



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Mangfoldets rolle i skolen / Valljivuoda oassi skuvllas

Narrativ analyse av fordeler og utfordringer tilknyttet opplæring i og på samisk i skolen

Ine Emilie Rist Jensen

Masteroppgave i Samfunnsfagsdidaktikk, LRU-3905-1, Mai 2021

Sammendrag

Denne mastergradsoppgaven ser på følgende problemstilling:

Hvilke fordeler og utfordringer knyttet til skolehverdagen opplever foreldre og lærere til elever som har opplæringen i eller på samisk?

Problemstillingen er både aktuell og interessant av flere grunner. Gjennom endringene i lærerplanene de siste årene har tilbudet til samiske elever gått fra manglende anerkjennelse for sitt språk og kultur gjennom en hard fornorskningspolitikk til økt inkludering, forståelse og en egen lærerplan for samiske elever. Dette har vært en stor endring på kort tid, og det er da interessant å undersøke hvordan dette oppleves av både foreldre til samiske elever og lærere som forholder seg til disse.

For å finne svar på problemstillingen utarbeidet jeg to spørreskjema som skulle bidra til å fange opp ulike forhold knyttet til samiske elever i skolen. Ett er tilpasset foreldrene til barn i skolen. I undersøkelsen skiller jeg i liten grad på elever som får opplæring i samisk språk og samtidig følger ordinær undervisningen i klassen, og de som får opplæringen sin på samisk i egen klasse. Tilsvarende så er det ett spørreskjema tilpasset ansatte i skolen. Disse er i stor grad lærere som underviser i eller på samisk. Enkelte har også lederfunksjoner i tillegg.

Hensikten med arbeidet mitt har vært å skape større forståelse og kunnskap angående fordeler og utfordringer tilknyttet samisk opplæring. Kunnskapsbidraget om erfaringer og refleksjoner tilknyttet tematikken ble svart på gjennom skriftlig spørreundersøkelse med åpne spørsmål. Alle spørsmålene var helt frivillige å svare på, hvor hver enkelt informant selv bestemte hva og i hvilken grad de ønsket å svare.

Jeg definerer undersøkelsen som en kvalitativ tilnærming da jeg har få informanter og relativt åpne spørsmål. Informantene er bedt om å svare så utfyllende de ønsker og kan. Det ble vurdert om svarene skulle følges opp med samtaler, men svarene var så fullstendige at det ble valgt bort, også i lys av den pågående pandemisituasjonen.

I analysen av de 12 svarene som ble gitt, 7 fra foresatte og 5 fra ansatte sorterte jeg disse i tre grupper med spørsmål og svar, og utledet av dette fem funn som jeg drøfter i oppgaven.

Hovedfunnene i analysene kan oppsummeres i disse fem punktene:

- Økt synliggjøring gir samiske elever en mer inkludert og normalisert skolegang
- Økt kunnskap om samisk språk og kultur for alle elever
- Økt opplevelse av tilhørighet og trivsel
- God organisering gir et bedre tilbud
- Kommunikasjon og informasjon er avgjørende for suksess

Funnene som er listet over er drøftet i oppgaven. De er formulert på en spisset måte, men fremkommer med utgangspunkt i svarene som er gitt fra foreldre og ansatte. De er ikke absolutte eller gyldige utover den situasjonen som jeg har undersøkt. Likevel mener jeg at de er valide i det miljøet som jeg valgte å undersøke.

Det er i hovedsak to interessante sider ved undersøkelsen presentert i oppgaven. Den ene er at undersøkelsen viser til den konkrete kontekst jeg har undersøkt, som er samisk opplæring. Dette inkluderer også samisk kultur, språk, identitet og felleskap. Objektene i undersøkelsen er i dagens skole og opplever situasjonen i nåtid. Selv om det er mye historie som ligger til grunn for opplevelsen, er det et bilde av hvordan situasjonen oppleves i dag i en avgrenset setting.

Det andre interessante perspektivet kommer i form av mulighetene for å kunne trekke kunnskapen mot andre minoriteter i skolene. Samene er i en særstilling i Norge og deres kultur, historie og utvikling har lange røtter. Likevel opplever de å ha vært nedprioritert og satt utenfor på mange måter. Ved ny læreplan som skal inkludere samene på en bedre måte, så kan dette også sees på som en styrke for mangfoldet i skolen, også for andre minoriteter.

Funnene og resultatet fra dette prosjektet vil ikke være en fasit til andre mennesker, grupper eller situasjoner enn de som er undersøkt. Likevel kan undersøkelsen og resultatene fungere som en indikator til hva en kan forvente å erfare i lignende situasjoner. Dette kan inkludere andre minoritetsbarn, innvandrere, funksjonshemmede, elever med lærevansker, eller andre som av ulike grunner faller utenfor majoritetsgruppen. Det kan også bidra til viktigheten av å anerkjenne den enkeltes kulturelle bakgrunn, og bidra til økt mangfold i skolen.

Undersøkelsen viser at også norskspråklige elever har et positivt utbytte av inkludering og får økt forståelse gjennom dette.

Ved en videre oppfølging av problemstillingen ville det være interessant både å utvide omfanget av undersøkelsen til større deler av landet for å se om det også er regionale forskjeller i praksis og opplevelse av undervisningen. I tillegg ville det også være interessant også å inkludere andre minoriteter i forhold til deres ivaretagelse av språk og kultur.

I prosessen med denne masteroppgaven har jeg fått økt forståelse for inkludering av elever og styrken ved mangfold i skolen. Dette kommer ikke av seg selv, og så en av informantene uttaler: «Det å vise at Norge er mangfoldig i praksis er viktig. Dette er også viktig for alle de minoritetsungdommene som er på skolen å erfare at dette er en selvfølge»

Nøkkelord: Samisk opplæring, Mangfold, Samfunnsfag, Minoritet, Kultur, Identitet, Trivsel

Forord

I begynnelsen av prosessen opplevde jeg det som svært krevende å skulle konkretisere og begrense omfanget og fokuset på studien min. Jeg gikk fra å skulle observere og snakke med elever direkte, til å løfte arbeidet opp på et skole- og organiseringsnivå med lærere og foresatte som kilde til informasjon. For å finne svar på problemstillingen tok jeg kontakt med aktuelle skoler for å starte en undersøkelse hvor jeg ønsket å legge et stort fokus på de erfaringer lærere og foresatte hadde i forbindelse med samisk opplæring og elevenes velvære.

Det er flere som har bidratt til mitt arbeid med masteroppgaven. Jeg vil spesielt takke alle de lærerne og foreldrene som har tatt seg tid til å besvare mine spørsmål- og ikke minst gitt meg utfyllende svar utover de konkrete problemstillingene jeg utfordret dem på. Jeg er imponert over responsen fra mine utvalgte informanter, og er takknemlig for at jeg har fått lov til å undersøke forhold rundt tematikken. Det har åpnet refleksjoner som også kan være nyttig i forhold til andre elever som ikke er en del av den faglige, kulturelle eller sosiale majoriteten i en gruppe eller klasse. Med å søke svar på min problemstilling har jeg fått bredere kunnskap, innsikt og respekt for både lærere og foreldre som vil det beste for barna. Takk til informantene for uvurderlig hjelp til innsikt.

Gjennom studiet i UIT har jeg utviklet meg og fått grundig opplæring og en kompetanse som kommer til nytte i praktisering av lærerprofesjonen. Dette er en prosess jeg ikke ville ha vært foruten. Med denne oppgaven som et siste lærings-steg vil jeg også takke min veileder Helge Christian Pedersen for gode råd i prosessen.

Lektorstudiet på UIT har gitt meg et solid grunnlag som jeg tar med meg videre inn i lærergjærningen.

Ine Emilie Rist Jensen
Tromsø, 18.05.202

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Avgrensning og presisering av undersøkelsen	4
1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling.....	5
1.4 Motivasjon, forventninger og antakelser	6
2 Viktige begreper og Historisk bakgrunn.....	9
2.1 Statens forståelse av begrepene: Urfolk og minoritet.....	9
2.2 Kulturforståelse	10
2.3 Klassemiljø, trivsel og mobbing.....	11
2.4 Samisk skolehistorie	14
2.5 Globalt perspektiv	16
3 Samisk i skolen; Rettigheter og læreplaner.....	19
3.1 Rettighet til opplæring	19
3.2 Norge og læreplaner	20
3.3 Samisk læreplan	22
4 Metode og forskningsdesign	23
4.1 Kvalitativ forskning.....	23
4.1.1 Narrativ analyse	24
4.2 Spørreundersøkelse.....	25
4.3 Utvalg av informanter.....	26
4.4 Metodiske begreper og relevans.....	26
4.4.1 Validitet og Reliabiliteten	26
4.4.2 Kausalitet.....	30
4.5 Forskningsetikk	31
4.6 Metodiske svakheter	33

5	Undersøkelse	35
5.1	Spørreundersøkelsen.....	35
5.1.1	Spørreskjema til foresatte	35
5.1.2	Spørreskjema til ansatte.....	36
5.2	Undersøkelsens fem funn.....	37
5.3	Drøfting av svarene fra foresatte, valg og refleksjoner	38
5.3.1	Valg av undervisning, Rettighet til opplæring, kap. 2.8	38
5.3.2	Opplevde fordeler	39
5.3.3	Utfordringer.....	41
5.4	Drøfting av svarene fra ansatte.....	42
5.4.1	Fordeler	43
5.4.2	Utfordringer.....	44
5.5	Oppsummering og konklusjoner	46
5.5.1	Funn 1: Økt synliggjøring gir samiske elever en mer inkludert og normalisert	47
	skolegang	47
5.5.2	Funn 2: Økt kunnskap om samisk språk og kultur for alle elever	48
5.5.3	Funn 3: Økt opplevelse av tilhørighet og trivsel	48
5.5.4	Funn 4: God organisering gir et bedre tilbud	49
5.5.5	Funn 5: Kommunikasjon og informasjon er avgjørende for suksess.....	50
5.5.6	Fem funn og mye læring	50
5.5.7	Vurdering av generalisering	51
6	Avsluttende refleksjon	52
7	Referanser	55
8	Vedlegg	59
8.1	Spørreskjema til foresatte	59
8.2	Spørreskjema til ansatte	59

8.3 NSD vurdering.....	60
------------------------	----

1 Innledning

Undersøkelsen er basert på et ønske om å få bedre innsikt i hvordan foresatte og lærere opplever samisk opplæring i skolehverdagen, både knyttet til elever som får opplæring i samisk språk og de som får opplæring etter samisk læreplan.

For å sette dette i en sammenheng vil jeg belyse samisk kultur og språk i et eget kapittel. Jeg tror det er viktig å ha forståelse for historiske forhold for å vurdere situasjonen i dag. Som for eksempel samfunnsdebatten som jeg skriver litt om senere i kapitlet, eller for å forstå viktigheten med synliggjøring av kulturelt mangfold som jeg har en del fokus på gjennom oppgaven.

Jeg tror at det å ha en annen kulturell bakgrunn kan påvirke skolesituasjonen, men at dette vil oppleves ulikt på ulike steder og i ulike miljøer. I denne oppgaven er det lærere og foreldre til elever med samisk bakgrunn som undersøkes, men denne kunne også vært foretatt på andre elevgrupper med annen minoritetsbakgrunn.

For å få kunnskap om det er spesielle forhold som kan være fordelaktige eller som gir større utfordringer enn for andre barn, har jeg gjennomført en undersøkelse basert på et spørreskjema til aktuelle informanter. I min undersøkelse er informantene valgt med utgangspunkt at de er enten er foresatte eller lærere til samiske elever i skolen.

Prosess, teori og metodevalg er valgt i tråd med målet med undersøkelsen. Før jeg gikk inn i prosessen og arbeidet med denne oppgaven var jeg lite bevisst over min egen kunnskap om tematikken, og opplevd en manglende kompetanse. Gjennom spørreundersøkelsen fikk jeg uventede og konkrete svar og utfyllende informasjon jeg ikke var klar over fra før. Arbeidet har gitt meg flere «aha»-opplevelser, både i forhold til hva jeg egentlig satt inne med av kunnskap, i tillegg til økt kompetanse knyttet til samisk historie, kultur og opplæring. Spørsmålene og tilbakemeldingene er relevante på flere måter. Men, at de svarer på noe mer enn jeg først tenkte har gjort undersøkelsen og resultatet mer interessant, og gitt meg mer læring enn det som lå i min opprinnelige intensjon.

Hermansen og Olsen (2012) gjennomførte en undersøkelse med en lignende tilnærming som min egen undersøkelse angående foresattes erfaringer og refleksjoner i forbindelse med samisk opplæring. De viser til hvordan relasjonen mellom stat, skole og samisk opplæring utgjør en lukket «sfære» innenfor den norske skoles virksomhet (Hermansen og Olsen, 2012,

s.218). Dette forstår jeg som at det er en opplevelse av at samisk opplæring er uavhengig og ikke sammenhengende med resten av det som skjer i skolehverdagen.

De finner at alle deltakerne i undersøkelsen, med unntak av en, uttrykker at deres barn har på ett tidspunkt ønsket seg ut av samiskundervisning (Hermansen og Olsen, 2012, s.218). I min forskning ser jeg ikke direkte på organiseringen av opplæringen, men hvilken påvirkning organiseringen har for elevenes trivsel og relasjoner. Da majoriteten av elevene, ifølge Hermansen og Olsen (2012), som mottar og benytter seg av retten til opplæring i og på samisk har på ulike tidspunkt ønsket å avslutte opplæringen, vil en kunne tenke seg at sosiale forhold som trivsel og relasjoner er en mulig faktor i dette. Det er også verd å påpeke at det fra tidligere undersøkelser kommer frem at samisk opplæring kan oppleves som et individualisert ansvar for foreldre (Hermansen og Olsen, 2012, s.218), hvor de selv må gjøre skolen oppmerksom på problemer og utfordringer knyttet til organiseringen, tilegne seg informasjon, og være parten som initierer endringer (Hermansen og Olsen, 2012, s.218).

1.1 Problemstilling

Mitt prosjekt er basert på problemstillingen formulert slik:

Hvilke fordeler og utfordringer knyttet til skolehverdagen opplever foreldre og lærere til elever som har opplæringen i eller på samisk?

En problemstilling skal være tilstrekkelig presis for å gi retning på undersøkelsen. En god problemstilling skal være både spennende, enkel og fruktbar og jeg mener at punktene over oppfyll er denne forventningen, og kan gi økt kunnskap på et tema som er interessert i og en er nysgjerrig på (Postholm og Jacobsen, 2018, s.57).

«Elever som får opplæring i og/eller på samisk» er den avhengige variabelen og vil være den røde tråden i hele oppgaven. Prosjektet tar utgangspunkt i å undersøke det sosiale aspektet av opplæring i og/eller på samisk. Det sosiale innebærer for meg en kombinasjon av trivsel, relasjoner, samhandling og omtaler forhold mellom mennesker (Tjora, 2018). Det juridiske grunnlaget for opplæring i og/eller på samisk går jeg mer inn i teoridelen og *kapittel 2.5 Juridisk forankring*. Helt kort er det at samiske elever enten mottar samisk som språkopplæring, altså *opplæring i samisk*. Da vil elevene primært være tilknyttet den norskspråklige klassen og bli tatt ut av annen undervisning for å ha samisk undervisning.

Opplæring på samisk gjelder elevene tilhørende samisk klasse, hvor undervisningsspråket i alle fag er samisk og elevene følger samisk læreplan.

Begrepene «fordeler» og «utfordringer» knytter jeg til opplevelsen av tilbudet og den ordningen den enkelte foreldre har valgt for sitt barn. Undersøkelsen min vil i stor grad fokusere rundt sosiale forhold som kan påvirke skolehverdagen til samiske elever. Dette vil jeg gjøre gjennom en narrativ analyse basert på erfaringer og refleksjoner som framkommer gjennom svarene i spørreundersøkelsen, som jeg går grundigere igjennom i *Kapittel 4.1 Spørreundersøkelsen*. I oppgaven skiller jeg i liten grad på om eleven får undervisning på samisk eller opplæring i samisk språk, men unntak når det er forhold som især påvirker eller er gjeldende for den ene eller andre gruppen. Grunnlaget for alle informantene er at de er involvert i en skolesituasjon med både norske og samiske barn, enten som foreldre eller som lærere ansatt i skolen.

Ved å undersøke hvordan foresatte og lærere opplever opplæringen i og på samisk vil jeg også si noe om hvordan skolen i sin helhet kan lære av disse erfaringene og refleksjonene.

Avslutningsvis vil jeg utvide problemstillingen i en liten refleksjon til også å inkludere: *Hvordan kan skolen lære av erfaringene til foresatte og lærere tilknyttet opplæringen?* Dette kommer i den avsluttende refleksjonen i slutten av oppgaven. Grunnlaget for drøftingene er hentet fra min selvkomponerte spørreundersøkelse. Her vil jeg trekke frem hva jeg ser på som det mest sentrale. Jeg vil prøve å drøfte dette i både den spesifikke sammenheng som er samisk opplæring, men også i generelle former som inkluderer minoritetsgrupper i andre kontekster.

Mitt utgangspunkt som forsker til dette prosjektet er en post-positivistisk tilnærming, og jeg forholder meg til virkeligheten som relativ og konstruert av mennesker. Dette er mitt ontologiske utgangspunkt. Her defineres verden som subjektiv og erfaringsbasert. At en ikke kan gi en fasit, men at en sier noe om sannsynligheten. (Postholm og Jacobsen, 2018, s.53)

Selv om jeg har vært bevist på og jobbet for å holde meg så transparent og åpen som mulig fra starten, for å kunne basere meg på og la empirien legge føringene, startet jeg arbeidet med nysgjerrighet og noen teorier om tematikken. Det har vært økt interesse for problematikken i mediene, og det er etablert en egen lærerplan for samiske elever. I tillegg har jeg i min praksis møtt skoler og klasser hvor dette er en aktuell problemstilling.

Spørreskjemaet anses å være på det epistemologiske nivået. Dette refererer til spørsmålet om hvordan tilegne seg kunnskap om det en lurte på, i tillegg til om en er i stand til å faktisk

kunne etablere et sannferdig bilde på det en ønsker (Postholm og Jacobsen, 2018, s.45). For meg var det naturlig å benytte meg av en digital fremgangsmåte i datainnsamlingen, som også legger til rette for fleksibilitet for når og hvor mye deltakerne ønsket å dele av sine erfaringer og refleksjoner med meg. Jeg har komponert en åpen spørreundersøkelse som knytter seg direkte til å undersøke forhold som knytter seg til problemstillingen presentert over. Jeg har ikke vurdert andre forhold i skolesituasjonen som lærevansker, sosioøkonomiske forhold eller foreldrenes utdanningsnivå. Dette kan også påvirke opplevelsen av tilbudet, men vil være for omfattende for denne undersøkelsen.

