sammenhenger fra hverdagslivet inn i undervisningen på skolen, og elevene har gjentatte ganger gitt uttrykk for at de ikke forstår hvorfor de må lære nettopp det som gjennomgås. Eksempelvis har det vært elever som ikke har forstått viktigheten med uttale av samiske stedsnavn, hvor vi har forsøkt å forklare dette med at dersom de kommer overfor en ulykke eller annet der hvor samiske stedsnavn brukes, kan det være livsviktig å beherske riktig uttale.

Tidligere forskning viser at lærerens bakgrunn påvirker hvordan man underviser i temaer som urfolk. Martin & Spencer (2020, s. 388) skriver at i USA er 80 % av de som underviser hvite, selv om samfunnet viser mer variasjon. Mens tidligere nevnte Barr & Seals (2018, s. 437)) har utført en studie på Aotearoa New Zealand der de ser på te reo māori i skolen, og seks av

seks informanter var pākehā. At majoriteten av lærerne er pākehā bekreftes av Devine et al. (2021, s. 141) som skriver at det i 2020 var 73 % av lærerne i Aotearoa New Zealand som identifiserte seg som pākehā. Dette vil være en organisasjonsmessig ramme som påvirker både lærernes og elevenes skolehverdag. Lærerkollegiets holdning til hva som bør undervises i, og hvordan det eventuelt bør gjøres vil kunne observeres i klasserommene, dermed er det pedagogiske rammesystem, ressursmessige rammer og organisasjonsmessige rammer også involvert. I Norge derimot er det ikke alltid like enkelt å observere det kulturelle mangfoldet. Lærers bakgrunn kan eksempelvis være kven eller samisk selv om det ikke er synlige indikatorer på nettopp det. Likevel, det vil ikke være nok å inneha en minoritetsbakgrunn, man må gjøre aktive og bevisste valg for å inkludere kunnskapen man besitter i undervisningen på skolen.

Aotearoa New Zealand har vært tidlig ute med at skolene, både English-medium skolene og Māori-medium skolene, bygger opp om māoriene som landets urfolk, og læreplanene forplikter majoritetssamfunnet om å ha kunnskap om urfolkskultur på urfolkets premisser, altså en indigenisering. Begrepet *whitestreaming* har likevel dukket opp som kritikk mot dette, som forklares med at praksisen likevel foregår på majoritetssamfunnets premisser (Andreassen & Olsen, 2020, s. 21). Slik vi ser det kan det ha en sammenheng med at pākeha fortsatt har flertall i eksempelvis politiske stillinger, og ellers i skoleverket.

2.6.1 Multikulturell undervisningsmetode

For å få en bredere forståelse av inkluderende undervisning ønsker vi å gå nærmere inn på det som kalles *kulturell mottakelig undervisning*, heretter forkortet til KMU. Vavrus (2008, s. 50) kategoriserte KMU som en student-basert strategi, der det ytres et ønske om at alle studenter har mulighet til å delta aktivt i læringssituasjoner. Dette henger sammen med Imsens(2020) rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn. Vavrus (2008) skriver at KMU er et uttrykk for multikulturell utdanning, som ønsker å bidra til økt engasjement og motivasjon blant de elevene som historisk sett har blitt neglisjert av det offentlige skoleverket. Målet til KMU er å skape et inkluderende klasserom og skolemiljø som bidrar til at alle elevers akademiske forventning økes, i tillegg ønsker de at også minoritetslevgrupper skal

inkluderes i pensum, samtidig som sammenhenger til samfunnets ulike kulturer illustreres. Denne typen tankegang har likhetstrekk med Freires frigjørende pedagogikk.

Banks (2008, s. 31-36) har utviklet fem kriterier ved multikulturell undervisning som han mener må være til stede dersom man skal lykkes med flerkulturell undervisning, og bør sees i sammenheng med Imsens fem rammefaktorer, spesielt det pedagogiske rammesystemet, ressursmessige rammer, organisasjonsmessige rammer og rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn.

Content integrations: Omhandler lærerens mengdebruk av eksempler, data, informasjon fra en variasjon av kulturer og grupper for å belyse hovedpoenger, prinsipper, generaliseringer og teorier i deres fag. Han skriver at i de fleste skoledistrikt er det hovedsakelig samfunns-, kunst- og språkfaglige lærere som tenker dette vil være relevant mens matematikk- og naturfag har en vei og gå.

Knowledge constructions: Forklarer blant annet prosedyrene om hvordan sosiale og oppførsel forskere danner kunnskap og om hvordan implisitte kulturelle forutinntatte rammer og perspektiver påvirker hvordan kunnskap utvikles. Lærere hjelper elevene å forstå hvordan kunnskap dannes og hvordan man påvirkes av eksempelvis rase, og etnisitet av enkelte grupperinger.

Prejudice reduction: Beskriver de karakteristiske holdningene og strategiene til barn som kan bidra med å utvikle mer positiv rase og etniske holdninger. Hvis man inkluderer realistiske fremstilling av etniske grupperinger i undervisningen så kan elevenes holdninger endres i positiv retning.

Equity pedagogy: Forekommer når lærere bruker teknikker og undervisningsmetoder som fremmer akademiske oppnåelsen fra en mangfoldig etnisk gruppe og sosialklasse.

Empowering school culture:

Restrukturerer skolekulturen slik at elever fra ulike land, sosialklasse og kulturer vil erfare en likestilt og styrkende undervisning. Det vil behøves strukturelle endringer innenfor skolemiljøet slik at de ulike elevgruppene har lik mulighet til suksess, og det kreves at de ansatte i skolen har en felles holdning om at alle elever kan lære, uavhengig av deres etniske bakgrunn eller hvilken sosialklasse de tilhører (Banks, 2008, s. 31-36).

Mens Kumashiro (2000, s.26-46) har delt inn anti-undertrykkende undervisning i fire deler, han kaller de ulike inndelingene *utdanning for de andre*, *utdanning om de andre*, *utdanning som er kritisk til privilegier og annengjøring* og *undervisning som endrer elevene og samfunn*. Undervisningsmetoden *for de andre* kan noe forenklet forklares som at lærere anerkjenner at det er mange grupper i samfunnet som har det vanskelig, og lærere må tilpasse undervisningen til disse grupperingene. Slik vi forstår denne undervisningsmetoden kan den sammenlignes med Banks (2008) kategorier *rettferdig pedagogikk* og *kunnskapskonstruksjoner*. I undervisningsmetoden *om de andre* anerkjennes det at kunnskapen man har om temaer er delvis, ikke fullstendig. Man bør derfor inkludere mer informasjon om ulike grupper. Vi mener denne undervisningsmetoden kan sees i sammenheng med Banks *kunnskapskonstruksjoner*. Mens *utdanning som er kritisk til privilegier og annengjøring* krever at man ser på de underliggende narrative eller normene som er skjult, og at man må utfordre de historiene som fører til diskriminering. Den har altså, slik vi ser det noen sammenhenger til Banks *innholdsintegrering*. Mens slik vi forstår Banks siste kategori *styrkende skoletur* og Kumashiros *undervisning som endrer elever og samfunn* har de likehetstrekk. Våre praksisobservasjoner gjort på norske skoler er at Kumashiros undervisningsmetode *om de andre* er hyppigst anvendt. Innenfor denne typen undervisning er det ifølge Kumashiro fokus på det samfunnet ser på som «normalt» og kunnskapen er preget av stereotyper og generalisering. Noe vi mener underbygger de ritualisertlignende aktivitetene man kan observere i forbindelse med såmi ålbmotbeaivi.

Ifølge Banks (2008, s. 15-16) har multikulturell undervisning hatt suksess, selv om framgangen har gått sakte ser man at flere grunnskoler, videregående og universitet har gjort endringer i sine grunnfag. I tillegg har forfattere av fagbøker gjort en innsats for å ytre ulike etnisiteter, kulturer og perspektiver. Likevel, vil det fortsatt være muligheter, men også problemer i tiden framover, og det vil være opp til nasjonens undervisere hvordan man imøtekommer disse. Målet bør, ifølge Banks, være at gjøre skolen til et trygt sted der alle elever opplever aksept og ivaretagelse. For å få dette til bør man arbeide med, og sjonglere mellom disse arbeidsmetodene. Slik vi ser det har digitale læringsverktøy i skolen gitt lærerne uendelige muligheter når det kommer til valg av undervisningsinnhold og gjennomføring. Noe som kan føre til en større variasjon i undervisningen, og det gir lærerne muligheten til å avgjøre hvor stort fokus ulike temaer bør ha. Med denne muligheten medfølger det også et

større ansvar, med tanke på for eksempel kildekritikk og kunnskap om håndtering av digitale verktøy.

2.6.2 Interkulturell kompetanse

Vavrus (2008, s. 49 & 51) skriver at dersom skillet mellom ulike sosiale grupperingen skal minke må kunnskapen til underviserne økes. Han poengterer også viktigheten med at lærere arbeider for å øke deres kulturelle kompetanse slik at minoritetsgrupper kan føle seg «sett» i skolen. Man må som lærer øke sin *interkulturelle kompetanse*. Dette begrepet blir av Østberg (2013, s. 19) beskrevet som kunnskap og innsikt innenfor kulturelle mangfold. Kulturelt mangfold forklares nærmere som kunnskap om kultur, kulturelle endringsprosesser og en forståelse av samhandling i kulturelt komplekse samfunn. Kompetansen kalles interkulturell fordi samhandlingen mellom mennesker vektlegges. Mens Ur (2012, s. 219) beskriver begrepet som evnen til å fungere i «fremmede» kulturelle sammenhenger, å være og oppføre seg respektfullt overfor den kulturen. Akkurat denne forklaringen har likhetstrekk med Bourdieus (1986) begrep, kulturell kapital.

Ifølge Østberg (2013, s.19-34) skal interkulturell kompetanse bidra til godt læringsutbytte for elever, i tillegg til å være en berikelse for samfunnet. For å inneha en slik kompetanse vil det være nødvendig og se på kulturbegrepet som dynamisk, man må ha innsikt i kulturelle endringsprosesser og ha forståelse for at kultur er komplekst i moderne samfunn. I tillegg må man kunne reflektere over eget samfunns historiske og kulturelle utvikling, og besitte kunnskap om minoritetens religion, språk, historie og politiske situasjon. Interkulturell kompetanse sees derfor på som en nødvendighet i dagens mangfoldige samfunn. Østberg (2013) skriver videre at antall minoritetsgrupper har økt, og i tillegg kombineres elementer fra ulike kulturelle fellesskap, og beveger seg mellom kulturelle og sosiale fellesskap. Og ifølge Barr & Seals (2018, s. 435) er språkundervisning en refleksjon av funksjonen og symbolikken språket har i samfunnet.

Figenschou (2023, s. 67) foreslår at man bør fokusere på problembasert undervisning der man fokuserer på samiske temaer som språk, kultur og mangfold. I tillegg fremmer hun ønske om å utfordre grensene mellom «oss» og «dem», og ytre eksempelvis *de av oss som er samiske / har samisk bakgrunn*. Til slutt trekker hun fram at lærere må vise at man ikke har svarene på

alt, men at man lærer gjennom å stille spørsmål, lytte og lære sammen. Dette mener vi kan man se i sammenheng med Freires problemrettet undervisning, der man utvikler evnen til kritisk tenkning, og ser at verden er i forandring (Freire, 2003, s. 56).

Ur (2012, s. 219) nevner viktigheten med å inkludere tekster og oppgaver som illustrerer ulike kulturelle normer, i tillegg til å gjøre elevene oppmerksomme til kulturelle implikasjoner i tekster. Mens Østberg (2013, s. 22) trekker fram at lærere i møte med foresatte med minoritetsbakgrunn ikke må være engstelig for å stille direkte spørsmål om det man lurte på, men det er viktig at det foreligger en gjensidig respekt mellom partene. For lærere kan det for eksempel være fare for at man er påvirket av ytre aktører som media, der det er en tendens til generalisering og vektlegging av konflikter. Østberg skriver at å kunne flere språk vil profittere den enkelte i tillegg til samfunns- og arbeidslivet, og et kulturelt mangfold er må sees på som en styrke for utvikling av fellesskap, danning og læring. Elever som møter variasjoner av språk og livsstiler vil utvide deres perspektiv og skjerpe tankene, men det forutsetter at lærere har utviklet en flerkulturell forståelse og innehar interkulturell kompetanse.

2.7 Språking/transspråking

Ifølge Garcíá & Wei (2019, s.25-26, 28) er språking en kontinuerlig prosess der man bruker språkpraksisen til å skape mening og samhandle med verden. Man brukes språket for å innhente kunnskap og skape mening og eksempelvis uttrykke tanker og ideer. De skriver at alle er språkere siden man bruker de semiotiske ressursene man har tilgjengelig. Språking bidrar til erfaringer som lagres, hentes fram og kommuniseres i en uendelig prosess. På bakgrunn av dette kan ikke språk fullbyrdes, men vil stadig utvikles og skapes gjennom samhandling med verden ved hjelp av språk. Det vil også si at det er opp til den som bruker språket om det skal anvendes kreativt eller kritisk ved formidling av kognitivt komplekse aktiviteter. Språk er strategier som brukes for å orientere oss, men også påvirke samhandlingsarenaer. Språking er altså sammenvevde maktsystemer, og kan dermed være både undertrykkende eller frigjørende, avhengig av talerens posisjon og agenda.

De beskriver tospråklig opplæring som et paraplybegrepet som brukes når to eller flere språk er integrert og brukes som instruksjonsmiddel. Begreper som flerspråklige, mangespråklige og polyglotter er også nevnt. Vi har vil i denne oppgaven anvende samme forklaring på

begrepet tospråklig som García & Wei (2019, s. 29), der tospråklige er de som anvender to språk vekselvis.

På Aotearoa New Zealand kan man si de har en form for tospråklig opplæring siden de anvender te reo māori og engelsk i undervisningssituasjoner. Hvordan de gjøre dette vil vi beskrive nærmere under empirien. García & Wei (2019, s. 67) viser til García & Kleifgens (2010) inndeling av tospråklig opplæring, rekursiv dynamisk tospråklighet og dynamisk tospråklighet. Rekursiv dynamisk tospråklighet er gjeldende for etnolingvistiske grupper som har vært gjennom et språkbytte for å revitalisere eget språk. Noe som er gjeldende for eksempelvis māoriene på Aotearoa New Zealand.

Begrepet transspråking ble opprinnelig brukt når elever skulle veksle mellom to språk i undervisningssituasjoner. I dag er begrepet videreutviklet og brukes på ulike måter av forskjellige forskere. García & Wei (2017, s. 37 & 40, 45) beskriver transspråking som nye praksiser som viser til en komplisert språkutveksling mellom mennesker med ulik bakgrunn og historier. De gir eksempler på at skilting og reklamer kan illustrere transspråking i tospråklige samfunn. I skolesammenheng nevnes multimodalitet som en mulighet for transspråking på en vellykket måte. Schoolscape vil kunne illustrere transspråking som representeres i klasserommet.

I denne oppgaven har vi brukt begrepene språking og transspråking om en annen. Vi startet med å anvende begrepet språking, men desto mer teori vi leste, i samsvar med at egen erfaring økte ble begrepet endret til transspråking.

2.8 Oppsummering av teori

Vi har nå vist til teori som er relevant for temaet og problemstillingen i vår oppgaven, hvor tidligere forskning viser at det foregår en slags ritualisering rundt markeringen av Sámi álbmotbeaivi, men også at Norge er innenfor en brytningstid hvor samisk innhold får en stadig tydeligere posisjon både i skolen og i samfunnet generelt. Dette vises gjennom tidslinjen, hvor teorien fra blant annet Folkenborg (2023) viser at samisk innhold har fått en økende posisjon innenfor det pedagogiske rammesystemet.

På lik linje som urfolket i Norge ble fornorsket, skjedde det en undertrykkelse av *tangata whenua* og te reo māori på Aotearoa New Zealand. Hvor det i senere tid har vært en revitalisering av urfolksspråkene i begge landene, og at det nå foregår en indigenisering

gjennom skoleverket. Det ser ut til at begge landene ønsker å utdanne urfolket innenfor språk og kultur, og å utdanne alle innenfor urfolkstematikk. Som framtidige norsklærere, vil det derfor være viktig at vi kan ivareta opplæringen om samiske forhold. Vi må derfor være villig til å utvikle oss faglig om temaet, men også sørge for en fortsatt personlig utvikling.

3 Metode

I denne studien har vi valgt å benytte oss av kvalitativ forskning som er en av to hovedretninger innenfor forskning. Vi har begrenset forskningsstudiet til beste praksis, eller det Krumsvik (2019, s.49) kaller *good practice*. Temaet vi har undersøkt er spesifikt og relativt nytt, vi har derfor valgt å bruke semistrukturert intervju og feltarbeid med blant annet observasjon og loggbok som forskningstekniker. Vi hadde ønsker om intervju både i Norge og Aotearoa New Zealand, men vår kontaktperson fra University of Auckland forklarte at det kunne være utfordrende å få informanter på Aotearoa New Zealand. Dette på grunn av strengere krav til personvern enn hva det er i Norge.

Ifølge Merriam & Tisdell (2016, s.1) vil det være hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ studie dersom man ønsker å lære mer om egen praksis og har et ønske om å forbedre den. De skriver videre at forskning som ønsker å oppdage, få innsikt og forstå kan være med på å endre menneskers liv. Vårt ønske med dette forskningsprosjektet, er at vi vil se på hvordan egen og andres praksis kan forbedres, og observere hvilke tiltak som kan gjøres hovedsakelig i norskfaget, men også i klasserommet og på skolen. Da med hovedfokus på hvordan skolesystemet kan synliggjøre og fremme urfolkets kultur og språk.

3.1 Fenomenologi og etnografi

Ifølge Christoffersen & Johannessen (2018) bestemmes analyse, tolkning og rapportering i kvalitativ metode av hvilket design eller form forskeren bruker i egen studie. I forskningen må forskeren ha en plan for hvordan man ønsker å gjennomføre en undersøkelse, og må derfor ha et tema eller en problemstilling som kan gjennomføres. Før forskningen settes i gang bør man vurdere om forskningen er mulig å gjennomføre innenfor det temaet eller den problemstillingen man ønsker å bruke (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.93). I vårt forskningsprosjekt har vi valgt å bruke to ulike vitenskapsteoretiske innfallsvinkler, fenomenologi og etnografi. Dette har vi valgt å gjøre ettersom fenomenologi handler om å utforske og beskrive erfaringer eller fenomen gjennom andre mennesker, og etnografi blant annet handler om å studere kulturer.

3.1.1 Fenomenologi

I fenomenologiske design er forskerne i et forskningsprosjekt opptatte av å se på innholdet som er i datamaterialet, som for eksempel innholdet i det gjennomførte intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.99-107). I en fenomenologisk analyse leser forskeren datamaterialet på en fortolkende måte, og har ønsker om å forstå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Christoffersen & Johannessen (2018) refererer til Kirsti Malterud (2003) sin forståelse av analyse, hvor meningsinnholdet blir analysert. Denne analysen består av fire hovedsteg: *Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, koder, kategorier og begreper, kondensering og sammenfatning/rekontekstualisering*. Fenomenologi som metode har vi anvendt under intervjuene av lærere i Norge.

