



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Først er det en hengebro, og så blir det til slutt en jernbro»

Et aksjonsforskningsprosjekt om snarefangst som utgangspunkt for kulturbasert læring og dybdelæring ved en samisk skole.

Lise Bakkeby Lillemoen

*Masteroppgave i Integrert master i lærerutdanning 1.-7. trinn.
Mai 2019*



Sammendrag

Denne studien er et aksjonsforskningsprosjekt om dybdelæring gjennom kulturbasert læring i samisk skole. Studien er bygd på et undervisningsopplegg utformet av meg og forskningsdeltakerne, som undersøkelsesgrunnlag. Undervisningsopplegget gikk over tre uker, og hadde fangst av ryper med snarer som tema. Studiens forskningsdesign er fenomenologisk hermeneutikk. Jeg ønsket gjennom fenomenologien innsyn i forskningsdeltakernes opplevelser. Samtidig åpnet hermeneutikken for at jeg kunne tolke opplevelsene på en subjektiv måte. Jeg har gjennom kvalitative intervjuer av lærere og elever utforsket hvordan kulturbasert læring kan anvendes for å oppnå dybdelæring ved en samisk skole. Datamaterialet ble analysert ved bruk av innholdsanalyse, hvilket innebar at jeg analyserte intervjuene med fokus på innhold. Et sentralt funn i studien, er at kulturbasert læring kan være en viktig inngangssti til dybdelæring, fordi det kan bygge bro mellom skole og hjem.

Forord

Plutselig var det over!

Denne avhandlingen markerer avslutningen av en femårig lang studietid, noe som er vemodig, men samtidig veldig godt. Studieårene både i Tromsø og i Alta har vært lærerike og berikende, og jeg ser frem til å kunne motta tittelen som lektor. Da jeg i høst bestemte meg for å arbeide fulltid ved siden av studiene, hadde jeg ikke sett for meg at masterprosessen skulle bli langt nær så omfattende som den ble. Jeg ønsker i den forbindelse å takke de som faktisk har gjort det mulig å gjennomføre.

Først og fremst, ønsker jeg å takke min veileder Kirsten Stien. Jeg har deg å takke for at denne studien fikk bein å gå på, gjennom undervisningen du hadde i fjor. Med støttende og kyndig veiledning i masterprosessen, har du bidratt til at jeg har holdt meg på riktig kurs. Du har gjennom engasjementet ditt vist meg at du virkelig har hatt tro på prosjektet, og jeg er så utrolig takknemlig for at akkurat *du* ble min veileder. Samtidig vil jeg rette en takk til forskningsdeltakerne mine, for et fantastisk godt samarbeid!

Kjære Britt Inger og Mikkil Nils, jeg har dere å takke for at oppgaven faktisk har kommet i havn. Dere har til enhver tid stilt opp for oss med oppmuntrende samtaler, og uendelige timer med Mailo. Jeg hadde aldri klart dette uten dere, og det håper jeg dere vet. Jeg ønsker også å takke deg, mamma, for inspirerende samtaler. Du har hjulpet meg å sette prosjektet til live, og hatt tro på meg hele veien.

Ole Ante, jeg vet at veien har føltes lang og kronglete for deg. Nå er det endelig over, og jeg er så enormt takknemlig for at du har holdt alt på stell, til tross for at jeg har vært fraværende tilstede de siste månedene.

Til slutt ønsker jeg å takke Gunille og Åse, for hyggelig samvær på masterkontoret og korrekturlesing. Det har betydd *så* mye at vi har hatt hverandre.

Alta, 14. mai 2019

Lise Bakkeby Lillemoen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formålet med studien og presentasjon av forskningsspørsmål.....	3
1.2	Studiens aktualitet.....	3
1.2.1	Samisk skolehistorie.....	3
1.2.2	Samisk skole i dag.....	5
1.3	Masteravhandlingens struktur.....	6
2	Studiens teorigrunnlag.....	7
2.1	Forskning på fagfeltet.....	7
2.1.1	Tradisjonell kunnskap og matematikk.....	7
2.1.2	Plassering av studien.....	8
2.2	Samisk barneoppdragelse – oppdragelse til selvstendighet?.....	8
2.3	Urfolksperspektiv.....	10
2.4	Kulturbasert læring.....	10
2.5	Nærmiljø.....	11
2.6	Uteskole.....	12
2.7	Dybdelæring.....	12
2.7.1	Å trå inn i nye roller – lærende partnerskap.....	15
2.8	Dybde//læring.....	16
3	Forskningsstrategi – aksjonsforskning.....	19
4	Forskningsdesign- og metode.....	21
4.1	Begrunnelse for valg av metode.....	21
4.2	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	21
4.2.1	Epistemologisk posisjon – fenomenologisk hermeneutikk.....	23
4.3	Utvalg av forskningsdeltakere.....	24
4.4	Forskningsmetode.....	24
4.5	Analysemetoder.....	26

5	Vurdering av studiens kvalitet.....	29
5.1	Etiske overveielser	29
5.2	Relabilitet	30
5.3	Validitet.....	32
6	Presentasjon og drøfting av funn.....	33
6.1	Aksjonsbeskrivelse – å fange ryper med snarer	33
6.2	Presentasjon og drøfting av funn.....	33
6.2.1	Kulturbasert læring.....	33
6.2.2	Dybdelæring	40
7	Funn i lys av forskningsspørsmålet.....	47
8	Avslutning	49
8.1	Svar på forskningsspørsmål.....	49
8.2	Med blikket fremover	50
9	Referanseliste	I
	Bøker	I
	Internettkilder	III
10	Vedlegg	V
	Vedlegg 1: Beskrivelse av undervisningsopplegg.....	V
10.1	Førfasen – forberedelser til rypejakta.....	VI
10.2	Gjennomføringsfase – å gjennomføre rypejakt.....	VII
10.3	Etterarbeidsfase – Skrive avis og lage modell av rypesnarer.....	IX
	Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema til forskningsdeltakerne	X
	Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema til elevene.....	XIV
	Vedlegg 3: Intervjuguide forskningsdeltakere	XVIII
	Vedlegg 4: Intervjuguide elever	XIX

1 Innledning

Studiens bakgrunn handler i stor grad om meg selv som person, i møte med virkeligheten. Fra barns alder har jeg blitt beskrevet som en person med brennende engasjement for det samiske. Jeg satte dermed foreldrene mine i en posisjon hvor de så seg nødt til å undersøke sine røtter, på grunn av mine indre følelser og behov for ivaretagelse av det samiske. Det ble ikke bladd langt tilbake i slektsbøkene før konklusjonen om samisk opprinnelse ble fastslått, og muligheten for at jeg kunne ta tilbake det samiske i slekta åpnet seg, gjennom blant annet undervisning i samisk på skolen.

I de senere år har min samiske tilhørighet blitt forsterket gjennom nær kontakt med det samiske samfunnet, spesielt gjennom min tiltenkte svigerfamilie, som er samiske. Dette har bidratt til at jeg har måtte bruke mitt samiske språk hver dag, og tilhørighetsfølelsen har økt i takt med at jeg har fått innsyn i deres levemåte og verdisyn. Jeg har møtt mange nye mennesker, som er rausere, hensynsfulle og interessert i meg som person. Flere anerkjenner meg som deres egen, og det varmer hjertet mitt hver eneste dag. Jeg har omsider funnet en ro jeg har søkt etter hele livet, uten å vite det. Jeg har ikke lenger følelsen av å være samisk, men ikke samisk nok. Jeg kommer ikke *helt* utenfra, til tross for at jeg ikke har vokst opp med samme kulturelle aspekter som mange andre samer. Min tiltenkte svigerfamilie og gode venner har hatt stor innflytelse på dette. Så lenge jeg er åpen og interessert i det, ønsker de å overføre deres uvurderlige kunnskap til meg. Å revitalisere samisk språk og kultur, er ikke en prosess som utelukkende gjelder meg. I dag arbeider mange samiske mennesker med å ta tilbake språket og kulturen, som gjennom generasjoner har blitt hvisket ut grunnet forforskning.

For noen år siden fikk jeg lærerjobb ved en samisk skole, hvor jeg lærte utrolig mye, både i form av kunnskap om yrket og samfunnet, men også om meg selv som person. Det første som fanget meg da jeg begynte å arbeide ved skolen, var måten skolen fungerte på. Ved denne skolen opplevde jeg at lærere og rektor så på hverandre som ressurser og samarbeidspartnere. De har et syn på hverandre, elevene og lokalsamfunnet i sin helhet som en ressurs som er verdt å ta vare på. Gjennom å anerkjenne hverandres styrker, arbeidet skolen aktivt med skoleutviklingsprosjekter, og var åpne for at undervisningspraksiser kan utvikles til det bedre.

I undervisningssammenheng hadde jeg behov for mye hjelp og støtte hos mine kollegaer, så vel som i teori. Å komme utenfra for å undervise var for meg ingen enkel oppgave. Jeg visste riktignok at familien min opprinnelig kom fra området, men jeg har ikke vokst opp i et rent

Innledning

samisk miljø, og det satte sitt preg på min undervisningsstil og relasjon til elevene. Da jeg til å begynne med i liten grad hadde tatt hensyn til det lokale i undervisningsplanleggingen, oppdaget jeg raskt et behov for å endre min undervisningspraksis. Jeg kom til å tenke på Tillers (2012) presisering av å se familien og lokalmiljøet elevene kommer fra for å virkelig kunne se enkelteleven, og dette ble for meg en inngangssti for å virkelig bli kjent med elevene. Etter hvert som forståelsen for lokalsamfunnet økte, oppdaget jeg i større grad elevenes, og spesielt guttenes søken ut til naturen. Reindriftsutøvelse hadde en sentral rolle i samfunnet, og de fleste fedrene tilbragte mye tid på vidda. Dette virket til å ha innflytelse på elevene, i form av at de følte seg fanget på skolen, i et system som ikke nødvendigvis passet inn i deres livsstil. Elevene drømte seg stadig ut av klasserommet, og til naturen. Til et sted uten klokke, regler og mas. Kontrasten gjorde at interessen for skolearbeid var liten.

Det var da jeg innså, at for å oppnå relasjonell og livslang læring, må jeg ta utgangspunkt i det nære og kjente hos elevene. Dette motiverte meg til å tilpasse undervisningen til elevgruppas ønsker og behov. I den forbindelse lagde jeg et tre som hadde ulike arbeidsmetoder, eller tilnærminger til læring på, inspirert av Gardners multiple intelligenser. Elevene hadde en ugle hver, som de kunne plassere på tilnærmingen de ønsket å bruke. Deretter kunne jeg planlegge undervisning med utgangspunkt i handlingene elevene ønsket å gjøre, og legge innholdet til handlingen. Gjennom samtaler med kollegaer, foreldre og elevene, samt kartlegging av interesser og ønskelige arbeidsmetoder hos elevene, ble jeg bedre kjent både med elevene og stedet elevene var forankret i. Elevenes virkelige liv kunne dermed få større plass i undervisningen, som beskrevet av Tiller og Tiller (2002). Gjennom små grep, som å legge deler av undervisningen utenfor skolebygget, og å knytte skriftlige oppgaver opp mot elevenes kultur- og naturbakgrunn, opplevde jeg at undervisningssituasjonen ble mindre byrdefull.

Den fysiske avstanden hjemmefra ble raskt for stor, og jeg arbeidet derfor ikke så lenge ved denne skolen. Jeg har likevel aldri klart å legge opplevelsene jeg hadde der til side. Da jeg i forbindelse med denne masteroppgaven fikk mulighet til å forske på det jeg selv ønsket, meldte behovet for å videreutvikle kunnskapen min om undervisning i samiske miljøer seg raskt. I forbindelse med fagfornyelsen av kunnskapsløftet kom interessen for å se etter sammenheng mellom kulturbasert læring og dybdelæring, og en forskningsidé ble født.

1.1 Formålet med studien og presentasjon av forskningsspørsmål

Formålet med studien er å undersøke om, og hvordan kulturbasert læring kan være en inngang til å oppnå dybdelæring i samisk skole. Dette innebærer samisk kulturanvendelse i undervisning, og på bakgrunn av dette har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

«Med utgangspunkt i en samisk skole, hvordan kan kulturbasert læring anvendes for å oppnå dybdelæring?»

1.2 Studiens aktualitet

I det påfølgende underkapitlet gjør jeg rede for samisk skole, både i et historisk perspektiv, og hvordan den fungerer i dag. Fordi samene har en historie preget av undertrykkelse og fornorskning, anser jeg det som nødvendig å avklare bakgrunnen for hvordan samisk skole er i dag, sett fra et skolepolitisk perspektiv.

1.2.1 Samisk skolehistorie

Turi beskrev i 1917 skolen som nyttig, men presiserte at foreldre var redde for den fremmede påvirkningen til skolen. Fordi de samiske barna skulle oppdras til nomadelivet, var det viktigste for foreldrene lysten til livet på vidda, og foreldrene var dermed redde for at barna skulle få verdier og interesser fra skolen som ikke passet til nomadelivet (Turi, 1917).

På begynnelsen av 1700-tallet, fikk myndighetene interesse for undervisning og misjonering i de samiske bosettingsområdene. Det ble derfor opprettet et Misjonskollegie i 1717, ledet av Thomas von Westen, som hadde ansvar for det organiserte misjonsarbeidet blant samene. Von Westen delte de samiske bosettingsområdene inn i 13 misjonsdistrikter, og ansatte en omreisende misjonær til hvert distrikt. I tillegg opprettet han et eget seminar i Trondheim, som skulle utdanne samer til lærere og misjonærer. For Von Westen var det en selvfølge at misjoneringen skulle skje på samenes eget språk. Dette førte til at samene fikk et organisert skoletilbud allerede før den norske skoleordningen ble lovfestet i 1739 (Jensen, 2005). I om lag 60 år var det et stort opplysningsarbeid blant samene, hvor samisk språk ble tatt i bruk, også i lærebøkene (Lund, 2010).

Von Westen møtte motstand i sitt arbeid, blant annet av biskopen i Trondheim, Peder Krog, som mente at samene skulle læres norsk. Krog hadde som målsetting at samisk språk skulle

Innledning

fullstendig avskaffes, og at samene som nasjon skulle dø ut. Etter von Westens død, fikk Krog lagt ned seminaret i Trondheim, og samisk ble forbudt i kirker og skoler (Lund, 2010).

På 1750-tallet hadde en ny biskop trått til, Gunnerus. Det ble da opprettet et nytt misjonsseminar i Trondheim, hvor det i tillegg til utdanning av misjonærer og lærere ble satt fokus på oversettelse av norsk litteratur til samisk. Denne skolen var i virke frem til 1774, da det politiske fokuset igjen flyttet til norsk-dansk språkanvendelse. På tidlig 1800-tall, innså flere teologer at undervisning på norsk-dansk ikke hadde bidratt til økning i samenes opplysningsnivå, og arbeidet med å gjeninnføre samisk i opplysningsarbeidet startet. Det ble opprettet et seminar på Trondenes, men seminaret lyktes i liten grad å utdanne samiske lærere, sannsynligvis fordi undervisningen foregikk på norsk. Det ble fremmet flere forslag om egen samisk lærerutdanning i perioden 1828 til 1847, som alle ble avvist (Jensen, 2005).

I en periode på om lag 100 år fra midten av 1800-tallet, ble fornorskning av minoritetene i nord en prioritert oppgave for myndighetene. I likhet med en rekke andre land i Europa, var idealet om en etnisk norsk nasjonalstat høyt prioritert, og det ble satt inn betydelige ressurser for å oppnå målet. I løpet av en periode på om lag 30 år, utviklet samfunnet et målrettet og omfattende program for fornorskingsarbeidet. Skoleverket utviklet seg gradvis til å bli et viktig redskap i arbeidet med å fornorske den samiske og kvenske befolkningen. Dette førte til endringer i opptakskrav til seminaret i Tromsø, for å kunne rekruttere norskkyndige lærere. I møte med samiske og kvenske elever, skulle norskopplæringen være hovedoppgaven til skolen. Dermed ble samisk og finsk språk gradvis trukket ut av lærebøkene, og undervisningen satset på bruk av plansjer og bilder. Et av de mest drastiske innslagene av fornorskning i skolen inntraff da det i 1880 ble lagt inn forbud mot å bruke samisk og kvensk i undervisningen. Dette til tross for at lærerutdanningen i Tromsø hadde tilbud om opplæring i samisk og kvensk frem til 1904. Da språkopplæringstilbudet i Tromsø opphørte, sto lærerne igjen uten kunnskaper om sine egne elevers morsmål. Dette ble et bevisst virkemiddel i fornorskningen, fordi det hindret lærerne å falle for fristelsen og snakke samisk eller kvensk med elevene sine. I Finnmark ble en skoledirektør ansatt, med ansvar for fornorskingsarbeidet. I tillegg ble en omfattende satsing på utbyggelse av statlige internatskoler i Finnmark. Denne satsningen ga fylket velutstyrte skoleanlegg, ressurssterke lærere, samt lengere skoletid for elevene. Samtidig måtte generasjoner av skolebarn gå på skoler hvor budskapet var at de hadde et morsmål og tilhørte en folkegruppe som hadde liten verdi i samfunnet. Helt frem til andre verdenskrig, var det flerkulturelle Nord-Norge et ikke-tema i skolen (Jensen, 2005).

1.2.2 Samisk skole i dag

I dag har elever i samiske distrikter rett til opplæring i og på samisk, jf. opplæringsloven § 6-2 første ledd. Med læreplanverket L97 fulgte for første gang en egen, helhetlig samisk læreplan, L97S. Læreplanverket representerte en vesentlig fornyelse av den samiske skolens innhold og struktur. Læreplan for kunnskapsløftet fulgte opp med en egen samisk læreplan, Kunnskapsløftet – samisk. Innføringen av samisk læreplan, var ikke en prosess som gikk smertefritt for seg. I Deatnu/Tana, som ligger i et skjæringspunkt mellom samisk, norsk og finsk kultur, ble det for eksempel store protester mot innføring av samisk læreplan i kommunen. Flere foreldre valgte å holde barna hjemme fra skolen i protest, fordi de selv mente de ikke var samiske.

