



UiT Norges arktiske universitet

Det helsevitenskapelige fakultet

## **Friluftslivlærere sine erfaringer med samiske perspektiver i undervisningen**

### **En kvalitativ studie fra Knut Hamsun videregående skole**

Mats Steinsvåg Sætre

Kandidatnummer: 4

Masteroppgave idrettsvitenskap

IDR-3901, Vår 2023

Hovedveileder Elisabeth Enoksen, UiT Campus Alta

Biveileder Inger Wallem Krempig, UiT Campus Alta

## Sammendrag

I denne studien undersøkes lærere i friluftslivsfag ved Knut Hamsun videregående skole sine erfaringer med samiske perspektiver i undervisningen. Studien har tatt for seg hva som fremmer og hemmer det samiske perspektivet, rammebetingelsene lærerne må forholde seg til og hva lærerne helt konkret gjør for å implementere det samiske perspektivet i undervisningen. Studiens vitenskapsteoretiske posisjon har et humanistisk virkelighetssyn og sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn med en utforskende tilnærming forankret i den kvalitative samfunnsvitenskapelige metoden. Dataen er innhentet ved semi-strukturerte intervju av strategisk utvalg av fem friluftslivslærere. Gjennom den stegvis-deduktive-induktive metoden (SDI) har det analytiske arbeidet vært empirinært (Tjora, 2021).

Funnene i studien viser at lærerne i friluftslivsfag deler flere utfordringer. Erfaringene til lærerne harmonerer med de teoretiske argumentene hvor kompetansemangel og rammebetingelsene gjør dette utfordrende. Funnene viser at læreplanen i friluftslivsfag, lærernes utgangspunkt, læremidler og ressurser rundt er utfordringer. Likevel viser funnene at det samiske perspektivet er til stede i friluftslivsfag og at de har ideer og ønsker for å inkludere perspektivet ytterligere. Studien viser at arbeidsformer i friluftsliv er egnet for å inkludere samiske perspektiver som kan bidra til måloppnåelse om samisk innhold i skolen.

## **Abstract**

This study examines the experiences of outdoor education teachers at Knut Hamsun High School regarding Sami perspectives in teaching. The study investigates the factors that promote and hinder the inclusion of Sami perspectives, the contextual conditions teachers must navigate, and the specific actions they take to implement these perspectives in their teaching. The scientific-theoretical position of the study adopts a humanistic view of reality and a social constructivist view of knowledge, employing an exploratory approach rooted in qualitative social science methodology. Data was collected through semi-structured interviews conducted with a strategic sample of five outdoor education teachers. The analytical work has been empirically driven, utilizing the stepwise-deductive-inductive method (SDI) (Tjora, 2021).

The findings of the study indicate that teachers in outdoor education share several challenges. The teachers' experiences align with the theoretical arguments, highlighting the difficulties posed by a lack of expertise and the contextual conditions. The study reveals that the curriculum in outdoor education, the teachers' starting point, instructional materials, and available resources present challenges. However, the findings also demonstrate the presence of Sami perspectives in outdoor education and indicate that teachers have ideas and desires to further include these perspectives. The study emphasizes that the instructional approaches in outdoor education are suitable for incorporating Sami perspectives, which can contribute to achieving the goals of incorporating Sami content in schools.

## **Forord**

Nå nærmer det seg punktum. Hvis noen hadde fortalt meg hvor mange dager jeg skulle sitte innendørs når alt håp var utendørs, hadde jeg revurdert masteren, fordi jeg er på ingen måte skapt for å sitte inne hele dagen. Tastaturet har fått gjennomgå og øynene skal få seg en velfortjent «ferie» fra skjerm den neste tiden. Selv om det har vært en lang oppoverbakke har det vært en svært lærerik prosess som jeg kommer til å se tilbake på med glede.

«Hvordan går det i nord?», spurte ofte søringene rundt meg. «Jo, det går veldig bra» var som regel svaret. Finnmark, Nordland og Svalbard er nydelige områder med et fantastisk folk – og det nettopp folkene som gjorde at jeg hadde det «veldig bra!». Det samiske folket, kulturen, tradisjonen og reindriften fanget alltid interessen min og det er kanskje derfor jeg valgte å skrive en oppgave om dette. Det har vært veldig spennende å lese og dykke ned i denne tematikken. Stadig overrasket over hvor mye skolen og samfunnsstrukturene har å si på hvordan man tenker om samene.

Stor takk til mine veiledere Elisabeth Enoksen og Inger W. Krempig for god og tålmodig hjelp! Hjertelig takk til min samboer, familie og venner. Nå er jeg (endelig) klar for eventyr!

Stavanger, 15. mai 2023

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>6</b>
1.1	FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	7
1.2	OPPGAVENS STRUKTUR	8
<b>2</b>	<b>TEORI</b>	<b>8</b>
2.1	LÆREPLANVERKET	8
2.1.1	<i>Lokal læreplan</i>	9
2.2	SAMISK HISTORIE	11
2.3	FRILUFTSLIV	13
2.3.1	<i>Friluftsliv i skolen</i>	15
2.4	OLGUSTALLAT – SAMISK «FRILUFTSLIV» OG KULTUR	17
2.4.1	<i>Samisk i skolen</i>	18
2.5	TIDLIGERE FORSKNING	20
<b>3</b>	<b>METODE</b>	<b>22</b>
3.1	VITENSKAPSTEORETISK POSISJON	22
3.1.1	<i>Humanistisk tilnærming</i>	23
3.1.2	<i>Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn</i>	23
3.2	KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	24
3.3	INTERVJU	25
3.3.1	<i>Utvalg</i>	26
3.3.2	<i>Intervjuguide</i>	26
3.3.3	<i>Gjennomføringen av intervju</i>	27
3.4	BEARBEIDING OG ANALYSE	27
3.4.1	<i>Transkribering</i>	28
3.4.2	<i>Empirinær koding og analyse</i>	29
3.4.3	<i>Etiske overveielser</i>	30
3.4.4	<i>Vurdering av forskningens gyldighet</i>	32
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN</b>	<b>33</b>
4.1	HVA FREMMER OG HEMMER SAMISKE PERSPEKTIVER?	34
4.1.1	<i>Lærerne sitt utgangspunkt</i>	35
4.1.2	<i>«Berøringsangst»</i>	38
4.1.3	<i>«Hva er det samiske?»</i>	40
4.2	RAMMEBETINGELSER LÆRERNE MÅ FORHOLDE SEG TIL	43
4.3	HVA GJØR LÆRERNE NÅR DET GJELDER SAMISK INNHOLD I FRILUFTSLIVSUNDERVISNINGEN?	47
<b>5</b>	<b>KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE</b>	<b>50</b>

<b>6</b>	<b>REFERANSER</b> .....	<b>54</b>
<b>7</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>60</b>
7.1	VEDLEGG 1 .....	60
7.2	VEDLEGG 2 .....	61
7.3	VURDERING FRA NSD .....	64

# 1 Innledning

Utdanningsdirektoratet i regi av Kunnskapsdepartementet er det øverste organet for utdanning i Norge og er styrende for utdanningsreformen skoler, lærere og elever skal gjennom. I 2017 publiserte de Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som ble gjeldende fra og med høsten skoleåret 2020 og utover (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolene er gjennom ei brytningstid, hvor friluftsliv og samiske perspektiver har fått en tydeligere markering i læreplanen enn hva de har hatt tidligere. I overordnet del har samiske perspektiver i fått en markant presisering hvor det tydeliggjøres at samisk samfunnsliv, historie, kultur og rettigheter skal løftes frem (Evju & Olsen, 2022, s. 220; Olsen & Andreassen, 2018, s. 130-132) Friluftsliv har fått en tydeligere posisjon for hver reform og hadde allerede i Kunnskapsløftet 2006 (LK06) egne hovedområder og målformuleringer. I LK20 har naturopplevelser og friluftsliv fått en sentral rolle i hele skolen og i kroppsøving hvor friluftslivspraksis har stått sterkest (Mandelid et al., 2022).

Friluftsliv har lange tradisjoner i Norge og er på mange måter kulturbærende for landet. Forholdet til naturen har i mange generasjoner vært viktig for befolkningen som arbeidsplass eller til rekreasjon. Samisk kultur, historie og tradisjon er sterkt knyttet til naturen og det er nærliggende å tenke at friluftsliv og samiske kulturtradisjoner har flere paralleller. Flere av våre store eventyrere som Fridtjof Nansen (1861-1930), Roald Amundsen (1872-1928) og nålevende Lars Monsen (1963-) har vært sterkt inspirert av samenes levemåte, tæl og hvordan de benyttet seg av naturen. Nansen og Amundsen hadde blant annet samer som en del av teamet på sine ekspedisjoner, fordi de ble sett på som eksperter (Birkely, 1994, s. 10).

Selv om skolen er i en brytningstid hvor samisk innhold og friluftsliv har fått en tydeligere markering i læreplanene, virker det som at elevene ikke får den undervisningen læreplanen tilsier at de skal få. Det blir nedprioritert. Erfaringer viser at tid, ressurser og kompetanse er de fremste hemmerne (Engelsen, 2014; Evju & Olsen, 2022, s. 230-231). Lærere ivaretar ikke læreplanens målsetning med friluftsliv og samisk innhold i undervisningen. Det innebærer at lovgivningen om elevers rett til utdanning ikke følges (Nordsletta, 2021, s. 63). Forskningen er tydelig på de potensielle gevinstene ved undervisning i friluftsliv og samisk. Aktiviteter i natur har kvaliteter som er helsefremmende og som kan øke sosiale den sosiale kompetansen til elevene (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug et al., 2020; Mandelid et al., 2022, s. 2-4). Ved å inkludere samisk innhold i skolen viser det at elevene kan utvikle en større kulturforståelse og få perspektiver på mangfold som kan styrke samenes sosiokulturelle

posisjon i et inkluderende og mangfoldig samfunn (Enoksen & Krempig, 2023, s. 113-116; Figenschou, 2023, s. 53-56; Folkenborg, 2023, s. 47-50).

Denne oppgaven berører tre fagfelt; skolen, friluftsliv og samisk. Sett i sammenheng er det et felt hvor det er begrenset med kunnskap om samiske perspektiver i friluftsliv i skolen. Ifølge studien til Engstad (2020) kan kroppsøving som involverer naturnære aktiviteter være en hensiktsmessig anledning til å ta opp samiske perspektiver i skolen. Derfor var det særlig interessant å se på hva en videregående skole gjorde med det samiske perspektivet i friluftslivsundervisningen. Dermed ønsket jeg å se om dette var noe de kombinerte og derfor falt valget på et utdanningsprogram i friluftslivsfag på en videregående skole som befant seg i et samisk forvaltningsområde. Skolen var også en lulesamisk ressurskole, så jeg var trygg på at jeg ville finne ett eller annet. Ettersom dette ikke var sett noe særlig på tidligere, har jeg valgt en utforskende tilnærming med en åpen problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål.

## **1.1 Formål og problemstilling**

Som innledningen gir uttrykk for er det generelt en manglende måloppnåelse i friluftsliv og samiske perspektiver i skolen. Med min erfaring i friluftsliv og det inntrykket av kunnskapsmangel ønsket jeg å undersøke dette nærmere. Det ledet meg til å ta kontakt med Knut Hamsun videregående skole som tilbyr friluftslivsfag som utdanningsprogram. Der kunne jeg snakke med lærerne ved programmet og undersøke deres erfaringer med samiske perspektiver i undervisningen. Formålet med denne oppgaven var derfor og prøve å finne ut hvilke erfaringer friluftslivslærere hadde med dette. Problemstillingen ble derfor følgende:

### **Problemstilling:**

*Hvilke erfaringer har friluftslivslærere på videregående skole med samisk innhold i undervisningen?*

For å besvare og avgrense problemstillingen har jeg noen forskningsspørsmål som skal hjelpe på veien.

### **Forskningsspørsmål:**

- Hva fremmer og hemmer samiske perspektiver i friluftslivsfag?
- Hvilke rammebetingelser forholder lærerne seg til?



- Hva gjør faglærerne helt konkret når det gjelder å ha med samiske perspektiver i friluftslivsundervisningen?

## 1.2 Oppgavens struktur

Hvert kapittel har sin funksjon og er satt opp kronologisk og leder til diskusjon av problemstillingen og presentasjon av resultatene. Nå som du er kjent med formålet til oppgaven og essensen av den vil de neste kapitlene danne grunnlaget for hvordan jeg har kommet frem til resultatene. I *kapittel 2* vil det presenteres teoretiske perspektiver og begreper som forteller deg hvor oppgaven befinner seg i litteraturen. I *kapittel 3* presenteres den vitenskapsteoretiske posisjonen, metodiske beslutninger og framgangsmåte for å innhente det empiriske datagrunnlaget samt analytiske og etiske overveielser som er gjort. *Kapittel 4* presenteres empiribaserte funn og diskusjon av funnene i relevans til teoretiske perspektiver som gir grunnlag for å besvare problemstillingen. I *kapittel 5* vil forskningsspørsmålene besvares som igjen vil kunne besvare problemstillingen. Avslutningsvis ser jeg med kritisk blick på prosjektet og veien videre.

## 2 Teori

I dette kapitlet argumenteres det for historiske og teoretiske perspektiver som gir oppgaven oversikt og kontekst. Teorien som blir presentert ligger til grunn for drøfting av det empiriske datagrunnlaget.

Kapitlet gir i første omgang en oversikt over læreplanverket og læreplanen til friluftslivsfag. Deretter presenteres samisk historie i korthet. Dette gir grunnlag for videre teoretiske argumenter på friluftsliv i skolen og samisk innhold i skolen. Oppgaven tar dermed for seg tre teoretiske felt. Skolen, friluftsliv og det samiske perspektivet. De blir presentert under og danner grunnlaget for drøfting av innhentet empirisk materiale som kan leses i kapittel 4 «Presentasjon og drøfting av funn».

### 2.1 Læreplanverket

Ettersom oppgaven befinner seg i landskapet rundt lærere sine erfaringer om samiske perspektiver i den norske skolen, er et kunnskapsgrunnlag om læreplanverket og skolens posisjon hensiktsmessig. Grunnloven §109 fastsetter at alle har rett til utdanning.

Opplæringen skal ta hensyn til hvert barn og skal fremme respekt for demokratiet, rettstaten og menneskerettighetene (Grunnloven, 1814). Opplæringsloven sier at opplæring på grunnskolen skal åpne dører mot verden og fremtiden og gi elevene kulturell og historisk innsikt. Et av formålene med loven lyder slik:

*«Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.»* (Opplæringsloven, 1998)

Den nyeste læreplanen er fagfornyelsen fra 2020 (LK20). Læreplanene er styrende for hvilket innhold elever i grunnopplæringen skal gjennom. Læreplanen er forankret i opplæringsloven §1-1 (1998). Overordnet del av læreplanverket fungerer som grunnsynet til opplæringen og gjelder for grunnopplæringen, altså grunnskole og videregående utdanning. Den består av tre kapitler: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipper for skolens praksis. Videre er det læreplanene for programfagene som beskriver innholdet i hvert enkelt fag, og alle disse fagene skal bidra til opplæringens formål (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne oppgaven baserer seg på utdanningsprogrammet Friluftslivsfag som har fem ulike programfag. De blir nærmere presentert under.

### **2.1.1 Lokal læreplan**

Med lokal læreplan menes det læreplanen som Friluftslivsfag ved Knut Hamsun videregående skole utarbeidet når de søkte til Utdanningsdirektoratet om å få starte nytt utdanningsprogram. I oppgaven blir den kalt lokal læreplan for å skille den fra etablerte læreplaner som i programfag friluftsliv 1 og 2 eller andre fag for øvrig. Denne lokale læreplanen er utarbeidet av Salten Friluftslivsråd i samarbeid med skolen samt andre organisasjoner. Den endelige søknadsversjonen ble sendt 13.04.2012, fikk den godkjent og startet tilbudet august 2013 (KHVGS, 2012, s. 1). Den ble utviklet etter modellen til idrettsfag med henholdsvis 10, 15 og 20 timer i uken med aktivitet, hvorav timene i friluftslivsfag blir benyttet til friluftslivsfaglige aktiviteter og klasseundervisning. På det tidspunktet den ble lansert var det LK06 som var førende på hvordan læreplanen skulle struktureres og ble styrende for innholdet i den. Tilbudet har siden 2013 vært et prosjekt med fem års varighet, men dette har blitt forlenget i påvente av en godkjennelse. I 2018 skrev dermed Sæther en foreløpig avsluttende rapport på oppdrag fra Nordland fylkeskommune som kunne konkludere med flere positive funn (Sæther, 2018, s. 23). Mer om det i 2.2.1 Friluftsliv i skolen. En eventuell godkjennelse fra

Regjeringen innebærer at friluftslivsfag blir et tilbud andre fylkeskommuner rundt i landet kan tilby på sine videregående skoler. Ettersom LK06 var gjeldende når den lokale læreplanen ble utarbeidet, må den revideres til dagens læreplaner for å kunne gjennomføres hos noen andre enn Knut Hamsun videregående skole.

Den lokale læreplanen i friluftslivsfag tar for seg de grunnleggende ferdighetene som alle utdanningsprogram har. Overskriften på de grunnleggende ferdighetene lyder slik: *Å kunne uttrykke seg muntlig i friluftslivsdag, å kunne uttrykke seg skriftlig i friluftslivsfag, å kunne lese i friluftslivsfag, å kunne regne i friluftslivsfag og å kunne bruke digitale verktøy i friluftslivsfag* (KHVGS, 2012, s. 1). Videre lister de de ulike programfagene på friluftslivsfag med de tre obligatoriske fellesfagene *friluftslivslære 1, 2 og 3, folkehelse i friluftsliv 1 og 2, Turledelse og veiledning*, samt de to valgfrie programfagene hvor de velger en av dem. De er *Friluftsliv ressurs 1, 2 og 3* og *Friluftsliv aktiv 1, 2 og 3* (KHVGS, 2012, s. 1).