3.1.2 Etnografi

Etnografi omhandler å studere kulturer (Christoffersen & Johannessen, 2018, med referanse til Creswell, 1998 og Bernard, 2004). Det er en kvalitativ metode som kan være en beskrivelse eller tolkning av sosial samhandling i blant annet kultur eller sosialt system. Etnografi baserer seg ofte på direkte observasjoner, og blir brukt hvor innsamlingen av datamateriale beskriver et samfunn eller en kultur. I etnografi kan forskeren gjennom eksempelvis observasjon studere praksiser i naturlige settinger, og se på adferdsmønstre og samhandling, språk, kunnskap eller ideer de man observerer innehar. Hensikten med en slik metode er å få en beskrivelse av enten en gruppe eller en kultur, og avdekke kategorier, mønstre eller typologier gjennom analyse av innsamlet datamateriale. Videre er det viktig at forskeren viser hvem man er, men også deler hvilke erfaringer man har (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.94-96). I vår studie ønsket vi å studere hvordan to utvalgte skoler på Aotearoa New Zealand arbeidet internt for å bidra til indigenisering i skolesystemet, og deres beskrivende kultur vises i skolehverdagen. Slik vi forstår teorien vil derfor en etnografisk tilnærming passe for feltarbeidet på Aotearoa New Zealand.

3.2 Plassering i feltet

Ved forskningsdesign er det ulike særtrekk, hvor ontologi sier noe om hva forskerne studerer, og forskernes oppfatning av virkeligheten. Ontologi kan deles inn i to retninger, objektontologi og subjektontologi. Objektontologi er noe forenklet forklart objektive fakta, og

har ofte en postpositivistisk forankring. Mens subjektontologi handler mer om subjektive preferanser og har en konstruktivistisk forankring. Begrepet epistemologi sier noe om kunnskapen og spørsmål som skal belyses, og forskernes kunnskapssyn. Mens aksiologi forklares som hvordan forskere påvirker studien, og metodikk beskriver metodene som brukes for å forstå fenomenet som forskes på (Krusmvik, 2019, s. 47 & 51). Hvordan vi som forskere påvirker vår forskning vil vi gå nærmere inn på i kapittel 3.7 Forskningsetikk.

Nedenfor har vi utarbeidet en skjematisk oversikt over studiens plassering:

Ontologi	Metodologi	Datakilder
Subjektontologi – revitalisering av urfolk i undervisning.	Kvalitativ forskningsstudie, samhandler med flere subjekter, «good practice»	Semistrukkert intervju m/lyddoptak Klasseromsobservasjoner og samtaler med lærere
Epistemologi	Metode	Datanalyse
Konstruktivisme Subjekt epistemologi, best practice på Aotearoa New Zealand, adaptere praksis til Norge	Kvalitativ metodedesign – subjektiv og relativistisk	Transkribering Abduktiv tilnærming mønster i data.

Tabell 3 Skjematisk framstilling av vår studie

3.3 Oversikt over datamateriale

I vår studie har vi som nevnt valgt å bruke ulike forskningstekniker for datainnsamlingen. Vårt datamateriale består av to intervju med lærere i Norge, og et feltopphold på Aotearoa New Zealand. Feltoppholdet bestod av 6 dager á 7 timer fordelt på to skoler. Under feltoppholdet ble det brukt observasjonsskjema, feltnotater, og tatt foto. Det ble gjennomført feltsamtaler med lærere, assisterende rektorer og rektorer. I Norge ble det kun gjort to intervjuer med to informanter som har, eller har hatt knytning til norskfaget i skolen. I starten av prosjektet diskuterte vi muligheten til å gjøre observasjoner på skoler i Norge. Dette gikk vi bort fra da egne erfaringer tilsier at samisk tematikk ofte er fraværende etter Sámi álbmotbeaivi eller samisk uke. Vi konkluderte derfor med at observasjoner utført i Norge ikke ville bidra til særlig datamateriale. For å skaffe oss en oversikt over innsamlet data og hva de belyser, har vi gjort en karlegging av datamaterialet. Ifølge Kjelaas (2020, s.43-44) er denne prosessen viktig, slik at man har muligheten til å gjøre en reell vurdering av relevansen og

behandle de ulike datamaterialet utfra hva som er mest interessant for analysen, og hva som gir innsikt i konteksten. Vi har derfor gitt ulik status til datamaterialet som primær- og sekundærdata. Tabellen nedenfor viser oversikt over vårt datamateriale:

Primærdatamateriale	
Intervju – transkripsjon av lydopptak med lærere i Norge	2 intervjuer, 1 time og 49 minutter totalt med opptak
Nedskrevne feltnotater av observasjoner og feltsamtaler utenom observasjoner på Aotearoa New Zealand	Observasjonsskjema: 14 stk. Feltnotater: 17 skrevne A5 sider Totalt: 31 sider
Foto av schoolscape på Skole 1 og Skole 2 på Aotearoa New Zealand	Totalt: 122 foto Utvalgt i oppgave: 10 foto
Sekundærdatamateriale	
Læreplan:	-Overordnet del -Kunnskapsløftet 2020

Tabell 4 Oversikt over primær- og sekundærdata

3.4 Intervju

Vi har valgt å anvende intervju som en av metodene for datainnsamling til denne studien. Et intervju som kvalitativ metode er ifølge Dalen (2011, s.13 & 15) spesielt godt egnet ettersom man kan få en innsikt i informantenes erfaringer, følelser og tanker rundt et spesifikt tema. For å kunne forstå det informanten deler under intervjuet avhenger av det fenomenet som skal studeres, forskernes egen bakgrunn og hvor tilgjengelig informanten er. Vi har valgt å anvende fenomenologisk intervju, hvor vi ønsker å innhente informantenes erfaringer som er knyttet til vårt tema. I fenomenologisk intervju er man opptatt av spørsmålene *hva* og

hvordan, hva som erfares, og i hvordan og hvilken kontekst er hendelsene erfart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Det finnes flere måter å gjennomføre et fenomenologisk intervju, i dette studiet har vi benyttet oss av semistrukturert intervju.

Ifølge Merriam & Tisdell (2016, s.110), Krumsvik (2019, s.166) og Postholm & Jacobsen (2018, s.121) kjennetegnes semistrukturerte intervju som en blanding mellom strukturerte og ustrukturerte spørsmål, hvor spørsmålene ikke har noen bestemt rekkefølge. Videre blir en slik intervjumetode beskrevet både av Merriam & Tisdell (2016, s.124 og Krumsvik (2019, s. 163 & 166) som en av de mest anvendte intervjumetodene. Krumsvik (2019) utdyper derimot at digitale intervjuer blir stadig mer anvendt. Om Covid-19 pandemien har bidratt til at digitale intervju har overtatt posisjonen som mest anvendt intervjumetode er usikkert, men ikke usannsynlig. I denne studien valgte vi fysisk oppmøte ved gjennomføring av intervju siden vi hadde mulighet til det. I forkant av intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide, men i tråd med semistrukturert intervju hadde vi mulighet til å stille informantene oppfølgingsspørsmål utenom denne guiden (Krumsvik, 2019, s.166). Ved utførelse av intervju vil det være hensiktsmessig å anvende terminologi som er kjent for intervjuobjektene (Merriam & Tisdell, 2019, s.117 og Krumsvik, 2019, s.167). Siden vi er to lærerstudenter som skulle intervju lærere anså vi det som sannsynlig at intervjuobjektene forstod begrepene vi anvendte.

Krumsvik (2019, s.167) oppfordrer til å utføre et pilotintervju før selve intervjuet. Dette bør gjøres for å kontrollere om eksempelvis spørsmålene og brukte begrep er forståelig, eller om tempoet på intervjuet er passende. Én av oss valgte derfor å gjennomføre et intervju på et familiemedlem hvor forskeren tok hensyn til hva Krumsvik (2019) beskriver. Som nevnt tidligere tok vi utgangspunkt i at informantene forstod valgt terminologi, men pilotintervjuet ga oss innblikk i om spørsmålene ble oppfattet riktig, og vi fikk innblikk i intervjuets lengde.

3.4.1 Utvalg av intervjuobjekt

I forkant av innsamling av empiri sendte vi ut et informasjonsskriv til rektorer på ulike skoler om vårt masterprosjekt og problemstilling, hvor vi også sendte forespørsel om informanter til eventuelle intervju. Dette er ifølge Krumsvik (2019, s.167) *tematisering*, hvor man redegjør for temaet og målet med egen studie. Det var dårlig respons på denne mail-runden, ettersom kun tre lærere på totalt fem skoler viste interesse. Å finne informanter var heller ikke enkelt,

selv om det var flere lærere som tok direkte kontakt og over mail for å høre mer om prosjektet, men det førte ikke til informanter. Det kan være flere årsaker til dette, hvor blant annet tidspress er en mulighet, men det ble også ytret at enkelte at de ikke følte de hadde nok å bidra med til det valgte temaet. Det endte opp med at vi valgte ut to informanter, og vi gjennomførte ett intervju hver slik at det kun var informanten og én student til stede. På denne måten var det mer likevekt mellom informanter og intervjuer. Intervjuene ble gjennomført i perioden januar-februar 2023, og de ble transkribert i etterkant av intervjuene.

Som nevnt tidligere var det få som meldte seg tilgjengelig for intervju. En framgangsmåte ved strategisk utvalg er selvseleksjon. Selvseleksjon er ifølge Grønmo (2016, s. 116) når det gis informasjon og invitasjon om studien til ulike aktører, og grunnlaget etableres ved at de melder seg villig til deltakelse. Det er denne fremgangsmåten som er aktuell for vår studie. Nedenfor ønsker vi å kort introdusere informantene som har bidratt til denne studien. Vi har valgt å anvende kjønnsnøytrale navn da vi mener hvilket kjønn informanten har ikke er relevant for vår studie. For å ivareta informantenes personvern nevner vi ikke spesifikt hvilket trinn de arbeider på, men begge jobber på klassetrinn som er innenfor vår studieretning, 5.-10. klasse. Begge forskere kjenner til informantene, men i ulik grad

Alex har arbeidet som lærer i ti år. Hen har undervist innenfor alle skolefag. I denne studien har vi fokusert i hovedsak på norskfaget, noe hen underviser i og har undervist i årlig. Hen er vokst opp i en liten bygd i Nord-Norge og sier hen er samisk, men hen er ikke samisk-talende. I likhet med Alex har Kim også arbeidet flere år som kontaktlærer, men dette skoleåret arbeider hen som faglærer. Hen arbeider hovedsakelig innenfor matematikk og engelsk, men har også undervisningstimer i norsk. Hen har vokst opp i Nord-Norge, og sier hen kanskje er kven.

Begge informantene underviser i norskfaget, men den ene har mindre timer i løpet av uka. Tidligere har Kim hatt flere timer i norskfaget. Selv om erfaringene til informantene er ulike, bidrar de til refleksjoner og diskusjoner om hvordan de underviser i den samiske tematikken, og hvilke «mangler» eller utfordringer de opplever og ser.

3.4.2 Transkribering

I vår studie valgte vi å bruke opptak under intervjuene ved hjelp av nettskjemas lydopptak. Dermed hadde vi mulighet til å høre gjennom intervjuene flere ganger, og transkriberingen

ville bli mer konkret gjengitt. Under transkribering ble eventuelle utsagn som eksempelvis stedsnavn eller personnavn endret eller sensurert, slik at man ikke skal kunne gjenkjenne informantens identitet. Oversikt over disse endringene er lagt inn i et eget dokument, og lagret på en annen enhet enn selve transkriberingen.

Krumsvik (2019, s.171) refererer til Kvale & Krinkmann (2009) hvor transkribering er en viktig del av intervjuprosessen. Under transkripsjon blir rådata fra intervjuet behandlet ved at det blir gjort om fra tekst til tale. Noe man bør tenke på er at kvaliteten på intervjuet kan forsvinne under transkripsjon ettersom tankene til informantene blir abstraherte og fikserte i en skriftlig form. Dramaturgien i intervjuet kan også bli nedtonet. På grunn av tonefall og kontekst kan det være vanskelig å få med seg elementer som ironi, sjargong og forståelse av dialektord. Som forskere må man ta stilling til om man transkriberer sukk, pauser og latter. Krumsvik (2019, s. 173) anbefaler å gjøre dette spesielt hvis feltarbeidet er blant sårbare grupper i landlige strøk, vår studie er ikke gjort i sårbare grupper, men vi valgte likevel å gjøre det slik at transkripsjonen ville være mest mulig detaljert for oss til analysing av empirien. I kapittel 4.1 Analyse og funn av intervju bruker vi sitater fra transkriberingen. Vi har valgt å skrive disse på dialekt for at det skal føles mer naturlig, og informantenes uttrykksform blir ivaretatt.

For å kvalitetssikre hverandres transkripsjon har begge hørt gjennom lydfilen og systematisk gått gjennom transkripsjon. Én av studentene valgte etter dette å gjenintervjue sin informant for å innhente mer utfyllende informasjon om lærerens bakgrunn. Ifølge Krumsvik (2019, s. 174) kan det være en nødvendighet for å gjøre analyseringen enklere. Etter transkriberingen ble begge informantene tilbudt å lese gjennom transkripsjonen, og godkjenne den før lydopptaket ble slettet.

3.5 Feltarbeid

Ifølge Krumsvik (2019, s. 184) er feltarbeid en forskningsmetode der man ser nærmere på ulike praksiser i naturlige settinger, man samler inn dokumentasjon uten at å skade eller forandre det som observeres. I denne studien har vi gjennomført observasjoner, hatt feltsamtaler og tatt feltnotater. I tillegg til dette har vi skrevet loggbok og tatt fotografier for å dokumentere observasjonene.

Krumsvik (2019, s.184-185) sammenligner feltsamtaler med en hverdagslig prat, hvor det ikke er noe avtalt intervju i forkant, men man lærer seg sjargongen og kulturelle koder i det aktuelle miljøet uten å påvirke det/dem som skal studeres. Feltarbeid har ofte et etnografisk preg på grunn av den naturlige settingen i feltarbeidet. De feltsamtalene, og feltnotatene vi utarbeidet underveis, gjorde at vi kanskje fikk en mer utfyllende datainnsamling da vi hadde mulighet til å spørre lærere eller andre underveis om vi hadde spørsmål. Her fikk vi muligheten til å reflektere rundt temaer som vi kanskje ikke hadde tenkt på forhånd, noe som kunne resultere i undring fra forskerens side. Krumsvik (2019, s. 185) anvender Silverman (2010) sine definisjoner på både feltarbeid og feltnotater. Feltnotat beskrives slik: «Field notes: Records of observations and speech fragments arising from the field», og blir forklart videre med at det er noe som man noterer jevnlig i feltarbeidet eller observasjonene for å komplementere andre typer datainnsamling.

3.5.1 Observasjoner

Ved observasjon kan både de som observerer og de som bli observert sitte igjen med en følelse av at man lærer noe om seg selv, men også egen praksis (Guðmundsdóttir (2011, s. 34). Dette kan være én årsak til at skolens ledelse på Aotearoa New Zealand stilte seg positiv til besøk utenfra. Før reisen utarbeidet vi et observasjonsskjema, se vedlegg 5. Opprinnelig delte vi inn i observasjonsfokuset vårt i fire kategorier, *schoolscape*, *språking*, *litteratur* og *māori kultur*. Disse kategoriene valgte vi med bakgrunn fra læreplanen i norskfaget. Skjemaet ble utformet som en tabell for å dokumentere hvor ofte dette var observerbart i klasserommet, i tillegg til muligheten å forklare hvordan dette var synlig, og vår umiddelbare tanker og refleksjoner rundt observasjonene.

Ifølge Saunders et al. (2016, s. 354) vil det ved problemstillinger som omhandler menneskers praksis være hensiktsmessig å benytte observasjon som metode. De nevner fire ulike muligheter å observere, to av disse er tradisjonelle tilnærmelser, og de to andre er teknologisk formidlet. Våre roller under observasjonene er observerende deltaker (se tabell 5), hvor ifølge Christoffersen & Johannessen (2018, s.68-69) og Gold (1958, s.221) forskerne i liten grad deltar i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i settingen. Som observerende deltakere engasjerer man seg gjennom ulike samtaler og intervjuer, men ikke som en deltaker i selve undervisningen.

Gold (1958, s. 221) beskriver observer-as-participant som en metode, der one-visit intervju anvendes, og dermed får observasjonen ofte et formelt preg. Siden observatøren og informanten har et kortvarig møte kan det føre til at man ikke går i dybden av tema. Forskeren vil treffe på mange forskjellige mennesker, og i korte perioder. På bakgrunn av nevnte elementer kan det lettere oppstå misforståelser. Vi observerte ingen lærere gjentatte ganger, dermed var besøkene kortvarig. For å unngå eventuelle misforståelser og for å innhente mer detaljer rundt observasjonene vi gjorde valgte vi å gjennomføre feltsamtaler med lærerne. Som observerende deltaker hadde vi ikke en direkte innvirkning på undervisningen, men var til hjelp om det var behov. Vår rolle i klasserommene kan sammenlignes med assistenter, hvor vi hadde ulike arbeidsoppgaver enn de faste lærerne. Elevene fikk dog informasjon fra lærerne at vi kunne hjelpe dem dersom de hadde behov for det. Og i tillegg oppfordret lærerne oss som observatører, og elevene til å samtale med hverandre i timene.

	Skjult	Åpen
Deltaker	Fullstendig deltaker	Deltakende observatør
Tilskuer	Fullstendig observatør	Observerende deltaker

Tabell 5 Oversikt over observasjonsroller (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 69).

Observasjonene hadde en fullstendig åpenhet, som vil si at alle til stede i feltet visste *hva* og *hvem* som ble observert. Både elevene og ansatte visste at vi kom og hva vi skulle observere gjennom våre forberedelser og kontakt i forkant. Før besøket sendte vi informasjonsskjema om prosjektet, vedlegg 2, og presentasjon om oss selv, se vedlegg 3 og 4. Ledelsen på begge skolene ga eksplisitt uttrykk for at dette var en kjent situasjon for dem, da de ofte hadde besøk av folk utenfra. På eget initiativ bekreftet også noen av lærerne ledelsens utsagn. I forkant av en åpen observasjon kan forskeren gi ut informasjon om hensikten med forskningen som skal bli gjort, dette ved eksempelvis gi en fullstendig eller ufullstendig informasjon i forkant om hva som skal observeres. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2018, s.68) kan også slik informasjon påvirke menneskers opptreden, og det kan derfor være mer hensiktsmessig å gi en mer omtrentlig beskrivelse av hensikten med observasjonen.

Før vi startet observasjonene våre spurte vi lærerne om det var greit at vi tok fotografier av klasserommets schoolscape, noe samtlige godtok. Fotografiene er en del av vår observasjon. Majoriteten av lærerne sa at vi gjerne måtte stille dem spørsmål dersom det var noe vi lurte på, og at vi gjerne måtte gå rundt i klasserommet og snakke med elevene, og hjelpe de hvis det var behov for det.

Guðmundsdóttir (2011, s. 35) beskriver at klasseromsforskning er forskning på pedagogisk praksis, da det man eksempelvis observerer uttrykker lærerens tolkning av styringsdokumenter, og illustrerer deres interaksjon med elevene. Det er opp til hver enkelt å tolke styringsdokumenter, og dette gjøres ut ifra eget perspektiv. Deretter skapes undervisningsplaner. Vi har i denne studien dermed observert hvordan to english-medium skoler på Aotearoa New Zealand tolker pedagogiske rammesystem og hvordan de utfører undervisningen. Vi har fått et innblikk i deres ressursmessige rammer, da med tanke på materielle ressurser, utforming av skolebygg og schoolscape, og hvilke læringsmidler de anvender.

