



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBSA550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGBSA550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	230
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	21965
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

Masteroppgave

Samiske temaer i skolen – en “happening”?:
«Det er ikke februar enda»

Sami topics in school – a happening?:
«It`s not February yet»

Amalie Dorthea Gjertrude Strømme

MGBSA550

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Arne Jacob Melting

Innleveringsdato: 30.05.2023

Forord

Dette har vært en krevende prosess som har satt meg på en prøve, men som også har gitt meg mye lærdom. Det er dermed en glede å kunne levere et ferdig produkt! Gjennom denne prosessen har jeg vært heldig som har hatt både gode venner og familie som har heiet på meg hele veien. Takk til mine supre studentvenner for at de har gjort studenttiden til en lek. En spesiell takk til Alda som har pushet meg i gang med skrivingen når jeg virkelig har trengt det.

Vil også rette en stort takk til min veileder Jacob Melting for å ha motivert meg og hjulpet meg igjennom mastrskrivningen. Takk for at du har tatt deg tid, selv i hektiske tider.

Tusen takk til min største støttespiller Jørn Mikael! Hadde ikke klart dette uten deg.

Til slutt vil jeg dedikere denne masteren til min far.

Pappa, du har gitt meg styrken til å være stolt av den jeg er og min identitet. Jeg skulle virkelig ønske du var her i dag og fikk se det ferdige produktet. Takk for at du heiet på meg og støttet meg i mine valg.

Giitu, áhčči rohkki! Buorre dutnje.

Sammendrag

Bakgrunnen for oppgaven er samisk innhold har vist seg å bli nedprioritert i skolen, samtidig som det har blitt en økt fokusering på samisk innhold i den nye læreplanen. Denne oppgaven tar for seg samiske temaer i undervisning, med vekt på mellomtrinnet og med utgangspunkt i samfunnsfaget. For å undersøke dette så har det blitt stilt følgende problemstilling: «Hvordan forstår og underviser et utvalg lærere om samiske temaer på mellomtrinnet?».

Metodevalg for å få svar på dette har vært kvalitative semistrukturerte intervju av fire lærere på Vestlandet, med erfaring fra mellomtrinnet og med samfunnsfag som undervisningsfag. Dette har blitt sett i kontekst av teoretiske perspektiv, da spesielt med tidligere forskning og Goodlads (1979) læreplanteori. Tidligere forskning har pekt på manglende kunnskap, både hos lærere og lærerutdanninger.

Funnene viste at lærerne hadde varierende kunnskap på temaet, og at de respektive skolene ikke la opp til kunnskapsøking på dette. De praktiserte dog samiske temaer i undervisning i mer eller mindre grad, men at ikke alle tilfellene ble ansett som hensiktsmessige. Mye av implementeringen ble gjort i forbindelse med samenes nasjonaldag som en “happening”, noe som samsvarte med tidligere forskning. Ellers ble praktisering av samiske temaene i flere tilfeller bare en «berøring» av overflaten, og ikke dybdelæring – slik den nye læreplanen sier det i stor grad skal være. Det ble også påpekt at de samiske temaene hadde en annerledes og noe større relevans i samiske områder sammenlignet med Vestlandet.

Abstract

Over time, Sami content in the Norwegian school system has been deprioritized despite the increased focus on including indigenous content in the new curriculum. The purpose of this thesis is to analyze to what extent teachers understand and teach Sami subjects in primary school, grade three to five, with a focus on social studies. The aim is to answer the following research question: *“To what extent do a sample of teachers understand and teach Sami subjects in middle-primary school?”*.

Using the perspectives in Goodlad (1979) and subsequent research, as the theoretical point of departure, the thesis utilizes a semi structured qualitative interview technique. The interview subjects are four teachers in Western Norway with experience from middle-primary school that teach social studies. The existing literature suggests a notable lack of knowledge of indigenous subjects for both educators and within the education programs they attend before becoming teachers.

The findings in the thesis indicate that the degree of knowledge on the subject is varying and that the school that employ these teachers do not invest in raising the competence of educators on these subjects. The teachers do educate students on Sami content some degree, however, not all instances are deemed relevant. Most of the teaching on Sami subjects are done in relations to the Sami national day, consistent with the existing literature. In practice, the Sami content is only taught at a superficial level, with little to no in-depth coverage – contrary to the guidelines provided in the new curriculum. Some of the interview subjects also highlight that Sami content in education may be of higher relevance in other geographical areas in Norway.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	7
1.1 Relevans og aktualitet	7
1.2 Problemstilling og avgrensing	9
1.3 Den samiske urbefolkningen	11
1.4 Oppgavens struktur	12
2. Teoretisk grunnlag	13
2.1 Tidligere forskning	13
2.1.1 Rammefaktorer som kan påvirke samiske temaer i undervisningen	13
2.1.2 Implementering av samiske temaer i undervisning	14
2.2 Mangfold og kultur i undervisning	17
2.2.1 Mangfoldskompetanse	17
2.2.2 Kultur	20
2.3 Læreplan	22
2.3.1 Goodlads læreplanteorier – dens betydning for samiske temaer	23
2.3.2 Norske læreplaner og det samiske	24
2.3.3 LK20	26
3 Metodisk grunnlag og forskningsdesign	30
3.1 Vitenskapsteoretisk plassering – kvalitativ metode	30
3.1.1 Intervju som datainnsamlingsmetode	31
3.2 Datainnsamling – Kvalitativt intervju	32
3.2.1 Utvalg	32
3.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju	34
3.2.3 Analyseprosess	35
3.3 Kvalitetsvurdering	36
3.4 Forskningsetiske sider	37
4 Funn og analyse	38
4.1 Lærerne og deres kompetanse	38
4.1.1 Formell kompetanse	39
4.1.2 Erfaringsbasert kompetanse og generell kunnskap	40
4.2 Kultur og mangfoldskompetanse	43

4.3	<i>Undervisning: «Det er ikke februar enda»</i>	47
4.3.1	Forberedelse av undervisning.....	48
4.3.2	Undervisningspraksis og samiske temaer	51
4.3.3	Geografisk tilhørighet og relevans	56
4.4	<i>Oppsummerende drøfting</i>	58
5	Konklusjon	61
	Referanseliste	62
	Vedlegg 1, intervjuguide:	65
	Vedlegg 2, Informasjonsskriv:	67
	Vedlegg 3, Godkjenning fra Sikt:	70

1. Introduksjon

Den samiske befolkningen har en lang historie i Norge og er en del av Norges felles historie. Kong Harald sa selv i åpningstalen av sametinget i 1997 at «...den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk – nordmenn og samer» (Kongehuset, 1997). Noe som viser den lange tilknytning de to folkegruppene har til hverandre. Hvordan tilknytningen mellom det norske og samiske folket har endret seg med tiden. Da spesielt de siste hundre årene, der det har vært en statusendring til den samiske befolkningen. Det norske samfunnet har gått fra å føre en offisiell assimileringpolitikk ovenfor den samiske befolkningen til å anerkjenne dem som Norges urfolk gjennom internasjonale forpliktelser, som blant annet ILO-konvensjonen (Kommunal- og Moderniseringsdepartementet, 2020; Olsen, 2020). Anerkjennelsen og statushevingen reflekteres også gjennom hvordan samiske temaer har i ulik grad blitt presentert gjennom de siste læreplanverkene og dermed i skolen (Folkenborg, 2017). I dag skal elevene ha grunnleggende kunnskap om samisk kultur, språk, historie og rettigheter. Gjennom tidligere studier og rapporter kan det likevel se ut til at mange elever i den norske skole ikke får den opplæringen om den samiske befolkningen som skolen er forpliktet til å gi dem (Hansen & Skaar, 2021; Lile, 2011). Den nye læreplanen, kunnskapsløftet 2020 (LK20) fører med seg endringer og vil med det trolig påvirke undervisningen, noe som kan ha betydning for hvordan samiske temaer blir representert og det er dermed aktuelt å se på undervisningen av samiske temaer i dag. I dette forskningsprosjektet skal det ses på hvordan lærere reflekterer og beskriver praktiseringen rundt samisk innhold i skolen, hvorav kvalitative intervju av lærere ble anvendt for å få belyse dette temaet.

1.1 Relevans og aktualitet

Som Norges urfolk har den samiske befolkningen en særegen plass i det norske samfunnet, og er beskyttet gjennom Norges internasjonale forpliktelser. Anerkjennelsen av betydningen til samene i det norske samfunnet har blitt styrket over tid. En endring i politikken rundt det samiske var Alta-aksjonen som pågikk i overgangen mellom 70 – og 80-tallet (Olsen et al., 2017). Samiske temaer har blitt mer fremmet og synliggjort i større grad etter Alta-aksjonen, da spesielt de siste tiårene. Noe som også gjør at samiske temaer er mer dagsaktuelt enn før. Denne våren har en ny arealkonflikt igjen fått stor mediedekning da flere hovedsakelig unge samiske stemmer har sammen med natur og ungdom demonstrert i Oslo for utbyggingen av

vindkraftanlegget på Fosen, der konsesjonen som ga tillatelse til utbygging ble erkjent ugyldig i høyesterett (NorgesHøyesterett, 2021). Det ble vist til at slik vindmøllene står i dag kan krenke menneskerettighetene til reindriftsamene på Fosen (NorgesHøyesterett, 2021). Denne konflikten viser aktualiteten for samenes sak, samt at den kan utrykke behovet for kunnskap for den samiske kulturen og samfunnslivet, da det vil kunne skape en bedre forståelse og innsikt i sakens kompleksitet.

Det økende fokuset på samisk kultur og samfunnsliv vises også gjennom at det samiske blir synliggjort, rundt 6. februar, samenes nasjonaldag, da ofte i media og i skolen (Olsen & Sollid, 2019). Hvordan samiske temaer har fått et økt fokus de siste tiårene ser man også gjennom læreplanverkene i skolen, der det samiske også er fremmet (Folkenborg, 2017). Skolen har gjennom tiden fått et større fokus på mangfold, der den samiske befolkningen er en naturlig del av. Overordnet del i LK20 viser enkelte presiseringer at samiske temaer skal være et gjennomgående tema gjennom hele grunnskolen og i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Da med et spesielt større fokus på samisk kultur og samfunnsliv, noe som viser til relevansen for temaet.

Når man ser at samiske temaer har vært og er en del av skolen og har vært til stede i de siste læreplanverkene (i ulik grad) så hadde man kanskje tenkt at den norske befolkningen ville hatt noe høyere kompetanse om den samiske befolkningen. Det kan likevel se ut til at det er manglende kunnskaper rundt tema, som det blant annet blir antydnet i rapportene til Hansen og Skaar (2021) og Dawson et al. (2022). Behovet for kunnskap blir også fremlagt i Bongo (2012) sin PhD, der hun viser til at blant annet helsepersonell har fordel av å inneha kunnskap for å kunne møte samiske pasienter på en hensiktsmessig måte. Begge disse rapportene og doktorgradsavhandlingen til Bongo viser at det er behov for økt kunnskap om samisk kultur og samfunnsliv hos befolkningen, da spesielt for folk som jobber med mennesker generelt (Bongo, 2012; Hansen & Skaar, 2021). Her har skolen ha et viktig samfunnsmandat der man kan legge et grunnlag for en større forståelse for samisk kultur og samfunnsliv. Skolen skal, gjennom utdanning, danne elever til å møte livet i samfunnet. I forlengelsen av det er det også verdt å merke seg at et av skolens viktigste formål er å skape gode medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samisk innhold i undervisningen kan også være med på å gi elevene økt kulturell forståelse og respekt for andre. (Johansen & Pederesn, 2023; Wicklund, 2022).

Hvordan samiske temaer blir undervist om i den norske skolen er det gjort noen ulike studier på, både under LK06 og nå i senere tid med LK20, da ofte gjennom intervju med lærere (Evju & Olsen, 2022; Lile, 2011; Pedersen, 2023). Ingen av disse studiene har dog tatt for seg undervisningen på Vestlandet og det vil dermed være interessant å se på hvordan lærere i denne landsdelen gjør og hvordan de underviser dette temaet. Flertallet av studiene tar også for seg opplæringen etter endt grunnskole der de har intervjuet ungdomsskolelærere, det kan dermed være av interesse å se på hvordan det gjøres på mellomtrinnet på barneskolen og om temaets plass her. Ettersom det kom ny læreplan i 2020 vil det også være av interesse å se på hvilken plass det samiske har i undervisningssammenheng i dag, hvor av det kan se ut til at samiske temaer er blitt mer inkludert og gjennom hele.

Den største motivasjonen for denne masteroppgaven kommer nok fra min egen tilknytning til den samiske kulturen, da jeg har familie og tilhørighet til Karasjok som er en del av det samiske kjerneområder. Gjennom egen samisk identitet har det vært naturlig at samiske temaer har vært av interesse, noe som også har gjort at jeg er mer bevisst for medborgeres kunnskaper og holdninger til den samiske befolkningen. Selv har jeg opplevd at det ofte er manglende kunnskaper hos andre, noe som gjerne fører med seg uheldige uttalelser som bygger på stereotyper av det samiske. Disse observasjonene og opplevelsene har fått meg til å undres over hvilken kunnskap de er gitt gjennom sitt skoleløp og hvor mye samiske temaer egentlig er blitt vektlagt i undervisningen. Jeg er også av en oppfatning at mange av mine medstudenter og lærerkolleger opplever at de selv har lite og begrenset kunnskap. På bakgrunn av egne oppfatninger og litteratur, slik som beskrevet ovenfor, har det fått meg til å undres over hvordan dette påvirker undervisningen om samiske temaer – og har dermed vært en medårsak til hvorfor jeg ønsker å se mer på dette.

1.2 Problemstilling og avgrensing

Basert på valg av tema er det altså interessant å se på hvordan samiske temaer blir undervist om på skoler på Vestlandet og hvordan skolen legger opp undervisningen på tema etter at læreplanen LK20 trådte i kraft. Ut ifra følgende tema ønsker jeg dermed å belyse problemstillingen:

«Hvordan forstår og underviser et utvalg lærere om samiske temaer på mellomtrinnet?»

For å kunne besvare denne problemstillingen vil jeg benytte meg av forskningsspørsmålene:

- Hvordan påvirker lærernes erfaring og kunnskap deres undervisningspraksis?
og
- Hvordan blir samiske temaer vektlagt og implementert i undervisningen?

Hvordan lærerne forstår og innehar kunnskap om samiske temaer trolig påvirke undervisningspraksisen deres og det var derfor naturlig å inkludere dette i problemstillingen. Videre er forskningsspørsmålene med på å konkretisere valg av tema, og er tenkt til å være en støtte for å besvare problemstillingen. Hvordan samiske temaer blir vektlagt i undervisningen vil kunne ha noe å si for hvor godt elevene lærer det de skal om den samiske kulturen og befolkningen. Det vil være av interesse å se på hvordan lærerne tolker kompetansemålene og hva deres forståelse for samiske temaer har å si for deres undervisningspraksis på tema.

Ettersom jeg selv er GLU 1-7 student ble det naturlig for meg å ta for meg barneskolen, der fokuset på mellomtrinnet ble naturlig, da spesielt etter 7. trinn. Det er også gjort mindre forskning på hvordan lærere underviser om samiske temaer på mellomtrinnet, noe som også gjorde det naturlig å legge fokuset dit. Hovedfokuset blir på læreplanverket LK-20 og kompetansemålene i den, men ettersom den kun har vært gjeldene i noen få år er det naturlig at lærerne har mest erfaring å undervise om samiske temaer ut fra kunnskapsløftet 2006 (LK-06), noe som kan ha betydning for innholdet i undervisningen, samt lærernes tidligere erfaringer med undervisningen på emnet. Selv om hovedvekten min blir på å se på hvordan kompetansemålene blir dekket, er det viktig å presisere at overordnet del også er en viktig del av læreplanen og dermed noe som også blir viktig å ha med, spesielt med tanke på at den er gjeldene for hele skoleløpet og alle fag.

Valget med å avgrense meg til Vestlandet er mer praktisk for å hente inn data ettersom jeg både studerer og bor i Bergen, samt også få tilgang på skoler og lærere. En annen vel så viktig grunn er at det ser ut til at det er foretatt mindre forskning på undervisning om samiske tema i dette området, da hovedvekten gjerne er i nordområdene og/eller på Østlandet. Det er derfor av interesse å ta for seg Vestlandet da denne landsdelen og Sørlandet er geografiske område som er utenfor det tradisjonelle samiske området (Berg-Nordlie & Gaski, 2021), og det kan dermed tenkes at det samiske ikke har vært like synlig og viktig her som andre deler av landet. Noe som igjen kan være med på å påvirke hva som er vektlagt i undervisningen.

Dette er en master i samfunnsfagsdidaktikk der samfunnsfag vil være i fokus og prege oppbyggingen og fokuset i oppgaven. Ved omhandlingen av LK20 ses det dermed på kompetansemålene i samfunnsfag. Det er også læreplanen i samfunnsfag som tar mest for seg det samiske, slik som Spernes (2020) viser til, og det aktualiserer spesielt å fokusere på dette faget. Samtidig er det naturlig å trekke inn andre fag siden det er et stort fokus på tverrfaglig arbeid i skolen og samiske temaer er aktuell for flere fag. Det vil i tillegg være naturlig å trekke inn overordnet del av læreplanen da den er styrende for alle fagene i skolen og tar også for seg samiske temaer i mer eller mindre grad.

1.3 Den samiske urbefolkningen

Da denne oppgaven tar for seg den samiske urbefolkningen og hvordan lærere på Vestlandet oppfatter og erfarer samiske temaer i undervisningssammenheng er det viktig å ha en tydelig forståelse for samene som urfolk og hva samiske temaer inneholder og hva jeg legger i det. Andreassen og Olsen (2020a) viser til at det ikke finnes en klar og god definisjon på hvem og hva urfolk er, men gjennom ILO-konvensjonen er det en bred forståelse for urfolk som:

«Folk i selvstendige stater som er ansett som opprinnelige fordi de nedstammer fra de folk som bebodde landet eller en geografisk region som landet hører til da erobringen eller koloniseringen fant sted eller da de nåværende statsgrenser ble fastlagt, og som – uansett deres rettslige stilling – har beholdt alle eller noen av sine egne sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner» (FN-sambandet, 2022; Kommunal- og Moderniseringsdepartementet, 2020).

Denne konvensjonen ble ratifisert av Norge i 1990 og dens definisjon av urfolk er det som ligger til grunn for at samene blir sett på som urfolk i Norge i dag, da den samiske befolkningen fyller disse vilkårene (Kommunal- og Moderniseringsdepartementet, 2020). ILO-konvensjonen gir en beskyttelse til urfolk og stammefolk og medfører bindende forpliktelser som gir urfolket enkelte rettigheter, blant annet å bli hørt i saker som omhandler dem (FN-sambandet, 2022). Denne konvensjonen, samt andre internasjonale forpliktelser gir altså samene i Norge enkelte rettigheter og beskyttelse, som blant annet rett til språkopplæring og utøvelse av egen kultur. Ved at samene i dag har større status og rettigheter, samt Norges forpliktelser, har det trolig vært med på å prege den norske skolen og læreplanverket i økende grad.