Det samiske læreplanverket er et likeverdig og parallelt læreplanverk for elever i samiske distrikter, og elever utenfor samisk distrikt som får opplæring i samisk (Kunnskapsdepartementet u.å. a). De overordnede rammene LK06 – samisk, innebærer egen samiskspråklig generell del, som er videreført fra L97, samt prinsipper for opplæringen – samisk. Læreplanene for fag i grunnskolen innebærer egne planer for opplæring i samisk som første- andre- og tredjespråk, samt samisk fordypningsfag. Fagplanene i naturfag, samfunnsfag, mat og helse, KRLE og musikk inneholder kompetansemål fra LK06, samt kompetansemål spesielt tilpasset samisk skole. Faget kunst og håndverk er erstattet med duodji, som innebærer samisk håndverk. De resterende fagplanene, som blant annet matematikk og engelsk, har ikke egne planer.

Når fagfornyelsen trer i kraft i 2020, erstattes generell del og prinsipper for opplæringen i læreplanverket av overordnet del. I den forbindelse utarbeides det ikke en egen overordnet del for samiske skoler, da samiske forhold er inkludert i overordnet del. På den måten inkluderer overordnet del både norsk og samisk læreplan for fag, og innebærer beskrivelser for den samiske opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

En samisk skole, defineres i dag som en del av fellesskolen, som omfatter skoler eller grupper hvor opplæringen følger læreplanverket for kunnskapsløftet – samisk. Dette innebærer skoler som ligger innenfor forvaltningsområdet for samisk språk (Kunnskapsdepartementet u.å. b) Per dags dato inngår følgende kommuner i forvaltningsområdet for samisk språk: Kárášjoga gielda/Karasjok kommune, Guovageannu suohkan/Kautokeino kommune, Gáivuona suohkan/Kåfjord kommune, Loabága suohkan/Lavangen kommune, Deanu gielda/Tana kommune, Unjárgga gielda/Nesseby kommune, Porsáŋggu gielda/Porsanger kommune, Divtasvuona

Innledning

suohkan/Tysfjord kommune, Hattfjelldal kommune, Snåasen tjjelte/Snåsa kommune, Raarvihken Tjjelte/Røyrvik kommune og Røros kommune (kommunal- og moderniseringsdepartementet u.å.).

Det som skiller den samiske skolen fra den norske, er at samisk skole skal legge til rette for at elevene får en kvalitetsmessig god opplæring, med basis i samisk språk, kultur og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet u.å.b). I dag er den samiske skolen en arena for samisk språkutvikling og kulturformidling (Sametinget, 2011), og distansen mellom skolen og den samiske kulturen Turi beskrev i 1917, bør dermed være mindre i dag.

1.3 Masteravhandlingens struktur

Denne masteravhandlingen består av åtte kapitler. Hvert kapittel begynner med en kort beskrivelse av innholdet i kapitlet, med unntak av innlednings- og avslutningskapitlet. Jeg vil nå presentere oppbygningen av avhandlingen, og beskrive innholdet i kapitlene.

Kapittel 1 er oppgavens innledning. Jeg har hittil i oppgaven beskrevet forskningsgrunnlaget gjennom innledning og studiens aktualitet, og presentert forskningsspørsmålet for studien.

Kapittel 2 inneholder studiens teorigrunnlag, som jeg har valgt å dele inn i åtte underkapitler. Jeg retter først blikket til tidligere forskning på fagfeltet, og plasserer studien. Deretter beskriver jeg studiens perspektiv. Videre tar jeg for meg samisk barneoppdragelse, kulturbasert læring, nærmiljø og uteskole, før jeg redegjør for dybdelæring.

Kapittel 3 er en beskrivelse av studiens forskningsstrategi, aksjonsforskning.

I kapittel 4 redegjør jeg for studiens forskningsdesign- og metode. Jeg starter dette kapitlet med begrunnelse for valg av metode, før jeg belyser gjennomføringen av studien, og valg jeg har foretatt i forkant av og underveis i studiet. Kapittel 5 inneholder en vurdering av studiens kvalitet, hvor jeg diskuterer etiske overveielser, samt studiens relabilitet og validitet.

Kapittel 6 inneholder aksjonsbeskrivelse, samt presentasjon og drøfting av funn. I dette kapitlet legger jeg frem undervisningsopplegget. Videre presenterer og drøfter jeg funn fra intervju av forskningsdeltakerne og elevene.

Kapittel 8 inneholder en oppsummerende diskusjon av de presenterte funnene, før jeg i kapittel 9 avslutter avhandlingen med videre refleksjoner knyttet til studien.

2 Studiens teorigrunnlag

Studiens teorigrunnlag tar utgangspunkt i relevant teori for avhandlingen. Jeg redegjør først for forskning på fagfeltet, før jeg plasserer studien og definerer hva det innebærer at studien er skrevet fra et urfolksperspektiv. Videre gjennomgår jeg teori knyttet til vesentlige begreper i studien. Jeg har i denne studien vekslet mellom induktiv og deduktiv tilnærming til teori. I planleggingen av studiet, har jeg tatt utgangspunkt i en del teori, mens et behov for utfyllende og mer teori dukket opp underveis. Teoriene som ikke har en direkte kobling til kulturbasert læring og dybdelæring, har jeg tilnærmet meg gjennom empiri.

2.1 Forskning på fagfeltet

2.1.1 Tradisjonell kunnskap og matematikk

Det har blitt publisert en rekke studier om tradisjonell samisk kunnskap knyttet opp mot matematikkfaget. Med fokus på ulike matematiske aspekter, har flere forskere stått for viktig forskningsarbeid knyttet til etnomatematikk, både i samarbeid og hver for seg.

Etnomatematikk betegner studier om forholdet mellom matematikk og kultur.

I sin lisensiatsavhandling, som ved svenske universiteter er en grad lavere enn doktorgrad, presenterte Nutti en undersøkelse med utgangspunkt i samiske duodji- og reindriftsutøvere sine matematiske tenkesett, og hvordan læringen av disse kunnskapene kom til uttrykk.

Undersøkelsen innebar å se på hvordan duodji- og reindriftsutøverne betraktet de matematiske, kulturelle kunnskapene, og hvordan de anså disse ut ifra kunnskapsformidling mellom generasjoner. De samiske duodji- og reindriftsutøverne presenterte kulturelle elementer innenfor; regnesett, ulike benevninger på reinflokker, samiske væranskuelser, måter å navigere i naturen, måleenheter og målemetoder, ulike begreper for vær med hensyn til kulde eller varme, samiske bygg, samisk håndverk og de åtte årstidene. Hun presiserte at disse trolig bare var en liten del av mulige matematiske aspekter innenfor samisk kultur (Nutti, 2007).

Nutti valgte videre å bygge sin doktorgradsavhandling på lisensiatavhandlingen. Gjennom samarbeid med samiske skoler og barnehager i Sverige, undersøkte Nutti hvordan en kan anvende samisk kultur i transformasjonsaktiviteter i matematikkfaget. Doktoravhandlingen forholdt seg til lærerens perspektiv, men innebar samarbeid med både lærere, elever, foreldre og besteforeldre (Nutti, 2010).

Fyhn har i samarbeid med flere ulike skoler i nord- og sørsamisk del av Sápmi forsket på tradisjonell kunnskap og matematikk. I 2013 publiserte hun boken *Kultuvra ja matematihkka/kultur og matematikk*, hvor hun i samarbeid med forfattere fra inn- og utland har tatt for seg matematikk i kulturell kontekst. Spesielt fokuserer boka på urfolks matematiske tenkemåte, men også om flerkulturell undervisning. I tillegg inneholder boka et kapittel hvor søkelyset retter seg mot hva og hvor etnomatematikken utvikler seg, som et kritisk innspill. Fyhns egne kapitler i boka handler om samisk språk og kultur i matematikken, og viser eksempler på samisk kultur i matematikk (Fyhn, 2013).

2.1.2 Plassering av studien

Innenfor andre fagområder enn matematikk, har blant annet Aleksandersen Nutti forsket på kulturelle elementer i barnehagen, som blant annet snarefangst, garnfiske, joik og tradisjonelt arbeid. Mitt nybrottsarbeid i denne sammenhengen, blir dermed å undersøke samisk tradisjonell kunnskap i skolen, utenfor matematikkfaget, og i lys av dybdelæring. Gjennom å knytte snarefangst av ryper opp mot fagene samisk, naturfag, samfunnsfag og musikk, er det ønskelig for meg å komme opp med ny forskning som kan anvendes av samiske lærere, så vel som norske lærere som vil overføre de kulturelle aspektene til norsk kulturtradisjon.

2.2 Samisk barneoppdragelse – oppdragelse til selvstendighet?

Balto (1997) forsket gjennom ti år på barneoppdragelse i Sápmi, som er det tradisjonelle samiske bosettingsområdet. Sápmi er et område som strekker seg på tvers av landegrensene i Sverige, Norge, Finland og Russland. Gjennom forskningen ønsket hun å finne ut hva voksne har lagt vekt på i barneoppdragelsespraksisen, samt hvilke metoder og strategier de har valgt å anvende. Studien er en sammenligning mellom oppdragelsespraksis på 1920-30-tallet og på 1980-tallet. De eldre kildene, er skriftlige norskspråklige kilder, men hun presiserer i sin studie at de likevel kan gi et troverdig bilde av oppdragerrollen fordi de beskriver iøynefallende trekk ved tradisjonene. De nyere kildene er resultater av en feltundersøkelse hun har gjennomført i Karasjok.

Både de tidligere kildene og feltundersøkelsen viste en indirekte form for oppdragelse. Målet med en indirekte oppdragelse, er å forberede barna på det voksne liv gjennom å utvikle barnas selvstendighet. Oppdragerstilen bar i liten grad preg av tvang; barna hadde ubetinget frihet, og store rettigheter. De tidlige kildene beskriver dette som mangel på disiplin, men det presiseres

likevel at barna var arbeidsvillige, og at foreldrene la til rette for at barna fikk anledning til å delta i de voksnes oppgaver. Det har tradisjonelt ikke vært vanlig for foreldre å konfrontere egne barn i samisk barneoppdragelse. Når det oppsto vanskelige situasjoner, både følelsesmessig og praktisk, kunne alliansepartnere tre inn. Disse alliansepartnerne kunne være faddere, gáimmit (navnesøstre eller -brødre) eller noen i slekta. Baltos feltundersøkelse viste at anvendelsen av alliansepartnere i oppdragelsen har minnet kraftig, og at kjernefamilien nå har hovedansvaret for oppdragelsen av barna. Likevel viser hun til at ulike væremåter fortsatt ser ut til å ha sin funksjon i oppdragelsen.

Lekens betydning blir dratt frem som en viktig del av oppdragelsen, i form av sosialiseringutvikling. De voksne oppmuntret til lek, selv om andre nødvendige gjøremål skulle gjennomføres. En av lekene barna så ut til å sette størst pris på, var «ealostallat», som er en lek hvor barna imiterer reindriftsutøvelse. Gjennom ealostallat kunne barna leke seg inn i de voksnes liv og sitt fremtidige yrke. Dermed ble leken ansett som læring, og barna fikk tidlig mulighet til å omsette sine kunnskaper fra lek til praksis. I tillegg til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter om reindrift, ble leken brukt som et pedagogisk herdingsmiddel for det nomadiske liv. Gjennom samiske idretts- og konkurranseleker, ville barna herdes til det harde livet i naturen (Balto, 1997).

Jávo (2010) har undersøkt forskjeller i barneoppdragelse av norske og samiske mødre. I undersøkelsen har hun sett på hvordan kulturen virker inn på foreldrenes vektlegging av normer og verdier, samt hvordan barneoppdragelse praktiseres innenfor kulturene. Undersøkelsen viser tydelige forskjeller mellom norsk og samisk barneoppdragelse. De samiske mødrene ga uttrykk for å være mer ettergivende enn de norske mødrene. De samiske barna hadde få regler og begrensninger, og var mer selvregulerende enn de norske barna. De samiske mødrene hadde høyere forventninger til barns selvstendighet knyttet til sosiale aspekter og renslighet, men ga samtidig større rom for nærhet enn de norske mødrene. I etterkant av undersøkelsen gjennomførte Jávo dybdeintervjuer med noen av de samiske foreldrene. Disse intervjuene viste at hovedmålet hos de samiske mødrene, var å utvikle høyest mulig grad av selvstendighet hos barna. På samisk heter dette iežbirgejeaddit, og betegner hardførhet hos barnet. Dette innebærer at barnet må kunne tåle og utholde motstand og påkjennelser.

Jávo (2010) drøftet den samiske oppdragerrollen i et etnisk minoritetsperspektiv, og dro dermed frem det å være ettergivende i samisk kontekst. Hun presiserte at det ikke

nødvendigvis fører til at barn blir mindre initiativrike og mer tilbaketrukne, til tross for at dette er beskrivelser innenfor vestlig kultur. Den ettergivende foreldrestilen må i denne konteksten ses i sammenheng med oppdragermålet, som er iežbirgejeaddit. Dermed blir ikke ettergivenhet det samme som likegyldighet eller usikkerhet hos foreldrene, men et bevisst uttrykk for respekt for og oppmuntring til autonomi og selvbestemmelse hos barna. Sett i lys av tradisjonell samisk barneoppdragelse, ser en at foreldre i dag fortsatt anvender tradisjonelle elementer i barneoppdragelsen. Samiske foreldre forsøker dermed å holde på tidligere generasjoners verdier og praksis, samtidig som de må tilpasse til en moderne, vestlig verden. For å kunne forstå betydningen av samisk barneoppdragelse, må en dermed se på hele bildet, og ikke små deler isolert. Samlet sett viser undersøkelsene at norske og samiske idealer ikke er sammenfallende. I møte med norsk skole, kan dette være en utfordring for samiske barn.

2.3 Urfolksperspektiv

Denne studien er skrevet fra et urfolksperspektiv, hvilket innebærer at studien baserer seg på urfolks egne verdier. Hver enkelt urfolksgruppe har sin særegenhet gjennom egen kultur, historie, sosioøkonomiske forhold og geografi (Kuokkanen, 2000). Felles for urfolksgrupper i verden, er erfaring med kolonialisme, samt enkelte grunnleggende verdier og måter å betrakte verden på. Det nære forholdet til naturen, kan kategoriseres som en felles verdi hos urfolk.

I denne avhandlingen henviser jeg til samer som en homogen gruppe. Jeg er likevel bevisst at det finnes variasjon blant samer, noe jeg til dels viser gjennom innledningen.

2.4 Kulturbasert læring

Begrepet kulturbasert læring, er ikke et utbredt begrep i norsk forskning. Det dukket for meg opp i Fyhns (2013) oversettelse av Nuttis artikkel om *Ripsteg mot samisk spetskunskap i matematik – Lärares perspektiv på transformeringsaktiviteter i samisk förskola och sameskola*. I artikkelen oversetter Fyhn «samisk spetskunskap» til kulturbasert læring.

Begrepet har sitt utspring fra Universitetet i Alaska, Fairbanks. I samarbeid med lærere, lærerutdannere og eldre mennesker fra yup'ik-kulturen, har de utviklet et kulturbasert tillegg til læreplanen, kalt Math in a cultural context.

I samisk sammenheng innebærer kulturbasert læring samisk innhold i skolefag. Nutti (2013), har tatt utgangspunkt i Banks (2004) modell for flerkulturell undervisning, og videreført den til samisk kontekst. Banks modell inneholder fire tilnærminger, som er følgende:

1. The contribution approach (bidrag)
2. The additive approach (tilførende)
3. The transformatiton approach (transformativ)
4. The sosial action approach (sosial handling)

Sett i et samisk perspektiv, vil bidragstilnærmingen omhandle temaarbeid med samisk innhold. Den tilførende tilnærmingen handler om å legge innhold fra samisk kultur til arbeid i fag. Den transformativ tilnærmingen innebærer samisk undervisning med en transformativ ansats. Tilnærmingen med sosial handling innebærer samisk pedagogikk med språk og kultur som basis for undervisning.

Samlet sett, innebærer tilnærmingene anvendelse av innhold fra samisk kultur, i sammenhenger som nødvendigvis ikke forutsetter det (Nutti, 2013). Å anvende samisk kultur i undervisningen, forutsetter at lærerne har god kjennskap til kulturen og det samiske språket. For å oppnå kulturbasert læring, må både lærere og elever være bevisste på målet for undervisningen, og hvilke forventninger som ligger til grunn.

2.5 Nærmiljø

Ifølge Melheim (2009) ligger barnas beste skole der folk bor, i det miljøet barna kjenner til, og som opplæringa kan knyttes til. Det presiseres at for å kunne være en profesjonell lærer i nærmiljøskolen, må en må ha historisk og kulturell kunnskap om nærmiljøet og samfunnet barna skal virke i. Samfunnsmandatet vårt handler dermed ikke kun om å være god i fag og undervisningsmetoder, vi må også ta ansvar for å bli kjent med miljøet barna lever i. Alle elever opplever nemlig to virkeligheter. De har en erfaringsverden på skolen, og en utenfor skolen. For at elever og foreldre i det lange løp skal se på skolen som relevant for barnas liv, er samarbeidet med nærmiljøet avgjørende. Gjennom lokale læreplaner og undervisning nært knyttet til lokalmiljøet er det mulig å skape mindre distanse mellom den formelle og den uformelle kunnskapen elevene tilegner seg.

