

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5006

Navn på kandidat: Maija M. Tangen

---

## Samisk – En del av mangfoldet og kulturarven

En kvalitativ undersøkelse om læreres tanker om samisk som tema i norskfaget på mellomtrinnet og ungdomstrinnet

---

Dato: 18.mai 2022

Totalt antall sider: 85

Du har reist deg murer

for å leve fritt.

Men som fange sturer

arme hjertet ditt.

Bryt i muren veg for

fremmed sorg og sang.

Fri ditt eget jeg for

enecellens tvang!

Slipp de mange andre

i ditt hjerte inn.

La dem tollfritt vandre

i ditt åpne sinn.

*Du og Jeg* er ikke rette ord å si. –

Verdens håp er dette

vesle ordet Vi.

(Hans Børli, 1949 i Hans Børli 1998, s.55)

## **Forord**

Jeg vet ikke helt om det har sunket inn enda at jeg har gjennomført fem års grunnskolelærerutdanning og skrevet en masteroppgave. Å skrive denne masteroppgaven har vært utrolig krevende, men også spennende og gøy, for jeg har lært mye, både om meg selv og om temaet. Det er en underlig følelse å nå være ferdig med lærerutdanningen, og vite at dette kapittelet i livet er straks over. Jeg blir å savne min studenttilværelse og mine medstudenter, men nå er jeg klar til å ta fatt på læreryrket. Til høsten starter et nytt kapittel i livet, og jeg vil takke alle som har hjulpet meg med å komme dit, fra lærerne i barneskolen som oppmuntret meg til å vurdere læreryrket, til professorer på universitetet og praksislærere som har kommet med uvurderlige råd og delt av sin erfaring.

En spesiell takk til veilederen min som gjennom hele masterperioden har hatt troen på meg og gitt oppmuntrende ord når jeg har sett mørkt på ting. Takk til alle deltakerne i studien min som har gjort denne studien mulig, som til tross for tunge tider tok seg tid til å stille opp på digitale intervju og gi tilbakemeldinger i etterkant. Videre må jeg takke venner og familie som har støttet meg gjennom, ikke bare masterperioden, men hele utdanningen. Dere er gull verdt. Takk for gode diskusjoner og oppmuntrende ord, og for å ha gitt meg rom til å lufte frustrasjon og til å roe ned når stresset har blitt litt for høyt. Takk for at dere har vært der for meg og for at dere har troen på meg.

Til slutt vil jeg takke deg som leser denne oppgaven, jeg håper du finner den interessant og nyttig.

Maija Tangen

Nord Universitet, Bodø.

18.mai 2022

## Sammendrag

Denne studien tar for seg lærerens tanker omkring samisk tema i norskfaget og har følgende problemstilling: «Hvordan håndterer dagens norsklærere på mellomtrinn og ungdomstrinn, samisk som tema i de nye læreplanene (LK20)?». For å utdype problemstillingen har jeg to forskningsspørsmål:

- *«I hvor stor grad føler norsklærere at de har god nok kompetanse til å undervise i samisk tema? Og hvor kommer kompetansen fra?»*
- *«Hvordan tolker norsklærere temaet samisk i LK20 – er det bare konkrete kompetansemål eller noe mer?»*

Formålet med studien har vært å få innsyn i dagens situasjon omkring samisk tema i skolen og bidra til mer forskning på samisk som tema i det norske klasserommet. For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg samlet inn kvalitativ data gjennom seks digitale semistrukturerte intervju med norsklærere som jobber på mellomtrinnet og/eller ungdomstrinnet. Studien har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming hvor lærernes erfaringer og meninger er grunnlaget for studien.

Studiens resultater viser at de fleste lærerne har måttet tilegne seg kunnskap om samisk språk og kultur på egen hånd, og ikke gjennom utdanning eller kursing, noe som differensierer lærernes kompetanse omkring samisk språk og kultur. Dette påvirker hvordan lærerne tolker og oppfatter samisk som tema i læreplanen. Lærerne ser veldig ulikt på hvordan læreplanen vektlegger samisk både i overordnet del og i norskfagets fagplan, noe som igjen påvirker hvordan de underviser i samisk tema og hvilke ressurser de bruker. Til tross for at kunnskapen er variert mener alle lærerne i studien at de har god nok kompetanse i forhold til hva LK20 krever. Flere lærere trekker allikevel frem at bedre mangfoldskompetanse og flere verktøy for å håndtere mangfoldet er ønsket.

