



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **Blir det samiske perspektivet ivaretatt i lektorutdanningen?**

En empirisk studie om femte års lektorstudenters vurdering av egen kompetanse om samiske forhold

Anja Sofie Hansen Nordsletta

SOS-3981 – Masteroppgave i sosiologi (integreert lektorutdanning) – mai 2021

40 studiepoeng





## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en veldig givende prosess, spesielt siden tematikken er mitt hjerte nær. Det skal dog ikke legges skjul på at det tidvis også har vært en krevende prosess, med en bratt læringskurve.

Oppgavens tematikk har skapt engasjement blant mange, hvilket har ført til gode diskusjoner og innspill fra alle som har vist interesse. Jeg ønsker derfor å vise takknemlighet til alle som har interessert seg for prosjektet – tusen takk!

Spesiell takk rettes til Kajsa K. Gjerpe som tok seg tid til å hjelpe med utformingen av surveyundersøkelsen, takk til Marina Olsen som har kommet med mange gode innspill underveis i skriveprosessen og takk til Henriette L. Nybakke som tok seg tid til å lese igjennom oppgaven!

Videre ønsker jeg å rette ekstra stor takk til min veileder, Unn-Doris K. Bæck. Det er ikke gitt at en veileder engasjerer seg så mye i et masterprosjekt, som det du har gjort! Ditt engasjement har gitt gode innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg setter også stor pris på alle dine oppmuntrende ord, tålmodighet og at du har vært lett tilgjengelig på mail når jeg har trengt hjelp.

Til sist, men absolutt ikke minst, takk til min familie; Isit, olu giitu buori sagastallamiid ja doarjaga ovddas. Don ja Áve leahpi buoremusat.

Tromsø, 18.05.21

Anja Sofie Hansen Nordsletta



## Sammendrag

Gjennom Grunnloven, ILO-konvensjon nr. 169 og Opplæringsloven er det tydelige referanser til at samiske forhold er en viktig del av norske elevers grunnopplæring. I 2017 ble fokuset på samiske forhold ytterligere vektlagt da Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble offentliggjort. Med samiske forhold menes samenes språk, kultur, samfunnsliv, historie og rettigheter. Tidligere forskning viser dog at kunnskapsnivået om samiske forhold er lavt blant majoritetsbefolkningen. Hensikten med denne oppgaven er derfor å kartlegge kompetansen til femte års lektorstudenter ved UiT og NTNU, for å undersøke om de har lært nok om samiske forhold. Studien ser også nærmere på hva de nasjonale forskriftene for lektorutdanningen sier om samiske forhold og om de samsvarer med studentenes erfaring av studiet og deres vurdering av egen kompetanse. På bakgrunn av dette, så er studiens problemstilling: *Hvor kompetente føler femte års lektorstudenter seg til å undervise om samiske forhold?*

For å svare på oppgavens problemstilling, er tre forskningsspørsmål formulert:

- Hvordan erfarer lektorstudentene at samiske forhold har blitt vektlagt på utdanningen?
- Hvordan vurderer lektorstudentene egen kompetanse om samiske forhold?
- Samsvarer de nasjonale forskriftene for lektorutdanningen og LK20s overordnede mål med lektorstudentenes erfaring av studiet og vurdering av egen kompetanse?

Studien bygger på innsamlet datamateriale fra en web-basert surveyundersøkelse med tverrsnittsdesign, som ble sendt ut til femte års lektorstudenter ved UiT og NTNU. Studien har en svarprosent på 33. Datamaterialet ble analysert ved hjelp av SPSS, hvor kji-kvadrat-ANOVA- og Pearsons R korrelasjonsanalyser ble utført.

Studiens resultater indikerer at dagens lektorutdanning ikke danner lektorer i tråd med LK20s overordnede mål, ei heller med de nasjonale forskriftene for lektorutdanningen. Videre analyse viser at UiT-studentene erfarte å lære mest om samisk historie og rettigheter, mens NTNU-studentene oppga at de på et generelt plan kan lite om samiske forhold.

Et fellesskap blir ikke bygd ved å fokusere på ulikheter. Likevel, viser funnene at skolen ikke har den kompetansen som trengs for å presentere samene i lys av likhetstrekkene til majoritetsbefolkningen, men at de heller reproducerer et skeivt bilde av den samiske befolkningen basert på deres rettigheter som urfolk i et historisk perspektiv. Dette kan være med på å skape en illusjon av at samer fortsatt lever som en primitiv folkegruppe. Det betyr at Norge ikke følger Grunnloven, Opplæringsloven og ILO-konvensjon nr. 169. Studien konkluderer med at det samiske fortjener en rettferdig plass i skolen, og at det er nødvendig med kvalitetssikret, autentisk og tidsriktig kompetanse blant lærere.



# Innholdsfortegnelse

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Innledning.....  | 1  |
| 1.1   | Bakgrunn .....   | 1  |
| 1.2   | Tema og problemstilling.....                           | 5  |
| 1.3   | Tidligere forskning .....                              | 6  |
| 1.4   | Disposisjon .....                                      | 11 |
| 2     | Teoretisk grunnlag.....                                | 11 |
| 2.1   | Interkulturell kompetanse .....                        | 12 |
| 2.2   | Menneskets behov for anerkjennelse.....                | 14 |
| 3     | Samisk innhold i skolen .....                          | 18 |
| 3.1   | Samisk fokus i overordnet del .....                    | 18 |
| 3.2   | Samisk innhold i lektorutdanningen .....               | 20 |
| 3.2.1 | Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet .....   | 21 |
| 3.2.2 | Universitet i Tromsø Norges arktiske universitet ..... | 22 |
| 4     | Metodisk tilnærming .....                              | 23 |
| 4.1   | Undersøkelsens design .....                            | 23 |
| 4.2   | Utvalg .....   | 24 |
| 4.2.1 | Kontakt med utvalget .....                             | 28 |
| 4.3   | Web-basert surveyundersøkelse .....                    | 29 |
| 4.4   | Metode for dataanalyse.....                            | 33 |
| 4.4.1 | Beskrivelse av variablene.....                         | 34 |
| 4.4.2 | Deskriptiv analyse .....                               | 34 |
| 4.4.3 | Kjikkvadrat-analyse .....                              | 35 |
| 4.4.4 | ANOVA-analyse .....                                    | 35 |
| 4.4.5 | Pearsons r korrelasjonsanalyse.....                    | 35 |
| 4.5   | Frafallsanalyse .....                                  | 36 |
| 4.6   | Reliabilitet og validitet .....                        | 38 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4.6.1 | Reliabilitet .....  | 38 |
| 4.6.2 | Validitet.....  | 41 |
| 4.7   | Etiske overveielser.....  | 43 |
| 5     | Statistisk analyse .....  | 45 |
| 5.1   | Hva lærer lektorstudenter om samiske forhold på profesjonsutdanningen?..... | 45 |
| 5.2   | Hva kan lektorstudenter om samiske forhold? .....                           | 48 |
| 5.3   | Oppsummering .....  | 54 |
| 6     | Diskusjon.....  | 54 |
| 6.1   | Lektorstudenters erfaring med samiske forhold på lektorutdanningen .....    | 55 |
| 6.2   | Lektorstudenters kompetanse samsvarer med LK 20s overordnet del .....       | 59 |
| 6.3   | Avslutning .....  | 63 |
|       | Referanser.....   | 65 |
|       | Vedlegg .....   | 73 |
|       | Vedlegg 1: Informasjonsskriv til studentene.....                            | 73 |
|       | Vedlegg 2: Spørreskjema .....   | 75 |
|       | Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....   | 84 |

## Tabelliste

|  |    |
|--|----|
| Tabell 1 – Respondentenes sosiodemografiske variabler (absolutte tall og prosent (n=77))....                           | 26 |
| Tabell 2 – Del av Norge fordelt på universitetstilhørighet (prosent, n=77). .....                                      | 28 |
| Tabell 3 – Samisk bakgrunn fordelt på universitetstilhørighet .....  | 28 |
| Tabell 4 - NTNU-studentenes masterfag som kan ha hatt samiskundervisning (prosent, n=56).<br>.....                     | 37 |
| Tabell 5 – UiT-studentenes masterfag som kan ha hatt samiskundervisning (prosent, n=21). 38                            |    |
| Tabell 6 – Tid brukt på samiskundervisning (prosent, n=77). .....  | 45 |
| Tabell 7 – Respondentenes vurdering av hvilke samiske temaer de har lært om på universitetet<br>(prosent, n=77). ..... | 46 |



|  |    |
|--|----|
| Tabell 8 – Respons på spørsmålet «Under opplæring om samiske temaer, fikk dere informasjon om ulike ressurser som kan brukes for å øke egen kompetanse?» (prosent, n=77).<br>.....         | 46 |
| Tabell 9 – Respondentenes vurdering av hvor mye de har lært om samiske forhold (prosent, n=77).<br>.....   | 46 |
| Tabell 10 – Gjennomsnittlig score på hvor mye respondentene erfarer å ha lært om samiske forhold fordelt på universitetstilhørighet (n=77).<br>.....                                       | 47 |
| Tabell 11 – Universitetstilhørighet fordelt på tid brukt på samiskundervisning (prosent, n=77).<br>.....   | 47 |
| Tabell 12 – Respondentenes gjennomsnittlige vurdering av hva de har lært om samiske forhold fordelt på universitetstilhørighet ( n=77).<br>.....   | 48 |
| Tabell 13 – Respondentenes vurdering av egen kompetanse (prosent, n=77).<br>.....  | 49 |
| Tabell 14 – Respondentenes vurdering av trygghet på egen kompetanse (prosent, n=77).<br>.....  | 49 |
| Tabell 15 – Gjennomsnittvurdering av trygghet på egen kompetanse og behov for å lære mer, fordelt på kjønn, universitetstilhørighet, alder og del av Norge (n=77, n=76 på kjønn).<br>..... | 50 |
| Tabell 16 – Respondentenes gjennomsnittlige vurdering av egen kompetanse fordelt på universitetstilhørighet (n=77).<br>.....   | 52 |
| Tabell 17 – Korrelasjon mellom vurdering av egen kompetanse og det de har lært på utdanningen (n=77).<br>.....   | 53 |

## Figurliste

|   |   |
|---|---|
| Figur 1 – Oversikt over de samiske forvaltningsområdene i Norge. .... | 3 |
|---|---|



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Samene er ett folkeslag som bor i Norge, Sverige, Finland og Russland – der det store landområdet kalles for Sápmi/Sábme/Saepmie. Sápmi/Sábme/Saepmie har ingen formelle grenser, men brer seg ut over hele Nord-Norge og noen områder sør for Trøndelag (især Trollheimen og Femundsmarka-traktene) til Kolahalvøya i Russland, Lappland i Finland og Norrland i Sverige (Gaski & Berg-Nordlie, 2021). Det samiske språket forener samene på tvers av riksgrensene, og er en viktig kulturbærer som inneholder felles verdier, erfaringer og kunnskaper (Utdanningsdirektoratet). Samisk er et offisielt språk i Norge, Sverige og Finland – hvor det foreligger et felles mål om å bevare språket og videreutvikle det for kommende generasjoner. Men de samiske språkene er minoritetsspråk i Norge, Sverige, Finland og Russland, der språksituasjonen og vilkårene for samisk språk ikke er lik i de ulike områdene i Sápmi/Sábme/Saepmie. I enkelte samiske samfunn er det samiske språket majoritetsspråket, mens i andre samiske samfunn er det kun et minoritetsspråk.

At språksituasjonen er ulik i de samiske samfunnene, kommer av assimileringspolitikken overfor folkeslaget. I over 100 år ble samene utsatt for en omfattende fornorskningssprosess<sup>1</sup>, der den Norske stat forsøkte å hviske bort den samiske kulturen for å få samene mest mulig lik nordmenn (Stortingsmelding nr. 55, 2000-2001). Politikken slo rot i midten av 1800-tallet og var spesielt fremtredende i begynnelsen av 1900-tallet. Den baserte seg på sosialdarwinismen og dens ideologi, som ga et vitenskapelig skalkeskjul for å kunne hevde at den norske befolkningen sto over den samiske og kvenske, både i kultur- og sivilisasjonsnivå (Jensen, 2005, s. 47). Det ble påstått at «Lappfolket er et barnefolk i mer end en henseende. De står som folk på barnets umiddelbare, naive, uudviklede standpunkt, og det er fornorskningens formål at bringe dem frem til mands modenhet, om da dette er muligt. Dette er et stort og varigt mål å arbeide for» (Eriksen & Niemi, E., 1981, s. 57). Som en poetisk illustrasjon av fornorskningspolitikken, så har Paula Simonsen fra Kvænangen i Nord-Troms, skrevet et dikt om temaet:

---

<sup>1</sup> Begrepet «fornorskning» regnes som synonymt med «assimilering»

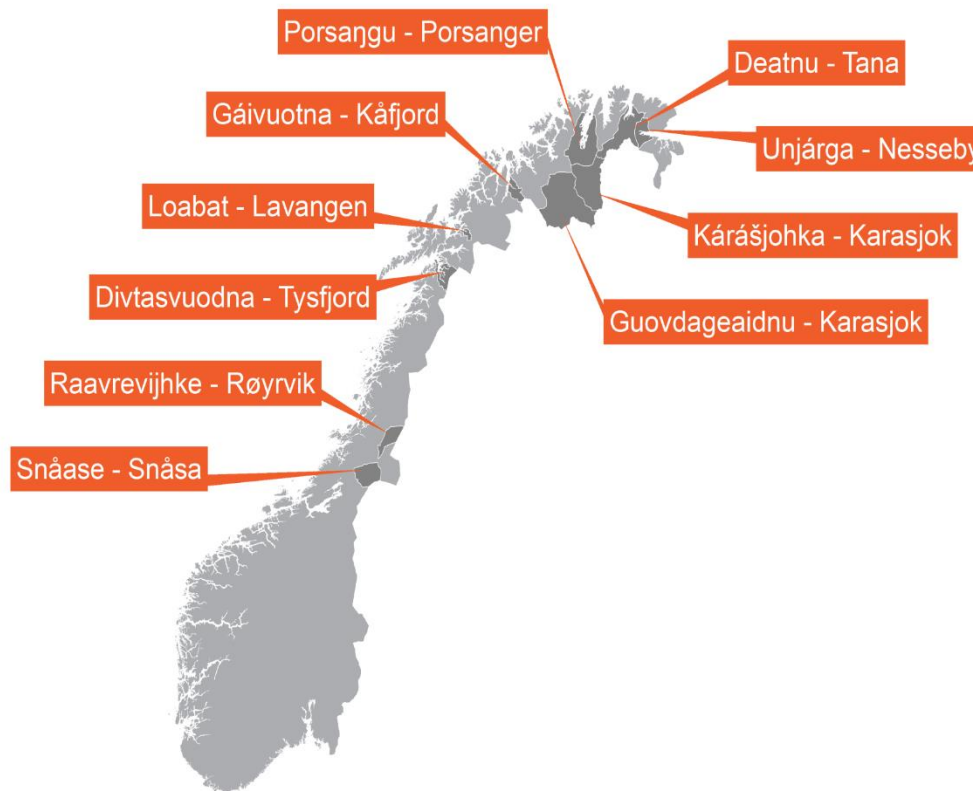
«Så kom dem  
Dem som va annerledes  
Dem som ville fjerne språket  
Og språket vårres blei forbudt  
På den samme skolen  
Som vi hadde likt  
I førstninga  
Og dem blei  
Dem som ville bestemme  
At alt vårres va mindreverdige  
At alt vårres sku glemmes bort  
Ikke engang ungan  
Fikk se  
(Simonsen, 2009)

I diktet kommer det frem at skolen hadde en sentral rolle i fornorskingsprosessen. Myndighetene viste vilje til omfattende satsning på skoleverket, som ble brukt som et viktig instrument i fornorskningen. Det ble blant annet bygd statlige internatskoler i Finnmark og det ble rekruttert «dyktige, norskkyndige lærere» som fikk tydelige instruksjoner om at norskopplæringen skulle være skolens hovedoppgave i møte med samiske og kvenske elever (Jensen, 2005, s. 53). Det ble til og med opprettet en egen stilling som skoledirektør i Finnmark som hadde et særegent ansvar for fornorskingsarbeidet. Denne prosessen har svekket samisk kultur og har blant annet ført til at mange samer har mistet språket sitt. Som en konsekvens ligger de samiske språkene på UNESCOs liste over truede og alvorlig truede språk (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018). Språket er en viktig identitetsmarkør og kulturbærer, hvilket betyr at uten det samiske språket – kan mange oppleve at en del av deres identitet er borte.

Det var ikke før i 1959 at det ble lov å bruke samisk som opplæringsmål i skolen og fornorskingsinstruksene ble opphevet (Solbakk, 2004, s. 83). I kjølvannet av den omfattende assimileringprosessen, var samenes stilling i det norske samfunnet svært marginalisert. På 1980-tallet skapte Alta-saken en politisk vending for samenes plass og rettigheter i Norge. Samtidig reiste samepolitikken seg fra asken og revitalisering av samisk kultur og identitet ble en realitet. Den politiske samekampen ga positive resultater, og i 1988 ble sameparagrafen innført i Grunnloven, Sametinget åpnet i 1989 og Norge ratifiserte ILO-konvensjon nr 169 i

1990. I 1992 ble også Samelovens språkregler iverksatt, der samisk og norsk ble likeverdige språk i Norge, og at de er likestilte i forvaltningsområdet for samisk språk. At språkene er likestilt i forvaltningsområdene, betyr at alle har rett til å bli betjent på samisk når de henvender seg til offentlige etater (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020). Se Figur 1 for en oversikt over de samiske forvaltningsområdene.

Figur 1 – Oversikt over de samiske forvaltningsområdene i Norge.



(Sametinget)

Ratifiseringen av ILO-konvensjonen nr. 169 kan anses å være en formalitet for å anerkjenne samene som Norges urfolk. Konvensjonen går nemlig ut på at urfolk og stammefolk har rett til å bevare og videreutvikle sin egen kultur, språk, identitet og religion, og myndighetenes plikt til å treffe tiltak som støtter dette arbeidet (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020). På bakgrunn av konvensjonen har derfor samenes kultur og språk en spesiell verdi i Norge.

Selv om assimileringspolitikken har blitt opphevet, så har det ikke vært like enkelt å avvikle stigmatiseringen og de diskriminerende holdningene som har fulgt etter (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016, s. 66). Fornorskningens brutale tankesett og holdninger om det samiske folkeslaget finner vi også spor av i dagens samfunn. Som for

eksempel #doarváidál- eller #noknu-kampanjen. Kampanjen ble iverksatt i desember 2020 i Tromsø, etter at en ung jente ble skjelt ut for å ha snakket samisk på bussen (Gaup & Ballovara, 2020). Dette er ikke *én* isolert hendelse, men en av mange. I 2019 opplevde blant annet en mann i kofte å bli slått ned i Tromsø, kun fordi han er same (Klausen, 2019). Dette er et tydelig resultat av en negativ diskurs om samene, men hvor kommer disse oppfatningene fra?

Studier viser at kunnskap om samene og deres kultur har vært marginalisert i norsk skole (Lile H. K., 2011; Kolpus, 2015; Andreassen & Olsen, 2020; Reaidu; Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma, 2015; Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma, 2013; Ballovara, 2015; Lile H. S., 2019). Dette bekrefter også de samiske veiviserne (Holmestrand & Myrskog, 2018). Veivisernes jobb er å reise rundt i landet for å lære alle norske elever om samiske forhold. Med samiske forhold menes det samenes språk, historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. På turné, kan de samiske veiviserne oppleve å få spørsmål som «Har alle samer internett?», «Bor du i lavvo?» og «Hvordan har du lært norsk?». Dette er tydelige tegn på manglende kunnskap om Norges egne urbefolkning, og kommer dessverre ikke som en overraskelse. Jeg er selv av samisk opphav og har hørt lignende spørsmål i utallige situasjoner opp gjennom livet. Spørsmål som tyder på at det foreligger en antakelse om at samene lever et primitivt liv. Også som lektorstudent i praksis, har jeg opplevd at når jeg introduserte meg selv som samisk så var det noen elever som syntes at det var rart; «du ser jo ikke ut som en typisk same». Men hva er en typisk same? Antageligvis er det, det primitive bildet av samene som blir ansett som «typisk samisk» - en person med tradisjonell samisk bekledning som kofte eller pesk og gjerne med reinsdyr på slep.

Slike hendelser og uttalelser oppstår ikke i et vakuum, hvilket har fått meg til å undre på skolens- og utdanningssystemets rolle. Historisk sett, har vi erfart hvor essensiell skolen er i gjennomføringen av statens politikk overfor samene – men det gjelder også i dagens moderne samfunn. Olsen, Sollid og Johansen (2017) anser derfor skolen og utdanningspolitikken rolle som et viktig tiltak i den samiske revitaliseringsprosessen. Spesielt med tanke på at lærere har et særdeles stort ansvar for å danne demokratiske borgere som skal ha kjennskap til og kunnskap om det samiske folket (Utdanningsdirektoratet, 2017).

## 1.2 Tema og problemstilling

En læreplan kan anses som en gjenspeiling av det samfunnet som de er en del av og viser dermed *hva* samfunnet ønsker at elevene skal lære. En læreplan er derfor aldri *bare* en læreplan, mener Kajsja Kemi Gjerpe (2015), stipendiat ved Senter for samiske studier. Læreplanen kan fortelle oss noe om hvilke verdier som var viktige på den tiden når læreplanen ble laget og var i bruk. Nye læreplaner gir derfor også nye muligheter, samtidig som de stiller krav om faglig oppdatering hos lærere og lærerutdanningen.

I 2017 ble overordnet del av LK20 (2017, s. 5) presentert, hvor det presiseres at den samiske kulturarven er en del av den norske kulturarven. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien, og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner. Videre, understrekes det at alle elever, i hele Norge, skal få kunnskap om og kjennskap til det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Det ligger dermed en klar forventning om og forpliktelse til å legge til rette for at alle elever, over hele landet, skal få mulighet til å lære om samene – på tvers av sentrale fag i skolen.

Dagens læreplanverk viser oss, med andre ord, at urfolksperspektivet er en viktig del av det norske samfunnet. Med det økte fokuset på samene, viser staten et ønske om å anerkjenne den samiske kulturen og at fremtidens borgere skal ha kjennskap til og vise åpenhet for det samiske.

Basert på oppgavens kapittel 1.1, ser vi at utdanningssystemet har en viktig rolle i samenes revitaliseringsprosess. Tidligere forskning (se kapittel 1.3) viser dog at kunnskapsnivået om samiske forhold er lavt blant lærere og elever i Norge. Det er derfor interessant å undersøke om lektorutdanningen har klart å ruste femte års lektorstudenter i tråd med LK20s forventninger, spesielt med tanke på at Overordnet del ble presentert i 2017. Det betyr at utdanningsinstitusjonene har hatt 4 år på å implementere samiske tema i lektorutdanningen. Min problemstilling er derfor følgende:

*«Hvor kompetente føler femte års lektorstudenter seg til å undervise om samiske forhold?»*

Som et ledd i å svare på problemstillingen, vil jeg også ta i bruk forskningsspørsmål:

- Hvordan erfarer lektorstudentene at samiske forhold har blitt vektlagt på utdanningen?
- Hvordan vurderer lektorstudentene egen kompetanse om samiske forhold?
- Samsvarer de nasjonale forskriftene for lektorutdanningen og LK20s overordnede mål med lektorstudentenes erfaring av studiet og deres vurdering av egen kompetanse?

Datamaterialet er samlet ved hjelp av et spørreskjema med tverrsnittsdesign. Undersøkelsen ble sendt til femte års lektorstudenter ved Universitetet i Tromsø (UiT) og Norges Tekniske-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU).

Utvalget er basert på universitetenes geografiske posisjon til det samiske, der UiT er lokalisert nærmere det samiske kjerneområdet. I tillegg har UiT et særegent nasjonalt ansvar for samisk og urfolksrelatert forskning, utdanning og formidling (Olsen, Sollid, & Johansen, 2017). Man kan derfor forvente at lektorstudenter fra NTNU har et mer distansert forhold til det samiske nettopp på grunn av geografisk og kulturell avstand. Min hypotese går ut på at dersom kompetansenivået er lavt blant de som danner lektorstudentene, så kan det føre til at undervisningen om samiske forhold baserer seg på samenes historie og rettigheter. Dersom dette er realiteten, betyr det at kunnskapen om den samiske befolkningen baserer seg på et skeivt bilde av virkeligheten – som kan være med på å skape en illusjon om at samer fortsatt lever som en primitiv folkegruppe.