Programfaget *Friluftslivslære 1, 2 og 3* har som formål å utvikle basisferdigheter i friluftsliv. Blant annet skal faget bidra bevisstgjøre elevene i den innvirkningen friluftsliv kan ha i et miljø- og samfunnsperspektiv. Programfaget har tre hovedområder med Naturkunnskap, Turferdigheter og Kulturkunnskap fordelt på 140 timer i året. Under hovedområdet kulturkunnskap står det blant annet at opplæringen skal «*bidra til bevisstgjøring av den kulturelle basis i norsk friluftslivstradisjon*» (KHVGS, 2012, s. 2). I det felles programfaget *Folkehelse og friluftsliv 1 og 2* er formålet at elevene skal få kunnskap om hvordan friluftsliv kan brukes for å aktivisere og bedre den fysiske og psykiske helsen i samfunnet. Programfaget har to hovedområder som er Folkehelse og Tilrettelegging og aktivitetsledelse fordelt på 140 timer i året. Under hovedområdet Folkehelse står det blant annet «*drøfte hvordan man kan drive helsefremmende arbeid rettet mot ulike grupper i befolkningen*» (KHVGS, 2012, s. 7). Det siste felles programfaget som er obligatorisk er *Turledelse og veiledning*. Der skal opplæringen fremme elevenes forutsetninger for å lede, planlegge, organisere og vurdere en aktivitet for enkelte og grupper med forskjellige forutsetningen innenfor sosial, kulturell og økologisk bærekraft. Hovedområdene er Tur- og veilederrollen og Turledelse og veiledning i praksis fordelt på 140 timer i året (KHVGS, 2012, s. 9).

De to siste programfagene er *Friluftsliv ressurs 1, 2 og 3* og *Friluftsliv aktiv 1, 2 og 3*. De programfagene er valgfag og elevene veler ett av dem. Valgfaget friluftsliv ressurs 1, 2 og 3 har som formål å utvikle elevenes basisferdigheter knyttet til jakt, fiske, høsting, sopp og planter. Videre skal opplæringen fremme respekt og ansvarsfølelse for naturen, samt forholdet

til den norske, samiske og andre kulturers høstingstradisjoner. Det er verdt å merke seg at dette er eneste gangen læreplanen nevner noe om samisk. Programfaget har tre hovedområder som er høstingsferdigheter, naturkunnskap ressurs og kulturkunnskap ressurs fordelt på 140 timer i året. Under hovedområdet kulturkunnskap står det blant annet at det omfattes erfaringer og kunnskap knyttet til historie- og kultur, samt praktisk kulturutøvelse (KHVGS, 2012, s. 9-10). Friluftsliv aktiv 1, 2 og 3 har som formål å fremme naturopplevelse, utfordring, prestasjonsutvikling med sikker ferdsel i naturen i takt med utviklingen av friluftslivet. Blant annet har de aktiviteter som kajakk og klatring. Programfaget er delt inn i tre hovedområder basistrening aktiv, ferdighetsutvikling aktiv og veiledning aktiv, hvor det siste kun er tilstede tredje året (KHVGS, 2012, s. 16).

## **2.2 Samisk historie**

For mitt forskningsprosjekt er det relevant å vise til samisk historie og hva den samiske urbefolkningen har vært gjennom for å danne et kunnskapsgrunnlag med et historisk blikk. Det gir perspektiv og kontekst til oppgaven og danner et grunnlag. Jeg vil derfor her gi et kort overblikk over samisk historie og hvordan samisk kultur og språk har blitt behandlet i skoleverket.

Samisk historie strekker langt tilbake i tid og de eldste litterære og arkeologiske funnene stammer fra vår tidsberegningens begynnelse. De har i stor grad vært bosatt rundt nord-Skandinavia i samefolkets område, kalt Sápmi/Saepmie/Sábme. Samisk består tradisjonelt av elleve samiske språk, hvorav nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk har flest talende. I århundrene frem til 17-1800-tallet var de jeger- og fangstfolk som i større og større grad gjorde seg avhengig av enkelt næringer slik som tamrein eller fiske og jordbruk, fremfor å flytte rundt på seg fra sesong til sesong. Dette var tilfellet for deler av den lulesamiske befolkningen som permanent bosatte seg i Salten-regionen i Nordland (Andersen, 2023). Økonomien endret seg med tiden og reindriften ble mindre viktig, mens fiske, jordbruk og skog ble viktigere. I denne overgangen ble det møter og etter hvert kulturutvekslinger med sjøsamere og nordmenn som gjorde at de kulturelle og etniske grensene ble diffuse. Det ble en sameksistens hvor både lulesamene, sjøsamene og nordmennene hadde samme yrke, høstet av samme matfat på samtidig og skapte nye familier på tvers av kulturer som resulterte i at skillene mellom lulesamere, på lik linje med sjøsamene har mindre tydeligere skiller til majoritetssamfunnet i dag (Figenschou et al., 2023, s. 21). I denne perioden på midten av

1800-tallet blir politikken entydig ovenfor samisk befolkning og en fornorskningsspolitikk ble førende (Gaski, 2022).

Fornorskningsspolitikken var samfunnskapt. Folkevalgte politikere valgte å gjennomføre en politikk og brukte sterke virkemidler for å internalisere denne «norske» tenkemåten i samfunnet. Den var omstridt og rammende for den samiske befolkningen, men ble aldri fullt ut gjennomført. Skoleverket var en av de sterkeste metodene for å gjennomføre dette, hvor norsk ble eneste språket som var lov på skolen og i samfunnet ellers. En slik politikk over en så lang tidslinje gjør at politikken blir internalisert fordi befolkningen ubevisst suger til seg samfunnets strukturer og forventninger (Andreassen & Olsen, 2020, s. 19-23). Denne fornorskningsspolitikken var førende helt frem til andre verdenskrig, men på den tiden hadde politikken allerede tatt knekken på samenes stilling i samfunnet og de forble marginalisert i mange tiår fremover.

Tiden rundt og etter Alta-saken i 1980 ble et vendingspunkt. I årene som fulgte gikk samisk kultur, historie og samfunnsliv en gjennom en revitalisering. Viktige år for denne revitaliseringen er 1988 hvor den såkalte 'sameparagrafen' §108 kom i Grunnloven, 1989 ble sameloven gjeldende og sametinget oppsto. I 1990 ble ILO-konvensjonen nr. 169 ratifisert av Norge som var avgjørende for at alle skal ha opplæring om det samiske folk, språket, kultur og samfunnsliv i norsk skole. 1992 ble norsk og samisk likeverdige språk i Norge (Andreassen & Olsen, 2018, s. 131-132).

Spesielt ratifiseringen av ILO-konvensjonen nr. 169 blir sett på som viktig for å snu den assimilerende fornorskningsspolitikken og forståelsen til de nyere generasjonene. Samenes språk, kultur og samfunnsliv har i større grad blitt integrert i norsk skole. Den overordnede delen fra 2017 slår fast at opplæring i skole skal gi kunnskaper om samiske forhold (Andreassen & Olsen, 2020, s. 29). Etter ratifiseringen av ILO-konvensjonen startet utdanningsdirektoratet og sametinget arbeidet med å få mer samisk innhold på skolen. Det resulterte i LK06-Samisk, og dagens LK20S. Alle samiske elever har rett på å bli undervist i samisk og hvis elevtallet er stort nok, skal samisk tilbys andre steder enn i forvaltningsområder også. Det samiske forvaltningsområdet i 2020 innbefatter ti kommuner: Kautokeino, Karasjok, Tana, Nesseby, Porsanger, Kåfjord og Lavangen kommune i Finnmark og Troms. Hamarøy kommune i Nordland og Snåsa og Røyrvik kommune i Nord-Trøndelag. De tre nordligste fylkeskommunene, Finnmark og Troms, Nordland og Trøndelag, er også omfattet av forvaltningsområdet for samisk språk på litt ulikt vis

(Andreassen & Olsen, 2020, s. 9-17). Det samiske samfunnet i Norge bestod i 2018 av anslagsvis 50 000, hvorav Sverige har rundt 15 000, Finland har rundt 10 000, mens Russland har rundt 5 000 (Andreassen & Olsen, 2018, s. 131).

Ratifiseringen av ILO-konvensjonen gir et juridisk rammeverk som skal sikre at elever i den norske skolen får kunnskaper om samisk kultur og historie, men dette rammeverket er ikke garanti for at den kunnskapen blir formidlet i undervisningen, hvis vi ser på forskningen som er gjort. Skolesystemet og lærerutdanningene står overfor utfordringer når det gjelder dette. De politiske vedtakene har gode intensjoner om å integrere kunnskaper om samiske kultur, historie og tradisjoner, men i praksis er det ikke slik fordi utfordringene er for store (Andreassen & Olsen, 2020, s. 30; Nordsletta, 2021, s. 63).

Politikken etter Alta-saken med større inkludering, rettigheter i skolen og samfunnet kan ses på som en reversering fra tidligere politikk. Lenge har samene vært offer for statsstyrt assimileringpolitikk som har tatt lang tid og reversere. Nå er det en samisk revitalisering og mykere politikk, og vi er inne i en periode hvor det samiske perspektivet får mer positivt fokus både i media og utdanning. I dette skjer det tre parallelle prosesser med *internalisering* hvor befolkningen ubevisst suger til seg samfunnsstrukturer og forventninger. Den andre parallelle prosessen er *eksternalisering*, hvor virkeligheten blir (gjen)skapt. Siste prosessen er *objektivering* hvor de sosialt skapte strukturene tas for gitt, og dermed kan sies å bli objektive (Tjora, 2021, s. 31).

Skolen og utdanningspolitikken står sentralt i statens tiltak for å være med på den reverserende prosessen. Læreplanene har i mange omganger tatt for seg mer og mer samisk innhold, men det er først nå i de to siste læreplanene, LK06 og LK20 at vi kan snakke om inkludering og indigenisering. Olsen et al. (2017; se også Enoksen & Krempig, 2023; Nordsletta, 2021) argumenterer for at staten ikke har fulgt lovgivningen av ILO-konvensjonen nr. 169 ettersom elever og lærere ikke har nok kunnskaper om samiske forhold. Olsen med flere tyder på at læreplanene, lærebøkene, undervisningspraksis og lærerutdanningene ikke gir grunnlag for at elever på grunnskolen lærer denne kunnskapen (Olsen et al., 2017, s. 4-5). Dette kommer jeg tilbake til under 2.4.1 Samisk i skolen.

## **2.3 Friluftsliv**

På lik linje som samisk historie og læreverket er friluftslivskonteksten viktig for å kunne knytte disse sammen for å gi et godt utgangspunkt for diskusjon. Et kort blick på friluftsliv

som fenomen gir det neste kapitlet med friluftsliv i skolen en større dybde. Kapitlet gir bakgrunn på hvorfor friluftsliv er viktig for oss og hvordan vi bruker det i livene våre.

I dag er friluftsliv en stor del av hverdagen til mange nordmenn og mange ønsker å drive mer med friluftsliv enn hva de gjør i dag. Det viser hva friluftsliv gir av verdi til enkeltmenneskene. Fra 1920 og utover blir begrepet «friluftsliv» brukt mer og mer. Første gang det ble brukt var i diktet til Henrik Ibsen *På vidderne i 1859*, men fenomenet var likevel kjent fra tidligere (Horgen, 2022, s. 2-3). Nå blir det ofte brukt, og jeg vil argumentere for at de fleste nordmenn kjenner til begrepet og innholdet i det. Friluftslivs defineres av Klima- og miljødepartementet slik: «*Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse*» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10). Denne definisjonen vil ligge til grunn for friluftsliv som begrep og fenomen i denne oppgaven.

Mange benytter det naturlige miljøet for rekreasjon og helsefremmende aktiviteter, og denne ressursen er tilgjengelig for alle takket være allemannsretten. Allemannsretten har spilt en avgjørende rolle i å gjøre naturen tilgjengelig og gi oss rettigheter til ferdsel, opphold og høsting av naturen (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 27) Den gjør det mulig for nordmenn og turister å ferdes stort sett over alt. Enkelte begrensinger gjelder opphold nært hus, matjord og vernede områder. Naturen blir ofte brukt og over halvparten av befolkningen i Norge skulle ønske at de gjorde mer friluftsliv enn hva de gjør i dag (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 7)), noe som viser at mange verdsetter naturen og dens positive effekter på sinnet og helsen vår. Friluftsliv kan utøves i grøntområder i byene, nærområdene rundt bebyggelse og i den tilsynelatende endeløse naturen.

En av årsakene til at mange driver med friluftsliv og ønsker å gjøre mer, er fordi den er tilgjengelig og gevinstene ved å være på tur kan gi. Nordmenn som vokser opp får et forhold til friluftsliv gjennom fri lek, familie og organiserte aktiviteter gjennom organisasjoner som idrettslag, speidergrupper og skoler. Den mest vanlige erfaringer nordmenn har til friluftsliv er gjennom fri lek i naturen som unger (Fasting et al., 2022, s. 5-7). De lærer ting som de kan ta med seg resten av livet. Friluftsliv gjennom idrettslag, skoler og lignende kan bestå av fri lek eller som aktiviteter ledet av en leder, gjerne veileder som benytter instruksjonsmetoder. I den frie leken oppdager barn selv den store naturen og lærer seg tidlig å bruke den som lekeplass. Fasting, Høyem og Biscoff (2022) undersøkte voksnes opplevelser av sine barndomsminner. De som stakk dypest og var mest meningsfullfull var der de selv fikk bestemme hva, hvor og hvordan. De minner et lidenskapelig forhold til leken og disse

følelser erfaringene satt dypt. Erfaringene var en del av en dannelsesreise og disse følelsene var noe de kjente igjen når de oppsøkte naturen som unge voksne. Stedet og innholdet i erfaringene de gjorde bidrar til en stedsidentitet, hvor erfaringene er med på dannelsen av verdiene deres. Områdene og innholdet i et barndoms friluftsliv kan forme identitet, relasjoner til andre og hva som er meningsbærende for den enkelte (Fasting et al., 2022, s. 100-107).

Læreren eller veilederen er styrende for hvordan aktivitetene skal gjøres og kan tilrettelegge for fri lek slik de unge voksne minnes over eller ta styring og være instruerende for å undervise i noe mer spesifikt, som for eksempel bålaging, kajakk, klatring eller teltliv. Oppgaven vil være å legge til rette for læring gjennom ulike tilnæringer basert på erfaringsgrunnet til deltakerne. Veilederen kan ha en tilbaketrukket, såkalt demokratisk rolle og la deltakerne utforske arbeidsoppgave selv, såkalt «learning by doing» metode hvor deltakerne lærer av sine egne «feil» og erfaringer (Mytting & Bischoff, 2018, s. 298-306). På den andre siden kan veilederen innta en mer autoritær rolle som skal vise, forklare og gjennomføre gjennom for eksempel en «hel-del-hel» metode. En situasjonsbestemt ledelse med vekslende rolle mellom å være autoritær og demokratisk er ofte en god vei til suksess og god læring. Da kan veilederen legge til rette for autentiske erfaringslæring. Ved å kun være autoritær eller demokratisk kan veileder miste kontrollen og muligheten for deltakers læring (Mytting & Bischoff, 2018, s. 305).

### **2.3.1 Friluftsliv i skolen**

Friluftsliv har vært en del av skolemiljøet i lang tid, og har fått en stadig mer betydningsfull rolle i læreplanene, også på tvers av programfag. Selv om «friluftsliv» først ble nevnt i Mønsterplanen i 1974, har undervisning og opplæring i naturopplevelser og utendørs aktiviteter vært registrert tilbake til tidlig 1900-tallet og har fortsatt gjennom hele århundret (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 2).

Elever har i varierende grad hatt muligheten til å oppleve friluftsliv på skolen. Kroppsøving har lenge hatt en ledende rolle i å ivareta friluftsliv på skolen. Da utdanningsprogrammet Idrettsfag ble opprettet i 1974, fikk friluftsliv en stor del av innholdet i programmet. I 2006 ble programfag i friluftsliv tilgjengelig som valgfag på videregående skoler, enten som valgfag *Friluftsliv 1 og 2*, eller som en del av utdanningsprogrammet Naturbruk som er et yrkesfaglig utdanningsprogram. Noen ungdomskoler har også tilbudt undervisning i friluftsliv som valgfag (Abelsen & Leirhaug, 2017). I de senere årene har det blitt introdusert utdanningsprogrammer som *Friluftslivsfag* på Knut Hamsun Videregående skole og *Bratt*



*friluftsliv* på Rauma Videregående skole, som fortsatt er i en prosjekt- og utviklingsfase (Sæther, 2018).

Det har lenge vært en anerkjent oppfatning at friluftsliv har mange positive verdier som kan bidra til likeverd, dannelse, identitetsskapelse og demokratiske holdninger (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 2). I dag spiller friluftsliv en stor rolle i læreplanen og er forankret i overordnet del og kjerneelementene til mange fag. Det er nå oppfordringer fra statlig hold til tverrfaglig undervisning, hvor friluftsliv og naturen blir anbefalt som en metode for å oppnå dette (Klima- og miljødepartementet, 2018, s. 34; Meld. St. 18 (2015-2016), s. 30).

Den geografiske plasseringen og ressursene til skolen spiller en stor rolle i hvilke områder som benyttes i friluftslivsundervisning. De forskjellige landområdene som skolene er plassert i har en spesiell kulturarv og kulturlandskap med stor variasjon. For eksempel, skoler som ligger i byene, hvor det er tett bebyggelse, vil ha skoleplassen og eventuelle nærliggende parker som steder for nærmiljøfriluftsliv. Skoler som er lokalisert utenfor byene, med mindre tett bebyggelse, vil ha skog, store åpne sletter, fjellområder, høstingsområder og jaktområder i sitt nærmiljøfriluftsliv. Skoler med denne plasseringen kan benytte naturen ved å bruke færre ressurser enn en skole i byen. Det kan være noe av årsaken til at Leirhaug og Arnesen (2016) fant ut at lærere på videregående skoler ikke ivaretok læreplanens intensjon og målsetning om friluftsliv som en del av kroppsøvfaget. I samme studie svarte over 60% av 1500 elever at de i løpet av det siste skoleåret aldri hadde drevet med friluftsliv (f.eks tur i skogen, matlaging ute). Abelsen & Leirhaug så året etter på elevenes opplevelser med friluftsliv i skolen og blant det uttrykte var det kvaliteter som fremmer samhold, samarbeid og flere sider ved sosial kompetanse (Abelsen & Leirhaug, 2017). De opplevelsene korresponderer med verdiene og prinsippene opplæringen skal følge som nevnt i overordnet del i LK20.

Ett av kjerneelementene under kroppsøving, uteopphold og naturferdsel sier at elevene skal *"utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider"* (Utdanningsdirektoratet, 2020). En skole i byen må derfor være i stand til å reise ut til mindre urbane og mer urørte områder for å se hvilke jakt- og høstingstradisjoner som finnes. Det er gjennom å se, lære og erkjenne at de forskjellige områdene har en annen kultur enn hva de er vant til inne i byen. Elever får dermed muligheten til å se kulturforskjellene i landet og den spesielle naturarven de skal føre videre. På denne måten kan friluftsliv bidra til økt forståelse og respekt for ulike kulturer og miljøer. En skole som har tatt friluftsliv på alvor er Knut Hamsun videregående skole i Nordland.