Det tradisjonelle samiske bosetningsområdet strekker seg over de fire landene Norge, Sverige, Finland og Russland. Dette geografiske området blir betegnet som Sápmi/Sábme/Saepmie, på henholdsvis nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk (Olsen, 2020). Her har jeg bevisst valgt å skrive begrepet på disse tre samiske språkene, da disse anses å være de tre offisielle samiske språkene i Norge og er de som brukes i læreplanverkene (Utdanningsdirektoratet, 2017). For øvrig har det vært ti samiske språk der det er ni gjenlevende samiske språk i dag, der seks av dem er/har vært i bruk i Norge (Duolljá et al., 2023). Det er likevel viktig å være bevisst på det språklige mangfoldet da det forteller noe om kompleksiteten i den samiske kulturen. Den samiske befolkningen er i dag svært mangfoldig, med både ulikt levesett, politisk syn, ulike språk og språkkompetanse, blant annet (Olsen, 2017). I dag bor den samiske befolkningen over hele Norge, og alle lærere i Norge kan dermed møte elever med samisk bakgrunn. Videre vil samlebetegnelsen «det samiske» bli brukt, selv om det anerkjennes at den samiske befolkningen er mangfoldig og variert, slik som beskrevet ovenfor. Dette gjøres for å forenkle begrepsbruken.

1.4 Oppgavens struktur

I denne masteroppgaven blir det sett på hvordan samiske temaer blir undervist om ved noen skoler på Vestlandet og lærerne sine forutsetninger for å kunne undervise. Det er nå lagt frem hvorfor dette emne er relevant å se nærmere på. I neste kapittel vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven bli presentert. Her vil det først bli lagt frem tidligere forskning som er skrevet om samiske tema med relevans for undervisningen i skolen. Før det videre vil bli sett på læreplanverket og det ulike plannivå. Til slutt i teorikapittelet vil jeg ta for meg betydningen av mangfoldskompetanse og kultur, da dette er viktige perspektiver knyttet til analysen av empirien. For å svare på problemstillingen for oppgaven er det tatt enkelte metodiske valg. Disse valgene og betydningen av de vil bli redegjort i metodekapittelet. Her vil jeg også legge frem hvordan jeg har innhentet datamaterialet og brukt dette i analysen. Videre vil jeg presentere empirien hentet fra intervjuene som blir analysen og drøftet opp mot tidligere forskning og teori. Til slutt vil jeg legge frem avsluttende konklusjoner, hvor funnene i oppgaven vil bli oppsummert, før det til slutt vil bli reflektert over veien videre.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil det bli lagt vekt på to elementer: tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Først blir tidligere forskning som er gjort på området gjort rede for i kapittel 2.1 «tidligere forskning». Videre vil det bli sett på hva litteraturen sier om betydningen av mangfoldskompetanse og kulturforståelse, og knytte dette opp mot hva det kan ha å si for lærerens undervisning. Til slutt tar jeg for meg læreplanverket i kapittel 2.3 «læreplan» og hvordan samiske temaer er blitt og blir implementert i læreplanen opp igjennom. Læreplanen er styrende for innholdet i undervisningen og det vil dermed være naturlig å se på den og dens betydning. Hva dette kan bety og påvirke undervisningen vil derfor bli forklart i videre i kapittelet. For å forankre dette teoretisk, anvendes i tillegg Goodlads læreplanteori som støtte.

2.1 Tidligere forskning

For å sette temaet om samisk kultur i skolen og i undervisningen i kontekst, er det nærliggende å se på tidligere forskning som er gjort på området. Dette og øvrig teori vil være et bakteppe senere i oppgaven, deriblant i analysen og diskusjonen av datamaterialet. Dermed vil det også bli sett litt på andre studier som anses som relevant og som tar for seg samiske temaer knyttet til skolen og lærerutdanningen.

2.1.1 Rammefaktorer som kan påvirke samiske temaer i undervisningen

Det er relevant å se på studier som tar for seg lærerutdanningen og dens fokus på samiske temaer, fordi den sier noe om lærerens faglige kompetanse og profesjonsutøvelse. Olsen et al. (2017) har tatt for seg samiske temaer i lærerutdanningen. De har sett på hva betydningen av at alle lærere skal undervise om samiske forhold har å si for lærerutdanningen. Videre viser de til at det ikke er samsvar mellom lovverket og forpliktelsene i de internasjonale konvensjoner, og det lærerutdanningsinstitusjoner og den norske skolen gjør (Olsen et al., 2017). Olsen et al. (2017) påpeker at lærerutdanningene har utfordringer med å følge opp kravene i rammeplanen og inkludere samiske perspektiv i utdanningen. En annen som også har sett på samiske temaer i lærerutdanning (praktisk-pedagogisk utdanning) er fra Dahl-Hansen (2018). Her kommer det

frem at samiske temaer kan bli marginalisert i utdanningen og at det dermed heller blir en symbolsk ivaretagelse ved at inkluderingen og betydningen av tema er vilkårlig.

Videre har Kristin G. Eriksen (2018) tatt for seg hvordan samiske temaer er behandlet i norske lærebøker på småtrinnet på barneskolen. Her har hun sett på hvordan det samiske er fremstilt i lærebøkene, da blant annet ved å se på hvordan ulike nasjonaldager er fremstilt opp mot 6. februar, samenes nasjonaldag. Eriksen (2018) oppsummerer med at måten bøkene fremlegger det samiske og de ulike nasjonaldagene på, gjør at det skjer en *annengjøring* (se kapittel 2.2.1) i lærebøkene og at de kan være med å bygge opp under stereotypier (Eriksen, 2018). Kajsa Kemi Gjerpe (2021) har også gjort en lærebokanalyse av to henholdsvis like lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Forskjellen på bøkene er at den ene er på norsk og tar utgangspunkt i LK06, mens den andre er på nordsamisk og tar utgangspunkt i LK06-S (samisk læreplan). Det kommer frem i analysen at begge lærebøkene har en tendens til å forsterke en fremstilling av det norske majoritetsbefolkningens «vi» mot det samiske som «de andre», som kan være begrensende da det ikke inkluderer mangfoldet i Sápmi/Sábme/Saepmie og det kulturelle grensesnitt (se kapittel 2.2.2 kultur for forklaring av begrepet) (Gjerpe, 2021).

Det er også gjort ulike læreplananalyser som tar for seg hvordan samiske temaer blir behandlet. Dette er noe som vil bli tatt mer for seg senere under kapittelet 2.3 Læreplan. Her vil det være verdt å bemerke at det blir pekt på at det skjer en indigenisering i skolen og der samiske temaer er mer inkludert (Evju & Olsen, 2022; Pedersen, 2023). De ulike læreplananalysene vil jeg forklare ytterligere om under kapittelet 2.3.2 *norske læreplaner og det samiske*.

2.1.2 Implementering av samiske temaer i undervisning

Det er gjennomført få studier av hvordan samiske temaer bli implementert i undervisningen. De studiene det vil bli vektlagt her er PhD-avhandlingen til Hadi K. Lile (2011) og studiene til Evju og Olsen (2022) og Pedersen (2023), samt supplert med andre relevante studier og rapporter. De ulike studiene og masteroppgavene har noe ulikt utgangspunkt da noen er publisert før introduksjonen av LK20, og andre etter LK20. Alle studiene som er lagt frem her

har tatt for seg hvordan lærere underviser om samiske temaer der de har intervjuet lærere i henholdsvis Nord-Norge og noe Midt-Norge og Østlandet, i tillegg til disse tar Pedersen (2023) også for seg en skole i Sørlandet. Det er verdt å bemerke seg at ingen av studiene har sett på hvordan lærere på Vestlandet opplever og underviser om samiske temaer.

I 2011 publiserte Hadi K. Lile sin doktorgradsavhandling «*FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*». Denne avhandlingen tar for seg om elever i Norge lærer det de skal om den samiske befolkningen ut fra artikkel 29 (1) i barnekonvensjonen, som sier noe om hvilke elementer elevene skal eller bør lære i opplæringer – deriblant om urbefolkning. Det er også et fokus på elevenes og læreres holdninger til den samiske befolkningen og lærernes prioritering av tema i studien. Lile har hatt et relativt stort utvalg og gjennomført en spørreundersøkelse med svar fra 817 elever og 190 lærere, samt hatt intervju med 30 elever og 32 lærere på 15 ulike skoler i syv forskjellige kommuner (merk; ingen på Vestlandet) (Lile, 2011). For utenom å intervju lærere og elever og sende ut spørreundersøkelse så har Lile også vurdert læreplanen opp mot det han mener elevene skal lære i henhold til å følge barnekonvensjonens artikkel 29 (1). Her kommer det frem at LK06 ikke i tilstrekkelig grad oppfyller barnekonvensjonens forpliktelser om det elevene skal lære om det samiske urfolket (Lile, 2011). Noe som tilsier at elevene ikke får den opplæringen om samiske temaer som de skal ha, og dermed ikke kan lære og oppnå tilstrekkelig kunnskap om det samiske (Lile, 2011).

Videre mener Lile at lærere hadde manglende kunnskap, forståelse og erfaring for emnet, og at dette påvirket undervisningspraksisen og elevenes læring (Lile, 2011). Enkelte lærere ga blant annet uttrykk for at de faktisk ikke så betydningen av undervisningen om samiske temaer ettersom det blant annet ikke ble vektlagt under eksamen (Lile, 2011). Dette kan ha påvirket deres prioritering av tema og hvor mye de vektla det. Eksamen er imidlertid forbeholdt slutten av ungdomsskolen og for videregående skole, og dermed ikke førende for barneskolen som er fokuset for denne oppgaven. Det er likevel interessant siden det kan tenkes at holdningene om relevansen for tema er overførbart til barneskolen. Nedprioriteringen av samiske temaer er noe som også kommer frem i funnene i masteroppgaven til Kavli (2019), der flere av lærerne hun intervjuet erkjente at samiske temaer kunne bli nedprioritert av ulike grunner.

Det er ikke gjort noen nye analyser av LK20 og hvordan denne ivaretar forpliktelsene i barnekonvensjonen, men etter innførelsen av LK20 har både Evju og Olsen (2022) og Pedersen (2023) sett på samfunnsfaglærere sine oppfatninger av undervisningen om samiske temaer på ungdomskolen. Begge har sett på ulike skoler i ulike landsdeler og sammenlignet de opp mot hverandre, da spesielt med et fokus på skoler i Sør-Norge i forhold til skoler i Nord-Norge. Artikkelen «*Undervisning om samiske temaer i skolen – betydninga av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis*» til Evju og Olsen (2022) har et utvalg av lærere fra seks ulike skoler i Nord-Norge og tre på Østlandet. Pedersen (2023) har hatt fem intervju med lærere fra skoler i Troms-og Finnmark, Agder og Vestfold og Telemark. Evju og Olsen (2022) viser til at lærerens undervisning påvirkes av både læreplaner, læremidler, stedstilhørighet og perspektivering. Studiene som har vurdert undervisningen på Østlandet og Nord-Norge opp mot hverandre finner alle ut av at geografiske forskjeller påvirker undervisningen og at stedstilhørigheten derfor har noe å si (Evju & Olsen, 2022; Kavli, 2019; Pedersen, 2023). Pedersen (2023) bemerket at skolene i sør hadde et begrenset innhold på samiske temaer selv med klare føringer fra LK20, noe som dermed viste til at det ikke skjer en indigenisering i lærerens undervisningspraksis. At stedstilhørighet har noe å si er med på å vise relevansen for å se på undervisningspraksisen på Vestlandet, da spesielt med tanke på at det ikke ser ut til at det er gjort noen undersøkelser fra denne delen av Norge.

Geografiske forskjeller og dens betydning er også noe Pedersen (2023) finner i sine resultater og viser til at dette kunne blant annet skyldes lærernes kompetanse og syn på relevans. Mange av lærerne oppga at det var dårlige og utdaterte lærebøker på skolene og at de derfor lente seg mye på nettressurser. Dette kan medføre at lærerne får et arbeid med å kvalitetssikre innholdet, noe som kan være tidkrevende og vanskelig for noen uten særlig kompetanse (Pedersen, 2023). Evju og Olsen (2022) viser blant annet til et eksempel til at noen av informantene fra en nordnorsk skole hadde vist til at de hadde funnet et teksthefte som fremstilte samene stereotypisk og med usann informasjon. Å kunne kvalitetssikre og velge ut riktig og gode undervisningsmaterialet vil kreve kunnskap og kompetanse hos lærerne, og vil dermed kunne være med på å styre undervisningspraksisen (Evju & Olsen, 2022). Behovet for kunnskap og kompetanse er også noe Olsen et al. (2017) viser til, der det påpekes at det trengs et nasjonalt kompetanseløft på emnet. Dette behovet er gjerne størst utenfor samisk kjerneområde som vist ovenfor. Ved manglende kompetanse er det også en viss risiko for at

lærere vil kunne videreformidle stereotypier og fordommer (Dawson et al., 2022; Evju & Olsen, 2022; Hansen & Skaar, 2021).

Likevel blir det vist til at det har skjedd en gradvis endring i den norske skolen der samiske temaer har fått en større plass og betydning, hovedsakelig gjennom læreplanverkene (Olsen & Evju, 2022; Pedersen, 2023). Olsen og Evju (2022) peker i tillegg på en noe økende plass og betydning ved lærernes oppmerksomhet og bevissthet på samiske temaer.

Indigenisering er et begrep som blir brukt av flere forskere innenfor feltet, spesielt når vi ser på læreplanens utvikling. Endringen i måten samiske temaer blir behandlet i skolepolitikken kan forklares gjennom tre tendenser; fraværende (absence), inkluderende (inclusion) og indigenisering (indigenization) (Andreassen & Olsen, 2020b; Gjerpe, 2017). Ved en fraværende tendens er det total mangel av urfolksinnhold, noe som norsk skole bar preg av frem til 70-80-tallet. Etter dette kan man se en tendens til at samiske temaer får en gradvis mer og mer plass i skoleverket (Andreassen & Olsen, 2020b). Her har skolen en mer inkluderende tendens, som betyr at urfolksrelaterte temaer blir tatt noe med, men sporadisk og generaliserende på majoritetssamfunnets premisser (Gjerpe, 2017). I dagens skolepolitikk i Norge ser man en tendens til at det går mot noe mer indigenisering, da sentrale samiske stemmer er med på å prege og utarbeide blant annet læreplanene og etableringen av et eget samisk læreplanverk (Andreassen & Olsen, 2020b). Et viktig poeng for indigenisering er at urfolkstematikk blir inkludert på urfolks egne premisser (Gjerpe, 2017).

2.2 Mangfold og kultur i undervisning

2.2.1 Mangfoldskompetanse

Tidligere har Norge ofte blitt fremstilt som et homogent samfunn og en nasjon, som først har blitt flerkulturelt kun de siste tiårene gjennom innvandring. Dette gir uttrykk for at Norge først ble et mangfoldig samfunn i nyere tid (Dahl, 2013; Røthing, 2020). Det finnes derimot en annen fremstilling der Norge har vært et flerkulturelt og mangfoldig land langt tilbake i tid, da det er flere folkegrupper som har lange røtter til landet, der i blant samene (Plesner et al., 2017; Røthing, 2020) Det er likevel en enighet om at Norge i dag er et flerkulturelt samfunn

med et rikt mangfold (Røthing, 2017). Lærer i den norske skolen bør derfor i dag ha grunnleggende mangfoldskompetanse.

Mangfoldskompetanse er sammensatt og bygger på ulike aspekter. Røthing (2017, s. 19) viser til at det minst disse tre komponentene ligger til grunn for å ha en inngående mangfoldskompetanse; «(1) konkret kunnskap, (2) kjennskap til og anvendelse av maktkritiske perspektiver og (3) et skjerpet blikk for kompleksitet». Disse tre komponenter henger også sammen, der hvert enkelt komponent kan påvirke hverandre, og er viktige for å forstå den enkeltes situasjon (Røthing, 2017). Andreassen og Olsen (2020a) viser også til at i tillegg til kompetanse for mangfold er evnen til å håndtere mangfold, samt ha et normkritisk perspektiv viktige faktorer for mangfoldskompetanse. Kunnskap er viktig for å kunne forstå den enkelte og for å klare å se å ha et allsidig blikk for menneske og samfunnsforhold. Røthing (2020) viser videre til at det ikke er nok med kun kunnskap, men at man trenger å ha et metablikk på undervisningen i henhold til mangfold og maktforhold. Bevissthet rundt egen praksis er dermed forutsetning for å kunne inneha mangfoldskompetanse. Andre forskere påpeker også at kompetanse på dette feltet innebærer forståelse for kompleksiteten for kultur ved å ha forståelse for at kultur er en levende prosess (Andreassen & Olsen, 2020a; Schjetne, 2018).

Å ha en forståelse for mangfoldskompetanse og å være reflektert over eget arbeid er viktig for å skjønne kompleksiteten av den samiske kulturen, spesielt for å unngå å bygge opp under fordommer og stereotypier (Røthing, 2017). Hvilken posisjon læreren har til undervisningen er også viktig. Andreassen og Olsen (2020a) viser til at om undervisningen er *av, om, til* eller *for* urfolk har noe å si. Dersom man tenker at undervisningen, uansett hvem som er elevene, skal skje for urfolket – påvirker det ditt språk og handlinger (Andreassen & Olsen, 2020a). Dette krever bevissthet og reflektert over egen undervisningspraksis. I dag bor den samiske befolkningen over hele Norge, og med tanke på økt urbanisering er det tenkelig at flere flytter fra samiske kjerneområder og til andre steder i Norge, noe som gjør samisk innhold mer relevant for en stor andel lærere i hele Norge (Gjerpe, 2017). Noe som gjør det ekstra viktig for at lærere har kunnskap om det samiske og urfolksforhold. Mangfold og variasjon innad i samisk kultur er også noe som elevene skal lære i henhold til Utdanningsdirektoratet (2017), som nevnt ovenfor. Dette kan forutsette at lærerne har en helhetlig kunnskap på tema for å kunne undervise på en korrekt og respektfull måte. Ved at lærerne har mangfoldskompetanse

vil de kunne være med på å forebygge og motarbeide annengjøring, fordommer, stereotypier, samt eksotifisering av enkelte grupper (Andreassen & Olsen, 2018; Røthing, 2017).

Annengjøring

Gjennom de forutinntatte holdningene og stereotypier kan det altså oppstå fordommer som igjen kan føre til annengjøring (Dahl, 2013). Noe som viser til at manglende kunnskap og mangfoldskompetanse for hvordan man stiller seg ovenfor minoriteter og urfolk kan føre til annengjøring. Annengjøring blir blant annet betraktet som en handling der man gjør andre til fremmede og annerledes enn “oss”, og ekskluderende fra “vår” “normale” gruppe (Dahl, 2013). Dette er med på å skape et maktforhold mellom folkegruppene, der gjerne majoriteten står over minoriteten (Olsen, 2017). Annengjøring kan være med på å skape et skille mellom “oss” og “de”, som kan medføre en større avstand mellom folk. Dette kommer til uttrykk gjennom språket og handlinene våre. Gjennom språket og valgene man tar kan man gjøre andre til fremmede og skape en større avstand mellom ordvalg som «oss» og «de». Det er dermed viktig å være bevisst på hvordan man omtaler ulike folkegrupper, spesielt i henhold til møtet mellom majoritet- og minoritetssamfunnet. Selv om det ikke alltid er ment i et negativt syn, så er forestillingen om «de andre» også noe den samiske befolkningen er blitt karakterisert som gjennom tidene. Ofte fremstilles samene som noe eget, og noe som ikke er en del av «oss» (Olsen, 2017). Samisk kultur er dermed blitt sett på som noe utenfor normalen i stedet for som en del av vår felles kulturarv. Samtidig er den samiske befolkningen et urfolk, som har sin egen kultur og samfunnsliv, noe som også gjør det samiske til noe eget – men også som en del av det større norske fellesskapet.

Annengjøring av samisk kultur kan også komme til uttrykk i undervisningssammenheng og gjennom undervisningsinnhold. Når det kommer til annengjøring i undervisningen om den samiske befolkningen, viser Figenschou et al. (2023, s. 20) til at: «Annengjøring kan oppstå når undervisningen om samiske emner isoleres fra øvrige tematikker og framstår som en happening». Altså risikerer man å foreta en annengjøring av den samiske befolkningen dersom man legger opp undervisningen til en spesiell periode og som et avgrenset opplegg, uten å inkludere tema i andre relevante sammenhenger. Klarer man derimot å gjøre samiske forhold og temaer interessant og relevant i undervisning i henhold til andre temaer i skolen vil man oppleve det som meningsfullt læringsstoff (Andreassen & Olsen, 2018).