Formålet med oppgaven min er ikke å gi et endelig svar på hva lektorstudenter bør kunne etter endt utdanning, ei heller hvordan temaet bør presenteres i skolen. Det jeg er ute etter er å undersøke hvordan lektorstudenter *oppfatter* eget kompetansenivå om samiske forhold etter fem år på universitet. Videre vil jeg analysere datamaterialet i lys av det som forventes av overordnet del for LK20, for å undersøke om studentenes kompetanse nivå samsvarer med LK20s forventninger. Jeg vil også se nærmere på hva rammeplanen for lektorutdanningen sier at studentene skal lære i løpet av utdanningen, samt undersøke hvilke elementer og faktorer som trekkes frem i fremstillingen av samer på profesjonsutdanningen.

### **1.3 Tidligere forskning**

Det er gjort få – eller ingen – surveyundersøkelser som ser på lektorstudenters følelse av egen kompetanse rundt samiske forhold. Lile (2011) har gjort en omfattende studie om kompetansehullene i norske skoler, hvor han konkluderer med at Norge ikke følger opplæringsloven, grunnloven og ILO-konvensjon nr. 169. Forskingen hans er basert på kvalitative intervju og kvantitative spørreundersøkelser som var utdelt til lærere og elever på ulike ungdomsskoler i Norge. I undersøkelsen sin ser han blant annet på hvilke nødvendige forutsetninger som må være til stede for at alle barn i hele Norge skal få muligheten til å lære det de skal om det samiske folket. Som viktige forutsetninger trekkes undervisningsmengde, undervisningskvalitet, samt lærernes motivasjon og kompetanse frem. For at



utdanningssystemet skal kunne møte disse forventningene, er vi nødt til å ta et dypdykk i selve lærerutdanningen.

Formålet med mitt prosjekt er derfor å bidra til å «tette hullene» i tidligere forskning, ved å se nærmere på lektorutdanningen. Dette er særdeles viktig med tanke på skolens satsning på urfolksperspektivet. Denne studien tilfører ny forskning om samer- og urfolksproblematikk i norske utdanningsinstitusjoner og kan si noe om institusjonenes strategi på å gripe tak i samisk tematikk i lærerutdanningen.

Min gjennomgang av tidligere forskning viser tre tematiske hoveddimensjoner. Den *første* er forskning som handler om lærerkompetanse om samiske og urfolksrelaterte tema og er også det temaet hvor det er gjort minst forskning, likevel er det ikke kontroversielt å påstå at kompetansenivået er lavt. Den *andre* dimensjonen handler om den samiske læreplanen, mens den *tredje* går ut på hvordan det samiske fremstilles i lærebøker.

Når det gjelder dimensjonen om lærerkompetanse, så må det ses i lys av at samer er anerkjent som urfolk i Norge. ILO-konvensjonen og grunnloven fastsetter at staten skal legge til rette for at samene skal kunne sikre og utvikle eget språk, kultur og samfunnsliv. Dette skal også følges opp av opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Funnene til Liles (2011) doktorgradsavhandling er derfor interessante; lærerne følte seg ikke kompetente nok til å undervise om samiske tema og flere ønsket seg et kompetanseløft, samtidig ble det avdekket urovekkende negative holdninger til samer blant informantene. Studien viser også at det er få lærere som har hatt samisk tematikk under utdanningen sin, og enda færre som har hatt etterutdanning. Avhandlingen hans ser altså på skolen i et større perspektiv, og tar med lærere, elever, lærebøker, læreplaner og det offentlige og statlige perspektivet.

På tross av at Liles (s. 346) studie viser at lærere ønsket et kompetanseløft i 2011, så viser det seg at det er få som søkte seg på faglige kurs om tematikken i 2014 og 2015. Kurset skulle gi lærere et kompetanseløft om samisk kultur og samfunnsliv, og på denne måten gi lærerne et godt grunnlag for å arbeide med samiske emner i skolen (Ballovara, 2015). Det er få som kjenner læreres kunnskapsnivå om samiske forhold bedre enn de samiske veiviserne. En av de samiske veiviserne i 2015, Yvonne-Marie Miniggio, uttalte til NRK Sápmi at lærere absolutt har behov for et kompetanseløft og at slike kurs ville hjulpet på.

At et kompetanseløft er nødvendig, viser også to rapporter fra Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma (2013; 2015), som avdekker at lærestedene har problemer med å

ivareta opplæring om samiske tema for lærerstudentene sine. I den første rapporten (2013, s. 86) kan vi lese følgende:

*«Institusjonane rapporterer jamt over at dei synes opplæring i samiske tilhøve er viktig for deira institusjon. Likevel syner undersøkinga vår at det er rimeleg tilfeldig og personavhengig om faglærarane i dei ulike faga faktisk legg vekt på dette i undervisninga, og ikkje minst at ein del studentar seier at dei ikkje har vore innom temaet i det heile.»*

Mens i den andre rapporten konkluderte Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma (2015, s. 11) at samiske perspektiver er en uløst utfordring i gjennomføringen av grunnskolelærerreformen. Begge rapportene viser at flere lærer- og lektorutdanningsinstitusjoner sliter med å følge opp kravene i rammeplanen. Flere av lærestedene innehar ikke selv den faglige kompetansen som kreves, eller så er det tilfeldigheter som avgjør om studentene får innføring i samisk tematikk eller ikke – basert på hvem som har faglig ansvar. Den manglende kompetansen kan forklares av at samer og de nasjonale minoritetene ser ut til å være utelatt fra pensum i lærerutdanningen, samtidig som det eksisterer klare kunnskapshull i lærebøkene, det mener HSN-professorene Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken (Universitetet i Sørøst-Norge, 2016)

I Norge har alle mennesker like rettigheter og muligheter uavhengig av sosial bakgrunn, likevel opplever mange individer etnisk diskriminering i hverdagssituasjoner og i holdninger. I en artikkel påpeker Lile (2019, s. 144) at selv om Norge framstår som suksessfull når det gjelder det politiske systemet som ivaretar urfolk, og at mange land anvender Norges «modell» for dette, så er det et gap mellom skolens formål knyttet til urfolksrettigheter og mellom hva norske elevene faktisk lærer. Lile (2019, s. 143) forklarer gapet slik:

*«In a nutshell, one might say that the Norwegian legal commitment is like a fine-looking Ferrari, that looks strong and good on the surface, but there is no engine, no real commitment under the hood.»*

Som et ledd for å motvirke fordommer, fremme respekt og øke toleranse, skal skolen gi elevene innsikt i det kulturelle mangfoldet vi har i Norge, samt utvide kjennskapen til og forståelsen av den nasjonale kulturarven (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Regjeringen, i form av utdanningsdirektoratet (2017, s. 2), definerer også kristen og humanistisk arv og tradisjon som grunnverdiene for norsk utdanning, samtidig som disse normene også blir ansett som en forutsetning og et fundament for menneskerettighetene. Lile (2019, s. 143) påstår at

regjeringen ikke anser menneskerrighetsopplæringen som nødvendig, fordi det ikke har blitt vedtatt noen nasjonal handlingsplan og siden de nekter å gjøre det fordi det ikke regnes som 'det optimale tiltaket på dette tidspunktet'.

Ifølge disse rapportene (Lile H. K., 2011; Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma, 2013; Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma, 2015; Lile H. S., 2019) og artikkelen (Ballovara, 2015) ser vi altså at lærerkompetansen om samiske forhold er skjør. Videre vil jeg se på den neste dimensjonen, nemlig læreplanverket og kompetansemålene om samisk tematikk.

Kajsa Kemi Gjerpe (2017) har evaluert læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 (heretter LK06). Gjerpe utførte en begrepsanalyse av det samiske innholdet i LK06 og Kunnskapsløftet Samisk (heretter LK06S). Artikkelen analyserer noen sentrale begrep som på forskjellige måter indikerer at gjennomføringen av den samiske læreplanen har resultert i betydelig mindre samisk innhold i den nasjonale læreplanen. På denne måten kan den samiske læreplanen forstås som en symbolsk forpliktelse, fremfor et fungerende læreplanverk.

Nordlandsforskning, med Solstad, Nygaard og Solstad (2012) i spissen har også evaluert LK06 og LK06S, der de skrev flere rapporter om retten til opplæring i og undervisning på samisk. Forskerne mente at gjennomføringa av LK06S sto overfor vesentlig større utfordringer enn gjennomføringen av den ordinære læreplanen, LK06. Dette som et resultat av strukturelle faktorer som den prekære språksituasjonen, innsatsmessige forutsetninger som læremidler og lærebøker, samt vanskeligheter med å rekruttere lærere. Solstad, Nygaard og Solstad (2012, s. 11) konkluderte derfor med at LK06S ikke ble ansett som en likeverdig læreplan i motsetning til LK06.

En annen kvalitativ studie, gjort av Ida Charlotte Johansen (2017, s. 40), som også så på LK06 gjennom lupen viser at lærerne opplevde kompetansemålene som vide, og at det derfor varierer hvor mye tid som settes av for å arbeide med samiske tema i norskfaget. Johansen mener at årsaken kan henge sammen med måten lærere oppfatter læreplanen på, og som derfor også kan påvirke hvor mye tid lærere avsetter til å prioritere slike tema i norskfaget.

Man kan anta at når lærere ikke har god nok kjennskap til et tema, så tyr de til lærebøkene i håp om å bygge egen kompetanse. I lys av dette, trer vi nå inn i den tredje dimensjonen, nemlig hvordan det samiske blir presentert i lærebøker.

Med observasjoner fra egen skolegang og praksis på både ungdomskoler og videregående skoler, så har jeg erfart at det står lite om samiske forhold i lærebøkene. Av det som står der, så ligger fokuset ofte på samisk historie og urfolksrettigheter. Det blir dermed gitt et inntrykk av at samene er en primitiv folkegruppe med reinsdyr og kofte, som joiker og snakker samisk. Det mangler en presentasjon av hvem samene er i dag. Påstanden blir bekreftet av flere studier, som viser at mange lærebøker har manglende informasjon om samene, mens enkelte kan til dels være drøye i fremstillingen av urbefolkningen (Eriksen K. G., 2018; Kolpus, 2015; Olsen, På Samefolkets dag, 2012; Lile H. K., 2011).

Parallelt med den økte satsningen på å heve kompetansen om samiske forhold i skolen, så åpner LK20 også opp for at den enkelte læreren får mer autonomi og metodefrihet (Pharo, 2018). Dette betyr at læreren virkelig må kunne de temaene som hen skal undervise om for å kunne lage et godt undervisningsopplegg. Uten kompetanse, så er det vanskelig å vite hvilke kilder som er til å stole på. Olsen (2012) viser til et eksempel hvor en naturfagsbok tar for seg samisk religion i et kapittel om helse og medisin. Hvor den førkristne samiske religionen med noaidier (sjaman) blir fremstilt som noe som fortsatt eksisterer i dagens samiske samfunn. Slik fremstilling av samene i skolen, viser at den er preget av eksotifisering med manglende nyanser og mangfold, samtidig som de viser at det er total mangel på utvikling av det samiske samfunnet.

Kolpus (2015, s. VII) har også sett på fremstillingen av samer i lærebøker og i RLE-faget på ungdomsskolen. Den kvalitative studien hennes viser at samene i stor grad blir fremstilt på samme måte nå som de ble gjort på 18- og 1900-tallet, men i en noe oppdatert versjon. Samene blir ofte sett på som annerledes, eksotiske og ikke-handlekraftige i lærebøkene, hvor de ofte gjøres om til gjenstand for kontrastering til den vestlige kulturen. Også Eriksens (2018, s. 57) funn, i sin diskursanalyse av samfunnsfagsbøker, viser at den samiske befolkningen blir fremstilt som «de andre». Hvor «det samiske» ofte blir beskrevet på et lite utvalg kjennetegn som gjøres representativt for hele den samiske folkegruppen.

Måten man ordlegger seg på og omtaler andre mennesker har fått stor oppmerksomhet i kampen om å nå et likestilt og rettferdig samfunn. Det kan derfor tenkes at ved å øke kunnskapsnivået blant lærere, og dermed også øke elevenes kunnskapsnivå, så kan den formen for rasisme som mange samer opplever i dag minske.

## 1.4 Disposisjon

I dette kapittelet har jeg lagt fram bakgrunn for valg av tema, problemstilling og tidligere forskning.

Kapittel 2 presenterer oppgavens teoretiske grunnlag, som går ut på interkulturell kompetanse og menneskets behov for anerkjennelse. Teorien viser hvilke konsekvenser som kan oppstå med økt fokus på samiske forhold i skolen, dersom kompetansen blant lærere/lektorstudenter er lav.

Kapittel 3 tar for seg samisk innhold i skolen. Her presenteres hvordan LK20s Overordnet del forventer at det samiske perspektivet skal belyses, samt hva de nasjonale forskriftene for lektorutdanningen har implementert om samiske forhold. Kapittelet tar også en nærmere titt på de lokale studieplanene til NTNU og UiT.

Kapittel 4 er et metodekapittel som redegjør for de brukte metodene og drøfter etiske problemstillinger knyttet til oppgaven.

Kapittel 5 presenterer de statistiske analysene som viser hva lektorstudentene erfarer å ha lært på profesjonsutdanningen og hvordan de vurderer eget kompetansenivå.

I kapittel 6 drøfter jeg de viktigste funnene fra kapittel 5 og ser det i lys av teori og hvordan det samiske er presentert i plandokumentene. Avslutningsvis, svarer jeg på problemstillingen og forskningsspørsmålene hvor jeg også kommer med tanker til videre forskning.

## 2 Teoretisk grunnlag

Utdanningssystemet har gått fra å være et fornorskningsverktøy, til å være et viktig element i den samiske revitaliseringsprosessen – hvor urfolksperspektivet, i dag, blir presentert som et viktig punkt i den Norske skolen.

Hensikten med dette kapittelet er å gi en innføring i hva interkulturell kompetanse er og hvorfor det er viktig i skolen. Videre vil jeg se nærmere på hva det faktisk vil si å anerkjenne et folkeslag, og hvordan det påvirker følelsen av en nasjonal identitet. Jeg vil også se nærmere på om manglende kunnskap om samiske forhold kan skape en samfunnsmessig utfordring knyttet til identitetspolitikk.

## 2.1 Interkulturell kompetanse

I dagens samfunn er det et økende mangfold. Globalisering har ført til at mennesker, på tvers av religion, kultur og språk kommer tettere sammen. Mennesker som tidligere ikke hadde noe med hverandre å gjøre, møtes oftere – både på skolen, i barnehager, på arbeidsplasser og generelt i hverdagslivet. Denne samhandlingen, integrasjonen og påvirkningen danner det moderne samfunnet som vi lever i, i dag. Det er derfor nødvendig med interkulturell kompetanse, som gir innsikt i og forståelse for egen og andres kultur.

Østberg definerer interkulturell kompetanse som «en handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt» (2013, s. 19). Hun kaller kompetansen for interkulturell, fremfor flerkulturell, fordi begrepet «interkulturell» i større grad vektlegger mellommenneskelig samhandling, framfor forståelse av de enkelte gruppene i seg selv. Østberg presiserer også at interkulturell kompetanse ikke er «en kompetanse for å håndtere et 'problem', men en kompetanse som skal bidra til et godt læringsutbytte for den enkelte og en berikelse for samfunnet» (2013, s. 19).

Bøhn og Dypedahl konkretiserer begrepet «interkulturell kompetanse» som «evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn» (2009, s. 12). Videre mener de at interkulturell kompetanse er noe som kan utvikles gjennom erfaringer, kunnskap og refleksjon – som fører til at man blir flinkere til å forholde seg til ulikheter i møtet med andre mennesker. I denne oppgaven, vil begrepet «interkulturell kompetanse» innebære en kombinasjon av disse to definisjonene, nemlig det å kunne kommunisere hensiktsmessig med mennesker fra en annen kulturell bakgrunn, samtidig som man har innsikt i og forståelse for det kulturelle mangfoldet og dets kompleksitet.

Denne målsettingen blir også presentert i Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5);

*«Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elever trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden»*

Ved å se på sitatet fra Overordnet del og begrepet «interkulturell kompetanse» i samme kontekst, ser vi at det i utdanningssammenheng handler om å legge til rette for at elever, lærlinger og i forlenget forstand – lektorstudenter, rustes til å reflektere respektfullt og med et åpent sinn over likheter og ulikheter i møtet med andre kulturer – der anerkjennelse av elevens kulturelle bakgrunn står i sentrum. Skolen og universitetet må med andre ord gi passende verktøy og retningslinjer som aktiviseres og anvendes i mellommenneskelige møter. Olsen, Sollid og Johansen (2017) mener derfor at lektorstudentene bør bli invitert til å bygge kunnskap om og reflektere over språklige og kulturelle mangfold som en felles erfaring at det moderne norske samfunnet som de selv er en del av. Østberg (2013, s. 19) mener også at læreren er nøkkelen til å utvikle elevenes kulturelle kompetanse, og mener at lærere må kunne håndtere et flerkulturelt mangfold, for å kunne skape et miljø i klasserommet som bidrar til inkludering og fellesskap.

Ifølge Østbergs (2013, s. 23) modell er det flere steg i utviklingen av læreres interkulturelle kompetanse. Det *første* steget vil være å forstå kulturbegrepet som et dynamisk begrep, som gir innsikt i kulturelle endringsprosesser og forståelse av den kulturelle kompleksiteten som preger moderne samfunn. Det *andre* steget innebærer evnen til å reflektere over den historiske utviklingen av eget samfunn, samt kunne reflektere rundt dette samfunnets kulturelle utvikling. Utviklingens *tredje* steg baserer seg på kompetanseheving om minoritetenes religion, språk, historie og politiske situasjon i opprinnelseslandet.

Den individuelle identiteten er ikke statisk og kategorisk bestemt, i dagens mangfoldige samfunn er den ofte plural. Man kan identifisere seg både som norsk og samisk – Østberg (2003, s. 102) mener derfor at skillet mellom «vi» og «de andre» ikke lenger er mulig å trekke på samme måte som tidligere. Som et eksempel, betyr det at i en skoleklasse med elever som snakker det samme språket, la oss si norsk – så er det ikke ensbetydende med at det er en ensartet gruppe. Det er fullt mulig å ha elever med ulik kulturell bakgrunn, selv om de snakker det samme språket.

Ved hjelp av interkulturell kompetanse, så oppnår læreren forståelse for når det er relevant å vise kunnskap om andres kultur eller kulturelle mangfold. Selv om kunnskap om andres kultur kan være med på å gi innsikt, så skal ikke lærerens kulturelle kompetanse basere seg på evnen til å identifisere kulturelle særtrekk ved elevene. Slik «innsikt» kan sette eleven i en bås som overser og eventuelt forsterker de kulturelle forskjellene på måter som stenger elevens mulighet til å forstå hvem de faktisk er – og kan bli, i fellesskapet (Skrefsrud, T.A. & Østberg, S. , 2015 ).

I et samiskperspektiv, betyr det å danne alle i urfolkstematikk – altså undervisning om samiske tema til alle elever ved den norske skolen, og ikke bare for elever som følger den samiske læreplanen. For å kunne gjøre dette på urfolkets premisser, mener Olsen, Sollid og Johansen (2017) at man må utvikle en reflektert holdning både til hva som formidles om samiske forhold, men også til hvordan selve formidlingen skjer.

Å skape rom for kulturelt mangfold ved hjelp av innsikt, kunnskap og refleksjon, er ikke bare relevant i for det norske samfunnet – men også på et globalt nivå. Ngai, Bæck og Paulgard (2015, s. 103;104) trekker frem hvordan transnasjonale og interkulturelle forbindelser, i vårt moderne samfunn, åpner opp for at unge mennesker i økende grad føler tilhørighet til ulike sosiokulturelle kontekster. Forfatterne mener derfor at integrert urfolkstematikk i skolen, kan bidra til *utdanning i medborgerskap* (citizenship education) i en global sammenheng. I lys av dette, kan urfolksperspektiver bidra til å øke forståelsen av de verdensomspennende utfordringene som vi står overfor – som for eksempel global oppvarming, klimaendringer, rasisme, covid-19 og lignende. Likheten med disse utfordringene er at de krever samarbeid på tvers av etablerte historiske og nasjonale skillelinjer.

## 2.2 Menneskets behov for anerkjennelse

*«Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet. (...) Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.»*

Utdraget er hentet fra LK20s Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4), videre står det på side 14 at «(i) arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs. Begrepet anerkjennelse ser dermed ut til å være et viktig begrep i utdanningssammenheng, men hva betyr det egentlig?

Anerkjennelsesbegrepet brukes ofte for å beskrive, forsvare og kritisere forhold forbundet med kultur og identitet. Teorien baserer seg på menneskets forståelse av «selvet» i form av hvem de er og hvilke fundamentale elementer som definerer de som et menneske. Taylor (1994, s. 25) påstår at identitet formes ved hjelp av anerkjennelse, men også av dets fravær. Han forklarer det med at, dersom ett individ, eller også en hel gruppe, opplever at de ikke blir anerkjent av andre, så kan det påføre stor skade for identitetsbyggingen. Manglende anerkjennelse kan oppleves som en form for undertrykkelse, ved at individene blir «fengslet» i en falsk, forvrengt og feilaktig kategorisering av selvet, som føles urettferdig. Den tyske filosofen, G. W. F. Hegel (1807) hevdet faktisk at kampen for anerkjennelse var den ultimate



drivkraften i menneskets historie, og er dermed nøkkelen til å forstå fremveksten av den moderne verden vi lever i, i dag.

I dialektisk relasjonsteori blir anerkjennelse betegnet som en likeverdig relasjon der man streber med å forstå den andres perspektiv ved å bekrefte den andres oppfatning av virkeligheten som gyldig, samtidig som man viser åpenhet for den andres forståelse – spesielt de sidene som avviker fra ens egne (Ulleberg, 2014). Dette kan sammenlignes med interkulturell kompetanse.

For å se på anerkjennelsesteori i en større sosial kontekst, rettes blikket mot identitetspolitikk og hvordan endringer utvikles i takt med det økende mangfoldet i samfunnet. Identitetspolitikk viser til hvordan ulike grupper i et samfunn opplever at de ikke blir tilstrekkelig anerkjent, samtidig som de også føler seg urettferdig behandlet i hverdagen (Fukuyama, 2019, s. 20).

Fukuyama (2019) har studert hvordan identitet og politikk påvirker og utvikles i det moderne samfunnet. Han hevder at sosiale bevegelser gjennom historien kan ses i lys av menneskets ønske om å bli anerkjent og respektert. Identitet, er med andre ord, en viktig faktor for tilhørighet i samfunnet og har derfor en betydning for det politiske aspektet av nasjonsbygging.

For å forstå identitetens relevans for samtidspolitikken, må man se på begrepets komplekse betydning. For det første er identitet forstått som et individs indre oppfattelse av seg selv, samtidig blir identitet styrt av en ytre verden av regler og sosiale normer, som ikke nødvendigvis anerkjenner det indre selvets verdi og verdighet (Fukuyama, 2019, s. 21). Historisk sett har mennesker, på bakgrunn av sin identitet, vært i kamp mot samfunnets normer, regler og verdier. Enkeltindivider og folkegrupper har måttet underkaste sin egen identitet og selvverd på bekostning av storsamfunnets strukturer. Taylor (1994, s. 26) viser til kampen om likestilling som et eksempel på en slik underkastelse, hvor kvinner i patriarkalske samfunn har internalisert de nedsettende egenskapene som de har blitt tilegnet av samfunnet. Som en konsekvens av internaliseringens dårlige selvbilde og selvtillit, så har mange kvinner slitt historisk sett, med å forstå hvorfor storsamfunnet ønsker å gjøre opp for egne feil ved å vise anerkjennelse. Det samme fenomenet kan også ses i lys av hvordan «det hvite samfunnet» har neglisjert mørkhudede i flerfoldige generasjoner. Mange mørkhudede har internalisert det nedsettende bildet av seg selv, slik at det kraftigste instrumentet for egen undertrykkelse er deres egne selvbilde og selvverd.

