



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## «Her har vi 6. februar, da skal vi liksom ta Eureka, Eureka»

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med samisk innhold i norskfaget, på 1.- 4. trinn

Kine Mari Somby Teigen

Masteroppgave i begynneropplæring 1.-7. trinn, LER-3908, mai 2024



## Sammendrag

Gjennom dette masterprosjektet har jeg undersøkt læreres erfaringer med å undervise om samiske temaer i norsk begynneropplæring. Det finnes lite tidligere forskning på området, særlig for begynneropplæringen. Med denne oppgaven ønsker jeg å komme med et bidrag til forskningsfeltet innenfor samisk innhold i begynneropplæringen. Samisk innhold er fundamentert i samenes rett til å utvikle samisk språk og kultur (Grunnloven, 1814, § 108). Litteratur om begynneropplæringen omtaler samisk innhold i liten grad, og innenfor norskfaget er det lite synlig i kompetansemålene for småtrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5-7). Likevel vektlegges samiske temaer som en viktig del av Norges kultur og historie, i overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3-9). Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023, s. 652) har konkludert med at befolkningen mangler kunnskap om samiske temaer. De foreslår en satsing på kunnskapsformidling (2023, s. 652). Ettersom samisk innhold er viktig i skolen, kan en undres hvordan dette oppfattes i praksis. Derfor tar denne masteroppgaven utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hva er fem enkeltlæreres opplevelser og erfaringer med integrering av samisk innhold i norsk begynneropplæring?*

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative samtaleintervju med fem lærere på 1.-4. trinn, i Troms og Finnmark. Dette ga meg anledning til å undersøke læreres egne tanker, refleksjoner og erfaringer. Forskningen har resultert i fire funn. Det første funnet er viktigheten av samisk innhold for hele skoleløpet, også i begynneropplæringen, selv om dette kan være utfordrende å tolke ut fra norskfaglig læreplan for småtrinnet. Det andre funnet er at litteratur og nettressurser er gode, men noe begrenset. Likevel er det utfordrende å finne gode ressurser, dersom en ikke har kjennskap til det fra tidligere. Det tredje funnet er at lærerens kunnskaper om samiske temaer er en viktig forutsetning for god undervisning. Det siste funnet sier at også skolen, elevgruppen og lokalmiljøet har en påvirkning på mengden samisk innhold i undervisningen.

## Forord

En lang reise tar med dette slutt. Etter seks år i Tromsø, der fem av dem har vært som student på lærerutdanningen på Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, kan jeg endelig gi meg selv en klapp på skuldra og vende nesene hjemover til Finnmark. Prosessen for å bli lærer har vært lang og krevende, men samtidig utrolig givende. Jeg startet på lærerstudiet som med tusen spørsmål om livet. To måneder inn i studiet, første praksisperiode startet, og jeg fikk klarhet i hva som var riktig retning i mitt liv. Resten er historie.

Denne masteravhandlingen står nært hjertet mitt. Som ung, norsktalende same, har jeg opplevd utenforskap og bevitnet kunnskapsmangel i samfunnet, som har utfordret min identitetsfølelse. Derfor gleder det meg enormt å se at samisk innhold får en stadig større plass i skolen. Masteroppgaven håper jeg blir et bidrag til utvikling i skolen, slik at framtidens unge får kunnskap og forståelse for et folk som har opplevd fornorskning, diskriminering og hets. Jeg håper på en lysere framtid for mitt barn, Isak, der han og andre samer, kan føle stor stolthet for deres samiske identitet.

I forbindelse med masteroppgaven ønsker jeg å rette en spesiell takk til mine engasjerte informanter, som har gitt gode, interessante intervju. Denne oppgaven hadde aldri blitt det samme uten deres bidrag.

Jeg vil også takke mine veiledere, Florian Hiss og Ragni Vik Johnsen, for all veiledning, samtaler og engasjement i min masteroppgave. Deres engasjement i min forskning har motivert meg helt til siste slutt.

Takk til familie, venner og kjæreste for støtten, og våre samtaler i løpet av studiet og masterskrivingen.

God lesing!

Tromsø, mai 2024

Kine Mari Somby Teigen

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.2	Tekstens oppbygging .....	2
2	Bakgrunn for studien .....	2
2.1	Fornorskningen og konsekvensene av den .....	3
2.2	Opplæringsloven.....	4
2.3	Kunnskapsløftet 2020 .....	5
3	Tidligere masteroppgaver og forskning .....	6
4	Teori .....	8
4.1	Begynneropplæring .....	8
4.1.1	Dybdelæring, tverrfaglighet og tilpasset opplæring.....	9
4.1.2	Stedsbasert læring og uteskole .....	10
4.1.3	Læremidler, litteratur og ressurser .....	11
4.2	Samisk innhold i skolen.....	13
4.3	Samisk innhold i barnehagen.....	15
4.4	Kunnskap om språk- og kultur mangfold.....	16
5	Metode og forskningsetikk.....	17
5.1	Kvalitativt intervju.....	18
5.1.1	Intervjuguide og pilotintervju.....	19
5.1.2	Utvalg og rekruttering .....	20
5.1.3	Gjennomføring av intervju .....	23
5.2	Analyseprosessen.....	24
5.2.1	Transkribering .....	25
5.2.2	Koding .....	25
5.2.3	Visualisering av funn .....	29
5.3	Forskningsetikk .....	30

5.3.1	Forskerens posisjonalitet .....	32
5.4	Studiens kvalitet .....	32
6	Presentasjon av analyse .....	34
6.1	Samisk innhold i begynneropplæringen .....	34
6.1.1	Hverdagsundervisning.....	34
6.1.2	Samenes nasjonaldag.....	36
6.1.3	Norskfaget .....	39
6.1.4	Tverrfaglighet.....	41
6.1.5	Uteskole.....	43
6.2	Litteratur og nettressurser .....	44
6.2.1	Nettressurser .....	44
6.2.2	Bøker .....	47
6.3	Påvirkning og motivasjon for samisk innhold i undervisningen .....	49
6.3.1	Lærerens kompetanse .....	49
6.3.2	Skolen.....	53
6.3.3	Lokalmiljø .....	54
6.3.4	Elevgruppen .....	55
6.4	Oppsummering .....	57
7	Funn og diskusjon .....	57
7.1	Samisk innhold i begynneropplæringen .....	58
7.2	Litteratur og ressurser .....	59
7.3	Lærerens kunnskap og kompetanse .....	61
7.4	Forutsetninger .....	63
7.5	Oppsummering .....	65
8	Avsluttende refleksjoner .....	67
8.1	Konklusjon.....	67
8.2	Veien videre.....	68

Referanseliste .....	70
Vedlegg 1: Vurdering fra SIKT .....	74
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	76
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	80
Vedlegg 4: Transkriberingsnøkkel .....	84

## Tabelliste

Tabell 1: Eksempel fra første utkast av koding.....	26
Tabell 2: Eksempel fra sortering av utsagn og koder.....	27
Tabell 3: Eksempel fra sortering av koder, overordnet kode og oppsummering .....	28
Tabell 4: Eksempel fra tabell med kategorisering, utsagn og kode .....	29
Tabell 5: Organisering av kategorier og hovedpunkter.....	30

# 1 Innledning

«Befolkningens generelle kunnskap om skogfinner, samer og kvener er svært mangelfull» står det i rapporten sannhets- og forsoningskommisjonen la fram juni 2023 (2023, s. 652).

Rapporten omhandler fornorskningspolitikken og urett ovenfor samer, kvener og skogfinner.

De har funnet at bred satsing på formidling av kunnskap om samene kan bidra til kunnskapsløft og forsoning i samfunnet (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 652).

I etterkant av sannhets- og forsoningskommisjonens rapport ble framlagt, beklaget utdanningsforbundet for den urett norske lærere påførte samiske, kvenske og skogfinske barn under fornorskningen. I den forbindelse har det også kommet fram at det er manglende kunnskap om samiske rettigheter og samfunnsspørsmål generelt i skoleverket. Rådsmedlem i sametinget, Mikkel Eskil Mikkelsen, hevder overfor Nrk Sápmi at potensialet for å øke kunnskapen om, og forståelsen av det samiske samfunn i skoleverket, er stort (Måsø, 2023, s. 163). Selv grunnlovens § 108 tydeliggjør statens ansvar å tilrettelegge for at samisk kultur, språk og samfunnsliv blir anerkjent, sikret og utviklet (Grunnloven, 1814, § 108).

Kunnskapsløftet 2020 vektlegger samisk språk og kultur ved flere anledninger i Overordnet del. I verdigrunnlaget nevnes samisk kultur og språk som en sentral del av Norges kulturarv og historie (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3-9). Skolen er et sentralt organ for kunnskapsformidling i samfunnet, og dermed er det en viktig arena for inkludering og styrking av samene og samisk språk. Likevel forekommer det ingen kompetansemål i norskfaglig læreplan, hvor samisk innhold blir nevnt eksplisitt, før etter 4. trinn. En kan undres om dette kan påvirke hvorvidt og hvordan lærerne i begynneropplæringen underviser om samiske temaer.

I dette forskningsprosjektet vil jeg rette oppmerksomheten mot læreres erfaringer med samisk innhold i norskfaglig begynneropplæring. Jeg har gjennomført individuelle samtaleintervju med et utvalg lærere i Troms og Finnmark, med erfaring fra begynneropplæringen. Formålet med prosjektet er å få innblikk i hvordan arbeidet med tema på småtrinnet oppleves av lærere, og på denne måten bidra på forskningsfeltet. Masteroppgaven er skrevet i tilknytning til et større forskningsprosjekt, MultiTrans (Multilingualism in Transitions). Det er et prosjekt ved UiT, som fokuserer på kunnskap om flerspråklighet i overganger i utdanningsløpet.



## **1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer lærere har med undervisning om samiske temaer, og hvordan de opplever å inkludere samiske temaer i norskfaget på småtrinnet. Oppgavens problemstilling er derfor

«Hva er fem enkeltlæreres opplevelser og erfaringer med integrering av samisk innhold i norsk begynneropplæring?»

Mitt ønske er ikke å vurdere lærernes praksis eller å kartlegge om hvorvidt de innfrir det kunnskapsløftet 2020 trekker frem om samisk innhold. For å besvare problemstillingen har jeg utformet fire forskningsspørsmål:

1. Hva sier lærerne om rollen samiske temaer har i begynneropplæringen, særlig i norskfaget?
2. Hva er lærernes syn på tilgjengeligheten og kvaliteten på ressurser og litteratur til bruk i undervisning om samiske temaer, i begynneropplæringen?
3. Hva sier lærerne om egen kompetanse i forbindelse med samisk innhold i begynneropplæringen?
4. Hvordan er lokale kontekster med på å forme undervisning om samiske temaer?

## **1.2 Tekstens oppbygging**

I kapittel to kommer en fortsettelse av bakgrunnen for studien. I kapittel tre presenteres tidligere forskning og masteroppgaver innenfor feltet. I fjerde kapittel presenteres prosjektets teorigrunnlag. I kapittel fem redegjøres de metodiske valgene jeg har gjort i forskningsprosessen, hvilke forskningsetiske hensyn tatt og hvordan jeg har vurdert studiens kvalitet. I kapittel seks presenteres funn og analyse. I kapittel sju oppsummeres funnene og drøftes opp mot teori og forskning. Masteroppgaven avsluttes i kapittel åtte med konklusjon og veien videre.

## **2 Bakgrunn for studien**

I dette kapittelet vil bakgrunnen for studien presenteres. Innledningsvis forklares skolens rolle i fornorskningen av samene og konsekvensen av den, før jeg fortsetter med hva opplæringsloven sier om samisk innhold i skolen. Avslutningsvis presenteres det samiske innholdet i Kunnskapsløftet 2020.

## 2.1 Fornorskningen og konsekvensene av den

Sannhets- og forsoningskommisjonen la fram en rapport om fornorskningspolitikken og dens konsekvenser for samer, kvener og skogfinner (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023). Den trekker fram ulike aspekter der fornorskningspolitikken har hatt en påvirkning, deriblant innenfor helse, språk, utdanning, religion, kunst og kultur, tradisjoner og holdninger til gruppene. I denne masteroppgaven er fornorskningens påvirkning av utdanning og opplæring særlig relevant. Videre vil jeg forklare fornorskningen gjennom skolesystemet, og konsekvensene av den, før jeg presenterer sannhets- og forsoningskommisjonens tiltak for forsoning, og hvordan dette er viktig for grunnskolen i Norge.

Skolen ble brukt som et verktøy for språklig og kulturell assimilering av deriblant samene i mer enn 100 år fra 1800-tallet til 1959 (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 440), men allerede i 1739 ble den første allmueskolen innført i Norge, og lese- og skriveopplæringen ble sentralt (Johansen & Sollid, 2023, s. 24). Leseopplæringen var knyttet til opplæring om kristendommen, og samenes trosretning «*noaidevuohta*» ble fortrent som en konsekvens av dette (2023, s. 24). I løpet av 1800-tallet ble norskfaget en viktig del av nasjonsbyggingen, og fra 1862 ble det gitt særskilte instruksjoner til lærerne om hvordan de skulle tilrettelegge for mer bruk av norsk språk blant elevene i overgangsdistriktene (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 17). Under deler av fornorskningen var Troms og Finnmark definert som et overgangsdistrikt. Dette var et område en kunne forvente fornorskning av elevene (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 18). Med tiden ble stadig mer av Finnmark definert som overgangsdistrikt, mens Troms ble omsider tatt ut og definert som rent norsk (2023, s. 188). I overgangen til 1900-tallet ble motstanden mot fornorskningen sterkere blant samene, men de som forsøkte å gjøre en endring nådde ikke fram (2023, s. 19). Det samiske språket ble forbundet med negative opplevelser og mindreverd, og samiske språkbrukere valgte bort sitt eget språk og erstattet det med norsk (Johansen & Sollid, 2023, s. 52). Endringen av fornorskning sinstruksene i skolen skjedde ikke før i 1959 og instruksene bestod fram til da (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 285). Likevel levde stereotypene og fordommene ovenfor samene videre blant befolkningen flest, og dette videreførte konsekvensene for det samiske språket og kulturen, i tillegg til konsekvenser innenfor skoleverket (2023, s. 285).

En viktig konsekvens av fornorskningspolitikken er manglende kunnskap i befolkningen, og dette gjelder fremdeles i dag. Befolkningen har generelt lite kunnskap om samer, kvener og

skogfinner, og mange er enige i de negative stereotypiene av gruppene (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 24). Selv om kjennskap til samisk språk, kultur og tradisjon har vært integrert i læreplanen for grunnskolen siden Norge for første gang fikk en felles nasjonal læreplan i 1974 (Johansen & Sollid, 2023, s. 19), viser forskning at befolkningen har manglende kunnskap om landets urfolk og nasjonale minoriteter (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 25). Dette kan bidra til økt diskriminering, hets og negative holdninger, samt at kunnskapsmangelen kan forhindre samenes muligheter til å ta tilbake og ivareta kulturen og språket (Johansen & Sollid, 2023, s. 56). Når kommisjonen rapporterer om et behov for kompetanseløft blant befolkningen, gjelder dette også skoleledere, lærere og elever. Kommisjonen har kommet fram til noen tiltak til forsoning, deriblant foreslår de en bred satsing på formidling av kunnskap om samer, for å bidra til reduksjon av diskriminering, hets, stereotypier, fordommer og negative holdninger (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 652). Skolen er en viktig og sentral arena for kunnskapsformidling i samfunnet, og lærere og skoleledere trenger derfor et kunnskapsløft om samisk kultur og språk for å kunne videreføre kunnskapen til elevene.

## **2.2 Opplæringsloven**

Opplæringsloven fastslår at opplæringen skal åpne dører mot verden og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Den skal bidra til å utvide kunnskap til og forståelsen av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon, samt kulturmangfoldet. (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Kapittel 6 i opplæringsloven tar for seg samisk opplæring, der innholdet i opplæringen framheves i egen paragraf. Paragrafen sier følgende «Forskrifter om læreplaner etter § 2-3 og § 3-4 skal gi pålegg om opplæring om den samiske folkegruppa og om språket, kulturen og samfunnslivet til denne folkegruppa i tilknytning til de ulike fagområdene [...]» (§ 6-2).

Opplæringsloven poengterer viktigheten med at elever får kunnskap om historie og kultur, og deriblant samisk historie og kultur. Den trekker også fram samiske elevers rett på opplæring på og i samisk, og ikke-samiske elevers rett til å lære om samisk kultur, språk og samfunnsliv. Opplæringen skal fremme respekt, nestekjærlighet og likestilling for mangfoldet i samfunnet (Opplæringslova, 1998). Med bakgrunn i dette kan man si at alle skoler i Norge er pålagt å gi opplæring med samisk innhold til alle elever.

## 2.3 Kunnskapsløftet 2020

I 1974 fikk Norge for første gang et felles læreplanverk. Siden den gang har samisk innhold fått en stadig tydeligere plass i læreplanen (Johansen & Sollid, 2023, s. 19). Kunnskapsløftet 2020 (LK20) tydeliggjør viktigheten av samisk innhold i Overordnet del. Der står det følgende «samene i Norge har ifølge ILO-konvensjonen status som urfolk. Grunnloven fastsetter at staten skal legge forholdene til rette for at samene, som urfolk, skal sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv, noe som følges opp i opplæringsloven» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Samisk innhold i skolen er altså fundamentert av samenes rettigheter til å utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv i det norske samfunnet, og i skolen. Opplæringsens verdigrunnlag framhever den samiske kulturarven som en del av Norges kulturarv, samt at norsk og samisk språk er likeverdige, og at elevene skal få kunnskap om samisk kultur, historie og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3-9). Likevel kan en spørre hvorvidt samisk innhold faktisk blir inkludert i den norske skolen, samt hvor godt elevene lærer om samiske temaer i praksis.

I motsetning til Overordnet del i Kunnskapsløftet, er ikke samisk tematikk nevnt eksplisitt i den norskfaglige læreplanen, før kompetansemålene etter 4. trinn. Der står det at elevene skal kunne lese og lytte til ulike typer tekster på bokmål og nynorsk, og i oversettelse fra samisk og andre språk, samt samtale om hva tekstene betyr for eleven. De skal utforske og samtale om språklig variasjon og mangfold i nærmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Likevel kan en finne samisk innhold nevnt implisitt i kompetansemålene etter 2. trinn, hvor samiske temaer kan være mulige innfallsvinkler og perspektiver. Eksempelvis skal elevene kunne «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk», og de skal kunne «utforske eget talespråk og samtale om forskjeller og likheter mellom talespråk og skriftspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5-6).

Læreplanen poengterer at norskfaget er sentralt for kulturforståelse og identitetsutvikling, og at norskfaget skal gi elevene innsikt i den mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Elevene skal bli bevisste og trygge på sin egen språklige og kulturelle identitet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Kjerneelementene i læreplan i norsk tydeliggjør også samisk kultur både eksplisitt og implisitt. Det står at elevene skal «utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål [...] og i oversatte tekster fra samiske og andre språk» og «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske

bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2).

Kompetansemålene i norskfaglig læreplan inkluderer ikke samisk innhold eksplisitt før kompetansemål etter fjerde trinn. Lærere på yngre trinn, som forholder seg til kompetansemål etter andre trinn, vil ikke ha tydelige føringer på hvordan inkludere samisk innhold i deres norskundervisning. Det kan være interessant å undersøke om dette medfører konsekvenser for undervisning om samiske temaer på småtrinnet.

### **3 Tidligere masteroppgaver og forskning**

Det mangler, ifølge Figenschou et al. (2023, s. 22), forskningsbasert kunnskap om hvordan samiske tema kan integreres i både faglig og didaktisk praksis i skole og lærerutdanning. For å få tilgang til tidligere forskning har jeg gjort søk på blant annet Munin og Google Scholar, med søkeord som «samisk i skolen», «samisk tema», «samisk innhold», «samisk i begynneropplæringen». Da fikk jeg tilgang til noen masteroppgaver og forskningsartikler fra barnehage-, mellomtrinn-, ungdomsskole-, og videregående-nivå. Gjennom mine litteratursøk har jeg sett at det er minimalt med forskning om samisk innhold i begynneropplæringen. I dette kapittelet vil jeg presentere noe av forskningen jeg oppdaget, før jeg avslutningsvis i kapittelet vil jeg posisjonere prosjektet innenfor forskningsfeltet.

I en studie fra 2021 har Helene Marie Kjærgård Eide, Hilde Danielsen, Svein Ole Sataøen og Torjer Andreas Olsen undersøkt norske barnehagers inkludering av samisk innhold. Der framkommer det at de norske barnehagene ikke har et gjennomgående fokus på samisk språk og kultur året rundt, men at de formidler samisk innhold gjennom å enten organisere korte, intensive perioder rundt samenes nasjonaldag eller kun markere dagen (Eide, Danielsen, Sataøen & Olsen, 2021, s. 231). Flere ansatte uttrykker mangel på kunnskap om hvordan inkludere samisk språk og kultur, samt ressurser de kan bruke i barnehagehverdagen (Eide et. al., 2021, s. 233). Det framkom også en oppfatning om at det oppleves unaturlig å prioritere samisk språk og kultur, dersom det ikke er noen samiske barn i barnehagen (Eide et. al., 2021, s. 235).

Lea Marie Lund og Marie Gamst Enoksen (2023) kartla at det foregår noe stereotypisk undervisning om samiske tema, selv om samisk innhold har fått større plass i læreplanen.

Gjennom intervju av to lærere på femte til tiende trinn, fant de ut at det er etterspørsel etter ressurser, tydeligere føringer fra ledelsen, og et større fokus fra kollegiet om samisk innhold.

Frida Eidset og Johanne Gåsland (2022) forsøkte å få innsikt i hvordan elever, som har valgt å få opplæring i samisk på ungdomstrinnet, reflekterer over deres språklige og kulturelle identitet, og hvilke erfaringer de har fra egen skolegang. Det siste funnet deres innebærer erfaringene elevene hadde med undervisning som inkluderte samiske perspektiver. Elevene poengterte at de opplever undervisningen som utilstrekkelig og stereotypisk. De savner at samiske perspektiver er inkludert gjennom hele skoleåret, og at undervisningen fokuserer mer på det samiske mangfoldet.

Katharina Bewalitz (2022) skrev en masteroppgave om norsklæreres praksis ved bruk av læremidler om samiske tema, i videregående skole. Gjennom kvalitative intervju av fire lærere fant hun ut at disse lærerne heller valgte andre læremidler enn læreboka. Lærerne hadde behov for mer tilgjengelige læremidler, som fremstiller samiske tema på en tilstrekkelig måte. I tillegg til dette fant hun ut at skolen kan bidra til kunnskapsløft blant de ansatte i skolen gjennom kursing, ettersom det er behov for god kunnskap om samiske tema blant lærere.

Sofie Fosslie (2022) har undersøkt elevenes erfaringer med samisk innhold i norskfaget, på videregående skole. Funnene hennes viser at elevene erfarer undervisningen om som repetitiv og grunnleggende. Elevene uttrykker et ønske om perspektivutvidelse, og vil lære mer om den samiske kulturen, hvordan samene lever i dag, og hvordan det samiske samfunnet er.

Ifølge Evju og Olsen (2022, s. 219) påvirkes lærernes praksis av samspillet mellom læreplaner, læremidler, stedstilhørighet og perspektivering. Alt dette kan forstås som forutsetninger for å forankre samisk tematikk i undervisningspraksis. De trekker fram at det fortsatt trengs kompetanseløft om identitet og holdninger, og det er behov for å styrke både innhold og tilnærming til temaene. Evju og Olsen (2022, s. 230) trekker også fram muligheten for å inkludere samiske temaer gjennom å løfte samiske stemmer i samfunnsaktuelle saker, innlemme samiske perspektiver i undervisning om nasjonale temaer, og undervise om sammenhenger mellom ulike minoriteter.

Oppsummert viser forskningen fra tidligere at det i barnehage, grunnskole og videregående skole er en felles opplevelse av at undervisningen om samiske temaer ofte er stereotypisk, utilstrekkelig og repetitivt. Med lite og utilstrekkelige læremidler og ressurser, er det behov

for kunnskapsløfte blant lærere. Denne studien kan komme med et nytt bidrag innenfor feltet, ved å belyse læreres erfaringer fra begynneropplæringen. En vil få et perspektiv i hva undervisning med samisk innhold i begynneropplæringen innebærer, og hvordan et utvalg lærere opplever å arbeide med dette. Samisk innhold i begynneropplæringen er et spennende og nytt perspektiv, ettersom tidligere forskning fra skolesystemet hovedsakelig omhandler høyere klassetrinn.

## **4 Teori**

I dette kapittelet presenteres det teoretiske grunnlaget for forskningsprosjektet. Innledningsvis presenteres teori som omhandler begynneropplæringen og noen av dens særpreg og innhold, som dybdelæring, tverrfaglighet, tilpasset opplæring, uteskole og læremidler. Videre presenteres samisk innhold i barnehage og skole, før jeg avslutningsvis tar for meg kompetanse om språk- og kultur mangfold.