Lokalsamfunn er ikke entydige, og dermed heller ikke universelle. Å ha en stedsforståelse som bygger på at hvert sted et spesielt, innebærer en bevissthet om at alle steder har sin egen historie, fortelling, identitet og relevansstruktur. En slik stedsforståelse, gir rom for en forståelse om at stedet skaper en virkelighet i og rundt menneskene som bor der. På et lite sted der slekt, tradisjon og sosiale samværsformer er sterkt knyttet, vil betydningen av stedets historiske konstruksjoner kunne forsterkes (Horrigmo, 2015).

Tiller (2012) legger frem at skolen må ta hensyn til stedet menneskene bor, med sin særegne kultur, arbeidsliv, historie og natur. Dette for å unngå at innholdet i skolen blir fjernt fra elevenes erfaringsverden. Dersom undervisningen foregår uten lokal forankring, vil en kunne oppnå læring som mangler mening, betydning, nytte og deltakerkraft. I verste fall vil dette kunne føre til fremmedgjøring, og bli en sperre for personlig engasjement og innsats i skolearbeidet. Kunnskapen elevene sitter igjen med blir dermed instrumentalistisk. Steder har spesifikke særpreg, og det lokale miljøet barna vokser opp i er med på å forme barna. Som lærer må en se og forstå hvor elevene kommer fra, også de elevene som ikke kommer fra stedet skolen ligger. Dersom man bruker stedet i undervisningen, og går fra det som er nært til det som er fremmed og nytt, vil læringen forsterkes og vare lenger.

2.6 Uteskole

Jordet (2010) skiller mellom uteskole og skole utendørs, hvor han henviser til smal og bred forståelse av begrepet uteskole. En smal forståelse av uteskole innebærer utendørs skole, som for eksempel en undervisningsøkt som gjennomføres utendørs. En bred forståelse av uteskolebegrepet innebærer forarbeid, uteaktivitet og etterarbeid. Dette betyr at læreren må foreta bevisste valg knyttet til planlegging, gjennom hele prosessen. Målet med en bred forståelse av uteskolebegrepet er at uteskole skal gi elevene faglig læring, så vel som fysisk aktivitet, lek og sosialt samvær og kreativ utfoldelse.

Fiskum og Husby (2014) deler også uteskole inn i tre faser. Fasene har de valgt å kalle forberedelsesfase, gjennomføringsfase og bearbeidingsfase. Forberedelsesfasen innebærer teoretisk gjennomgang på skolen, knyttet til det praktiske arbeidet som skal gjennomføres ute. I denne fasen samtaler en om temaer, leser litteratur om tema og planlegger gjennomføringen. Gjennomføringsfasen innebærer å skape opplevelser og erfaringer som kan arbeides videre med i bearbeidingsfasen. I etterkant av uteskoleaktiviteten skal inntrykkene bearbeides, og eventuelt arbeides videre med gjennom for eksempel å formidle det de har lært til andre elever, eller å produsere en tekst med utgangspunkt i forarbeidet og uteaktiviteten. For at uteskolen skal bli en læringsprosess for elevene, legges det vekt på at alle fasene bør være til stede.

2.7 Dybdelæring

Dybdelæringsbegrepet er ikke et nytt begrep, men ble for alvor presentert i norsk skole gjennom Ludvigsenutvalget, i deres utredninger NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Det ble videre

tatt med i Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2016) og er en del av Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017). I overordnet del, er dybdelæring definert som:

Det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I NOU 2014:7 presenteres det ti fagovergripende kompetanser, som glir over hverandre på tvers av, og mellom ulike fagområder. Kompetansene har som mål å ruste elevene til å mestre fremtidige arbeidsoppgaver og utfordringer, fordi ingen kjenner fremtiden. De ti fagovergripende kompetansene presenteres i tabellen under.

- Fagkompetanse
- IKT-kompetanse
- Kommunikasjon og samarbeid
- Kreativitet og innovasjon
- Kritisk tenkning og problemløsning
- Metakognisjon
- Personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet
- Liv og karriere/jobbkompetanse
- Borgerskap

NOU 2014:7

Fullan, Quinn og McEachen (2018) presenterer dybdelæring som en endring i undervisningspraksis, som er mer tilpasset vår samtid. Med begrunnelse i at skolen ikke oppleves som relevant og engasjerende, har de utviklet en undervisningspraksis som skal forberede elever på det fremtidige, uforutsigbare arbeidsmarkedet. De beskriver blant annet at den nåværende generasjonen har vanskelig for å se for seg veien mot en ønskverdig fremtid. De presiserer at dette spesielt gjelder elever som kommer fra dårligere levekår, eller som er

minoriteter, da disse elevene kan oppleve liten tilhørighet til skolen som institusjon fordi den oppleves som lite omsorgsfull og irrelevant. Dermed forteller de om at dybdeløring er bra for alle, men spesielt for de som føler seg fremmedgjort i det tradisjonelle skolesystemet.

Et av hovedargumentene for å innføre dybdeløring, ifølge Fullan et al. er at elevene skal føle at det er mening i livet, gjennom en sterk følelse av identitet, kreativitet og mestring. Dette skjer gjennom å ha tilknytning til et formål eller en lidenskap, hvor viktige indre verdier verdsettes.

Datamaterialet om dybdeløring som forskningsgruppen hittil har samlet inn, viser at en kan bruke ulike metoder for å forhindre fremmedgjøring av barn i skolen, men at hovedessensen er å plassere barn og unge i et dypt og inspirerende læringsmiljø. På den andre siden vises det til at dersom en plasserer barn i en stillestående situasjon, eller i en krevende aktivitet som oppfattes som irrelevant, vil det hemme læring og utvikling.

Dybdeløring

Øker egen og andres forventninger til mer læring og prestasjon ved å tilrettelegge for gode prosesser.

Øker elevengasjementet i læringen gjennom individualisering og eierskap.

Kobler elevene til den «virkelige verden», som ofte reflekterer elevens egen virkelighet og kulturelle identitet, noe som kan være spesielt viktig for elever fra andre kulturer.

Harmonerer med åndelige verdier som er relatert til store mengder av befolkningen, enten det er i sekulære eller religiøse former.

Utvikler ferdigheter, kunnskaper, selvtillit og selvfølelse gjennom utforskning.

Utvikler nye relasjoner til og mellom elever, deres familier, lokalsamfunn og lærere.

Forsterker menneskers ønske om samhandling med andre for alles beste.

Fullan et al. (2018, s. 32)

For å oppnå dybdeløring mener forskerteamet at vi må konseptualisere læringsbegrepet gjennom å skape miljøer som utfordrer, provoserer, stimulerer og feirer læring. Vi må se på hva som er viktig å lære, hvordan vi kan oppmuntre til læring og hvordan vi kan måle

fremgang. Gjennom å utfordre barnas naturlige utforskertrang, mener de at lærere kan dyrke rike læringsmiljøer for barn.

Fullan et al. (2018) har kommet frem til seks globale kompetanser som de mener innebærer egenskaper og ferdigheter fremtidige verdensborgere trenger. Prosessen med å oppnå disse kompetansene, er deres definisjon av dybdelæring.

Seks globale kompetanser
Karakter
Medborgerskap
Samarbeid
Kommunikasjon
Kreativitet
Kritisk tenkning
Fullan et al. (2018, s. 42)

De seks globale kompetansene innebærer eksplisitt medfølelse, empati, sosioemosjonell læring, entreprenørskap og relaterte ferdigheter som kreves for høy funksjonalitet i et komplekst univers.

2.7.1 Å trå inn i nye roller – lærende partnerskap

Å utforme dybdelæring krever i følge Fullan et al. (2018) et lærende partnerskap. Dette innebærer nye relasjoner for læring mellom elever, lærere, familier og samfunnet, og beskrives som et distinkt trekk ved dybdelæring. Hver enkelt må kjempe for å trå inn i nye roller.

Elevrollens endring handler om at elevene er agenter i egne liv, hvilket innebærer en rolle som medutvikler og medlærende. For å oppnå dette må lærerne bygge undervisningen på tre kompetanser – ambisjoner, relasjoner og å lære å lære. Gjennom styrkede ambisjoner til seg selv, vil elevene kunne oppnå større forventninger til seg selv, noe som er en avgjørende faktor for fremgang. I tillegg innebærer ambisjoner behov og interesser, som er virkningsfulle faktorer for motivasjon og engasjement. Relasjonsaspektet innebærer tilhørighet og

forbindelser. Det legges vekt på omsorgsfulle miljøer for å oppnå blomstring og meningsfulle relasjoner som integrert i autentisk læring. Dette innebærer utvikling av interpersonelle forbindelser og selvinnsikt, som vil gjøre elevene i større stand til å løse mer komplekse oppgaver både sammen og alene. Aspektet om å lære å lære omhandler metakognisjon, tilbakemeldinger og agentskap. For å mestre læringsprosessen må elevene etablere metakognisjon om egen læring. Dette innebærer å definere egne læringsmål og suksesskriterier, vise frem egen læring og vurdere eget arbeid kritisk. Tilbakemeldinger fra andre elever, lærere og signifikante andre må fungere som aktivtør for neste læringsutfordring, og stadig utvikle læringsmiljøet.

Lærerens nye rolle omhandler læreren som aktivtør, kulturbygger og samarbeidsleder. Aktøraspektet handler om å etablere utfordrende læringsmål, suksesskriterier og dybdelæringsoppgaver som skaper og bruker kunnskaper. En aktivtør må inneha store pedagogiske ressurser, og ta i bruk tenkeverktøy og eksplisitte spørsmål for å etablere læringsstillaser. Gjennom bruk av effektive tilbakemeldingsprosesser, fremmer læreren elevens kapasitet til å vurdere seg selv og hverandre for å realisere potensialet sitt.

Kulturbyggeraspektet innebærer at læreren etablerer normer basert på tillit og risikovilje som fremmer innovasjon og kreativitet. Læreren bygger også undervisningen på elevenes interesser og behov, engasjerer elevenes agentrolle og dyrker læringsmiljøer som støtter elevenes utholdenhet, trener selvkontroll og skaper en følelse av tilhørighet.

Samarbeidslederaspektet omhandler at læreren skal skape meningsfylte forbindelser med elever, familie og samfunn, jobbe engasjert sammen med kollegaer om planlegging og vurdering av prosedyrer for dybdelæring gjennom samarbeidende utforskning, samt å bygge å dele kunnskaper om de nye pedagogiske tilnærmingene og hvordan de influerer læring.

Familiens nye roller omhandler skole-hjem-samarbeid på en måte som bygger et solid fellesskap, basert på tillit og respekt. Det presiseres at lærere må ta i bruk digitale muligheter til å kommunisere med familiene i sanntid, og ta beslutninger i fellesskap. Om samfunnets nye roller, legger de frem at båndene mellom skolen og omverden er på tur å viskes ut. For å unngå dette, må lærere og elever bevisst ta i bruk ressurser i nærområdet og rundt om i verden (Fullan et al., 2018)

2.8 Dybde//læring

Dahl og Østern (2019) ser på dybdelæringsbegrepet til Ludvigsenutvalget i NOU 2014:7 med et kritisk blikk. Der Ludvigsenutvalget velger å se på dybdelæring som ren kognitiv læring,

anser Dahl og Østern dybdelæring som relasjonell, kroppslig, affektiv, skapende og kognitiv læring, og anvender performativ læring som samlebegrep. De presiserer at læring må ses på som en skapende prosess, hvor det er selve skapingen som har dybde ved seg. Dette fordi den ikke kan skje uavhengig av det kroppslige og emosjonelle, og heller ikke uavhengig av det kognitive. En del av kritikken de vender mot Ludvigsensutvalgets rapport, handler om at utvalget definerer begrepet dybdelæring som en kontrast til overflatelæring, hvor dybdelæring innebærer refleksjon, og overflatelæring kun memorering. Dermed mener de at vi står i fare for et undervisningsdesign preget av memorering, repetisjon, refleksjon, analyse og meta-refleksjon, og at det sosiokulturelle læringssynet mister sitt gehør.

Behovet for dybdelæring i skolen, ifølge Dahl og Østern (2019), spinner seg ut fra det faktum at mennesker i dag utdanner seg for en ukjent fremtid. Dette innebærer et behov om en stadig mer differensiert og individtilpasset undervisning, med en utvidet forståelse av skolens rolle i (nær)samfunnet. De tar dermed samme standpunkt som Fullan et al. (2018) i behovet for dybdelæring i skolen.

Studiens teorigrunnlag

3 Forskningsstrategi – aksjonsforskning

I dette studiet er målet å oppnå dybdelæring gjennom bruk av kulturbasert læring. For å oppnå dette, ønsket jeg et tett samarbeid med forskningsdeltakerne. Jeg anså det dermed som hensiktsfullt å anvende aksjonsforskning som forskningsstrategi. Med engasjerte forskningsdeltakere, som ønsket å forberede seg på ny læreplan, ble vi i første møte enige om å sammen arbeide frem et undervisningsopplegg. Vi gikk inn i et forskende partnerskap.

Tiller (2006) beskriver aksjonsforskning som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess hvor forsker og forskningsdeltakere sammen arbeider seg gjennom en aksjon, med hensikt å oppnå en endring i eksisterende praksis. I aksjonsforskning skiller en mellom forskere og praktikere, og det krever at både forskere og praktikere arbeider sammen mot endring. Et grunnpremiss for denne type forskning, er at resultatene skal komme praktikerne til gode. I den anledning er det svært viktig at jeg som forsker lytter til forskningsdeltakerne under hele prosessen, og tillater dem å være med i diskusjoner rundt metodikk og gjennomføring.

Målet med aksjonsforskning er å oppnå varig endring og forbedring av egen praksis. I den forbindelse forsker en ikke *på* skolen, men *i* og *med* skolen, med begrunnelse i at varige endringer først oppstår når medarbeidere selv finner løsninger på pedagogiske utfordringer i praksis (Baltzersen, 2012).

4 Forskningsdesign- og metode

Metoden en velger for en studie, vil prege forskningsresultatet (Postholm, 2017). I dette kapitlet redegjør jeg derfor for valg av forskningsdesign- og metode, og begrunner disse. For å oppnå transparens i avhandlingen, har jeg valgt å anvende tykke beskrivelser, slik at lesere får mulighet til å forstå de metodologiske valgene jeg har foretatt i denne studien. Jeg starter kapitlet med begrunnelse av valg av metode, og tar deretter for meg vitenskapsteoretisk ståsted og redegjør for egen ontologi, epistemologi og aksiologi tilknyttet studien utenom det vitenskapsteoretiske ståstedet. Videre redegjør jeg for studiets epistemologiske posisjon, før jeg legger frem og begrunner dataundersøkelses- og analysemetoder.

4.1 Begrunnelse for valg av metode

Jeg har i denne studien valgt å anvende kvalitativ metode, som kjennetegnes av få forskningsdeltakere. Dette valget er basert på at jeg ønsker kunnskap om hvordan kulturbasert læring kan gjennomføres, for å oppnå dybdelæring i samiske skoler. Fordi dybdelæring ikke er innført i skolen enda, anså jeg det som nødvendig å anvende kvalitativ metode, da mange lærere ikke kjenner til begrepet, eller har reflektert over det i undervisningssammenheng. Gjennom samarbeid med få forskningsdeltakere, vurderte jeg muligheten for at de skulle sette seg inn i dybdelæring som større. Gjennom å veksle mellom induktiv og deduktiv metode, og dermed både anvende empiri til å tilnærme meg teori, og motsatt, ønsker jeg i denne studien å komme frem til hvordan skoler kan anvende kulturbasert læring på en hensiktsfull måte.

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted er sosial konstruktivisme. Dette innebærer et syn på at den sosiale virkeligheten er konstruert, og at den kan gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom mennesker (Ringdal, 2013). Det viktigste i sosial konstruktivisme er å se på hvordan vi oppfatter verden, ikke nødvendigvis hvordan den faktisk er. Sosial konstruktivisme tar utgangspunkt i hver enkels virkelighetsoppfatning, altså hvordan vi oppfatter virkeligheten. Dette innebærer at kunnskap konstrueres i møte mellom mennesker. Et sosialkonstruktivistisk ståsted er fortolkningsbasert, hvilket innebærer at forståelsen tillegges stor betydning.

Før jeg kommer inn på hvilken tilnærming jeg ønsker til forskningen, er det nødvendig å avklare noen begreper. Disse er ontologi, aksiologi og epistemologi. Dette ønsker jeg å

avklare fordi den virkelighetsoppfatningen jeg har, kunnskapssynet mitt og verdigrunnlaget jeg har, vil farge forskningen.

Ontologi handler om virkelighetsoppfatning, og er «læren om det værende». Dette innebærer tingenes eksistens og egenskaper, som blir tilgjengelig for mennesket og kjent gjennom forskning. Fordi alle mennesker har ulike virkelighetsoppfatninger, kan vi ikke oppnå en felles forståelse for verden. Dette fører igjen til at fordi alle har sine egne, subjektive syn på virkeligheten, kan vi heller aldri bli enige om hvilken forståelse som er riktig (Postholm, 2017). Av den grunn anser jeg det som nødvendig å avklare min virkelighetsoppfatning, og beskrive det *jeg* ser som er spesielt med stedet. Først og fremst ser jeg en liten bygd med en liten og fådelt skole. Elevtallet er lavt, og det arbeider få lærere ved skolen. Jeg ser en skole som stadig blir truet med nedleggelse, og innbyggere som iherdig kjemper for å beholde skolen. Videre ser jeg elever som søker ut av klasserommet, og som har en naturlig søken til primærnæringene. Jeg ser barn som vil gjøre som de voksne.

Aksiologi handler om verdisyn og verdistandpunkt. Postholm (2017) beskriver at kvalitative studier alltid er verdiladede, og preget av eget verdisyn. På bakgrunn av dette, er det nesten umulig å oppnå objektiv kunnskap, og derfor må egne perspektiver og meninger legges frem i kvalitativ forskning. Jeg har innledningsvis i oppgaven til dels beskrevet mitt verdisyn.