Studien konkluderer med at kompetansen om samisk språk og kultur er i de fleste tilfeller for dårlig, og er for mye overlatt til tilfeldigheter. Dette må tas tak i via tiltak i lærerutdanningen og gjennom tilbud om videreutdanning til yrkesaktive lærere. Samisk må anses som en del av

mangfoldskompetansen, og urfolkskompetansen må få større fokus slik at læreren ikke viderefører stereotypi og andregjøring.

## **Abstract**

This thesis deals with teachers' thoughts about the topic of Sami in the subject of Norwegian, with this thesis question: "How do the teachers that teach in the subject of Norwegian for pupils in the ages of 10-16, deal with the topic of sami in the new curriculum (LK20)?" To elaborate further on the thesis question, I have added two research questions:

- *"Do teachers feel as if they have the necessary competence needed to teach about Sami themes in their subjects, and where does their competence come from?"*
- *"How do the teachers that teach in the subject of Norwegian interpret Sami as a topic in LK20 – is it only specific competence aims or something more?"*

The purpose of this study has been to get insight into today's situation regarding Sami as a topic in school, and to contribute to more research about Sami as a topic in the Norwegian classroom. To answer the thesis question and research questions, I have gathered qualitative data through six digital, semi-structured interviews, with teachers that teach in the subject of Norwegian for pupils in the ages of 10-16. This study uses phenomenology and hermeneutic to approach the research. The teachers' experiences and thoughts are the basis for this study.

This study's results show that most of the teachers have had to gain knowledge about Sami language and culture on their own, and not through education. This differs the teachers' competence about Sami language and culture, which affects how the teachers interpret Sami as a topic in the curriculum. The teachers' interpretation of how the curriculum focuses on the topic of Sami, both in the core curriculum and in the subject curriculum, differs a lot, which again affects how they teach in the topic of Sami, and what resources they use. Even though they claim to have little knowledge about Sami language and culture, the teachers think they have the competence needed to meet the requirements of LK20 regarding Sami as a topic in the subject of Norwegian. Despite this, there are some teachers who wish to gain better 'mangfoldskompetanse' (competence about the diversity in society and in the classroom) and more tools to better handle the diversity.

This study concludes that the competence about Sami language and culture is often not good enough and getting a competence about Sami language and culture is left to chance. This must

be addressed by the government, by making changes in the teacher education, and giving the existing teachers an offer to get educated about the topic of Sami language and culture. Sami as a topic needs to be included in 'mangfoldskompetansen', and indigenous knowledge must increase in teacher education to avoid the teacher bringing stereotypes and othering into school.

## Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	vii
Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valgt tema.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Avgrensninger .....	2
1.4 Tidligere forskning .....	3
1.5 Oppgavens struktur .....	4
2 Historisk bakteppe.....	5
2.1 Samisk historie – urfolk og fornorsking.....	5
2.2 Fornorskingens virkninger .....	8
3. Teori .....	9
3.1 Samisk i læreplanene.....	9
3.2 Læreplanteori .....	12
3.2.1 Et blikk på LK20 .....	14
3.3 Lærerens kompetanse.....	16
3.4 Lærerutdanning .....	18
4. Metode.....	21
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	21
4.1.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming .....	22
4.2 Forskningsdesign og forskningsmetode .....	22
4.3 Andre metoder.....	24
4.4 Utvalg.....	24
4.5 Gjennomføring av intervju – datainnsamling.....	27
4.6 Transkribering .....	28
4.7 Analyse av datamaterialet .....	29
4.8 Vurdering av forskningens kvalitet – gyldighet og pålitelighet.....	31
4.8.1 Indre gyldighet .....	31
4.8.2 Ytre gyldighet.....	31
4.9 Pålitelighet.....	31
4.10 Forskningsetikk .....	32
5. Resultater.....	34
5.1 Lærerens kjennskap til og kunnskap om samisk språk og kultur.....	35
5.2 LK 20 – endringer og muligheter? .....	36
5.3 Samisk i undervisningen .....	39
5.4 Kompetanse og mangfoldskompetanse .....	42
6. Drøfting .....	46