### **4.1 Begynneropplæring**

Begynneropplæringsbegrepet tolkes på ulike måter. Begynneropplæring omhandler hovedsakelig overgangen fra barnehage til skole, og de første årene i skolen (Palm et al., 2018, s. 13). I litteraturen er det blandede meninger om når begynneropplæringen er. Noen knytter begynneropplæringen til 1.- 4. trinn, mens andre begrenser det til første og andre trinn (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148). Palm et al. (2018, s. 13) omtaler begynneropplæringen i sammenheng med alt barnet møter de fire første årene i skolen, deriblant læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolefag. I denne masteroppgaven vil begynneropplæringen omhandle 1.-4. trinn. Begynneropplæringen kan deles inn i smal og vid forståelse. Smal forståelse kan knyttes til den første opplæringen i fag med fokus på kompetansemål og de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og regning (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 149). Vid forståelse omhandler å lære seg «skolekoden», som deriblant innebærer å lære seg skolekulturen, og å være elev, uavhengig av fag (2020, s. 149). Hoff-Jensen et al. (2020, s. 151) skriver at en vid forståelse kan være en forutsetning for smal forståelse, og at sammen dannes en helhetlig begynneropplæring.

Palm et al. (2018, s. 14) etterlyser mer og oppdatert kunnskap om begynneropplæringen. Gjennom litteratursøk har jeg funnet noe forskning om begynneropplæringen i norskfaget, med særlig fokus på lese- og skriveopplæringen i første og andre trinn. Palm et al. (2018, s.

14) poengterer at det derimot er lite oppmerksomhet på områder som elevenes kropp, det fysiske rommet, kreativitet og læring. Likevel kan vi finne litteratur som omhandler lekens bidrag i begynneropplæringen og uteskole som undervisningsarena. I Overordnet del av læreplanen presenteres noen prinsipper for grunnopplæringen. Dette er prinsipper som gjelder for hele grunnskolen, inkludert begynneropplæringen. Samiske temaer er relevant for hele grunnopplæringen gjennom dannelses- og utdanningsansvaret skolen har. Danning skjer når elevene får kunnskap om blant annet språk, miljø, samfunn, kunst, kultur, religion og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). Samisk innhold kan innlemmes særlig innenfor prinsippene sosial læring og utvikling, tverrfaglige temaer og inkluderende læringsmiljø, som deriblant innebærer elevenes identitetsutvikling, selvbylde, trivsel og respekt for andre. Dette kan gjøres selv om samiske temaer ikke blir nevnt eksplisitt.

Begynneropplæringen er starten på skoleløpet og er viktig for å lære elevene om hvordan de skal være elever, lesing og skriving, og de grunnleggende ferdighetene. Samisk innhold i begynneropplæringen blir ikke nevnt eksplisitt i litteraturen eller tidligere forskning, og mangler derfor en tydelig rolle her. Med bakgrunn i det jeg har presentert fra opplæringsloven og Kunnskapsløftet er det likevel en viktig del av hele skolegangen. Samiske temaer bør inkluderes i alle fag, og da gjerne tverrfaglig, samt må det tilpasses elevenes modningsnivå og klassetrinn (Johnsen-Swart & Fønnebø, 2023, s. 42). Slik kan man bidra til å øke bevisstheten, og forebygge hets, diskriminering og rasisme, allerede fra første trinn (2023, s. 42).

#### **4.1.1 Dybdelæring, tverrfaglighet og tilpasset opplæring**

For at elevene skal oppnå kunnskap over tid har det gjennom stortingsmeldingen *Fag – Fordypning - Forståelse* blitt fastslått at det er viktig at elevene får se og forstå sammenhenger, og hvordan enkeltdeler av det de lærer i et fag, utgjør en helhet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33). Dette innebærer dybdelæring, hvor elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag eller på tvers av fag (2015-2016, s. 33). Dybdelæring er tilrettelagt på småtrinnet gjennom tverrfaglighet, ettersom de ofte er organisert med samme lærer i flere fag (Imenes, 2018, s. 213). For å tilrettelegge for god læring på tvers av fag og temaer poengterer Palm et al. (2018, s. 26) at hele eleven må tas til betraktning, og at man ikke kan forholde seg til mål i læreplanene alene. Inkludering, variasjon, sammenheng, relevans, verdsetting, medvirkning og erfaringer er sentrale verdier for tilpasset opplæring, og skal bidra til at elever møter en opplæring tilpasset deres



forutsetninger og behov (Michaelsen, 2018, s. 142-143). Samiske temaer i undervisningen kan bidra til inkludering, relevans, verdsetting, medvirkning og erfaringer, særlig i elevgrupper med kjennskap til samisk kultur. Dette medvirker for å oppnå tilpasset opplæring.

Et helhetlig læringssyn må tas til betraktning når man skal tilpasse opplæringen for elevene. Dette omhandler at barn lærer og utvikler seg fysisk, motorisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt, i tilknytning til hverandre (Vingdal, 2018, s. 36). I møte med elevmangfold må læreren kunne tilby en variert undervisning for å realisere prinsippet tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 43). Undervisningen kan varieres gjennom arbeidsmåter, ressurser, organisering, undervisningsmetoder og lokasjon. Tverrfaglighet og stasjonsundervisning er eksempler på vanlige metoder for å skape variasjon (2014, s. 45). Slik vil elevene og lærere møte mange varierte metoder og rammer å arbeide innenfor, og dermed bli kjent med ulike sider av læring og motivasjon (2014, s. 47).

#### **4.1.2 Stedsbasert læring og uteskole**

Stedsbasert læring innebærer å hente læringsressurser og forankre pedagogiske aktiviteter i skolens nærmiljø, elevenes hjemsted og lokale omgivelser (Birkeland, 2014, s. 117). Stedsbasert læring har sterk forankring i empati med, kunnskap om og ansvar for naturmiljøet og det sosiale liv (2014, s. 117). Da samisk kultur og tradisjoner er sterkt forankret i naturen (Kvivesen et al., 2023, s. 87), kan stedsbasert læring åpne for arbeid med samiske temaer. Samiske stedsnavn kan medbringe lokalhistorie, samt kan det fortelle om selve stedet (Kleeman, 2023, s. 280-281). Gjennom slike samiske navnetradisjoner kan altså lærere og elever få dypere forståelse av sted, natur og miljø. Ettersom denne studien gjennomføres i områder der samisk språk synliggjøres, kan arbeid med språklige landskap være en retning for stedsbasert læring og uteskole. Skilting der samiske stedsnavn står ved det norske navnet, byr på muligheter til sammenligning av eksempelvis språklyder og stavelser (Kleeman, 2023, s. 276), noe som kan knyttes til kompetansemål i norsk om sammenligning av lyder og bokstaver i ulike språk (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Skilting på flere språk gir alle barn en følelse av å være en del av et mangfoldig samfunn (2023, s. 293).

Birkeland (2014, s. 117) skriver at den stedsbaserte læringen gjerne skjer gjennom praktiske aktiviteter, og kan derfor ofte ses i sammenheng med uteskole og friluftlivspedagogikk. Ifølge Unhjem og Frenning (2019, s. 173) innebærer uteskole regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet, der skolens nærmiljø og lokalsamfunnet brukes som ressurs. Videre skriver de at undervisning i uterommet gir elevene muligheter til å lære gjennom bruk av alle

sanser, bevegelser og førstehåndserfaringer (2019, s. 173). Uteskole åpner for variasjon av arbeidsmåter i opplæringen. Unhjem og Frenning (2019, s. 188) har i sin studie trukket fram at sterkt fokus på lekpreget aktivitet og erfaringsbasert læring i LK20, gir uteskole et stort potensial på småtrinnet. Uteskole vil være en passende arena for samiske temaer, grunnet naturens sentrale rolle. Gjennom stedsbasert læring vil elevene kunne se sammenhengen, relevansen og hensikten med det de lærer, og dermed få økt motivasjon og interesse for læring, samt føle tilhørighet og mening (Birkeland, 2014, s. 119-120).

I overgangen fra barnehage til skole er sammenhenger viktige for elevene (Hogsnes, 2019, s. 57). Ved å tilrettelegge for at elevene møter noe kjent i nye situasjoner, vil elevene selv kunne erfare sammenheng, og dermed få en tryggere overgang (2019, s.73). I nordiske land er uterommet en sentral del av barnehagehverdagen, og dette passer godt for samiske temaer (Olsen & Olsen, 2023, s. 40). Bruk av uterommet i skolen krever gjerne en «ildsjel», og Unhjem og Frenning (2019, s. 186) har gjennom intervju av lærere sett at det behøves kompetanseheving og faglig utvikling av uteskole. Her kan skolen hente inspirasjon fra barnehagen. Boka *Samiske temaer og perspektiver i alle barnehager* (2023) trekker fram hvor og når uterommet kan være sentralt. Eksempelvis kan uterommet bli inndelt i ulike steder med ulike navn, og en bål plass kan bli et sted for fortellinger og matfelleskap i sammenheng med samiske temaer (2023, s. 41). Jeg vil gå nærmere inn på samisk innhold i barnehagen, og hvilke rammer barnehagen har i forhold til det, i kapittel 4.2. Alle steder er ulike. Det medfører at alle steder har ulike ressurser og muligheter å arbeide med (Birkeland, 2014, s. 119). En tilnærming til samiske temaer gjennom uteskole kan gi elever autentiske kulturmøter, kulturforståelse og en opplevelse av tilhørighet, som kan bidra til gode holdninger og respekt for andre kulturer og tradisjoner (Enoksen & Krempig, 2023, s. 113).

### **4.1.3 Læremidler, litteratur og ressurser**

Ifølge Hoff-Jensen et al. (2020, s. 152) er det ofte læreren som står for utvelgelsen av undervisningsinnhold. Når det gjelder kulturmangfold og flerspråklighet er enkeltlærerens individuelle valg og kunnskaper avgjørende for mengden det blir synliggjort og utnyttet positivt i skolen (Palm, 2018, s. 134). Det er ifølge Bientie (2023, s. 121) stort behov for læremidler om samiske temaer på alle nivåer i utdanningsløpet, noe som medfører at lærere selv må være kreative i undervisningsplanleggingen. Likevel mener Bientie (2023, s. 121) at enkeltlæreren ikke bør ha ansvar for å finne variert undervisningsmateriale alene. Det bør være et kollektivt ansvar for skolesystemet.

Når en skal undervise om samiske temaer finnes det nettsider og bøker en kan bruke. Internett er en ressurs som gir muligheter til å inkludere samiske stemmer i klasserommet (Murray, 2020, s. 35). Evju og Olsen (2022, s. 226) understreker dette, ettersom de mener at det bidrar til å lettere implementere samisk innhold i undervisningen. Lærere anvender gjerne nettressurser i form av nett-tv, portaler og andre nettsider i undervisning om samiske temaer, fordi læremidlene de har tilgjengelig gjerne er utdaterte og gamle, og dermed ikke blir brukt (Evju og Olsen, 2022, s. 226). Murray (2020, s. 35) anbefaler lærere å supplere nettressurser med annet innhold som gir et mer mangfoldig og nyansert bilde av den samiske kulturen. I arbeid med samiske temaer må læreren være kildekritisk, dersom en ikke allerede er kjent med materialet (Somby, 2023, s. 68), dette gjelder både litteratur og nettressurser. Somby (2023) fremhever videre viktigheten av å få oversikt over hvordan samisk kultur fremstilles, slik at en kan unngå stereotypisk og eksotifiserende undervisning, samt sikrer en mangfoldig fremstilling av kulturen. Dette understrekes av Karlsen (2023, s. 236), som hevder at lærerens kjennskap og oversikt over samisk skjønnlitteratur kan være avgjørende, men det er tidskrevende å kvalitetssikre nettressursene (Evju & Olsen, 2022).

Skjønnlitteratur er vanlig å bruke som inngang til ulike temaer (Karlsen, 2023, s. 241). Utvalget av samiske tekster er smalt, men fellestrekk med eksisterende tekster er at de inkluderer muntlige fortellertradisjoner i samisk kultur (Johansen & Sollid, 2023, s. 98). Muntlige fortellertradisjoner innebærer fortellinger, eventyr og joikepoesi (2023, s. 92). Bientie (2023, s. 126) fremhever samlingsstund eller eventyrstund som en god arena for å anvende samisk fortellertradisjon, samt for å samtale om samisk kultur, tradisjoner og språk. Mange lærere anvender de litterære tekstene som finnes i læreverkene de har tilgjengelig. Tidligere læreverksanalyser har slått fast at det er mangel på samisk innhold i læreverkene, og at det som finnes ofte er gjentakende, overfladisk og ensidig (Gjerpe, 2017; Olsen, Sollid & Johansen, 2017, sitert i Karlsen, 2023, s. 237). For eksempel trekker Somby (2023, s. 65) fram at skjønnlitterære, samiske tekster i læreverk ofte er oversatt i kortform, samt at bildebruken er stereotypisk og kan bidra til eksotifisering av samer. Murray (2020, s. 34) mener det er viktig å ha tilgang til gode litterære ressurser for å nå noen av målene i norskfaget, som innebærer arbeid med ulike typer samiske tekster og sjangre. Gjennom bruk av litteratur er det ønskelig at elevene utvikler empati, sosialt engasjement, kritisk tenkning og identitet (Karlsen, 2023, s. 241), og dermed praktisere et godt holdningsarbeid (2023, s. 248). Slik kan også elevene utvikle deres evne til å forstå og samhandle med det mangfoldige samfunnet vårt (2023, s. 248).

I undervisningsplanlegging er læreren ansvarlig for valgene som tas. Et smalt utvalg av samisk litteratur, læreverk og nettressurser for norskspråklige elever, som også rapporteres å være noe stereotypisk, overfladisk og gjentakende, kan være utfordrende for lærerne. Hvordan dette påvirker mine forskningsdeltakere vil jeg undersøke nærmere i analyse og drøfting.

## 4.2 Samisk innhold i skolen

Det finnes få empiriske undersøkelser om hva som faktisk skjer i undervisningen om samiske temaer (Olsen og Sollid, 2019). Jeg har hovedsakelig funnet litteratur fra mellomtrinn, ungdomstrinn og videregående skole. I dette delkapittelet vil jeg presentere teori fra høyere klassenivåer, som kan kobles og tilpasses til praksisen i begynneropplæringen.

Johansen og Sollid (2023) har skrevet om samiske temaer i tilknytning til kjerneelementene i LK20. Formuleringene i kjerneelementene er åpen for tolkning, samtidig som de viser hvordan og hva elevene skal lære (2023, s. 33). Johansen og Sollid (2023, s. 33) argumenterer for at samiske temaer kan dras inn i kjernen av norskfaget, og dermed bidra til norskfagets overordnede dannelsesansvar. De mener blant annet at grunnleggende språkkunnskaper, der en kan hilse og gratulere på samisk, kan fremme interesse og respekt for andre, samt kan det åpne for å lære mer om samiske temaer (2023, s. 136). De argumenterer også at lytting til og om samisk bør prioriteres i norskfaget, som en del av den muntlige kompetanseutviklingen norskfaget skal bidra med (2023, s. 130). Lytting og uttale av personnavn og stedsnavn kan være en inngang til samisk språk (2023, s. 132). Å lære om samiske navn knyttes til kunnskap om samisk identitet, samt hvordan det er å være samisk i dag (2023, s. 134), da samiske stedsnavn kan fortelle noe om området eller stedet. Slik får samisk språk synliggjort og anerkjent som del av det mangfoldige Norge (2023, s. 131).

Markering av samenes nasjonaldag er særlig viktig for å fremme samisk historie, kultur og samfunn i skolen (Pedersen, 2023, s. 265). I forbindelse med markering av samenes nasjonaldag møter en gjerne på samiske kofter (*gákti*), det samiske flagget og smaken av reinkjøtt (Bientie, 2023, s. 121). Ifølge Evju og Olsen (2022, s. 119) er markeringen av samenes nasjonaldag noe preget av ritualisering. Dette innebærer at skolene gjennomfører en gjentakende, formalisert eller performativ markering, der faste symboler blir brukt (2022, s. 119-120). Ofte innebærer ikke framstillingen det mangfoldige Sápmi, noe som kan medføre stereotypi og eksotifisering av samisk kultur (Bientie, 2023, s. 121). Elevenes muligheter til å utvikle dypere kunnskap om samiske temaer begrenses ved å holde samisk innhold til én

spesifikk dag, likevel diskuterer Evju og Olsen (2022, s. 132) at ritualiseringen, og annerledesheten av dagen, kan bidra til å enklere inkludere og videreutvikle samisk innhold.

Bientie (2023, s. 121) fremhever kunnskapsmangel blant lærere som en begrensende faktor for undervisning om samiske temaer. Det eksisterer fordommer om samene og kunnskapsmangelen er stor. Dermed kan frykt for vranglære, samt å tråkke feil i formidlingen foreligge hos mange (2023, s. 122). For å øke innsikten og forståelsen av samisk kultur foreslår Bientie (2023, s. 122) utviklingsarbeid der kollegiet lager en felles plan sammen. Ved å kartlegge styrker blant lærerne, kan en drøfte hvordan møte og videreføre kunnskap om samiske temaer på alle klassetrinn (2023, s. 125).

Pedersen (2023, s. 265-266) presenterer fem lærerperspektiver fra ulike ungdomsskoler i Nord-Norge og Sør-Norge. Da fremkommer det at arbeid med samiske temaer i forbindelse med samenes nasjonaldag ofte er tverrfaglig. På en skole i Nord-Norge ble samisk musikk, litteratur og kultur vektlagt, og på en annen skole i Nord-Norge ble mattradisjoner, oppsett av *lavvu*, rypesnarefangst og lassokasting vektlagt (2023, s. 256-266). I sør vektla de samisk skjønnlitteratur, samt å reflektere over diskriminering av Norges urfolk (2023, s. 266). De valgte å inkludere samisk innhold i arbeid med identitet og minoriteter, ettersom de opplevde at flere av elevene kunne gjenkjenne samenes utfordringer med hets, diskriminering og utenforskap. Skolene i nord hadde tilsynelatende mer samisk innhold enn skolene i sør (2023, s. 265). Denne studien gjennomføres i Troms og Finnmark, noe som muligens vil vise de samme tendensene i datamaterialet, som Pedersen så på skolene i Nord-Norge. Dersom studien hadde inkludert lærere i Sør-Norge, hadde jeg antakeligvis fått andre resultater.

Barfield og Uzarski (2009) skriver om integrering av lokal urfolkskultur i engelskfaget i engelskspråklige land. De fremhever at en slik integrering kan medføre både kunnskapsløft hos læreren selv, men også gjøre det mer relevant for elever med urfolksbakgrunn å lære engelsk (2009, s. 2). Dette kan ses i sammenheng med det Johansen og Sollid (2023) fremhever om Norges urfolks relevans og rolle i norskfaget, som beskrevet tidligere i kapittel 4.2. Gjennom å integrere elementer fra urfolkskulturer i undervisningen, eksempelvis klesplagg, mat, tradisjonelle objekter, musikk, dans og film, vil det ifølge Barfield og Uzarski (2009, s. 3) danne muligheter for elever å dele egne erfaringer og opplevelser, og dermed delta i faglig samhandling. Selv om språket ikke videreføres gjennom faget, kan de kulturelle aspektene videreføres i undervisningen, gjennom aktiviteter med nærhet til urfolkskulturen (2009, s. 8). Eksempelvis kan elevene høre en historie som stammer fra urfolket, og arbeide

med den gjennom aktiviteter som gjenfortelling, egen tekstskaping med elementer fra urfolkskulturen, og refleksjon (2009, s. 5).

Samisk innhold i norskfaget anses for noen som særlig viktig, men opplæringen skjer ofte i forbindelse med samenes nasjonaldag. Opplæringen er ofte stereotypisk og overfladisk, men likevel kan det bidra til økt kunnskap hos elevene. Kunnskapsmangel blant lærere er en fremhevet utfordring, som kan begrense undervisningskvaliteten.

### **4.3 Samisk innhold i barnehagen**

I litteraturen om begynneropplæringen er overgangen mellom barnehage og skole mye omtalt. Det ligger en forventning om at både barnehage og skolen tilrettelegger for gode overganger i henhold til det barna skal møte av innhold og oppgaver, fastsatt av styringsdokumentene for barnehage og skole (Hogsnes, 2019, s. 7). Barnehagen og skolen skal gjennom å dele informasjon og kunnskaper bidra til opplevelse av sammenheng for barna, i overgangen fra barnehage til skole (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 33). Samisk innhold i barnehagen og begynneropplæringen, kan medvirke til å skape sammenheng i overgangen. I den forbindelse er det relevant å redegjøre for hvordan samiske temaer ivaretas i henholdsvis barnehage og de første årene på skolen.

Alle barn skal ha samisk innhold i barnehagen. I barnehagens rammeplan fremheves det at «barnehagen skal synliggjøre samisk kultur og bidra til at barna kan utvikle respekt og fellesskapsfølelse for det samiskes mangfoldet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 9). Personalet skal besørge at barna blir kjent med samisk kultur og levesett, og de skal knytte samiske perspektiver til merkedager og hverdagsliv, kunst og kultur og mattradisjoner (2017b s. 57). Dette skal fremme trivsel, allsidig utvikling og helse (2017b, s. 47), samt være en gjennomgående del av barnehagens innhold (2017b, s. 56). Styringsdokumentene er tydelige på viktigheten av samisk innhold i barnehagen, men i likhet med skolen, begrenses det ofte til perioden rundt samenes nasjonaldag.

Bientie (2021, s. 163) beskriver markeringen i barnehagen på samme måte som hun beskriver markeringen i skolen: begrenset, eksotifiserende og stereotypisk. Det samiske er sterkt forankret i barnehagens styringsdokumenter, men likevel ses en antydning til at samisk innhold begrenses til samenes nasjonaldag. I likhet med lærere i skolen kan dette skyldes kunnskapsmangel blant barnehagelærere (2021, s. 164). Bientie ser at frykt for vranglære også er til stede blant barnehagelærere. Hun foreslår noe av de samme tiltakene i barnehage,

som hun gjorde for skolen, deriblant utviklingsarbeid, felles plan og eventyrstund (2021, s. 164-168). Sett i sammenheng med nevnte utvikling av felles plan for både skole og barnehage (Bientie, 2021, 2023), presenterer Helander (2021) hvordan en samisk barnehage i Oslo har tatt i bruk de åtte årstidene i samisk kultur, og framstilt en årsplan. I *åtteårstidshjulet* har de inkludert samiske fokusområder likestilt med felles fokusområder for barnehagene i lokalområdet (Helander, 2021, s. 184). Helander (2021) poengterer at åtteårstidshjulet har fungert som et godt verktøy for å styrke det samiske fokuset i barnehagen, og gjennom inkludering av både samiske og «norske» fokusområder kan årstidshjulet være fleksibelt og tilpasses alle barnehager i hele Norge (2021, s. 186).

Sammenhengen mellom barnehage og skole forsterkes og fremheves gjennom koblingene vi ser i Bientie (2021, 2023). Deriblant er det tydelige likheter i praksiser og utfordringer i skole og barnehage.

#### **4.4 Kunnskap om språk- og kulturmangfold**

Kunnskap om språk og kultur kan bidra til å enklere planlegge undervisning om samiske temaer. Som tidligere nevnt har lærere et ansvar for alle valg som gjøres i undervisningen, og i den sammenheng vil kunnskap om språk og kultur være særlig viktig for å sikre god opplæring om samiske temaer. Grunnskolelærerutdanningen har ansvar for å kvalifisere framtidens lærere til å undervise om samiske temaer (Rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, 2016, s. § 1). Lærere vil møte et mangfold av kulturer gjennom elever, foreldre og kollegaer, og i den sammenheng er det også kunnskap om språk og kultur viktig. At læreren tilegner seg kulturforståelse kan bidra til større sensitivitet, anerkjennelse, trygghet og respekt i møte med mennesker fra andre kulturer (Johnsen-Swart, 2023, s. 108). Å vise forståelse og respekt for, samt ivareta andres verdier, følelser og tanker bidrar til større sensitivitet overfor kulturer. Dette bør være forankret i den pedagogiske og skolefaglige kompetansen (2023, s. 109). Å sikre kunnskap om samiske temaer er ifølge Johansen og Sollid (2023, s. 55-56) et kollektivt og kontinuerlig ansvar for skolen, og særlig norskfaget har et ansvar. Å lære mer om situasjonen til samene og de samiske språkene bekjemper fordommer og gamle synspunkter på samisk identitet, og er tiltak for å styrke samisk språk og kultur i samfunnet (Johansen & Sollid, 2023, s. 63).

Når det kommer til språk finnes det flere samiske språk, med ulike språksituasjoner (Johansen & Sollid, 2023, s. 46). I Norge er nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk offisielle språk, som

Norge har forpliktet seg til å verne og fremme (2023, s. 46). Ifølge Palm, Becher og Michaelsen (2018, s. 26) er bruken av et språklig og kulturelt mangfold som ressurs i opplæringen en utfordring. Det er ofte opp til læreren hvorvidt og hvordan elevenes flerspråklighet utnyttes som ressurs i undervisningen (Svendsen, 2021, s. 191). Her har skolen et utviklingspotensial (2021, s. 194). Sollid (2019, s. 17) har gjennom sin studie om språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet, funnet ut at språklige erfaringer blant elever er utydelig i skolehverdagen. I likhet med Svendsen (2021) framhever Sollid (2019) at lærerens evne til å skape rom for språklig mangfold i klasserommet er avgjørende. Altså er det opp til læreren selv, hvor stor grad språkmangfoldet synliggjøres.