1.2 Avgrensning og presisering av undersøkelsen

Jeg ønsker først og fremst å se nærmere på hvilke fordeler og eventuelle utfordringer som er eller kan være tilknyttet rettigheten om opplæring i og/eller på samisk. Fokuset mitt i prosjektet har vært rettet mot fordelene og det positive bidraget opplæring i og/eller på samisk er for både de samiske elevene, men også for den tilknyttede skolen og samfunnet generelt. Jeg skal ikke undergrave ulike utfordringer, men jeg tror at å sette lys på det som gir en positiv effekt vil være et større bidrag til debatten om samisk kultur, opplæring, identitet og opplevelse. Dette særlig i lys av det negative fokuset til mediene og erfaringer i forbindelse med egen skolegang og hvordan samene og deres kultur ble fremstilt. De positive sidene er viktige for å kunne forsvare samisk opplæring, om ikke dette kommer frem vil det heller ikke være en grunn for å utsette barn for opplæringen, arbeide for utvikling, og jobbe med utfordringene. Jeg ønsket å åpne for muligheten til å belyse eventuelle utfordringer knyttet til opplæringen i og/eller på samisk, i håp om at de vil bidra til kunnskap og utvikling, hvor fordelene vil med det vise til hvorfor det er verd å se på utfordringene.

Det ble sendt ut to separate digitale spørreskjema, hvor forskningsdeltakerne kunne svare på de spørsmålene de selv ønsket og i den grad med utfyllende svar som de selv var komfortable med. I utgangspunktet vurderte jeg også å gjennomføre en intervjurunde, for å stille oppfølgende spørsmål eller utfylle de svar som ble gitt i undersøkelsen. Dette vurderte jeg som lite hensiktsmessig, da deltakerne var både villige og gode på å dele og utbrodere om sine erfaringer og refleksjoner angående tematikken.

Analysen vil i hovedsak bli sett i sammenheng med teori om samisk kultur og språk, læreplanverket, og klassemiljø, trivsel og mobbing. Mitt teoretiske utgangspunkt lener seg på blant annet Hermansen og Olsen (2012) sin lignende undersøkelse i forbindelse med

foresattes opplevelse av samisk opplæring. Oppgaven min beskriver minimalt ren pedagogisk teori og perspektiv. Jeg ønsker derfor å kort legge ved konstruktivisme og sosiokulturell læringsteori som mitt pedagogiske ståsted. Førstnevnte handler om at kunnskap ikke er evigvarende sannheter, men under stadig utvikling (Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, 2013, s.190). Sosiokulturell læringsteori handler om verdien av samarbeid, bruk av språk og at læring forekommer i aktiv sosial samhandling med andre. Det er særlig samarbeid, og med det delingskultur, som opptar meg i denne masteroppgaven. For læring er en avhengig av en signifikant andre, en som vet mer og kan bedre. I denne sammenheng anser jeg informantene mine, foresatte og lærere tilknyttet samisk opplæring, som min signifikante andre. Det er vekt på språkets verdi i kunnskapskonstruering, noe som deltakerne mine viser å også være opptatt av. Videre vil jeg ikke legge særlig vekt på pedagogisk teori, men tar det med som en del av bakgrunnen min for hva jeg anser er viktige funn, drøfting og konkludering som kommer i *kapittel 4 Undersøkelse*.

Jeg mener at fordelene og utfordringene knyttet til opplæringstilbudet til samiske elever også kan si noe om generelle forhold som omhandler minoritetsbarn. Dette inkluderer både andre kulturelle minoriteter, men også andre som i ulike sammenhenger faller utenfor majoriteten av elever, som funksjonshemmede, elever med læringsvansker eller andre utfordringer. Generaliseringen tar da utgangspunkt i at erfaringene og refleksjonene som kommer frem gjennom min forskning er overførbare på et nivå hvor en omtaler minoritet og majoritet uavhengig av konteksten.

1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling

Samfunnsdebatten omkring samiske forhold oppleves på flere måter svært negativt. Fokuset i samfunnsdebatten er på mange måter forståelig. For eksempel var det ikke senere enn 23. april i år, at fem representanter for Fremskrittspartiet (Frp) stilte med representantforslag om å trekke Norge ut av ILO-konvensjonen nr.169 som omhandler urfolks rettigheter (Larsen, 2021). Forslaget var en gjentakelse fra 2010, hvor Fremskrittspartiet (Frp) sist leverte forslag om at Norge skulle trekke seg. Om dette skulle få flertall vil det få fatale konsekvenser for samenes rettigheter, autonomi og selvbestemmelse. For meg understreker slike forslag fordømmene og mangelen på forståelse av kultur og identitet, og verdien av å gjenoppbygge, bevare og videreutvikle dem.

Det kommer også stadig opp konflikter mellom minoritets- og majoritetsbefolkning, og da særlig hvilke hensyn som må og burde tas i disse sammenhengene. For eksempel ytret 18 år gamle Sara Kjøllås (2017) sine meninger i et leserinnlegg i Aftenposten i forbindelse med at Siv Jensen ved en anledning var utkledd som stereotypisk Amerikansk Urbefolkning. Hun viser til en manglende historisk innsikt og forståelse da Jensen som offentlig person ter seg på den måten. Hun retter også fokuset mot Urfolk, og da samenes, rett til autonomi og selvbestemmelse, forvaltning og utvikling på egne premisser, og forståelse for minoriteter og med det majoritetens privilegier.

Ketil Lenert Hansen (2020) som gjennom sitt debattinnlegg i Aftenposten tar opp den dagsaktuelle problematikken rundt diskriminering, rasisme og mobbing av samer. Han viser til for eksempel at «Samer har fire ganger så høy risiko for å oppleve diskriminering som majoritetsbefolkningen har» (Hansen, 2020). Utsagnet er i sammenheng med samers opplevelse av hverdagsrasisme og diskriminering. Han viser også til utfordringene med å få allmenheten til å forstå de ekstra utfordringene og risikoen samer må forholde seg til som ikke majoritetsbefolkningen behøver. Slik vi skal se i *Kapittel 2.6*, savner Hansen (2016) mer oppmerksomhet og forskning om diskriminering mot samer.

Det kommer heldigvis også stadig mer positiv omtale, og forsøk på å spre kunnskap om samisk kultur. Eksempel på dette er en NRK-sak i forbindelse med Samefolkets dag 6. Februar, «Sju ting du bør vite om samenes nasjonaldag» (Eira, 2021). Som er en enkel og respektfull artikkel for å spre kunnskap og skape forståelse for hvordan og hvorfor samefolkets dag blir markert og feiret. I tillegg til hvordan en som utenforstående kan ta del i feiringen på en respektfull måte. Det er fokus og kunnskap som dette jeg savner mer av i samfunnsdebatten. Og, at positive, fine og gode sider ved samisk identitet skal komme sterkere frem.

1.4 Motivasjon, forventninger og antakelser

Motivasjonen min bak prosjektet springer først og fremst ut av nysgjerrighet, og et ønske om en dypere forståelse av tematikken. Gjennom lærerstudiet har jeg vært i praksis på skoler med opplæring i og/eller på samisk, men ikke selv undervist i eller hatt ansvar i forbindelse med dette. Ved at jeg kun har sett fragmenter av opplæringen har jeg sittet igjen med spørsmål om hvordan dette fungerer, hvilke fordeler følger med, og hvilke utfordringer forholder de involverte seg til. Jeg ønsker å lære mer om erfaringene og refleksjonene fra foreldre til elever som har undervisning i eller på samisk og samisklærere, for så å kunne bruke det i min egen lærerpraksis når den tid kommer. Kultur og trivsel er viktige deler av skolehverdagen, og

undersøkelsen er en god mulighet til å få mer innsikt i en kulturell minoritets opplevelse av skolen.

På den andre siden har det fra min side også vært litt skummelt å skulle gå inn i dette prosjektet og en kultur og praksis jeg selv ikke er en del av. Gjennom prosessen har det derimot vist seg at det også er fordeler ved å kunne stille med relativt «blanke ark» og basere meg på andres erfaringer uten egen referanse til situasjonen. Innenfra- og utenfra-perspektiv preger religionsvitenskapen, men er svært overførbar til forhold også forbundet med kultur. Eidhamar (2019, s.28) gjør fire hovedskiller; Personlig utenfra-perspektiv, Personlig innenfraperspektiv, Faglig utenfra-perspektiv og Faglig innenfra-perspektiv. Det personlige utenfraperspektivet er tilnærming som privatperson til noe en selv ikke er en del av, dette omfavner hvilke forhold, meninger og eventuelt fordommer jeg som privatperson har til det samiske. Mitt forhold til det samiske vil påvirke fremstillingen jeg foretar meg i denne oppgaven, på lik linje med antakelser og subjektivitet er en avhengig av bevissthet over egne holdninger og perspektiv. Personlig innenfra-perspektiv refererer til forholdet en har med egen kultur eller livssyn, dette vil i denne sammenhengen være hvordan jeg ser samisk opplæring gjennom eget forhold til egen skolegang. I tillegg min kulturforståelse, som jeg går mer i dybden i *kapittel 2.2 Kulturforståelse*, og hvordan jeg forholder meg til andre. Faglig utenfraperspektiv beskriver og analyserer ut fra et teoretisk og faglig ståsted uten å ta hensyn til kulturen i seg selv. Som da jeg setter informasjonen og tolkningene mine i sammenheng med teori og annen relevant forskning. Sist så handler faglig innenfra-perspektiv om å gi en vitenskapelig og faglig beskrivelse av mangfoldet, synonymt med variasjon, innad i kulturen. I min spørreundersøkelse viser særlig til den mangfoldige skolen, men ikke nødvendigvis mye til mangfoldet innenfor kulturen.

Min erfaring og kunnskap om samisk kultur, språk og opplæring er ikke den mest omfattende. Fra grunnskolen har jeg en generell, men ikke nødvendigvis nyansert, kunnskap og forhold til samisk kultur og språk. Undervisning om temaet var preget av et fokus på fornorskning og det historiske og tradisjonelle samiske samfunnslivet og kultur. Denne erfaringen strekker seg videre til universitetet. Min opplevelse har vært at det er stort fokus på det historiske perspektivet og problematiske forhold i forbindelse med undervisning om samisk kultur og mennesker og markering av samefolkets dag. Fokuset oppleves som noe ensidig, med at det ofte er snakk om utfordringer og problematiske forhold. Dette mener jeg er viktige forhold å ta opp, skape bevissthet rundt og kunnskap om. Jeg har savnet det dagsaktuelle perspektivet, de positive sidene og mangfold i en større kontekst. Kort oppsummert syns jeg fokuset har

vært for negativt og unyansert. Gjennom prosessen med denne oppgaven, hvor jeg vektlegger fordeler og de positive sidene, har jeg fått mer kunnskap om samiske skoleforhold.

2 Viktige begreper og Historisk bakgrunn

Denne delen av oppgaven vil i hovedsak ta for seg den historiske bakgrunnen for samisk opplæring. Hensikten er å forstå hovedtrekkene i den samiske historien, for å forstå hvorfor ordningen og opplæringen er slik den er i dag. I tillegg til det historiske bakteppet er det også på sin plass å se på det juridiske perspektivet, herunder opplæringsloven og læreplaner, for å opprette en grunnleggende forståelse av rettigheter, krav og tilrettelegging for samisk opplæring.

2.1 Statens forståelse av begrepene: Urfolk og minoritet

Først ønsker jeg å ta en titt på og redegjøre for begrepet urfolk og rettigheter knyttet til skolen og opplæring for samene som urfolk i Norge. Jeg forholder meg her til den norske stats definisjon og forhold til urbefolkning.

Samene er anerkjent som urfolk i Norge. Den norske stat, via regjeringens nettside, viser til hvordan det ikke er noen klar internasjonal definisjon av urfolk (Regjeringen, 2020).

Kjennetegn for urfolk, skissert av regjeringen; «*Vanlige kjennetegn for urfolk er at de ikke er det dominerende folket i det større samfunnet de er en del av, og at de har bodd i områdene fra langt tilbake og før statens grenser ble fastlagt. Urfolk har også som regel en egenartet kultur basert på naturressursene, og de skiller seg sosialt, kulturelt og/eller språklig fra den dominerende befolkningen.*» (Regjeringen, 2020). Her refereres det til at urfolk er en etnisk og kulturell gruppe som har røtter til området som er eldre enn nasjonalstaten de er tilhørende. Dette er da en tanke om hvem som var i det geografiske område først. Det kommer også frem at urbefolkningen har særegne trekk som skiller seg fra den dominerende befolkningen. Det vanligste er at urbefolkningen er minoriteten i den nasjonalstaten de er tilhørende i, med unntak av flere stater i Latin-Amerika hvor flertallet av befolkningen er urbefolkning (Regjeringen, 2020).

Minoritet er et relativt begrep og handler om relasjoner, hvor en minoritet kun kan eksistere i forhold til en majoritet og omvendt (Eriksen og Sajjad, 2015, s.77). I dag defineres ofte en minoritet ut fra statsgrenser. I Norge vil en definere «nordmann» som den etniske og kulturelle majoriteten. Alle andre som faller utenfor dette, etnisk eller kulturelt, kategoriseres som minoriteter. Dette inkluderer blant annet samene som urfolk og innvandrere generelt som blir betegnet som urbane minoriteter (Eriksen og Sajjad, 2015, s.77). I tillegg kommer

anerkjente nasjonale minoriteter som er kvener, jøder, romani og rom (Eriksen og Sajjad, 2015, s.77). Romani refereres også til som tatere eller reisende, mens rom kan også bli kalt for sigøynere.

Stortinget kom med «innstilling til Stortinget, nr.191» (kommunal- og forvaltningskomiteen, 2009) i forbindelse med Arbeids- og sosialdepartementets Melding til Stortinget 28 (2007/2008), hvor den samiske identitet og endringen av den er tema. Det vises til i sammendraget at samisk identitet er i stadig endring med brytingspunkter mellom det tradisjonelle og det moderne (Kommunal- og forvaltningskomiteen, 2009, s.7). Avhengig av geografi og demografi vil den samiske identiteten og tilhørigheten være i ulik grad naturlig og en selvfølge. I meldingen inkluderes en sammenfatning av gjennomgående og viktige markører tilknyttet identitet. Den kollektive samiske identiteten er sterkt knyttet til felleskap, kulturelle symbol og en allsamisk forståelse av samiskhet på tvers av nasjonalstatenes grenser (Kommunal- og forvaltningskomiteen, 2009, s.7). Stortingsmeldingen, nr.28 (2007-2008), påpeker problematikken og utfordringen av å definere samiskhet slik at flest mulig samer skal være inkludert i definisjonen (Kommunal- og forvaltningskomiteen, 2009, s.7).

Det er et mål å skape et sterkt og bærekraftig samisk samfunn. For å oppnå dette fokuseres det på felleskapets verdier og normer, og utviklingen av en felles forståelse av samisk identitet (Kommunal- og forvaltningskomiteen, 2009, s.8). Språket har stor betydning for felleskapet og den kollektive identiteten. Med det er det samiske felleskap og identitet avhengig av at så mange som mulig blir språkkyndige, for å kunne delta og bidra i felleskapet, lokalsamfunnet, eller i politikken. Under punkt 11.2 i meldingen (Kommunal- og forvaltningskomiteen, 2009, s.17) blir det særlig pekt på viktigheten ved at samiske barn får ivaretatt og utviklet sin språklige identitet, i denne sammenhengen er skolen et særlig viktig instrument. Dette er noe vil senere vil se igjen i *Kapittel 5*, som tar for seg min undersøkelse og forskning.

2.2 Kulturforståelse

For å kunne forstå den vesentlige rollen skole og opplæring har for å bevare samisk kultur og språk, vil en forståelse av begrepet kultur være viktig. Kultur kan betegnes å være det motsatte til natur, det vil si at kultur er menneskeskapt (Salole, 2018, s.65). Hun beskriver kultur som en sekkebetegnelse på hvordan mennesker tolker, forstår og organiserer verden rundt seg. Det refereres da til et verdenssyn, ett sett med verdier, idealer, normer og uttrykk.

Det er flere inngangsmåter til kultur og kulturforståelse. Når en møter på nye og fremmede kulturer er det lett å prøve å forstå dem ut fra egen kultur som målestokk. Denne formen for kulturmøte omtales ofte som etnosentrisme (Eriksen og Sajjad, 2015, s.47). En møter andre kulturer med seg selv som midtpunkt og rangerer alle andre på en skala i forhold til seg selv. En slik holdning kan være svært uheldig i møte med andre mennesker, hvor en ikke gjør et forsøk på å forstå dem på deres premisser.

En annen siden av kulturforståelse er en kulturel relativistisk holdning (Eriksen og Sajjad, 2015, s.47). En forholder seg her til at kultur er relativt og kun kan forstås ut fra seg selv. Kulturer kan her ikke rangeres etter kvalitet, moral eller utviklingsnivå (Eriksen og Sajjad, 2015, s.47). Det betyr at så lenge handlinger, verdier eller normer kan forklares med kulturell bakgrunn så er det forsvarlig. For å sette det på spissen vil en kunne forsvare tvangsekteskap eller spebarnsdrap ved at dette er kulturel relatert.

Det jeg har beskrevet over er de to teoretiske ytterpunktene i holdningen til kulturforståelse, hvor begge kan være svært uheldige og uønsket på hver sin måte (Eriksen og Sajjad, 2015, s.47). Selv om ytterpunktene er rent teoretiske, er de likevel relevante å reflektere over. Hvor etnosentrisme ikke vil være i stand til å kommunisere eller forstå andre og resten av verden vil kulturel relativisme ikke være egnet til å ta moralsk stilling eller standpunkt.

Om vi ser tilbake til melding til stortinget nr.28, og i innstillingen til den lyder det; «*I den samiske bevegelsen har hovedfokus vært på å bevare og utvikle samisk kultur og språk, og bevare og utvikle det samiske samfunn på samenes egne premisser.*» (Kommunal- og forvaltningskomiteen, 2009, s.8). Med fokuset og behovet for å forstå kultur, språk og det samiske samfunn på dens egne premisser, lener Stortinget med dette seg mot en kulturel relativistisk forståelse.

2.3 Klassemiljø, trivsel og mobbing

Jeg har en grunnleggende holdning til at trivsel og relasjoner er avgjørende for en vellykket skolehverdag for alle elever. Dette er å ta stilling til det ontologiske definisjonsspørsmålet; *hva er det viktigste for en god opplevelse av opplæringsløpet?* Det må gjennom forskning og studier redegjøres for trivsel og sosiale relasjoners signifikante betydning for læring. Jeg opplever at det er en bred enighet om at barns trivsel påvirker læringsutbyttet. I denne sammenheng vil jeg se litt nærmere på retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet om

læringsmiljø, i tillegg til å redegjøre og gå litt dypere inn i begrepet trivsel. Som en del av den juridiske forankringen har «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, §9-A), dette er også gjeldende for de samiske elevene.

Utdanningsdirektoratet (2016) viser til at alle elever har rett til et godt læringsmiljø. Dette beskrives nærmere som «*de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel*» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Videre legges det også til at et godt læringsmiljø fremmer læring. Dette indikerer at et godt og inkluderende læringsmiljø, i tillegg til å fremme læring, også legger grunnlaget for at elevene skal oppleve trygghet, kreative muligheter og selvstendig utvikling.