Det er først i det moderne samfunnet at kampen for å respektere og anerkjenne ulikheter er akseptert, samtidig som at det i mange verdensdeler har blitt grunnpilaren for samfunnets normer, regler og verdier. Taylor (1994, s. 26) mener at manglende anerkjennelse ikke «bare» er et tegn på respektløshet. Det kan påføre grove sår på ofrene sine at de sitter igjen med en lammende følelse av selvhat. Enda verre er det om man blir systematisk undertrykt og forfektet av storsamfunnet. Han mener derfor at anerkjennelse er noe vi skylder andre mennesker av ren høflighet, da det er av såpass stor betydning for menneskets selvtillit og selvverd. Selvtillit oppstår på denne måten i samhandling med andre, mens anerkjennelse er et naturlig menneskelig begjær.

Respekt for selvet og egen identitet, er ifølge Fukuyama (2019, s. 21) fundamentet for menneskets verdi og verdighet – men, den må også bli anerkjent av andre i samfunnet. På denne måten utvikles aktørenes identitetsfølelse i tråd med identitetspolitikken, hvor enkeltindivider og ulike grupper krever offentlig anerkjennelse av egen kultur og etnisitet. Ideen er også anerkjent i Norge, og synes i opplæringslovens formålsparagraf som bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som skiller oss (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Identitetspolitikk omfatter, med andre ord, store aspekter av den politiske kampen i et flerkulturelt samfunn og kan derfor sies å være drivkraften i sosiale bevegelser.

I sosial kapital teori (Lauglo, 2013, s. 153), blir det nevnt tre ulike resonnementer på hvordan barn av innvandrere integreres best til det samfunnet som foreldrene innvandret til. Disse tre resonnementene er også overflytningsbare til barn av samisk ætt, og er spesielt aktuell i de områdene i Finnmark der det samiske er majoritetsspråket, og i deres møte med det norske samfunnet. Det *første* resonnementet går ut på at integreringen skjer ved assimilering på majoritetens kulturelle premisser – det er dermed naturlig at skolen framstår som et middel til resosialisering. Risiko med dette resonnementet er dog at de unge kan kjenne på psykiske og sosiale omkostninger når de distanserer seg fra foreldrenes etniske opprinnelse. Det *andre* resonnementet er motsatt, og baserer seg på at mennesker lykkes best i livet ved å være tro mot sin egne kulturelle opprinnelse. Det betyr at en resosialiserende skolegang kan tolkes som kulturell vold mot ens egen identitet, som kan risikere tapt tilhørighet hos «sine egne» - samtidig som at individet aldri blir fullverdig akseptert i majoritetskulturen som en søker tilhørighet i. Dersom dette resonnementet skal lykkes, må det være aksept for kulturell pluralisme i stedet for en ide om at samfunnet er et kulturelt revir for majoritetsbefolkningen. Og det er nettopp dette, det *tredje* resonnementet baserer seg på, at

det er mulig å ha mer enn en overordnet identitet, uten at det skaper noen problematisk psykisk belastning. Slik at den hybride identiteten kan ha fordeler.

Fukuyama (2019, s. 127) hevder at for at et flerkulturelt samfunn skal trives, så må den nasjonale identiteten bygges rundt liberale og demokratiske politiske verdier som gjennom felles erfaring skaper samhold. Det betyr at nasjonal identitet må være skapt i et inkluderende fellesskap for at den skal kunne opprettholde en moderne, vellykket, politisk orden. Et moderne samfunn baserer seg på mangfold, både når det gjelder etnisiteter, men også kjønn, seksuell legning og religioner. Slike ulikheter, gjør at samfunnet er eksponert for forskjellige måter å tenke og handle på. Et flerkulturelt samfunn er derfor avhengig av tillit, aksept, anerkjennelse og følelse av tilhørighet for at innbyggere skal si seg villige til å samarbeide med andre mennesker basert på uformelle normer og delte verdier.

For å opprettholde en nasjonal identitet, mener Fukuyama (2019, s. 127) at det seks funksjoner ved samfunnet som må være på plass. Med tanke på relevans til det norske samfunnet, velger jeg å kun å fokusere på den sjette og siste funksjonen. Det er den funksjonen som muliggjør å et liberalt demokrati og er dermed selve grunnpilaren for å skape en nasjonal identitet (Fukuyama, 2019, s. 129). Nasjonal identitet skapes ved hjelp av en kontrakt mellom borgerne og myndighetene, og mellom innbyggerne seg imellom, der de gir fra seg visse friheter for at myndighetene kan styre og beskytte medlemmenes rettigheter. I lys av dette krever et demokrati diskusjoner og debatt. Hvis ikke innbyggerne føler seg som en del av politikken som skal ivareta deres interesser, så vil ikke systemet fungere. Derfor opplever land med stor sosial ulikhet ofte en lavere grad av tillit mellom samfunnsborgerne. Dersom innbyggerne i tillegg ser på hverandre som konkurrenter skaper det større uroligheter, som igjen fører til kamp om samfunnets ressurser (Fukuyama, 2019, s. 129).

Et eksempel på en tid der Norge slet med å skape en felles identitet, er blant annet under for forskningspolitikken. Som et resultat av ujevn politikk, der samiske interesser ikke ble ivaretatt, oppsto det et borgerlig oppgjør på 1980-tallet. Samene gikk imot majoritetspolitikkenes ønske om å bygge Alta-Kautokeinovassdraget, for å ivareta egne samiske interesser som reindrift og miljøvern (Berg-Nordlie & Tvedt, 2019).

### 3 Samisk innhold i skolen

På bakgrunn av den norske stats forpliktelser gjennom Grunnloven og ILO-konvensjon nr. 169, så slår læreplanen (2017, s. 2) fast at samene er et urfolk og dermed har de visse rettigheter som samfunnet må ivareta. Fra og med mønsterplanen fra 1997, har Norge hatt en selvstendig og parallell samisk læreplan som særlig var rettet mot samiske barn og samiske skoler. Dette gjelder fortsatt i Kunnskapsløftet 2020, som har en ytterligere betoning av samiske rettigheter og som tydelig viser viktigheten av samisk innhold i skolen både for samene, men også for alle andre elever i Norge.

Andreassen & Olsen (2020, s. 18) mener at fagfornyelsen, inkludert overordnet del, har fordelt det samiske innholdet på tre nivåer. Det *første* nivået går ut på urfolksrettigheter som gir samiske barn mulighet til å gå på samiske skoler. Samiske skoler betyr skoler som følger egen samisk læreplan. Det *andre* nivået går ut på at de samiske rettighetene også gjelder for samiske barn som går på ikke-samiske skoler. Mens det *tredje* nivået baserer seg på det generelle innholdet i norske skoler: «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolks historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

Målet med dette kapittelet er å se nærmere på de strukturelle premissene og betingelsene for samisk innhold i grunnskolen og hva de overordnede målene forventer av dagens lærere. For å få en oversikt over hvordan dette påvirker retningslinjene for lektorutdanningen, vil dette kapittelet også inneholde en presentasjon av hvordan samisk innhold blir ivaretatt i rammeplanen for profesjonsutdanningen.

#### 3.1 Samisk fokus i overordnet del

Målet med overordnet del i Kunnskapsløftet 2020 er å tydeliggjøre skolens og lærebedriftenes ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Det betyr at «*alle* som arbeider i grunnopplæringen, *må* la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Videre, som en del av forordet til overordnet del, opplyses det om at (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2):

*«Samene i Norge har ifølge ILO-konvensjonen status som urfolk. Grunnloven fastsetter at staten skal legge forholdene til rette for at samene kan sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv, noe som følges opp i opplæringsloven.»*

De overordnede målene presiserer dermed tydelig at alle lærere ved den norske skolen – uansett fag – skal bidra til «(..) å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven», for det blir videre presisert at den samiske kulturarven er en del av den norske (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Det står også at vår felles kulturarv skal kunne forvaltes av nålevende og kommende generasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5).

For at kulturen skal kunne forvaltes på en forsvarlig måte, så må man utvikle elevenes identitet og følelse av tilhørighet til samfunnet ved å gi innsikt i kultur og historie (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Som et ledd i å nå dette målet, så er formålsparagrafen bygd på menneskeverdets ukrenkelighet og ønske om anerkjennelse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Det betyr at skolesystemet skal ta hensyn til mangfoldet av elever og samtidig legge til rette for at alle skal oppleve tilhørighet til samfunnet. Det er derfor viktig med holdninger som anerkjenner og verdsetter ulikheter. Dersom disse holdningene ikke eksisterer, så kan minoritets elever føle seg utrygge på egen identitet, samtidig som de ikke føler tilhørighet til samfunnet. Dette kan føre til store konsekvenser som hemmer elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

En av årsakene til at det samiske vektlegges i overordnet del, er ideen om å skape en felles referanseramme som skal utvikle den enkeltes følelse av tilhørighet til fellesskapet, både til dagens samfunn, men også i det historiske perspektivet. Ved å danne en slik ramme, så mener utdanningsdirektoratet (2017, s. 5) at elevene får innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. I møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner får elevene erfare ulikheter, samtidig som det bidrar til å forme deres egne identitet. På et slikt grunnlag, kan man etablere et godt samfunn som er basert på inkludering og mangfoldig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). På veien for å bli en god medborger som «respektere(r) og slutte(r) opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg», så er det, ifølge Utdanningsdirektoratet (2017, s. 7), derfor en selvfølge at alle elever i Norge skal lære om samiske forhold som en del av sin utdanning.

Dette er særdeles viktig med tanke på at et demokratisk samfunn baserer seg på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). For å gjøre det mulig, er det avgjørende å verne om mindretallet, herunder inngår også urfolk og minoriteter. En naturlig del av demokratiopplæringen, går derfor ut på å se samfunnet i et urfolksperspektiv. Utdanningsdirektoratet (2017, s. 8) påpeker viktigheten av et bevisst verdisyn og utøvelse av

profesjonelt skjønn for å kunne dyrke mangfoldet på den ene siden, samtidig som man inkluderer den enkelte på den andre siden.

Når det er snakk om inkludering, tilhørighet og kulturell bevissthet, så er også språk et viktig element. Derfor er norsk og de samiske språkene sør-, lule- og nordsamisk likeverdige i Norge. Ett av målene med opplæringen er å sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Ved å gjøre elevene bevisst på det norske samfunnets språklige mangfold, så får elevene innsikt i verdifulle uttrykksformer, ideer og tradisjoner.

### **3.2 Samisk innhold i lektorutdanningen**

I 2017 ble fagfornyelsens overordnede del presentert for første gang, med tydelige forventninger om at alle elever i den norske skolen skal få kunnskap om og kjennskap til det samiske urfolket. Dette betyr at også lærere må ha kompetanse om temaet. I overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2) blir det presisert at «(l)ærerutdanningene skal bygge på opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen, herunder overordnet del.» Som en del av dette, bør man kunne forvente at lærerutdanningsløp skal bidra til forståelse for samenes status som urfolk, samt gi grunnleggende kunnskaper om samiske forhold i Norge.

Å være en lærer innebærer et stort samfunnsansvar. Gjennom undervisning, dannelse og omsorg skal lærere kunne bidra til at elevene lærer og utvikler seg til det beste for seg selv og for samfunnet som de er en del av. Lærerutdanningen er derfor krevende, med tanke på at det skal ruste studentene til å gi deres fremtidige elever både faglig- og sosialkompetanse. Det er derfor interessant å se nærmere på hvordan rammeplanen og retningslinjene for lektorutdanningen belyser samiske forhold.

På forskrift om rammeplanen for lektorutdanningen 8-13 (Kunnskapsdepartementet, 2013) heter det at:

*«Lektorutdanningen for trinn 8-13 skal kvalifisere kandidatene til å ivareta opplæring om samiske forhold, herunder kjennskap til den statusen urfolk har internasjonalt, og samiske barn og ungdoms rett til opplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende læreplanverk.»*

En kan tolke paragrafen som at samiske forhold går kun ut på å forstå urfolksstatusen og hvilke rettigheter det gir til elevene. Andreassen og Olsen (2020, s. 10) forklarer at forståelsen av hva urfolk og nasjonale minoriteter er, varierer i stor grad fordi «(d)et handler

blant annet om selvforståelse og identitet, politikk og rettigheter, folkelige oppfatninger og lokal og nasjonal historie.»

Nasjonale retningslinjer for lektorutdanningen 8-13 (Universitets- og Høgskolerådet, 2017) presiserer at lektorstudentene må få kunnskap om det samiske innholdet i de nasjonale læreplanene for grunnsopplæringen og om samiske elevers rettigheter. Videre står det at:

*«Utdanningen skal kvalifisere studenten til å ivareta opplæring om samiske forhold, samiske barn og unges rettigheter og det samiske folket som anerkjent urfolk. Samisk kultur og samfunnsliv er en viktig del av den felles kulturarven. Opplæring for samiske elever står i en særstilling i norsk grunnsopplæring»* (Universitets- og Høgskolerådet, 2017, s. 17).

På side 8, i Rundskriv F-06-13 (Det kongelige Kunnskapsdepartementet, 2013), blir kunnskap om samiske emner vektlagt på lik linje med praksisopplæring for lektorstudenter:

*«Med utgangspunkt i forskriften og nasjonale retningslinjer skal den enkelte institusjon utarbeide programplaner for lektorutdanningen med bestemmelser om faglig innhold, herunder inkludere samiske emner, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger.»*

Videre, på side 12 (Det kongelige Kunnskapsdepartementet, 2013) blir det poengtert at studentene skal kunne implementere elementer fra samisk kultur i sitt eget fagområde. Dette kan tolkes som at samiske forhold er et meget viktig tema i lærerutdanningen.

Ifølge rammeplan og retningslinjene for lærerutdanningen, så er altså målet til lektorutdanningen, at uansett hvor i Norge du studerer, så skal studentene få kunnskap om samiske og urfolksrelaterte tema som de kan videreformidle i utøvelsen av yrket. Som neste steg i oppgaven, er det derfor interessant å se nærmere på hva de lokale studieplanene for NTNU og UiT har implementert om samiske forhold.

### **3.2.1 Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet**

Breddeuniversitetet, NTNU, er et internasjonalt orientert universitet med hovedlokasjon i Trondheim og er det universitetet med flest studenter i hele Norge (Nygård, Dette er de største studiestedene i Norge, 2020). NTNU er også det universitetet som utdanner flest lærere i landet (NTNU, u.d.). I lys av oppgavens forskningsspørsmål, er det interessant å se om universitetet har et fokus på samisk og urfolkstematikk.

I Studiehåndboka for humanistiske fag 2016-2017 (NTNU) så blir ikke begrep som «samisk», «samer», «urfolk» eller «minoritet» nevnt. Det som kan bli ansett som hint om å lære om samiske forhold, synes i beskrivelsen av nordiskfaget i Studiehåndboka (NTNU, 2016/2017, s. 186):

*«Norskstudiet gir en aktuell og moderne innføring i den litteratur og det språk som har formet «norsk» kultur og tenkemåte. Dette betyr ikke at språk og litteratur studeres som isolerte, nasjonale fenomen; studiet vektlegger hvordan norsk språk og litteratur står i et produktivt spenningsforhold til «det fremmede» eller «det andre».*

I studiehåndboka for Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse er heller ikke det samiske nevnt. Begrepet «minoritet» blir dog nevnt i sammenheng med å skape gode relasjoner til elevene/lærlingene (NTNU, 2016/2017, s. 338). I en annen studiehåndbok, for det humanistiske fakultet, blir det nevnt at studiene med fordypning i norsk som andre språk skal gi kunnskap om språktilegnelsesteori, tospråklighet og minoritetsundervisning som skal vurderes i forhold til offentlige utredninger om det flerkulturelle Norge (NTNU, 2016/2017, s. 256). Fagområdet skal også sette flerspråklighet inn i en samfunnsmessig og historisk sammenheng som også skal ses i forhold til det norske samfunnet.

### **3.2.2 Universitet i Tromsø Norges arktiske universitet**

UiT er et breddeuniversitet som har et ønske om å møte fremtidens utfordringer ved å utnytte sin sentrale beliggenhet i nordområdene (Nordmo, 2020). Universitetets hoved campus er i Tromsø og universitetet tilbyr en rekke utdanningsretninger.

Universitetets mål er å skape attraktive samfunn i nord, hvilket betinger gode skoler, helsetjenester og andre tjenester som fremmer menneskers livskvalitet. UiT skal derfor bidra til å utvikle kunnskap om blant annet samiske språk, kultur og livskvalitet (Karde, 2019). Siden 2002, har UiT hatt et nasjonalt ansvar for samisk og urfolksrelatert forskning, utdanning og formidling. Dette ansvaret er nedfelt i plandokumenter på alle nivåer ved institusjonen, inkludert i strategiplanen for Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning (Olsen, Sollid, & Johansen, 2017). Dette ansvaret ligger ikke alene på UiT. I tillegg har samisk høgskole et særegent ansvar for samisk lærerutdanning, duodji og nordsamisk språk, mens Nord universitetet har et særegent ansvar for lule- og sørsamisk.

Det samiske perspektivet som UiT har ansvaret for å videreformidle, synes også i studieplanen for Lektorutdanning 8-13 (UiT, 2016, s. 5) hvor det blir presisert at



lektorutdanningen har lagt inn et obligatorisk seminar hvor studenter på tvers av fag kan møtes får å utveksle erfaringer. Samiske forhold og samisk ungdoms rett til opplæring er et av temaene som skal bli tatt opp i slike obligatoriske seminarer. Dette for å sikre at alle lektorstudenter skal få den kompetansen som opplæringsloven og læreplanverket forutsetter (UiT, 2016, s. 9). Det står også i studieplanene at det er enkelte fag i lektorutdanningen som skal utdype samiske forhold. Et av disse er religionsvitenskap, som blant annet har et fokus på samiske og nordnorske religiøse forhold (UiT, 2016, s. 45). I nordiskfaget blir det også nevnt at studiet skal gi innsikt i sider ved norsk og nordisk kultur som «du ikke visste om eksisterte» (UiT, 2016, s. 41). Noe som kan tolkes som at samiske forhold også skal bli tatt opp i nordiskfaget.

## **4 Metodisk tilnærming**

Metode kan anses som en fremgangsmåte for å oppnå ny kunnskap, eller som et middel til å løse problemer. Metoden kan derfor fortelle oss noe om hvordan forskeren vil gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2007, s. 81).

Formålet med dette kapittelet er å gi en presentasjon av undersøkelsens design og beskrive fremgangsmåten for selve spørreundersøkelsen. Problemstillinger knyttet til frafall og representativitet vil også bli diskutert i dette kapittelet. Avslutningsvis vil validitet og reliabilitet bli drøftet, samt etiske overveielser.

### **4.1 Undersøkelsens design**

Studien bygger på innsamlet datamateriale fra en web-basert surveyundersøkelse med tverrsnittsdesign, som ble gjort i slutten av februar 2021. En tverrsnittsundersøkelse gir et øyeblikksbilde av et eller flere fenomen og forteller kun det respondentene følte i det øyeblikket de svarte på spørreskjemaet (Thrane, 2019, s. 145). Dette kan anses som både en styrke og en svakhet, og blir drøftet videre i kapittelet om reliabilitet.

Allerede siden 2017, da LK20s Overordnet del ble publisert, så har tema og metode for masteroppgaven vært tydelig – ja, allerede før selve problemstillingen ble formulert. Jeg ønsket å se på samiske forhold i utdanningssystemet, i et større perspektiv. Som vist i kapittelet om tidligere forskning, så blir mye av studiene om samiske forhold basert på kvalitativ forskning. Foruten om Liles studie fra 2011, som baserte seg både på kvalitativ og kvantitativ metode. Studien gir innblikk i grunnskolens, lærebøkers, læreplaners og det offentlige og statlige perspektivet – men mangler et blikk på selve lærerutdanningen.

Lektorutdanningen setter grunnlaget for fremtidens lærere, og er en viktig forutsetning som påvirker undervisningskvalitet, motivasjon og kompetanse. Dette er også faktorer som Lile (2011) trekker frem i sin studie. Faktorer som må være til stede for at alle barn i hele Norge skal få muligheten til å lære det de skal om det samiske folket. På bakgrunn av dette, ble min problemstilling formulert. For leservennlighetens skyld, velger jeg å gjenta den her;

*«Hvor kompetente føler femte års lektorstudenter seg til å undervise om samiske forhold?»*

Selv om problemstillingen også er egnet til kvalitativ forskning, så var det noe tiltrekkende ved det kvantitative. Spesielt da det er en lite brukt metode innen samiske forskningsområder, men også siden kvantitative studier gir forskeren mulighet til å trekke slutninger på en helt annen måte som kan gjøre funnene mer representative. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 165), får nemlig forskeren et overblikk over hvordan mange ser på en sak. Det betyr at ved å gjennomføre en kvantitativ tverrsnittundersøkelse, så får forskeren oversikt over hvordan utvalget ser på en sak fra flere perspektiv, samt innblikk i hvilke sammenhenger som påvirker respondentenes perspektiv ut ifra det aktuelle tidspunktet som undersøkelsen fant sted på. Dette er spesielt aktuelt siden denne studien baserer seg på et lite utvalg av populasjonen – der hele populasjonen er alle femte års lektorstudenter som studerer i Norge.

## **4.2 Utvalg**

Hensikten med dette delkapittelet er å vise hvem utvalget er og gi en beskrivelse av deres egenskaper. Som tidligere nevnt, så er studiens populasjon alle femte års lektorstudenter i Norge, mens selve utvalget er femte års lektorstudenter ved UiT og NTNU. Med tanke på at dette kun er en masteroppgave med begrenset plass, så ble utvalget begrenset til femte års lektorstudenter ved de respektive universitetene. Årsaken til hvorfor akkurat disse to universitetene ble valgt er ikke tilfeldig. De ble valgt for å kunne undersøke eventuelle forskjeller i kompetansenivået innad i utvalget.

UiT har et nasjonalt ansvar om å ivareta samiske temaer og er samtidig også geografisk plassert i nærheten av de samiske kjerneområdene, man kan derfor forvente at de som utdanner seg som lektor ved dette universitetet har god kompetanse om samiske forhold. NTNU er også geografisk nær samiske forvaltningsområder, men språksituasjonen og vilkårene for det samiske er ikke like sterk i disse områdene som i Indre-Finnmark (les mer om hvorfor i oppgavens bakgrunn). I denne studien beskriver derfor UiT, nærhet til de

samiske kjerneområdene, mens NTNU beskriver institusjon som er lenger unna Indre-Finnmark, men likevel nær samiske forvaltningsområder.

Basert på disse ulikhetene, kan en tenke seg at det er ulikt kompetansenivå om samiske forhold – på tross av den geografiske nærheten begge universitetene har til samiske områder. Dersom denne hypotesen blir bekreftet, kan ulikhetene i kompetansenivåene også være representative til femte års lektorstudenter ved andre universiteter som ligger lenger unna samiske kjerneområder.

Videre, så ble også utvalget begrenset til femte års lektorstudenter da det er de som skal tre inn i læreryrket fra høsten av. Som utdannet lærer har de et ansvar med å tilpasse undervisningen i tråd med LK20s retningslinjer, hvilket betyr at de skal kunne overføre deres kompetanse om samiske forhold til deres fremtidige elever – uansett hvilken fagkombinasjon de har.

Undersøkelsens utvalg baserer seg altså på skjønnsmessig utvelgelse, som betyr at forskeren trekker ut de enhetene som hen ønsker å ha med i undersøkelsen eller som hen tror er mest representativ for populasjonen (UiO, 2005). I praksis betyr det at surveyundersøkelsen ble sendt til alle femte års lektorstudenter, uansett fagkombinasjon, ved Universitetet i Tromsø (UiT) og Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU). På bakgrunn av dette, fikk studiet et utvalg på 210 studenter, der 168 studenter tilhører NTNU, mens 42 tilhører UiT. De respektive universitetene opplyste om at 2016-kullet fra UiT har 57% kvinner, mens NTNU har 65% kvinner. Av utvalget var det 77 studenter som svarte på undersøkelsen, der tabell 1 viser en beskrivelse av respondentenes egenskaper.

