



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Norskfaget som identitetsfag og som arena for samiske tema

En kvalitativ studie om identitetsutvikling i lys av samisk språk og kultur

—

Charlotte Marie Isaksen og Lotte Nystad Liljebakk

Masteroppgave i lærerutdanning 5.-10.trinn. 2018

30 studiepoeng



Forord

Innleveringen av denne masteroppgaven markerer vår avslutning av et femårig utdanningsløp ved UiT Norges arktiske universitet. Prosessen til et ferdig produkt har vært lang og utfordrende, men samtidig veldig lærerik og spennende. Vi sitter igjen med mye ny kunnskap som vi tar med videre i vår hverdag som lærere. Vi har mange å takke for dette resultatet.

Den største takken gir vi til våre ni forskningsdeltakere som tok seg tid til å dele sine erfaringer og opplevelser med oss. Tilliten og engasjementet dere har vist er noe vi setter uendelig stor pris på. Dere har gjort det mulig for oss å belyse et dagsaktuelt tema. Videre vil vi takke Språksenteret i Kåfjord for god hjelp med litteratursøk og samtaler om temaet, og takk til deg som kunne oversette sammendraget vårt til samisk. Stipendstyret i Nord-Troms fortjener også en stor takk!

Hilde Sollid, hjertelig takk for alt du har hjulpet oss med i denne prosessen! Du har vist engasjement for forskningsprosjektet, gitt gode råd og mange oppmuntrende ord. Samarbeidet med deg har vært fantastisk. Biveileder Torjer Olsen, stor takk for at også du har engasjert deg og for alle gode råd både før og etter datainnsamlingen. Samtidig vil vi også takke Jens Ivar Nergård, for gode innspill i idéfasen. Dere har alle vært unike!

Vår lille norskgruppe må også takkes for alle gode diskusjoner, tilbakemeldinger og utveksling av tanker og ideer fra forskningsprosjektets start til slutt. Kirsten Bergly, Gerd-Jorunn Yttergård, Liv Fønnebø og Kjell Harry Liljebakk, takk for at dere har tatt dere tid til å korrekturlese masteroppgaven vår. Dere har gjort oss oppmerksomme på deler i teksten som kunne forbedres.

Familien på Nordnes, stor takk for at dere har åpnet deres hjem og gitt oss mat og et kontorrom under feltarbeidet. Til sist vil vi takke alle våre venner og kjære som har stilt opp og støttet oss i en hektisk periode. Hjertelig takk for all omtanke og forståelse dere har vist for vårt fravær dette året. At dere alle har heiet på oss, er vi evig takknemlige for!

Tromsø, 2018

Charlotte Marie Isaksen

Lotte Nystad Liljebakk

Sammendrag

Læreplanens generelle del fastslår at Norge har et særlig ansvar for å hegne om samisk språk og kultur, styrke samiske elevers identitet og gi felles kunnskap om samiske tema til alle elever. Samtidig blir norsk omtalt som et fag for kulturforståelse og identitetsutvikling, der elevene skal bli bevisst egen og andres identitet (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 4).

Formålet med dette forskningsprosjektet er å gi innblikk i hvordan lærere opplever norsk som identitetsfag, og om norskfaget er å forstå som en egnet arena for å tilnærme seg kunnskap om samisk språk og kultur. Studien er basert på data fra tre forskjellige skoler som er nært geografisk plassert, og som samtidig er innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk. Studien viser derfor både til læreres tolkninger av LK06 og LK06S, som førende for deres didaktiske praksis i norskfaget. Datamaterialet bygger på semistrukturerte, kvalitative intervju med ni lærere fra 5.-10.trinn. Temaet i intervjuene er lærernes erfaringer med norskfaget som identitetsfag og hvordan de stiller seg til samisk identitetsutvikling som del av faget.

Studien viser at lærerne har ulike opplevelser med norskfaget som identitetsfag og som arena for å ta opp samiske tema. Denne forskjellen mellom lærerne kan henge sammen med lærernes forståelse av norskfaget, deres tolkninger av læreplanen, og ikke minst deres subjektive opplevelser av undervisningens rammefaktorer.

Čoahkkáigeassu

Oahppoplána oppalaš oassi deattuha ahte Norgga erenoamáš ovddasvástádus lea gáhttet sámii giela ja kultuvrra, nanusmahttit sámii ohppiid identitehta ja fállat buot ohppiide oktasaš dieđuid sámii fáttáin. Seamma áiggi dárogiella namahuvvo dakkár fágan mii ovddida kulturipmárdusa ja olbmuid iešvuodáláigi ovdáneami, man oktavuodas oahppit galggašedje oažžut buoret ipmárdusa iežaset identitehtas ja nuppiidge identitehtas (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 4).

Dán dutkama ulbmil lea čuvget mo oahpaheaddjit vásihit dárogiela identitehtafágan, ja gávnnaht ipmirduvvogo dárogiela fága sierra arenan mas olmmoš sáhtta oahppat eambo sámii giela ja kultuvrra birra. Dutkama vuodđun leat golmma sierra skuvllas vižžojuvvon dieđut, skuvllain mat leat báikkálaččat lahkalaš ja sihke siskkobealde ja olggobealde sámegiela hálddašanguovllu. Dutkan dainna lágiin čujoha sihke dasa mo oahpaheaddjit dulkojit LK06 ja LK06S iežaset oahpahuslaš geavada várás dárogiela fága oahpahasas. Dihtorávdnasiid vuodđun leat oahppodási dáfus beallemuddui struktuvrejuvvon jearahallamat maidda 9 oahpaheaddji serve, viđat luohkás logát luohka rádjai. Jearahallamiid guovdilis fáddá lea mo oahpaheaddjit leat vásihan dárogiela fága identitehta vuodđudeaddji fágan ja maid sii oaivvildit sámii identitehta vuodđudeaddji oasii dárogiela fágas.

Dutkan buktá oidnosii ahte oahpaheddjiid vásáhusat dárogielain identitehta vuodđudeaddji fágan ja arenan masa sámii fáttát heivejit, rievddaldit. Dát oahpaheddjiid erohusat sáhtta sorjât das mo oahpaheaddjit ipmirdit dárogiela fága, das mo sii ipmirdit oahppoplána, ja iiba unnánge das mo guhtege oahpaheaddji vásiha oahpahusrápmiid čađaheami.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for studien	2
1.1.1	Tidligere forskning.....	3
1.2	Våre forskningsspørsmål	4
1.3	Aktuelle læreplaner.....	5
1.4	Avhandlingens disposisjon	5
2	Historisk tilbakeblikk	7
3	Teoretiske perspektiver - norsk som identitetsfag.....	9
3.1	Identitet og identitetsutvikling.....	9
3.1.1	Barn og unges identitetsutvikling.....	10
3.2	Lærerrefleksjoner.....	13
3.3	Læreplan	14
3.3.1	Generell del av læreplan.....	15
3.3.2	Prinsipper for opplæringen.....	16
3.3.3	Formålet med norskfaget i LK06 og LK06S.....	18
3.3.4	Kompetansemål.....	19
4	Metode.....	23
4.1	Kvalitativt forskningsdesign.....	23
4.1.1	Fenomenologisk tilnærming.....	24
4.2	Presentasjon av studiens forskningsdeltakere.....	24
4.2.1	Utvelgelsesstrategier	25
4.3	Datainnsamling.....	26
4.3.1	Kvalitativt intervju	26
4.3.1	Utforming og kvalitetssikring av intervjuguide	27
4.3.2	Gjennomføring av intervju	29

4.4	Behandling av datamateriale	30
4.4.1	Transkribering	30
4.4.2	Tilnærming til analysen.....	31
4.5	Studiens kvalitet	33
4.5.1	Reliabilitet	33
4.5.2	Validitet.....	36
4.6	Etiske betraktninger	38
4.6.1	Informert samtykke	38
4.6.2	Konfidensialitet	39
5	Analyse og presentasjon av funn.....	41
5.1	Syn på identitet	42
5.2	Identitetsutvikling i norskfaget.....	44
5.3	Norsklærers forutsetninger for arbeid med samiske tema	51
5.4	Elevgruppa som rammefaktor	59
6	Drøfting	67
6.1	Norsk som identitetsfag	67
6.2	Norskfaget som arena for arbeid med samisk språk og kultur	71
7	Avslutning	77
8	Bibliografi	79
	Vedlegg 1 - Intervjuguide	85
	Vedlegg 2 – NSD	91
	Vedlegg 3 - Informasjonsskriv	93
	Vedlegg 4 – Skjema for avtale med skoler	97

Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over forskningsdeltakerne i studien. 39

1 Innledning

Spørsmål om hvor en hører til, hvem en er eller ønsker å være, er spørsmål om identitet (Salole, 2014, s.211) vi gjerne stiller oss gjennom livet. Mens noen opplever sterk identifisering til en kultur eller identitet, kan andre føle tvang eller andres forventninger om tilhørighet som et negativt press (Hammarén & Johansson, 2010, s. 9-10). Vår nære norske historie forteller at tilhørighet til samisk kultur har vært et stigma. Selv om mange opplever at det er lettere å identifisere seg som samisk i dag, kan likevel spørsmål om identitet og tilhørighet være utfordrende, også for elever i grunnskolen. Et uttrykk for at presset mot samene har snudd etter en lang periode med fornorsking er at det i dag finnes et eget samisk læreplanverk. I tillegg skal alle elever i norsk skole få kunnskap og kompetanse om samiske tema. Ifølge Olsen, Sollid og Johansen (2017) er skolen ett av statens tiltak for å revitalisere samisk språk og kultur. De viser til at Norge har ansvar for samene som urfolk, og de argumenterer med utgangspunkt i dette at ansvaret legger premisser av faglig og innholdsmessig art. Dette gjelder både samenes rett til opplæring i og gjennom egen kultur og majoritetsbefolkningens behov for grunnleggende kunnskaper om samiske forhold (Olsen m.fl., 2017, s. 2, 5).

Den generelle delen av gjeldende læreplanverk (Læreplanverk for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Læreplanverk for Kunnskapsløftet 2006 samisk (LK06S)) omtaler vår kulturarv som en levende og foranderlig tradisjon. Gjennom ulike perspektiver skal elevene utvikle forståelse av seg selv, andre og ulike samfunnsforhold (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2). Undervisningen skal derfor ikke bare være faktabasert, men også bidra til å utvikle hver enkelt elevs forståelse av seg selv, både gjennom erfaring, kunnskap og opplevelser (Nordahl, Manger, & Lillejord, 2013, s. 167, 169). Dette er særlig viktig ettersom samisk blir beskrevet som en del av den norske kulturarven i dagens læreplanverk. Vår masteroppgave følger dette sporet av samiske tema inn i norskfaget, der formålet med faget beskriver norsk som et identitetsfag. Dette gjelder både for elever som følger Læreplanen i norsk og de som følger Læreplanen i norsk for elever med samisk som førstespråk (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2). At norsk omtales som et identitetsfag får oss til å stille spørsmål om hvordan lærere forstår denne siden ved norskfaget, og om faget er å forstå som arena for å arbeide med samiske tema som en del av dette identitetsskapende aspektet ved faget.

1.1 Bakgrunn for studien

Vårt samfunn er i kontinuerlig endring og også skolene blir berørt av det stadig økende kulturmangfoldet og forandringene i menneskers livsbetingelser og levesett. Samiske elever eller elever med kjennskap eller tilhørighet til samisk språk og kultur, er en del av dette mangfoldet. Mennesker som opplever sterke føring og forventninger fra omgivelsene og nærmiljøet vil, ifølge Salole (2014), kunne oppleve prosessen med å utvikle og utforske egen identitet som utfordrende. Salole fremholder at det er viktig å anerkjenne elevenes identiteter, slik at de opplever aksept og trygghet rundt egen identitetsforståelse (Salole, 2014, s. 213-214). I lys av dette ønsker vi som fremtidige lærere å undersøke hvordan lærere forholder seg til dette mangfoldet. Vi er altså særlig opptatt av identitetsaspektet og norskfaget som arena for å arbeide med samiske tema.

Vi identifiserer oss ikke som samisk, men har gjennom skolegang og praksiserfaringer på lærerutdanningen sett at det er stor variasjon mellom skoler med tanke på hvordan de tar opp samiske tema. Vi er kjent med at samiske tema er sterkt politisert, men for oss er det de didaktiske sidene ved forskningsprosjektets tema som er interessante. På bakgrunn av vår interesse for dette temaet, ble vi invitert til å være en del av forskningsprosjektet Urfolk, medborgerskap og utdanning (Indigenous Citizenship and Education), som ledes av professor Torjer Olsen ved UiT Norges arktiske universitet. Dette prosjektet utforsker hvordan dagens utdanningssystem håndterer forhold tilknyttet urfolk og medborgerskap i lys av den rollen skolen hadde under fornorskingstida. Som Bråstad Jensen (2005, s. 77, 80) viser, hadde skolen en sentral rolle i å fornorske de samiske og kvenske elevene. Det ble blant annet forbudt å oversette lærebøker til samisk, og elevene fikk ikke bruke samisk i skoletiden. Disse og andre tiltak tvang de samisktalende elevene til å lære seg norsk (NOU, 2016:18, s. 53). At statens mål var å få samene til å legge bort sin kultur, førte til at flere levde under sterke føring og forventninger rundt samisk identitet. Mange fikk behov for å skjule eller fortrenge sin tilhørighet, ettersom de kjente skam og fortvilelse rundt de opplevelsene de hadde med en pålagt, nedvurderende status (Hætta, 2002, s. 123-124; NOU, 2016:18, s. 59).

Siden skolen var en sentral arena for å utviske samisk språk og kultur, kan en stille spørsmål til norskfagets rolle i dag. Mens faget tidligere var et viktig redskap for å fornorske samiske elever, er det i dag et identitetsfag der også samiske tema er en del av faget. Sett i lys av statens undertegnelse av ILO-konvensjonen nr. 169 i 1990, pålegges Norge et ansvar for å sikre og utvikle samisk språk og kultur. Dette ansvaret skal også opplæringsloven følge opp (Øzerk,

2016, s. 34; Regjeringen, 2017). Den norske skole skal, slik det uttrykkes i den generelle delen av LK06 og LK06S, videreformidle kunnskap om et bredt spekter av samiske tema til samtlige elever. Dette gjelder uavhengig av om skolene ligger innenfor eller utenfor forvaltningsområdene for samisk språk (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 4). De nasjonale forskriftene pålegger med andre ord at alle lærere i alle fag skal ivareta elevenes rettigheter, inkludert retten til å lære om samiske tema og retten til å utforske egen og andres identitet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9).

Kunnskap om samiske tema vil, ifølge Olsen, Sollid og Johansen (2017, s.6), kunne bidra til å styrke og revitalisere samisk språk og kultur, og fremme respekt, forståelse og likeverd. I gjeldene læreplanverk fremkommer det at alle elever i landet skal utvikle respekt og forståelse for seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). I tillegg vil det i år 2020 komme en ny overordnet del som i større grad enn dagens generelle del vil ha fokus på samisk i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne studien vil derfor være høyst aktuell for alle lærere. Vi mener forskningsprosjektet kan ha overføringsverdi for tilnærminger til også andre kulturer og identiteter.

1.1.1 Tidligere forskning

Hensikten med dette delkapitlet er å gi en oversikt over tidligere forskning og litteratur som omhandler samiske tema i skolen. Å lese og presentere funn fra tidligere forskning ser vi som nødvendig for å plassere vår studie i forhold til disse. Vi har i denne sammenheng valgt å se bort fra forskning som berører identitet eller samisk identitet mer generelt, eksempelvis Folkenborg (2008) og Pedersen og Høgmo (2012). Vi vil heller ikke ta for oss generelle studier av LK06 og LK06S, selv om også disse potensielt kan kaste lys over vårt forskningsprosjekt. For dette forskningsprosjektet er det først og fremst forskning om læreres erfaringer med å undervise om samiske tema som er sentralt. Å avgrense oss til forskning som omhandler dette temaet, mener vi vil kunne gi innblikk i hva som finnes og hva kunnskapsbehovet kan være i dag.

Så langt vi kjenner til finnes det lite forskning som omhandler norskfaget som arena for å arbeide med samiske tema. Etter flere litteratursøk i ulike databaser, slik som Oria og Google Scholar, fikk vi få treff som direkte omhandler forskningsprosjektets tema. Vi tok derfor kontakt med Språksenteret i Kåfjord, *Senter for nordlige folk*, som hjalp oss med litteratursøk. Selv etter å ha søkt i litteraturlister i ulike bøker og artikler, fikk vi få treff også her.

Et unntak er Johansen (2017) som finner at norsklærere jobber med samiske kompetansemål på ulike måter. Studiens funn viser at lærere opplever kompetansemålene som vide, og det varierer hvor mye tid som settes av for å arbeide med samiske tema i faget. Årsaken mener Johansen henger sammen med måten lærere oppfatter læreplanen på, og som hun derfor mener kan påvirke hvor mye tid lærere velger å prioritere på slike tema i norskfaget.

Ut over dette finnes det noe forskning som omhandler læreres kunnskap om samiske forhold. Lile (2011) har i en rettsosociologisk studie forsket på hva elever lærer om det samiske folk, for å se hvilke forutsetninger elever og lærere har for læring om samisk kultur, tradisjon og historie. Studien viser at flere lærere ikke føler seg kompetente nok til å undervise om samiske tema, og at lærere ønsker et kompetanseløft for å kunne tilby god undervisning. Lile argumenterer for at Norge, grunnet læreres og elevers manglende kompetanse om samiske folk, ikke har fulgt de lovgivninger som ble gitt da landet ratifiserte ILO-konvensjonen nr. 169.

1.2 Våre forskningsspørsmål

Siden norskfaget blir betegnet som et identitetsfag, synes vi det er interessant å undersøke om arbeid med samisk språk og kultur er å forstå som en del av det identitetsskapende arbeidet i faget. Vår intensjon med dette forskningsprosjektet derfor ikke å kartlegge om ILO-konvensjonen innfris (jf. Lile 2011), men om ulike norsklærere forstår norsk som identitetsfag og hvorvidt de opplever faget som arena for å tilnærme seg arbeid med samisk språk og kultur. Forskningsspørsmålene våre er derfor følgende:

Opplever lærere norsk som et identitetsfag?

Hvordan opplever lærere norskfaget som arena for arbeid med samisk språk og kultur?

Målet med forskningsprosjektet er altså å få innsikt i læreres forståelse av identitetsaspektet i faget. Samtidig ønsker vi å rette fokus mot læreres opplevelser med å arbeide med samiske tema i faget Gjennom å intervjuere lærere som underviser i norsk, på skoler både innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk, ønsker vi med andre ord å få innblikk i hvordan ulike lærere kan oppleve norskfaget. Forskningsprosjektets tema vil derfor bli diskutert i lys av våre forskningsdeltakeres subjektive opplevelser og erfaringer med identitetsaspektet i norskfaget.

1.3 Aktuelle læreplaner

Imsen (2014) påpeker at læreplanene er å forstå som noen av de viktigste styringsstrategiene i skolen. Dermed er det viktig for vårt forskningsprosjekt å drøfte forskningsdeltakernes uttalelser om temaet i lys av disse forskriftene. Ifølge Imsen (2014, s. 191) kan læreplanene påvirke læreres didaktiske valg eller forståelse av faget. For vårt forskningsprosjekt kan derfor læreplanene belyse det lærerne sier om identitetsutvikling og arbeid med samiske tema i norskfaget. Disse forskriftene vil derfor bli brukt for å belyse lærernes tolkninger og refleksjoner omkring deres didaktiske praksis.

Siden forskningsprosjektet baserer seg på data fra skoler innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk, representerer studien lærere som følger LK06 og LK06S. Den mest sentrale læreplanen for norskfaget er *Læreplan i norsk* (LK06). Denne læreplanen gjelder elever med norsk som førstespråk, samt elever med samisk og finsk som andrespråk. *Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk* (LK06S) er læreplanen som gjelder for elever med samisk som sitt førstespråk. Vi har likevel forstått det slik at skolen som inngår i vårt forskningsfelt, innenfor forvaltningsområdet for samisk språk, anvender denne læreplanen uavhengig av at majoriteten av elevene på denne skolen har norsk som hovedspråk. Det er også et viktig poeng at den generelle delen av læreplanverket både gjelder for LK06 og LK06S. Den generelle delen står derfor sentralt for alle lærernes didaktiske praksis, uavhengig av hvilken læreplan de følger.

1.4 Avhandlingens disposisjon

Denne avhandlingen er delt opp i til sammen sju kapitler. I Kapittel 1 *Innledning* har vi gjort rede for studiens tema, våre forskningsspørsmål, samt tidligere forskning om samiske tema i skolen. I Kapittel 2 gir vi et kort *Historisk tilbakeblikk* om fornorskingsprosessens konsekvenser for anerkjennelse av samisk identitet, samt statens revitalisering av samisk språk og kultur. Dette kapittelet er ment for å belyse ulike forhold for hvordan mennesker vil kunne forholde seg til kulturen i dag. Videre i Kapittel 3, *Teoretiske perspektiver – norsk som identitetsfag*, presenterer vi de teoretiske perspektivene for forskningsprosjektets rammeverk. I dette kapittelet har vi blant annet valgt å presentere de aktuelle læreplanene, inkludert den generelle delen. Dette fordi disse utgjør et viktig forankringspunkt for vår analyse. Forskningsprosjektets *Metode* blir presentert i kapittel 4. Kapittelet viser til vår metodiske

tilnærming og de valg vi har gjort fra innsamling av datamaterialet til analyseringen av våre funn. I kapittel 5, *Analyse og presentasjon av funn*, vil vi gjennom utvalgte kategorier presentere noen av studiens funn. Her vil vi belyse noen faktorer som kan spille inn for hvordan lærere reflekterer over identitetsaspektet i faget. I kapittel 6, *Drøfting*, vil noen av disse funnene bli drøftet i lys av hverandre og med utgangspunkt i våre teoretiske perspektiver. Forskningsprosjektet oppsummerer vi til slutt i kapittel 7, *Avslutning*.

2 Historisk tilbakeblikk

Da unionen mellom Norge og Danmark ble oppløst, ble Norge en selvstendig stat. I kjølvannet av unionsoppløsningen var ønsket å skape en norsk nasjon. I den «nye» nasjonalstaten Norge var det ikke plass til samisk eller andre nasjoner (Pedersen & Høgmo, 2012, s. 40). Fornorskingspolitikken som var rettet mot både samer og kvener, ble iverksatt på midten av 1800-tallet og varte helt frem til 1950-tallet. Politikken stod sterkest i nord, og gjaldt spesielt de etniske minoritetene i Nord-Troms og Finnmark (NOU, 2016:18, s. 52; Zachariassen, 2016).

Staten iverksatte en rekke tiltak for å fornorske samene. I denne politikken var særlig skoleverket viktig. Et sentralt virkemiddel var språkinstruksen av 1880, som slo fast at det ikke var tillatt å bruke samisk på skolen. Politikken signaliserte tydelig at samisk språk og kulturens grunnverdier skulle legges vekk og bli erstattet med norske. Som lærer skulle derfor den norske kulturen fremmes og det norske språk skulle gjelde for alle. Å styrke norskopplæringen for samene skulle gi et godt grunnlag for å leve i ett med «den norske» kulturen (Hætta, 2002, s. 123, 126; NOU, 2016:18, s. 53).

Som et resultat av den sterke fornorskingen kom mange samer i konflikt med seg selv. For å bli hørt og akseptert som likeverdige nordmenn, følte mange seg tvunget til å late som de var helhjertet norske. For at deres etterkommere skulle slippe å føle på skammen, selvhatet og den nedverdige statusen de hadde blitt påført, valgte mange å holde samisk kultur og identitet på avstand. Andre igjen fikk behov for å forsvare og vise frem sin samiske kultur og identitet, ettersom de følte at deres subjektive opplevelse av tilhørighet til samisk var uforandret. Dette til tross for at fornorskingspolitikken hadde forandret deres livsbetingelser (Engen & Kulbrandstad, 2004, s.17-18; Hætta, 2002, s. 124; NOU, 2016:18, s. 59).

I tida etter fornorskingspolitikken utviklet den norske stat et stadig mer reflektert syn på samefolkets rettigheter. På bakgrunn av FNs menneskerettighetserklæring fra 1948 ble det et faktum å endre praksis av behandlingen samene fikk. Etter mange år med fornorsking var det på tide å bringe tilbake det tapte og revitalisere samisk språk og kultur. For menneskelig likeverd og kulturell likestilling vedtok staten et større fokus på samenes rettigheter, og tiltak som å styrke og fremme samisk språk og kultur ble gjort (NOU, 2016:18, s. 62). De steder hvor samisk hadde stått sterkest før fornorskingsprosessen skulle nå synliggjøres og bli gjort om til forvaltningsområder for samisk språk (Pedersen & Høgmo, 2004, s. 33). Nok en gang ble skolen sentral for å formidle statens syn på samene.

I motsetning til skolens rolle under forskingsprosessen, spiller utdanningssystemet i dag en viktig rolle i arbeidet for å fremme samisk språk og kultur. Innføring av samisk læreplan i 1997 førte i noen av forvaltningsområdene for samisk språk til konflikter, spesielt da det først ble snakk om at samisk skulle bli et obligatorisk fag (Pedersen & Høgmo, 2004, s. 2, 34). De familier som ikke identifiserte seg som samisk opplevde derfor at samisk ble presset på dem. Familiene som hadde tatt avstand til samisk opplevde det som nok en ny kamp, ikke for å fremme kulturen, men som en kamp for å skjule samisk tilhørighet. Mens noen ønsket å identifisere seg som samisk, tok derfor andre avstand fra språket og kulturen. Dette kan ha skapt splid innad i familier (Pedersen & Høgmo, 2004, s. 67-68).

Dette risset av det historiske bakteppet gir et inntrykk av skolens rolle både under fornorskingen og revitaliseringen. Selv om det er ulike læreplaner innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk, er målsettingen lik (men ikke identisk). Som nevnt innledningsvis fremkommer det i dagens læreplanverk at alle skoler og lærere skal være med på å styrke samisk språk og kultur, som en del av den norske kulturarven. Norskfagets rolle er å være en arena for å utvikle elevenes identiteter. For å belyse hvordan lærere opplever norskfaget for å styrke kunnskap og kompetanse om samisk, trenger vi et teoretisk bakteppe for noen rammefaktorer som kan forme lærerens didaktiske praksis.

3 Teoretiske perspektiver - norsk som identitetsfag

I dette kapittelet presenterer vi teoretiske perspektiver som kan kaste lys over temaet norsk som identitetsfag og som arena for å ta opp samiske tema. Vi skal først presentere teorier om identitet (kapittel 3.1). For dette forskningsprosjektet er det viktig å basere analysen på et dynamisk identitetsbegrep. Dette vil bidra til å belyse hvordan ulike lærere kan forstå og oppleve norskfaget som arena for identitetsskaping. Ifølge Hammarén og Johansson (2009, s. 15) er det derfor viktig å ikke låse seg til et bestemt perspektiv. I kapittel 3.2 vil vi presentere teorier om *teacher beliefs*. Kapittelet tar for seg teorier om lærerens forutsetninger for didaktisk arbeid, og fungerer som et bakteppe for å belyse hvordan lærere forstår og forholder seg til faget. Til slutt, i kapittel 3.3, presenterer vi læreplanene LK06 og LK06S, siden disse er særlig aktuelle for dette forskningsprosjektet. *Generell del av læreplan* og *Prinsipper for opplæringen* vil i denne sammenheng også bli presentert. Basert på Goodlad, Klein & Tyes (1979) teori om læreplannivåer, tar vi for oss de eksplisitte føringene LK06 og LK06S gir. Dette gjør vi for å belyse hvordan lærerens oppfattelse av læreplanene kan ha betydning for ens didaktiske praksis.