Samisk språk er en viktig markør for identitet blant samene (Johansen & Sollid, 2023, s. 62). En konsekvens av fornorskningen i dag er språkmangel blant noen samer. For noen medfører dette en følelse av å ikke være samisk nok (2023, s. 63). Eriksen (2023) viser til hennes egen erfaring og følelse av å ha mistet noe, når språket og noe av den samiske kulturen har uteblitt fra hennes oppvekst. Mangel på det samiske språket dannet sprekker i den samiske identitetsfølelsen (2023, s. 31). Dette anses som konsekvenser av fornorskningen. Lane (2023, s. 842) fremhever at følelsen av usikkerhet kan ha resultert i at noen samer ikke benytter språket. Gjennom identitetsutforskning kan en arbeide med samiske temaer i norskfaget. Identitet kan være mangfoldig i seg selv, ved at en identifiserer seg både som samisk og norsk, og ikke trenger å velge én identitet (Johansen & Sollid, 2023, s. 65). Synliggjøring av samisk språk viser barn og unge at vi verdsetter samisk i samfunnet vårt, og mangel på synliggjøring kan dermed gi et inntrykk av at samisk språk og kultur er mindre viktig for norsk kultur og samfunnsliv (Johansen & Sollid, 2023, s. 71). Likevel er dette et ansvar som ikke kan legges på læreren eller et kollegium alene, men tilrettelegges på systemnivå (Svendsen, 2021, s. 194).

I arbeid med språk og kultur har vi sett at det kan være avgjørende med kunnskap på feltet. I denne studien vil forskningsdeltakernes kunnskaper på feltet, samt hvordan dette påvirker deres undervisning om samiske temaer, være relevant å undersøke, da vi ser i teorien at dette kan være en påvirkende faktor.

## **5 Metode og forskningsetikk**

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt i forskningsarbeidet. Først presenterer jeg studiens forskningsdesign, som vil tydeliggjøre sammenhengen og



grunnlaget mellom valgene i prosessen. Videre drøftes utvalget av informanter og rekrutteringsprosessen. Deretter går presenterer jeg valgene tatt under datainnsamling, før jeg presenterer gjennomføringen av analyseprosessen. Avslutningsvis drøftes kvaliteten på prosjektet og hvordan prosjektet ivaretar forskningsetiske retningslinjer.

## **5.1 Kvalitativt intervju**

Dette forskningsprosjektet anvender kvalitativ metode. Denne metoden er fleksibel, åpen og utforskende, med lite forhåndsstrukturering, slik at spørsmål og interessante spor som dukker opp underveis i datainnsamlingen, kan undersøkes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30-31). Studien faller innenfor sosialkonstruktivistisk perspektiv. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 49-50) omhandler sosialkonstruktivisme virkeligheten som formes av menneskers forståelse og meningsdanning i sosiale praksiser, og dermed er kunnskapen i stadig endring. Et kjennetegn ved sosialkonstruktivistisk forskning er at det alltid er spor av forskerens subjektivitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Min subjektivitet, eller posisjonaltet, vil altså være sentral i studien.

For å besvare problemstillingen er det nødvendig å innhente data om læreres tanker og erfaringer med egen undervisningspraksis. For å få tilgang til læreres livsverden, anvendte jeg semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 78) er dette godt egnet til kunnskapsutvikling om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger. Et semistrukturert intervju er verken en åpen eller lukket samtale. Jeg har gjennomført individuelle intervju, ettersom jeg ønsket å gå i dybden i hver enkeltlærers erfaringer og tanker uten påvirkning av andre perspektiver. Individuelle intervju er derfor mer velegnet enn eksempelvis fokusgrupper eller gruppeintervju, der informantens synspunkter kan påvirkes eller utvikles i møte med hverandre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 80) innebærer semistrukturerte intervju gjerne at man har utformet en plan på forhånd. Likevel blir intervjuene preget av hva informantens respons er, og åpner for spontane oppfølgingsspørsmål for å utdype og konkretisere informantens utsagn underveis (2021, s. 80). Dermed vil jeg ikke være fastlåst til forhåndsbestemte spørsmål, og intervjuet blir mer utforskende og fleksibelt.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) har forskningsintervju et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Forskeren styrer samtalen i form av tema, hvilke spørsmål som skal stilles og følges opp, samt avslutter forskeren også samtalen (2015, s. 52). Eksempelvis fikk ikke informantene mine tilgang til intervjuguide i forkant av intervjuene,

men de fikk en kort informasjon om hva samtalen skulle omhandle. Slik forberedte jeg lærerne i forkant. Et annet maktforhold er at intervjuet er en enveisdialog der forskeren skal stille spørsmål og informantene skal svare (2015, s. 52). Informantene hadde minimal påvirkningskraft i utforming av intervjuguiden, men likevel kom deres påvirkning fram i intervjusituasjonen. De innehar en viss makt over hva som blir fremstilt, noe som kan medføre at de formidler et perspektiv som ikke gjenspeiler virkeligheten (Creswell & Guetterman, 2021, s. 252).

Videre i delkapitlet presenteres mine kriterier for utvalg og hvordan jeg har rekruttert forskningsdeltakere, samt hvordan jeg har forberedt meg før samtaleintervjuene og hvordan intervjuene er gjennomført.

### **5.1.1 Intervjuguide og pilotintervju**

Det er vanlig å utforme en intervjuguide under planleggingen av intervju. Det er en oversikt over de spørsmålene man ønsker å stille informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Jeg utformet en intervjuguide med passende spørsmål til lærerne (se vedlegg 3). Jeg innledet med spørsmål om lærerens bakgrunn. Dette ga et grunnlag for spørsmålene senere. Videre hadde jeg noen spørsmål om lærerens praksis i generell begynneropplæring. Gjennom disse spørsmålene ville jeg få et innblikk i hva læreren vanligvis gjør i sin arbeidshverdag, før jeg gikk inn på neste tema, lærerens praksis i undervisning om samiske temaer. Jeg ønsket å få innblikk i forskjeller og likheter mellom generell undervisningspraksis og undervisningspraksis om samiske temaer. Til slutt har jeg formulert noen spørsmål angående sannhets- og forsoningskommisjonens rapport, og språklig og kulturelt mangfold i skolen.

I semistrukturerte intervju er det ikke nødvendig å følge intervjuguiden slavisk, men intervjuguiden brukes heller som en veiviser under intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Da jeg utformet intervjuguiden, reflekterte jeg over potensielle svar jeg kunne få basert på det jeg hadde lest i tidligere masteroppgaver og forskning, samt egne erfaringer fra yrket. Basert på disse refleksjonene, formulerte jeg noen veiledende oppfølgingsspørsmål og stikkord i intervjuguiden. Jeg har formulert åpne spørsmål til informantene, med noen unntak. Dette for å tilrettelegge for at informantene kan uttrykke sine egne tanker og erfaringer uten å begrense deres tankeflyt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Unntakene gjelder deriblant ved inngang til nytt tema.

Før selve datainnsamlingen gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent.

Pilotintervjuintervju gjøres for å sjekke utformingen av spørsmålene, samt la forskeren øve på å gjennomføre intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Medstudenten tilfredsstilte ikke alle kriteriene mine, da yrkeserfaringene hovedsakelig stammet fra praksis og vikararbeid. Jeg opplevde likevel at det ga meg gode erfaringer. Etter pilotintervjuet gjennomgikk jeg intervju spørsmålene, og fjernet gjentakende eller overflødige spørsmål, samt omformulerte noen av spørsmålene mer forståelig. Gjennom pilotintervju fikk jeg testet ut kunsten å intervju. Jeg fikk øve på å stille spørsmål, lytte og bidra til en samtale med flyt. I tillegg fikk jeg en pekepinn på lengden av intervjuet, som var nyttig informasjon å dele med informantene.

### **5.1.2 Utvalg og rekruttering**

For å besvare problemstillingen ønsket jeg å rekruttere informanter med ulik bakgrunn og erfaringer med samiske temaer i skolen, for å oppnå en bredere representasjon og variasjon av lærere. Utvalget lærere er et ikke-sannsynlighetsutvalg. Slike utvalg er ikke tilfeldig, men et strategisk eller kriteriebasert utvalg som ikke kan brukes for å generalisere for en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Kriteriene for utvalget er lærere i Troms og Finnmark med erfaring fra begynneropplæringen, og særlig i norskfaget. Det var hensiktsmessig at informantene var lærere på første til fjerde trinn, med erfaring fra norskfaget, fordi det er fagområdet for masteroppgaven. Med bakgrunn i nærheten til samisk kultur i Troms og Finnmark, var det et interessant område for å gjennomføre studien. Jeg ønsket å undersøke hvordan lærere opplever at deres stedstilknytning, erfaringer og bakgrunn påvirker undervisningen om samiske temaer i norsk begynneropplæring.

For å komme i kontakt med potensielle informanter henvendte jeg meg til rektorer på ulike skoler i Troms og Finnmark. Rektorene har altså vært mine portvakter. En portvakt er en rektor eller lærer som er en del av miljøet en ønsker tilgang til, og som kan åpne døren til deltakerne og gjøre forskningsprosessen mer smidig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Ulempen med å bruke portvakter er at de kan avgjøre hvem de videreformidler min henvendelse til (2021, s. 41). Rektor kan velge å sende henvendelsen til lærere, som har arbeidet mye med temaet, noe som kan påvirke datamaterialet og resultatet. Eksempelvis ble henvendelsen videresendt til samisklærerne på én skole, istedenfor lærere som arbeider med den norske læreplanen. Maktforholdet mellom forsker og portvakt kan medføre at forskeren følger portvaktens råd uten forhandlinger, fordi portvakten er den som åpner for tilgang til

forskningsfeltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Mellom portvakt og forskningsdeltaker kan det også være et maktforhold som kan gjøre prosessen mer utfordrende. Portvakten kan legge press på deltakerne til å delta, og dette vil dermed komme i konflikt med det forskningsetiske prinsippet om informert samtykke (2021, s. 42).

I første forsøk på rekruttering gjennom rektorer fikk jeg minimalt med respons. Jeg gjorde et nytt forsøk på å kontakte de samme rektorene, og fikk da tilbakemelding om at de nå hadde videresendt henvendelsen til lærere som passet mine kriterier. Det kan tenkes at rektorene ikke viderefremmet henvendelsen i første runde, og at lærere derfor ikke fikk informasjon om prosjektet. Portvakt-modellen var for denne studien lite hensiktsmessig og utfordrende. Da jeg fortsatt ikke hadde et tilfredsstillende antall informanter forsøkte jeg å ta direkte kontakt med enkeltlærere på ulike skoler, som kunne passe kriteriene mine. Ved direkte kontakt er det ofte nødvendig å ta kontakt med et større antall personer, dersom man ikke har en etablert relasjon med de man kontakter, fordi slike åpne henvendelser har mindre sannsynlighet for positive svar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Likevel opplevde jeg flere positive svar fra lærere som var interessert i å delta, enn jeg gjorde gjennom portvakt-modellen.

Angående utfordringene med å anskaffe deltakere, kan en stille spørsmål om temaet i forskningsprosjektet opplevdes som skremmende for noen lærere. Det kan tenkes at temaet kan oppleves skummelt å snakke om for noen, og frykt eller tvil om hvordan masteroppgaven skulle utformes eller deltakerne skulle framstille kan ha påvirket engasjementet blant lærere. For å betrygge lærere på at jeg ikke ønsket å vurdere dem, men at jeg ønsket å høre deres erfaringer, nyanserte jeg informasjon om prosjektet etter første forsøk. Til slutt hadde jeg fem lærere som var interessert i å delta i forskningsprosjektet. Dette er deltakere som har valgt det selv, og derfor er utvalget også et «tilgjengelighetsutvalg». Det betyr at de som blir rekruttert baseres på hvem forskeren har tilgang til, men likevel må deltakerne være relevante for prosjektet og kriteriene må dermed være tilfredsstillende (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41).

Forskningsdeltakerne mine er lærere i fire ulike skoler, fra to byer i Troms og Finnmark. Alle deltakerne har noe tilknytning til Finnmark. For å markere at forskningsdeltakerne mine er mer enn bare deltakere eller informanter, ønsker jeg å personifisere deres anonyme identiteter med fiktive navn. Heretter vil jeg kalle deltakerne Sonja, Mette, Ingrid, Märtha og Maud. Sonja og Märtha jobber på skoler i Finnmark, men kommer ikke fra Finnmark opprinnelig. Mette, Ingrid og Maud er derimot oppvokst i Finnmark, men arbeider på skoler i Troms. Alle

forskningsdeltakerne mine har hatt samisk kultur tett på seg i løpet av oppveksten eller i arbeidslivet.

*Sonja* er lærer på første trinn i Finnmark og har arbeidet som lærer i 10 år. Hun kommer opprinnelig fra en kommune i Troms. Gjennom grunnskolelærerutdanningen fikk hun lite erfaring med samisk innhold, og anser sin egen kunnskap om samisk kultur som grunnleggende. Samtidig har hun erfaring med samisk innhold gjennom yrket, ettersom hun arbeider på en skole der det er flere samiske elever og det samiske er sentralt.

*Märtha* arbeider på tredje trinn i Finnmark, men hun er opprinnelig fra Nordland. Hun har arbeidet som lærer i over 30 år. Hennes tilknytning til samisk språk og kultur utviklet seg fra voksen alder, etter hun flyttet til Finnmark, gjennom sine år i Finnmark oppdaget hun sine samiske røtter, og har dermed fått en sterkere tilknytning til den samiske kulturen og språket. Hun anser seg selv som spesielt interessert i samisk kultur og språk. Samisk innhold i undervisningen er sentralt også på hennes arbeidsplass.

*Mette* er opprinnelig fra et samisk kjerneområde i Finnmark. Nå arbeider hun på tredje trinn i Troms, og arbeider på sitt syvende år som lærer. Hun opplevde å ha lite samisk innhold i utdanningen sin, men likevel har hun flere erfaringer fra oppveksten, der samisk språk og kultur var viktig.

*Ingrid* arbeider sammen med Mette på tredje trinn. Hun er relativt nyutdannet og arbeider på sitt andre år i yrket. I hennes utdanning var det noe samisk innhold, men med begrenset kvalitet. Hun har kvensk og samisk bakgrunn, men familien hennes er sterkt preget av fornorskningen. Likevel har hun familiemedlemmer som er reineiere, og kunnskapen om den samiske kulturen er stor.

*Maud* har gjennom sin oppvekst i Finnmark hatt den samiske kulturen tett på seg. Personlig har hun finsk og kvensk bakgrunn, men det samiske har vært synlig i hennes oppvekst, både i samfunnet og i skolen. Hun er på sitt sjette år som lærer på en skole i Troms. Hun er en forkjemper for samisk innhold i skolen, og har vært aktiv i arbeidet med å forbedre undervisningen om samisk kultur og språk på hennes arbeidsplass. Maud omtaler samisk temaer i skolen som viktig, og har sammen med en kollega arbeidet med en progresjons- og temaplan for å sikre at samisk innhold blir integrert i alle klasser.

Lærerne jeg snakket med har ulik mengde erfaring med samisk innhold i skolen, men gjennom intervjuene opplevde jeg alle som spesielt interesserte og engasjerte i temaet. At informantene som melder seg er spesielt interesserte i temaet er en risiko med en slik studie, og bidrar ikke til et mer representativt datamateriale. Det vil antakelig påvirke datamaterialet ved at lærerne snakker om temaet på en annen måte enn en lærer med lite erfaring. Som tidligere nevnt er studiedesignet allerede lite representativt, men gjennom tilgang til de fem perspektivene fra profesjonen, kan jeg løfte fram deres individuelle posisjon, samt hva de har til felles. Forskningsdeltakernes tilknytning og relasjon til samisk språk og kultur, kan være vesentlige faktorer som påvirker deres arbeid om temaet, og dermed påvirker studiens resultat. Mine funn vil ikke være representativt for mangfoldet av lærere, men likevel vil informantenes individualitet være representativt for at det eksisterer individuelle forskjeller blant lærere.

### **5.1.3 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassene til informantene, med unntak av et som jeg gjennomførtes på universitetet. Under intervjuene brukte jeg diktafon-appen, levert av Nettskjema, for å ta lydopptak av samtalen. Ved hjelp av lydopptak kan man få med seg alt som blir sagt underveis, og det er dermed mulig å sitere informanten direkte når man skal transkribere og analysere opptaket (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Lydopptakene ble oppbevart sikkert i Nettskjema og på universitetets One Drive med totrinnsverifisering.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) er de første minuttene av intervjuet avgjørende, og gjennom brifing i forkant av intervjuet kan informantene oppleve trygghet, respekt og forståelse, samt blir de klar over hva som venter dem. Gjennom brifing forklarte jeg formålet med intervjuet, ga informasjon om lydopptak og retten om å trekke seg, samt en påminnelse om informantens taushetsplikt. En bør følge opp den innledende brifingen med en debrifing etter intervjuet (2015, s. 161). I debrifingen spurte jeg informantene om de hadde ytterligere kommentarer og om informantens opplevelse av intervjuet. Dette ga informantene mulighet til å ta opp aspekter ved intervjuet som de hadde tenkt på eller var bekymret over (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

Etter intervju med første informant finjusterte jeg noen av spørsmålene på intervjuguiden, samt la jeg til et spørsmål om hvilke fag informantene underviser i, ettersom dette kunne være relevant for hvordan og hva de vektlegger av samiske temaer. Da jeg hørte på lydopptaket i etterkant oppdaget jeg at jeg gir bekræftende ord som «ja» og «mm» på en måte som kunne

avbryte eller forstyrre informantens tale på lydopptaket. Bekreftelse underveis i samtalen kan samtidig bidra til god samtaleflyt, ved at intervjuer uttrykker at en lytter og er interessert i det informanten forteller. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 96) kan kvaliteten på lydopptak påvirkes av for eksempel bakgrunnsstøy, og det er derfor lurt å sjekke kvaliteten på lydopptaket og skrive utfyllende notater rett etter intervjuet. Jeg klarte å transkribere utydelig tale, ettersom jeg transkriberte når minnet fra samtalen var ferskt. På denne måten slipper man å senere fundere på hva som egentlig ble sagt.

Jeg opplevde også at jeg støttet meg mye på intervjuguiden underveis i intervjuet. Dette merket jeg da jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål utenom intervjuguiden. Jeg stilte oftere lukkede spørsmål enn åpne spørsmål. Dette kan være fordi jeg er en uerfaren intervjuer, med mangel på øvelse i å danne gode, åpne oppfølgingsspørsmål. Likevel kunne flere av oppfølgingsspørsmålene regnes som fortolkende spørsmål, som innebærer omformulering av svar, eller å klargjøre noe informanten har sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Til tross for lukkede spørsmål svarte informantene mine grundig og forklarende.

## **5.2 Analyseprosessen**

Analyse er en kontinuerlig fortolkningsprosess som foregår allerede fra forskningsdesignet utvikles frem til skriveprosessens slutt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Dette innebærer at etter hvert som analysen av datamateriale formes, går forskeren tilbake og sjekker om analysen faktisk svarer på problemstillingen, eller om valgte teoretiske perspektiv er nyttige for analysen (2021, s. 172). Jeg anvendte induktiv analyse gjennom empirinær koding i analysearbeidet. Det innebærer at man henter kategorier fra datamaterialet, basert på hva forsker legger merke til (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Dette kan være typiske ord eller uttrykk som forskningsdeltakere anvender. Slik kan datamaterialet organiseres og forenkles, samt settes ord på og gi oversikt over helheten i materialet (2021, s. 173-174).

Creswell og Guetterman (2021, s. 273) presenterer en analyseprosess bestående av seks steg 1) forbedre og organisere datamaterialet, 2) utforske datamaterialet gjennom å koding, 3) danne et mer generelt bilde av datamaterialet gjennom, koder, forklaringer og kategorier, 4) presentere funnene gjennom visualiseringer, 5) tolke resultatenes betydning ved å reflektere over funnenes bidrag og relevant litteratur, og 6) gjennomføre strategier for å validere nøyaktigheten av funnene. Videre i kapittelet tar jeg utgangspunkt i de fire første stegene i modellen for å presentere arbeidet med analyseprosessen.

### **5.2.1 Transkribering**

For å bli godt kjent med datamaterialet og gjøre det klart for analyseprosessen, transkriberte jeg intervjuene. Å transkribere går ut på å lytte på intervjuet og skrive ned det som ble sagt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Kvale og Brinkmann (2015, s. 204-206) poengterer at transkribering er oversettelse fra talespråk til skriftlig språk. Ettersom det muntlige språket ikke vil ha betydning for analysen, har jeg valgt å transkribere på bokmål. I mitt tilfelle vil transkripsjon på bokmål være lettere å lese i ettertid, og dermed bedre egnet for analysen.

Mine lydopptak ble opplastet på Nettskjema, og da ble også opptakene automatisk transkribert der. Jeg lastet ned transkripsjonsnotatene, men det var nødvendig å gjøre endringer og rettelser i dokumentet, ettersom transkripsjonsnotatene ikke var tilfredsstillende. Setningsoppbygninger, hvem som sa hva og enkelte ord måtte rettes på. Teknologien har antakeligvis ikke klart å identifisere enkeltord eller dialektord, samt ble opptaket påvirket av muntlige avbrytelser av meg og informant. Transkribering er tidskrevende, og selv om jeg hadde fått transkribert store deler av mine intervju gjennom Nettskjema, brukte jeg mye tid på å høre og lese gjennom, samt gjøre rettelser og endringer i teksten. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 99) er det viktige forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk, som kan påvirke hvordan transkripsjonsnotatet fremstår. Jeg valgte å benytte meg av transkriberingsnøkkel der jeg brukte ulike tegn for deriblant lange eller korte pauser. Småord og «pauseord», som «mm» eller «ehm», er utelatt eller markert som lang eller kort pause, fordi det ikke har betydning for budskapet til informantene eller forskningsprosjektet.

### **5.2.2 Koding**

Med utgangspunkt i transkriberingen av alle fem intervjuene startet jeg med å lese gjennom hvert intervju flere ganger. Jeg markerte ut begreper og utsagn, som jeg anså som relevant for studien, og skrev ned samlende begrep for hva utsagnene handlet om i margin. Det anbefales å lese transkripsjon av intervju flere ganger, for å få oversikt over både detaljen og helheten i intervjuene, før en skal ta de fra hverandre (Agar 1980, i Creswell & Guettermann, 2021, s. 279).

Videre skrev jeg de noterte utsagnene og samlebegrepene i en tabell, hvor samlebegrepene kaltes koder. Kodene jeg hadde dannet var ustrukturerte, og jeg fikk dermed et stort antall koder. Dette samsvarer med Gleiss og Sæther (2021, s. 176) beskrivelse av ustrukturert koding. De skriver også at flere av kodene brukes få gangen, noe som kan gi utfordringer med



å senere sortere og kategorisere de (2021, s. 176). For å oppnå en mer strukturert koding er det hensiktsmessig å utarbeide en oversikt over kodene man har brukt ved å sortere de i grupper som hører sammen, og deretter danne overordnede koder med felles kategori (2021, s. 177). I første omgang av kodingsarbeidet fikk jeg et overblikk over datamaterialet, og gjennom å studere de ulike kodene dannet jeg overordnede kategorier, hvor kodene ble gruppert. Kategoriene tar utgangspunkt i problemstilling, forskningsspørsmålene og noen av spørsmålene fra intervjuguiden (Vedlegg 3). Videre skriver Gleiss og Sæther (2021, s. 177) at et stort antall koder kan medføre utfordringer i overgangen fra ustrukturert koding til strukturert koding, fordi sorteringsarbeidet blir veldig omfattende. I kodingen fikk jeg et stort antall koder, men likevel opplevde jeg det mulig å begrense det til et overkommelig antall.

I tabell 1 viser jeg utdrag fra oversikten over koder, sitater fra samtaleintervjuene og overordnet kategori, kalt «tema». For å markere de ulike forskningsdeltakerne i tabellen, og dermed ha oversikt over hvem sitatene tilhører, ga jeg de ulike tekstfarger.

Tema	Utdrag	Kode
Påvirkning av undervisning	Det er litt hva slags fokus man har som skole for eksempel. Det kan jo komme fra administrasjonen, hvor viktig det er, og hva er bestemt på vår skole skal gjøres i forhold til det samiske.	Skolens fokusområder Administrasjon
Læremidler	Det er jo mye digitalt som man kan finne ressurser på da	Digitalt
Samisk i skolen	Det blir mye fokus rundt 6. februar og den uka	Samefolkets dag
Læreren selv	At den samiske kulturen har fått en liten oppvåkning, har jo gjort at man har fått mer kunnskap om det	Kunnskap
Litteratur	I den ene sagnboka som jeg lånte fra biblioteket, så var det mange sånne små sagn knyttet til disse områdene oppe i Finnmark.	Sagn

Tabell 1: Eksempel fra første utkast av koding

Etter denne prosessen hadde jeg mange utsagn og koder. For å få større oversikt over utsagnene, klippet jeg ut alle utsagnene og sorterte etter ulike kategorier: læreren selv, undervisning, litteratur, utfordringer, påvirkninger og tiltak. Kategoriene tar utgangspunkt i temaene i tabell 1. Noen av temaene i tabellen ble samlet ytterligere, slik at jeg fikk færre kategorier. Eksempelvis samlet jeg kategoriene «samisk i skolen», «norskfaget», «undervisning som samiske temaer», «undervisningsmetoder» under ny kategori: undervisning. Slik fikk jeg en større oversikt over datamaterialet, og kunne dermed se nærmere på hva som kunne være særlig relevant for studien (se tabell 2).