2.2.2 Kultur

Kultur er et stort og vidt begrep som kan være vanskelig å definere, men Dahl (2013) viser til at en fellesnevner for kultur er alt som er menneskeskapt. Det finnes mange definisjoner, men Eriksen og Sajjad (2020) forklarer begrepet som «alt som er lært, er kulturelt, mens det som er medfødt, er naturlig» (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 36). En annen som har sett på kulturbegrepet er Kari Spernes. Hun forklarer kulturbegrepet ved å se på kultur gjennom indre og ytre kjennetegn, der ytre kjennetegn kan være kleskoder eller matvaner, mens indre kjennetegn kan være holdninger og verdier (Spernes, 2020). Dette er med på å skape forståelse av verden og bidra til felleskap og avstand mellom mennesker (Spernes, 2020). Det menneskeskapte, slik som beskrevet ovenfor, fremmes også her – men det viser også en dypere forståelse for kulturen man kan se (ytre) mot den kulturen som er mer skjult (indre). Indre kultur er det som er vanskeligst for andre å se og forstå dersom man står utenfor, og vil ofte kreve kunnskap for å kunne forså kompleksiteten av kulturen. Spernes (2020) viser også til at likhetene og forskjellene mellom kulturer er med på å skape samhold og avstand mellom mennesker.

Det er også viktig å være bevisst på at kultur ikke er statisk, men i endring. Kulturen til en folkegruppe er dermed ikke fastlåst, men er istedenfor en dynamisk prosess – som innebærer at det ikke er noe et menneske har, men er mer et samspill som blir påvirket av blant annet mennesker og det sosiale spillet (Dahl, 2013). Hvordan kulturen kommer til uttrykk blir altså påvirket gjennom møter med andre mennesker. Kultur har flere dimensjoner, og man kan også tilhøre flere kulturer og subkulturer (Dahl, 2013). Den samiske og norske kulturen har gjennom tiden påvirket hverandre, der spesielt samisk kultur er blitt påvirket gjennom tidligere assimileringpolitikk og gjennom påvirkningen av majoritetssamfunnet, som nevnt innledningsvis. En glidende relasjon mellom urfolk og ikke-urfolk blir betegnet som «det kulturelle grensesnitt» (Andreassen & Olsen, 2020a; Nakata, 2007). Det er ikke en entydig og skarp linje mellom det å være samisk og norsk (Andreassen & Olsen, 2020a). Man kan både være samisk og norsk og man kan være samisk *eller* norsk (Andreassen & Olsen, 2020a).

For denne oppgaven er det samisk kultur som vil være i fokus. I overordnet del av LK20 omtales element som historie, samfunnsliv, rettigheter, språk, verdier, perspektiv, *duodji/duodje/duedtie* (tradisjonelt samisk kunsthåndverk), relasjoner og tradisjoner ved innhold om samisk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2017). I læreplanverkets forståelse for

samisk kultur blir både indre og ytre former for kultur innlemmet i dette. Herunder omtales også variasjon- og mangfold innad i den samiske kulturen, også kalt for et allsamisk perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Noe som er naturlig da den samiske folkegruppen har store fellestrekk, men det er også en mangfoldig gruppe med blant annet ulike språk og levesett, som vist til i kapittel 1.3 «Den samiske urbefolkningen». Videre vil dette ligge til grunn for hva jeg legger i samlebegrepet «samiske temaer» i oppgaven.

Stereotypi

Når man møter andre folkegrupper og andre kulturer enn den man selv er en del av, danner man seg ofte et bilde av hvordan denne folkegruppen er, og man setter ting i et system og kategoriserer mennesker. Dersom enkelte av disse karakteristikene blir gjentatt lenge nok mot enkelte folkegrupper, så kan de oppnå en viss status som en «sannhet» – selv om det i realiteten er feilaktig eller bare dekker et lite bilde av sannheten (Dahl, 2013). I disse møtene med andre folkegrupper kan stereotypiske holdninger oppstå, spesielt hvis man ikke har en inngående kunnskap om hverandre. Dahl (2013) definerer stereotypi som «stereotypier er kategorisering av mennesker eller grupper av mennesker som har enkelte fellestrekk» (Dahl, 2013 s. 66). Ofte har man også forutinntatte holdninger eller oppfatninger om hvordan en folkegruppe er, noe som kan være grensesettende i møte med andre, da man på forhånd har et bestemt syn på den folkegruppen (Eriksen & Sajjad, 2020). Dette forutinntatte synet på folkegruppen er ofte forenklete beskrivelser av andres kulturelle trekk (Eriksen & Sajjad, 2020). Stereotypi kan bli skadelig dersom disse holdningene er negativt innstilt og kommer til uttrykk som fordommer. Stereotypier kan i tillegg være ubevist og være langt under den reflekterende bevisstheten, og mange kan dermed være ganske immune for fakta (Dahl, 2013).

Når det gjelder samisk urfolk og mangfoldet i urfolksbegrepet, så er det ofte opp til læreren om hvorvidt stereotypiske bilder forekommer i undervisningen (Holander & Høvik, 2023). Med tanke på mangfoldighet i samisk kultur, som beskrevet innledningsvis, og at kulturen er i stadig endring – så vil denne forståelsen være viktig for lærere, da det kan være med på å forebygge stereotypier mot det samiske urfolket. Her må man passe seg for å ikke eksotifisere den samiske befolkningen. Ofte blir den samiske befolkningen presentert som en eksotisk urbefolkning, der det blant annet ofte blir vist i sammenheng med snødekte vidder, reinsdyr

og joik. Dette kan eksemplifiseres gjennom en egen erfaring. Selv hadde jeg en opplevelse fra min tid som elev der en musikk lærer underviste om samisk musikk og joik, der læreren fortalte at alle samer fikk sin egen joik som barn. Her gjorde jeg han oppmerksom på at dette nødvendigvis ikke alltid er tilfelle da eksempelvis jeg ikke hadde det. Læreren fortsatt med å være like bastant i sin mening, fordi det var det som sto i hans lærebøker. Jeg tok altså feil, selv om jeg har egne erfaringer og inngående kunnskaper på området. Her var læreren ikke åpen for andre perspektiver og refleksjoner over at en lærebok også kan inneholde feilaktig informasjon og stereotypier.

2.3 Læreplan

Læreplanene legger grunnlaget for og beskriver det som elevene skal lære, og legger føringer for undervisningen i skolen. Læreplanene blir vedtatt av stortinget og gir uttrykk for statens intensjon og politikk for skolen og hva verdigrunnlag skolen skal ha (Olsen & Andreassen, 2018). I Norge er det to læreplaner som er førende, en for den generelle norske skolen (LK20) og en for skoler i samiske forvaltningsområder (LK20-S) (Gjerpe, 2017). Overordnet del er derimot lik for begge læreplanverkene (Evju & Olsen, 2022). For denne oppgaven vil det være det norske læreplanverket som vil være gjeldende da jeg skal ta for meg undervisningen om samiske temaer på Vestlandet. Den samiske læreplanen er likevel verdt å nevne ettersom den viser at forpliktelsene til den samiske befolkningen og deres status i samfunnet som er blitt styrket gjennom et eget samisk læreplanverk siden L97 (Folkenborg, 2023). Elever i den norske skole skal gjennom læreplaner i ulike fag være kjent med den samiske befolkningen. Samfunnsfag har tradisjonelt sett vært et av de fagene (om ikke det faget) med mest fokus på samiske temaer.

Herunder vil det dermed bli tatt for seg ulike læreplananalyser som har sett på samiske temaer i læreplanverkene gjennom tiden, samt en analyse fra LK06 og dens begrepsbruk og hva det har å si for tema. Til slutt vil LK20 bli sett på, der blant annet formuleringene i overordnet del vil bli diskutert og de eksplisitte kompetansemålene i samfunnsfag vil bli tatt for seg. For å få en helhetlig forståelse for læreplanen og dens betydning og kompleksitet vil det hele først bli forankret i Goodlads læreplanteorier.

2.3.1 Goodlads læreplanteorier – dens betydning for samiske temaer

Læreplanverket er altså styrende for innholdet i undervisningen og det elevene skal gjennom og lære, og legger dermed føringer for hva elevene skal lære om samiske temaer. Læreplanen er ikke statisk og det som var ideen og meningen bak læreplanen kan bli tolket og praktisert ulikt fra lærer til lærer, noe som kan påvirke hva man legger i undervisningen og hvordan man underviser. Dette vil også påvirke hvilken kunnskap og forståelse elevene vil sitte igjen med. Dette er viktige faktorer å ta hensyn til når man vil se på hva og hvordan det undervises om et gitt emne. Selv om læreplanen er lik for alle i den norske skolen så vil altså ulike tolkninger og undervisningspraksiser påvirke hva elevene sitter igjen med etterpå. John Goodlad har laget en læreplanteori der han har tatt for seg læreplanens kompleksitet, og klassifiserer fem ulike nivåer som læreplanen fremtrer på; «ideens læreplan», «den formelle læreplanen», «den oppfattende læreplanen», «den gjennomførte læreplanen» og «den erfarte læreplanen» (Goodlad, 1979; Lyngsnes & Rismark, 2017). Her har jeg brukt den norske oversatte versjonen til Lyngsnes og Rismark (2017), noe som vil bli brukt videre.

I arbeidet med ny læreplan vil ulike ideer og tanker om hva som er viktig for skole, utdanning og fag i samfunnsdebatten fremmes, dette er det første læreplannivået som kalles «ideens læreplan». Dette omhandler gjerne forarbeidet som gjøres før en ny læreplan blir vedtatt (Lyngsnes & Rismark, 2017). Det offisielle læreplanverket som er vedtatt av stortinget er det vi ville kallet «den formelle læreplanen» (Lyngsnes & Rismark, 2017). I Norge er det altså to formelle læreplanverk, LK20 og LK20-S. Hvordan samiske temaer er lagt opp i læreplanen legger føringer for hva elevene skal kunne om samiske temaer. Læreren skal ta utgangspunkt i «den formelle læreplanen» i sitt arbeid med å utforme undervisningsopplegg. Her vil lærerens oppfatning og tolkning av læreplanen og det som står der ha betydning, dette er læreplannivået «den oppfattede læreplanen». Enhver som leser læreplanen, vil kunne legge vekt på forskjellige ting og kunne tolke ting ulikt. Hvordan lærerne tolker læreplanen vil kunne påvirke hva som skjer i undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2017).

Lærebokforfattere vil også måtte tolke læreplanen i arbeidet med å lage lærebøker, en lærebok er derfor preget av «den oppfattede læreplanen» til lærebokforfatteren (Folkenborg, 2023). Det som faktisk skjer i klasserommet og hvordan undervisningen blir gjennomført er «den gjennomførte læreplanen». Her blir læreplanen «satt ut i livet» og realisert. Hvordan man legger opp undervisningsopplegget og gjennomfører det vil påvirke elevenes læring (Lyngsnes & Rismark, 2017). Dette vil også gi utslag for «den erfarte læreplanen» som

omhandler det elevene sitter igjen med etter undervisning. Elever kan sitte igjen med ulike opplevelser og oppfatninger ovenfor hverandre, men også ovenfor det læreren selv tror hen gjør (Lyngsnes & Rismark, 2017).

For min masteroppgave vil «den formelle læreplanen», «den oppfattede læreplanen» og «den gjennomførte læreplanen» være aktuell. Dette fordi de tre nivåene legger frem sammenhengen mellom selve læreplanverket, hvordan lærerne selv tolker læreplanen og underviser ut ifra den. Gjennom enkelte av læreplananalysene vil «ideens læreplan» likevel bli aktuell og diskutert ettersom dette har påvirket hva som står i «den formelle læreplanen». Det vil være mulig for meg å reflektere over hva elevene kan sitte igjen med etter endt undervisning, men å konkludere med hvordan «den erfarte læreplanen» oppleves for elevene vil være mindre mulig da jeg ikke tar for meg elevene og deres opplevelser.

2.3.2 Norske læreplaner og det samiske

Med bakgrunn i læreplanteorien, er det nærliggende å se tidligere læreplananalyser knyttet til samiske temaer i skolen da de kan gi en bredere forståelse for dette innholdet i «den formelle læreplanen», samtidig som det kan si oss noe om «ideens læreplan». Grunnet nylig iverksetting av nye læreplanen LK20, er det en hovedvekt på læreplananalyser fra LK06 da det er flere analyser fra denne. Håkon Rune Folkenborg har analysert læreplanene med et samfunnsfaglig blikk og sett på hvordan skolen sitt fokus og holdninger for samiske temaer har endret seg fra 1969, da det innført 9-årig felles grunnskole, til i dag med LK20. (Folkenborg, 2017, 2023). Han viser til at samiske temaer var marginalisert og usynlig i læreplanverkene frem til M-74 (mønsterplanen fra 1974), for utenom om en gang i M-71 der det ble eksplisitt nevnt i en valgfri oppgave i O-faget (Folkenborg, 2023). Selv om det nevnes en gang med en valgfri oppgave så kan man ikke si at samiske temaer er blitt relevant og sett på som viktig for verken læreplanen eller skolen (Folkenborg, 2023). Andreassen og Olsen (2020a) viser også til at den norske skolen var en arena for fornorskningen trolig helt frem til 1970-80-årene, da det har vært en neglisjering av samenes språk og kultur. I fra M74 ser vi en liten endring ved at det samiske blir noe mer vektlagt. Likevel blir det formidlet et syn på at det samiske er sidestilt med det reindrifsamiske (Folkenborg, 2023). Dette viser at det var et manglende syn på at den samiske befolkningen var mangfoldig.

Det skjer store endringer i samfunnet mellom læreplanverket fra 1974 og til læreplanverket i 1987, med blant annet Alta-aksjonen og dens følger, noe som speiles gjennom M87 (Olsen & Andreassen, 2018). Her ser man en skillelinje for inkludering av samiske temaer i læreplanverkene, da det er en mer generell forståelse av samene som urfolk uavhengig av hvilken næring de bedriver (Folkenborg, 2023). Olsen og Andreassen (2018) viser til at formuleringene i M87 likevel bidrar til annengjøring da de skaper et «oss» og «dem». På 90-tallet fikk vi store endringer i skolen, og i 1997 kom læreplanverket L97 med en ny generell del (det som er overordnet del i dag) (Folkenborg, 2017). Ved innføringen av LK97 var også første gang vi fikk et eget samisk læreplanverk (Gjerpe, 2017). I den norske læreplanen blir også det samiske fremmet gjennom at de eksplisitt viser til at samisk kultur, språk, historie og samfunnsliv skal inkluderes i ulike fag (Olsen & Andreassen, 2018).

Kajsa Kemi Gjerpe har gjort en analyse av de samiske og norske læreplanverkene; L97, L97-S, LK06 og LK06-S. Her har hun blant annet sett på hva innføringen av det samiske læreplanverket for samiske skoler har hatt for betydning, ikke bare for den samiske eleven, men også for det nasjonale læreplanverket. I analysen ser Gjerpe på begrepsbruken de bruker i læreplanverket og vurderer intensjonen av dette opp mot hva det får av betydning. Analysen tar for seg «ideens læreplan» opp mot «den formelle læreplanen». Gjerpe påpeker her at enkelte av begrepene som er valgt setter føringer for innholdet og dens betydning (Gjerpe, 2017). Blant annet viser hun til at læreplanen blant annet velger å skrive enkelte ord på både nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk, noe som er med på å fremme det samiske mangfoldet, noe det tidligere har manglet (Gjerpe, 2017). Videre viser hun til at det er interessant at det kun blir gitt en forklaring på «begrepet» Sápmi/Sábme/Saepmie i det samiske læreplanverket, men ikke i det norske, når det gjerne burde vært motsatt da det er tenkelig at lærere i samisk språkforvaltningskommuner er mer trygg på betydningen av dette enn lærere i den norske skolen (Gjerpe, 2017). Det bemerkes også at det samiske læreplanverket kun er oversatt til nordsamisk, og ikke lulesamisk og sørsamisk, noe som medfører til en ekskludering av de lulesamiske og sørsamiske skolene, da de må bruke den norske versjonen av LK06-S da språkene er så ulike at man ofte ikke forstår hverandre sine språk (Gjerpe, 2017).

Gjerpe (2017) erkjenner at det samiske læreplanverket er viktig og nødvendig, men påpeker samtidig at det også skaper utfordringer. Hun påpeker blant annet at det kan være med på å sette føringer for hvem som blir definert som «samisk elev» (Gjerpe, 2017). Her setter hun spørsmålsteget med at dersom den samiske eleven er de som følger det samiske

læreplanverket, hva med de som da ikke gjør det? Dette kan indirekte si at noen elever med samisk bakgrunn ikke er «en samisk elev». Det samiske læreplanverket kan også ha medført til mindre samisk innhold i det norske læreplanverket (Gjerpe, 2017). Gjerpe (2017) bemerker at ettersom enkelte begrep er inkludert, men ikke forklart, samt at det er noe begrenset samisk innhold i LK06 – så mener hun at læreplanen ligger mellom en «fraværende» og «inkluderende» tendens. I artikkelen til Olsen et al. (2017) har de også sett på endringen som har skjedd i de ulike læreplanverkene og hvordan den går ifra at samiske temaer ikke ble inkludert i det hele tatt, til mer inkludering av samiske temaer, før man i dag ser en mer tendens til en indigenisering i nyere tid. I kontrast til Gjerpe peker Olsen et al. (2017) på at ved at det finnes egne samiske læreplaner og at det samiske miljøet og ulike samiske stemmer har vært med på å jobbe frem de nye læreplanene er med på å peke på at det går mot en indigenisering i skolen, da allerede i L97 (Olsen et al., 2017). Her viser altså Gjerpe (2017) til at LK06 ligger mellom tendensene fravær og inkludering, mens Olsen et al. (2017) viser til at det går mot en indigenisering. I hvor stor grad LK06 ivaretar det samiske er det dermed noe uenighet rundt, men det kan tyde på at LK06 har en inkluderende tendens.

2.3.3 LK20

Høsten 2020 ble den nye læreplanen LK20 gradvis implementert, og i forbindelse med den kom det nye tanker og en ny struktur for læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I prosessen med overgangen til de nye læreplanene i fagene kom det også en ny overordnet del i 2018 som erstattet generell del (Utdanningsdirektoratet, 2019). LK20-S er nå også oversatt til både nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom ideens læreplan og prosessene med å lage det nye læreplanverket har blant annet dybdelæring fått en større og viktig plass i læreplanen. Dette kommer til uttrykk gjennom kompetansemålene i læreplanen, kjerneelementer og fokuset på tverrfaglig arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den nye læreplanen har færre og mer generelle kompetansemål enn LK06, noe som kan gjøre den mindre «målstyrende» enn tidligere. Med færre, men mer generelle kompetansemål vil den oppfattede læreplanen være ekstra sentral, der læreren må ta mer aktive valg for innholdet av undervisningen. Selv om det er færre kompetansemål enn tidligere så kan det fortsatt virke som at samiske temaer i LK20 har fått et løft. At det nye læreplanverket LK20 har et økt fokus på samiske temaer, er noe Folkenborg (2017) viser til gjennom sine tolkninger av overordnet del.