Tabell 1 – Respondentenes sosiodemografiske variabler (absolutte tall og prosent (n=77)).

|                                | n  | Absolutte tall | Prosent |
|--------------------------------|----|----------------|---------|
| <b>Kjønn</b>                   | 77 |                |         |
| <i>Menn</i>                    |    | 25             | 32,5    |
| <i>Kvinner</i>                 |    | 51             | 66,2    |
| <i>Annet/Vil ikke svare</i>    |    | 1              | 1,3     |
| <b>Alder</b>                   | 77 |                |         |
| 23                             |    | 8              | 10,4    |
| 24                             |    | 16             | 20,8    |
| 25                             |    | 30             | 39      |
| 26                             |    | 13             | 17      |
| 27                             |    | 3              | 4       |
| 28                             |    | 4              | 5,2     |
| 31                             |    | 2              | 2,6     |
| 34                             |    | 1              | 1,3     |
| <b>Fylke</b>                   | 77 |                |         |
| Finnmark                       |    | 3              | 3,9     |
| Troms                          |    | 6              | 7,8     |
| Nordland                       |    | 13             | 16,9    |
| Trøndelag                      |    | 12             | 15,6    |
| Møre og Romsdal                |    | 6              | 7,8     |
| Innlandet                      |    | 6              | 7,8     |
| Vestland                       |    | 5              | 6,5     |
| Viken                          |    | 8              | 10,4    |
| Oslo                           |    | 3              | 3,9     |
| Vestfold og Telemark           |    | 6              | 7,8     |
| Agder                          |    | 3              | 3,9     |
| Rogaland                       |    | 6              | 7,8     |
| <b>Universitetstilhørighet</b> | 77 |                |         |
| <i>UiT</i>                     |    | 21             | 27,3    |
| <i>NTNU</i>                    |    | 56             | 72,7    |
| <b>UiT Masterfag</b>           | 21 |                |         |
| <i>Engelsk</i>                 |    | 8              | 38      |
| <i>Historie</i>                |    | 4              | 19      |
| <i>Nordisk</i>                 |    | 4              | 19      |
| <i>Religionsvitenskap</i>      |    | 1              | 4       |
| <i>Russisk</i>                 |    | 0              | 0       |
| <i>Samisk</i>                  |    | 0              | 0       |
| <i>Sosiologi</i>               |    | 3              | 14,2    |
| <i>Spansk</i>                  |    | 0              | 0       |
| <i>Tysk</i>                    |    | 0              | 0       |
| <i>Biologi</i>                 |    | 0              | 0       |
| <i>Kjemi</i>                   |    | 0              | 0       |
| <i>Fysikk</i>                  |    | 0              | 0       |
| <i>Matematikk</i>              |    | 1              | 4       |

|                                  |           |      |
|----------------------------------|-----------|------|
| <b>NTNU Masterfag</b>            | <b>56</b> |      |
| <i>Sosiologi</i>                 | <b>6</b>  | 10,7 |
| <i>Statsvitenskap</i>            | <b>4</b>  | 7    |
| <i>Engelsk</i>                   | <b>9</b>  | 16   |
| <i>Kroppsøving og idrett</i>     | <b>7</b>  | 12,5 |
| <i>Nordisk</i>                   | <b>9</b>  | 16   |
| <i>Spansk</i>                    | <b>0</b>  | 0    |
| <i>Fransk</i>                    | <b>0</b>  | 0    |
| <i>Geografi</i>                  | <b>6</b>  | 10,7 |
| <i>Historie</i>                  | <b>4</b>  | 7    |
| <i>Tysk</i>                      | <b>1</b>  | 1,7  |
| <i>Matematikk og biologi</i>     | <b>2</b>  | 3,5  |
| <i>Matematikk og fysikk</i>      | <b>3</b>  | 5    |
| <i>Matematikk og informatikk</i> | <b>0</b>  | 0    |
| <i>Matematikk og kjemi</i>       | <b>3</b>  | 5    |
| <i>Biologi og kjemi</i>          | <b>2</b>  | 3,5  |

Tabell 1 viser at respondentene består av betydelig flere kvinner enn menn, noe som ikke er bemerkelsesverdig med tanke på at det på selve utvalget også består av flest kvinner. Videre viser også statistikk fra SSB (Sundberg, 2019) at det er flest kvinner som velger lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk på en generell basis i Norge. Dette betyr at kjønnsfordelingen er representativ for hele studentpopulasjonen.

Tabellen viser også at det er langt flere studenter som er 25 år – kontra de andre aldersgruppene. Det betyr at de fleste begynte på lektorutdannelsen da de var 20 år. Ifølge SSB (Keute, 2019), er det er det svært vanlig i Norge at man jobber i ett eller to år etter videregående skole før man begynner å studere, hvilket betyr at studiens aldersfordeling ikke er skeivt fordelt.

Videre viser tabellen at det er flest NTNU-studenter som har svart på undersøkelsen. Dersom man undersøker svarprosenten fra de ulike universitetene separat, så ligger UiT-studentene på 50 ( $21/42=0,50$ ) og NTNU på 33 ( $56/168=0,33$ ). Tall fra SSB (Nygård, 2019), viser at NTNU er Norges største universitet med størst antall studenter, mens UiT lå på syvende plass av ti universitet. Videre kommer det frem på NTNUs egne nettside (NTNU) at universitetet er det universitetet som utdanner flest lærere i Norge. Det betyr at UiT-studentene er overrepresentert i denne studien. Tabellen viser også at respondentene representerer flere av de ulike fagretningene.

Tabell 2 – Del av Norge fordelt på universitetstilhørighet (prosent, n=77).

|                   | NTNU | UiT  |
|-------------------|------|------|
| <i>Nord-Norge</i> | 1,8  | 38,1 |
| <i>Midt-Norge</i> | 41,1 | 38,1 |
| <i>Sør-Norge</i>  | 57,1 | 23,8 |

Med tanke på at nærhet til samiske kjerneområder beskriver økt kompetanse om samiske forhold i denne studien, så er det interessant å få innsikt i hvilket fylke respondentene kommer fra. Dersom vi omkoder fylkene til Nord-Norge, Midt-Norge og Sør-Norge (les mer om omkoding i beskrivelse av variablene), ser vi at UiT representerer Nord- og Midt-Norge, mens NTNU representerer Midt- og Sør-Norge. Ut ifra disse tallene, kan en derfor tenke seg at den generelle kompetansen om samiske forhold er høyere på UiT – uansett om utdanningen har hatt fokus på samiske forhold eller ei.

Tabell 3 – Samisk bakgrunn fordelt på universitetstilhørighet

|                             | NTNU  | UiT   |
|-----------------------------|-------|-------|
| <i>Samisk bakgrunn</i>      | 5,4%  | 28,6% |
| <i>Ikke-samisk bakgrunn</i> | 94,6% | 71,4% |

Tabell 3 viser at de fleste respondentene med samisk bakgrunn kommer fra UiT. Utover det tabell 3 viser, så må det nevnes at det var kun 3 respondenter som identifiserte seg som same, mens 6 er usikre. De fleste som er usikre på om de har samisk bakgrunn eller ei, er individer som er oppvokst i områder hvor fornuksningspolitikken regjerte som verst eller er barn av noen som kommer fra et slikt område. Det er derfor ikke unaturlig at de er usikre på egen bakgrunn, da de fleste som vokste opp under fornuksningen valgte å «bli norsk» for å unngå hets og har derfor skjult deres identitet til etterkommere. Før empirien ble sanket inn, antok jeg at flere av respondentene skulle komme fra samiske forvaltningsområder på grunn av UiTs geografiske plassering. Av undersøkelsens resultater kommer det dog frem at kun 2 respondenter er oppvokst i samiske forvaltningsområder.

#### 4.2.1 Kontakt med utvalget

I prosessen med å innhente utvalget, ble koordinatorene for lektorutdanningen ved UiT og NTNU kontaktet. Dialogen med universitetene ble opprettet før NSD godkjente prosjektet, der det ble avtalt med NTNU at straks prosjektet blir godkjent så sender de ut spørreskjemaet

til sine femte års lektorstudenter, med «Informasjonsskrivet til studentene» (se vedlegg 1) som innledning til prosjektet. Da prosjektet med godkjent, sendte NTNU invitasjon til de potensielle respondentene via en felles e-post.

I dialog med NTNUs kontaktperson, ble det også avtalt at vedkommende skulle sende ut påminnelse til studentene etter to dager, med en ny svarfrist på en uke. I utgangspunktet ble det kun avtalt å sende ut *en* påminnelse, men da svarprosenten var såpass lav (23,8%) etter en uke – ble det avtalt å sende ut en ny påminnelse. Da økte svarprosenten noe (28%), men den var fortsatt lav. Det ble derfor sendt enda en påminnelse i samarbeid med NTNUs kontaktperson, med en ny svarfrist på 3 dager. Det resulterte i at 33% av NTNU-studentene svarte på undersøkelsen i løpet av omtrent 2 uker.

I kontakt med UiT, så tok det noe lenger tid å få tilbakemelding med henhold til distribueringa av surveyen. NSD ble derfor kontaktet på nytt, der det ble bedt om tillatelse til å legge ut lenke til spørreundersøkelsen på en privat Facebook-gruppe for lektorstudenter kull 2016. Dette ble godkjent, og UiT-studentene fikk tilgang til undersøkelsen en dag etter NTNU-studentene. Usikkerheten om alle femte års lektorstudenter ved UiT var medlem av den gruppa, førte til valget om å sende informasjonsskrivet og lenken til undersøkelsen til studentene via Canvas-sin gruppechat funksjon. En uke etter første kontakt med UiT-studentene lå svarprosenten på 40,5%. Samme dag ble det bestemt at UiT også kan være behjelpelig med å sende undersøkelsen til lektorstudentene til deres student e-postadresse, og ikke privat e-post. Dette resulterte i at halvparten av UiT-studentene svarte på undersøkelsen etter nærmere 2 uker.

Kontakten med studentene fra UiT, ble dermed gjort på flere plattformer, som kan ha påvirket svarprosenten. Spesielt med tanke på at undersøkelsen blir mer «tilgjengelig» for respondentene på Facebook enn via e-post – da Facebook benyttes av mange i fritiden. En annen faktor som også kan ha influert svarprosenten, er mitt forhold som medstudent til utvalget fra UiT.

### **4.3 Web-basert surveyundersøkelse**

Det finnes i dag en rekke programmer for å lage spørreskjemaer som distribueres via nettet, som også tilbyr direkte lagring av svar i en database (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 185). I forbindelse med denne studien, ble nettskjema.no benyttet. Det er en selvbetjent skjemaløsning for alle som har avtale med Universitet i Oslo (UiO). UiT har en slik avtale

med UiO og anbefaler derfor sine studenter til å bruke denne skjema-løsningen. Nettskjema er også en sikker løsning for datainnsamling via nettet, som betyr at forskeren kan samle inn sensitive personopplysninger i tråd med lovens strenge krav til behandling og lagring av sensitive forskningsdata. Nettskjema er derfor også godkjent til bruk av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Ved hjelp av denne skjema-løsningen, får forskeren mulighet til å designe undersøkelsen nøyaktig slik som ønsket. Om spørsmålene skal bli presentert i form av nedtrekks menyer, spørsmålsbatterier, lineære skalaer og når det er naturlig å bytte side. Når undersøkelsen sendes ut til respondentene, kunne man enkelt observere svarene etter hvert som de kom inn.

Undersøkelsen begynte med en kort presentasjon av mastergradsprosjektet, hvor det blant annet presiseres at informantenes deltakelse kan bety mye for fremtidige studenter;

*«Ved å delta i prosjektet har du mulighet til å identifisere eventuelle mangler og dermed kvalitetssikre lektorutdanningen. På denne måten får du være med på å påvirke utdanningen i en positiv retning for fremtidige lektorstudenter.»*

I teksten ble det også fremhevet omtrentlig hvor lang tid spørreskjemaet tar og informasjon om at all data vil bli behandlet i tråd med NSD. Målet med å fremheve denne informasjonen i begynnelsen av undersøkelsen, var for å gjøre studentene oppmerksom på hva deres deltakelse betyr, hvor mye tid kreves og at informasjonen blir behandlet varsomt – dette for å øke sannsynligheten for at flere vil delta i prosjektet. Presentasjonen avsluttes med en «takk» til respondentene, for at de tok seg tid til å svare på skjemaet. Før respondentene kunne bli seg videre til selve undersøkelsen, ble de bedt om å bekrefte at de har lest informasjonsbrevet og at de samtykker til å delta i prosjektet.

Selve surveyundersøkelsen besto av spørsmål med lukkede svaralternativ som primært gikk ut på å kartlegge hvilke erfaringer lektorstudentene har med profesjonsutdannelsens fokus på samiske forhold og studentenes oppfattelse av egen kompetanse om teamaet. Undersøkelsens siste spørsmål var et åpent spørsmål, der lektorstudentene fikk mulighet til å tilføye en ekstra kommentar om de ønsket. Spørsmålene til datainnsamlingen er formulert på bakgrunn av problemstillingen, forskningsspørsmålene, overordnet del og retningslinjene for lektorutdanningen.



For å passe på at spørsmålene skulle hjelpe med å svare på selve problemstillingen, så måtte også de konkretiseres så mye som mulig. For hva er egentlig kompetanse?

Utdanningsdirektoratet (2017, s. 10) definerer det slik:

*«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»*

I denne oppgaven vil denne definisjonen bli brukt for begrepet «kompetanse», mens «kunnskap» definerer faktaopplysninger. Det betyr at dersom utvalget ikke har kompetanse om samiske forhold, så kan det tenkes at studentene ikke har grunnlag til å forme holdninger og verdier som er i tråd med fagfornyelsens forventede holdninger hos lærere. Uten kunnskap, kan ikke lektorstudentene – ifølge definisjonen – reflektere eller tenke kritisk på en forsvarlig måte når det angår samiske forhold.

For å kunne kartlegge lektorstudentenes kompetanse, så måtte begrepet «kompetanse» operasjonaliseres ytterligere. Begrep som ikke kan måles direkte, må konkretiseres for å komme frem til indikatorer som kan måles indirekte (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 168). Som et ledd i operasjonaliseringsprosessen, er spørreskjemaet delt inn i fire temaer:

1. *Utvalgets sosiodemografiske variabler:*

- Generelle spørsmål om utvalget som kjønn, alder, fylke, samisk bakgrunn, universitetstilhørighet og fordypningsfag.

2. *Utvalgets erfaring av lektorutdanningen:*

- Spørsmål om hvor mye tid ble brukt på undervisning om samiske forhold i løpet av 5 år og om utvalget fikk informasjon om ulike ressurser for egen kompetanseheving
- Spørsmål om hva lektorstudentene har lært om samiske forhold på utdanningen
- Utvalgets vurdering av hvor mye de har lært om samiske forhold på utdanningen

3. *Utvalgets oppfattelse av egen kompetanse:*

- Spørsmål og påstander der utvalget ble bedt om å vurdere egen kompetanse om spesifikke temaer som angår samiske forhold.
- Utvalgets oppfatning av trygghet på egen kompetanse om samiske forhold

4. *Avslutning:*

- Spørsmål om utvalget hadde noen kommentarer til selve undersøkelsen eller noe annet de ønsket å tilføye.

Surveyundersøkelsen er bygd opp på en slik måte at det starter med de mest «ufarlige» spørsmålene som bakgrunnsvariabler og spørsmål som omhandler universitetet og deres håndtering av samiske forhold i utdanningsforløpet – til de mer «vanskelige» spørsmålene som omhandler vurdering av egen kompetanse. Hensikten var å minske frafall underveis i undersøkelsen, da respondentene kan bli «skremt» av for direkte spørsmål tidlig i skjemaet (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 182).

Operasjonalisering av begrep er en viktig prosess i surveyundersøkelser, men forskeren må også passe på at spørsmålene faktisk gir svar på det man ønsker å få svar på. Spørsmålene måtte derfor formuleres på en slik måte at respondentene oppfatter spørsmålene tilnærmet likt (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 179). Underveis i denne prosessen, oppsto det flere utfordringer da det opplevdes som krevende å formulere spørsmålene på en slik måte at de ikke skulle bli oppfattet som ledende. Som et forsøk på å løse det, er mange av spørsmålene formulert som påstander der respondentene fikk muligheten til å gradere svaret sitt på et fempunktsskala, fra «helt enig» til «ikke enig i det hele tatt». Det var et bevisst valg å ha like mange svaralternativ på begge sidene av midtpunktet, som er «verken enig eller uenig». På denne måten unngår man ledende svaralternativer (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 181). Fem delingen av svaralternativene, er også satt opp for å kunne gi de respondentene som kanskje er usikker på svaret sitt et svaralternativ.

Ved enkelte spørsmål måtte det dog flere runder med betenkningstid til, før det ble besluttet om en «vet ikke» eller «usikker» kategori skulle være med. Årsaken til usikkerheten, var at ved å inkludere en slik kategori så hevdes det at man inviterer respondenten til å ikke svare på spørsmålet (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 181). Med andre ord, så kan respondentene unnlate å svare på vanskelige spørsmål, dersom de ikke blir presset til å ta et valg. I samråd med veileder, ble det dog valgt som forsvarlig å ha en «usikker/vet ikke»-kategori på flere av spørsmålene, da skjemaet baserer seg på å kartlegge lektorstudentenes kompetanse om samiske forhold og dersom de er usikre eller ikke vet svaret – så kan det anses som manglende kompetanse.

Undersøkelsens spørsmål og påstand ble ofte satt opp som «spørsmålsbatterier». Slike design blir ansett som svært plasseffektive og gir forskeren mulighet til å stille mange spørsmål på lite plass fordi man slipper å gjenta svaralternativer for hvert spørsmål (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 180). Ulempen med slike spørsmålsbatterier, er at respondenten fort kan havne i en rytme som kan skape en «slagside» i svarene (Postholm & Jacobsen , 2018, s.

180). Selv om denne studien er noe kort, så ble det likevel valgt å bytte på påstandsformuleringene slik at de gikk fra å være positivt-ladete til negativt-ladete og på denne måten prøve å holde fokuset til studentene.

For å få et innblikk i om undersøkelsen ga svar på det studien handler om, ble skjemaet testet flere ganger på et utvalg av fjerde års lektorstudenter ved UiT. Underveis i testprosessen ble det oppdaget at enkelte spørsmål måtte endres på fordi studentenes svar ikke ga svar på det studiet faktisk forsøker å måle. Det ble også gitt tilbakemeldinger om at enkelte spørsmål var vanskelig å svare på da de ikke visste hva de skulle svare – dette var særdeles et problem for de med samisk bakgrunn. Skjemaet ble testet flere ganger på flere ulike fjerdeårsstudenter, helt til skjemaenes svar faktisk ga svar på det studien ønsker å måle.

#### **4.4 Metode for dataanalyse**

I det dagligdagse kan vi gjerne trekke slutninger basert på egen erfaring, som for eksempel; «bestemoren min ble 100 år selv om hun røykte hver dag, så røyk er ikke helsefarlig». I forskning kan vi ikke trekke slike slutninger på samme måte uten å finne «bevis» for den opplevde sannheten. I samfunnsvitenskapelig metode må forskeren derfor bruke metode for å sannsynliggjøre at antakelsene er riktig (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 30). Dette gjøres ved å velge et analyseverktøy som passer til datamaterialet og som hjelper forskeren til å analysere empirien.

Analyse av kvantitative data skjer ved hjelp av opptelling, der forskeren bruker forskjellige statistiske teknikker for å forstå datamaterialet som er samlet inn (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 33). Datasettet i denne oppgaven, ble kodet og analysert ved hjelp av SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Programmet ble brukt til å systematisere rådata fra spørreundersøkelsen og til å forme analyserbare tabeller.

Datasettet i denne studien inneholder kategoriske variabler på nominal- og ordinalnivå, noe som betyr at de ikke nødvendigvis er egnet for de mest avanserte statistiske testene. Jeg har likevel valgt å benytte meg av ANOVA-analyse og korrelasjonsanalyse, i tillegg til kji-kvadrat-analyse, til tross for at variablene i datasettet bryter med forutsetningene som kreves for de to førstnevnte teknikkene, hva angår målenivå og normalfordeling. Dette innebærer at testene ikke vil være like robuste som de ville ha vært dersom variablene var kontinuerlig og normalfordelte. Det må dog nevnes, at ifølge Thrane (2019, s. 68) så kan ordinalevariabler med flere enn 4 eller 5 verdier behandles som om de er på

forholdstallsnivået. I tillegg er det sånn at brudd på disse forutsetningene er spesielt kritisk når det gjelder små utvalg, og siden jeg opererer med  $n > 30$ , så kan det anses som forsvarlig å bruke disse testene. I samråd med veileder, ble det derfor besluttet at det er hensiktsmessig å bruke ANOVA- og Pearsons R korrelasjonsanalyse.

Analysene baserer seg på hvor sterk statistisk sammenheng det er mellom de testede variablene – der signifikansnivået ofte er 5% eller  $p < 0,05$  (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 351). Det betyr at dersom  $p < 0,005$ , så kan vi med 95% sikkerhet si at de forskjellene som er funnet er mindre enn 5% sannsynlige til å være tilfeldige (Gressnes, 2018).

#### **4.4.1 Beskrivelse av variablene**

For å gjøre surveyundersøkelsens variabler mer egnet til analyser, så ble flere av variablene omkodet.

For kjønnsanalyser er nettoutvalget omgjort til 76, da individet som svarte «annet/vil ikke svare» er fjernet.

Fylkene er omkodet til del av Norge:

- Nord-Norge = Troms og Finnmark
- Midt-Norge = Nordland, Trøndelag og Møre og Romsdal
- Sør-Norge = Innlandet, Vestland, Vestfold og Telemark, Viken, Rogaland og Agder.

Aldersvariablene er også omkodet:

- Utvalg 23-25
- Utvalg 26-34

#### **4.4.2 Deskriptiv analyse**

Deskriptiv analyse, er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 159), en analyse hvor materialet struktureres og gjøres rapportvennlig. Denne fasen skaper selve skjelettet for videre analyse i forskningen, fordi det ofte handler om å lete og kartlegge mønstre. Når forskeren søker etter mønstre, kan man samle datamaterialet i kategorier eller under ulike tema. Med andre ord, så brukes deskriptiv analyse for å definere egenskapene til datasettet og beskrive dataene. I den deskriptive analysen har jeg benyttet enkle frekvenstabeller for å analysere hovedtendensene fra spørreundersøkelsen.

#### 4.4.3 Kjikkvadrat-analyse

Kjikkvadrattesten brukes når en ønsker å undersøke om det er signifikante forskjeller i hva to eller flere grupper svarer på en ikke-kontinuerlig variabel (Gressnes, 2018).

Kjikkvadrattesten baserer seg på at det eksisterer en nullhypotese ( $H_0$ ) om at det ikke er en forskjell mellom enhetene i utvalget, mens den alternative hypotesen ( $H_1$ ) er det motsatte, nemlig at det er forskjeller mellom enhetene. Dette blir testet ved å beregne forskjellen mellom faktisk fordeling av utvalget, og det som er forventet fordeling (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 348). Dersom forskjellen mellom faktisk og forventet fordeling i utvalget er liten, er det en indikasjon på at det er stor sannsynlighet for at  $H_0$  er riktig. Men dersom forskjellen mellom utvalgene stor – er det lite sannsynlig at utvalgene kommer fra en populasjoner som har identiske fordelinger hvilket betyr at den  $H_1$  blir bekreftet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 348).

#### 4.4.4 ANOVA-analyse

ANOVA-analysen brukes for å sammenligne gjennomsnittet av to eller flere grupper samtidig (Thrane, 2019, s. 53). På denne måten kan vi studere hva som skaper variasjon i kompetansenivået blant studentene, for å komme på sporet av hvilke tiltak som må gjøres. Variansanalysen sammenligner den observerte variasjonen mellom gruppene, med den en skulle forvente ut fra de statistiske feilmarginene (Skog, 2017, s. 197). Det betyr at ved bruk av ANOVA i denne studien, så ønsker vi å undersøke om de forskjellene vi ikke observerer kan være et resultat av tilfeldigheter og ønsker derfor å teste nullhypotesen om populasjonsgjennomsnittet er ulikt.

#### 4.4.5 Pearsons r korrelasjonsanalyse

Korrelasjonsanalysen brukes til å tallfeste styrken til en systematisk relasjon mellom to eller flere variabler (Christophersen, 2013, s. 36). En systematisk relasjon oppstår for eksempel når en enhet med høy verdi på en variabel gjennomgående også har høy verdi på en annen. For å måle korrelasjon, kan man benytte seg av Pearsons r analyse. Den indikerer styrke på lineær sammenheng og har verdier mellom -1 og 1. I samfunnsfagligforskning vil Pearsons r på 0,50 ofte oppfattes som sterk for individdata (Christophersen, 2013, s. 38). I korrelasjonsanalysen kan man også teste signifikansnivå. Den bygger på sannsynlighetsfordelingen til  $r$  og tilhørende standardfeil. Signifikanstesting gjøres ved å teste den estimerte korrelasjonen som ofte er en nullhypotese ( $H_0$ ) og en alternativ hypotese ( $H_1$ ) om parameteren  $r$  (Christophersen, 2013, s. 39).