Tema	Koder som hører sammen	Overordnet kode	Oppsummert
Samisk i skolen	Samefolkets dag Samefolkets dag Samefolkets dag / språkuke Samefolkets dag Samefolkets dag Samisk språkuke Samefolkets dag Samefolkets dag Samefolkets dag	Samefolkets dag / samisk språkuke	Alle lærerne opplever et fokus på samisk innhold rundt samefolkets dag der det gjerne over en uke eller to er mye samisk innhold i skolen. På samefolkets dag kunne alle lærerne fortelle at det er et eget spesielt opplegg, gjerne utendørs, der elevene får oppleve litt av det de anser som samisk kultur. Én av lærerne har også opplevd mer fokus på samisk innhold rundt samisk språkuke.
	Hva dagen heter Litt samisk hver dag / ikke så ofte spesifikke temaer Integrering Implementering	Implementering	Tre av fem lærere hadde fokus på å implementere litt samisk i hverdagen, særlig i form av hva dagen heter på samisk.
	Årstider / Mat og kultur Årstider Reindrift Mangfoldet i Sápmi Mat og levemåte Ulike fokus Egen kunnskap og erfaringer Samarbeid med samisklærere	Tematikk	Lærerne hadde like fokusområder når det kom til tematikk innenfor samisk kultur og språk. De fokuserer særlig på årstider, mat, levemåte, reindrift. De som selv var oppvokst i samisk kultur kunne trekke inn mer av deres egne erfaringer og kunnskap. Flere av lærerne poengterte at det var viktig å trekke inn mangfoldet i samisk kultur.

Tabell 3: Eksempel fra sortering av koder, overordnet kode og oppsummering

Selv etter siste sortering av koder var det utfordrende å få god oversikt over datamaterialet. Det opplevdes utfordrende å ta i bruk mine tabeller, ettersom det var forholdsvis mange koder og mange utsagn. For å redusere kodeoversikten dannet jeg fire overordnede kategorier, i henhold til det Creswell og Guettermann (2021, s. 281) skriver. De skriver at det er bedre å skrive detaljert om færre kategorier, enn å skrive mer generelt om mange kategorier i en kvalitativ rapport. Det er hensiktsmessig å identifisere fem til sju kategorier fra kodingen av datamaterialet (2021, s. 281). Gjennom å stadig vende blikket tilbake på problemstillingen, forskningsspørsmålene og datamaterialet, dannet jeg kategorier som var overordnet og passende for studien.

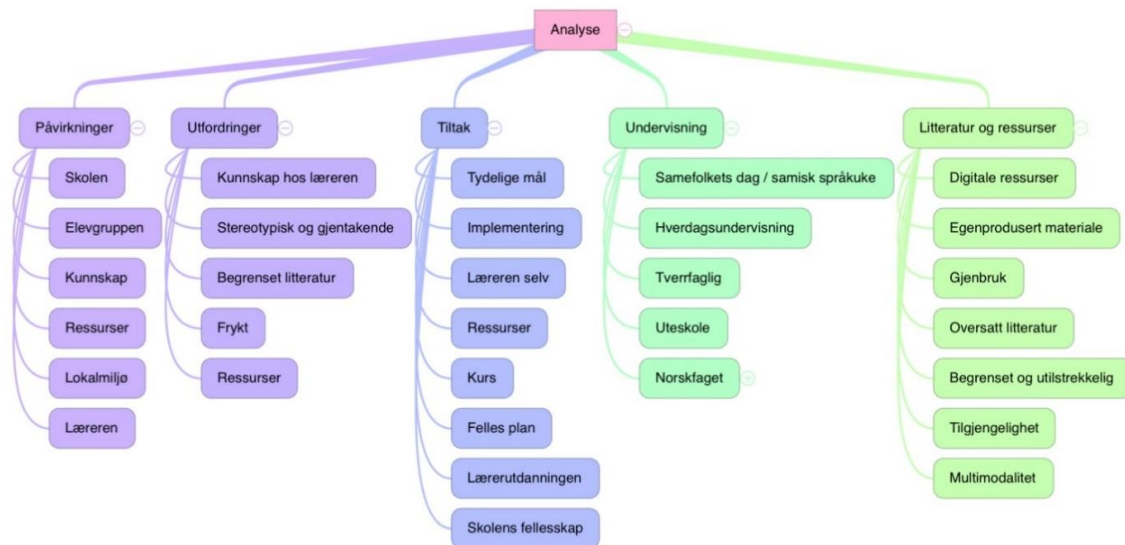
Kategori	Utsagn	Kode
Undervisning	Altså i forhold til det som vi har fokus på, så er det jo kanskje å inkludere det samiske i det som vi lærer dem på norsk på en måte. Sånn det her med at når man skal lære hva dagen heter, så lærer de det også på samisk. Ja, litt om årstider og litt om det helt grunnleggende i forhold til mat og kultur.	Implementering
	Vi har jo gjerne hatt litt ekstra fokus på det rundt sjette februar, og så gjort det i forbindelse med samisk språkkuke. Men så har vi ukentlig at det har en viss plass da, fordi vi tar for eksempel og går gjennom dagen på samisk, og det er jo fordi jeg har den kompetansen at jeg kan gjøre det.	Samefolkets dag
	Hvis jeg husker riktig så tror jeg vi hadde stasjonsarbeid eller noen form for gruppearbeid på tvers av klassene. Mer sånn som at hele småtrinnet blander seg og at man deler litt opp. Men annet enn det så blir det gjerne at man kanskje finner noen videoer man kan se på.	Metode
	På mine planer så står det det samiske navnet på mandag. Det har stått der i sikkert 20 år nå. Så samtidig som vi sier at det er mandag, så sier vi også at det mandag.	Implementering
	Jeg tenker alle lærere bruker jo sine erfaringer i sin undervisning, og da vil det være naturlig å bruke den erfaringen jeg har fra det samiske når man tar dem inn, og man kan gi litt ekstra.	Implementering

Tabell 4: Eksempel fra tabell med kategorisering, utsagn og kode

I kodingsprosessen har jeg blitt kjent med materialet gjennom å lese transkriberingene, markere og notere meg viktige og relevante elementer. Deretter dannet jeg tabeller og oversikter for å samle elementene fra datamaterialet, og dermed danne koder og kategorier. Jeg har stadig måtte revidere kodingsarbeidet for å dykke dypere i materialet, og tilpasse og begrense antall koder og kategorier til studien. Til slutt satt jeg igjen med kategoriene: samisk innhold i lærernes undervisningspraksis, bruk av læremidler og ressurser, påvirkningselementer i lærernes undervisning, som innebar lærerens egen kompetanse, lokalmiljøet, sammensetning av elevgruppen og skole og ledelse, og til slutt utfordringer i lærernes undervisning.

### 5.2.3 Visualisering av funn

Videre i analyseprosessen opprettet jeg et tankekart (se tabell 5) bestående av de fem ulike kategoriene, samt de overordnede kodene jeg fant relevant til studien. Ved bruk av et tankekart fikk jeg tydeliggjort hvordan de ulike kategoriene spiller sammen, ettersom noen av hovedpunktene kunne ses i sammenheng med hverandre. Eksempelvis er læreren en viktig brikke i undervisning om samiske temaer, ettersom læreren påvirker undervisningen, samt kan kunnskap hos læreren være en utfordring. I tankekartet har jeg inkludert kategorien «tiltak». Ettersom funnene innenfor denne kategorien falt utenfor fokusområdet for prosjektet, har jeg valgt å ekskludere den videre i oppgaven.



Tabell 5: Organisering av kategorier og hovedpunkter

Videre i analyseprosessen skrev jeg presentasjon av analysen. I analysepresentasjon har jeg, i henhold til det Creswell og Guetterman (2021, s. 293-294) skriver, inkludert direkte sitater fra samtaleintervjuene, detaljerte beskrivelser av det forskningsdeltakerne mine delte og tolkning av datamaterialet. Tolkning av data innebærer å tydeliggjøre datamaterialets meningsinnholdet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 295).

Analyseprosessen har vært en stadig pågående prosess, og dette har jeg oppdaget gjennom arbeidet. Underveis i skriveprosessen har jeg gjort valg om prioriteringer av mer eller mindre relevante elementer. På denne måten ble datamaterialet begrenset ytterligere. Ved hjelp av kodene og kategoriene har jeg fått tydeligere oversikt over datamaterialet, og dermed fått tilgang til å kartlegge hvorvidt det foreligger noen likheter og forskjeller i lærernes refleksjoner, erfaringer og undervisningspraksis.

### 5.3 Forskningsetikk

I masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH). De fremmer forskningsetiske hensyn som skal ivaretas gjennom hele forskningsprosessen. Retningslinjene NESH legger fram skal være rådgivende og bidra til at forskere utvikler evne for forskningsetiske vurderinger og refleksjoner (NESH, 2021, s. 7). I forskningsprosjektet skal jeg gjennom intervju utforske læreres erfaringer med samisk innhold i norsk

begynneropplæring. Ettersom at jeg har valgt intervju med lydopptak som metode, må jeg være i kontakt med informanter og deres personopplysninger. Dette medfører et juridisk ansvar om å ivareta forskningsdeltakernes personvern, og dermed må jeg melde inn forskningsprosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 47). Før gjennomføring av intervju meldte jeg prosjektet inn til SIKT, og de vurderte om planlagt behandling av personopplysninger tilfredsstilte kravet til personvern (se vedlegg 1). I Gleiss og Sæther (2021, s. 43) blir det presentert tre sentrale forskningsetiske prinsipper 1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering, og 3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne.

For å ivareta forskningsetiske hensyn om informert samtykke utarbeidet jeg et informasjons- og samtykkeskriv (se vedlegg 2). Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektet, hvor lenge personopplysninger blir lagret og hvem som har tilgang til dem, noe som er i tråd med kravene til informert samtykke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Samtykket kreves å være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Ved å utarbeide et tydelig og forståelig informasjonsskriv ivaretar jeg at samtykket er informert. Frivilligheten i samtykket ivaretas ved at alle som blir forespurt har mulighet til å si ja eller nei (2021, s. 44). Gjennom en kort samtale om informasjonsskrivet før intervjuet, samt en skriftlig samtykkeerklæring, får informantene mulighet til å forstå hva deltakelse i prosjektet innebærer, og samtykket blir dokumentert.

Konfidensialitet innebærer at man ikke avslører informasjon om personlige forhold som informanten har gitt. Fullstendig konfidensialitet i kvalitativ forskning er ikke mulig, fordi funn og sitater fra intervju vil bli publisert i masteroppgaven (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Anonymisering innebærer å fjerne forbindelsen mellom informantene og informasjonen de har gitt, for å unngå at opplysningene kan spores til informantene (NESH, 2021, s. 23). Etter datainnsamlingen har jeg anonymisert alle informantene for å ivareta konfidensialitet og anonymisering i den grad det er mulig. Av forskningsetiske hensyn informerte jeg lærerne om deres taushetsplikt overfor elever både i informasjonsskrivet og i forkant av intervjuene. Spørsmålet om tredjepersoner, i form av eksempelvis kollegaer, kan forekomme. Tredjepersoner har ikke samtykket til å delta i forskningen, og det vil derfor skape en forskningsetisk utfordring (Gleiss & Sæther, 2021, s. 94). Jeg ikke trengt å forholde meg til tredjepersoner, ettersom informantene mine ikke har hatt interesse av å snakke om kollegaer utenfor masterprosjektet.

Da masterprosjektet omhandler samiske tema i begynneropplæringen, og informantene er fra Troms og Finnmark, kan jeg ikke utelukke at noen av informantene har samisk tilhørighet. Dette gir noen forskningsetiske utfordringer rundt konfidensialitet, ettersom etnisk tilhørighet er regnet som en sensitiv opplysning. For å ivareta informantenes anonymitet og integritet, vil jeg vurdere informasjon av mer personlig karakter med respekt og varsomhet.

### **5.3.1 Forskerens posisjonalitet**

Posisjonalitet er det perspektivet man ser verden fra, og dette perspektivet kan påvirke forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Jeg gjennomførte intervju med lærere jeg ikke hadde en relasjon med, og dermed kom jeg inn som en «outsider». Samtidig har jeg en viss tilhørighet til deres felt innenfor læreryrket, og dermed kom jeg også som en «insider». Insider omhandler at bare forskere med tilhørighet innenfor feltet, kan forstå det godt nok. Outsider omhandler at bare forskere med avstand fra feltet, kan forstå det godt nok (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51). Min forskerrolle var altså både insider og outsider, og det vil de fleste forskere være (Gleiss & Sæther, 2021, s. 88).

Min samiske identitet gir meg også en posisjon i forhold til temaet for studien. Menneskers bakgrunn påvirker hvordan man oppfatter seg selv, og hvordan man oppfatter andre, noe som kan påvirke samtalen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 87-88). Tilknytningen og kunnskapen jeg har til og om den samiske kulturen, gjør meg til en insider innenfor feltet, og dermed kan dette påvirke resultatet av samtaleintervjuene. Min samiske identitet og mitt engasjement for feltet var ikke et tema før eller under intervjuene, likevel kan en tenke seg at deltakerne hadde sine antakelser om mitt forhold til det samiske. Jeg ønsket at min rolle som nysgjerrig og uerfaren student, med et ønske om å lære, skulle være mer synlig og uten tydelig påvirkning fra min samiske bakgrunn. Dermed valgte jeg å ikke rette fokus mot min bakgrunn.

## **5.4 Studiens kvalitet**

Forskere har ansvar for å vurdere kvaliteten på eget forskningsarbeid, og da brukes ofte begrepene reliabilitet og validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Reliabilitet omhandler forskningsresultatens konsistens og troverdighet, og hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Gleiss og Sæther (2021, s. 202) forklarer at reliabilitet omhandler hvordan forskningsprosessen har blitt påvirket og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på. Validitet omhandler hvorvidt valgt metode egner seg for undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 204)

omhandler validitet hvor god sammenheng de ulike delene av forskningsdesignet har, og hvordan kvaliteten på fortolkningene og konklusjonene til forskeren er.

Når det gjelder studiens kvalitet, tar sosialkonstruktivistisk tradisjon utgangspunkt i forskerens subjektivitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Refleksivitet anses som et viktig kriterium for god forskning (2021, s. 203). Refleksivitet innebærer en kritisk og spørrende holdning, samt å beskrive, begrunne og reflektere over forskningsprosessen og dens retningsskifter og utfordringer. Dette vil styrke reliabiliteten i forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Gjennom refleksivitet vil spørsmålet om hvordan forskningsprosessen har blitt påvirket drøftes. Ettersom min subjektivitet og posisjonalitet er sentralt i sosialkonstruktivistisk forskning, vil ikke reproduksjon av resultater være mulig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203-204). For å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent, har jeg redegjort for den i stor grad gjennom hele metodekapittelet. Slik kan leseren selv vurdere de valgene som er tatt (2021, s. 204).

Gjennom strategisk utvalg ved rekruttering av informanter, kan en få tak i relevant data for prosjektet og dermed styrke validiteten, ettersom det vil resultere i mest mulig oppriktig kunnskap om virkeligheten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Samtidig har informanten en påvirkning på hvilket datamateriale som forekommer. Validiteten vil bli påvirket ettersom jeg bare kan analysere det som blir sagt i samtaleintervjuene, og dermed må ta utgangspunkt i de tankene og erfaringene informantene husker og ønsker å fortelle om. Dette er det vanskelig å reservere seg mot. Ledende spørsmål er en fare for studiens kvalitet, men det kan også styrke den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Da jeg transkriberte lydopptakene, oppdaget jeg at noen av spørsmålene hadde en tendens til å være ledende. Eksempelvis stilte jeg oppfølgingsspørsmål formulert som ja-nei-spørsmål. Slike spørsmål kan påvirke resultatet i studien. Samtidig kan ledende spørsmål være velegnet hvis en ønsker å verifisere fortolkninger eller for å sjekke informantens reliabilitet (2015, s. 201).

Koding av datamaterialet kan påvirkes av forskerens subjektive synspunkt og tilnærming, noe som påvirker prosjektets reliabilitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Det var viktig at jeg var bevisst på hvordan mine tolkninger og perspektiv påvirker analysen av datamaterialet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 252). Dette kan motvirkes gjennom et kritisk blikk på min rolle som forsker overfor mine informanter. Forskerrollen gir stor definisjonsmakt av andres opplevelser, meninger, handlinger og begreper (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51). Jeg er den eneste som transkriberer materialet, noe som styrker reliabiliteten. Dette er tidkrevende, men



det medfører at datamaterialet blir transkribert likt. Fortolkningselementet ved transkripsjoner kan true reliabiliteten, når man er flere som transkriberer samme materiale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211-212).

## 6 Presentasjon av analyse

I dette kapitlet presenterer jeg datamaterialet ved å ta utgangspunkt i utvalgte sitater fra samtaleintervjuene med lærerne. Kapitlet er strukturert med utgangspunkt i kategoriene jeg dannet i analysen (se tabell 5). Kategoriene undervisning, litteratur og ressurser, og påvirkningsfaktorer i undervisningen blir fremhevet som egne delkapitler, mens de ulike utfordringene er elementer som inngår i alle delkapitlene. De overordnede kodene jeg dannet fungerer som et utgangspunkt for presentasjon av de ulike funnene, samt videre drøfting. Avslutningsvis oppsummerer jeg funnene.

### 6.1 Samisk innhold i begynneropplæringen

Dette delkapitlet fokuserer på det enkeltlærerne fortalte om deres undervisningspraksis om samiske temaer. Som skrevet i kapittel 5.2.3, har jeg dannet ulike kategorier, der kategorien «undervisning» er hovedfokuset i dette delkapitlet. I analysearbeidet dannet jeg fem overordnede koder: hverdagsundervisning, samenes nasjonaldag, norskfaget, tverrfaglighet og uteskole. Jeg har tatt utgangspunkt i disse kodene i inndelingen av dette delkapitlet, og de vil også være sentrale for videre drøfting.

#### 6.1.1 Hverdagsundervisning

Hverdagsundervisning er et begrep brukt i studien for å betegne den daglige undervisningen. Det omhandler det rutinemessige innholdet i en skolehverdag, eksempelvis morgensamlinger. Samtalene jeg gjennomførte viste at samisk innhold ble synliggjort i hverdagsundervisningen til lærerne, ved at de implementerer samisk innhold der de selv opplever at det passer. På spørsmål om hva Sonja velger å prioritere i undervisning om samiske temaer, svarte hun følgende:

[Utdrag 1]<sup>1</sup> Sonja: Altså i forhold til det som vi har fokus på, så er det jo kanskje å inkludere det samiske i det som vi lærer dem på norsk på en måte. Sånn det her med at

---

<sup>1</sup> Heretter vil lengre utdrag bli nummerert for å senere kunne henvise tilbake til enkeltutdrag

når man skal lære hva dagen heter, så lærer de det også på samisk. Ja, litt om årstider og litt om det helt grunnleggende i forhold til mat og kultur.

Det samiske innholdet i undervisningen til Sonja inkluderes i de rutinemessige morgensamlingene, eller når de lærer om sentrale aspekter ved samisk kultur, tradisjoner og språk, eksempelvis årstider, mattradisjoner eller korte fraser på samisk. Videre forteller hun om hvordan hun anvender samisklærere som ressurs i klasserommet:

**[Utdrag 2] Sonja:** Og så har vi de som skal ha samisk i første klasse. Der kommer samisklæreren inn i klassen, så da er det også veldig fint at samisklæreren kan fortelle også på samisk hva fargene heter for eksempel, og sånne ting.

Skolen Sonja arbeider på har samiske elever, og har dermed også tilgang på samisklærer. Hun forteller samisklæreren kan brukes som en språklig ressurs i hverdagsundervisningen. Tilgangen på en slik språklig ressurs bidrar til at samisk innhold kan bli mer synlig i skolehverdagen.

I likhet med Sonja har også Mette forsøkt å implementere samisk innhold gjennom hele skoleåret.

**[Utdrag 3] Mette:** Men så har vi ukentlig at det har en viss plass da, fordi vi tar for eksempel og går gjennom dagen på samisk, og det er jo fordi jeg har den kompetansen at jeg kan gjøre det (...) Jeg har også lært litt samiske sanger og sånne ting som vi da tar opp og bruker ellers også, ikke bare akkurat i den samiske språkuke eller når det er sjetten februar (...) Det å bli kjent med språket også. Vite litt om det, høre litt, altså lytte til språket og kanskje lære litt ord og sånne ting. Det er også noe som jeg har trukket inn da.

Slik jeg forstår det, spiller Mettes kompetanse om samisk språk og kultur en rolle for mengden samisk innhold hun inkluderer i undervisningen. Gjennom Mettes kompetanse kan hun lære elevene korte språklige fraser, ord og sanger.

Märtha har også forsøkt å bidra til å synliggjøre det samiske språket gjennom å inkludere det i både ukeplaner og hverdagsundervisningen.

**[Utdrag 4] Märtha:** På mine planer så står det det samiske navnet på mandag. Det har stått der i sikkert 20 år nå. Så samtidig som vi sier at det er mandag, så sier vi også at det *mannodat* (...) Og så prøver vi jo å få inn en del ord og begreper.

Märtha har mange samiske elever, og hun prøver å inkludere de samiske elevene i undervisningen ved å inkludere samisk språk. Hun viser en interesse og villighet til å tilegne seg ny språklig kompetanse med hjelp fra blant annet samiskelever.

Når Maud forsøker å inkludere samisk innhold, bruker hun gjerne sin egen bakgrunn og kunnskap for å formidle om samiske temaer. Hun har bidratt til å utvikle en plan som innebærer tema og progresjon for å sikre at elevene får en dypere kunnskap om samer og samisk kultur, og at elevene ikke skulle oppleve repeterende opplæring om tematikken.

**[Utdrag 6] Maud:** For vi har jobbet litt med hvordan vi kunne få det integrert, sånn at vi var sikre på at det ble undervist i alle klasser, og at man fikk et litt samme grunnlag, og at det ikke skulle være avhengig av hvordan lærer du har. Så vi har laget en temaplan for hele første til syvende trinn, for hvordan temaer vi ønsker om skal være gjennom på alle trinn.

Gjennom bruk av en slik progresjonsplan kan lærerne samarbeide på en måte som bidrar til at elevene får samme grunnlag av kunnskap før videre skolegang. Slik kan lærerne bli tryggere på hva de skal undervise om, samt at elevene får en bredere og dypere kunnskap om samisk kultur og språk.

Når lærerne forteller om deres samiske bidrag til hverdagsundervisningen omhandler det gjerne det samiske språket. Slik jeg forstår det forsøker de å inkludere mer samisk innhold gjennom korte, samiske fraser. De bruker kollegaer og tilgangen til samisklærere som ressurs, samt bruker de egen bakgrunn og kunnskap til å formidle trekk av samisk kultur og språk daglig eller ukentlig. Dette til tross for utydelig vektlegging i læreplanen.

### **6.1.2 Samenes nasjonaldag**

Ifølge Olsen og Sollid (2019, s. 124) er skoler og barnehager en viktig arena for markering av samenes nasjonaldag. I intervjuene var det tydelig at samenes nasjonaldag var viktig for samisk innhold i skolen. Alle lærerne opplevde at samiske temaer ble særlig vektlagt i tiden rundt 6. februar, og for noen var det kun da det ble ordentlig synlig i skolen.

**[Utdrag 6] Sonja:** Men så har vi jo også spesielt fokus på det når det er samefolkets dag. Så lager litt ekstra rundt det da i forhold til at da bruker vi tid på å lære om ting som er spesielt viktig i den samiske kulturen da. Og da jobber vi mange ganger med det i en hel uke, sånn at de får litt sånn dypdykk i det da.

**[Utdrag 7] Mette:** Vi har jo gjerne hatt litt ekstra fokus på det rundt sjette februar, og så gjort det i forbindelse med samisk språkuke

Sonja og Mette fortalte begge at samisk tematikk er særlig synlig i tiden rundt samenes nasjonaldag, og i forbindelse med samisk språkuke. Disse to periodene kan være en inngang til å lære mer om samisk språk og kultur i skolen (Olsen & Sollid, 2019, s. 124). I samtale med Ingrid spurte jeg om når hun sist hadde undervisning om samisk tematikk, og hun fortalte at det var i perioden rundt samenes nasjonaldag, hvor de har mer fokus på temaet.

Ingrid var læreren med minst kjennskap til samisk innhold i skolen, ettersom hun hadde kortest arbeidserfaring som lærer. Dette kan være en faktor som påvirker samisk innholds synlighet i hennes undervisning, og at det gjerne skjer i forbindelse med hva skolen har bestemt og organisert i perioden rundt samenes nasjonaldag. Likevel opplevdes hun som engasjert og interessert i å bidra til mer samisk innhold i skolen, blant annet fordi hun tidlig i samtalen omtalte samisk innhold i skolen som veldig viktig og noe hun ønsket å ha mer av. Ingrid poengterte ved flere anledninger at hun tror frykt for feillæring og ærefrykt kan påvirke mengden samisk innhold i undervisningen. Dette viser at selv lærere med engasjement og interesse for samiske temaer, kan ha utfordringer med å inkludere samisk innhold i skolen.

Ingrid framhever samenes nasjonaldag som en sentral tid for samisk innhold i skolen. Hun fortalte om egen erfaring fra tidligere, der hun bidro til undervisningen om samiske temaer.