Dette ser vi allerede i overordnet del av LK20 der det under delen «identitet og kulturelt mangfold» der det står at:

«Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner.» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Her kommer det frem at samisk kultur regnes i dag som en del av vår felles kulturarv i Norge og at vi har et ansvar ovenfor den. Dette viser at samisk kultur ikke bare er noe som er aktuelt for Sápmi/Sábme/Saepmie, men for hele Norge. Det kan altså gi oss en indikasjon på at samisk kultur skal ha plass i den norske skolen, og for alle elever. Norge har et ansvar for å ivareta den samiske kulturen, da samene er Norges urfolk (Kommunal- og Moderniseringsdepartementet, 2020). Det er imidlertid verdt å bemerke at de skriver «vår felles kulturarv (...) skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner», da dette kan antyde at elever i den norske skolen også skal forvalte samisk kultur. Videre under delen «identitet og kulturelt mangfold» i overordnet del blir det også presisert:

Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Elevene skal altså få en innsikt og kompetanse på flere elementer som både samisk historie, rettigheter, samfunnsliv og kultur. Når de er ferdig med grunnskolen skal de ha en bred forståelse for samiske temaer. Elevene skal ikke bare få en innsikt i samenes historie, kultur samfunnsliv og rettigheter, men de skal også lære om mangfoldet innenfor det samiske samfunnet.

Videre i læreplanen blir samiske temaer inkludert både implisitt og eksplisitt gjennom de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er flere elementer man kan trekke det samiske inn i, da det ville vært naturlig der – ofte er det samiske da implisitt med ved at det er skrevet om urfolk eller mangfold og ulike levesett i Norge. Ved at det er flere ulike aspekter man skal innom når det kommer til det samiske så kan det være krevende å vite hvordan man kan ta fatt i det, spesielt hvis man har noe mindre kompetanse på emnet.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet dokumentet «støtte til arbeid med samisk innhold i fagene» på 51 sider (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette er altså et dokument som skal gi støtte til lærerne for å jobbe med det samiske i skolen. Dokumentet tar for seg fagene KRLE, mat og helse, naturfag og samfunnsfag, og det snakker også om tema på tvers av ulike fag

(Utdanningsdirektoratet, 2023). Her er det en grundig gjennomgang av temaet i de ulike fagene. Det henvises både til eksplisitte og implisitte kompetansemål for hvert av de nevnte fagene før de videre henviser til hvordan man kan jobbe med dette i undervisning.

Dokumentet gir også en forklaring på enkle samiske begreper og kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette kan være en mer troverdig kilde for læreren som kan være til veiledning og støtte.

Ettersom det skrives en master i samfunnsfagsdidaktikk så vil det være naturlig å se spesifikt på hva læreplanen i samfunnsfag sier om samiske temaer, selv om det anerkjennes at samiske temaer inngår i kompetansemål også i andre fag. Det er en antydning til at samiske temaer har en sentral plass i samfunnsfag gjennom at det helt i starten av læreplanen i samfunnsfag står det under delen «om faget»:

«Faget skal bidra til identitetsutviklingen til den enkelte og forståelsen av de forskjellige fellesskapene vi mennesker inngår i. Det innebærer også å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiver, og særlig samisk kultur og samfunnsliv»
(Utdanningsdirektoratet, 2020, Om faget)

Man ser her at samfunnsfag skal være med på å gi elevene en forståelse for det større fellesskapet vi er i Norge, der samisk kultur og samfunnsliv skal inkluderes.

Det er flere kompetansemål som både tar for seg samiske temaer direkte og indirekte gjennom hele grunnskolen. For denne oppgaven vil det hovedsakelig være kompetansemålene for barneskolen som vil være mest aktuell ettersom det blir undersøkt hvordan lærere på mellomtrinnet underviser om samiske temaer og hva de legger i det. For de ulike årstrinnene er det gjennomgående at det er et kompetansemål som eksplisitt tar for seg samiske temaer, samt andre ulike kompetansemål som man det ville vært naturlig og tatt inn det samiske i. De eksplisitte kompetansemålene i samfunnsfag som tar for seg samiske temaer på barneskolen eksemplifiseres herunder:

- Etter 2. trinn: «beskriv og gi dømme på mangfold i Norge, med vekt på ulike familieformer og folkegrupper, inkludert det samiske urfolket»
(Utdanningsdirektoratet, 2020, Kompetansemål etter 2. trinn).
- Etter 4. trinn: «presentere årsaker til at samene har urfolksstatus i Norge, og beskrive forskjellige former for samisk kultur- og samfunnsliv før og nå» (Utdanningsdirektoratet, 2020, Kompetansemål etter 4. trinn).

- Etter 7. trinn: «utforske hovudtrekk ved historia til samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg og presentere rettar samane og dei nasjonale minoritetane i Noreg har i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2020, Kompetansemål etter 7. trinn)

Det er også flere kompetansemål hvor samiske temaer kan inkluderes implisitt, der det kunne vært naturlig å inkludere samiske temaer.

For kompetansemålet i samfunnsfag på mellomtrinnet er det i hovedsak vektlagt den samiske historien og samenes rettigheter, og kanskje derfor noe lærerne på mellomtrinnet har mer fokus på. Kulturaspektet bli henholdsvis tatt for seg i kompetansemålene til de yngre trinnene. Kultur er også representert på mellomtrinnet i andre fag, som blant annet mat og helse og kunst og håndverk (K&H). Dette, sammen med det som henholdsvis står i overordnet del gjør at kulturaspektet også vil være aktuelt å se på.

3 Metodisk grunnlag og forskningsdesign

For følgende kapittel vil jeg drøfte og redegjøre for det metodiske grunnlaget for oppgaven. Det vil bli tatt for seg de metodiske valgene for oppgaven. Først vil oppgavens datainnsamlingsmetode bli fremlagt, samt sette metoden i en vitenskapelig kontekst. Videre vil det bli tatt for seg utvalget i oppgaven, før analyseprosessen vil bli sett på. Deretter vil dette bli diskutert opp mot kvalitetssikringen av oppgaven. Avslutningsvis vil forskningsetiske sider bli omtalt og satt opp mot masteroppgaven. Dette gjøres for å kunne besvare oppgavens tema og problemstillingen: «*Hvordan forstår og underviser et utvalg lærere om samiske temaer på mellomtrinnet?*». En kvalitativ tilnærming av prosjektet er valgt da jeg ønsker en dypere forståelse for de ulike valgene som blir gjort i henhold til undervisning om samiske temaer.

3.1 Vitenskapsteoretisk plassering – kvalitativ metode

Forskningsmetoder bygger på kunnskap og tolkning av den informasjonen man får, samt reflekterte beskrivelser av de metodiske framgangsmåtene man gjør (Gleiss & Sæther, 2021). Masteroppgaven er forankret i en fenomenologisk tilnærming, og er en kvalitativ studie hvor det blir brukt intervju som metode. Gjennom dette forskningsprosjektet ønsker jeg å få en bedre forståelse for de ulike læreres perspektiv og valg for samiske temaer i skolen, og hvordan samiske temaer blir vektlagt i undervisningen. For å få en gjennomgående forståelse for lærernes valg vil lærerens kompetanse og erfaringer på feltet være viktig og vil dermed bli vektlagt.

Ettersom det er ønskelig å belyse informantenes egne oppfatninger og tanker var det naturlig å ha en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming er med på å beskrive menneskers opplevelse av ulike fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved en slik tilnærming vil det bli sett på individets ulike meninger, knyttet opp mot deres erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2021). Noe som også dette studiet vil ta for seg da jeg ser på samiske temaer i undervisning opp mot lærerens erfaringer og forståelsen av dette.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er med på å sette føringer for valg av metode. For å kunne besvare problemstillingen på en god og hensiktsmessig måte er det viktig at man

velger en forskningsmetode som er med på å belyse nettopp dette. Basert på tilnærming til oppgaven og problemstilling var det naturlig å anvende en kvalitativ tilnærming. Gleiss og Sæther (2021) forklarer at kvalitative metoder i større grad søker forståelse for fenomenet, enn forekomst og mengdemåling slik som en kvantitativ studie ville gjort. Kvalitativ forskningsmetode gir også en dypere forståelse, da gjerne for menneskelige fortolkninger (Postholm & Jacobsen, 2021). For å kunne besvare hvordan lærere forstår samiske temaer og hvordan det blir implementert i undervisningen trenger jeg en dypere forståelse for lærerens refleksjoner rundt sin undervisningspraksis. Her vil en kvalitativ studie besvare dette bedre enn en eventuell kvantitativ studie med for eksempel spørreskjema, da spørreskjema ikke ville kunne gi meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og få det fulle perspektivet fra læreren (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative forskningsmetoder gir informanter muligheten til få frem sine oppfatninger, sin kunnskap og sin virkelighet hevder Kvale og Brinkmann (2015) – og det var viktig for å få svar på oppgavens problemstilling. Selv ønsker jeg å få en forståelse for den enkeltes lærerens valg, noe som er lettere å få en forståelse for gjennom en kvalitativ forskningsmetode.

3.1.1 Intervju som datainnsamlingsmetode

Intervju gir tilgang til informasjon om informantens livsverden, kunnskaper, erfaringer, meninger og tanker (Gleiss & Sæther, 2021). For å få en dypere forståelse for prosjektet, ble det dermed anvendt semistrukturert dybdeintervju som datainnsamlingsmetode der jeg intervjuet lærere på mellomtrinnet. Et semistrukturert intervju er en form for intervju som befinner seg mellom strukturert og ustrukturert intervju, ettersom man fører en åpen samtale som styres gjennom at man bruker et spørreskjema som hjelpeverktøy (Gleiss & Sæther, 2021; Postholm & Jacobsen, 2021). Spørreskjema er altså et utgangspunkt for samtalen, men måten spørsmålene stilles på og i hvilken rekkefølge er noe mer tilfeldig og avhengig av samtalen som føres. Med et semistrukturert intervju kan man følge opp interessante poenger informanten kommer med som kan være relevant for studiet (Postholm & Jacobsen, 2021). Denne måten å intervju på har både faste spørsmål og rammer, men der man står mer fritt til å endre rekkefølgen og legge til oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet kalles for semistrukturert intervju (Gleiss & Sæther, 2021). De forhåndsbestemte spørsmålene legger føringer for intervjuet og gjør det mulig å sammenligne intervjuene til de ulike informantene

(Gleiss & Sæther, 2021). Gjennom utformingen av intervjuguiden var det derfor viktig for meg å ha spørsmål som er relevante for å svare på problemstillingen, samtidig ønsket jeg å være åpen for å kunne følge opp relevante og interessante utsagn.

3.2 Datainnsamling – Kvalitativt intervju

3.2.1 Utvalg

Ettersom det var ønskelig å se på læreres erfaringer og deres vektlegging av samiske temaer i undervisning har utvalget bestått av fire lærere som jobber på barneskoler i Vestland fylke, det var et bevisst valg å avgrense informantene til Vestlandet, slik som forklart under kap. 1.2 «problemstilling og avgrensing». To av informantene (lærere) jobbet på en byskole, mens de to andre i distriktskommuner. Alle informantene jobbet på mellomtrinnet, foruten om en som jobbet på småtrinnet – men hadde erfaring fra mellomtrinnet. Informantene hadde for øvrig samfunnsfag som undervisningsfag, da dette også var ønskelig.

Utvalget er dessuten en blanding mellom et strategisk utvalg, der informantene er rekruttert på bakgrunn av visse kriterier, og et bekvemmelighetsutvalg – i henhold til Gleiss og Sæther (2021) sin beskrivelse av et blandet utvalg. Dette grunnet praktiske årsaker og utfordringer med å få tak i informanter. Derfor har mitt eget nettverk blitt brukt som støtte til rekruttering av informanter. Informantene er både rekruttert gjennom personlige bekjentskap, men og via andre bekjentskap. Ettersom jeg brukt mitt eget nettverk så det viktig for meg at de som kjente meg aller best fra før ikke kunne delta, da det muligens kunne ha påvirket deres svar. Informantene har blitt rekruttert ved muntlig og skriftlig forespørsel om deltakelse i prosjektet, videre har informasjonsskriv og samtykkeskjema blitt sendt via e-post. Med tanke på utvelgingsprosessen var det likevel en interessant bemerkning at flere forespurte informanter takket nei, og begrunnet det med at de følte de ikke kunne så mye om dette temaet. Noe som var litt uheldig, da kompetanse på feltet ikke var en del av mine utvalgskriterier.

Informantene ble i tillegg rekruttert på bakgrunn av noen utvalgskriterier. Informantene skulle være lærere med godkjent lærerutdanning og arbeide i Vestland fylke, jobbe på mellomtrinnet

eller ha nylige erfaringer fra mellomtrinnet, undervise i samfunnsfaget og de måtte ha jobbet i minimum ett år. Det var i tillegg en fordel at utvalget hadde samfunnsfag i sin fagkrets fra lærerutdanningen, men dette var imidlertid ikke tilfelle for den ene informanten, som hadde historie som det mest nærliggende faget til samfunnsfag. Utvalget framsto dessuten som variert; ved at informantene jobbet på både store og små skoler, i storbyer og tettsteder, hadde lang og kortere jobberfaring, hadde samisk elev i klassen eller hadde andre interessante øvrige/relevante erfaringer.

For strukturering av informantene i utvalget, som herunder har fått fiktive navn ut fra sitt kjønn, så kan dette ses i tabellen nedenfor:

Tabell 1: oversikt over informanter

Informant	«Kari»	«Lise»	«Siren»	«Lars»
Jobberfaring	21 år	11 år	9 år	4 år
Utdanning	3 års lærerutdanning	4 års lærerutdanning + 1 års tilleggsutdanning	4 års lærerutdanning + 1 års tilleggsutdanning	4 års lærerutdanning + 1 års tilleggsutdanning
Klassetrinn (ved intervju)	5. trinn	7. trinn	7. trinn	3. trinn
Kontaktlærer	Ja	Ja	Ja	Ja
Fagkrets utdanning	Samfunnsfag, norsk, matematikk, kroppsøving, KRLE, K&H og IKT	Samfunnsfag, norsk, matematikk og naturfag	Historie, norsk, matematikk, KRLE, musikk og engelsk	Samfunnsfag, matematikk, kroppsøving, KRLE og sosiologi
Undervisningsfag	Samfunnsfag, kroppsøving, K&H og norsk	Samfunnsfag, naturfag, kroppsøving, K&H, norsk og matematikk	Samfunnsfag, naturfag, kroppsøving, K&H, norsk, musikk og engelsk	Samfunnsfag, naturfag, kroppsøving, K&H, matematikk, musikk og engelsk
Storby/tettsted	Tettsted	Storby	Storby	Tettsted
Samisk elev i sin klasse	Ja	Nei	Nei	Nei
Øvrige/relevante erfaringer	Hatt tidligere samisk kollega	Ingen kjente	Ingen kjente	Bodd i samiske områder

I tabellen er K&H forkortelse for «kunst og håndverk».

3.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Med tanke på semistrukturert intervjuing, ble det utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene. En intervjuguide skal inneholde temaer som skal besvares (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved et intervju er det viktig å huske på hvem man intervjuer, og hvilket språk man tilegner seg (Gleiss & Sæther, 2021). Det var dermed gunstig å ha et profesjonelt og forståelig språk, som ga god flyt i samtalen. Videre var det også viktig at spørsmålene min var åpne og objektive, slik at de ikke satte føringer for deres syn (Gleiss & Sæther, 2021). Informantene skal ikke oppleve at de blir satt på en prøve eller at det er et rett eller galt svar (Gleiss & Sæther, 2021). Det var også et mål å ha klare og konsise spørsmål slik at informantene visste hva jeg spurte om og slik at det ikke oppstod misforståelser og feilkommunikasjon.

For å få utfyllende, relevante svar i intervjuene, ble det utarbeidet relevante spørsmål for intervjuguiden. Eksempler på slike spørsmål i intervjuguiden er «*Under din utdanning, hvordan var opplæringen om samiskrelevante temaer?*» og «*Hvordan legger du opp undervisningen om den samiske befolkningen og/eller samiske temaer?*»

Noen av spørsmålene hadde oppfølgingsspørsmål, for å gi informanten større mulighet for å gå i dybden på temaene. Oppfølgingsspørsmålene vil likevel kunne variere, på grunn av at intervjuene er semistrukturerte. Vedrørende intervjuene, ble det også foretatt et prøveintervju av en lærerstudent i forkant – for å forberede meg selv, justere spørsmålene og kvalitetssikre intervjuguiden. Intervjuguiden er vedlagt som *vedlegg 1*.

Etter å ha utformet en intervjuguide og hatt prøveintervju så rekrutterte jeg informantene og avtalte tid for intervju. Alle intervjuene er gjort i tidsrommet fra oktober til januar. Det ble gjennomført fire intervju med lærere hvorav tre av intervjuene var fysiske og et var over data. Dette intervjuet ble foretatt over data med internett grunnet praktiske årsaker på grunn av store geografiske avstander i Vestland fylke. Kvale og Brinkmann (2015) kaller dette for datastøttede intervju, og gjennomføres ved at kamerafunksjon og lydfunksjon benyttes – og er derfor (også) et ansikt-til-ansikt-intervju. Datastøttede intervju kan medføre noen ulemper mener Kvale og Brinkmann (2015), ved at man potensielt ikke oppfatter alle sidene ved kroppsspråket til informanten. Dette bød erfaringsvis ikke på noen åpenbare ulemper i intervjusituasjonen, selv om det anerkjennes at det ikke kan vites helt sikkert. For å forsikre meg om at jeg skulle få med meg alle perspektivene og utsagnene til informantene i

intervjuene, ble det benyttet en lydopptaker for å ta opp intervjuet, noe alle informantene var innforstått med.

3.2.3 Analyseprosess

I etterkant av intervjuene så ble taleopptakene transkribert. Det vil i grove trekk innebære at selve taleopptakene, ble gjort om til ren tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter intervjuene noterte jeg meg ned enkelte tanker som jeg hadde i etterkant av intervjuene, som for eksempel kroppsspråk eller oppfatninger av informantene og intervjuet. Jeg gjennomførte transkriberingen fortløpende etter intervjuene for å forsikre meg om at bemerkninger og andre perspektiv var ivaretatt, ved å ha det ferskt i minnet, og jeg la også inn notatene fra intervjuene. Dette er med på å gjøre at datamaterialet kunne analyseres på et dypere nivå (Postholm & Jacobsen, 2021).

Deretter leste jeg gjennom alle transkripsjonene i sin helhet og markerte interessante uttalelser og poeng, samt så intervjuene opp mot hverandre og så etter likheter og ulikheter. Det ble sett på ulike tema, mønstre, fellestrekk, meninger og sammenhenger, som videre ble inndelt i kategorier – i tråd med hvordan Gleiss og Sæther (2021) beskriver kvalitativ analysing. Å tematisere slik i analysen kan være gunstig med tanke på å sortere og redusere komplekse kvalitative data (Postholm & Jacobsen, 2021). Denne måten å analysere på ga mulighet til å se på datamaterialet fra flere perspektiv, og ga større helhet og dybde ved videre fortolkning.

Etter å ha tematisert og kategorisert, så ble selve datamaterialet analysert og fortolket. Med tanke på dette, ble analyseringen av datamaterialet gjennomført med en egen tilnærming. Dette ble gjort for å belyse temaene og kategoriene fra ulike perspektiv, for å søke mer dybde i analyseprosessen (Gleiss & Sæther, 2021). Analysen, og intervju spørsmålene, var i stor grad basert på temaer funnet fra teoretisk grunnlag. Samtidig var intervjuene og datamaterialet hovedvekten i analysen og oppgaven, men har blitt satt i kontekst av teori og forskningslitteratur. Denne kombinasjonen i tilnærmingen til datamaterialet kalles for abduktiv tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at oppgavetemaene ble satt i kontekst deduktivt ut fra teoretiske perspektiv og deretter induktivt ut fra informantenes uttalelser, som følgelig var hovedvekten i oppgaven.