Gjennom at jeg har sterk tilknytning til bygda, vil jeg ikke kunne si at jeg kommer utenfra, selv om jeg ikke kommer innenfra heller. Jeg kjenner både miljøet og kulturen godt, og har respekt for den. De som er fra bygda, og som har lært meg å kjenne, beskriver meg med et brennende engasjement og forståelse for de små stedene. Det mener jeg selv stemmer. Alt dette setter preg på verdisynet i forskningen min.

Epistemologi er læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse, og handler om i hvilken grad det er mulig å oppnå sann kunnskap om denne verden (Jacobsen, 2016). Ringdal (2013) ser på epistemologi som kunnskapssyn og kunnskapsproduksjon. Fordi alle har en erfaringsbakgrunn, er det en utfordring å oppnå objektiv kunnskap om virkeligheten. På samme måte er det vanskelig å oppnå en objektiv distanse mellom forsker og forskningsdeltaker, og i kvalitativ forskning omhandler begrepet derfor i stor grad forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm, 2017). Det finnes ulike epistemologiske posisjoner, deriblant fenomenologi, hermeneutikk og fenomenologisk hermeneutikk.

4.2.1 Epistemologisk posisjon – fenomenologisk hermeneutikk

Husserl mente at kunnskap skapes i tenkningen, og at fenomener dermed eksisterer i menneskers bevissthet (Postholm, 2017). På den måten flettes objektiv og subjektiv kunnskap sammen, fordi en objektiv virkelighet avhenger av et subjekt. Fenomenologi handler om opplevelser, og for å finne ut hvordan fenomener konstitueres for bevisstheten, må en studere bevisstheten slik den er i dagligdags tilstand.

I fenomenologiske studier er intervju den mest anerkjente metoden for datainnsamling. Dette for å få frem deltakernes kunnskap, før forskeren kan tolke den objektive og subjektive kunnskapen på en åpen og naiv måte. Innenfor fenomenologi er intensjonalitet et viktig begrep, som refererer til bevisstheten. For å kunne tolke et objekt er man i fenomenologien avhengig av menneskets bevissthet om objektet, og hensikten med forskningen blir å fange opp deltakernes perspektiv. Datainnsamlingsmetoder som skygging og observasjon vil ikke gi tilgang til deltakernes bevissthet om objektet, og kan derfor ikke ses på som gyldig. Det viktigste i fenomenologiske studier er å legge egne tanker og holdninger bort for å kunne tolke kunnskapen til deltakerne, fordi det er deres samlede virkelighet som er den sanne kunnskapen.

I tillegg til fenomenologiske studier finner en også en hermeneutisk tilnærming innenfor pedagogisk forskning. Hermeneutikk omhandler tekstfortolkning, språk, forståelse, forforståelse og meningskonstruksjon. I denne tilnærmingen finner vi den hermeneutiske spiralen. Den tar for seg at datamateriale skapes i en prosess som blir påvirket av forskerens forkunnskaper. Som en motsetning til den fenomenologiske tilnærmingen sier hermeneutisk tilnærming at en ikke kan se bort ifra de forhåndskunnskapene man har om et fenomen, men en kan sørge for å bli bevisst på dem. En møter ikke verden med «blanke ark», slik fenomenologien sier en skal gjøre. Mennesker vil alltid forstå et fenomen på bakgrunn av det man bringer inn i forståelses- og fortolkningsprosessen (Postholm, 2017).

I denne studien har jeg valgt å anvende en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Dette innebærer at jeg som forsker foretar intervjuer med forskningsdeltakerne for å få innsyn i andres opplevelser rundt kulturbasert læring. Samtidig åpner hermeneutikken for at jeg skal kunne tolke disse opplevelsene på en subjektiv måte, fordi jeg har mine egne forkunnskaper med inn i forskningen.

4.3 Utvalg av forskningsdeltakere

Kvalitative studier er kjennetegnet med få forskningsdeltakere, for å få tilgang på dybdekunnskap om tema. Det er viktig at forskningsdeltakerne i kvalitative studier ses på som aktuelle for forskningen, og jeg har av den grunn valgt at jeg ønsker å anvende forskningsdeltakere fra en skole som ligger i et samisk forvaltningsområde, og som har erfaring med kulturbasert læring. I tillegg anså jeg det som viktig at lærerne hadde god kjennskap til dybdelæring. Jeg så det i denne sammenheng som hensiktsmessig å gjøre et utvalg av forskningsdeltakere. Utvalget mitt består av to lærere som har erfaring med kulturbasert læring, og deres elever fra tredje og fjerde trinn. Jeg valgte å samarbeide med akkurat disse to, fordi jeg var blitt kjent med at de hadde god innsikt i dybdelæringsbegrepet gjennom innføring av nye læreplaner. Skolen jeg gjennomførte forskningen ved har få elever på hvert trinn. Dermed åpnet muligheten seg for å ta utgangspunkt i flere trinn, og dermed kunne differensiere oppleggene ut ifra hver enkelt elevs faglige utgangspunkt, og dermed oppnå større bredde i studien.

4.4 Forskningsmetode

Det finnes flere forskningsmetoder til bruk i skolen, blant annet intervju, observasjon og dokumentundersøkelser. For at denne studien skal kunne bidra til å belyse kulturbasert læring i samiske skoler, anså jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre observasjon og intervju av forskningsdeltakere.

Å gjennomføre observasjon handler om å registrere menneskers adferd, og er en metode for å undersøke hva personer faktisk gjør, og ikke hva de sier at de gjør (Jacobsen, 2016).

Observasjonen hadde åpen form, hvilket innebar at forskningsdeltakerne visste at de ble observert. Dette er en etisk overveielse jeg har gjort, hvor jeg så det som hensiktsmessig at foreldre kan velge å reservere sine barn fra forskningsdeltakelse. Fordi dette er et aksjonsforskningsprosjekt, valgte jeg å anvende deltakende observasjon som metode for datainnsamlingen. Observasjonen foregikk gjennom at jeg som forsker deltok i deler av undervisningen i prosjektperioden, og skrev løpende notater. Jeg valgte å ha en åpen form på observasjonen, og utformet derfor ikke observasjonsskjema, men hadde to fokusområder. Disse var lærerens innhold i undervisningen og elevenes reaksjoner og engasjement i undervisningen. Gjennom observasjon får en som forsker ikke tilgang til hva deltakerne subjektivt opplever eller mener. Av den grunn anså jeg det som nødvendig å gjennomføre intervjuer i etterkant av observasjonen.

I denne studien er det få forskningsdeltakere, og jeg hadde dermed mulighet til å gjennomføre individuelle, åpne intervjuer av lærerne. Dette ønsket jeg fordi jeg var interessert i det enkelte individs opplevelser, for å få frem hvordan den enkelte fortolker og legger mening i kulturbasert læring for dybdelæring. I tillegg til å gjennomføre lærerintervjuer, ønsket jeg å undersøke elevenes opplevelse av den kulturbaserte undervisningen. Disse intervjuene gjennomførte jeg som fokusgruppeintervju. Intervju med fokusgrupper kan være gunstig dersom en ønsker å få frem hva gruppen som helhet mener, samt for å få frem eventuelle uenigheter mellom individene. Jeg ville dermed kunne få frem en god oversikt over hvor stor enighet eller uenighet det er rundt undervisningsmetoden i elevgruppa, noe som var ønskelig. Fokusgruppene besto av to elever, og jeg intervjuet tre grupper (Jacobsen, 2016).

Metoden jeg bruker for å intervju forskningsdeltakerne, vil ha konsekvenser for resultatene. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt, da det ga tilgang til en samtale som åpnet for personlig kontakt mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne.

Jeg skrev innledningsvis at intervjuene var åpne. Dette innebærer at intervjuene foregikk som en samtale mellom to parter. Jeg ønsket likevel at intervjuene skulle ha en viss form for struktur, og ønsket derfor å forberede intervjuene gjennom å ha en intervjuguide med meg inn i intervjuene. Intervjuguiden inneholdt en oversikt over temaer vi skulle gjennom i løpet av intervjuet, for å sikre at vi kom inn på de viktigste temaene jeg ønsket å belyse.

Struktureringsgraden av intervjuguiden var middels, som innebar at jeg hadde både spørsmål og temaer med inn i intervjuet (Jacobsen, 2016). Ved denne formen for intervju fikk jeg som forsker mulighet til å klarne opp i eventuelle misforståelser, spesifisere spørsmålene og stille oppfølgingsspørsmål ved uklarheter eller der jeg anså det som hensiktsmessig.

Jeg dokumenterte intervjuene ved bruk av lydopptak, da jeg ønsket å være mest mulig deltakende i intervjuet. Dersom jeg kun skulle tatt notater, ville jeg sannsynligvis mistet mye viktig informasjon fra forskningsdeltakerne, og i tillegg vært mindre «til stede» i intervjuet. Jeg ønsket likevel å ha notatblokker med meg til intervjuene for å notere viktige tilleggsopplysninger, som for eksempel kroppsspråk eller andre oppklaringer. Etter gjennomføringen av intervjuene, transkriberte jeg dataen jeg innhentet for å gjøre datamaterialet mer tilgjengelig i analysen.

4.5 Analysemetoder

Når man analyserer datamaterialet, bryter man dataen ned i mindre biter, før det settes sammen på nytt. Man dokumenterer, utforsker, systematiserer og kategoriserer, før man til slutt sammenbinder. Gjennom denne prosessen er man ute etter å se datamaterialet i et nytt lys, hvor man ser etter meninger og sammenhenger (Jacobsen, 2016). Jeg har valgt å gjøre en innholdsanalyse av datamaterialet. Målet med en innholdsanalyse er å strukturere og kategorisere datamaterialet i meningsfulle kategorier, for å se etter likheter og ulikheter i kategoriene. Gjennom å kategorisere empirien, åpnes tilgangen til relevant teori.

Datamaterialet jeg satt på i etterkant av intervjuene var stort. Likevel vurderte jeg det som fordelaktig å transkribere lydopptakene fra intervjuene, fordi det forenkler tilgangen til datamaterialet. Dersom alt skrives ned, er det enklere å bevege seg i intervjuet. Jeg valgte å transkribere intervjuene fra lyd til tekst umiddelbart etter gjennomføring. Dette for å kunne overføre notatene og det nonverbale jeg hadde i minnet til den skriftlige transkripsjonen på best mulig måte. Jeg valgte å skrive alt ned ordrett, men på bokmål. Dette valgte jeg fordi det er utfordrende å skrive andres dialekt nøyaktig, og fordi det er enklere å lese ved bruk av sitater i studien. De delene av intervjuene som var på samisk, skrev jeg også ordrett på samisk. Etter transkripsjonen, lyttet jeg gjennom to ganger, for å forsikre meg om at jeg hadde fått all tale med. Jeg valgte å ikke notere tenkepauser, da det var svært lite av dem i intervjuene. Deretter gikk jeg gjennom transkripsjonene, og skrev notater og refleksjoner som jeg gjorde meg underveis.

Etter at jeg hadde gjort dette, startet den åpne kodingen av datamaterialet. Dette gjorde jeg gjennom å kategorisere empirien jeg fikk gjennom datamaterialet. Jeg startet med å legge inn intervjuene i programmet Nvivo 12, som er et analyseprogram for kvalitative data. I Nvivo valgte jeg å analysere ordfrekvensen i intervjuene, for å se etter aktuelle koder. Gjennom å fysisk kunne se hvilke ord som hadde blitt brukt mest, fikk jeg et overblikk over intervjuene, og fant koder som var i samsvar med de notatene jeg hadde gjort meg tidligere. Ved hjelp av Nvivo, kom jeg frem til 12 koder, som jeg ønsket å dele datamaterialet inn i. Jeg valgte så å trekke meg ut av programmet, da jeg ønsket å ha datamaterialet fysisk foran meg på et senere tidspunkt. For å dele datamaterialet inn i kodene, valgte jeg først å skrive ut, og klippe det opp i biter. Dette ble for uoversiktlig for meg, og jeg mistet dessuten muligheten til å redigere kodingen underveis. Jeg valgte derfor å makulere utskriftene, og heller starte kodingen i Word. Der fargela jeg datamaterialet inn i kodene, gjennom å markere tekst i farger tilhørende

kodene ved hjelp av en glødfunksjon. Når datamaterialet var delt inn i koder, skrev jeg intervjuene ut. Jeg klypte så kodene fra hverandre, og la datamaterialet i kodebunker.

I etterkant av den åpne kodingen, startet den aksiale kodingen. Da forsøkte jeg som forsker å se etter sammenhenger som ikke direkte fantes i datamaterialet, og kategoriserte disse (Postholm, 2017). Fordi jeg hadde kodene liggende tilgjengelig foran meg i kodebunker, kunne jeg enkelt starte prosessen med å lete etter sammenhenger mellom kodene. Etter å ha gjort dette, og diskutert inndelingen med veileder, kom jeg frem til de to kategoriene «dybdelæring» og «kulturbasert læring»

5 Vurdering av studiens kvalitet

Det påfølgende kapittelet omhandler studiens kvalitet. Her diskuterer jeg etiske overveielser knyttet til studiet, før jeg vender blikket mot studiens pålitelighet og troverdighet.

5.1 Etiske overveielser

I dette forskningsprosjektet var det en del etiske overveielser som måtte foretas. Når man forsker i skolen, er det viktig å ta hensyn til godkjenninger som bør foreligge. Først og fremst var det viktig at jeg i denne forskningen hentet godkjenning fra rektor for å få lov til å forske på temaet, ved bruk av disse forskningsdeltakerne. I tillegg måtte forskningsdeltakerne samtykke til å delta (Jacobsen, 2016). I dette forskningsprosjektet var det dessuten nødvendig å avklare prosjektet med NSD, grunnet bruk av båndopptaker, og fordi det skal forskes i et lite, samisk samfunn.

I kvalitativ forskning utforsker man menneskelige prosesser, og man trenger gode data. Forskningsdeltakerne må bli verdsatt i forskningsprosessen, noe som gjør at forskning og etiske prinsipper må ses i tett sammenheng i forskningsforløpet (Postholm, 2017). Dette innebar at jeg som forsker måtte foreta etiske betraktninger både før, i løpet av og etter datainnsamlingen.

I forkant av datainnsamlingen var det viktig at jeg samtalte med de ulike forskningsdeltakerne. Etiske forhold bør tenkes over på forhånd, og forskningsdeltakerne måtte få informasjon om forskningsprosjektet, og hvilke eventuelle byrder eller arbeidsbelastninger dette kan medføre før samtykke. Forskningsdeltakerne måtte i tillegg få informasjon om at de når som helst kan velge å trekke seg fra studiet (Postholm, 2017). Det ble derfor i etterkant av samtalen, sendt ut et samtykkeskjema til lærerne og elevene som skulle delta i forskningen. Samtykkeskjemaene belyste formålet med forskningen, hva det innebar å delta, at det var frivillig å delta, personvern og rettigheter. Samtlige deltakere valgte å delta.

I tillegg til at det tas etiske overveielser før forskningsprosjektet starter, måtte jeg også forholde meg til dette under datainnsamlingen. Fordi dette er et aksjonsforskningsprosjekt som forutsetter tett samarbeid med forskningsdeltakerne, har jeg hatt fokus på å opparbeide et gjensidig tillitsforhold mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne. For å opprettholde tillitsforholdet mellom oss, måtte det tas hensyn til deltakernes interesse og verdier. Jeg ønsket i stor grad et åpent og ærlig samarbeid, og det medfører særlig etiske forpliktelser.

Gjennom forskningen kan det opprettes et sterkt tillitsforhold, og det kan gå over i et vennskap mellom forsker og deltaker. Dette kan medføre at forskningsdeltakerne deler sensitive og personlige opplysninger. Jeg som forsker måtte sørge for å skille ut denne private informasjonen fra informasjon som kunne være med på å belyse problemstillingen (Postholm, 2017).

Etter datainnsamlingen satt jeg igjen med mye data. Min etiske oppgave som forsker etter datainnsamlingen, var å utelukke sensitiv informasjon som eventuelt kan skade forskningsdeltakerne. Jeg måtte også sørge for å gjengi informasjon og sitater nøyaktig, og ikke endre noe av dette. Det var viktig at jeg som forsker, var bevisst på at ikke alle funnene bør brukes, og at noen dermed muligens burde utelates for å unngå skade.

Å forske i et lite, samisk samfunn fordrer at jeg er spesielt varsom med konfidensialitet. Fordi det samiske samfunnet i utgangspunktet er lite, kan anonymisering være svært krevende. Jeg har i den forbindelse valgt å ikke navngi verken skole, lærere eller elever. Et annet forhold, som jeg mener er viktig, er at samiske skoler er utsatt for mye forskningspress. Fordi det er så få skoler, får samiske skoler ofte tilbud om å delta i forskningsprosjekter. I den forbindelse anså jeg det som viktig at dette forskningsprosjektet var partnerskapsbasert, slik at både jeg og forskningsdeltakerne kunne oppnå noe positivt med forskningen.

5.2 Relabilitet

Relabilitet betegner studiens pålitelighet. I denne sammenhengen er det vanlig å vurdere om forskningsresultatene hadde blitt de samme, dersom noen andre hadde gjennomført en re-test. Dersom forskningsresultatene hadde blitt de samme, ville relabiliteten være høyere. I kvalitative studier, peker Postholm og Jacobsen (2018) på at reproduksjon av en studie vil ha liten hensikt, fordi kunnskapen en viser til er kontekstuell. For å betegne en studies relabilitet, velger de heller å fokusere på «*at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den*» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 224). I denne studien mener jeg det er mer formålstjenlig å se til denne definisjonen, da både undersøkelsen og jeg som forsker har påvirket resultatet. En re-test på et annet tidspunkt, og på et annet sted, ville dermed ikke nødvendigvis gitt samme resultater.