**[Utdrag 8] Ingrid:** Det blir jo mye fokus rundt sjette februar og den uka. Jeg og en venninne kjørte for å hente noe reinhorn, for vi ville lage / var på sløyden og kappa opp for å lage sånn nøkkelring, for det gjorde vi veldig mye da jeg var liten på skolen. Også fikk vi og brukt de hornene til sånn lassokasting. Jeg føler det er veldig basic ting man gjør.

I samtalen med Ingrid nevner hun at blant annet lassokasting er en *basic* aktivitet når man markerer samenes nasjonaldag. At hun ser på dette som en standard aktivitet kan ha sammenheng med hennes oppvekst i Finnmark. Hun nevner også at å lage nøkkelring av

reinhorn, var noe hun har erfaring med fra hennes barndom og skolegang. Dette underbygger tolkningen. I Finnmark kan det tenkes at aktiviteter som lassokasting og *duodji* er vanlig i skolen, ettersom samisk kultur, språk og tradisjoner er velkjent og synlig blant befolkningen.

Märtha fortalte i samtalen om mye erfaring med samisk innhold i skolen, og da jeg spurte om Märthas tanker om samiske temaer i skolen, svarte hun følgende:

**[Utdrag 9] Märtha:** Også her har vi liksom sjette februar, liksom den uka der, da skal vi liksom ta eureka, eureka.

Märtha beskriver det de andre lærerne også poengterte. Tiden rundt samenes nasjonaldag er en periode der det er særlig fokus på samisk innhold i undervisningen. Märtha fremstiller derimot denne perioden annerledes enn de andre lærerne, når hun sier at de skal ta «eureka, eureka» i uken rundt 6. februar. Denne framstillingen kan tolkes som et kritisk syn på praksisen. Märtha oppfattes likevel som positiv og optimistisk angående deres markering av samenes nasjonaldag, da hun senere forklarte hvilke aktiviteter de gjør:

**[Utdrag 10] Märtha:** I den samiske uka, så har vi jo laget utstilling på skolen. Vi har / Barna kan ta med seg, vi kan ta med oss. Vi har snakket om symbolfarger, vi har vevd skallebånd litt høyere opp i trinnene, vi har laget skinnpose, kaffeskinnpose. Vi søker jo midler (\*\*\*) fra sametinget, for de har jo undervisningsmidler man kan søke på. Det lages hvert år bidus på skolen hos oss [...] Vi lager gakko hver / den samiske uka vår, der alle sammen gjør det, steker ute på bålet. Vi har lassokasting, vi har reinkappkjøring, men vi har ikke rein, vi kjører på reinkappkjøring med sånn silematte. Vi lærer oss samiske sanger.

Märtha forteller om et grundig og bredt opplegg for markering av samenes nasjonaldag og tiden før markeringen, der de får dekket flere aspekter av samisk kultur og tradisjoner. Selv om opplæringen er god rundt samenes nasjonaldag, virker det som at Märtha er noe kritisk til at mye av synliggjøringen av samisk innhold skjer akkurat innenfor dette korte tidsrommet, istedenfor mer spredt utover skoleåret.

Samenes nasjonaldag er en viktig dag for å synliggjøre samisk kultur i skoler og i samfunnet. Gjennom samtaleintervjuene med lærerne, virker det som at samenes nasjonaldag er en større hendelse eller feiring der det vektlegges mer samisk innhold i undervisningen i dagene eller ukene før 6. februar. Ingrid fremstiller aktiviteter som lassokasting og *duodji* som en

normalitet i forbindelse med samenes nasjonaldag, og Märtha og Sonja forteller om en periode med bredt spekter av samisk innhold. Märtha retter også et kritisk blikk på det store fokuset på samisk innhold i akkurat denne perioden, og at det gjerne skal gjøres til noe stort. Olsen og Sollid (2019, s. 132) forklarer at markeringen av samenes nasjonaldag kan minne om en *performance*, men at det likevel vil synliggjøre at samisk kultur er viktig for skolen og samfunnet (2019, s. 134). Markering av samenes nasjonaldag og det fokuset rundt dagen kan bidra til en viss dybdelæring og synliggjøring, men likevel kan opplæringen antakeligvis bli noe begrenset, ettersom det gjerne fokuseres på det mest generelle innenfor samisk kultur, som reindrift, lassokasting, *duodji*, kofter, joik og det samiske flagget.

### 6.1.3 Norskfaget

I norskfaglig læreplan er det ingen kompetansemål etter andre trinn som omhandler samisk kultur, språk og tradisjoner eksplisitt. Dette ser vi først i kompetansemålene etter fjerde trinn. Likevel behøver ikke samisk innhold å nevnes eksplisitt for at en skal arbeidet med det. Det finnes kompetansemål etter andre trinn der samisk innhold er relevant uten at det nevnes eksplisitt. Med bakgrunn i dette oppsto en nysgjerrighet på hvordan lærere på småtrinnet inkluderte samisk innhold i norskfaget. Særlig samiske eventyr, sagn og overtro ble nevnt som en inngang til samiske temaer. Sonja fortalte om hvordan det arbeides med samiske eventyr på skolen hennes:

**[Utdrag 11] Sonja:** Vi har noen lærere på skolen hos oss som er *veldig* gode på dramatisering for eksempel, sånn at man kan jo fortelle eventyr, og så kan man dramatisere det samtidig. Eller man kan fortelle til dem, og så kan man få lov å tegne til.

Arbeid med samisk litteratur gjennom eksempelvis høytlesning, tegning og dramatisering, kan knyttes til kompetansemål i norsk. Etter 2. trinn skal elevene kunne «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» og «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Videre forteller Sonja at de sjeldent snakker om spesifikke temaer i norskfaget, men når de underviser for elevene generelt i begynneropplæringen, fokuserer de ofte på årstider, mattradisjoner, levemåter, reindrift og mangfoldet i Sápmi. Dette gjør de oftere i fag som samfunnsfag, naturfag og livsmestring, enn i norskfaget.

I samtale med Mette spurte jeg om hvordan hun opplever at samisk innhold blir vektlagt i norskfaget, og da svarte hun følgende:

**[Utdrag 12] Mette:** Det jeg har sett er at det går mye på språk, det med å lære om det samiske språket, og kanskje det å sammenligne det med det norske alfabetet, og sammenligne ord og lyder og sånne ting. At det er det som kanskje er litt fokus innenfor det norskfaget da, men også kanskje at det å bli litt kjent med noen samiske eventyr, sanger, fortellinger og sånne ting.

**[Utdrag 13] Mette:** Da har vi brukt det, altså lest det som høytlesing da, i hovedsak. Nå (\*\*\*) minste elevene også, og da gjerne stoppe opp underveis, snakke om innholdet [...] ja, gjerne med bilder og sånne ting som kan være med på å få et sånn helhetlig bilde av teksten da.

Ifølge Mette er altså samisk innhold i norskfaget gjerne knyttet til det samiske språket. Likevel forteller hun at hun også benytter seg av norskoversatte fortellinger og sanger som et samisk innspill i norskundervisningen. På denne måten gjør hun samiske tekster og litteratur relevant i henhold til det første av nevnte læreplanmål i norsk etter 2. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5), til tross for at det ikke benevner samisk innhold eksplisitt. I tillegg blir læreplanmål etter 4. trinn også arbeidet med ved at elevene får «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6). Mette arbeider tett med lærer Ingrid. Ingrid fortalte om Mettes fokus på samisk språk og bokstaver, når hun inkluderer samisk innhold i undervisningen. Dette samsvarer med det Mette fortalte om egen undervisning i norskfaget. Ingrid opplever at hun kjenner den samiske kulturen godt, men at hun har begrenset språkkunnskaper og derfor ikke kan bidra i like stor grad på det språklige aspektet, som Mette kan.

På skolen til Maud arbeider de en del med sagn på småtrinnet. Likevel mener hun at det varierer hvordan samiske temaer blir vektlagt i norskfaget.

**[Utdrag 14] Maud:** Jeg tror det varierer ut fra læreren sin kunnskap og felt, og hvor du tolker det. I læreplanmålene så er det jo ganske stort, det står vel at du skal jobbe med [...] fortellinger, altså det står jo flere sjangre du skal jobbe med, sånn at jeg tenker

noen år jobber du kanskje mer med noen sjangre, noen går du litt dypere i, alt ettersom hvor eleven har sine interesser også. Det tror jeg varierer veldig.

I likhet med Sonja og Mette uttrykker Maud at samiske eventyr kan inkluderes i norskfaget. Maud påpeker at det varierer på blant annet elevenes interesser om hvorvidt hun inkluderer samiske eventyr i undervisningen. Det vil altså variere både på lærerens egen kunnskap, interesse og initiativ, og på elevenes interesser.

Lærerne inkluderer samiske tekster i form av eventyr, sagn og overtro i norskfaget. Lærerne virker å være oppdaterte og bevisste på hvordan de kan knytte samisk innhold til læreplanmålene i norsk, ettersom deres forklaringer om implementering av samisk innhold i undervisningen samsvarer med bestemte læreplanmål. Til tross for at samisk innhold ikke blir nevnt eksplisitt i læreplanen før etter 4. trinn, anvender flere av lærerne samisk litteratur i undervisningen. De oppleves som personlig engasjert i samisk innhold i norskfaget, og dermed virker ikke implementering av temaet som en stor utfordring for lærerne. Her kan en undres om det overordnede fokuset i læreplanen, samt lærernes metodefrihet, spiller en rolle i implementering av samisk innhold der det er passende. Flere av lærerne opplever at samiske temaer forekommer på flere områder enn i norskfaget, deriblant i samfunnsfag, KRLE, naturfag, kunst og håndverk og livsmestring. Dette kan bidra til at lærere velger å arbeide med samiske temaer tverrfaglig, istedenfor i et bestemt fag.

#### **6.1.4 Tverrfaglighet**

Flere av lærerne omtalte både eksplisitt og implisitt at deres undervisning er tverrfaglig. Mette forteller at hun oftest arbeider tverrfaglig, og at samisk innhold derfor ikke alltid er innenfor enkeltfag, men heller på tvers av fag. Likevel trekker hun frem norskfaget, samfunnsfag, naturfag og KRLE som mest sentrale fagene for samisk innhold, grunnet spesifikke kompetansemål som omhandler samiske temaer.

**[Utdrag 15] Mette:** Vi jobber jo for så vidt veldig tverrfaglig, så vi har ikke alltid sånn ren sånn fag, nå har vi det faget, nå har vi det faget, vi jobber sånn tverrfaglig at vi jobber litt på tvers av fag. Men det blir jo norsk, og spesielt samfunnsfag, naturfag, KRLE, fordi der er det jo / der er det jo rene kompetansemål som også handler om samiske temaer. Kunst og håndverk, det å bli kjent med samisk kunst- og håndverkstradisjoner ikke sant, og musikk. Så det blir jo litt mer sånn, kanskje, heller at man kan si hvilke fag hvor det ikke blir implementert av (...) Da blir det heller sånn



at man kan jobbe med samiske temaer og så implementere dette i det, enn at det blir motsatt, liksom.

Mette anvender ofte tverrfaglig arbeid i klassen hennes. Hun poengterer at ettersom samisk innhold i kompetansemålene er mer eksplisitt i noen fag, er det mer naturlig å inkludere det innenfor de fagene. Likevel mener hun at det er enklere å inkludere ulike fag innenfor samiske temaer, enn å inkludere samiske temaer innenfor enkeltfag. Det kan altså være enklere å undervise om samiske temaer på tvers av fag enn i enkeltfag. Lærere skal ifølge Overordnet del se fagenes kompetansemål i sammenheng med hverandre, på tvers av fag, og på denne måten bidra til dybdelæring hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11).

I likhet med Mette mener Ingrid at samisk innhold ofte blir inkludert på tvers av fag og klassetrinn:

**[Utdrag 16] Ingrid:** Hvis jeg husker riktig så tror jeg vi hadde stasjonsarbeid eller noen form for gruppearbeid på tvers av klassene. Mer sånn som at hele småtrinnet blander seg og at man deler litt opp.

Senere i samtalen utdyper Ingrid at de gjerne ser på videoer eller gjør praktiske aktiviteter, for eksempel samisk håndarbeid, *duodji*. Tematikken de vektlegger for de yngste elevene er gjerne levemåte, reindrift, tradisjonelt antrekk og litt om det samiske språket. Stasjonsarbeid og gruppearbeid, slik Ingrid beskriver det, innebærer varierte oppgaver og aktiviteter i ulike fagområder. Stasjonsarbeid er ifølge Håstein og Werner (2014, s. 45) en metode for å skape variasjon i undervisningen, der elevene får arbeide med forskjellige oppgaver eller fag samtidig. En variasjon av aktiviteter og metoder brukt for å møte samiske temaer er faktorer som kan bidra til blant annet dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10), samt er variasjon en sentral verdi for tilpasset opplæring.

Märtha nevnte at hun ofte arbeider med temaarbeid. Hun er en lærer som er spesielt interessert og engasjert i samisk innhold i skolen. Hun fortalte at hun gjerne tenker på hvordan hun kan synliggjøre den samiske kulturen når hun skal planlegge temaarbeid, også omtalt temabasert læring. Märtha forklarer at når hun arbeider med temabasert læring tar hun utgangspunkt i bestemte temaer, og deretter trekker inn alle fag. Maud forteller også at deres skole arbeider mye tverrfaglig. Hun fortalte at småtrinnet på skolen har valgt å slå sammen noen fag, og hun omtaler fagene som «veldig flytende».

Flere av lærerne anser samisk tematikk som relevant over flere fag og arbeider ofte tverrfaglig. Gjennom varierte undervisningsmetoder og aktiviteter, som praktiske aktiviteter, gruppearbeid og stasjonsarbeid, arbeider de med samiske temaer på tvers av fag.

### 6.1.5 Uteskole

Sonja og Maud arbeider begge på skoler med uteskole blant satsingsområdene. Sonja forteller at når hun underviser om samiske temaer, skjer det ofte utendørs:

**[Utdrag 17] Sonja:** Mange ganger er vi kanskje mer ute når vi holder på med samisk kultur. (...) Samisklæreren er jo også ofte med på uteskole i noen klasser, spesielt der det er samiske elever, så da kan man jo ofte trekke inn samisk kultur hvis man skal lage noe mat. På bål for eksempel, så kanskje man lager noe tradisjonell mat.

Sonja forteller at de gjerne arbeider med samiske temaer utendørs, hvor samisklærerens involvering er sentral for å fremheve det samiske i undervisningen. Likevel opplever Sonja at det gjøres en del på uteskole, som kan knyttes til samisk kultur, men sammenhengen til samisk kultur formidles ikke alltid til elevene. Det samiske kan altså bli forglemte i helheten av alle fag og temaer som også skal inkluderes i undervisningen.

Også Maud fortalte om samisk innhold i forbindelse med uteskole:

**[Utdrag 18] Maud:** Det kommer jo naturlig opp i norsk, men så har vi jo læring i friluft på timeplan flere dager i uka, og knyttet opp mot det. Så inni den potten ligger det både noen norsktimer, samfunnsfag, naturfag og litt kroppsøving. Sånn at det går liksom litt i ett da [.] og KRLE, kommer jo også faktisk litt i.

Maud forklarer at deres uteskole omfatter flere fag, og jeg tolker dette som at det derfor arbeides tverrfaglig når de har uteskole. Hun poengterer at samisk innhold kommer naturlig inn i norskfaget, men at det gjennom uteskole også vil bli inkludert i flere andre fag, som samfunnsfag, naturfag, kroppsøving, KRLE og kunst og håndverk.

Slik jeg forstår det, arbeider de tverrfaglig når de har læring i friluft, og samiske temaer vil derfor komme naturlig inn i flere fag. Naturen er sentralt og viktig i samisk kultur, fordi bruken av lokal natur og naturmateriale inngår i samisk tradisjonell kunnskap. Likevel kan en forstå at dersom en lærer ikke allerede har planlagt å inkludere noe samisk innhold i

uteskolen, så kan samisk kulturs rolle i naturen bli forsømt, ettersom det krever god kjennskap til kulturen for å gjenkjenne hva som kan knyttes til samiske temaer.

## 6.2 Litteratur og nettressurser

Å få et innblikk i lærernes tanker og erfaringer med bruk av ulike litteratur og ressurser i undervisningen anså jeg som interessant. Det kom tydelig fram at nettressurser ble hyppig brukt i sammenheng med samiske temaer, og lærerne uttrykte noen utfordringer angående å finne anvendelig litteratur. I dette delkapittelet presenteres det lærerne fortalte om bruk av nettressurser og litteratur.

### 6.2.1 Nettressurser

Bruk av internett som ressurs i undervisningen var et funn som kom fram i samtaleintervjuene. Sonja fortalte at hun gjerne bruker internett for å finne informasjon og ressurser til undervisningen om samiske temaer. Hennes skole har flere samiske elever, og de har dermed en rutine med å inkludere samisk innhold i undervisningen:

**[Utdrag 19] Sonja:** Vi bruker bare internett. Finner kilder der. Men det er jo også veldig godt innarbeidet, sånn at veldig mye av det som vi underviser *kan* vi jo på en måte. Vi har et system som sier at sånn her har vi jobbet før, og så kan man liksom bruke det som man har fra før da.

Sonja forteller at hun allerede har kunnskap om samiske temaer. Hennes utsagn kan tolkes som at hun ikke behøver å søke etter informasjon i ulike ressurser, men at hun heller bruker nettressurser som et supplement til det hun allerede kan. Lærere med mindre kunnskap har antakeligvis behov for å oppsøke ulike ressurser for å tilegne seg mer kunnskap og informasjon. Sonja omtaler et system på arbeidsplassen sin som innebærer at de gjenbraker undervisningsmateriell fra tidligere. Et slikt system kan være et hjelpemiddel til å undervise om samiske temaer, for lærere med mindre kunnskap og erfaring på området.

Mette har lignende opplevelser som Sonja. Mette bruker egne kunnskaper og erfaringer som ressurs i undervisningen, og det kan virke som at det noen ganger er hennes hovedressurs.

**[Utdrag 20] Mette:** Det er jo mye digitalt som man kan finne ressurser på da. Salaby for eksempel har jo / men der ser jeg jo at den har jo ikke akkurat [...] / det kommer

ikke så mye nytt der. Det kommer gjerne opp i forbindelse med sjette februar, eller samisk språkuke, men det er det samme som er der fra år til år.

**[Utdrag 21] Mette:** Så da er det jo mye bare at jeg selv har fortalt og [...] lært bort, for eksempel. De er jo veldig interesserte i å lære sanger, lære å telle, lære ting da, så det er ikke alltid jeg har brukt så masse andre lærerressurser, for uten om meg selv, på en måte.

I likhet med Mette trekker Märtha og Ingrid inn Salaby som en ressurs de har erfaring med fra tidligere. Generelt synes Märtha at de digitale ressursene er gode:

**[Utdrag 22] Märtha:** Vi har jo blant annet Salaby, og de er gode sider. Det er godt det som ligger på iPaden der. Veldig bra.

Ingrids utsagn om Salaby forteller om en noe lik opplevelse som Mette fortalte i utsagn 20, om at Salaby tilfører lite nytt, dersom man skal bruke det som ressurs hvert år:

**[Utdrag 23] Ingrid:** Det vi brukte i fjor, at man bruker det samme i år og det er jo litt dumt at mye av det samme / men jeg tror / hvis jeg husker riktig så tror jeg at Salaby har ganske mye bra, men det er jo ofte det samme.

Mettes og Ingrids erfaring med nettressursen Salaby er altså at den er begrenset og ikke tilfører noe mer kunnskap for elevene. I samtalene med lærerne var det flere som nevnte Salaby som en ressurs de anvendte i undervisningen om samiske temaer, og de fleste hadde samme mening som Mette om at det gjerne er gjentakende og lite oppdatert år for år. Märtha derimot uttrykte en positiv opplevelse av Salaby som ressurs på elevenes iPad. Av egen erfaring er Salaby en velkjent ressurs på skolene, og blir gjerne brukt som en tilleggsressurs i enkelte fag og enkelte temaer.

Mette fortalte også at nettressursene hun har erfaring med ofte lager materiale knyttet til samenes nasjonaldag, men også samisk språkuke, som finner sted på høsten. Ettersom nettressursene har tilgjengelig materiale til samisk språkuke, tror Mette at flere lærere kan inkludere samisk innhold på høsten også, og dermed få mer samisk innhold i skolen. Likevel kunne hun fortelle at dette kan variere:

**[Utdrag 24] Mette:** Men så tror jeg jo også det kommer veldig an på ulike læreverk du bruker, og hvis du på en måte følger læreverk og sånn, så er det jo / så ser jeg jo at det er en del læreverk også som har kanskje implementert mer samisk tematikk i /

Slik jeg forstår det, vil synligheten av samisk innhold variere etter hvorvidt lærere følger læreverk, og hvilke læreverk lærere følger. Mengden samisk innhold i anvendt læreverk, vil altså kunne påvirke mengden samisk innhold i undervisningen. Lærerens lojalitet til læreverket vil også kunne begrense bruk av andre mulige ressurser, samt vil lærerens løsrivelse fra læreverket kunne åpne for variasjon.

I likhet med Mette er også Ingrid positiv til nettressursene en finner, men at det gjelder å vite hva en skal søke på:

**[Utdrag 25] Ingrid:** Og så er det jo lettere hvis du vet akkurat konkret de ordene du skal bruke. Men finner alltid noe, men det er kanskje litt lite. Hvert fall lite som er laget for undervisning på tredje trinn.

Ingrid mener altså at en må vite hvilke søkeord en skal anvende for å få tilgang til gode nettressurser til undervisningen. Basert på Ingrids utsagn kan en anta at det kan være utfordrende å finne gode nettressurser for lærere med lite kjennskap til og kunnskap om samisk kultur, språk og tradisjoner, og lærere med mer kjennskap og erfaring, vil ha en fordel i søket etter gode ressurser.

Maud nevner NRK som en god nettressurs for mer samisk innhold i undervisningen. Hun bruker ofte samiske musikkvideoer og tv-serier i hennes undervisning:

**[Utdrag 26] Maud:** NRK har en del fine serier, blant annet «Bli med heim» og «Hvis jeg var deg». De har en del sånne her serier som er laget med samiske barn, og det har elevene også syntes har vært veldig spennende å se på.

Ingrid forteller også om erfaring med NRK sine sider, der hun igjen poengterer at det avhenger av å vite hva man skal søke etter, for å finne gode ressurser der. Märtha nevner spesifikt NRK Super som ressurs for å se videoer. Også her framkommer det at det er fordelaktig å være kjent med innholdet på de ulike nettressursene, for å få det beste innholdet.

Flere av lærerne forteller at de bruker nettressurser i undervisning om samiske temaer. Da nevner de spesifikke sider som Salaby og NRK. Lærerne har gode erfaringer med sidene de

har nevnt, men synes likevel det kan være utfordrende å finne godt innhold, dersom de ikke vet hvilke søkeord de bør anvende. Lærerne bruker gjerne nettressurser som et supplement i undervisningen, ettersom de opplever at noen av ressursene er mangelfulle eller gjentakende, og derfor ikke ønsker å basere hele undervisningen på disse ressursene.

## 6.2.2 Bøker

Bøker er også en ressurs som blir nevnt av lærerne. Maud fortalte at hun er en stor forkjemper av litteratur og barnebøker i undervisningen, og at hun som oftest har brukt dette som ressurs. Maud forteller også at hun ofte må tilpasse litteraturen noe for at det skal treffe elevene bedre, og da særlig de eldre barnebøkene som kan bli hard kost for de yngste elevene. Med bakgrunn i at Maud er oppvokst i Finnmark, har hun brukt kunnskapen og erfaringene sine i arbeid med litteratur i undervisningen:

**[Utdrag 27] Maud:** I den ene sagnboka som jeg lånte fra biblioteket, så var det mange sånne små sagn knyttet til disse områdene i Finnmark. Og det var jo litt artig, for da kunne jeg jo lese opp til elevene og fortelle om at det var et sagn fra [mitt] hjemsted, og liksom utbrodere det litt mer.

I utdrag 28 og 29 forteller Maud om hvordan hun får tak i litteratur i sammenheng med perioden rundt samenes nasjonaldag:

**[Utdrag 28] Maud:** Nå har vi jo noen bøker på skolebiblioteket man kan ta, men jeg har jo også vært tidlig ute, så jeg har fått lånt på biblioteket i byen.

**[Utdrag 29] Maud:** Jeg har funnet noe også på nasjonalbiblioteket på nett som vi har brukt. Noen eldre samiske barnebøker, som også har vært veldig fine. Elevene synes det har vært veldig spennende.

Det er antakelig mange lærere som ønsker samisk litteratur til undervisningen sin i perioden rundt samenes nasjonaldag, og dermed blir det begrenset med tilgjengelige bøker da. Maud forteller at hun derfor er tidlig ute med å låne bøker fra det lokale biblioteket. På denne måten har hun flere valgmuligheter, og muligheten er større for å få tak i bøkene hun selv ønsker. Muligheten for å finne eldre samiske barnebøker er også på nasjonalbibliotekets nettside. Det er altså flere steder å finne samisk litteratur til undervisningen, men en må være tidlig ute dersom det er høysesong for samisk innhold i skolen.