## 4.5 Frafallsanalyse

Studiens utvalg besto av 210 femte års lektorstudenter fra UiT og NTNU, der 168 av studentene er fra NTNU og 42 fra UiT. Det var 77 respondenter som deltok i undersøkelse, hvilket betyr at den totale svarprosenten ligger på 36 ( $77/210=0,36$ ). Studiets nettoutvalg består dermed av 21 UiT-studenter og 56 NTNU-studenter. Dersom man undersøker svarprosenten fra de ulike universitetene separat, så ligger UiT-studentene på 50 og NTNU på 33.

Alle typer studier opplever at deler av utvalget velger å ikke delta og det er ikke uvanlig at svarprosenten i en surveyundersøkelse er under 50. Mange betrakter faktisk en svarprosent på 30 som tilfredsstillende i samfunnsvitenskapelige studier (Mehmetoglu & Mittner, 2020, s. 201).

Som et ledd i frafallsanalysen, må man forsøke å få seg et bilde av hva som kan være årsaken til frafallet og hva slags betydning det kan ha for undersøkelsens funn. For uansett årsak, så fremstår frafall som en feilkilde. Tufte (2018, s. 160) fremhever de tre vanligste årsakene til frafall:

- *Manglende relevans*: Spørsmålene er uinteressante for respondentene, eller at de rett og slett oppleves som irrelevante.
- *Vanskelighetsgrad*: Respondentene kan oppleve at det er vanskelig å vite hva slags informasjon det faktisk spørres om, eller at det kreves for mye av de til å innhente den informasjonen som etterspørres.
- *Følsomme temaer*: Når undersøkelsen handler om et tema som respondenten kan føle at det er ubehagelig å dele informasjon om, som for eksempel om seksualitet.

Det er vanskelig og uttalte seg nøyaktig om hva som kan ha vært årsaken til at enkelte respondenter velger å ikke delta i undersøkelsen, da det kan ha vært noe så enkelt som at de ikke hadde lyst eller at de glemte. I snakk med medstudenter fra UiT, så vet jeg at mange var lei av å besvare spørreundersøkelser da blant annet NOKUT hadde sendt ut sine skjemaer like før mitt skjema ble sendt. Også andre masterstudenter fra andre utdanningsretninger hadde sendt ut sine skjemaer på denne tiden av året, hvilket kan ha ført til at mange følte at det rett og slett var for mange spørreskjemaer i vinden samtidig. Dette kan derfor også ha vært en påvirkningsfaktor på svarprosenten blant NTNU-studentene.

Jeg vil også påstå at en annen faktor for bortfall i denne surveystudien er at temaet kan gi følelsen av manglende relevans for mange. Det kan hende at den samiske tematikken ikke fanget interessen til studenter som muligens har lite kunnskap om samer fra før av. Det samiske kan også føles så fjernt og abstrakt for de som ikke har noe forhold til det, som kan føre til at undersøkelsen vil føles irrelevant. Dette på tross av at informasjonsskrivet forklarer undersøkelsens relevans i forhold til fagfornyelsens økte fokus på det samiske, så kan tematikken ha «skremt» vekk flere respondenter fra å i det hele tatt lese informasjonsskrivet. Det kan også antas at undersøkelsens vanskelighetsgrad kan ha vært et problem, da det er vanskelig å svare på en undersøkelse dersom du ikke vet noe om temaet.

Selv om mange kan ha valgt å ikke svare på undersøkelsen på bakgrunn av følelsen av irrelevans eller vanskelighetsgrad, så er undersøkelsens svarrespons tilfredsstillende. Det må dog undersøkes om det er spesifikke grupper som har falt fra. Dersom frafallet er større i noen grupper av enhetene, så kan det påvirke resultatet slik at utvalget ikke er representativt for populasjonen (Tuft, 2018, s. 160).

Som diskutert i kapittel 4.2, så er det ikke et skeivt frafall når det gjelder kjønnsfordelingen og heller ikke aldersfordelingen. I samme kapittel ble det også vist at det var 9 respondenter som ble kategorisert som same. Denne gruppen har en svarprosent på 11 ( $9/77=0,11$ ). Ettersom at den samiske befolkningen er en minoritet i Norge, så kan en anse svarprosenten som representativt.

Tabell 4 - NTNU-studentenes masterfag som kan ha hatt samiskundervisning (prosent, n=56).

|                | Sosiologi | Statsvitenskap | Nordisk | Historie |
|----------------|-----------|----------------|---------|----------|
| NTNU-studenter | 10,7      | 7,1            | 16      | 7,1      |

Fra kapittel om Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, blir det antydnet at Nordisk skal gi en innføring i samiske forhold blant NTNU-studentene. Av tabell 4 kommer det frem at 16% av NTNU studentene har Nordisk som masterretning. Mens i kapittelet om Universitet i Tromsø Norges arktiske universitet, står det at religionsvitenskap og nordisk skal ha implementert samiske perspektiver i fagretningen. Tabell 5 viser at kun 4,7% av UiT-studentene studerer religionsvitenskap, og 19% studerer nordisk. Med tanke på fagenes spesielle vektleggelse av samiske forhold, kan det fremstå som et skeivt frafall. Det kan dog antas at andre samfunnsfaglige fag også kan ha hatt noe om samisk tematikk.

Tabell 5 – UiT-studentenes masterfag som kan ha hatt samiskundervisning (prosent, n=21).

### Historie Nordisk Religionsvitenskap Sosiologi

|               |    |    |     |      |
|---------------|----|----|-----|------|
| UiT-studenter | 19 | 19 | 4,7 | 14,2 |
|---------------|----|----|-----|------|

I teorien så kan det systematiske frafallet ha en negativ innvirkning på generaliserbarheten, men med tanke på oppgavens tematikk – kan det heller påstås at det er manglende interesse eller manglende kunnskap som kan ha påvirket at så mange har latt vær å svare på undersøkelsen. Det er dog ikke mulig å si noe nøyaktig om hvor mange fra de ulike fagretningene som ikke har deltatt i undersøkelsen.

## 4.6 Reliabilitet og validitet

Statistiske analyser gir innsikt, men det er svært sjeldent at de fanger opp all variasjon mellom variablene. Det betyr at det nesten alltid blir igjen noe uforklart. Alle kvantitative analyser inneholder feil, spørsmålet er om de er så alvorlige at de undergraver undersøkelsens konklusjon (Tufte, 2018, s. 144). Det er derfor viktig å se på undersøkelsens validitet og reliabilitet.

### 4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet går ut på å vurdere forskningens pålitelighet, ved å undersøke hvor nøyaktige undersøkelsens data er, hvilke data som brukes, hvordan det samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 40). Reliabilitet sier derfor noe om hvor mye vi kan stole på funnene som forskningsprosjektet har produsert. Det finnes flere måter å teste reliabilitet på, en mulighet er å gjenta samme undersøkelse på samme gruppe på to forskjellige tidspunkt – dersom dataene blir det samme, så er det tegn på høy reliabilitet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2011, s. 40). En annen framgangsmåte er at flere forskere undersøker samme fenomen – dersom de kommer frem til samme resultat, blir også dette ansett som høy reliabilitet – eller som Johannesen, Tufte og Christoffersen kaller det; «interreliabilitet» (2011, s. 40). Denne studiens interreliabilitet kan derfor anses å være høy, med tanke på funnene som er gjort av tidligere forskning på feltet. Det er likevel andre faktorer som også må bli tatt stand til før man kan konkludere at studien er reliabel.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225), så kreves det to ting av forskeren for å ivareta studiens pålitelighet. Den *første* baserer seg på at forskeren selv reflekter over sin egen påvirkning. I denne studien, er det derfor viktig å bevisstgjøre leseren om at min relasjon som



medstudent til UiT-studentene kan ha påvirket deres svar. Spesielt med tanke på at de fleste vet at jeg har samisk bakgrunn. Dette kan for eksempel ha påvirket at de følte seg «tvunget» til å svare at de har lært lite om samiske forhold på studiet, selv om de kanskje følte noe annet. Årsaken kan være at mennesker tilpasser det de sier til det de tror intervjueren ønsker å høre (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 225). Undersøkelsen var dog anonym, hvilket betyr at respondentene fikk muligheten til å «gjømme» seg bak anonymiteten og man kan derfor argumentere for at undersøkelsens svar er pålitelige. Den *andre* går ut på at forskeren må gjøre forskningsprosessen synlig, slik at også andre kan reflektere over funnene. Gjennom oppgaven foretas det en nøye beskrivelse av hvordan forskningsprosessen er gjennomført, samt en argumentasjon for de metodiske valgene som er blitt tatt. Dette for at leseren skal kunne gjøre en egen vurdering av gjennomføringsprosessen.

Ved bruk av surveyundersøkelse som forskningsmetode, så er det både styrker og svakheter. Thrane (2019, s. 146) påstår at web-baserte spørreundersøkelers sterkeste side, er at forskeren får mulighet til å samle inn mye informasjon om mange mennesker på en tids- og kostnadseffektiv måte. Postholm og Jacobsen (2018, s. 187) påpeker at følelsen av anonymitet blir ivaretatt med slike undersøkelser. Videre, så er ofte lukkede svaralternativ bruk i surveyundersøkelser – og dette kan føre til at respondentene blir «tvunget» til å svare noe, uten å få muligheten til å utdype. Det betyr at mange nyanser forsvinner inn i svarkategoriene, noe som er bakdelen ved slike studier. Andre svakheter ved metoden, er at selv om det i teorien skal gå fort å gjennomføre en web-basert spørreundersøkelse, så bærer slike studier ofte preg av at ting går langsomt og at man må sende påminnelser (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 187). Web-baserte studiers største svakhet, er dermed stort frafall og lav svarprosent. Det er derfor spesielt viktig å trigge interessen hos utvalget, samt sørge for at de forstår viktigheten av å svare. I «(i)formasjonsskrivet til studentene», valgte jeg derfor å presisere viktigheten av deres deltagelse gjennom å understreke hva deres deltakelse kan bety for fremtidige lektorstudenter og for lektorutdanningen i seg selv:

*«Ved å delta i prosjektet har du mulighet til å identifisere eventuelle mangler og dermed kvalitetssikre lektorutdanningen. På denne måten får du være med på å påvirke utdanningen i en positiv retning for fremtidige lektorstudenter.»*

Som nevnt tidligere, så har denne studien et tverrsnittsdesign. Det betyr at vi kun får et bilde av hva femte års lektorstudenter oppfattet som sannhet i det øyeblikket de svarte på. Med tanke på at respondentene kun ble gitt en sjanse til å svare på undersøkelsen, så fikk de

ikke mulighet til å tenke seg grundig gjennom. Dette er en svakhet med studiet, da spørsmålene baserer seg på en tidsakse på fem år – og mennesker husker som regel ikke særlig lagt tilbake i tid (Solbakken, 2019, s. 45).

En annen faktor som kan påvirke studiens reliabilitet, er at deler av studien baserer seg på holdninger. Det betyr at svarene kan ha blitt påvirket av at respondentene har svart ut ifra det som er sosialt akseptabelt, fremfor det de faktisk mener (Solbakken, 2019, s. 46). Med tanke på at studien er anonym, kan man dog anta at dette ikke er en feilkilde. Det som dog kan anses som en feilkilde, er den såkalte «ja-effekten». Ja-effekten beskriver et fenomen der man faller for fristelsen til å si «ja» til noe som man kanskje er uenig med, noe som ifølge Solbakken (2019, s. 45) fort kan skje dersom respondentene må svare på hvorvidt de er «enig» eller «uenig» med noe. Da mange av studiens spørsmål baserer seg på påstander, der utvalget blir bedt om å vurdere hvor enig de er i påstanden – så kan det oppstå reliabilitetsproblemer.

Solbakken (2019, s. 44) påpeker også at man kan få reliabilitetsproblemer dersom respondentene er usikre på hva de skal svare på. Da blir svarene unøyaktige og undersøkelsen mangler da reliabilitet. Dette kan være en feilkilde i denne oppgaven, da en av respondentene gjorde meg oppmerksom på at enighetsskalaen var feilaktig. Den gikk fra «helt enig» til «ganske enig» og «verken enig eller uenig» - der det heller skulle vært inkludert «delvis enig og «delvis uenig».

Forskeren må også være klar over at respondentene kan oppfatte forskningsspørsmålene ulikt. Enkelte spørsmål kan oppleves som truende, uansett hvor legitime de er (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 226). For eksempel så kan studier der respondentene må evaluere hvordan skolen har håndtert mobbing, bli oppfattet som kritikk mot skolens håndtering av mobbing. Dersom noe blir oppfattet som kritikk reagerer ofte mennesker med å gå i forsvarsposisjon og dermed bli tilbakeholdne med informasjon, og samtidig kun gi selektiv «strategisk» informasjon (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 226). Dette kan også være en svakhet i denne studien, da respondentene kan føle at de må forsvare egen kompetanse om samiske forhold eller forsvare universitetet de tilhører og hvordan de har håndtert samisk tematikk. Det kan dog diskuteres at denne feilkilden ikke er reell i denne studien med tanke på utvalgets anonymitet.

Med tanke på at utvalget representerer universitetene i denne studien, så kan studiens svakhet være det faktumet at universitetene har studenter fra hele landet. Hypotesen går ut på at studenter fra lenger nord i landet, har bredere kompetanse om samiske forhold enn de fra sør. Videre, så beskriver UiT situasjonsbildet i Nord-Norge med tanke på dens geografiske nærhet til samiske kjerneområder, samt institusjonens nasjonale ansvar. Studiens reliabilitet kan i lys av dette forsvares ved at studentene har bodd minst 5 år i Tromsø, basert på studielengden, og at dette kan være med på å øke deres kompetanse på tross av at de kanskje kommer fra de sørlige delene av Norge. På denne måten kan denne studien si noe om institusjonens undervisning om det samiske.

## **4.6.2 Validitet**

Validitet handler om hvorvidt undersøkelsen er gyldig og sier noe om i hvilken grad forskningen måler det den er ment til å måle. Vi kan for eksempel ikke si noe om alle nordmenn, dersom vi spør svensker. Ved slike målefeil, der forskeren måler noe annet enn det den tror blir målt, så er dataene lite egnede til å svare på avhandlingens problemstilling (Tuft, 2018, s. 149). For å måle validitet, mener derfor Solbakken (2019) at det er hensiktsmessig å skille mellom ulike former for validitet. I denne oppgaven vil jeg derfor rette blikket mot ytre validitet, indre validitet og målevaliditet.

### **4.6.2.1 Ytre validitet**

Ytre validitet går ut på om hvorvidt undersøkelsens resultat kan brukes til å si noe om andre enheter enn de man har undersøkt. Ofte er det utvalgsfeil som kan trekke en undersøkelses ytre validitet (Solbakken, 2019, s. 40). Denne studien baserer seg dog på skjønnsmessig utvelgelse og utvalget er spesifikt valgt ut til undersøkelsens formål. Det kan dog diskuteres om utvalget var «riktig» i den forstand at jeg også ønsker å kunne si noe om profesjonsstudiet. Burde man heller da intervjuet lærerne på lektorutdanningen fremfor studentene? Realiteten er at jeg kunne ha valgt lærere også, men på sett og vis er studentenes erfaring med studiet en reell indikator på om institusjonen tar problemstillingen på alvor. For videre studier, kan det dog være veldig interessant å se på lærernes ståsted til problemstillingen.

Når det gjelder generaliserbarheten av studien, så kan en argumentere for at det kan la seg gjøre med tanke på at tidligere forskning støtter undersøkelsens funn. Et annet argument er at populasjonen baserer seg på to universiteter i nærheten av samiske forvaltningsområder, og en kan tenke seg at dersom det ikke er spesielt fokus på samiske forhold i disse

universitetene så er det enda mindre jo lenger unna det befinner seg fra et forvaltningsområde. Selv om funnene ikke kan generaliseres uten et kritisk perspektiv, så vil funnene fra studien være et viktig bidrag til det samiske perspektivet i utdanningsforskning.

#### **4.6.2.2 Indre validitet**

Mens ytre validitet går ut på om resultatene kan overføres fra utvalget til andre populasjoner, handler indre validitet om hvorvidt resultatene er gyldige for selve utvalget. For å se på en undersøkelses indre validitet, må en derfor se nærmere på om hvorvidt det innsamlede datamaterialet svarer på forskerens problemstilling, samt vurdere om funnene kan gjenspeile den undersøkte virkeligheten. En fordel med surveyundersøkelse, er at forskeren får muligheten til å bruke god tid på å formulere og standardisere spørreskjemaet før utsending. Ifølge, Dalland (2007, s. 204), når man derfor et viktig kvalitetsmål som gir et likt utgangspunkt siden respondentene får stilt spørsmålene på samme måte i samme rekkefølge.

Dette er med på å sikre at spørsmålene stilles på en slik måte at de gir mest mulig «sann» informasjon om respondentenes sosiale virkelighet. En begrensing her kan være forskerens evne til å stille de «riktige» spørsmålene og respondentenes evne og vilje til å gi de «rette» svarene (Dalland, 2007, s. 205). Med tanke på at denne oppgaven er en masteroppgave, så betyr det at oppgaveprosessen blir nøye fulgt med av en veileder. Dette bidrar til at utformingen av både selve oppgaven, men også spørreskjemaet, er basert på diskusjoner med ulike synspunkter og perspektiver som bidrar til å kvalitetssikre studien.

#### **4.6.2.3 Målevaliditet**

Denne formen for validitet handler om hvorvidt den operasjonelle definisjonen faktisk måler det teoretisk definerte begrepet. Surveyundersøkelsen baserer seg på å kartlegge utvalgets kunnskap og holdninger for å få et bilde av deres kompetanse, men har jeg faktisk målt lektorstudentenes oppfattelse av egen kompetanse ved å stille de spørsmålene jeg har stilt? For å sikre målevaliditeten, måtte jeg bruke god tid på å operasjonalisere begrep som «samiske forhold» og «kompetanse» for å være sikker på at jeg får informasjon om det jeg ønsker.

Et annet element for sikre undersøkelsens målevaliditet, er å passe på at man samler inn data fra de som har forståelse for det det blir spurt om. Vurdering av utvalget er dermed et viktig element, for å sikre seg at man får svart på problemstillingen. Datamaterialet ble samlet inn det samme skoleåret da LK20 ble iverksatt. Dette har naturligvis forårsaket mange

diskusjoner i utdanningsmiljøet, hvilket øker sannsynligheten for at utvalget allerede hadde reflektert noe om saken – spesielt siden den «store snakkisen» var LK20s økte fokus på samiske perspektiv. I lys av dette, kan det tenkes at empirien baserer seg på et utvalg som har formening om temaet, men som ut ifra analysen, ikke er helt sikker på egen kompetanse.

## 4.7 Ethiske overveielser

Selve begrepet *forskningsetikk* refererer til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som skal bidra til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2018).

Forskningsetiske retningslinjer er basert på vitenskapelig allmenmoral, slik allmenn etikk har sitt grunnlag i samfunnet. Menneskeverdet er, med andre ord, grunnpilaren i forskningsetikken – der målet er å sikre deltakernes verdighet og integritet.

I enkelte prosjekter kan forskningen reise helt nye spørsmål, som for eksempel ved forskning på internett – hvor de anerkjente normene og retningslinjene ikke alltid er dekkende (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2018).

Internettforskning kan reise særskilte utfordringer når det gjelder personvern og privatlivets fred. Hvis det oppstår et slikt dilemma, så har forskeren og forskersamfunnet et spesielt ansvar for å avklare de etiske dilemmaene og utvise skjønn og god vitenskapelig praksis. Det betyr at det stilles samme etiske krav til et web-basert spørreskjema som til annen type forskning. All forskning som har noe med mennesker å gjøre, skal ivareta deres interesser. Det betyr at man som forsker må reflektere over hvilke etiske utfordringer som arbeidet vårt medfører, og hvordan de kan løses (Dalland, 2007, s. 232).

Når vi arbeider med personopplysninger, så er vi underlagt bestemte krav fra samfunnet, på bakgrunn av dette så har jeg søkt om å få godkjent min oppgave av NSD. Prosjektet mitt ble godkjent av NSD (se vedlegg 2) og samsvarer med kravene til å ivareta personvern.

Den nasjonale forskningskomite for samfunnsvitenskap og humaniora (2018) har formulert fire forskeretiske retningslinjer som skal regulere forskningsaktiviteten på ulike områder og i ulike relasjoner. Den *første* baserer seg på forskersamfunnets selvregulering, i form av at det er viktig å opprettholde gode normer for vitenskapelig praksis. Dette for å bevare sikker, dekkende og relevant kunnskap som gir forskeren akademisk frihet, men også åpenhet for samfunnet slik at resultatene er etterprøvbare. Den *andre* legger også vekt på

intern selvregulering i lys av normer som for eksempel redelighet, etterrettelighet og habilitet som skal regulere forskersamfunnet. Mens de to siste retningslinjene baserer seg på eksterne forhold som er knyttet til forholdet mellom forskning og samfunnet. Den *tredje* omhandler forskningens forpliktelse overfor de som deltar i forskningsprosjektet. Forpliktelser i form av å opptre respektfullt, vise informantene menneskeverd, konfidensialitet, frivillig deltakelse og informere om samtykke. Mens det *siste* punktet ser på forskningens relasjon til samfunnet, som for eksempel om normene oppstår i motsetningsforhold, så er det nødvendig å balansere ulike hensyn.

For å illustrere internettforskningens utfordringer i dette prosjektet, så kan man se nærmere på hvordan kontakten med utvalget ble gjort. Når det gjelder NTNU-studentene, så ble all kontakten gjort via en kontaktperson fra deres universitet, mens når det gjelder studentene fra UiT så ble den første kontakten gjort via Facebook. Forskjellen ligger i at Facebook anses som en privatsfære for mange, mens e-post gjerne blir ansett som mer «profesjonelt». Med dette i tankene, opplevde jeg at jeg måtte tre mer forsiktig siden jeg trådte inn i studentenes private liv ved å publisere spørreskjemaet i en gruppe som egentlig var laget for «Julebord 2019». Med forsiktig, menes det at det ikke ble sendt ut like mange purringer på Facebook, som det ble gjort via e-post av NTNUs kontaktperson. I Facebook-gruppa ble det kun publisert to innlegg; det første innlegget som informerte om surveyundersøkelsen, mens det andre var en påminnelse som ble publisert en uke etter.

Det er viktig å passe på at deltakerne ikke føler seg presset til å delta i undersøkelsen, hvilket også er årsaken til at det ikke ble purret flere enn fire ganger på hver av enhetene i utvalget. Dette for å opptre respektfullt overfor respondentene og ikke bli «masete». I «Informasjonsskriv til studenter» ble det også passet på å formulere skrivet slik at utvalget skulle forstå at det er frivillig deltakelse. Dette ble gjort ved å stille spørsmål til deltakerne om de ønsket å delta i undersøkelsen og der første spørsmål i spørreskjemaet gikk ut på at de måtte samtykke for å delta.

I lys av informasjonen som ble gitt i «Informasjonsskriv til studenter», blir det ansett å ha presentert tilstrekkelig informasjon om prosjektet og dets hensikt, slik at utvalget deltok i en undersøkelse som de forsto konsekvensene av. Dette er spesielt viktig med tanke på at respondentene ikke får direkte nytte av selve studiet. I informasjonsskrivet, ble det derfor presisert at utvalgets deltakelse kan være med på å påvirke lektorutdanningen til fremtidige studenter.

## 5 Statistisk analyse

Målet med dette kapittelet er å presentere resultatene fra den statistiske analysen. Kapittelet vil, i henhold til forskningsspørsmålene, bli strukturert i forhold til studiets overordnede temaer:

- Lektorstudentenes erfaring med profesjonsutdannelsens fokus på samiske forhold
- Lektorstudentenes vurdering av egen kompetanse om samiske forhold

Kapittelet begynner med en deskriptiv analyse av de faktorene som påvirker studentenes erfaring av profesjonsutdanningen. Resultatene illustreres ved hjelp av frekvenstabeller og funnene vil brukes til videre analyser med ANOVA, kji-kvadrattest og korrelasjonsanalyse der det er hensiktsmessig. Neste del av kapittelet bygges opp på samme måte, der faktorene som påvirker lektorstudentenes vurdering av egen kompetanse vil bli tatt under lupen.