6.1 I hvor stor grad føler norsklærere at de har god nok kompetanse til å undervise i samisk tema? Og hvor kommer kompetansen fra? .....	46
6.2 Hvordan tolker norsklærere temaet samisk i LK20 – er det bare konkrete kompetansemål eller noe mer? .....	48
7. Konklusjon .....	54
7.1 Kunnskapen varierer – bevisstgjøring av lærerens ansvar .....	54
7.2 Ulike tolkninger av samisk tema i LK20 –mulighetene må bevisstgjøres .....	54
7.3 Studiens relevans og bidrag.....	55
7.4 Videre forskning.....	55
Litteraturliste .....	57
Tabelloversikt.....	66
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	67
Vedlegg 2 Samtykkeskjema .....	70
Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD .....	74

## **Innledning**

### ***1.1 Bakgrunn for valgt tema***

Denne masteroppgaven handler om samisk tema i norskfaget på mellomtrinn og ungdomstrinn. Jeg ønsker å undersøke læreres forståelse av samisk i norskfaget i henhold til de nye læreplanene (LK20), og hvordan de arbeider med samisk i norskfaget. I tillegg ønsker jeg å finne ut hvordan lærere ser på sin egen kompetanse omkring samisk språk og kultur.

Jeg valgte dette temaet fordi jeg er veldig interessert i samisk språk og kultur, og jeg ser at det er veldig ulik håndtering og bakgrunnskunnskap når det gjelder samisk i skolen. Personlig sitter jeg med en del kunnskap fordi jeg kommer fra en samiskspråklig kommune som er innenfor samisk forvaltningsområde. Skolen jeg har gått på har samisk som en naturlig del av skolens drift hele tiden, fra samisk navn på kunst- og håndverk, duodji, på timeplan og vitnemål, til brev og informasjonsskriv til foresatte på både norsk og samisk. Jeg definerer meg selv ikke som samisk, men jeg føler sterk tilknytning til samisk språk og kultur. Mine erfaringer fra da jeg var elev er så annerledes enn de fleste erfaringer jeg har fra praksis og erfaringene som mine medstudenter virker til å ha, noe som gjør meg nysgjerrig på hvordan tingenes tilstand er når det kommer til samisk i skolen i dag.

Samisk er et tema som har vært en del av læreplanen siden mønsterplanen fra 1987 (Olsen & Andreassen, 2018), i dag finner vi det i opplæringslovens formålsparagraf (1998) og i overordnet del av læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er et overordnet tema i den norske skolen og gjelder alle fag, men det kommer kanskje ekstra fram i læreplanene for norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020a,d,e) og samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det som skiller norsk og samfunnsfag er at norskfaget spesielt ser på samisk språk og litteratur, mens at samfunnsfag ser på det samiske folket og den samiske historien. Samisk historie og kultur kommer likevel inn i norskfaget. For at for at elevene skal kunne forstå samisk språk og litteratur, må de også få kunnskap om samisk historie og samisk kultur. Dermed kan vi også si at norskfaget også lærer om samisk historie. Norskfaget har kanskje et særlig ansvar for samisk i den norske skolen, fordi norskfaget er ifølge kunnskapsdepartementet et kulturfag og identitetsfag som skal gi elevene innsyn i kulturelle tekster og språklig mangfold, og hjelpe elevene å forstå den norske kulturarven, som også innebærer samisk språk og kultur (2020a).

## ***1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål***

På bakgrunn av valgt tema og personlig interesse har jeg kommet med følgende problemstilling: «Hvordan håndterer dagens norsklærere på mellomtrinn og ungdomstrinn, samisk som tema i de nye læreplanene (LK20)?» Jeg har valgt denne problemstillingen fordi jeg føler den gir meg mulighet til å se på hvordan lærere oppfatter samisk tema i LK20 og hvordan de underviser i dette temaet i norskfaget.