Friluftslivsfag ved Knut Hamsun videregående skole er et utdanningsprosjekt som har vart fra 2013 til dags dato. Det foreligger en foreløpig sluttrapport fra 2018 skrevet av Eivind Sæther ved Nord Universitet som viste flere positive resultater ved utdanningsprogrammet. De negative resultatene tolker Sæther som enkelthendelser og knytter de til misforståelser. Rapporten tar for seg elever og lærere sine erfaringer med studietilbudet hvor konklusjonen er at tilbudet bør videreføres. Bakgrunn for forslaget baseres på kompetente lærere, tilgang til utdannede lærere, god pedagogisk struktur overordnet. I tillegg til utdanningsprogrammets innflytelse på elevenes friluftslivskompetanse, elevenes fysiske, mentale og sosiale helse, samt at utdanningsprogrammet stimulerer til videre studier og arbeid i naturen, om det skulle være i reiselivsbasert næring eller forsvaret (Sæther, 2018, s. 22-23).

Skolen ligger i en lulesamisk område hvor flere snakker språket. Ved rapportens publiseringsdato hadde ikke Hamarøy kommune et forvaltningsansvar, men skolen Knut Hamsun videregående skole som det eneste videregående skoletilbudet i regionen. Sammenslåingen av Hamarøy kommune og deler av Tysfjord kommune medførte at Hamarøy kommune overtok forvaltningsansvaret for lulesamisk (Forskrift om sammenslåing av Hamarøy kommune og del av Tysfjord kommune (sørvestsiden) til Hamarøy kommune, 2018). Rapporten har ikke nevnt noe om det samiske forholdet eller de potensielle mulighetene utdanningsprogrammet kan ha for samisk perspektiver i regionen.

## **2.4 Olgustallat – Samisk «friluftsliv» og kultur**

Samisk historie og kultur er tradisjonelt sterkt knyttet til bruk av naturen. Mange av de historiene vi hører om samisk kultur foregår i naturen, enten om det er å bo i lavvo eller reindriften. Reindriften er den mest karakteristiske og kjennbare kulturen samene har, men på ingen måte den eneste. Samene har områder med tamrein i Norge fra Innlandet, tidligere Hedmark i sør til Troms og Finnmark i nord i tillegg til at flere flytter rein over grensen til Sverige og Finland. Noen andre kjennetegn til samisk historie og kultur er høsting av fisk, bær og kjøtt til mat, sennagress til fottøyet, ved til brensel og naturressurser til samisk håndverk, *duodji* (Enoksen & Krempig, 2021, s. 102-104; Warburg, 2019). Flere av de store «eventyrerne» vi har i Norge som for eksempel Lars Monsen og er sterkt inspirert av levemåtene til samene og hvordan de lever med naturen og ikke bare av den. Det bunner i at de er kjent for være i *ett med naturen* og har et harmonisk forhold til naturen. Det er en del av deres identitet og kulturforståelse (Valkonen & Valkonen, 2014, s. 2).

Det finnes ikke et eget ord for friluftsliv i det samiske språk og Enoksen og Krempig (2023, s. 103) tar til orde for at det kan diskuteres hvorvidt friluftsliv som begrep er et passende ord for samisk bruk av natur. De nærmeste ordene til friluftsliv i samiske språk er beskrivende for aktiviteten de gjør i naturen. Eksempler er *olgustallat/olgodaddat* som betyr å gjøre aktiviteter utendørs. *Meahccástallan* som betyr arbeidsaktivitet i naturen, for eksempel matauk. Ord for å lage bål blir «å båle» (Enoksen & Krempig, 2023, s. 103). I samisk kultur har det å klare seg på alle sett og vis en stor verdi og oversettes til *birgen*. Gjennom *iešbirgejeaddjin* betyr en helhetlig prosess for livslang læring, for overlevelse og for å styrke ens selvtillit (Solbakken & Bjøru, 2023, s. 79).

Samisk kunnskapstradisjoner læres gjennom induktive metoder der de eldre innehar kunnskapen som igjen overføres til de yngre generasjoner gjennom deltagelse og arbeid. Dette kalles i teoretiske sammenhenger erfaringslære, mesterlære eller «learning by doing». De yngre generasjonene er «hands on» i for eksempel høstingen eller reindrifta og lærer arbeidsmetoder, væremåter, tradisjoner og verdier. Slik kunnskapsoverføring er en læring gjennom erfaringer som stiller krav til at erfaringene skjer i autentiske omgivelser, er ekte og meningsfull for den lærende. De er med og lærer i og av situasjonene de havner i. Denne formen for problembasert læring er også deler av hvordan moderne friluftslivsundervisning foregår (Enoksen & Krempig, 2023, s. 106-110). Et arbeide for å ta vare på kunnskaper skjer blant annet i en rekke samiske senter som arbeider rundt i Norge. De arbeider for å utvikle, sikre og videreføre samisk kultur, blant annet Árran i Hamarøy kommune som er nærmeste senter til skolen i dette prosjektet. Det er verdt å merke seg at de nylig har satt i gang et prosjekt for å dokumentere samisk kultur og historie i lule- og pitesamisk område (Árran, 2023).

### **2.4.1 Samisk i skolen**

Samene er definert som urfolk, som gjennom lovgivninger gir folket rettigheter. Norge har gjennom ILO-konvensjonen 169 ratifisert 20.juni 1990 et lovpålagt ansvar å undervise alle elever i norske skoler om urfolk i Norge og deres rettigheter (Kommunal- og distriktsdepartementet, 1990). Likevel viser Riksrevisjonen rapport (2019-2020) at det er og har vært dårlig samisk undervisning i norske skoler. Noen av årsakene er manglende kunnskap hos lærere og få lærebøker som muliggjør god undervisning. Enoksen og Krempig (2023, s. 111) viser til at studenter på universitet har veldig lite kunnskap om samisk historie og kultur etter fullført grunnskole.

Olsen, Sollid og Johansen (2017, s. 4) viser til tre historiske skolepolitiske strategier som samisk har vært gjennom. Den første strategien i etterkrigstida var *fravær* som betydde at det var et fravær av samisk innhold, litteratur i skolebøker og undervisning. Med tiden og læreplanene M74, M87, L97 og LK06 ble dette bedre som leder oss til den andre strategien *inkludering* som betyr at skolebøker og planer inkluderte samisk innhold, men på samfunnets premisser. Innholdet var likevel begrenset og lite omfattende. Bøker iblant annet samfunnsfag skrev lite om samisk eller urfolksrelaterte tema. Den siste strategien er *indigenisering* som kommer av det engelske begrepet *indigenous people*, har en tosidig betydning; å utdanne urfolk innenfor deres språk og kultur og da refererer jeg til samisk læreplan LK20S spesielt. Den andre betydningen er å utdanne alle i urfolkstematikk generelt. Det er kjent av riksrevisjonen (2019-2020, s. 9) at mangel på samiske læremidler svekker opplæringstilbudet samtidig som at det er mangler på samiske lærebokforfattere og oversettere. Spesielt bøker på lulesamisk er det mangler på (Riksrevisjonen, 2019-2020, s. 9). Av ILO-konvensjonen nr. 169 anerkjenner Norge at landet består av to folkeslag som ansvarliggjør statens oppgave å gi befolkningen grunnleggende kunnskaper om samiske forhold. Lile (2011 i (Olsen et al., 2017, s. 5)) argumenterer for at Norge ikke har oppnådd å følge lovgivningen ettersom elever ikke har den grunnleggende kunnskapen ved utgangen av videregående skole akkurat slik Enoksen & Krempig (2023, s. 111) viste til i nyere studier.

Samisk står som nevnt sterkt i overordnet del av den nye læreplanen LK20 og det er et ønske om å trekke inn samisk innhold hvor det lar seg gjøre i alle fag, på alle skoler og alle nivåer (Andreassen & Olsen, 2020, s. 17). Dermed er det opp til den enkelte lærer å gjøre det, og som nevnt over er sannsynligheten for at denne læreren har samisk bakgrunn selv eller fått et godt kompetansegrunnlag om samisk tematikk i lærerutdanningen lav. Derimot finnes det noen få enkelte læremidler som har blitt utviklet de siste årene, men dette har i lang tid vært stor mangelvare (Figenschou et al., 2023, s. 22-23). I *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1-13* (2020) står det at studenter skal kvalifiseres til å ivareta opplæring om samiske forhold og bruke samiske kulturelementer. Dette så Nordsletta (2021, s. 63) på og kunne vise til at lærerstudenter på sitt femte år ikke hadde kunnskapen for å ivareta opplæringen om disse forholdene. Som skissert tidligere er samisk kultur sterkt knyttet til naturen og dermed ville det vært naturlig å knytte samiske forhold til friluftsliv. Engstad (2020) spurte et ekspertutvalg om samiske aktiviteter i kroppøving og fant flere utfordringer ved implementering av aktivitetene. Derimot var nesten

alle aktivitetene ekspertutvalget kom med i naturen, altså friluftslivs-nære aktiviteter hvor det samiske perspektivet kunne bli formidlet.

Lærerne har utfordringer med å undervise i samisk tematikk på tvers av fag når kompetansen i utgangspunktet er lavt, men det finnes metoder for å løse dette. I Figenschou (2023, s. 56) skisserer hun fire nivå av multikulturell undervisning utviklet av James Bank, hvor nivå én er «contributions», altså bidrag. Her er fokuset merkedager, helter og diskrete kulturelle elementer. Nivå to «additive», hvor det tilsettes innhold, begreper, temaer og perspektiver. Nivå tre «transformative», transformerende nivå som gir elevene muligheter til å se konsepter, problemstillinger, ulike hendelser og temaer fra etniske og kulturelle grupper. På det fjerde og siste nivået, «social action», sosial handling tar elever store spørsmål og gjør beslutninger og tiltak for løse dem. Figenschou (2023, s. 56) ser ofte at undervisningen befinner seg på nivå en fordi det er en manglende kunnskap og kompetanse blant lærere, i kombinasjon med en berøringsangst for samisk innhold. Lærerne er redde for å trække feil og blir værende på et «sikkert» sted i undervisningen ved fortelle om den stereotypiske samiske kulturen og historien (Figenschou, 2023, s. 56-57). Sametinget og Utdanningsdirektoratet samarbeidet om støtte til samisk innhold i skolen, primært grunnskolen. Denne støtteressursen kan lærere bruke får å ta inn samisk innhold i enkeltfag eller på tvers av fag hvor samisk innhold nødvendigvis ikke nevnes eksplisitt (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Nasjonalt er det flere områder i Norge som har et forvaltningsansvar for samisk språk. Det innebærer at de har en rekke offentlige forpliktelser ovenfor befolkningen både gjennom samelovens språkregler, opplæringsloven, barnehageloven og stedsnavnloven (Kommunal- og distriksdepartementet, 2022).

## 2.5 Tidligere forskning

Denne oppgaven tar for seg tre teoretiske felt som er skrevet om over. De gir et historisk og teoretisk perspektiv til oppgaven som gir oversikt og kontekst. Den teorien er ligger til grunn for presentasjon og drøfting av de empiriske funnene i kapittel 5. De tre teoretiske feltene er friluftsliv, samiske perspektiver og den norske skolen.

Jeg har brukt spesifikke og generelle søkeord i forskjellige databaser på nett, som for eksempel *friluftsliv*, *friluftslivsfag*, *outdoor recreation*, *natur*, *nature*, *skole*, *school*, *grunnskole*, *videregående skole*, *læreplan*, *sami*, *samí*, *sapmí*, *samisk*, *urfolk* med flere. Disse er brukt alene eller sammen i søkeprosessen. Databaser som er brukt, er primært Oria og

Google Scholar. Videre har jeg brukt referanselistene til enkelte artikler for å finne ny relevant litteratur. Jeg legger inn et forbehold på det kan være at min manglende erfaring som forsker og i litteraturinnhenting har ført til at relevant litteratur har blitt utelatt fra oppgaven.

Det første fagfeltet, friluftsliv, er et særnordisk fenomen som ofte omtales som outdoor recreation på engelsk, men som i utgangspunktet ikke omfavner begrepet friluftsliv. Innenfor dette fagfeltet skrives det jevnlig flere fagfelleverderte artikler og rapporter på skandinaviske språk og engelsk. Av litteratur er stortingsmeldingen "Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet" (Meld. St. 18 (2015-2016)) en oppsummerende og ledende kilde for hvordan den norske regjeringen ser på friluftsliv i en helhetlig kontekst. Også verdt å merke seg er handlingsplanen for friluftsliv fra 2018 (Klima- og miljødepartementet, 2018). Av fagfelleverderte artikler benyttet i oppgaven er Fasting et al. (2022) som så på unge voksnes møter med natur fra barndommen. Abelsen og Leirhaug (2017) presenterer en kunnskapsoversikt om ungdommers naturopplevelser. Videre er masteroppgaven til Havaas (2021) relevant fordi hun har sett på naturopplevelser til elever ved samme skolen som dette prosjektet baserer seg på.

Det andre fagfeltet er det samiske perspektivet. Det er et betydelig mindre fagfelt med noen publiserte artikler, men av relevant forskning på samisk tematikk i skolen finnes det nokså lite, foruten en ny fagfelleverdert bok, *Ávdnet* (se Figenschou, 2023; Folkenborg, 2023; Enoksen & Krempig, 2023). Likevel verdt å merke seg Valkonen & Valkonen (2014) som problematiserer samisk identitetsforståelse til naturen og argumenterer for at det er to forskjellige forståelser og at de må ses på som forskjellig. Den ene at de har spesiell naturkontakt ved at de lokale vanene og deres bruksrett, spesielt i Sápmi, og er derfor ikke generaliserbar. Den andre forståelsen er en politisk konstruert urfolksforståelse om samers forstillinger om nær naturkontakt. Riksrevisjonen (2019-2020) som oppsummerende over situasjoner samisk står ovenfor i skolen.

Det tredje fagfeltet er den norske skole. Læreplanen av dagens og tidligere utgaver er nevnt, men av størst relevans er LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017) og dens læreplaner i enkelte fag. Læreplanen hvor friluftsliv har stått sterkest i er kroppsøving hvor Abelsen og Leirhaug (2017) har kartlagt nedprioritering av friluftsliv i bakgrunn av kompetanse og ressurser. Videre har Engstad (2020) tatt for seg samiske aktiviteter i kroppsøving hvor et av hans funn var kulturell læring, men at implementering av samiske aktiviteter var fraværende og etterlyste mer kunnskap som et av virkemiddelene. Olsen, Sollid & Johansen (2017) så på

samisk innhold som en del av lærerutdanningene og kunne vise til at samiske interesser er vanskelig å implementere i skolen generelt, men lærerutdanningene spesielt og tok til orde for et kompetanseløft i lærerutdanningen for å ta samiske forhold og perspektiver på alvor. Av spesiell relevans har Eivind Sæther (2018) laget en rapport om forsøket med friluftslivsfag på Knut Hamsun videregående skole, der informantene mine er ansatte hvor resultatene pekte på den positive innvirkningen friluftslivsfag hadde på elevene. Verdt å merke seg at samiske perspektiver ikke ble nevnt i denne rapporten, men at den ser på elevenes og lærerens erfaringer med friluftslivsfag.

Når det gjelder disse tre fagfeltene sett i sammenheng finnes det betydelig mindre litteratur. Av litteratur kan jeg nevne den fagfelleverderte boken *Ávdnet – samiske tema i skole og utdanning* (2023) som består av 16 kapitler med forskjellige tilnærminger til samisk innhold i skolen. Av spesielt relevant innhold til denne oppgaven er det kapitlene fra Figenschou (2023) «*Hvordan i alle dager skal jeg våge å jobbe med samiske temaer i utdanningen?*», Solbakken og Bjøru (2023) *Birgejupmi – livsmestring, den samiske tilnærmingen til inkludering og opplæring* og Enoksen & Krempig (2023) *Reindrif i friluftslivsundervisning – «rein happening» eller læring?* hvor også alle kapitlene i boka har en relevans for tematikken. Andreassen og Olsen (2018) *Samisk innhold i skolen – kunnskap, rettigheter og mangfoldskompetanse*. Riksrevisjonen (2018-2019) kom med en slående dom på samisk innhold i skolen og påpekte flere mangler ved lærerutdanninger og praktiserende undervisning. I denne oppgaven har jeg sett disse tre fagfeltene i sammenheng og forsøkt å flette de sammen, ettersom mye av den tidligere litteraturen krysser fagfelt.

### **3 Metode**

Med metode menes veien til målet. I dette kapitlet har jeg gjort rede for forskerens vitenskapsteoretiske posisjon og beskrivelser av de metodiske fremgangsmåtene som ligger til grunn for denne oppgaven. Kapitlet kan ses på som veien til resultatene som blir presentert og drøftet i kapittel 4.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon**

Vitenskapsteori handler om å undersøke hva som utgjør virkeligheten og hvordan vi kan oppnå kunnskap om den. Det innebærer at vi har et vitenskapsteoretisk virkelighetssyn

(ontologi) og et kunnskapssyn (epistemologi). *Ontologi* forstås som hva som eksisterer i samfunnet, som man kan vite noe om. *Epistemologi* forstås som det som gir forskningen legitimitet, altså at kunnskapen beskrives som vitenskapelig og valid (Tjora, 2021, s. 29)

### **3.1.1 Humanistisk tilnærming**

Med en humanistisk tilnærming til virkelighetssynet (ontologi) vektlegges menneskelige erfaringer, subjektive opplevelser og kulturelle uttrykk. Den humanistiske tilnærmingen kan ses på som en motstander til objektive målinger av verden med et mål om å forstå menneskelige erfaringer fra et subjektivt og personlig perspektiv med fokus på verdighet, respekt og individuelle erfaringer. Den hermeneutiske spiralen ble brukt for å tolke informantene sine subjektive erfaringer og kulturuttrykk på en dyp måte (Gilje & Grimen, 1995). Sosiologen Anthony Giddens bruker begrepet «dobbel hermeneutikk» som innebærer at jeg som forsker har en forforståelse for forskningens tema i tillegg til at informantene sine tolkninger er rekonstruert til et vitenskapelig språk (Thornquist, 2018). Ifølge Grounded-Theory (GT) og SDI-metoden som blir beskrevet senere er forforståelsen, også den mangelfulle forforståelsen viktig, fordi det er gjennom den hermeneutiske spiralen at man skal gjøre sine analytiske erfaringer. Gjennom denne «spiralen» eller «sirkelen» kommer man stadig tilbake til de analytiske stegene og nye analyser blir gjort. På den måten unngår man forhåndtatte beslutninger om fenomenet som forskes på (Tanggaard & Brinkmann, 2020a, s. 43). Den hermeneutiske spiralen, gjorde at jeg som forsker med min marginale kunnskap og forforståelse på dette temaet måtte ta flere steg tilbake i prosessen gjennom hele forskningsperioden. I følge hermeneutikken stiller den mest erfarne de beste spørsmålene, men i følge GT er denne mangelfulle forutsetningen viktig fordi man unngår de forutinntatte og fastlagte kategorier og spørsmål, som gjør at empirien kun blir generert på min data i feltet (Tanggaard & Brinkmann, 2020a, s. 43).