I den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021A, pkt.3.1) er det også lagt vekt på et inkluderende læringsmiljø. Her fremmes tanken om at et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for positiv skolekultur som oppmuntrer og stimulerer til faglig og sosial utvikling. Læring kan forekomme uavhengig av dette, men trygghet og trivsel er en vesentlig faktor i læringsutviklingen både for det faglige i tillegg til det sosiale. Trygge læringsmiljø er preget av tydelige og omsorgsfulle voksne som samarbeider med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021A, pkt.3.1). Det er et felles ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, samtidig som en forebygger mobbing og krenkelser. Inkluderende læringsmiljø handler i tillegg til trygghet om å anerkjenne mangfoldet som en ressurs.

Utdanningsdirektoratet (2021, pkt.3.1) påpeker betydningen de normene og verdiene som preger læringsfelleskapet har for elevenes sosiale utvikling, hvor vennskap skaper tilhørighet og trygghet og minimerer sårbarhet. Det er et fokus på at elever skal lære om ulikhet og forstå felleskapets behov for mangfold og at alle har en plass i dette. Det er å avgjørende at elevene blir anerkjent og møtt med respekt og tillitt, for å selv kunne utvikle sin kompetanse til å være det samme mot andre.

Når Utdanningsdirektoratet (2021) så tydelig beskriver viktigheten av et godt læringsmiljø tolker jeg dette som at de refererer til at elevene må trives for å lære og har rett på trivsel i skolen. Når en skal beskrive den subjektive opplevelsen av «å føle seg vel» eller å «ha et godt liv» er det i skolesammenhenger trivsel som er det mest sentrale begrepet (Helsedirektoratet, 2015, s.07). Andre synonyme begreper som går igjen i norsk faglitteratur og forskning er velvære, velbefinnende, lykke, mestring og livskvalitet. Hvilket begrep som blir benyttet vil variere med tanke på fagtradisjon og forfatterens bakgrunn og erfaring (Helsedirektoratet, 2015, s.07). I en kvalitativ studie kommer trivsel frem som en av seks meningsbærende

elementer når deltakere fikk spørsmål om begrepet «god helse» (Fugelli og Ingstad, 2001, i Helsedirektoratet, 2015, s.08). Slik jeg forholder meg til begrepet omfavner det en rekke faktorer i det å trives. Kunnskapsforlaget (2014, i Helsedirektoratet, 2015, s.08) beskriver eksempler på dette nærmere som å inkludere dimensjoner som «å like seg, finne seg til rette, muligheter, vekst, utvikling, utfoldelse, fremgang, behag og velvære. å like seg kan hevdes å gjenspeile positive emosjoner som lykke og å være fornøyd og tilfreds med livet.» (Helsedirektoratet, 2015, s.7).

For meg er det «å finne seg til rette» en viktig komponent og innebærer sosial refleksjon og opplevelser tilknyttet relasjoner til andre (Helsedirektoratet, 2015, s.08). Det er også noe min undersøkelse vil se litt nærmere på gjennom spørsmål rundt mulige positive bidrag fra undervisningen, men også utfordringer tilknyttet samisk opplærings sosiale aspekt. I den sammenheng tenker jeg at sitatet under er relevant.

«Education for indigenous peoples cannot be considered in isolation from issues of poverty, democracy and human rights. Article 6 of the World Declaration on Education for All states that successful learning can only take place in healthy and culturally appropriate environments and when learning is connected to other aspects of life and to the well-being of the learner» (King og Scheilermann, 2004, s.14)

I forbindelse med klassemiljø og trivsel vil jeg trekke frem litt om mobbing. Etter elevundersøkelsen i 2020 kom det frem at 5.8% av elever opplever å bli mobbet (Utdanningsdirektoratet, 2021B). Det kommer frem at mobbing blant elever forholder seg stabil, mobbing av elever fra voksne synker, mens det er en øking i digital mobbing. Dessverre tar ikke undersøkelsen hensyn til kulturell bakgrunn, slik at en ikke kan ut fra den si noe om samisk bakgrunn, kultur og identitet er et av utslagene i mobbesaker. Barne-, Ungdom og Familiedirektoratet (2020) viser til statistikk om at 14% av samer har opplevd diskriminering i skolen. Dette er tall som stammer fra 2012. I kommentarer til tallene, gjort av Hansen (2016), vises det til at skolen er den arenaen hvor det oppleves mest mobbing og diskriminering. I kommenteringen både belyser han mangelen på forskning, undersøkelser og kartlegging av forholdene tilknyttet tematikken.

Jeg kan med bakgrunn i dette ikke si noe om at mobbing av de samiske elevene forekommer oftere enn andre, og ikke noe om på hvilket grunnlag og hva mobbingen er rettet mot. Det jeg derimot vil undersøke er om et lite utvalg av foresatte og ansatte ved skoler har erfaring tilknyttet dette. Resultatet kan være en indikator på om det er svært utbredt eller om det er en

synkende tendens som den generelle som viser at færre barn opplever mobbing i dag enn før (Utdanningsdirektoratet, 2021B).

2.4 Samisk skolehistorie

Det er ingen nedskrevet samisk historisk forankring fra samene, siden denne baserer seg på muntlig overføring og nedarving. Det en har av historiske kilder stammer fra utenforstående, hvor det er beskrivelser fra vikingsagaer, misjonærer, kirken og den norske stat. Det er viktig å tolke kildene med et kritisk blikk, siden disse kan være subjektive og ikke nødvendigvis historisk korrekte. Den samiske kulturen er på denne måten i hovedsak forstått fra utenforstående kilder, noe som ikke nødvendigvis gir full forståelse for den samiske kulturen og tradisjonene.

I skolesammenheng har samisk skole to røtter, den ene bygger på den uformelle opplæringen som foregikk i samiske familier, og den andre er den samiske språkopplæringa i kirke og skole på 17-1800 tallet (Lund, 2003, s.7). Samisk opplæring har derfor lange tradisjoner, men som blir overskygget av fornorskning og assimileringpolitikk (Lund, 2003, s.7).

I Norge, da både for nordmenn og samer, var det frem til kristendommens innrykk på starten av 1000-tallet vanlig at opplæringen foregikk i hjemmet og av familien (Lund, 2003, s.8). Da særlig gjennom at barna deltok i de voksenes arbeid. Etter kristningen av Norge ble det lagt inn krav om dåp, og at barn fra syvårsalderen skulle delta i skriftemål. Her skulle presten sikre barnas kristne opplæring. Det var da fortsatt familien som sto for opplæringen i den mest sentrale kristne «barnelærdommen» (Lund, 2003, s.8). Deretter, på 1100-tallet ble det opprettet katedralskoler i de større sentrale byene (Lund, 2003, s.8). Det var først på 1700tallet at tanken om skole og offentlig opplæring for alle kom for fullt (Lund, 2003, s.9). Dette skjedde i forbindelse med kristendoms opplæring, hvor konfirmasjonsordningen medførte et krav om at alle måtte være lese- og skrivekytunge (Lund, 2003, s.9).

Under koloniseringen var det en dominerende tanke om hvites suverenitet, med både ansvar, plikt og rett til å underordne seg og herske over andre folkeslag (Lund, 2003, s.16). Det var en etnosentrisk kulturforståelse som var rådende og legitimert gjennom «vitenskapelige» bevis på et menneskelig hierarki, da deriblant gjennom Darwins teorier om arter (Lund, 2003, s.16). «Vitenskapen» fungerte slik at det var den folkegruppen som sto i sentrum, som også var den suverene. I Norge var det den norskfødte innbyggeren som var på toppen av hierarkiet, kvener

ble ansett som en mellomting, mens samer var på bunn og ansett som «den mongolske rase». Uttalelser beskriver samene som «synes at være svagt utviklede baade aandelig og legemlig hanseende..» (Helland, 1906, i Lund, 2003, s.16). Attester viser også til hvordan det samiske språk ikke var egnet til åndelighet; «Aldeles ubrugt og uvant til aandelige Ideer» (NOU, 1985, i Lund 2003, s.16). Med dette menneskesynet ble det sett på som naturlig at den overlegne rasen styrte over den underlegne (Lund, 2003, s.17).

En nedlatende behandling av urfolk er ikke særnorsk, men en del av en verdensomspennende historie, holdning og tankegang. Sammenligninger med andre urfolk og behandlingen av dem kan anses å være problematisk. Det vil være et spørsmål om det er sammenlignbart og eventuelt nyttig å skulle stille assimileringer og behandling opp mot hverandre. Om en ser bort fra spørsmålet om «hvem som hadde det verst» og heller ser på hvordan assimileringen og undertrykkelsen ble organisert kan en trekke noen linjer. En ser eksempler på assimilering av Aboriginene i Australia, som samene, ble sendt på internatskoler for å tilegne seg språket og kulturen til de dominerende hvite (Børhaug, Christophersen og Aare, 2014, s.166). Dette med tanken om integrering inn i den «siviliserte»-kulturen for å legge fra seg sin egen «primitive»-kultur.

Her hjemme kan fornorskningspolitikken anses å være en konsekvens av den rasistiske ideologien som florerte under og etter koloniseringen. Betegnelsen benyttes for å beskrive den offentlige politikken til norske myndigheter for å assimilere samene i det norske samfunn (Skogvang, 2020). Politikken var gjeldende i over hundre år, og var rådene fra ca. 1850. Innskrenkingen gikk gradvis for seg, hvor en i starten kunne benytte samisk i kristendomsundervisningen i tillegg til hjelpespråk for å lettere lære norsk (Zachariassen, 2020). Dette fungerte da i praksis slik at elevene lærte begge språkene. I 1898 kom den endelige skoleinstruksen, hvor det ikke nødvendigvis var forbudt å bruke hjelpespråk i skolen, men i praksis var norsk det eneste opplæringspråket som ble benyttet selv i de språkblandede skolekretsene med få unntak (Zachariassen, 2020). Ikke før etter andre verdenskrig ble politikken adressert som utelukkende negativ, hvor ordningen ble avvirket i 1963 (Zachariassen, 2020). Selv om det forekom en avvikling av ordningen kan en likevel anse at fornorskningspolitikken holdt seg frem til ca.1980. Omtrent samtidig ble Alta-saken et sterkt oppgjør for samenes kamp mot kulturell diskriminering, kollektiv respekt, politisk selvstyre og materielle rettigheter (Minde, 2005, s.5).

I fornorskningen og assimileringen av samene var skolen et viktig redskap, i tillegg til kirken og det norske lovverket (Eidheim, 1971, i Børhaug, Christophersen og Aare, 2014, s.164). I

tillegg til at skolen kun skulle lære elevene å skrive og lese det norske språk, formidlet den også kun norske verdier, kultur og historie (Børhaug, Christophersen og Aare, 2014, s.164). Ved å forby bruk av morsmålet i skolen gjorde dette at mange av elevene ikke forstod hva læreren sa, selv etter flere år på skolebenken. Dette førte så til at selv evnerike samiske barn kunne gå ut av skolen uten kunnskaper og kompetanse i skolefagene. Det de kanskje fikk med seg var lære om «Siviliserte folk» og «Høykulturer», som de ikke selv var en del av (Jernsletten, 1969, i Børhaug, Christophersen og Aare, 2014, s.165). Dette medførte ikke bare en manglende kunnskap om egen kultur og historie, men også analfabetisme i både sitt eget språk og norsk (Børhaug, Christophersen og Aare, 2014, s.165). Konsekvensen av dette vises gjennom flere generasjoner, hvor internatskolegenrasjonen ønsket at sine egne barn skulle være norske. Den kulturelle mindreverdighetsfølelsen av det samiske ble videreført som en del av arven til den neste generasjonen (Børhaug, Christophersen og Aare, 2014, s.166).

2.5 Globalt perspektiv

Det eksisterer rundt 5000 ulike urfolk rundt om i verden (King og Scheilemann, 2004, s.13), og omfatter 300 millioner individer. En fellesnevner for urfolkspolitikken er at det har vært en overvekt i assimileringspolitik og undertrykkelse. På verdensbasis er urfolk folkegrupper med særlig risiko for å ikke ha tilgang på utdanning, og da særlig ikke av en kvalitet som respekterer deres kultur og språk (King og Scheilemann, 2004, s.19). Dette i tillegg til at det jevnt over har vært en tendens til å fremstille urfolk i et negativt lys. Det er også en gjenganger at urfolk i skole og opplæringsammenheng ikke har hatt muligheten til å delta i avgjørelser som design av læreplan, valg av lærere, læringsmetoder, og defineringen av standarden på undervisningen (King og Schleimann, 2004, s.19). Det er viktig å påpeke at forskningen som refereres til her er fra 2004, hvor det kan og forhåpentligvis har forekommet endringer og utvikling i ettertid. Min oppfattelse er derimot at store deler av konklusjonene fra dette fortsatt vil være aktuelle i den dagsaktuelle situasjonen.

Vårt naboland, Sverige, forholder seg til samene som er vårt felles urfolk. De har de på lik linje med Norge et samisk forvaltningsområde (Tärnaby, Jokkmokk, Gällivare, Kiruna og Karesuando). Samiske elever har innenfor forvaltningsområdet rett på samisk opplæring. I 1981 ble Sameskolestyrelsen stiftet, og er det ledende organet har ansvar for opplæring i samisk språk og videreformidling av kultur, tradisjoner, og identitetsbygging. Innenfor forvaltningsområdet kan en fra første til sjetteklasse benytte seg av de samiske skolene (Länta, 2020). Etter sjetteklasse skifter tilbudet til *Integrert Samisk Undervisning*

(Sameskolestyrelsen, 2021). Tilbudet er i hovedsak morsmålsopplæring, men kan også inkludere samiske elementer og perspektiver også i annen undervisning. Opplæringen har, slik Sameskolestyrelsen (2021) påpeker, som hensikt å styrke elevenes samiske identitet.

King og Scheilmann (2004, s.22) viser til hvordan det er noe variasjon i stater oppfatning og forhold til urfolk. Mange stater anerkjenner urfolkets rettigheter til utdanning, språk og kultur. En tilnærming har vært å utarbeide kulturell passende utdanning for urfolk ved bruk av morsmålet til elevene. Andre har gjennomgått skolereformer for å sikre språk- og kulturoplæring (King og Scheilmann, 2004, s.22). I den samme boken vises det også til at erfaringer fra stater som USA, Canada, New Zealand, Australia og Bolivia ved at en med fordel inkluderer urfolket i koordineringen i utvikling av programmer og ordninger (King og Scheilmann, 2004, s.26). Som eksempelvis på dette er inkludering for å styrke undervisningen i språk, kulturell revitalisering og ivaretagelse, eierskapsopplevelse og identitetsutvikling. Selvbestemmelsen er en faktor i konstitutivt, bærekraftig og kvalitetsrik opplæring og utdanning (King og Scheilmann, 2004, s.26).

King og Scheilmann (2004, s.27-28) oppsummerer i sin bok utfordringene tilknyttet opplæring og utdanning. Her viser de til behovet for kvalitet og likeverd. Både i og under opplæring, men også med tanke på muligheter videre i utdannelsen og livet. Opplæringen må være en del av prosessen for å progressivt styrke identiteter og promotere toleranse, forståelse, fred og respekt i og mellom kulturer. Det er også viktig med anerkjennelse av mangfold, verdier, historie, språk, kunnskap, tradisjoner og normer. De viser også til, slik jeg har skrevet tom over, at selvbestemmelse er avgjørende og en stor utfordringene som rammer urfolk.

New Zealand er ofte et fremhevet eksempel på en progressiv behandling av urfolk, som anerkjenner Maorifolket som urfolk. Ikke overraskende har en av de største utfordringene for Maorifolket vært assimileringspolitikken som nesten utryddet språket, og med det også kulturen. I nyere tid har New Zealand omfavnet deres kultur og mangfold, med mål om å anerkjenne, ivareta og videreutvikle urfolkets kultur, språk og identitet. Det inkluderer også rett på selvbestemmelse i forbindelse med for eksempel skole og opplæring i tråd med erklæringen om urfolks rettigheter som er tatt opp tidligere i kapittelet. Skolen i New Zealand baserer seg på læreplaner som både er tilgjengelige på engelsk og Maorispråk. Den engelske læreplanen blir benyttet av skoler hvor 50% eller mer av undervisningen foregår på engelsk, mens den Maorispråklige læreplanen benyttes av skoler hvor undervisningen foregår 51% eller mer på morsmålet (Ministry of education, 2021). Elever som mottar opplæring i og på sitt morsmål har engelsk som språkfag, mens den øvrige undervisningen og opplæringen

foregår på morsmålet. Maori-elever tilknyttet den engelsk baserte skolen har tilbud å mota morsmålsopplæring som fag, som i Norge vil tilsvare opplæring i Samisk språk.

3 Samisk i skolen; Rettigheter og læreplaner

Her vil jeg kort gjøre rede for de juridiske rettighetene samt læreplanverkene som ligger til grunn for gjennomførelsen av opplæringsløpet. I forbindelse med dette ønsker jeg å vise til utviklingen over tid av utformingen av disse, og hvordan det samiske er ivaretatt. Selv om min forskning ikke i utgangspunktet omtaler organiseringen av opplæringen, er det en viktig del av forståelsen rundt samisk opplæring. Læreplanene kan også gi nyttig forståelse og bakgrunn i forhold til noen av de utfordringene elever, lærere, og foresatte vil kunne møte på i hverdagslivet.

3.1 Rettighet til opplæring

Frem til 2007 var det ingen internasjonal enighet og konvensjon som ga særlige rettigheter eller autonomi over egen kultur og språk for urfolk verden over. Det kom først da De Forente Nasjoner (FN) vedtok «FNs erklæring om urfolks rettigheter» (FN-sambandet, 2020). Rettighetene fastslår både individuelle og kollektive rettigheter som tar for seg blant annen rettigheter til kultur, identitet, språk, arbeid, helse og utdanning (FN-sambandet, 2020). Dette utgjør en internasjonal enighet om at urfolk har rett på utdanning. Hvordan dette gjennomføres er det derimot ikke klare retningslinjer for. Det er lagt trykk på suvereniteten og retten urfolket har til å delta i alle saker som angår dem. I tillegg er det et internasjonalt forbud mot diskriminering mot urfolk, og skal fungere som et vern til retten å være særegne (FN-Sambandet, 2020). Under Artikkel 14 i Erklæringen om urfolks rettigheter (FNSambandet, 2020) lyder det at urfolket har rett til både å opprette og ha kontroll over sitt eget utdanningssystem. Dette inkluderer all opplæring skal gjennomføres på deres eget språk, og med undervisnings- og læringsmetoder som de selv mener er egnet. Videre til punkt to under Artikkel 14 vektlegges det at alle tilhørende individer, særlig barn, har rett til alle nivåer og former av statlig utdanning, uten diskriminering. Under Artikkel 15 sitt første punkt blir det ytterligere uttrykt at «*Urfolk har rett til at verdigheten og mangfoldet i deres kultur, historie, tradisjoner og ambisjoner respekteres og kommer behørig til uttrykk i all utdanning og offentlig informasjon*» (FN-Sambandet, 2020, Artikkel 15, 1.). Dette understreker rettigheten urfolket har i forhold til sin kultur, språk, samfunn og identitet.