3.5.2 Utvalg av observasjonsobjekt

Feltet og settingen for observasjon er i likhet med intervjuene en *selvseleksjon*, hvor vi ikke hadde mulighet til å velge utvalget selv. I forkant av selvseleksjon var det ønskelig fra kontaktpersonen vår på University of Auckland at vi sendte et samtykkeskjema (vedlegg 2), og en kort presentasjon av oss selv med bilde (vedlegg 3 & 4), som ble videresendt i til skolene med forespørsel om besøk. Utvalget av observasjonsobjekt fikk vi gjennom et «pakketilbud», som besto av to english-medium primary schools. Vi valgte å takke ja til tilbudet vi fikk, selv om majoriteten av klassetrinnene var utenfor vår studieretning. Dette fordi en slik innsikt kunne føre til en bredere forståelse i begynneropplæringen til elevene når det kom til inkludering av urfolket i nasjonale skoler. Vi anså det som viktig informasjon med tanke på at de norske skolene er i «startfasen» med å inkludere samisk språk i de nasjonale skolene, i motsetning til skolene på Aotearoa New Zealand, som har arbeidet med dette i flere år. Observasjonene er gjort i perioden februar-mars 2023 på skoler som hadde tilnærmet likt elevantall og størrelse. Aldersgruppen besto av elever fra 5-12 år, og vi gjorde feltarbeid på ulike klassetrinn eller *years*.

Skolene vi besøkte er som nevnt tidligere, positive til å inkludere māori i den daglige undervisningen, og det virket som elevene også hadde motivasjon for å lære. De fulgte godt med i timene, og deltok muntlig. En annen hendelse som bekrefter dette, var en elev på rundt 11 år som tok kontakt etter vår presentasjon i klasserommet og uttrykte: «Håper dere lærer māori der».

3.5.3 Fotografering av schoolscape

Fotografi som metode ble også brukt under observasjonene for å kunne dokumentere blant annet *schoolscape* til analyse på en bedre måte. Perch (2017, s.143-146) bruker blant annet Blommaert (2013) i egen studie hvor fotografi blir brukt som en del av analysen i etnografisk studie, og beskriver hvordan bruken av fotografi kan brukes som dokumentasjon av *lingvistisk landskap*. I etnografiske studier innebærer det at man tar bildet av rommet og miljøet for å kunne utforske språket i kontekst.

Vi valgte å bruke fotografi for å vise hvordan *schoolscape* ble gjennomført på skolene. I vår studie er det tatt totalt 122 fotografi som viser *schoolscaping* på de ulike skolene på Aotearoa New Zealand. Utvalget består blant annet av oppslagsverk, regler, læringsplakater og arbeid elevene har gjort.

3.5.4 Loggbok

Postholm & Jacobsen (2013, s. 58) anbefaler at forskere reflekterer over observasjonene, dette er spesielt viktig når observatører innehar roller som gjør det vanskelig registrere data underveis. Refleksjonene man noterer må sees i sammenheng med valgt problemstilling. Å skrive loggbok kan distansere forskeren fra de ulike prosessene hen er en del av, og refleksjonsskrivingen kan bidra til personlig vekst. På bakgrunn av dette anså vi det som hensiktsmessig å anvende loggbok da det var mange inntrykk i løpet av en skolehverdag med observasjoner med feltsamtaler og feltnotater. Loggboken bidro til å samle tankene rundt empirien, og knytte det til teori og egne erfaringer.

3.6 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet refererer til studiens pålitelighet. Det sier noe om man vil få identisk data dersom samme undersøkelsesopplegg brukes for å undersøke de samme fenomenene. Reliabilitet deles som oftest inn i to underkategorier: stabilitet og ekvivalens. Mens validitet er empiriens

gyldighet for problemstillingen som skal undersøkes. Det sier noe undersøkelsesmetodene som er valgt vil føre til relevant data for valgt problemstilling (Grønmo, 2016, s. 240-241).

I denne oppgaven refererer vi til Skole 1 og Skole 2. Vårt prosjekt er godkjent av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, SIKT, og deltakernes personlige opplysninger er behandlet konfidensielt. Både informantene til intervju og skolene er anonymiserte av hensyn til forskningsetiske prinsipper om sensitive opplysninger.

3.6.1 Intervju

Validitet

Ifølge Krumsvik & Jones (2019, s. 25) kan det vise seg stor forskjell mellom ex situ (det som blir sagt) og in situ (det som blir gjort). Observasjonene vi har gjort i praksis gjennom studiets løp og observasjoner vi gjør som tilkallingsvikarer har i stor grad bekreftet empirien vi har innhentet gjennom intervjuene utført i Norge. Vi opplever dermed ikke spriket mellom ex situ og in situ som bemerkelsesverdig. Det er lite empiri grunnlag, men erfaringer som vi har gjort skaper gjenkjennelse fra teori og tidligere forskning.

Reliabilitet

Intervjuets validitet og reliabilitet henger sammen, og for å sikre begge disse vil det være viktig med presise intervju spørsmål som oppfattes og forstås av informantene. I tillegg bør to forskere transkribere samme intervju materiale for å kontrollere treffsikkerheten på utført transkripsjon (Krumsvik, 2019, s. 172). Bruk av lydfiler bidrar til transparens metode, og en nøyaktig gjengivelse av intervjuene. Som nevnt tidligere valgte vi å høre på hverandres intervju og lese transkripsjonen underveis, dette førte til at vi fikk kontrollert hverandres arbeid og fått større kjennskap til empirien, men dette bidro også til å øke intervjuenes reliabilitet.

3.6.2 Observasjon

Validitet og reliabilitet

Observasjonene utført på Aotearoa New Zealand var helt nytt for vår del. Vi hadde ikke besøkt landet tidligere, og hadde heller ikke kjennskap til skolesystemet der, utenom teorien vi hadde lest i forkant. Dermed var også informantenes sjargong ukjent for oss, og vi fikk ikke mulighet til å studere dette før forskningen startet. Ifølge Krumsvik & Jones (2019, s. 26)

og Saunders et al. (2016, s. 363) vil validiteten til studien påvirkes av dette. Saunders et al. (2016, s. 364) beskriver at observasjoner man gjør og dokumenterer kan ha mer enn én tolkning. For å unngå dette kan man involvere informantene i observasjonene. Vi utførte derfor feltsamtaler med lærerne og stilte spørsmål for å underbygge eller utdype ting vi observerte. Og vi opplevde det som at lærerne svarte velvillig på spørsmålene vi hadde, og at de delte sin kunnskap og tanker om tema. Gjennomføring av slike feltsamtaler styrker reliabiliteten, men også validiteten. Fotograferingen vi gjorde for å dokumentere schoolscape, har også positiv innvirkning på både reliabilitet og validitet.

En annen fordel vi ønsker å trekke fram er at siden vi var to studenter kunne vi snakke om observasjonene vi gjorde, og dersom det var noe vi observerte og oppfattet ulikt kunne vi stille utfyllende spørsmål til observasjonsobjektene for å få større klarhet i hva vi hadde observert. Saunders et al. (2016, s. 364) skriver at det faktum at man er til stede og observerer kan påvirke de man observerer, dette kaller de observatøreffekten. De man observerer endrer da sin arbeidsmåte på bakgrunn av at de vet de blir observert. Det faktum at vi gjennomførte åpen observasjon kan også ha ført til observatøreffekt.

3.7 Forskningsetikk

Saunders et al. (2016, s. 239) beskriver forskningsetikk som hvordan man bør oppføre seg rundt subjektene som forskes på eller de som affekteres av prosjektet. Studien vår er detaljert beskrevet i søknad til SIKT, og de har gjennomgått og godkjent studien vår. Nedenfor legger vi fram våre refleksjoner og hensyn som er tatt i arbeid med studien.

Det viste seg å være vanskelig å få intervjuinformanter til studien, hvorfor det var det kan være flere ting, men det som gikk igjen var at de følte de ikke hadde relevant informasjon til studien. Vi forsøkte å argumentere for at den tanken kunne være relevant i seg selv, men vi endte likevel opp med kun to informanter som arbeider i norske skoler. To informanter i Norge kan bli sett på som et for lite utvalg. Likevel ønsker vi å argumentere for at intervjuene, observasjonene og erfaringer vi har gjort, sett sammen med teori, LK20, samtalene og refleksjonene vi har hatt, øker studiens troverdighet. Summen av disse elementene fører til større reliabilitet i studien, men også for andre. Selv om vi fikk godkjenning av SIKT for gjennomføring, var den ifølge vår kontaktperson fra University of Auckland ikke gjeldende

på Aotearoa New Zealand. Vi ble anbefalt å spørre lærere underveis i observasjonene, om de var villige til å stille til intervju. Siden SIKT ikke var gjeldende, valgte vi heller å gjennomføre feltsamtaler når det passet seg og når lærerne var villige til å prate med oss om temaet.

I forkant av intervjuene sendte vi ut samtykkeskjema, se vedlegg 1. I tillegg hadde vi med oss et eksemplar for signering ved intervju. Ifølge Saunders et al. (2016, s. 243-244) er åpenhet, ærlighet og korrekthet viktige punkter. I tillegg skal det være frivillig deltakelse, man skal ha mulighet til å trekke seg når som helst og man kan unngå å svare på spørsmål i intervjuet. Dette ble formidlet både skriftlig og muntlig til våre informanter.

Som Christoffersen & Johannessen (2018) skrev kan man påvirke oppførselen til de man observerer under *åpen observasjon*. At vi hadde en påvirkning på klasserommiljøet er sannsynlig, men vi opplevde likevel situasjonene vi observerte som autentiske fordi elevene virket kjent med arbeidsmåtene og beskjedene lærerne ga dem, og viste liten motvilje eller usikkerhet om arbeidsrutinene eller gitte oppgaver. Likevel var det hendelser som gjorde at vi sitter igjen med følelsen at enkelte lærere muligens økte fokuset siden vi var åpne om årsaken til besøket. Et eksempel var fra Skole 2 der en vikar spurte hva vi skulle observere, og etter det ble besvart startet læreren å undervise ulike håndposisjoner ved utførelse av «haka». Sett tilbake ville det kanskje vært mer hensiktsmessig å bare være åpen om vårt fokusområde til skolens ledelse, og ikke de som underviste. Dette kunne kanskje ha bidratt til at våre funn hadde hatt større verdi for de besøkte skolene også, og en mulig byttehandel kunne vært utført der de fikk innsyn i hvordan ting faktisk blir gjort i klasserommene fra en tredjepart. På en annen side bidro nok åpenheten til at lærerne stilte seg mer positive til å ha oss i klasserommene. Det førte til at vi faktisk fikk innhentet empiri fra lærere som viste velvilje, i stedet for skepsis.

Christoffersen & Johannessen (2018, s.46) beskriver viktigheten av taushetsplikt og anonymitet, hvor all informasjon som kan bli tilbakeført til enkeltpersoner skal være taushetsbelagt ifølge forvaltningsloven. Slik informasjon kan sikres med anonymitet, som eksempelvis kan være pseudonymer istedenfor de ekte navnene eller endring av andre opplysninger slik som kjønn eller stilling. Da Nord-Norge består av mange små samfunn, diskuterte vi som forskere hvordan vi kunne løse intervjudelen for å ivareta taushetslagt

informasjon på best mulig måte. Vi er to forskere, og ønsket dermed å dele intervjuene likt mellom oss. Ved å gjøre dette fikk vi fordelt arbeidsmengde med gjennomføring, transkribering og analysing, men vi fikk også ett større eierskap og innblikk i studien, og økt erfaringene vi sitter igjen med etter endt oppgave.

Vi hadde kjennskap til begge informantene, men i ulik grad. Vi diskuterte oss imellom om vi burde intervju den informanten vi hadde best kjennskap til slik at intervjuet kanskje ville fremstå som en samtale, og at deres anonymitet kunne bevares på en bedre måte, eller intervju den man hadde minst kjennskap til i håp om at intervjuet fikk et mer «profesjonelt» utgangspunkt. Etter diskusjon og argumentering, landet vi på at vi intervjuer den informanten vi har mest kjennskap til. Det ville da være enklere å gjennomføre intervjuet uten at det stilles spørsmål av mennesker rundt, og intervjuet ville ikke skille seg bemerkelsesverdig fra hverdagen. Dette vil bidra til at informantens personvern ivaretas, og ifølge Saunders et al. (2016, s. 244) er personvern er et av hovedprinsippene innenfor forskningsetikk.

Ifølge Guðmundsdóttir (2011, s.19) er det viktig at man som forsker tilpasser seg situasjoner, hun nevner det engelske begrepet «go native», som forklares med at man kler seg passende. Etter mailkorrespondanser med kontaktperson på Aotearoa New Zealand og egne erfaringer med skolesystem fra eksempelvis USA satt vi igjen med inntrykk av at det kunne være mer formelt på skolene i Aotearoa New Zealand enn i Norge. Vi valgte derfor å sende mail til vår kontaktperson for å innhente informasjon om eventuelle hensyn som bør tas før besøk, med tanke på bekledning og eksempelvis frisyre og piercing. Kontaktpersonen sa det kunne være ulike kleskoder på landets skoler. Vi ble derfor anbefalt å kle oss mer formelt enn jeans og t-skjorte første besøksdag på skolen, og observere kleskodene til de ansatte når vi var der. Utsagnet «If you can see up it, down it, or through it, don't wear it» ble også nevnt. Vi ønsket å respektere deres skolekultur og verdier, og disse avklaringene bidro til at vi klesmessig ikke stakk oss nevneverdig ut. På en annen side var vi besøkende fra et annet land, og på grunn av vår aksent skilte vi oss likevel ut. Vi ble også introdusert når vi kom til nye klasser, dette ble utført på ulike måter, noen ganger var det nok at vi presenterte oss, og elevene ønsket oss velkommen med «kia ora, ...» andre ganger måtte vi fortelle kort om oss selv, blant annet hvor vi kom fra eller mer utfyllende med hvilken etnisitet vi har. Dermed var det ikke tvil om at vi var besøkende fra Norge, og vi tilhørte en annen kultur enn dem.

3.8 Analyse

I analyse av innsamlet datamateriale, diskuterte vi hvilken teknikk vi skulle bruke i analyseringen. Vi var innom dataprogrammet NVivo, men fant fort ut at vi kunne gjøre analysen annerledes. Tilgangen på NVivo tillot ikke to personer å være innlogget på samme prosjekt samtidig, og vi måtte derfor møtes fysisk uansett. Vi valgte derfor deskriptiv analyse og meningskoding i arbeidet med datamaterialet. Nedenfor legger vi kort fram hvordan vi har arbeidet med analyse av empirien.

3.8.1 Forberedelse til analyse

Krumsvik (2019, s. 174) oppgir ulike elementer som kan være lurt å ha med i forberedelsesfasen til intervjuanalyse og analyse: gjennomføring av pilotintervju for å kontrollere intervjuguide, gjennomføre intervju med informant med fokus på livsbakgrunn, oppklaringer i intervjudelen som informant kan svare på, transkripsjonstest på intervjureliabilitet, fullstendig transkripsjon av intervjumaterialet, fortolkning av transkripsjon i tre faser: *informantens skildring, kritisk analyse av informant og teoretisk/forskningsmessig analyse*.

Som nevnt tidligere i kapittel 3.4.2 Transskribering, benyttet ene studenten seg av gjenintervjuing. I tillegg har begge hørt gjennom intervjuet og sett på transkripsjon, på den måten fikk vi kontrollert arbeidet før transkripsjonen ble sendt tilbake til informantene for godkjenning. Denne arbeidsmåten gjorde det enkelt for oss å reflektere sammen over likheter og ulikheter fra intervjuene, da vi begge ble godt kjent med datainnsamlingen, og vi fikk begge et eierskap til studien.

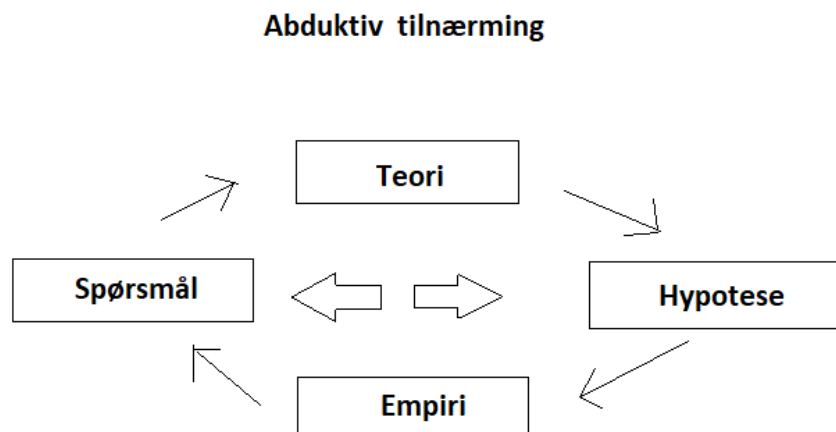
Observasjonsskjemaet vi utarbeidet før vi reiste til Aotearoa New Zealand testet vi ikke ut på forhånd, dette fordi vi ikke visste hva vi hadde i vente, og vi regnet med at undervisningen ville være svært ulikt fra undervisningen i norske klasserom. Det var verdifullt for oss å være to som gjennomførte observasjonene. Det førte til at vi kunne ha samtaler om det vi så og eventuelt stille spørsmål til observasjonsobjektene for oppklaring dersom det var nødvendig. På denne måten avverget vi noen uklarheter. Vi hadde hver vår loggbok i tillegg som vi skrev i fortløpende etter skoledagen var over.

Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 101-104) er *induktiv tilnærming* når man går fra datamaterialet til teori. Forskerne går ut i feltet for å samle inn informasjon og deretter

systematiserer dataen for å danne teorier. Det er et ønske om ingen begrensninger til informasjonen som blir innsamlet. En *deduktiv tilnærming* derimot er når man går fra teori, hypoteser til empiri. Man har da bestemt ut ifra et teoretisk perspektiv hva man skal innhente empiri om. I denne oppgaven har vi hatt en vekslingsstilnærming av induktiv og deduktiv.

Vi startet med en induktiv tilnærming der våre observasjoner i praksis gjorde at vi stilte spørsmål til praksis, og deretter oppsøkte vi relevant teori om temaet. Vi hadde derimot en deduktiv tilnærming når vi på bakgrunn av teorien utarbeidet kategorier for å avgrense hva vi ønsket å undersøke nærmere. I løpet av våre observasjoner gjort på Skole 1 og Skole 2 opplevde vi derimot at våre kategorier ikke stemte overens med det vi faktisk observerte, og vi endret disse, da hadde vi en induktiv tilnærming. Denne vekslingen kalles av Postholm & Jacobsen (2018, s.101-102) for abduktiv tilnærming (se figur 2). De beskriver det som en pragmatisk tilnærming som pendler mellom teorier og forskerens perspektiv og datamateriale. De beskriver induktiv og deduktiv som to ytterpunkter i en skala, og skriver at man ikke kan være rent verken det ene eller det andre.

I løpet av studiet har vi gjort en rekke erfaringer og observasjoner, som har gjort at vi har stilt nye spørsmål. Postholm & Jacobsen (2018, s.102) skriver videre at utgangspunktet for all vitenskapelig tenking starter med observasjoner, hvor man observerer eller opplever noe som overrasker, og dermed stiller spørsmål til dette. Disse spørsmålene kan ofte føre til hypoteser eller antakelser, og kan videre gi uttrykk for forskerens subjektivitet. I en slik tilnærming leter man ofte etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103).



Figur 2 Abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Vår arbeidsmåte i denne studien vil falle inn under abduktiv tilnærming, eller man kan si at man har arbeidet vekselvis mellom induktiv og deduktiv tilnærming.

3.8.2 Meningskoding

For å analysere datamaterialet anvendte vi meningskoding. Meningskoding blir ofte delt inn i to undergrupper kalt begrepsstyrt og datastyrt koding. I denne studien har vi valgt å bruke begrepsstyrt koding. Begrepsstyrt koding er som oftest koder som forskerne har utviklet i forkant ved å se på teori og annen forskning, og denne analyseformen blir ofte brukt ved semistrukturert intervju. Semistrukturerte intervju baseres ofte på innhentet teoretisk kunnskap i forkant av forskningsstudiet, og intervjuguiden bærer preg av det. Dette vil forenkle kodingen i etterkant av empiriinnsamlingen (Krumsvik, 2019, s. 176). På lik linje med intervjuene, har vi valgt å bruke meningskoding under feltarbeidet på Aotearoa New Zealand. Observasjonsskjemaet ble laget i forkant av observasjonene, med begrepsstyrt koding. Kodene ble bestemt etter nevnt teori og styringsdokumenter tilsier, og valgt ut koder

som vi anser som aktuelle å undersøke nærmere. Siden denne studien er vårt første møte som forskere så har vi valgt å følge disse metodene.