3.1 Identitet og identitetsutvikling

Ettersom norskfaget skal være et fag der elevene skal utvikle identitet, er det viktig for vår analyse å se nærmere på hvordan vi kan forstå hva identitet og identitetsutvikling er. Med utgangspunkt i Mæhlum (2008) kan vi si at et menneske både vil være lik med seg selv og skille seg fra andre (personlig identitet), samtidig som likhetstrekk med andre vil kunne skape fellesskap til andre tilhørigheter (sosial identitet). Slike likheter kan være alder og kjønn, klasse, religion, etnisitet, yrke eller interesser. Med andre ord kan en skille mellom ulike typer identiteter, slik som privat identitet, gruppeidentitet, nasjonal identitet, etnisk identitet, bygdeidentitet eller kulturell identitet som komponenter av den sosiale identiteten til et menneske. Siden personlige og sosiale identiteter står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, må disse ses i sammenheng (Johansen, 2009, s. 41-42; Mæhlum, 2008, s. 108).

Hver og en av oss tilhører med andre ord ulike sosiale grupper, og gjennom tilhørighet til disse skapes våre identiteter og identitetsforståelser for andre (Eriksen, 1997, s. 34). Det er altså ulike kjennetegn og egenskaper ved en person som får betydning for ens identitetsforståelse eller hvordan en blir oppfattet av andre. Med utgangspunkt i ulike teorier tilknyttet identitet, kan

begrepet bli forstått både som et kulturelt og sosialt fenomen, som noe iboende i mennesket (Hammarén & Johansson, 2010, s. 7, 24, 33).

Når vi ser et menneskes identitet i lys av de erfaringene og forutsetningene hun eller han har, vil det ikke være mulig å studere identitetsutvikling uten å se mennesket i sammenheng med dets indre og ytre livsverden. En slik forståelse av identitet ser menneskets indre psykologiske virkelighet, altså ens liv, tanker og verdier i lys av sosiologiske perspektiver, forankret i forståelsen av strukturer og prosesser både historisk og kontekstuel (Hammarén & Johansson, 2010, s. 15). Hvem en er og hvem en ønsker å fremme, avhenger med andre ord av den aktuelle setting, i tillegg til miljøet og menneskene en omgås. Hammarén og Johansson forklarer dette slik:

[...] Hvem du er, har indflydelse på, hvad du ser og hæfter dig ved hos denne person. Hvad har du selv været ude for i ditt liv? Hvordan ser du selv ud? Hvor gammel er du? Er du kvinde eller mand? Hvilke mennesker har du mødt? Hvad har du lært? Hvilke biologiske, sociale og kulturelle «briller» har du på. Helt enkelt: Hvilken identitet har du? (Hammarén & Johansson, 2010, s.7).

Hva som former menneskers identitet og hvordan egen og andres identitet blir oppfattet, avhenger med andre ord av deres erfaringer og samfunnet de er en del av. Vi kan derfor forså et menneskes verdier, væremåter, tanker, følelser, reaksjoner og intellektuelle bevissthet som uttrykk for identitet (Aagre, 2016, s. 39; Wiestad, 2004, s. 22). Uavhengig av kjønn, klasse, etnisitet eller sosial tilhørighet er dermed grunnlaget for menneskers særegne identiteter. Samtidig kan likhetstrekk mellom dem skape felles tilhørigheter til noen sosiale grupper, slik også Mæhlum trekker frem.

3.1.1 Barn og unges identitetsutvikling

Med utgangspunkt i den forståelsen av identitet som vi har gjort rede for, er et viktig spørsmål hva lærerens rolle er i forhold til elevenes identitetsutvikling. Selv om læreren har mange kulturelle likheter med eleven, kan det være utfordrende å se likhetstrekk i identitetsutviklingen mellom dem. I tillegg finnes det ulike teorier om identitet som læreren kan bygge sine didaktiske valg på. Det er to hovedteorier som er aktuelle for vårt forskningsprosjekt. Mens noen teoretikere anser identitet som noe medfødt, mener andre teoretikere at miljøet spiller en

større rolle (Eriksen, 2004, s. 42). Mæhlum (2008) skiller mellom essensialistisk og konstruktivistisk identitetsoppfatning. Mens essensialistiske perspektiver går ut på at identitet er noe medfødt og permanent, går konstruktivistiske perspektiver ut på at identitet er foranderlig og dynamisk, og at identitet er noe som blir utviklet i samspill med omgivelsene (Mæhlum, 2008, s. 108-109).

Identitetsutvikling kan gjennom et utviklingspsykologisk perspektiv bli forstått som en modningsprosess i perioden fra tidlig barndom til voksen alder (Hammarén & Johansson, 2010, s. 20-21). For Erikson (2000) er identitetsutvikling et prosjekt som varer livet ut. Hans teori beskriver utviklingen av menneskets personlighet fra fødsel til alderdom, gjennom åtte psykososiale stadier (Erikson, 2000, s. 13). Identitet blir med andre ord skapt i en modningsprosess gjennom hele livet. Det barn lærer i tidlig alder tar de med videre i utviklingen. Kunnskapen de tilegner seg vil dermed kunne sette preg på hvordan oppgaver blir løst (Aagre, 2016, s. 69). Stadium fire og fem omhandler barn i skolealderen. I det fjerde stadiet, *arbeidsevne versus mindreverdsfølelse*, er det viktig at barnet får oppgaver som gir mestringsfølelse. Dersom barnet stadig føler å ikke strekke til kan det føre til mindreverdsfølelse (Erikson, 2000, s. 252-253). Utviklingsfasens femte stadium er da ungdomstiden slår inn, og stadiet omhandler *identitet versus rolleforvirring*. I dette stadiet må ungdommer finne ut hvem de er og ta større ansvar for eget liv. I tillegg må de ta stilling til de roller og ferdigheter de har tilegnet seg, og finne ut hvordan disse passer inn i de nye rollene de trer inn i. I dette stadiet prøver mange ungdommer å finne seg selv, noe som kan skape rolleforvirring dersom de opplever å bli dratt mellom ulike miljøer eller identiteter (Erikson, 2000, s. 254-255). Ifølge Salole (2014, s. 214) uttrykker ungdom ofte et savn etter noen som viser dem at det er akseptabelt å operere med fleksible identiteter. Dette kan motvirke at enkeltindivider blir dratt mellom to eller flere kulturer på grunn av andres forventninger til dem. For eksempel kan slike dragninger oppstå mellom familiens kulturtilhørighet og storsamfunnets verdenssyn og verdier. Ungdom kan i slike situasjoner kjenne press for hvem de bør være, hva de skal tenke og hva som oppleves som akseptabelt eller ikke (Salole, 2014, s. 213).

I kulturteoretisk forskning kan en forstå utvikling av identitet ut fra samfunnets forventninger og strukturer, særlig rettet mot ungdomstiden. For eksempel kan et steds bygdeidentitet og kulturelle historie være formende for hvordan unge forstår seg selv og andre. Sosialpsykologisk forskning forstår identitet ut fra sosiale strukturer, institusjoner og posisjoner, og dette knytter identitet til menneskers ulike sosiale roller (Hammarén & Johansson, 2010, s. 27). Ifølge

Eriksen (1997) kan en derfor forstå et menneskes identitetsutvikling både ut fra klasse, sted, politisk overbevisning eller nasjonal tilhørighet, sett i sammenheng med de personlige erfaringene og de nasjonale historiene. Videre hevder Eriksen at identitet blir skapt gjennom bevisste valg og sosiale erfaringer, i samspill med andre og i interaksjon med samfunnet. Hvilke faktorer som spiller rolle for identitetsutviklingen til et menneske, slik som hjemsted, nærmiljø, kunnskap, status og oppdragelse vil derfor være individuelt (Eriksen, 1997, s. 36; Hammarén & Johansson, 2010, s. 16).

Om vi i denne sammenheng tar for oss etnisk identitet, er slike identiteter å forstå som mer stabile enn andre identitetskategorier, som i større grad lar seg påvirke. Den etniske identiteten er noe som blir tatt med i nært sagt alle sosiale kontekster et menneske inngår i. Årsaken er at den subjektive opplevelsen av tilhørighet eller opprinnelse er avgjørende, selv om menneskers livsbetingelser og levested forandrer seg innenfor noen kulturer. For noen vil derfor forventningene til egen identitet kunne sitte dypere enn eget språk og prege valgene og oppfattelsen en har til seg selv (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 17-18; Eriksen, 2004, s. 48; Hyltenstam & Stroud, 1991, s. 24). I denne sammenheng kan en derfor ikke forstå samisk språk som avgjørende for oppfattelsen av samisk identitet eller tilhørighet. Hva som er å forstå som eksempelvis samisk kultur, vil ifølge Eidheim (1971, s. 42), avhenge av hvordan norsk kultur blir betegnet eller utspiller seg. Grensemarkører mellom samisk og norsk blir derfor skapt gjennom motsetningene mellom samisk og norsk kultur og samfunnsliv. Hva en betegner som samisk identitet, gis derfor mening i forhold til hva den enkelte betegner som norsk. Det er derfor ikke fastsatt hvordan grensesettere som biologiske slektskap, levemåter, kultur, bosetningsområder, språk eller religiøsitet er grunnleggende for etnisk kategorisering (Johansen, 2009, s. 40; Pettersen, 2006, s. 54). Ifølge Steensen (2014, s. 33) vil likevel mennesker som lever under like sosiale betingelser kunne ha delvis lik identitetsforståelse, som et produkt av de historiske, samfunnsmessige eller kulturelle erfaringene de har med seg.

Som vi ser, handler det å utvikle identitet i barne- og ungdomstiden om å være i interaksjon med andre og på den måten finne ut hvem en er eller ønsker å være. Disse perspektivene er viktige for lærere i norskfaget fordi læreren skal legge til rette for at faget skaper møteplasser mellom den enkelte og andre. Ifølge målsettingene for norsk skole skal også læreren bidra til at kunnskap og kompetanse om samiske tema er noe som er integrert i det å være norsk og delta i norsk kultur.

3.2 Lærerrefleksjoner

Hvordan læreren legger til rette for å utvikle elevenes identiteter, og hvordan en bruker norskfaget for å ta opp samiske tema, avhenger av hva læreren vet, tror og tenker både om identitet og samisk språk, kultur og historie. Det har med andre ord betydning om læreren tenker at identitet er medfødt eller konstruert, og hvor vidt eller snevert læreren tenker om samiske tema. Hva læreren vet, tror og tenker om et gitt tema, blir ifølge Borg (2003), kalt *teachers beliefs*, noe vi har valgt å kalle lærerrefleksjoner. Lærerrefleksjoner er en viktig forutsetning for hvilke begrensninger eller muligheter læreren ser når undervisning skal planlegges og gjennomføres. Faktorer som påvirker lærerens refleksjoner for didaktisk arbeid blir omtalt som kunnskapene, holdningene og forutsetningene læreren har. Disse blir ansett som formende for lærerens tanker om og vurderinger av undervisningspraksisen (Borg, 2003, s. 81). Også lærerens egne erfaringer og klasseromsopplevelser er formative med tanke på hvordan en opplever rammefaktorene for undervisningen (Gilje, 2014, s. 5). Lærerrefleksjoner dannes ikke bare gjennom det læreren gjør, men også gjennom lærerens erfaringer (Borg, 2003, s. 95).

Ifølge Borg (2003) blir klasseromspraksisen definert som samspillet mellom lærerrefleksjoner og andre kontekstuelle faktorer. Dette samspillet kan i neste omgang påvirke opplevelser og erfaringer som blir skapt i klasserommet, enten gjennom ubevisste eller bevisste refleksjoner (Borg, 2003, s. 82, 95). Faktorer som egen skolegang og høyere utdanning kan spille inn og forme lærerrefleksjoner. I tillegg kan lærerens tanker og holdninger til blant annet elevenes læring ha betydning for hvordan klasseromspraksisen utarter seg (Borg, 2003, s. 81; Nordahl m.fl., 2013, s. 159). Evaluering av egen undervisning, erfaringer og opplevelser kan videre spille inn på forventningene og holdningene til læreren. Dersom læreren tilegner seg kunnskap om noe som er ukjent, kan den nye kunnskapen begrense innvirkningen på lærerens refleksjoner, og dermed forme ens oppfattelse av opplæringen som skal gis (Borg, 2003, s.82; Nordahl m.fl., 2013, s.158).

En annen faktor som spiller inn på valgene læreren gjør under planlegging og gjennomføring av undervisning, er hvordan synet på elevene er. Ifølge Fiskum, Myhre og Rosenlund (2018) henger lærerens oppfattelse av elevene sammen med lærerens egne grunnleggende verdier og opplevelse av samfunnet og menneskene. Gjennom elevsynet skaper læreren seg en holdning eller forventning til hva en tror elevene tåler eller er i stand til. Læreren kan for eksempel oppleve at elevene tåler mye og derfor tør å utfordre dem i undervisningen. Læreren kan også være av den oppfatning av at elevene i minst mulig grad bør bli utsatt for usikkerhet og nederlag,

og at de behøver beskyttelse mot opplevelser som kan føles som negative. Hvordan læreren opplever den enkelte elev eller elevgruppa, og hvorvidt en ser på elevene som robuste eller skjøre, har med andre ord mye å si for hvordan undervisningen blir lagt opp. Lærerrefleksjoner får derfor betydning for lærerens didaktiske valg i norskfaget (Fiskum m.fl., 2018, s. 35-37).

I lys av teorier om lærerrefleksjoner vil det være interessant for vår analyse å se nærmere på hva våre forskningsdeltakere mener å vite, tenke og tro om norskfaget som identitetsfag, og betydningen deres lærerrefleksjoner har for hvordan de forholder seg til faget.

3.3 Læreplan

Til tross for at læreplanverkene i seg selv ikke er teorier, velger vi å presentere de relevante læreplanene her. Vår begrunnelse er at læreplanene er en av de viktigste styringsstrategiene i skolen, og dermed noe som læreren må forholde seg til og planlegge undervisningen etter. Læreplanen gir med andre ord føringer for hva læreren skal gjøre og hva elevene skal kunne etter endt skolegang (Imsen, 2014, s. 191). Sammen med lærerrefleksjoner er altså læreplanene en viktig innramming for lærerens praksis i klasserommet. Derfor opplever vi det som mest hensiktsmessig å plassere disse som en del av våre teoretiske perspektiver, men de kunne også stått for seg selv. I analysen vil forskningsdeltakernes refleksjoner bli sett i lys av deres tolkninger av læreplanene.

Ifølge Engelsen (2006) kan lærerplanen bli oppfattet fra ulike synsvinkler, og viser med det til de fem læreplannivåene utarbeidet av Goodlad m.fl. (1979). Disse er *ideenes læreplan*, *den formelle læreplanen*, *den oppfattede læreplanen*, *den operasjonaliserte læreplanen* og *den erfarte læreplanen* (Engelsen, 2006, s. 28). *Den formelle læreplanen* er statlig godkjente dokumenter og utgjør rammene for skolen. I Norge er LK06, LK06S og lokal læreplan slike formelle planer og vi kan altså forstå disse som rammene for opplæringen som skal finne sted (Goodlad m.fl., 1979, s. 61). *Den oppfattede læreplanen* er når lærer leser læreplanen, altså hvordan læreren oppfatter og forstår læreplanens forskrifter. Læreren planlegger og gjennomfører opplæringen i tråd med sin forståelse av retningslinjene som de opplever læreplanen gir. Lærerens didaktiske praksis i klasserommet blir omtalt som *den operasjonaliserte læreplanen* (Goodlad m.fl., 1979, s. 61-63). Ifølge Penne (2001, s. 24) er det opp til hver enkelt lærer å fylle undervisningen med innhold. Hvordan kompetansemålene blir tolket og arbeidet med, avhenger derfor av lærerens kunnskap og elevenes forutsetninger.

For vårt forskningsprosjekt er det viktig å beskrive utvalgte sider ved den formelle læreplanen, for å tydeliggjøre hvilke eksplisitte føringer disse kan gi læreren for å tilnærme seg arbeid med samiske tema i norskfaget. I analysen kommer vi tilbake til også den oppfattede læreplanen. Med utgangspunkt i forskningsdeltakernes tolkninger av disse, vil vi se at det ikke nødvendigvis er en tett sammenheng mellom den formelle- og oppfattede læreplanen.

Norge har to likeverdige læreplaner; LK06 og LK06S. Som vi tidligere har nevnt gjelder i hovedsak LK06S for de kommunene som er innenfor forvaltningsområder for samisk språk, og dette innebærer at elevene skal ha økt fokus på samisk innhold i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 1). Som nevnt i kapittel 1.3 har både LK06 og LK06S samme *Generelle del*, og *Prinsipper for opplæringen* er nokså like for de to læreplanverkene. Til tross for noen mindre forskjeller skal vi nedenfor se på disse under ett. Målet er som sagt å belyse noen av føringene forskriftene kan gi for hvordan lærere kan legge opp til arbeid med identitet og samisk innhold i norskfaget. Det er et viktig poeng at disse overordnede forskriftene gjelder for samtlige fag i skolen. Det er likevel ikke gitt at læreren automatisk knytter de overordnede føringene til norskfagets undervisning. Vi skal også se nærmere på formålet med norskfaget slik det er formulert i LK06 og LK06S. Til slutt skal vi se på kompetansemålene som eksplisitt nevner samisk innhold. Samisk innhold i norskfaget er imidlertid ikke avgrenset til disse, og læreren kan se muligheter for å ta opp samiske tema også i lys av andre kompetansemål. De åpne kompetansemålene gir med andre ord læreren et rom for egne tolkninger og valg av arbeidsmåter, lærestoff og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det er derfor sannsynlig at noen lærere vil kunne se muligheter i andre deler av læreplanene enn de vi nevner nedenfor. Hvordan læreren forstår de historiske forankringene i nærmiljøet, de lokale kulturene eller nærmiljøets lokale tilhørighet er eksempler på relativt åpne føringer som vil bli presentert og som læreren må forholde seg til. Avhengig av lærerens subjektive opplevelse av dette, vil eksempelvis noen kunne oppleve det som naturlig å koble slike føringer til samisk, mens det for andre kan være andre kulturer som farger innholdet i opplæringen.

3.3.1 Generell del av læreplan

Den generelle delen av læreplanverket legger det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolen og angir de overordnede målene for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Her fremkommer det at opplæringen blant annet skal gjøre elevene klare til å møte og mestre livets oppgaver og utfordringer, fremme demokrati,

nasjonal identitet og internasjonal bevissthet, samt utvikle tilhørighet og et fellesskap til menneskene rundt. Elevene skal gjennom opplæringen tilegne seg gode holdninger og kunnskaper, slik at de har et sterkt fundament for de ferdigheter som trengs siden samfunnet stadig er i endring. Elevenes forutsetninger, bakgrunn og lokal tilhørighet blir omtalt som utgangspunkt i opplæringen, og undervisningen skal tilpasses den enkelte. Gjennom å stimulere elevenes forskjellige interesser og anlegg vil det bli skapt bredde i deres ferdigheter. Slik kan elevene utvikle seg i samspill med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Under *kulturarv og identitet* står det:

[...] Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner - den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjon i verden. Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.4).

Utdraget av den generelle delen ovenfor, utdyper opplæringslovenes formålsparagraf. Her fremkommer det at opplæringen skal gi elevene kjennskap og forståelse for Norges nasjonale kulturarv og kulturtradisjoner internasjonalt. De skal også utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger, samt få innsikt i vårt kulturelle mangfold og vise respekt for hvert enkelt individ. Skolen skal i tillegg møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi elevene tilpasset utfordringer som gir lærelyst og fremmer danning (Opplæringsloven, 2018). Sett i lys av elevenes identitetsutvikling vil tilnærming til ulike kultur mangfold i undervisningen gjøre elevene bevisste på seg selv og andre. Samtidig vil slik undervisning kunne utvikle elevene til respektfulle medmennesker og gjennom kunnskap forebygge negative holdninger.

3.3.2 Prinsipper for opplæringen

Prinsipper for opplæringen er forskrifter som skal bidra til at elevene får ei opplæring som er i samsvar med loven og menneskerettighetene. Disse kan variere noe mellom LK06 og LK06S. Det er derfor interessant for oss å se hvilke eventuelle føringer prinsippene kan gi lærere for å arbeide med samiske tema i skolen. I *Prinsipper for opplæringen*, som er nokså lik mellom læreplanverkene, står det blant annet at skolen skal gi elevene et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse som åpner opp for at mangfold blir anerkjent og respektert. For å sikre og

bygge videre på Norges mangfold skal opplæringen, i tillegg til å ivareta elevenes bakgrunn og forutsetninger, tilpasses etter både lokale og individuelle forutsetninger og behov hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1-3; Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 1-2).

Det er likevel noen forskjeller mellom *Prinsippene for opplæringen* i LK06 og LK06S. I LK06 står det at opplæringen skal fremme elevenes utvikling, kunnskap og ferdigheter ved å blant annet gi dem individuelle mål å strekke seg etter. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og utvikle selvinnsikt, identitet, respekt og toleranse hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1, 3). Til sammenligning skal de skoler som følger LK06S, med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv styrke og utvikle elevenes identiteter og fremme forståelse for samiske verdier, språk og kultur. Disse elevene skal i tillegg utvikle respekt for andre og tilhørighet til egen kultur (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 1-2). Med andre ord er det kun LK06S som nevnes samisk eksplisitt.

Videre i læringsplakaten, som også er å finne i begge læreplanverkene under *Prinsipper for opplæringen*, står det at opplæringen skal legge til rette for kunnskap om ulike kulturer. Her kommer det frem at kunnskap om andre kulturer er viktig for å stimulere elevenes personlige utvikling og identiteter, samt deres etiske, sosiale og kulturelle kompetanse. (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Et annet punkt under læringsplakaten er at skolen skal «*legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte*» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). I prinsippene uttrykkes det, både i LK06 og LK06S, at opplæringen skal legge til rette for et godt samspill mellom skolen og nærmiljøet. Å trekke nærmiljøet inn i undervisningen gjør at opplæringen blir mer konkret og virkelighetsnær, noe som vil kunne øke elevenes evner og lærelyst. Hva som er lokalt for elevene avhenger av deres alder og utvikling, i tillegg til endringene i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 6; Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 6). Videre uttrykker LK06S at skoler som ligger i et samisk bygdesamfunn representerer et kulturmangfold som både kan by på muligheter og utfordringer (og noen av disse vil vi senere drøfte i kapittel 6, i lys av vårt historiske tilbakeblikk). Videre blir et samarbeid mellom skolen og lokalsamfunnet omtalt som viktig, ettersom det kan gi innblikk og forståelse for lokale kunnskaper, tradisjoner og verdier hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 6). Hvordan læreren opplever elevene, de samfunnsmessige strukturene og den lokale historien kan med andre ord få betydning for om en bruker nærmiljøet i undervisningen. For vår analyse er det interessant å se om forskningsdeltakerne eventuelt

opplever samisk som en naturlig del av nærmiljøets kultur mangfold rundt deres skoler, og om de har erfaringer med å trekke prinsippene inn i norskfaget.

3.3.3 Formålet med norskfaget i LK06 og LK06S

I formålet med norskfaget står det at norsk er et fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2). Elevene skal utvikle sine identiteter gjennom arbeid i faget. Ifølge Smidt (2009) kan identitet i norskfaget bli utviklet i samspill med andre, gjennom handlinger så vel som gjennom språkbruk. Bruk av rollespill, diskusjoner, gruppearbeid eller presentasjon av egne tekster mener han gir elevene rom for å uttrykke egne og andres stemmer (Smidt, 2009, s. 21).

Elever med samisk som førstespråk, og som følger LK06S, skal i norskfaget både anvende norsk og samisk litteratur, i tillegg til litteratur fra andre kulturer, særlig urfolkskulturer. Slik litteratur er ment for å bidra til opplevelse, refleksjon og for å utfordre elevene i kulturforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2). Til sammenligning står det i LK06 at elevene skal styrke sin språklige trygghet og identitet i faget. Elevene skal møte ulike tekster som skal gi dem opplevelser, skape refleksjoner, utvikle deres evne til å tenke kritisk og gi perspektiver på teksthistorien. Gjennom å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv vil elevene som følger denne læreplanen få økt forståelse for samfunnet de er en del av (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2).

I begge læreplaner blir norskfaget omtalt som arena der elevene skal få anledning til å finne sine stemmer og lære seg å ytre sine meninger. Slik kan de i samspill inspirere og utfordre hverandre. Gjennom å jobbe med både muntlig og skriftlig kommunikasjon skal elevene, i begge læreplaner, lære å sette ord på egne tanker og tørre å stå frem med meninger og vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2). I møtet med tekstkulturen på skolen blir elevene tatt med i en tekstkulturell dannelsesreise, fra det hjemlige, naive og naturlige til det fremmede, komplekse og kulturelle (Berge, 2005, s. 4).

Med andre ord blir elevenes identiteter i norskfaget i stor grad utviklet gjennom arbeid med språk og litteratur. Ifølge Skaftun (2015) blir lesing oppfattet som et redskap for å nå en dypere forståelse og mening gjennom slikt arbeid. Videre omtaler han lesing som en handling der menneskene etter hvert får tilgang til teksten på ulike nivåer, avhengig av den enkeltes

literacykompetanse: «[...] Når man har funnet veien inn, handler den videre utviklingen også om å komme ut av teksten og innta en selvstendig og myndig holdning til teksten» (Skaftun, 2015, s. 2-3). Literacy, eller skriftkyndighet og danning som Berge (2005) omtaler det, er i denne sammenheng å forstå som tilgangen elevene får til tekstfellesskapet. Det er her verdt å nevne at det vil kunne være ulike oppfatninger og forståelser av begrepet. Etter hvert som elevene tilegner seg måter å tenke, vurdere eller handle på, utvikler de skriftkyndighet som stadig gir dem tilgang til å forstå ulike tekster. Begrepet omhandler derfor utvikling og læringsprosesser for måter mennesker tenker på, og som dermed kan ha betydning for elevenes utvikling i faget (Berge, 2005, s. 3-4; Skaftun, 2015, s. 6). I hvilken grad elevene er i stand til å lese eller tolke mening i tekst, kan i denne sammenheng forklare hvordan tekster kan få ny og uventet betydning hos elevene etterhvert som de utvikler seg i faget (Skaftun, 2015, s. 2-3; Utdanningsdirektoratet, 2013a, s.2).

Slik vi har sett er altså en sentral del av formålet med norskfaget at elevene skal utvikle forståelse av seg selv og andre i lys av teksthistoriens forandringer (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2). Siden faget omtaler kulturarven som en levende tradisjon som stadig blir forandret og skapt på nytt, kan vi plassere norskfaget mellom det historiske og det samtidige. I tillegg til fagets formål, er som sagt kompetansemålene førende for fagets innholdsmessige art, og det er disse vi nå vil ta for oss.

3.3.4 Kompetansemål

Kompetansemålene for norskfaget blir presentert i tre hovedområder; *mundlig kommunikasjon*, *skriftlig kommunikasjon* og *språk, litteratur og kultur*. Målene som eksplisitt nevner samisk i LK06, finner vi under *språk, litteratur og kultur*. Til sammenligning nevner LK06S samisk både i *språk, litteratur og kultur* og under *mundlig kommunikasjon*. For å belyse hvilke kompetansemål lærere kan forholde seg til når samiske tema skal trekkes inn i norskfaget, vil vi gjøre rede for noen av disse.