Jeg har i kapittelet om metode, og i det påfølgende kapittelet om aksjonsbeskrivelse prøvd å synliggjøre forskningsprosessen i størst mulig grad. Dette gir rom for at den som leser

studien, kan forstå at resultatene er et produkt av forskningsprosessen, og derfor kunne vært annerledes om jeg hadde valgt en annen forskningsstrategi eller metode.

Fordi dette er et aksjonsforskningsprosjekt, har jeg som forsker vært i tett og åpen dialog med forskningsdeltakerne under hele prosessen, noe som har ført til at vi har fått sterke relasjoner til hverandre. Studien har hele tiden hatt et formål, som vi i det forskende partnerskapet har arbeidet for å oppnå. Dette har ført til at forskningsdeltakerne har et eierforhold til aksjonen, og dermed også til studien. I denne sammenhengen, er det mulighet for at forskningsdeltakerne tilpasser sin adferd i en intervjusituasjon. Det kan skje gjennom at forskningsdeltakerne tilpasser svarene til det de tror forskeren ønsker å høre, noe Jacobsen (2016) betegner som Hawthorne-effekten. I forkant av intervjuene, valgte jeg å ha en kort samtale med forskningsdeltakerne, hvor jeg la frem et ønske om at deres egne meninger i størst mulig grad skulle komme frem i intervjuene. Vi ble enige om at intervjuene skulle bære preg av åpenhet, og at de etter beste evne skulle prøve å ikke la seg farge av meg som forsker. Forskningsdeltakerne hadde også en samtale med elevene om intervjuene, og oppfordret dem til å svare ærlig på intervjuspørsmålene. Om disse samtalene faktisk førte til åpne og ærlige intervjuer, kan jeg ikke si for sikkert.

For å styrke denne studiens pålitelighet, har jeg måtte foreta vurderinger angående språk. All undervisning som forskningsdeltakerne har gjennomført, har naturligvis foregått på samisk. Dersom undervisningen skulle foregått på norsk, ville en del av hensikten med prosjektet blitt borte. Fordi oppgaven skrives på norsk, har jeg i observasjonsnotatene prøvd å forholde meg til å notere på norsk. Jeg oppdaget likevel at det i enkelte tilfeller var hensiktsmessig å notere på samisk, da enkelte begreper ikke lar seg oversette til norsk fordi de er knyttet til en samisk livsverden. Observasjonsnotatene inneholder derfor en blanding mellom norsk og samisk språk. Det er ingen kompleks oppgave å oversette egne notater, da disse er egne tanker og observasjoner. Å oversette lengere tekster fra samisk til norsk, vil derimot kunne føre til utfordringer knyttet til pålitelighet. Da språkene har ulik oppbygning, er det vanskelig å oversette ordrett. En oversettelse ville dermed inneholdt en subjektiv tolkning av datamaterialet, noe jeg mener ville svekket påliteligheten til studien. Forskningsdeltakerne jeg har valgt, er funksjonelt tospråklige. Vi valgte derfor å gjennomføre lærerintervjuene på norsk, for at jeg skulle kunne gjengi svarene i sin opprinnelige form. Det er likevel anvendt enkelte samiske begreper i lærerintervjuene, fordi det er utfordrende å finne passende norske ord. Elevgruppa i sin helhet mestrer samisk bedre enn norsk. Jeg bestemte dermed at elevene selv kunne velge hvilket språk de ønsket å gjennomføre intervjuene på. Samtlige elever valgte

å snakke norsk i intervjuene, men flere av intervjuene gikk over til samisk mens de pågikk. I ettertid har jeg innsett at elevene ikke burde fått lov til å velge, og at jeg heller skulle gjennomført alle på samisk. Selv om elevene mestrer norsk dagligtale, har de et mye bredere ordforråd på samisk, og kan forklare på en helt annen måte på morsmålet sitt. Jeg anser det dermed ikke som en styrke i pålitelighet at disse intervjuene ble gjennomført på norsk.

5.3 Validitet

Validitet betegner studiens gyldighet. Postholm og Jacobsen (2018) velger å dele begrepet inn i indre og ytre validitet, hvor indre validitet omhandler studiens troverdighet, og ytre validitet omhandler studiens overførbarhet.

Studios troverdighet betegner hvorvidt det er samsvar mellom begrepene og teoriene en beskriver virkeligheten med, og den faktiske virkeligheten en påstår at en studerer og analyserer. I denne studien har jeg brukt empiri til å tilnærme meg teori. Virkeligheten jeg har beskrevet, er dermed skrevet som jeg faktisk så den, uten å skulle passe inn i teoretiske rammer. I etterkant av datainnsamlingen, måtte jeg lete etter samsvar i teori. Teorien jeg har lest, er dermed lest med empiriske briller. Jeg mener likevel at jeg selv har vært dette bevisst, og jeg mener derfor teorien jeg har valgt ut, har konsistens med forskningsspørsmålet. Hele forskningsprosessen har båret preg av åpenhet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne. Det har derfor vært åpent for at forskningsdeltakerne har fått gi tilbakemeldinger og bekreftelser på tolkninger jeg har foretatt, slik at de hele veien har kunne kjent seg igjen i arbeidet. Dette kaller Postholm og Jacobsen (2018) for deltaker-validering.

Studios ytre validitet, eller overførbarhet, betegner i hvor stor grad en kan generalisere forskningen. Jeg ønsker gjerne at andre lærere skal kunne ta i bruk denne studien, gjennom å inspireres av den, og dermed kunne overføre den til egen kontekst. Postholm og Jacobsen (2018) anvender begrepet *naturalistisk generalisering* om generalisering i kvalitative studier. Naturalistisk generalisering forteller om gjenkjennbarhet, og dermed i hvilken grad en som leser en studie kan kjenne seg igjen i beskrivelsene. I denne studien er det ikke et mål at en leser skal kunne overføre praksis direkte fra et klasserom til et annet, men heller at forskningen skal kunne anvendes som et tanke- eller utviklingsredskap for leserens praksis. Dermed blir naturalistisk generalisering et mål. Jeg mener at fordi forskningsprosessen er synliggjort gjennom tykke beskrivelser i studien, er arbeidet transparent. Dette styrker den ytre validiteten.

6 Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven, kommer jeg til å presentere aksjonen gjennom en kort beskrivelse av prosjektet vi gjennomførte. En detaljert beskrivelse av prosjektet er å finne som vedlegg til avhandlingen. Etter aksjonsbeskrivelsen, vil det følge en presentasjon og drøfting av funn jeg har gjort gjennom intervjuene. Jeg har valgt å dele underkapitlene inn i kategoriene jeg kom frem til i den aksiale kodingen, som var «kulturbasert læring» og «dybdelæring». Derunder presenterer jeg lærernes og enkelte av elevenes utsagn innenfor kategoriene, og drøfter utsagnene i lys av relevant teori.

6.1 Aksjonsbeskrivelse – å fange ryper med snarer

Prosjektet vi satte i gang, valgte vi å kalle «å fange ryper med snarer». Prosjektet omhandlet snarefangst av ryper, på tradisjonelt samisk vis. Vi valgte å planlegge prosjektet med utgangspunkt i uteskoledidaktikkens forberedelsesfase, gjennomføringsfase og etterarbeidsfase (Fiskum og Husby, 2014), hvor hver fase fikk en ramme på en uke.

I forberedelsesfasen lå fokuset på begrepsinnlæring. Gjennom å vekke tidligere kunnskap og erfaringer om emnet, fikk elevene mulighet til å knytte ny kunnskap til etablert kunnskap om emnet. I tillegg arbeidet de med forberedelser til rypejakta, gjennom å planlegge et eget fangststed med fokus på oppbygning og potensielle farer. Gjennomføringsfasen innebar å sette ut rypesnarene, og sjekke dem hver dag. Det kom ingen ryper i snarene, men det ble observert ryper i et område liggende nært fangststedene, samt spor ved en av snarene. Dette bidro til en rekke diskusjoner om potensielle bakenforliggende årsaker, og det ble gode rom for analyser og refleksjoner blant elevene. I etterarbeidsfasen arbeidet elevene med å lage en rypeavis, for å skriftliggjøre det praktiske arbeidet og ramme inn prosjektet.

6.2 Presentasjon og drøfting av funn

6.2.1 Kulturbasert læring

Kulturbasert læring – «min første tanke er at det er noe praktisk».

På spørsmål om hva lærerne legger i begrepet kulturbasert læring, svarte de følgende:

L1: For meg er det nesten synonymt med tradisjon her i bygda. Jeg tenker jo det at man får inn lærdom med å gjøre praktiske ting som kanskje går tapt, så det er jo kulturbærende også. Og det er en unik ting, som hun sier hun udir-dama, at det er en unik

ting vi gjør her uten egentlig å tenke over det, sant. Vi er jo på isfiske, ved skillegjerdet, plukker bær og skjærer sennagress. Og vi tenker kanskje ikke over det at det kommer til å dø ut hvis vi ikke gjør det i skolen. Men det er jo rett og slett en ting som vi opprettholder i skolen. Og nå har vi jo tenkt høyt sammen her på skolen, og tenkt hva som er kulturbasert læring her og hva vi egentlig legger i det. Og det er jo rett og slett det praktiske rundt.

L2: Kulturbasert læring.. min første tanke er at det er noe praktisk. Men det trenger jo ikke å bare være praktisk arbeid, men veldig ofte, så er kulturbasert læring knyttet opp mot praktisk aktivitet. Men jeg mener at det er at man arbeider med noe som ligger innenfor elevenes kultur. Kulturen må tilhøre elevgruppa, og kulturen må være noe som eleven har hjemme eller på hjemlassen. For her i bygda, så har vi jo bare den samiske kulturen, men den har jo sine båser. Men så tenker jeg at hvis jeg hadde jobbet ved en skole et annet sted, så hadde jeg kanskje hatt flere kulturer å forholde meg til. At hvis jeg jobber med havfiske, så kunne den vært veldig ukjent for noen, men kjent for andre.

Det kan dermed virke til at begge lærerne anser kulturbasert læring som praktisk arbeid, men at de har ulike vinklinger, som jeg vil forsøke å tolke. Lærer 1 presiserer at kollegiet har diskutert begrepets betydning for akkurat denne skolen, og prøvd å komme frem til en felles forståelse for begrepet, som da er praktisk arbeid knyttet til tradisjonelle, samiske kulturelementer. Hun presiserer at kulturbasert læring er noe de gjør, uten å tenke over at de gjør det. Jeg tolker det slik, at de gjerne bruker turer til å arbeide med tradisjonelle kulturelementer, og at dette er noe de har gjort lenge.

Lærer 2 velger å presisere at kulturbasert læring ikke *må* være praktisk, men at det ofte blir det. Hun ser dermed ut til å være litt uenig med resten av kollegiet, gjennom å se begrepet i videre forstand. Jeg tolker det dermed slik, at hun mener at så lenge en arbeider med noe innenfor elevenes kultur, er det kulturbasert læring. Dette er i tråd med Banks (2004) modell for multikulturell undervisning, som sier at en undervisningsmodell med utgangspunkt i kultur kan ha ulike tilnærminger. Hirvonen (2004) legger frem at undervisning med basis i samisk kultur, ofte tolkes til tema- eller prosjektorganisert undervisning med anvendelse av praktisk kunnskap, slik som det virker til at kollegiet ved denne skolen gjør. Dette presiseres derimot som en begrensning av muligheter til å anvende samisk kultur i undervisningen, av praktiske årsaker så vel som fagbegrensende årsaker. Det legges derfor opp til at kulturanvendelse også kan ha en teoretisk tilnærming, da tradisjonell samisk opplæring også

har innebåret fortelling og samtale. Jeg tolker det dermed slik, at lærer 2 ser muligheter også utenfor det praktiske, i tråd med Hirvonen (2004).

Sett i lys av prosjektet vi gjennomførte, forstår jeg det slik at lærer 1 anser snarefangsten som kulturbasert læring, mens lærer 2 har en holdning om at hele prosjektet var kulturbasert læring. Dersom man har en begrenset forståelse for undervisning basert på samisk kultur, som det i følge Hirvonen er vanlig å ha, vil det være naturlig å kun anse snarefangsten som kulturbasert læring. Jeg ønsker likevel å argumentere for at prosjektet hadde ulike tilnærminger til kulturbasert læring, gjennom anvendelse av Banks modell.

The contribution approach, eller bidragstilnærmingen, innebærer temaarbeid med samisk innhold. Fordi prosjektet vi gjennomførte, nettopp var et temaarbeid om rypefangst med snarer, kan prosjektet som helhet plasseres under denne tilnærmingen. Alt innhold i prosjektet omhandlet ryper og snarefangst av ryper på tradisjonell, samisk måte, både i forberedelses-, gjennomførings- og etterarbeidsfasen. Dette gjelder også for the sosial action approach, eller tilnærmingen om sosial handling, som innebærer samisk pedagogikk med språk og kultur som basis for undervisning. Fordi lærerne er flerspråklige, har kunnskap om samisk kultur og innehar kulturell bevissthet, og anvendte dette i all undervisning i prosjektet, tilhører også hele prosjektet denne tilnærmingen (Hirvonen, 2004). The additive approach, eller den tilførende tilnærmingen, innebærer at man legger innhold fra samisk kultur til arbeid i fag. For dette prosjektet, ønsker jeg spesielt å peke på etterarbeidsfasen som tilhørende denne tilnærmingen. Etterarbeidet tilhørte hovedsakelig kompetansemål fra samisk etter 4. årstrinn, hvor målet var å kombinere ord og bilder ved hjelp av digitale verktøy for å lage en avis. Det som ble tilført arbeidet i samisk, var at innholdet i avisa skulle omhandle ryper og snarefangst. Dermed la vi samisk innhold til skriftlig arbeid i fag. The transformation approach, eller den transformativ tilnærmingen, innebærer samisk undervisning med en transformativ ansats. Den transformativ ansatsen i dette prosjektet, lå i overføringen mellom teori og praksis, og dermed i problemløsningsstrategiene elevene måtte bruke for å lage fangststedene sine. Endringsarbeidet hos elevene var dermed å knytte teori til praksis, og faktisk anvende teorien de hadde lært til å gjennomføre rypejakta. Underveis i gjennomføringsuka, stilte flere av elevene seg kritiske til at det ikke hadde kommet ryper i snarene. De analysene og refleksjonene elevene viste tilknyttet dette, tilhørte også den transformativ tilnærming, fordi elevene så til den samiske kulturens lærdom når de diskuterte utfallet av snarefangsten. Gjennom å se prosjektet i lys i Banks modell, blir det dermed synlig

at prosjektet hadde ulike tilnærminger til kulturbasert læring. Betragtningene til lærer 2, er dermed viktige for å se mulighetene til å oppnå kulturbasert læring i samisk skole.

Nærmiljø – «Kulturbasert læring bygger bro mellom skole og hjem. Jo mer vi gjør slike ting, jo bedre bro blir det. Først er det en hengebro, og så blir det til slutt en jernbro.»

Jeg valgte videre å spørre lærerne om hvor viktig de anser kulturbasert læring som. Lærer 1 svarte:

L1: En del av skolens viktige oppgave fremover blir jo å kunne utvikle det tradisjonelle, og bruke elevene. Ja. Og det tenker jeg vil komme mer nå når vi blir en IKT-skole, så vil det jo komme mer at vi må ta ansvar for å knytte sammen IKT-livet og det tradisjonelle livet med balanse, så det blir en fin sirkel. At man lærer det nye ved å bruke det gamle, hvis du skjønner.

L: Ja, og se litt fremover og tenke entreprenørskap. Det er jo faktisk mange som ønsker å arbeide med reindrift for eksempel og vil bli i bygda, og da er det jo å se etter muligheter.

L1: Ja, nettopp.

Jeg tolker det slik at lærer 1 viser til forholdet mellom skolen og den samiske livsverden, når hun forteller om ansvaret for å knytte IKT og tradisjonelt liv sammen. Jeg forsto det slik, at hun gjennom utsagnet hadde entreprenørielle tanker for skolens virksomhet. Gjennom å knytte ny kunnskap til tidligere kunnskap og erfaringer, dannes muligheter til å gi elevene evne til omstilling og til å møte fremtiden, som er i tråd med Røe Ødegårds (2000) definisjon av pedagogisk entreprenørskap. Gjennom å anvende IKT til å utvikle tradisjonelt, samisk liv gjennom entreprenørskap, kan elevene forberede seg til en usikker fremtid. Forutsetninger for pedagogisk entreprenørskap innebærer samarbeid med lokalsamfunnet, prosjektorganisert og tverrfaglig undervisning som er erfarings- og problembasert (pedent u.å.). Dette er i tråd med dybdelæring, fordi elevene gjennom dybdelæring skal utvikle evner til å møte en usikker fremtid (Gamlem og Rogne, 2015). Betragtningene lærer 1 her viser, baner vei for videre arbeid med kulturbasert læring med fokus på dybdelæring.

Når lærer 2 fortalte om betydningen kulturbasert læring har for samisk skole, sa hun:

L2: Jeg vil påstå at det kanskje er noe av det viktigste. At vi har samisk innhold, og at vi har noe som er kjent for våre elever. At de ikke hele tiden trenger å lære om abstrakte

ting, men at de får ny kunnskap innenfor det som er kjent for dem. Men jeg mener jo ikke at alt bør være det, for de må jo lære om ting utenfor også. Men jeg tenker litt at historisk så er det jo sånn at de her elevene har besteforeldre og til og med noen foreldre som har opplevd at samisk var totalt forbudt på skolen. Så i forhold til dem er det veldig viktig at de får oppleve at det samiske faktisk er anerkjent, og at det faktisk er viktig nok til å komme inn på et formelt område i en akademisk verden. Og da viser du verdien av den kulturen de har, at den er verdifull i seg selv. Så vi treffer en stor del av slekta, og det blir en positiv relasjon til resten av slekta. Og så er det jo det at vi har jo mange gutter, som tradisjonelt skal begynne å arbeide innenfor reindrifta. Og for dem er det veldig nyttig at vi har kulturbasert læring, for da får de arbeide med det de er sterke på, mens de kan knytte det opp mot det akademiske.