3.8.3 Deskriptiv analyse

For å gjøre innsamlet empiri forståelig må datamaterialet sorteres. I arbeid der materialet struktureres og fremlegges som rapportvennlig blir begrepet deskriptiv analyse brukt. Man ser etter mønster og forsøker å kategorisere eller tematisere materialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Vi har startet analysen allerede under gjennomførte intervju og observasjoner. Under intervjuene analyserte vi og tolket utsagnene for å kunne stille oppfølgingsspørsmål. I observasjonene forsøkte vi å forstå hendelsene og hvordan vi forstår det, i tillegg til å ta bilder for å dokumentere gjorte observasjoner. For å sette ord på tankene og refleksjonene vi har gjort underveis i arbeid med innsamling av empiri har vi benyttet oss av loggbok, det har gjort at vi kunne notere ned umiddelbare tanker og analyser som gjøres. Feltnotater ble brukt under samtaler vi hadde med observasjonsinformantene på Aotearoa New Zealand. Vi har altså analysert flere elementer for å skape et komplekst bilde av forskningsfeltet vi har vært en del av (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140).

4 Analyse og funn

I denne delen av oppgaven vil vi først legge fram innsamlet empiri fra gjennomførte intervju i Norge. Deretter feltarbeidet vi har utført på Aotearoa New Zealand. Før vi reiste til Aotearoa New Zealand satt vi med inntrykk om at det ville være store ulikheter på skolene i Norge og Aotearoa New Zealand. Noe som viste seg å stemme, men kanskje ikke i like stor grad som først antatt. Vi fikk ikke gjennomført intervju på Aotearoa New Zealand, men vi gjennomførte flere feltsamtaler. Disse samtalene var med ulike lærere som vi observerte for å underbygge observasjonene, i tillegg til samtale med én rektor.

Datamaterialet blir presentert i den rekkefølgen vi gjorde innsamlingen. Vi starter derfor med semistrukturerte, fenomenologiske intervju i Norge, og deretter presenteres observasjoner og feltsamtaler på Aotearoa New Zealand.

4.1 Analyse og funn av intervju

I analyse av intervjuene har vi valgt følgende meningskoder: *bakgrunn*, *gjentatt undervisning*, *endring av undervisning etter LK20*, *indre motivasjon*, *tilgjengelige ressurser* og *ønsker/forbedringer*. *Bakgrunn* sier noe om informantenes identitet, og hvor lenge de har arbeidet i skolen. *Endring av undervisning etter LK20*, viser hvordan informantene har tilpasset undervisningen til nytt styringsdokument. Med *gjentatt undervisninger* mener vi hvordan undervisning de har gjennomført før LK20. *Indre motivasjon* handler om både hvordan informantene arbeider med den samiske tematikken, men også hvor motiverte de er for temaet, da spesielt i norskfaget. Under *tilgjengelige ressurser* tar informantene oss gjennom hvilke type ressurser de har, da både ressurser skolen har tilgjengelig og hva de selv har brukt. Med *ønsker/forbedringer* diskuteres det hvilke ønsker de har for å kunne oppfylle blant annet kravene i Overordnet del, og kompetansemålene i norskfaget.

4.1.1 Informantens bakgrunn

Begge informantene har arbeidet som kontaktlærer i flere år, men gjeldende skoleår er det kun Alex som har kontaktlæreransvar. Hen har ansvar for all norskundervisning i sin klasse. Kim er faglærer hovedsakelig i engelsk og matematikk, men har også timer i norskfaget der hen har ansvar for ekstra oppfølging.

Alex ser på seg selv som same, da hen vet med sikkerhet at besteforeldre snakket samisk hjemme, men språket har ikke blitt videreført til foreldre eller hen selv. Det var ingen i familien som oppfordret hen til å lære samisk. Dette er ifølge hen, en direkte konsekvens av fornorskningspolitikken som ble ført i. «Men eg kan ikke samisk, eg kan ikke språket. Når man e blitt eldre så har man jo tenkt at man har tapt nåkka. (Pause) Og at man ikke sjøl forsto at man kunne ta initiativ til å lære det, men det var ikke viktig for meg når eg ungdom». Dette selv om hen har vokst opp i et samfunn der både samisk og kvensk var godt synlig, og hen visste om andre elever som fikk samiskopplæring på skolen. Alex sier eksplisitt at hen opplever et tap av noe, etter oppfølgingsspørsmål kom det fram at det var snakk om språk og kultur. Manglende motivasjon til å lære språket som ungdom blir også nevnt, men som første eksempel viser så har fortsatt ikke informanten tatt initiativ i voksen alder. Kim er ikke like sikker på sin bakgrunn, hen er kanskje kvensk, men sier at hen ikke har noe forhold til språket.

4.1.2 Gjentatt undervisning

I forbindelse med Sámi álbmotbeaivi har Kim i flere år rullert på filmvisning av *Veiviseren*, *Kautokeino-opprøret* og *Sameblod*. En av filmene vises hvert år, slik at klassene i løpet av en treårsperiode får sett disse filmene. Ved filmvisning sier hen at det er naturlig å ha samtaler med elevene om både fornorskningspolitikk og språkhistorie. Kim tok selv initiativ til privat innkjøp av filmene. Alex nevner høytlesning klassevis av samiske fortellinger/ sagn der samisklæreren bidrar med valg av tekst. De bruker de samiske tekstene til å sammenligne med eksempelvis norske eventyr, og de snakker om sjangertrekk og innhold, i tillegg til å se på samisk religion. Alex nevner også at de tegner samiske og kvenske flagg i forbindelse med Sámi álbmotbeaivi og Kväänikansan päivä 16. mars, og at de takker ja til undervisningsopplegg fra Bokbussen når de får tilbud om det.

Utenom Sámi álbmotbeaivi sier Alex: «Nei, eg tænke vi e ikke bevisst på å (pause) nei, vi e ikke bevisst på å bruke det kvenske og samiske i løpet av skoleåret. Det e vi **ikke**». Senere i intervjuet kommer det likevel fram at de arbeider med fiske og fangst, og hen sier hen ser sammenhengen med at det er knyttet til samisk/kvensk kystkultur, men poengterer at dette ikke er ytret til elevene. Alex sier eksplisitt at elevene kanskje ikke ser sammenhengen. Kim derimot nevner at hen bruker samisk musikk slik at elevene blir eksponert for språket, joik og samiske artister som Mari Boine og Ella Marie Hætta Isaksen blir nevnt. Dette gjøres kun for

opplevelsen sin skyld, og hen bruker dermed ikke for- og etterarbeid. «Ja noen gang høre vi bare på sangen, kan være fint å avslutte en time som handle om det samiske, eller bare kjøre den inn som en midtpause i timen, kossen som helst time egentlig (...)»

4.1.3 Endring i undervisning etter LK20

Kim har begynt å inkludere samiske måleenheter og tall i matematikkundervisningen. I tillegg har hen i norskfaget arbeidet med teksten *Sámi soga lávlla* som er oversatt til norsk. De sammenligner teksten med *Ja vi elsker*, og har samtaler rundt likheter og ulikheter når det kommer til språk og kultur som de observerer i disse to tekstene. Som metode ble IGP (individuell-gruppe-plenum) nevnt. Kim forteller at de også har hatt besøk av en samisktalende i arbeid med samisk tekst, dette for at elevene skal få en «feeling» av samisk språk. Mens de arbeider med tekstene samtaler de om begrep som identitet, kultur, språkhistorie og fornorskningspolitikk. I tillegg kommer begrepet internat opp, og Kim beskriver disse begrepene som en «naturlig del av norskfaget». Ifølge hen har de reflektert over at «kanskje det samiske ble en trussel mot det norske midt i en nasjonalromantisk språkhistorie i Norge». Hen la også fram at det har vært noe begrenset norskundervisning etter at LK20 trådte i kraft.

Alex beskriver derimot at det nye for hen er tverrfaglig opplegg der samfunnsfag, naturfag, kunst og håndverk, KRLE, mat og helse planlegges i Udirs planleggingsverktøy. Etter LK20 har de kjørt slike opplegg i forbindelse med *Sámi álbmotbeaivi*. Planleggingsverktøyet bidrar ifølge hen med å tydeliggjøre kompetansemål, og man har undervisningsopplegget lett tilgjengelig hvis man ønsker å bruke det senere eller gjøre små justeringer.

Våre to informanter har altså arbeidet på to ulike måter etter LK20 ble innført. Der den største forskjellen er at Kim har tatt samisk innhold inn i både matematikk- og norskfag, der det har vært fokus på begrepsavklaring, mens Alex derimot har hatt fokus på å arbeide med samiske temaer på tvers av ulike fag, og kompetansemålene har fått tydeligere plass i planlegging av undervisningen. Likevel ser vi også likheter, begge lærerne gir uttrykk for at hovedvekten av samisk innhold er rundt *Sámi álbmotbeaivi*.

4.1.4 Indre motivasjon

Begge informanter nevner at de ikke holder seg faglig oppdaterte når det kommer til temaet og er enige om at ressursmangler er én av årsakene til det. Kim nevner i tillegg tidspress som en annen årsak, «Å vi har nok, det e klart, man kunne grævd seg ned i bunken, å levd på jobben, da hadde man fått gjort alt som skulle gjøres», avslutter Kim med i samtalen om tid og ressurser.

Alex kjenner til at én navngitt kommune arrangerer språkkurs, men hen sier eksplisitt «eg vet ikke koffer eg ikke har gjort det, men eg har bare ikke vært motivert».

4.1.5 Tilgjengelige ressurser

Kim har som tidligere nevnt private filmer som ressurs, og sier at hen bruker enkelte i kollegiet som ressurs. Samisklærer nevnes også som ressurs av Alex. I tillegg til invitasjon fra instanser som bokbussen og biblioteket til forskjellige forestillinger eller framføringer som omhandler samisk eller kvensk kultur og/eller litteratur. Hen uttrykker at det har vært mer positiv holdning til samisk enn kvensk i kollegiet: «Det har egentlig vært sånn i lærerkollegiet at det kvenske ikke har vært så artig og vært med på. Nei. Eg trur kanskje det samiske e litt mere (*pause*) «satt» (*pause*) på en måte. Ja. Det har vært liksom fokus på det lenger, og man e litt sånn at man har hatt samefolkets dag man har feira. Og man har tatt det litt mer seriøst».

Ifølge Alex har hen brukt bokbussen for å låne bøker med samisk tekst, men disse har vært til elevene som har samisk som fag. På spørsmål om hvordan man bør gå fram for å finne informasjon om eksempelvis litteratur som omhandler samisk nevner Alex: «man må kanskje bruke bibliotekene litt mer flittig, dem er jo veldig flink, dem har jo masse». Hen sier det er opp til hver enkelt lærer å finne ressurser, og at «man ofte må græve litt for å finne det».

På spørsmål om hvordan man skal oppnå kompetansemålet som omhandler hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene skal uttales, svarer Alex «Nei, eg vet ikke, men man må vel kanskje lete på YouTube eller nåkka, for å lære seg å uttale det, ellers må man gå på et samiskkurs. (*Pause*). Eg vet ikke».

4.1.6 Informantenes ønsker

Kim etterlyser mer og lett tilgjengelig ressurser, dette støttes av Alex. Begge nevner også et ønske om å innhente besøkende som besitter kunnskap om tema som elevene skal lære. Kim ønsker at kollegiet som helhet skal ha et større fokus på samisk kultur og språk gjennom hele skoleåret, og ikke kun rundt Sámi álbmotbeaivi. Dette støttes av Alex, men hen etterlyser også et større fokus fra ledelsen.

I tillegg ytrer Kim et ønske om å tydeliggjøre elevenes undervisning rettet mot norsk kulturarv og interkulturell kompetanse. Hen mener det kan bidra til å forebygge både fremmedfrykt og rasisme. Hen uttrykker også her at ressurser bør være på plass, «(..)det burde være større fokus på det (...) interkulturell forståelse e jo kjempetungt i læreplan no, og det forebygg jo, fremmedfrykt og rasisme. Det må vi bli flinkere på, men eg trur vi må begynne med, å ha ressursan på plass(...)».

Tema angående sidemål, her nynorsk, ble nevnt av Kim. Hen ytrer at det gir mer mening for oss i nord å lære seg samisk enn sidemålet. Dette underbygger hen med å si at samisk språk og kultur har en sterkere tilknytning til oss, «(...)ville gidd mye mer mening enn å sitte å lære et norsk språk nr. 2, som dem i 99 av 100 tilfella aldri bruke i etterkant. Hvis dem blir lærera ja, da skal dem bruke det(...)». At det er en fordel å kunne samisk på grunn av bosted nevnes også av Alex, hen legger til at dette også vil ha positiv effekt ved for eksempel jobbsøknad. Dette bør ifølge hen man informere elevene om.

Alex ytrer ønske om å lære seg hverdagslig samisk, og å avansere fra «lihkku beivviin». Hen ønsker kurs der man kan lære de ulike bokstavlydene. Hen uttrykker også her at språk er en positiv faktor, ikke bare når det kommer til jobbsøknad, men «Det e jo en styrke å kunne språk man får jo en breiere forståelse. Sånn egentlig i det hele, sånn uten å egentlig at man klare å, man klare ikke å fase det ned i detalja, men på ett vis får du en breiere forståelse, for det er hele tiden noen drøpp som du forstår bedre når du kan det samiske språket, trur eg». Alex sier selv at hen ikke har arbeidet med verken bokstavlyder eller stedsnavn, men dette er noe hen har lyst til å ta tak i fordi det ofte har en betydning. Informanten kommer med et eksempel på et lokalt fjell med samisk navn, og forklarer betydningen, men dette har vi valgt å sensurere for å bevare informantens personvern. «(...) for det fortell jo om for eksempel kordan type fjell det e(.....) Eg bruke jo mange samiske stedsnavn uten å vite hva de betyr».

Alex fortsetter så med «Jajaja, så der kan man jo bli bedre som lærer, for å kunne lære elevene. Lære sjøl, og lese på kart. Ja.»

4.2 Analyse og funn av observasjoner

Observasjonene kodet vi til *språking*, *schoolscape* og *kultur*. I observasjonsskjemaet hadde vi også med kategoriene *litteratur* og *annet*, men vi erfarte under observasjonene at det var nok med tre kategorier. Vi så at disse som oftest kunne gå under en av de tre «hovedkategoriene» som er brukt i selve analysen i etterkant.

For å skille mellom skolene som feltarbeidet ble gjort på Aotearoa New Zealand, har vi valgt å referere til skolene som Skole 1 og Skole 2. Under feltarbeidet har vi hatt fokus på *hvordan* og *når* temaene *schoolscape*, *språking/transspråking* og *kultur* involveres i undervisningen.

4.2.1 Språking/transspråking

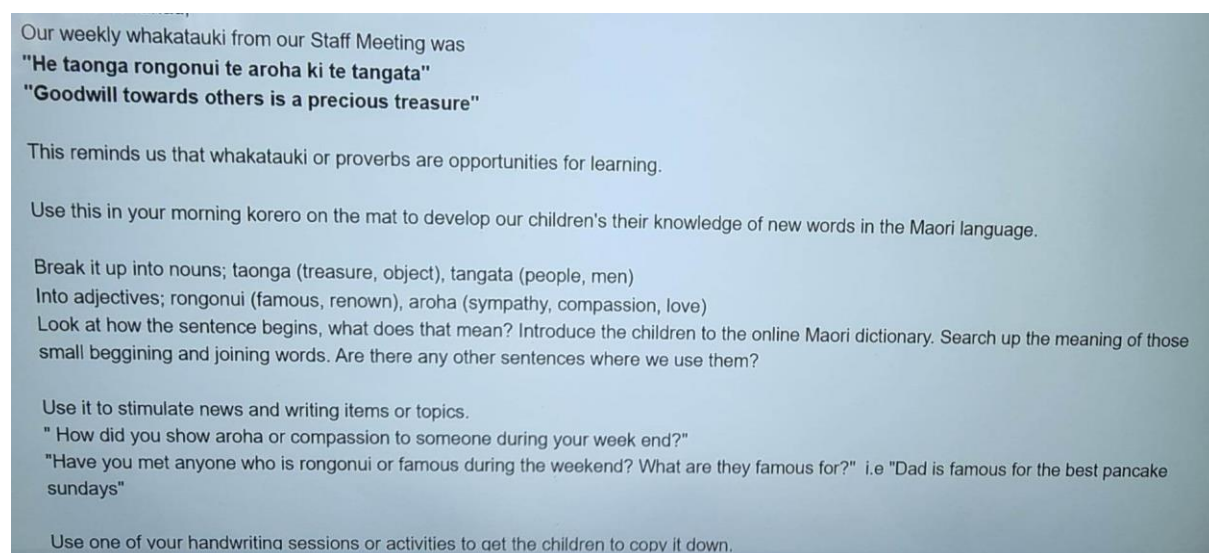
På Skole 1 observerer vi kontinuerlig språking gjennom hele dagen i alle fag. Flere av klasserommene vi observerer i starter skoledagen med opprop av elevers navn og «kia ora». Dette begrepet har flere oversettelser, men når det ble brukt i en slik setting kan det oversettes til «hei», «bures», eller «mōrena» etterfølges av elevenes navn og begrepet «ka pai».

I de laveste *years* var det større fokus på en innføring av te reo māori. Lærerne og elevene gjennomgikk også ulike følelser eller hadde morgengymnastikk hvor de blant annet måtte strekke seg samtidig som de ropte ut «whārōrō» som betyr å strekke seg. Fra *year 0-3/4* fikk elevene selv bestemme om de brukte engelsk eller te reo māori når de snakket eller skrev om hvilken dag og dato det var. Etter *year 3/4* var det forventet at de brukte te reo māori til dette.

Når lærerne opplevde for mye støy i klasserommet kunne man høre lærerne si «tahi, rua» (en, to/ okte, guokte) og elevene svarte «toru, whā» (tre, fire/golbma, njeallje). Eller de kunne si «titiro mai» (se denne veien/ gehččēt munnje), dette utsagnet var også synlig som plakat på klasserommet. «Mahi» (arbeide/barget) ble også brukt, og elevene responderte med å sette seg på plassene sine. Andre eksempler var at de konsekvent brukte ordene «pene» (blyant/bliánta) eller «potāe» (caps/hatt/háhtta). Det var tydelig at disse begrepene var velkjente for elevene. Når noen hadde fortjent applaus brukte de konsekvent begrepet «paki paki» (klapp klapp). I stedet for å si «yes» sa lærerne «ae» og «kāo» for «no».

Blant lærerne på Skole 1 kunne vi også observere språking andre steder på skoleområdet. For eksempel på vår første observasjonsdag under lærernes morgenmøte, hvor praten foregikk på engelsk og te reo māori. Det førte til at vi falt ut av samtalen som pågikk, og hele situasjonen følte litt overveldende for oss. Vi hadde for lite kunnskap om språket og kulturen for å forstå. I løpet av møtet ble vi introdusert til de andre lærerne av assisterende rektor, både på engelske og te reo māori.