Kompetansemål som eksplisitt nevner samisk under hovedområdet *mundlig kommunikasjon*, finner vi altså bare i *Læreplanen for elever med samisk som førstespråk*. Elevene som følger LK06S skal her utvikle evne til å kommunisere, uttrykke kunnskap, tanker og ideer. Dette skal elevene blant annet gjøre ved å lytte og tale i ulike sammenhenger og situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 3). Ifølge Smidt (2009, s. 21) vil rom for aktiviteter, både muntlig og skriftlig, være bra for elevenes utvikling i norskfaget. Elevene som følger LK06S

skal etter 7.trinn kunne gjengi hovedinnhold i fortellinger og muntlige fremstillinger både på norsk og samisk. På norsk skal elevene etter 10.trinn også kunne referere taler og foredrag både fra samisk og norsk språk (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 4, 6).

Gjennom hovedområdet *språk, litteratur og kultur* skal elevene i begge læreplaner lese og reflektere over et variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangre og medier. Målet er at elevene skal utvikle selvstendig forståelse av språk og litteratur. I tillegg skal de få kunnskap om hvordan språk og tekster har endret seg og fortsatt er i endring (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 3; Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 3). Ulike type tekster fra ulike tidsepoker, skal gi elevene innsikt i forskjellige historier og kulturer. Ifølge Penne (2001) er arbeid med språk og litteratur viktig for å forstå og skape mening gjennom tekst, siden språket er en sterk identitetsmarkør. Slik kan elevene få skapt bilder av seg selv, og gjennom fortellinger få forskjellige modeller for identitet og handlingsmønstre (Penne, 2001, s. 10, 36).

Kompetansemålene i LK06S handler om norsk og samisk språk- og tekstkultur, i tillegg til internasjonale perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s.3). Etter 7. trinn skal elevene kunne beskrive tekstoppbygging ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap, samt samtale om språkforskjellene mellom norsk og samisk. Etter 10.trinn skal disse elevene kunne gjøre rede for de offisielle språkene og diskutere hvordan disse påvirker hverandre. Elevene skal også kunne reflektere over hvordan verdier, tenkemåter og forestillinger blir fremstilt i samiske, norske og internasjonale tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 6-8).

Til sammenligning omhandler kompetansemålene i LK06 norsk og nordisk språk- og tekstkultur, i tillegg til å lese litteratur med internasjonale perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s.3). Etter 7.trinn skal elevene som følger LK06 både kunne lese og uttale samiske stedsnavn og kjenne til enkelte ord og uttrykk på samisk. De skal gjennom oversatte tekster fra samisk presentere egne tolkninger av personer, handling og tema. I tillegg skal elevene etter 10.trinn kunne gjøre rede for utbredelsen av samiske språk og rettigheter, samt komme med eksempler eller kommentarer på samfunnsforhold, verdier og tenkemåter i oversatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 5-6).

Oppsummeringsvis kan vi si at læreplanverkene, både LK06 og LK06S, understreker at norsk kulturarv inkluderer samisk kultur. I samspill med de overordnede delene av læreplanverkene skal lærere i norsk med andre ord bidra til at elever får utviklet sine identiteter i faget. En del av dette identitetsarbeidet innebærer kunnskap og kompetanse i samiske tema. Vi ser at begge

læreplanene for norskfaget vektlegger samisk på ulike vis. Vi ser også at læreplanene bygger på en forståelse av identitet som noe som er dynamisk og som blir utviklet i samspill med andre. Dette betyr likevel ikke at det er overlapping mellom intensjonene i den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Med utgangspunkt i forskriftene over vil vi i kapittel 5 og 6 presentere og analysere hvilke erfaringer våre forskningsdeltakere har med norskfaget.

4 Metode

Dette kapittelet har til hensikt å beskrive vårt kvalitative design og våre metodiske valg fra forskningsprosjektets start til slutt. Her vil vår kvalitative metode for datainnsamlingen bli presentert, samt vår analytiske tilnærming til datamaterialet. I denne sammenheng gjør vi rede for vårt utvalg av forskningsdeltakere, hvordan vi har utformet intervjuguiden og forskningsprosjektets validitet og reliabilitet. Til slutt tar vi for oss våre etiske betraktninger rundt forskningsprosjektet.

4.1 Kvalitativt forskningsdesign

Studiens målsetning er avgjørende for vårt valg av metode og kvalitativt design. Vårt ønske med forskningsprosjektet er som sagt å få innsikt i hvordan lærere opplever norskfaget som identitetsfag, med særlig vekt på hvordan de forholder seg til arbeide med samiske tema i faget.

En kvalitativ tilnærming mener vi vil gi økt forståelse og innsikt i forskningsprosjektets tema, ettersom metoden tillater spontanitet og tilpasninger i interaksjon mellom oss og forskningsdeltakerne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Ifølge Creswell (2014) vil det være hensiktsmessig å tilnærme seg forskningsdeltakerne i deres naturlige kontekster, og at datamaterialet blir samlet inn i feltet der fenomenet finnes (Creswell, 2014, s. 185). Denne studiens datainnsamling finner derfor sted på de utvalgte skolene.

Vårt ønske med forskningsprosjektet er å få innsikt i læreres opplevelser med norskfaget som identitetsfag. Studien vår vil vi derfor ramme inn av sosiokulturell teori innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Ifølge Postholm (2011) vil teorier innenfor dette paradigme være brobyggende mellom mennesker og verdenen de handler og oppholder seg i. De sosiokulturelle teoriene er opptatt av hvordan mennesket oppfatter og forstår sin egen livsverden, og mener at kunnskap blir skapt gjennom møter mellom mennesker i sosiale samhandlinger. Mennesker innenfor den samme konteksten vil derfor kunne oppfatte deler av virkeligheten likt eller utvikle en felles forståelse for et fenomen (Postholm, 2011, s. 21-24). Alle lærere har unike opplevelser og erfaringer som former deres forståelse av seg selv og andre. Derfor er det nærliggende å tro at forståelsen av norskfaget vil kunne være subjektiv, skapt i interaksjon med andre og omgivelsene (Postholm, 2011, s. 24, 34). Det er altså en nær kobling mellom vårt kvalitative forskningsdesign og forskningsprosjektets tema, ettersom vi nettopp er ute etter hvordan ulike

lærere forstår identitetsaspektet i faget. Spørsmålene vi stiller lærerne vil derfor rette seg mot forskningsdeltakernes tanker, meninger og erfaringer og søke etter forståelse i deres livsverdener og opplevelser med temaet.

4.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Den metodologiske tilnærmingen for forskningsprosjektet er fenomenologisk. En fenomenologisk tilnærming innebærer å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelser av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99; Thagaard, 2013, s. 40). I dette forskningsprosjektet er vi opptatt av hvordan lærere opplever og erfarer norskfaget som arena for arbeid med samiske tema, samt deres forståelse av norsk som identitetsfag. I psykologisk fenomenologi blir individet satt i fokus og målet er å gripe enkeltmenneskets opplevelse av det gitte fenomenet (Postholm, 2011, s. 41). En fenomenologisk tilnærming mener vi derfor vil kunne gi innsikt i hvordan våre forskningsdeltakere faktisk opplever eller forholder seg til fenomenet som vi ønsker å belyse, altså norsk som identitetsfag og som arena for å arbeide med samiske tema.

4.2 Presentasjon av studiens forskningsdeltakere

Våre forskningsdeltakere er valgt ut med et strategisk utvalg. Ifølge Thagaard (2013, s. 60) vil et strategisk utvalg si at en velger forskningsdeltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som kan være med på å belyse forskningsspørsmålene. Som forskere har en viktig del av forskningsprosjektets avgrensning vært å bestemme hvilke lærere vil være relevante for å belyse forskningsspørsmålene på best mulig måte (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). For oss har det vært nødvendig å komme i kontakt med lærere som underviser i norskfaget.

Ettersom vi har et fokus på samiske tema, har det vært relevant for oss å finne forskningsdeltakere på skoler som er geografisk plassert innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk. Fordi Nord-Troms har en flerspråklig og flerkulturell historie, valgte vi dermed å ta kontakt med lærere fra dette distriktet. Utvalget vårt representerer ni lærere fra tre forskjellige skoler, og det er tre lærere fra hver skole. En skole er innenfor forvaltningsområdet for samisk språk, mens to skoler grenser til dette forvaltningsområdet.

Vårt hovedkriterium for valg av forskningsdeltakere var som sagt at lærerne måtte ha norsk som undervisningsfag. Forskningsdeltakerne trengte altså ikke være utdannet norsklærere, men de måtte undervise i faget. Siden samtlige skoler i forskningsfeltet er barne- og ungdomsskoler representerer forskningsdeltakerne i studien lærere fra 5.-10.trinn. For oss har det vært viktig å finne lærere med ulike bakgrunner og forutsetninger for å samtale om temaet. Det var derfor ønskelig at forskningsdeltakerne skulle komme fra ulike miljøer og at skolens nærmiljø skulle inkludere samisk i varierende grad. Forskningsdeltakerne er dermed lærere i alderen 20år+ til 50år+, og i utvalget er det både lærere som er relativt nyutdannede og som ha lang yrkeserfaring. Forskningsdeltakernes kjennskap til samisk og deres forutsetninger for å samtale om temaet vil bli presentert i kapittel 5 *Analyse og presentasjon av funn* og kapittel 6 *Drøfting*.

4.2.1 Utvelgelsesstrategier

For å komme i kontakt med relevante forskningsdeltakere har vi anvendt ulike utvelgelsesstrategier. Noen av strategiene har vi kombinert (Thagaard, 2013, s. 61). Gjennom formelle henvendelser tok vi direkte kontakt med rektor og/eller inspektør på de tre skolene som var aktuelle for oss. Skolenes rektor og/eller inspektør videreformidlet informasjon om forskningsprosjektet til lærerne. Dette var det første vi gjorde for å komme i kontakt med aktuelle forskningsdeltakere til studien.

På grunn av liten respons fra lærerne på skolene bestemte vi oss for å oppsøke noen av disse skolene. Dette er en av utvelgelsesstrategien vi har benyttet for å komme i kontakt med aktuelle forskningsdeltakere. På denne måten kom vi i direkte kontakt med noen lærere. Samtidig åpnet denne strategien opp for nok en utvelgelsesstrategi, snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 56). Snøballmetoden går ut på at vi har kontaktet lærere som har interesse eller kompetanse innenfor temaet. Noen av disse lærerne har igjen gitt oss tips om andre lærere som de tror kan være aktuelle for forskningsprosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51; Thagaard, 2013, s. 62). Lærerne vi kom i kontakt med ønsket å fremme variasjonen i lærerkollegiet på deres skoler. Utvelgelsesstrategien var derfor til hjelp for å komme i kontakt med lærere med ulike bakgrunner og erfaringer for å samtale om forskningsprosjektets tema. Dermed representerer studien lærere med ulike bakgrunner og forutsetninger for å samtale om temaet, og det er disse forskningsdeltakerne som er utgangspunktet for vår fenomenologiske tilnærming.

4.3 Datainnsamling

Når data skal samles inn er det, ifølge Postholm (2011, s. 22), viktig å bære frem forskningsdeltakernes perspektiver. I vårt forskningsprosjekt har vi gjennomført én metode for datainnsamling. Metoden vi har anvendt er intervju, en metode som står sentralt i det konstruktivistiske paradigmet og er den mest brukte metoden i kvalitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). I det følgende vil vi beskrive og begrunne vårt valg av intervju som metode. Vi vil her fortelle om hva vi har gjort og hvordan vi har brukt metoden for å samle inn data.

4.3.1 Kvalitativt intervju

Vi har gjennomført til sammen ni intervjuer i studien for å få innsikt i alle forskningsdeltakernes forståelser og opplevelser med norskfaget. Et kvalitativt intervju er, ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s.20), en metode hvor intervjuer kan få innblikk i hvordan mennesker forstår verden. En viktig grunn til vårt valg av intervju som metode er tilgangen vi får til forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser med dette forskningsprosjektets fenomen. Metoden tillater å stille spørsmål som kan belyse fenomenet ut fra den enkeltes livsverden. Vi opplever at spørsmålene vi stiller forskningsdeltakerne vil være en viktig nøkkel inn til den enkeltes meninger og opplevelser med norskfaget som identitetsfag, samt deres subjektive refleksjoner omkring det å arbeide med samiske tema. Derfor mener vi at intervjuene vil kunne gi oss dypere forståelse av forskningsdeltakernes uttalelser om temaet.

Vi har valgt å gjennomføre semistrukturerte intervju. Denne intervjuformen gir oss en overordnet struktur som sikrer at alle forskningsdeltakerne kommer inn på spørsmål som kan belyse våre forskningsspørsmål. Slike intervju blir utført med utgangspunkt i en overordnet intervjuguide (se kapittel 4.2.2), med tema og forslag til spørsmål som vi kan stille lærerne. Semistrukturerte intervju er en profesjonell samtale mellom intervjuer og den intervjuede. Metoden tillater at forskningsdeltakerne selv bestemmer utviklingen av samtalen ettersom rekkefølgen på spørsmålene kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s 79; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22, 46).

Å bruke semistrukturert intervju som metode opplever vi som hensiktsmessig for å sikre oss at forskningsdeltakerne får noenlunde like spørsmål, slik at vi i etterkant av datainnsamlingen lettere kan se likheter og ulikheter i lærernes uttalelser om temaet. Samtidig gir denne type

intervju rom for at forskningsdeltakerne kan si noe vi som forskere ikke har tenkt på, men som kan være av betydning for å belyse deres forståelse av norskfaget. I tillegg gir metoden rom for eventuelle oppklaringer underveis, dersom noen spørsmål eller svar blir oppfattet som misvisende (Thagaard, 2013, s. 97).

4.3.1 Utforming og kvalitetssikring av intervjuguide

Ifølge Thagaard (2013, s. 100) får en et vellykket intervju dersom forskerne har satt seg godt inn i forskningsdeltakernes situasjon på forhånd, og tilegnet seg kunnskap om omstendighetene rundt temaet. Vi forberedte oss godt til intervjuene ved å sette oss inn i skolenes geografiske plassering og ved å lese oss opp på forskningsprosjektets tema. Som del av dette arbeidet satte vi oss inn i likhetene og ulikhetene i læreplanene for norskfaget, som skolene innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk følger. Forarbeidet har gjort oss oppmerksomme på at identitetsaspektet i faget, i forhold til arbeid med samiske tema, kan være komplekst å forholde seg til. Derfor er vi oppmerksomme på at vår forforståelse av fenomenet kan variere fra våre forskningsdeltakere.

I forkant av intervjuene utformet vi en intervjuguide som en rettesnor for å strukturere intervjuene mot forskningsprosjektets tema (se vedlegg 1). Under utformingen av spørsmålene har vi reflektert over hvorfor vi ønsker svar på akkurat disse spørsmålene, samt hva hensikten vår er med tanke på hvordan spørsmålene er formulert. Siden vi intervjuer lærere både innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk, har vi valgt å stille noen av spørsmålene annerledes ut fra skolenes geografiske plassering. Derfor kan enkelte spørsmål variere i intervjuguiden. Spørsmålene er utformet på bakgrunn av forarbeidet vi har gjort med å sette oss godt inn i læreplanene, aktuelle teorier, tidligere forskning og vår kunnskap om norsk som identitetsfag.

Intervjuguiden består av bestemte deler som vi anser som relevante for å belyse forskningsprosjektets tema; (1) *Intro*, (2) *lærernes bakgrunn*, (3) *Kjennskap til samisk i nærmiljøet*, (4) *Samefolkets dag*, (5) *Norsk som identitetsfag*, (6) *Lærerrefleksjoner*, (7) *Lærers tolkninger av læreplanen for arbeid med samiske tema* og (8) *Avsluttende spørsmål*. I første del av intervjuguiden introduserer vi oss selv og forskningsprosjektets tema. Vi informerer også om forskningsdeltakernes rett til å trekke seg og går igjennom kontrakt og informasjonsskriv (se vedlegg 3 og 4). Læreplanene som forskningsdeltakerne forholder seg til ligger ved som

støtte for samtalen om deres didaktiske refleksjoner rundt norskfaget. Vårt mål er å være objektive og nøytrale til temaet slik at forskningsdeltakernes svar blir så autentiske som mulig.

Intervjuene starter med åpne og generelle introduksjonsspørsmål. Disse er ment for å kartlegge lærernes bakgrunner og for å forberede og gi forskningsdeltakerne en kjent og trygg start på intervjusituasjonen. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) vil slike innledende spørsmål kunne være til hjelp for å etablere relasjon og et tillitsforhold til forskningsdeltakerne. For å holde intervjuene rettet mot forskningsprosjektets tema, har vi utformet noen overgangsspørsmål for hver del av intervjuguiden. Disse er relativt åpne og noe alle forskningsdeltakerne kan svare på, uavhengig av kjennskapen til eller erfaringene deres med samiske tema og identitetsutvikling i faget. Lærernes svar på disse spørsmålene har videre vært utgangspunktet for hvordan samtalen har utviklet seg og hvilke spørsmål som har vært relevante å stille dem.

Ifølge Thagaard (2013, s. 105) vil konkrete spørsmål være avgjørende dersom ønsket er at forskningsdeltakerne skal fortelle om sine tidligere erfaringer. Vi har derfor utformet nøkkelspørsmål som grunnlag for å belyse lærernes opplevelser med norskfaget. Spørsmålene har vi knyttet nært opp mot forskningsdeltakernes forståelse av identitetsaspektet i faget. For eksempel har vi stilt spørsmål som: «*Hvilke muligheter mener du man har til å jobbe med identitet i norskfaget?*», «*Føler du at samisk identitet kan styrkes i norskfaget?*» eller; «*Tror du dine egne kunnskaper og/eller kjennskap til samiske tema former undervisningen du gir elevene?*». For å få en dypere forståelse av forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser med norskfaget, inneholder hver del av intervjuguiden flere oppfølgingsspørsmål. Å stille spørsmål som kan gi oss større innsikt i forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser med faget, har vi ansett som nødvendig for å få en dypere forståelse for hvordan ulike lærere kan forholde seg til tematikken. For å avslutte intervjuene på en anstendig og betryggende måte inneholder siste del av intervjuguiden oppsummerende spørsmål. Disse spørsmålene gir forskningsdeltakerne mulighet til å tilføye eller utdype deler av intervjusamtalen som de anser som nødvendig for å gi oss en dypere forståelse av deres opplevelser med norskfaget.

For å kvalitetssikre intervjuguiden har vi gjennomført en pilotrunde med en av våre medstudenter. Pilotrunden gjennomførte vi i forkant av feltarbeidet. Målet har vært å teste vår forskerrolle i intervjusituasjonen, samt å få innspill på hvordan spørsmålene kan bli oppfattet av noen utenfra. Å få andres perspektiver på spørsmålene har vært til god hjelp for å forsikre at spørsmålene har relevans for å belyse forskningsprosjektets tema og forskningsspørsmål. Vi

har forståelse for at noen kan oppleve temaet som sensitivt. Derfor har det vært viktig for oss å formulere spørsmålene på best mulig måte. Dette har vi gjort for å unngå at forskningsdeltakerne skal oppleve ubehag under intervjusituasjonene. Det er her verdt å nevne at intervjuguiden i liten grad har blitt endret etter pilotrunden og at både vi og forskningsdeltakerne har oppfattet spørsmålene som relevante.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

For å frigjøre oss selv og konsentrere oss helt og holdent om forskningsdeltakerne og temaet vi ønsker å belyse, har alle ni intervju blitt tatt opp på lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). Bruken av lydopptaker har vi klargjort med forskningsdeltakerne i forkant av intervjuene, ettersom vi har behov for deres tillatelse til å ta opp intervjuene på lydopptaker. For oss har det vært viktig at lærerne skulle kjenne seg trygge og komfortable under intervjuene. Ingen av forskningsdeltakerne uttrykte at de hadde noe imot denne innsamlingsstrategien.

Ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 81) er det berikende å være to som gjennomfører intervju, slik at forskerne i etterkant kan snakke om intervjuet som har funnet sted. Vi bestemte oss derfor for at vi begge, både Isaksen og Liljebakk, skulle delta under samtlige intervju. Å være to i intervjusituasjonene har vi opplevd som en styrke både for kvalitetssikringen av datamaterialet, men også for analyseprosessen videre. At vi begge har vært til stede under intervjuene har gitt oss mulighet til å stille nødvendige oppfølgingsspørsmål. I tillegg opplever vi at det har vært en fordel å være to som har søkt forståelse i lærernes uttalelser om temaet. I etterkant av hvert intervju har vi sammen reflektert og tolket det som har kommet frem i intervjuene.

Lærerne fikk selv bestemme hvor intervjuene skulle finne sted. Med unntak av ett intervju som befant seg hjemme hos en av lærerne, foregikk intervjuene på de aktuelle skolene. Å la forskningsdeltakerne selv bestemme hvor intervjuene skulle finne sted anså vi som en fordel for at de skulle oppleve intervjusituasjonen så naturlig og trygg som mulig (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 82). Tre av intervjuene ble gjennomført i lærernes fritimer og kan dermed være noe preget av tidspress på grunn av inspeksjon eller andre avtaler. De resterende intervjuene ble gjennomført etter endt skoledag. Lengden på intervjuene varierer fra 30 til 90 minutter, med en gjennomsnittstid på 50 minutter. Siden intervjuene varierer i lengde, kommer

ikke alle lærerne inn på de samme aspektene ved forskningsprosjektets tema. Når vi skal presentere datamaterialets funn i kapittel 5, vil derfor ikke alle lærerne være like synlige.

Under intervjuene har Liljebakk hatt hovedrollen som intervjuer, mens Isaksen har fungert som sekretær for å notere ikke-verbal kommunikasjon eller andre avbrytelser som ikke har blitt fanget opp av lydopptakeren. Årsaken til rollefordelingen har i hovedsak vært fordi Isaksen har noe kjennskap til deler av forskningsfeltet fra før. For å unngå eventuelle interne samtaler om temaet eller forholdene rundt skolene, som følge av Isaksens kjennskap til noen av lærerne, har vi ansett det som mest kvalitetssikkert for studien at Liljebakk har ledet intervjusamtalene. I tillegg er vår opplevelse at de faste rollene bidrar til å skape en nogen lunde lik struktur på intervjuene, ettersom alle blir stilt de samme nøkkelspørsmålene for å belyse temaet. Som sekretær har Isaksen forsikret at viktig datamateriale ikke har gått tapt dersom lydopptakeren har streiket.

Alle intervjuene er preget av en hyggelig og lett tone, til tross for at enkelte, i forkant av intervjuene, har gitt uttrykk for noe usikkerhet rundt deres egne forutsetninger for å samtale om temaet. Flere har påpekt at de har kjent tillit til oss som forskere og at intervjusituasjonene har vært trygge. Dette har flere uttalt som avgjørende for at de har ønsket å bidra med sensitive opplysninger til forskningsprosjektet.

4.4 Behandling av datamateriale

Når datamateriale har blitt samlet inn, har neste steg vært å behandle det. Dette kan gjøres gjennom det Postholm (2011, s. 91) kaller deskriptiv analyse. Deskriptiv analyse innebærer at datamaterialet blir redusert slik at innholdet blir oversiktlig og forståelig. Vår behandling av datamateriale har vært å først transkribere intervjuene, for deretter å kode og kategorisere intervjuene til funn.

4.4.1 Transkribering

Å transkribere handler om å overføre en muntlig samtale til en skriftlig form slik at det i etterkant blir lettere å analysere intervjuene. Det finnes ingen faste regler for hvordan transkriberingen skal foregå. Før transkribering, må en bestemme om intervjuene skal skrives i tale- eller skriftspråkstil, om alt som blir sagt skal transkriberes eller om bare deler av

forskningsdeltakernes utsagn skal tas med (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 204-208). For å gjenskape intervjuene så nære og ekte som mulige, har vi valgt å transkribere intervjuene i talespråkstil. Intervjuene har vi transkribert i sin helhet for å sikre oss at detaljer som eventuelt kan være relevante for å belyse forskningsspørsmålene er tatt med. Siden temaet i intervjuene har fått mange følelsesmessig engasjerte, har vi vurdert det som hensiktsmessig å fremme ulike holdninger og stemninger i transkriberingene. Derfor er nølinger, latter, avbrytelser, korte og lange pauser blitt markert. For å sikre at alle intervjuene har blitt transkribert likt, ble vi enige om hvordan vi skulle marker talemål og andre uttrykk.

Å transkribere ni dybdeintervju har vært en tidskrevende prosess. Samtidig opplever vi dette arbeidet som nyttig for å få god oversikt over innholdet i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 207). Under transkriberingene har vi valgt å bruke tekstbehandlingsprogrammet *Express scribe*, et program med mulighet for å spole og regulere tempoet i lydfile. Både Isaksen og Liljebakk har transkribert samtlige intervju for å sikre at nødvendige data har blitt tatt med. Transkriberingene har vi sendt tilbake til forskningsdeltakerne for memberchecking, og noen ble her stilt eventuelle oppklarende spørsmål for å tydeliggjøre deres uttalelser om temaet. De som har ønsket det har samtidig fått mulighet til å gi mer utfyllende svar, eller legge til informasjon som de har opplevd som relevant for å belyse temaet. Vi vil her påpeke at responsen på memberchechingen var utelukkende positiv og at kun en av forskningsdeltakerne har ønsket å utdype seg mer om noen av spørsmålene. Etter å ha gjennomført transkriberingene og membercheckingen sitter vi igjen med et enormt datamateriale som altså er vårt utgangspunkt for å analysere og drøfte identitetsaspektet i norskfaget.

4.4.2 Tilnærming til analysen

I et kvalitativt forskningsprosjekt foregår analysearbeidet fra datainnsamlingen starter til skriveprosessens slutt. Creswell (2014, s. 195) uttrykker derfor at datainnsamlingen ofte går hånd i hånd med andre deler av den kvalitative studiens prosess. I dette forskningsprosjektet har det derfor vært nærliggende å jobbe ut fra en induktiv tilnærming, noe som innebærer at planen for hvordan forskningsprosjektet utarter seg, ikke har være fastlåst på forhånd.

Bindeleddet mellom virkeligheten, analysen og våre tolkninger av datamaterialet er hvordan vi arbeider med og forstår studiens data, som funn for hvordan lærere kan oppleve identitetsaspektet i norskfaget og som arena for arbeid med samiske tema. Vår egen

forståelsesbakgrunn av det undersøkte temaet vil i denne prosessen være viktige forskningsinstrumenter for hvordan vi tolker og forstår forskningsdeltakernes utsagn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21, 100; Postholm, 2011, s. 22, 25). I tillegg til å sette oss godt inn i forskningsprosjektets tema og å forberede oss til intervjuene (se kapittel 4.3.2), har vi skrevet hver vårt feltnotat både før og i etterkant av samtlige intervju. Dette har vi gjort for å bli bevisstgjort våre egne tolkningsmønstre om hvordan vi tror eller opplever fenomenet ut fra våre egne livsverdener. I feltnotatene har vi skrevet om våre tanker og forventninger til skolenes geografiske plasseringer, hvilken læreplan i norskfaget vi tror forskningsdeltakerne forholder seg til og hvilken rolle vi tror samisk har for disse lærerne og områdene rundt deres skoler. I etterkant av intervjuene har vi diskutert med hverandre for å se om disse forventningene har blitt innfridde eller ikke, og om noe i intervjuene har overrasket oss. Feltnotatene har derfor vært til hjelp for tolkningsarbeidet mens datainnsamlingen har foregått. I tillegg har dette arbeidet vært viktig for at vi skal værebevisst hvordan våre forventninger og forforståelse kan påvirke våre tolkninger av datamaterialet.