Märtha fortalte at hun anvendte norskoversatte tekster i undervisningen, men at hun også liker å bruke bilder som en ressurs for å visualisere den samiske kulturen for elevene. Også Mette har erfaring med norskoversatt samisk litteratur i undervisningen. Da var det snakk om eventyr og fortellinger.

Sonja, Mette og Maud opplevde at det var begrenset med lærebøker, læremidler og litteratur som norske lærere kan bruke i undervisningen:

**[Utdrag 30] Sonja:** I forhold til læremiddel og sånn, så finnes det hvert fall på skolen hos oss litt lite av det, kanskje. Ja, og kanskje det er noen som lager litt nye ting, men det kunne kanskje gjerne vært mer for lærere som kanskje ikke har samisk bakgrunn som kunne ha brukt det inn i undervisningen. Sånn at, [...] nesten som at for at vi skal få litt kunnskap om det selv.

**[Utdrag 31] Mette:** Jeg tenker at [...] mye av det som er der er bra, men av det er begrenset. Det er liksom ikke nok. Ikke at jeg vet alt som finnes, det gjør jeg jo ikke, men [...] meg som på en måte er kanskje litt mer engasjert og implementerer det kanskje mer enn hva gjennomsnittslæreren, og likevel / altså sånn / føler at jeg må liksom lete meg litt blind da, og det er så / skulle det gjerne vært mer.

**[Utdrag 32] Mette:** Det er jo som jeg nevnte, som jeg har reagert litt på den Salaby siden, at jeg ser at de tilfører liksom ikke noe mer. Det er liksom begrenset hvor mange ganger du skal lese det samme eventyret, eller høre på den samme lydboka om en sånn [...] gutt innenfor reindriften / eller jeg husker ikke hva det er akkurat sånn detaljert, men ja, det skulle vært et større utvalg.

Maud forteller at en må ha kjennskap til litteraturen for å finne noe anvendelig. Videre forteller hun at hun forsøker å merke seg det hun vurderer som bra kvalitet, og som kan brukes igjen senere, når hun finner litteratur.

Litteraturen lærerne har benyttet seg av har hovedsakelig vært samiske eventyr og sagn som er oversatt fra samisk til norsk. Ingen lærere brukte læremidler eller lærerveiledninger i deres undervisning om samiske temaer, og dette kan antakelig skyldes utfordringer med å finne slike ressurser. Selv skjønnlitterær litteratur opplevde lærerne som begrenset og noe utfordrende å få tak i, men likevel kunne de finne noe anvendelig litteratur både på skolebibliotek, nasjonalbiblioteket på nett og det lokale biblioteket.

## 6.3 Påvirkning og motivasjon for samisk innhold i undervisningen

I samtale med lærerne framkom det ulike faktorer som kunne innvirke på hvorvidt og hvor ofte lærerne hadde undervisning med samisk innhold. I dette delkapittelet vil jeg presentere hvordan lærerne opplever at læreren selv, skolen, lokalmiljø og elevene påvirker deres undervisning om samiske temaer.

### 6.3.1 Lærerens kompetanse

I løpet av praksis på lærerutdanningen har jeg erfart at en av de viktigste påvirkningsfaktorene for undervisningen er læreren selv. I dette delkapittelet skal jeg presentere hvordan enkeltlærerne tenker at deres kunnskap, bakgrunn og erfaringer påvirker kvaliteten på og mengden av samisk innhold i undervisningen.

Sonja og Maud var tydelige på at kunnskap har stor påvirkningskraft på undervisning om samiske temaer. Märtha mener at samisk i undervisningen er læreravhengig, fordi selv om lærerplanene er laget, er det opp til læreren eller skolen hvordan det gjennomføres i praksis. Maud sier også at undervisningen varierer ut fra lærerens kunnskap, felt og hvordan en tolker læreplanmålene. Mette mener at lærerens kunnskap og erfaringer påvirker undervisningen:

**[Utdrag 33] Mette:** Jeg tenker at det [undervisning om samisk innhold] kan bli veldig begrenset, det kan være at du kanskje møter en tekst, kanskje en tekst som står i norsk læreverk for eksempel, og så blir det med det da. Det er veldig / så der tror jeg det er veldig avhengig av hvem som er læreren, eller hvordan plan skolen har for det.

Som Mette, Maud og Märtha fremhever, er det avhengig av læreren om og hvordan samisk innhold blir inkludert i undervisningen. En lærer med mindre interesse, engasjement eller kunnskap om samiske temaer, vil antakelig ha mindre undervisning om tema. Mette sier at noen lærere muligens forholder seg mest til læreverk, og dermed får mindre samisk innhold i undervisningen. Hun poengterer også at skolen kan ha noe å si for mengden samisk innhold læreren velger å vektlegge. Dette kan være gjennom fokusområder på enkelte skoler, eller et særlig engasjement fra ledelse og kollegial til å inkludere mer samisk innhold. Lærere har ulikt utgangspunkt og interesser, og undervisningen vil kunne bli påvirket av dette. Noen elever får mye samisk innhold ved at læreren er særlig interessert eller har mer kunnskap, mens andre elever får mindre.



Lærerens kunnskap og kompetanse ble også ansett som en utfordring når det kommer til å undervise om samiske temaer, både når det gjaldt språklige kunnskaper, men også kulturelle:

**[Utdrag 34] Sonja:** Det kan jo være at man ikke skjønner selv da. For eksempel hvi det er at jeg skal snakke om dagene på samisk, og så har vi fått ordnet av mandag til fredag, men vi mangler lørdag og søndag, og for at jeg skal finne ut hva lørdag og søndag heter på samisk, så må jeg jo / altså det kan jeg jo ikke selv, så på norsk kunne jeg bare lage en ny lapp om det.

Sonja forteller videre at man, som lærer, gjerne underviser om det man kan. Dette kan tyde på at lærere underviser om det de er trygge på, og at dersom de har lite kunnskap om samiske temaer og føler seg utrygg, vil de undervise om samiske temaer i mindre grad enn de med mye kunnskap. Her spiller igjen lærernes individualitet inn i påvirkning av undervisningen.

Mette er vokst opp i et samisk kjerneområde, med samisk språk og kultur tett på. Likevel må også hun iblant søke mer kunnskap, for å forsikre seg om at hun videreformidler det som er riktig:

**[Utdrag 35] Mette:** Jeg praktiserer ikke språket nå, det er ikke som at jeg bruker det. Så derfor er det litt sånn at hvis vi skal for eksempel lære noen ord og sånne ting, så føler jeg at jeg må søke mer kunnskap.

**[Utdrag 36] Mette:** Skal de for eksempel lære om samisk kultur, lære om historier og sånne ting, så vil jeg jo også søke kunnskap for å være sikker på at man videreformidler det som er riktig.

I samtalen forteller hun at hun ikke praktiserer eller bruker språket nå, og at hun derfor føler at hun må søke etter kunnskap om samiske ord. Hennes formulering gir en antakelse om at hun en gang har praktisert språket i større grad, men at det ikke lenger er tilfellet, og at hun nå føler seg noe utrygg på egne språkkunnskaper.

Ingrid opplever også at hennes manglende språkkunnskaper kan være en utfordring for henne, men hun føler likevel at hun har god nok kjennskap til kulturen til at hun tør hun å undervise om samiske temaer. Det Ingrid fortalte i samtalen understreker tolkningen av det Sonja fortalte om at læreren må være trygg på samiske temaer for å undervise mer om det. Märtha forteller også at den største utfordringen er begrenset til egen kunnskap, og at uavhengig av hvor nysgjerrig en lærer er, behøver en fortsatt kunnskapen. Som jeg nevnte i kapittel 6.2 må

en vite hvor man kan finne informasjon, og hva man skal søke etter, for å få gode ressurser til undervisning. En lærer kan være engasjert og nysgjerrig, men uten kunnskap vil dette kunne bli utfordrende og tidskrevende i en travel lærerhverdag.

Mette, Ingrid og Maud mener at lærerens egne erfaringer, bakgrunn og personlighet vil ha sterk påvirkning på undervisning om samiske temaer. Mette bruker gjerne hennes tilknytning og erfaring fra det samiske i hennes undervisning:

**[Utdrag 37] Mette:** Men jeg opplever jo likevel at den erfaringen og kunnskapen jeg har fra før er jo / så det er jo noe jeg kan prate om med elevene uten at / altså på en måte mer sånn / implementere litt mer sånn [...] / Implementere litt mer sånn [...] spontant også, uten at det trenger å være planlagt, fordi man har noe / altså, erfaring og kunnskap fra før.

Mette kan altså implementere samisk innhold spontant i undervisningen, og snakke om ulike samiske temaer når det passer seg, fordi hun har tidligere erfaringer og kunnskap. Hennes bakgrunn, erfaring og tilknytning til det samiske kan altså være en faktor som påvirker hennes undervisning positivt. En lærer med lite erfaring med samisk kultur, tradisjoner og språk, vil sannsynligvis ikke ha den samme muligheten til å implementere samisk innhold i undervisningen. Ingrid opplever at hun har et fortrinn grunnet hennes bakgrunn fra Finnmark:

**[Utdrag 38] Ingrid:** Jeg synes det har mye å si, fordi jeg har venner som kommer sørfra, og hvor de ikke har hatt noen undervisning i det hele tatt. Mens jeg som kommer fra [sted i Finnmark] har jo ikke hatt mye, men nok mer enn mange andre.

Det Ingrid sier her underbygger tolkningen om at lærere uten tilknytning til eller lite kunnskap om samisk kultur, vil ha større utfordringer med å undervise om samiske temaer. Ingrid sier også at hun har hatt mer samisk undervisning i egen skolegang enn noen som kommer fra Sør-Norge, men samtidig fremhever hun at det heller ikke har vært veldig mye. Jeg stiller spørsmål ved hva hun anser som mye eller lite samisk innhold i skolen, ettersom dette er et definisjonsspørsmål. Med bakgrunn i annen informasjon Ingrid har fortalt fra egen skolegang, kan en anta at hun har hatt moderat innhold av samiske temaer.

Mette forteller at lærere med mindre erfaringer og kunnskaper om samisk språk og kultur, vil være avhengig av flere ressurser fra andre steder enn det hun har behov for i hennes undervisning:

**[Utdrag 39] Mette:** Der tror jeg de er veldig avhengig av [...] hvilke ressurser de har. Altså, hva de har av læreverk, digitale ressurser, ja [...]. Hvis du ikke har noe egen erfaring eller mye personlig kunnskap om det, så er du jo avhengig av at du finner det fra andre plasser.

Mette er den som fortalte mest om undervisningserfaringer på bakgrunn av hennes identitet og oppvekst. Hun fortalte at hennes bakgrunn fra samisk kjerneområde påvirker undervisningen ved at hun velger, prioriterer og har muligheten til det, og at elevene hennes derfor får mer samisk undervisningsinnhold, enn det andre elever på skolen får. På spørsmål om hvordan hennes bakgrunn påvirker undervisningen, svarte hun følgende:

**[Utdrag 40] Mette:** Det [lærerens bakgrunn] tror jeg påvirker med at man kanskje [...] prioriterer det mer i undervisningen og at man kanskje har en litt mer kompetanse, mer trygghet i å undervise om samisk tematikk, men også implementere det i ordinær undervisning da.

Her blir lærerens egen erfaring, tilknytning og kunnskap igjen fremhevet som en viktig faktor i undervisningen. Mettes utsagn bygger på mine tidligere tolkninger i dette delkapittelet. Märtha forteller at hun fikk mer kunnskap og erfaring med samiske temaer, etter hun kom til Finnmark. Jeg fikk inntrykk av at hun fortalte fra et perspektiv, som en lærer med færre erfaringer med samisk tematikk. Dette kan stamme fra hennes historie som ny lærer i Finnmark, med lite kjennskap til samisk kultur, som har tilegnet seg kunnskap gjennom utdannings- og yrkesårene. Hun mente blant annet at lærere må være nysgjerrig på det samiske for å kunne utvikle egne kunnskaper, og deretter videreføre kunnskapen til elevene. En lærer må altså ha en egen interesse for å tilegne seg mer kunnskap om samiske temaer slik at en blir trygg på å undervise om det.

Trygghet om det en lærer underviser om blir nevnt av flere som en viktig påvirkning av hvilke temaer som blir undervist om, og hvordan læreren underviser om temaene. Det kan tenkes at det omhandler at læreren skal unngå vranglære, samt føle seg trygg og selvsikker til å besvare og utdype mulige spørsmål. Mette og Ingrid fortalte at de tror at lærere kunne oppleve det som utfordrende og skremmende å undervise om tematikken, noe som kan skyldes ærefrykt eller begrensede kunnskaper:

**[Utdrag 41] Mette:** Det er jo noe som man kanskje er litt *redd* for, at kanskje en del får et veldig sånn ensidig eller stereotypisk bilde av en same eller ja, samiske temaer, fordi at læreren har begrensede kunnskaper.

**[Utdrag 42] Ingrid:** Da kan det også være at folk er redde for å ta i det. På grunn av den her respekten. Man vil liksom ikke ødelegge eller lære feil, og sånn.

Ærefrykt og respekt for den samiske kulturen kan bidra til at noen lærere underviser om tematikken i mindre grad. Når en ser sannhets- og forsoningskommisjonens rapport, ser man at skolen har hatt en sterk rolle i fornorskningspolitikken. Læreres bevissthet om dette, samt læreres egen følelse av kunnskapsløshet, kan ha en sammenheng med mengden samisk innhold i undervisningen deres. Som Ingrid sier, ønsker ikke lærere å ødelegge eller å lære feil.

### 6.3.2 Skolen

I samtalene med lærerne ble skolen som en ressurs og en påvirkning på lærernes undervisning om samiske temaer tatt opp. I samtalen med Sonja snakket vi om hva som kan påvirke en lærers undervisning om samiske temaer, og da fremhevet hun skolen og administrasjonen som en faktor:

**[Utdrag 43] Sonja:** Det er jo litt hva slags fokus man har som skole for eksempel. Det kan jo komme fra administrasjonen, hvor viktig det er, og hva som er bestemt på vår skole skal gjøres i forhold til det samiske.

Tidligere har jeg påpekt at lærere selv må ta initiativ til å implementere samisk innhold i for eksempel hverdagsundervisningen. Markering av samenes nasjonaldag er gjerne fastsatt av skoleledelsen, og dermed vil også lærerne undervise om samiske temaer i det tidsrommet. Videre snakket jeg med lærerne om hvordan de opplever at skolen bidrar i arbeidet med å inkludere mer samisk innhold i undervisningen:

**[Utdrag 44] Sonja:** Jeg opplever jo at de synes det er viktig [...] og at alle som, spesielt de som skal ha samisk språk da, at de prioriterer det og setter det høyt at de får den samiske undervisningen de skal ha.

**[Utdrag 45] Mette:** Vi blir jo ikke begrenset eller stoppet på noen som helst måte med å implementere samiske temaer i undervisningen.

**[Utdrag 46] Ingrid:** Hvis jeg hadde kommet og sagt at jeg har lyst til å gjøre det og det, så får du på en måte midler, eller jeg tror ikke mye midler, men at de er åpne for det. For at man kan gjøre / Men så er det jo å faktisk gjøre det da.

**[Utdrag 47] Märtha:** Hvis begrunnelsene er gode nok, så får vi jo muligheten til å hvert fall snakke om våre saker. Som oftest så hjelper det jo ... På vår skole har vi jo søkt om midler for å ha samiske navn på klasserommene for eksempel, eller på gymsalen, på allrommet, på biblioteket, og sånn at vi får også merket det på en måte.

**[Utdrag 48] Maud:** Og vi ser jo når vi har blant annet den samiske uka, så er de behjelpelige med at det skal / og hvis det skal brukes ressurser til å kjøpe inn for å kunne lage ting på kjøkkenet, om det skal være suppe eller brød [...]

Alle lærerne uttrykte at deres skole var positive og støttende til forslag om å implementere samisk innhold i undervisningen. Ut fra lærernes utsagn er det tilsynelatende opp til enkeltlærere å ta initiativ til å fremme forslag til hvordan de kan få mer samisk innhold i skolen, og at skolen muligens er noe passiv. Likevel ser det ut til at alle jobber på skoler som er åpne, støttende og positiv til de forslagene lærerne fremmer.

### **6.3.3 Lokalmiljø**

Ettersom mine intervju foregikk i de nordligste fylkene i Norge, var det interessant å forhøre meg hvordan lokalmiljøet innvirker i undervisningen om samiske temaer. Mette og Ingrid arbeider på byskoler i Troms fylke, og de opplever at den samiske kulturen bli stadig mer synlig lokalt. Likevel forteller Ingrid at hun synes det er lite samisk i undervisningen til at byen hun arbeider i, er en samisk by. Ingrid forteller senere i samtalen at lokalmiljøet kan påvirke undervisningen, ved at man blant annet kan benytte seg av menneskelige ressursene i lokalmiljøet. De kan bidra til undervisningen enten i form av samisk utstyr og konkrete, opplevelser eller ved at de kommer inn i skolen og forteller om kulturen. Det kan tolkes som at dersom man har kjennskap til ressursene i lokalsamfunnet, kan man benytte seg av disse og dermed få en bedre undervisning om samiske temaer. Det krever kjennskap til eventuelle kontakter. Lærere som er ny i lokalsamfunnet vil antakelig få noen utfordringer med å oppdrive slike ressurser, men likevel kan kollegaer bidra her.

Märtha arbeider på en skole i Finnmark, og hun har sett en endring i samfunnet fra da hun startet som lærer for over 30 år siden. Hun forteller at da hun begynte som lærer hadde samisk

kultur lav status, men med tiden økte statusen for samisk språk og kultur. Hun opplever at det i dag er flere som bryr seg om den samiske kulturen, både lokalt, i fagmiljøet og blant befolkningen. Videre forteller hun at den samiske kulturen har fått en liten oppvåkning, og dette har gjort at hun har fått mer kunnskap om det. Oppvåkningen av samisk språk og kultur har også bidratt til at kulturen er mer synliggjort i samfunnet, og på denne måten har også samiske ressurser blitt mer tilgjengelige. Med flere kunnskapsrike mennesker har en også flere potensielle ressurser.

Ut fra samtalene med Mette, Ingrid og Märtha kan det ses en forskjell i synligheten av samisk kultur i lokalsamfunnet. Opplevelsene til lærerne kan tolkes til at den samiske kulturen er mer synlig i lokalmiljøet i byskolene i Finnmark enn i byskolene i Troms, og at de aktuelle skolene i Finnmark kan benytte seg av lokalmiljøet i arbeidet med samiske temaer i større grad, enn de aktuelle skolene i Troms. Historisk sett ble Troms erklært «norsk» tidligere enn Finnmark (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 188), og dette kan være en grunn til at samisk kultur i lokalmiljøet i Troms er mindre synlig. Likevel er det ingen av lærerne som eksplisitt uttrykker at de benytter seg av lokalmiljøet som undervisningslokasjon, men de omtaler heller lokalpersoner som ressurser. Märtha uttrykker også en større interesse blant fagmiljøet i Finnmark, noe som antakelig vil bidra til en større prioritering av samisk innhold i skolen i Finnmark.

#### **6.3.4 Elevgruppen**

Jeg var nysgjerrig på om elevgruppen vil kunne påvirke om lærerne har mer eller mindre samisk innhold i undervisningen, samt hva de velger å prioritere innenfor tema. I de individuelle samtalene med Sonja, Ingrid og Mette, framkom det hvordan elevgruppen kunne påvirke vektlegging av samisk innhold i undervisningen:

**[Utdrag 49] Sonja:** Noen ganger handler det litt om hvor mange samiske elever man har. Hvis man ikke har noen samiske elever, så kanskje man bruker mindre tid på det enn man ville gjort hvis det var samiske elever der.

**[Utdrag 50] Ingrid:** Hvis du har en elevgruppe der det er flere samiske, så tror jeg det har / altså det gjelder jo / nå her ikke jeg så mange elever med samisk bakgrunn, men vi prøver å bruke de språkene de har, hvor de kan dele litt. For det handler jo om at de får erkjennelse og føler seg sett.

**[Utdrag 51] Mette:** Har du elever med samisk bakgrunn i gruppa di eller / for man er jo / elevmedvirkning og engasjement i elevgrupper spiller jo også inn på hva man / altså hva du kanskje velger å fokusere på.

Ut fra lærernes utsagn, vil undervisningen om samiske temaer bli påvirket av hvorvidt det er samiske elever i klassen. Dette kan begrunnes av at læreren er bevisst på det mangfoldet en har i elevgruppen, og dermed vektlegges de ulike kulturene. Ingrid fremhever at de forsøker å erkjenne elevene ved å bruke språkene deres i undervisningen. Jeg opplever at hun da snakker om hele elevgruppen, og ikke bare de samiske elevene. Gjennom å inkludere de ulike språkene i elevgruppen, viser Ingrid at deres språk- og kulturbakgrunn blir anerkjent og verdsatt i henhold til det Palm (2014, s. 195-198) skriver om flerspråklige elever og tilpasset opplæring. Basert på intervjuene virker det som at lærerne er opptatt av at elevene skal bli erkjent, sett og oppleve medvirkning, og at det derfor påvirker vektlegging av samisk kultur eller andre kulturer. Elevengasjement og elevmedvirkning er også noe Maud trekker fram i samtalen:

**[Utdrag 52] Maud:** I læreplanmålene så er det jo ganske stort, det står vel at du skal jobbe med [...] fortellinger, altså det står jo flere sjangre du skal jobbe med, sånn at jeg tenker noen år jobber du kanskje mer med noen sjangre, noen går du litt dypere i, alt ettersom hvor eleven har sine interesser også.

I arbeid med samiske temaer følger altså læreren gjerne læreplanmålene, men hva hun velger å vektlegge mer eller mindre, avhenger av elevenes interesser og medvirkning. Maud uttrykte at en utfordring ved dette er elever med begrenset kjennskap til samisk kultur, og gjerne elever med en annen kulturell bakgrunn, som ikke kjenner seg igjen i eller har interesse for det som blir fortalt:

**[Utdrag 53] Maud:** Jeg merker jo at de barnene som kommer fra litt andre religioner og kulturer, dem må vi hjelpe *litt* ekstra. De har ikke noe å nødvendigvis knytte det til. Vi har noen elever som er vant til å være mye på tur og på jakt. De har kanskje *litt* lettere for å knytte opp mot en del av de tingene vi også har lest om.

I likhet med lærere med lite kjennskap om samisk kultur finnes det også elever med lite kjennskap. Slike elever vil altså trenge mer hjelp for å lære om samisk kultur, og dermed vil også læreren ha et ekstra ansvar for kunnskapsformidling. Dette i seg selv kan være en utfordring for noen.

## 6.4 Oppsummering

Det er tydelig engasjement hos lærerne jeg intervjuet, og flere bruker samisk språk i hverdagsundervisningen. Samenes nasjonaldag er en viktig dag, og flertallet av lærerne har særlig fokus på samiske temaer i perioden rundt dagen. Samisk innhold blir gjerne arbeidet med tverrfaglig, gjennom eksempelvis uteskole eller stasjonsarbeid. De inkluderer samisk innhold i norskfaget gjennom eksempelvis høytlesing av norskoversatte samiske eventyr. Nettressursene lærerne har brukt, oppleves som repeterende. De savner en utvikling og progresjon i ressursene, og det etterlyses bedre tilgang til og oversikt over samisk litteratur og nettressurser, samt lærerveiledninger for undervisning om samiske temaer. Lærerne uttrykte at læreren selv, elevgruppen, skolen og lokalmiljøet hadde en viss påvirkning på gjennomføring av undervisning om samiske temaer. Lærerne har alle en viss tilknytning og erfaring med samisk kultur og språk, og alle virket å være interessert i temaet. Likevel opplevde de at til tross for mye kunnskap om samisk kultur og språk, måtte de noen ganger søke mer informasjon i frykt for vranglære eller å fremstille et uvirkelig bilde av samisk kultur. Lærerne opplevde skolens ledelse som positiv og støttende angående samisk undervisningsinnhold. Det språklige aspektet i elevgruppen vil stille sterkere grunnet anerkjennelse og inkludering av alle elever, og dette gjelder alle minoritetsspråk i klasserommet. Kjennskap til ressurser i lokalmiljøet kan være en fordel når en skal undervise om samiske temaer, men bruk av lokalmiljøet i forbindelse med samiske temaer var det ingen av lærerne som uttrykte eksplisitt.

## 7 Funn og diskusjon

Dette forskningsprosjektet omhandler læreres egne opplevelser og erfaringer rundt integrering av samisk innhold i norsk begynneropplæring. For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i fire forskningsspørsmål:

1. Hva sier lærerne om rollen samiske temaer har i begynneropplæringen, særlig i norskfaget?
2. Hva er lærernes syn på tilgjengeligheten og kvaliteten på ressurser og litteratur til bruk i undervisning om samiske temaer, i begynneropplæringen?
3. Hva sier lærerne om egen kompetanse i forbindelse med samisk innhold i begynneropplæringen?
4. Hvordan er lokale kontekster med på å forme undervisning om samiske temaer?



Målet med dette kapittelet er å trekke sammen trådene fra analysekapittelet, og drøfte funnene mine opp mot de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 4. Drøftingen vil også støttes av tidligere masteroppgaver og forskning, presentert i kapittel 3. Videre i kapittelet vil jeg drøfte samiske temaers rolle i begynneropplæringen, kvalitet og tilgjengelighet av litteratur og ressurser, læreres syn på egen kompetanse, og andre forutsetninger for samisk innhold i undervisningen.