### **3.1.2 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn**

I sosialkonstruktivisme betrakter man virkeligheten som samfunnsskapt. Den bygger på fenomenologien og tar avstand fra objektivisering av samfunnet. Den er skapt på bakgrunn av ulike sosiale faktorer og at hvert enkelt individ kan ha ulike oppfatninger av «samme» fenomen (Tjora, 2021, s. 31). Når jeg forsker på lærere og deres undervisning med samiske perspektiver i friluftslivsfaget er det deres oppfatning av fenomenet som ligger til grunn for svarene deres. Hver lærer kan ha forskjellige oppfatninger av det sosiale samfunnsrommet de befinner seg i og utfordringer ved undervisningen. Et kjent sitat beskrevet innen



sosialkonstruktivismen er Thomas-teoremet; «*Det mennesket oppfatter som virkelig, er virkelig i sine konsekvenser*» (William I. Thomas & Dorothy Swaine Thomas i Tjora, 2021, s 31). Det illustrerer at informantenes fortolkninger kan påvirke valgene deres, lokal utvikling og samfunnets utvikling. I boken *The social construction of Reality* fra 1966 har Peter Berger og Thomas Luckmann beskrevet tre parallelle prosesser som skaper en felles virkelighet i samfunnet:

1. *Internalisering, der aktørene ubevisst suger opp samfunnets strukturer og forventninger;*
2. *eksternalisering, der de (gjen)skaper ny virkelighet;*
3. *objektivering, som endrer de sosialt skapte strukturene til størrelser som tas for gitt, og dermed kan sies å bli objektive* (Tjora, 2020, s. 31).

Disse tre prosessene av Peter Berger og Thomas Luckmann treffer en nerve når det kommer til denne forskningens art. Samfunnet har, som beskrevet i teorikapittelet hatt strukturer og fordommer til enkelte folkegrupper som resulterer i situasjonen vi er i nå. Selv om det er implementert en rekke samfunnstiltak over en lengre periode tar det lang tid med Berger og Luckmann sine tre prosesser for å *endre* virkeligheten.

Den humanistiske tilnærmingen og sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet var et metodisk grep for at jeg på veien i prosjektet ikke skulle la meg påvirke av samfunnets strukturer og virkelighet hvor denne forskjelliggjøringen av det samiske folk fortsatt eksisterer. Det er forsøkt å ta avstand fra denne forskjelliggjøringen i oppgaven. Dette er etiske overveielser som jeg kommer tilbake til.

## **3.2 Kvalitativ forskningsmetode**

Når jeg skulle dykke ned i dette temaet og fant ut hva jeg ville undersøke var det naturlig at en kvalitativ tilnærming ville være gunstig. Problemstillingen tilsa hva jeg skulle jeg skulle undersøke, men hva jeg fant måtte vente til resultatene var klare. Begrepet *metode* betyr *veien til målet* og derfor er tilnærmingen og analysemetodene en systematisk vei mot å finne *målet* (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskning handler om å skaffe seg ny sikker kunnskap og for at den skal være sikker må man gå metodisk til verks for å skaffe det. Alle påstander må bygge på god dokumentasjon, så ved kritisk, logisk og konsistent fremgangsmåte står grunnmuren støtt (Kvale & Brinkmann,

2015). Det skilles gjerne mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, hvor kvantitativ forskning generelt baseres på det som er målbart, gjerne tall. Kvalitativ forskning er derimot basert på tolkning av ord fra intervju eller samtaler med mennesker i forskjellige sammenhenger. Mens kvantitativ forskning objektiverer subjektene, gis subjektene i kvalitativ forskning egenverdi. Det forskes på det spesifikke og ikke det generelle (Bondevik et al., 2006). Derfor er en kvalitativ forskningsmetode riktig for denne forskningen. Lærerne informerer og deler sine erfaringer av høy egenverdi. Problemstillingen avgrenser hvilken metode man velger og når man undersøker et fenomen som er nytt, ikke gjort rede for tidligere eller finnes lite forskning på, som dette prosjektet, er en kvalitativ metode egnet for å få en grundig forståelse. Den går i dybden og vektlegger betydning og mening. Innenfor kvalitativ forskning er intervju den mest brukte metoden, men du finner også observasjon og deltakende observasjon, eller en kombinasjon. I denne studien vil jeg gjøre intervju av informanter fordi det vil være spesielt gunstig fordi det gir rom for dype forklaringer og skildringer av deres erfaringer.

### **3.3 Intervju**

For å kunne finne ut hvilke erfaringer friluftslivslærere har med samisk innhold i undervisningene sine var det vesentlig å kunne gjøre intervjuer. Det å intervjuer lærerne ga meg mulighet til å stille spørsmål og få noen svar på akkurat hva jeg ønsket å finne ut om, fordi lærerne former selv sin undervisning og er på den måten den riktige informanten. Under intervjuet kan informantene også komme inn på nye temaer som kan være interessante, og derfor er en semistrukturert intervjuform passende for å ha rom for å utdypende svar hvis lærerne kommer med spennende utbroderinger. Kvale & Brinkmann (2015) mener at semistrukturert intervju er særs gunstig for å gi få de utdypende svarene. Dype forklaringer fra flere informanter kan gi et godt datagrunnlag, som besvarer oppgaven med en god bredde, men gir også forskeren mulighet til å stille presise spørsmål hvor tanken er at informantene kan besvare problemstillingen på en god måte. Jeg ble begrenset av få informanter, så det var ønskelig å intervjuer så mange som mulig eller alle lærere tilknyttet friluftslivsfaget (Tanggaard & Brinkmann, 2020a, s. 36-37). Et intervju kan ha en varighet på mellom 20-45 minutter avhengig av besvarelsene til informantene. Det er ikke ønskelig med noe lenger intervju, ettersom mengden data nødvendigvis ikke forsvare innholdet i intervjuene. Målet er et metningspunkt, og informanter utover det ville ikke gi noe bedre datagrunnlag. Om alle lærere tilgjengelig blir intervjuet, er metningspunktet nådd.

### **3.3.1 Utvalg**

Jeg hadde et strategisk utvalg av informanter fordi jeg ønsket at de valgte informantene kunne besvare forskningens problemstilling. Informantene ble valgt med den bakgrunnen fordi de er i kontakt med forskningsfeltet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tok kontakt med en representant som videreformidlet mitt ønske hvor alle informantene var positive til forskningen og kunne stille til intervju. Fem tilgjengelige informanter ville stille opp. Disse representerte hele fagseksjonen og på den måten når jeg metningspunktet, fordi det ikke er flere representanter. Svarene informantene gir representer informantene selv, og i denne oppgaven som lærer på den respektive fagseksjonen. Ettersom det er lærere på en fagseksjon jeg har intervjuet representerer de sin lille «organisasjon» og de kan ha en kultur som er unik og ulike fra andre fagseksjoner i andre deler av landet. Det er en styrke ved at hele fagseksjonen representer utvalget og sin praksis, men en svakhet ved at ulike steder, studielandskap eller kulturelle forskjeller er representert. Ettersom informantene arbeider i det landskapet forskningen har til hensikt å studere er dette et hensiktsmessig og strategisk utvalg. Dalland (2020) og Tjora (2021, s. 145) sikter til at man ikke skal henge seg opp i antall informanter i utvalget, men at informantene kunne gi dype, konkrete og reflekterte erfaringer og meninger. I kvalitativ forskning bør ikke utvalgsstørrelsen overstige tid og ressurser forskeren(e) har til rådighet, fordi det går utover det detaljerte analytiske arbeidet.

### **3.3.2 Intervjuguide**

En intervjuguide ble utarbeidet for å ha en struktur i intervjuet av informantene. Spørsmålene i intervjuguiden er veiledende for å komme inn på sjangeren forskningsspørsmålet ønsker svar på (vedlegg 1). Tjora (2021, s. 169-173) mener at spørsmålene skal være nært knyttet til forskningsspørsmålets art og teorien forskningen baserer seg på. Krumsvik (2014) presiserer at det er viktig å ikke stille problemstillingen eller forskningsspørsmålet direkte, fordi de kan være for dypt forankret og en informant kan henge seg opp i dybden av spørsmålet og true reliabiliteten og validiteten til intervjuet.

De veiledende spørsmålene har en semistrukturert art, som ga meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål for å få mer utfyllende svar. Spørsmålene i intervjuguiden peker derfor mot forskjellige områder rundt forskningsspørsmålene, men med en åpen tilnærming som gir informanten rom for tolkning og nyanserte svar. Flere av de ti spørsmålene i intervjuguiden har nedskrevne oppfølgingsspørsmål som kan være spesielt relevante. De er nedskrevne for å kunne ha muligheten til å stille det samme oppfølgingsspørsmålet til flere av informantene.

Det gjør det enklere for meg i analysearbeidet i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom at spørsmålene er åpne, ga det muligheter for at informantene tolker spørsmålene forskjellig og gi differensierende svar, som kan være en styrke.

### 3.3.3 Gjennomføringen av intervju

Det å intervju pedagoger som ønsker å reflektere over egen praksis og dele de med meg som forsker var verdifullt. De stilte opp og delte sine erfaringer rundt problemstillingen. De pratet om flere av de samme utfordringene og det ga meg et inntrykk at jeg ville nå et metningspunkt, som er et mål i seg selv for forskningens del. Et metningspunkt vil si at flere informanter ikke nødvendigvis ville gitt et bedre svar enn hva mine informanter allerede hadde gitt. Det øker troverdigheten til resultatene, ettersom informantgrunnet mener det samme. Av akkurat denne grunnen er semi-strukturert intervju å foretrekke fordi jeg kan spørre på en annen måte og bruke oppfølgings spørsmål for å få flere nyanserte svar (Kvale & Brinkmann, 2015).

I en semi-strukturert intervjusituasjon hvor informantene fikk snakke fritt kan intervjuet dra seg ut i tid. Alle intervjuene mine brukte lenger tid enn de forventede tretti minuttene og det var tydelig at informantene hadde mye de ville dele. Det de delte ble spilt inn på lydopptaker på telefonen med UiO sin mobilapplikasjon «Nettskjema-diktafon» hvor lydfilen blir kryptert med en gang, samt den digitale diktafonen «Olympus WS-853» hvor lydfilen ble lagret på minnekortet som kun jeg hadde tilgang til (Olympus, 2023; UiO, 2023). Jeg brukte to diktafoner for å ha en som reserve, i tilfelle den ene skulle svikte.

En opplevelse jeg hadde var at den ene informanten ga uttrykk for at hen kunne sikkert svart bedre om hen hadde visst spørsmålet på forhånd, men forsøkte likevel å gi et godt svar. Etter en periode med tankevirksomhet stiller hen åpne spørsmål ut i luften, besvarer de og kommer frem til gode, reflekterte svar på både mitt og sine egne spørsmål. I slike øyeblikk er informanten i en posisjon som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som *lærende*. De lærer noe selv av å delta på intervjuet

## 3.4 Bearbeiding og analyse

Vitenskapen og forskning bidrar til samfunnsutvikling og man hører ofte i samtaler hvor det skal komme et overbevisende argument at «forskningen viser at» eller at «det er vitenskapelig bevist» og da må det gjerne et forskningsbasert motsvar til for at det skal holde debatten gående. Vi har generelt troa på forskningen som gjøres. Det er en av de store grunnene til at

samfunnsutviklingen går videre, men det er også flere fallgruver innenfor forskning. Derfor er det essensielt at forskningen som gjøres blir gjort på en god måte. Resultatene som kommer ut av arbeidet skal være troverdig, så derfor krever det en transparent og ryddig gjennomgang, hvor man ikke mistet grepet om primærtolkningene (Fangen, 2015). Primærtolkningene er de jeg satt igjen med rett etter intervjuene og derfor var det helt essensielt at transkriberingen og analysen skjedde rett i etterkant.

### **3.4.1 Transkribering**

Jo lenger tid det går etter selve intervjuet kunne jeg risikere å miste grepet om stemningen, ordlyden og essensen av hva de sa. Jeg gjorde enkle notater underveis, men forsøkte å la være. Etter hvert intervju gjorde jeg flere notater av hvordan informanten reagerte på de forskjellige temaene i intervjuet og hva jeg mente informanten var mest opptatt av. På den måten kunne notatene utfylle lydopptaket i den analytiske prosessen. Lydopptakene ble spilt inn på Olympus WS-853 som lå lagret på minnekortet. De ble lyttet på med et hodetelefoner, ettersom høyttalerne på diktafonen ikke var god. Dermed begynte transkriberingsprosessen.

Lydopptakene fra intervjuene ble transkribert og gjort om til tekst. Dette ble gjort tidlig etter intervjuet for å beholde stemningen og konteksten jeg satt med etter intervjuet. Et skriftlig arbeid som denne oppgaven kan ikke inneholde lydfiler, så en transkribering er nødvendig for å få reelle empirisk data, selv om transkriberingen i seg selv er en nedbrytende metode av råmaterialet (Tjora, 2018). Når jeg transkriberte, måtte jeg ta stilling til om det skulle transkriberes ordrett med dialektord og tilleggsord eller gå for en universal oversettelse til bokmål uten å miste noe av innholdet i setningene. Opptakene ble transkribert bokmål, med mindre dialektord som hadde kontekst i setningsoppbyggingen. Typiske tilleggsord som «øh», «da», «likksom» og «sånn» ble fjernet med mindre det hadde betydning for setningens innhold (Johannessen et al., 2021).

Når transkriberingen var unnagjort destruerte jeg de digitale filene som var lagret på minnekortet til Olympus WS-853 og Nettskjema-diktafon sin mobilapplikasjon. Når lydopptaket hadde blitt til tekst og jeg hadde forsikret meg at alt ble transkribert var dette det rette å gjøre for å slette spor av informantene sine uttalelser.

### 3.4.2 Empirinær koding og analyse

I den analytiske prosessen er det flere metoder som kan brukes, men den som talte til min prosess var den Stegvis-Deduktiv-Induktiv (SDI) modellen til Aksel Tjora, fordi jeg ville at hele prosessen skulle gjøres nøye (Tjora, 2021, s. 21). Den er inspirert av Grounded Theory fra (Glaser & Strauss, 1967) og skal forsøke å vike for forskerens subjektivitet, ved å være så empirinær som mulig. Den blir beskrevet nedenfor, først ved hans spørsmål for å finne empirinære koder:

1. *Kunne man laget koden før kodingen?*
  - a. *Hvis ja: priori (unødig) koding – lag annen kode*
  - b. *Hvis nei: potensielt god empirinær koding – gå videre til spørsmål 2!*
2. *Hva forteller bare koden?*
  - a. *Tematiserer datasegmentet (fra intervju: hva det ble snakket om): unødvendig sorteringskoding – lag annen kode*
  - b. *Gjenspeiler konkret innhold (fra intervju: hva som ble sagt): god empirinær koding*

Disse spørsmålene er fra Tjora, A., Kvalitative forskningsmetoder i praksis (2021, s. 224). Det er en del av SDI-modellen induktive empirinære koding, som baserer seg på utsagnene fra informantene og prøver å legge igjen bagasjen («magefølelsen») til forskeren og forsøke å gjøre analysen så objektivt som mulig. Selv om en slik rendyrket induktiv metode med «tomt hode» ikke er praktisk mulig, vil et kodingsarbeid basert på empirisk finlesing bidra til en så induktiv førstefase i analysen som mulig. Kodingen i SDI omtales innenfor Grounded Theory som *åpen* koding, se (Glaser & Strauss, 1967; Saldaña, 2013). Kodingen baserer seg på å bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet, altså ord og uttrykk som informantene allerede har brukt. På den måten tar man ingen snarveier inn i teorien og forsvinner avgårde. Det ivaretar det helt spesifikke i materialet (Tjora, 2021, s. 224-226).

Når datamaterialet består av transkriberte intervjuer, er det behov for å minske datamaterialet til det håndfaste. Jeg leste over intervjuene og tok med meg relevante utsagn fra hvert intervju. Dette slo jeg sammen til et dokument hvor jeg lagde kategorier basert på utsagn fra informantene etter ord eller setninger som belyste et tema. Jeg «lånte» ordene til informantene og brukte de som forskjellige kategorier. Dette kalles *koding*. På den måten hadde jeg en induktiv og empirinær koding uten at jeg prøvde å presse utsagn inn i forhåndskonstruerte koder. Da unngikk jeg også å miste relevante utsagn som kan gi nyanser eller overraskende

funn i datamaterialet. Dette er i tråd med SDI-modellen til Tjora (2021, s. 21). Jeg satt da igjen med flere titalls koder som hver for seg hadde egenverdi. I noen av kodene var det kun den ene informantene som hadde sagt noe, mens enkelte koder sto alle informantene med ett eller flere utsagn. Dermed var det mulig å se om det var en korrelasjon mellom svarene. På dette stadiet druknet jeg i koder. Videre gjorde jeg kodegrupperinger, som vil si å samle koder som har innbyrdes tematisk sammenheng i grupper og utelukket enkelte koder. De utelukkede kodene ble restkoder, som jeg kunne komme tilbake til. Kodegruppene utgjorde utgangspunktet for videre analyser og disse ble de til delkapitler i resultatdelen i oppgaven, se kapittel 4 (Tjora, 2021, s. 226-233).

Ved å velge den stegvis-deduktiv induktive metoden (SDI) opplevde jeg det metodiske arbeidet som en svært lang tunnel med mye motstand uten at jeg noen gang så lyset i enden av tunnelen, referer til at jeg druknet i koder. Dette er også hvordan metoden virker, fordi i motstanden ligger det ofte anledninger til læring og oppdagelser. Prosessen skal være grundig uten snarveier og premature konklusjoner. Metoden har likheter til den hermeneutiske spiralen ved at man kontinuerlig vender tilbake til de tidligere stegene i prosessen, fra teorier til empiri, og fra empiri til teori samt overveier kategoriene. Tjora mener at forskere innen kvalitativ forskning, dessverre, ofte tar minste motstands vei, og at man kan komme til å få enklere resultater basert på en lavere faglig standard, eller *akademisk skikkelighet* som han beskriver (Tjora, 2021, s. 20-24). Derfor valgte jeg SDI-metoden for å unngå dette. I praksis opplevde jeg SDI-metoden som grundig og effektiv.