Neste steg i analysearbeidet har vært å systematisere datamaterialet med utgangspunkt i de transkriberte intervjuene og studiens teoretiske perspektiver og forskningsspørsmål. Dette har vi valgt å gjøre ved å kode og kategorisere datamaterialet. Formålet med dette arbeidet har vært å sortere informasjonen i transkriberingene innenfor ulike kategorier, for å utelate data som er irrelevant for studiens forskningsspørsmål. Eventuelle gjentakelser og overlappinger i den enkelte lærers utsagn har vi i denne prosessen utelatt. Vi har valgt å ha en blanding mellom begrepsstyrt og datastyrt koding. I begrepsstyrt koding bruker en koder som allerede er utviklet på bakgrunn av datamaterialet eller studiens teoretiske perspektiver. I datastyrt koding starter en uten koder og utvikler dem samtidig som datamaterialet blir tolket (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 227). Kategoriene vi har utformet er de som vi opplever som nødvendige for å kode hele datamaterialet, slik at vi kan belyse forskningsspørsmålene ut fra ulike perspektiver. Etter å ha kodet og kategorisert samtlige transkriberte intervju, har vi valgt å ha hovedfokus på særlig tre av disse kategoriene: (1) *Identitetsutvikling i norskfaget*, (2) *Norsklærers forutsetninger for arbeid med samiske tema* og (3) *Elevgruppa som rammefaktor*.

I dette analysearbeidet har meningsinnholdet blitt nøye vurdert. Kategoriene opplever vi gir en tydelig oversikt over datamaterialet. De har også gjort det lettere for oss å oppdage funn og eventuelle mønstre i datamaterialet. Denne prosessen har gjort at vi sitter igjen med et noe redusert datamateriale, og funnene vi senere vil presentere blir altså med utgangspunkt i disse

kategoriene. Fortolkningsprosessen kan vi i denne sammenheng forstå som møtet mellom våre antakelser om studiens tema og forskningsdeltakernes perspektiver. Postholm (2011, s. 36) omtaler derfor tolkningsprosessen som en interaksjon mellom induksjon og deduksjon, der altså forståelsen av forskningsfeltet blir skapt i samspillet mellom oss og forskningsdeltakerne.

Når kategoriene har blitt tolket og sett i sammenheng med hverandre, for å finne eventuelle likheter og ulikheter mellom lærernes erfaringer med faget, har fokuset vårt vært temasentrert. Gjennom å sammenligne informasjonen i hver kategori for hver forskningsdeltaker kan en, ifølge Thagaard (2013, s. 181), få en dyptgående forståelse av temaet. For dette forskningsprosjektet innebærer vår temasentrerte tilnærming at vi tolker lærernes utsagn med hensikt i å belyse våre forskningsspørsmål ved å gå i dybden av de utvalgte kategoriene.

4.5 Studiens kvalitet

Etter datainnsamling er det viktig å drøfte datamaterialets pålitelighet og relevans i forskningsprosjektets tema. I dette delkapitlet vil vi reflektere over eventuelle styrker og svakheter vedrørende studien. Dette gjør vi ved å vurdere datamaterialet reliabilitet og validitet.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om konsistens og troverdighet i forskningsdesignet, og om metoden får frem relevante data. Skal metoden, ut fra forskningsspørsmålene, bli ansett som konsistent og troverdig, må en stille det krav til nøyaktighet i forskningsprosessen. Måten datamaterialet blir samlet inn og bearbeidet på, kan spille en rolle for studiens kvalitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276).

Vi mener at vårt valg av intervju som metode har bidratt til å styrke studiens reliabilitet. For vårt forskningsprosjekt ville observasjon vært en mindre hensiktsmessig metode, siden vi anser det som vanskelig å observere lærernes livsverdener. Vårt mål er å få innsikt i læreres opplevelser og tanker om norskfaget, og dermed mener vi det er mest hensiktsmessig å samtale med lærerne. Semistrukturerte intervju gir, som tidligere nevnt, forskerne og forskningsdeltakerne mulighet til å stille både oppfølgingsspørsmål og oppklare misforståelser underveis. Intervjuene gir altså rom for at også andre perspektiver får komme frem i lys.

Samtidig kan det finnes svakheter og feilkilder ved å benytte seg av semistrukturerte intervju. En svakhet kan være at metoden gir *for* variert bruk av intervjuguiden (Kvale, 1983, s. 189), og en kan spørre i hvilken grad intervjuene faktisk handler om det samme. Dette er en problemstilling også for vår studie, ettersom vi i retrospekt ser at vi har benyttet oss av denne friheten. Vi vil likevel hevde at intervjuene tematisk sett er like, men den frie intervjuformen har gitt oss noen utfordringer. Vi har i all hovedsak stilt de samme spørsmålene til alle forskningsdeltakerne, men ettersom de har vært med å styre samtalene har de trukket inn flere perspektiver. Dette kan tyde på at vårt tema kan ha vært for bredt. En annen mulighet er at det ikke er konsensus om tematikken eller sentrale begreper mellom lærerne. Videre kan det være at studiens tematikk henger tettere sammen med eksempelvis personlige eller lokale forhold enn hva vi forutså i forkant av datainnsamlingen. Noen av intervjuene var i tillegg preget av tid, og vi måtte dermed gjøre noen valg om hvilke spørsmål vi mente var mest relevante for å kunne svare på forskningsspørsmålene.

For analysen kan det også være en utfordring at perspektiver som er kommet frem i intervjuene sent i datainnsamlingen ikke har vært løftet frem for de som ble intervjuet først. Dette gjør det mer utfordrende å systematisk sammenligne alle intervjuene. I forskning som er basert på denne typen forskningsintervju, er ikke hensikten å generalisere hva lærere i allmenhet sier, men heller å løfte frem bredden i erfaringene til et utvalg lærere som underviser i norsk. Som vi skal vise i analysen, er det nettopp bredden i erfaringene som kjennetegner datamaterialet.

Til tross for innvendingene mener vi den friheten som semistrukturerte intervju gir, har vært positiv for vårt forskningsprosjekt. Metoden har gitt oss rom for å tilpasse rekkefølgen på spørsmålene ut fra den enkelte intervjusituasjonen, og samtidig har vi kunne prioritere hvilke spørsmål vi har ansett som mest relevante å stille til hver forskningsdeltaker. På bakgrunn av tilbakemeldingene fra forskningsdeltakerne ser vi at muligheten for tilpassing har gjort dem tryggere på intervjusituasjonen. Lærerne opplevde intervjuene mer som en samtale der de fikk ta del i å styre samtalens utvikling. At vi har klart å skape en trygg arena for forskningsdeltakerne, mener vi er med å styrke studiens reliabilitet. Ved at vi viste initiativ og engasjement til det forskningsdeltakerne sa, var imøtekommende og gode lyttere tror vi har bidratt til deres utdypende svar (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 195-196). Samtidig har vi i noen intervjusituasjoner opplevd at vårt engasjement og initiativ har skapt noen avbrytelser eller ufullstendige svar, ettersom forskningsdeltakerne sannsynligvis har opplevd vår respons som forstående for det som har blitt sagt (Thagaard, 2013, s. 106).

Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på et senere tidspunkt, og om forskningsdeltakerne vil endre svarene sine ut fra hvem som stiller dem (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Siden intervjuene varierte i lengde, kan det være vanskelig å reprodusere intervjusituasjonene på et senere tidspunkt, nettopp fordi vi, i enkelte intervju, måtte utelate noen spørsmål. Dette kan ha vært med på å svekke reliabiliteten i forskningsprosjektet. At Isaksen har kjennskap til deler av feltet, kan ha vært med på å få tilgang til informasjon en ellers ikke ville fått, men det kan også ha gjort lærerne mer reserverte. En reproduksjon av intervjuene med en annen forsker vil derfor kunne gi andre svar enn de vi har fått.

Et annet aspekt ved studiens reliabilitet er transkripsjon. Vi begge transkriberte deler av materialet. For å sikre konsistens valgte vi å bytte de transkriberte intervjuene med hverandre. Målet var her å minimere feilkilder som kunne føre til feil i tolkningen av datamaterialet (Kvale, 1983, s. 211). Det at vi valgte å sende inn de transkriberte intervjuene til forskningsdeltakerne vil, ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 213), kunne styrke datamaterialets troverdighet. Forskningsdeltakerne får her en mulighet til å blant annet utdype seg eller kommentere eventuelle feilkilder (Creswell, 2014, s. 201-202). Vi fikk utelukkende positive tilbakemeldinger, og det er her verdt å nevne at memberchecking ikke førte til noen substansielle endringer i vår analyse.

Et annet aspekt av reliabilitet kan vi knytte til om en som forskere klarer å skille mellom informasjonen en får på feltarbeid og ens egne vurderinger (Thagaard, 2013, s. 194). For oss har dette aspektet ved studiens reliabilitet vært viktig, ettersom vårt ønske er å være nøytral til tematikken og belyse de faktiske opplevelser andre lærere har med samiske tema i norskfaget. Vi er altså ikke ute etter å fremme våre meninger, men å presentere funn som er så virkelighetsnære som mulig det våre forskningsdeltakere gir uttrykk for. For å lettere kunne skille våre forventninger og tanker fra forskningsdeltakernes, var det derfor viktig for oss å skrive hver våre feltnotater. Å kvalitetssikre våre egne tanker var bevisste handlinger fra vår side. Vi ønsket å være bevisst våre egne forforståelser og forventninger, slik at vi i ettertid kunne se om disse har farget vår forskning. Å skrive feltnotatene individuelt, uten innvirkninger fra hverandre, var et valg vi tok for å bli bevisst at også vi som forskere kunne ha forskjellige forventninger eller oppfatninger av tematikken eller det som ble sagt i intervjuene. I analyseprosessen av datamaterialet oppdaget vi at våre forventninger ikke nødvendigvis stemte

med lærernes. Derfor mener vi at feltnotatene har vært viktig for å kvalitetssikre datamaterialets troverdighet.

4.5.2 Validitet

I vår drøfting av validitet legger vi vekt på særlig ett aspekt, nemlig tolkningen av datamaterialet og om vår tolkning av materialet er pålitelig. Hvordan vi har fortolket og dokumentert lærernes utsagn, og om det er begrepsmessig klarhet mellom oss og dem, vil ifølge Postholm (2011, s. 170) spille rolle for studiens validitet.

Det er mange forhold som kan påvirke forskerens tolkning av datamaterialet. Ett aspekt er hvilken posisjon og relasjon en har til feltet forskningen foregår på (Thagaard, 2013, s. 194). Siden vi som forskere har norsk som hovedfag, vil våre forskerbriller naturligvis være farget av vår kjennskap og forståelse av norskfaget gjennom lærerstudiet. I tillegg vil våre bakgrunnskunnskaper om samisk og det geografiske området feltarbeidet er gjennomført i, kunne påvirke våre tolkninger og forståelse av funnene. Som nevnt tidligere har Isaksen kjennskap til en av skolene, noe som kan føre til intern forståelse av tematikken. Det at Liljebakk ikke har noe kjennskap til forskningsfeltet fra før, har gjort at forskningsdeltakerne i større grad har måtte forklare og begrunne sine utsagn, og dermed begrenset internt innhold. At både Isaksen og Liljebakk har deltatt i intervjuene har med andre ord gitt begge mulighet til å tolke lærernes utsagn, både med intern og eksternt kjennskap til forskningsfeltet. Våre ulike bakgrunner og relasjoner til forskningsfeltet opplever vi derfor har vært en styrke for studiens validitet.

Kvale (1983) trekker frem en svakhet i tolkning av intervju som vi også har forholdt oss til. Dersom datamaterialet er omfattende, komplekst og lite strukturert, kan det være vanskelig å avgjøre om tolkningene er overfladiske, ensidige eller forvrengte (Kvale, 1983, s. 190-191). Allerede i transkriberingen av intervjuene så vi at vi hadde et omfattende og komplekst datamateriale. Når datamaterialet skulle kategoriseres, var vi derfor påpasselige med å tolke utsagn og bruke kodene så likt som mulig mellom intervjuene. Selv om kategoriene ble utformet i fellesskap, oppdaget vi raskt at innholdet i intervjuene ble kodet forskjellig. Et bevisst valg i denne sammenheng, for å systematisk kategorisere datamaterialet, var at Liljebakk fikk ansvaret for å kode intervjuene. Likevel har vi lik kjennskap til datamaterialet i sin helet, siden

vi begge har vært tilstede under intervjuene. Det mener vi har vært en fordel når datamaterialet i etterkant av kodingen, skulle bli tolket og analysert.

For å sikre at datamaterialet har blitt tolket på en pålitelig måte, har det vært viktig for oss å dokumentere datainnsamlingen på en måte som ivaretar forskningsdeltakernes utsagn. Vi valgte som sagt å bruke lydopptaker under intervjuene, samtidig som Isaksen tok notater. Forskningsdeltakerne ble informert om å snakke høyt og tydelig slik at vi kunne sikre best mulig kvalitet på lydopptakene. Til tross for at vi alltid var påpasselig med at lydopptakeren hadde strøm og lagringsplass, opplevde vi under ett av intervjuene at lydopptakeren slo seg av. Notatene ble derfor særlig viktig for dokumenteringen av dette intervjuet. Forskningsdeltakeren foreslo selv at fortsettelsen av intervjuet kunne bli tatt opp på mobiltelefon for å sikre at nødvendig informasjon ikke skulle gå tapt. Vi mener at lærernes utsagn har blitt dokumentert på en god og hensiktsmessig måte, som våre tolkninger har tatt utgangspunkt i. Funnene som blir presentert og drøftet i kapitlene 5 og 6 mener vi derfor har høy pålitelighet.

Et annet viktig aspekt ved studiens validitet er den begrepsmessige forståelsen av temaet og hvordan forskningsdeltakerne oppfatter spørsmålene i intervjuene. Siden lærerne vi har snakket med har ulike forutsetninger og bakgrunner for å samtale om temaet, kan det tenkes at det ikke er en felles konsensus om norskfaget som identitetsfag. Det kan også tenkes at både vi og lærerne opererer med ulike begrepsforståelser. Hva som er å forstå som et identitetsfag eller identitet generelt, hva lærerne anser som samisk identitet eller hva det vil si å skulle styrke samisk identitet slik det fremkommer i den generelle delen, er eksempler på sentrale begreper i intervjuene. Det at identitetsbegrepet er et vidt begrep å forstå er noe flere av lærerne kommenterte som utfordrende når de skulle samtale omkring forskningsprosjektets tema. Det kan også tenkes at lærerne har latt sin forståelse av identitetsbegrepet bli farget av vårt fokus på samisk, og at noen derfor har hatt vanskeligheter med å samtale om identitetsskapende arbeid i norskfaget. Dersom vi i starten av intervjuene hadde gjort rede for hva vi legger i begrepene, kan det tenkes at studien ville hatt mer begrepsmessig klarhet, og dermed gjort lærernes utsagn om temaet mer konkrete og pålitelige.

Ettersom datamateriale er stort og omfattende, har vi ikke hatt mulighet til å se på alle sider ved det. I denne prosessen kan det derfor tenkes at nødvendig informasjon kan ha blitt utelatt. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i at det finnes ulike subjektive virkelighetsoppfatninger. At datamaterialet viser et stort spenn i erfaringene til lærerne, tyder på nettopp dette, og at vi har nådd vårt mål i å få frem læreres ulike erfaringer med norskfaget.

4.6 Etiske betraktninger

I forskning der det er direkte kontakt mellom forsker og forskningsdeltakere er det noen etiske retningslinjer en bør følge (Thagaard, 2013, s. 23-24). Gjennom direkte kontakt får en tilgang til personlige opplysninger om forskningsdeltakerne. Som forskere har en derfor et stort ansvar for hvordan datamaterialet blir behandlet. I tillegg er det viktig å være bevisst hvordan en skal forholde seg til både forskningsdeltakerne og feltet for datainnsamling. I forskningsetikkloven står det:

Forskere skal opptre med aktsomhet for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer. Dette gjelder også under forberedelser til forskning, rapportering av forskning og andre forskningsrelaterte aktiviteter (Forskningsetikkloven, 2017, §4).

Forskningsetikkloven innebærer at vi som forskere har ansvar for å sikre at all forskning skjer korrekt i henhold til de forskningsetiske normene. Intervjuene med lærerne har gitt oss flere personlige opplysninger om forskningsdeltakerne. Derfor har vi vært nødt til å foreta flere forskningsetiske vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95). For oss har det vært svært viktig å behandle datamaterialet på en forsvarlig måte, for å ivareta lærernes rett til privatliv. Mens forskningen pågår skal personopplysninger være innelåst og etter endt forskning destrueres. Vi har derfor oppbevart datamaterialet utilgjengelig for andre.

Siden datamaterialet kan inneholde personopplysninger eller sensitive opplysninger om forskningsdeltakernes etnisitet eller politiske meninger om temaet, er studien meldt til NSD (se vedlegg 2). Ettersom studien inngår i et større forskningsprosjekt; *Urfolk, medborgerskap og utdanning*, var det ikke vi som søkte om tillatelse til NSD, men prosjektlederne Hilde Sollid og Torjer Olsen. Etter dette forskningsprosjektets slutt, vil de ha tilgang til datamaterialet, og det vil bli oppbevart i 20 år under prosjektledernes ansvar.

4.6.1 Informert samtykke

For å samle inn data til forskningsprosjektet, kreves det fritt samtykke fra forskningsdeltakerne, noe som innebærer at de sier ja til deltakelse uten press fra forsker eller andre (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104; Thagaard, 2013, s. 26). Det er da viktig å informere om studiens formål og bakgrunn, og orienterer forskningsdeltakerne om hva deres deltakelse vil innebære.

Lærerne som ønsket å delta i studien, fikk i forkant av intervjuene utdelt et informasjonsskriv og en samarbeidskontrakt (se vedlegg 3 og 4) der vi opplyste om vår bakgrunn og studiens formål. Videre informerte vi om hva deres deltakelse ville innebære, hvordan datamaterialet ville bli brukt og hvordan deres bidrag ville bli behandlet i etterkant av intervjuet og forskningsperioden. Lærerne fikk informasjon om at deres deltakelse kunne avsluttes når som helst, dersom de ønsket å trekke seg.

4.6.2 Konfidensialitet

Det er vår plikt som forskere å påse at forskningsdeltakernes identiteter blir ivaretatt anonymt. Siden datainnsamlingen er foretatt i relativt små og lett gjenkjennelige miljøer, har vi møtt på noen dilemma særlig når det gjelder vår fremstilling av funnene. I situasjoner der lærerne kan gjenkjennes, må retten til anonymitet prioriteres (Thagaard, 2013, s. 28-29). For å sikre at våre forskningsdeltakere blir fremstilt anonymt, har vi valgt å gi dem pseudonymer. Som tabell 1 viser, omtaler vi skolene som skole-A (innenfor forvaltningsområdet for samisk språk), skole-B og skole-C (utenfor forvaltningsområdet for samisk språk).

Tabell 1: Oversikt over forskningsdeltakerne i studien.

Skole:	Navn	Undervisningstrinn
Skole-A	Ada	Ungdomstrinnet
Skole-A	Agnes	Ungdomstrinnet
Skole-A	Ane	Mellom- og ungdomstrinnet
Skole-B	Beate	Ungdomstrinnet
Skole-B	Bente	Mellomtrinnet
Skole-B	Bjørn	Mellomtrinnet
Skole-C	Camilla	Ungdomstrinnet
Skole-C	Caia	Mellomtrinnet
Skole-C	Chris	Mellomtrinnet

For en systematisk redegjørelse av studiens funn i kapittel 5, er forbokstavene i de fiktive navnene gitt etter skolenes benevnelser. Informasjon som kan være avslørende for skolene eller forskningsdeltakernes identiteter har vi bevisst valgt å utelate eller endre med nøytrale ord. I denne sammenheng har vi også valgt å skrive lærernes sitater på bokmål.

5 Analyse og presentasjon av funn

I dette kapitlet presenter vi vår analyse av forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer med norsk som identitetsfag og som arena for å ta opp samiske tema. Som vi gjorde rede for i kapittel 4, er materialet kodet og kategorisert med utgangspunkt i våre forskningsspørsmål. Kategoriene *identitetsutvikling i norskfaget*, *norsklærers forutsetninger for arbeid med samiske tema* og *elevgruppa som rammefaktor* er utgangspunktet for funnene som blir presentert.

Hvert enkelt intervju bærer preg av unike innspill og refleksjoner om norskfaget. Dette innebærer at vi som forskere eksempelvis ikke låser oss fast til en bestemt forståelse av hva identitet er, men at vi søker å få frem nyansene i materialet (jf. Hammarén og Johansson 2010, s. 15). Faktorer som alder og kjønn opplever vi som mindre avgjørende for funnene vi vil presentere, og vi går derfor ikke nærmere inn på dette. Istedenfor fokuserer vi på sider ved lærernes bakgrunner, erfaringer og deres opplevelser av elevene, ettersom vi opplever dette som mer betydningsfullt for å drøfte temaet. Selv om vi ikke har valgt nærmiljøet som en egen kategori, er likevel dette et aspekt ved identitetsfaget som flere peker på.

Vi ønsker å få frem både fellestrekk og variasjoner i datamaterialet. Spennet i datamaterialet har vi blant annet tenkt å vise gjennom eksempler fra lærernes utsagn. Det er i denne sammenheng viktig å bemerke seg deres fiktive navn som er ment for å illustrere hvilke skoler lærerne tilhører (tabell 1). Uten å endre noe av meningsinnholdet, er enkelte sitater noe redigert for å skriftliggjøre det muntlige språket, og for å unngå lange og ufullstendige setninger, tatt ut av kontekst.

Først vil vi presentere et hovedinntrykk av datamaterialet, med særlig fokus på lærernes syn på identitet. Deretter tar vi for oss de nevnte kategoriene. Der ser vi nærmere på noe av det lærerne i studien mener eller har erfart om tematikken. Noen av disse funnene vil vi her se i lys av våre teoretiske perspektiver, og i kapittel 6 vil utvalgte funn fra dette kapitlet bli ytterligere drøftet og diskutert.

5.1 Syn på identitet

For en mer helhetlig forståelse av hvordan lærere kan forholde seg til forskningsprosjektets tema, synes vi det er viktig å få frem hvordan våre funn kan være sammensatte, samt at identitet er et komplekst fenomen å undersøke. Enkelte lærere har gitt uttrykk for at identitetsbegrepet er vanskelig å samtale om og noen av disse opplevelsene er det vi her ønsker å presentere.

Felles for alle lærerne er at identitet er noe alle mennesker har og som beskriver hvem en er som person, hvilke roller en har. For mange av forskningsdeltakerne peker identitet i retning av menneskers tilhørighet til ulike grupper, samfunn eller kulturer. Forskningsdeltakerne ser med andre ord at en rekke faktorer har betydning for elevene utvikling. Et slikt funn belyser en kompleks forståelse av identitetsbegrepet, og dette peker i retning av en kulturteoretisk og sosialpsykologisk forståelse der menneskets identitetsutvikling foregår i en modningsprosess (Erikson, 2000, s. 13; Hammarén & Johansson, 2010, s. 20-21). Et gjennomgående inntrykk av datamaterialet viser likevel at hva den enkelte lærer legger vekt på angående identitet, kan få betydning for hvordan de gir begrepet faglig innhold.

Samtidig er identifikasjon av hvem som er same et viktig aspekt ved materialet. Hvem forskningsdeltakerne forstår som same eller hvem de opplever kan utvikle tilhørighet til samisk er spørsmål samtlige har reflekter over i intervjuene. Ett eksempel er intervjuet med Chris som sier følgende om sin egen identitet og hvordan han og hans søsken har valgt ulike strategier:

Jeg anser meg selv som sjøsame, som nordmann og som en person med finske aner. [...] Mine søsken har ikke behov for det, og det forstår jeg. De har jo alltid vært norsk. Hvorfor i alle dager skal de føle seg som noe annet? Men det er klart, når man begynner å grave, finner man ut av ting. Hva man identifiserer seg med er ikke imperativt, det vil jo variere fra person til person. Jeg har vært mer interessert i identitetsprosessene enn dem, og kanskje har jeg skjønt mer av det og derfor kan identifisere meg med det. (Chris)

Vi ser her at Chris er åpen for at ulike personer kan ha ulike behov. I den generelle delen står det at skoler med samiske elever skal styrke samisk identitet og en felles kunnskap om samisk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette betyr at elevgruppa er en viktig rammefaktor for hvordan lærere kan forholde seg til norskfaget som identitetsfag og som arena for å arbeide med samiske tema. Samtidig viser studien varierte funn når det gjelder lærernes tanker om hvem som kan utvikle samisk identitet. Ada sier følgende:

Arbeid med samisk vil nok ikke styrke en samisk identitet til alle elevene fordi det er så personlig. Derfor er det vanskelig å lage en generell undervisning som skal styrke identiteten til alle, for det hjelper jo ikke om noen ikke føler noen tilhørighet. Derfor handler nok elevenes utbytte av undervisningen litt om tilhørigheten til elevene. (Ada)

Ada belyser med dette et interessant perspektiv i datamaterialet. Datamaterialet viser nemlig at flere av lærerne har ulike meninger om hvem som kan utvikle samisk identitet. Derfor opplever vi at lærernes forståelse av elevenes identitet kan være utfordrende å forholde seg til og som vil kunne anerkjennes forskjellig. I denne sammenheng er Eriksens (2004) teori relevant. Eriksen belyser at det er en sammenheng mellom identitet, tilhørighet og et menneskes personlige erfaringer, samt deres historiske forståelse, politiske overbevisning eller kjennskap og interaksjon til samfunnet (Eriksen, 2004, s. 36). Vi kan dermed forstå det slik at lærere vil kunne operere med subjektive opplevelser og erfaringer angående identitet. Tanker om samisk og norsk identitet lar seg skille eller ikke, om de er uttrykk for flere identiteter eller lar seg overlappe hverandre vil derfor kunne være forskjellige mellom lærere. Ane forteller om noen tanker hun har omkring dette:

Man kan ha ulike typer av samisk identitet. Jeg har lært samisk på samme måte som jeg lærte engelsk og tysk, så jeg tror nok ikke jeg har den samme identitetsfølelsen som dem som har vokst opp med språket rundt seg. [...] Samtidig tror jeg ikke språket alene kan skape identitet, det må være noe mer. Sånn er det hvert fall for meg. [...] Noen får en sterk identitet selv om familien ikke kan språket [...] Når man ser tilbake på hvordan folk hele tiden har kledd seg, at folk kan samisk selv om de sier at de ikke kan, at det bare er hjemmelaget eller lappisk, så vet man jo hva det er slags språk de snakker og at identiteten sikkert ligger der - selv om den i enkelte familier er undertrykt eller at man ikke vet at det er samisk. (Ane)

Ane reflekterer her rundt kunnskaper i samisk språk og hvordan språket kan være en basis for samisk identitet. Samtidig er hun tydelig om at språkkunnskap ikke er noe hun opplever som en absolutt nødvendighet for å utvikle samisk identitet eller tilhørighet. Sitatet belyser både historiskpolitiske dimensjoner ved samisk identitet, samt subjektive opplevelser for hvordan ens identitet blir definert eller oppfattet av andre ut fra tilhørighet. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 17-18) påpeker at den subjektive opplevelsen av tilhørighet eller opprinnelse, er avgjørende for et menneskes etniske identitet eller forståelse av seg selv. Dette mener de er uavhengig av hvordan menneskers livsbetingelser eller levesett blir forandret. At våre forskningsdeltakere forteller at de opplever det som utfordrende å anslå hva som er samisk eller

norsk, hvem som er samisk eller hva som er å forstå som en blandingskultur utfra stedets mangfold, viser noe av kompleksiteten ved identitetsbegrepet. Sitatet kan vi derfor forstå som en tankevekker for lærere, særlig for dem som reflekterer over om samisk er noe de opplever som relevant å trekke frem i undervisningen for deres elever.