## **7.1 Samisk innhold i begynneropplæringen**

Gjennom å se på norskfaglig læreplan og analysen, kan vi se at samiske temaer ikke er særlig vektlagte temaer i begynneropplæringen. Det finnes heller ikke utbredt forskning eller teori om tema. I styringsdokumentene for skolen fastsettes samiske temaer som viktig for hele skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Opplæringsloven, 1998, § 106).

Formuleringen i styringsdokumentene er tydelige, men samtidig utydelige. Når skal samisk innhold inkluderes i undervisningen, og hva skal elevene lære?

Opplæringsloven og LK20 fastsetter at alle elever har rett på å få undervisning om samisk kultur, språk og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3-9; Opplæringslova, 1998, § 6-2). Likevel blir ikke samisk innhold tydeliggjort i læreplanen for norskfaget på de laveste trinnene. For å øke bevissthet, samt forebygge hets og diskriminering, bør samiske temaer inkluderes i alle fag, på alle klassetrinn (Johnsen-Swart & Fønnebo, 2023, s. 42). Likevel kan mangel på forskning og teori om samiske temaer i begynneropplæringen og skolen generelt, medføre at lærere og lærerstudenter overser samiske temaer i løpet av skoleåret. Det er behov for kunnskapsløft i befolkningen (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 24), men for å oppnå mer kunnskap blant kunnskapsformidlerne, lærerne, behøver vi tilgjengelig forskning på området. Med bakgrunn i tidligere forskning og teori presentert i kapittel 3 og 4, kan en anta at mange skoler underviser om samiske temaer, men forskningen og teorien jeg har funnet er fra barnehage, mellomtrinn, ungdomsskole og videregående skole. Det er dermed tydelig mangel på forskning innenfor begynneropplæringen.

Analysen av datamaterialet viser at inkludering av samisk innhold i undervisningen er en læreravhengig definisjonssak. Grunnet mangel på eksplisitte mål og føringer i norskfaglig læreplan, står lærere og skoleledere fritt til å gjøre egne vurderinger av hvor mye samisk innhold de skal implementere i undervisningen. Dette underbygges av det Hoff-Jenssen et al. (2020, s. 152) skriver om lærerne som hovedansvarlig for utvelgelse av innhold i

undervisningen. I sammenheng med samiske temaer, ser vi i analysen at lærernes bakgrunn og egne kunnskaper påvirker valgene som tas i undervisningen. Det enten begrenser eller utvider innholdet. Til tross for utydelige føringer for på småtrinnet, kan samiske tema dermed være en naturlig del av skolen likevel. For lærerne i denne studien blir det en mer naturlig del av undervisningen, ettersom de har kunnskaper om samiske temaer, og mener det er viktig.

Blant de ulike kjennetegnene til begynneropplæringen, er uteskole og tverrfaglighet sentrale (Palm et al., 2018, s. 14). Uteskole og tverrfaglighet ble nevnt som gode arenaer for undervisning om samiske temaer. For å tilrettelegge for god, tilpasset opplæring på tvers av fag og temaer, må undervisningen varieres gjennom arbeidsmåter, ressurser, organisering, undervisningsmetoder og lokasjon (Håstein & Werner, 2014, s. 47). Lærerne nevner uteskole, tverrfaglig begynneropplæring, og stasjonsarbeid som måter å variere undervisningen.

Uteskole innebærer å bruke lokalsamfunn og nærmiljø i undervisningen (Unhjem & Frenning, 2019, s. 173). Uteskole kan ses i sammenheng med naturens viktige og sentrale rolle i samisk kulturtradisjoner, og kan bidra til at elever får kulturmøter, kulturforståelse og en opplevelse av tilhørighet (Enoksen & Krempig, 2023, s. 113). Gjennom slik variasjon kan en inkludere flere perspektiver innenfor samiske temaer, som mangfold, språk og tradisjonskunnskap. Likevel uttrykker Sonja at det samiske perspektivet ikke alltid inkluderes i eksempelvis uteskole, selv om det er mulig og naturlig. Dette kan skyldes at mange fag og temaer skal dekkes, dermed glemmes samiske temaer. For å inkludere samisk innhold spontant, må læreren ha særlig fokus på eller kompetanse om det. Lærers kunnskaper kommer vi tilbake til i kapittel 7.3.

## **7.2 Litteratur og ressurser**

I undervisningsplanlegging er det gjerne enkeltlæreren som står for valgene som blir tatt (Hoff-Jenssen et al., 2020). I valg av litteratur og ressurser blir ofte nettressurser brukt, hvorimot de fysiske læremidlene er utdaterte og derfor ikke brukes i like stor grad (Evju & Olsen, 2022, s. 226). Mange lærere har begrenset med kjennskap til samisk litteratur, og velger derfor å heller benytte seg av de litterære tekstene som finnes i læreverkene de har tilgang til (Karlsen, 2023, s. 237). Utfordringen her er at læreverk ofte er mangelfulle, og det som finnes av samisk innhold er ofte gjentakende, overfladisk og ensidig (2023, s. 237). Ingen av lærerne i denne studien uttrykte at de anvendte tekster fra læreverkene. En kan diskutere om dette skyldes mangelfulle tekster med lav kvalitet, eller en praksis blant

enkeltlærerne der læreverk blir nedprioritert generelt i undervisningen. En slik praksis kan vi se i studien til Bewalitz (2022), der lærerne anvender andre ressurser enn lærebøker i møte med samiske temaer, samt ytret de behovet for bedre læremidler.

Maud forteller at en må kjenne til litteraturen som finnes, for å finne noe anvendelig.

Lærerens kjennskap og oversikt over samisk litteratur kan være avgjørende for kvaliteten på undervisning om samiske temaer (Karlsen, 2023, s. 236). Murray (2020, s. 34) problematiserer at det er noen samiske bøker en ikke får kjøpt, og at en dermed må lete etter disse bøkene på lokale bibliotek eller på nasjonalbibliotekets digitale bokhylle. I perioder der samisk innhold får særlig mye oppmerksomhet i skolen, opplever Maud utfordringer med å få tak i bøker, og en må være tidlig ute med å anskaffe bøker.

Når lærerne anvender tekster og bøker, er det ofte eventyr, fortellinger og sagn. Dette kan ses i sammenheng med det smale utvalget av samiske tekster, som Johansen og Sollid (2023, s. 98) framhever, samt er dette sjangre som ofte arbeides med på småtrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5-6). Et fellestrekk med samiske tekster, er at de gjerne inkluderer muntlige fortellertradisjoner i samisk kultur, som fortellinger, eventyr og joikepoesi (2023, s. 92). Lærerne fortalte at småtrinnet gjerne arbeidet med litteratur gjennom høytlesing, dramatisering og tegning. Slik variasjon i arbeidsmåter er et kjennetegn for begynneropplæringen. Sonja uttrykte at det er begrenset med læremidler til norskundervisningen, samt ønsket hun lærerveiledninger for lærere, med begrensede samisk kunnskaper (utdrag 30). Lærerveiledninger og læremidler er det, ifølge Bientie (2023, s. 121), behov for på alle utdanningsnivåer. Mangel på dette medfører at lærere selv må være kreative i undervisningsplanleggingen om samiske temaer. Bientie (2023, s. 121) mener at læreren bør slippe å ta ansvar for å finne variert undervisningsmateriale innen samiske temaer alene. Det kan diskuteres om utydigheten i kompetansemålene, som nevnt i kapittel 7.1, kan medføre at læreverkutviklere også begrenser det samiske innholdet.

Analysen viser at lærerne benyttet seg av samiske bøker og tekster i tekstarbeid på småtrinnet. Lærerne som velger å gjøre dette, gjør det ofte på eget initiativ, samt har lærerne ofte kjennskap til gode, anvendelige tekster. En smal forståelse av begynneropplæring omhandler lese- og skriveopplæringen, samt grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. I intervju samtalen ble ikke lærernes forståelse av begynneropplæringen framhevet, men likevel kan det tenkes at lese- og skriveopplæringen også er særlig relevant for dem, ettersom tekstarbeid var et fellestrekk i lærernes norskundervisning. I den forbindelse er arbeid med

samiske tekster relevant, og vi kan se at flere av lærerne legger vekt på skjønnlitterære bøker og tekster i deres undervisning om samiske temaer.

Lærerne i denne studien hadde langt mer erfaring med nettressurser enn litteratur og læremidler, i forbindelse med samiske temaer. Lærerne hadde gode erfaringer, men de rettet likevel et kritisk blikk til nettressursene. Et kritisk blikk på nettressurser er viktig i undervisningsplanlegging, fordi noe kan være stereotypisk og objektiverende (Murray, 2020, s. 35). I analysen ser vi at flere av lærerne uttrykte nettressursene som begrenset og lite fornyende (se utdrag 20, 23). Nettressursene har ofte innhold i forbindelse med samenes nasjonaldag, som kan bidra til mer samisk innhold i undervisningen blant flere lærere i Norge. Denne tolkningen underbygges av Murray (2020, s. 35) som mener at nettressurser gir muligheter for flere lærere å inkludere samiske stemmer i undervisningen. Angående å finne nye nettressurser, rapporterer lærerne en utfordring med å finne noe, dersom en ikke vet hva en skal søke etter. Det vi ser hos lærerne er at de benytter seg av de samme nettressursene, selv om de arbeider på ulike skoler i ulike kommuner, og det kan tyde på at disse ressursene er særlig kjente og trygge for lærerne å anvende.

### **7.3 Lærers kunnskap og kompetanse**

Lærerne i studien arbeider på småtrinnet, og referansepunktet deres stammer dermed fra begynneropplæringen. Datamaterialet viser at det er mulig å undervise elevene godt om ulike samiske temaer fra tidlig alder, men det krever engasjement og kunnskap hos læreren selv. Ifølge Johansen og Sollid (2023, s. 55-56) er det et kollektivt og kontinuerlig ansvar for skolen å sikre kunnskap om samiske temaer. Ved inkludering av samiske temaer, er det avgjørende at læreren har gode kunnskaper og erfaring med å inkludere kultur og flerspråklighet i undervisningen (Palm, 2018, s. 134). Læreren må derfor ha god dybdekunnskap for å klare å inkludere samisk innhold spontant, der det passer.

I Sonjas utsagn 19 sier hun at lærere underviser om det de kan og er trygge på. Mette forklarer også i utsagn 3 og 21 om en praksis, der hun utnytter egne erfaringer og kunnskaper i undervisning om samiske temaer. Analysen viser at disse lærerne implementerer samisk innhold gjennom hele skoleåret. Dette kan henge sammen med lærers selvsikkerhet og kunnskap, som virker å være to sentrale forutsetninger for undervisning om samiske temaer. Det kan tenkes at lærere som mangler selvsikkerhet eller kunnskap om samiske temaer, antakelig vil ha større utfordringer med å undervise om tema, enn lærerne i denne studien. Det

fremkom likevel at også selvsikkerheten blant lærerne i denne studien kunne briste. Selv om lærerne har hatt samisk kultur og språk tett på seg, må de stadig undersøke og forsikre at deres kunnskap stemmer. Et eksempel ser vi i Mettes utdrag 35. Mette fremhever at hun ikke praktiserer språket «nå». Dette kan gi en antydning til at hun praktiserte språket i større grad tidligere, men at det ikke lenger er slik. Jeg er nysgjerrig på hva som kan medføre en slik usikkerhet, til tross for at forutsetningene til læreren er gode. En kan diskutere om det omhandler egen identitetsfølelse, eller forventningen om mer kunnskap når man identifiserer seg som same. Lane (2023, s. 842) framhever at når samer ikke anvender språket, kan det resultere i usikkerhet. Dette underbygges av Johansen og Sollid (2023, s. 62), som poengterer at samisk språk er en viktig identitetsmarkør, og at tap av språket kan medføre usikkerhet. Eriksen (2023, s. 31) fremhever også hvordan språkmangelen har utfordret hennes identitetsfølelse.

Trygghet på tema som skal undervises om, fremheves også som en sentral påvirkningsfaktor blant lærerne. Masteroppgavene presentert i kapittel 3, har kartlagt at undervisningen ofte er stereotypisk og repetitiv (Lund, Enoksen, 2023; Eidset, Gåsland, 2022; Fosslie, 2022). Ingrid og Mette trekker fram at frykt for å lære bort et ensidig, stereotypisk inntrykk av samiske temaer, kan være en utfordring (utdrag 41 og 42). Lærerne frykter vranglære, og ønsker å imøtekomme samiske temaer med trygghet og selvsikkerhet, slik at de kan besvare og utdype mulige spørsmål. Bientie (2023, s. 122) understreker at frykt for å trække feil i formidlingen foreligger hos mange lærere. Lærernes bevissthet rundt rollen skolen har hatt i forskningspolitikken, kan forsterke deres usikkerhet.

De fleste av lærerne i denne studien påpeker at inkludering av samiske innhold er læreravhengig eller avhengig av skolens føringer. Dette fremhever også Palm (2018, s. 134) når hun skriver at lærerens individuelle valg og kunnskaper om kulturelt mangfold og flerspråklighet, er helt avgjørende for hvordan en underviser om samiske temaer. Lærerne er interessert eller tilknyttet til samisk kultur og språk, og gjennom samtale framkom det at de forsøker å inkludere samisk innhold gjennom hele skoleåret i hverdagsundervisningen. Sonja, Mette, Märtha og Maud har hatt særlig fokus på å inkludere samiske ord, og Sonja forteller videre at hun inkluderer det samiske i det elevene lærer på norsk (utdrag 1). Likevel framkom det at lærerens egen kompetanse og kunnskaper er en utfordring. Eksempelvis må Mette oppsøke mer kunnskap om både språk og kultur, til tross for nær tilknytning til det (utdrag 35 og 36). Dersom de har lite kunnskaper om samiske temaer, vil det nedprioriteres. I Pedersen (2023) kan vi se et lignende resultat, hvor skolene i Sør-Norge prioriterte mindre samisk

innhold enn skolene i nord. Det kan tenkes at dette påvirkes av kunnskapene hos lærerne i sør, sammenlignet med lærerne i nord.

Etter analyse og drøfting ser vi at nysgjerrighet, interesse, kunnskaper og selvsikkerhet er viktige egenskaper hos lærerne, og sammen forutsetter disse for god undervisning om samiske temaer. Märtha poengterer at det krever egen interesse og engasjement for å tilegne seg mer kunnskap om tema, men til tross for nysgjerrighet og interesse, vil dette alene ha lite effekt for undervisningen. Når lærerne har mer kunnskap, blir de tryggere og dermed vil de kunne ha en bedre undervisning om samiske temaer. Dette ansvaret kan likevel ikke legges på læreren alene, men heller på systemnivå (Svendsen, 2021, s. 194). Dette samsvarer med Bewalitz (2022) studie, som kom fram til at lærere behøver god kunnskap om samiske temaer.

## **7.4 Forutsetninger**

Samspeillet mellom læreplaner, læremidler, stedstilhørighet og perspektivering, anses som forutsetninger for å inkludere samisk innhold i undervisningen (Evju og Olsen, 2022, s. 219). I analysen fremkommer det også at læreren, skolen, lokalmiljøet og elevgruppen påvirker undervisningen.

Som nevnt er lærerens kompetanse om samiske temaer viktig for undervisning om temaene. Alle lærerne hadde erfaring med markering av samenes nasjonaldag i regi av skolen. Markering av samenes nasjonaldag er viktig for å fremme og synliggjøre kulturen (Pedersen, 2023, s. 265), men markeringen blir ofte ritualiserende (Evju & Olsen, 2022, s. 119-120). Flere av lærerne forteller om en årlig markering, som gir inntrykk av at innholdet er noe gjentakende. Denne framstillingen kan medføre stereotypi og eksotifisering av samene, men Evju og Olsen (2022) argumenterer likevel for at dette kan bidra til noe bevisstgjøring, samt åpne for videre opplæring om samiske temaer. Bewaltiz (2022) fremmet at skolen kan tilrettelegge for kunnskapsløft, gjennom kursing av lærere. Gjennom skolens utviklingsarbeid kan en også arbeide for kompetanseheving (Bientie, 2023). I møte med skolens ledelse og administrasjon opplevde lærerne at forslag om samisk innhold ble godt tatt imot. Likevel er det ofte læreren som må ta initiativ til å fremme og gjennomføre forslag, mens skolen er noe passiv. Mette fortalte at hun har bidratt i utvikling av temaplan med progresjon, om samiske temaer på arbeidsplassen hennes. Helander (2021) skriver også om en årsplan, utviklet for en samisk barnehage i Oslo, som er inspirert av de åtte årstidene i samisk kultur. En slik plan kan være et bidrag, utviklet av skolens ansatte, for å enklere inkludere mer og variert undervisning om samiske temaer.

Gjennom kjennskap til ressursene som finnes i lokalmiljøet, kan en benytte seg av disse og få en bedre undervisning om samiske temaer. Synlighet av samisk kultur i lokalmiljøet bidrar til at lokalbefolkningen får mer kunnskap, samt blir samiske ressurser mer tilgjengelig. Det kan tyde på at det samiske er mer synlig i studiens aktuelle byskoler i Finnmark, enn de i Troms. Denne synligheten kan bidra til stedsbasert læring, da en vil finne samiskspråklige landskap i lokalmiljøet, og dermed kunne tilby undervisning som bidrar til autentiske kultur møter, kulturforståelse og tilhørighetsopplevelse blant elevene (Birkeland, 2014; Enoksen & Krempig, 2023). Lærerne uttrykte ikke eksplisitt at de benytter seg av lokalmiljøet som undervisningsrom, i arbeid med samiske temaer. Dette kan muligens ses i sammenheng med det Unhjem og Frenning (2019) fant i deres studie, om at bruk av uterommet krever en ildsjel. Likevel rapporter flere av lærerne at de anvender uteskole jevnlig som undervisningsmetode.

Lærerne i studien arbeider i Troms og Finnmark, og har høy sannsynlighet for elever med samisk tilhørighet i elevgruppen. Dersom vi ser lenger sør i Norge, ville det kanskje vært annerledes. Et eksempel ser vi i studien til Pedersen (2023), hvor skolene i Nord-Norge hadde tilsynelatende mer samisk innhold enn skolene i Sør-Norge. Det kan tenkes at denne forskjellen skyldes synlighet av samisk kultur, både i elevgruppen og lokalmiljøet. Også Ingrid poengterer at hun, som er oppvokst i nord, har fått mer kunnskap om samiske temaer enn venner fra sør (utdrag 38). I denne studien framkommer det at prioritering av samisk innhold avhenger av samiske elevers tilstedeværelse i elevgruppen. Dette kan skyldes at lærerne prioriterer kulturer som eksisterer i elevgruppen, for å ivareta verdiene inkludering, verdsetting og medvirkning (Michaelsen, 2018, s. 142-143). I barnehager uttrykker flere at det oppleves unaturlig å prioritere samisk språk og kultur, uten samiske barn i gruppen (Eide et al., 2021, s. 135). Basert på tidligere presentert likheter mellom barnehage og skole (Bientie 2021, 2023), kan det dermed ikke utelukkes at denne utfordringen også eksisterer i begynneropplæringen.

Dersom elevgruppen har stort kulturelt mangfold, kan læreren ha utfordringer med å formidle samiske temaer. I analysen ser vi at manglende kjennskap til samisk språk og kultur, kan medføre utfordringer med å koble innholdet til elevenes egen livsverden. Tilpasset opplæring omhandler hele elevgruppen, og anerkjennelse av elevers kulturelle bakgrunn gjelder alle kulturer, ikke bare samisk. Læreren har et ansvar for å tilegne seg kulturforståelse, slik at en kan møte andre kulturer med sensitivitet, trygghet, anerkjennelse og respekt (Johnsen-Swart, 2023, s. 108). For å gjøre samiske temaer relevant for andre kulturer, vil kjennskap til kultur mangfoldet i elevgruppen være en fordel, ettersom en kan finne likheter og forskjeller

som kan knyttes sammen i undervisningen. Gjennom å inkludere elementer fra urfolkskulturer, kan det danne muligheter for alle elevene å dele egne erfaringer og opplevelser relatert til innholdet (Barfield & Uzarski, 2009). På denne måten kan en trekke inn elementer fra samisk kultur, som også elever fra andre kulturer kan relatere til. Eksempelvis kan en gjøre som skolene i studien til Pedersen (2023), og inkludere samisk innhold i arbeid med spørsmål om identitet og minoriteter.

## 7.5 Oppsummering

Gjennom formuleringer i Kunnskapsløftet 2020, Grunnloven og opplæringsloven, blir samiske temaer i skolen fremhevet som viktig og nødvendig. Derfor har jeg undersøkt hvilke opplevelser og erfaringer enkeltlærerne har med integrering av samisk innhold i norsk begynneropplæring. For å belyse problemstillingen har jeg dannet fire forskningsspørsmål:

1. *Hva sier lærerne om rollen samiske temaer har i begynneropplæringen, særlig i norskfaget?*
2. *Hva er lærernes syn på tilgjengeligheten og kvaliteten på ressurser og litteratur til bruk i undervisning om samiske temaer, i begynneropplæringen?*
3. *Hva sier lærerne om egen kompetanse i forbindelse med samisk innhold i begynneropplæringen?*
4. *Hvordan er lokale kontekster med på å forme undervisning om samiske temaer?*

Med mangel på litteratur og tidligere forskning, var samisk innhold i begynneropplæringen noe som måtte drøftes. Dermed oppsto første spørsmål: *Hva sier lærerne om rollen samiske temaer har i begynneropplæringen, særlig i norskfaget?* Analyse og diskusjon viser at styringsdokumentene er tydelig på at samiske temaer er viktige, men likevel har samisk innhold i begynneropplæringen en utydelig rolle. Dette skyldes antakeligvis at samisk innhold ikke nevnes eksplisitt i norskfaglig læreplan, før i kompetansemål etter 4. trinn. Likevel kan vi knytte samisk innhold til mer implisitte mål. Dette betyr at enkeltlærerens tolkning og definering av læreplan og kompetansemål, er avgjørende for mengden samisk innhold som inkluderes, da lærere har hovedansvar for utvelgelse av undervisningsinnhold. Likevel klarer lærerne i denne studien å inkludere samisk innhold gjennom hele skoleåret. Gjennom tolkning av kompetansemål og tverrfaglig arbeid, tilrettelegger de for implementering av samisk innhold. Lærerne i denne studien er særlig interessert i samiske temaer og synes det er viktig. Dermed inkluderer deres tolkninger av læreplanen, samisk innhold i større grad, enn det gjør for lærere med mindre erfaringer og interesse for tema.



I det andre spørsmålet: *Hva er lærernes syn på tilgjengeligheten og kvaliteten på ressurser og litteratur til bruk i undervisning om samiske temaer, i begynneropplæringen?* framkom det at lærerne bruker nettressurser hyppigere enn litteratur, i arbeid med samiske temaer. Dette kan skyldes begrenset kjennskap til samisk litteratur og ressurser. De var noe samstemte ved vurdering av ressursene. De poengterte at nettressursene er gode, men noe mangelfulle og repeterende, og derfor ikke egnet som hovedkilde i undervisningen. Lærerne benyttet derfor nettressurser som et supplement til andre læremidler og metoder. De etterlyste ressurser med tydeligere progresjon. Angående læremidler og litteratur, opplevde lærerne at det fantes gode ressurser, men også her rapporterte de om mangler. Utvalget er smalt, og det er utfordrende å finne gode litterære ressurser til undervisningen. Både bruk av nettressurser og litteratur, krever at læreren er både kjent med det som eksisterer, og vet hva de skal søke etter. Lærerens kjennskap til ressurser, er derfor avgjørende for kvaliteten i undervisningen.

Det tredje spørsmålet er: *Hva sier lærere om egen kompetanse i forbindelse med samisk innhold i begynneropplæringen?* Analysen viser at lærerne oppfattet egne kunnskaper og kompetanse som en sterk påvirkning av undervisning om samiske temaer. Kunnskaper, engasjement, nysgjerrighet og selvsikkerhet er sentrale forutsetninger for at en lærer skal lykkes med samisk innhold i undervisningen. Likevel kan lærere med gode forutsetninger, oppleve utfordringer. Frykt for vranglære, medfører at lærere tviler på egne kunnskaper, og dermed har behov for å søke mer kunnskap om samiske temaer. Det diskuteres om dette kan skyldes bevissthet om rollen skolen har hatt i fornorskningspolitikken, og dermed har forårsaket kunnskapshullet Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023) fremhever. Det er behov for kunnskapsløft blant lærere. Dette krever noe engasjement hos lærere, men også fra skoleledelsen.