På Skole 2 observerte vi også språking gjennom dagen, men det var mest i bruk ved oppstart. Dette ble bekreftet i en undersøkelse som māorilæreren hadde gjennomført. Lærerne selv vurderte hvordan de arbeidet med te reo māori, og resultatet viste at bruken av te reo māori «dabbet» av utover skoledagen. Hen gjennomførte denne undersøkelsen for å få innblikk i hvordan skolen arbeidet, og hva de eventuelt måtte fokusere mer på framover. Våre observasjoner viser at pākeha lærere på Skole 2 anvendte te reo māori i mindre grad enn de med pākeha bakgrunn på Skole 1, mens māorilæreren på Skole 2 snakket mer avansert med elevene enn det vi observerte på Skole 1. Hen fortalte oss viktigheten av at elevene blir eksponert for språket, og at elevene vil plukke opp ulike ting i språket og dermed ha en språklig utvikling innenfor te reo māori. Lærerne ble også påminnet av māorilæreren hva deres «*Weekly whakatauki*» var, med tips på hvordan dette kan brukes i læring av nye ord på te reo māori for elevene på skolen.



Our weekly whakatauki from our Staff Meeting was
"He taonga rongonui te aroha ki te tangata"
"Goodwill towards others is a precious treasure"

This reminds us that whakatauki or proverbs are opportunities for learning.

Use this in your morning korero on the mat to develop our children's their knowledge of new words in the Maori language.

Break it up into nouns; taonga (treasure, object), tangata (people, men)
Into adjectives; rongonui (famous, renown), aroha (sympathy, compassion, love)
Look at how the sentence begins, what does that mean? Introduce the children to the online Maori dictionary. Search up the meaning of those small beginning and joining words. Are there any other sentences where we use them?

Use it to stimulate news and writing items or topics.
" How did you show aroha or compassion to someone during your week end?"
"Have you met anyone who is rongonui or famous during the weekend? What are they famous for?" i.e "Dad is famous for the best pancake sundays"

Use one of your handwriting sessions or activities to get the children to copy it down.

Figur 3 Utsnitt fra mail med «*Weekly whakatauki*»

På Skole 2 var det samme forventninger til elevene når det kom til bruk av te reo māori både muntlig og skriftlig, men inntrykket vi satt igjen med var at flere valgte å skrive på te reo māori enn å bruke det muntlig. På begge skolene observerte vi læringen av språket gjennom sang, dans og annen aktivitet, hvor de måtte bruke ord og fraser aktivt. I en undervisningstime på Skole 2, som kunne ligne Kunst & Håndverk gikk læreren gjennom ulike materialer og utstyr de ville ha bruk for. Det ble gjennomgått hvordan elevene skulle sette sammen setninger, hvor elevene måtte gjenta det læreren sa. *Språking* vi kunne legge godt til her var de mest dagligdagse ordene slik som «āwhina» som betyr hjelp, eller «kutikuti» når de skulle ha en saks.

I en annen undervisningstime på Skole 2 ble elevene gjort oppmerksom på at det var flere ord på te reo māori som ikke kan oversettes direkte til engelsk. Eksempler som ble gitt var «pātara wai» som direkte oversatt til engelsk vil være «bottle water», mens det faktiske ordet på engelsk er «water bottle», og ordet «haka», som ikke har noen engelsk oversettelse.

Vi fikk muligheten til å observere i et klasserom hvor undervisningsspråket var te reo māori. Her foregikk hele timen på te reo māori, og både læreren og elevene deltok muntlig. De eneste gangene det ikke ble snakket te reo māori var om elevene var usikre på hva som ble sagt eller om de var usikre på hvilke ord som var rett. Om man ser denne timen i sammenheng med den norske skolen, ville vi sammenlignet dette med undervisning i samisk som førstespråk.

4.2.2 Schoolscape

Det første som møtte oss på begge skolene når det kom til *Schoolscape* var skiltene som var plassert godt synlig i skolenes innkjørsel. Både Skole 1 og Skole 2 hadde navn som var på te reo māori, med et tilhørende sitat på engelsk.

Klasserommene på begge skolene hadde flere plakater og illustrasjoner der engelsk og te reo māori var representert. Eksempler som ukedager og måneder var synlig på samtlige klasserom vi besøkte, og dagsplanen på tavlen anvendte begge språkene. Variasjoner som ulike farger, gloser om vær og andre dagligdagse uttrykk var tilgjengelig på majoriteten av klasserommene på Skole 1, mens på Skole 2 var det tilgjengelig på noen klasserom. På Skole 2 var det ett klasserom for year 2 som illustrerte de ulike følelsene på begge språkene. På Skole 1 hadde de

bilder med ulike nasjonale planter, fugler og dyr der de var navngitt på te reo māori. Disse ble også anvendt som gruppeinndeling i klassen.

Ved Skole 1 og Skole 2 kunne man ane at klasserommene bar preg av lærerens bakgrunn og identitet. På klasserom der lærerne hadde māori bakgrunn kunne man se at māorikulturen var mer synlig illustrert, gjennom bruk av kunst eller litteratur. På Skole 2 derimot, var schoolscaping av māori mindre synlig.

En interessant observasjon gjort i klasserommet hvor språking hovedsakelig foregikk på te reo māori, var at schoolscapes hadde lite māori innhold. Her var det kun enkle gloser og bruk av kulturelle innslag, da eksempelvis *pāua*, et skjell som var mye brukt i māorikulturen. Resterende klasserom på Skole 2 hadde også sin egne vegg bestående av «Our Te Reo learning wall» (se forsidebildet) som inneholdt ord og annet som elevene både skulle kunne fra før, men også lære seg i løpet av skoleåret. Flere observasjoner gjort, viste også at mange klasserom på Skole 2 hadde et mer internasjonalt preg, med innslag fra flere ulike land og kulturer.

I tillegg til plakater og illustrasjoner kunne vi finne ulike forklarende notater/lapper rundt om i klasserommene. Disse notatene kunne være i nærheten av en lysbryter for å vise hva det var på te reo māori. På disse notatene/lappene var alltid te reo māori først, etterfulgt av engelsk. Eksempel, «Rama=Light». På tavlene fikk man eksempler på gjentakende ord som ble brukt i løpet av dagen, både på gjenstander, fag og tid på dagen. Eksempler her var «Pukapuka mi» som oversettes til «Big book», «Wa kainga» som betyr «Home time», og «Pangarau» som visste at det var tid for matematikk.

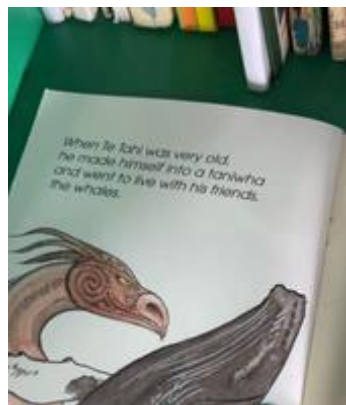
På klasserommene og andre steder på skolen var det oppslag av viktig informasjon, slik som brannvern. Slik informasjon kunne man kun finne beskrevet på engelsk.

I skolegården på Skole 2 var skolens retningslinjer presentert med store plakater



Figur 4 Plakater som var synlig både på klasserom og skoleområder på Skole 2

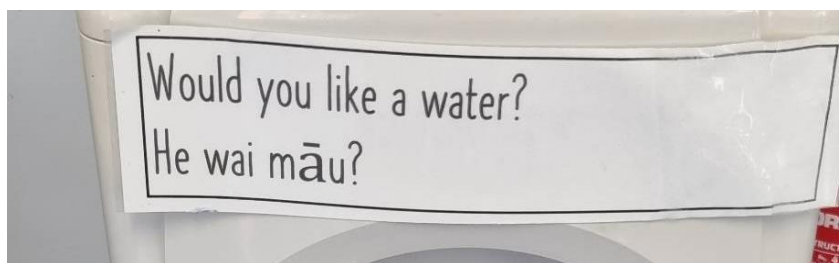
på flere vegger, noen steder stod det på te reo māori mens andre steder på engelsk. På bildet sees to bilder redigert til ett.



Figur 5 Eksempel fra litteratur på klasserommene

På lærerværelset på Skole 2 var det plakater hengt opp der begge språkene var representert, spørsmål som «vil du ha vann?» var hengt opp ved vanddispenseren, og samme spørsmål om kaffe ved siden av kaffemaskinen.

Samtlige klasserom på begge skolene hadde et lite utvalg av bøker stående, der flesteparten av bøkene var på engelsk, men med noen unntak. Enkelte av de engelske bøkene omhandlet māorikultur. En bokserier som gikk igjen på klasserommene var *Waiatarua Myths*, disse omhandlet ofte mytiske vesen og tangata whenua. På bildet er det en eldre mann med magiske krefter som har forvandlet seg til en *taniwha* (mytisk, vannlevende vesen) for å leve i sjøen med hvalene.

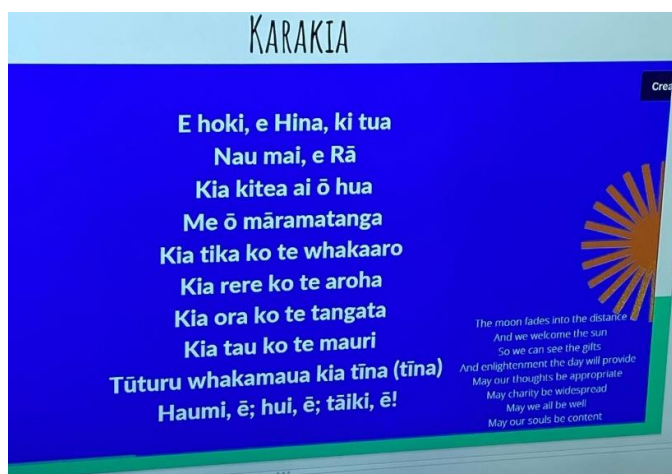


Figur 6 Bilde som illustrerer schoolscape på pauserom for lærere

Schoolscape utenom klasserom var ikke like synlig på Skole 1. Her observerte vi skilt med navn, som *Manaaki* (cherish/sustain/conservate) på klasseromets inngangsdør, men man kunne observere flere elementer og innspill fra kulturen slik som veggmalerier. På lærerværelset på Skole 1 observerte vi dog kun hefter og artikler på te reo māori, og på toalettene var det skiltet for damer og menn på te reo māori.

4.2.3 Kultur

På begge skolene ble det anvendt ulike vers eller *karakia* på te reo māori, eksempelvis ved oppstart av dagen eller før lunsj, teksten ble da vist på storskjerm og elevene leste høyt sammen. Noen ganger var teksten oversatt til engelsk, men denne tekstens skriftstørrelse var minimert og satt i nedre, høyre hjørne som vist på bildet.



Figur 7 Eksempel på «Karakia» fra Skole 2

«Karakia» er en måte å framføre rituelle sanger eller å be. Her blir blant annet tradisjonelt språk og symboler brukt i utformingen.

På Skole 1 observerte vi også bruk av sanger på storskjerm, både på engelsk og te reo māori, uavhengig av hvilket språk som var representert så sang elevene med, og ved hvert refreng viste elevene stort engasjement. Skole 1 hadde i tillegg fått i gang en avtale med en kjent radiovert som kom på besøk én gang i uka for å lære elevene māori, da både språket, men også dans og andre innslag. Vi fikk være med på en av disse øktene og undervisningen ble utført ved hjelp av sang, gitarspilling og kroppslig aktivitet. *Hode, skulder, kne og tå* på te reo māori var blant annet en av sangene som skapte stort engasjement både hos elevene, men også for oss. Ifølge læreren var besøket på eget initiativ fra radioverten, og hen ville ikke ha betalt for arbeidet. Det så ut til at både radioverten og barna satt pris på det, det var stor deltakelse og mye smil og latter. Læreren til denne klassen sa at tilbudet var svært populært på deres skole, og elevene etterspurte ofte dette om det gikk for lang tid mellom hver gang.

På de fleste klasserom hang det bilde av en «waka» (båt/fanas), på begge skolene. På Skole 1 var det noen av klasserommene som hadde bilde av hver elev, og elevene hadde i gruppe på tre fargelagt en åre sammen og festet på båten med bildene. Dette skulle illustrere at klassen arbeidet sammen mot et felles mål, dette var ifølge læreren i tråd med māorikulturen.



Figur 8 Eksempel på Waka på Skole 1

På Skole 2 var det også illustrasjon av «waka», men det var ikke like forseggjort som på Skole 1.

På begge skolene var det fokus på elevenes «Pepeha» som er en måte å introdusere seg selv på, hvor man forteller om seg selv og ens forfedre, steder som er viktige for deg og din familie, og dine forbindelser med folket (her forstått som befolkningen på Aotearoa New Zealand), og stedstilknytning. Under våre observasjoner ulikt fokus på skolene. På Skole 1 hadde year 4 hatt i lekse å få hjelp til å fylle ut skjemaet som vist nedenfor, på skolen skulle de etterpå tegne, fargelegge og navngi «deres» fjell i skriveboka.

My Pepeha

Please help your children to fill in this information about themselves. This will be used to write their pepeha in Te Reo in class. Please don't feel you need to fill in every space, as everyone's pepeha is different. If you don't know it we can support them with a school based pepeha in class.

My mountain is... Ko _____ te maunga	
My river is... Ko _____ te awa	
My ocean is... Ko _____ te moana	
My school is... Ko _____ te kura	
My Mums name is... Ko _____ töku māmā	
My Dads name is... Ko _____ töku pāpā	
My name is... Ko _____ töku ingoa	

Figur 9 Skjemaet som skulle fylles ut

På year 2 sa læreren sin Pepeha og spurte elevene etterpå spørsmål som «hva er navnet til min mamma?» eller «hva heter min pappa?». Ut fra observasjonene var tilknytning, og māorikulturen svært viktig for skolene og elevene. Elevene ble oppfordret til å vise fram egen Pepeha til andre slik at man ble bedre kjent med hverandre, og kanskje finner likheter med hverandres framføring. Vi opplevde elevene som stolte når de presenterte egen Pepeha.

På Skole 2 var det noen av elevene som ønsket å introdusere seg selv for oss studenter ved å legge fram sin Pepeha. På begge skolene var det stort fokus på elevenes identitet, samtlige klasserom hadde hengt opp ulike fargelegginger der elevene hadde eksempelvis fylt inn deres favorittfarge, hvilke interesser de hadde, øyefarge og/ eller en presentasjon av deres familie. Det var et tydelig, gjennomgående tema på klasserommene, og flere lærere viste dette fram til oss, vi observerte også at en foreldre som avleverte barnet sitt på Skole 1 ble presentert barnets arbeid. Vi ble også spurt om hva vår Pepeha var, og på Skole 2 under velkomsteremonien fremførte vi et utdrag av denne som vist i introduksjon

På Skole 2 var også *haka* en del av skolehverdagen til elevene. Haka er opprinnelig en krigsdans bestående kun av menn, men i senere tid er haka blitt en seremoniell dans hvor både kvinner og menn deltar. Elevene fikk mulighet til å lære seg haka to morgener i uka på Skole 2, men det var også opp til foreldrene om elevene kom tidligere til skolen og skulle delta på dette. Vanligvis skjedde dette på morgenen før skolestart. Vi fikk være med på ei slik økt, det var da guttenes (og vår) tur til å øve på ulike deler av haka.

4.2.4 Feltsamtaler

Våre observasjoner viste at te reo māori og kulturen blir svært verdsatt på skolene. Lærere, elever og foreldre blir ofte påmint dette gjennom schoolscape, undervisning, og transspråking. Vi undret imidlertid på hvordan skolene løste det hvis elever og/eller foreldre ikke verdsatt māori på samme måte som skolen. I feltsamtale med en av rektorene kom det fram at skolen og foreldre da gjennomfører møte der de forsøker å finne en løsning som er godtatt av begge parter. Hvis de ikke klarer å komme til enighet blir foreldrene rådet til å finne en annen skole som møter deres ønsker.

I samtale med lærere på begge skolene kom det fram at alle lærere på Aotearoa New Zealand har mulighet til å delta på språkkurs, eller kurs om forskjellige temaer og mål som omhandler māori. Da var det språklige og andre innspill. Disse kursene var gratis for alle som jobbet på nasjonale skoler, og de ble oppfordret til å delta på kursene. Dette foregikk utenom arbeidstiden, og dermed fikk lærerne ikke betalt for å delta på kursene. Ifølge lærerne vi snakket med var det svært populære kurs, og man kunne ta samme kurs opp til to ganger, deretter ville andre deltakere prioriteres. At det er populært blant lærerne på Skole 2 ble bekreftet av deres māorilærer, og dette var hen svært takknemlig for. Ifølge hen var det en nødvendighet at kollegiet så viktigheten med å lære te reo māori og skape en felles forståelse om hva de skulle undervise, og hvordan dette skulle utføres.



Figur 10 Eksempel på litteratur som var oversatt til te reo Māori

På Skole 2 fikk vi omvisning på deres ressurslager for te reo māori. Det var et stort boklager med variert vanskelighetsgrad, alt fra bildebøker til bøker bestående av kun tekst. Inne på dette lagret var det også flere typer læringsplakater som kunne anvendes i undervisningen, og hen som viste oss rundt forklarte at det også fantes nettressurser. Hen kunne videre informere om at alle skoler som var finansiert av staten hadde tilgang på disse ressursene gratis. Private skoler hadde også mulighet til å kjøpe disse, hvis de ønsket det. Vi forstod det slik på hen at det var Minister of Education/Te Tāhuhu o te Mātauranga som utga ressursene. Vi ble også informert om at det foregår et prosjekt nå hvor det skal gis ut rundt 100 skjønnlitterære bøker/romaner på te reo māori, for at man skal ha enda større tilgang på litteratur som er passende for alle aldersgrupper.

Ifølge māorilæreren vi snakket med på Skole 2 er det ulike nivåer når det kommer til språkkunnskap av te reo māori. Til sammen er det 8 nivåer, hvor man på nivå 4 kan snakke flytende, og innen elevene begynner på secondary school bør de være på nivå 5. Våre observasjoner gjort på skolen var helt i starten av skoleåret, så det er stor sannsynlighet for at elevenes språknivå vil bedres i løpet av året. De observasjonene vi gjorde tilsa likevel at majoriteten av de som gikk deres siste år på primary school ikke behersket te reo māori

flytende. Nivå 6-8 er som oftest brukt på universitet når det arbeides med master eller doktorgrad, og vil dermed ikke gjeldende for elever som inkluderes i vår studieretning.

I samtale med en māorilærer kom vi inn på begrepet «mōrena». Det er ifølge hen et låneord fra engelsk som er tilpasset til te reo māori. Hen sa at dersom man derimot skal si «god morgen» på te reo māori, bestemmes det ut fra hvordan for eksempel været er akkurat den morgenen man sier «god morgen». Det forklarte hen med at te reo māori er et beskrivende språk.

Begge skolene vi besøkte var det mange ulike nasjonaliteter, i én av klassene var det minst femten forskjellige nasjonaliteter. I slike klasser gjorde de noen justeringer i forhold til schoolscape og språking, men likevel var hovedvekten på engelsk og te reo māori. Skolene hadde ofte elever fra andre land i både korte og lengre perioder, og det var stor variasjon i engelskkunnskapene til disse elevene. Vi lurte derfor på hvordan de arbeidet for å integrere disse elevene inn i skolen og i klassen. Svaret var da at de i innføringsfasen kunne anvende tolk, men det var visstnok sjeldent nødvendig da barn ofte lærer språk kjapt gjennom eksponering.

I løpet av vår besøksrunde på begge skolene ble vi oppmerksomme på at klasserommene hadde personlige preg, derfor spurte vi en lærer hvordan ulike objekter og pynt på klasserommene ble finansiert. Det kom da fram at lærerne ofte så på klasserommene som et slags «hjem», og at de derfor valgte å kjøpe inn det utstyret og de ressursene de selv ønsket. Noen gang innredet de også med utstyr de hadde med fra eget hjem, andre ganger ble ulike ressurser donert av familier med tilknytning til skolen. Skolene var finansiert av staten, men dersom lærerne ønsket noe ekstra var de villige til å betale for det selv.