For å utdype problemstillingen er disse forskningsspørsmålene mine:

- *«I hvor stor grad føler norsklærere at de har god nok kompetanse til å undervise i samisk tema? Og hvor kommer kompetansen fra?»*
- *«Hvordan tolker norsklærere temaet samisk i LK20 – er det bare konkrete kompetansemål eller noe mer?»*

## ***1.3 Avgrensninger***

I Norge har vi to læreplaner som er likeverdige og parallelle, den ene er den norske læreplanen som er den mest vanlige, og den andre er den samiske læreplanen for elever i samiske distrikt som skal ha opplæring på samisk (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Norskfaget har egen samisk læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020f), men jeg har valgt å konsentrere meg om overordnet del (2017b) og norsk læreplan for norskfaget (2020a,d,e), da dette er det som er mest relevant for meg og min utdanning.

Jeg var redd for at det skulle bli vanskelig å få tak i nok lærere til undersøkelsen min, så derfor har jeg valgt å ikke begrense målgruppen til lærere på et spesifikt klassetrinn, men heller fokusere på både mellomtrinn og ungdomstrinn, som da er min målgruppe i utdanningen. I utgangspunktet tenkte jeg bare å intervjuere lærere i Nordland, men i min søken etter lærere å intervjuere så kom jeg i kontakt med lærere fra flere deler av landet, nærmere bestemt Trøndelag og Rogaland. Jeg mener at denne geografiske spredningen gir studien min et bredere grunnlag, og kan gi rom for flere perspektiver, noe som jeg anser som positivt.

#### ***1.4 Tidligere forskning***

Det har tidligere blitt forsket en del på samiske aspekter i læreplaner, men da mest opp mot det samiske læreplanverket og lite opp mot det norske læreplanverket. For meg er forskning opp mot det norske læreplanverket mest aktuelt, da jeg ser på samisk blant elever som følger NOR01-06, altså elever som har norsk som førstespråk (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Samisk i norskfaget er det enda mindre forskning på, men jeg har funnet to masteroppgaver fra UiT som er relevante i forhold til min forskning. Den ene er en masteroppgave av Ida C. Johansen hvor hun fokuserer på samisk kultur og samisk som tema i norskfaget (2017), og den andre er en masteroppgave av Charlotte M. Isaksen og Lotte N. Liljebakk som ser på «norskfaget som identitetsfag og arena for samiske tema» (2018). Begge disse masteroppgavene forholder seg til LK06, som er en utgått læreplan, men de er likevel relevant. Det finnes lite til ingen forskning på samisk i LK20 da det er helt nye læreplaner, og jeg er en del av det første masterkullet hvor LK20 er iverksatt i skolene.

Johansen (2017) fant ut at norsklærere opplevde at kompetansemålene i LK06 var vide, og undervisningen rundt samiske kompetansemål var veldig ulik. Det var også variert hvor mye tid som ble satt av til å jobbe med samisk i norskfaget, noe som Johansen mener har med lærernes oppfattelse av læreplanen. Isaksen & Liljebakk (2018) fant i sin studie ut at lærernes personlige og faglige bakgrunn legger grunnlaget for lærernes fortolkning av læreplaner og norskfaget, det er altså personlige fortolkninger av læreplaner og fag, og ikke en felles utbredt tolkning. De ulike fortolkningene gjør at lærere legger vekt på ulike aspekter i faget og dermed støtter elevens identitetsutvikling på ulike måter. Mange av lærerne som fulgte LK06S anså norskfaget som egnet for arbeid med samisk tema, også i henhold til identitetsutvikling.