### 5.1 Hva lærer lektorstudenter om samiske forhold på profesjonsutdanningen?

I surveyundersøkelsen ble respondentene bedt om å svare på hvor mye tid det omtrent ble brukt til å undervise om samiske forhold på universitetet. Tabell 6 indikerer at 57,1% mener at det ble brukt under 2 timer på samisk tematikk i løpet av profesjonsutdanningen, det er dog en stor spredning i svarene.

Tabell 6 – Tid brukt på samiskundervisning (prosent, n=77).

|                           |      |
|---------------------------|------|
| <i>Under 2 timer</i>      | 57,1 |
| <i>Ca. 2-4 timer</i>      | 13   |
| <i>Ca. 4-6 timer</i>      | 11,7 |
| <i>Ca. 6-8 timer</i>      | 7,8  |
| <i>Ca. 8-10 timer</i>     | 3,9  |
| <i>10 timer eller mer</i> | 1,3  |
| <i>Vet ikke/Usikker</i>   | 5,2  |

Så hva har lektorstudentene lært om samiske forhold på profesjonsutdanningen?

Tabell 7 indikerer at studentene har lært minst om de samiske språkene i løpet av utdanningen, mens det de har lært mest om er samisk historie og om samenes rettigheter. Det må likevel nevnes at det er få som har svart «nokså mye» og «veldig mye».

Tabell 7 – Respondentenes vurdering av hvilke samiske temaer de har lært om på universitetet (prosent, n=77).

|                            | Veldig lite | Nokså lite | Verken mye eller lite | Nokså mye | Veldig mye |
|----------------------------|-------------|------------|-----------------------|-----------|------------|
| <i>Samiske språk</i>       | 70,1        | 19,5       | 7,8                   | 1,3       | 1,3        |
| <i>Samisk historie</i>     | 50,6        | 18,2       | 14,3                  | 13        | 3,9        |
| <i>Samisk kultur</i>       | 45,5        | 33,8       | 14,3                  | 5,2       | 1,3        |
| <i>Samenes samfunnsliv</i> | 55,8        | 27,3       | 10,4                  | 6,5       | 0          |
| <i>Samenes rettigheter</i> | 46,8        | 26         | 13                    | 11,7      | 2,6        |

Med tanke på LK20s økte fokus på samiske forhold og at målet med lektorutdanningen er å danne lærere som er rustet til arbeidslivet – kan en anta at studentene har fått informasjon om hvilke ressurser de kan bruke for å øke kompetansen om samiske forhold. Tabell 8 viser dog at det ikke er tilfellet. Tabellen indikerer at langt over halvparten mener at de ikke har fått informasjon om hvilke ressurser de kan bruke for å lære mer om samiske forhold.

Tabell 8 – Respons på spørsmålet «Under opplæring om samiske temaer, fikk dere informasjon om ulike ressurser som kan brukes for å øke egen kompetanse?» (prosent, n=77).

|  |      |
|--|------|
| <i>Ja, vi fikk informasjon om blant annet det samiske ressursheftet Gávnos</i>         | 0    |
| <i>Ja, vi fikk tips om ulike filmer og dokumentarer</i>                                | 3,9  |
| <i>Ja, vi fikk tips til ulike nettsider (sametinget, reaidu, ovttas, statped osv.)</i> | 10,4 |
| <i>Husker ikke</i>   | 26   |
| <i>Nei, vi fikk ikke informasjon om slike ressurser</i>                                | 70,1 |

Som et oppsummerende spørsmål, ble utvalget bedt om å vurdere hvor enig de er i at de har lært mye om samiske forhold på profesjonsutdanningen. Tabell 9 viser at det er en spredning i svaret, men at over halvparten erfarer at de ikke har lært mye om samiske forhold – gir en indikasjon på at utdanningen nok ikke har hatt fokus på temaet.

Tabell 9 – Respondentenes vurdering av hvor mye de har lært om samiske forhold (prosent, n=77).

|   | Helt enig | Ganske enig | Verken enig eller uenig | Ganske uenig | Ikke enig i det hele tatt |
|---|-----------|-------------|-------------------------|--------------|---------------------------|
| <i>Jeg har lært mye om samiske forhold på lektorutdanningen</i> | 0         | 5,2         | 10,4                    | 28,6         | 55,8                      |

Med tanke på at det er spredning i svarene, så er det interessant å teste hypotesen om at studentenes erfaring av samiskundervisning blir påvirket av universitetstilhørighet.



Tabell 10 – Gjennomsnittlig score på hvor mye respondentene erfarer å ha lært om samiske forhold fordelt på universitetstilhørighet (n=77).

|      | Gjennomsnitt | Sig.  |
|------|--------------|-------|
| NTNU | 3,29         | <,001 |
| UiT  | 4,75         |       |

Signifikanstest ved hjelp av ANOVA.  $p < ,05$  = signifikant.

Som tabell 10 viser, så vurderer UiT-studentene å ha lært gjennomsnittlig mer om samiske forhold enn det NTNU-studentene gjør. ANOVA-testen viser dermed at det er en signifikant forskjell mellom universitetstilhørighet og når det gjelder gjennomsnittlig score på variabelen som beskriver hvor mye respondentene har lært om samiske forhold på profesjonsutdanningen. Funnene blir ytterligere bekreftet i tabell 11.

Tabell 11 – Universitetstilhørighet fordelt på tid brukt på samiskundervisning (prosent, n=77).

|                    | NTNU | UiT  |
|--------------------|------|------|
| Under 2 timer      | 76,8 | 4,8  |
| Ca. 2-4 timer      | 12,5 | 14,3 |
| Ca. 4-6 timer      | 5,4  | 28,6 |
| Ca. 6-8 timer      | 1,8  | 23,8 |
| Ca. 8-10 timer     | 0    | 14,3 |
| 10 timer eller mer | 0    | 4,8  |
| Vet ikke/Usikker   | 3,6  | 9,5  |

Kjikkvadrattest:  $K_{ji}=42,159$   $df=6$   $p=<,001$

Tabell 11 viser at det også er forskjell mellom universitetstilhørighet og hvor mye tid som ble brukt på samiske forhold i løpet av utdanningen. Dersom vi ser nærmere på NTNU, så ser man at det ble brukt under 2 timer på undervisning om samiske forhold i løpet av deres 5 år som lektorstudent. UiT-studentene oppgir at det har blitt brukt mer tid på undervisning om samiske forhold i løpet av studietiden, men det er interessant å bemerke spredning i svarene. Det er likevel flest respondenter som har svart ca.4-6 og 6-8 timer, hvilket tyder på at det kan ha blitt bruk mellom 4-8 timer på å undervise om samiske forhold.

Spredningen indikerer at det kan være UiT-studentenes fagretning som påvirker svarene eller at respondentene rett og slett ikke husker nøyaktig siden det er lenge siden de har hatt undervisning om samiske forhold. Blant NTNU-studentene er det lite spredning i svarene, hvilket kan tyde på at de er veldig sikre på at de har hatt veldig lite undervisning om samiske forhold. Som neste ledd i analysen, er det derfor interessant å se på hvilke erfaringer respondentene har med samiskundervisning på de respektive universitetene.

Tabell 12 – Respondentenes gjennomsnittlige vurdering av hva de har lært om samiske forhold fordelt på universitetstilhørighet (n=77).

|                            |             | Gjennomsnitt | Sig.  |
|----------------------------|-------------|--------------|-------|
| <i>Samiske språk</i>       | <i>UiT</i>  | 2,05         | <,001 |
|                            | <i>NTNU</i> | 1,21         |       |
| <i>Samisk historie</i>     | <i>UiT</i>  | 3,48         | <,001 |
|                            | <i>NTNU</i> | 1,46         |       |
| <i>Samisk kultur</i>       | <i>UiT</i>  | 2,81         | <,001 |
|                            | <i>NTNU</i> | 1,46         |       |
| <i>Samenes samfunnsliv</i> | <i>UiT</i>  | 2,57         | <,001 |
|                            | <i>NTNU</i> | 1,34         |       |
| <i>Samenes rettigheter</i> | <i>UiT</i>  | 3,24         | <,001 |
|                            | <i>NTNU</i> | 1,50         |       |

Signifikanstest ved hjelp av ANOVA.  $p < ,05$  = signifikant.

Tabell 12 viser at det er en signifikant forskjell mellom det studentene ved UiT og NTNU har lært på profesjonsstudiet. UiT-studentene synes å ha lært mer om samiske forhold enn hva NTNU-studentene oppgir å ha lært. Det er likevel få UiT-studenter som har svart at de har lært mye på lektorutdanningen om samiske forhold og de synes å holde seg mer «nøytral» i svarene ved å svare «verken mye eller lite». Dette til i stor kontrast til NTNU-studentene som tydelig sier at de har lært veldig lite og nokså lite på universitetet om samiske forhold.

## 5.2 Hva kan lektorstudenter om samiske forhold?

Tabell 13 viser lektorstudentenes vurdering av egen kompetanse om samiske forhold. Respondentene synes å være mest trygge på egen kompetanse om hva det vil si å være et urfolk. Spørsmålet kan i midlertidig være litt tvetydig. Det kan enten tolkes som at undervisning om samiske forhold ofte handler om hva det vil si å være et urfolk – eller at respondentene har tolket spørsmålet som at de kan definisjonen av begrepet «urfolk».

Tabell 13 – Respondentenes vurdering av egen kompetanse (prosent, n=77).

|  | Helt enig | Ganske enig | Verken enig eller uenig | Ganske uenig | Ikke enig i det hele tatt |
|--|-----------|-------------|-------------------------|--------------|---------------------------|
| <i>Jeg kan mye om samisk kultur</i>  | 1,3       | 9,1         | 26                      | 45,5         | 18,2                      |
| <i>Jeg kan mye om samisk historie</i>  | 5,2       | 15,6        | 28,6                    | 27,3         | 23,4                      |
| <i>Jeg kan mye om samisk samfunnsliv</i>   | 1,3       | 6,5         | 22,1                    | 42,9         | 17,3                      |
| <i>Jeg kan mye om de samiske språkene</i>  | 2,6       | 2,6         | 11,7                    | 39           | 44,2                      |
| <i>Jeg kan mye om samiske rettigheter</i>  | 2,6       | 7,8         | 37,7                    | 26           | 26                        |
| <i>Jeg kan mye om samiske elevers rettigheter i skolen</i>                             | 2,6       | 13          | 27,3                    | 28,6         | 28,6                      |
| <i>Jeg kan mye om hva det vil si å være et urfolk</i>                                  | 7,8       | 33,8        | 16,9                    | 19,5         | 22,1                      |
| <i>Jeg kan mye om det samiske innholdet i de nasjonale læreplanene for grunnskolen</i> | 2,6       | 9,1         | 14,3                    | 39           | 35,1                      |

Tabell 13 viser også at det er omkring 20% er sikker på egen kompetanse om samisk historie, noe som er betydelig mer enn det som synes å være tilfellet på de andre temaene. Respondentene synes å ha vurdert at de kan særdeles lite om samenes samfunnsliv, språk, rettigheter og om det samiske innholdet i de nasjonale læreplanene for grunnskolen. Tabellen indikerer dermed at lektorstudentenes vurdering av egen kompetanse om samiske forhold er lav, og at de oppfatter å kun være noe trygg på samisk historie og hva det vil si å være urfolk.

Som et oppsummerende mål ble det i surveyundersøkelsen stilt to spørsmål der utvalget ble bedt om å vurdere i hvilken grad de er enig i påstanden om trygghet på egen kompetanse og i hvilken grad de har et behov for å lære mer. Funnene blir presentert i tabell 14.

Tabell 14 – Respondentenes vurdering av trygghet på egen kompetanse (prosent, n=77).

|   | Helt enig | Ganske enig | Verken enig eller uenig | Ganske uenig | Ikke enig i det hele tatt |
|---|-----------|-------------|-------------------------|--------------|---------------------------|
| <i>Jeg er trygg på egen kompetanse om samiske forhold</i> | 2,6       | 6,5         | 16,9                    | 29,9         | 44,2                      |
| <i>Jeg har et behov for å lære mer om samiske forhold</i> | 54,5      | 31,2        | 9,1                     | 3,9          | 1,3                       |

Tabell 14 viser at en stor andel av studentene føler seg utrygge på egen kompetanse om samiske forhold og at svært mange føler et behov for å lære mer. Spørsmålet er dog; hvilke faktorer påvirker studentenes følelse av å være sikker på egen kompetanse?

Tabell 15 – Gjennomsnittvurdering av trygghet på egen kompetanse og behov for å lære mer, fordelt på kjønn, universitetstilhørighet, alder og del av Norge (n=77, n=76 på kjønn).

|                                 |              | <b>Gjennomsnitt</b> | <b>Sig.</b> |
|---------------------------------|--------------|---------------------|-------------|
| <i>Trygg på egen kompetanse</i> | Mann         | 1,84                | ,560        |
|                                 | Kvinne       | 2,00                |             |
| <i>Trygg på egen kompetanse</i> | UiT          | 2,71                | <,001       |
|                                 | NTNU         | 1,64                |             |
| <i>Trygg på egen kompetanse</i> | Utvalg 23-25 | 1,80                | ,077        |
|                                 | Utvalg 26-34 | 2,26                |             |
| <i>Trygg på egen kompetanse</i> | Nord-Norge   | 2,89                | ,009        |
|                                 | Midt-Norge   | 1,94                |             |
|                                 | Sør-Norge    | 1,70                |             |
| <i>Behov for å lære mer</i>     | Mann         | 4,08                | ,054        |
|                                 | Kvinne       | 4,49                |             |
| <i>Behov for å lære mer</i>     | UiT          | 3,90                | ,009        |
|                                 | NTNU         | 4,50                |             |
| <i>Behov for å lære mer</i>     | Utvalg 23-25 | 4,37                | ,627        |
|                                 | Utvalg 26-34 | 4,26                |             |

*Behov for å lære mer*

|            |      |      |
|------------|------|------|
| Nord-Norge | 4,11 | ,724 |
| Midt-Norge | 4,35 |      |
| Sør-Norge  | 4,38 |      |

Signifikanstest ved hjelp av ANOVA.  $p < ,05$  = signifikant.

Tabell 15 viser at trygghet på egen kompetanse påvirkes av universitetstilhørighet og hvilken del av Norge respondentene kommer fra. Med tanke på at UiT-studentene primært er fra Nord-Norge, mens NTNU-studentene hovedsakelig er fra Midt- og Sør-Norge så er ikke dette er merkverdig funn. Tabellen viser at de fra Nord-Norge er betydelig mer trygg på egen kompetanse, i motsetning til de fra Midt- og Sør-Norge. Det er likevel få fra Nord-Norge som vurderer at de er helt trygge på egen kompetanse. Det samme gjelder når det kommer til universitetstilhørighet. Også når det angår behov for å lære mer om samiske forhold, så viser tabellen at universitetstilhørighet er en påvirkningsfaktor. Der NTNU-studentene nærmest er helt enig i at de trenger å lære mer, mens UiT-studentene er ganske enig.

Videre er det interessant å se hvordan studentenes vurdering av egen kompetanse varierer ut ifra hvilket universitet de tilhører.

Tabell 16 – Respondentenes gjennomsnittlige vurdering av egen kompetanse fordelt på universitetstilhørighet (n=77).

|  |      | Gjennomsnitt | Sig.  |
|--|------|--------------|-------|
| <i>Jeg kan mye om samisk kultur</i>  | UiT  | 2,86         | <,001 |
|  | NTNU | 2,09         |       |
| <i>Jeg kan mye om samisk historie</i>  | UiT  | 3,57         | <,001 |
|  | NTNU | 2,13         |       |
| <i>Jeg kan mye om samisk samfunnsliv</i>   | UiT  | 2,71         | <,001 |
|  | NTNU | 1,89         |       |
| <i>Jeg kan mye om de samiske språkene</i>  | UiT  | 2,24         | ,012  |
|  | NTNU | 2,64         |       |
| <i>Jeg kan mye om samiske rettigheter</i>  | UiT  | 3,29         | <,001 |
|  | NTNU | 2,00         |       |
| <i>Jeg kan mye om samiske elevers rettigheter i skolen</i>                             | UiT  | 3,19         | <,001 |
|  | NTNU | 2,00         |       |
| <i>Jeg kan mye om hva det vil si å være et urfolk</i>                                  | UiT  | 3,48         | ,010  |
|  | NTNU | 2,63         |       |
| <i>Jeg kan mye om det samiske innholdet i de nasjonale læreplanene for grunnskolen</i> | UiT  | 2,48         | 0,29  |
|  | NTNU | 1,89         |       |

Signifikanstest ved hjelp av ANOVA.  $p < ,05$  = signifikant.

Tabell 16 viser at forskjellen er som ventet. NTNU-studentene vurderer egen kompetanse om samiske forhold som dårlig, mens UiT-studentenes gjennomsnittlige vurdering av egen kompetanse er «midt på treet». På en skal fra 1-5 er 1,44 en betydelig forskjell, som ANOVA-testen viser om studentenes vurdering av «jeg kan mye om samisk historie». Basert på disse funnene, er det interessant å se om undervisning om samiske forhold har noe effekt på studentenes vurdering av egen kompetanse.

Tabell 17 – Korrelasjon mellom vurdering av egen kompetanse og det de har lært på utdanningen (n=77).

|  | Lært om samisk kultur | Lært om samisk samfunnsliv | Lært om samisk historie | Lært om de samiske språkene | Lært om de samenes rettigheter |
|--|-----------------------|----------------------------|-------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| <i>Jeg kan mye om samisk kultur</i>                                    | ,465**                | ,228*                      | ,366**                  | ,193                        | ,282*                          |
| <i>Jeg kan mye om samisk samfunnsliv</i>                               | ,483**                | ,340**                     | ,397**                  | ,229*                       | ,348**                         |
| <i>Jeg kan mye om samisk historie</i>                                  | ,579**                | ,434**                     | ,569**                  | ,244*                       | ,473**                         |
| <i>Jeg kan mye om de samiske språkene</i>                              | ,229*                 | ,266*                      | ,184                    | ,433**                      | ,229*                          |
| <i>Jeg kan mye om samiske rettigheter</i>                              | ,368*                 | ,430**                     | ,406**                  | ,302*                       | ,551**                         |
| <i>Jeg kan mye om samiske elevers rettigheter</i>                      | ,516**                | ,486**                     | ,419**                  | ,192                        | ,515**                         |
| <i>Jeg kan mye om hva det vil si å være et urfolk</i>                  | ,306**                | ,302**                     | ,332**                  | ,135                        | ,277*                          |
| <i>Jeg kan mye om det samiske innholdet i de nasjonale læreplanene</i> | ,167                  | ,211                       | ,232*                   | ,129                        | ,265*                          |

Korrelasjonsanalyse. Signifikansnivåer \*\*p<,001 \*p<,005.

Tabell 17 viser at det er en høy samvariasjon mellom hvor mye studentene har lært om ulike temaer knyttet til samiske forhold på lektorutdanningen og deres vurdering av egen kompetanse om de ulike temaene. Selv om en ikke kan, med utgangspunkt i korrelasjonsanalyse, slutte at en variabel påvirker en annen, så er det likevel rimelig å tolke resultatene på den måten det studentene har lært om for eksempel samisk kultur på utdanningen, også er med på å påvirke deres vurdering av egen kompetanse om temaet. Det samme ser vi også om de andre temaene. Funnene viser dog hvor viktig det er å ta opp

samisktematikk i lektorutdanningen, siden det påvirker respondentenes vurdering av egen kompetanse.

### 5.3 Oppsummering

Den første delen av den statistiske analysen viser at respondentenes gjennomsnittlige erfaring av utdanningens fokus på samiske temaer er svært liten. Ytterst få lektorstudenter vurderer å ha lært noe om samiske forhold. Videre analyse viser at universitetstilhørighet påvirker respondentenes gjennomsnittlige erfaring av profesjonsutdanningen. UiT-studentene oppga at de har hatt mer undervisning om samiske forhold i løpet av deres femårige utdanningsløp enn hva NTNU-studentene erfarer. Funnene viser dog at UiT-studentenes erfaring med undervisningen er at den hadde mest fokus på samisk historie og rettigheter.

Den andre delen av den empiriske analysen viser at lektorstudentene vurderer egen kompetanse som lav når det angår samisktematikk, men at det synes å være mest kompetanse hva det vil si å være et urfolk. Videre analyse viser at det foreligger forskjeller i gjennomsnittlig vurdering av egen kompetanse og universitetstilhørighet. Resultatene indikerer at UiT-studentene vurderer å ha mer kompetanse om samiske forhold enn det NTNU-studentene opplever å ha. Funnene viser at UiT-studentenes kompetanse om temaet baserer seg på at de kan samisk historie, rettigheter samiske elevers rettigheter og hva det vil si å være et urfolk.

## 6 Diskusjon

Dette kapitlet vil se nærmere på om Kunnskapsløftet 2020 har påvirket lektorutdanningen ved å drøfte nærmere de statistiske resultatene som ble presentert i kapittel 5. Diskusjonen vil bli gjort i lys av overordnet del, de nasjonale forskriftene for lektorutdanningen og oppgavens teori. Sentralt i drøftingen står problemstillingen; «*Hvor kompetente føler femte års lektorstudenter seg til å undervise om samiske forhold?*» og forskningsspørsmålene:

- Hvordan erfarer lektorstudentene at samiske forhold har blitt vektlagt på utdanningen?
- Hvordan vurderer lektorstudentene egen kompetanse om samiske forhold?
- Samsvarer de nasjonale forskriftene for lektorutdanningen og LK20s overordnede mål med lektorstudentenes erfaring av studiet og deres vurdering av egen kompetanse?



## 6.1 Lektorstudenters erfaring med samiske forhold på lektorutdanningen

I overordnet del av LK20 (2017, s. 5) blir det presisert at opplæringen skal gi elevene innsikt i det samiske folkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Videre står det at språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet og at norsk og de samiske språkene er likeverdige. I oppgaven er derfor samiske forhold definert som; historie, kultur, samfunnsliv, rettigheter og språk. Målet med overordnet del er å tydeliggjøre skolens og lærebedriftens ansvar for danning og utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen – det betyr at overordnet del også skal påvirke rammeplanene og retningslinjene for lektorutdanningen. Det ser vi at de gjør.

I de nasjonale retningslinjene og i rammeplanen (2017; 2013; 2013) for lektorutdanningen står det at utdanningen skal gi studenter kunnskap om:

- Det samiske innholdet i de nasjonale læreplanene for grunnopplæringen
- Om samiske elevers rettigheter
- Den statusen urfolk har internasjonalt

Videre står det at utdanningen skal kvalifiserer studenten til å implementere elementer fra samisk kultur i sitt eget fagområde og på denne måten ivareta opplæring om samiske forhold. Begrepet «samiske forhold» blir dog ikke spesifisert nærmere. Det kan derfor tolkes at begrepet inneholder de samme elementene som nevnt over fra overordnet del. I rammeplanen (2013, s. 8) blir også det samiske perspektivet vektlagt som en like viktig del av lektorutdanningen som det praksisopplæring er. Dette betyr at uansett hvor i Norge lektorstudentene studerer, så skal utdanningen gi kunnskap om samiske tema som de kan videreformidle i utøvelsen av yrket.

Studiens funn viser dog at disse målene ikke blir nådd. Ytterst få lektorstudenter erfarer å ha lært noe om samiske forhold på profesjonsutdanningen og studentene oppgir å ha mest kompetanse om hva det vil si å være et urfolk. Dette står ikke i tråd med det de nasjonale forskriftene for lektorutdanningen forventer at utdanningen skal lære studentene. Det indikerer at lektorutdanningen ikke har tatt oppdraget sitt på alvor.

Videre analyser viste også at det er en signifikant forskjell i gjennomsnittsvurderingen av lektorstudentenes erfaring med studiet og hvilket universitet de tilhører. La oss derfor ta en nærmere titt på hva de respektive universitetene har vektlagt i undervisningen om samiske forhold.