5 Diskusjon

Formålet med vår forskningsoppgave har vært å se på best practice i Aotearoa New Zealand når det kommer til hvordan de inkluderer urfolket i undervisningen, og se på hvordan vi kan ha praktisere dette i Norge. Vi har hovedsakelig ønsket å se hvordan vi kan inkludere samisk innhold i norskfaget. Vi vil i denne delen av oppgaven diskutere pedagogiske rammesystem som undervisningsinnhold og språkopplæring, ressursmessige rammer som schoolscape, ressursbruk og organisasjonsmessige rammer som skolens og kollegiegruppens kultur.

5.1 Undervisningsinnhold og språkopplæring

Guðmundsdóttir (2011) skriver om pedagogisk praksis der ulike lærere gjør egne tolkninger av styringsdokumenter og utarbeider egne undervisningsplaner ut fra et individuelt perspektiv. Dette mener vi å ha observert på Aotearoa New Zealand og å kunne lese ut fra intervjuene i Norge. Forskjellen er, slik vi tolker det, at på Aotearoa New Zealand hadde de en tydeligere, felles forståelse for hvordan undervisningen burde gjennomføres. Mens intervjuobjektene i Norge etterspurte en mer tydelig fremtoning fra ledelse, og i kollegiet generelt om hvordan man bør jobbe for å øke elevenes kunnskapsnivå om samisk språk og kultur. Både på Skole 1 og Skole 2 fantes det flere plakater og lignende som ofte ble brukt i undervisningen i samtlige fag, som også kanskje førte til en felles forståelse av styringsdokumentene og undervisningspraksis. Eksempler her kan være «Our Te Reo Learning» veggen som alle klasserom hadde på Skole 2, og at alle elevene på begge skolene hadde valget om å bruke engelsk eller te reo māori når de skrev tekster.

I denne oppgaven har vi nevnt både Banks (2008) multikulturelle undervisningsmetoder og Kumashiros (2000) anti-undertrykkende undervisning. Slik vi forstår disse er det både likheter, som nevnt i teorien, men det er også ulikheter, spesielt hvis man ser på ordvalg. Vi opplever Banks kategorier som mer nøytrale begreper, mens Kumashiros ordvalg har rom for mer underliggende tolkninger, spesielt de to første delene som han kaller *for de andre* og *om de andre*. Når det er snakk om *de andre* impliseres det at *de* er ulik fra *oss*. Våre observasjoner på Aotearoa New Zealand er at lærerne benytter seg av Banks (2008) undervisningsmetode fordomsforebygging, rettferdig pedagogikk og styrkende skolekultur. Vi oppfattet at deres undervisningsmåte bidro til en positiv holdning til flerspråklighet og kulturelt mangfold. For å få dette til vil det, som Vavrus (2008) og Banks (2008) skrev, være

nødvendig å øke egen interkulturelle kompetanse. Økt interkulturell kompetanse vil ifølge han bidra til at minoritets elever kan føle seg inkludert i skolen. Vårt feltarbeid på Aotearoa New Zealand viser at de har løst dette for tangata whenua ved å synliggjøre det i skolehverdagen med både *schoolscaping*, *språking* og indigenisering. Som motsetning inkluderes samisk innhold i forbindelse med den samiske nasjonaldagen. Slik vi forstår Banks (2008) kategorier kan undervisningen som utføres i forbindelse med denne dagen i Norge havner under *content integrations* og Kumashiros (2000) *undervisning om de andre*.

Olsen & Sollid (2019) har beskrevet en ritualisering av samisk nasjonaldag i skolen, hvor eksempelvis gjentatt bruk av symbolikk ble brukt i undervisning med samisk innhold. Dette var også vår observasjon fra praksisperiodene som engasjerte oss for å se nærmere på denne tematikken i masteroppgaven. Begge våre informanter gir uttrykk for at det er mest fokus på samisk kultur når den samiske nasjonaldagen nærmer seg. Innhentet empiri og utvalgt teori underbygger hverandre. Intervjuobjektene våre nevner ulike årsaker til denne begrensede undervisningsmetoden, som for eksempel mangel på tid, lite fokus fra kollegiet og ledelsen på tema, men også vanskeligheter med å finne ressurser. Dette opplever vi som bemerkelsesverdig med tanke på hvor vi er bosatt. Det er enkelt da å tenke at dette må oppleves som desto vanskeligere for de lærerne som arbeider i områder der samisk kultur ikke er fullt så fremtredende i deres hverdag. Denne begrensede undervisningsmåten, tidsmessig, kan bidra til eksotifisering og fremmedgjøring av samisk kultur. I tillegg kan man undres over hvorfor Bruners (1970) begrep spiralsum, og Vygotskys (2001) proksimale utviklingszone kan virke noe avglemt når det kommer til samiske temaer i skolen, nettopp på grunn av ritualiseringsundervisningen som Olsen & Sollid (2019) beskriver. Et annet viktig element vi ønsker å trekke fram fra feltarbeid på Aotearoa New Zealand er at både *språking* og *schoolscaping* blir brukt i alle klasserom og fag. Vårt hovedfokus var hvordan de gjorde det i engelskundervisningen for å kunne sammenligne det med norskundervisningen her, men vi observerte ingen merkbar forskjell fra de teoretiske fagene til de mer praktiske.

Hvis vi derimot ser videre på observasjonene vi har gjort på Aotearoa New Zealand trekker de inn māorikultur og språk i undervisningen daglig. Det er synlig og gjennomført i deres *schoolscaping*, både der elevene og lærerne oppholder seg. I tillegg blir elevene eksponert for språklige innslag i løpet av skoledagen. Som observasjonene våre viste var denne praksisen litt ulik på de to skolene, der Skole 1 utførte *språking* jevnt gjennom hele dagen, mens Skole 2

hadde et større fokus på det i starten, også «dabbet» det noe av utover dagen. Likevel, ble elevene eksponert for te reo māori i løpet av skoledagen. Selv om det er forskjeller mellom praktisering av språking i Norge og på Aotearoa New Zealand, kunne vi finne noen språklige likheter som man kanskje ikke tenker over i det dagligdagse språket. På lik linje som i Norge, finnes det ord på te reo māori som ikke har noen engelsk oversettelse. Noen te reo māori ord som brukes, slik som *mōrena*, er en «forenklet» oversettelse, slik vi fikk forklart. På te reo māori hilser de på morgnen etter hvordan været er. En sammenligning her til det samiske språket er oversettelsen av snø som bestemmes av hvilken type snø det er. Ord som *haka* som opprinnelig er en krigsdans, ble brukt opptil flere ganger i språking på skolene, men vi hørte også ordet utenfor skolen. Vi prøvde å finne ut hva oversettelsen var, men fikk da beskjed om at det ikke fantes en oversettelse. Vi har lignende ord eller uttrykk på samisk, som ikke har en direkte oversettelse til norsk, men har fått en fornorsket oversettelse slik som *lavvo* eller på davvisámegiella *lávvu*.

Freire (2003) og Vavrus (2008) beskriver viktigheten at lærere trekker hverdagslivet inn på klasserommet, på den måten vil undervisningen mest sannsynlig oppleves som mer nyttig for elevene og motivasjonen for læring dermed også økes. Bruner (1970) skrev at man vekker elevenes interesse dersom kunnskapen anses som nyttig også utenfor skolebyggets vegger. Empirien innhentet gjennom intervju av Alex viser at dette er noe hen forsøker å bli bedre på. Som eksempel nevnte hen blant annet stedsnavn og jakt og fangst i kystområder som kunne knyttes til samisk og kvensk kultur. Hen ga også uttrykk for at som lærer så man sammenhenger og forstod bakgrunn for det man underviste i, men viste forståelse for at det kunne være vanskelig for elevene å oppdage dette på egenhånd. Ifølge egne observasjoner og utvalgt teori kan dette være en gjennomgående utfordring. Både observasjoner på Aotearoa New Zealand og på andre klasserom vi har vært hører det til sjeldenheten at lærerne hjelper elevene med å knytte undervisningen til dagliglivet. Likevel ble elementer fra samfunnet på Aotearoa New Zealand også benyttet i klasserommet, som for eksempel praktisering av transspråking, flerspråklig lingvistisk landskap og kulturelle innslag. Selv om empirien innhentet i Norge viser at en slik praktisering ikke blir gjort i samme grad som på Aotearoa New Zealand, kommer det fram ett ønske fra informantene om økt fokus rundt samisk innhold i undervisningen.

Både Evju & Olsen (2022) og Barr & Seals (2018) skriver at det er opp til hver enkelt lærer hvordan eller om språkundervisning blir implementert. Vårt feltarbeid på Aotearoa New Zealand viste tydelig at det foregår transspråking i undervisningen, men det er selvsagt ulike praksiser på hvordan det blir utført. Det er slik vi ser det et uunngåelig element da alle lærere har ulik bakgrunn, undervisningspraksis og gjør individuelle vurderinger om hva og hvordan undervisningen bør utføres og vektlegges. Selv om det var opptil lærerne hvordan språkundervisningen blir implementert, observerte vi flere likhetstrekk. Vi kunne observere at den samme språkingen foregikk i de aller fleste klasserom, ord som *tahi*, *rua*, *titiro mai* og *mahi* ble ofte anvendt jevnlig gjennom skoledagen. Til sammenligning i Norge sier Alex og Kim at de ikke innehar nok kunnskap om samisk språk for å implementere uttale av bokstavlyder, ord og uttrykk på samisk. Da deres repertoar begrenses til utsagn som *lihkku beivviin* og *buorre beaivi*. I tillegg opplevde de at det var tidkrevende og vanskelig å finne ressurser. På Aotearoa New Zealand derimot kunne de bestille gratis ressurser for å anvende i undervisningen, og dagligdagse uttrykk og ord var derfor godt synlig som en del av deres schoolscape.

Vår empiri viser at våre informanter har arbeidet ulikt etter at LK20 ble innført. Og det er slik vi ser det lagt opp til at lærerne skal kunne gjøre det. Gjeldende styringsdokument gir lærerne handlingsrom til å bestemme hvordan man skal arbeide for å oppfylle gitte kompetansemål. Det fører til at man som lærer har frihet til å vise både egen identitet og kreativitet i undervisningssituasjoner. Bakdelen slik vi ser det kan dog være at temaer man er litt usikre på blir nedprioritert, noe også informantene uttrykte. Naturlignok vil det være mer tidkrevende å sette seg inn i et nytt stoff før man underviser, men slik som for eksempel både Freire (2003) og Bruner (1970) nevnte vil dialogbasert undervisning være en god måte for læring. Dette åpner opp for at man godt kan utforske temaer sammen med elevene. Våre observasjoner viser at Aotearoa New Zealand har lyktes med en multikulturell undervisningsmetode, og som framtidige lærere ønsker vi å bruke elementer fra de pedagogiske praksisene vi observerte. Kanskje vil framtidige kollegaer følge etter og inkludere samisk innhold i undervisningen jevnt gjennom skoleåret. For at dette skal aktualiseres, bør tilgang og bruk på ressurser økes, noe vi vil diskutere i neste avsnitt.

5.2 Ressurser: bruk og tilgang

En vesentlig forskjell mellom skolene vi besøkte på Aotearoa New Zealand og de vi har sett her i Norge har vært deres schoolscape. På Aotearoa New Zealand var det ikke tvil om at te reo māori var en del av deres hverdag. Schoolscapingen bidro til å ivareta Aotearoa New Zealand sin identitet, og plakater med ukedager, måneder og tall var representert i klasserommene på te reo māori. Dette bidro til at elevene daglig ble eksponert for språket skriftlig, men som nevnt tidligere ble språket også uttrykt muntlig. Under observasjonene så vi at både Skole 1 og Skole 2 hadde god tilgang på ressurser og andre verktøy som de brukte i undervisningen og på klasserommene. Disse ressursene var ofte kjøpt inn av skolen og Minister of Education. Ressursene som Minister of Education utga var tilgjengelig for alle, men gratis for skolene som var statlig finansiert. I enkelte tilfeller var det lærerne på Aotearoa New Zealand som selv kjøpte ressurser, eller andre som hadde en tilknytning til skolen donerte. I Norge derimot viser empirien vår lite fokus på schoolscaping med samisk innhold, men lærernes villighet til privat innkjøp ble tydelig gjennom intervju av Kim. Erfaringen fra både praksis og som tilkallingsvikarer bekrefter at samisk språk og samisk kultur inkluderes i schoolscape rundt Sámi álbmotbeaivi, men ikke ellers. Om man i den norske skolen kan la seg inspirere av praksisen på skolene i Aotearoa New Zealand, hvor man har plakater eller lignende til stede gjennom hele skoleåret, kan det bidra til indigenisering i Norge. Vi mener schoolscaping også kan bidra til at lærere blir påminnet til å anvende språket, og elevene blir eksponert for transspråking.

Tilgang til ressurser i den norske skolen mener vi kommer tydelig fram gjennom hvordan intervjuinformantene gjennomfører undervisning av samisk innhold. Undervisningen foregår i all hovedsak rundt markering av den samiske nasjonaldagen, og har dermed et ritualisert preg slik det blir beskrevet av Olsen & Sollid (2019). Schoolscapingen man kan se under markeringen er samiske flagg eller enkle ord og setninger på samisk. Alex og Kim nevnte gjentatte ganger under intervjuet mangelen på ressurser. De hadde også et ønske om et større nettverk av ressurspersoner som de kunne benytte seg av i undervisningen hvor samisk innhold skulle foregå. Vi mener skolene hadde hatt en større mulighet til å unngå eksotifisering og fremmedgjøring dersom lærere får bedre tilgang på ressurser.

I empirien vår blir ikke nettressurser nevnt. Vi kjenner til ulike nettsider som har samiske ressurser, men vi ser at enkelte av disse ressursene koster en del. Vår oppfatning er at skoler

og skoleeiere ofte kan ha dårlig økonomi, derfor er det langt fra sikkert at slike ressurser havner på innkjøpslista. Muligens prioriteres derfor de mer ritual-lignende markeringene og ressursene, da de ofte deles ut gratis. Kim nevnte at hen selv hadde kjøpt inn filmer som skulle brukes i undervisningen, da eksempelvis *Kautokeino-opprøret*. Vi mener at dette ikke bør være en forutsetning for at elevene skal få et innblikk i samisk innhold, da flere av kompetansemålene i norskfaget etter Kunnskapsløftet 2020 inkluderer det samiske. Det ble også nevnt at det var ønskelig med en bok eller lignende som hadde en samling av samisk innhold, noe også vi mener vil være et godt sted å begynne. Informantene Kim og Alex nevner at de ofte må «grave» etter samiske ressurser, noe som tar tid. Informantene uttrykker derfor at det er lettere å bruke undervisningsopplegg som er brukt tidligere.

Av våre informanter ble tid oppgitt som en utfordring i skolehverdagen. Dette er noe vi også har observert og erfart, likevel vet vi også at det er enklere å prioritere tingene man selv kan, og anser som viktig. Om man skal kunne inkludere urfolket og samisk innhold i skolen, tror vi derfor det er helt nødvendig at det foregår et samarbeid på tvers av kollegiet. Et slikt samarbeid ble også nevnt av informantene. Da har man bedre forutsetning for å skape en felles forståelse slik de hadde på Aotearoa New Zealand, og māorilæreren på Skole 2 nevnte. I studien til Evju & Olsen (2022) kom samme problemstilling opp når det kommer til manglende tid og undervisning av temaet. Ene informanten deres la ikke skjul på at hen vet hva de samiske målene er, men informanten uttrykker at hen har dårlig samvittighet, da tiden ikke alltid er til stedet for å kunne oppfylle målene på en tilstrekkelig måte. Læreryrket er komplekst, og det har blitt en endring i lærerens arbeidshverdag. Nå går mye av tiden til andre ting enn planlegging av, og gjennomføring av undervisning. Vi mener derfor at samarbeid og delingskultur blir desto viktigere, for å øke tilgangen på ressursen og være tidsbesparende.

Slik vi ser det bør skoler i Norge hente ideer fra måten Aotearoa New Zealand utfører og bruker schoolscaping. Māorilæreren uttrykte eksplisitt at eksponering av språk er viktig, og vi mener at transspråking kan være en god praksis for å eksponere språk. For at elever i den norske skolen skal bli eksponert for språket i skolehverdagen, kan man eksempelvis bruke enkle læringsplakater som viser samisk språk på skolens områder. I norskfaget kan man også bruke oversatte samiske tekster, da slike tekster ofte inneholder samisk kultur. Bruk av māori litteratur i form av bøker var lite synlig under vår observasjon på Aotearoa New Zealand. Klasserommene på begge skolene hadde klassebibliotek tilgjengelig, men bøkene ble ikke

anvendt mens vi drev feltarbeid. Det de derimot og brukte var sanger og *karakia* på te reo māori. Å bruke sanger og korte tekster på samisk vil være noe vi kan praktisere også på norske skoler uten store kostnader, noe informantene gjorde. På en annen side må lærerne vite hva de skal lete etter og hvor de skal lete, men også ha kunnskap om og kunne se verdien i at elevene lærer om temaet. For at man skal ha muligheten til dette, tror vi det er viktig at ressursene er lett tilgjengelige slik at lærere kan bruke dette i undervisningen.

5.3 En felles forståelse

På Aotearoa New Zealand har de én nasjonaldag, Waitangi day, som er 6. februar. Da markeres signeringen av Treaty of Waitangi i 1840. Slik vi ser det antyder dette at Aotearoa New Zealand som stat hadde en annen innfallsvinkel enn den norske stat allerede på midten av 1800-tallet. En felles nasjonaldag kan bidra til en felles tilhørighet, og et fellesskap i samfunnet generelt. Mens det faktum at Sámi álbmotbeaivi og Norges nasjonaldag er på to ulike dager kan signalisere et skille. Markering av nasjonaldager er ikke noe vi i denne oppgaven skal utbrodere noe mer, men likevel anser vi det som viktig å nevne da dette kan påvirke menneskers oppfatning og holdning. Vår reise klaffet dessverre ikke med feiringen av Waitangi Day, men på den positive siden førte det vil at vi fikk observert hvordan de underviste på besøksskolene utenom nasjonaldagen. Som innhentet empiri viser, var det stor kontrast til hvordan urfolksundervisning blir utført i Norge. På Aotearoa New Zealand ble urfolkstematikken inkludert i undervisningen utenom nasjonaldagen. Vi mener at vårt feltarbeid på Aotearoa New Zealand viser en felles forståelse om at landets historie består av både pākeha og māori.

Som en felles forståelse, signaliserer vårt feltarbeid at Aotearoa New Zealand er flerkulturelt, der både māori og engelsk var presentert. Dette kunne vi se gjennom bruk av schoolscape og transspråking på skolene vi besøkte, men også ellers i samfunnet. Slik vi forstår det er det signalisert fra staten at skolene skal ha en felles forståelse av deres kulturarv. Det underbygges av at lærere blir oppfordret til å delta på te reo māori språkkurs. Disse språkkursene var gratis for lærere, men måtte gjennomføres utenom arbeidstid. Vår informant, Alex, visste om én kommune som arrangerte samisk språkkurs, men hen var usikker på om dette var gratis for lærere da det var en annen kommune enn hen var ansatt i. Av egen nysgjerrighet har vi undersøkt om det finnes slike kurs for lærere. Det viser seg at det finnes

språkkurs hvor man kan lære seg samisk, men flertallet av disse kostbare og kanskje for «vide».

Aotearoa New Zealand er spesielt opptatt av å ivareta egen kultur, og dette er holdninger de forsøker å implementere i skolen. Slik vi ser det tjener de på dette samsvaret, og slik vi forstår nevnte teori av Freire (2003) er dette noe man bør etterstrebe. Schoolscaping har noe å si for både elever, lærere, men også foreldre, da det signaliserer en likestilling mellom tangata whenua og pākeha. Vi undret dermed på hvordan skolene løste det om det kom elever som ikke verdsatte te reo māori og kulturen på lik linje som retningslinjene tilsa. Her forklare den ansatte at de sammen prøver å finne en best mulig løsning, ettersom alle må lære seg språket da det er en av de offisielle språkene på Aotearoa New Zealand. Dersom de ikke kommer fram til en felles løsning, blir ofte elevene sammen med foresatte anbefalt å finne en skole som har de samme verdiene som dem selv.