### **3.4.3 Ethiske overveielser**

Et kvalitativt forskningsprosjekt som dette har etiske problemstillinger, men også muligheter ettersom det er et marginalt felt med informanter fra en skole. Det er gjennom samtaler med mennesker der de deler sine erfaringer og opplevelser, som i seg selv er personlige med det offentlige at de etiske problemstillingene og mulighetene ligger. Det innebærer at jeg som forsker har et ansvar for å skape avstand mellom informantene og det offentlige ved at opplysninger om de ikke blir tilgjengelige (Brinkmann, 2020, s. 581). Mulighetene er ved at marginale forskningsfelt, som ikke er nevneverdig forsket på tidligere blir tilgjengelig i det offentlige rom og Brinkmann (2020, s. 581) kaller dette for et etisk potensial.

Denne forskningen er et marginalt felt, så det har en verdi at denne forskningen blir delt, fordi det finnes lite forskning på dette fra tidligere. Det har vært viktig for meg at informantene som er delaktig i studien var klar over at arbeidsplassen deres ville bli nevnt i studien, men

jeg har gjort flere tiltak for å anonymisere informantene og deres roller. I startfasen til studien utformet jeg et informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 2) i henhold til Senter for Forskningsdata (NSD) sine retningslinjer. Skjemaet lå vedlagt i en søknad til NSD for å kunne gjøre denne forskningen (vedlegg 3). Informasjons- og samtykkeskjemaet sitt innhold gir uttrykk for mitt forskningsetiske ansvar om å gi korrekt og tydelig informasjon til informantene, om hva det betyr å delta på prosjektet, min rolle for å ivareta deres anonymitet, konfidensialitet, personvern og samtykke. Dette ble forelagt informantene to uker før intervjuene fant sted, hvor de fikk beskjed om at de hadde muligheten til å trekke seg til enhver tid uansett årsak. Rett i forkant av intervjuet ble det muntlig gått gjennom og informert hva det ville innebære å gi deres informerte samtykke. Dette var i tråd med de forskningsetiske hensyn (NESH, 2021). Når de hadde signert startet intervjuet og lydopptakerne ble skrudd på.

Informanten sin anonymitet er av svært viktig karakter for meg, især fordi alle menneskers personlige opplevelser og erfaringer har grunnleggende rett til å forbli deres. Denne etiske problemstillingen kalles mikro-etisk problematikk. På den andre siden har vi makro-etisk problematikk som tar for seg større sosiale og samfunnsmessige sammenhenger. Som problemstillingen til forskningen tilsier, ser forskningen på hvilke erfaringer lærere har med samisk innhold i friluftslivsundervisningen. Interessen for denne forskningen har etiske overveielser når det kommer til makro-etikk fordi det beveger seg innom flere sosiopolitiske- og sosiokulturelle relasjoner (Brinkmann, 2020, s. 593-594). Det makro-etiske perspektivet er gjeldende fordi oppgaven tar for seg det samiske innholdet i friluftslivsundervisningen, hvor det samiske har vært offer for store politiske og samfunnsmessige føringer. Den forskjelliggjøringen av det det samiske folket, med «oss» og «de», har ført til en forforståelse. Denne forforståelsen har også jeg. Dette er et etisk dilemma, som jeg har forsøkt å ta avstand fra. Likevel er det ikke til å unngå det kan være tilstede i dette prosjektet og kan ha påvirket analyse og tolkninger uten at det er bevisst fra min side.

Informantene har fått ha fått navn fra A - E. Bokstavene i rekke definerer at det er forskjellige personer som kommer med uttalelsene, og på den måten kan man skille svarene fra hverandre. Bokstavene tar også vekk kjønnsdimensjonen til informantene for å skape større avstand. Det skrives «hen» istedenfor «han/hun» for å være kjønnsnøytral.



### 3.4.4 Vurdering av forskningens gyldighet

Når vi snakker om forskningens gyldighet, blir temaet kvalitet viktig. På et generelt grunnlag tilstreber forskere kvalitet i det de gjør, og det har jeg også gjort i denne oppgaven. Innenfor kvalitativ forskning er det en diskusjon på hva som menes med kvalitet. Kvalitative forskere streber etter å oppnå reliabilitet, validitet og generalisering. Disse begrepene er godt dokumenterte kvalitetskriterier inspirert eller direkte overført fra kvantitativ og evidensbasert forskning (Tanggaard & Brinkmann, 2020b, s. 31). I mange kvalitative forskningsprosjekter er dette vanskelig å oppnå, så diskusjonen rundt dette dreier mot at det bør utvikles kvalitetskriterier som respekterer kvalitativ forsknings særegenheter, fordi kvalitativ forskning spenner over flere disipliner og temaer. Kvalitetskriteriene de skisserer er transparens istedenfor reliabilitet, gyldighet fremfor validitet og overførbarhet fremfor generalisering (Tanggaard & Brinkmann, 2020b, s. 658-659). Tjora (2021, s. 259-261) mener derimot at vi ikke skal benytte andre begreper enn de etablerte, fordi de er godt innarbeidede kvalitetskriterier for forskning generelt. Ettersom jeg har benyttet SDI-modellen til Tjora i dette prosjektet vil jeg bruke hans begreper; pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet som har samme kriterier som de etablerte begrepene først nevnt.

Kvaliteten på det kvalitative forskningsprosjektet må vurderes ut fra hele gjennomføringen og målsetningene. Når det gjelder påliteligheten (reliabilitet), er det om de metodiske valgene jeg har gjort som forsker er velbegrunnet i forhold til metodisk litteratur. SDI-modellen underbygger en sånn pålitelighet med tydelige krav til datainnhenting, analytiske kriterier med koder direkte fra empirien og kodegruppering og hvordan disse empiriske teoriene kommer frem i funnene (Tjora, 2021, s. 259-261). Det skal være en transparens i forskningen slik at enhver leser kan se hvilke metoder som er gjort for å komme frem til resultatene. Forskningen skal være gjennomsiktig slik at en annen forsker skal kunne bruke samme gjennomførelse, fremgangsmåte og intervju så lett som mulig. Det vil være tilnærmet umulig å få de samme svarene, men forskningen skal være så transparent som overhodet mulig (Tanggaard & Brinkmann, 2020b, s. 660-662). Dette har jeg gjort ved å gjøre hver prosess nøye og vist til de metodiske prosesser og hvordan jeg har anvendt de for å komme frem til resultatene senere i denne oppgaven.

Gyldigheten (validitet) baserer seg på at forskningen skal være av relevans til det problemstillingen ønsker svar på. Denne oppgaven har en kommunikativ gyldighet fordi den bevisst forholder seg til aktuell teori og perspektiver som har brukt de samme metodene.

Oppgaven søker å finne noen svar på hvilke erfaringer friluftslivslærere har med samisk innhold i undervisningene sine hvor kvalitative intervju passer seg godt. Hvordan disse erfaringene utspiller seg hadde det vært hensiktsmessig å observere praksisen deres. Dette hadde bidratt til å øke gyldigheten ytterligere ved at problemstillingen kunne vært besvart på en bedre måte (Tjora, 2021, s. 44-46 og 262-263). Dette var hensikten med studien (se vedlegg 2), men på grunn av tid og ressurser ble dette ikke gjennomført. Ved å ha vært bevisst på å tydeliggjøre hvordan forskningen har foregått gjennom metodekapitlet og på den måten gjort forskningen gyldig. At oppgaver er *gyldig* er ikke ensbetydende med at den kan generaliseres.

Generalisering er ofte målet i forskning. Ved at oppgaven har pålitelighet og gyldighet styrker mulighetene for generalisering. Målet ved SDI-metoden til Tjora er *konseptuell generalisering* hvor man kan utvikle konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert. Den andre formen for generalisering er *moderat generalisering* der det er opp til forskeren å beskrive hvilke situasjoner resultatene vil være gyldige (Tjora, 2021, s. 267-274). Dette vil komme tydeligere frem i avsluttende del av oppgaven.

Derfor er det viktig at jeg viser transparens og hvilke steg jeg har gjort i forskningsarbeidet, slik at leser kan se den gjennomgående relevansen som bygger oppunder gyldigheten til forskningen (Tanggaard & Brinkmann, 2020b, s. 660). Hvorvidt gyldigheten strekker seg utenfor informantene sine har det mindre relevans. Studien vil ha en større intern gyldighet enn ekstern gyldighet av flere årsaker, men den største årsaken er det strategiske og smale informantutvalget.

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere de empiriske funnene og drøfte disse opp mot teorien tidligere i oppgaven (Kapittel 2 *Teori*) med den hensikt å besvare problemstillingen. Den er som følger: «*Hvilke erfaringer har friluftslivslærere på videregående skole med samisk innhold i undervisningen?*». Problemstillingen har en åpen tilnærming ettersom det jeg skulle undersøke er et marginalt utforsket felt. For å besvare problemstillingen på en god måte har jeg disse forskningsspørsmålene:

- *Hva fremmer og hemmer samiske perspektiver i friluftslivsfag?*

- *Hvilke rammebetingelser forholder lærerne seg til?*
- *Hva gjør faglærerne helt konkret når det gjelder å ha med samiske perspektiver i friluftslivsundervisningen?*

Etter analyse var det et rikt empirisk materiale fra informantene som var kodet, gruppert og kategorisert. Disse kategoriene har i stor grad ledet til underoverskriftene i dette kapitlet. Hovedstrukturen til kapitlet baserer seg på forskningsspørsmålene. Informantene som er brukt for å få denne empirien var lærere på utdanningsprogrammet friluftslivsfag ved Knut Hamsun videregående skole når intervjuene fant sted. Utover dette er informasjonen anonymisert. De har ikke fått navn, men går under Informant A, Informant B, Informant C, Informant D og Informant E.

Gjennom den stegvis-deduktive-induktive metoden av prosjektet kom det frem flere aspekter og faktorer for at lærerne synes dette er et utfordrende tema å arbeide med. Temaer som går på lærerne direkte - som kompetanse, grunnlaget for kompetansen og utgangspunktet deres. Rammebetingelsene de må arbeide med, samt hva de faktisk gjør når det gjelder samiske perspektiver i undervisningen sin. Disse temaene danner strukturen i kapitlet som skal lede til en oppsummerende avslutningsdel som syr det empiriske grunnlaget, metodiske valg og teorien sammen. Helt avslutningsvis vil jeg presentere et svar på problemstillingen og forslag til videre forskning som kan være med på å løfte dette forskningsfeltet videre. Aller først skal jeg drøfte rundt hva som fremmer og hemmer det samiske perspektivet i arbeidet deres.

#### **4.1 Hva fremmer og hemmer samiske perspektiver?**

Skolens geografiske plassering og rolle som ressurskole stiller enkelte krav til formidling av samiske perspektiver. De ansatte på friluftslivsfag føler på et ansvar for å formidle dette, men har egne begrensinger når det gjelder kompetanse og erfaring, samt eksterne faktorer som hemmer mulighetene deres. Skolen ligger i et område hvor befolkningen består av mange lulesamer, som opplever at språket er svært truet og at det er få som fortsatt kan språket godt. Enkelte fylkeskommuner og kommuner har et større ansvar for forvaltning av samisk språk og kultur hvor blant annet enkelte skoler ble samiske ressurskoler akkurat slik Knut Hamsun Videregående fikk. Som ressurskole er målene blant annet å styrke kunnskapen om samiske elevers språk, kultur og identitet. Denne oppgaven fikk Hamarøy kommune og Knut Hamsun videregående skole i 2020. Høsten 2022 utlyste KHVGS en prosjektlederstilling på 50% for utviklingen av ressurskolen, som enda ligger ute (KHVGS, 2022). Det er skolen sitt ansvar

med å legge til rette for undervisning, og lærerne sin oppgave å formidle dette på en god måte, men dette har sine utfordringer. Informant C tydeliggjør dette og sier:

*«Man er både i en lulesamisk forvaltningskommune og ei lulesamisk ressurskole. Men det strander på veldig mange ting, men egentlig kompetanse. Det tror jeg at jeg kan si på vegne av alle på seksjonen. Språklig kompetanse og kulturell kompetanse er for svak. Så det er jo vanskelig å skal ivareta det å være en lulesamisk forvaltningskommune med de forventningene som ligger i det, uten å få kunnskap som trengs for å kunne formidle det her på en god måte».*

Når det gjelder kompetansen til lærere kan vi se til teorikapittelet hvor det kom frem at lærerutdanninger ikke kvalifiserer studentene til å ivareta utdanning i samiske forhold og kulturelementer. Enoksen og Krempig (2023, s. 111) kunne også vise til at studenter som gikk årsstudium i friluftsliv ikke nødvendigvis hadde kunnskapen læremålsetningene i grunnskolen sier om samiske forhold. Årsakene til det er som nevnt flere, blant annet i Riksrevisjonen (2019-2020). Det er mangel på samisklærere som kan bidra til utvikling på lærestedet i kultur og språk. Det er mangel på samiske læremidler som også har vært et problem lenge. I perioden 2010-2018 sto 65,3 av 97,1 millioner kroner som ubrukt til utvikling av samiske læremidler, fordi det var mangel på samiske lærebokforfattere (Riksrevisjonen, 2019-2020). Informantene til Riksrevisjonen og Norce sin rapport viser til at lærere innen samisk undervisning velger å produsere læremidler selv i mangel på litteratur (Angell et al., 2022; Riksrevisjonen, 2019-2020). Dermed finnes det mye variert og lite relevante læremidler som også andre lærere, slik mine informanter gjerne ønsker seg for å gjøre friluftslivsundervisningen sin bedre med samisk innhold. Det gjør utgangspunktet for en undervisning med samiske perspektiver vanskeligere.

#### **4.1.1 Lærerne sitt utgangspunkt**

Lærere i friluftsliv på skolen, om det er på grunnskole, videregående skole, folkehøyskole eller universitet har som regel en friluftslivsrelatert utdanning. Alternativene på høyere utdanning i friluftsliv i dag er årsstudium og bachelor i friluftsliv eller mastergrad i idrettsvitenskap med en vinkling på friluftsliv. Man kan også ta den tradisjonelle lærerutdanningen som består av 5 års utdanning med spesialisering innen valgfrie emner, hvor man kan ta studiepoeng innen friluftsliv. Ettersom alle informantene har relevant utdanning for arbeid i friluftslivsfag spurte jeg informanten om hen hadde noe relevant utdanning eller tidligere erfaringer med det samiske og fikk som svar:

«Det har jeg ikke. Absolutt har jeg ikke det. Jeg kommer utenifra. Har egentlig ikke forholdt meg så mye til det samiske folk, på den måten vi må gjøre her. Har ikke hatt det så tett på som her. Har studert friluftsliv i fem år og aldri har det vært et tema, aldri har det vært et tema før jeg kom hit, på en måte» -Informant E

Det som overrasket mest, er den spesifikke utdanningsbakgrunnen informantene har for å være lærer på utdanningsprogrammet og hens opplevelse av manglende kompetanse i samisk innhold etter en 5-årig utdanning med friluftsliv gir. Når jeg gikk gjennom studieplanene til flere av de som tilbyr 3-årig bachelor i friluftsliv eller master i idrettsvitenskap som alternativet til 5-årig friluftslivsutdanning kunne jeg ikke se at noen av studietilbudene nevnte noe om samisk innhold i studieplanens læringsutbytte, foruten bachelor i *Arktisk friluftsliv og naturguiding* ved UiT Norges Arktiske Universitet som nevnte at studentene skal kunne *formidle regional og lokal kultur* (HiV, 2023; HVL, 2023; Nord universitet, 2023; UiT, 2023; USN, 2023). Det legges inn et forbehold her, fordi det kan være at studie- og emneplanene ikke nevner det, men at de likevel underviser i det. Det forblir opp til tolkning hva som menes med regional og lokal kultur, men av personlig erfaring vet jeg at det ved UiT Norges Arktiske Universitet legges opp til en kulturutveksling med en samisk *siida*<sup>1</sup>. Der blir studentene invitert med inn i reingjerdet for å oppleve autentisk reindriftkultur hvor de aktivt deltar med å sortere reinen før flytting til et annet sted (Enoksen & Krempig, 2023, s. 106).

Når det gjelder den tradisjonelle lektorutdanningen hvor man kan velge å ta noen studiepoeng i friluftsliv er det gjort en undersøkelse av Nordsletta (2021) som spurte studenter ved UiT Norges Arktiske Universitet og NTNU på sitt femte og siste år om deres kompetanse om samiske forhold etter lektorutdanningen. Konklusjonen står i stil med de nevnte friluftslivsstudiene at det er et marginalet fokus på det. Studenter ved UiT Norges Arktiske Universitet kan mer om samiske forhold enn studenter ved NTNU, men på generelt grunnlag kunne de lite om samiske forhold. Funnene viste at lektorutdanningen bidro til at samiske forhold blir forskjelliggjort til majoritetsbefolkningen, og ikke minst at dette betyr at Norge ikke følger Grunnloven, Opplæringsloven og ILO-konvensjonen nr. 169 (Nordsletta, 2021).

Søket på de forskjellige friluftslivsstudiene viste at det ikke er spesielt at informantene har denne erfaringen etter studiene sine. Ved at informantene kommer utenifra og ikke har opplevd

---

<sup>1</sup> Med *siidaandel* forstås en familiegruppe eller enkeltperson som er del av en *siida*, jf. § 51, og som driver reindrift under ledelse av en person eller av ektefeller eller samboere i fellesskap. Leder av *siidaandelen* må være bosatt i Norge (Reindriftenloven, 2007).

samisk kultur tett på, og heller ikke har lært noe gjennom fem år med relevant studieløp gir støtte til informantens uttalelse. Videre er det forsterkende at det kun er et friluftslivsstudium som holder til i Alta i Troms og Finnmark som tar for seg samisk innhold i studieplanene. Studiet befinner seg i et område hvor samisk befolkning og kultur står sterkere enn mange andre steder i Norge. En annen informant deler noe av sin livserfaring som ytterligere viser den forskjelliggjøringen og undertrykkelsen til det samiske folk: *«Den gamle arven, at det samiske skulle man ikke snakke om, at det ikke var noen som var samisk. Så personlig har jeg ingen link til det, annet enn det jeg fikk i fanget når jeg flyttet hit. Da ble det ganske tydelig, når man flyttet til en samisk region»* - Informant D. Med den gamle arven mener informanten hva hen vokste opp med, hvor etterspillet av undertrykkelsen av samer og samisk kultur fortsatt sto sterkt. Den samiske kulturen og historien ble ikke løftet frem i lyset og dermed var det ikke rom for å lære noe om det. En annen informant deler sin erfaring med hva hen lærte når de vokste opp:

*«Det vi har lært om det samiske, eller sånn fra før av er jo veldig sånn; de driver med reindrift, de har lavvo, disse veldig stereotypiske bildene som blir videreformidlet. Hva er det samiske? Når jeg kom hit forstår man jo at det kanskje ikke stemmer, det bildet man har lagd seg»* - Informant E.