Oppsummeringsvis vil vi si at lærerne oppfatter identitet som noe som skal utvikles, men de er ikke samstemte med tanke på skolens eller norskfagets rolle i denne sammenheng. Lærerne har ulike syn på om identitet er medfødt eller statisk (enten-eller), eller påvirkelig og dynamisk (både-og). Samtidig uttrykker samtlige at læreren er en viktig rollemodell med potensielt stor påvirkningskraft på elevenes utvikling. Både lærernes personlige erfaringer og skolens nærmiljø opplever vi i denne sammenheng er med på å forme lærerrefleksjonene. Dette får betydning for hvordan læreren anerkjenner identitet eller vektlegger slikt arbeid i opplæringen. Videre viser datamaterialet et spenn i likheter og ulikheter mellom lærerne. Dette spennet er ikke bare mellom lærerne på de forskjellige skolene, men også innad hver skole. Kategoriene vi presenterer i det følgende vil løfte frem noe av dette spennet som er mellom forskningsdeltakernes opplevelser med faget.

5.2 Identitetsutvikling i norskfaget

Om lærerne opplever norsk som identitetsfag, avhenger for det første av deres forståelse av identitetsbegrepet. Uten forståelse for hva identitet eller identitetsskaping er, kan det være vanskelig å definere eller samtale om et fag som en identitetsskapende arena. Videre avhenger forståelsen av faget om lærerne kan koble faglig innhold til identitetsbegrepet. Det er samtidig en rekke kompetansemål som kan gi mulighet for å arbeide med identitet og identitetsutvikling. Hvordan lærerne opplever samisk som en del av disse kompetansemålene er i denne sammenheng å forstå ut fra lærers refleksjoner (Borg, 2003, s. 82). I det følgende skal vi først se på lærere som kjenner seg igjen i beskrivelsen av norskfaget som identitetsfag.

Ada, som er utdannet samfunnsfaglærer, er støttelærer i norsk. Hun mener at det er mange forhold som kan beskrive en persons identitet, og at norskfaget har en viktig rolle i den sammenheng. Hun legger blant annet vekt på skriving og arbeid med litteratur, og sier følgende:

I norskfaget skriver og uttrykker man sine meninger. [...] Samtidig handler identitet litt om den som leser eller skriver tekstene. Litteraturen kan godt skape identitet for de som har

tilhørighet, eller som selv føler at de har en samisk identitet for eksempel, dersom innholdet i litteraturen er noe de kjenner seg igjen i. (Ada)

Ada forstår identitet som et sosialt og kulturelt fenomen, slik også Hammarén og Johannsson (2010, s. 33) uttrykker det. Norskfagets rolle for identitetsskaping mener hun handler om hvordan læreren velger å bruke faget til arbeid med identitet. For Ada handler identitetsfaget i stor grad om å trekke inn litteratur og skriving. Dette mener hun er viktig for å gjøre elevene bevisst hvordan litteratur og språk kan være formende eller uttrykk for ens identitet.

Det er flere som trekker frem skriving og arbeid med litteratur som viktige kilder for elevenes identitetsutvikling. Lærerne som mener dette argumenterer for at slike tilnæringsmåter vil kunne gi innputt og bevisstgjøre elevenes identiteter. Agnes sier følgende:

For meg er det viktig å stoppe opp og på en måte se litt bak i litteraturen. For det finnes jo veldig mye bra litteratur som elevene kan gå litt i dybden på og kjenne litt på i forhold til sine egne meninger. [...] Du blir jo litt historieløs hvis du ikke vet om det som har vært. [...] At du leser om noe som du kanskje kan kjenne deg igjen i, betyr jo noe i forhold til identiteten din. (Agnes)

Agnes uttrykker her at elevene kan få hjelp til å forstå seg selv og sine identiteter gjennom bruk av litteratur og fremføringer. Den viktigste rollen hun mener norsklærere har til dette er å få elevene til å reflektere over det de leser eller hører. Slikt arbeid mener hun er viktig for at elevene skal bli bevisst betydningen det faglige innholdet kan ha for deres forståelse av seg selv. Det samme trekker Ane frem. Hun reflekterer over om hun som norsklærer bør hjelpe elevene til å trekke konklusjoner mellom historiske eller litterære forhold før og nå. Ane synes det er viktig å ikke gi elevene alle svar, men at elevene må få rom til å oppdage budskap og meningsinnhold i litteraturen selv.

Beate mener at å la elevene skrive tekster der de selv får bestemme innhold og rammer for skrivingen, i stor grad indikerer et fag med uttrykk for identitet. Å se ungdomskulturen i lys av norskfaget mener hun er en måte å komme nærmere elevenes identiteter. Fagets innhold mener hun derfor bør treffe elevene der de er i utviklingen. Det gjør de blant annet ved å studere språket, hvordan språket er eller brukes i ulike settinger og kontekster. I tillegg får hun elevene til å samtale om hva de gjør og hvilke roller de har på skolen. En slik forståelse av identitetsskapende arbeid gir med andre ord rom for at elevenes ulike personlige identiteter får

komme til uttrykk i faget. Elevene får på denne måten utviklet sine sosiale identiteter i elevgruppa, slik også Mæhlum (2008, s. 108) beskriver det.

Ifølge Smidt (2009) handler identitetsutvikling i faget både om samspillet mellom elevene og elevenes ulike handlinger, så vel som arbeid med språk. Hans teori underbygger derfor lærernes koblinger mellom språk og tekstskaping som identitetsskapende arbeid i faget (Smidt, 2009, s. 21). Ser vi språklig bevisstgjøring i lys av norskfaget, uttrykkes det i både LK06 og LK06S at elevene skal utvikle forståelse for hvordan språk og tekster er i endring. Arbeid med språk skal styrke elevenes språklige trygghet og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2013b, s.2).

For å se litt nærmere på arbeid med språk er det flere lærere på hver av skolene som mener språklig bevisstgjøring er viktig for at elevene skal utvikle forståelse for sin egen bakgrunn eller tilhørighet. Ane sier følgende:

Hvis du ikke kan noe om samisk språk, kultur og litteratur så vil du jo ikke få styrket den identiteten eller finne den hvis du er på leting etter den. Det er jo noen som kanskje er på jakt etter en samisk identitet og da er det viktig med kunnskap om språket og kulturhistorien. (Ane)

Som Ane uttrykker i sitatet over, kan språket være en viktig identitetsmarkør. For å utvikle tilhørighet til samisk eller styrke samisk identitet, mener hun det er viktig at elevene blir kjent med språket og at de møter litteratur i norskfaget som elevene kan kjenne seg igjen i. Samtidig er hun tydelig på at språket i seg selv ikke vil være nok for å anerkjenne samisk identitet, men at identiteten er noe den enkelte elev må kjenne i hjertet. Et viktig funn i denne sammenheng er at flere av lærerne gir uttrykk for at samisk er noe de forstår som en del av deres lokale dialekter. Eksempelvis mener Ane at kjennskap til språket er noe hun synes er viktig for at elevene på skole-A skal kunne kjenne seg igjen i det samiske språket. Et viktig poeng i denne sammenheng er at språkets betydning for elevenes identitetsutvikling, kan variere fra sted til sted. Sett i lys av våre teoretiske perspektiver vil nemlig samisk identitet være noe som skapes gjennom motsetningene mellom samisk og norsk. Hva som oppfattes som samisk identitet vil som vi har sett kunne variere ut fra hvordan samisk anerkjennes i ulike samfunnsforhold (Eidheim, 1971, s. 42; Johansen, 2009, s. 40; Pettersen, 2006, s. 54). Betydningen av å gjøre elevene bevisst sitt eget språk i faget, kan med andre ord avhenge av forholdet som er mellom

samisk og norsk og den enkeltes forventninger til egen identitet (Eriksen, 2004, s. 48; Hyltenstam & Stroud, 1991, s. 24).

For å oppsummere så langt er det flere lærere som ikke er i tvil om at norskfaget er et identitetsfag, og Beate kommentere følgende:

Jeg har noen elever som elsker å vise seg frem og som har skapt en slags rolle til seg selv i faget gjennom det dem er flinke til. Jeg ser at det er med på å hvert fall skape en stolthet hos dem og en motivasjon som de og kan ta med seg til andre fag. [...] Derfor er norsk et veldig identitetsskapende fag, mer enn alle fag på skolen. (Beate)

Beate forteller at hun ikke har hørt snakk om norsk som *identitetsfag* i egen utdanning, men hun er ikke i tvil om at faget er identitetsskapende. Hun opplever at den enkelte elev i stor grad får skapt roller til seg selv og medelevene i klassen gjennom skriftlig og muntlig arbeid. Beate forteller at presentasjoner av elevenes tekster, diskusjoner eller andre måter å synliggjøre elevenes stemmer og fagidentiteter på, er en berikelse for elevgruppa. En slik forståelse av identitetsutvikling støttes av *Prinsippene for opplæringen*. Her står det at opplæringen skal fremme kulturforståelse, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 3). Å la elevenes likheter og ulikheter komme til uttrykk i klasserommet, kan dermed bidra til at elevene blir bevisst seg selv og andre mennesker og kulturer. Både Ane og Beate opplever derfor at å blande elevene på tvers av deres faglige kompetanse og språkbakgrunner, er nyttig for at elevene i fellesskap skal kunne utvikle seg i faget. Samtidig får elevene økt sin interkulturelle kompetanse. Ser vi dette i forhold til den generelle delen står det her at bredde i elevenes ferdigheter blir skapt gjennom elevenes ulikheter. Med andre ord danner elevenes særpreg det sosiale mangfoldet i elevgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). En slik forståelse av identitetsarbeid deler også Camilla. Hun forteller:

«Hører dette til meg, er dette noe jeg er interessert i å finne mer ut av?». Jobber man kontinuerlig med elevenes kulturforståelse så tror jeg at det kan være med på å utvikle elevenes identiteter. [...] Jo mer man snakker og blir bevisst ting, desto mer ufarliggjøres det eller gjøres mer «vanlig» og akseptert. Jeg tror nok norskfaget er en fin arena for dette, men at kanskje lærere må være mer bevisst hvordan faget kan brukes til identitetsarbeid. (Camilla)

Som Camilla også uttrykker, har det verdi å fremme likhetene og ulikhetene blant elevene i en klasse. Hun peker derfor i retning av en dynamisk forståelse av norskfaget og knytter med det

an til den generelle delen. Der står det at skolen skal åpne opp for anerkjennelse og respekt for elevmangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 3). Skal identitetsarbeid finne sted mener Camilla det er viktig å tilpasse innholdet i faget etter hva noe hver elev kan kjenne seg igjen i. Dette mener hun er viktig for å skape aksept og toleranse gjennom faglig innhold, og for Camilla gjøres dette mest naturlig gjennom tverrfaglig arbeid der norskfaget inkluderes.

Det er imidlertid ikke alle som er like sikre på norskfagets rolle, slik de nevnte lærerne uttrykker det. Bente, Bjørn og Caia gir alle uttrykk for at de er usikre på forståelsen av norsk som identitetsfag. Caia sier at hun er overrasket over at norsk omtales som et identitetsfag, og opplever ikke at identitet kan knyttes direkte til faget. Samtidig påpeker hun at begrepet er vidt og synes det er vanskelig å samtale om. Selv om Caia har noen tanker om hva identitet er, synes hun det er vanskelig å koble faglig innhold til identitetsbegrepet. Det er for oss usikkert om Caia reflekterer over norsk som identitetsfag generelt, eller om hun tenker samisk identitetsutvikling når hun skal svare på spørsmål om identitet. Til sammenligning med samfunnsfag, opplever både Caia, Bente og Bjørn at norskfagets kompetansemål legger lite føringer for identitetsskapende arbeid eller arbeid med samiske tema. Istedenfor opplever disse lærerne samfunnsfag som et mer egnet fag for identitetsutvikling. Sett ut fra lærerne i studien er det liten tvil om at norskfaget kan oppleves på ulike måter. Et aspekt ved at flere lærere ikke opplever norsk som et identitetsfag, kan skyldes lærernes forståelse av læreplanverkene. Tar vi for oss Goodlad m.fl. (1979) oppfattede læreplan, peker funnet i retning av at hvordan lærerne oppfatter og tolker læreplanen, kan ha betydning for om norskfaget oppfattes som et identitetsfag (Goodlad m.fl., 1979, s. 61-62; Penne, 2001, s. 24).

Bente opplever at norskfagets læreplan (LK06) har større fokus på teoretisk innhold enn identitetsskapende arbeid. Tilnærming til folkeeventyr, sagn, gamle tradisjoner, historie eller litteratur har for henne et større faglig fokus, og hun anser det ikke som identitetsskapende. Samtidig uttrykker Bente at arbeid med språk vil kunne være identitetsskapende dersom elevene tvinges til å utforske for å finne svar eller reflektere over det de leser. Å sammenligne samisk språk og kultur opp mot det norske, trekker hun frem som eksempel på en eventuell tenkeoppgave. Å reflektere over hva som er likt og ulikt mellom samisk og norsk og hva som gjør nordmenn til nordmenn og samer til samer, som Bente selv uttrykker det, mener hun kan være en bevisstgjørende aktivitet. At Bente delvis motsier seg selv når hun forteller om sin forståelse av identitetsfaget, kan illustrere hvordan lærere kan arbeide ubevisst med elevenes identiteter. For selv om Bente i første omgang har problemer med å koble faglig innhold til

begrepet, er det likevel tydelig at hun har meninger om hvordan refleksjon kan være identitetsskapende. Videre uttrykker Bjørn noen utfordringer han opplever tilknyttet arbeid med samiske tema i norskfaget, og sier:

Det er vanskelig å trekke arbeid med samisk inn i den travle skolehverdagen. Klart det er utfordrende! Du tenker ikke på norsk da som identitetsfag, men jobber med spesielle oppgaver som er i læreplanen. [...] Vi skal liksom komme oss igjennom pensum for å si det enkelt. [...] Jeg tror det blir vanskelig å presse det inn i norskfaget, for det er et mer overordnet mål som du liksom må prøve å la flyte inn i alle fag. Elevene trenger litt drypp i alle fag. (Bjørn)

Bjørns opplever noen begrensninger i faget, som setter føringer for hvorvidt han opplever faget som en identitetsskapende arena (Borg, 2003, s. 81). Om Bjørn skal reflektere over norsk som identitetsfag, peker det for han mer i retning av det muntlige aspektet, enn det skriftlige. For Bjørn er norsk et like mye muntlig fag som skriftlig, og han opplever at argumentasjon og diskusjon tilhører den muntlige delen av faget. Sett i forhold til det Smidt (2009, s. 21) skriver om å skape scener i klasserommet, vil både muntlig og skriftlig arbeid kunne uttrykke elevenes stemmer. Diskusjon, rollespill eller gruppearbeid mener Bjørn vil gjøre elevene trygge og bevisste, samt gi den enkelte elev tro på seg selv. Å samtale om historie, litteratur eller ulike forhold i det lokale før og nå, forteller Bjørn er viktig for at elevene skal reflektere over hvordan de selv ønsker å stille seg til ulike saker. Slikt arbeid mener han vil være formende for elevenes lokale identiteter.

For Bjørn er samisk en del av det lokale miljøet rundt skole-B, og han mener derfor at lokalt arbeid vil kunne utvikle samtlige elevers identiteter og tilhørighet til samisk. Med dette knytter Bjørn an til læreplanverket der det fremkommer at samisk er en del av den norske kulturarven som alle elever skal møte. Bjørn tolker likevel ikke norsk som et identitetsfag der han naturlig trekker disse temaene inn i undervisningen. Dette til tross for at han trekker frem ulike identitetsskapende aktiviteter, som vi de har nevnt ovenfor, som på ulike måter kan kobles til norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2; Borg, 2003, s. 82).

Chris trekker frem noen av de samme perspektivene som Bjørn. Også han sier at arbeid i klasserommet kan forsterke elevenes identiteter, og sier følgende:

Presentasjoner, skrivetrening og rollespill vil i aller høyeste grad kunne være med å forsterke den identiteten som allerede er der. Samtidig vil slikt arbeid vise at elevenes

identiteter er noe som settes pris på av andre, og som gjør at elevene kan være stolt av det, selv i et samfunn som har en tidligere tung historie. (Chris)

Chris mener at det viktigste han kan gjøre i faget er å sette i gang elevenes tankeprosesser, samt fremme positive holdninger for ikke å bryte ned elevenes igangsatte identitetsprosesser. Å se elevenes språkbakgrunner, kulturer, tankemåter, holdninger og nærmiljøets historie opp mot hverandre, mener også Chris vil være identitetsskapende. I likhet med Ane og Beate, mener Chris at slikt arbeid vil gi faglig påfyll til alle elevene i klassen. Chris kan videre fortelle at arbeid med språk, kultur, historie og det lokale vil kunne hjelpe elevene til å reflektere over egen identitet, slik at de blir trygge på seg selv og utvikler perspektiver på samfunnet de er en del av.

Disse perspektivene kan vi se i lys av den generelle delen. Der står det at elevenes identiteter utvikles ved at de blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer, noe som Bjørn og Chris også kobler opp mot å gjøre elevene bevisst skolens nærmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 4). Et viktig funn i denne sammenheng er at flere lærere uttrykker at kjennskap til historie, vil være viktig for elevenes forståelse av samisk identitet. Samtidig viser datamaterialet at flere opplever det som utfordrende å koble slikt arbeid til norskfaget, ettersom samisk historie ikke uttrykkes eksplisitt i norskfagets kompetansemål. Skal slikt identitetsarbeid finne sted, peker disse funnene derfor i retning av tverrfaglig arbeid for flere.

Som vi har sett, forholder lærerne seg ulikt til spørsmålet om norsk er et identitetsfag. De er imidlertid samstemte med hensyn til at didaktiske valg i klasserommet kan bidra til elevenes identitetsutvikling. I denne sammenheng er lærerne opptatt av lesing, skriving og muntlighet. Disse grunnleggende ferdighetene kan i neste omgang bidra til refleksjon og gjenkjennelse hos elevene. Som Mæhlum (2008, s. 108) peker på, handler identitet om at mennesker både kjenner seg lik med seg selv og at de skiller seg fra andre. Lærerne i vår studie er samtidig opptatt av at elevene, i samspill med andre, vil kunne oppdage likheter og ulikheter som vil kunne skape fellesskap eller tilhørighet med andre.

5.3 Norsklærers forutsetninger for arbeid med samiske tema

Hvilken kjennskap eller tilhørighet lærerne har til samisk språk og kultur, varierer både mellom dem og fra skole til skole. Et viktig funn er at lærerens bakgrunn og forutsetninger, ofte har betydning for om en opplever det komfortabelt eller naturlig å tilnærme seg arbeid med samisk språk og kultur. Ifølge Borg (2003) vil en lærers skolegang, kunnskap og erfaringer være noen faktorer som spiller inn for hvordan en reflekterer over egen undervisning. Klasseromspraksisen er i denne sammenheng å forstå som resultatet av lærerrefleksjonene og de kontekstuelle faktorene (Borg, 2003, s. 81-82). Vi har derfor valgt å se nærmere på lærerens forutsetninger for å belyse hvordan studiens lærere forholder seg til norskfaget som arena for å arbeide med samiske tema.

Felles for lærerne er at samtlige beskriver samisk kultur som en del av nærmiljøet og lokalhistorien for skolene. For lærerne som ikke kommer fra deres skoles nærområder, ser vi det kan være vanskelig å ta opp samiske tema. Ada sier følgende:

Folk her i området kan egentlig mye om det som jeg forstår som litt uformell kunnskap. For alle vet at det var en krigshistorie her og at det bare er å gå opp på den haugen der eller til skogen der. Alle vet jo hva plassene heter og hvor de ulike lokale stedsnavnene er, men det vet jo ikke jeg, og jeg vet jo heller ikke hva som har skjedd her før. (Ada)

For Ada var det utfordrende å komme som ny lærer til en skole der samisk omtales som en viktig del av skolens kontekst. Ada opplever at hun mangler en type lokalkunnskap. Hun kommer fra en by sørpå, og forteller at hun gjennom sin egen skolegang utviklet en stereotypisk forståelse av samisk kultur. Reindriftsamer, kofte og Finnmarksvidda var det Ada fikk høre om i opplæringen. Sjøsamisk kultur derimot, var noe hun for første gang fikk lære om i voksen alder. Siden har hun lært mye om samisk kultur og historie, og hun har fått innblikk i revitaliseringsprosessene tilknyttet samisk språk og identitet. I tillegg har hun blitt godt kjent med strømningene som er av meninger og identiteter i det kulturelle mangfoldet i området rundt skole-A. Ada forteller at et solid lærerkollegium er en trygghet for henne, siden flesteparten av lærerne har nær kjennskap til både nærmiljøet og den lokale kulturen. Å arbeide på en skole der hun opplever at samisk nærmest «henger i veggene», slik Ada selv uttrykker det, er for henne å forstå som veiledende for at også hun skal våge å tilnærme seg samisk i undervisningen. Noe av det samme har Bjørn erfart:

Det kan være vanskelig å komme som ny lærer sørfra, og særlig utfordrende å planlegge undervisning om samisk. Det har lett for å bli på det nivået at elevene rundt samenes nasjonaldag skal tegne det samiske flagget og svare på noen spørsmål om reindrift eller synge den samiske nasjonalsangen. [...] Det er ikke naturlig for meg å undervise i min klasse noe særlig om det, selv om jeg kanskje kan littgranne om den samiske kulturen eller historien. Jeg bruker heller ressursene som er på skolen fra før av, som språksenteret eller andre jeg vet har bakgrunn i kulturen. (Bjørn)

I likhet med flere av lærere i studien, kjenner Bjørn til ulike lokale tekster og samiske forfattere. Likevel forteller han at samisk ikke er av hans spesialiteter, og at hans manglende kunnskap og bakgrunn innenfor samisk språk og kultur føles utilstrekkelig for å undervise om samiske temaer. Samtidig kan Bjørn fortelle at han med tiden har lært seg den samiske kulturen å kjenne, og han har derfor stor forståelse for at det er betydningsfullt for elevene å lære om samisk på skolen. Bjørn peker likevel på noen utfordringer. At få av kollegaene har kjennskap eller tilhørighet til samisk, gjør at Bjørn føler han har få lærere på skolen som han kan rådføre seg med angående samisk. I tillegg opplever Bjørn at LK06 gir lite føringer for å arbeide lokalt eller med samiske tema i faget, noe han begrunner med at skole-B mangler lokal læreplan (Goodlad m.fl., 1979, s. 61-62; Penne, 2001, s. 24). Vi kan med andre ord forstå lærerens praksis ut fra hvordan læreren oppfatter sine forutsetninger for å undervise om slike tema. I tillegg ser vi at lærerens opplevelse av de kontekstuelle rammebetingelsene får betydning for fagets innhold, og om lokalt arbeid eller samisk trekkes inn i faget.

De resterende lærerne i studien forteller at de har bakgrunn i skolens nærmiljø. Samtlige gir uttrykk for at deres røtter i en eller annen form henger sammen med den samiske kulturens språk og historie. Likevel er lærerne ulike med tanke på om de opplever et nært forhold eller at de har tilhørighet til samisk.

Både Bente og Caia gir uttrykk for at de ikke opplever et personlig forhold til samisk, og at kunnskapen deres til samisk språk og kultur er mangelfull. Å tilnærme seg samisk innhold, uavhengig av undervisningsfag, er derfor noe de begge opplever som utfordrende. Disse lærerne opplever at det krever god tid til forberedelser, og til å sette seg inn i temaet før de eventuelt kan trekke det inn i faget. Caia opplever at det er vanskelig å samtale om samiske forhold før og nå, og at det ikke faller henne naturlig å gjøre det. Å sammenligne språk synes hun virker spennende, men påpeker at samisk er noe hun oppfatter veldig forskjellig fra norsk. Derfor synes Caia slikt arbeid virker veldig utfordrende. Samtidig trekker hun frem lærerens

interessefelt som en av årsakene for hvorfor enkelte kanskje velger bort en kulturell tilnærming til faget. Det at hverken Caia eller Bente har noe nært forhold til samisk, til tross for at de er fra et område der de forstår samisk som en del av den lokale kulturen, kan indikere deres interesse for å sette seg inn i den samiske kulturen. Sagt med andre ord forteller begge lærerne at de har lite kunnskap om samisk, og at de synes det er særlig utfordrende å tilegne seg kunnskap som kan gjøre dem mer komfortable med å undervise om det.

Videre forteller Bente at det kan være utfordrende å finne tilnæringsmåter som gir elevene læringsutbytte om temaet, slik at de utvikler en virkelighetsnær forståelse av samisk språk og kultur. Hun forteller:

Jeg har lest meg opp på det jeg føler jeg kan bidra med, men det er ikke noe dybde i det. Det blir jo overfladisk. Derfor føler ikke jeg at jeg har så mye å bidra med om samisk. Jeg synes heller det er greit å invitere andre som kan snakke om det. [...] For eksempel har jeg tatt inn samisklæreren for å snakke om samisk kultur, med utgangspunkt i kompetansemålene i norskfaget. (Bente)

Felles for Ada, Bjørn, Bente og Caia er frykten for å gi en stereotypisk og overfladisk undervisning om samisk språk og kultur til elevene. I likhet med det Bente sier ovenfor, kan i tillegg Caia fortelle at hun er redd for at egen usikkerhet kan signalisere negative holdninger til samisk. Det er interessant at disse erfaringene er uavhengige av om lærerne selv har bakgrunn i lokalmiljøet eller ikke, ettersom både Bjørn og Ada er tilflyttede lærere. Sett i lys av våre teoretiske perspektiver kan funnet derfor indikere at lærerens refleksjoner spiller stor rolle for hvordan en velger å tilnærme seg samisk i faget (Borg 2013, s. 81-82, 95). At de nevnte lærerne gir uttrykk for at andre har en dypere og mer helhetlig forståelse om samiske temaer, enn hva de selv tror om sine egne forutsetninger, indikerer nettopp dette, samtidig som de ser muligheter for samisk innhold gjennom andre. Vi tolker det derfor slik at det ikke er en entydig kobling mellom det å komme fra et område med nærhet til samisk språk og kultur, og om læreren opplever en trygghet rundt å undervise i samiske tema.

Bente synes det er viktig å vise elevene at hun, til tross for hennes manglende kunnskap og kjennskap til samisk, ikke har noe imot å jobbe med slike tema. Derfor forsøker hun å vise nysgjerrighet for samisk, i håp om at det vil smitte over på elevenes lyst til å lære om kulturen. Bente begrunner dette med læreplanen, som altså sier noe om at alle skal utvikle kunnskap om samisk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 4).

Camilla mener at engasjement kan bøte for at en som lærer selv ikke har samisk bakgrunn. Hun peker derfor på et annet aspekt ved lærerens forutsetninger, og sier følgende:

Jeg tror kanskje det vil bli litt mer ekte når du som lærer har bakgrunn og kunnskap om temaet, [...] eller at du har veldig mye bakgrunnskunnskap eller fått føle på identitetens historie selv. [...] Jeg tror nok det vil nå lengre inn hvis du har en tilknytning til det du underviser om, eller at du brenner veldig for det. [...] Men det trenger ikke å ha noe å si! Som lærer forbereder du deg jo og finner måter som gjør elevene interesserte. [...] Derfor er det så viktig å være engasjert. Elevene leser deg lett! (Camilla)

Camilla forteller at hun har et relativt nært forhold til den samiske kulturen. Det samme gjelder Beate, Agnes, Ane og Chris. Samtlige har besteforeldre og noen også foreldre med tilhørighet til samisk. Forfedrenes kamp og/eller fornektelse for deres samiske tilhørighet, er noe disse lærerne har behov for å videreføre til elevene, siden samisk har blitt en viktig hjertesak for dem. Disse lærerne har fått høre samisk i oppveksten, eller «voksenspråket» som noen fikk det fortalt. Flere påpeker at dette har fått betydning for deres naturlige forhold til samisk. Lærernes forhold til samisk kan derfor være å forstå som en naturlig del av deres egen selvforståelse, forankret i forståelsen av nærmiljøets strukturer og prosesser, historisk og kontekstuel. Disse lærernes erfaringer med samisk, kan vi med andre ord forstå som viktige for hvordan de forholder seg til samisk i skolen (Borg, 2003, s. 81; Hammarén & Johansson, 2010, s. 15).