Lærer 2 forteller her om at kulturbasert læring er noe av det viktigste de har i skolen, med begrunnelse i at det anerkjenner den samiske kulturen og kulturarven. I tillegg vektlegger hun betydningen av å transformere praktisk kunnskap til akademisk kunnskap. Jeg tolker det slik, at lærer 2 dermed anser kulturbasert læring som viktig på flere nivåer. For det første, anser hun det som viktig for elevene å få mulighet til å anvende noe som er kjent for dem til å tilegne seg ny kunnskap. I tillegg mener det kan øke elevenes fortrolighet til egen kultur, og viktigheten av den. På det neste nivået, knytter hun bånd til foreldrene. Gjennom at skolen anvender kulturbasert læring, tolker jeg det slik at lærer 2 mener at foreldrenes fortrolighet til skolen kan øke. Sett i lys av samisk skolehistorie, og spesielt Turis (1917) betraktninger om at foreldrene var bekymret for at barna skulle få verdier og interesser fra skolen som ikke passet livet hjemme, er dette en interessant betraktning. Fordi det tradisjonelt har vært stor distanse mellom skolens innhold og den samiske livsverden, forstår jeg at lærer 2 mener kulturbasert læring er svært viktig for å oppnå et tillitsforhold til foreldre og andre i slekta. På den måten tolker jeg det til at lærer 2 ønsker å vise at innholdet i skolen faktisk er endret, og at samiske forhold er anerkjent også i skolen. Lærer 2 knytter ikke dette kun opp mot foreldregenerasjonen, men også til besteforeldre eller andre i slekta. Dermed treffer hun store deler av lokalsamfunnet i sine betraktninger.

Lærer 1 fortalte også om betydningen kulturbasert læring har for nærmiljøet, og kom med følgende utsagn:

L1: Et samfunn som dette er ganske isolert egentlig, og følelsen av at skolen gjør noe som er viktig, er jo svært viktig for at foreldrene skal kunne anerkjenne skolen for det den

er verdt. Og omvendt, at vi på skolen sier det med ord og viser det med prosjektet, at arbeidet hjemme er greit, og at vi vil fortsette å ha det sånn. Kulturbasert læring bygger dermed bro mellom skole og hjem. Og jo mer vi gjør slike ting, jo bedre bro blir det. Først er det en hengebro, og så blir det til slutt en jernbro. De vet at det ikke bare er å sitte bak pulten som er å lære, men at du kan ta bokenes innhold med ut og gjøre. Men da har jeg også tenkt, at vi kunne jo brukt folk i nærmiljøet i prosjektet. For eksempel eldre, eller andre som har erfaring med det her. Altså tatt de mer inn i prosjektet, at det på en måte blir en liveforestilling fra folk som er på utsiden.

Lærer 1 ser dermed også ut til å ha holdninger om at skolen bør vise at de anerkjenner den samiske kulturen, og at kulturbasert læring er en inngangssti til dette. Jeg tolker det dermed slik, at begge lærerne anser kulturbasert læring som viktig, og spesielt for å bygge relasjoner til hjemmet. En annen viktig betraktning lærer 1 kommer med, er anvendelse av folk i nærmiljøet, som er eksperter på området.

Stedet som dette forskningsprosjektet gjennomføres på, har få innbyggere. Det er likevel mange som har spesialkompetanse innenfor ulike områder, knyttet til tradisjonell samisk kunnskap, deriblant snarefangst av ryper. Horrigmo (2015) presiserer at dersom elever møter en kulturell kompleksitet utenfor skolen, kan den fungere som en ekstra læreplan, som kan ha virkninger for skolens kultur og praksis. Fordi elevene er barn tilhørende stedet, er de aktive aktører i overføringene mellom generasjoner. Det er dermed opp til barna å anvende og omdanne kunnskapen, slik at den igjen kan videreføres til neste generasjon. De sosiale relasjonene i bygda, danner dermed en sosial kapital, som er en verdi som inkluderer hele lokalsamfunnet. Det sentrale produktet av sosial kapital er tillit, fordi sosial kapital viser til tillit til hverandre som mennesker. Horrigmo anvender begrepene bridging og bonding når hun omtaler lokalsamfunns anvendelse av sosial kapital, i form av integrerte, eller ikke-integrerte fellesskap. Bonding innebærer tillitt innenfor en liten gruppe, hvor tilliten til de utenfor er lav. Bridging innebærer tillit på tvers av grupper, og anses som brobyggende forbindelser mellom ulike grupper (Horrigmo, 2015).

Jeg tolker lærer 1 sitt utsagn, som at det i denne bygda ville vært mulig å anvende mennesker med spesialkunnskap tilknyttet snarefangst av ryper. På den måten henviser hun til sosial kapital som bridging. Horrigmos artikkel, viser til at samfunn som har en brobyggende sosial kapital på tvers av konstruksjoner og institusjoner, også kan oppnå bedre resultater på skolen. Dersom skolen velger å ta i bruk mennesker med spesialkunnskap på ulike områder, vil

tillitsforholdet mellom ulike grupper i samfunnet bli større. Sett i lys av Turis betraktninger fra 1917 om skolen som fremmedgjørende, anser jeg derfor verdien av anvendelsen av slik lokal kunnskap som stor.

Uteskole – «Jeg er egentlig veldig tilhenger av uteskole»

Prosjektet vi gjennomførte, var planlagt med utgangspunkt i Fiskum og Husbys (2014) modell for uteskole. Lærer 2 beskriver her sitt forhold til uteskole:

L2: Jeg er egentlig veldig tilhenger av uteskole. Selv om det er.. jeg skal ikke legge skjul på det at uteskole.. med en gang du forlater pulten og gjør noe annet, hvor elevene må være aktive, hvor de må tenke selv, må gjøre valg selv, og må resonnerer om hvorfor de gjør det her. Da mener jeg at de lærer på en helt annen måte enn når de sitter bak pulten. Men det krever jo litt. Så jeg skal ikke legge skjul på at jeg klarer ikke å gjøre det i alle mine timer, og jeg klarer kanskje ikke å gjøre de store tingene hver uke. Men hvis jeg klarer å gjøre en sånn ting hver måned, så blir jeg glad. For det krever litt ekstra.

Jeg tolker dette som at lærer 2 ønsker å bedrive uteskole for elevenes skyld. Det kan se ut til at hun ønsker å anvende uteskole i stor grad, men at det ikke er praktisk gjennomførbart i hennes virke. Av den grunn ønsker jeg å se nærmere på to aspekter; elevenes læring ved bruk av uteskole, og muligheter og utfordringer med uteskole fra et lærerperspektiv.

Ifølge Fiskum og Husby (2014) ligger uteskolens læringsutbytte innenfor flere områder. Uteskole åpner for å kunne kommunisere på en annen måte i klasserommet. Fordi uterommet ikke bærer lyd på samme måte, skal det mere til for at kommunikasjon oppleves som støy. Elevene vil friere kunne kommunisere seg imellom eller med lærer ute, enn inne. Dermed kan uteskolen være en god arena for kommunikasjon, og elevens kommunikative og sosiale ferdigheter vil kunne utvikles (Fiskum og Husby, 2014). Elevenes psykomotoriske ferdigheter vil kunne utfoldes på uteskole, gjennom bevegelse og fysisk aktivitet i ulendt terreng. Gjennom oppholdelse i naturlige omgivelser, vil elevenes sansemotoriske aktiviteter stimuleres (Jordet, 2010). I tillegg vil elevene kunne få erfaring med praktisk kunnskap gjennom uteskole. En type praktisk kunnskap som i sammenheng med dette prosjektet er spesielt viktig, er tradisjonskunnskap, som er en form for kunnskap som har blitt ført videre gjennom generasjoner. Slik kunnskap tilegnes gjennom praktisk overføring, og kan benyttes til å skape forståelse for at kulturen er i endring og til å styrke identiteten til egen kultur (Fiskum og Husby, 2014). Gjennom kulturbasert læring med fokus på tradisjonell, samisk

kunnskap, vil dermed uteskole være et godt utgangspunkt for å tilegne seg denne typen praktisk kunnskap, fordi elevene får mulighet til å selv se og gjøre, ikke bare høre om. Overordnet del av læreplanen presiserer dessuten at barna skal lære og utvikle seg gjennom praktiske aktiviteter, sansing og tenking (Kunnskapsdepartementet, 2017). Uteskole er en god arena til dette, fordi uteskole kan være med på å oppheve et kunstig skille mellom kroppslig og mental aktivitet (Jordet, 2010).

Læreren står både ovenfor muligheter og utfordringer knyttet til uteskole. Når lærer 2 forteller om at uteskole krever litt ekstra, og at hun ikke har mulighet til å anvende uteskole i like stor grad som hun ønsker, kan det ha flere årsaker. Jordet (2010) peker på at endring av klasseromspraksis krever tid, energi og anstrengelse, og at en sjelden blir møtt med hjelp og støtte til dette. En lærers arbeidshverdag har gitte rammer, og deler av tiden utenom undervisning anvendes blant annet til skoleutviklingsprosjekter og møtevirksomhet. Å finne tid, energi og anstrengelse til å sette seg inn i teori, og omforme teorien til egne rammefaktorer, kan forståelig nok være utfordrende. Å være alene i en slik prosess, kan være utfordrende for den som ønsker endring. En lærer har sjelden spisskompetanse innenfor alle fagområder i skolen, men heller noen få fag, slik som lærer 1. Å anvende uteskole i hennes praksis, vil dermed måtte innebære at flere lærere ønsker endringen, noe som også kan være utfordrende.

Videre stiller uteskole enkelte krav til kompetanser hos læreren, fordi uterommet er mer uforutsigbart og ustrukturert enn klasserommet. Jordet (2010) viser til at uteskoleundervisning stiller større krav lærerens didaktiske kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse. Dermed stiller uteskole krav til at læreren må kunne håndtere forskjellige kunnskapsbilder, læringsarenaer og aktivitet- og interaksjonsformer. Det er dermed forståelig at lærer 1 anser det som utfordrende å gjennomføre god uteskoleundervisning, ofte.

6.2.2 Dybdelæring

Kategorien dybdelæring innebærer fire koder, som er begreper, refleksjoner, tverrfaglighet og læring. Kategoriene begreper og refleksjoner har sammenheng med definisjonen av dybdelæring i Overordnet del. Tverrfaglighet og læring er kategorier som har sammenheng med erfaringer lærerne har gjort seg i løpet av prosjektet.

Begrepsinnlæringer – «De visste jo mye, de vet jo mye»

Innenfor koden begreper, kom lærerne blant annet med disse utsagnene.

L1: Uka før, da hadde vi begrepsinnlæringer, vi snakket om hva vi skulle gjøre. De visste jo mye, de *vet* jo mye, men så var det en del ting de blandet inn med haglejakt og sånne ting, så vi måtte luke ut.

Lærer 1 beskriver her at de i begrepsinnlæringen arbeidet med å knytte nye begreper til eksisterende kunnskap og erfaringer hos elevene. I NOU 2014:7 presenterer Ludvigsenutvalget ulike tilnærminger til dybdelæring. De viser blant annet til at elever i dybdelæring kan relatere nye begreper, til tidligere kunnskap og erfaringer. Dette er i tråd med lærer 1 sine betraktninger om begrepsinnlæringen i forberedelsesfasen. Fordi elevene visste mye fra før, kunne de relatere de nye begrepene de lærte til sine tidligere erfaringer, og kunnskap de hadde om emnet fra før. Lærer 2 tar også for seg begrepsinnlæringen når hun forteller om forbedringspotensialer knyttet til prosjektet.

L2: Altså, du vil jo alltid ha forbedringspotensialer. Neste gang vil jeg kanskje starte prosjektet på en annen måte kanskje, da ville jeg kanskje satt av flere timer. Vi hadde jo maks to timer per dag. Hadde vi hatt flere timer per dag, så tror jeg vi hadde arbeidet annerledes. Men ellers sånn her at hver morgen hadde vi en liten repetisjon av begreper, hva har vi gjort og lært hittil, og hva skal vi gjøre og lære i dag, før vi dro. Og både den første og den siste uka hadde vi også at vi startet dagen med hva gjorde vi i går, hva snakket vi om i går. Det er jo altså at vi prøver å aktivere den kunnskapen de har tilegnet seg, eller har fra før, for å oppnå metakognisjon. Gjøre dem obs på hva de kan og sånt.

Også lærer 2 legger vekt på at innlæring av nye begreper til enhver tid var knyttet til tidligere kunnskap og erfaringer, med begrunnelse i metakognisjon. Dette var et bevisst valg vi foretok i planleggingen av prosjektet, for at undervisningsopplegget skulle bidra til dybdelæring hos elevene. Å oppnå metakognisjon omhandler at elevene tenker over egne kognitive prosesser og resultater. Dette innebærer at elevene tenker og reflekterer over, overvåker og justerer egen læring. Metakognisjon blir dermed en forutsetning for dybdelæring (Gamlem og Rogne, 2015).

Når lærer 2 forklarer at hun ville startet prosjektet på en annen måte dersom det var mer tid til rådighet, tolker jeg at hun viser til valg av innhold. For å oppnå dybdelæring, er det viktig å ha fokus på intensjon og relevans når en velger ut innhold. Innholdet vi valgte, hadde sine

klare begrensninger på grunn av rammefaktorene. Innholdet var likevel relevant for prosjektet, og tok for seg begrepene med ulike inngangstier, slik at elevene fikk bredere erfaring med begrepene. Det lærer 2 peker på knyttet til innholdet i begrepsinnlæringen, ligger nok derfor mer innenfor motivasjon.

Refleksjoner – «De har reflektert en del, og analysert for å komme frem til refleksjonene»

Tilknyttet koden refleksjoner, fortalte begge lærerne mye om elevenes refleksjoner rundt selve gjennomføringen av snarefangsten. Jeg har valgt ut noen utsagn.

L1: Vi har latt elevene forske litt selv, og passet på at de ikke bare har fått beskjed om «gjør sånn, gjør sånn», men heller «hvordan har du tenkt å løse dette?» ved bruk av problemløsningsstrategier. Og det skapte mye spørsmål og samtaler hver dag, om hvorfor rypa ikke hadde kommet i dag. Hva kunne vi gjort annerledes, var det nok mat der, kunne snarene vært annerledes, kunne vi vært en annen plass. Alt mulig sånn «enn hvis». Så det gjorde jo at de måtte tenke.

L2: De har reflektert en del, og analysert for å komme frem til refleksjonene. Når vi kom opp til snareplassen, så hadde bare elevene fått vite hva de trengte. De hadde alle fått en kniv, og dro for selv og hugde trær og målte sånn cirka lengde. Mange opplevde at portene var litt korte, fordi de ikke hadde tatt høyde for snøen. Så allerede da begynte analysen. Min opplevelse er at alle har forstått, og de husket, og de har hatt sine egne teorier og refleksjoner om hvorfor rypa ikke kom i snarene.

Lærerne diskuterer her distinktive trekk ved dybdelæring. Jeg tolker det slik, at elevene i gjennomføringsfasen av prosjektet brukte problemløsningsstrategier, analyserte og reflekterte. I NOU 2014:7 står det blant annet at dybdelæring innebærer at elevene evner å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring.

Dybdelæring – «Hvis vi virkelig skal ha dybdelæring, må vi inkludere flere fag»

Lærer 2 snakket om forbedringspotensialer knyttet til det å oppnå dybdelæring i prosjektet, og tok dermed opp tverrfaglighet.

L2: Jeg tenker at planen var at dette skulle være et prosjekt med dybdelæring, for vi snakka jo om at til høsten kommer nye læreplaner med dybdelæring. Så underveis har

vi jo oppdaget at «oi, vi må jo justere ting». At hvis vi skal ha virkelig dybdelæring, må vi inkludere flere fag, og alle lærerne bør være med.

L: Ja, absolutt. Det var jo noe vi snakket om allerede på første møte. Det er jo noe som krever at alle spiller på lag, og det kan være både veldig enkelt, og veldig vanskelig.

L2: Ja, og det kan jo være sånn at på noen prosjekter, så er det ikke mulig. Vi tenker alltid at i den idylliske verden, så er alt mulig. Men i praksis må man nok godta at enkelte ganger blir det sånn her. Man må ta høyde for uplanlagte ting, og gjøre det beste ut av situasjoner man er i. I dette prosjektet måtte vi forholde oss til de fagene vi to har på tredje og fjerde trinn, siden vi ikke fikk løsrevet oss fra de andre klassene. Men alt i alt, så vil jeg jo si at vi har dekt veldig mye med dette prosjektet.

Jeg forstår det slik at lærer 2 gjerne skulle anvendt flere fag i prosjektet. For å innlemme flere fag, er en ifølge lærer 2 avhengig av at flere lærere er med i prosjektet. Jeg tolker det dermed slik at lærerne ønsker å gi elevene best mulig læring, og fordi de ikke har spisskompetanse innenfor andre fagområder enn deres egne, ville de heller ikke overta andres fagområder. Jeg tolker videre at grunnen til at lærer 2 ønsket flere fag i prosjektet, er fordi hun mener at jo flere fag en inkluderer i et prosjekt, jo mer dybde vil en oppnå i læringen. Dette er i tråd med Dahl og Østern (2019), som forklarer hvordan ulike inngangsstier til læring vil ha betydning for elevenes læring. Gjennom å anvende flere fag, vil omfanget av prosjektet bli større, og elevene vil dermed kunne forstå aspekter fra flere hold. Samtidig åpner det for å treffe flere elever på et affektivt nivå, fordi elever responderer på ulike stimuli (Dahl og Østern, 2019). At vi dette prosjektet måtte forholde oss til fagene lærer 1 og lærer 2 hadde på tredje og fjerde trinn, kan dermed anses som en begrensende faktor for dybdelæring.