Ved siste spørsmål: *Hvordan er lokale kontekster med på å forme undervisningen om samiske temaer,* framkommer det at skolen, lokalmiljø og elevgruppen også har en påvirkning på undervisning om samiske temaer. Lærerne i studien opplever skoleledelsen som støttende og positiv til forslag om mer samisk innhold, men det krever et engasjement og initiativ hos lærerne. Gjennom kursing og utviklingsarbeid kan skoleledelsen sørge for at lærerne får nødvendig kompetanseløft, for å bli trygg for undervisning om samiske temaer. Lokalmiljøet i Troms og Finnmark, har et potensiale til bruk i stedsbasert læring om samiske temaer. Stedsbasert læring bidrar til autentiske kulturmøter, kulturforståelse og tilhørighetsfølelse. Likevel uttrykte ikke lærerne at de anvender lokalmiljøet bevisst i undervisningen. Det kan antakelig skyldes at det kreves en ildsjel, og lærernes egen interesse for stedsbasert læring og

samiske temaer vil innvirke i hvorvidt de sammenkobler disse. I analysen kom det fram at samisk innhold fikk en større plass i undervisningen, dersom samiske elever var i elevgruppen. Undersøkelser viser at lærere opplever det som unaturlig å inkludere samisk innhold uten samiske barn i gruppen. Dette kan skyldes opplæringens plikt å anerkjenne og inkludere elevene. Elever fra andre kulturer, kan ha utfordringer med å engasjere seg i samiske temaer, da de behøver hjelp til å se sammenhenger og gjøre seg kjent med den ukjente kulturen. Det diskuteres om samiske temaer kan tilknyttes identitetsutforskning eller minoritetsspørsmål, for å inkludere elever fra andre kulturer.

## 8 Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet vil jeg innlede med å svare på problemstillingen, før jeg beskriver noen refleksjoner om veien videre.

### 8.1 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å besvare problemstillingen «*Hva er enkeltlærerens opplevelser og erfaringer med integrering av samisk innhold i norsk begynneropplæring?*». Basert på analyse av samtaleintervju har jeg kommet fram til funn knyttet til fire hovedområder: samisk innholds relevans i begynneropplæringen, bruk av litteratur og ressurser i undervisningsplanlegging og undervisningen, lærerens kunnskap og kompetanse som forutsetning for undervisning om samiske temaer, og til slutt, hvordan skolen, lokalmiljø og elevgruppe påvirker undervisningen.

Når det gjelder funnene knyttet til samisk innhold i begynneropplæring, viser studien at samisk innhold i begynneropplæringen, baseres på enkeltlærerens tolkninger av norskfaglig læreplan. Styringsdokumentene er tydelige på samiske temaers relevans for hele skoleløpet, men har utydelige føringer for arbeid med samiske temaer i begynneropplæringen. Det er dermed opp til hver enkeltlærer hvordan, og hvorvidt, samisk innhold inkluderes. I tråd med tidligere forskning, peker lærerne jeg har intervjuet på at det er mangel på gode læreverk og lærerveiledninger, og kvaliteten på eksisterende ressurser er varierende. Skjønnlitteratur og nettressurser blir hyppig brukt av enkeltlærerne, men de må vite hvor de skal finne de gode ressursene. Videre fremkommer det at lærerens kunnskap og selvsikkerhet er sentrale forutsetninger for godt samisk innhold i undervisningen. Til tross for god kunnskap hos lærerne, føler de fremdeles behov for å søke kunnskap. Dette kan tyde på at lærere behøver et

kunnskapsløft, for å kunne gi god, variert undervisning om samiske temaer. Oppsummert viser studien at enkeltlærerne har noen individuelle forskjeller, men samtidig ses en antydning på at konteksten undersøkelsen har foregått i utligner ulikhetene noe. Eksempelvis ser vi at markering av samenes nasjonaldag er en sentral del av det samiske innholdet hos alle lærerne. Lærerne peker også på at hvorvidt noen i elevgruppen identifiserer seg som samisk og om samisk er synlig i lokalmiljøet, er med på å påvirke mengden samisk innhold en har i undervisningen, og om det prioriteres utenom samenes nasjonaldag.

## 8.2 Veien videre

Det gjenstår en del arbeid for å øke kunnskap om samiske temaer, slik at elevene i henhold til opplæringsloven § 6-2 får tilfredsstillende kjennskap til samisk språk, kultur og tradisjoner. Jeg selv har, i likhet med flere av mine forskningsdeltakere, hatt en opplevelse av at selv med mye kunnskap om samiske temaer, kan det være utfordrende å undervise om. Det mangler lærerveiledninger og gode læremidler med samisk innhold, og de nettressursene en finner er noe begrenset og gjentakende. Her er det rom for utvikling. I tillegg til mangel på læremidler og lærerveiledninger, trenger vi, lærerne, mer kunnskap om samiske temaer, eksempelvis gjennom kurs eller utviklingsarbeid i barnehage og skole. Utvikling av progresjonsplan eller årsplan med inkludering av samiske temaer, kan være et bidrag for å sikre mer og variert samisk innhold i løpet av et helt skoleår. For lærerstudenter vil mer praksisrettet fokus på samiske temaer, kunne bidra til å trygge framtidige lærere på å undervise om tema. Et slikt bidrag kan sikre at lærerne viderefører god og riktig kunnskap, som igjen forebygger fordommer, hets og diskriminering.

Innenfor forskningsfeltet behøves forskning om samiske temaer i begynneropplæringen. Mitt bidrag tydeliggjør mangelen på forskning innenfor feltet, samtidig som den åpner for videre diskusjon. Forskningen min begrenses av et mindre antall deltakere, med interesse og kunnskap innenfor feltet, som arbeider i områder der samisk kultur og språk er synlig. Likevel håper jeg at dette bidraget vekker nysgjerrighet og engasjement, samt motiverer for arbeid med samisk innhold i skolen. I studien framkom det at lærerens kunnskap er en viktig forutsetning for samisk innhold, men dette resultatet forekommer uten perspektiver fra lærere med mer begrensede kunnskaper om og erfaringer med samisk innhold. Lærere har individuelle forskjeller, og dette kan fremheves tydeligere med flere perspektiver. Vi har også sett at lokalmiljø og elevgruppe har en påvirkning, og dette kan undersøkes nærmere enn jeg har gjort i denne studien. Forskjeller og likheter i ulike lokalmiljø der samisk kultur er mer

eller mindre synlig, i forbindelse med samisk innhold i begynneropplæringen, kunne derfor vært et interessant perspektiv. Gjennom bidrag med ulike vinklinger, som elevers eller studenters perspektiv, eller gjennom læremiddelanalyse, vil vi også kunne få et bredere forskningsfelt innenfor begynneropplæringen, og på denne måten bidra til videreutvikling av kunnskaper og undervisningspraksiser i skolen. Denne masteroppgaven kan forhåpentligvis motivere og inspirere lærere og studenter til kunnskapsutvikling om samiske temaer, samt ufarliggjøre teamet slik at flere tør å inkludere mer samisk innhold i undervisningen. På denne måten kan vi bidra til økt kunnskap hos befolkningen, og dermed forebygge stereotypi, hets og diskriminering av samene.

## Referanseliste

- Barfield, S. C. & Uzarski, J. (2009). Integrating Indigenous Cultures into English Language Teaching. *English teaching forum*, 47(1), 2-9.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ923442.pdf>
- Bewalitz, K. A. (2022). Å ta språklig mangfold nord». *En studie av lærerens bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. <https://hdl.handle.net/10037/27008>
- Bientie, M. K. L. (2021). Hvordan komme i gang med samiske temaer i barnehagens hverdag. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & U. Jernberg (Red.), *Samiske stemmer i barnehagen* (s. 160-171). Cappelen Damm Akademisk.
- Bientie, M. K. L. (2023). Å komme i gang med samisk formidling i skolen. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 118-129). Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, I. (2014). *Kulturelle hjørnesteiner. Teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstilling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. utg.). Pearson Education Limited.
- Eide, H. M. K., Danielsen, H., Sataøen, S. O. & Olsen, T. A. (2021). *Implementeringen av rammeplan for barnehagen. Underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen* (37/2020). NORCE Samfunn.  
[https://evarammeplan.norceprosjekt.no/Implementeringen%20av%20rammeplan%20for%20barnehagen\\_underveisrapport\\_januar%202021.pdf](https://evarammeplan.norceprosjekt.no/Implementeringen%20av%20rammeplan%20for%20barnehagen_underveisrapport_januar%202021.pdf)
- Enoksen, E. & Krempig, I. W. (2023). Reindrift i friluftslivsundervisning - "rein happening" eller læring? I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 100-119). Universitetsforlaget.
- Eriksen, O. K. (2023). Å være ung lulesame - oppvekst, identitet og språk. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 22-35). Cappelen Damm Akademisk.
- 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. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3433>
- Figenschou, G., Pedersen, H. C. & Karlsen, S. S. (2023). Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 17-29). Universitetsforlaget.
- Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023). *Sannhet og forsoning : grunnlag for et oppgjør med fornorskningsspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner* (rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen, dokument 19, 2022-2023).
- Fossli, S. P. N. (2022). *Du jobber jo med språket og kulturen på en måte, men kanskje ikke så i dybden som man skulle ønske» - En kvalitativ studie av elevers erfaringer med samisk tematikk i norskfaget* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet].  
<https://hdl.handle.net/10037/27011>

- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17?q=grunnloven>
- Gåsland, J. & Eidset, F. (2022). *Æ trur ikke æ ville vært den æ e viss æ ikke hadde hatt språket* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. <https://hdl.handle.net/10037/26062>
- Helander, M. (2021). De åtte samiske årstidene og fortellerteknikker i barnehagen. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & U. Jernberg (Red.), *Samiske stemmer i barnehagen* (s. 184-199). Cappelen Damm Akademisk.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 143-157. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (1. utg., s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Imenes, O. G. (2018). Definerende egenskaper og sjangerkjennetegn. Tverrfagligeht mellom norsk og matematikk i begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 213-228). Universitetsforlaget.
- Johansen, Å. M. & Sollid, H. (2023). *Samisk i norskfaget - fra plan til praksis*. Fagbokforlaget.
- Johnsen-Swart, A. L. (2023). Samisk kulturforståelse - inn i skole og utdanning. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 98-117). Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen-Swart, A. L. & Fønnebø, B. (2023). Med inkludering inn i fremtiden. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 36-49). Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsen, S. S. (2023). "Å klippe vekk" Samisk litteratur i norskfaget. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 235-251). Universitetsforlaget.
- Kleman, C. (2023). Samisk i norskfaget: Flerspråklig landskap og nasjonal identitet. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - Samiske tema i skole og utdanning* (s. 273-298). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvivesen, M., Utsi, T. A. & Isaksen, M. (2023). Arbeid med sennagress - samisk tradisjonell kunnskap i naturfag. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 85-99). Universitetsforlaget.
- Lane, P. (2023). From Silence to Silencing? Contradictions and Tensions in Language Revitalization. *Applied Linguistics*, 44(5), 833-847. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/applin/amac075>
- Lund, L. M. M. & Enoksen, M. G. (2023). *Masteroppgave i norskdidaktikk - Skolemiljø og undervisning som revitaliserer, øker kunnskap og inkluderer urfolket* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. <https://hdl.handle.net/10037/30348>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - en forskningsbasert tilnærming* (s. 139-160). Universitetsforlaget.
- Murray, H. M. (2020). Urfolksperspektiver i fagfornyelsen - arbeid med kompetansemål i klasserommet. *Bedre skole* 2020(1), 33-35. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>
- Måsø, J. R. (2023, 28. august). Lærere beklager juling til samiske elever. *Nrk Sápmi*. <https://www.nrk.no/sapmi/utdanningsforbundets-laerere-beklager-fornorskningen-1.16524999>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Olsen, T. A. & Olsen, J. A. (2023). *Samiske temaer og perspektiver i alle barnehager : fra rammeplan til praksis* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A. & Sollid, H. (2019). Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur*, 2019(2), 113-138.
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Artikkel 5. <https://doi.org/DOI: 10.5617/adno.4353>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-61* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Palm, K. (2014). Kapittel 9 - Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 183-197). Cappelen Damm Akademisk.

- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 115-137). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen - En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Pedersen, H. C. (2023). Samisk innhold i samfunnsfagundervisningen. Ungdomsskolelæreres vurdering av egen praksis. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - Samiske tema i skole og utdanning* (s. 255-272). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet. *Målbryting*, (10). <https://doi.org/10.7557/17.4807>
- Somby, H. M. (2023). Undervisning for og om samisk språk, kultur og samfunnsliv. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 50-69). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet - til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Unhjem, A. & Frenning, I. (2019). Det største klasserommet er alltid ledig - erfaringsbasert læring i skolens uterom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 173-190). Universitetsforlaget.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming*. (s. 33-55). Universitetsforlaget.



# Vedlegg 1: Vurdering fra SIKT

20.11.2023, 13:10

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Samisk tema i begynneropplæringen](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
553375

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
26.10.2023

**Tittel**

Samisk tema i begynneropplæringen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Florian Hiss

**Student**

Kine Mari Somby Teigen

**Prosjektperiode**

16.10.2023 - 31.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.04.2026.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet.

VARIGHET

Prosjektet vil behandle personopplysninger frem til 31.05.2024. Data med personopplysninger oppbevares videre til 30.04.2026. Opplysningene oppbevares til forskningsformål og oppbevares internt ved behandlingsansvarlig institusjon.

#### LOVLIG GRUNNLAG FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

#### DATABEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

#### KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET

Vi vil også gjøre deg oppmerksom på at prosjektslutt i informasjonsskrivet ikke samsvarer med oppgitt dato i meldeskjema. I informasjonsskrivet står det "Etter prosjektslutt det anonymiserte datamaterialet oppbevares videre hos forskerne i Multitrans fram til 01. oktober 2025 og kun være tilgjengelig for forskerne", mens oppgitt dato i meldeskjema er 30.04.2026. Du må derfor endre punktet i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger

<https://meldeskjema.sikt.no/6501b3dc-de1b-4611-ac62-fbe27de67b9b/vurdering>

1/2

ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

---

### Vil du delta i forskningsprosjektet «*Samiske tema i norsk begynneropplæring*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et større innblikk i læreres egne tanker og erfaringer med undervisning om samiske tema i norsk begynneropplæring. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med prosjektet er å få mer kunnskap om hvordan lærere i begynneropplæringen arbeider med samiske tema. Kunnskapsløftet 2020 aktualiserer tema ved at samisk innhold er mer sentralt i overordnet del og i kompetansemål. Samiske tema er derimot ikke nevnt eksplisitt i kompetansemålene i norsk læreplan for etter 4. trinn, hvor det nevnes at elevene skal kunne lese og lytte til blant annet tekster oversatt fra samisk. Det mangler også forskningsbasert kunnskap om hvordan samiske tema generelt kan integreres i både faglig og didaktisk praksis i skole og lærerutdanning. Tema er også aktuelt etter Sannhets- og forsoningskommisjonen la fram en rapport juni 2023, som omhandler forsoningspolitikken og urett ovenfor samer, kvener og skogfinner. De la fram noen tiltak som kan bidra til forsoning, deriblant bred satsing på formidling av kunnskap om samer.

Med bakgrunn i dette ønsker jeg å se nærmere på læreres erfaring med å undervise om samiske tema, samt hva de tenker om å inkludere samiske tema i norsk begynneropplæring, gjennom intervju. Jeg ønsker å intervju mellom tre og syv lærere som underviser i norsk begynneropplæring for å besvare min problemstilling:

*Hvilke erfaringer har et utvalg lærere i Nord-Norge med samiske tema i norsk begynneropplæring?*

Jeg vil i mine intervju stille spørsmål for å komme fram til hva lærerne velger å prioritere når de underviser om samiske tema for de yngste elevene, hva som påvirker valg av tema og læremidler, hvilke utfordringer lærere opplever når de skal undervise om samiske tema.

Prosjektet vil utgjøre min masteroppgave i norsk begynneropplæring ved grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn. Masterprosjektet vil også være en del av et større forskningsprosjekt, Multilingualism in Transitions (MultiTrans). Mine veiledere, Florian Hiss og Ragni Vik Johnsen, er en del av dette prosjektet. Etter masterprosjektet mitt er fullført, vil mitt anonymiserte datamateriale lagres for videre forskning sammen med øvrige data fra MultiTrans. Datamaterialet vil da kun være tilgjengelig for forskere i dette prosjektet.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for lærerutdanningen og pedagogikk ved UiT Norges Arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i norsk begynneropplæring, og du har noen års erfaring der. Jeg kontakter lærere via personlig nettverk, kollegaer og skoler.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil det innebære at du stiller til et intervju på inntil 1 time. Da skal vi snakke om dine egne erfaringer, tanker og praksis knyttet til inkludering av samiske tema i din undervisning. Dine svar blir registrert gjennom lydopptak.

### **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.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Materialet vil bli samlet inn, bearbeidet, lagret og brukt av meg. Materialet vil bli lagret på en lukket fil. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptakene vil bli tatt opp med godkjent utstyr, og lagres på forskningsserver.

Opplysninger om etnisk tilhørighet (samisk tilhørighet) kan komme frem under intervjuet. Dette anses som informasjon av større sensitivitet.

Utdrag fra datamaterialet du bidrar med vil bli publisert skriftlig som del av min masteroppgave våren 2024. I publikasjonen vil det kun bli opplyst om informanten arbeider på en byskole eller distriktskole i eller utenfor samisk forvaltningsområde, om informantens forhold og kjennskap til samisk kultur, og hvor lang erfaring informanten har som lærer i begynneropplæringen. Utover dette vil datamaterialet bli aidentifisert og informanten vil ikke kunne gjenkjennes i det publiserte materialet.

Når masterprosjektet mitt er fullført, vil de anonymiserte dataene bli oppbevart i MultiTrans.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2024. Etter prosjektslutt det anonymiserte datamaterialet

oppbevares videre hos forskerne i Multitrans fram til 01. oktober 2035 og kun være tilgjengelig for forskerne.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges Arktiske Universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Kine Mari Somby Teigen ([kte026@uit.no](mailto:kte026@uit.no) eller telefon: 99 36 95 63).  
Eventuelt mine veiledere Florian Hiss ([florian.hiss@uit.no](mailto:florian.hiss@uit.no) eller telefon: 77 64 42 69) eller Ragni Vik Johnsen ([ragni.v.johnsen@uit.no](mailto:ragni.v.johnsen@uit.no) eller telefon: 77 64 56 45)
- Vårt personvernombud: Anniken Steinbakk ([personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no) eller telefon: 77 64 69 52)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Florian Hiss*  
*Ragni Vik Johnsen*  
(Forsker/veileder)

*Kine Mari Somby Teigen*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Samiske tema i norsk begynneropplæring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt for videre forskning i MultiTrans
- at opplysninger om etnisk tilhørighet (samisk tilhørighet) registreres og brukes

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

# Intervjuguide

Prosjekt: Læreres erfaringer med samisk tema i norsk begynneropplæring

**Dato:**

**Sted:**

**Informant:**

### **Oppbygging av intervju:**

I masterprosjektet mitt skal jeg finne ut hvordan lærere underviser om samiske tema og hva de tenker om å inkludere samiske tema i norsk begynneropplæring. Jeg vil intervjuere lærere i Nord-Norge om hvilket rom samisk tematikk får i undervisningen deres, hva de velger å vektlegge innen samisk kultur og språk, og hva som påvirker deres valg av tema og læremidler.

I dette intervjuet er jeg ikke ute etter et fasisvar eller å teste dine kunnskaper, men er opptatt av å høre dine tanker og erfaringer rundt samisk tematikk i undervisning.

### **Forberedelse til intervjuet:**

- Sende informant informasjon- og samtykkeskriv i forkant slik at de kan forberede seg på tematikk, hva som skal skje i intervjuet og hva som skjer i etterkant av intervju.

### **Innledning:**

- Presentasjon av meg (intervjuer)
- Informere om retten til å trekke seg, se gjennom kontrakt og informasjonsskriv sammen
- Informere om båndopptaker
- Informere om tema og hva jeg vil spørre om
- Påminnelse om deltakerens taushetsplikt

## Spørsmål til informanten

### A. Lærerens bakgrunn:

«Fortell litt om deg selv»

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor kommer du fra?
3. Hvilken utdanning har du?
4. Hvor har du tatt din utdanning?
  - a) Husker du om du hadde noe samisk innhold i utdanningen?
5. Hvilken klasse underviser du i / har du undervist i?
6. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
7. Hvordan vil du beskrive ditt forhold til samisk kultur?

Eventuelt andre kulturer fra Nord-Norge (kvener eller skogfinner)

  - a) Hvordan tror du dette påvirker din undervisning om samiske temaer?
  - b) Hvordan bruker du dette når du planlegger undervisningen din?

### B. Lærerens praksis i generell begynneropplæring norsk:

1. Hvilke undervisningsmetoder vektlegger du (eller liker du best å bruke) i din generelle undervisning på småtrinnet?
2. Hvilken tematikk fokuserer du på i begynneropplæringen (1.-4. trinn)?
3. Hvilke læremidler foretrekker du å bruke i din undervisning?

### C. Lærerens erfaringer med å inkludere samiske tema:

1. Kan du forklare hva du tenker om samisk som tema i skolen?
  - a. Hva tenker du er hensikten med å ha samiske temaer i skolen?
2. Hvordan opplever du at samiske temaer blir vektlagt i norskfaget på småtrinnet?
  - a. Gjennom læreplan, skolen eller i fagmiljøet?
3. Hvilke erfaringer har du fra tidligere angående samiske tema i skolen?
  - a. Når var sist du underviste om samiske tema?
    - i. Eller hadde et lite innslag av samisk innhold i undervisningen?
    - ii. Hvilket fag?
    - iii. Hva gjorde du?
  - b. Hvilke læremidler foretrekker du å bruke i arbeid med samiske temaer? - Hvorfor?



- i. Andre verktøy?
  - c. Hvilke undervisningsmetoder liker du eller har erfaring med å bruke i undervisning om samisk tema?  
(For eksempel uteskole, kreativt arbeid, lek, lese- og skrive, drama)
  - d. Hvilke temaer vektlegger du med de yngste elevene? - Hvorfor?
    - i. Hva tenker du er viktig å vektlegge for de yngste elevene? Hvorfor?
  - e. Har du erfaring med å bruke samiske tekster og litteratur i undervisningen?
    - i. Hvilke typer samiske tekster/litteratur? - Hvorfor?
    - ii. Hvordan har du brukt disse tekstene i undervisningen?
  - f. Hvordan vil du vurdere kvaliteten på samisk litteratur og ressurser man kan bruke i undervisningen?
    - i. Føler du det finnes tilstrekkelig med samisk litteratur/ressurser til å bruke i undervisningen?
4. Hva mener du er viktig for en lærer å tenke på når man skal velge læremidler og ressurser som skal brukes i undervisning om samiske tema?
  5. Hvilke utfordringer har du opplevd med å ha samisk innhold i undervisningen?
  6. Hva tror du påvirker læreres undervisning om samisk kultur?
  7. Hvilken betydning tror du lokalmiljøet, elevgruppen, skolen eller andre aktører har på undervisning om samiske tema? Hvorfor?
  8. Hva mener du er viktig for en lærer å tenke på når man skal undervise om samiske tema?
  9. Hvordan opplever du at skolen tilrettelegger for mer samisk innhold i begynneropplæringen?
  10. Hvordan tenker du at skolen kan tilrettelegge for mer samisk innhold i begynneropplæringen?
  11. Ifølge Kunnskapsløftet 2020 skal samisk innhold ha en større plass i norskfaget enn tidligere.
    - a. Hva er dine tanker om dette?
      - i. Læreplanen i norsk gir ingen føringer for hvor ofte, hva eller hvordan. Hvordan oppleves dette?

- b. Hvordan opplever du at skolen forholder seg til læreplanens større fokus på samisk innhold i undervisningen?  
(for eksempel gjennom utviklingsarbeid)
  - c. Har du gjort noen endringer fra tidligere læreplaner etter innføring av fagfornyelsen?
- 

#### **D. Sannhets- og forsoningskommisjonen**

1. Er du kjent med sannhets- og forsoningskommisjonen og deres rapport?
2. Hvordan stiller du deg til konklusjonene / forslag til tiltak som kommer fram i rapporten?

(Det er behov for mer kunnskap om blant annet samer, og de foreslår en bred satsing på formidling av kunnskap om samer. De mener at økt kunnskap om samer kan redusere diskriminering, hets, stereotypier, fordommer og negative holdninger).

#### **E. Språkmangfold**

1. Har du en elevgruppe med språklig og kulturelt mangfold?
2. Hvordan opplever du posisjonen samiske temaer har i forhold til det språklige og kulturelle mangfoldet som er representert blant elevene?
  - a. Påvirker sammensetning av elevgruppa om samiske tema får mer eller mindre fokus?
3. Studier viser at samisk språkopplæring ofte skjer i norsk undervisningen. Vil elever med samisk språkopplæring møte samisk innhold i ordinær undervisning, eller vil de i hovedsak møte det i deres samiskopplæring?

#### **F. Avsluttende spørsmål**

1. Har du noe du vil tilføye som kan ha betydning for videre forskning i prosjektet?
2. Var det noen av spørsmålene eller ved temaet du synes var vanskelig å snakke om eller som var uklart?

#### **Avslutning:**

«Dersom du kommer på noe eller har noen spørsmål, kan du alltid kontakte meg på e-post eller telefon»

## Vedlegg 4: Transkriberingsnøkkel

<b>Tegn</b>	<b>Betydning</b>
[.]	Kort pause
[...]	Lang pause på 3 sekunder eller mer
<i>Kursiv</i>	Trykk
/	Avbrutt tale (Egenavbrytelse eller av andre)
(***)	Utydelig tale
[ord]	Ved feilbenevnelse
(oversettelse)	Oversettelse av ord/setning
«»	Gjenfortelling av utsagn andre har sagt
*handling*	Fysiske handlinger informanten gjør, som er relevant informasjon
xxx	Fjernet sitat pga. relevans, avsporing eller personvern