FNs erklæring om urfolks rettigheter er et eksempel på en internasjonal enighet som har betydning for samene i Norge. I Norge kan en for eksempel referere til at retten til opplæring i og på samisk ble lovfestet i 1985 (Regjeringen, 2000). Grunnskolelovens §40 nr. 7 ble endret

til; «*Barn i samiske distrikter skal få undervisning i og/eller på samisk på barnetrinnet. Eleven velger selv om han/hun vil ha samisk som fag på ungdomstrinnet*» (Regjeringen,2000). Endringen førte til større mulighet og åpen adgang til å bruke samisk som opplæringspråk. I 1989 ble det vedtatt i Samekonferansen at Samerådets har eget utdannings- og skolepolitiske program (Regjeringen, 2000). Der kommer det tydelig frem at samer selv skal ha autonomi over sin utdannings- og kulturpolitikk (Regjeringen, 2000).

Det er en lovfestet allmenn rett til opplæring i samisk som er gjeldende uavhengig av geografisk plassering. Her får elevene samisk som språkopplæring i tillegg til ordinær opplæring. I *Kapittel 5 Undersøkelse* viser jeg til informantenes svar om hvordan måten språkopplæringen organiseres på kan være utfordrende. Siden elevene får opplæring i samisk i tillegg til de andre fagene, vil det måtte tas valg om hvilke fag som skal vike for undervisningen i samisk, eventuelt om opplæringen skal foregå etter skoletid. Om en ønsker å benytte seg av opplæring på samisk kan dette være noe mer krevende. Innenfor det samiske forvaltningsområdet har alle samiske elever og foresatte denne rettigheten. Utenfor forvaltningsområdet er det krav om at minimum ti elever innenfor kommunen må ønske dette for at skolen skal være pliktig å gi dette tilbudet (Falch og Selle, 2016).

3.2 Norge og læreplaner

I utgangspunktet var undersøkelsen min basert på et fokus og isolering av erfaringer og refleksjoner direkte tilknyttet trivsel og relasjoner. Det som etter gjennomført datainnsamling ble tydelig var at organisering viste seg å være en av de mest påtrengende utfordringene i sammenheng med opplæring i og/eller på samisk. Dette vil i hovedsak videre bli kommentert i *kapittel 5.3 Drøfting av svarene fra foresatte og 5.4 Drøfting av svarene fra ansatte*. Likevel, med dette som grunnlag vil jeg redegjøre noe grundigere en gjennomgang av læreplaner og utviklingen av dem. Jeg vil si noe om hvordan skolen som institusjon har forholdt seg til samisk kultur, identitet og opplæring.

I Norge er skolen, kunnskapsformidlingen og arbeidsmetoder styrt etter nasjonale læreplaner. En kan med dette beskrive skolen i Norge som en læreplanskole (Lund, 2003, s.52). Selv om mitt prosjekt ikke direkte tar for seg organiseringen av opplæring i og på samisk, anser jeg det som viktig å vise grunnlaget for hvorfor opplæringen gjennomføres slik den gjør.

Som en kort oppsummering av læreplanutviklingens forhold til det samiske velger jeg å lene meg på Folkenborg (2008) sine refleksjoner. Han viser til det som anses som et vendepunkt for samisk representasjon i læreplanene med Mønsterplanen 1974 (Folkenborg, 2008, s.45). Før 1974 fremstod samisk historie og kultur som noe fremmed i læreplanverkene. I de tilfellene samer ble nevnt, var dette i referanse til og i sammenheng med «eskimoer» (Folkenborg, 2008, s.41). Dermed ble samiske forstått som et primitivt naturfolk, i motsetning til det siviliserte samfunn som det norske. Dette viser til, slik som beskrevet i *kapittel 2.2 Kulturforståelse*, en etnosentrisk holdning til kultur, og kommer klart frem i den samiske og norske skolehistorien.

Den samme progressive tendensen ser en i de videre læreplanene. Med Mønsterplan 1987 hvor det kom grunnleggende prinsipper om samiske skole spørsmål som språklig og kulturelt likeverd (Folkenborg, 2008, s.53). Dette er også første gang samer selv, gjennom Samisk utdanningsråd, var deltakende i utviklingen og arbeidet med en skolereform. Hvor det er sitert at; «Fagplanen har et eget hovedemne om samer, samefolket – *sámi álbmot*. Undervisninga skal gi alle elever i grunnskolen kunnskap og innsikt som kan fremme forståelse, toleranse og respekt og motvirke uriktige og uheldige forestillinger om samer.» (Mønsterplan for grunnskolen, Oslo 1987: 7; sitert i Folkenborg, 2008, s.54). Dette viser til læreplanens ønske om å øke kunnskap og forståelse for å motvirke fremmedfrykt og konsekvensene av dette. Læreplanverket 1997 legger retningslinjer for perspektivet på det samiske gjennom; «kunnskap om historia, kulturen og samfunnslivet til samefolket og innsikt i den stillinga samane har i det norske samfunnet» (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Oslo 1996:178; sitert i Folkenborg, 2008, s.59). Læreplanverket fra 1997 legger til rette for en mer nyansert kunnskap om det samiske, i tillegg til at det viser til at samene er en del av det norske samfunnet. Det er en endring i det tradisjonelle bildet på samisk næringsvirksomhet, og kultur og identitet omtales med en mindre synonymitet til reindrift. Det er derimot viktig å påpeke at det fortsatt ikke er noen nasjonale føringer for det konkrete innholdet, slik at det i praksis fortsatt var mulighet med undervisning forankret i tradisjonell forståelse av samene. Kunnskapsløftet 2006 er mer direkte knyttet til samenes status som urfolk (Folkenborg, 2008, s.61). Progresjonen videreføres til Kunnskapsløfte 2020, med eksempel fra kompetansemål etter endt sjuende trinn skal elevene for eksempel kunne «utforske hovudtrekk ved historia til samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg og presentere rettar samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg har i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020, SAF01-04).

I den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) ser en at det er lagt trykk på at «*Opplæringen skal 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. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. I Norge er norsk og de samiske språkene sør-, lule- og nordsamisk likeverdige*» (Utdanningsdirektoratet, 2020; Overordnet del 1.2). Kunnskapsløftet for samisk undervisning fungerer som likeverdig og parallell for ordinære læreplaner i samiske distrikt (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg sier den overordnede del 1.2 (Utdanningsdirektoratet, 2020) at den samiske kulturarven er den del av kulturarven i Norge. Alle elever med norsk skole skal gis innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Det er også et krav om at elevene skal lære om mangfoldet og variasjonen innenfor samisk kultur og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.3 Samisk læreplan

«Det er egne læreplaner for Kunnskapsløftet samisk. Disse planene er likeverdige og parallelle læreplaner for opplæring i samiske distrikt. Elever som har rett på opplæring i samisk, men som bor andre steder, følger læreplanen i samisk som første- eller andrespråk. De får opplæring i andre fag etter de nasjonale læreplanene. Nye læreplaner blir innført trinnvis fra august 2020.»

(Utdanningsdirektoratet 2020)

Likeverdigheten mellom læreplanene presiseres, hvor det samiske kunnskapsløftet og læreplanene skal være parallelle i opplæringen i samiske forvaltningsområdet. For elever utenfor forvaltningsområdet vil elevene følge læreplanene i samisk som første- eller andrespråk. De vil da følge de nasjonale læreplanene, men skal ha muligheten til å benytte seg av retten på opplæring i samisk.

Når det kommer til samisk opplæring, kan en stille spørsmål om hva det innebærer. Som for eksempel om det er opplæring *for* samer, *på* samisk, eller *om* samiske forhold (Lund, 2003, s.58). Lund ordlegger seg generelt kritisk til organiseringen rundt samisk opplæring. Han stiller spørsmål ved om opplæringen i praksis er utformet av og for samer, eller om det kun er en «halvsamisk» variant av den ordinære Norske skolen. Han påpeker at samiske læreplaner i stor grad er utformet av samer, men med strenge føringer og uten det avgjørende ordet.

4 Metode og forskningsdesign

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive metode og forskningsstrategi som ligger til grunn for undersøkelsen. Dette ønsker jeg å gjøre både ved å redegjøre for hva elementene kvalitativ forskning, narrativ analyse, validitet, reliabilitet, kausalitet, og forskningsetiske prinsipper innebærer i tillegg til min tolkning og bruk av dem.

4.1 Kvalitativ forskning

Min forskning er av kvalitativ karakter, med en induktiv tilnærming. Det vil si at forskeren, jeg, går «fra empiri til teori» (Postholm og Jacobsen, 2018, s.101). Her har jeg som forsker et konstruktivistisk perspektiv hvor virkeligheten anses å være dynamisk og unik, med liten grad av stabilitet og objektivitet (Postholm og Jacobsen, 2018, s.101). Det er verken et mål eller hensiktsmessig å skulle danne noen større antakelser om hvordan virkeligheten ser ut, siden denne er sosialt konstruert og i stadig endring. En baserer seg heller på å forstå det dynamiske og subjektive (Postholm og Jacobsen, 2018, s.101). Forskeren er med dette perspektivet mer opptatt av søken etter mening og formålsforklaring enn årsaksforklaring (Ringdal, 2014, s.104).

Som nevnt er et hovedtrekk ved den kvalitative metoden et fokus på en sosialt konstruert verden, det er induktivt, i tillegg til at metoden baserer seg på et lite utvalg deltakere, nærhet til det som studeres, naturlige omgivelser, fleksibilitet, tekstdata og uformelle analyseteknikker (Figur 5.1, Gall og Borg 1996, i Ringdal, 2014, s.104). En må være bevisst på, slik som Immanuel Kant var opptatt av, at «virkeligheten i seg selv» og «virkeligheten slik den fremstår for meg» ikke nødvendigvis er den samme (Postholm og Jacobsen, 2018, s.45).

Den kreative friheten kvalitativ forskning gir, med hensyn til anerkjennelsen og nytteverdien av subjektivitet, er noe jeg ønsker å benytte meg av. Med utgangspunkt i erfaringer fra et begrenset utvalgte informanter, ønsker jeg å forstå mer av den komplekse virkeligheten gjennom erfaringer fra disse. I tillegg vil jeg anerkjenne at det å være en rent induktiv forsker, slik som med all annen forskning og forskere, kun er mulig i teorien, fordi en rent induktiv undersøkelse ville innebære at en er helt antakelsesfri (Postholm og Jacobsen, 2018, s.102). Dette er så godt som umulig siden en selv sitter på erfaringer innenfor temaet og har en subjektiv og eventuelt ubevist antakelse knyttet til problemstillingen som undersøkes. Det jeg ønsker å etterstrebe er en bevissthet rundt egen subjektivitet og antakelser slik at dette ikke

unødvendig eller ubevist påvirker mine vurderinger og konklusjon (Postholm og Jacobsen, 2018, s.102).

4.1.1 Narrativ analyse

Min forskning baserer seg på erfaringer og refleksjoner til enkeltindivider. Gjennom forskningen ønsker jeg å skape et narrativ, en fortelling om virkeligheten satt sammen av et fåtalls individers perspektiv. I prosessen vil jeg som forsker både ta rollen som «historiefinner» og «historieskaper» som er begreper Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s.215) bruker i forbindelse med narrativ analyse. De viser til hvordan forskeren både legger til rette for og «finner» fortellingene med å oppsøke de som sitter på kunnskapen og erfaringene som en vil belyse.

I tillegg setter forskeren sammen fortellingene, og i denne sammenheng erfaringene og refleksjonene som kommer frem og «skaper» et sammensatt større bilde av virkeligheten. Narrativ analyse blir ansett som strukturering av mening (Kvale og Brinchmann, 2009; i Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.215). Jeg setter systematisk sammen det informantene deler med meg, til et mer helhetlig bilde. Det er da viktig å påpeke at det narrative jeg beskriver i høyest grad er subjektivt. Jeg vil bare kunne si noe om erfaringene til akkurat disse menneskene på akkurat dette tidspunktet.

På den andre siden vil det narrative som presenteres kunne være en indikator på hva en kan forvente i lignende situasjoner. Slik vil en narrativ studie absolutt være verdifull, men subjektiviteten og menneskeligheten som studie og analysen bygger på krever en anerkjennelse og bevissthet rundt hva den også ikke sier noe om.

En kan beskrive spørreundersøkelsen jeg benytter meg av som narrativ. Det vil si at jeg ønsker å innhente detaljerte livserfaringer fra enkeltpersoner fra en liten gruppe individer (Postholm og Jacobsen, 2018, s.119). Kunnskapen og erfaringene som blir delt med meg kan anses som «felt-tekst», hvor målet er å frembringe beretninger fremfor kun korte svar og generelle uttalelser (Riessman, 2008, i Postholm og Jacobsen, 2018, s.119).

I en narrativ studie og analyse er min bakgrunn som forsker avgjørende, og bevissthet rundt hvordan dette kan påvirke forskningsprosessen (Cresswell, 2013; i Postholm og Jacobsen, 2018, s.78). Min bakgrunn vil i aller høyeste grad påvirke hvordan jeg tolker og setter sammen de ulike perspektivene, erfaringene og refleksjonene informantene deler med meg.

For eksempel vil min akademiske bakgrunn påvirke meg i hvordan jeg tolker den informasjonen jeg får. Det at jeg har et pedagogisk utgangspunkt vil medføre at jeg både vil se og tolke svarene ut fra dette. Det jeg opplever som det viktigste vil nødvendigvis ikke være det samme som om en annen forsker, med andre øyne og utgangspunkt, hadde ansett og vurdert som vesentlig og interessant.

Forskningen min har også et fenomenologisk preg. Van Manen (2016; i Postholm og Jacobsen, 2018, s.76) viser til at en av målsetningene med en fenomenologisk studie er å forstå identiteten eller essensen knyttet til et fenomen eller hendelse. I tillegg trekker jeg inn det hermeneutiske perspektivet til å ikke bare beskrive, men også fortolke meningene tilknyttet erfaringene.

4.2 Spørreundersøkelse

Empirien i mitt prosjekt kommer fra spørreundersøkelsen. En undersøkelse basert på et spørreskjema blir i utgangspunktet kategorisert som en lukket tilnærming. For å lykkes med datainnsamlingen krever dette en stor grad av forståelse over tematikken det forskes på (Postholm og Jacobsen, 2018, s.103). En undersøkelse kan gå i dybden på et fenomen (intensivt) eller i bredden (ekspansivt). Begrepene dybde og bredde relaterer seg til hvor inngående enhetene undersøkes, og hvor mange enheter som blir undersøkt. Min problemstilling antyder en intensiv undersøkelse da det er få informanter og at spørreskjemaet åpner opp for subjektive og egeninitierte svar.

Tilnærmingen min kan beskrives som et ustrukturert intervju i skriftlig format. Ved å gjøre det på denne måten har jeg i begrenset grad en strukturert datainnsamling. Dette kan åpne for overraskelser, og utgjør en eksplorerende undersøkelse (Postholm og Jacobsen, 2018, s.104). Å benytte meg av en spørreundersøkelse mener jeg gir mange muligheter og fordeler. Da særlig med tanke på at det i større grad er tilpassingsvennlig for informantene i en travel hverdag, med både allmenne forpliktelser i tillegg til å måtte forholde seg til en global pandemi og de restriksjoner og arbeid det fører med seg.

På den andre siden har jeg stilt meg i en situasjon hvor jeg stenger for muligheten til tilleggsspørsmål eller videre oppfølging av erfaringene og refleksjonene som blir delt med meg. Dette har derimot ikke vist seg å ha vært til skade for min forskning under gjennomførelsen. Informantene har svart både detaljert, åpent og med overbevisning om

sannferdighet i spørreundersøkelsen. Erfaringene og refleksjonene som er blitt delt med meg har vært gjennomgående så gode at jeg ikke ser behovet for i tilleggsspørsmål eller utdypning i sammenheng med denne masteroppgaven.

4.3 Utvalg av informanter

Informasjonspopulasjonen min består av voksne mennesker tilknyttet samisk opplæring enten ved at de er foresatte eller at de er lærere. Det er en begrenset gruppe, med fellesnevneren at de har erfaring knyttet til opplæring i og på samisk. Bortsett fra at foreldrene sin etniske opprinnelse og kulturelle bakgrunn er samisk, er informasjonspopulasjonen like mangfoldig som andre grupper av lik størrelse. Det er ingen andre faktorer enn de som er angitt som er lagt til grunn ved valg av deltakere i prosjektet.

4.4 Metodiske begreper og relevans

Under vil jeg ta for meg noen metodiske begreper og sette dem i sammenheng med mitt prosjekt. Begreper jeg ser som relevante og som vil bli redegjort for og reflektert over inkluderer validitet, reliabilitet, og kausalitet. De to førstnevnte vil i stor grad bli sett på i sammenheng, hvor jeg også trekker frem indre gyldighet, ytre gyldighet, naturalistisk generalisering og begreps gyldighet i forbindelse med reliabiliteten.

4.4.1 Validitet og Reliabiliteten

Det vil alltid være spørsmål om en har målt eller tilegnet seg den kunnskapen en faktisk ønsket. For meg har det hele tiden vært et ønske om å tilegne meg kunnskap om menneskelige erfaringer og refleksjoner i sammenheng med tematikken. Jeg valgte å stille meg helt åpen for et tema og perspektiver jeg er nysgjerrig på, men selv ikke har dyptgående erfaringer med.

Validitet

Validitet, som også blir omtalt gyldighet, handler om hvorvidt en har klart å måle det en ønsket å måle (Ringdal, 2014, s.96). Reliabiliteten, altså påliteligheten, handler om hvorvidt forsøket og resultatet er etterprøvbart (Ringdal, 2014, s.96). Om reliabiliteten er høy betyr det at resultatet i stor grad er gjentakende om en stiller med likt måleinstrument og kontekst. En kan også se en sammenheng mellom prosjektets reliabilitet og validitet. Da høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2014, s.96). Reliabiliteten anses å være rent empirisk, mens validitet krever en teoretisk vurdering (2014, s.97).

Med det forskningsdesignet som er valgt med et utvalg av informanter og et spørreskjema med både faste og åpne spørsmål, er dette et godt grunnlag for å sikre validitet i undersøkelsen. Tillitten til den kunnskap informantene sitter med er stor. Informantene har en reell opplevelse og erfaringene rundt temaene, og de svarene og refleksjonene de deler med meg skaper troverdighet og gyldighet.