Læring – «Jeg tror nok de føler at de har lært noe hele veien»

Innenfor koden læring, har jeg valgt ut utsagn hvor lærerne snakket om elevenes læring gjennom prosjektet.

L1: Jeg tror nok at de føler at det har lært noe hele veien. Det var masse ord og begreper i begynnelsen, og at mange lærte en hel masse i gjennomføringa. Jeg tror det bare var en som virkelig kunne dette fra før, så det var masse de lærte i selve gjennomføringsdelen. Og etterpå, så lærer de jo å sette ord på det de har lært.

Presentasjon og drøfting av funn

Lærer 1 presiserer her at hun tror elevene føler at de har lært hele veien, og grunngir det med eksempler fra forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Hun legger likevel mest vekt på læringen i gjennomføringsdelen, eller uteaktiviteten. Også elevene snakker om læring i gruppeintervjuene, og jeg har valgt å ta med noen eksempler:

L: Kan du fortelle meg, hva var et rypeprosjekt?

E1: Å lære om ryper.

L: Ja, har dere lært noe om ryper?

E1: Hva den spiser og hvor de bor.

E2: Og å lage rypesnarene og hva den spiser, hvor den bor, og hvilken farge de har om sommeren og om vinteren. Og hva navnene deres er.

L: Har dere lært hvorfor den skifter farge på vinteren og på sommeren?

E1: Så de blir vanskeligere å se for andre dyr.

E2: Når de er hvite, så kan de bare gjemme seg i snøen, og når de er brune kan de jo på en måte bare late som at de er et tre.

L: mm, ja, så bra! Er det noen spesielle dyr de gjemmer seg for?

E1: Rev, bjørn og sånt.

Disse elevene kobler læringen opp mot forarbeids- og gjennomføringsfasen, og knytter de sammen. Det jeg biter meg merke i, er at de har noe håndfast å fortelle at de har lært om. Jeg tolker det dermed slik, at elevene ikke tenker på at de også har fått utvikle grunnleggende ferdigheter, og at de har lært å skrive avis, fordi fokuset ligger på ryper. I et annet elevintervju, snakker elevene om graden av læring de har hatt gjennom prosjektet:

E3: Noen ganger er jeg sliten og gretten, men andre ganger er jeg i god form og går rett til skolen og er glad. Nå har jeg vært glad, for jeg liker mest å være ute og lære. Det går greit av og til å skrive og lese og sånt, men noen ganger blir jeg så trøtt i hånda av å skrive så mye.

L: Så hvis dere hadde lest i en bok, som det sto litt om ryper, rypesnarer og hvordan dere skulle gjøre det, og det var alt. Hadde dere lært like mye da, tror dere?

E4: Nei.

E3: Nei, du lærer jo også på boka og så når hun leser ord så skjønner ikke alle de ordene. Så må læreren lære oss de ordene, så blir det vanskelig.

I etterkant av intervjuet, innså jeg at jeg her hadde stilt et ganske ledende spørsmål. Jeg synes likevel at elev 3 viste en fin refleksjon som svar på spørsmålet, og jeg valgte derfor å inkludere dette utsnittet fra intervjuet. Jeg tolker det slik, at elev 3 generelt er mest tilfreds med skolen når de har varierte aktiviteter. Eleven presiserer at den liker å lese og skrive også, men ikke for mye. I den avsluttende kommentaren til elev 3, tolker jeg at eleven mener det kan være utfordrende å lære abstrakte begreper ut fra en bok og lærerens forklaringer. Dette er i tråd med Dahl og Østern (2019) som mener at forskjellen mellom om elevene får lese i en bok, se bilde- og filmpresentasjoner eller om de får sanse og oppleve fenomener er av epistemologisk betydning. Fordi læreboka vil gi distansert læring om noe, vil elevenes affektive engasjement vekkes i lav grad. Dersom elevene får sanse og oppleve et fenomen, vil derimot det affektive engasjementet virkelig vekkes. Det er derfor forståelig at elev 3 synes det kan være utfordrende å lære om noe gjennom lesing. Sett i sammenheng med lærer 1 sitt utsagn og det andre elevintervjuet, tolker jeg det slik at disse elevene lærer i dybden gjennom sanselige inntrykk. Sett i lys av Jordet (2010), har dette sammenheng med god uteskolepraksis, fordi fasene i uteskolen bygger på hverandre, og dermed bidrar til økt forståelse for et fenomen hos elevene. Også Dahl og Østern (2019) setter fokus på kroppens betydning for læring, gjennom at kroppslig involvering i praktisk arbeid, kan åpne for dybdelæring, fordi flere aspekter til læring knyttes sammen. For å forstå elevenes læring gjennom prosjektet, må en dermed se de ulike fasene i prosjektet som gjensidig avhengige av hverandre.

Også lærer 2 nevner elevenes læring under prosjektet:

L2: Min tanke er, at hvis vi spør om det her prosjektet når skolen slutter til våren, så vil de fortsatt huske og kunne snakke om det. Og hvis vi skal sette rypesnarer til neste år, så tror jeg faktisk de vil huske hva de gjorde nå, og hva de kanskje må gjøre neste gang for å få ryper. Og så tenker jeg at de viste jo det her, hvis vi tenker på de kognitive skjemaene til Piaget. Han sier jo at når en elev klarer å knytte lærdom fra før av, med den nye, og å knytte de sammen og komme ut med sin egen versjon, da har de lært. Og da mener jeg at da har de faktisk virkelig lært her. For de har jo klart å vise det.

Presentasjon og drøfting av funn

Jeg tolker det lærer 2 sier, til at læringen elevene har hatt gjennom prosjektet sitter dypt, og at inntrykkene prosjektet har gitt, gjør at de kommer til å huske prosjektet lenge. Dette er i tråd med Fullan et al. (2018) at mening i livet oppstår når viktige indre verdier etterleves, gjennom sterk følelse av identitet tilknyttet et formål. Barna i denne bygda ser ut til å føle sterk tilknytning til egen kultur, også barna i denne elevgruppa. Fordi prosjektet tok utgangspunkt i elevenes egen kultur, opplevde elevene muligens en spesiell tilknytning til prosjektet. Gjennom at prosjektet ble viktig for dem, vil det dermed også være meningsbærende. Dette er faktorer som er viktig for at elevene skal kunne huske det de lærte gjennom prosjektet lenge.

7 Funn i lys av forskningsspørsmålet

I det følgende kapittelet oppsummerer jeg funnene fra presentasjonen og drøftingen gjennom å løfte frem det som svarer på forskningsspørsmålet.

Det første funnet retter søkelyset mot lærernes forståelse av kulturbasert læring. Funnet viser at kulturbasert læring, ikke behøver utelukkende å være praktisk arbeid.

Aksjonsforskningsprosjektet som helhet og i deler ble anvendt som eksempel til å belyse at det er flere inngangsstier til kulturbasert læring. Dermed åpner mulighetene seg for å anvende kulturbasert læring også utenfor praktiske arbeidssituasjoner, noe som kan gi større rom for anvendelse i skolen.

Det neste funnet setter fokus på verdien av kulturbasert læring i samisk skole, hvor forskningsdeltakerne viser til kulturbasert læring som noe av det viktigste de har i skolen. Funnet belyser hvordan kulturbasert læring kan ha et entreprenørielt fokus, og dermed være en inngangsti til dybdelæring. Forholdet til lokalsamfunnet og foreldrene blir i stor grad belyst i dette funnet, fordi kulturbasert læring ser ut til å kunne bidra til at samiske foreldre får større fortrolighet til skolen. Bruk av lokale mennesker med spesialkunnskap innenfor kulturbærende emner, vil trolig også kunne bidra til økt tillitsforhold til skolen, gjennom at skolen viser at samisk kultur *er* viktig, også i skolen.

Dette funnet viser til uteskole som en del av kulturbasert læring, og løfter frem elevenes læring på uteskole, samt lærerens muligheter og utfordringer med uteskole. Funnet viser at elevenes læringsutbytte på uteskole ligger innenfor flere områder, som sosiale-, kommunikative-, sansemotoriske- og psykomotoriske ferdigheter, i tillegg til faglig læring knyttet til læringsmålet. Videre vil uteskole bidra til at elevene får erfaring praktisk kunnskap og tradisjonskunnskap. For lærerens del, ser uteskole ut til å være noe utfordrende gjennom at det krever ekstra tid og spisskompetanse tilknyttet uteskole.

Over i kategorien dybdelæring, viste funnene verdien av å knytte nye begreper opp mot tidligere kunnskap og erfaringer.

Funnene tilknyttet refleksjoner, viser at elevene gjennom prosjektet anvendte problemløsningsstrategier, og at de analyserte og reflekterte. Dette er distinktive trekk ved dybdelæring.

Funn i lys av forskningsspørsmålet

Funnene innenfor dybdelæring, viste at lærerne gjerne skulle anvendt flere fag i prosjektet, for å oppnå mer dybde. Ulike inngangsstier til læring vil ha betydning for læringen, og flere fag byr på flere inngangsstier. Å anvende flere fag i prosjektet, ville derfor kunne bidratt til at elevene ville forstått aspektene fra flere hold, og noe som ville skapt større dybde i læringen.

Innenfor læring, viste funnene at elevene hadde lært gjennom hele prosjektet, og at en må ha en forståelse om fasene i prosjektet som gjensidig avhengig av hverandre for å forstå elevenes læring. Funnene fra elevintervjuene viste her at elevene har lært på en annen måte enn vanlig. Det er av epistemologisk betydning at elevene har hatt flere inngangsstier til læring i prosjektet, sammenlignet med å lese i en bok.

8 Avslutning

8.1 Svar på forskningsspørsmål

Jeg har gjennom denne studien studert hvordan en gjennom bruk av kulturbasert læring kan oppnå dybdelæring ved en samisk skole. Gjennom bruk av en undervisningsmodell laget av meg og forskningsdeltakerne, har vi forsøkt å oppnå dybdelæring hos elevene gjennom kulturbasert læring. Jeg vil med dette prøve å svare på forskningsspørsmålet, som var følgende:

«Med utgangspunkt i en samisk skole, hvordan kan kulturbasert læring anvendes for å oppnå dybdelæring?»

Dersom jeg ser til Ludvigsenutvalgets kognitivt ladete definisjon av dybdelæring, vil jeg ikke med sikkerhet kunne konkludere med at vi gjennom dette undervisningsopplegget har klart å oppnå dybdelæring hos elevene. Med dette mener jeg ikke at kulturbasert læring ikke kan bidra til dybdelæring i samiske skoler etter Ludvigsenutvalgets definisjon. Det er derimot en presisjon av at *vårt* undervisningsopplegg burde hatt mer fokus på kognitive prosesser hos elevene for å oppnå dybdelæring etter deres definisjon. Dahl og Østerns (2019) brytning av dybdelæringsbegrepet som kognitivt ladet, sammen med Fullan et al. (2018) dybdelæringsbegrep, ble dermed en viktig inngangssti for denne avhandlingen.

Det som viste seg å bli spesielt viktig med studien, var samenes forhold til skolen. Med en skolehistorie som har vært svært nedverdiggende for samene, tar det naturligvis tid å opprette et tillitsforhold til skolen. Studien har dermed vist, at en gjennom anvendelse av kulturbasert læring kan bidra til å øke tilliten til skolen. Kulturbasert læring blir på den måten svært viktig i samisk skole. Fordi dybdelæring, slik som begrepet anvendes i blant annet Finland gjennom Fullan et al. (2018), forutsetter at skolen, hjemmet og lokalsamfunnet trer inn i nye roller, og er et lærende partnerskap, mener jeg at kulturbasert læring blir en forutsetning for å oppnå dybdelæring i samiske skoler. Dersom foreldre og lokalsamfunnet ikke anerkjenner skolen som viktig, vil heller ikke elevene oppfatte skolen som viktig, noe som kan anses som en hemmende faktor for læring. Fullan et al. (2018) sine betraktninger om at dybdelæring er spesielt virkningsfullt for de som føler seg fremmedgjort i skolesystemet, passer dermed godt til denne studiens funn.

Undervisningsopplegget vi utformet, belyser dermed at kulturbasert læring kan anvendes for å oppnå dybdelæring i samisk skole. Dette krever likevel at læreren har en bred forståelse av begrepet kulturbasert læring. Dersom kulturbasert læring skulle vært avgrenset til praktisk læring, ville det begrenset mulighetene for å oppnå dybdelæring. Det er derfor viktig å ha en holdning om at det finnes mange tilnærminger til kulturbasert læring, og at en gjennom å anvende de ulike tilnærmingene kan bidra til å oppnå dybdelæring i samisk skole. Det viktigste i kulturbasert læring, er at elevene opplever en sterk følelse av identitet tilknyttet undervisningsopplegget. Vår opplevelse, og min konklusjon, er at elevene gjennom dette undervisningsopplegget fikk en sterk tilhørighetsfølelse til prosjektet, og at kunnskapen og ferdighetene de tilegnet seg gjennom prosjektet derfor vil sitte lenge. Som lærer 1 sier; «først er det en hengebro, så til slutt blir det en jernbro».

8.2 Med blikket fremover

For meg ble det mer omfattende å oppnå dybdelæring gjennom kulturbasert læring, enn jeg først antok. Denne studien har vist meg at oppnåelse av dybdelæring er noe som krever tid, og er en større prosess enn jeg trodde. Å satse på dybdelæring gjennom et undervisningsopplegg, er dermed svært ambisiøst, og sannsynligvis uoppnåelig.

Studien har likevel vist meg mye, på andre områder enn dybdelæring. Å forske sammen med forskningsdeltakere i et samisk samfunn, har vært berikende, og jeg skulle mer enn gjerne forsket videre innenfor begrepet kulturbasert læring. Å finne en inngangssti til en skole som er bedre tilpasset den samiske kulturen, har vært en engasjerende faktor for skriveprosessen. Jeg har derfor fått økt forståelse for hvorfor det innenfor samisk forskning er stort fokus på tradisjonell kunnskap i skolen.

Jeg mener studien kan være med på å belyse viktigheten av kulturbasert læring, på flere områder enn dybdelæring

9 Referanseliste

Bøker

Baltzersen, R. K. (2012) *Praksisveilederen i skolen*. Mainz: PediaPress

Balto (1997) *Sámi mánáidbajásgeassin nuppástuvvá*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Jensen, E. B. (2005) *Skoleverket og de tre stammers møte*. Tromsø: Eureka

Banks, J. A. (2004) *Handbook of Research on Multicultural Education* (2.utg). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint

Becher, A. A. (2006) *Flerstemmig mangfold : samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget

Dahl, T. & Østern, T. (2019) *Dybde//læring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fiskum, T. A. & Husby, J. A. (2014) *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018) *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Fyhn, A. B. (2013) *Kultur og matematikk = Kultuvra ja matematihkka*. Bergen: Caspar forlag

Gamlem, S. T. M. & Rogne, W. M. (2017) *Dybdelæring i skolen*. Oslo: Pedlex

Hirvonen, V. (2004) *Samisk skole i plan og praksis : hvordan møte utfordringene i L97S? : evaluering av Reform 97*. Karasjok: Sámi allaskuvla ČálliidLágádus

Horrigo, K. J. (2015) Hvordan stedet kan ha betydning for skoleresultater. I G. Langfeldt (red.) *Skolens kvalitet skapes lokalt : presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"* (s.144-160). Bergen: Fagbokforlaget

Jacobsen, D. I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk

Jávo, C. (2010) *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer : transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Referanseliste

- Jensen, E. B. (2005) *Skoleverket og de tre stammers møte*. Tromsø: Eureka
- Jordet, A. N. (2010) *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen akademisk
- Jordet, A. N. (2008) *Nærmiljøet som klasserom : uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk
- Melheim, K. (2009) *Nærmiljøpedagogikk*. Oslo: Samlaget
- Mienna, J. M. (2017) *Gii suoládii rievssatčivgga biktasa?* Kautokeino: Bárus
- Postholm, M. B. (2017) *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold* (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Røe Ødegård, I. K. (2000) *Pedagogisk entreprenørskap : en innovasjonsstrategi i opplæring og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tiller, T. & Tiller, R (2002) *Den andre dagen : det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tiller, T. (2012) Når skolen skulker sin omverden. I Jentoft, S., Nergård, J. I. & Røvik, K. A. (red) *Hvor går Nord-Norge? : B. 2 : Et institusjonelt perspektiv på folk og landsdel* (s.127-136). Stamsund: Orkana akademisk.
- Turi, J. (1917) *Muittalus samid birra = En bok om lapparnas liv*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Internettkilder

Kommunal- og moderniseringsdepartementet (u.å.) *Samelovens språkregler og forvaltningsområdet for samisk språk*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/samelovens-sprakregler-og-forvaltningsom/id633281/> (sist lest 08.05.19)

Kunnskapsdepartementet (2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)) Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1> (sist lest: 08.05.19)

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/> (sist lest 08.05.19)

Kunnskapsdepartementet (u.å. a) *Kunnskapsløftet – samisk* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-samisk/> (sist lest 08.05.19)

Kunnskapsdepartementet (u.å. b) *Retten til opplæring i og på samisk og regelverket knyttet til opplæring i samisk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk/samisk-opplaring2/1-retten-til-opplaring-i-og-pa-samisk-og-regelverket-knyttet-til-opplaring-i-samisk-/> (sist lest 08.05.19)

Kuokkanen, R. (2000). *Towards an "Indigenous Paradigm" from a Sami Perspective*. Hentet fra: http://rauna.net/wp-content/uploads/2010/05/cjns_2000_20_2.pdf (sist lest 08.05.19)

Lund, S (2010). *Samisk skolehistorie. Bind 5*. Hentet fra:

<http://skuvla.info/skolehist/sarakdarui-n.htm> (sist lest 11.05.19)

NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec4?q=Ludvigsen-utvalgets%20rapport%20Fremtidens%20skole> (sist lest 08.05.19)

NOU 2015:8 Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/> (sist lest 08.05.19)

Nutti, Y. J. (2007) *Matematisk tankesätt inom den samiska kulturen Utifrån samiska slöjdares och renskötares berättelser*. Hentet fra: <http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:999866/FULLTEXT01.pdf> (sist lest 08.05.19)

Referanseliste

Nutti, Y. J. (2010) *Ripsteg mot spetskunnskap i samisk matematik*. Hentet fra: <http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:991714/FULLTEXT01.pdf> (sist lest 08.05.19)

Hva er pedagogisk entreprenørskap (u.å). Hentet fra PedEnt <http://pedent.no/index.html> (sist lest 08.05.19).