Informant E har gjennom livet dannet seg en oppfatning av at det samiske folket som var preget av stereotypiske bilder og manglende kunnskap før hen kom i kontakt med samisk kultur og samfunn på en dypere måte. Dette er spesielt verdifull innsikt når man diskuterer hvordan man kan øke bevisstheten og kunnskapen om samisk kultur og historie generelt. I sosialkonstruktivismen sier man at den oppfattede virkeligheten er skapt på bakgrunn av sosiale faktorer. Thomas-teoremet sier *«det mennesker oppfatter som virkelig, er virkelig i sine konsekvenser»* (Tjora, 2021, s. 31). Den gamle arven og de stereotypiske inntrykket er samfunnskapt. Selv om det ble slutt på fornorskningspolitikken etter krigen var dette tankeganger som var godt innarbeidet i samfunnet, som tar lang tid å snu. De parallelle prosessene internalisering, eksternalisering og objektivisering skapte den tankegangen over lang tid, og da virker det opplagt at en reversering av den tankegangen med flere positive samiske perspektiver og kulturelle differanser i hverdagen og skolen også vil ta lang tid. I tråd med disse prosessene kan steg for steg, elev for elev bidra til å *endre* virkeligheten hos flere (Tjora, 2021, s. 31).

Informantens erfaringer er ikke spesielle, dette er noe mange lærere har erfart (Evju & Olsen, 2022, s. 222-223). Erfaringene til informanten og studien til Evju og Olsen kan også være eksempler på hvordan stereotypiske bilder kan være med på å påvirke folks oppfatning og forståelse av et urfolk og minoriteter generelt i samfunnet. Informantens uttalelse understreker behovet for mer inkluderende og mangfoldig læring. Utgangspunktet til lærerne forteller noe om hvilke kunnskaper og erfaringer de har med samiske forhold fra tidligere. Det virker åpenbart at hvis man vokser opp med et stereotypisk bilde på det samiske folk og ikke lærer noe om det i utdanning blir utgangspunktet for å undervise i det marginalt. Det kan føre til at det blir vanskelige temaer å ta opp i undervisningen.

#### **4.1.2 «Berøringsangst»**

En angst eller bekymring for at informantene kan trække noen på tærne ved å si noe som ikke er riktig eller på noen måte er undertrykkende er vanskelig. Berøringsangst er et begrep både informantene og litteraturen er kjent med (Figenschou, 2023, s. 57). Området skolen befinner seg i stiller enkelte krav til undervisningen. Kommunen er en lulesamisk forvaltningskommune og skolen er lulesamisk ressurskole. Flere i befolkningen og elever på skolen har lulesamisk opphav og språk. Med det ansvaret føler lærerne en forventning om at de må undervise mer om samiske perspektiver. Informant E uttrykker det slik:

*«Det er veldig vagt hva de forventer at vi skal gjøre. Hva vi skal lære bort, det er veldig uklart. Samtidig som vi nok har mer om det og lærer det bort, enn hva andre lærere i Norge gjør [...] At det krever mye mer kunnskap fordi vi er her, enn det ville gjort på en annen skole. Fordi at noen [i klassen] sitter med en form for fasit og en forståelse som vi ikke har.»*

Informanten er inne på at de føler en forventning om å lære bort flere samiske perspektiver, uten at de vet hva de skal gjøre. Samtidig skisserer informantene at de trenger mer kunnskap fordi de er ressurskole enn hva andre skoler i Norge gjør. Videre er informantene inne på et vanskelig tema. Hen sier at elever i klasserommet sitter med en fasit og en forståelse lærerne ikke har og referer her til samiske elever. Hvilken verdi har informantene sin undervisning hvis det ikke stemmer med «fasiten» til de i klasserommet? Da er vi inne på dette med berøringsangst. Angsten for å berøre samisk innhold som kan være stereotypisk og støtende. Informant B forteller videre:

*«Jeg har jo opplevd det at det oppleves som ubehagelig at jeg spør hvordan det uttales ... Jeg kan ikke uttale samisk godt ... Hvordan uttales det her stedsnavnet eller vet du betydningen av det? Det at de blir konfrontert med at de har samisk bakgrunn eller språk syns noen er ubehagelig. Det gjør at man blir litt sånn redd for å still de spørsmålene, selv om det er av ren nysgjerrighet og vitebegjær».*

Alle informantene deler samme utfordring som gjør at det blir en «ond sirkel». Skolen ønsker at elevene skal lære mer samisk innhold, mens lærerne har manglende kompetanse og angst for å legge ut om samisk innhold. Informant B forteller videre at:

*«Når det føles belastende for elevene, at de føler at de blir putt i en bås, at de er same. Det er vanskelig. Man er veldig forsiktig mange ganger. Man har litt berøringsangst som er et begrep som har blitt brukt mye i det siste».*

Dette er en kjent problemstilling for lærere som har en klasse med flere minoriteter og urfolk. En slik angst for å berøre vanskelige tema hemmer den kulturelle formidlingen generelt, og i denne sammenhengen samiske temaer spesielt. Figenschou (2023) har sett på *hvordan man i alle dager skal våge å jobbe med samiske temaer i skolen* og taler for å snu informantene mine sine tankerekker. Fremfor å forsøke å fortelle elevene hva som er samisk og da ofte enkle og korte stereotypiske fasitsvar, oppfordrer Figenschou til en elevsentrert og elevaktiv læring med (ut)danning i fokus (Figenschou, 2023, s. 61-67). Når det blir et elevprosjekt å finne svarene på åpne spørsmål betyr ikke læreren sin kompetanse på feltet like mye, fordi et slikt prosjekt også er (ut)danning for lærerne selv. En didaktisk og utforskende problembasert tilnærming til temaet kan fremme samiske perspektiver og bidra til økt kunnskap for elevene, men også lærerne (Figenschou, 2023, s. 61-62).

Informantene forteller at dette med berøringsangst er en av de store utfordringene deres og har satt i gang prosjekter som skal forbedre dette. Blant annet har skolen satt i gang et prosjekt på elevtrivsel som går tverrfaglig som et resultat av fagfornyelsen sine overordnede målsetninger og verdier (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevene skal gjøre oppgaver og reflektere over seg selv, mangfoldet på skolen og lokalsamfunnet med de mange minoritetene som finnes.

Informant A legger ut om dette med et mål om:

*«... hvordan vi kan ta tema opp uten at det blir sett på som et problem, og at det er noe vi jobber åpent med [...] Vi jobber med hvordan vi skal vi jobbe med det samiske uten*



*at det blir sett på som politisk ukorrekt, støtende eller andre former for negative assosiasjoner».*

Dette kan bidra til å fremme mangfoldet ved skolen og at det skal være greit og snakke om vanskelige tema. Det kom ikke frem hvor lenge elevtrivsel-prosjektet skulle vare, men en slik prosess går som regel over en lang periode. Det kan bidra til at selv om noen sier noe dumt ubevisst, er det rom for samtale og oppklaring. Den ene informanten forteller om en slik ubehagelig situasjon hvor hen ubevisst brukte krenkende ord, selv om hen på ingen måter hadde tenkt at noe slikt kunne virke støtende.

*«Jeg hadde en undervisning i fjor vinter hvor jeg underviste førsteklassen hvordan gå på ski i oppoverbakke og i den litteraturen jeg har lest der står det «lappekast» når man skal snu oppover. Så snakket vi på personalmøtet dagen etterpå, noe med at man ikke skal si «lapp» eller noe liknende».*

Ordet lapp har vært en betegnelse på samer brukt av andre enn samene selv. Det er betraktet som krenkende og det er veldig få nordmenn som bruker betegnelsen i dag. Skolen sitt overorganiserte tverrfaglige arbeid på elevtrivsel skal følge en tanke på at de har en del samiske elever, men også andre minoriteter, kulturelle minoriteter, seksuelle minoriteter med flere som skal inkluderes for å kunne håndtere det og behandle det, istedenfor å undertrykke utfordringene. Det er ifølge Enoksen og Krempig (2023, s 113) det å ha en sensitiv kulturforståelse og som Figenschou (2023, s. 64-65) skriver en av metodene for å arbeide med kultursensitive temaer i skolen.

#### **4.1.3 «Hva er det samiske?»**

Hva er samisk, og hva er norsk? Det er ikke det riktige spørsmålet, men fungerer som en presisering på den stereotypiske forestillingen om de store forskjellige folk i samfunnet har. Oppfatningen bærer preg av forskjelliggjøring - «oss» og «de andre», «vi» og «de» (Figenschou, 2023, s. 21). Alle informantene deler samme utfordring om hva det er som er samisk i regionen deres. Uvissheten bidrar til, i sammenheng med kompetansemangelen og berøringsangsten at undervisningen med samisk innhold hemmes.

Slik det er beskrevet i teorikapitlet har regionen opplevd at skillelinjene har blitt mindre tydelige med årene, så lærerne opplever det som utfordrende. Sameksistensen over årene har resultert i at informantene finner det vanskelig å peke på hva som er forskjellig, for å gjøre det

samiske innholdet tydeligere i undervisningen. «*Det er veldig uklart hva den samiske kulturen innebærer. Det har vært vanskelig [...] Hva er det samiske? Hva er den samiske kulturen? Hva er det egentlig vi skal få fram, trekke fram eller være flink å fortelle om?*». – Informant E. Det virker naturlig at informanten spør om dette etter uttalelsene om utdanningen og oppveksten sin. Regionen de befinner seg i, slik beskrevet i kapittel 2.4 *Samisk historie* ligger også en forklaring på hvorfor informanten stiller det spørsmålet. Utfordringen deres, slik det kommer frem er at forskjellene på kulturene og praksis er liten, så det blir vanskelig å skille hva det er de egentlig skal få fram eller være flink å fortelle om. Kollegaen og informant C har et slags svar:

*«Kystsamer og bufolk har bodd på samme plass, nært hverandre og livnært seg av samme naturressurser. Den lulesamiske befolkningen oppfatter moltebærene som en veldig viktig del av deres identitet og høstingstradisjoner. Men det har det vært blant bufolk også. Så det er veldig uklare skiller. Det eneste man ser er hvis man kommer inn mot reindrift og indre strøk så kommer en del andre ting som har vært nyttegjort, som kanskje ikke bufolk har nyttegjort seg av. Syregress blant annet».*

Bufolket som informanten referer til er enkelt nordmennene som bodde i områdene som samer bosatte seg i etter overgangen fra reindrift til jordbruk og kystfiske. I dette sitatet problematiserer informant C hvorfor informant E undrer seg over hva som faktisk er det samiske. Som beskrevet i teorikapitlet er det beskrevet at de kulturelle og etniske skillene ble diffuse med tiden og sameksistensen har nå vart i flere hundre år (Andersen, 2023).

Kompetansemangelen, berøringsangsten samt denne uvissheten om hva som faktisk er samisk hemmer undervisningen ytterligere.

Selv om sameksistensen har gjort at skillene har blitt mindre tydelig, er det likevel enkelte temaer som informantene kommer med som fremmer det samiske perspektivet godt i friluftslivsfagene deres. Informant B deler at: «*Det vi har diskutert mye er å få til en tur hvor man bruker mye av de stedsnavnene i et typisk samisk område*». Videre omtaler Informant C at stedsnavn er interessant: «*De tingene her er kjempeinteressant og jeg syns at det gir mening når man ferdes i de områdene*». Det at stedsnavnene gir mening ligger i at stedsnavn karakteriserer området man ferdes i. For eksempel *Fávrrosuolo* (fávrrosuolo på nordsamisk) som betyr *myrlendt område med mye kratt og buskas*. Informantene hadde lenge tenkt på å gjøre en tur hvor elevene skulle navigere seg i et område ved hjelp av kart og de samiske

stedsnavnene. Også her delte informantene at dette er vanskelig fordi de ikke forstår samisk språk og kjente ikke til ressurser for å lære seg de.

En annen distinkt samisk kulturtradisjon er bål. Samiske båltradisjoner er en viktig del av samisk kultur og historie og de har en symbolsk, praktisk og sosial funksjon. Yngve Ryd har skrevet en bok om samiske ildkunstner om hvordan de har brukt ild gjennom tidene og hvordan de samiske båltradisjoner fortsatt står seg i dag (Ryd, 2005). Dette er noe den ene informanten gjerne ønsker å gjøre mer av i sin undervisning, spesielt ute på tur.

*«[De har en] båltradisjon som er veldig lang og veldig interessant og jeg vil gjerne vite mer om det, jeg vil lære meg en hel del om det. Først for min egen del og så få å ta det inn i undervisningen» -Informant A.*

Likevel er dette noe hen ikke har gjort enda, fordi hens undervisningskompetanse på dette feltet ikke er godt nok, men at hen skulle arbeide med å gjøre mer av det i fremtiden. Det kan bidra til å fremme samiske perspektiver, fordi bål har vært sentralt i samisk kulturhistorie og står fortsatt sterkt i da. Det kan bidra til å oppnå faglige mål i friluftslivsfag og det samiske perspektivet, samt sosiale mål. Ved å flette inn bål i undervisningen kan det være en måte å fremme samisk kultur på (Enoksen & Krempig, 2023, s. 114).

Informantene er samstemte at de ønsker å bidra med samiske perspektiver, men en redsel og usikkerhet melder seg: *«Hvis jeg bare tror at samisk bare er reindrift, lavvo og sånn, [er jeg] redd for å kunne videreføre den her kunnskapen om de stereotypene» - Informant E.* Ettersom regionen ikke har noe særlig av denne stereotypiske kulturer med reindrift, og utgangspunktet til informantene er det behov for en annen tilnærming til samisk innhold i fagene. Figenschou (2023, s. 65) mener at gjennom en elevsentrert og kultursensitiv tilnærming hvor åpne spørsmål om det samiske perspektiver bidrar at både elever og lærer kan utvikle ny kunnskap. For å aktualisere dette kan elevene drøfte rundt spørsmål som:

*«Hvilken kunnskap trengtes for å drive fjordfiske slik sjøsamene gjorde, og er det den samme kunnskapen som trengs nå? Hvilken kunnskap om naturen trenger man når man bor og jobber i nær tilknytning til den, og har denne kunnskapen endret seg i og med at samfunnet er modernisert?» (Figenschou, 2023, s. 65).*

For at man skal kunne legge til rette for slike perspektiver på undervisningen er rammene lærerne må forholde seg til vesentlig.

## 4.2 Rammebetingelser lærerne må forholde seg til

Informantene deler mange utfordringer og begrensinger som gjør utfordrende å være lærer på friluftslivsfag som utdanningsprogram og inkludering av det samiske perspektivet i undervisningen. I dette kapitlet presenteres funn hvor informantene mener at den lokale læreplanen er for omfattende og ambisiøs. I tillegg må de bruke tid og ressurser på å lære elevene hva kompetansemålene om friluftsliv i kroppsøving fra grunnskolen tilsier. De andre rammebetingelsene de må forholde seg til er mangler på fagstoff og læremidler for å kunne bidra med samisk innhold, samt at de problematiserer det samiske perspektivet sin plass i friluftslivsfag med begrunnelse i at det er først og fremst friluftsliv som må vektlegges.

Selv om Figenschou (2023, s. 53-68) har tilnærminger til kultursensitiv undervisning er dette en prosess som er krevende å implementere med en gang i en etablert undervisningskultur. Den første og mest begrensende utfordringen er den lokale læreplanen deres. Den baserer seg på kompetansemålene elever som går ut av tiende klasse skal kunne av friluftsliv og videreutvikler denne kunnskapen, men finner tidlig ut at elevene ikke kan det kompetansemålene om friluftsliv tilsier. I tillegg til at de må bruke tid og ressurser på starten av utdanningsløpet er den lokale læreplanen for omfattende. Informantene er samstemte når det gjelder mengden innhold og hva de skal gjennom. Informant A forteller litt forsiktig at «læreplanen er ambisiøs». Informant C er mer tydelig og sier at:

*«Den er for omfattende, i alle fall i mange fag. Det er jo enkelte kulepunkt der du kan skrive en doktoravhandling om. Det er noen kulepunkt i [den lokale] læreplanen man kan touche innom. Noen punkter rekker man kanskje ikke i løpet av et skoleår».*

Ifølge informantene blir dette en prioriteringssak hvor enkelte læremål ikke blir prioritert fordi de viktigere deler av den lokale læreplanen tar for mye tid. Det er tydelig at informantene har diskutert dette og reflektert rundt eventuell manglende måloppnåelse, hvor de er samstemte at friluftsliv ikke er et innendørs-fag. Informant C forteller:

*«En ting er å sitte i klasserommet å ha teori, da klarer du å nå mer enn når du er ute og gjør praktiske ting. Det tar lenger tid, naturligvis [...] Du vil heller holde på med skredferdigheter, skredkunnskap, førstehjelp, være på tur og at de skal få erfaring fremfor å sitte veldig masse inne å drive med den teoretiske biten av friluftsliv da [...] Jeg tenker at hvis man skal drive friluftsliv så må du nesten være ute en del».*

Deres erfaring med å undervise med den lokale læreplanen siden 2013 har vist at den er moden for en revidering, og det er et sterkt ønske fra informantene at den lokale læreplanen snart blir godkjent av Kunnskapsdepartementet i sin originale form, slik at de kan starte arbeidet med å revidere den. *«Vi får ikke gjort det før den blir vedtatt. Den blir nok revidert. Vi har gjort oss noen erfaringer på disse årene. Vi vet jo at dette er for ambisiøst, det må tone ned»* - Informant D. De har erkjent at den lokale læreplanen er for ambisiøs og strekker seg over temaer som er alt for store for videregående elever. Informant D forteller videre at de har lagt seg på høyskolenivå, spesielt med temaer som økofilosofi og dens sammenheng med friluftsliv og brelære som er tids- og ressurskrevende.