Et aspekt av validiteten til en undersøkelse som er verd vurdere er indre gyldighet. Dette ser på i hvilken grad undersøkelsen stemmer overens med den virkeligheten informantene lever i. De som deltar i undersøkelsen, skal kunne kjenne seg igjen i resultatene. Hvorvidt det er grunnlag for å uttale seg om kausalitet må vurderes ut fra det studiet som er gjort (Postholm og Jacobsen, 2018, s.229). Min undersøkelse mener jeg har en sterk indre gyldighet, da det som måles og undersøkes er reelt. Det er også en styrke at informantene er direkte involvert og uttaler seg om de reelle opplevelse og erfaringene de har.

Det er ikke en absolutt sannhet at alle andre i akkurat denne situasjonen opplever det likedan, men en kan vise til en sannsynlighet basert på informasjonspopulasjonens uttalelser. Informantene vil ha inngående erfaring og forståelse av tematikken siden de selv har valgt å være involverte i opplæring i og/eller på samisk. Dette gjør dem egnet til å skulle utale seg om tematikken. På den andre siden vil størrelsen av populasjonen svekke vurderingen, da det kan redusere mangfoldet og variasjonen av erfaringer og meninger omhandlende tematikken.

Et annet aspekt av validiteten er den ytre gyldigheten. Denne sier noe om overførbarheten til undersøkelsen min. Det handler her om i hvilken grad funnene og resultatet er generaliserbart og kan overføres til andre kontekster (Postholm og Jacobsen, 2018, s.238). Det kan ikke sies å være en sterk ekstern validitet da utvalget og undersøkelsen knytter seg til en spesifikk sammenheng. Min forskning kan i denne sammenhengen kun anses som en indikator, fordi

det er et bilde av virkeligheten sett gjennom et fåtalls menneskers øyne og med en begrenset tilnærming. Kontekster jeg anser som relevante og interessante å se videre på og vurdere resultatene opp mot er andre minoritetsbarn. Dette vil være interessant enten om det baserer seg på etnisitet, kultur, sosialøkonomiske forhold, eller faglige evner og forutsetninger.

Reliabilitet

Når jeg skal vurdere reliabiliteten, som sees synonymt med pålitelighet, har dette en større utslagskraft i mitt prosjekt. For å skape en forståelse over begrepet går dette først og fremst ut på forskningsresultatenes konsistens, og da om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Postholm og Jacobsen, 2018, s.223). Forskeren må stille spørsmål og reflektere over sin egen påvirkning, i tillegg til å gjøre forskningen synlig for at andre skal kunne reflektere over den. Det handler her om å gjøre seg oppmerksom på egen subjektivitet (Postholm og Jacobsen, 2018, s.224). Påliteligheten til forskningen er et resultat av dialog mellom forsker og andre som ser interesse i resultatet av forskningen (Postholm og Jacobsen, 2018, s.224).

For å måle reliabiliteten i min undersøkelse så vil det måtte gjøres en tilsvarende undersøkelse og som kan etterprøves om svarene ville vært de samme. For å sikre høyest mulig reliabilitet så har spørreskjemaene vært like til alle informanter, og prosessen har vært lik for alle informanter og vært gjennomført i tråd med hensikten.

Den indre reliabiliteten knytter seg først og fremst til begrepsbruk og om andre forskere kan bruke det samme grunnlaget til å få et tilsvarende resultat. Den ytre reliabiliteten vil legge vekt på om andre vil kunne oppdage tilsvarende resultater og begreper i situasjoner som er lik den jeg undersøker. Begge disse kvalitetsvurderingene er vanskelige å gjennomføre av flere grunner.

I hvilken grad kan en si noe om sannhetsprinsippet når en forsker med så lite antall deltakere? Og, ved å forholde seg konstruktivistisk som forsker, hvor en tviholder på tanken om at alt er konstruert, kontekstualisert og subjektivt, påstå at noe er mer sant enn annet?

Jeg kan ikke garantere reliabilitet i form av en overordnet sannhet. Reliabiliteten baserer seg på tillitt og ærlighet. Informantene har delt med åpenhet og tillitt til meg, og jeg presenterer og tolker kunnskapen på en sannferdig og respektfull måte. Da vil forskningen min bygge på

reelle erfaringer og refleksjoner fra hverdagslivet som blir presentert. Det vil si noe om en opplevd virkelighet som er basert på subjektive erfaringer og perspektiv. På samme måte som med validiteten kan en ikke si at fordi det er subjektivt og erfaringsbasert så gjør ikke det opplevelsene og refleksjonene mindre valide eller sanne.

Subjektivitet

Det er ikke kun informantenes subjektivitet som er relevant å reflektere over. Som forsker står min egen subjektivitet sentralt i hvordan jeg oppfatter og forholder meg til den informasjonen, erfaringene og refleksjonene informantene velger å dele med meg. I tillegg til hvordan jeg anser og forholder meg til samisk kultur og opplæring, som vil si mitt inntrykk og forståelse av samisk historie, kultur og identitet. Dette kan være med å forme hvordan jeg tolker og analyserer det som kommer ut fra spørreundersøkelse. Bevisstheten om dette er ikke en garanti for å unngå påvirkning av tidligere inntrykk, kunnskap og forhold til det samiske, men vil kunne redusere graden av påvirkning.

Når en gjennomfører undersøkelser bør en stadig reflektere over relasjon mellom forskning og forskningsdeltaker, forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker, forskningens kontekst, deltakelse og eventuell manglende deltakelse, og om en har registrert alt som er framkommet på en riktig måte (Postholm og Jacobsen, 2018, s.227). Som forsker har jeg ingen personlig relasjon til forskningsdeltakerne. Dette kan påvirke svarene på flere måter, ved at de gjennom anonymiteten tørr å dele ærlig, eller at mangel på relasjon ikke gir nødvendig tillit til å dele. Som forsker kan jeg ikke annet enn å stole på at frivilligheten til deltakelse og åpne spørsmål er en god måte å skape trygghet slik at deltakerne er villige til å dele og komfortable i situasjonen.

Naturalistiske generalisering

Den naturalistiske generaliseringen (Postholm og Jacobsen, 2018, s.238), som viser til hvorvidt leseren kan kjenne seg ingen i og identifisere seg med konteksten studiet er utført i, er svært stek. Alle har erfaringer fra skolen som elev, noen erfaringer tilknyttet det å være foresatt eller ansatt, og noen tilknyttet samisk opplæring direkte. Utfordringer i skolen som trakkaseing, mobbing eller utenforskap er heller ikke ukjente hendelser og situasjoner

uavhengig av kultur og etnisitet. I tillegg vil leseren kunne relatere til bekymringen om hvordan håndtere slike situasjoner og gjennom undersøkelsen her kunne overføre det til egen bevissthet eller praksis i sin egen situasjon.

Begrepsmessig gyldighet

Det siste jeg ønsker å trekke frem i sammenheng med validitet og reliabilitet er begrepsmessig gyldighet. En må her også stille spørsmål om de begrepene vi danner er gyldige, noe som blir betegnet som begrepsmessig gyldighet (Postholm og Jacobsen, 2018, s.229). De abstrakte begrepene må være meningsfulle, da både for meg, andre i forskningsfeltet og leseren av forskningen (Postholm og Jacobsen, 2018, s.230). Dette refererer til de begrepene jeg har vurdert som verdifulle å definere og ta med for å skape en felles forståelse. I tillegg kan det gi leseren innsikt i hvordan jeg har tolket og velger å bruke dem i akkurat denne sammenhengen. På den måten vil både den som leser og jeg som forsker ha en felles forståelse av begrepers innhold og tolkning i denne konteksten.

4.4.2 Kausalitet

Kausalitet handler om årsak og virkning (Postholm og Jacobsen, 2018, s.233). En ønsker med å gjøre mer enn kun beskrive og forstå, men å si noe om hvorfor. I naturvitenskapen ser en på dette som kausale endelige lover som tyngdeloven, mens for meg i samfunnsvitenskapen vil dette bety at en kan si noe om sannsynligheten, forventningen til effekt, eller tendensen til noe. En må her være oppmerksom på at en kan utøve kausalitet feil og se sammenhenger som ikke er der.

I det kvalitative forskningsfelt vil en kunne gå i en kausal felle med å tro at to hendelser som skjer etter hverandre henger sammen (Postholm og Jacobsen, 2018, s.235), at fordi en gjorde A så skjedde B. Dette kan være feilaktig fordi det samtidig har forekommet en rekke andre faktorer som spiller inn og som forskeren ikke har inkludert (Postholm og Jacobsen, 2018, s.235). Samvariasjon er da ikke nødvendigvis sammenheng.

Kvalitet

For å konkretisere, og i fare for å forskuttere drøftingen som kommer i *Kapittel 4*, kan en se til erfaringer tilknyttet mobbing, trakassering eller andre ubehageligheter basert på samiske identitet og kulturelle bakgrunn. I spørreundersøkelsen framkommer det lite erfaring tilknyttet akkurat dette, hvor det reflekteres over effekten av synliggjøring, normalisering og kulturelt mangfold som hovedfaktor for å unngå rasistiske bemerkninger og diskriminerende forhold. Mobbing på generell basis har en synkende tendens, se *kapittel 2.3 Klassemiljø, trivsel og mobbing*, som kan være en grunn til at heller ikke disse foresatte og skolene har et utbredt problem med mobbing. En annen mulig faktor og forklaring kan være at mine deltakere har vært «heldige» og unngått slike hendelser. Det er en sammensatt og kompleks virkelighet, hvor alt jeg kan gjøre er å trekke mulige linjer der jeg ser det som naturlig og sannsynlig ut fra den informasjonen og de kunnskaper jeg sitter med.

Jeg ønsker med dette å anerkjenne mulighetene for at andre forhold vil påvirke og muligens også være avgjørende for erfaringene og refleksjonene som jeg gjennom min undersøkelse ikke fanger opp. Videre i oppgaven vil jeg forholde meg til erfaringene og refleksjonene som er delt med meg som opplevd kausalitet.

4.5 Forskningsetikk

Det er mye en kan trekke frem av etiske forhold i forbindelse med forskning. Jeg har valgt å ta med et lite utvalg jeg mener er de mest relevante forholdene å kommentere i forbindelse med min undersøkelse.

For at deltakerne i undersøkelsen skal kunne uttale seg ærlig og åpent er tillitt og trygghet avgjørende (Postholm og Jacobsen, 2018, s.119). De må kunne stole på at jeg har rene intensjoner, følger etiske retningslinjer og har en genuin respekt for det arbeidet de gjør, erfaringene de beskriver og kunnskapen de deler. Dette vil være spesielt viktig siden mitt prosjekt tar utgangspunkt i et potensielt sensitivt og privat tema. Her har jeg troen på å designe spørreundersøkelsen så åpen som mulig med full valgfrihet både om en vil delta og i hvilken grad en vil i opplysninger avgjørende for at deltakeren skal føle trygghet.

4.1.1.1 NESH fem hovedpunkter

Jeg vil her vurdere NESH fem hovedpunkter i lys av det jeg anser som mest relevant til min undersøkelse. Noe av det viktigste når det er snakk om mennesker, spesielt barn og unge, er personvern. Ringdal (2014, s.455) legger frem fem av punktene fra NESH (2006, s. 11-21)

sine femten punkter for forskningsetikk for samfunnsfag, harmonia, juss og teologi. Kravene som er særlig henvisning til i Ringdal (2014) omhandler retningslinjene som krav om å unngå skade og alvorlige belastninger, at de som skal forskes på har krav om å bli informert. I tillegg er fritt samtykke, konsesjon og meldeplikt, hensyn til tredjepart, respekt for individets privatliv og nære relasjoner, og kravet om konfidensialitet viktig (Figur 19.1, NESH 2006, i Ringdal, 2014, s.455). Det er altså mye en skal forholde seg til når det kommer til det etiske perspektivet for en slik studie som forsker tett på barn og unge.

4.1.1.2 Personvern og anonymitet

Det største etiske ansvaret til en forsker er ovenfor forskningsdeltakerne (Fontana og Frey, 2002, i Postholm og Jacobsen, 2018, s.246). I denne sammenhengen vil det inkludere ansatte og foresatte som deltar i spørreundersøkelsen. I tillegg er det viktig å ivareta personvernet til elevene som deltakerne uttaler seg om og har erfaringene sine fra. Ansatte ved skolen skal ikke uttale seg om enkeltelever, men på generell basis om erfaringer og tanker de har om tematikken. Anonymitet og personvern står sentralt, og jeg selv har samlet inn så lite sensitiv informasjon og opplysninger som mulig. Som svar på dette er spørreundersøkelsen anonym.

4.1.1.3 3.5.3 Etisk dilemma

Ett eksempel på etisk dilemma jeg som forsker har stått ovenfor i denne prosessen er i hvilken grad jeg ønsker å påvirke informantene ved å stille konkrete og spissede spørsmål. Dette går ut på hvilke føringer jeg ville legge i forhold til spørsmål angående utfordringene, basert på min forventning og antakelser. Valget falt på at jeg i stor grad ikke ønsket å stille direkte og lukkede spørsmål. Dette er med unntak av ett hvor det spørres om erfaringer med trakassering, mobbing eller annen utenforskap, samt et åpent spørsmål tilknyttet eventuelle sosiale utfordringer som kan komme som følge av organiseringen av opplæringen.

For meg har det også vært et etisk spørsmål i forhold til hvilken rett jeg har til å stille spørsmål om denne tematikken. Spørsmålet er aktuelt siden jeg selv ikke er tilknyttet samisk kultur, eller har noen personlige erfaringer med ordningen, og da heller ingen personlig forståelse eller opplevelse av situasjonen. Ovenfor meg selv har det vært avgjørende å tydeliggjøre hva jeg faktisk stiller spørsmål om. Jeg ser ingen nytteverdi i å skulle komme utenfra med pekefinger og kritisk blick. Det jeg ønsker er å lytte til erfaringene som

individene velger å dele med meg for å kunne samle kunnskapen i undersøkelsessammenheng, og dele videre med andre og ta videre med inn i min lærerpraksis.

Det kan være problematisk at jeg velger ut noen som skal representere holdninger og skolekultur når det angår elevers ivaretagelse og utvikling av sin flerkulturelle identitet. Som forsker tar jeg for meg et kultursensitivt tema, og må være bevisst rollen jeg gir deltakerne i spørreundersøkelsen. De erfaringene og den kunnskapen de deler med meg er kun refleksjoner som skjer i en bestemt kontekst. Uavhengig om det ikke er overførbart til alt og alle så er det likefult spennende, og kan være et utgangspunkt til å forstå hvordan dette er i praksis. Resultatene kan ikke bli sett på som en fasit på hvordan alle erfarer den samme eller lignende situasjoner.

Det er også et etisk spørsmål når en omtaler slike temaer med tanke at en setter en kultur som referansekulturen. Her ser jeg på en gruppe elever og vurderer disse opp mot referansegruppen. Dette er noe som kanskje helst ikke skal etablere i skolen, siden en skal ha en felles skolekultur. En vil med stor sannsynlighet sette den «norske» kulturen som utgangspunkt til å kunne definere at noen har en annen kultur. Majoriteten av barn i den norske skole forholder seg til den norske nasjonale læreplanen, med undervisning på norsk. Alternativet med opplæring i og på samisk er relativt nytt og kjøres parallelt med den norske læreplanen. Med det kan en stille spørsmål om en forstår den samiske opplæringen ut fra et norsk-kulturelt perspektiv, og setter de opp mot hverandre, fremfor å ha fokus på mangfold og styrken som ligger i ulikhet. Dette er blant annet mye omtalt i religionsvitenskapen. Her vises det til hvordan det kan være problematisk å sette en referansereligion, fordi det blir da malen og idealet alle de andre måles opp mot (Andreassen, 2016, s.94). En kan da ende med at en kultur blir stilt over en annen og blir sett på som bedre. Dette kan spesielt være problematisk når en tar det ned på individnivå. For meg har dette vært en viktig del av min egen etiske bevissthet, hvor jeg ikke ønsker å bidra til et slikt syn og rangering.

4.6 Metodiske svakheter

Jeg har i dette kapitlet redegjort for design og forskningsmetoder jeg har lagt til grunn for mitt arbeid, og de avveininger som jeg har vurdert i forhold til metodebruk. Valget om å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, men med et åpent spørreskjema ser ut til å kunne gi meg de svar som jeg er på jakt etter. Likevel så kan det diskuteres om undersøkelsen skulle vært mer kvantitativt i sitt design, med mer standardiserte spørsmål og flere informanter.

Ulempen med den tilnærmingen ville være at nyanser og detaljer fra informantene vil kunne bli borte i et spørreskjema med kun faste svaralternativer.

Jeg valgte å søke informasjon via skoler basert på nærhet og kjennskap til disse. Det var hensiktsmessig å gjøre et utvalg der jeg hadde kontakter. For å få en bredde og mer ulik erfaring kunne det vært nyttig å utvide undersøkelsen til andre regioner med elever med rettighet til samisk undervisning. Den lille populasjonen gjør at generalisering er vanskelig, og det er ikke grunnlag for å generalisere funnene til direkte til forhold.

5 Undersøkelse

I denne delen av oppgaven presenterer jeg min undersøkelse. Jeg vil presentere funnene mine og deretter drøfte disse. Grunnlaget for dette er forankret i svarene og refleksjonene informantene gav i spørreskjemaet.

Først ønsker jeg å legge frem en gjennomgang av spørsmålene som ble stilt til foresatte og ansatte i spørreundersøkelsen. Deretter oppsummerer jeg mine fem hovedfunn. I tillegg vil jeg gå dypere inn i svarene som framkom i undersøkelsene, og drøfte de erfaringene og refleksjonene som informantene hadde. For meg har det vært naturlig å strukturere dette ved først å ta for meg foresattes erfaringer og refleksjon. Jeg vil starte med å presentere de foresattes bakgrunn for å benytte seg av rettigheten til opplæring i og på samisk, og hvilke forventninger de la til grunn for valget. Foresattes perspektiv vil også kunne gi viktig innsikt i vurderingen som ligger bak å benytte seg av rettigheten til opplæring i og på samisk. Deretter tar jeg for meg de ansattes refleksjoner og erfaringer på samme måte med hvilke fordeler og utfordringer de har erfart i det valget de har tatt.

Forhold jeg ønsker å få svar på gjennom spørreundersøkelsen er i utgangspunktet hvilke fordeler de opplever, men også utfordringer tilknyttet samisk opplæring. Aktuelle utfordringer kan være innenfor inkludering, oppfølging, prioritering og innhold i undervisningen. Det er også interessant å få en respons fra ansatte på om de har erfaring med at andre elever blir mer bevisst på samisk kultur og språk ved å inkludere. I tillegg vil jeg også se om ansattes og foresattes erfaring og opplevelse stemmer overens eller er sprikende i sine vurderinger.

5.1 Spørreundersøkelsen

Det var to spørreundersøkelser som ble sendt ut, en til foresatte og en til ansatte. Dette for å kunne tilpasse spørsmålene for de ulike perspektivene for ansatte og foreldre. Begge spørreskjemaene er vedlagt oppgaven. Drøftingen baserer seg på svar fra sju foresatte fra samme skole og fem ansatte tilknyttet opplæring i og/eller på samisk fra to ulike skoler. Alle spørsmålene var åpne og frivillige å besvare. Selv om ikke alle deltakerne svarte på alle spørsmålene, er besvarelsene komplimenterende og fungerer som utfyllende for hverandre.