3.3 Kvalitetsvurdering

For å sikre at forskningsarbeidet som er blitt gjort er pålitelig og overførbart er det viktig å kvalitetsvurdere arbeidet. For kvalitetsvurdering av forskningsprosjektet, anvendes begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Hvorav *validitet* også ofte kalles gyldighet og *reliabilitet* kalles pålitelighet. Validitet er med på å fortelle oss noe om kvaliteten på forskningsdesignet og hvor godt datamaterialet, forskerens tolkninger og konklusjon henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021). Det skal være en rød tråd gjennom hele oppgaven, der man svarer på problemstillingen gjennom egnet metode og forskerens tolkninger av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021). I grove trekk gjelder det i dette prosjektet om hvorvidt konklusjonene av intervjuene er hensiktsmessige i forhold til intensjonen med masterprosjektet. Validiteten vil også gjelde overførbarheten, som omhandler hvorvidt noe kan overføres til andre sammenhenger som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2021). I henhold til dette masterprosjektet vil det handle om hvorvidt dette prosjektet kan overføres til andre skoler.

Videre er også reliabilitet en viktig faktor å se på for å kunne vurdere oppgavens kvalitet og pålitelighet. Reliabiliteten, eller påliteligheten, vurderer forskningsprosessens kvalitet og gjennomsiktighet (Gleiss & Sæther, 2021). I kvalitative studier handler reliabilitet om at forskeren skal gjøre forskningsprosessen synlig og transparent slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2021). Ved å vise til fremgangsmåten og forklare valgene man har gjort kan man øke påliteligheten for oppgaven. I dette prosjektet innebærer det at hele forskningsprosessen blir beskrevet – eksempelvis ved at egen samisk bakgrunn, intervju spørsmålene og framgangsmåten blir lagt fram. Det er også viktig at man som forsker reflekterer over sin egen påvirkning og maktforholdet i intervjuet.

I henhold til validitet og reliabilitet har det vært viktig å være bevisst over egen samisk identitet og de fordelene og ulempene dette kunne medføre for oppgaven. Her må jeg ha et bevisst forhold til egen objektivitet og forutinntatte meninger. Selv ønsket jeg ikke at informantene hadde et for nært kjennskap til meg som person da dette kunne vært med på å forme deres syn eller påvirket hva de sa. En positiv fordel derimot er kjennskapen jeg har på tema og til miljøet, da det har vært med på å styrke min forståelse for kompleksiteten.

3.4 Forskningsetiske sider

Gjennom forskningsarbeidet er det flere forskningsetiske sider som man må ta hensyn til og ta i betraktning. Her må jeg som forskeren ta gode og profesjonelle valg som styrker troverdigheten og kvaliteten til arbeidet. I dette forskningsprosjektet ble intervju som metode brukt og det var dermed flere viktige etiske aspekt som jeg måtte ta hensyn til. Det var viktig fra start å sikre at informantene ikke følte seg forpliktet til å delta og at deres autonomi ble ivarettatt. Et viktig forskningsetisk hensyn å ivareta med intervju og bruk av informanter er behandlingen av personopplysninger og anonymitet. Her måtte de nasjonale retningslinjer for behandling av personopplysninger av «Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør» blitt fulgt, og kan ses i *vedlegg 3*. I forkant av intervjuene ble informantene også informert om valgfritt samtykke og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn og uten negative konsekvenser for informanten eller skolen. Videre ble informantene informert om anonymisering og konfidensialitet, der verken de eller skolen de jobbet på skulle bli gjenkjent, slik Postholm og Jacobsen (2021) beskriver de ulike forskningsetiske prinsippene. Denne informasjonen har lærerne henholdsvis fått i forkant, i form av et informasjonsskriv, som er lagt ved som *vedlegg 2*. Grunnet den samiske urfolkets historie så kunne disse temaene trolig oppfattes som sensitive blant informantene (Porsanger, 2004). Noe som eventuelt kan tenkes å ha påvirket svarene til informantene, ved at noe kunne framstå som moralske «rette» og «gale» svar. Her var det dermed viktig å trygge informantene med at det ikke finnes noe rett eller galt svar og gi de mulighet til å føle seg trygg i intervjusammenheng.

På bakgrunn av forskning på samiske urfolkstema i skolen, var det noen forskningsetiske hensyn som måtte ivaretas. Det var dog ikke forskning direkte på urfolk, men likevel et viktig forskningsetisk perspektiv å ivareta. Med tanke på historien, så har urfolk blitt forsket på med forutinntatte og utenforstående perspektiv – ofte problemorienterende (Porsanger, 2004). Derfor har det vært viktig i prosjektet at de samiske perspektivene har kommet fram på en respektfull måte, med bakgrunn i det Porsanger (2004) beskriver.

4 Funn og analyse

I det følgende kapittelet skal funnene fra intervjuene bli lagt frem og diskutert og der empirien videre blir analysert med bakgrunn i teori som det tidligere er gjort rede for. Oppbygningen er inndelt etter relevante kategorier ut ifra funnene i datamaterialet. Disse kategoriene er i grove trekk delt inn i de tre hovedtematikkene «lærerne og deres kompetanse», «kultur og mangfoldskompetanse» og «undervisning: «Det er ikke februar enda»». Her vil informantenes sine svar bli analysert innenfor de aktuelle kapitlene og videre blir diskutert opp mot teori.

4.1 Lærerne og deres kompetanse

Informantene består av tre kvinner og en mann, og jeg har gitt de navnene; Kari, Lise, Siren og Lars. De fire lærerne har ulike fag i sin fagkrets, utdanning og fartstid i yrket. Dette har trolig vært med på å påvirke svarene de har gitt. Lise og Siren jobber på samme skole og på samme trinn, men med forskjellige klasser. Dette kommer til uttrykk i måten de jobber på og forbereder seg til undervisningen ettersom de samarbeider på trinnet. Likevel gir intervjuene med dem ulike perspektiver og dybde, da de både har ulike erfaringer, fag og utdanning, de er heller ikke samme person i tenkemåte og perspektiver – noe som også er med på å gi ulike svar og dybde til empirien.

Lærerens kompetanse og erfaringer kan ha betydning for undervisningen. Hvor mye kunnskap og erfaringer man har innenfor et visst fagfelt vil kunne bidra til å gjøre undervisningen på tema enklere. Å kunne undervise om samisk kultur og samfunnsliv på en helhetlig måte som fremmer mangfoldet og forhindrer stereotypier og annengjøring krever at læreren har satt seg inn i tema og har noe kompetanse på feltet (Dahl, 2013). Derfor var det interessant for meg å se på hvilken kompetanse lærerne innehar, både den formelle, men også den mer erfarte realkompetansen.

4.1.1 Formell kompetanse

De ulike informantene sitter med ulike erfaringer og kompetanser, og framstår som varierte. Det er blant annet 17 års mellomrom fra da Kari var ferdig utdannet i 2002 til Lars var ferdig utdannet i 2019 og det kan virke som at det ikke har blitt stort mer innhold om samiske temaer i utdanningen ettersom det kommer frem i intervjuene at alle lærerne har fått lite eller ingen opplæring om samiske temaer. Den største forskjellen mellom de to var nok at Lars klarte å trekke frem en drametime som handlet litt om joik, og noe om sjamanisme når de snakket om det religiøse livet til minoriteter når han tok videreutdanning i KRLE. Kari klarte derimot ikke å trekke frem noe. Dette kan kanskje vise til at det har skjedd en liten endring der samiske temaer har fått noe økt fokus. Det er altså å se en liten fremgang, men ikke av store betydninger. Det er imidlertid interessant at gjennom Lars sin, til sammen 5 års, utdanning så var det i all hovedsak joik og sjamanisme som det ble fokusert på. Basert på læreplanen ville det dog vært mer gunstig å ha om et mer helhetlig fokus som kunne vært med på og ha gitt en dypere forståelse for kompleksiteten i kulturen. Lite fokus i undervisningen om samiske temaer var heller ikke noe unntak for Lise, da hun ikke kan huske ha hatt noe om det i det hele tatt i løpet av de til sammen 5 årene med utdanning. Dette kommer også frem hos Siren der hun på spørsmålet om hvor mye opplæring hun hadde fått gjennom utdanningen svarte kort og konkret: «Null, nada, niks, ingenting.», noe som gir et tydelig bilde av prioriteringen av samiske temaer i lærerutdannelsen hennes, som hun for øvrig ble ferdig med så seint som i 2014.

Manglende fokus og opplæring på samiske temaer i lærerutdanningen er ikke noe nytt. Dette er noe som blant annet Olsen et al. (2017) også har avdekket at det ikke er samsvar mellom det lærerutdanningsinstitusjonene gjør og de internasjonale forpliktelser og lovverket sier. Olsen et al. (2017) viser til at lærerutdanningene har utfordringer med å følge opp kravene i rammeplanen og inkludere samiske perspektiv i utdanningen, noe som også kommer til uttrykk gjennom informantenes erfaringer. Da kanskje spesielt med tanke på Lars som gjennom sin utdanning har en GLU 5-10 utdanning med rammeplan fra 2010, der samiske temaer skulle vært godt inkludert, slik som vist i Olsen (2017). At samiske temaer blir mindre inkludert og at viktigheten av tema er vilkårlig for utdanningsinstitusjonene er noe Dahl-Hansen (2018) peker på, og viser til at ivaretagelsen av samiske temaer heller blir en symbolsk forpliktelse. Det er også interessant å bemerke seg at selv om alle har samfunnsfag/historie i sin fagkrets så har ingen av dem som kan huske å ha hatt undervisning

om samiske temaer i den forbindelsen, selv om samfunnsfag tradisjonelt har hatt et større ansvar for å inkludere samiske temaer i skolen og undervisning (Folkenborg, 2017). Hvis disse lærerne hvor nesten alle har samfunnsfag ikke har fått opplæring om samiske forhold og har lite kompetanse om det samiske, så kan man spørre seg hvordan det da er med de som ikke har samfunnsfag i sin utdanning.

Tidligere er det vist til at det har skjedd en endring både i samfunnet og i skolen. I læreplanverkene kan man se at det har gått i fra å være et fravær av samisk innhold til å bli en mer inkluderende praksis og mot en indigenisering av læreplanen. Gjennom økt fokus på samiske temaer ville det vært tenkelig at skolene ville tilbydd noe form for kompetanseheving. Dette er ikke tilfellet for mine informanter der alle oppgir at de ikke har fått noe videre opplæring eller kompetanseheving gjennom sitt arbeid. Lars opplevde at det samisk var mer integrert i jobben når han jobbet på en skole i Troms, der det var mer en naturlig del av skolen og deres kultur, men det ble ikke gitt ut noe informasjonsskriv eller kursing om det samiske. I intervjuene kommer det altså frem at informantene er hovedsakelig selvlært, da ingen av dem har fått noe betydelig opplæring. Manglende fokus i utdanning og fraværet av kompetanseheving etter at de begynte å arbeide som lærer medfører at informantene er selvlærte på tema. Lise ga uttrykk for at hennes kompetanse generelt sett ikke var god nok da hun var selvlært og ønsket seg kurs.

4.1.2 Erfaringsbasert kompetanse og generell kunnskap

Kunnskap og kompetanse bygger man ikke bare på utdanning og opplæring, men også gjennom erfaringer og opplevelser. Gjennom intervjuene fikk man innsikt i de enkelte informantenes erfaringer. Verken Lise eller Siren trakk frem enkelte erfaringer som var relevant i arbeidet med samiske temaer i undervisning, verken gjennom jobb eller privatliv. Kari har heller ikke store erfaringer fra privatlivet, men det kommer frem i intervjuet at hun tidligere hadde en lærerkollega som hadde samisk bakgrunn og som gjennomførte et opplegg i anledning samenes nasjonaldag. Ut ifra intervjuet med Kari kan det virke som at de erfaringene hun har fra å jobbe med denne læreren ikke har påvirket hennes praksis i stor grad i dag. Hun er også den eneste læreren med en samisk elev i klassen, heller ikke dette ser ut til å ha påvirket hennes undervisning nevneverdig. Den kunnskapen og kompetansen om samiske temaer som man bygger gjennom erfaringer vil kunne være med på å gi bedre innsikt

og forståelse, slik Lile (2011) viser til, da erfaringer vil kunne være med på å inngå i lærerens samlede kompetanse.

Den som derimot har noe mer erfaring fra møter med samiske miljøer er Lars. Han har erfaringer både fra å ha gått et år på folkehøyskole i en mindre by i Troms-og Finnmark, men også fra å ha jobbet i en større by i Troms-og Finnmark. Gjennom året på folkehøyskolen knyttet Lars både bekjenskaper til folk som identifiserte seg med det samiske og som var en del av den samiske befolkningen. I løpet av det året fikk han også anledning til å være blant annet være med i reingjerdet. Lars har også tilegnet seg kompetanse gjennom det ene året han jobbet i Tromsø. Her fikk han noe personlige erfaringer og jobberfaringer som han drar med seg inn i jobbet han har i dag i Vestland fylke. Dette ga han også uttrykk for i intervjuet der han fortalte at personlige historier ville gi en dybde i undervisningen der han viser til at undervisningen i dag: «... er nok litt mer krydret og kanskje litt bedre fordi jeg har en viss sånn personlig erfaring ...». Den erfarte kunnskapen er noe man ikke skal undervurdere da det kan være vel så viktig kunnskap. Det vil ikke kunne være nok til å gi Lars et fullstendig bilde av det samiske samfunnet og kulturen, men det vil gi han et verdifullt innblikk og bedre forståelse for hvordan det kan være.

Ved undervisningen til lærerne vil læreplanen være aktuell å se på, og da særlig LK20. Ettersom at samiske temaer er styrket i LK20 krever det også mer av lærerne i undervisningen av samiske temaer. Kompetansemålene i LK20 er også mer generelle enn tidligere, noe som medfører at læreren selv må tolke læreplanverket i større grad, samt velge i større grad hva de vil fokusere på i undervisningen om de enkelte emnene. Dette kan trolig tenkes å være med på å øke behovet for kompetanse hos lærerne, da de i større grad må vurdere hva som er viktig å ta med i undervisningen og hvordan man skal vinkle det. Kvalitetssikring av undervisningsmaterialet krever kunnskap og kompetanse hos læreren, og kan videre ifølge Evju og Olsen (2022) påvirke undervisningspraksisen.

Som nevnt innledningsvis så har samene en helt sentral plass i Norge og Norges historie, og det å undervise om et helt folk og deres historie og kultur krever en forståelse og kunnskap for den befolkningen. Har man ikke fått noe gjennom utdanning, kompetanseheving eller erfaringer så krever det at man leser seg opp på temaet selv, som nok er tilfelle for mine informanter da de gir uttrykk for at de i stor grad er selvlært. De blir også avhengig av gode læringsressurser som gir god og korrekt informasjon, som også Evju og Olsen (2022) viser til.

Alle informantene viser til at de bruker mye internett for å innhente informasjon og undervisningsopplegg, der også samtlige for utenom Lars viste til at dette var deres primærressurs for innhenting av kunnskap og informasjon til undervisning om samiske temaer. Evju og Olsen (2022) påpeker også at ikke alle kilder, undervisningsopplegg og ressurshefter man finner på internettet nødvendigvis er av hensiktsmessig kvalitet, noe som dermed vil kreve at lærerne er kildekritiske til det de finner. Evju og Olsen (2022) viser til at kunnskap om samiske forhold vil være med på å hjelpe en til å ta gode valg ved innhenting av undervisningsmaterialet.

Selv om informantene oppga at de brukte mye internett for undervisningen så ble også lærebøkene nevnt som relevante. Lars viste blant annet til at lærebøkene ble brukt aktivt, mens enkelte av de andre ga uttrykk for at de ventet på nye lærebøker, da de gamle var utdatert etter LK20. Det er ikke bare ved bruk av internettkilder at man trenger å være kildekritisk. Hvordan lærebøkene legger opp og presenterer det samiske er med på å påvirke hvordan samiske temaer blir undervist om i skolen, da lærebøker fortsatt er en viktig ressurs i undervisningen til lærerne (Eriksen, 2018; Gjerpe, 2021). Den «oppfattede læreplanen» og kompetansen til lærebokforfatteren kan også påvirke hvordan hen legger opp læreboken og hva som blir vektlagt i læreboken. Det er ikke gitt at alle lærebøker gir fullverdig og rett informasjon, og læreren må dermed ha et kritisk blikk på dem og. Bøkene er også begrenset og kan ikke dekke alle temaer og all relevant informasjon, her må også læreren ta enge valg. Ettersom flere av informantene uttalte at de ventet på lærebøker er dagens situasjon utfordrende for lærerne, og det kan dermed tenkes at dersom det kommer flere lærebøker så vil kanskje situasjonen bedre seg, gitt at innholdet er tilfredsstillende nok.

Økt kunnskap og forståelse for folkegruppen og deres kultur er en viktig faktor for å motarbeide stereotypi og er en forutsetning for mangfoldskompetanse mener Røthing (2017). Det vil ikke si at lærere som ikke har fått formell kompetanse gjennom utdanning eller kursing eller har erfaringer, trolig ikke kan klare å gjøre en gunstig jobb og utarbeide gode undervisningsopplegg – men kompetanse vil være en fordel og gjøre det lettere i arbeidet, samt øke kvaliteten, slik Lile (2011) forklarer om læreres kompetanse.

4.2 Kultur og mangfoldskompetanse

Lærernes begrepsbruk og måten de formulerer seg på kan fortelle noe om kompetansen og bevisstheten for kultur og mangfold. Enkelte begreper og formuleringer kan være med på å skape et felleskap mellom mennesker eller være med på øke avstanden mellom folk, og bidra til annengjøring slik som Olsen (2017) viser til. Her kan det se ut til at informantene hadde en reflektert tilnærming da måten de formulerte seg på kan være med på å skape samhold og heller motvirke annengjøring. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom at flere av informantene har en inkluderende begrepsbruk der de omtaler samisk kultur og historie som «vår kultur» og «vår egen historie» og viser dermed også kunnskap om den lange tilknytningen samene og nordmenn har til hverandre og Norge. «*Vår felles kulturarv*» er også noe som er begreper som brukes i LK20 av Utdanningsdirektoratet (2017). En reflektert tilnærming kommer tydelig frem hos blant annet Lise der hun begrunner relevansen for å undervise om samiske temaer i sitt geografiske område med:

«... så er det jo relevant å vite om *kulturen vår*. Uansett om man bor midt i Oslo, inni Oslo by, eller her, eller andre steder, så tror jeg, det er jo på en måte et ansvar vi har for å ja kjenne en viss, vi skal kjenne til *vår egen historie*. Så tenker jeg det er noe som er relevant for alle uansett for man bør kjenne til *historien sin*.»

Måten Lise naturlig inkluderer samisk kultur og historie i en felles forståelse er med på å skape et samhold. Det kan være tenkelig at dette inkluderende synet kan være med på å fremme hennes inkludering og vektlegging av det samiske i undervisningen. Siren viser til at hun inkluderer mangfoldet i klassen, gjennom måten hun ordlegger seg i intervjuet. Blant annet viser hun til et fellesskapssyn gjennom enkelte uttalelser som «... det er jo kjempeviktig del av vår kultur...», der hun viser til «vår» kultur og inkluderer dermed den samiske kulturen som en del av fellesskapet. For øvrig nevnte også Lars en inkluderende begrepsbruk, hvorav han henviste til «vår historie» istedenfor «samene sin historie», da han snakket om grunnen for å praktisere samiske temaer i skolen.