Ettersom den lokale læreplanen er utarbeidet på bakgrunn av kompetansemålene om friluftsliv fra kroppsøving i tiende klasse tillot de seg å ta inn temaer utover ungdomsskolenivå. Kompetansemålene til kroppsøving etter tiende klasse sier at elevene skal kunne:

*Gjennomføre friluftsliv til ulike årstider, òg med overnatting ute, og reflektere over kva naturopplevingar kan ha å seie for ein sjølv og andre» og «vurdere risiko og tryggleik ved ulike uteaktivitetar, forstå og gjennomføre sporlaus og trygg ferdsel»* (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Informantene sine erfaringer er at kompetansemålene i kroppsøving ikke nås og at de derfor må bruke tid for å lære elevene dette. Det går naturligvis utover tiden disponibelt for å gå gjennom læremålene i den lokale læreplanen.

Andre dilemmaer er lærerne har er mangelen på fagstoff. I friluftslivsfagene finnes det ingen lærebok, så de benytter seg av eksisterende enkeltbøker, digitale verktøy, artikler og lager egne kompendier. På spørsmål om hvordan de bruker fagstoffet de finner svarte informant E:

*«Altså, det ville vært greit og hatt en «oppskrift» på hva de skal lære og hvordan de skal lære det. Men det gir jo oss også mulighet til å gjøre det litt sånn som vi føler passer oss best og for de».*

Fagstoff relatert til friluftslivsfag vil antakelig, som i andre fag bli laget når og hvis friluftslivsfag blir godkjent. Som tidligere student i friluftsliv selv, vet jeg at det finnes godt lærestoff i fagmiljøet. Samtidig er dette et fagmiljø som produserer fagstoff på jevnlig basis. Som nevnt er det også mangler når det kommer til samiske ressurser for at de enklere kan

bruke det i friluftslivsundervisningen. Innenfor det samiske, er det produsert mindre fagstoff, men slik jeg ser det er det helt ny og relevant kunnskap som kan benyttes av friluftslivslærere og alle andre. Ávdnet, er en bok som er brukt mye i denne oppgaven. Videre er det Figenschou (2023, s 53-68) sine kultursensitive tilnæringer som kan benyttes i tiden frem til et tydelige og ressurssterkt kunnskapsgrunnlag. De tilnærmingene virker som et godt virkemiddel for å unngå å *trække varsomt* slik informantene mine erfarer det når de skal innom samisk tematikk. Likevel er viktig å nevne at informantene selv mener de gjør mer enn de fleste andre, men at de selvsagt kan bli bedre på det. Som lulesamisk ressurskole føler informantene på et ansvar for å synliggjøre det samiske perspektivet i forskjellige kontekster og det virker som de tar det på alvor hvor Informant D synes de klarer det godt:

*«Per nå, det vi holder på med nå har vi god kontroll på når det gjelder samisk perspektiv. Det forvalter vi, i aller høyeste grad. Der tror jeg vi har det på det tørre og vel så det».*

I fraværet av samisk fagstoff har lærerne vært begrenset i sin kompetanseutvikling og forsøkt å hente informasjon som de kan bruke i friluftslivsundervisningen sin. De forsøkte å bruke Árran, kompetansesenteret for lulesamisk på Drag i Hamarøy Kommune; *«Vi har prøvd å knytte oss til Árran som et kompetansesenter på dette, men de sier også at det er lite som er nedskrevet, katalogisert»* - Informant D. Der kunne de fått hjelp til flere av sine egne kompetanseshull, som for eksempel på stedsnavn som de har store ønsker om å lære seg og ta i bruk på friluftslivsturene sine. Der hvor elevene skal klare å navigere seg gjennom et landskap basert på stedsnavn. Det var en av årsakene til at de ønsket å ha lulesamisk som en del av den lokale læreplanen når den ble utarbeidet, men møtte på motstand for det. Informant C deler dette:

*«Den gangen vi laga læreplanen og satt hos udir og språkvaska, så måtte vi fjerne det meste av det som var knyttet til lulesamisk, det som var knyttet til spesielle områder. Hav, innland, byer... Fordi det var en nasjonal læreplan som skulle passe overalt. Det ble heller omformulert til lokale høstingstradisjoner som for eksempel innen ressursfaget».*

Jeg kan se for meg at en formulering med lulesamisk eller et trykk på samiske perspektiver hadde åpnet opp for at flere hadde sett på sammenhengene og mulighetene friluftsliv og samisk tematikk har. Læreplanen ble utarbeidet under LK06, men nå når LK20 har satt et

tydeligere standpunkt med samiske perspektiver i undervisningen ser jeg det som sannsynlig at flere samiske perspektiver er aktuelle hvis den lokale læreplanen blir revidert. Men her har også informanten egne perspektiver på dette, fordi det er jo ikke et utdanningsprogram om samisk, men et utdanningsprogram om friluftsliv.

Den ene informanten problematiserer dette med å ta inn samisk perspektiv i alle kontekster og refererer til definisjonen av friluftsliv, som jeg repeterer på nytt for ordens skyld: «*Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fri tiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse*» (Meld. St. 18 (2015-2016), s. 10). For det første, og informanten stiller et åpent spørsmål til meg om det å undervise i friluftsliv er friluftsliv? Jeg er avventende og hører han svare på sitt eget spørsmål;

«[...] det er det ikke. Og det er vel ikke turene vi er på heller, eller? Det er jo ikke i fritiden. Driver vi friluftsliv i skoleverket? Det er ikke i fritiden. Vi gir de kanskje noen erfaringer for å kunne drive med det i sin fritid i fremtiden». -Informant C.

For det andre, og hen fortsetter videre til det samiske perspektivet i friluftslivsundervisningen og sier: «*Den begrepsforståelsen om friluftsliv synes jeg det er vanskelig å knytt til etnisitet, helt umulig synes jeg*». Hvorvidt definisjonen på friluftsliv utelukker etnisitet eller samiske perspektiver kommer jeg ikke til å diskutere i denne oppgaven, men at samisk kultur og tradisjoner er nært knyttet til naturen er godt forankret (Enoksen & Krempig, 2023, s. 103; Valkonen & Valkonen, 2014). Jeg vil argumentere for at i begrepet *miljøforandring* i definisjonen av friluftsliv ligger en kobling som kan trekkes til samiske perspektiver. Det ene utelukker ikke det andre. Når man driver friluftsliv er man som regel i naturen og kan dra paralleller til historiske, kulturelle og sosiale samiske perspektiver. En av årsakene til informanten sin problematisering er at hen ikke ser muligheter for å ta inn disse perspektivene i enkelte aktiviteter, som for eksempel i programfaget *Friluftsliv aktiv 1, 2 og 3*. «*Samisk i [programfaget] aktiv, kajakk og klatring. Det er mulig jeg ser snevert på det, men jeg ser det som vanskelig*» - Informant C.

Enoksen og Krempig (2023, s. 114-117) aktualiserer tilknytning mellom friluftsliv og samisk perspektiver ved å anbefale undervisningsmetoder. Blant annet den samiske bålkulturen, oppsetting av tradisjonell lavvoo, bruk av kart og kompass spesielt i nordområder i Norge hvor det er mange samiske stedsnavn (Enoksen & Krempig, 2023, s. 114-117). Disse tradisjonelle praktiske eksemplene kan brukes til å knytte friluftslivsfaglige samt

samiskfaglige kompetansemål og kan samtidig bidra samtidig til en økt kultur- og samfunnsforståelse for elevene og lærerne.

### **4.3 Hva gjør lærerne når det gjelder samisk innhold i friluftslivsundervisningen?**

I de foregående avsnittene har jeg diskutert informantene sine opplevelser av kompetansemangel, støtter aktuell teori og forsøkt å plassere *hva er samisk* i en forståelig kontekst og vist til at dette er stereotypiske forestillinger som ikke er unike for informantene. Skolens rolle og rammebetingelsene lærerne må forholde seg til er drøftet og hvilke dilemmaer og muligheter den står ovenfor. Det siste forskningsspørsmålet gjaldt hva lærerne faktisk adresserer av samisk innhold i friluftslivsfag. I dette kapitlet presenteres funn hvor informanten mente ikke gjør så mye eksplisitt når det gjelder samisk innhold i friluftslivsundervisningen. Derimot føler de på et ansvar for å gjøre det, så de har ved ulike anledninger hentet inn ekstern ekspertise i guider eller kulturbærere. Det kom også frem at de unnviker situasjoner hvor det samiske perspektivet kan fremmes, fordi de mener at kunnskapen er for dårlig. Funnene viser likevel at de ved flere anledninger inkluderer det samiske perspektivet.

Som vist i Enoksen og Krempig (2023, s 114-117) sin forskning er det muligheter for å gjøre de samiske perspektivene tydeligere gjennom praktisk undervisning. Gjennom intervjuene kom det fram at de mener det ikke er mange eksplisitte ting de gjør, men motivasjonen og ønsket om å videreføre korrekt informasjon og samisk innhold var gjennomgående for alle informantene. Likevel er ikke funnene entydig på hva de faktisk gjør. Den ene informanten på spørsmål om hva de gjør av samiske perspektiver i undervisningen svarte:

*«Ikke veldig mye, men på samme tid mer enn det som ville vært naturlig andre plasser, fordi vi er i det området vi er i, hvis du skjønner. Fordi vi er her og fordi vi «skal» gjøre det, hvis du skjønner, så gjør vi jo det. Mer enn jeg hva jeg kanskje hadde gjort hvis jeg var en annen plass der det ikke var like naturlig, der hvor vi ikke hadde den oppgaven med at det er en av de tingene vi skal gjøre».* – Informant E

I uttalelsen ilegges rollen deres et større ansvar enn hva andre lærere andre plasser har. Grunnen til det er fordi de er både en lulesamisk ressurskole i en lulesamisk forvaltningskommune. Det går igjen hos alle informantene at dette er et ansvar de er svært bevisst på, men på grunn av «berøringsangsten» er de nøye med å ikke fortelle løgner. De



ønsker absolutt sannhet og fakta før de føler seg trygge på å formidle samisk innhold det til elevene sine. Derfor har de enkelte ganger hentet kompetanse om disse temaene fra andre steder som ved og leie inn noen for å være med på turer og komme og snakke om det samiske i klasserommet. *«Det har jo vært samiske guider med på turer, så vi prøver jo hent inn der vi kan.»* - Informant D.

En slik måte å hente «ekspertise» virker fornuftig for å hjelpe seg selv og elevene med å gi autentisk erfaringer fra det samiske hold. De har også kontaktet disse guidene og forhørt seg om det er noe samisk historie eller kulturtrekk i de områdene de skal på tur i, og den samme informanten fortalte at det ikke alltid er like enkelt:

*«Vi har også gjort generelle henvendelser til kulturbærere der de heller ikke kan peke konkret på at det her er noe å ta opp. Vi har også prøvd å knytte oss til Árran som et kompetansesenter på dette»* - Informant D

Det peker på at det er vanskelig å skaffe informasjon om det samiske. Det er lite nedskrevet om samiske forhold generelt, og lulesamisk spesielt. Det betyr at informantene må spille på den kunnskapen de har i de undervisningskontekstene de kommer i. På de turene de har i friluftslivsfag skildrer en informant noe av hva de pleier å gjøre:

*«Men man trekke det inn i elementer, sånn som båltyper, boformer som lavvo. Kan si noe om den tradisjonelle høstingsgrunnlaget som var, moltebæra, sennegress, det å avdekke kulturminner når man går til fjells der man plutselig kommer i områder der man tydelig kan se spor etter en reinmelkeplass. Man kan jo trekke det inn sånn»*  
-Informant C

Det kommer frem at de liker å trekke inn de lokale elementene de går forbi eller gjør når de er ute i naturen. Disse eksemplene på ting de kan trekke inn i undervisningen er med på å løfte kunnskapsgrunnlaget og gi elevene et historisk og kulturelt perspektiv på hvilket landskap de beveger seg i. Slikt øker bevisstheten til elevene. Det kommer ikke frem hvordan lærerne løfter fram elementene etter de har nevnt det. Jeg vil ikke spekulere i hva de gjør, men vise til de fire nivåene utarbeidet av James Bank skissert i kapittel 2.4.1 *Samisk i skolen* hvor nivå én er å kun vise enkle ting som merkedager eller ting ved kulturen, det «sikre» som kan resultere i at de ender opp med å representere stereotyper. Ved nivå tre og fire løftes de kulturelle elementene opp og frem og medvirker til elevinkludering hvor de kan være med å bidra i sin

egen læring. Et slikt undervisningsopplegg krever nødvendigvis ikke stor kunnskap fra lærerne, men er fordelaktig. Det skal gjennom refleksjon og forståelse bidra til positiv nysgjerrighet og anerkjennelse av de kulturelle perspektivene (Figenschou, 2023, s. 56-57).

Selv om et slikt undervisningsopplegg ikke nødvendigvis krever stor kompetanse, er det fordelaktig og jeg tolker det som en av utfordringene til informantene. Derfor hender det at i situasjoner på tur hvor det ville vært både hensiktsmessig og lærerikt å adressere om det samiske perspektivet i landskapet, velger de letteste vei ut – fortsette med friluftsliv uten å nevne noe. Informant A skisserer det her:

*«Hvis vi ser noe, så sier jeg sånn er det her og her. Men jeg også litt forsiktig med det, fordi jeg ikke vet at dette er samisk. Jeg velger også å ikke si at jeg tror at noe samisk fordi jeg vet for lite om det, så istedenfor å feilinformere, så driver vi bare med friluftsliv»*

Ved å velge å fortsette med friluftsliv kan informanten unnvike sin frykt for å si noe feil. Unnvikelsesstrategier som dette er enkleste vei ut og vi mennesker har en tendens til å gjøre det, i mange tilfeller for det bedre (Børhaug & Harnes, 2018, s. 162-167). Men i klasseroms- eller friluftslivsundervisning hvor kulturelle perspektiver som det samiske, sier opplæringens verdigrunnlag at man skal jobbe for inkludering, gjensidig respekt og demokratiske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved å unnvike disse mulighetene kan lærere i den norske skolen bygge videre stereotypiene og unngå indigenisering.

Dette er ikke nødvendigvis tilfellet hos informantene i denne studien, men funnene over indikerer at det kan være til stede. Når jeg besøkte skolen for å gjøre intervjuene var det tydelig at skolen tok ansvaret som lulesamisk ressurskole. Nærmest hver eneste vegg i gangene var fylt med ord og uttrykk på lulesamisk og norsk og flagg var plassert på flere bord. Den ene informanten er kry når hen forteller spesielt en ting om samisk kunnskap på turene. Han uttrykker det med stor iver:

*«Har du sett Truls og Hellstrøm når de er på Finnmarksvidda? Det her må vi ta tak i. Hvorfor koker de alt? Dette kunne de ikke skjønne, fordi det er så godt å steke en indrefilet?! Når man for eksempel jobber 24/7 med å flytte en flokk med rein. Du bor i telt eller lavvoo og du jobber knallhardt hele døgnet. Kan du da bare spise kjøtt? Nei, du må ha maks energi. Det er klart at å lage en suppe på alt fra dyret. Det er en enorm*

*kraftkilde for kroppen. En indrefilet har null energi. Men det skjønnte de poenget med faktisk, når man tok opp dette. Da ble det et sånt samisk perspektiv på jakten videre, og hvorfor gjør man det sånn?» - Informant D*

Dette var noe hen innførte som praksis i friluftslivs ressurs når de var på jakt. Der hvor de kunne bruke alt fra dyret, så gjorde de det. Og med tankegangen om *hvorfor* og *hvordan* når de var på jakt og fikk et bytte.

## **5 Konklusjon og veien videre**

I dette kapitlet vil jeg oppsummere de sentrale funnene fra studien og hvordan de kan besvare problemstillingen. Avslutningsvis jeg ha et kritisk blikk på studien og foreslå videre forskning som kan være relevant for å se videre på samiske perspektiver i friluftslivskontekster.

Formålet med studiet har vært å se hvilke erfaringer lærere i friluftslivsfag har med samiske perspektiver i undervisningen sin. For å finne ut av det har jeg sett på hva som fremmer og hemmer de samiske perspektivene, hvilke rammebetingelser lærerne må forholde seg til og sett på hva lærerne har av samiske perspektiver i undervisningen sin i dag. Problemstillingen og forskningsspørsmålene for å kunne besvare dette er:

*«Hvilke erfaringer har friluftslivslærere på videregående skole med samisk innhold i undervisningen?»*

- *Hva fremmer og hemmer samiske perspektiver i friluftslivsfag?*
- *Hvilke rammebetingelser forholder lærerne seg til?*
- *Hva gjør faglærerne helt konkret når det gjelder å ha med samiske perspektiver i friluftslivsundervisningen?*

Som skissert er statusen slik at lærerutdanningene og undervisningen generelt i skolen ikke oppnår målformuleringene læreplanen stiller (Angell et al., 2022; Riksrevisjonen, 2019-2020). Dette stemmer overens med hva informantene uttrykker. Årsakene til hvorfor det er slik er flere. Det er begrensninger internt hos informantene og rammene rundt de som gjør at det blir utfordrende å formidle de samiske perspektivene.

Det som hemmer informantene fra dette er utgangspunktet deres med hvilke perspektiver og holdninger de har fra oppveksten og utdanningen, hvor «den gamle arven» og de

stereotypiske perspektivene er fremtredende. De parallelle prosessene internalisering, eksternalisering og objektivisering skapte dette utgangspunktet i tråd med fornorskningens ringvirkninger (Andreassen & Olsen, 2020; Tjora, 2021). Dette bidrar til at kunnskapsgrunnlaget deres er marginalt i møte med samiske perspektiver i undervisningen og en berøringsangst for å ta opp tema som de har lite kunnskap om og/eller ved at noen sitter med en «fasit» i klassen. Gjennom sameksistensen hvor de kulturelle differansene i regionen ble noenlunde sammensmeltet gjør at kulturelle forskjeller blir mindre synlig. Forventningene fra skolen og lokalsamfunnet gjør dette ikke noe enklere. Derimot vil et forventningspress i sammenheng med elevtrivselsprosjektet på skolen kunne bidra til å fremme samiske perspektiver som blir løftet frem og tatt tak i. Informantene uttrykker også et personlig ønske om mer kompetanse og at de vil gjennomføre enkelte turer med fokus på lulesamiske stedsnavn og bålkunnskaper som vil fremme samiske perspektiver i stor grad.