5.1.1 Spørreskjema til foresatte

I drøftingen under deler jeg svarene inn i tre kategorier.

Den første kategorien omfatter tre spørsmål fra min undersøkelse. Hvorfor valgte foresatte samisk opplæring? Her fikk de foresatte stilt spørsmål om deres barn fikk opplæring i og på samisk, eller om de kun hadde valgt å benytte seg av rettigheten om samisk som andre eller tredjespråk. Dette for å eventuelt kunne vise til en variasjon i erfaringer og refleksjon. Etter det ble det stilt spørsmål om hvorfor de valgte å benytte seg av rettigheten om opplæring i og/eller på samisk. Til slutt i denne delen spurte jeg om de foresatte selv hadde stått i noe dilemma når det kom til valget om å benytte seg av rettigheten for deres barn til opplæring i og/eller på samisk.

Kategori to tar for seg spørsmål knyttet til fordeler og positive bidrag samisk opplæring har for elevene, skolen og samfunnet. Dette omfatter spørsmålene om fordeler de opplever for sitt barn ved å motta opplæring i og/eller på samisk. I tillegg spør jeg om de som foresatte har en opplevelse av at deres barn trives på skolen og med den opplæringen de har. Videre spørsmål går mot om de ser noen generelle fordeler for skolen og samfunnet ved tilbud om samisk opplæring og klasser. Svarene i denne delen inkluderer altså spørsmål tilknyttet det positive bidraget og fordelene de ser tilknyttet opplæringen både for elevene, skolen og samfunnet.

Den tredje kategorien med spørsmål omhandler eventuelle utfordringer. Denne delen inkluderer de åpne spørsmålene om hvilke utfordringer som er eller kan være forbundet med opplæringen. I denne delen så utfordrer jeg også på å beskrive forslag til endringer eller tiltak som har vært prøvd eller som ønskes prøvd ut. Denne delen av undersøkelsen er mest åpen, og jeg forventet individuelle svar og tilbakemeldinger fra informantene.

5.1.2 Spørreskjema til ansatte

På samme måte som jeg drøfter erfaringene og refleksjonene til de foresatte ønsker jeg å dele inn drøftingen også for resultatene fra de ansatte. Drøftingen baserer seg på erfaringene og refleksjonene til fem lærere, hvor enkelte også har lederoppgaver.

I første kategori jeg vil ta for meg er spørsmål knyttet til erfaringene de ansatte har, og refleksjoner som handler om opplevde fordeler knyttet til tematikken. Denne delen tar for seg spørsmål direkte rettet til hvilke fordeler de ser ved at skolen har samiske klasser og opplæring både i og/eller på samisk. Her vil jeg også vurdere svarene opp mot spørsmål om hvordan skolemiljøet og trivselsnivået generelt er på skolen. Jeg vil trekke inn svar på spørsmål om hvordan relasjonene er mellom elevene som mottar opplæring i og/eller på samisk og elevene

som mottar opplæring på norsk. De ansatte ble også spurt om de opplever en økt bevissthet blant alle elever på skolen om samisk kultur og språk ved å ha samisk klasse og opplæring. På samme måte som de foresatte ble også de ansatte stilt spørsmål om og hvordan opplæringen påvirker de samiske elevene positivt.

Den siste delen med spørsmål tok for seg spørsmål knyttet til erfaringer og refleksjoner rundt utfordringer de ansatte erfarer. Dette inkluderer åpne spørsmål om hvilke spesifikke eller generelle utfordringer som kan oppstå når skolen har samiske klasser og gir opplæring i og/eller på samisk. I tillegg er det spørsmål om skolen har gjort noen tiltak for å minimere eventuelle utfordringer, og effekten av disse. De ansatte ble også stilt direkte spørsmål om det var hendelser med mobbing, trakassering eller andre uhendigheter tilknyttet at elever har samisk tilhørighet. Dette er også inkludert i denne delen, hvor spørsmål angående eventuelle dilemmaer som skolen har stått eller står ovenfor i forbindelse med tilbud om opplæring i og/eller på samisk blir drøftet.

5.2 Undersøkelsens fem funn

Jeg vil basere drøftingen under basert på mine fem hovedfunn. Jeg har gjennom hele arbeidet ønske å få svar på hvilke fordeler og utfordringer som knyttes til skolehverdagen opplever foreldre og lærere til elever som har opplæringen i eller på samisk. Jeg mener at jeg kan trekke frem fem funn som svarer på problemstillingen. Disse er listet under:

Funn 1: Økt synliggjøring gir samiske elever en mer inkludert og normalisert skolegang

Funn 2: Økt kunnskap om samisk språk og kultur for alle elever

Funn 3: Økt opplevelse av tilhørighet og trivsel

Funn 4: God organisering gir et bedre tilbud

Funn 5: Kommunikasjon og informasjon er avgjørende for suksess

Funnene vil først bli drøftet under, fordelt på svar fra foresatte og fra ansatte. Der de har sammenfallende eller ulike svar vil dette bli drøftet. Jeg vil også trekke disse fem funnene med meg til *kapittel 5.5 Oppsummering og konklusjoner*.

5.3 Drøfting av svarene fra foresatte, valg og refleksjoner

Svarene fra de foresatte var i stor grad fullstendige og grundige. Jeg fikk i stor grad svar på alle spørsmålene, og også gode bidrag på de mer åpne spørsmålene.

Ett av spørsmålene til de foresatte var om grunnlaget for at de valgte samisk opplæring for sitt barn. Dette inkluderer både foresatte som valgte opplæring i samisk og på samisk hvor elevene går i samisk klasse, og alternativet med samisk kun som språkfag hvor elevene ellers følger den ordinære undervisningen på norsk. Spørreskjemaet inkluderte også foresattes erfaringer med opplæring slik som; om de selv har stått i et dilemma, en eventuell positiv effekt av opplæringen, utfordringer de ser på som de største og viktigste, og om de er fornøyde med skolens gjennomføring og håndtering av opplæringen. Spørreundersøkelsen avsluttet med et helt åpent spørsmål hvor de står helt fritt til å utdype eller legge til noe annet enn det som er spurt om. Jeg ønsket å legge til rette for det siste spørsmålet fordi det åpner for muligheten til å kommentere erfaringer jeg ikke har spurt direkte om.

5.3.1 Valg av undervisning, Rettighet til opplæring, kap. 2.8

Først ønsker jeg å belyse grunnen foresatte har opplyst om hvorfor de valgte å benytte seg av rettigheten til opplæring i og/eller på samisk. Dette tar for seg både foresatte med barn i samisk klasse samt de som har valgt å benytte seg av tilbudet om samisk språkopplæring hvor barnet primært er tilhørende den ordinære klassen.

Den gjennomgående tilbakemeldingen på hvorfor familien har valgt å benytte seg av rettigheten av opplæring i og eller på samisk er at enten en eller begge sider av familien er samiske. Svarene tyder på at valget i stor grad var naturlig, siden familien allerede tilhører den samiske kultur og samfunn. Gjennom svarene kommer det frem en holdningsendring med refleksjoner om at foresatte ønsker at sine barn skal være språkkyndige og benytte seg av en mulighet som dem selv ikke hadde. Dette kommer frem som da en av informantene skriver: «Tror det er veldig bra. Barnas far lærte ikke samisk av sine foreldre. Fordi de selv ikke fikk bruke sitt språk som barn på skolen der skulle det snakkes norsk. Og de ville vel "skåne" deres barn for å slippe å oppleve det samme». Det er her snakk om en holdning, ikke bare utenfra, men også innad i det samiske miljø som er en direkte konsekvens av fornorskningspolitikken som er omtalt i *Kapittel 2.4 Samisk skolehistorie*.

Tilbakemelding angående mulige dilemmaer rundt dette valget varierer. Dilemmaet foresatte står i når de skal ta et valg om deres barn skal motta samisk opplæring handler i stor grad om

det faglige slik jeg tolker svarene. Enkelte foresatte viser også til at i dilemmaet og vurdering om deres barn skulle motta opplæring i og på samisk gikk på en vurdering av hvordan dette kunne gå utover eleven i andre fag. Dette gjenspeiler svar også Hermansen og Olsen (2012) fikk i sin undersøkelse som jeg presenterte innledningsvis. Der de også viser til utfordringen ved å velge samisk opplæring som språkfag. Flere svarer at de ikke opplevde noen særlige dilemmaer. Dette viser igjen til normaliseringen rundt opplæring i og på eget morsmål, og en opplevelse av inkludering i skolen.

5.3.2 Opplevde fordeler

Videre vil jeg drøfte det som har kommet frem når foresatte har fått spørsmål angående fordeler med opplæringen, og da særlig knyttet til de positive bidragene opplæring i og på samisk har for deres barn, men også en vurdering av bidrag til skolen og samfunnet generelt.

Under spørsmål om fordeler og positivt bidrag kommer det frem mye positivt. Spesielt er dette knyttet til barnets økte lese-, skrive- og kulturkompetanse. Dette fremkommer blant annet fra undersøkelsen: «Mitt barn lærer seg til å både skrive og lese på samisk, samt at barnet mitt får lære seg mer om den samiske kulturen.», og «Det å kunne skrive, lese og bruke begge av sine morsmål er viktige for ungdoms utvikling av en trygg identitet.». Her viser foresatte til viktigheten med at deres barn er språklig kyndig, hvor de har muligheten til å samhandle med og delta i det samiske felleskapet, og utvikle sin multikulturelle identitet. De foresatte viser til hvordan opplæringen gir deres barn muligheten til både å forstå mer av den samiske kulturen, i tillegg til å både utforske og utvikle sin identitet. Tilbudet som gis kan med dette sies at er en viktig kilde til både å øke forståelse, bidra til kunnskap, men også utvikle trygge og gode identiteter. Den samiske opplæringen gir også en større mulighet til å lære mer og utforske den samiske kulturens skikker, normer og tradisjoner elevene nødvendigvis ikke har mulighet hjemmefra. Dette er en viktig del av ivaretagelsen av det samiske samfunn og kultur etter en hard fornorskningsspolitikk i tidligere år. Det kan oppleves at deler av kulturen var i ferd med å gå tapt, hvor skolen og opplæringstilbudet nå er avgjørende for å videreføre dette til den kommende generasjonen.

Blant foresatte er det stor konsentrasjon på mangfold, og det kommer frem i undersøkelsen at samisk opplæring er en viktig del av å ivareta mangfoldet både innad i samisk kultur. I tillegg er det viktig når det gjelder å være en tydelig del av den mangfoldige skolen. Dette skjer både gjennom synliggjøring og normalisering tilbudet i opplæring i og/eller på samisk gir. Det

vises også til at opplæringen er både med på å ivareta kultur og språk, men at det også fungerer utviklende for hele skolemiljøet. Dette er refleksjoner som samsvarer med internasjonale tanker, som New Zealand i *kapittel 2.4 Globalt Perspektiv* som også vektlegger at urfolkets kultur både skal ivaretas, men også utvikles videre. Dette både i forbindelse med språket i seg selv, og særlig med at antall språkkyndige øker, samt at kulturell forståelse, toleranse og empati utvikles og styrkes både for de samiske og øvrige elevene. Det er en sterk enighet om at tilbudet bidrar til å styrke skolen, samisk kompetanse, kultur og empati.

Det er en opplevelse av at den samiske befolkningen blir mindre marginaliserte grupper i samfunnet ved at samisk språk og kultur er mer synlig og at det forekommer opplæring i skolen. Marginalisering kan beskrives som å sette noe eller noen utenfor. Opplevelsen som blir beskrevet her omhandler at grupper og individer tidligere følte på utenforskapet og marginaliseringen. Dette viser til hvordan økt kunnskap og synliggjøring av kultur og språk fører til normalisering. Normaliseringen fører igjen til mindre fremmedfrykt og anerkjennelse, som minsker marginaliseringen av minoritetsgruppen. En av informantene bekrefter dette i forbindelse med spørsmål om hvilke fordeler samisk opplæring har generelt på skolen og i samfunnet, at det blir «Mindre marginalisering av grupper i samfunnet». En annen informant påpeker og minner om at dette ikke kun er gjeldende for elevene tilknyttet samisk opplæring, men; «Det er også mange norskspråklige samer på skolen og det er viktig at disse ungdommene ikke blir oversett/glemt. Den typen strukturell diskriminering er veldig sårt for alle som har mistet språket pga fornorskning. Dette gjelder for hele samfunnet». En annen legger til at «Jeg mener det er minst like viktig å huske de norsktalende samene.» Det er vel så avgjørende for dem uten samisk språkkyndighet å vokse opp i en kultur med holdninger om at deres multikulturelle gener, bakgrunn, slekt og identitet er positivt. Tilbudet og normaliseringen av den samiske kultur og det samiske språk er viktig for at flere skal ha et ønske om å benytte seg av muligheten til å utforske sine aner, kultur og identitet.

Det kommer også frem at en viktig del av å delta i samisk opplæring er at det skaper tilhørighet og felleskap. Siden elevene blir språkkyndige på samisk gjør dette at det bygges et samisk nettverk og at de kan øke sin deltakelse i samfunnslivet, i tillegg til at de gjennom skolen også lærer norsk slik at de har muligheten til å delta i og uttrykke seg i begge språkene. Gjennom å benytte seg av rettigheten skaper en fremtidige flerspråklige samfunnsborgere. Det vises her også til at elevene som er kyndige i flere språk ikke utgjør noen forskjell i sosiale sammenhenger på skolen, siden de mestrer norsk på linje med de andre elevene.

Elevene blir, i tillegg til språkkyndige, tryggere i sin identitet og kultur. De utvikler tilstrekkelig kjennskap og kunnskap om samisk kultur, normer, verdier og tradisjoner til å delta i det samiske felleskap. Med opplæring i og/eller på samisk kan en både vise til at flere blir i stand til å kommunisere på morsmålet, men også delta i samfunnslivet og bidra til felleskapet.

5.3.3 utfordringer

Min tolkning er at de utfordringene de foresatte viser til handler i hovedsak om to forhold. Det ene angår vurdering om hvilke fag opplæring i samisk skal ta timer fra, med andre ord hvilke fag/timer som skal nedprioriteres. Det andre forholdet viser til bekymringen om tilhørighet, utenforskap og isolering av eleven. Her viser de foresatte god refleksjon over en risiko for at dette kan forekomme, i tillegg til at de ser og viser til måter dette også kan unngås og minimeres. Nøkkelord som kommer frem i denne forbindelsen er kommunikasjon, holdning, tilhørighet og felleskap.

En av utfordringene som flere av de foresatte viser til er knyttet til om barnet mottar samisk som fag, hvor det med det vil gå ut over andre fag da de ikke skal øke timetallet utover det som er normert. Dette er kun gjeldende for elevene som mottar samisk som språkfag, og ikke elevene tilhørende samisk klasse. Problematikken handler om hvilke fag eleven skal gå glipp av for å ha opplæring i samisk, og hvilke konsekvenser dette kan ha for den faglige progresjonen i de aktuelle fagene. Dette var også det flere viste til angående dilemma om å benytte seg av retten til opplæring i og/eller på samisk, som er tatt opp i *4.3.1 Grunnlaget for valget*.

Innledningsvis viste jeg til en undersøkelse gjennomført av Hermansen og Olsen (2012). Også i den undersøkelsen uttrykker deltakerne at det kan være krevende å forholde seg til alle fagene og de påfølgende kravene i tillegg til samisk opplæring. Hermansen og Olsen viser at det var erfaringer med at elevene med opplæring i samisk sto i fare for å gå glipp av informasjon og faglige og sosiale aktiviteter. I forbindelse med at det er et vurderings spørsmål om hvilke fag og hva som må vike for samisk opplæring, kommer det også inn bekymring angående elever tilhørende samisk klasse om de blir inkludert med sine medelever i storklassen. Det er et spørsmål om tilhørighet og utenforskap, som jeg også kommer tilbake til i drøftingen om erfaringene og refleksjonene til de ansatte.

Tilhørighet og utenforskap vil kunne være en utfordring, og en viktig risiko å reflektere over, for både elevene tilhørende den samiske klassen og elevene som kun mottar opplæring på samisk som språk. En del av dette, som foresatte viser til, er skolens holdning til opplæringen. Hvordan opplæringen i og/eller på samisk blir omtalt og snakket om kan bety mye. I spørreundersøkelsen vises det til en positiv holdningsendring, med kommunikasjon og informasjon som den avgjørende faktoren i forbedringen. Dette trekkes også inn ved at det er en opplevelse av at skolen generelt mangler kunnskap om samisk opplæring, altså at lærere som ikke er direkte involvert i samisk opplæring ikke har kunnskap og med det ikke forståelse av hvordan samisk opplæring fungerer. Denne utfordringen er tilknyttet elever som mottar opplæring i samisk som språkfag, men primært er i norskspråklig klasse. Slik jeg forstår utfordringen er det slik at det er en generell mangel på kunnskap om elevenes samiske opplæring fra lærerteamet. Det kan være ingen eller svak kommunikasjon mellom samisk lærer og kontaktlærer om hvordan elevens faglige nivå og progresjon er i samisk og hvordan dette påvirker skolehverdagen og opplæringen.

Det uttrykkes fra de foresatte at det er en mangel på ressurser og læremidler på samisk, med små og dårlig utstyrte klasser. I spørreundersøkelsen viser foresatte til at dette er noe de selv, men også deres barn, har lagt merke til og savner.

Den siste utfordringen som foresatte trekker frem, er knyttet til utfordringen med at den samiske klassen er liten. Det er her en bekymring angående konflikter mellom elever, og mulighet for å få til et godt klassemiljø. Dette er en kjent problemstilling også tilknyttet andre mindre skolemiljøer, som distriktskoler og fådelte skoler. Når miljøet er mindre vil det også være færre å spille på, som igjen betyr at et fokus på trygge relasjoner er avgjørende for at elevene skal trives på skolen. Foresatte legger her også ved viktigheten av et felles miljø på tvers av klassene på skolen, hvor det gjennomføres opplegg og brukes tid på at både den samiske klassen og norskspråklige klassen er samlet.

5.4 Drøfting av svarene fra ansatte

Under vil jeg ta for meg erfaringene og refleksjonene som de ansatte har delt gjennom spørreundersøkelsen. Svarene fra de 5 informantene var også grundige, og gir en interessant og utfyllende informasjon knyttet til undersøkelsen. Drøftingen vil bli presentert i to deler *4.4.1 Fordeler* og *4.4.2 Utfordringer*.