I NTNUs lokale studiehåndbok (2016/2017), som beskriver hva lektorstudenter skal lære i løpet av utdanningen, blir det antydnet at nordisk-faget skal lære studentene om hva som har formet «norsk» kultur og tenkemåte, og hvordan norsk språk og litteratur står i et spenningsforhold til «det fremmede» eller «det andre». Med tanke på at overordnet del legger vekt på at samisk kulturarv er en del av kulturarven i Norge, kan en derfor anta at NTNUs studiehåndbok sikter til at studentene også skal lære om samisk kultur og hvordan det har formet norsk kultur og tenkemåte. Hva som menes med den neste setningen, er dog uvisst og kan tolkes som at det samiske blir ansett som «fremmed» eller som «det andre».

Når det gjelder UiTs lokale studieplan (2016) for lektorstudenter, blir det samiske vektlagt som en elementær del av selve utdanningen hvor de samler alle studenter – på tvers av fagretninger, for å lære studentene om samiske forhold og samisk ungdommers rett til opplæring. Videre står det at enkelte fag vektlegger det samiske mer enn andre, som for eksempel religionsvitenskap og muligens nordisk – som skal gi innsikt i norsk historie som «du ikke visste om eksisterte».

I lys av de respektive universiteters studieplaner for lektorutdanningen, så ser man at de nasjonale retningslinjene og rammeplaner for utdanningen har vektlagt det samiske mer enn hva universitetene har gjort lokalt på institusjonsnivå. Det er derfor interessant å se det i sammenheng med lektorstudentenes erfaring av studiet.

I kapittel 5.1 så vi at universitetstilhørighet påvirker lektorstudentenes erfaring med utdanningens fokus på samiske forhold. De statistiske resultatene viste nemlig at NTNU-studentene erfarte at utdanningen hadde veldig lite fokus på temaet, mens UiT-studentene erfarte at utdanningsløpet hadde mer fokus på samiske forhold. Resultatene gjenspeiler i noen grad NTNUs egne studiehåndbok. Studentene oppgir dog manglende innføring i samisk kultur og historie, hvilket indikerer at utdanningsløpet ikke har lært studentene hvordan samisk kultur har vært med på å forme den norske. Studiens funn viser dermed at NTNU ikke følger de nasjonale retningslinjene i det hele tatt.

Dersom vi retter blikket mot UiT-studentene, så viser resultatene at deres erfaring med studiet er at samiskundervisningen i «verken mye eller lite(n)» grad hadde fokus på samisk historie og rettigheter. Dette betyr at UiT-studentenes kompetanse i noen grad gjenspeiler UiTs lokale studieplan.

At de nasjonale retningslinjene og rammeplan for lektorutdanningen vektlegger det samiske, viser at samiske perspektiv er en viktig del av utdanningen. Det kan dog anses som problematisk at begrepet «samiske forhold» ikke er definert, hverken i LK20 eller i

retningslinjene og rammeplan for lektorutdanningen. Olsen, Sollid og Johansen (2017) mener derfor at utdanningsinstitusjonene kan operasjonalisere læringsmålene i stor grad selv. Som en konsekvens av dette, ser vi at UiT har tolket de nasjonale retningslinjene som at deres studenter skal få innføring i samisk historie – som i deres øyne synes å være synonymt med samiske forhold – og rettigheter.

Funnene i kapittel 5.1, gjenspeiler også funnene fra kapittel 5.2. UiT-studentene erfarer å ha mest kunnskap om samisk historie, rettigheter, samiske elevers rettigheter og hva det vil si å være urfolk. Resultatene taler dermed for seg selv, og viser at det er en samvariasjon mellom det studentene lærer på utdanningen og hvor trygg de føler seg egen kompetanse. Det indikerer at opplæring har effekt, og viser hvor viktig det er at lektorutdanningen bruker tid på å danne studentene på temaer som de skal kunne videreformidle i utøvelsen av yrket. For når studentene er uten den kompetansen som kreves, så kan deres videreformidling av egen kunnskap skape negative ringvirkninger for den samiske befolkningen.

På lik linje med tidligere forskning, vist i kapittel 1.3, så bekrefter studien min i stor grad at det foreligger et lavt kunnskapsnivå om den samiske befolkningen. Dette indikerer at femte års lektorstudenter ikke har nok kunnskap om samene til å kunne presentere de i lys av likhetstrekkene til majoritetsbefolkningen, men at de heller blir presentert basert på deres rettigheter som urfolk i et historisk perspektiv. På denne måten kan lærere, uten å selv være klar over det, være med på å male et uriktig bilde av den samiske befolkningen. At de samiske veiviserne (Holmestrand & Myrskog, 2018) opplever å få spørsmål som «(h)ar alle samer internett?», «(b)or du i lavvo?» og «(h)vordan har du lært norsk?» bekrefter studiens funn, og er også et tydelig pekepinn på at funnene ikke gjelder kun femte års lektorstudenter som uteksamineres våren 2021. Analysen sier dog ikke noe om hva som foreligger bak den type spørsmål. Det er dermed mulig at spørsmålene bunner seg i ren nysgjerrighet, basert på skolens billedliggjøring av samene som noe eksotisk og primitivt – fremfor noe rasistisk.

På bakgrunn av studiens funn, så kan man anta at lektorstudentene ikke har en helhetlig forståelse for hvem samene faktisk er. Som en konsekvens av dette, kan samiske tema føles som noe fjernt og abstrakt som igjen kan føre til at samene blir fremmedgjort i skolen. Dette indikerer at det er mangel på interkulturell kompetanse i skolen. I denne oppgaven innebærer interkulturell kompetanse en kombinasjon av Østbergs (2013) og Bøhn & Dypedahls (2009) definisjon av begrepet, nemlig det å kunne kommunisere hensiktsmessig med mennesker fra en annen kultur, samtidig som man har innsikt i og forståelse for det kulturelle mangfoldet og

dets kompleksitet. Det betyr også at man må være rustet til å reflektere respektfullt og med et åpent sinn over likheter og ulikheter med andre kulturer. I skolesammenheng, betyr det at læreren må kunne håndtere et flerkulturelt klasserom og samtidig bidra til å skape et fellesskap.

Et fellesskap blir ikke bygd ved å fokusere på ulikheter, som det jo skjer når lektorstudenter kun lærer om samisk historie og om deres rettigheter. Dette skaper et skeivt bilde av den samiske befolkningen i klasserommet. Spesielt med tanke på at det ikke er så mye informasjon om samiske forhold andre steder enn på skolen. Når lærerne mangler interkulturell kompetanse, så har de ikke forståelse for at de kan bidra til å skape større skiller mellom elevenes kulturelle bakgrunn når deres kunnskap baserer seg på å identifisere kulturelle særtrekk ved elevene (Skrefsrud, T.A. & Østberg, S. , 2015 ).

Fukuyama (2019) mener at respekt for selvet og ens egne identitet er fundamentet for menneskets verdi og verdighet – men, det må skje i kombinasjon av at samfunnet anerkjenner aktøren. Opplæringslovens formålsparagraf bygger på viktigheten av menneskeverdets anerkjennelse og ukrenkelighet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likevel, indikerer studiens funn at dagens lektorutdanning ikke danner lektorer som er rustet til å møte det flerkulturelle klasserommet. Dette på tross av at NOKUT (2016) understreker at studieprogrammene skal være sammensatt slik at studentene får det læringsutbyttet som er viktig for fremtidig deltakelse i arbeidslivet.

Manglende interkulturell kompetanse kan det føre til at lærerne har liten forståelse for at elevene kan ha mer enn en overordnet identitet. Både Østberg (2003) og Lauglo (2013) mener det er mulig med en hybrid identitet – hvilket betyr at man kan være både norsk og samisk samtidig, uten at det skaper noen former for psykisk påkjenning. Uten denne forståelsen, kan det føre til at lærere utøver kulturell vold mot samiske elever, i form av at deres hybride identitet ikke blir anerkjent. Dette risikerer at de samiske elevene opplever tapt tilhørighet hos «sine egne», samtidig som at de aldri blir fullverdig akseptert av majoritetskulturen.

I lys av Taylors (1994) teori om anerkjennelse, betyr dette at samiske elever opplever en form for undertrykkelse, ved at de blir «fengslet» i en falsk, forvrengt og feilaktig kategorisering av deres identitet. Denne feilkategoriseringen kan være med å skape et gap mellom samenes faktiske identitet, som jo ofte kan være en hybrididentitet av norsk og samisk, og den identiteten som blir gitt av majoriteten på bakgrunn av skolens kategorisering. Dette skaper ikke bare en fremmedgjøring av samene for nordmenn, men også for de selv. For

hvem er samisk *nok*, dersom skolen presenterer det samiske som noe annet enn det som faktisk er?

Taylor (1994) viser til eksempler hvor manglende anerkjennelse har ført til internalisering av samfunnets nedsettende bilde av seg selv, hvor det kraftigste instrumentet for egen undertrykkelse er individenes egne selvbilde og selvverd. Det betyr at dersom de samiske elevene ikke blir anerkjent i skolen, så kan de bli utrygge på egen identitet – som igjen fører til at deres utrygghet hemmer læring. Basert på Fukuyamas (2019) teori om nasjonal identitet, betyr det at den samiske befolkningen kan føle seg utelatt av den nasjonale identiteten siden de ikke føler seg som en del av politikken som skal ivareta deres interesser. Dette kan føre til at det liberale demokratiet, som jo er grunnsteinen i byggingen av nasjonal identitet, sprekker. Dette er tegn, på det Fukuyama (2019) kaller for uroligheter, der landets innbyggere ser på hverandre som konkurrenter som igjen fører til kamp om samfunnets ressurser.

Med andre ord så må vi ikke undervurdere viktigheten av at lektorutdanningen skal ha et fokus på samiske forhold. Det kan anses som en stor svakhet at det ikke finnes konkrete føringer for hvordan institusjonene kan og bør implementere samisk tematikk i lærerutdanningen. I neste del av diskusjonen, ser jeg nærmere på hvordan lektorstudentenes kompetanse om samiske forhold samsvarer med de overordnede målene for LK20.

## **6.2 Lektorstudenters kompetanse samsvarer med LK 20s overordnet del**

Målet med LK20s overordnet del (2017), er å tydeliggjøre skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Det betyr at alle målene som blir presentert i overordnet del, skal synes hos *alle* som jobber i grunnskolen og målene *må* prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen. La oss derfor ta en nærmere titt på hva de overordnede målene faktisk forventer av lærere og skoleeiere;

- De skal ivareta urfolksrettigheter ved å legge til rette for at samene kan sikre og utvikle eget språk, kultur og samfunnsliv
- De skal sørge for at alle elever skal ha kjennskap til og kunnskap om samiske forhold
- De skal motarbeide alle former for diskriminering
- De skal skape fellesreferanserammer som skal utvikle elevenes følelse av tilhørighet til et inkluderende og mangfoldig fellesskap
- De skal ta hensyn til og anerkjenne elevenes kulturelle mangfold

- De skal hjelpe elevene med å forme egen identitet i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner
- De skal skape gode medborgere som respekterer og slutter opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, ivareta anders tros- og ytringsfrihet og frie valg
- De skal lære elevene å kjenne og forstå de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i vårt landstrakte land
- De skal lære elevene å se samfunnet fra et urfolksperspektiv og på denne måten få forståelse for hvorfor man må verne om mindretallet
- De skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, som utvikler egen språklige identitet slik at de kan bruke språket for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre

Grunnskolens overordnede mål er, med andre ord, ganske ekstensive og krever, som nevnt i forrige kapittel, at lærere har interkulturell kompetanse. Som vist i studien, kan man legge spørsmålsteget på om lektorutdanningen har lagt til rette for at studentene får interkulturell kompetanse.

De statistiske analysene, fra kapittel 5.2, viser at lektorstudentene synes å ha minst kompetanse om samisk kultur, samfunnsliv, språk, rettigheter og om det samiske innholdet i de nasjonale læreplanene for grunnskolen. Mens en relativt stor andel vurderer å ha noenlunde god kompetanse om hva det vil si å være et urfolk, som diskutert tidligere kan det være at spørsmålet var tvetydig, slik at studentene forsto det som at de kan definisjon av urfolk. Videre så erfarer en liten andel, omtrent 15-20%, å ha kompetanse om samisk historie og om samiske elevers rettigheter. Resultatene indikerte også at lektorstudentenes kompetansenivå varierer i forhold til hvilket universitet de tilhører. Forskjellen er dermed som ventet. NTNU-studenter erfarer å ha mindre kompetanse om samiske forhold enn hva UiT-studentene erfarer å ha. På tross av ulikhetene i kompetansenivået, så erfarer dog få studenter at de kan mye om samiske forhold og at kun 9% er trygg på egen kompetanse om temaet.

Det er, med andre ord, et gjennomgående fenomen at lektorstudentene erfarer å ha lært lite om samiske forhold på utdanningen. Man kan derfor undre seg om dette et «vanlig» fenomen blant lektorstudenter, der de på et generelt grunnlag føler at de er lite kompetent til å undervise etter å ha fullført profesjonsutdanningen. En av respondentene har faktisk svart på dette spørsmålet, i form av en avsluttende kommentar i surveyundersøkelsen:

*«Min opplevelse av lektorutdanningen er at vi generelt lærer lite om slik konkret kunnskap du etterspør her. En kunne ha stilt de samme spørsmålene om minoritetsbefolkning sin kultur eller sine ulike språk, om en lærer å undervise mot rasisme, eller identitet, som også er en stor del av Fagfornyelsen, og svaret ville vært nei. Ped og didaktikk gir generelle verktøy til undervisning, og fagene jeg har hatt i sosiologi har i liten grad vært rettet til noen som helst av kompetansemålene»*

Mens en annen respondent har kommentert dette:

*«Jeg er generelt svært misfornøyd med lektorutdanningen jeg har tatt, og jeg mener den i stor grad mangler sammenheng med yrket man går inn i. (...) Jeg antar lektorstudenter trolig ha svært ulike forutsetninger for å undervise om samisk kultur, historie og språk da kunnskapen er basert på hva den enkelte lærer/student velger å selv innhente av kunnskap og ikke på grunnlag av lektorutdanningen.»*

Følgegruppa som evaluerte grunnskolelærerutdanningene (2013) viser også at det ikke er kun det samiske perspektivet som lærerutdanningene strever med å implementere, men at de på et generelt grunnlag strever med å ivareta det flerkulturelle perspektivet i ulike fag. En undersøkelse om lektorutdanningen fra 2019, gjort av NOKUT (Bore, et al., 2019, s. 27), tyder også på at lektorstudenter opplever at studiefagene er irrelevante for arbeidslivet, både i form av faglig kompetanse, men også når det angår den administrative delen av lærerhverdagen.

Som diskutert i forrige kapittel, så er faren stor for at lærere presenterer et skeivt bilde av den samiske befolkningen når de kun har lært om deres historie og rettigheter. Det indikerer at skolen bidrar til å reprodusere oppfatninger om den samiske befolkningen som ikke kommer overens med virkeligheten. Som en av respondentene også understrekte, betyr det at opplæringen om samiske forhold baserer seg på ulike forutsetninger. At forutsetningene varierer ut ifra den kompetansen læreren selv besitter, betyr at fagfornyelsens overordnede mål ikke blir nådd. I et bredere perspektiv, betyr det at denne studien også bekrefter Liles (2011; 2019) funn. Norge følger ikke Grunnloven, Opplæringsloven og ILO-konvensjon nr. 169.

Det må likevel nevnes at i den internasjonale sammenhengen, så kan Norge anses som et foregangsland når det gjelder urfolksrettigheter, ifølge Lile (2019). Han poengter dog at på tross av å være suksessfull internasjonalt, så er det fortsatt et gap mellom skolens mål knyttet

til urfolksrettigheter og mellom det elevene faktisk lærer. Et gap som det er vanskelig å tette, uten at lektorstudenter og lærere får en innføring i interkulturell kompetanse (Østberg, 2013).

Lektorutdanningen bør derfor gi studentene et sett med verktøy, bestående av begrep og forståelse for hvordan man skal ordlegge seg i det flerkulturelle klasserommet. Det betyr at i en jungel av begrep og betegnelser, må man trå med omhu og forsiktighet, for å ikke feil kategorisere andre folkegrupper. Hvis man for eksempel bruker begrepet «minoritetspråklig» om en elev, så rettes fokuset automatisk mot at personens morsmål ikke er norsk. På denne måten fremmer man ulikheter i samfunnet, istedenfor inkludering. Det samme gjelder også når man fremstiller samene i det historiske, primitive perspektivet – fremfor å vise til likhetene.

Ifølge Overordnet del (2017), så skal skolen lære elevene å kjenne og forstå de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i vårt landstrakte land, samtidig som de også skal få innføring om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv. På bakgrunn av disse målene, mener Andreassen og Olsen (2020, s. 20) at det bør være like selvsagt at elevene lærer om det første samiske landsmøtet i 1917, som at de lærer om Eidsvoll og 1814. På denne måten skaper man, det som også er et av de overordnede målene, felles referanserammer. Forfatterne mener at man på denne måten synliggjør samene i det norske samfunnet, samtidig som man forsøker å gjøre slik kunnskap om til allmennkunnskap og på denne måten normalisere det samiske.

Ved hjelp av felles referanserammer, forståelse og økt kompetanse, kan man unngå at lærere fortsetter å reprodusere de forvrengte oppfatningene om den samiske befolkningen. Det kan derfor tenkes at ved å øke kunnskapsnivået blant lærere, og dermed også øke elevenes kunnskapsnivå, så kan den formen for rasisme som mange samer opplever i dag minske.

Skolen skal være en trygg plass hvor barn og ungdom skal få utforske og finne egen identitet innenfor trygge rammer, ikke i frykt av å bli kategorisert for noe man ikke kjenner seg selv igjen i. Ens særegne selv skal, med andre ord, kunne bli anerkjent i et flerkulturelt samfunn, ikke undertrykkes eller ydmykes. Skolens begrepsbruk og billedliggjøring av samene, kan derfor være svært problematisk, for hvordan kan individer anerkjenne seg selv, når majoriteten feil kategoriserer deres folkegruppe og kultur?

Slik forrige delkapittel ble avsluttet, så er det passende her også. Det samiske perspektivet må ikke bli undervurdert i lektorutdanningen, men heller tvert imot bør man



legge mer vekt på det for å nå målene i plandokumentene. I et flerkulturelt samfunn som Norge, er det svært problematisk at skolen reproducerer feil kategoriseringer av folkegrupper. Skolens overordnede mål er, som nevnt, å fremme, anerkjenne og akseptere kulturelt mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likevel viser data hvor lite man har lyktes med den intensjon som ligger i plandokumentene, hvilket også betyr at utdanningssystemets rolle om å ivareta og fremme samisk kulturarv både for nålevende og kommende generasjoner ikke blir nådd.

### 6.3 Avslutning

Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke hvor kompetente femte års lektorstudenter føler seg til å undervise om samiske forhold etter endt utdanning. Dette ble gjort ved å undersøke om de lærte nok på profesjonsutdanningen om samiske forhold, slik at deres kompetanse er i tråd med fagfornyelsens forventninger.

Ifølge Utdanningsdirektoratet har man kompetanse dersom man er egnet til å anvende kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Når man har kompetanse, betyr det at man har forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

Studiens resultater indikerer dog at femte års lektorstudenter ikke har den interkulturelle kompetansen som behøves for å nå LK20s overordnede mål. Videre viser funnene at de respektive universitetene ikke følger rammeplanene og retningslinjene for lektorutdanningen. Det er særdeles kritikkverdig at UiT-studentene erfarer å ha lært mest om samenes historie og rettigheter, mens NTNU-studentene erfarer at utdanningsinstitusjonen har hatt veldig lite fokus på samiske forhold generelt. Studiens funn indikerer dermed at dagens lektorutdanning ikke danner lektorer i tråd med LK20s overordnede mål. Det betyr også at Norge ikke følger Grunnloven, Opplæringsloven og ILO-konvensjon nr. 169.

At samiske forhold har blitt satt på dagsorden kan argumenteres å være et tegn på at staten *ønsker* å anerkjenne den samiske befolkningen, men uten konkrete verktøy og retningslinjer for hvordan det økte fokuset skal tas i bruk av utdanningssystemet – så kan det ha negative konsekvenser for den samiske befolkningen. En kan derfor påstå at LK20s mål om å motvirke fordommer og gi innsikt i det kulturelle mangfoldet vi har i Norge virker per dags dato mot sin hensikt.

For å nå de overordnede målene til grunnskolen, så kreves det kompetanseheving blant de som utdanner fremtidens lærere. Deres kompetanse om samiske forhold må være

kvalitetssikret, tidsriktig og autentisk – ellers vil vi aldri klare å tette gapet som har oppstått mellom fagfornyelsens forventninger og den kompetansen lærere faktisk har.

Sett i lys av den norske historien, der fornorskningspolitikken har ført til at samene i over 100 år har kjempet mot samfunnets normer, regler og verdier i håp om å bli anerkjent av majoritetsbefolkningen, kan læreres manglende kompetanse være en indikasjon på at samer fortsatt har en kamp å gjøre. Når samiske tema blir til allmennkunnskap, og normalisert i skolen, først da nærmer vi oss grunnskolens overordnede mål.

Denne studien har basert seg på femte års lektorstudenters fra UiT og NTNU, og deres erfaring av profesjonsutdanningenes fokus på samiske forhold, og deres vurdering av egen kompetanse – fire år etter at Overordnet del av LK20 ble presentert. For videre forskning ville det vært interessant å se om profesjonsutdanningens fokus har endret seg, for de studentene som uteksamineres våren 2022 og senere. Det ville også vært interessant å få et innblikk i universitetslektorers erfaringer og refleksjoner med undervisning om samiske forhold og hvordan de forestiller seg at man på best mulig måte kan lære lektorstudenter interkulturell kompetanse.

Oppsummert, vil jeg påstå at denne studien viser at det trengs mer forskning på dette feltet. Det samiske perspektivet fortjener en rettferdig plass i skolen, og denne oppgaven har vist at det er nødvendig med kvalitetssikret, autentisk og tidsriktig kompetanse.

## Referanser

- Andreassen, B., & Olsen, T. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ballovara, M. (2015, 03 08). *Lærere bør ruste opp kunnskaper om samisk kultur*. Hentet 12 12, 2020 fra NRK Sápmi: [https://www.nrk.no/sapmi/\\_-laerere-bor-kunne-mer-om-samisk-kultur-1.12247902](https://www.nrk.no/sapmi/_-laerere-bor-kunne-mer-om-samisk-kultur-1.12247902)
- Berg-Nordlie, M., & Tvedt, K. A. (2019, 08 05). *Alta-saken*. . Hentet fra Store Norske Leksikon. Hentet 26. februar 2021: <https://snl.no/Alta-saken>
- Bore, I. K., Bakken, P., Boilard, M. C. , Fetscher, E. , Hamberg, S. , & Sinderud, M. B. . (2019, 11). *Høyt opptaksnivå, lav fullføring. Kartlegging av Lektorutdanning for trinn 8–13*. Hentet 04 20, 2021 fra NOKUT: [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/bakken\\_bore\\_boilard\\_fetscher\\_hamberg\\_sinderud\\_hoyt-opptaksniva-lav-fullforing\\_18-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/bakken_bore_boilard_fetscher_hamberg_sinderud_hoyt-opptaksniva-lav-fullforing_18-2019.pdf)
- Bøhn, H. , & Dypedahl, M. . (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christophersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse. Regresjonsbaserte metoder og anvendelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2018, 12 04). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 03 02, 2021 fra Forskningsetikk: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Det kongelige Kunnskapsdepartementet. (2013). *Rundskriv F-06-13*. Hentet fra Regjeringen : [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2013/rundskriv\\_f\\_06\\_13\\_forskrifter\\_rammeplaner\\_laererutdanninger.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2013/rundskriv_f_06_13_forskrifter_rammeplaner_laererutdanninger.pdf)
- Eriksen, K. E., & Niemi, E. (1981). *Den finske fare*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, K. G. (2018, 08 20). *Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks*. Hentet fra JSSE-Journal of Social Science Education: <https://doi.org/10.4119/jsse-875>

Fukuyama, F. (2019). *Identitet*. Oslo: Dreyers Forlag.

Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma . (2015). *Grunnskolelærarutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare (Rapport nr. 5 frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet)*. Stavanger: Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma .

Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærarutdanningane. (Rapport nr. 3 frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet)* . Stavanger: Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma.