Videre i intervjuet med Siren kom hennes perspektiv på et inkluderende felleskap også frem gjennom at alle skulle bli inkludert og være like viktig. Ønsket om å inkludere alle kommer blant annet frem gjennom spørsmålet om hvorfor hun markerte samenes nasjonaldag hvor Siren uttalte:

«Fordi vi feirer 17. mai, hvorfor skal vi ikke feire deres? (...) Alle må jo føle at de er med. Jeg kan like godt feire Egypt sin nasjonaldag fordi vi har en fra Egypt i klassen. Like viktig det.»

Siren viser til at alle er like viktige der hun sidestiller alle. Her uttaler Siren at det er like viktig å feire Egypt sin nasjonaldag som samenes nasjonaldag fordi hun er en elev i klassen fra Egypt. Dette fremstår som noe paradoksal ved at inkluderingen og statusen til samisk kultur og urfolk sidestilles med andre minoriteter i Norge, ettersom samene har noe høyere status som urfolk som vist til i overordnet del og ILO-konvensjonen (Kommunal- og Moderniseringsdepartementet, 2020); Utdanningsdirektoratet (2017). Det er viktig å ha en inkluderende praksis som forhindrer annengjøring, samtidig som man husker på at den samiske befolkningen er et eget folk med en særskilt plass i Norge.

I intervjuet med Kari ser man at hun prøver å ha et inkluderende syn på den samiske befolkningen som en del av Norge og Norges befolkning ved måten hun ordlegger seg på. Det virket derimot som at det var noe utfordrende å formulere seg, da enkelte av utsagnene kunne gi et begrenset syn. På spørsmålet om hva hun la i samiske temaer og kultur svarte Kari følgende: «ja, altså de er jo nordmenn selvfølgelig...». Her vises det til en inkludering av samisk kultur i det norske, men det er dog noe marginalisert – med tanke på særegenheten og mangfoldet i samisk kultur, slik Duolljá et al. (2023) og Olsen (2017) beskriver innledningsvis. Den samiske befolkningen er riktignok nordmenn, men befolkningen er først og fremst samisk – som videre strekker seg over fire land, og ikke bare i Norge (Olsen, 2020). Dette viser behovet for en hensiktsmessig mangfoldskompetanse for å innbefatte dette i undervisningen, på en måte som formålstjenlig i LK20, noe som informantene gjør i varierende grad.

Kari reflekterte videre over hennes undervisningspraksis og at hun kunne med fordel bruke eleven med samisk bakgrunn i større grad:

«... også tenker jeg at om vi har elever, så må vi bruke elevene og holdt på å si, for det det er verdt da, i undervisning, for jeg tenker det er viktig at elevene og blir kjent med den samiske kulturen ...».

Det kan trolig være gunstig at samiske elever får medvirke, men her setter jeg spørsmålsteget ved om dette kan medføre for stort læringsansvar på en enkelt barneskoleelev som risikerer å måtte bære en hel kultur og folkegruppe på sine skuldre. Her må læreren være observant på måten dette gjøres på.

For å kunne få en helhetlig forståelse for den samiske befolkningen trenger man noe innsikt i den samiske kulturen, da kultur kan være med på å gi oss en helhetlig forståelse for en befolkning. De ulike intervjuene ga flere perspektiver på kulturelle elementer. De enkelte kulturelle elementene kom tidlig til uttrykk i intervjuene gjennom deres beskrivelse av samiske temaer. De kulturelle elementene kan inngå i overordnet del, som slår fast at:

«Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner.» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Noe som viser til at alle skal lære om samisk kultur og det er dermed viktig at læreren har noe kompetanse på feltet for å kunne undervise om dette på en hensiktsmessig måte slik at den samiske kulturen «blir forvaltet». Det må dermed ses mer helhetlig og dypere på kultur.

Overordnet del viste til at elevene skal lære om mangfold og variasjoner innenfor samisk kultur og samfunnsliv der det blant annet står: «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne formuleringen påpeker mangfoldet innenfor samisk kultur og samfunnsliv. Elevene må derfor kunne mer enn å bare peke på helt enkle kjennetrekke hos den samiske befolkningen. Selv om hovedfokuset for kulturen i kompetansemålene er lagt til 2. og 4. trinn så skal likevel den norske og samiske kulturen være gjeldene for hele grunnskolen.

Gjennom intervjuene kommer det frem at det er lite fokus på mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv. På spørsmålet om hvordan de la opp undervisningen for å få fram likheter og ulikheter innenfor samisk kultur svarer flere av informantene at de har liten eller ingen fokus på dette. Her svarte blant annet Kari at: «Ja, jeg har rett og slett ikke det, det har.. ehm, jeg har ikke gått helt der i dybden, på en måte, det har jeg ikke. Nei». Gjennom min analyse ser jeg likevel at Kari var innom at den samiske befolkningen er bosatt over hele Norge, ettersom Kari tidligere i intervjuet fortalte at hun hadde hatt undervisning om ulike landsdeler i Norge og i den forbindelsen hadde snakket om Nord-Norge og den samiske befolkningen. Her hadde hun nevnt at samer også bor i hele Norge, der hennes elev hadde vist til seg selv som eksempel på dette. Hun har altså ubevisst fått frem noen forskjeller mellom samisk samfunnsliv ved at den samiske befolkningen er bosatt over hele Norge. Kari ser også sammenhenger mellom kommunen hun jobber i og den sjøsamiske befolkningen der sjø og

fiske er viktig i begge samfunnene. Dette er også med på å vise til at hun har noe videre forståelse (om så ubevist) for mangfoldet i samisk kultur. Siren visste heller ikke om hun gjorde noe spesielt for å få frem likheter eller ulikheter innenfor samisk kultur, men hun viste til at hun prøvde å sammenligne litt med hvordan det er på ulike steder. Hun viser til at det er flere samiske språk og at den samiske befolkningen bor i flere land. Selv er hun noe usikker på kompleksiteten som blant annet om hvor mange ulike språk det er, samtidig som hun også påpeker at hun må forenkle innholdet noe for elevene sin del.

Lise kommer først ikke på noe og henviser til at de trenger kursing og er avhengig av gode lærebøker da hun føler at hennes kompetanse er noe begrenset. Vi kommer etter hvert inn på de samiske språkene, og Lise reflekterer over at hun har vært noe innoom dette, men bare litt. Videre når det er snakk om flere samiske språk spør hun seg følgende: «...Det er kanskje mer at det er sørsamisk, nordsamisk, hva mer det? Er det bare de to?» Her ser vi at Lise er usikker hvor mange samiske språk det finnes, og viser at kompetansen til Lise er begrenset på dette område. Det er verdt å bemerke seg at det er ni gjenlevende samiske språk, der tre av dem er anerkjent som offisielle språk i Norge (Duolljá et al., 2023; Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er interessant at Lise er usikker på de ulike samiske språkene, ikke bare med tanke på at det er likestilt med norsk, men også med tanke på at Lise har blant annet norsk i sin fagkrets. Etter refleksjonen rundt de ulike samiske språkene så forteller Lise at hun kanskje noen ganger også viser litt til at det finnes sørsamiske drakter og nordsamiske drakter, men det er i så fall lite. Her viser hun til noe innsikt på at kofter kan være forskjellige, men at det er noe marginalisert da koftene i stor grad er ulike fra de geografiske områdene og mangfoldet i den samiske kulturen.

Lars hadde ikke så stort fokus på likheter og ulikheter innenfor samisk kultur, og grunnet dette i at det gjerne ikke var så relevant for hans geografiske tilhørighet, som vil bli beskrevet mer om i kap. 4.3.3 geografisk tilhørighet. Videre reflekterer Lars over at dette nok også hang litt sammen med at han ikke hadde så stor kompetanse:

«... det henger nok og litt sammen med kompetansen jeg sitter på selv. At det hvis en ikke føler seg så trygg på hvor mange typer samiske folkegrupper er det, mener en at man har, hva skiller forskjellen mellom de to så lar en kanskje også vær å legge fokuset på det...»

Her kommer det frem at den manglende kunnskapen vil kunne påvirke undervisningen med at det vil være vanskeligere å få en god forståelse for kulturen og helheten i samisk samfunnsliv.

Med tanke på forståelse for helhetlig kultur og samfunnsliv peker Lars på kulturelle kjennetegn, der han hevder at det kulturelle mangfoldet innenfor samisk kultur kan være noe vanskelig for elevmassen i hans geografiske område ettersom de sitter med svært begrensede eller ingen forkunnskaper mener han. Derfor mener Lars at det kan være gunstig å ha et hovedfokus på noen spesielle kulturelle kjennetegn som blant annet flagg, nasjonaldrakt og mat, noe som kun berører overflaten og som dermed kan forstås som ytre kultur slik som Spernes (2020) beskriver. Dette kan også bygge opp under stereotypier i henhold til Dahl (2013), da dette viser bare en liten del av «sannheten». Den «stereotypiske samene» trenger ikke å være feil heller, men det er fremstillingen av at det finnes kun en måte å være samisk på som blir feil. Det er problematisk at man generaliserer befolkningen og kulturen.

Et helhetlig inntrykk av informantene er at de hadde en veldig generell forståelse av samisk kultur, der de store generelle fellestrekkene er det som går igjen. Noe som gjør det vanskelig for elevene å få en større forståelse for kulturen og den samiske befolkningen. De kulturelle uttrykkene som nevnes her er også kun en del av den kulturen man ser, den ytre kulturen, og ikke like omfattende som indre kultur. Ved at man ikke har omfattende også om indre kultur, kan det dog tenkes at elevene kan gå glipp av dybdeløring, slik Utdanningsdirektoratet (2017) redegjør dybdeløring – da elevene ikke ser ut til å få muligheten til å gå dypt og helhetlig inn i samisk kultur basert på informantene.

4.3 Undervisning: «Det er ikke februar enda»

Lærerens undervisning påvirkes av flere faktorer som spiller sammen og påvirker undervisningspraksisen. Herunder vil jeg ta for meg hvordan de ulike lærerne jobber med tema og forarbeidet til lærerne, selve undervisningen samt momenter som samisk nasjonaldag og geografisk tilhørighet.

4.3.1 Forberedelse av undervisning

Som vist tidligere så skal «Den formelle læreplanen» være førende for hva læreren legger i undervisningen, og er med på å styre og påvirke «den gjennomførte læreplanen» og «den erfarte læreplanen». Læreplanen og dens påvirkning (eller manglende påvirkning) har kommet naturlig inn i intervjuene blant annet gjennom planleggingsarbeidet. LK20 ble tredd i kraft i 2020 og lærere har jobbet med å implementere den. Gjennom intervjuet med Kari kommer det frem at hun ikke er like oppdatert på LK20. Dette kommer blant annet frem når jeg spør henne om hvordan hun forbereder seg til å ha undervisning om samiske temaer, svarer Kari:

«Jeg ser jo først i (nøler) læreplanen selvfølgelig. Har glidd litt ut fra den, er ikke flink å bruke den, men selvfølgelig lærebok (...).»

Her erkjenner Kari at hun ikke bruker læreplanen aktivt i forarbeidet til undervisningen. Videre viser Kari heller til at hun bruker «pensum» (vurderer dette til elevenes lærebøker og internettressurser) som føringer for hva hun innlemmer i undervisningen, noe som kan medføre at det er læringsressursene som setter føringer for hennes undervisning. Gjennom spørsmålet om informantene tenker at undervisningen har endret seg de årene de har jobbet som lærer så kommer vi inn på at det er kommet ny læreplan. Kari spør da: «Ja ikke minst læreplan sant. Men er det blitt mer? Jeg må bare spørre.» Det virker altså ikke som at Kari har kommet ordentlig i gang med LK20, og bruker denne minimalt. Kari er også den læreren som har jobbet lengst og begynte å jobbe i 2002, og man kan sett spørsmålstegn ved om Kari underviser litt etter gamle mønstre.

Ved at man ikke bruker læreplanverkene og har «gått litt bort i fra den» så risikerer man at enkelte temaer og kompetansemål blir nedprioritert og marginalisert, eller at fokuset på undervisningen ikke ligger der den skal være. Det er tenkelig at man da har en større tendens til å nedprioritere det man personlig ikke kan så mye om eller har kjennskap til, da spesielt hvis dette ikke er noe som er synlig i ditt daglige liv. Ved å kun legge vekt på læringsressursene så må man også stole på at dem dekker kompetansemålene fullverdig og at det som blir fremlagt i læringsressursene er riktig og fullverdig – man tillegger her lærebøkene og læringsressursene stort ansvar.

I LK20 er det gjort flere endringer som vil påvirke undervisningsarbeidet i skolen. Blant annet er kompetansemålene i LK20 er mindre konkrete og legger mer opp til lærerens tolkning (den

oppfattet læreplanen) enn i LK06, krever det at lærere tolker kompetansemålene og tar aktive valg om hva som skal være med og ikke. Selv om det er færre kompetansemål i LK20 enn med LK06 så har samiske temaer en tydelig plass og prioritering. Det kan altså virke som at selv om det er færre kompetansemål enn før så har samiske temaer fått en større plass enn tidligere, slik Folkenborg (2023) viser til. At LK20 har hatt betydning på lærernes arbeid og inkluderingen av samiske temaer kommer frem i intervjuet med Siren. Ved spørsmålet om hun tror at samiske temaer kan bli nedprioritert i skolen svarer Siren følgende:

«Jeg tenker det fordi jeg har gjort det selv. Ja. Og så det er derfor jeg synes det er så bra at det er i læreplanen nå, for da *må* jeg, liksom. Ja. Det hjelper meg veldig. For det er jo på en måte det jeg ser etter, eller det jeg på en måte følger. Man følger jo det, man skal jo det. Og så da når det er så mye, så er det sånn, men herregud nå må vi sette i gang K&H, må vi liksom sånn, ja, ja. Det blir litt press, men det trenger vi.»

Siren mente altså at eksplisitt samisk innhold i læreplanen har vært med på å gjøre henne bevisst og «tvunget» henne til å ha en større vekt på samiske temaer i undervisningen. Likevel vil det påpekes at det trolig er flere kompetansemål uten eksplisitt ordlyd hvor det ville vært naturlig å ta inn samiske temaer inn i, noe som for øvrig ingen av informantene nevnte noe om. Altså hvis ikke samiske temaer ikke står eksplisitt i læreplanen så kan det hende at de ikke blir tatt med naturlig av lærerne. Noe som nok også er naturlig da de ikke har kompetanse og det vil da være vanskeligere å se koblinger og vite hvor og når det kan komme inn.

Tverrfaglig undervisning er noe som er kommet mer inn med LK20, der tverrfaglig arbeid skal være med på å gi dybdelæring for enkelte spesielle emner og temaer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom å undervise om et tema tverrfaglig er det tenkt at man skal få en dypere forståelse for enkelte temaer, der man har om dette tema gjennom flere fag. Ettersom samiske temaer er inkludert i flere fag i skolen var det naturlig å stille informantene spørsmål om de inkluderte samiske temaer i tverrfaglig arbeid. På skolen til Lars ble tverrfaglig arbeid benyttet for enkelte temaer, men frem til nå hadde ikke dette vært tilfelle for samiske temaer enda. I planleggingsarbeidet hadde de i mer eller mindre grad lagt opp undervisningen tematisk etter lærebokens innhold, der det samiske ikke var tatt for seg før året etter i 4. klasse. Han reflekterte han videre til at det nok kunne bli relevant å gjøre det til neste år når de skulle ta for seg samiske temaer.

Kari har vist tidligere at hun ikke har kommet så godt i gang med LK20, noe som også kom til uttrykk gjennom tverrfaglig arbeid, der hun svarer: «Altså vi er ikke så gode på det altså. Det må jeg bare si. Nei. Det gjør vi ikke. Vi er ikke kommet i gang med det tverrfaglige enda. Nei». Her er hun ærlig på at dette ikke er noe de gjør. Det kan tenkes at ved manglende tverrfaglig syn kan man risikere å miste kontekst og dybde for tema. På den andre siden var tverrfaglig arbeid en stor del av planleggingsarbeidet på skolen til Lise og Siren der de planla og «bolket» undervisningen i ulike temaer, som også var gjeldene for samiske temaer. Dette ga mulighet for dybdelæring når de hadde om dette tema, men de risikerte også at det ble glemt ellers i året, noe som vil bli tatt mer for seg i neste kapittel.

Lars viser til at samiske temaer ikke har en stor plass i undervisningen for dette skoleåret da de i planleggingsarbeidet for skoleåret har tatt utgangspunkt i de ulike lærebøkene oppbygning av tema. Han er bevisst på at lærebøker ikke bør i for stor grad være førende for arbeidet, men påpeker at i en hektisk hverdag så kan dette være behjelpelig, da trolig også praktisk med tanke på hvilke bøker elevene har tilgang på. Selv om han i all hovedsak henviste til læreboken i samfunnsfag, så tolket jeg ut ifra utsagn i intervjuet at samiske temaer ikke ville bli tatt for seg i år i noen av de fagene han underviste i – da han snakker om dette på en generell basis. Dersom det er tilfelle at de skal avvente med å undervise om samiske temaer i samtlige fag til 4. trinn så er det verdt å bemerke seg at det er en god del kompetansemål for de ulike fagene som omhandler samiske temaer. Dette kan, etter min oppfatning, være omfattende og vil trolig kreve at man bruker store tidsressurser på det. Med bakgrunn i at Lars da underviser i både samfunnsfag, naturfag, kroppsøving, K&H, matematikk, musikk og engelsk slik som i dag. Dersom det blir tilfelle at de bruker tid på dette og underviser tverrfaglig, så kan det være med på å fremme dybdelæring da man vil få muligheten til å gå i dybden over tid. På den andre siden er det også en fare for at samiske temaer oppleves som en «happening», der det samiske ikke blir en del av de dagligdagse temaene hvor det passer seg naturlig inn – som igjen kan være med på å fremme annengjøring, slik som Figenschou et al. (2023) viser til.

Hvor mye og hva man legger i kompetansemålene vil avhenge av den oppfattede læreplanen, slik Goodlad (1979) og Lyngsnes og Rismark (2017) forstår det som. Kompetansen til læreren vil spille inn og kompetansemålene kan derfor tolkes ulikt. Dette vil også kunne få utfall for samiske temaer ettersom hvor mye man legger i de ulike kompetansemålene og tolker dem vil påvirke undervisningen. Selv vil jeg tolke kompetansemålet for 4. trinn i samfunnsfag til å

være et omfattende kompetansemål ettersom man skal ha om samisk kultur og samfunnsliv før og nå, samt årsakssammenhenger til samenes urfolksstatus (Utdanningsdirektoratet, 2020). Noe som etter min mening kan være vanskelig å dekke på et år da dette er omfattende og inneholder flere aspekt. Det kan likevel tenkes at ander ikke ser på dette like omfattende som meg, og tenker det kan være overkommelig å ta for seg dette over et mye kortere tidsrom.

4.3.2 Undervisningspraksis og samiske temaer

Hvordan undervisningen om går for seg og hva som blir vektlagt i undervisningen har jeg prøvd å få frem gjennom enkelte spørsmål i intervjuene. Både lærerens kunnskap og forståelse for den samiske befolkningen, samt hvordan de forberedte seg på å undervise om samiske temaer er med på å gi et inntrykk av hvordan selve undervisningen ble gjennomført og hva fokuset var på. Videre var det viktig å få presisert mer direkte spørsmål for selve undervisningen. Alle informantene var positive til praktisering av samiske temaer i undervisning, men hvordan de faktisk praktiserte det var dog noe forskjellig. Med bakgrunn i at samiske temaer, i læreplanen og ellers i samfunnet, kan virke til å være mer relevant nå – så uttalte alle informantene at det var blitt mer fokus på det. Alle informantene mente dessuten at elevene syntes det var interessant og spennende, og at dette var relevant for læringen deres. Lise poengterer i tillegg at dette må gjennomføres på en «korrekt» måte i undervisningen. Siren reflekterer også rundt dette, og mener at praktisering av samiske temaer også kunne sette andre temaer mer i kontekst – da blant annet diskriminering og rasisme i andre deler av verden. Lars uttalte også at det var knyttet nysgjerrighet til samiske temaer, men syntes at elevenes personlige interesse nok var mer tydelig når han jobbet i Troms.