I tillegg til disse to masteroppgavene er også doktoravhandlingen til Hadid K. Lile (2011) aktuell da han i denne studien ser på hva norske elever lærer om det samiske folk. Her diskuterer han den samiske opplæringen i skolen, hva læreplanen sier og hva skolen gir elevene. Lile peker på at lærere ikke lærer godt nok om det samiske til å kunne lære det videre, og at dette gjelder alle fag. Han konkluderer med at Norge bryter FNs barnekonvensjon artikkel 29 ved å ikke gi god nok opplæring om det samiske folk, verken til lærere eller elever. I 2019 kom en undersøkelse fra Riksrevisjonen om samiske elevers rett til opplæring i og på samisk. Til tross for at den konsentrerer seg om samiske elever, er den ganske relevant for min forskning, da den forteller om tingenes tilstand i den norske skolen. Denne undersøkelsen har funnet ut at det samiske og det norske skoletilbudet er ikke

likeverdige, til tross for at de skal være det. Det samiske tilbudet er ikke godt nok. Dette sier oss litt om hvilke holdninger den norske skolen har til samisk språk og kultur. For hva kan vi forvente at norske elever får av kunnskap om samisk språk og kultur, når samiske elever ikke får det de har krav på?

### ***1.5 Oppgavens struktur***

Denne oppgaven er delt inn i syv hovedkapitler. I første kapittel har jeg presentert oppgavens tema og bakgrunn for valg av tema. Der er også problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål presentert. Videre er oppgavens avgrensninger og tidligere forskning presentert. I neste kapittel forteller jeg om samisk historie som et historisk bakteppe for studien min. Deretter vil jeg presentere teorigrunnlaget for oppgaven, hvor jeg blant annet ser på læreplanteori og mangfoldskompetanse. I fjerde kapittel presenterer jeg mitt vitenskapelige ståsted, valgt forskningsdesign og metode, vurdering av forskningens kvalitet, og til slutt forskningsetiske perspektiver. Femte kapittel består av presentasjon av resultatene fra datainnsamlingen, som jeg senere drøfter opp mot teori og tidligere forskning i kapittel seks. I det siste kapitlet presenterer jeg en konklusjon hvor oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål blir besvart.

## 2 Historisk bakteppe

Jeg har valgt å vie et kapittel til den samiske historien, med fokus på fornorskingspolitikken, for å vise det historiske bakteppet for studien min.

### 2.1 Samisk historie – urfolk og fornorsking

Samene er en folkegruppe definert som et urfolk. Andreassen og Olsen (2020) definerer urfolk slik:

*«Et urfolk er et folk som ser seg selv som og/eller er anerkjent som et urfolk, som har eller har hatt distinkte språk og kulturer, og som har bodd og levd i et område før den moderne nasjonalstaten og dens lovgivning ble etablert og statsgrenser trukket» (s.11).*

De sier også at urfolk er «en mindre folkegruppe i et større samfunn. Det vil si at de i hovedsak utgjør en minoritet i et majoritetssamfunn» (s.12). Samene har tilhørighet i Norge, Sverige, Finland og Russland. Tradisjonelt snakker man ofte om samene som hadde rein og var nomader, også kjent som innlandssamene, men det finnes også kystsamene som levde av jordbruk og fiske, og skogsamene som levde av jordbruk og skogbruk. I Norge, Sverige, Finland og Russland, har det skjedd en prosess hvor samene har blitt assimilert og tvunget til å bli så nasjonal som mulig, dette er en del av kolonialiseringen som vi ser har skjedd over store deler av verden over lengre tid, ikke minst mot urfolk (Andreassen & Olsen, 2020, s.35-60 og Beaton et al. 2019). Kolonialisering er ifølge Battiste (2005) et eksempel på eurosentrisk tenking, hvor man ser på urfolkskunnskap som annenrangs i forhold til «vitenskapelig», «vestlig» og «moderne» kunnskap. Eurosentrisk tenking avviser urfolkskunnskap på samme måte som alle andre sosiopolitiske kulturelle levemåter de eurosentriske tenkerne ikke forstod (s.2). Battiste snakker fra et canadisk ståsted, men ideene som vi finner i Eurosentrisk tenking kan allikevel også ses i den norske kolonialiseringen.