Camilla forteller at hun med årene har kjent økt tilhørighet til samisk, etterhvert som språket og kulturen har blitt revitalisert. Hun kan forteller om en stadig dypere forståelse for nærmiljøets kultur, språk og historie, og at denne forståelsen er noe hun ønsker å videreformidle til sine elever. Samtidig tror Camilla at hennes egen samiske tilhørighet kan skape trygghet og bekreftelse for at samisk skal være akseptert, og hun er derfor ikke redd for å fremme sin egen bakgrunn på skolen. Dette mener hun bidrar til at elever med samisk identitet kan føle seg stolte og respekterte på skolen.

Heller ikke Beate har problemer med å synliggjøre samisk for elevene. Med utgangspunkt i sin bakgrunn i både norsk og samisk, løfter hun frem nok et perspektiv på hvordan lærerens forutsetninger kan ha betydning for undervisningen i norskfaget:

Siden jeg er så bevisst den samiske identiteten og er så sterk på det, så tror jeg faktisk at jeg kan gi veldig mye til elevene, både til dem som har samisk som andrespråk og dem som ikke har det. [...] Jeg tror elevene får en veldig utvidet kompetanse når jeg på en måte kan

gi dem det beste av to verdener. [...] For jeg kjenner det, jeg vet om det, det er en del av mitt liv og min identitet. (Beate)

Beate opplever at hun har unike forutsetninger for å utvikle elevenes kompetanse om samisk språk og kultur. Så ofte som mulig trekker hun inn samisk språk og kultur i undervisningsfagene, norsk og samfunnsfag, noe hun opplever at de åpne kompetansemålene tillater. I voksen alder har hun lært noen enkle ord og fraser på samisk som hun kan videreføre til elevene. Beate engasjerer seg i samisk, og hun prøver stadig å finne nye tilnæringsmåter for at undervisningen skal nå elevene der de er. Den største ressursen hun som lærer kan benytte seg av i faget, forteller hun er nærmiljøet. For å oppsummere dette i lys av hva andre lærere har sagt om bruk av nærmiljøet i norskfagets undervisning, er det tydelig at flere av lærerne tolker læreplanen forskjellig. Ut fra det Goodlad m.fl. (1979, s. 61-63) sier om den *oppfattede- og operasjonaliserte læreplanen*, er et naturlig resultat av hvordan lærere tolker og forstår forskriftene, at undervisningen vil kunne variere. Mens Bjørn forteller om læreplanen som lite førende for samisk, uttrykker Beate at hun opplever mange muligheter for å trekke samisk inn i faget, på grunn av de vide føringene læreplanen gir. Funnet kan derfor indikere at lærerens engasjement og kjennskap til samisk kan være en av årsakene til hvilket faglig innhold som tillegges kompetansemålene.

Videre løfter Beate frem nok et interessant aspekt når det gjelder lærerens faglige forutsetninger, og sier følgende:

Før ville nok ikke jeg definert meg som samisk, selv om jeg kan gjøre det i dag. Jeg kan definere meg som en norsk-same på grunn av området jeg kommer fra og fordi forfedrene mine er samisk. Dette til tross for at jeg ikke er funksjonelt tospråklig eller følger tradisjonene eller kulturen i hverdagen. [...] I en av kommunene i Finnmark, innenfor et av forvaltningsområdene for samisk språk, kunne jeg derimot ikke definere meg som samisk. Der opplevde jeg at språket og kulturen var styrende for identiteten jeg kunne ha. Andre definerte meg derfor som norsk, uansett hva jeg selv egentlig følte. (Beate)

Beate forteller at hun tidligere har arbeidet på en skole innenfor et forvaltningsområde for samisk språk (det er en annen kommune enn den som vi har med i vår studie). Hun har derfor erfaringer med både LK06 og LK06S. I denne sammenheng forteller Beate om et interessant poeng. Hva som er å forstå som gode forutsetninger for arbeid med samisk språk og kultur, kan være å forstå som foranderlig. Ut fra våre teoretiske perspektiver kan vi altså forstå lærerens forutsetninger for å arbeide med samiske tema, ut fra hva andre anerkjenner og oppfatter som

forventet kunnskap læreren bør ha (Eidheim, 1971, s. 42; Hammarén & Johansson, 2010, s. 7; Pettersen, 2006, s. 54). Beate har opplevd at hva en oppfatter som tilstrekkelig kunnskap om samiske tema, avhenger av skolens nærområde. Denne erfaringen har preget Beates selvbilde både i faglig forstand, men også med tanke på egen identifikasjon som samisk. Derfor har hennes opplevelse av egne forutsetninger for slikt arbeid vært forskjellig fra skolen hun tidligere arbeidet på innenfor et forvaltningsområde for samisk språk og skole-B der hun er nå.

Chris sier også noe om lærerens faglige forutsetninger. I møtet med elevene, prøver han å dra nytte av sin kulturelle bakgrunn. Samtidig håper han at en ikke må ha personlig erfaring med samisk for å undervise om samiske tema:

Det er mye lettere å påvirke, i ordets mest positive forstand, når du har personlig erfaring og kunnskap om noe. [...] Jeg håper jo ikke at rammebetingelsene skal være slik at man må ha personlig erfaring med samisk for å trekke det frem. [...] All kunnskap og informasjon en har spiller jo for svarte svingende ingen rolle hvis du ikke kan bruke den! Du må trø til, vise respekt, være positiv og fremme det! Det handler om hva du som lærer gjør. (Chris)

I undervisningssammenheng, særlig rettet mot samfunnsfag, forteller Chris at han bruker seg selv og familiens historie når han skal fortelle om samiske tema. Med dette ønsker han å gi elevene perspektiver på identitetsutvikling, ettersom han opplever at en personlig tilnæringsmåte engasjerer elevene og skaper gjenkjennelse. Chris tror den personlige kunnskapen er bedre enn bokkjennskapen han opplever mange kanskje har. Han har derfor erfart å bli invitert til skoler, der samisk ikke er å regne som en del av skolens nærmiljø, for å fortelle og forklare om samisk kultur og samfunn. Med sin allsidige bakgrunn og trygghet i seg selv, opplever derfor Chris seg faglig sterk til å kunne ta opp diskusjoner tilknyttet samisk historie eller tidligere konflikter. Chris argumenterer for at elevene må lære om samisk i opplæringen, og begrunne alle sine didaktiske valg i LK06. Paradoksalt nok gjelder ikke dette like tydelig i norskfaget, og Chris sier følgende:

I mitt virke som norsklærer så føler ikke jeg at jeg har bidratt til at enkelte elever har fått styrket sin samiske identitet. Kanskje i samfunnsfag hvor jeg har snakket om fornorskingen, da sikkert flere har kjent at det er en del av dem og at folk kan kjenne det på kroppen, men ikke i norskfaget, selv hvor mye det smerter meg å si det. Det handler nok om omstendighetene rundt oss og det faktum at jeg hovedsakelig er faglærer i samfunnsfaglig retning. (Chris)

Chris viser en nær kobling mellom lærerens bakgrunn og kunnskap på den ene siden, og på den andre siden lærerens opplevde forutsetninger for å gi en virkelighetsnær undervisning om samiske tema. Til tross for at Chris har nær kjennskap til samisk, og at han har identitet og identitetsprosesser som sitt spesialfelt, føler han ikke tilstrekkelig kompetanse i norsk for å skape eget innhold til kompetansemålene. Dette peker igjen i retning av behovet for en norskfaglig basis for å se mulighetene som faget gir for å undervise om samiske tema. Ser vi Chris' og de andre lærernes utsagn i lys av det Goodlad m.fl. (1979) sier om den *formelle læreplanen*, viser funnet at hvordan lærere forholder seg til samiske tema i norskfaget, blant annet kan avhenge av lærerens personlige og faglige bakgrunn (Goodlad m.fl., 1979, s. 61). Samtidig viser funnene at lærerens bakgrunn og kjennskap til samisk alene ikke lar seg regne som avgjørende for om norskfaget oppleves som arena for å trekke slikt arbeid inn i faget.

Ane og Agnes opplever at deres undervisning i hovedsak handler om å videreformidle den lokale identiteten og det som er i deres nærmiljø. Som lærere innenfor forvaltningsområdet for samisk språk, opplever de, i likhet med flere av de nevnte lærerne på skole-B og skole-C, at det er viktig å kjenne til den lokale kulturen godt. For disse lærerne er nemlig den lokale kulturen som de ønsker å videreformidle, en blandingskultur av både samisk, kvensk og norsk. Derfor mener de at lærerens lokalkunnskap er viktig for å kunne styrke både den samiske og/eller norske identiteten til elevene. Et interessant aspekt i denne sammenheng ser vi om vi oppsummerer det Beate fortalte om det å være lærer innenfor forvaltningsområdet for samisk språk, sammenlignet med slik hun opplever det å være lærer utenfor. For Beate opplevdes det som viktig å kunne språket, dersom hennes forutsetninger for å fremme samisk i undervisningen skulle bli anerkjent av de andre lærerne på skolen i forvaltningsområdet hun tidligere arbeidet i. Beate følte derfor at hun hadde dårligere forutsetninger for å undervise om samiske tema enn de andre lærerne på denne skolen. Ser vi hennes erfaringer i forhold til Ane og Agnes, som altså er lærere innenfor et annet forvaltningsområde for samisk språk, er det ingen klare likheter mellom hva disse lærerne forstår som en nødvendighet for at en skal kunne undervise om slike tema.

Selv om Agnes personlig ikke vil betegne seg som same, men som en blanding av stedets kulturer, har hun et nært forhold til samisk kultur. Hun har i voksen alder også lært seg enkle ord og fraser på samisk, og denne språkkunnskapen mener hun kan være et godt utgangspunkt for å arbeide med samiske tema ut fra de lokale forholdene. Samtidig forteller hun at alle lærerne på skole-A, vil ha gode forutsetninger for å arbeide med samisk, nettopp fordi de ikke har klare

skiller mellom hva de betegner som samisk, norsk eller kvensk. Flere av elevene på skolen deres har derfor samisk i opplæringen og/eller bakgrunn i samisk kultur. Dette opplever disse lærerne som en stor støtte og hjelp for deres forutsetninger for å skulle trekke samisk inn i undervisningen, uavhengig av deres bakgrunn i kulturmangfoldet. Ane, som ikke vil betegne seg som samisk, kan videre fortelle om hvordan hun opplever sine forutsetninger i faget:

Har du kjennskap til samisk så kan du forklare ganske mange dialektfenomener som finnes i nord. Kanskje særlig her, hvor samisk har stått sterkt. [...] Jeg tror nok det er enklere for meg for eksempel å jobbe med språket, ta oppgaver om stedsnavn eller finne gode eksempler fra samisk litteratur, siden jeg kan språket. Jeg tror nok at jeg ville kviet meg mer hvis jeg ikke hadde hatt kunnskapen selv. Det blir jo vanskeligere. (Ane)

Å møte kompetansemålene som omhandler samisk språk eller dialekter på en skole som følger samisk læreplan, altså LK06S, forteller Ane kan være noe utfordrende dersom en mangler kompetanse eller basiskunnskap i språket. Også hun har i voksen alder lært seg samisk, og opplever språkkunnskapene som en stor styrke når hun skal tilnærme seg samisk arbeid i norskfaget. Ane har god kunnskap om både norsk grammatikk og dialektformer, samt at hun forstår ulike samiske språkforskjeller. Hun føler at det derfor er enkelt å bruke språkbakgrunnen sin til å bevisstgjøre elevene forskjeller og likhetstrekk mellom norsk og samisk språk.

Lærerne i vår studie opplever at deres bakgrunn og kunnskaper har betydning for egen undervisning om samiske tema i norskfaget (og andre fag). De som tydelig har en samisk tilhørighet og bakgrunn selv, føler seg tryggere til å undervise om samiske tema. Vi har også vist at det ikke er tilstrekkelig å komme fra skolens nærmiljø for å oppleve denne tryggheten. Flere uttrykker også at lærerens tilhørighet til samisk språk og kultur er en viktig forutsetning for å undervise om samiske tema, uten at undervisningen blir overfladisk eller stereotypisk. Samtidig tyder vårt datamateriale på at lærerens fagkunnskaper i norsk er viktig for å se mulighetene som faget gir. Studien viser med andre ord at ulike faktorer spiller inn for hvordan lærerens forutsetninger får betydning for hvordan en forstår faget som identitetsfag, eller som arena for å arbeide med samisk språk og kultur. Vi har også sett at lærerens forutsetninger for slikt arbeid vil kunne variere, fra skole til skole og fra miljø til miljø. Hva lærere forstår som samisk eller norsk, kan som våre funn viser, skape ulike forventninger til hva læreren bør kunne for å eventuelt styrke elevenes samiske identitet eller kunnskap om samisk. Videre vil det være interessant å se hvordan elevene kan spille rolle for hvordan lærerne forholder seg til slikt arbeid i norskundervisningen.

5.4 Elevgruppa som rammefaktor

Samtlige lærere i studien mener at deres forståelse av elevgruppa er en viktig rammefaktor for hvordan de planlegger og gjennomfører undervisningen i norskfaget (Fiskum m.fl., 2018, s. 35-37). Hvordan læreren opplever elevgruppa, kan vi derfor forstå som utgangspunktet for deres didaktiske praksis. Ut fra elevgruppa tilrettelegger lærerne undervisningen slik at den tilpasses den enkelte, og for at innholdet skal engasjere og gagne alle (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Lærerens kjennskap til elevgruppa kan derfor være relevant for om læreren velger å tilnærme seg samisk eller annet innhold i undervisningen. I denne sammenheng er det igjen viktig å bemerke seg at det kan være vanskelig for læreren å vite hva elevene selv tenker om egen identitet, siden identitet ikke alltid lar seg observere (Hammarén & Johansson, 2010, s. 15, 33). Både tanker, følelser, reaksjoner og intellektuell bevissthet kan vi med andre ord forstå som uttrykk for elevenes identiteter eller tilhørighet til eksempelvis samisk kultur eller bestemte landområder (Aagre, 2016, s. 39).

Chris forteller at både norsk, samisk, finsk og annen utenlands bakgrunn er representert i elevgruppa han underviser i norsk:

Det er klart at hvordan du fremstiller fagstoffet, hvordan du snakker og henvender deg til elevene dine, selvfølgelig er preget av hvordan klassen er. [...] Klart at det påvirker hvordan jeg kommuniserer med klassen. (Chris)

Chris tror mange av elevene kan ha foreldre eller besteforeldre med kjennskap til samisk kultur. Derfor synes Chris det er viktig å videreformidle kulturen til sine elever, og han tror den enkelte vil kunne kjenne seg igjen eller føle tilhørighet til kulturen. Mens noen elever ytrer en form for forståelse for samisk, opplever han at andre ikke har forstått den historiske biten, som han selv uttrykker det. Han opplever at noen av elevene på mellomtrinnet fortsatt er litt umodne. Derfor tror han det vil være vanskelig for dem å forstå historien, i tillegg til at de har lite kunnskap om slike tema. Samtidig har Chris noe erfaring med å være lærer på videregående skole. Han mener at elevene først i senere alder vil være i stand til å forstå seg selv i lys av historien. Etter hvert mener han elevene vil være i stand til å bearbeide egen kunnskap, og at de da vil kunne forstå hvordan mennesker kan operere med ulike identitetsuttrykk, for eksempel både samisk og norsk.

Videre forteller Chris om tidligere erfaringer han har med rike elevmangfold i klassen. Han har opplevd at elevene setter pris på at han viser forståelse og trør varsomt, særlig når tema som kan omhandle dem trekkes inn i undervisningen. Han sier:

Når du har elever som åpenbart tilhører en religiøs gruppe eller kultur, og du vet at det kan være et sårt tema, [...] så kan det i aller høyeste grad være skummelt å ta opp slike tema i klassen. Det er likevel viktig å ikke unngå det! [...] Mitt beste tips er å snakke med elevene på forhånd, informere og spørre om de synes noe er ubehagelig, eller som de ikke vil skal tas opp. [...] I klasserommet kan du i prinsippet ha kontakt med nøkkelinformantene til akkurat det området du underviser om. (Chris)

Chris er tydelig om at elevgruppa på mange måter legger føringer for hva som er aktuelt å fokusere på, og hva som eventuelt må bortprioriteres. At samisk identitet kan oppleves som sårbart og vanskelig å samtale om for noen, uttrykker Chris stor forståelse for. Til tross for at han har stor kjennskap til samisk, og at han brenner for å videreformidle kulturen til elevene, er det altså ikke alt han selv ønsker å gjøre, som lar seg gjøre.

Ser vi Chris' vurderinger i lys av hva teoretikere sier om identitet, er det nærliggende å forstå at menneskers identitet kan utvikles forskjellig. Elevenes hjemsted, nærmiljø, kunnskap, status og oppdragelse kan ha betydning for hvordan de forstår seg selv og egen identitet. Ikke minst viser funnet at elevenes alder kan ha betydning i denne sammenheng (Eriksen, 1997, s. 36; Erikson, 2000, s. 13).

Caia trekker frem et annet interessant aspekt ved elevgruppa. I motsetning til det Chris sier om elevenes modenhet når det gjelder identitetsutvikling, opplever Caia at elevene er nesten ferdig formet på mellomtrinnet allerede. Dette begrunner hun i egne opplevelser av at hun har størst innvirkning på elevene på småtrinnet. Videre er hennes forståelse av elevene på skole-C at de er "ganske norske", som hun selv uttrykker det, til tross for at både samisk og finsk bakgrunn er representert blant dem. I denne forbindelse er det interessant at Caia opplever det som skummelt å tilnærme seg samisk innhold på grunn av elevgruppa hun har. Hun forteller at flere av elevene uttrykker negative holdninger til samisk språk og kultur. At elevene har sterke personligheter, mener hun gjør det vanskelig å fremme positive holdninger, eller å snu de negative holdningene som allerede eksisterer. En slik forståelse av elevenes identiteter peker altså i retning av identitet som noe delvis medfødt (Mæhlum, 2008, s.108-109). Jo eldre elevene er, desto vanskeligere tror Caia det vil være å utvikle dem. Hun tror altså ikke at elevene utvikler

sine identiteter i en modningsprosess, slik Chris forteller om, men opplever mer at elevene er et resultat av deres tidligere barndomsår og deres familiers holdninger og verdier.

I frykt for å trigge frem uheldige holdninger hos elevene, som Caia selv opplever hun ikke evner å stanse, føler hun at elevgruppa i stor grad styrer hennes didaktiske valg. Mens Ane og Agnes, som vi tidligere har nevnt, bruker elevene som ressurs i undervisningen, sier Caia følgende:

Jeg har ikke prøvd å bruke elevene som ressurser i undervisningen. Jeg synes det kan gå begge veier, for de er fortsatt så små. Noen er rask med å slenge kommentarer og jeg vil liksom ikke ha for mye fokus på elevene heller. [...] Samtidig kan det selvfølgelig være positivt å prøve å bruke dem. (Caia)

At noen av elevene har negative holdninger til samisk, gjør at Caia kvier seg for å samtale om slike tema. På grunn av elevenes holdninger synes hun det er særlig viktig å tilnærme seg arbeid med samisk på en måte som elevene opplever som spennende eller motiverende. Å synliggjøre elever med samisk bakgrunn i undervisningen synes hun derfor er ekstra utfordrende slik elevgruppas holdninger er nå. Samtidig forteller hun at det ville vært lettere å arbeide med identitetsskapende arbeid dersom elevene ikke hadde vært å forstå som så like. Hennes forståelse av elevgruppa kan vi se i lys av det Eriksen (2004) sier om kulturelle forskjeller. Ifølge Eriksen vil det kunne være utfordrende å identifisere likhetstrekk mellom elever i ei homogen gruppe (Eriksen, 2004, s 42). Til sammenligning med elevgruppa hun har nå, forteller Caia at hun tror klasser med rikere elevmangfold vil være mer egnet for å synliggjøre elevidentitetene.

For å oppsummere opplever Caia at variasjon blant elevene, samt at de har positive holdninger til samisk, er en nødvendighet for at hun skal forstå norskfaget som et identitetsfag og som arena for samiske tema. Mens Chris peker på en dynamisk identitetsforståelse, der elevidentitetene utvikles i takt med alderen, peker altså Caias utsagn mot en mer essensialistisk identitetsforståelse (Mæhlum 2008, 108-109).

Beate har en annen tilnærming enn Caia. I Beates klasse på ungdomstrinnet har få elever samisk på skolen. Likevel tror hun at mange av elevene har noe samisk eller kvensk tilhørighet i slekta, selv om de ved første øyekast kan oppfattes som mest norsk. For Beate er det viktig å være tydelig overfor elevene:

Jeg tenker det er viktig å få bort flauheta eller skamfølelsen som ligger rundt det samiske litt enda, for jeg har opplevd at når jeg har spilt joik, så har samiskelevne blitt tydelig flau. Klassen rundt har begynt å fnise. Hvorfor? Det er jo ingen som blir flau om jeg setter på Vamp eller noen av de andre norske folkesangene. [...] Derfor tenker jeg at det er bedre å få bort de holdningene, og vise at jeg likevel kjører på og spiller samisk joik for dem. [...] Jeg vil ikke at de elevene som tar samisk skal gå med lua i hånda og nakken bøyd, fra det ene klasserommet og inn på det neste, for at bare de skal ha samisk, for så å komme ut igjen. (Beate)

Beate ønsker å fremme elevmangfoldet hun har i klassen, for å bevisstgjøre elevene seg selv og sine medelever. For at elevene skal utvikle forståelse for kulturen, i samspill med nærmiljøets historie til samisk, mener Beate at det er viktig at samisk trekkes inn som en del av opplæringen. Beate er derfor ikke redd for å synliggjøre samisk, til tross for at også hun tidvis opplever at noen elever kommenterer eller håner særlig samisk musikk. Dersom negative holdninger til samisk oppstår, opplever Beate at det er enda viktigere å møte elevholdningene til samisk på en måte som fremmer samisk kultur. Vi tolker dette som et uttrykk for at samisk ikke skal forbli i lukkede rom, og at samiskkunnskap ikke bare gjelder samiskelevne på skolen. Beate oppfatter med andre ord læreplanens forskrifter som gjeldende for alle elever, uavhengig av deres kulturbakgrunn eller etniske tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 4)

Å arbeide med utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger og faglige identiteter, er for Beate et uttrykk for å tilpasse det faglige innholdet til elevgruppa. Hva elevene er opptatt av, hva de tenker, mener eller brenner for trekker hun frem som ulike identitetsmarkører. For Beate er det viktig å løfte frem elevmangfoldet. Hun forstår elevene som bærere av ulike identitetskategorier, til tross for noen av deres likhetstrekk. Respekt og toleranse er derfor noe hun verdsetter høyt. At læreren er tydelig overfor elevene om at ulikheter er akseptert og verdsatt, er ifølge Salole (2014), viktig for å unngå at elevene opplever rolleforvirring eller mangelfull anerkjennelse av seg selv. Å fremme elevmangfold kan med andre ord være å forstå som betydningsfullt for å hjelpe elevene til å forstå at ulike private eller sosiale identiteter er akseptert (Salole, 2014, s. 214; Mæhlum, 2008, s. 108).

I forlengelse av Beates holdning til mangfoldet i elevgruppa, er det interessant å se at Agnes tror samisk har fått bedre vilkår i nærmiljøet rundt hennes skole. Hun knytter dette an til at stadig flere konfirmerer seg i kofte, samtidig som det er akseptert å konfirmere seg i bunad.

Hun sier noe som kan belyse hvordan lærere opplever det å ha elevgrupper der flesteparten har noen form for tilhørighet eller kjennskap til samisk:

Jeg tror nok kulturen holder på å sette seg mer. Nå konfirmerer 80% seg i kofte. Kanskje er det 100% til neste år. Samtidig kan vi spørre; «Er det da akseptert at noen da har bunad?», og det tror jeg nok! Jeg tror ikke det er sånn at elevene skal være enten eller, at man må definere at man er same eller norsk. Det tror jeg ikke skjer her. (Agnes)

Agnes uttrykker her et mer generelt inntrykk av datamaterialet. Både Agnes, Ane og Ada sier at samisk språk og kultur er noe som synliggjøres på skole-A. Samisk er noe de forstår som en del av hele skolens identitet. Store deler av elevene har noe kjennskap eller tilhørighet til den lokale kulturen, og som sagt følger disse elevene LK06S i opplæringen. Lærerne opplever derfor at elevene synes det er naturlig å trekke samisk språk og kultur inn i undervisningen. Vi skal i det følgende gå nærmere inn på erfaringene til lærerne på skole-A, som altså ligger i forvaltningsområdet for samisk språk. At denne skolen skiller seg noe fra skole-B og skole-C, kan vi forstå i lys av LK06S, *prinsipper for opplæringen*. Her fremkommer det at skoler som følger denne læreplanen skal vektlegge samisk språk og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 1). Elevenes kjennskap til kulturen kan vi med andre ord forstå som en av rammefaktorene som lærerne her må forholde seg til, når de skal arbeide med samisk i undervisningen.

Agnes forteller at hun i stor grad opplever at elevsammensettingen har stor påvirkningskraft for hvordan elevene forholder seg til samisk. I denne sammenheng er det interessant å se at disse lærerne opplever at mange elever gir uttrykk for mer positive holdninger til samisk språkvalg enn nynorsk. Majoriteten av elevene på skole-A har nemlig samisk istedenfor nynorsk. Som lærere opplever både Ane og Agnes at det er viktig at både nynorsk, så vel som samisk fremmes som likeverdige alternativer, for å anerkjenne alle elevenes valg og ønsker. For lærerne er det med andre ord viktig å unngå at elevene opplever tvang eller forventninger til hva de skal identifisere seg med. De mener at elevenes roller eller ferdigheter er noe elevene selv må ta stilling til i identitetsutviklingen (Salole, 2014, s. 214; Erikson, 2000, s. 254-255).