5.4.1 Fordeler

Ut fra spørreundersøkelsen kommer det frem at de ansatte erfarer at det er mye positivt som kommer av å ha egen samisk klasse og opplæring på skolen. Det bidrar til synliggjøring og normalisering av samisk kultur, språk og identitet. Det at samisk kultur, språk og identitet i større grad blir normalisert mener de vil føre til færre konflikter og fremmedfrykt. Dette kan også være et resultat av at en ikke i like stor grad anses som et skille mellom «oss» og «dem» blant elevene. En vil ha større forståelse og kompetanse om handlinger, normer eller verdier som varierer fra ens egne, hvor en i større grad forstår mangfoldet, og det oppleves som mindre annerledes. Det er også en bred enighet i at synligheten og tilstedeværelsen av samisk klasse og opplæring i skolehverdagen bidrar til at elevene er bedre inkludert i skolefelleskapet som igjen motvirker utenforskap.

Tilstedeværelse av samisk opplæring og klasse vil på en naturlig måte gjøre samisk kultur og språk mer synlig på skolen, siden det både handler om organisering, men også at det blir en del av det sosiale livet i friminutter og samhandling mellom elevene. Dette gjør at hele skolen får økt oppmerksomhet på det samiske. I spørreundersøkelsen påpekes det at det medfører en større forståelse og toleranse for andre. Videre vises det også til at en voksende mangfoldig og anerkjennende kultur også medfører en større interesse for å fordype seg i og utdanne seg som fagperson. Dette gjør at det er lettere å rekruttere til kollegiet og med det øke samarbeidet på tvers av kultur. I tillegg kan den økte interessen og rekrutteringen bidra til en økt kompetanse og kvalitet av den samiske opplæringen, både for de samiske elevene, men også for skolen generelt.

I spørreundersøkelsen blir det også henvist til andre undersøkelser gjort ved de ulike skolene hvor det i stor grad rapporteres om høy trivsel og bra skolemiljø. Dette tyder på at skolene jeg har forholdt meg til gjør mye riktig i forbindelse med inkludering.

Alle informantene viser til høy trivsel, og økt kulturell forståelse for både de samiske, men også alle de andre elevene. Skolene sitter med en erfaring av at fremmedfrykten minsker fordi elever erfarer at de samiske elevene er akkurat som dem, bare at de i tillegg til å være moderne, urbane og norsktalende, mestrer de også det samiske språk. For å sitere en av deltakerne så er den økte bevisstheten og kunnskapen fint oppsummert i uttalelsen «kjennskap gir vennskap».

Det kommer også frem hvordan informantene ser en verdi i seg selv, og hvilken ressurs lærerne tilknyttet de samiske elevene er for skolen, lærekolleget, og samfunnet. En av

informantene svarer at: «Vår tilstedeværelse og det at vi kan bidra med kunnskap og materiell har en klar positiv effekt på skolens øvrige elever.» Det er en gjennomgående bevissthet blant de ansatte at de sitter på en viktig kompetanse som kan og bør deles med resten av kollegiet. Dette i form av kunnskap, veiledning og tanker til undervisning og opplegg, i tillegg til materiale som vil styrke og eventuelt nyansere undervisning og presentasjon av det samiske aspektet. De samiske lærerne og avdelingene er avgjørende for å spre en økt bevissthet og kompetanse om Norges urfolk og historien tilknyttet denne. For meg som iakttaker er det en trygghet i at de involverte i samisk opplæring er åpne og behjelpelige for at jeg og alle andre lærere skal få tilgang på kunnskap, opplevelser og holdninger tilknyttet samisk kultur og språk til alle elevene i skolen.

Erfaringsmessig har lærerne en oppfatning av at det er gode og sterke forhold og relasjoner mellom elevene, uavhengig av om de primært er tilknyttet den samiske eller norske opplæringen. Det vises til effekten av økt synlighet og normalisering hvor det ikke anses som noe negativt å motta opplæring i og/eller på samisk. Det er heller slik at det observeres en større glede blant elevene i den ordinære klassen når de samiske elevene er til stede. En av informantene skriver at «Da de er del av sine egne, større klasser, virker det som de har gode forhold både inne i- og utenfor samiskklassen. Det virker som de i storklassen ofte er ekstra glad å se de i samiskklassen da de ikke alltid er inne på klasserommet.». Bidraget de samiske elevene har til det sosiale miljøet og klassen er verdsatt og satt pris på. Forholdet og relasjonene mellom elevene oppleves også som naturlig og avslappet.

5.4.2 utfordringer

Under spørsmål om utfordringer viser svarene til flere utfordringer som påvirker elevenes trivsel og inkludering. En gjennomgående utfordring omhandler organisering. Dette er nødvendigvis ikke det jeg opprinnelig hadde fokus på, men er absolutt viktig og kan slik jeg ser det være avgjørende for å unngå andre utfordringer som kan komme av, eller bli påvirket av, en svak organisering. Organiseringen av opplæringen krever oppmerksomhet og refleksjon for å sikre både kvalitet i opplæringen av språk og kultur, men også for å unngå at skolen er ekskluderende for elevene som benytter seg av muligheten til å gå i samisk klasse med undervisning på samisk. Svarene viser her til en reflektert skole som har tatt dette i betraktning i gjennomføringen og organiseringen av opplæringen. Viktigheten av å være en del av storklassen, altså den norskspråklige klassen, er viktig for å sikre at de samiske elevene er en del av skolefelleskapet. Skolen vil med det unngå å isolere de elevene som har samiskundervisning, som uttrykkes i ett svar slik; «elevene er del av både en storklasse og

samiskklassen så de ikke blir isolert fra resten av skolen». Det at det er organiseringen som blir tatt frem med tanke på utfordringer kan tyde på at det generelt er en god ordning med mest positivt bidrag til både skolen, elever og samfunn. Jeg tror at dersom de sosiale forholdene var svake ville disse utfordringene overskygge de organisatoriske.

En annen utfordring som kommer frem i sammenheng med overgang fra barneskole til ungdomsskole, er rekrutteringen fra flere barneskoler som skal samles på en ungdomsskole. Det at elevene er spredt på ulike barneskoler kan gjøre det mer krevende. Utfordringer tilknyttet overgang fra barne- til ungdomsskole kan være krevende for alle elever, ikke bare de samiske. En av informantene formulerer det slik: «Rekruttering av elever vil bli en utfordring. Mange elever med samisk som første språk går på ulike barneskoler, og det kan bli utfordrende å få de til å begynne i samiskklassen.».

Noe av det som kommer frem som mulige løsninger for å motvirke og minimere utfordringene er kommunikasjon og informasjon. Manglende eller begrenset kommunikasjon og informasjon vil både kunne skape og forsterke eventuelle utfordringer. Viktigheten med å kommunisere både med andre skoler, foresatte og elever er avgjørende for både rekruttering, men også for trivsel, og da ønske om å fortsette med opplæringen. Det vises også til ordninger hvor elever og foresatte som ønsker det har mulighet til å besøke den samiske klassen på forhånd og få innblikk i hvordan opplæring i og/eller på samisk foregår.

I tillegg er muligheten til å tilpasse både timeplan og undervisning avgjørende for en god og trygg praksis både for elever og lærere. Muligheten og ressursene for tilpassingen vil gi en større og naturlig flyt i skolehverdagen for de involverte. I tillegg vil det fjerne konflikter og utfordringer som påvirker andre aspektet av opplæringen og skolehverdagen som kommer fra organiseringen. Dette påvirker særlig de elevene som mottar opplæring i samisk som språkfag. De aktuelle elevene er primært tilknyttet den norskspråklige klassen, men er del av en mindre gruppe som har samisk opplæring. Det betyr at de blir tatt ut av og går glipp av annen undervisning for å motta samisk opplæring. I planlegging av hvilke timer og fag det skal gå utover er det viktig med en god vurdering, og krever både refleksjon og kommunikasjon mellom lærere, ledelse og hjemmet. Dette er også gjeldende innad i skolen hvor samisk avdeling opplever et ekstra ansvar, som kommer frem i et av svarende: «Det er økt bevissthet, men det er lærere som er tilknyttet samiskklassen som må "påminne" ledelsen i å få denne bevisstheten ut til resten av skolen. Det legges opp til tverrfaglige dager i forbindelse med samefolkets dag og samisk språkuke.».

Her viser læreren til at de kan føle

seg glemt av ledelsen i skolehverdagen, med unntak av når skolen legger opp til tverrfaglige dager.

Det er kun en av informantene som rapporterer om hendelser hvor det har forekommet ubehagelige bemerkninger siktet til elevers samiske bakgrunn. Dette har fort blitt fanget opp av skolen og blitt tatt tak i, og utviklet seg dermed ikke videre til vedvarende ubehageligheter og mobbing. Skolens reaksjon på enkelthendelser oppleves å fungere med å minske og unngå videre hendelser. Det vises til at det mest avgjørende i møte med ubehageligheter er samarbeid og kommunikasjon. Dette gjelder både mellom skole og hjem, men også mellom de samiske lærerne og resten av skolen. At det kun er et svar som viser til dette vil min undersøkelse stå i kontrast til store deler av samfunnsdebatten som forekommer i mediene som er kort omtalt innledningsvis i *Kapittel 1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling*, som har et noe ensidig fokus på problematiske forhold. Det kommer frem at ubehageligheter forekommer, men ikke at situasjonen og forholdet til majoriteten som mottar samisk opplæring er utelukkende problematisk slik mediene fremstilling synes å legge til grunn.

Informantene viser også at det er noe variasjon i forbindelse med utvikling av elevers identitet og tilhørighetsfølelse. Dette gjelder for det meste elever som geografisk befinner seg borte fra det samiske miljøet, og vokser opp med at samisk kultur og språk ikke er veldig synlig eller tilstedeværende i deres nærmiljø og lokalsamfunn. Ansattes erfaring er her at opplæring i og/eller på samisk er avgjørende for at elevene skal få tilhørighet til sin samiske bakgrunn og identitet. Elevene vil gjennom opplæringen få et større samisk sosialt og kulturelt nettverk, i tillegg til at det blir tilrettelagt for å videre utforske kultur, språk og identitet innenfor trygge rammer. Oppmuntringen til å finne sin kulturelle identitet er avgjørende for elevene som har utfordringer i forbindelse med sin identitet eller ikke opplever seg selv som same basert på manglende tilhørighetsfølelse. Dette er i tråd med innstilling nr.191 til melding til stortinget nr.28 som jeg omtalte i *kapittel 2.1 Statens forståelse av begrepene: Urfolk og minoritet*, og støtter viktigheten med identitetsutvikling. Da særlig i sammenheng med fokuset på at identitetsutviklingen og tilhørighetsfølelses naturlighet er avhengig og påvirket av geografisk plassering.

5.5 Oppsummering og konklusjoner

Før jeg samler trådene fra drøftingen tenker jeg å gå helt tilbake til problemstillingen; «*Hvilke fordeler og utfordringer knyttet til skolehverdagen opplever foreldre og lærere til elever som*

har opplæringen i eller på samisk?». I sammenheng med denne vil jeg bruke noen ord på å sette sammen og tydeliggjøre det som har kommet frem i drøftingsdelen i forbindelse med å besvare problemstillingen min og trekke frem mine fem hovedfunn. I tillegg vil jeg trekke inn noen tanker om generalisering og hva skolen forøvrig kan lære av svarene som har kommet frem i min undersøkelse.

5.5.1 Funn 1: Økt synliggjøring gir samiske elever en mer inkludert og normalisert skolegang

Informantene er samstemte i at det er et høyt fokus på synliggjøring og normalisering av mangfoldets verdi i forbindelse med fordeler tilknyttet samisk opplæring. En ser sammenhengen mellom normalisering av samisk kultur, språk og identitet og økt kulturforståelse, toleranse og felleskap på tvers av kulturellbakgrunn. Det fremkommer at elevene setter pris på hverandre og ser flere likheter på tvers av kulturer. En av de foresatte svarte dette i undersøkelsen: «Jeg tror at jo mer normalisert det blir at det vokser opp barn i Norge som er flerspråklig jo bedre er det for alle». Dette er godt i tråd med hva en av de ansatte gav inntrykk av: «Skolens elever erfarer at de samiske elevene er akkurat som dem, urbane, moderne, snakker norsk, men er også samisk»

Både foresatte og lærere er bevisste og viser refleksjon om hvordan opplæring i eller på samisk påvirker skolen og samfunnet ved å synliggjøre og normalisere et mangfold. Det er en opplevelse av en økt forståelse, toleranse og empatisk utvikling i forbindelse med anerkjennelsen av mangfoldet. Det er også en opplevelse av at det er gode relasjoner mellom elevene, både tilknyttet samisk opplæring og norskspråklige elever.

Både foresatte og lærere anser samisk opplæring som en styrke for skolen. Ut fra erfaringene og refleksjonene som er delt med meg anser jeg synliggjøringen og normaliseringen av det samiske som en viktig faktor i holdningsendringen og forholdet en har til kulturen og de enkelte individer.

Konklusjonen min her er at synliggjøring og normalisering av mangfoldet er avgjørende for og en viktig del av utviklingen for en tryggere og bedre skole og samfunn for alle. Gjennom arbeidet som blir gjort i skolen opplever informantene en holdningsendring hvor en i større grad anerkjenner og verdsetter verdien av kulturelt og språklig mangfold. I tillegg til at elevene som blir eksponert for mangfoldet, utvikler de god kulturforståelse og toleranse for at

en er ulik. Svarene viser til at forståelsen av ulikhet også belyser likhet, og at å vise frem ulik kulturell bakgrunn viser at det fortsatt er mye som binder oss sammen.

5.5.2 Funn 2: Økt kunnskap om samisk språk og kultur for alle elever

Informantene gav utfyllende svar på betydningen av samisk kultur og språk. Bevisstheten blant alle elevene økte, og gav en bredere forståelse for at det er flere kulturer og språk i Norge. Arbeidet med å ivareta og videreutvikling forståelsen av kultur og språk gav kunnskap utover den samiske elevgruppen.

I tillegg til økt språkkyndighet og kulturell kompetanse ble det forståelse for identitetsskaping, felleskap og tilhørighet i gruppene som gav et større positivt sosialt bidrag til elevene. Funnet knyttes også sammen med det første funnet om synliggjøring av mangfold.

Det er stort fokus på viktigheten med språkkyndighet og kulturell kompetanse for de samiske elevene. Morsmålsopplæring, verdi-, norm- og tradisjonsformidling er avgjørende for at det samiske språk og samisk kultur skal overleve og utvikle seg. Økt språkkyndighet og kulturkompetanse muligheter for deltakelse i det samiske samfunn, og åpner for samhandling.

Det vil både kunne skape gode relasjoner mellom elever på skolen og fritiden, og er en avgjørende faktor i hvilken grad elevene er i stand til å delta i samfunnslivet senere i livet.

5.5.3 Funn 3: Økt opplevelse av tilhørighet og trivsel

Skolen ser ut til å være en viktig arena for å skape tilhørighet og trivsel. Det er grunnleggende å være trygg på å kunne utforske sin egen identitet, i denne sammenheng sin samiske arv. Svarene i undersøkelsen tyder på at det som var mest avgjørende for elevene for å utvikle seg og sin identitet som samisk var opplevelsen av tilhørighet og trivsel.

Tilhørighet kan være så mangt, og flere av informantene påpeker av tilhørighet henger sammen med å ufarliggjøre det som er annerledes. Kunnskap om samisk historie er ukjent for mange og forståelsen for dette gir både stolthet hos de samiske elevene og også forståelse og inkludering av øvrige elever. En ansatt kommenterte spørsmålene rundt dette slik: «På skolen hos oss har den hatt positiv påvirkning på skolen. Samiskklassen er synlig i skolehverdagen og elevene er inkludert i skolefellesskapet».

I min undersøkelse uttrykkes det generelt en opplevelse av høy grad av trivsel. Noe av det jeg sitter igjen med etter prosjektet er viktigheten av å inkludere alle elevene sammen i aktiviteter, uavhengig om de primært er tilhørende grupper med opplæring på samisk eller norsk. Elevene som mottar opplæring på samisk, i samisk klasse, får muligheten til å utvikle og oppleve tilhørighet til den samiske kultur, språk og samfunn uten å bli ekskludert fra det store klasse- og skolemiljøet. Det er avgjørende at en ikke isolerer elevene på bakgrunn av deres kulturelle bakgrunn og at de tør å benytte seg av rettigheten til morsmål og kulturell opplæring. Erfaringen som kommer frem at dette også er positivt for elevene tilhørende norskspråklig klasse, hvor det skaper muligheten og legger til rette for at elevene skal knytte relasjoner uavhengig av kulturelle forhold. Dette skaper felleskap, på tvers av kultur, og er viktig for sosialt velvære og økt trivsel for alle elever.

Det kommer også tydelig frem i undersøkelsen at opplæring i eller på samisk er en viktig arena for at elevene skal både utforske og utvikle sin identitet. Det handler primært om språkopplæring, men også kulturell kompetanse om samiske verdier, normer, tradisjoner og samfunnsliv. En kan med dette konkludere at skolen og opplæringen er en stor faktor og mulighet for at en skal utvikle sin egen multikulturelle identitet. Dette vil igjen skape trygge mennesker som er opplever tilhørighet og er komfortable med seg selv. Tryggheten i egen identitet er også viktig for overlevelsen og videreutviklingen av det samiske samfunn, kultur og språk.

5.5.4 Funn 4: God organisering gir et bedre tilbud

Organisering kommer frem som en viktig faktor i spørsmål tilknyttet utfordringer. Dette gjelder spesielt i forhold som timeplan for elever som mottar opplæring i samisk som språk. Utfordringen omhandler vurderingen av hvilke fag og aktiviteter som må vike for språkopplæringen, i tillegg til tilgjengelige ressurser på lærersiden. Organiseringsutfordringen tar også for seg inkludering av elever i samisk klasse i faglige og sosiale aktiviteter med den norskspråklige klassen. Her handler det om hvordan skolen kan organisere skolefelleskapet for å unngå isolering eller ekskludering av elevene tilhørende den samiske klassen.

For elevene tilhørende samisk klasse som følger samisk læreplan og mottar undervisning i sitt morsmål, handler organiseringen om hvordan skolen kan inkludere dem i aktiviteter med den norskspråklige klassen. Dette har flere informanter pekt på som avgjørende for å ikke ekskludere eller isolere de samiske elevene. Erfaringene som er delt med meg og drøftet over

viser til at en god organisering som fremmer inkluderingen i aktiviteter skaper gode relasjoner og at elevenes tilhørighet ikke er en hindring i relasjonsbyggingen og vennskap. Tvert imot er det erfart at tilstedeværelsen av de samiske elevene, når de er med den norskspråklige klassen, er satt pris på fra begge parter.

5.5.5 Funn 5: Kommunikasjon og informasjon er avgjørende for suksess

I spørreundersøkelsen kommer det fram særlig fra de foresatte, at de ser verdi i og ønsker mer, bedre og kontinuerlig informasjon knyttet til undervisningen. Dette gjelder både i beslutningsprosessen om hvilket tilbud de ønsker å benytte seg av, men også kontinuerlig og konsekvent gjennom opplæringsløpet. Der aktiv informasjon er begrenset opplever foreldre mer usikkerhet knyttet til undervisningen.