I Norge er også samisk en av de offisielle språkene i landet. Johansen & Sollid (2023) viser til Overordnet del hvor det blir fastslått at den samiske kulturarven er en del av den norske kulturarven, og at samisk og norsk er likestilt språk. Vavrus (2008) bruker *kulturell mottakelig undervisning*, hvor målet er å skape både et inkluderende klasserom, men også skolemiljø. Om samisk innhold hadde hatt en større plass i de norske skolene, og elevene hadde fått «oppleve» språket og kulturen i omgivelsene rundt seg daglig, hadde det nok vært lettere for skolen å skape et inkluderende klasserom og skolemiljø. Imsen (2020) forklarer at det må være rammer som elevene føler seg knyttet til, og at elevene opplever undervisningen som meningsfull og gjenkjennbart. Disse rammene kan skapes gjennom eksempelvis schoolscaping på skolens områder. Dersom skolene har en schoolscaping som viser den felles kulturarven til Norge der urfolket er inkludert, vil kanskje elevene lettere se sammenhenger.

5.4 Utfordre grenser mellom oss og dem

Både Banks (2008) og Kumashiro (2000) har utarbeidet undervisningsmetoder som skal motvirke undertrykkende undervisning i skolen. Slik vi ser det er det et par hovedtemaer i disse undervisningsmetodene som går igjen, slik som eksponering, inkludering og variasjon. Vår innhentet empiri viser at de to skolene på Aotearoa New Zealand har stort fokus på innholdsintegrering når det kommer til inkludering av tangata whenua i hverdagslig undervisning. Observasjoner gjort viste at også andre minoriteter var inkludert, men i mindre

grad. Det kan være at vår tilstedeværelse, og det faktum at vi gjennomførte fullstendig åpen observasjon, påvirket lærerne til et større fokus på tangata whenua, deres te reo māori og kultur. Likevel, feltsamtalene vi gjennomførte viste at lærerne fokuserte på at elevene skulle eksponeres for språk, både engelsk og te reo māori.

Både schoolscaping og undervisningsfokus på Aotearoa New Zealand gjenspeilet viktigheten med identitet og tilhørighet, både for elevene, men også for ansatte på skolen. At identitet og tilhørighet var viktig ble også illustrert når vi kom på besøk. Lærerne viste interesse for hvem vi var og hvor vi kom fra, og elevene delte denne nysgjerrigheten. På den ene siden opplevde vi det som forfriskende å fortelle om egen bakgrunn, hvem vi var og hvorfor vi var på besøk. På den andre siden tenker vi at et slikt fokus kan bidra til at minoriteter innenfor minoritetsgrupper får ekstra fokus, noe som igjen kan føre til at man kjenner på et større skille og blir oppmerksom på forskjeller. For å unngå at forskjellene øker vil det, som Banks (2008) poengterer, være viktig at elever erfarer at mangfold beriker samfunnene, og at kunnskap om andre kulturer tilfredsstiller og utvikler oss som mennesker. Lærere bør utvikle egen interkulturelle kompetanse slik at også elevene har mulighet til å utvikle egen interkulturell kompetanse. Som både Dewey (2001) skrev, og som vår informant Alex uttrykte, lærere kan lære sammen med elevene.

Empiri innhentet gjennom intervju illustrer ikke et like entydig bilde når det kommer til viktigheten med identitet og tilhørighet. Kim for eksempel viste en usikkerhet om hen var kven, mens Alex var tydelig på at hen var samisk og norsk, kven derimot ble ikke nevnt. Begge intervjuinformantene våre beskriver at de i all hovedsak fokuserer på samiske temaer i forbindelse med Sámi álbmotbeaivi, og schoolscaping blir ikke nevnt av verken Alex eller Kim. Ingen av informantene våre ga uttrykk for at de hadde arbeidet med eller hadde en forutsetning for å beherske kompetansemålet i norskfaget som omhandler uttalelse av samiske bokstaver og stedsnavn. Hvis vi ser på hva Barr & Seals (2018) beskriver så er språkundervisningen er en refleksjon av funksjon og symbolikken språket har i samfunnet. Som vi har nevnt tidligere er vi bosatt i Sápmi, og man eksponeres for davvisámegiela til en viss grad i samfunnet, men i all hovedsak er det slik vi erfarer det muntlig, og mest gjennom privatpersoner. Man kan da undres over hvilken posisjon samisk språk har i vår hjemkommune, men også generelt i landet. Teorien vi har vist til viser at samisk har i

etterkant av fornorskningen gjennomgått en revitalisering, og samisk innhold har fått en tydeligere plass i samfunnet generelt, men også innenfor styringsdokumenter i skolen.

Schoolscaping på de norske skolene vi har besøkt har ikke bestått av samisk innhold, og det lingvistiske landskapet i vår hjemkommune er noe begrenset. Selv om samisk schoolscape er begrenset er vi enige i betraktningen til Evju og Olsen (2022) som skriver at skolene er innenfor en *brytningstid*. Styringsdokumenter tilsier at samisk innhold skal indigeniseres, men vår empiri viser at vi i praksis kanskje ikke er kommet helt dit ennå. Både Alex og Kim gir uttrykk for at de har et ønske om å inkludere samiske temaer i egen undervisning, deriblant også samisk språk, men de sier eksplisitt at de ikke innehar nok kunnskap for å gjennomføre det. Det bekrefter altså Olsen et al. (2017) utsagn med at kunnskapsnivået til lærerne må økes. Og vi mener at våre funn fra Aotearoa New Zealand viser hvor viktig det er for undervisningen at lærerne besitter god kjennskap til både urfolkstematikk og språket.

Figenschou (2023) skrev at lærere bør forsøke å utfordre grensen mellom *oss* og *dem*, dette kunne eksempelvis løst med å anvende utsagn som *de av oss som er samiske*, eller *de av oss som har samisk bakgrunn*. Selv om samisk tematikk har fått en større plass innenfor styringsdokumentene, håper vi at det samiske også får en større plass i skolehverdagen og ikke blir begrenset kun til Sámi álbmotbeaivi. Og at det generelle kunnskapsnivået blant lærere, og elever økes.

6 Avslutning

Vår hjemkommune har implisitt gitt oss erfaringer om flerkulturalitet, men vi hadde også behov for at det ble ytret eksplisitt til oss. Dette vil være viktig for oss å tenke på når vi nå skal ut i yrkeslivet. Det å se sammenhenger kan være vanskelig på egenhånd, selv for voksne, så vi kan dermed ikke «regne med» at elevene forstår og ser sammenhenger. Gjennom teori, empiri, diskusjon, og nå avslutningen har vi prøvd å besvare vår problemstilling og forskerspørsmål for oppgaven.

Vårt samlende spørsmål til arbeidet var:

På hvilken måte kan man i nasjonale skoler arbeide for indigenisering, hvor man øker det generelle kunnskapsnivået om språket, kulturen og tradisjoner, slik at urfolkets kulturarv ivaretas?

Det har vi utforsket ved å bruke teori og innhente empiri fra lærere i den norske skolen, og gjennom feltarbeid på to ulike skoler på Aotearoa New Zealand. I denne oppgaven har vi fått observert best practice på Aotearoa New Zealand, der vi har fått innblikk i hvordan det arbeides på nasjonale skoler for å øke kunnskap om både kulturen og te reo māori. Dette har de fått til gjennom å øke kunnskapsnivået til lærerne om tema, de har synliggjort urfolket gjennom schoolscape, og de eksponerer elevene (og innbyggerne) for språket gjennom transspråking. Disse elementene blir implementert kontinuerlig gjennom skolehverdagen, men også generelt i samfunnet. Det gir et holistisk inntrykk, der det som undervises i også fremstilles som viktig også utenfor skolene. Elevene kjenner igjen fokuset som vises på skolen også andre steder.

For å konkretisere valgte vi følgende forskerspørsmål:

Hvordan opplever lærere i den norske skolen at samisk innhold blir inkludert etter Kunnskapsløftet 2020?

Dette har vi svart på ved å intervju to lærere i den norske skolen. Under intervjuene kom det fram at informantene ønsker å inkludere samisk innhold i undervisningen i samsvar med Kunnskapsløftet 2020. Informantene gir uttrykk for at samisk innhold fortsatt skjer ved markeringen av Sámi álbmotbeaivi, men at de ønsker å ha muligheten til å kunne implementere dette i andre tilfeller også. Informantene etterspør en bedre og større tilgang på

ressurser som kan brukes i undervisningen, da både litteratur og andre elementer som kan bidra til schoolscaping.

Vi har også ønsket å se nærmere på:

Hvordan kan kultur, schoolscape og språking av samisk innhold bli inkludert i norskfaget og i skolen for å oppnå indigenisering i større grad?

For å kunne finne svar på dette har vi gjennomført feltarbeid på to ulike skoler på Aotearoa New Zealand. Vi ønsket å innhente ideer og lære av deres måter å inkludere te reo māori og māorikulturen på skolene. Gjennom observasjoner, feltsamtaler og loggbok har vi sett at skolene har en felles forståelse for hvordan det skal undervises i te reo māori og kulturen. Slik vi oppfatter det er pākehā og tangata whenua likestilt i samfunnet og på skolene. Skolene der viser også en schoolscaping og transspråking, hvor elever blir daglig eksponert for både te reo māori og engelsk.

Vi mener at undervisningspraksisen vi har observert på Aotearoa New Zealand med fordel kan overføres til Norge. Og at skolene i Norge bør gå fra en ritualisert lignende opplæring om samiske temaer til en mer multikulturell undervisningsmetode der samisk tematikk inkluderes kontinuerlig gjennom skoleåret.

6.1 Oppsummering

Vi vil i dette kapitlet oppsummere masteroppgaven vår, komme med en konklusjon og forslag til videre forskning angående temaet.

Revitaliseringen av samisk språk og kultur er i gang, og staten sender gjennom skoleverkets styringsdokumenter signaler om at det generelle kunnskapsnivået om temaet skal økes. Som nevnt tidligere av Evju & Olsen (2022) er vi nå innenfor en brytningstid i Norge, ettersom det er større interesse for samisk språk og kultur. Likevel kan det se ut til at skolehverdagen ikke har fulgt samme lineære vekst. Det er ifølge våre informanter lite ressurser som er lett tilgjengelig, noe vi mener kan være en direkte årsak til at samisk innhold ikke er like synlig i undervisningen. Skolehverdagen er allerede travel, og temaer som lærere kanskje selv er litt usikre på er det mest sannsynlig enklere å prokrastinere. En annen implisitt årsak er holdning, når vi sammenligner Aotearoa New Zealand med Norge så har deres urfolk en synligere posisjon i samfunnet generelt, det lingvistiske landskapet er mer gjennomført i forhold til eksponering av te reo māori, enn vi har fått til i Norge. Dette videreføres også til schoolscaping.

Det samme kan sies om språking, satt litt på spissen: det vil være vanskelig å oppleve en dag i Aotearoa New Zealand uten å ha hørt fraser på te reo māori, mens i Norge blir man mer overrasket dersom man hører samisk språk. Slik vi ser det er samisk kultur kanskje den av våre fokuskategorier som har kommet lengst, mye på grunn av samisk musikk, filmer/ serier og kunst.

For å skape klasseromsmiljø der også elever innenfor minoritetsgrupper føler seg sett vil det være nødvendig med eksponering av ulike grupper, for å få dette til må tilgang på ressurser økes og gjøres mer tilgjengelig. I tillegg må kunnskapsnivået til samiske temaer løftes, og undervisere må besitte nok språkkunnskap slik at kompetansemålene i LK20 kan etterfølges. Selv om fokuset i vår studie har vært innenfor morsmålsundervisningen og norskdidaktikken, har temaet en overføringsverdi til andre fag da den nye læreplanen vektlegger tverrfaglige temaer. Slik vi ser det så er samisk kultur og språk synlig i skolens pedagogiske rammesystem, men de administrative rammene, ressursmessige rammer, organisasjonsmessige rammer og rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn har fortsatt en vei og gå. Sistnevnte rammefaktor vil kanskje ikke være direkte avhengig av hvordan staten, kommunene og skoleledelsen arbeider i første omgang, men rammefaktoren vil følge etter hvordan andre rammefaktorer utføres.

6.2 Konklusjon og veien videre

Som nevnt tidligere er læreryrket kompleks, og skolen er en stor del av barns liv og oppvekst. Det er mange rammefaktorer som lærere må ta hensyn til, og styringsdokumenter gir en pekepinn på hva elevene skal lære. Hvordan man underviser for at elevene skal oppnå kompetansemålene er det opp til lærerne å bestemme. I denne oppgaven har vi lagt fram ulike undervisningshensyn som bør tas siden samfunnet blir mer og mer flerkulturelt. Slik vi ser det er det noen ulikheter mellom Banks og Kumashiros undervisningsmodeller, men vi anser målet som det samme. Man kan sammenligne det med styringsdokumenter, målet er det samme for undervisningssteder, men arbeidsmåter er opp til lærere, lærerstab og ledelse å reflektere over. Selv om vi nå har arbeidet med en masteroppgave i norskdidaktikk, mener vi det er like viktig å kunne inkludere temaet i andre fag, og generelt i skolemiljøet. Slik vi ser det, er Aotearoa New Zealand sin *best practice* det faktum at undervisningsmetodene er gjenkjennbare i alle fag. Kollegiet arbeider mot samme mål; om å indigenisere befolkningen.

Kunnskapsløftet 2020 inneholder mange kompetansemål som skal ivaretas, men det er også et fokus på sosiale mål som dannethet, ivaretagelse av identitet, et ønske om å øke elevenes kulturelle kapital og interkulturelle kompetanse, i tillegg til å indigenisere befolkningen. Slik vi ser det bør det i norskfaget fokuseres på språkopplæringen, og at elevene ser viktigheten av å beherske flere språk, men spesielt samisk da det er et av de offisielle språkene i Norge. Overordnet del viser at skolen, men også samfunnet generelt skal bidra til en positiv utvikling, og profesjonsfelleskapet på skolen skal reflektere over hvilke felles verdier man har, og vurdere og videreutvikle sin egen praksis. Skolene bør inkludere samisk schoolscape for å synliggjøre at samisk er en del av den norske kulturarven.

Etter arbeid med denne masteroppgaven har vi blitt svært bevisste på vår egen identitet. På en måte kan vi si at vi har vært på en «utvekslingsreise» på Aotearoa New Zealand, men også en «utviklingsreise» der teoretisk kunnskap, nye erfaringer og opplevelser, i tillegg til samtaler, diskusjoner og refleksjoner vi har tatt del i har påvirket oss. Og det er stor sannsynlighet for at dette også vil påvirke oss i læreryrket.

På oppgavens forside har vi valgt et bilde av schoolscape fra Aotearoa New Zealand. Dette ble valgt da vi mener det illustrerer på en god måte hvordan eksponering av urfolksspråk kan gjøres i klasserom og på skoler. Identitet er viktig, og schoolscape er et viktig element for å signalisere hva lærere og skolen ønsker at elevene skal få opplæring i. Ved hjelp av schoolscape og transspråking *viser og praktiserer* man kunnskap som elevene bør lære for å underbygge undervisningen. Kanskje vil vi se lignende schoolscape i norske klasserom tiden framover.

Som framtidige lærer innenfor norskfaget ønsker vi å kunne bruke det vi har sett i vårt feltarbeid på Aotearoa New Zealand. For å oppfylle kraven/innføringene i både Overordnet del, men også kompetansemålene i norskfaget, er det viktig at vi fra starten av vår yrkeskarriere bruker de ressursene vi har tilgjengelige. Kanskje kan vi også lage egne ressurser med ideer fra feltarbeidet. Vi ønsker at vi som lærere innenfor norskdidaktikken skal bidra til indigenisering, og håper at fremtidige kollegaer og arbeidsgivere også har de samme målene. Vi tror at skolene eller skoleeierne hadde hatt godt av å ha en ressursperson(er), som kunne tatt seg av tilgangen og organiseringen av ressursene. Begge informantene nevnte tid, som en faktor til hvorfor undervisning med samisk innhold ofte blir «satt bort». Om

skolene/skoleeier hadde hatt en ressursperson, hadde kanskje en del av tilgangen på ressurser og annet verktøy vært løst på en bedre måte enn det er nå.

Ideer til videre forskning ville kanskje vært å sett nærmere på årsaken til hvorfor Norge fortsatt har en framtoning med *oss* og *dem*, og ikke *vi* som helhetlig nasjon. Kanskje er det fornorskningen som fortsatt farger befolkningens holdninger, og/eller har samene og nordmennene en for ulik forventning til hvordan Norge skal styres og forvaltes? Slik vi ser det har Aotearoa New Zealand i alle fall fått en mer tydelig og helhetlig forståelse om hvordan landet kan ivaretas på en best mulig måte. Vil det være mulig for Norge også å følge denne *best practice*?

Helt til slutt ønsker vi å komme med en oppfordring til Kunnskapsdepartementet. Det må utarbeides gode digitale og fysiske ressurser som eksempelvis informasjonsbøker/hefter. Det bør også arrangeres og oppfordres til at ansatte i skoleverket kurses i samisk språk og kultur. Og til skoleverkets ledere: stå fram som gode eksempler og pådrivere for å inkludere Norges urfolk i skolehverdagen, ikke kun i starten av februar.

7 Referanser

- Albury, N. J. (2015). Your language or ours? Inclusion and exclusion of non-indigenous majorities in Māori and Sámi language revitalization policy. *Current Issues in Language Planning*, 16(3), 315-334. DOI: 10.1080/14664208.2015.984581
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (2020). Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. I B.-O. Andreassen, & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 9-33). Fagbokforlaget.
- Ballard, R. (2002). Race, Ethnicity and Culture. *Martin Holborn - New Directions in Sociology*, s. 1-44.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th ed.). Pearson Education.
- Barr, S., & Seals, C. A. (2018). He Reo for Our future: Te reo Māori and Teacher Identities, Attitudes, and Micro-Policies in Mainstream New Zealand Schools. *Journal of Language, Identity, & Education* 17(6), 434-447.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1505517>
- Berkaak, O. A. (2008). Innledende essay. I P. Freire, *De undertryktes pedagogikk* (ss. IX-LIV). De norske Bokklubbene .
- Blommaert, J. (2006). Language Policy and National Identity. I T. Ricento (Red.), *An introduction to Language Policy Theory and Method* (s. 238-253). Blackwell Publishing.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 82-90). Wiley-Blackwell.
- Broady, D., & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus utdannings sosiologi . I H. Thuen, & S. Vaage, *Oppdragelse til det moderne* (s. 199-217). Universitetsforlaget.
- Brown, K. D. (2018). Shifts and stability in schoolscapes: Diachronic considerations of southeastern Estonian schools. *Linguistics and Education* (44), 12-19. DOI: 10.1016/j.linged.2017.10.007

- Bruner, J. S. (1970). *Om å lære*. Dreyers forlag
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Devine, N., Stewart, G. T., & Couch, D. (2021). Including Māori Language and Knowledge in Every New Zealand Classroom. *New Zealand Journal of Education Studies* (56)2, 141-144. DOI: 10.1007/s40841-021-00223-2
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning . I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 53-66). Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H. (2010). *Små steder, store spørsmål. Innføring i sosialantropologi (3.utg.)*. Universitetsforlaget,
- Evju, K., & Olsen, T. A. (2022). Undervisning om samiske temaer i skolen - betydninga av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk* (8), 219-232. doi:10.23865/ntpk.v8.3433
- Figenschou, G. (2023). "Hvordan i alle dager skal jeg våge å jobbe med samiske temaer i utdanningen?" I G. Figenschou, S. S. Karlsen, & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 53- 69). Universitetsforlaget.
- Folkenborg, H. R. (2023). Skiftende forestillinger om det samiske i grunnskolen - Utenfor, innenfor eller sidestilt en norsk nasjonal identitet? I G. Figenschou, S. S. Karlsen, & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - Samiske tema i skole og utdanning* (s. 30-50). Universitetsforlaget.
- Forskrift om rammeplan. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10*(FOR-2016-06-07-861) Lovdata:
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. De norske bokklubbene.

- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking - Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social forces* (36) 3, 217-223.
DOI: 10.2307/2573808
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). "Skarpt er gjestens blikk" - Den fortolkende forsker i klasserommet . I T. Moen, & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 33-44). Tapir Akademisk Forlag.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen . I T. Moen, & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-32). Tapir Akademisk Forlag.
- ILO-konvensjonen. (2020). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter* (20-06-1990). Regjeringen . <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden - Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget .
- Jenkins, R. (2014). *Social Identity*. Routledge.
- Johansen, Å. M., & Sollid, H. (2023). *Samisk i norskfaget - Fra plan til praksis*. Fagbokforlaget.
- Joyce, I. (2017). Using Māori Metaphors to Develop Culturally Responsive Pedagogy of Relation. I P. Pirbhai-Illich, & S. M. Pete, *Culturally Responsive Pedagogy. Working Towards Decolonization, Indigenety and Interculturalism* (s. 141-164). Palgrave Macmillan.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk - metodeboka 2* (s. 26-46). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.

- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitativ forskningsmetode og masteroppgåva si posisjonering i grunnskulelærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 43-66). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? . I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of educational research* (70)1, 25-52. doi:10.3102/00346543070001025
- Martin, A. D., & Spencer, T. (2020). Children's Literature, Culturally Responsive Teaching, and Teacher Identity: An Action Research Inquiry in Teacher Education. *Action in Teacher Education* (42)4, 387-404. DOI: 10.1080/01626620.2019.17110728
- Matika, C. M., Houkamau, C. A., & Sibley, C. G. (2021). New Zealand's Waitangi Day divided? Support for national Day predicts in-group and out-group warmth for Pākehā but only in-group warmth for Māori. *International Journal of Intercultural Relations* (80), 64-77. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2020.11.008
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research. A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass, a Wiley Brand.
- Minister of Education - Te Tāhuhu o te Mātauranga. (2022). *Types of schools and year levels*. About NZ's network of schools. <https://www.education.govt.nz/school/new-zealands-network-of-schools/about/types-of-schools-and-year-levels/#More>
- Ministry of Education - Te Tāhuhu o te Mātauranga. (2022). *Education in New Zealand*. About us. <https://www.education.govt.nz/our-work/our-role-and-our-people/education-in-nz/#primary>
- Ngai, P., & Bæk, U.-D. K. (2015). Indigenous Education in the Norwegian and U.S. Context. I K. W. Shanley, & B. Evjen, *Mapping Indigenous Presence: North Scandinavian and North American Perspectives* (s. 78-119). University of Arizona Press.

- Olsen, T. A. (2017). Sápmi i Noreg i dag. *Syn og Segn*. <http://hdl.handle.net/11250/2476793>
- Olsen, T. A. (2020). Samene - urfolk i Norge . I B.-O. Andreassen, & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 35-62). Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A., & Sollid, H. (2019). Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering. *Din: tidsskrift for religion og kultur* (2), 113-133.
- Olsen, T. A., Sollid, H., & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge* (11)2, 1-15. DOI: 10.5617/adno.4353
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråklighet - En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn [Doktorgradsavhandling]*. Norges arktiske universitet.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Salahshour, N. (2021). A critique of New Zealand's Exclusive Approach to Intercultural Education. *New Zealand Journal of Education Studies* (56), 111-128. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00179-9>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Research Methods for Business Students* (7th ed.). Pearson.
- Szabó, T. P. (2015). The management of diversity in schoolscapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples - Journal of Applied Language Studies* (9)1, (s. 23-51). DOI: 10.17011/apples/2015090102
- Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching* (2nd ed.). University Press.

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Utdanningsdirektoratet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform på 1,2,3. [pdf-fil].
<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>
- Vavrus, M. (2008). Culturally Responsive Teaching. I T. L. Good, *21st Century Education: A Reference Handbook* (s. 49-57). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Vygotsky, L. S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling . I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 151-165). Gyldendal Akademisk.
- Østberg, S. (2013). Interkulturell kompetanse . I V. Bjarnø, M. E. Nergård, & F. Aarsæther, *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 17-35). Gyldendal Akademisk .

Vedlegg 1: Samtykkeskjema 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Undervisning om urfolk i majoritetsspråklige klasserom – et prosjekt om hvordan urfolket blir inkludert i norskundervisningen på mellomtrinnet og ungdomsskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hvordan urfolket blir integrert i morsmålundervisningen i den norske skolen og den nasjonale skolen på New Zealand. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en mastergradsoppgave der vi ønsker å belyse hvordan den nasjonale skolen på New Zealand inkluderer deres urfolk i undervisningen for å se om dette er noe vi kan adaptere til undervisningen i Norge. Ifølge LK20 skal elevene i norskfaget blant annet bruke samiske tekster og lære seg uttale av de samiske bokstavene.

Vår problemstilling er: *Hvordan kan man i nasjonale skoler undervise om landets urfolk på en uanstrengt måte?*

Da med tanke på hvilke bakgrunnskunnskaper man har, samiske tekster, tradisjoner, kultur og lingvistisk landskap. Med begrepet uanstrengt mener vi at samisk kultur blir implementert i utdanningen regelmessig, og ikke kun i forbindelse med eksempelvis Sámi álbmotbeaivi. Elevene skal på denne måten få en større og bredere forståelse for kulturen.

I etterkant av prosjektet blir vi å delta på TedNet (Teacher education network) konferanse, hvor vi fremlegger masteroppgaven og kort redegjør for våre funn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Arktiske Universitet, UiT, avd. Alta er ansvarlig for prosjektet.

Lea Marie Mikkelsdatter Lund - Student 5.studieår, Lærerutdanningen 5.-10.trinn

Marie Gamst Enoksen - Student 5.studieår, Lærerutdanningen 5.-10.trinn

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervjuere lærere med morsmålundervisning i skolen. Derfor ønsker vi å intervjuere/observere nettopp deg som lærer i norskfaget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å bruke blant annet intervju og observasjon. Opplysningene samles inn ved hjelp av lydopptaker under intervju og notater under observasjon. Alle opplysningene blir anonymisert og slettet etter bruk.

Under intervju vil du bli spurt om relevante spørsmål til prosjektet. Intervjuet vil bli tatt opp av lydopptaker, hvor intervjuet blir transkribert og anonymisert, og slettet etter bruk.

Observasjoner i eksempelvis klasserom, vil bli registrert i egen notatbok. Ingen personopplysninger.

Det er frivillig å delta

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.

Personer(elever) som ikke ønsker å delta under observasjon, vil i samråd med lærer få alternativt opplegg under prosjektperioden.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Personene som vil ha tilgang på opplysningene i prosjektet er studentene og veilederen fra UiT.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret med passordbeskyttelse på en egen minnepenn. Informasjon/datainnnsamling som blir gjort underveis på PC, vil være låst med kode på PC.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent senest 01.09.2023. Etter prosjektslutt vil anonymiserte datamaterialet som er brukt i prosjektet kunne bli brukt til for eksempelvis videre forskning.

-Datamaterialet vil bli lagret på en låst minnepenn

-Datamaterialet vil kun være tilgjengelig for studentene i prosjektet og veileder

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø, avd. Alta, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

-innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

-å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

-å få slettet personopplysninger om deg

-å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Tromsø, avd. Alta

Lea Marie Mikkelsdatter Lund, llu039@uit.no

Marie Gamst Enoksen, men010@uit.no

Veileder Carola B. Kleemann, Ph.d., associate professor, carola.b.kleemann@uit.no

Personvernombud UiT, Joakim Bakkevold, personvernombud@uit.no tlf:77646322

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Carola B. Kleemann

Lea Marie Mikkelsdatter Lund

Marie Gamst Enoksen

(Forsker/veileder)

(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Undervisning om urfolk i majoritetsspråklige klasserom*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema engelsk

Are you interested in taking part in the research project:

“Teaching about indigenous knowledge and language in majority language medium classrooms”?

You are invited to participate in a research project about how we can teach about indigenous knowledge and language during first language sessions in Norwegian schools. To learn more about this we are observing in schools in Aotearoa New Zealand and in Norway.

Lea Marie Mikkelsdatter Lund - Student 5. year, Teacher Education 5.-10. grade level

Marie Gamst Enoksen - Student 5. year, Teacher Education 5.-10. grade level

Purpose of the project

We are student teachers. This is a Masters project for our teacher education programme. In Norway all preservice teachers have to do a research project for their qualification. We live in the far North of Norway, on the land of the Sami people, Sápmi According to our curriculum, all pupils of Norwegian-medium schools are supposed to learn the correct pronunciation of Sami letters and read texts by Sami authors. One of the competence aims after Year 7 is: *“read Sámi texts in Norwegian and talk about the values that are expressed and how place names and personal names that contain Sámi letters are pronounced”*.

Norwegian teachers, even those in the North, find this difficult to do. We are interested in learning how teachers in English-medium classrooms in Aotearoa New Zealand address Māori knowledge, values and language with their classes.

Our research question is: *How do teachers in Aotearoa New Zealand’s English medium schools address tikanga Māori, mātauranga Māori and te reo Māori, and how can we use this insight in our work as future teachers in Norwegian medium schools to implement Sámi knowledge, values and language?.* There are two sub questions in the study: *What are the*

policies and structures at national and school level that shape how this is done? And what are the actions that classroom teachers take with their classes?

We will write up our findings for our Masters project and will share them with others in conference talks and in our practice. By understanding a little about what happens in Aotearoa New Zealand we hope to improve our practice as teachers in Norway.

Which institution is responsible for the research project?

The Arctic University of Norway, UiT, Alta, is responsible for the project. UiT has granted ethics consent for the project, the consent number is 565338

Why are you being asked to participate?

We want to observe in two schools in Aotearoa New Zealand, observing in different classrooms and interviewing willing teachers to get an overall sense of how indigenous knowledge and language is promoted.

What does participation involve for you?

We want to observe and interview. During our interviews we would like to use a sound recorder and we will take notes during our classroom observation. All information we gather will be confidential, and we will delete it in September 2023, as stated further down

- During interviews we would like to ask about your thoughts on policies and structures at national and school levels, and choices you make in the classroom. We will use a sound recorder, afterwards the interview will be transcribed and anonymized (placenames, names and so on will not be on the transcript) and then deleted.

Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you may withdraw your consent at any time without giving us a reason. All unpublished information about you and your contribution will then be removed. Withdrawal of consent can be given orally or by e-mail. If there are pupils who do not want to participate during our observation, it will be helpful if their teacher has an alternative arrangement.

Your personal privacy – how we will store and use your personal data

We will only use your personal data for the purpose(s) specified here and we will process your personal data in accordance with data protection legislation (the GDPR of the European Union).

- The persons who will have access to information you give are the two students mentioned earlier, Lea & Marie, and our supervisor Carola B. Kleemann from UiT.
- Instead of using your name we will write a code. This code will be listed and saved separated from other data. Data materials are saved on a password protected flash drive. The laptops we use will have password protection, and a screen lock will activate after short time.

What will happen to your personal data at the end of the research project?

The planned end date of the project is after our project is approved prior to September 1st, 2023. Afterwards the anonymous data may be used for further research.

- Data will be saved on a password protected flash drive
- Voice recordings will be deleted
- Collected data will be available for the students in this project and their supervisor.

Your rights

As long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

What gives us the right to process your personal data?

We will process your personal data based on your consent. Based on an agreement with

University in Tromsø, dep. Alta, have Data Protection Services has assessed that the processing of personal data in this project meets requirements in data protection legislation.

Where can I find out more?

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- University of Tromsø, dep. Alta
- Lea Marie Mikkelsdatter Lund, llu039@uit.no
- Marie Gamst Enoksen, men010@uit.no
- Supervisor Carola B. Kleemann, Ph.d., associate professor, carola.b.kleemann@uit.no
- Data protection office UiT, Joakim Bakkevold, personvernombud@uit.no tlf:77646322

If you have questions about how data protection has been assessed in this project, contact:

- Data Protection Services, by email: (personvertjenester@sikt.no) or by telephone: +47 53 21 15 00.

Yours sincerely,

Project Leader
Carola B. Kleemann

Lea Marie Mikkelsdatter Lund
Marie Gamst Enoksen

(Researcher/supervisor)

(Students)

Consent form

I have received and understood information about the project *-Teaching about indigenous knowledge and language in majority language medium classrooms* and have been given the opportunity to ask questions. I give consent:

- to participate in interview
- to participate in observation

I give consent for my personal data to be processed until the end of the project.

(Signed by participant, date)

Vedlegg 3: Informasjon om Lea

Bures, Hei, or Hallo!

My name is Lea Marie M. Lund, I am a 26 years, and lives in a small place in Northern Norway named Storslett, with around 6,000 inhabitants. In 2018, I started teacher education in Alta through the UiT, The Arctic University of Norway. We had to choose which subjects we wanted to delve into, and I choose Norwegian, Sami and natural sciences, in addition to pedagogy subjects. During the first three years, I studied all the subjects, and now I am writing a master thesis in Norwegian subject.

I have had Sami as my first language throughout most of my childhood, but at secondary school I had to switch to Norwegian as my second language because of the shortage of teachers in Sami. I am happy, and grateful that I had the opportunity to take Sami as one of my subjects so that I can become a teacher for the Sami language and subject. This is something I am really looking forward to, hoping that I can use my own experiences in teaching.



In my free time, I like going hiking in the mountains, both in summer- and wintertime. I also like watching a good documentary or do different kinds of crafting.

My mother lives in the same place as me. She owns a small local handicraft shop, where she has and produces, among other things, Sami handicrafts (duodji). She uses old Norwegian, Sami and Kven traditions when producing different items, like when she colors the skin from reindeer, fish and other animals.

My father lives in Kautokeino, where a large part of my family also lives. He is a reindeer herder, and I accompany him when I can.

The reason I want to visit New Zealand is that I want to see how your indigenous people are integrated/included in the schools, but also in everyday life. From year 2020, there was a new curriculum introduced for the Norwegian schools. In the Norwegian subject, the students will, among other things, learn more about the sami culture, but they also shall be able to pronounce the sami letters, and use the language to a greater extent than before. After several periods of practice in schools, I myself have got the impression that this is done to a small extent. We have therefore chosen to write about this in our master thesis, and hoping to observe, talk and learn from both teachers and schools in New Zealand.

I am looking forward to visting you, and learning more about your culture and ways of doing.

Greetings from Lea

Vedlegg 4: Informasjon om Marie

Hei!

My name is Marie and I live in a rural area called Rotsund, it's located in Nordreisa municipality in Northern Norway. The majority of our municipality's residents are Kven, Norwegian and Sami. This is easily observed while driving because of road signs with all three languages.

I grew up speaking only Norwegian and English, but my grandfather on my dad's side mastered all three languages mentioned earlier. That is one of the reasons why I chose Sami as my third language on High School.

During my spare time I enjoy working with my horse, spending time with family and friends, sometimes I like to go hiking (the picture of me is from a local hike with the Lyngen Alps in the background) but more often I end up knitting. I'm a dental hygienist, and now I'm studying to become a teacher. My subjects are Norwegian, English and Mathematics.

Looking forward to seeing you!

Oaidnaleapmái! Met näjemä!

Greetings from Marie



Vedlegg 5: Observasjonsskjema

HVA	HVORDAN	REFLEKSJONER
Schoolscape		
Antall:		
Språking		
Antall:		
Litteratur		
Antall:		
Kultur		
Antall:		
Annet (Hva):		
Antall:		
Antall:		
Antall:		

Vedlegg 6: Intervjuguide

Intervjuguide – Masterprosjekt 2023

Oppbygging av intervju og problemstilling:

Vi har lagt opp intervjuguiden som et semi-strukturert intervju, slik at informanten(e) har mulighet til å forberede seg i forkant av intervjuet. Vi vil sende intervjuet til informanten(e) i forkant, og gjør oppmerksom på at det kan forekomme oppfølgings spørsmål som vil være knyttet til vår problemstilling.

«Hvordan underviser den nasjonale skolen på New Zealand om deres urfolk (Māori), og hva kan vi som framtidige lærere lære av deres undervisningsmetoder?»

Varighet:

Ca. 45 minutter

Tema:

Morsmålundervisning, urfolk, kultur og litteratur

Form:

Studentene møter personlig opp på den aktuelle skolen for å intervju informanten(e). Vi avtaler på forhånd tid og møteplass. Vi ønsker en givende og fin samtale, hvor vi avslutter intervjuet med en oppsummering for å unngå mistolkninger. Siden dette er et semi-strukturert intervju, vil vi følge rekkefølgen på spørsmålene, men rekkefølgen kan også endres underveis dersom det er hensiktsmessig. Intervjuet vil bli notert ned, og det vil bli brukt en godkjent lydopptaker. Intervjuet vil bli transkribert og anonymisert i etterkant av intervjuet.

Start av intervju/rammer:

Vi starter intervjuet med å informere om masterprosjektet, og hvilket formål vi har. Vi vil minne om anonymitet, lydopptak, notater og hva dataene vil bli brukt til. Informanten vil også bli informert om at intervjuet vil bli gjennomført slik at det ikke vil være mulig å kunne identifisere verken informanten eller annen informasjon som blir pratet om under intervjuet. Dette innebærer at ikke bare navn må unnlates, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger slik som for eksempel kjønn, alder, skole og eventuelle andre spesielle hendelser som må godkjennes.

Oppsummering/avslutning:

Til slutt vil vi oppsummere intervjuet og spørsmålene kort. Her vil vi også ha mulighet til å endre på notater/svar, dersom noe er misforstått eller inneholder feil.

Spørsmål til informant – semistrukturert intervju:

- 1- Hvilke fag underviser du i på skolen?
- 2- Hva gjør du som lærer for å fremme det samiske i din undervisning?
- 3- Hvordan formidler du den samiske litteraturen?
 - a. Har du noen spesielle verktøy du bruker?
 - b. Hvilke typer samiske tekster/litteratur bruker du i undervisningen?
- 4- Føler du det er tilstrekkelig med samisk litteratur/samiske ressurser til å bruke i undervisningen?
 - a. Evt. hva ønsker du mer/mindre av?
- 5- Legger skolen til rette for at dere som lærere skal ha tilstrekkelig med kunnskap om både samisk litteratur, men også den samiske kulturen? (Hvis nei, hvordan holder du deg oppdatert?)
 - a. Hvilke ønsker har du?
 - b. Hva kunne vært gjort annerledes?
- 6- Hvordan arbeider dere i team/på skolen for å fremme det samiske både i undervisningen og på skolen generelt?
 - a. Er det mest fokus med det samiske rundt 6.februar/Samefolkets dag?
 - b. Evt. tiden før/etter?

c. Andre sammenhenger/tider?

d. Er det noe som kunne vært gjort annerledes? Evt. hva/hvordan?

7- Ifølge LK20 skal samisk tematikk ha en større plass i norskfaget enn tidligere.

a. Hvordan har du arbeidet med dette?

b. Har du gjort endringer fra tidligere læreplaner?

c. Har du jobbet med samisk tematikk i andre fag? Hvilke fag, og evt. hvordan?

8- Har du noe du vil tilføye som kan hjelpe oss med videre forskning i prosjektet?