Følgende sitat fra Ada viser noe av den følsomheten disse lærerne har overfor ulike identiteter:

Jeg er opptatt av å vise at dette er same, dette er same, dette er same og dette er same, for det kan være ganske mye forskjellig. [...] Samtidig krever det jo en viss modenhet for å kunne snakke om og forstå den type prosesser, som samisk identitet. Jeg mener det er viktig å gjøre elevene bevisst det, og ikke minst er det viktig å gjøre det på riktig måte og til rett

tid. [...] Men det er litt rart å lære bort om samisk identitet eller samisk kultur til noen som kanskje kan mye om samisk kultur fra før. [...] Jeg vil liksom være litt forsiktig og ikke påstå noe. (Ada)

Istedenfor negative holdninger mot samisk, opplever lærerne på skole-A at elevene stiller seg spørrende til konfliktene de får høre om på skolen. For eksempel har elevene manglende forståelse for opprøret i kommunen i tilknytning til innføringen av samisk språklov på 1900-tallet. Dette mener lærerne på skole-A kan ha med elevenes alder å gjøre, at de ikke er moden nok til å forstå hvorfor de samiske skiltene har skapt debatt i storsamfunnet. Ada (og andre lærere) opplever at elevene på ungdomstrinnet er relativt opptatt av samisk språk og kultur. For Ada er det derfor naturlig å tilnærme seg samiske tema i faget, selv om hun ikke har personlig tilhørighet til kulturen. Samtidig uttrykker Ada et annet aspekt av elevholdningene, som belyser nok et funn i datamaterialet. Særlig elevene Ada vet har sterk tilhørighet til samisk, opplever hun kan komme med negative kommentarer eller utsagn om andre folkegrupper. Ada tolker at de samiske elevene, som er godt kjent med fornorskingsprosessens konflikter og identitetskriser (Hætta, 2002, s. 124), har behov for å forsvare samisk identitet og kultur. Hun tror bruken av skjellsord i stor grad skyldes at elevene ikke er i stand til å trekke linjer mellom samisk diskriminering, til diskriminering av andre folkegrupper og kulturer.

Med utgangspunkt i elevgruppene forteller både Agnes og Ane at målet som lærere ikke nødvendigvis er å grave i den enkeltes identitetsoppfattelse. De mener det er viktig å igangsette tankeprosesser som kan få elevene til å reflektere over egen identitet. For Agnes er det derfor viktig å vise et bredt spekter av tekster, og å videreformidle historie, slik at elevene i det skjulte kanskje kan kjenne seg igjen i noe av det. Lærernes måte å forholde seg til elevene på når det gjelder utviklingen av deres identiteter i faget, støttes av våre teoretiske perspektiver. For utsettes elevene for sterke føringer eller identifisering til en kultur de selv ikke anerkjenner seg som en del av, vil identitetsutviklingsprosessen kunne oppleves som utfordrende (Salole, 2014, s. 214; Hammarén & Johansson, 2010, s. 9-10). For Ane er det derfor viktig å gi rom for at også andre kulturer enn samisk trekkes frem i undervisningen. Videre forteller hun om farer ved at læreren legger føringer for elevenes identifisering, at elevene kan oppleve rolleforvirring eller misoppfatte egen identitetsforståelse. For å illustrere dette sier hun:

Jeg sendte ut et skriv der jeg spurte om elevene hadde noe samisk doudji hjemme, til ei utstilling vi skulle ha på skolen. Nei, de hadde ikke noe med samisk å gjøre, sa noen. Derfor hadde ikke alle noe slikt hjemme. [...] Så spurte jeg om noen hadde gamle strikkavotter

hjemme? Det er óg et doudji-produkt, eller husflidsprodukt. Ja, det hadde dem! «Ja, ta det med!». [...] Det var artig å se at så lenge det hadde en samisk merkelapp, så var det vanskeligere å identifisere seg med det. (Ane)

I likhet med de andre lærerne tilpasser også Ane innholdet i faget til elevgruppa. Bevisst forsøker hun å tilnærme seg kvensk litteratur og kultur, siden hun vet at noen elever har kvensk bakgrunn. Selv om skolen følger samisk læreplan, tolker hun forskriftene i retning av at faget gir rom for å tilnærme seg også andre kulturer enn samisk. Ane kan i tillegg begrunne sine didaktiske valg i den generelle delen, der det står at elevene skal utvikle tilhørighet, fellesskap og internasjonal bevissthet (Goodlad m.fl., 1979, s. 61-62; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Ane har erfart at mennesker fortsatt kan være preget av den samiske historien i nærområdet, og at samisk derfor kan oppleves som konfliktfylt.

Det er relevant å se Anes utsagn i lys av vårt *historiske tilbakeblikk* (kapittel 2). Der skriver vi om hvordan fornorskingspolitikken har ført til splid i flere samiske familier, samtidig som statens revitalisering har skapt konflikter om hvordan samisk skulle inn i skolen (Pedersen & Høgmo, 2004, s. 2, 34, 67-68). For Ane er det derfor viktig at skole-A ikke pålegger samisk språk eller arbeid med samisk som tvang på elevene. Dette for å unngå at elevene skal oppleve dragninger mellom den enkelte families kulturtilhørighet og nærmiljøets verdier og lokale tradisjoner (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 6; Salole, 2014, s. 213). Samtidig påpeker Ane at hun ikke er redd for at deres skole har for stort fokus på samisk. I stedet er hun tydelig på at elevene lærer om den lokale kulturen, og at den enkelte får identifiserer seg med den på hver sin måte.

Ut fra det lærerne sier om elevgruppa, er det liten tvil om at lærerens forståelse av elevene får betydning for fagets innhold. Lærerne i studien peker på aspekter som på ulike måter påvirker lærerens refleksjoner for faget. Som vi har sett, kan både alder og modenhet spille rolle for hva elevene lærer og hvilken betydning det får for den enkeltes identitetsutvikling i faget. Videre har vi sett at lærerne stiller seg forskjellig til hvordan de velger å håndtere elevenes negative holdninger til samisk. Lærerne har med andre ord ulike tanker om i hvilken grad de opplever at samisk kan trekkes naturlig inn i faget, for å respektere både den samiske kulturen eller annet mangfold de har å forholde seg til på skolen.

6 Drøfting

I dette kapitlet drøfter vi våre forskningsspørsmål i lys av erfaringene til lærerne i studien. Forskningsspørsmålene våre er:

Opplever lærere norsk som et identitetsfag?

Hvordan opplever lærere norskfaget som arena for arbeid med samisk språk og kultur?

Vårt fenomenologiske forskningsdesign innebærer å se funnene som er presentert i kapittel 5, i lys av hverandre og våre teoretiske perspektiver (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99; Thagaard, 2013, s. 40). Derfor vil vi i dette kapitlet drøfte lærernes utsagn i de ulike kategoriene opp mot hverandre. Som i kapittel 5, vil vi også her vise til noen sitater for å tydeligere vise spennet i de allerede presenterte funnene. Sitatene er altså ment for å løfte frem interessante funn, som vi videre ønsker å drøfte.

I vår drøfting skal vi først se funnene i lys av LK06 og LK06S. Dette gjør vi for å drøfte hvordan ulike lærere opplever norskfagets rolle for identitetsskaping, med utgangspunkt i deres opplevelser av læreplanenes føringer for deres didaktiske praksis (Goodlad m.fl., 1979, s. 61-62). Videre vil lærernes opplevelser med norskfaget, deres forutsetninger for å tilnærme seg arbeid med samiske tema i faget og elevene som rammefaktor, som nevnt bli sett i lys av hverandre, for å drøfte temaet.

6.1 Norsk som identitetsfag

I formålet med norsk blir faget omtalt som blant annet identitetsutviklende. Kobler en faget til den generelle delen, om å styrke samisk identitet og en felles kunnskap om samisk kultur, åpner det for en rekke tolkninger og fagdidaktiske valg for læreren (Goodlad m.fl., 1979, s. 61-62; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Identitet blir ikke nevnt som eksplisitte mål i kompetansemålene for norskfaget, men i den generelle delen fremkommer det flere steder at opplæringen skal utvikle elevenes identiteter.

Det er tydelig at måten lærerne kan forstå norskfaget på avhenger av deres forutsetninger. I kapittel 5 har vi sett at hvordan lærerne forstår norsk som identitetsfag, både avhenger av den enkeltes opplevelse av eget utgangspunkt for undervisningen, elevgruppa som rammefaktor, deres kjennskap til faget og hvordan lærerne tolker læreplanene (Borg, 2003, s. 81; Hammarén

& Johansson, 2010, s. 7; Goodlad m.fl., s. 61-63). Studien viser at mens noen læreres erfaringer med norskfaget er like, kan andre operere med ulik forståelse og erfaringer med faget. Det er interessant at det er forskjeller mellom lærere. Dette mener vi henger sammen med lærerrefleksjoner ('teacher beliefs'), altså deres bakgrunn, utdanning, fagkombinasjon, tilhørighet, opplevelse av nærmiljøets kulturmangfold eller deres forståelse av elevgruppa (Borg, 2003, s. 82; Eriksen, 2004, s. 42). Camilla oppsummerer dette på følgende vis:

Det kommer mye an på personen som leser læreplanen, og hvordan en forholder seg til den. Det er jo veldig forskjellig fra lærer til lærer hva en legger vekt på. Derfor tenker jeg at det blir litt individuelt hvordan lærere arbeider med eksempelvis identitet eller samisk, hvis det ikke står skrevet noen steder at dette er et eksplisitt mål for faget. (Camilla)

Sagt på en annen måte: Det er lærernes personlige og faglige bakgrunn som ligger til grunn for lærernes fortolkning av norskfaget, og ikke en felles tolkning av norskfaget som er vidt utbredt. Dette skaper i neste omgang et handlingsrom til å legge vekt på ulike aspekter ved norskfaget, som i neste omgang kan støtte elevenes identitetsutvikling.

Samtlige lærere i studien var blant annet opptatt av tekstarbeid i form av lesing og skriving, så vel som muntlighet, for eksempel arbeid med litteraturhistorie, skriveoppgaver og fremføringer. Et annet viktig perspektiv er arbeid med språk og dialekter. Dette peker i retning av at lærere kan oppfatte læreplanene for norskfaget fra ulike synsvinkler. Det er med andre ord opp til den enkelte lærere å fylle undervisningen med innhold, med utgangspunkt i hvordan læreren opplever faget (Engelsen, 2006, s. 5; Goodlad m.fl., 1979, s. 61; Penne, 2001, s. 24). De eksemplene lærerne her trekker frem, peker dels i retning av å utvikle elevenes ferdigheter og dels i retning av å utvikle elevenes fagkunnskaper. Lærerne i studien viser med dette en balansegang mellom norskfaget som verktøyfag og som danningsfag, som begge kan være viktige for å bidra til å utvikle elevenes identiteter. Et viktig aspekt er at lærerne legger vekt på samspillet mellom elever, mellom elever og lærere og mellom elever og tekster. Samspillet vil kunne skape bevissthet rundt egen identitet og andres holdninger og meninger, slik også våre teoretiske perspektiver viser (Berge, 2005, s.4; Smidt, 2009, s. 21).

Lærerne som følger LK06S, uttrykker at norskfaget i stor grad egner seg som arena for arbeid med samiske tema. De opplever slikt arbeid i faget som styrkende og/eller bevisstgjørende for elevenes identiteter eller tilhørigheter til samisk. Dermed forstår disse lærerne et fag der en også kan arbeide med samisk identitet. Et interessant funn i denne sammenheng er at en av lærerne

på skole-A, opplever at norskfaget som identitetsfag er noe annerledes innenfor forvaltningsområder for samisk språk, enn på skoler utenfor, slik Ada forteller om i sitatet under:

Slik norskfaget er her, så er nok ikke norsk det største faget der samisk identitet skapes på en måte, siden vi har forholdt oss ganske til læreplanen, og litt fordi skolen generelt har ganske mye fokus på det samiske. [...] Selv om vi har en del samisk i norsken, så har elevene såpass mye samisk her at det gjerne ikke kommer like mye til uttrykk i faget. [...] Derfor føler ikke jeg at norskfaget er det viktigste faget for den identiteten. Det henger liksom litt i veggene her, som skolens identitet hvis man kan si det slik. (Ada)

Ada mener samtidig at norskfaget vil kunne spille en større rolle for samisk identitetsbygging andre steder, særlig der samisk ikke blir oppfattet som naturlig integrert i alt elevene gjør på skolen. Dette hevder også Beate:

Jeg tror vi har de samme mulighetene for å jobbe lokalt her som innenfor forvaltningsområdet vi grenser til, [...] og norskfaget er jo veldig identitetsbyggende. [...] Jeg tenker at i de områdene her i Nord-Troms så synes jeg at samisk kultur er naturlig å trekke inn i faget, uansett om du har eller ikke har elever i klassen som har samisk. Jeg tenker det vil styrke både de samiske elevenes identiteter og de norske, siden mange av dem kanskje vil se at de ikke kan identifisere seg som ren norsk. [...] Setter du norsk og samisk identitet ved siden av hverandre, så kan dem gi og ta fra hverandre [...] Da blir det så mye mer inkluderende. (Beate)

Beates utsagn belyser nok et spenn i datamaterialet. Hun har erfaringer med norskfaget både gjennom LK06 og LK06S. Som sitatet viser er hennes opplevelse at alle skoler, særlig i de områder der samisk er en del av den lokale kulturen, har lik mulighet for å styrke samisk identitet eller kjennskap til samisk. Studien gir likevel funn som viser at lærere, på tvers av skoler innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk, oppfatter norskfaget forskjellig. For selv om Beate og Bente er lærere på samme skole, tror likevel Bente at skoler innenfor forvaltningsområder for samisk språk, har bedre forutsetninger og ressurser for slikt arbeid, enn skoler utenfor. Ada, Beate og Bente viser med dette at lærere, selv nært geografisk plassert, har ulike forventninger og opplevelser med norsk som identitetsfag.

Mens noen lærere uttrykker at faget spiller stor rolle for å styrke elevenes samiske identiteter eller kulturforståelse, opplever andre at faget egner seg lite til samisk innhold. Et interessant funn i denne sammenheng som kan være verdt å løfte frem for å diskutere norsk som identitetsfag, forteller Chris om:

Jeg kan ikke diktere hva folk skal føle eller tenke, jeg kan bare legge til rette for arbeid som kan øke elevenes bevissthet. [...] Gjør noen seg tanker rundt det derimot, blir jeg veldig glad, for da har vi kommet et steg på veien. [...] Hva elevene føler de vil ta til seg eller bruke i sin egen utvikling må de nesten finne ut av selv. De sitter med resultatet. [...] Jeg mener at arbeid med samisk språk og kultur er noe man bør være bevisst å bruke i undervisningen så langt det lar seg gjøre, uten å presse det frem. [...] I noen klasser går det og i andre klasser går det ikke. (Chris)

Chris har et sterkt ønske om å videreformidle samisk historie til sine elever, men han påpeker at elevene på mellomtrinnet er lite modne for å forstå seg selv gjennom historiske perspektiver. Det er interessant hvordan flere reflekterer rundt elevenes modenhet og alder, som utslagsgivende for hvorvidt lærerne opplever norsk som identitetsfag, og dette sier også våre teoretiske perspektiver noe om. For eksempel omtaler Erikson (2000) identitet som en modningsprosess gjennom ulike stadier. Det elevene lærer i tidlig alder vil kunne prege deres videre identitetsutvikling. Skal utvikling finne sted krever det at læreren tilpasser opplæringen etter der elevene er i utviklingen (Aagre, 2016, s. 69; Erikson, 2000, s. 13, 252-253). Skal undervisningen i norskfaget ha effekt på elevenes utvikling og læring, er læreren med andre ord nødt til å tilpasse fagets innhold med elevforutsetningene de har å forholde seg til. Derfor legger elevenes modenhet og alder premisser for hvordan identitetsaspektet i faget blir oppfattet.

Om vi tar for oss lærernes utsagn i kapittel 5.4, er et interessant funn at kun ungdomsskolelærere har erfaringer med identitetsutviklende arbeid i faget. Årsaken til hvorfor lærerne har en slik opplevelse av faget, opplever vi kan være flere. Skal elevene utvikle sine identiteter i faget, peker det for mange i retning av dybdelæring og evne til refleksjo. Slikt arbeid vektlegges også i formålet med norskfaget, både i LK06 og LK06S (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2). Skaftun (2015) sier at skriftkyndighet er en kompetanse som elevene utvikler gradvis i faget, noe som kan forklare identitetsfaget ytterligere. Ifølge han vil elevenes skriftkyndighet være avgjørende for om de er i stand til å trekke linjer fra fagstoff og de historiske perspektivene til deres egen identitetsforståelse (Skaftun 2015, s.2-3). At

kompetansemålene har økende vanskelighetsgrad for hvert trinn i skolen, indikerer et fag som tilpasser innholdet til hva som er forventet måloppnåelse for ulike klassetrinn. Som flere har uttrykt er identitet noe som implisitt utvikles i faget og fremkommer derfor ikke eksplisitt i kompetansemålene. Derimot får vi, gjennom det lærerne forteller om sine erfaringer med identitetsutviklende arbeid, en forståelse for at elevene får utviklet seg på ulike nivåer i faget. De små faglige dryppene elevene får, som elevene kanskje ikke er i stand til å reflektere over der de er nå, vil med andre ord kunne ha betydning for deres nysgjerrighet på eksempelvis samiske tema. På et senere utviklingsstadium vil de dermed kunne trekke linjer mellom det de gradvis har lært i opplæringen, og dermed gjøre dem bevisst sine egne meninger omkring det faglige innholdet. Disse funnene opplever vi derfor peker mer i retning av et utvidet behov for en felles begrepsforståelse av hva identitet er. Dette viser at både lærernes forutsetninger for å samtale om fagets innhold og deres faglige forståelse får betydning for hvordan de forholder seg til identitetsaspektet i faget (Borg, 2003, s. 82-95; Erikson, 2000, s. 254-255; Fiskum m.fl., 2018, s. 35-37).

Studien viser at både lærere som følger LK06 og LK06S kan oppleve at andre fag enn norsk har en større rolle for å styrke samisk identitet og tilhørighet. Et interessant spørsmål i denne sammenheng, er elevenes utbytte av undervisningen som blir gitt om slike tema, sett i lys av de føringene LK06 og LK06S gir. I våre teoretiske perspektiver fremkommer det at hva som er å forstå som samisk eller norsk identitet, vil kunne variere fra sted til sted og fra menneske til menneske, avhengig av hvordan kulturene blir betraktet ut fra de samfunnsmessige strukturene (Eidheim, 1971, s. 42). Derfor forstår vi det slik at identitetsfaget kan oppleves på ulike måter mellom lærere. Det faglige innholdet vil derfor også variere, både mellom lærere på samme skoler, mellom lærere på tvers av skoler i ulike samfunn, eller mellom dem som opererer med ulike begreper for identitet og som har ulik kjennskap til faget.

6.2 Norskfaget som arena for arbeid med samisk språk og kultur

Sett i lys av den formelle læreplanens forståelse er det tydelig at LK06 og LK06S gir noe forskjellige eksplisitte føringer for å trekke samiske tema inn i faget (Goodlad m.fl., 1979, s. 61). Det som likevel er mest slående ved vårt datamateriale, er at flere tror at lærere som ikke har mye kunnskap eller kjennskap til språket og/eller kulturen vil ha vanskeligheter med å undervise om samiske tema. Chris forteller følgende om hvordan han opplever LK06:

Et kompetansemål i seg selv er jo en doktorgrad, så målene kunne vært mer spesifikke. Samtidig vil mer spesifikke mål ta bort friheten du som lærer har til å forme innholdet selv. Hadde noen kompetansemål vært mer specifikt rettet mot samisk, så hadde det vært mye lettere som lærer å tilnærme seg det i norskfaget. [...] Mye tror jeg handler om hvordan kunnskap læreren har, og hvordan læreren velger å gjøre det. Jeg kjenner lærere som jobber på skoler sørpå, som har sagt at; «nei, jeg bare forteller litt om det, så har jeg gått gjennom det målet». Det handler jo om kunnskap. (Chris)

Ut fra det Chris sier om kompetansemålene er det tydelig at lærerens kunnskap og kjennskap til samisk kan få betydning for om slike tema blir trekt inn i faget og i hvilken grad det blir gjort. Samtidig viser funn at også andre faktorer spiller inn for om norskfaget blir oppfattet som en arena for å arbeide med samisk språk og kultur.

Prinsippene for opplæringen i LK06 nevner sjeldent samisk eksplisitt, og dette er noe flere lærere kan fortelle som utfordrende å forholde seg til, særlig om læreren ikke ser andre muligheter for slikt arbeid. Andre igjen opplever at de relativt åpne kompetansemålene eller forskriftene er å forstå som positivt for deres lærervirke. Disse lærerne mener at bredden i læreplanen gir dem rom for å forme innholdet i undervisningen slik de anser det som hensiktsmessig. For eksempel står det i LK06 at opplæringen skal gi elevene et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse. Elevmangfoldet skal anerkjennes og respekteres, og opplæringen skal blant annet fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 3). Studien viser at hvordan læreren forstår mangfoldet av samisk og norsk identitet blant sine elever, kan spille rolle for om en opplever at samisk er relevant å forholde seg til. Ifølge våre teoretiske perspektiver er det nærliggende å tro at ulike lærere vil kunne oppfatte seg selv og andre gjennom ulike kulturelle briller. Derfor kan lærerens forståelse av identitetsbegrepet og elevene, få betydning for hvordan en forholder seg til elevenes sosiale bakgrunner eller tilhørigheter i undervisningen (Borg, 2003, s. 81; Hammarén & Johansson, 2010, s. 7). Til sammenligning står det eksplisitt i prinsippene for opplæringen i LK06S at skoler som følger denne læreplanen, skal ha et større fokus på samisk. Gjennom basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv står det at elevene skal få styrket og utviklet sine identiteter, og fremme forståelse for samiske verdier, språk og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 1). Den samiske læreplanen kan vi derfor forstå som noe mer førende for at slikt arbeid skal finne sted i elevenes opplæring. Vi kan derfor stilles spørsmål til om noen lærere som ikke følger LK06S opplever

det som mer hensiktsmessig å fremheve andre kulturer i elevenes undervisning, istedenfor samisk. Samtidig viser studien at norsklærere, på tvers læreplanene, forholder seg ulikt til dette, til tross for den formelle læreplanens fremstilling. For eksempel sier Beate følgende:

Jeg tenker at mitt klasserom er 100 000 ganger større enn for eksempel et klasserom på en byskole sørpå. Hele nærområdet her er mitt klasserom. [...] Her finnes mangfold og mange muligheter til å bruke naturen og lokalmiljøet, de samiske tradisjonene og de samiske stedsnavnene, ikke minst. [...] Kompetanse, lokalkjennskap, kjennskap til flere kulturer og et ønske om å revitalisere og bevare kulturmangfold er viktig. [...] Samtidig får vi hele tiden inn nye kulturer, dem vil jeg også ha inn i norskfaget. (Beate)

Et tydelig funn er at lærerne, både innenfor og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk, forholder seg ulikt til samisk i norskfaget. Dette til tross for at skolene ligger nært geografisk plassert, i et område der samisk blir beskrevet som en del av skolens kontekst. Beate forteller at på grunn av norskfagets størrelse, føler hun at faget egner seg best for å trekke inn samisk eller lokalt arbeid. Hun ser mange muligheter for dette gjennom skolens nærmiljø. Vi kan derfor stille oss spørrende til hvordan lærere, særlig på skoler med andre samfunnsstrukturer, faktisk forholder seg til samisk i norskundervisningen. For sett i forhold til våre funn, viser studien at lærerne har klare formeninger om at nærmiljøet vil spille rolle for om elevene opplever at samisk er en naturlig del av dem og deres lokale historie. Samtidig viser våre teoretiske perspektiver at om vi ser nærmiljøet i sammenheng med elevenes identitetsutvikling, vil elevene kunne utvikle sine identiteter i interaksjon med samfunnet og menneskene de omgås (Eriksen, 1997, s. 36). Hvilke faktorer som former elevenes identiteter, vil derimot kunne variere individuelt, siden identitet både kan bli forstått som medfødt og som foranderlig (Mæhlum, 2008, s. 108-109). Vi stiller oss derfor spørrende til hvordan lærere kan oppleve sine muligheter for å utvikle elevenes identiteter eller kjennskap til samisk, særlig andre steder der samfunnsstrukturene skiller seg mer fra skolene som er representert i denne studien.

Studien peker videre på et annet aspekt ved norskfaget som arena for arbeid med samisk språk og kultur. Samtlige lærere i studien opplever det som kunstig å arbeide med samiske tema etter norskfagets kompetansemål, særlig om det blir gjort innenfor klasserommets fire vegger eller i tråd med lærebøkens framstilling av kulturen. Lærerne hevder en slik tilnærming vil ha lite effekt på elevenes identitetsutvikling. Om læreren anser lærebøkene i faget som styrende for fagets innholdsmessige art, er det nærliggende å tro at det vil være utfordrende å forstå norsk som identitetsfag og som arena for å arbeide med samiske tema. Derimot trekker lærerne i

denne studien frem nærmiljøets betydning for å arbeide med elevenes identiteter. De opplever at det har størst effekt å relatere arbeidet i faget til elevenes lokale kjennskap. Lokalt arbeid anser de som viktig for elevenes utvikling og deres tilhørighet til hjemlassen. Dette til tross for at nærmiljøet ikke blir nevnt eksplisitt i norskfagets formål, men som vi allerede har sett blir nevnt i den generelle delen (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2). De samiske nærmiljøene har likevel nasjonal relevans, noe som Agnes uttrykker i følgende sitat:

Uansett om vi mener vi skal ha en samisk eller en norsk identitet, så er det jo klart at det er viktig at elevene lærer om sin kulturarv, tenker jeg, uavhengig av hva slags identitet vi føler vi har eller hvor i landet vi bor. [...] Du sier jo at det vi lærer her, ikke bare er noe elevene på skole-A skal lære, fordi det er lokalt. Det skal dem jo lære i Oslo, i Tromsø, i Kirkenes eller hvor som helst. Det vi gjør, gjelder jo for alle elevene i hele Norges land! (Agnes)

Samisk oppleves som en naturlig del av skolens lokale miljø og kultur, men samtidig er det et felles gode for alle elever i Norge å arbeide med samiske tema, slik som læreplanverkene legger opp til. Agnes sier at det de gjør som lærere på en skole innenfor forvaltningsområdet for samisk språk, er relevant for hele Norge. Det er interessant at samtlige lærere i studien opplever det som viktig å lære elevene om samisk språk og kultur, og de begrunner dette i den generelle delen der det står at opplæringen skal styrke samisk identitet og en felles kunnskap til alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 4). Sett ut fra våre teoretiske perspektiver, vil mennesker som lever under like sosiale betingelser, kunne ha delvis like identitetsforståelser (Eidheim, 1971, s. 42; Steensen, 2014, s. 33). Til tross for at lærere kan forholde seg ulikt til samisk i norskfaget, skal altså alle lærere i Norge undervise i samiske tema. Det er ingen tvil om at det er en tydelig sammenheng mellom den enkelte lærerens didaktiske refleksjoner og kunnskapen og kjennskapen en har til samisk. Som vi har sett får også dette betydning for om læreren trekker arbeid med samisk språk og kultur inn i undervisningen. Studien viser at lærere som har tilhørighet og kjennskap til samisk kultur og tradisjon, eller som oppfatter samisk som en del av nærmiljøet, kan oppleve det som mer naturlig å trekke samiske tema inn i undervisningen. For lærere som ikke har en nær tilknytning til samisk, kan erfaringene fra forvaltningsområdet for samisk språk være relevante erfaringer for hele Norge. Dette er en måte å overkomme noen av de begrensingene som lærere kan oppleve, med utgangspunkt i egne erfaringer/bakgrunn (Borg, 2003, s. 82; Nordahl m.fl., 2013, s. 158).