Gaski, H., & Berg-Nordlie, M. (2021, 01 28). *Sápmi*. Hentet 02 12, 2021 fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/S%C3%A1pmi>

Gaup, B. S., & Ballovara, M. (2020, 12 07). *Raja er rystet over samehets i Tromsø*. Hentet 01 25, 2021 fra NRK Sápmi: <https://www.nrk.no/sapmi/kulturministeren-er-rystet-over-samehets-i-tromso-1.15277285>

Gjerpe, K. K. (2015, 05 13). *Urfolk og minoritetsperspektiver i norsk læreplanhistorie for spesielt interesserte?* Hentet fra SESAM-bloggen: <https://blogg.forskning.no/sesam/urfolk--og-minoritetsperspektiver-i-norsk-laereplanhistorie--for-spesielt-interesserte/1106443>

Gjerpe, K. K. (2017, 4 3). Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse? En begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03. *Nordic Studies in Education, Vol. 37, ISSN 1891-5914. Universitetsforlaget.* , ss. 150-165.

Gressnes, T. (2018, 08 28). Kji-kvadrat test del 1. Harstad, Norge: Youtube. Hentet 04 28, 2021 fra [https://www.youtube.com/watch?v=zPFZmB5uu0&ab\\_channel=ThomasGressnes](https://www.youtube.com/watch?v=zPFZmB5uu0&ab_channel=ThomasGressnes)

- Hansen, T. S., & Eira, B. (2021, 01 14). *3 av 4 unge samer blir utsatt for diskriminering*. Hentet 05 01, 2021 fra NRK Sápmi: <https://www.nrk.no/sapmi/3-av-4-unge-samer-har-opplevd-diskriminering--tallene-overrasker-ikke-den-samiske-youtuberen-1.15325388>
- Hegel, G. W. (1807). *System der Wissenschaft. Erster Theil, die Phänomenologie des Geistes*. Bamberg und Würzburg: Goebhardt.
- Holmestrand, A. B., & Myrskog, L. M. (2018, 08 12). *Veivisere må svare på de rareste spørsmålene*. Hentet 01 25, 2021 fra NRK Sápmi: <https://www.nrk.no/sapmi/samiske-veivisere-for-skolearet-2018-til-2019-1.14159679>
- Jensen, E. B. (2005). *Skoleverket og de tre stammers møte*. Tromsø: Eureka Forlag. .
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 4. utgave*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, I. C. (2017, 05 15). *Samisk kultur er superviktig; En kvalitativ studie om samiske tema i norskfaget*. Hentet 01 14, 2021 fra <https://hdl.handle.net/10037/11588>
- Karde, H. (2019, 11 06). *Drivkraft i nord: Strategi for UiT mot 2022*. Hentet 03 02, 2021 fra UiT: [https://uit.no/om/art?p\\_document\\_id=355830&dim=179033](https://uit.no/om/art?p_document_id=355830&dim=179033)
- Keute, A. (2019, 03 14). *Norske studenter blant de eldste i Europa*. Hentet 04 27, 2021 fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norske-studenter-blant-de-eldste-i-europa>
- Klausen, M. (2019, 09 21). - *Han sa han ville slå en same*. Hentet 01 25, 2021 fra Dagbladet: <https://www.dagbladet.no/nyheter/han-sa-han-ville-sla-en-same/71625192>
- Kolpus, I. S. (2015). *Hva er en same? En kvalitativ studie av fremstillinger av samer i lærebøker i RLE*. Oslo: Reprosentralen, Universitetet i Oslo.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016, 10 10). *NOU 2016: 18. Hjertespråket — Forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk*. Hentet 01 24, 2021 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-18/id2515222/>

- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2018, 08 20). *Fakta om samiske språk*. Hentet 01 24, 2021 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/fakta-om-samiske-sprak/id633131/>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020, 02 20). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. Hentet 01 24, 2021 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020, 01 28). *Samelovens språkregler og forvaltningsområdet for samisk språk*. Hentet 01 24, 2021 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/samelovens-sprakregler-og-forvaltningsom/id633281/#Forvaltnings>
- Kunnskapsdepartementet . (2013, 03 18). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanningen 8-13*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/forskrift/2013-03-18-288/§1>
- Lauglo, J. (2013). Sosial kapital for ungdommers utdanning. I K. Heggen, Helland, H. , & Lauglo, J. , *Utdannings sosiologi* (ss. 129-175). Oslo: Abstrakt forlag.
- Lile, H. K. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk (Doktorgradsavhandling)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lile, H. S. (2019, 11 18). *The Realisation of Human Rights Education in Norway, Pages 143-161*. Hentet fra Taylor and Francis Online; Nordic Journal of Human Rights Volume 37, 2019 - Issue 2: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/18918131.2019.1674007>
- Mehmetoglu, M., & Mittner, M. (2020). *Innføring i R for statistiske dataanalyser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ngai, P., Bæck, U.-D., & Paulgaard, G. (2015). Indigenous Education in the Norwegian and U.S. Contexts. I S. K.W, & B. Evjen, *Mapping Indigenous Presence: North Scandinavian and North American Perspectives* (ss. 78–119). Tucson: The University of Arizona Press.

- NOKUT. (2016, 06 25). *Kvalitetsområder for studieprogram*. Hentet 04 20, 2021 fra [https://www.nokut.no/contentassets/5979c996834c47f4a296269de44436b0/kvalitetsomrader\\_for\\_studieprogram.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/5979c996834c47f4a296269de44436b0/kvalitetsomrader_for_studieprogram.pdf)
- Nordmo, L. (2020, 10 30). *Om UiT Noregs arktiske universitet*. Hentet 03 02, 2021 fra UiT Norges arktiske universitet: [https://uit.no/om/art?p\\_document\\_id=339788&dim=179040](https://uit.no/om/art?p_document_id=339788&dim=179040)
- NTNU. (2016/2017). *Det humanistiske fakultet. Studiehåndbok*. Hentet 03 10, 2021 fra [https://innsida.ntnu.no/c/wiki/get\\_page\\_attachment?p\\_l\\_id=22780&nodeId=24647&title=Studieh%C3%A5ndb%C3%B8ker+fra+Det+humanistiske+fakultet&fileName=studiehandbok\\_2016\\_2017.pdf](https://innsida.ntnu.no/c/wiki/get_page_attachment?p_l_id=22780&nodeId=24647&title=Studieh%C3%A5ndb%C3%B8ker+fra+Det+humanistiske+fakultet&fileName=studiehandbok_2016_2017.pdf)
- NTNU. (2016/2017). *Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Studiehåndbok 2016-2017*. Hentet 03 10, 2021 fra [https://innsida.ntnu.no/c/wiki/get\\_page\\_attachment?p\\_l\\_id=22780&nodeId=24647&title=Studieplaner+for+SU-fakultetet&fileName=SHB2016-2017\\_SVT\\_samlet.pdf](https://innsida.ntnu.no/c/wiki/get_page_attachment?p_l_id=22780&nodeId=24647&title=Studieplaner+for+SU-fakultetet&fileName=SHB2016-2017_SVT_samlet.pdf)
- NTNU. (2016/2017). *Studiehåndboka for humanistiske fag 2016–2017*. Hentet 03 10, 2021 fra Studieplan lektor i språk 16-17: [https://www.ntnu.no/documents/10234/1269930361/Studieplan\\_Lektor+i+spr%C3%A5k+16-17.pdf/e790ce4e-f41d-4703-964a-872f9410a713](https://www.ntnu.no/documents/10234/1269930361/Studieplan_Lektor+i+spr%C3%A5k+16-17.pdf/e790ce4e-f41d-4703-964a-872f9410a713)
- NTNU. (u.d.). *NTNU – tall og fakta*. Hentet 03 02, 2021 fra NORGES TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE UNIVERSITET: <https://www.ntnu.no/tall-og-fakta>
- Nygård, G. (2019, 19 08). *Dette er de største studiestedene i Norge*. Hentet 04 27, 2021 fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/her-er-de-storste-studiestedene-i-norge>
- Nygård, G. (2020, 08 12). *Dette er de største studiestedene i Norge*. Hentet fra Statistisk Sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/her-er-de-storste-studiestedene-i-norge>
- Olsen, T. A. (2012, 02 06). *På Samefolkets dag*. Hentet fra SESAM-bloggen: <https://blogg.forskning.no/sesam/pa-samefolkets-dag/1114465>

- Olsen, T. A., Sollid, H., & Johansen, Å. M. (2017, 06 22). *Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene*. Hentet fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/kunnskap-om-samiske-forhold-som-integrert-del-av-larerutdanningene/>
- Pharo, F. (2018, 11 13). *Hvordan påvirker fagfornyelsen deg?* Hentet 01 15, 2021 fra Fagsnakk.no: <https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/hvordan-pavirker-fagfornyelsen-deg/>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning. 1. utgave, 1. oppslag*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Reaidu. (u.d.). *Fortellinger og fordommer*. Hentet fra <https://result.uit.no/reaidu/fortellinger-og-fordommer/>
- Sametinget. (u.d.). *Kart over forvaltningsområdet for samiske språk. Illustrasjon: Sametinget*. Hentet 01 24, 2021 fra gielemnastedh: <https://gielemnastedh.no/wp-content/uploads/2016/01/forvaltningsområdet-for-samisk-sprak.png>
- Simonsen, P. (2009). *Fra fornorsking til revitalisering*. Hentet 02 05, 2021 fra Skuvla: <http://skuvla.info/skolehist/alg4-n.htm>
- Skog, O. (2017). *Å forklare sosiale fenomen. En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skrefsrud, T.A., & Østberg, S. . (2015 , 03 04). Diversitet i lærerutdanningene - bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift (Volum 99)*, s. Artikkel 5 av 13.
- Solbakk, J. T. (2004). *Samene - en håndbok*. Vasa: Davvi Girji OS.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, K. J., N. V., & Solstad, M. (2012, 01 2021). *Kunnskapsløftet 2006 Samisk: mot en likeverdig skole?: sluttrapport fra evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) (Vol. 1/2012)*. Bodø: Nordlandsforskning. Hentet 14 01 fra Evaluering: [http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb\\_overfordokument\\_5553\\_Eval\\_0/pdf](http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_5553_Eval_0/pdf)



- Stortingsmelding nr. 55. (2000-2001). *Om samepolitikken*. Hentet 01 24, 2021 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-55-2000-2001-/id195308/?ch=1>
- Sundberg, K. (2019, 03 28). *Flere vil bli lærere i grunnskolen*. Hentet 04 27, 2021 fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-vil-bli-laerere-i-grunnskolen>
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism. Edited and Introduced by Amy Gutmann*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism. Edited and Introduced by Amy Gutmann*. . Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Thrane, C. (2019). *Kvantitativ metode. En praktisks tilnærming. 1. utgave, 2. oppslag*. . Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* . Oslo: Cappelen Damm AS.
- UiO. (2005). *Kvantitative metoder - datainnsamling*. . Hentet 04 23, 2021 fra Pensum: Jacobsen, D. I. "Hvordan gjennomføre undersøkelser?" side 235-303 og 380-388.: [https://www.uio.no/studier/emner/jus/afin/FINF4002/v09/undervisningsmateriale/metode4\\_fin4002.pdf](https://www.uio.no/studier/emner/jus/afin/FINF4002/v09/undervisningsmateriale/metode4_fin4002.pdf)
- UiT. (2016, 04 12). *Lektorutdanning for trinn 8-13. Studieplan høst 2016*. Hentet 03 10, 2021 fra <https://uit.no/Content/664648/cache=20211901125721/Studieplan%20lektorutdanning%20trinn%208-13%20studie%C3%A5ret%202016-2017.pdf>
- Ulleberg, I. (2014). *Anerkjennelse*. Hentet fra Pedagogikk- og veiledningsblogg: <https://pedagogikkblogg.wordpress.com/elevsamtalen/anerkjennelse/>
- Universitetet i Sørøst-Norge . (2016, 11 16). *Mangler kunnskap om minoriteter*. Hentet 03 02, 2021 fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/mangler-kunnskap-om-minoriteter/>
- Universitets- og Høgskolerådet. (2017). *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanningen for 8-13*. Hentet fra Nasjonalt råd for lærerutdanningen:

[https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning\\_8\\_13\\_vedtatt\\_13\\_11\\_2017.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2017, 2021). *Overordnet del*. Hentet 11 22, 2020 fra Udir:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Læreplan i samisk som andrespråk (SAS1-03)*. Hentet 02 13, 2021 fra Udir: <https://www.udir.no/kl06/SAS1-03/Hele/Formaal>

Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østberg, S. (2013). Interkulturell kompetanse. I S. Bjarnø, Nergård, M. E. , & Aarsæther, F. (Red.), *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (ss. 17-35). Oslo: Gyldendal.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv til studentene

## Vil du delta i spørreundersøkelsen for min masteroppgave?

### Kompetansekartlegging om samiske forhold blant lektorstudenter

Mitt navn er Anja Sofie Hansen Nordsletta, jeg holder på med min avsluttende masteroppgave i lektorutdanningen ved Universitet i Tromsø (UiT). I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en spørreundersøkelse for å kartlegge lektorstudentenes følelse av egen kompetanse når det gjelder samiske forhold, samt se på deres holdninger. Med samiske forhold menes det språk, historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter.

**Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt.**

Jeg vil bruke spørreskjemaets funn, for å se om de samsvarer med det som forventes av lærere i henhold til Kunnskapsløftets 2020 overordnet del. På denne måten kan man vurdere om lektorutdanningen danner lærere i tråd med fagfornyelsens forventninger. Dette er et særdeles interessant tema med tanke på fagfornyelsens økte fokus på urfolk, da spesielt samer.

**Ved å delta i prosjektet har du mulighet til å identifisere eventuelle mangler og dermed kvalitetssikre lektorutdanningen. På denne måten får du være med på å påvirke utdanningen i en positiv retning for fremtidige lektorstudenter.**

Undersøkelsen sendes til to ulike universitet, Universitetet i Tromsø og Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet for å kunne sammenligne resultatene.

Spørreskjemaet tar i underkant av 10 minutter å svare på.

**I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Tromsø er ansvarlig for mastergradsprosjektet og Unn-Doris K. Bæck er min veileder.

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

Jeg ønsker å kunne kartlegge femte års lektorstudenters kompetansenivå om samiske forhold.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema som vil ta deg i underkant av 10 minutter å fylle ut. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om din kompetanse om samiske forhold og om dine holdninger når det angår samiske saker.

**Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk og ingen vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.**

En av databehandlerne i prosjektet er også Universitet i Oslo, siden jeg bruker deres spørreskjema på nettskjema.no. De tilbyr også en sikker løsning for datainnsamling via nett.

**Det er frivillig å delta i prosjektet.**

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ved semesterslutt rundt mai/juni 2021.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Universitetet i Tromsø 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 om studien, eller om du ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Anja Sofie Hansen Nordsletta eller Unn-Doris K. Bæck ved Universitetet i Tromsø.

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anja Sofie Hansen Nordsletta  
(*Masterstudent*)

Unn-Doris K. Bæck  
(*Forsker/veileder*)

## Vedlegg 2: Spørreskjema

### Kompetansekartlegging om samiske forhold blant lektorstudenter

Side 1

Mitt navn er Anja Sofie Hansen Nordsletta, jeg holder på med min avsluttende masteroppgave i lektorutdanningen ved Universitet i Tromsø (UiT).

Mitt hovedfokus i undersøkelsen er å kartlegge lektorstudentenes følelse av egen kompetanse når det gjelder samiske forhold, *samt se på deres holdninger*. Med samiske forhold menes det språk, historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter.

Videre vil jeg bruke spørreskjemaets funn, for å se om de samsvarer med det som forventes av lærere i henhold til Kunnskapsløftets 2020 overordnet del. På denne måten kan man vurdere om lektorutdanningen danner lærere i tråd med fagfornyelsens forventninger.

Dette er et særdeles interessant tema med tanke på fagfornyelsens økte fokus på urfolk, da spesielt sameer.

Ved å delta i prosjektet har du mulighet til å identifisere eventuelle mangler og dermed kvalitetssikre lektorutdanningen. På denne måten får du være med på å påvirke utdanningen i en positiv retning for fremtidige lektorstudenter.

**Spørreskjemaet tar i underkant av 10 minutter å svare på. Alle data vil bli behandlet konfidensielt.**

Undersøkelsen er meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Takk for at du tar deg tid til å svare på spørsmålene.

#### Samtykke \*


Jeg har lest informasjonsbrevet og samtykker til å delta i undersøkelsen

Enig

Uenig

Side 2

#### Personalia \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Enig» er valgt i spørsmålet «Samtykke»

#### Kjønn

Mann

Kvinne

Annet/Vil ikke svare

\*

#### Alder



#### Personalialia \*

Er du oppvokst i et samisk forvaltningsområde?

Ja

Nei

\*

Hvilket fylke er du fra?

Velg ...

\*

Har du samisk bakgrunn/tilhørighet?

Ja

Nei

Vet ikke/Usikker

## Personalia \*

Universitetstilhørighet

 UIT NTNU

## Personalia UiT \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «UIT» er valgt i spørsmålet «Personalia»

Velg studieretning

 Lektor i språk og samfunnsfag Lektor i realfag

## Personalia UiT \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Lektor i språk og samfunnsfag» er valgt i spørsmålet «Personalia UiT»

Hvilket fag fordyper du deg i?

Velg ...

## Personalia UiT \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Lektor i realfag» er valgt i spørsmålet «Personalia UiT»

Hvilket fag fordyper du deg i?

Velg ...

## Personalia NTNU \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «NTNU» er valgt i spørsmålet «Personalia»

Velg studieretning

 Lektor i språk og samfunnsfag Lektor i realfag

## Personalia NTNU \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Lektor i språk og samfunnsfag» er valgt i spørsmålet «Personalia NTNU»

Hvilket fag fordyper du deg i?

Velg ...

## Kompetansekartlegging

I hvilken grad har du lært noe om samiske forhold på disse arenaene.  
Med samiske forhold menes det språk, historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter.

|  | Veldig lite           | Nokså lite            | Verken mye eller lite | Nokså mye             | Veldig mye            |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| På grunnskolen/videregående skole *                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| På universitetet *                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gjennom medier som TV, radio, aviser, film og lignende * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gjennom internett og sosiale medier *                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gjennom bøker/litteratur *                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gjennom samtaler med andre *                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Av samiske venner *                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Av familie/slektninger *                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Kompetansekartlegging \*

Hvor mye tid har det blitt brukt til å undervise om samiske forhold i løpet av lektorutdanningen?

- Under 2 timer
- ca. 2-4 timer
- ca. 4-6 timer
- ca. 6-8 timer
- ca. 8-10 timer
- 10 timer eller mer
- Vet ikke/ Usikker



### Kompetansekartlegging \*

Under opplæringen om samiske temaer, fikk dere informasjon om ulike ressurser som kan brukes for å øke egen kompetanse? Du kan velge flere svaralternativer.

- Ja, vi fikk informasjon om blant annet det samiske ressursheftet Gávnos
- Ja, vi fikk tips om ulike filmer og dokumentarer
- Ja, vi fikk tips til ulike nettsider (sametinget, reaidu, ovttas, statped osv.)
- Husker ikke
- Nei, vi fikk ikke informasjon om slike ressurser

### Kompetansekartlegging

I hvilken grad er du enig i følgende påstander:

|   | Helt enig             | Ganske enig           | Verken enig eller uenig | Ganske uenig          | Ikke enig i det hele tatt |
|---|-----------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------------|
| <b>Jeg har lært mye om samiske forhold på lektorutdanningen *</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Jeg er trygg på egen kompetanse om samiske forhold *              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Jeg har et behov for å lære mer om samiske forhold *              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |

### Kompetansekartlegging

I hvilken grad har du lært om følgende temaer på lektorutdanningen:

|                       | Veldig lite           | Nokså lite            | Verken mye eller lite | Nokså mye             | Veldig mye            |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Samiske språk *       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Samisk historie *     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Samisk kultur *       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Samenes samfunnsliv * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Samenes rettigheter * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Kompetansekartlegging

I hvilken grad er du enig i følgende utsagn om din egen kompetanse om samiske forhold

|  | Helt enig             | Ganske enig           | Verken enig eller uenig | Ganske uenig          | Ikke enig i det hele tatt |
|--|-----------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Jeg kan mye om samisk kultur *   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Jeg kan mye om samisk historie *   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Jeg kan mye om samisk samfunnsliv *  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Jeg kan mye om de samiske språkene *   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Jeg kan mye om samiske rettigheter *   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Jeg kan mye om samiske elevers rettigheter i skolen *                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Jeg kan mye om hva det vil si å være et urfolk *                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Jeg kan mye om om det samiske innholdet i de nasjonale læreplanene for grunnskolen * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |

## Kompetansekartlegging \*

Føler du at du har god nok kompetanse til å undervise om samiske forhold etter snart 5 år på lektorutdanningen?

- Ja, absolutt
- Ja, i noen grad
- Jeg er usikker på egen kompetanse
- Nei, jeg tror ikke at egen kompetanse er god nok

## Kompetansekartlegging

## Svar på spørsmålene

|   | Alle                  | De fleste             | Ganske få             | Få/Ingen              | Usikker/Vet ikke      |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Hvor stor andel av samene har reinsdyr? *   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hvor stor andel av samene snakker samisk? * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hvor stor andel av samene kan joike? *      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hvor stor andel av samene har egen kofte? * | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Side 13

## Holdningskartlegging \*

Hvor viktig synes du at det er å lære om samiske forhold?

- Svært viktig
- Ganske viktig
- Verken viktig eller uviktig
- Ganske uviktig
- Ikke viktig i det hele tatt

Side 14

## Holdningskartlegging \*

Hvor viktig synes du det er at barn i Norge lærer om samiske forhold?

- Svært viktig
- Ganske viktig
- Verken viktig eller uviktig
- Ganske uviktig
- Ikke viktig i det hele tatt

## Holdningskartlegging \*

I hvilken grad er du enig i følgende påstand: "Opplæring om samiske forhold er mest relevant for samiske barn"

- Helt enig
- Ganske enig
- Verken enig eller uenig
- Ganske uenig
- Ikke enig i det hele tatt

## Holdningskartlegging

I hvilken grad er du enig i følgende påstander:

|   | Helt enig             | Ganske enig           | Verken enig eller uenig | Ganske uenig          | Ikke enig i det hele tatt |
|---|-----------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------------|
| <b>Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge *</b> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Et demokrati må ta vare på sine minoriteter og urfolk *           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Urfolksperspektivet er en viktig del av demokratiopplæringen *    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Det er viktig å ta hensyn til samenes rettigheter som urfolk *    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |
| Samiske særrettigheter er en trussel mot demokratiet *            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>     |

## Holdningskartlegging \*

Har du opplevd tilfeller der lektorstudenter har sagt fordomsfulle kommentarer/utsagn om samer?

I svært mange tilfeller

I mange tilfeller

Noen få tilfeller

Svært få tilfeller

Aldri

\*

Har du opplevd tilfeller der lærere på universitetet har sagt fordomsfulle kommentarer/utsagn om samer?

I svært mange tilfeller

I mange tilfeller

Noen få tilfeller

Svært få tilfeller

Aldri

## Holdningskartlegging \*

Har du inntrykk av at det er mye rasisme rettet mot samer i dagens samfunn?


Svært mye rasisme

Ganske mye rasisme

Verken mye eller lite rasisme

Ganske lite rasisme

Svært lite rasisme

 Sideskift

## Avslutning

Har du noen kommentarer eller noe annet du ønsker å tilføye?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

2/22/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Det samiske i fagfornyelsen; En kvantitativ studie om lektorstudenters faglige kompetanse om samiske forhold og hva Kunnskapsløftet 2020 forventer at de skal kunne

#### Referansenummer

446998

#### Registrert

17.12.2020 av Anja Sofie Hansen Nordsletta - aha149@post.uit.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Unn-Doris K. Bæck, unn-doris.k.back@uit.no, tlf: 77644367

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Anja Sofie Hansen Nordsletta, anjahans1@hotmail.com, tlf: 9514132

#### Prosjektperiode

24.08.2020 - 18.05.2021

#### Status

22.02.2021 - Vurdert

#### Vurdering (2)

---

##### 22.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 22.02.2021. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.02.2021. Behandlingen kan fremdeles starte.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f7476e7-e8d3-453b-90d0-26755e942cb6>

1/3

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **18.02.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://meldeskjema.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og politisk oppfatning frem 18.05.2021.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt

til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