I tillegg til at de foresatte ønsker transparent og god kommunikasjon mellom skole og hjem, oppleves det et utviklingspotensial i kommunikasjonen innad i skolen og mellom lærere. Dette er i hovedsak knyttet til foresatte med barn i norskspråklig opplæring med samisk som språkfag. Her har eleven norskspråklig kontaktlærer, og tilbakemeldingen er at de ønsker en økt kommunikasjon mellom samisklærer og kontaktlærer. Et av svarene som oppsummerer dette godt er «Kontinuerlig kommunikasjon er alfa omega, stabile lærerressurser og godt samarbeid på tvers».

5.5.6 Fem funn og mye læring

Oppsummering av funnene som er drøftet viser at det i stor grad blir vurdert som positivt å inkludere samiske elever så mye som mulig i skolefellesskapet. Det handler mye om inkludering og trivsel samt god organisering og kommunikasjon. Samiske barn er som andre barn, bare med en ulik kulturell og språklig bakgrunn. Inkludering ser ut til å styrke alle elevers forståelse for mangfold. De ulemper som framkommer synes som mulig å håndtere, og gjennom svarene på spørreskjemaene er det stor grad av likhet i svarene fra foreldrene og lærerne. De skiller seg noe i forhold til forventninger og muligheter, men ikke slik at de er veldig ulike i sine svar.

Gjennom min undersøkelse kommer det klart frem at kommunikasjon og informasjon er avgjørende både for rekruttering, men også videre gjennomføring av opplæring i eller på samisk. For rekrutteringen er kommunikasjon med andre skoler og lærere viktig for å få frem

hvilke tilbud som er tilgjengelig for samiske familier. Kommunikasjonen krever god informasjon både innad i skolen og i tillegg mellom skole og hjem. Videre er konsekvent og kontinuerlig kommunikasjon avgjørende for at alle parter skal kunne være involverte, bli hørt og ha trygghet i opplærings situasjonen. Slik jeg tolker svarene i min undersøkelse er det jevnt over god kommunikasjon mellom foresatte og lærerne tilknyttet samisk opplæring. For elevene primært tilhørende den norskspråklige klassen er det opplevelser av en svakere kommunikasjon innad i skolen. Dette gjelder da særlig mellom lærer med ansvar for samisk opplæring og kontaktlærer.

Fra arbeidet mitt jeg kommentere at kommunikasjon og informasjon mellom alle involverte parter har et utviklingspotensial. Det er et sterkt ønske fra begge parter om å både opprettholde god kvalitet på informasjonen og bli enda flinkere på å kommunisere dette til berørte parter. Jeg har stor tro på et sterkt samarbeid, god kommunikasjon og kvalitetsrik informasjon vil ha en positiv virkning både på de som er direkte involvert i opplæring i eller på samisk, men også for resten av skolen og samfunnet som en del av mangfoldsperspektivet.

5.5.7 Vurdering av generalisering

Selv om undersøkelsen ikke er rigget for en generalisering da utvalget av informanter er relativt lite er det fristende også å kunne trekke linjer til et større perspektiv. Om en anser samiske elever som et eksempel på en minoritetsgruppe som opplever positiv effekt av normalisering og synliggjøring i skolehverdagen, vil det kanskje være overførbart til andre minoritetsgrupper? Med synliggjøring, normalisering og inkludering som hovedfaktorene til anerkjennelse og aksept, kan det også være mulig å tenke at dette er avgjørende for andre marginaliserte minoritetsgrupper. En vil kunne oppnå å redusere forhold som fremmedfrykt, diskriminering, trakassering og utestengelse med å øke tilstedeværelsen av mangfoldet og kompetanse angående kultur, identitet og felleskap. I tillegg til dette vil en da også anerkjenne viktigheten av mangfoldet, både mellom kulturer, men også innad i en kultur.

Dette ligger som kjent utenfor min undersøkelse, og jeg vil ikke trekke noen konklusjon i forhold til andre grupper enn de jeg har undersøkt. Likevel er det en refleksjon at beskrivelsen av forhold mellom norske og samiske elever også kan være liknende til forhold mellom andre minoritetsgrupper i skolen.

6 Avsluttende refleksjon

Hva kan vi lære av erfaringene og refleksjonene?

Den siste vurderingen i denne undersøkelsen går direkte på den utvidede delen av problemstillingen jeg presenterte i *1.1 Problemstilling*; «*Hvordan kan skolen lære av erfaringene til foresatte og lærere tilknyttet opplæringen*». For meg har det vært svært lærerikt å få innblikk i en hverdag jeg selv ikke står i. Spørsmålet som jeg stiller her er knyttet til hva jeg som lærer kan ta med meg fra erfaringene og refleksjonene som er delt med meg i undersøkelsen videre inn min profesjonelle karriere.

Forholdet jeg i hovedsak ønsker å trekke frem er økt synliggjøring, inkludering og normalisering av skolehverdagen. Mine informanters erfaringer og refleksjoner viser til viktigheten av å synliggjøre og legge til rette for inkludering i skolen, samt anerkjennelse av og verdien av. Som skole, samfunn og mennesker i møte med hverandre er holdningen til andre som ikke er helt lik på oss selv viktig for å motvirke fremmedfrykt og hat. En vil i alle kontekster måtte forholde seg til mangfold, enten dette omhandler ulike kulturer eller innad i egen gruppe. Dette er også i høyeste grad gjeldende for skolen hvor en i større eller mindre grad vil ha en mangfoldig elevgruppe. Dette kan være, slik som i konteksten jeg har undersøkt, at en har elever med samisk bakgrunn. Det kan i andre situasjoner være andre multikulturelle barn, eller barn som av ulik grunn skiller seg fra majoritetsgruppen i en bestemt kontekst.

Kunnskap om samisk språk og kultur bidrar til økt forståelse og inkludering. Dette påvirker ikke bare de samiske elevene, men er en kvalitet for hele skolemiljøet. Barn er i stor grad positive til å lære, og å lære om hverandre. Skolemiljøet ser ut til å styrkes ved at alle elever får økt forståelse for ulike kulturer.

Tilhørighet og trivsel er i fokus i de skolene jeg undersøkte. Det er flere måter å skape tilhørighet, og åpenhet og kunnskap er noen av disse. Trygghet i sin egen identitet og arv skaper tilhørighet. Når skolen klarer å bygge et «oss» i stedet for et «vi» og «dem» så skaper dette god trivsel. Felles aktiviteter, samhandling mellom klasser, tilrettelegging for god undervisning skaper trivsel.

Organisering av skoleklasser er et puslespill, og særlig der elevene går i vanlige skoleklasser og skal ha språkopplæring på samisk. Det er likevel skolens ansvar å finne en god organisering av undervisningen for alle elever. Når det ikke er mulig å legge til ekstratimer

må andre fagtimer vurderes, og her kan det være ulike ønsker fra ansatte og fra foreldre. God planlegging i samarbeid mellom lærere og foreldre kan gi en bedre organisering. Også for elever som går i samisk klasse kan organiseringen ha betydning for trivsel og tilhørighet. Det å blande «storklassen», aktiviteter på tvers av norsk og samisk klasse, felles opplevelser og utveksling av læring kan være gode organisatoriske grep.

Åpen kommunikasjon, deling av og imøtekommende kompetanse og informasjon avgjørende, og foreldrene opplever i gitte situasjoner at dette kan være mangelfullt. Økt bevissthet rundt dette kan være et grep som øker kvaliteten på samarbeidet, og imøtekommer foreldrenes behov for innsyn og veiledning. I en hektisk skolehverdag ser jeg at dette kan være en utfordring, da informasjonsbehovet ofte kan være stort, men gjensidig kommunikasjon kan være forebyggende i forhold til andre vanskeligere situasjoner som kan oppstå ved manglende informasjon, og kanskje også manglende tillitt.

Som en avsluttende kommentar ønsker jeg å si noen ord om hva jeg selv sitter mest igjen med etter endt avhandling. Først så er det verdien av mangfold, og viktigheten med å synliggjøre og normalisere ulikheter, og legge til rette for samhandling og kunnskapsdeling. Som nummer to ser jeg også en verdi i måten en omtaler og fokuset en har i formidlingen av andre kulturer og mennesker. Personlig har jeg opplevd at det er sterkt fokus på det problematiske i både det historiske og dagsaktuelle perspektivet når det omhandler samene. Dette er viktig, men en bør ikke fjerne eller unnlate å snakke om det positive. En kan gjerne belyse utfordringer og negative forhold, men ikke uten å vurdere fordeler og positive forhold. Fokusendringen vil også, slik jeg ser det, være viktig for å både begrunne og motivere til å ta utfordringene på strak arm, snakke om dem og åpne for utvikling videre.

7 Referanser

Arbeids- og sosialdepartementet (2008), *Samepolitikken* (St.meld. nr. 28 (2007-2008)), hentet april 2021 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-28-2007-2008-/id512814/>

Barne-, Ungdom og Familiedirektoratet (2020), *Diskriminering og holdninger til etnisk og religiøst mangfold i utdanning*, hentet februar 2021 fra; https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/utdanning/diskriminering_og_holdninger_til_etnisk_og_religiost_mangfold_i_utdanning/

Børhaug, K., Christophersen, J. og Aare, T. (2014), *Introduksjon til samfunnskunnskap*, 3.utg., Det Norske Samlaget; Oslo

Eidhamar, L. G. (2019), *Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?*, Fagfellevurdert Årgang 70, hefte 1, s. 27–46 ISSN: 0032-8847, Prismet – IKO-Forlaget, hentet april 2021 fra; <file:///C:/Users/ineem/Downloads/6855-%23%23default.genres.article%23%23-20922-1-10-20190318.pdf>

Eira, B. R. (2021), *Sju ting du bør vite om samenes nasjonaldag*, Artikkel fra NRK, hentet mai 2021 fra; <https://www.nrk.no/sapmi/derfor-feirer-vi-samenes-nasjonaldag-1.15327995>

Falch, T. og Selle, P. (2016), *Samisk myndighet og territorialitet*, Norsk Vitenskapelig Tidsskrift, 01/2016, volum 32, hentet April 2021 fra: https://www.idunn.no/nst/2016/01/samisk_myndighet_og_territorialitet

FN-Sambandet (2020), *FNs erklæring om urfolks rettigheter*, hentet april 2021 fra; <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/urfolk/fns-erklæring-om-urfolks-rettigheter>

Folkenborg, H. R. (2008), *Nasjonal identitetskapning i skolen*, Eureka Forlag; Tromsø

Hansen, K. L. (2016), *Selvopplevd diskriminering av samer i Norge*, Artikkel 7 i *Samiske tall forteller 9: Kommentert samisk statistikk 2016*, hentet april 2021 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/22052f2375b74ae29e0bf2fee69ce7ba/samisi_ke-tall-9---norsk.pdf

Hansen, K. L. (2020), *Mange samer opplever hverdagsrasismen*, debattinnlegg i Aftenposten, hentet mai 2021 fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/EWOkll/mange-samer-opplever-hverdagsrasismen-ketil-lenert-hansen>

Helsedirektoratet (2015), *Trivsel i skolen*, hentet mars 2021 fra; https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8be157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

Hermansen, N. og Olsen, K. (2012) *Valg, ansvar, risiko og etnisk identitet i en finnmarksk modernitet*, i Norsk Pedagogisk Tidsskrift, hentet mars 2021 fra; https://www.idunn.no/npt/2012/03/valg_ansvar_risiko_og_etnisk_identitet_i_en_finnmarksk_mo?mode=author_info_ID_G72702352&skipDecorating=true

Johannesen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010), *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, 4.utg, Abstrakt Forlag; Oslo

King, L. og Scheilmann (2004), *The challenge of indigenous education: Practis and perspectives*, UNESCO, UN; Frankrike

Kjøhlås, S. (2017), *Mitt samehjerte, min samiske identitet er forbanna. Min kultur er ikke humor*, leserinnlegg fra Aftenposten, hentet Mai 2021 fra; <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/KEvBM/mitt-samehjerte-min-samiske-identitet-er-forbanna-min-kultur-er-ikke>

Kommunal- og forvaltningskomiteen (2009), *Innstilling til Stortinget nr.191 (2008-2009)*, hentet Mai 2021 fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2008-2009/inns-200809-191/?lvl=0>

Larsen, D. R. (2021), *Frp foreslår nok en gang å legge ned alt som beskytter samene som urfolk*, hentet fra NRK sine nettsider mai 2021 fra; <https://www.nrk.no/sapmi/frp-foreslar-nok-en-gang-a-legge-ned-alt-som-beskytter-samene-som-urfolk-1.15466198>

Länta, A.K. (2020), *Sameskolan*, hentet fra sameskolestyrelsens hjemmesider Mai 2021: <https://sameskolstyrelsen.se/skola-utbildning/sameskolan/>

Lund, S. (2003), *Samisk skole eller norsk standard?*, Davvi Girji; Karasjok

Minde, H. (2005), *Fornorskning av samene – Hvorfor, hvordan og med hvilke følger?*, Galdu Cala; Tidsskrift for urfolks rettigheter nr.3/2005, hentet Januar 2021 fra;

<https://samiskeveivisere.no/wp-content/uploads/2019/05/3-2005-fornorskning-av-samene-henry-minde.pdf>

Ministry of Education (2021), *Education in New Zealand*, hentet Mars 2021 fra;

<https://www.education.govt.nz/our-work/our-role-and-our-people/education-in-nz/>

Opplæringsloven (1998), Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61), hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)

[61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)

Regjeringen (2000), *Samisk lærerutdanning— - mellom ulike kunnskapstradisjoner*, NOU

2000: 3, hentet Mars 2021 fra; <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-3/id142575/?ch=4>

Regjeringen (2020), *Hvem er urfolk*, hentet april 2021 fra;

<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og>

[minoriteter/samepolitikk/midtspalte/hvem-er-urfolk/id451320/](https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtspalte/hvem-er-urfolk/id451320/) Salole,

L. (2018), *Identitet og tilhørighet*, 2.utg., Gyldendal Norsk Forlag; Oslo

Sameskolestyrelsen (2021), *Integrerad samisk undervisning*, hentet Mai 2021 fra:

<https://sameskolestyrelsen.se/skola-utbildning/integrerad-samisk-undervisning/>

Skogvang, S. F. (2020), *Fornorskningsspolitikk*, hentet januar 2021 fra;

<https://snl.no/fornorskningsspolitikk>

Tjora, A. (2018), *Sosial*, hentet mai 2021 fra: <https://snl.no/sosial>

Utdanningsdirektoratet (2013), *Temaene i elevundersøkelsen, Trivsel*, hentet mai 2021 fra;

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Trivsel/>

Utdanningsdirektoratet (2016), *Hva er et godt læringsmiljø?*, hentet mars 2021 fra;

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2020), *Samisk i skolen*, hentet januar 2021 fra;

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk-i-skolen/#156497>

Utdanningsdirektoratet (2021A), *Overordnet del: 3.1 Et inkluderende Læringsmiljø*, hentet

mars 2021 fra; [https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?curriculum-resources=true)

[praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?curriculum-resources=true](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?curriculum-resources=true)

Utdanningsdirektoratet (2021B), *Elevundersøkelsen 2020 – nasjonale tall for mobbing og*

arbeidsro, hentet April 2021 fra; <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn>

[forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn)

[arbeidsro/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn)

Zachariassen, K. (2020), *Fornorskningspolitikken overfor samar og kvenar*, hentet januar

2021 fra; <https://www.norghistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1554>

[fornorskningspolitikken-overfor-samar-og-kvenar.html](https://www.norghistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1554)

8 Vedlegg

8.1 Spørreskjema til foresatte

1. Hvilket alternativ for samisk opplæring har du valgt for ditt barn?
 - a. Samisk 1
 - b. Samisk 2
 - c. Samisk 3
2. Hvorfor valgte du dette alternativet for ditt barn?
3. Var du i noe dilemma da du valgte dette for ditt barn?
4. Hvilke generelle fordeler ser du med dette for ditt barn?
5. Hvilke generelle fordeler ser du å ha samisk opplæring for resten av skolen og samfunnet?
6. Hvilke utfordringer kan komme som følge med å ha samiske klasser? Om barnet ditt har Samisk 2 eller 3; er det noen utfordringer knyttet til dette alternativet?
7. Hvilke løsninger ser du på som gode for å minimere de eventuelle utfordringene?
8. Hvordan opplever du at den samiske opplæringen påvirker ditt barn sosialt?
9. Er du fornøyd med skolens gjennomføring og strategi for den samiske opplæringen?
10. Er det noe du er misfornøyd med eller mener du noe kunne bli gjort bedre med tanke på skolens strategi og gjennomførelse av den samiske opplæringen?
11. Er ditt barn på sin nærscole?

Om nei: har dette hatt noen påvirkning på ditt barns sosialisering på fritiden?
12. Opplever du at ditt barn trives på skolen, da særlig sosialt?
13. Hvilken effekt tror du samiske klasser og opplæring har på samfunnets generelle oppfatning av samer?
14. Er det noe du ønsker ytterligere å utale deg om i sammenheng med samisk opplæring?

Helt åpent, må ikke handle om det sosiale.

8.2 Spørreskjema til ansatte

1. Hvordan opplever du at den samiske klassen påvirker skolen?
2. Hvordan opplever du at det sosiale generelt er på skolen?
3. Hvilke fordeler ser du komme av at skolen har samisk klasse?
4. Hvilke utfordringer ser du kan komme av at skolen har samisk klasse?
5. Hvilke tiltak har skolen satt inn for å minimere utfordringene?

6. Hvordan opplever du det sosiale forholde mellom elever i ordinær og samisk klasse?
7. Hvordan opplever du at elevene i de samiske klassene oppfatter seg selv og hvordan blir de oppfattet av andre?
8. Har det vært noen tilfeller av utestenging, trakassering eller mobbing på grunnlag at eleven har vært i samisk klasse?
9. Opplever dere en økt bevissthet blant alle på skolen av samisk kultur og språk ved å ha samiske klasser?
10. Hvilke dilemmaer har skolen måtte forholde seg til i forbindelse med gjennomførelsen av samisk klasse?
11. Hvilke positiv påvirkninger tror du det har for de samiske elevene å få gå i samisk klasse?
12. Er det ytterligere noe du ønsker å uttale deg om?
Helt åpent, må ikke omhandle det sosiale.

8.3 NSD vurdering

NSD sin vurdering Prosjekttittel

Sosial påvirkning av samiske klasser

Referansenummer

891660

Registrert

27.01.2021 av Ine Emilie Rist Jensen - ije034@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)

Helge Christian Pedersen, Helge.C.Pedersen@uit.no, tlf: 78450426

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ine Emilie Rist Jensen, ije034@uit.mail.no, tlf: 40493122

Prosjektperiode

01.02.2021 - 15.05.2021

Status

06.04.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

06.04.2021 - Vurdert

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 den 06.04.21 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at du minner om taushetsplikten før intervjuet starter.

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:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-forpersonopplysninger/melde-enderinger-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 rasemessig eller etnisk opprinnelse frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1 Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevne. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevne vil også gi sin tilslutning til deltakelse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf.

personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2). 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).

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2 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 og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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 dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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: Line Raknes Hjellvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