Lise poengterte at elevene kunne synes temaet var kjekt dersom man gjorde det på en god måte. Her viste hun til at elevene likte å bryte opp undervisningen med tegning eller dokumentarer. Det var altså et mål for henne å gjøre undervisningen interessant og litt gøy, hvor hun blant annet også prøvde å legge inn ulike aktiviteter. På spørsmålet om hvordan hun la opp undervisningen om den samiske befolkningen og/eller samiske temaer henviste hun hovedsakelig til historien og litt kulturen. Videre hevder Lise at: «Men det er så kort tid vi egentlig bruker på det og så det blir mest bare historie. historie og ja, litt sånt. Og så litt med klestradisjoner, og flagg. (...) Ja, sånn generelt. ...»

Her mener altså Lise at de bruker litt lite tid på tema og at de dermed fokuserer mest på det generelle og historien. Dette er likevel noe forståelig ettersom kompetansemålet i samfunnsfag etter 7. trinn i all hovedsak omhandler samisk historie og rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det virker også som at Kari har et generelt fokus på samiske temaer i undervisningen, der hun viser til blant annet at hun har et fokus på kultur og noe historie. Kari nevner også at hun ser likhetstrekk mellom det sjøsamiske og lokalsamfunnet. Noe hun mente derfor var relevant for i henhold til sitt geografiske område. Ellers trakk hun også frem enkle kulturelle trekk som folkedrakt, musikk og «hvordan de lever». Siren er også noe generell, og viser til at hun fokuserer mest på historien, men ønsker gjerne å ha med litt musikk og kunst i undervisningen.

Gjennom de erfaringene Lars opparbeidet seg gjennom året på folkehøyskolen i Finnmark og det ene året med jobb i Troms har vært med på å forme hans undervisningspraksis. Disse erfaringene tok han med seg inn i undervisningen på Vestlandet, der han mente at hans personlige erfaringer ville kunne gi undervisningen dybde og skape interesse – da han opplevde at elevene fikk et nærmere forståelse for tema. Videre påpeker Lars at det var viktig at han underviste om de kjennetegnene som var særegent for samisk kultur, som eksempelvis nasjonaldrakt, flagg, mat og andre identitetsmarkører. Dette oppfattet han selv som en forenkling, da han anerkjente at kulturen nok var mer flerfoldig – men grunnet publikummet/elevmassen på Vestlandet så følte Lars at dette måtte forenkles til de mest spesielle særtrekkene. Lars prøvde dog å få inn i undervisningen at samisk kultur også levde hånd-i-hånd med den norske kulturen, med de likhetene som det innebar. Ved at Lars forenkler og fokuserer på kulturelle særtrekk og forskjeller er det fare for at han bygger opp under stereotypier, med bakgrunn i det Dahl (2013) sier om det. Det kan i ytterste konsekvens føre til fordommer dersom det ikke blir inkludert og snakket om på en hensiktsmessig måte i lys av det Dahl (2013) sier om å bygge opp under fordommer. Det er forståelig at man gjerne forenkler ting litt for de yngre elevene. Likevel er det tenkelig at hvis man ikke har et større fokus på det i senere tid og det man lærer om samisk kultur er den forenklete og gjerne stereotypiske fremstillingen som ble gitt i 4.trinn, så vil det være uheldig da man ikke får en fullstendig forståelse for hverandre.

På spørsmålet om hvorvidt samiske temaer kunne være relevante i andre sammenhenger, var det flere ulike svar. Lise, Siren og Lars nevner blant annet at samiske temaer kunne være relevante å inkludere når man hadde om språk, både i norsken og i andre sammenhenger. Siren forklarte også at det var naturlig å inkludere samiske temaer ved undervisning om andre kulturer, dette var også noe Kari viste til, da med jødene som eksempel. Samtidig uttalte hun og Lars til at det ville vært naturlig å ta inn samiske temaer i undervisning om andre urfolk. Lars fremmet i tillegg at samiske temaer kunne være naturlig å ta med når det var om andre religioner. Siren mente dessuten at praktisering av samiske temaer kunne tas med i andre relevante temaer, gjerne som en bisetning, og begrunner det med: «Da har de i hvert fall fått litt drypp her og der.»

I forlengelsen av undervisning om samiske temaer, og dra det inn hvor det er relevant, så ble for øvrig alle intervjuene gjennomført etter den årlige samiske språkuken, og da særlig intervjuet med Kari som gjort like etter at det hadde vært samisk språkuke. Tror imidlertid ikke at informantene var klar over at det hadde vært samisk språkuke, da dette ikke kom opp i noen av intervjuene, ei heller når jeg spurte om de hadde vært innom samiske temaer tidligere på året. Her ville det kunne vært naturlig å ha inkludert dette da det var dagsaktuelt og ville gitt mulighet for å implementere samiske temaer i “hverdagen” og ikke bare til en bestemt undervisningssituasjon.

6. februar – Samenes nasjonaldag

6. februar, samenes nasjonaldag er blitt de siste årene er større markering i skolen. For en del skoler kan det også virke som at samenes nasjonaldag og gjerne den tilhørende uken blir spesielt brukt for å undervise om samiske temaer (Andreassen & Olsen, 2020a; Evju & Olsen, 2022; Pedersen, 2023; Sæther, 2021). Det kan nesten virke som at det for mange lærere er blitt en naturlig plass å praktisere samiske temaer på. Markeringen av samenes nasjonaldag var noe som samtlige av informantene viste til at de gjorde. Det kom også frem i mine funn at flesteparten, om ikke alle, informantene har er hovedfokus på praktisering av samiske temaer rundt samenes nasjonaldag.

Det virket som at de ulike skolen ikke hadde noe felles opplegg for hvordan de skulle markere, og at hvordan de gjorde dette var opp til hver enkelt lærer. Hvordan de markerte

samenes nasjonaldag varierte i noen grad, men det var ingen store forskjeller, da alle markerte dagen på sett og vis, men ingen hadde en stor feiring av dagen. På skolen til Kari var det derimot et år som skilte seg ut der de hadde hatt en samisk lærer på skolen, som nok påvirket innholdet for dagen ettersom skolen jobbet mer på tvers av klasser og hadde et større fokus på det. De siste årene hadde det i motsetning kun vært markert i de enkelte klassene på skolen. Her hadde Kari blant annet brukte ulike videoer som støtte, tegnet flagg og jobbet med oppgaver.

Selv om Lars ikke skulle undervise om samiske temaer i år, så ville han likevel markere dagen, der han viser til at han at de pynter enkelt i klasserommet med flagg eller fingerhekling i samiske farger, og at han viser til ulike relevante filmklipp som for eksempel «Supernytt». Når jeg spør om hvorfor han eventuelt markerer samenes nasjonaldag forklarer Lars at han liker å vise til enkelte særpreg med en dag og viser til at:

«Vi prøver å skape noe som er litt spesielt med den dagen vi er på skolen i dag. Det kan være solsnudagen, det kan være 1. datoen vi vet at solen kommer tilbake til skoleplassen etter desember eller det kan være f.eks. samenes nasjonaldag, så ja det bruker vi å legge fokus på.»

Han viser altså her at han markerer dagen og grunner det i at han liker å fremheve det som er spesielt med en dag. Jeg gjør meg bemerket at han viser til eksempelet om solens tilbakekomst og sammenligner det med samenes nasjonaldag. Selv om det ikke er ment slik, så tolker jeg det som en nedjustering av statusen til dagen.

Som for de andre informantene markerte Lise og Siren samenes nasjonaldag. Selv om de jobber på team sammen så kom det ikke frem at de hadde noe felles markering på temaet, men at de heller markerer dagen i sine restriktive klasser. Likevel er det enkelte fellesmarkører på feiringen der de begge henviser til at de tegner flagg, og at det er en dag de bruker tid på å undervise om samiske temaer. Siren viste også til at hun gjerne har litt samisk musikk i klasserommet og at hun ønsket å få laget samisk mat et år.

Evju og Olsen (2022) har også sett på at hva man legger i denne dagen er gjerne ulike fra skoler i Nord-Norge og skoler i Sør-Norge, der skoler i Nord-Norge oftere brukte dagen til feiring, mens skoler i Sør-Norge ofte heller markerte dagen og brukte den som en mulighet for å undervise om samiske temaer. Denne forskjellen var for øvrig også noe som Lars viste til ut ifra hans erfaringer. Ved å ta del i en felles feiring av samenes nasjonaldag vil det kunne

gi både samiske- og ikke-samiske elever en mulighet til å føle seg som en del av denne kulturarven, som en felles kulturarv – slik som det står i overordnet del. Det at det ikke er tilfellet i Sør-Norge, jamfør Pedersen og Evju & Olsen og mine funn, og er således en tapt mulighet med tanke på læring og framstår derfor som ugunstig. Å bruke samenes nasjonaldag til å undervise om det samiske i stedet for å bruke dagen til å ta del i en felles feiring, vil man kunne miste muligheten til å ta del i dette felleskapet.

Gjennom intervjuene så det ut til at det var akkurat denne dagen de fleste brukte til å ta for seg samiske temaer i undervisning. Da med unntak av Lars som viste til at undervisningen om samiske temaer ikke ville være fremtredende før til neste år. Gjennom spørsmålet om hvor mange ganger de eventuelt hadde vært innom samiske temaer i undervisning fra sommer en og til da intervjuet fant sted, var det ingen av informantene som kunne vise til at de hadde hatt noe fokus på dette. Lise påpekte at hun hadde tatt for seg duodji/duodje/duedtie i K&H, ettersom de gjennom planleggingsarbeidet på høsten hadde sett at kompetansemålet som tok for seg dette ikke var blitt dekket de tidligere årene og at de derfor måtte ha det nå. Ellers i undervisningen hadde hun ikke vært innom tema i det hele tatt, og begrunnet det med at de tematiserer undervisningen veldig. Etter noe refleksjon kunne Kari vise til at hun hadde så vidt snakket litt om samene i forbindelse med stedstilhørighet, men hun viste til at de pleide hovedsakelig å ta for seg samiske temaer når de markerte samenes nasjonaldag i februar og at det dermed på det tidspunktet ikke hadde vært fremtredende.

Kari var ikke den eneste som henviste til at det ble tatt for seg i februar

Hvordan samiske temaer ble vektlagt opp mot februar og samenes nasjonaldag var også noe Siren ga uttrykk for. Ved spørsmålet om hvor mange ganger hun hadde vært innom samiske temaer dette skoleåret ved intervjudato svarte Siren kort: «Ja. Det er ikke så mye, nei. Det er ikke februar enda.». Hun viser til at det er et større fokus på det om våren og henviser også til, slik som Lise, at de tematiserer undervisningen. Her kommer det også frem at de pleier å ha en samisk uke i forbindelse med samenes nasjonaldag der de går mer i dybden på det da.

Å fokusere på et tema, da gjerne over noe tid og gjennom ulike fag, vil kunne være med på å gi dybdelæring for det spesifikke temaet da elevene vil få tid til å sette seg ordentlig inn i det. Likevel kan det tenkes at denne måten å undervise om samiske temaer på, der man kun ser på det i et vist tidsrom, kan være med på å gjøre at samiske temaer oppleves som en happening. Dette kan være med på å føre til annengjøring slik Figenschou et al. (2023) viser til, da det

ikke blir en del av fellesskapet. Her trenger man en bevisstgjøring på at man ikke forsterker et vi og de forhold, men heller inkluderer det samiske som en del av en større helhet og som en del av den felles kulturarven i Norge. Det kan tenkes at en kombinasjon der man både tar opp samiske temaer når det er dagsaktuelt og i andre sammenhenger hvor man kan koble opp til det samiske, samtidig som man går i dybden med tverrfaglig undervisning ved ulike anledninger gjennom grunnskolen vil være fordelaktig.

4.3.3 Geografisk tilhørighet og relevans

Som vist tidligere ligger ikke Vestlandet innenfor det geografiske området til Sápmi/Sábme/Saepmie og den samiske representasjonen er trolig noe lavere her enn flere andre steder i landet. Det er derfor naturlig å spørre seg om dette har noe å si for innholdet i undervisningen.

Hvordan geografisk tilhørighet påvirket informantene og deres undervisningspraksis kom frem på ulikt vis gjennom intervjuene, men alle viste til at samiske temaer var viktig og relevant uansett hvor du bor i landet, dog i noe ulik grad. Både Lise og Siren begrunnet dette med at det er en stor del av vår felles kulturarv, noe som er med på å vise til et fellesskap, der det er relevant uansett hvor du bor i Norge. Kari dro også paralleller til det det sjøsamiske opp mot lokalsamfunnet hun og hennes elever er en del av, og ga med det dette relevans da hun mente denne likheten var noe elevene hennes kjente seg igjen i. Hun oppga også at det var viktig at alle lærte noe som de folkeslagene som er innenfor samme land. På samme måte mener Kari at det er relevant, men at hun ikke brukte så mye tid på det. Kari var for øvrig den eneste informanten som også hadde en elev med samisk bakgrunn i klassen. Det at hun hevdet at hun ikke brukte så mye tid på det framstår derfor som litt paradoksalt når hun har en samisk elev i klassen.

Lars vektla geografisk tilhørighet i intervjuet, der han ofte viste til og begrunnet enkelte valg ut ifra hvem som er elevmassen og deres forutsetninger og bakgrunn. Lars opplevde at skolen han jobbet på i Troms hadde et nærere forhold til det samiske enn den skolen han jobber på nå i Vestland fylke, som også var med på å styre hvor mye han vektla tema. Gjennom personlige erfaringer med elever i Troms som hadde et nærere forhold til det samiske enn det elevene hans så ut til å ha i dag på Vestlandet, opplevde Lars at det var mer relevant å gå i dybden og

ha et helomfattende blikk på det med elevene i Troms. Med tanke på dette, uttalte Lars følgende: «Jeg føler jo at mye av det vi jobber med i skolen prøver vi å gjøre mest mulig relevant for elevene. Og da tenker jeg at geografisk tilhørighet er en stor del av det.»

Relevansen begrunnes altså av geografisk tilhørighet, ved at hva som er relevant for de enkelte elevene kan variere. Lars utdyper videre at:

«(...) jeg synes samisk kultur bør være relevant for alle oss nordmenn, men om jeg selv opplever i mitt hverdagsliv at det er så relevant, relevant i den forstand at vi snakker om det, det angår oss, det påvirker oss, nei, ikke i noen særlig grad. (...)»

Her viser Lars til at han ikke opplever at samiske temaer angår han i noe særlig grad i hans hverdagsliv i dag og at det er dermed ikke er så relevant for han. At det samiske ikke var så relevant og aktuelt i hans nærmiljø i dag og i jobbsammenheng kommer også til uttrykk gjennom spørsmålet om forskjeller og likheter innenfor samisk kultur i undervisningen, der Lars viser til:

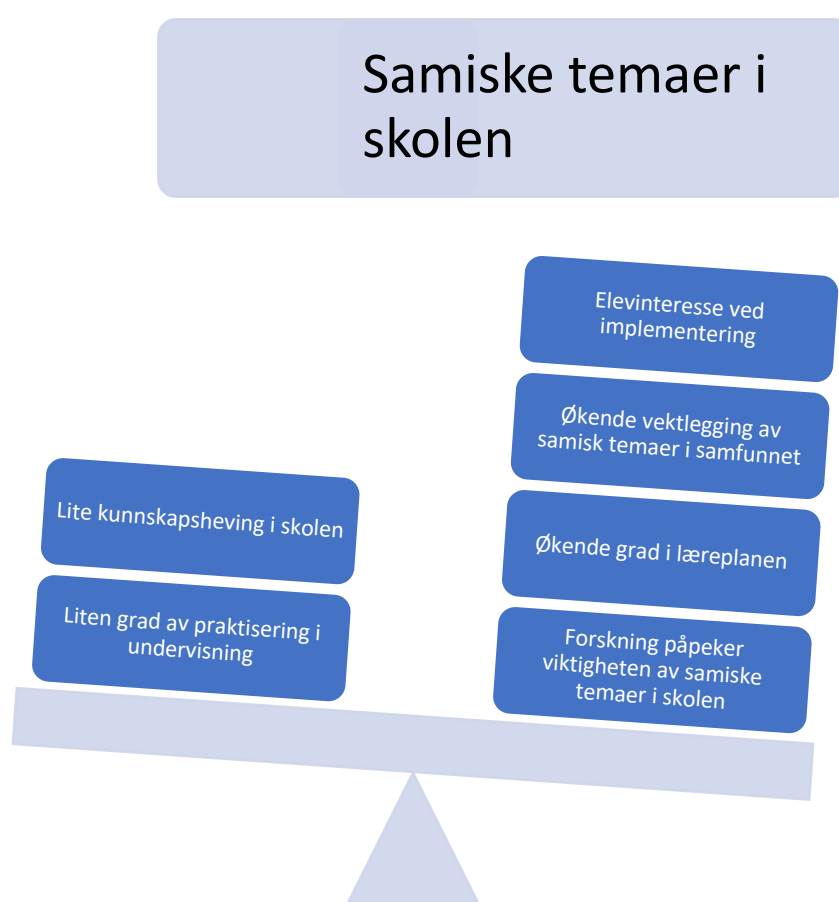
«i min undervisningspraksis så kan jeg ikke si at jeg har hatt så mye fokus på det, ikke fordi det ikke er relevant, men det har kanskje ikke vært så relevant for det publikumet som jeg har hatt med å gjøre...»

Ettersom elevmassen ikke hadde et forhold til det samiske så ble også relevansen ovenfor dette nedjustert.

Det virker som at Lars ikke synes det er like viktig å ha om samiske temaer på Vestlandet, noe som er forståelig, da det ikke er like forutsetninger å undervise om tema på Vestlandet som i Nord-Norge. Stedstilhørighet er viktig og vil påvirke hvordan man jobber, da man for eksempel må legge opp undervisningen annerledes for elever som lever tett på den samiske kulturen og sitter på mye kunnskap selv, kontra en elev som ikke har noe tilhørighet til kulturen og har lite forkunnskaper. Likevel må man passe på å ikke nedprioritere tema i den forstand at man ikke fører til overflatelæring, og ikke nedprioritering av «den formelle læreplanen». Dette er altså ikke i overensstemmelse med Goodlad (1979) sin forståelse av ideens læreplan, da intensjonen er at alle skal lære om en helhetlig samisk kultur, samfunnsliv, rettigheter og historie, samt mangfoldet innenfor dette. Samisk kultur og historie er en del av vår felles kulturarv og historie. Dersom man nedprioriterer dette i for stor grad så kan det tenkes at tema ikke oppleves som en del av den felles kulturarven og man heller forsterker et «vi» og «de» perspektiv og annengjøring slik som Dahl (2013) viser til. Det må dog nevnes at Lars hadde et inkluderende språk der han blant annet omtalte den samiske historien som «vår historie», noe som kan være med på å motvirke «vi» og «de» perspektivet.

4.4 Oppsummerende drøfting

For å oppsummere hovedfunnene vil disse bli fremvist og drøftet nedenfor. Hovedfunnene kan vises ved en fremstilling av en vektskål som viser forholdet mellom implikasjoner som kan påvirke undervisningen om samiske temaer. Her vist som *Figur 1 – Implikasjoner for praktisering av samiske temaer i skolen*:



Figur 1 – Implikasjoner for praktisering av samiske temaer i skolen.