Vi opplever det som vanskelig å generalisere disse funnene i lys av nærmiljøet alene, siden studien peker på ulike aspekter som får betydning for hvordan lærere kan oppleve norskfaget. For selv om disse lærerne deler tilnærmet lik forståelse av nærmiljøets kultur mangfold, og at de har like oppfattelser av lokalt arbeid, er det viktig å påpeke at lærerne er sammensatte av ulike særegne tanker, følelser, personlige erfaringer og politiske synspunkter tilknyttet temaet (Eriksen, 1997, s. 36; Wiestad, 2004, s. 108). Studien viser heller ingen klare forskjeller mellom lærernes opplevelser med faget og deres alder, kjønn, interesser eller etniske tilhørighet (Mæhlum, 2008, s. 108). Som vi har sett spiller ulike faktorer inn, og selv om læreren kan brenne for samisk revitalisering, kan det hende at mulighetene oppleves som begrensende, for eksempel på grunn av elevgruppa en har, eller på grunn av kjennskapen læreren har til faget. Vi opplever det derfor som viktig å forstå de bekymringene som lærerne uttrykker rundt sine manglende kunnskaper og kjennskap til samisk språk og kultur. Som vi har sett kan lærerens refleksjoner gjøre at en opplever hindringer og bekymringer for vranglære eller frykten for en stereotypisk undervisning om samiske tema. Dette står i kontrast til ambisjonene i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 4). Samtidig er det ikke gitt hva som oppleves som tilstrekkelige kunnskaper for å arbeide med samiske tema i faget (Eidheim, 1971, s. 42; Eriksen, 2004, s. 116). I stedet for å ta ut de samiske temaene fra de nasjonale læreplanene, mener vi dette heller peker på et behov for et nasjonalt kompetanseløft, slik også Olsen m.fl. (2017) argumenterer for. Chris uttrykker seg også om dette, og belyser med det nok et interessant aspekt ved tematikken:

Jeg er ikke så redd for å gå inn i diskusjoner for om samisk skal inn i opplæringen til elevene. [...] Men det har jo vært konflikter her i området, der for eksempel halvparten i familier er samisk og halvparten ikke er det. [...] Det er jo en risiko man må ta, men jeg er såpass trygg på meg selv, både faglig og teoretisk, og kan hjemle alt jeg gjør i opplæringsloven, læreplanen og diverse. (Chris)

Vi opplever at lærerens didaktiske valg og ønsker for undervisningen, både bevisst og ubevisst, kan gjenspeile lærerens egne holdninger, verdier, erfaringer eller forventninger til elevenes utbytte av undervisningen (Borg, 2003, s. 81-82; Eriksen, 2004, s. 116). For selv om ikke alle lærerne opplever at deres forutsetninger for å samtale om samisk er tilstrekkelig, forteller mange om sårbarheten de opplever om temaet. Som Chris forteller, kan det kreve mot av læreren for å tilnærme seg samisk i faget, både med tanke på lærerens faglige kunnskap om temaet, men også ut fra hvordan en velger å forholde seg til samfunnets holdninger til samisk.

At flere av lærerne trekker frem fornorskingsprosessens konflikter, som på ulike måter har preget menneskene i området rundt deres skoler, belyser et følelsesladet tema. Spørsmål om identitet og tilhørighet, følelse av aksept, stolthet, fortrenning og skam krever en interkulturell kompetanse hos læreren (Hætta, 2002, s. 124; Olsen m.fl., 2017, s. 2, 5). Vi kan derfor forstå undervisningspraksisen til lærere i norskfaget som forskjellig, siden lærerens refleksjoner blir skapt i samspillet mellom ens egen livsverden og nærmiljøet som skolen er en del av (Borg, 2003, s. 81; Eriksen, 1997, s. 36). Siden samisk kan være forbundet med skam eller negative holdninger, uttrykker noen en frykt for å trigge frem negative opplevelser tilknyttet kulturens historie. Andre lærere har behov for å tilnærme seg samisk med forsiktighet og ydmykhet, siden det kan angå noen av elevene deres, samt at undervisningen må være slik at elevene kan kjenne seg igjen i kulturen (Fiskum m.fl., 2018, s. 36-37). Å undervise om samiske tema, er med andre ord å arbeide med utgangspunkt i de konsekvensene som fornorskingspolitikken har gitt, og som den enkelte lærer må forholde seg til. De ulike aspektene må derfor tas i betraktning for lærerens didaktiske valg og forståelse av norskfaget.

7 Avslutning

Målet med denne studien har vært å belyse hvordan lærere opplever norsk som identitetsfag, og om norskfaget er en arena for å arbeide med samisk språk og kultur. Ettersom læreplanene er å forstå som retningslinjer for elevenes opplæring, har et interessant aspekt i denne sammenheng vært hvordan lærere forstår forskriftene i LK06 og LK06S.

Studien vår bygger på forskningsintervju med ni lærere fra en skole innenfor og to skoler utenfor forvaltningsområdet for samisk språk. Til tross for at skolene ligger forholdsvis nært geografisk plassert, viser datamaterialet forskjeller mellom lærerne og deres erfaringer. Når det gjelder syn på identitet, anser det store flertallet at identitet er dynamisk og at elevene vil kunne utvikle sine identiteter. Lærerne har likevel ulike synspunkter på om norskfaget er et identitetsfag, og hva som eventuelt gjør faget til et identitetsfag. Selv om ikke alle omtaler norsk som identitetsfag eller opplever det de gjør i faget som identitetsskapende for elevene, tyder våre teoretiske perspektiver at ulike tilnæringsmåter i faget, vil kunne være utviklende for elevene. I en modningsprosess som går over tid, gir de ulike klassetrinnene unike innputt som støtter elevenes utvikling. Studien indikerer derfor at lærere vil kunne støtte elevenes identiteter på ulike måter i undervisningen, i takt med elevenes modenhet eller evne til å forstå perspektivene på fagstoffet som formidles.

Når det gjelder norskfaget som arena for samiske tema, skiller lærerne på skole-A seg noe ut, ettersom de er samstemte om at deres skole vektlegger samisk språk og kultur. Samtidig har lærerne ulike erfaringer med hensyn til deres vurdering av egne forutsetninger for å undervise om samiske tema. Vi viser at lærere som ikke er fra skolens nærområde opplever at det er utfordrende å undervise om samiske tema selv, og interessant nok opplever også lærere som kommer fra samiske områder noe av det samme. Lærere som selv opplever en tilhørighet til samisk språk og kultur, erfarer en større trygghet med tanke på å undervise om disse temaene. Sårbarheten flere opplever rundt samiske tema, belyser ansvaret som lærere har for å vise respekt og toleranse for menneskers ulike holdninger og følelser tilknyttet samisk språk og kultur. Flere uttrykker at det er viktig å tilnærme seg samiske tema med forsiktighet, ettersom tvang eller en skjev framstilling av kulturen vil kunne virke mot sin hensikt. Samtidig har andre lærere behov for å fremme samisk språk og kultur, og de opplever det som stadig viktigere å naturliggjøre kulturmangfoldet. Dette gjør de for at flere elever skal oppleve aksept for å kunne identifisere seg med samisk eller andre kulturer. I den sammenheng mener flere det er viktig å

fremme elevenes kulturmangfold på en virkelighetsnær måte som er i takt med samfunnets endringer, slik at elevene kjenner seg igjen i kulturen(e) som formidles. Anerkjennelse og respekt omtales som viktig for å styrke elevenes identiteter, slik at de i samspill kan utvikle og inspirere hverandre. Studien viser derfor et dynamisk norskfag der ulike lærere vektlegger ulike sider ved faget. Denne variasjonen gjenspeiler både lærernes egne forutsetninger, men også deres syn på elevene. Et viktig funn i studien er at samtlige lærere ønsker å videreformidle kunnskap om kulturarven til sine elever, noe som er forankret i læreplanene der det står at opplæringen skal styrke samisk identitet, samt å gi kunnskap om samiske forhold til alle elever.

For oss er det et tankekors at tidligere forskning (Lile, 2011) viser at mange lærere og elever har manglende kompetanse i samisk kultur, tradisjon og historie. En kan som Lile stille spørsmål ved om Norge følger lovgivningen som skal sikre og utvikle samisk kulturarv, samt om vi har en norsk kulturarv som inkluderer samisk, slik det fremkommer i opplæringsloven i dag. Den nåværende læreplanens generelle del, nevner kun samisk to ganger, og det fremkommer kort at skolen skal ivareta og utvikle elevens samiske identiteter og kunnskaper om samisk kultur og samfunnsliv. Til sammenligning har den nye overordnede delen, som gjelder fra år 2020, et tydeligere fokus på samene som urfolk i Norge. De nye retningslinjene innebærer derfor at samiske tema er noe den enkelte lærer i større grad må forholde seg til, som en del av elevenes opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 4; Utdanningsdirektoratet, 2017). Olsen m.fl. (2017) uttrykker at læreplanene legger premisser for undervisningens faglige og innholdsmessige art, for å imøtekomme samiske elevers rett til opplæring i og gjennom egen kultur, og alle elevers behov for kunnskaper om samiske forhold (Olsen m.fl., 2017, s. 2, 5). I lys av vår studie og av tidligere forskning blir det interessant å se hvordan den nye læreplanen i norsk vil legge føringer for norskfagets rolle for samisk språk og litteratur.

8 Bibliografi

- Aagre, W. (2016). *Ungdomskunnskap – hverdagslivets kulturelle former*. Bergen; Fagbokforlaget
- Berge, K. L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve*. Hentet 09.05.2018 fra <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching Volume 36*, s. 81-109. Hentet 16.03.2018 fra https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/F6B40C79983C27649FC1157D4023A776/S0261444803001903a.pdf/teacher_cognition_in_language_teaching_a_review_of_research_on_what_language_teachers_think_know_believe_and_do.pdf
- Bråstad Jensen, E. (2005). *Skoleverket og de tre stammers møte*. Tromsø: Eureka forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrak forlag.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, & mixed methods approaches*. London: Sage.
- Eidheim, H. (1971). *Aspects of the Lappish minority situation*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* (5.utg.). Oslo: Akademisk.
- Engen T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Akademisk.
- Eriksen, T. H. (1997). Identitet. I T. H. Eriksen, *Flerkulturell forståelse* (s. 34-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2004). *Røtter og føtter. Identitet i en omskiftelig tid*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Erikson, E. H. (2000). *Barndommen og samfunnet*. (K. von Krogh, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Fiskum, T. A., Myhre, H. & Rosenlund, M. R. (2018). Læreren valg og holdninger. I T. A. Fiskum, D. Gulaker, & H. P. Andersen (red.). *Den engasjerte eleven - Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 31-44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Folkenborg, H. (2008). *Nasjonal identitetsskaping i skolen. En regional og etnisk problematisering*. Tromsø: Eureka forlag.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. Hentet 27.04.2018 fra lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gilje, T. M. (2014). Teacher cognition and the teaching of EFL reading in Norwegian upper primary classroom. *Acta Didactica Norge Vol. 8. Nr. 2. Art. 18*. Hentet 02.05.2018 fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1141/1020>
- Goodlad, J. I., Klein, M., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad (red.). *Curriculum Inquiry* (s. 43-76). New York: McGraw-Hill.
- Hammarén, N. & Johansson, T. (2010). *Identitet - kort og godt*. (A. Bonnevie, Overs.) Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Hyltenstam, K. & Stroud, C. (1991). *Språkbytte och språkbevarande - Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hætta, O. M. (2002). *Samene: Nordkalottens urfolk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Læreren verden: innføring i generell didaktikk* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, I. (2017). «Samisk kultur er superviktig». En kvalitativ studie om samisk tema i norskfaget. (Masteravhandling). Tromsø: UiT Norges arktiske Universitet.
- Johansen, Å. M. (2009). «Velkommen te' våres Norge». *En kvalitativ studie av språkbytte og språkbevaring i Gáivuotna/Kåffjord*. Oslo: Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10*. Hentet 04.04.2018 fra <https://www.hiof.no/lu/studier/praksis/glu-maglu/nasj-retningslinjer-maglu5-10.pdf>

- Kvale, S. (1983). The Qualitative Research Interview. *Journal of Phenomenological Psychology, Volume 14, Issue 1-2*, s. 171-196. Hentet 10.04.2018 fra http://booksandjournals.brillonline.com/docserver/journals/15691624/14/1-2/15691624_014_01-02_s009_text.pdf?expires=1524732354&id=id&accname=id23746&checksum=409DDB8152B6E5BC7D1ACD5B73930575
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lile, H. K. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En retts sosiologisk (Doktoravhandling)*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet 28.03.2018 fra <http://folk.uio.no/hadil/Samlet-ferdig6.pdf>
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røynealand, & H. Sandøy. *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk* (s. 105-126). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nordahl, T., Manger, T., & Lillejord, S. (2013). Undervisning og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland. *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 137-176). Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU. (2016:18). *Hjertespråket - forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samisk språk* (Vol. 2016). Oslo.
- Olsen, T., Sollid, H., & Johansen, Å. M. (2017). *Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene*. Oslo: Acta Didactica. Hentet 10.01.2018 fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4353/4858>
- Opplæringsloven. (2018). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 15.04.2018 fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pedersen, P. & Høgmo, A. (2004). *Kamp, krise og forsoning: Evaluering av samepolitiske tiltak i Kåfjord*. Tromsø: NORUT Samfunnsforskning AS.

- Pedersen, P. & Høgmo, A. (2004). *Kamp, krise og forsoning: Evaluering av samepolitiske tiltak i Kåfjord*. Tromsø: NORUT Samfunnsforskning AS.
- Pedersen, P., & Høgmo, A. (2012). *Sápmi slår tilbake: Samiske revitaliserings- og moderniseringsprosesser i siste generasjon*. Karasjok: ČálliidLágádus.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, T. (2006). Etnisk identitet i offisiell statistikk - noen variasjoner og utfordringer generelt og i en samisk kontekst spesielt. I V. Stordahl, *Samisk identitet - kontinuitet og endring* (s. 53-84). Guovdageaidnu - Kautokeino: Sámi instituhtta.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2017). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. Hentet 13.03.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtspalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>
- Regjeringen. (2018). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. Hentet 29.04.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Salole, L. (2014). *Krysskulturelle barn og unge - om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaftun, A. (2015). *Leseopplæring og fagenes literacy*. Hentet 09.05.2018 fra Nordic Journal of Literacy Research: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/170/147>
- Smidt, J. (2009). Norskfagets dimensjoner. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg.). (s. 16-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steensen, J. (2014). Om kapitalens betydning for inklusjon. I KVAN, *Inklusjon og eksklusjon* (s. 29-41). Århus: KVAN 100.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (4.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Prinsipper for opplæringen i kunnskapsløftet - samisk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 04.04.2018 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/samiske/prinsipper_for_opplaringen_samisk.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 30.03.2018 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk (NOR3-03)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 05.04.2018 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR3-03/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 04.04.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 03.04.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Norsk - veiledning til læreplan*. Hentet 01.05.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 20.01.2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Wiestad, E. (2004). *Stedene som former deg. Om rom og subjektivitet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Zachariassen, K. (2016). *Fornorskingspolitikken overfor samar og kvenar*. Hentet 12.03.2018 fra <http://www.norgeshistorie.no/industrialisering-og-demokrati/artikler/1554-fornorskingspolitikken-overfor-samar-og-kvenar.html>
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Tema:

Identitetsutvikling i norskfaget med fokus på samisk aspekt i faget. Kan vi gjennom å samtale med ulike norsklærere, både innenfor og utenfor forvaltningsområde for samisk språk, få innsikt i deres tanker og opplevelser av norsk som identitetsfag og arbeid med samiske tema.

Fokuset i intervjuet er derfor tilknyttet lærerrollen sett i forhold til norskfaget.

Innledning

- Presentere oss
- Informere om prosjektet og retten til å trekke seg, gå gjennom kontrakt og informasjonsskriv
- Informere om spørsmålene, hva vi vil spørre om
- Antatt lengde per intervju: ca. 1 time

Kompetansemålene studiens lærere forholder seg til

Læreplan i norsk (LK06)

Etter 7. årstrinn:

- **lese og uttale stedsnavn som inneholder spesielle nordsamiske bokstaver**, og kjenne til enkelte **ord og uttrykk på ett av de samiske språkene**
- presentere egne tolkinger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i **oversettelse fra samisk**

Etter 10. årstrinn:

- gjøre rede for **utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter** i forbindelse med **samisk språk** i Norge
- gi eksempler på og kommentere **hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk** og andre språk

Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk (LK06S)

Etter 7. årstrinn:

- gjengi på norsk med egne ord **hovedinnholdet i fortellinger og muntlige framstillinger på norsk og samisk**
- **beskrive hvordan tekster er bygd opp** ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap, og **samtale om forskjeller mellom norsk og samisk**

Etter 10. årstrinn:

- **referere muntlig på norsk fra taler og foredrag på norsk og samisk**
- gjøre rede for bakgrunnen for at det er to offisielle språk i Norge, og **diskutere hvordan norsk og samisk har påvirket hverandre**
- reflektere over hvordan **verdier, tenkemåter og forestillinger framstilles i norske og samiske tekster** og oversatte tekster fra andre språk

Lærernes bakgrunn

- Hvor gammel er du?
- Hvor kommer du fra?
- Hvor lenge har du vært lærer?
- Har du arbeidet på andre skoler enn her?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvordan vil du beskrive elevmangfoldet i klassen?
- Hvordan vil du beskrive ditt forhold/kjennskap til samisk kultur og tradisjon, eller andre kulturer herfra, f. eks. det kvenske/finske?

Kjennskap til samisk i nærmiljøet

- Hva mener du; er det viktig at elevene utvikler tilhørighet til hjemlassen sin?
- Hvordan vil du beskrive samfunnet og kulturen her i bygda, med særlig tanke på den samiske situasjonen som har vært eller som er i dag?
- Hvordan opplevde du det når kommunen/nabokommunen ble et forvaltningsområde?
- Hvordan tror du konfliktene som oppstod kan ha påvirket hvordan du selv tilnærmer deg samisk i norskfaget?

Samefolkets dag

Nå har det nylig vært samefolkets dag ...

- Markerte/feiret dere denne dagen på noen måte?
- Gjorde du deg noen didaktiske vurderinger eller refleksjoner i forkant av samenes nasjonaldag med tanke på hvordan dagen eventuelt skulle markeres, og betydningen en eventuell markering ville ha for elevene?
- Var det noen av lærerne og elevene som viste sin samiske tilhørighet på denne dagen?
 - Tror du dette kan ha betydning for elevenes tilhørighet eller kjennskap til samisk?

Markeringer på samefolkets dag er vel ofte å regne som en tverrfaglige?

- Hvilken rolle tenker du norskfaget kan ha på en slik dag som dette?
- Mener du det er viktig å revitalisere samisk kultur og språk (evt. kvensk)? Gjør du noen bevisste valg i forhold til dette?
- Tenker du norskfaget bør spille en større rolle eller ta ansvar for revitaliseringen av samisk i skolen, med tanke på hvilken rolle norskfaget hadde under fornorskingen?
 - Hva kan du/hva gjør du som norsklærer eventuelt gjøre?

Norsk som identitetsfag

I læreplanen står det at Norge har et ansvar for å ivareta blant annet samisk språk og kultur, og at man skal styrke samisk identitet og en felles kunnskap om samisk kultur og samfunnsliv hos elevene. Identitet og identitetsutvikling er begreper som i læreplanen ikke defineres ytterligere og kan derfor kanskje oppleves som komplekse på grunn av de mange definisjoner og forståelser som finnes. Hvordan identitetsaspektet i norskfaget er å forstå tenker vi derfor vil kunne være individuelt.

- Opplever du norskfaget som et identitetsfag?
 - Hvordan opplever du norsk som identitetsfag?
 - Hvilke muligheter mener du man har til å jobbe med identitet i norskfaget?
 - Har du noen konkrete erfaringer du vil dele der elevenes ulike identiteter får komme til uttrykk i faget?
- Om skolen har et ansvar for å styrke samiske elevers identitet, slik det står i rammeplanens forskrifter, hva mener du er å forstå som samisk identitet?
 - Har du noen tanker om norskfagets rolle for hvordan samisk identitet kan styrkes?
 - Føler du at samisk identitet kan styrkes i norskfaget?
 - Tror du elevene kan utvikle samisk tilhørighet uten at de nødvendigvis føler at de har en samisk identitet generelt? («felles» bygdeidentitet) → For eksempel ut fra kjennskapen de utvikler fra nærmiljøet og det de lærer på skolen
 - Hva synes du er viktig at elevene skal vite/lære om samisk kultur og samfunnsliv?
 - Synes du det bør være forskjell på hva elevene lærer om samisk innenfor eller utenfor forvaltningsområde?

Lærerrefleksjoner

- Hvordan tror du at *du* som lærer kan være med på å forme identitetsutviklingen til elevene?
- Styrer kjennskapen du har til elevenes tilhørighet de valgene du gjør når undervisningen om samiske tema skal planlegges?
- Har du andre eksempler som kan påvirke de valgene du gjør når undervisning skal planlegges?

Lærers tolkninger av læreplanen for arbeid med samiske tema

Som lærer har man et relativt fritt valg til å velge innholdet i undervisningen for at elevene skal oppnå kompetansemålene som står til det enkelte fag.

- Hva ligger til grunn når du skal planlegge undervisningen?
- Kan det være utfordrende å planlegge undervisning som tilnærmer seg samisk innhold med tanke på læreplanens kompetansemål og føringer i norskfaget?
- Tror du dine egne kunnskaper og/eller kjennskap til samiske tema former undervisningen du gir elevene?
- Har skolen en lokal læreplan du følger?
 - Tar denne for seg samisk?
- Har du noen egne erfaringer du kanskje vil dele med oss om hvordan du har tilnærmet deg arbeid med samisk språk og kultur eller samiske tekster i norskfaget? eller andre ting du har gjort som kan ha hatt betydning for elevenes identiteter.
- Bruker du noen spesielle ressurser når du i norskfaget arbeider med samisk eller for å utvikle elevens ulike identiteter?

Avsluttende spørsmål

- Har du ellers noe du vil fortelle oss eller tilføye om for eksempel din rolle som lærer eller norskfaget som identitetsfag, eller andre ting?
- Var det noen av spørsmålene eller noe ved temaet du syntes var vanskelig å snakke om eller var uklart?
- Er det ellers noe du vil ta opp?

Vedlegg 2 – NSD

NSD

Hilde Sollid

9006 TROMSØ

Vår dato: 20.10.2017

Vår rer: 56011 1 3 1 LH

Deres dato:

Deres ref:

Tilråkning fra NSD Personvernombudet for forskning S 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 18.09.2017 for prosjektet:

56077 Urfolk, medborgerskap og utdanning

Behandlingsansvarlig UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Hilde Sollid

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av S 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- Vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.08.2021 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD— Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29

Tel: +47-55 5821 17

nsd@nsd.no

org.nr. 985 321 884

NSD-Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50

www.nsd.no

Vedlegg 3 - Informasjonsskriv

Dato: 05.02.2018



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Identitetsutvikling i norskfaget»

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter som denne våren skal avslutte vår 5-årige utdanning, integrert master i lærerutdanning 5-10. Vi skal i denne forbindelse skrive en masteroppgave innenfor norskdidaktikk.

Temaet for oppgaven er norskfaget som identitetsfag med særlig fokus på samiske tema og tilhørighet. Vårt formål med oppgaven er å få et innblikk i ulike norsklæreres erfaringer og opplevelser med faget som identitetsfag, og hvordan den enkeltes didaktiske refleksjoner og praksis kan være med på å forme elevenes identiteter. Det er derfor ønskelig å intervjuer norsklærere om dette temaet, slik at vi kan få ulike norsklæreres opplevelser og erfaringer om fenomenet.

Det er spesielt interessant for oss å gjennomføre forskningen i Nord-Troms med bakgrunn i den flerspråklige og flerkulturelle historien. Å intervjuer lærere fra skoler både i og utenfor samisk forvaltningsområde håper vi kan gi innblikk i hvordan arbeid med identitetsutvikling i norskfaget kanskje kan utarte seg på ulike måter.

Vi mener det vil være interessant å prate med både lærere som har god kjennskap til temaet eller få/lite erfaringer med dette. Siden du er norsklærer i Nord-Troms, forespørres du derfor om å delta i vårt prosjekt, hvor vi ønsker å høre om dine erfaringer og opplevelser med temaet.

Prosjektet vårt startet i januar 2018 og vil avsluttes i mai 2018. Det inngår også i et større forskningsprosjekt som heter *Urfolk, medborgerskap og utdanning* der også våre veiledere, Hilde Sollid og Torjer A. Olsen, er prosjektledere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i vår studie vil innebære at du som lærer stiller til intervju hvor vi i hovedsak samtaler om dine opplevelser og didaktiske refleksjoner knyttet til norskfaget som identitetsfag, og eventuelle erfaringer du har med å arbeide med samiske tema. Intervjuene blir tatt opp på en båndopptaker, og de blir senere transkribert og sendt til deg for godkjenning, slik at du får mulighet til å rette opp i eventuelle misforståelser eller uklarheter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil, mens vår forskning pågår, lagres på ei lukket fil. Det vil kun være oss som forskere og våre veiledere som har tilgang til det innsamlede datamaterialet.

Datamaterialet du bidrar med, vil vi som forskere senere presentere både muntlig og skriftlig gjennom publisering av vår masteravhandling, og som i slutten av mai vil presenteres på en masterkonferanse ved UiT Norges arktiske universitet. Vi vil da kunne fortelle at forskninga er basert på data fra en kommune innenfor forvaltningsområde for samisk og en kommune rett utenfor, og ut over dette blir deltakerne anonymisert.

Når vi er ferdig med vårt masterprosjekt vil datamaterialet oppbevares i anonymisert form på UiT for videre forskning innen prosjektet *Urfolk, medborgerskap og utdanning*. Dette gjelder opptak av intervju, eventuelle dokumenter fra skolen og våre notater. Det er kun våre veiledere som fortsatt vil ha tilgang til datamaterialet. Materialet slettes etter 20 år.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og du som forskningsdeltaker kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet øyeblikkelig.

Dersom du har spørsmål om prosjektet, kan du kontakte Charlotte Marie Isaksen (tlf. 45456880, e-post cis003@post.uit.no), Lotte Nystad Liljebakk (tlf. 90526225, e-post lli020@post.uit.no). Eventuelt vår veileder, Hilde Sollid (tlf. 918 43115, e-post hilde.sollid@uit.no).

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

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Skjema for avtale med skoler



Institutt for
lærerutdanning og
pedagogikk

Integrert master i lærerutdanning 1.-7. og 5.-10.

MASTERGRADSSAMARBEID MELLOM STUDENT OG SKOLE

Student (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Veileder (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Skole /sentralbord/e-post:	
Rektor (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
Lærer/kontaktperson (navn, e-post adresse, telefonnummer)	
I forbindelse med sin MA- oppgave skal studenten gjøre følgende:	

Taushetserklæring	
Studenten skal undertegne taushetserklæring som leveres til skolen. Se neste side.	
Personvern	
Hvis prosjektet er meldepliktig hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), skal studenten gi skolen kopi av godkjenning fra Personvernombudet for forskning.	

Dato og underskrift

Rektor

Student

Lærer/kontaktperson

TAUSHETSPLIKT

Studenter med oppgaver i skolen er i samme situasjon som ansatte i grunnskolen. De samme regler om taushetsplikt som gjelder for skolens ansatte, gjelder også studenter når de gjør intervjuer og observasjoner m.m. som grunnlag for mastergradsoppgaver.

Taushetsplikten pålegges gjennom Opplæringsloven § 15.1, med henvisning til Forvaltningsloven § 13.

- Taushetsplikten omfatter opplysninger studentene får om personlige forhold som gjelder elever, ansatte, foresatte eller andre.
- Taushetsplikten medfører både plikt til å tie med opplysninger og til å verne om dokumenter og notater med opplysninger.
- Taushetsplikten gjelder i arbeid så vel som i fritid, også etter at en har sluttet som student ved UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

TAUSHETSERKLÆRING

Jeg er kjent med overstående tekst, og plikter å holde meg etter den. Jeg vil være varsom dersom jeg skulle være i tvil om noe er underlagt taushetsplikt eller ikke.

Dato og underskrift