Rammebetingelsene for lærerne er av avgjørende betydning for hvilke forhold de må ta hensyn til når det gjelder undervisningen. Den lokale læreplanen, som bestemmer både innhold og tidsrammer, oppleves som altfor omfattende. Dette tvinger lærerne til å prioritere hva de skal undervise i, og gjøre vanskelige valg om hva som må droppes. Dette fører til at det ikke prioriteres å legge til rette for samiske perspektiver utover det som allerede er dekket i læreplanen. Det blir kun nevnt én gang (Sæther, 2018). Lærerne uttrykker et klart behov for at læreplanen revideres. I sammenheng med LK20s målformuleringer om samiske perspektiver i undervisningen, kan en revisjon av læreplanen føre til en økt synlighet av disse perspektivene. Ved at skolen er en ressurskole og de får ansatt en prosjektlederstilling ved skolen kan også bidra til å forbedre lærernes rammebetingelser. I tillegg vil en stadig utvikling av samisk litteratur og kunnskap være positivt for elevenes og lærernes læring (Figenschou et al., 2023; Riksrevisjonen, 2019-2020). Friluftsliv som definisjon og utdanningsprogram virker av informantene å sette begrensinger for aktualiseringen av samiske perspektiver i undervisningen, men informantene uttrykker likevel mange muligheter som vil langt på vei heve den samiske posisjonen i friluftslivsfag enn hva denne begrensingen gir uttrykk for (Enoksen & Krempig, 2023, s. 116-117).

Når det gjelder hva lærerne praktiserer av samiske perspektiver i undervisningen i dag viser resultatene at det er marginalt fokus på det, men at de har et større fokus enn hva andre skoler har, uten at det er noe belegg for å støtte den påstanden (Evju & Olsen, 2022, s. 230-231). De er svært ansvarsbevisste fordi rammene rundt skolen har forventningen til samisk innhold i undervisningen. Dette ansvaret og forventningen pålegger lærerne et press, men på grunn av

kompetansemangel og frykten for å fortelle usannheter unnviker de situasjoner hvor samiske perspektiver kan formidles. Ved at de unngår situasjonene får ikke elevene eller lærerne muligheter for å lære noe nytt. Men ved at de er bevisste på å kun fortelle fakta er de sikre på at det er sant som gjør at kunnskapen som formidles er reell kompetanse. Derimot kan de gjennom en kultursensitiv tilnærming med åpne spørsmål inkludere elevene og reflektere rundt situasjonene. Det gjør de blant annet i jakt, hvor den samiske kulturen med å ta vare på hele dyret er vesentlig.

Lærerne på friluftslivsfag har gjort seg mange erfaringer med samiske perspektiver i undervisningen. De teoretiske argumentene harmonerer med erfaringene til informantene hvor kompetansegrunnlaget og rammebetingelsene gjør dette utfordrende. Funnene indikerer likevel at samiske perspektiver er til stede i undervisningen og at dette er noe de arbeider for å videreutvikle. De har ønsker og ideer om hvordan de kan inkludere samiske lærings- og kulturforståelser i friluftslivsundervisningen. De empiriske funnene viser også at arbeidsformer innen friluftsliv er gunstige arenaer for å trekke inn samiske perspektiver. Denne studien har en moderat form for generalisering hvor funnene i denne studien indikerer at friluftsliv i skolen hvor samiske perspektiver blir inkludert kan være med å ivareta målformuleringene i læreplanen om samisk innhold. Det forutsetter at konteksten er i friluftsliv og viser samiske perspektiver gjennom praktiske og autentiske opplevelser.

### **Et kritisk blikk og veien videre**

I arbeidet med dette studiet har det blitt tydelig at dette er et marginalt fagfelt med flere muligheter. Noe av årsaken til at det er et marginalt felt kommer nok av, i lik linje med informantene sitt utgangspunkt at forfattere og forskere har hatt mindre forståelse for temaet. Det virker å være et større søkelys på dette enn tidligere, som vil bidra til et kompetanseløft. Denne studien skulle etter planen også inneholde observasjon i felt, som kunne vært bidrag til å nyansere informantene sine uttalelser og løftet det empiriske grunnlaget hvor observasjonen også kunne fått reaksjoner fra klassen. På grunn av tid og ressurser fra min og informantene sin side lot dette seg ikke gjennomføre. Ved at denne studien kun tar for seg lærernes synspunkt på innholdet i undervisningen kan det danne et skjevt bilde av virkeligheten.

Som videre forskning ville det vært interessant å sett hvilke erfaringer elevene hadde med det samiske perspektivet i friluftslivsfag. Det kunne komplement denne studien på en god måte.

Av annen forskning ville det vært interessant å gjøre slike studier – på lærerne og elevers erfaring – ved andre skoler som har friluftsliv som programfag eller som en del av kroppsøving. En studie som kunne sett mer på helheten gjennom en kvalitativ eller kvantitativ forskning med spørreundersøkelser innhentet større mengder med data fordelt over store områder hadde økt sannsynligheten for generalisering.

## 6 Referanser

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974–2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Andersen, O. (2023). *Lulesamer*. Store norske leksikon. Hentet 03.04.23 fra <https://snl.no/lulesamer>
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2018). Samisk innhold i skolen - kunnskap, rettigheter og mangfoldskompetanse. I E. Schjetne & T.-A. Skreftsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole*. Gyldendal Akademisk.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Angell, E., Kårtveit, B., Nygaard, V. & Riseth, J. Å. (2022). *Hvor går veien? Kartlegging av samisk språk og kultur i forvaltningskommunene*. N. H. o. samfunn.
- Árran. (2023). *Luotta - dokumentasjon av kulturminner i pitesamisk og lulesamisk område*. Árran lulesamisk senter. Hentet 13.05.2023 fra <https://arran.no/?id=1018051654&Article=2354>
- Birkely, H. (1994). *"I Norge har lapperne først indført skierne"*. Iðut.
- Bondevik, H., Lorentzen, J., Mühleisen, W. & Universitetet i Oslo Senter for kvinne- og k. (2006). *Kjønnforskning : en grunnbok*. Universitetsforl.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbok* (Bd. 3). Hans Reitzels Forlag.
- Børhaug, F. B. & Harnes, H. B. (2018). Verdirefleksjon i pedagogisk arbeid mot frykt i et samfunn preget av kulturelt og religiøst mangfold. I E. Schjetne & T.-A. Skreftsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole* (s. 162-175). Gyldendal.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.). Gyldendal.
- Engelsen, M. B. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvfagsfaget? : en kvalitativ studie om kroppsøvfaglæreres begrunnelser for nedprioritering av undervisning på hovedområdet Friluftsliv i kroppsøvfagsfaget*.
- Engstad, J. M. E. (2020). *At skoler i hele Norge ser muligheter for å lære mer enn de "vanlige" aktivitetene»: En kvalitativ studie av samiske aktiviteter i kroppsøving*.
- Enoksen, E. & Krempig, I. W. (2021). Skole på fjellet. I K. Østrem (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

- Enoksen, E. & Krempig, I. W. (2023). Reindrift i friluftslivsundervisning - «rein happening» eller læring? I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Evju, K. & Olsen, T. (2022). Undervisning om samiske temaer i skolen – betydninga av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8, 219. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3433>
- Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode*. Hentet 10.12.2021 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fasting, M. L., Høyem, J. & Bischoff, A. (2022). Barndommens landskap. En studie av unge voksnes minner i møte med barndommens nærnatur. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 6(No. 1), 92-107.
- Figenschou, G. (2023). «Hvordan i alle dager skal jeg våge å jobbe med samiske temaer i utdanningen?» I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Figenschou, G., Pedersen, H. C. & Karlsen, S. S. (2023). Innledning. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Folkenborg, H. R. (2023). Skiftende forestillinger om det samiske i grunnskolen. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 30-50). Universitetsforlaget.
- Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag trinn 1–13. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13* (FOR-2020-06-04-1134). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>
- Forskrift om sammenslåing av Hamarøy kommune og del av Tysfjord kommune (sørvestsiden) til Hamarøy kommune. (2018). *Forskrift om sammenslåing av Hamarøy kommune og del av Tysfjord kommune (sørvestsiden) til Hamarøy kommune, Nordland* (FOR-2018-04-20-605). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LF/forskrift/2018-04-20-605>
- Gaski, H. (2022). *samenes historie*. Store norske leksikon. [https://snl.no/samenes\\_historie](https://snl.no/samenes_historie)
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.



- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (109). <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn/§109>
- HiV. (2023). *Friluftsliv og naturguide bachelorgrad*. Høgskulen i Volda. Hentet 03.05.2023 fra <https://www.hivolda.no/studietilbod/friluftsliv-og-naturguide/haust#acc-study-plan>
- Horgen, A. (2022). Friluftsliv, idrett eller sport?: Mening og begrepsbruk i Den Norske Turistforenings årbøker, 1868–1979. *Historisk tidsskrift*, 101(3), 213-228. <https://doi.org/10.18261/ht.101.3.4>
- HVL. (2023). *Friluftsliv bachelor*. Høgskulen på Vestlandet. Hentet 03.05.2023 fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/friluftsliv/>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- KHVGS. (2012). *Endelig søknadsversjon: Studieforberevende utdanningsprogram for idrett og friluftslivsfag: Friluftslivsfag*. Knut Hamsun videregående skole. Hentet 03.05.2023 fra <https://hamsun.vgs.no/vare-tilbud/friluftslivsfag/>
- KHVGS. (2022). *Prosjektleder samisk ressurskole*. Knut Hamsun Videregående Skole. Hentet 02.04.23 fra <https://hamsun.vgs.no/aktuelt-khvgs/prosjektajadediddje-same-resurssaskavlla-prosjektleder-samisk-ressurskole.60431.aspx>
- Klima- og miljødepartementet. (2018). *Handlingsplan for friluftsliv, naturen som kilde til helse og livskvalitet*. K.-o. miljødepartementet. Regjeringen.no.
- Kommunal- og distriksdepartementet. (1990). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater* Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>
- Kommunal- og distriksdepartementet. (2022). *Forvaltningsområdet for samisk språk*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/forvaltningsområdet-for-samisk-sprak/id2910947/>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kroppøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.

- Leirhaug, P. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvningsfaget. I A. Horgen, M. L. Fasting & T. Lundhaug (Red.), *Ute! Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E., Grøteide, H., Høyem, H. & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule: Kan 12 timar friluftsliv gjere ein skilnad? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 104(3), 226-240.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Mandelid, M. B., Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2022). Vurdering i kroppsøving for livslang friluftslivsglede. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8351>
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Mytting, I. & Bischoff, A. (2018). *Friluftsliv* (Bokmål[utg.], 3. utg. utg.). Gyldendal undervisning.
- NESH. (2021). *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities*. National Research Ethics Committees. Hentet 18.04.23 fra <https://www.forskningsetikk.no/en/guidelines/social-sciences-humanities-law-and-theology/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-humanities-law-and-theology/>
- Nord universitet. (2023). *Friluftsliv Årsstudium*. Hentet 03.05.2023 fra <https://www.nord.no/studier/friluftsliv-arsstudium-0>
- Nordsletta, A. S. H. (2021). *Blir det samiske perspektivet ivaretatt i lektorutdanningen? En empirisk studie om femte års lektorstudenters vurdering av egen kompetanse om samiske forhold* [UiT Norges arktiske universitet].
- Olsen, T. A. & Andreassen, B.-O. (2018). "Urfolk" og "mangfold" i skolens læreplaner. *FLEKS (Oslo)*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norden*, Årg 11 nr. 2.
- Olympus. (2023). *Digital Voice Recorder WS-853*. Olympus. Hentet 08.05.2023 fra <https://asia.olympus-imaging.com/product/audio/ws853/index.html>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)

- Riksrevisjonen. (2019-2020). *Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk* (Dokument 3:5, Issue).
- Ryd, Y. (2005). *Eld : flammor och glöd - samisk eldkonst*. Natur och kultur.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd. utg.). Sage.
- Solbakken, A. R. & Bjøru, A.-M. (2023). Birgejupmi - livsmestring, den samiske tilnærmingen til inkludering og tilpasset opplæring. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Sæther, E. (2018). *Forsøk med friluftslivsfag som utdanningsprogram ved Knut Hamsun videregående skole* (2535-2733 9788274567900,8274567900). Nord universitet.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020a). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder. En grundbog* (Bd. 3). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020b). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (Bd. 3). Hans reitzels forlag.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori : for helsefag* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2020). *Sosialkonstruktivisme*. Store norske leksikon. Hentet 17.02.2023 fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- UiO. (2023). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Universitetet i Oslo. Hentet 08.05.2023 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- UiT, N. A. U. (2023). *Arktisk friluftsliv og naturguiding - bachelor*. Hentet 08.04.23 fra [https://uit.no/utdanning/program/345108/arktisk\\_friluftsliv\\_og\\_naturguiding\\_-\\_bachelor](https://uit.no/utdanning/program/345108/arktisk_friluftsliv_og_naturguiding_-_bachelor)
- USN. (2023). *Bachelor i friluftsliv, kultur- og naturveiledning*. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://www.usn.no/studier/bachelor-i-friluftsliv-kultur-og-naturveiledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KR001-05)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019.

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Støtte til arbeid med samisk innhold i fagene*. Hentet 28.04.2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-arbeid-med-samisk-innhold-i-fagene/>

Valkonen, J. & Valkonen, S. (2014). Contesting the Nature Relations of Sámi Culture. *Acta borealia*, 31(1), 25-40. <https://doi.org/10.1080/08003831.2014.905010>

Warburg, H. (2019). *Friluftsliv udspringer af samisk urfolkskundskab : uden fortid har friluftsliv ingen fremtid*. Mellemsgaard.

## 7 Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1

#### Intervjuguide

«Hvilke erfaringer har friluftslivslærere på videregående skole med samisk innhold i undervisningen?»

#### Informasjon til informant:

Før intervjuet settes i gang blir informant informert om samtykket, anonymitet, hvordan jeg behandler personopplysninger, data fra dette intervjuet og lengden på prosjektet.

#### Struktur:

Ca. 30 minutt. 1-til-1 intervju.

#### Spørsmål:

1. Har du jobbet lenge innenfor skoleverket?
2. Hvilken rolle har du på Friluftslivsfag?
3. Hvilke verktøy (læreplan, erfaringer m.m) bruker dere for å planlegge undervisningen?
  - a. Hvorfor?
4. Hva tenker du om læreplanen i friluftslivsfag?
  - a. I forhold til de nye læreplanene i LK20?
  - b. Har dere gjort tilpasninger/Rettelser siden 2012?
5. Hva mener du inngår i begrepet «tradisjonell kunnskap?»
6. Hva mener du inngår i «det samiske?»
  - a. Hvilket forhold har du til «det samiske»?
7. I hvilken grad inngår det samiske i friluftslivsundervisningen deres?
  - a. Hva er begrunnelsen for det?
8. Hva tenker du om at det samiske og samisk kunnskap burde vært en større del av undervisningen enn hva læreplanen sier i dag?
  - a. Gjør du annet enn hva læreplanen sier?
9. Hvordan opplever du at skolen legger til rette for å arbeide med det samiske og samisk kunnskap?
10. Hvilke verdier syns du det samiske står for?

**Helt til slutt:** Er det noe mer om dette temaet du ønsker å snakke om?

## 7.2 Vedlegg 2

### Vil du delta i forskningsprosjektet:

#### *Tradisjonskunnskap*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samisk kunnskap blir undervist på den videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Min masteroppgave går ut på å se nærmere på hvordan det samiske og samisk tradisjonell kunnskap blir benyttet i undervisningen. Dette prosjektet skal være knyttet til friluftslivsfaget på Knut Hamsun Videregående Skole som eneste skolen med dette tilbudet i Norge i dag. For å finne ut av dette vil jeg foreta intervju av lærere tilknyttet faget og gjøre observasjon av undervisningen som gjøres på flerdagers overnattingstur.

Prosjektets problemstilling er: *«Hvilke erfaringer har friluftslivslærere på videregående skole med samisk innhold i undervisningen?»*

Videre ønsker jeg å finne ut om det blir undervist i det samiske, selv om det ikke inngår i fagplanen. LK20, fagfornyelsen har gitt det samiske større plass i undervisningen. Har dette påvirket hva som inngår i undervisningen til friluftslivsfag? På hvilke måter bruker og inkluderer lærere det samiske i undervisningen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Idrettshøgskolen ved UiT Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er ansatt ved Knut Hamsun Videregående skole og underviser i friluftslivsfag. Dersom du ønsker å bidra til dette prosjektet er du en spesielt relevant informant for forskningen.

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

Det vil bli gjennomført et intervju og observasjon som stiller krav til aktiv deltakelse fra deg. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju med en varighet på ca. 30 minutter hvor du må være aktiv deltakende. Under observasjonen gjennomfører du planlagt undervisning uten påvirkning fra meg. Notater og eventuelle lydopptak holdes relevant innenfor forskningens art om det samiske og friluftslivsfagets innhold.

### **Det er frivillig å delta**

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

Intervjuet kan skje i skolens undervisningstimer, men vil ikke påvirke ditt oppmøte den dagen/timen.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og veileder ved UiT Norges Arktiske Universitet som vil ha tilgang til opplysninger knyttet til intervjuet.

Lydopptak gjøres på en båndopptaker med passord som kun forsker og veileder har tilgang til. Eventuelle navn, stedsnavn, personlige kjennetegn og lignende vil anonymiseres med egne koder og vil ikke være sporbare.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes og være umulig å spore tilbake til deg.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø ved Idrettshøgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Idrettshøgskolen ved UiT Norges Arktiske Universitet* ved prosjektansvarlig *Elisabeth Enoksen*, [elisabeth.enoksen@uit.no](mailto:elisabeth.enoksen@uit.no) eller masterstudent *Mats Steinsvåg Sætre*, [msa210@uit.no](mailto:msa210@uit.no)
- Vårt personvernombud: *Joakim Bakkevold*, [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Elisabeth Enoksen*

Forsker/veileder

*Mats Steinsvåg Sætre*

Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju om prosjektet Tradisjonskunnskap
- å delta i observasjon om prosjektet Tradisjonskunnskap

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 7.3 Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Tradisjonskunnskap](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
404086

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
24.11.2022

**Prosjekttittel**  
Tradisjonskunnskap

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
UiT Norges Arktiske Universitet / Det helsevitenskapelige fakultet / Idrettshøgskolen

**Prosjektansvarlig**  
Elisabeth Enoksen

**Student**  
Mats Steinsvåg Sætre

**Prosjektperiode**  
03.10.2022 - 30.06.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

##### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

##### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

##### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

##### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

##### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 behandles 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

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).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. 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-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!