Det virket som at de fleste av informantene sin kunnskap var begrenset til det helt grunnleggende. Flere av informantene klarte å nevne noe mangfold innenfor den samiske kulturen, men da begrenset, som eksempelvis ved at Kari nevner den sjøsamiske kulturen

eller at det nevnes ulike samiske språk og levesett. At informantene hadde manglende kompetanse for det samiske kom blant annet til uttrykk gjennom at det samiske innholdet i skolen kunne bli nedprioritert dersom det ikke sto eksplisitt i kompetansemålene at man skulle ha om det, slik som blant annet Siren viste til.

Det virker kanskje som at skolens forpliktelser, utviklingen i skolepolitikken og samfunnet økende inkludering av samiske temaer, ikke samsvarer med lærerens kompetanse. Det er også lite fokus på kompetanseheving gjennom jobb, noe som kan tyde på at skolene ikke har tatt dette opp på dagsordenen eller vurdert det som nok relevant. Store lovord fra høyere hold, men mindre gjennomføringsevne fra skolene kan fremme følelsen av at det fortsatt er mer en symbolsk forpliktelse enn en reell forpliktelse. Man må her spørre seg om alt ansvaret hviler på lærerne? Selv om lærerne er profesjonsutøvere som skal holde seg oppdaterte så har de heller ikke fått noe tilbud om kompetanseheving gjennom jobb. Her har skolen og kommunen et ansvar med å ha et større fokus på det, samt legge til rette for kompetanseheving.

Det er interessant at når man over «så lang tid» og at gjennom flere studier og rapporter har det blitt etterlyst etter økt kompetanse, at det fortsatt virker som at det er betydelig lite fokus på det ute i skolen generelt. Selv om det er et større fokus på samiske temaer i skolepolitikken ved for eksempel læreplanen, så ser det ikke ut til at dette gjenspeiles ute i skolene da ingen av informantene har fått noe form for kompetanseheving eller fokus på å sette det på det. Det er altså ikke samsvar mellom skolens forpliktelser og skolens fokus på dette. Her er det interessant at det kommer frem i Mihá rapporten av Hansen og Skaar (2021) at samisk ungdom møter på fordommer som bunner ut i lav kompetanse hos majoritetsbefolkningen og som man kanskje kunne forhindre med kunnskap og kompetanse i befolkningen. Her har skolen et viktig ansvar.

Selv om informantene oppga at de har fått lite opplæring og kompetanseheving på samiske temaer så ser jeg en tendens til at enkelte av lærerne har et mer «vi» holdning der de bruker «vår kultur» og «vår historie» mer aktivt, noe som viser til at de har noe kompetanse for mangfoldskompetanse. I forlengelsen av det, viste ingen av informantene til noen former for fordommer. Mangfoldskompetanse var kanskje mest fremtredende for Lise og Siren, der spesielt Lise brukte et mer samlende språk i intervjuet. Disse informantene var for øvrig også dem som virket til å ha et større fokus på samiske temaer generelt da de oppga at de konsekvent hvert år hadde en samisk uke i forbindelse med samenes nasjonaldag og sørget for

at kompetansemålet som omhandlet duodji/duodje/duedtie blir gjennomført med å implementere det gjennom skoleåret. På spørsmålet om de hadde praktisert samiske temaer hittil, svarte endatil Siren følgende: «Det er ikke februar enda», som viste til at det ble vektlagt til samenes nasjonaldag.

Der igjen har den andre læreren ved den skolen påpekt at det ikke er februar enda når jeg spurte om hvor mange ganger de har vært innom samiske temaer i undervisningen fra sommeren og til da jeg intervjuet dem, noe som kan være med på å forsterke annengjøring. Med manglende kompetanse om den samiske befolkningen vil man videre kunne bygge opp under stereotyper og eksotifisere kulturen og befolkningen.

Når Lise reflekterer over hva hun fokuserer på i undervisningen om samiske temaer og hva hun underviser om så hevder hun at de bruker lite tid på undervisningen om samiske temaer og dermed kanskje ikke får med alt som hun kanskje kunne og burde sett på. Dette er litt interessant ettersom jeg oppfattet det som at Lise og Siren var de som hadde størst fokus på tema, der de hadde en hel samisk uke hvert år, mens for eksempel Lars ikke hadde det hvert år.

Det er vist til at det skjer en endring der samiske temaer er blitt mer inkludert i skolen og har en større plass enn tidligere, der samisk innhold i skolen og skolepolitikken beveger seg mellom en inkludering og indigenisering, noe som både Folkenborg (2017) og (Pedersen, 2023) viser til. Dette kommer også til syne gjennom mine funn ettersom enkelte lærere uttrykker at de har mer fokus på samiske temaer nå. Siren sier blant annet at hun kunne finne på å nedprioritere samiske temaer før LK20, men at hun ikke gjør det nå lengre, grunnet større plass i læreplanen.

Det kan virke som at samtlige informanter ser relevans for tema, men Lars beskriver dog relevansen som større i samiske området enn Vestlandet – uten å forklare hvordan. Det er riktignok en stor forskjell på for eksempel en samisk skole og en «ordinær» skole på Vestlandet. Likevel er relevansen, etter min oppfatning, den samme bare i en annen form, med henvisning til læreplanen. Det vil altså være innholdet som vil være annerledes i større grad enn relevansen. Med tanke på dette uttalte lærerne i tillegg at elevene i noe større grad hadde interesse for disse temaene i undervisningen.

5 Konklusjon

Denne masteroppgaven har hatt som formål å besvare problemstilling:

«Hvordan forstår og underviser et utvalg lærere om samiske temaer på mellomtrinnet?»

For å konkretisere oppgavetemaet og å bryte opp problemstillingen ble det undersøkt på bakgrunn av disse forskningsspørsmålene:

- Hvordan påvirker lærernes erfaring og kunnskap deres undervisningspraksis?
Og
- Hvordan blir samiske temaer vektlagt og implementert i undervisningen?

Informantene forstår samiske temaer som noe grunnleggende basert på det dem peker på av kultur, som i stor grad er ytre kultur. Dette kunne eksempelvis være nasjonaldrakt, joik og kunst. De forstår de samiske temaene i undervisningen i lys av samenes nasjonaldag, hvor av de praktiserte noe tverrfaglig i den tidsperioden – som en slags «happening». I forlengelsen av dette foregikk mye av undervisningen som temabasert eller i bolker, og ble forholdsvis lite implementert ellers. Et interessant funn var at det var lite fokus på dette i skolene de jobbet på da det ikke ble lagt fokus på eller hadde kompetanseheving på samiske temaer. Ettersom det er et viktig og forpliktet tema i læreplanen og i samfunnet ellers, noe som ikke virket å bli gjenspeilet i skolen. Med tanke på dette, samt den manglende inkluderingen i lærerutdanningene til informantene så er det kanskje ikke så rart at lærerne kun hadde en grunnleggende kunnskap og var noe usikker på samisk innhold. Flere av informantene ga likevel uttrykk for ønske om kompetanseheving, da de anså det som et viktig tema. At samiske kultur og samfunnsliv er et viktig og forpliktet tema gjenspeiles blant annet ved behandlingen av Fosen-saken og andre samfunnspolitiske saker.

Tidligere forskning og mine informanter peker på at det trengs kompetanse i skolen og hos lærere. For videre forskning ville det nok vært aktuelt å sett på hvordan lærerutdanningen forbereder studentene i dag på dette emnet basert på at mine informanter oppga lite implementering i lærerutdanningen, spesielt med tanke på at Lars ble ferdig med sin utdanning så sent som i 2019. Samtidig ville det også vært interessant å sett på hvordan den «erfarte læreplanen» og hvordan elevene etter endt grunnskole erfarer praktiseringen av samiske temaer og om de opplevde undervisningen som en «happening» eller som en mer inkludert del av opplæringen.

Referanseliste

- Andreassen, B. O. & Olsen, T. A. (2018). Samisk innhold i skolen - kunnskap, rettigheter og mangfoldskompetanse IE. Schjetne & T. A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 130 - 145). Gyldendal
- Andreassen, B. O. & Olsen, T. A. (2020a). Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter - utfordringer og muligheter IB. O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 141-163). Fagbokforlaget
- Andreassen, B. O. & Olsen, T. A. (2020b). Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. I B. O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter - i skole og lærerutdanning* (s. 9 - 33). Fagbokforlaget.
- Berg-Nordlie, M. & Gaski, H. (2021). *Sápmi*. Hentet 16.05.22 fra <https://snl.no/S%C3%A1pmi>
- Bongo, B. A. (2012). *Samer snakker ikke om helse og sykdom: samisk forståelseshorisont og kommunikasjon om helse og sykdom: en kvalitativ undersøkelse i samisk kultur* [Doktorgradsavhandling Universitetet i Tromsø].
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker - innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dahl-Hansen, H. P. (2018). Paradokser og utfordringer med samiske tema i de praktisk-pedagogiske utdanningene. *Bedre skole (trykt utg.)*.
- Dawson, P., Broderstad, A., Sanden, H., Einen, B., Nystuen, G., Strømme, V., Brekke, J. P., Vinsand, N. & Børgh-Olsen, B. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge* (NIM-R-2022-006). N. i. f. menneskerettigheter. <https://www.nhri.no/rapport/holdninger-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/>
- Duolljá, S. E., Gaski, H. & Theil, R. (2023). *Samisk*. Hentet 12.05.2023 fra <https://snl.no/samisk>
- Eriksen, K. G. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of social science education*, 17(2), 57-67. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697>
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis - perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utg. utg.). Gyldendal.
- Evju, K. & Olsen, T. A. (2022). Undervisning om samiske temaer i skolen - betydningen av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3433>
- Figenschou, G., Pederesn, H. C. & Karlsen, S. S. (2023). Innledning - Ávdnet - Samiske tema i skole og utdanning - et postkolonialt prosjekt IG. Figenschou, S. Solheim & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - Samiske tema i skolen og utdanning* (s. 17-29). Universitetsforlaget
- FN-sambandet. (2022). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. Hentet 28.04.2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/urfolk/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter>
- Folkenborg, H. R. (2017). Skriftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole *Historiske-didaktik, dannelse og bevidsthed*, 71 - 113.
- Folkenborg, H. R. (2023). Skiftende forestillinger om det samiske i grunnskolen - utenfor, innenfor eller sidestilt en norsk nasjonal identitet? . I G. Figenschou, S. Solheim & H. C. Pederesn (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 30-50). Universitetsforlaget
- Gjerpe, K. K. (2017). Samisk læreplanverk - en symbolsk forpliktelse?: En begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk.

- Nordic Studies in Education*, 37(3-04), 150-165.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03>
- Gjerpe, K. K. (2021). Gruppebaserte fordommer i lærebøker: konseptualisering av «lærebok sápmi». I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 295-317). Universitetsforlaget
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter - å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGRAW-HILL BOOK COMPANY.
- Hansen, K. L. & Skaar, S. W. (2021). *Unge samers psykiske helse - en kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse*. U.-N. A. Universitet.
<https://uit.no/project/miha/publikasjoner>
- Holander, S. & Høvik, K. Ø. (2023). Urfolksperspektiver i engelskfaget. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pederesn (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 299 - 314). Universitetsforlaget.
- Johansen, Y. & Pederesn, H. C. (2023). Lášmmohallan. Inkludering av samiske leker og aktiviteter i «norsk» kroppsøving IG. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pederesn (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 120-134). Universitetsforlaget.
- Kavli, B. H. (2019). *Samiske tema i samfunnsfag - en nedprioritering?* [Masteroppgave NTNU].
- Kommunal- og Moderniseringsdepartementet. (2020). *Hvem er urfolk?* . Hentet 13.05.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtspalte/hvem-er-urfolk/id451320/>
- Kongehuset. (1997). *Sametinget 1997: Åpningstale* Hentet 27.04.22 fra <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=171065&sek=26947&scope=0>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. . utg.). Gyldendal akademisk
- Lile, H. K. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk* [Doktogradsavhandling Det juridiske fakultet - Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Nakata, M. (2007). *Disciplining the Savages. Savaging the Disciplines*. Aboriginal Studies Press.
- NorgesHøyesterett. (2021). *Vedtak om konsesjon til vindkraftutbygging på Fosen kjent ugyldig fordi utbyggingen krenker reindriftssamenes rett til kulturutøvelse*. Hentet 28.04.2023 fra <https://www.domstol.no/no/hoyesterett/avgjorelser/2021/hoyesterett-sivil/hr-2021-1975-s/>
- Olsen, T. A. (2017). Sápmi i Noreg i dag *Syn og segn*, 123(4), 39-45.
<https://omsorgsforskning.brage.unit.no/omsorgsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2476793/Torjer%20Andreas%20Olsen%20%20Syn%20og%20Segn.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR0TldfTUvdE5oa1ayMqXCXdf2VPC3vXNQPQIjrnU4saqrrRnxWqYQGYptQ>
- Olsen, T. A. (2020). Samene - Urfolk i Norge. I B. O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A. & Andreassen, B. O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1), 1-17.
<https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Olsen, T. A. & Evju, K. (2022). Urfolk og nasjonale minoriteter som tema i samfunnsfag IK. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 267-285). Fagbokforlaget.

- Olsen, T. A. & Sollid, H. (2019). Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering *DIN: tidsskrift for religion og kultur*, 2, 113-138.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/17605/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskaper om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningen *Acta didactica Norge*, 11(2), 1-15.
<https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Pedersen, H. C. (2023). Samisk innhold i samfunnsfagundervisningen. Ungdomsskolelæreres vurdering av egen praksis IG. Figenschou, S. Solheim & H. C. Pedersen (Red.), *Åvndnet - Samiske tema i skole og utdanning* (s. 255-271). Universitetsforlaget
- Plesner, I. T., Brandal, N. & Døving, C. A. (2017). Hvor like må vi være?: Gamle minoriteter i det nye Norge IN. Brandal, C. A. Døving & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk - I norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 13 - 26). Cappelen Damm Akademisk
- Porsanger, J. (2004). An Essay about Indigenous Methodology. *Nordlit*, 8(1), 105-120.
<https://doi.org/10.7557/13.1910>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning - Perspektiver på undervisning* Cappelen Damm Akademisk
- Schjetne, E. (2018). Forståelse av mening som mangfoldskompetanse IE. Schjetne & T. A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 112-129). Gyldendal.
- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse - Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg. utg.). Gyldendal.
- Sæther, E. B. (2021). *Samisk på timeplanen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring*. udir.no. Hentet 14.04.2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i læreplanverket?* . Hentet 12.05.2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet 12.02.2022 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Støtte til arbeid med samisk innhold i fagene*. Hentet 19.05.2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-arbeid-med-samisk-innhold-i-fagene/>
- Wicklund, B. (2022). Samisk litteratur i norskfaget. I A. S. Larsen, W. B. & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10: Litteraturboka* (2. utg., s. 170-187). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1, intervjuguide:

Intervjuguide

Oppstart:

1. Hvilke fag har du i din fagkrets? Og hvilke fag underviser du i?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Finnes det samiske elever i din klasse og/eller på skolen som du vet om?

Lærerens kunnskap og kompetanse:

4. Kan du beskrive hva du legger i samiske temaer?
5. Under din utdanning, hvordan var opplæringen om samiskrelevante temaer?
6. I hvilken grad har du fått opplæring/kursing om det samiske? (kurs, seminar, informasjonshefte o.l.)
7. Hvor har du innhentet mest kunnskap om samiske temaer? (gjennom TV, nyheter, venner, familie, artikler, formell utdanning...)
8. Hvordan ville du sagt at din kunnskap er i forhold til å kunne undervise om det?
9. Ønsker du mer opplæring rundt dette temaet? Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Hvordan forbereder du deg til å ha undervisning om samiske temaer?
11. Tenker du at undervisningen om det samiske har endret seg de årene du har jobbet som lærer?

Undervisningen om samiske temaer

12. Kan du beskrive elevenes interesse for det samiske?
13. På hvilken måte føler du samiske temaer er relevant- eller ikke relevant for dette geografiske område og for elevene dine?
14. Hvilke læremidler bruker du for å undervise om samiske temaer?
15. Hvordan legger du opp undervisningen om den samiske befolkningen og/eller samiske temaer?
Oppfølgingsspørsmål --> Hvilke fokus har du på kultur/rettigheter?
16. Fra sommeren og til nå, hvor mange ganger har du vært innom samiske temaer?

17. Undervises det tverrfaglig om samiske temaer og i hvilke fag?
18. På hvilken måte har du lagt opp undervisningen for å eventuelt få fram likheter og ulikheter innenfor samisk kultur?
19. Markerer dere samenes nasjonaldag/samefolkets dag?
 - Hvis ja: Hvorfor? På hvilken måte?
 - Hvis nei: Hvorfor ikke?
20. Er det andre temaer/undervisninger som du mener det er relevant å trekke inn samiske temaer?
21. Tror du samiske temaer kan bli nedprioritert for å rekke over andre temaer?
22. Har du noe å tilføye?

Vedlegg 2, Informasjonsskriv:

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læreres undervisning om samiske temaer i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan skolen i dag underviser om samiske temaer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å se på hvordan samiske temaer blir undervist om og prioritert i skoler på Vestlandet. Det er også gjort henholdsvis lite forskning på området, da spesielt med tanke på skoler på Vestlandet.

For å belyse dette tema har jeg stilt følgende problemstillingen: «*Hvordan blir samiske temaer undervist om på mellomtrinnet ved skoler på Vestlandet?*»

Jeg stiller også følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan blir samiske temaer prioritert i undervisningen?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave som vil være en avsluttende oppgave i min grunnskolelærer utdanning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, ved fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en lærer som jobber på mellomtrinnet ved en skole på Vestlandet samt har samfunnsfag i din fagkrets og/eller er kontaktlærer på mellomtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta på forskningsprosjektet vil det bli foretatt et én til én semistrukturert intervju som varer i ca. 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp via lydopptak, med supplering av notat. Det vil også bli gjort en innholdsanalyse av dine semesterplaner/årshjul for å få et helhetlig bilde av undervisningen, og hvordan den er lagt opp. Disse ønsker jeg å se over før intervjuet og de trenger ikke å være detaljerte.

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 data vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Forskningsprosjektet vil heller ikke påvirke skolen du jobber på.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Prosjektleder og veileder vil ha tilgang til det transkriberte datamaterialet, og ditt navn vil bli anonymisert og erstattet med koder.
- Data fra intervjuet vil bli lagret på en sikret forskningsserver.

Når masteroppgaven blir publisert vil du ikke kunne bli gjenkjent.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes august 2023. Lydfilen blir slettet etter transkribering, og det anonymiserte tekstmaterialet vil være det eksisterende materialet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Når du stiller opp i en slik type undersøkelse, 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:

- Høgskulen på Vestlandet ved masterstudent og prosjektansvarlig Amalie Dorthea G. Strømme, email: 581880@stud.hvl.no, eller telefon: 41626170.

- Høgskulen på Vestlandet ved Jacob Melting, telefon: 55 58 58 28
- HVL sitt personvernombud: Trine Anikken Larsen, email: trine.anikken.larsen@hvl.no, telefon: 55 58 76 82

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:
Amalie D. G. Strømme
(masterstudent)

Veileder:
Jacob Melting

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Læreres undervisning om samiske temaer i skolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta på intervju. Jeg samtykker at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, å gi tilgang på aktuell årsplan/semesterplan.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3, Godkjenning fra Sikt:

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

27.04.2023, 22)32



[Meldeskjema](#) / [Læreres undervisning av samiske temaer](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

793886

Vurderingstype

Standard

Dato

05.10.2022

Prosjekttittel

Læreres undervisning av samiske temaer

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Jacob Melting

Student

Amalie Dorthea G. Strømme

Prosjektperiode

10.09.2022 - 01.08.2023

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 01.08.2023.

[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 1.8.2023.

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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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, videosamtale o.l.) 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 eventuelt 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!