Utdanningsdirektoratet (2013 a) *Læreplan i samisk som førstespråk* (SFS1-04). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SFS1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn> (sist lest 08.05.19)

Utdanningsdirektoratet (2013 b) *Læreplan i samfunnsfag samisk* (SAF2-03). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF2-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn> (sist lest 08.05.19)

Utdanningsdirektoratet (2013 c) *Læreplan i naturfag samisk* (NAT2-03). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NAT2-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-4.-arstrinn> (sist lest 08.05.19)

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i musikk samisk* (MUS2-01). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MUS2-01/Hele/Kompetansemaal/etter-4.-arstrinn> (sist lest 08.05.19)

Sametinget (2011) *Melding om opplæring og utdanning*. Hentet fra: [file:///Users/liselillemoen/Downloads/Sametingsmelding+om+oppl%C3%A6ring+og+utdanning+\(2011\).pdf](file:///Users/liselillemoen/Downloads/Sametingsmelding+om+oppl%C3%A6ring+og+utdanning+(2011).pdf) (Sist lest: 13.05.19)

10 Vedlegg

Vedlegg 1: Beskrivelse av undervisningsopplegg

I planleggingen av prosjektet, tok vi utgangspunkt i følgende kompetansemål fra LK06:

Kompetansemål etter 4.trinn:

Samisk som 1.språk

lytte til tradisjonelle fortellinger, snakke om samisk fortellertradisjon og bruke slike fortellinger som inspirasjon til eget arbeid
lage tekster som kombinerer ord, lyd og bilde, med og uten digitale verktøy

Naturfag:

bruke naturfaglige begreper til å beskrive og presentere egne observasjoner, foreslå og samtale om mulige forklaringer på det man har observert
delta i aktiviteter hvor mennesker henter ressurser fra naturen, og samtale om hvordan ressursene nyttiggjøres
beskrive hva som kan gjøres for å ta vare på naturen i nærområdet, og argumentere for og praktisere omsorgsfull framferd i naturen
fortelle om dyr, diskutere dyrevelferd og skille mellom meninger og fakta

Samfunnsfag:

beskrive den samiske årssyklusen og fortelle hvordan liv og arbeid er knyttet til denne syklusen

Musikk:

joike et utvalg joiker

Utdanningsdirektoratet (2013 a)

Utdanningsdirektoratet (2013 b)

Utdanningsdirektoratet (2013 c)

Utdanningsdirektoratet (2006)

Samtidig som vi tok for oss kompetansemålene, valgte vi å rette blikket mot overordnet del, som erstatter generell del ved innføring av nye læreplaner i 2020. Overordnet del presiserer følgende:

Den samiske skolen skal legge til rette for at elevene får en opplæring med basis i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv. Verdiene i formålsparagrafen er også samiske verdier og gjelder i den samiske skolen. I samisk skole er det viktig å ha et allsamisk perspektiv og et urfolksperspektiv, og å legge vekt på materiell og immateriell kulturarv som tradisjonell kunnskap, duodji/duodje/duedtie og slekts- og familierelasjoner. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et allsamisk perspektiv tar hensyn til kultur i hele Sápmi. Fangst med snarer anses som tradisjonell kunnskap, og kan dermed ses på som en del av den samiske kulturarven. Med utgangspunkt i dette, arbeidet vi frem et undervisningsopplegg som skulle gå over tre uker. Undervisningsopplegget sentrerte seg i hovedsak rundt snarefangst av ryper, som elevene skulle planlegge og gjennomføre selv. Vi valgte å anvende Fiskum og Husby (2014) sin modell for uteskole, med forberedelse, uteaktivitet og etterarbeid. Av tid til rådighet hadde lærerne to timer hver dag, resten av skoletiden ble ikke brukt til prosjektet.

10.1 Førfasen – forberedelser til rypejakta

Hele den første uka av aksjonen brukte elevene til forberedelser inne på skolen. Målene for denne uken utformet vi slik:

- Jeg kan fortelle om tradisjonell fangst av rype med snare.
- Jeg kan fortelle om hvordan rypa lever gjennom årstidene.
- Jeg kan begrepene: gárdut – gárdunbáiki – rievssatgiella; ukša, giellamuorra, stráŋgagielat/ árpogielat, gávvatat, ávnnaldat, gárddiid oahppat, lihpput – dutkkon.

Mandag

Som introduksjon til emnet, valgte vi at elevene skulle se filmen «gávccii jahkeáigodaga - dálvi». I en samisk, tradisjonell verden er det åtte årstider, og denne filmen tar for seg årstidene med fokus på vinteren i Sápmi. Etter filmen lagde de et felles tankekart på tavla om hva de visste om emnet. Dette valgte vi for å vekke elevenes forkunnskaper om emnet, og aktivere deres metakognisjon om emnet. Etterpå ble boka «gárdun», som handler om snarefangst, lest høyt for elevene. Elevene fikk se og prate om bildene boka samtidig som læreren leste. På den måten fikk elevene både ny og komplementerende informasjon og emnet, samtidig som de fikk arbeidet med begrepene tilhørende emnet. Som avslutning, hadde de en felles gjennomgang av emnet, for å vende tilbake til læringsmålene.

Tirsdag

Den neste dagen startet med en klasseromssamtale om hva elevene husket fra dagen før, for å aktivere kunnskapen de hadde tilegnet seg. Deretter begynte læreren å lese høyt i boka «Gii suoláđii rievssatčivgga biktasa», som er skrevet av Jens Martin Mienna (2017). Oversatt til norsk er tittelen «hvem stjal rypeungens klær». Boka handler om en rypeunge som leker i snøen, og plutselig oppdager at noen han stjålet klærne dennes. Boka er skjønnlitterær og underholdene, samtidig som den handler om hvordan rypa lever gjennom årstidene, og dermed kunne knyttes direkte opp mot et av målene. Den andre timen startet med en samtale om hvilke typer ryper som lever i området, hva de spiser, hvordan de lever, hvordan de formerer seg, samt rypenes utseende. For at elevene skulle få uttrykke det de hadde lært, skulle de etterpå tegne et bilde av ryper og rypesnarer i naturen. Et av kriteriene var at de skulle skrive begrepene de hadde arbeidet med på tegningene sine. Denne økta ble avsluttet med exit-lapper, hvor elevene skrev hva de hadde lært om rypa denne dagen, for å individuelt gå tilbake til læringsmålet.

Torsdag

Vi valgte å starte torsdagen med å repetere begreper fra uka, gjennom at elevene selv fikk fortelle om bildet de hadde tegnet. Etterpå lyttet de videre til boka «Gii suoláđii rievssatčivgga biktasa». Den neste økta gikk til planlegging av turen de skulle på uka etter for å legge ut snarene. Da fikk elevene blant annet selv ansvar for å skrive en egen pakkelliste til turen, inndelt i de fire kategoriene «hjelpemidler», «mat», «klær» og «annet».

10.2 Gjennomføringsfase – å gjennomføre rypejakt

Den neste uka skulle ha fokus på uteskole, og vi formet dermed følgende læringsmål for uka:

- Jeg kan fortelle om tradisjonell fangst av ryper med snare.
- Jeg kan planlegge en rypesnare, og sette den ut.
- Jeg kan gjennomføre rypejakt uten å ødelegge naturen.

Mandag

Uka startet med at elevene sammen med lærerne i praksis planla hvordan de skulle legge rypesnarene på fangststedet, for å forberede elevene til rypejakta. Gjennom å se tilbake til tegningene elevene hadde tegnet uka før, fikk hver enkelt elev fortelle hvordan sitt

Vedlegg

fangstområde skulle være, og hvordan de skulle legge snarene der. For å konkretisere teorien slik at den kunne brukes etterpå, tegnet de metoden på et reinskinn som ble med opp til fangststedet. Den neste økta fikk elevene forberede seg praktisk til snarefangsten gjennom å lage rypesnarene. Elevene fikk lage hver sin snare, som de dagen etter skulle ta med seg til fangststedet. Når alle var ferdig med sin snare, leste læreren videre i boka «Gii suoládii rievssatčivgga biktasa».

Tirsdag

På tirsdagen kunne elevene endelig ta turen til en gamme i nærområdet, hvor de skulle legge ut snarene. Gamma ligger ikke langt fra skolen, men likevel utenfor bebyggelse, og elevene kunne dermed gå sammen med lærerne til fangststedet. Der fikk elevene selv arbeide med å lage sitt eget fangststed, og sette rypesnaren ut der. Elevene fikk ingen oppskrift på hvordan fangststedet skulle lages, og måtte dermed selv bruke problemløsningsstrategier for å finne ut hvordan de skulle lage dem. På den måten, fikk alle elevene lagd sin egen versjon av et fangststed.



Figur 1 – Eksempel på fangststed, laget av en av elevene.

Etter hvert som elevene ble sultne, spiste de i gammen samtidig som en av lærerne leste i boka «Gii suoládii rievssatčivgga biktasa».

Onsdag og torsdag

De påfølgende dagene skulle elevene sjekke rypesnarene, noe som måtte gjøres om morgenen. Skoledagene begynte dermed ute, hvor de samlet gikk for å sjekke snarene. I tillegg til at de fikk praktisere rypejakt, ble disse dagene brukt til å lytte til tradisjonelle fortellinger og å lære joiken til rypa. Før de gikk ned fra rypestedet på torsdagen, oppsummerte de uka, for å se tilbake til læringsmålene.

10.3 Etterarbeidsfase – Skrive avis og lage modell av rypesnarer

Læringsmålene for den tredje uka utformet vi slik:

- Jeg kan praktisere jakt, og ta vare på miljøet.
- Jeg kan med egne ord fortelle om tradisjonell snarejakt.
- Vi kan lage en avis om ryper og tradisjonell snarejakt.

Mandag

Denne mandagen reiste klassen en siste tur til snarene. Etter å ha sjekket snarene, ryddet elevene opp etter seg og tok snarene med seg hjem. Dermed forlot de plassen tilnærmet slik den var. Jakta ble avsluttet med bål, kakao og joik, og refleksjoner rundt arbeidet den siste uka.

Tirsdag-torsdag

På tirsdagen var møtte elevene tilbake i klasserommet, hvor de oppsummerte gårsdagens opplevelser og refleksjonene de hadde hatt. Deretter startet de med å utforme en avis, en oppgave som strakk seg ut over hele den siste uka. Avisa fikk tittelen «rievssataviisa», eller «rypeavisa». Elevene fikk da være med på å bestemme innholdet til avisa, og fikk delegert oppgaver. De endte med å skrive om rypa, snarefangsten, den samiske årssyklusen, en bokrapport og intervjuer av hverandre om prosjektet. I tillegg fikk de lage kryssord og andre kreative innslag til avisa, før den gikk i trykken. Elevene måtte selv finne ut hvordan de kunne beholde temaet ryper til de kreative innslagene, noe de mestret. For å runde av prosjektet, lagde elevene til slutt en modell av snarefangst i duodji.

Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema til forskningsdeltakerne

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kulturbasert læring – en faktor for å oppnå dybdelæring?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å anvende kulturbasert læring for å oppnå dybdelæring. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave i integrert lærerutdanning 1.-7. trinn ved UiT Norges arktiske universitet, ønsker jeg å undersøke hvordan kulturbasert læring i samiske skoler kan være et virkemiddel for å oppnå dybdelæring i skolen. I den forbindelse søker jeg etter en skole som kan gjennomføre prosjektet våren 2019.

Prosjektet innebærer anvendelse av samisk kultur, i samisk skole. Formålet med prosjektet er å oppnå en relasjonell skole for elever flest, noe som forhåpentligvis kan være en inngangssti til dybdelæring. Som kommende lektor har dette temaet fanget min interesse, og jeg har valgt å fokusere masterstudiet mitt på samisk kultur i opplæringen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet, og min veileder i prosjektet er Kirsten Elisabeth Stien.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du oppfyller kriteriene til undervisning og arbeider ved en samisk skole får du denne henvendelsen, i samsvar med at du tidligere har vist interesse for å være deltaker i forskningsprosjektet, hvor jeg viser til informasjonsmøtet vi hadde i høst.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i dette studiet innebærer for deg å gjennomføre et undervisningsprosjekt som vi i samarbeid arbeider frem. Hvis du velger å delta, stiller du deg også åpen for å delta på

Vedlegg

observasjon av undervisning, og intervju i etterkant. Hensikten med intervjuet er å få frem din opplevelse av kulturbasert læring, og intervjuet vil foregå med båndopptaker for å få frem din objektive opplevelse i størst mulig grad. Observasjonen kommer til å bli registrert ved hjelp av notatark.

I tillegg ønsker jeg å gjennomføre gruppeintervju med elevene. Foreldrene vil i forkant få utdelt intervjuguiden, slik at de er sikret hva vi skal snakke om i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som kommer til å ha tilgang til opplysningene. Jeg kommer til å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til personopplysninger ved bruk av automatisk tastelås på pc, samt at navet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på harddisk, som skal ligge innelåst.

Ved publisering kan du som lærer, i samsvar med rektor, bestemme om du ønsker å kunne gjenkjennes eller ikke, og hvilke opplysninger som eventuelt skal publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.19. Deretter vil alle opplysninger og informasjon bli slettet eller makulert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg

Vedlegg

- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig (veileder) Kirsten Stien på telefon 78450250 eller e-post kirsten.e.stien@uit.no
- Lise Bakkeby Lillemoen på telefon 92846170 eller på e-post lli021@post.uit.no
- Vårt personvernombud: e-post: personvernombud@uit.no, telefon: 776 46 322 og 976 915 78
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Kirsten Elisabeth Stien

Student

Lise Bakkeby Lillemoen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kulturbasert læring – en faktor for å oppnå dybdelæring?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema til elevene

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kulturbasert læring – en faktor for å oppnå dybdelæring?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å anvende kulturbasert læring for å oppnå dybdelæring. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave i integrert lærerutdanning 1.-7. trinn ved UiT Norges arktiske universitet, ønsker jeg å undersøke hvordan kulturbasert læring i samiske skoler kan være et virkemiddel for å oppnå dybdelæring i skolen. I den forbindelse søker jeg etter en skole som kan gjennomføre prosjektet våren 2019.

Prosjektet innebærer anvendelse av samisk kultur, i samisk skole. Formålet med prosjektet er å oppnå en relasjonell skole for elever flest, noe som forhåpentligvis kan være en inngangssti til dybdelæring. Som kommende lektor har dette temaet fanget min interesse, og jeg har valgt å fokusere masterstudiet mitt på samisk kultur i opplæringen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet, og min veileder i prosjektet er Kirsten Elisabeth Stien.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en elev ved en samisk skole. Læreren din har takket ja til å delta i forskningsprosjektet, og elevene i din klasse får dermed forespørsel om å delta. Det er kun din klasse som skal delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta i observasjon og gruppeintervju. Dette innebærer at jeg som datainnsamler kan skrive ned observasjoner som er gjort underveis i prosjektet, som videre anvendes i min masteroppgave. Intervjuet vil foregå over ca. 45 minutter. Jeg kommer

Vedlegg

til å ta lydopptak og notater fra intervjuet, for å sikre at dine svar blir registrert så korrekt som mulig.

I forkant av intervjuet, kommer foreldre til å få utdelt intervjuguiden jeg skal bruke.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ved et tidspunkt ønsker å trekke deg fra studiet, vil du fortsatt delta i den kulturbaserte undervisningen, men fritas fra observasjon og intervju. Dersom du i etterkant av intervju velger å trekke deg, vil observasjonene slettes, og opplysningene du har gitt i intervjuet registreres som ugyldig, og dermed ikke brukes. Verken jeg eller lærerne dine kommer til å bli skuffet dersom du velger å trekke deg, og forholdet mellom deg og lærerne dine vil ikke forandres.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og veilederen min som vil ha tilgang til de innsamlede opplysningene. Jeg kommer til å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til personopplysninger ved bruk av automatisk tastelås på pc, samt at navet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på harddisk, som skal ligge innelåst.

Opplysningene om deg vil bli anonymisert ved publikasjon av masteroppgaven. Du vil dermed ikke kunne gjenkjennes av andre.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.19. Da kommer alle opplysninger og informasjon til å bli slettet eller makulert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig (veileder) Kirsten Stien på telefon 78450250 eller e-post kirsten.e.stien@uit.no
- Lise Bakkeby Lillemoen på telefon 92846170 eller på e-post lli021@post.uit.no
- Vårt personvernombud: e-post: personvernombud@uit.no, telefon: 776 46 322 og 976 915 78
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vedlegg

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Kirsten Elisabeth Stien

Lise Bakkeby Lillemoen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kulturbasert læring – en faktor for å oppnå dybdelæring?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide forskningsdeltakere

Intervjuguide

1. Prosjektet
 - a. Fortell om prosjektet
 - b. Din opplevelse av prosjektet
 - c. Forbedringspotensiale?

2. Kulturbasert læring
 - a. Forståelse av begrepet
 - b. Som metode

3. Dybdelæring
 - a. Forståelse av begrepet
 - b. Knyttet til prosjektet

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

Intervjuguide elever

1. Hva likte dere med å arbeide med rypeprosjektet?
2. Hva likte dere ikke?
3. Var det annerledes enn vanlig skole? På hvilken måte?
4. Hvordan er en god skoledag for deg?