Før riksgrensen mellom Norge og Sverige ble trukket i 1751, vandret samene fritt mellom landene i det som ble sett på som et fellesområde eid av både Danmark-Norge, Sverige og Russland. Da riksgrensen ble satt i 1751, gikk den rett gjennom samenes bruksområde. Dette førte til at samene fikk enten norsk eller svensk statsborgerskap, og dermed ble statsborgere. Til tross for dette fikk samene lov til å fortsette sin nomadiske livsstil og drive med rein på tvers av grensene, takket være den såkalte Lappekodisillen som regulerte både samenes statsborgerskap og internasjonale reindrift (Selle, et al. 2015, s.39-40). Dette ble endret i 1919

da reinbeitekonvensjonen, innført av den Norske og den Svenske staten, begrenset antall rein som kunne flyttes over riksgrensen. For mange samer ble denne avgjørelsen svært ødeleggende, da mange samiske familier hadde en nomadisk livsstil som førte til tilhørighet både i Norge og i Sverige. Flere familier ble splittet, og mange samer som hadde bodd i Sverige om vinteren og Norge om sommeren ble tvunget til å forbli i Sverige og aldri returnere til Norge. Statene ville at den tradisjonelle bumannen skulle etablere seg lengre nord i landene og bidra til nasjonalstatens oppbygging. Dette førte til at mange samiske familier med sterk norsk tilhørighet ble tvunget til Sverige og senere tvangsflyttet internt i Sverige (Labba, 2021). Reinbeitekonvensjonen kan ses på som en del av fornorskingsprosessen (Minde, 2005, s.12-13).

Fornorskingsprosessen startet offisielt på slutten av 1800-tallet, nærmere bestemt i 1880, da Norge innførte en språkpolitikk i skole og kirke som innebar at det kun skulle snakkes norsk (Andreassen & Olsen, 2020, s.44). Læreren og skolen hadde dermed en stor og viktig rolle i fornorskingsprosessen, da de skulle ta seg av språkendringene. Lærere måtte vise gode resultater hos elevene når det gjaldt «språkbytte», hvis ikke fikk de ikke lønnspålegg. Før dette var morsmål tillatt i skolen, og det fantes lærebøker på samisk og kvensk (Minde, 2005, s.6-9). I 1898 kom den såkalte «Wexelsen-plakaten», som fastslo at samisk og kvensk bare kunne brukes når det var nødvendig, for eksempel som hjelpemiddel for å forklare noe for en elev. Lærerne måtte følge med i friminuttene for å kontrollere at elevene ikke snakket noe annet enn norsk. Etter hvert ble lærere med samisk tilknytning ansett som lite brukbar i skolen da de ikke var effektive med fornorskingen, derfor slet mange av dem med å komme inn på lærerutdanning og få jobb i skolen (Minde, 2005, s.8-10).

Fornorskingsprosessen er ifølge Andreassen & Olsen (2020) et ledd i kolonialiseringen, og et resultat av nasjonalromantikken og fokuset på nasjonsbygging som preget Norge og andre deler av verden på 1800-tallet (s.35-60). Etter hvert mot 1900-tallet var det flere faktorer enn bare nasjonspolitikk bak fornorskingspolitikken. Rasemessige teorier slik som sosialdarwinisme, fysisk antropologi og eugenikk, påvirket også. Dette innebar oppfatninger og holdninger om at folk tilhørte ulike grupper ut fra fysikk og intellekt. Noen var mer verdt enn andre, og i Norge betydde det blant annet at nordmenn var mer verdt enn samene, fordi samene ble sett på som en underlegen rase med lavere intelligens. Det hadde lenge vært fordommer mot samer fra nordmenn, men nå ville de forske på samene og fysisk bevise at samene var en underlegen rase. Tanken var også at man måtte beskytte den norske rase, og hindre «spredningen» av de underlegne rasene, for de kunne påvirke det norske negativt.

Derfor ble mange kvinner, blant annet samiske kvinner, tvangssterilisert (Hætta, 2021, s. 151-154). Rasemessige tanker kom også fram i skolen, blant lærere og skoleledere, og hos skoledirektøren selv. I Minde (2005) kan man lese et sitat fra skoledirektør Christen Brygfeld fra 1920-30-tallet, hvor han omtaler samer som håpløse, tilbakestående og usle, og at de hører hjemme på sidsykeasyler og åndsvakeskoler (s.11).

I tillegg til raseideologi, var også sikkerhetspolitikk en stor påvirkning i fornorskingen. Norge var nemlig redd for Finland og Russland etter første verdenskrig og den russiske revolusjonen, og samene med sine språk og tilknytninger ble sett på som en potensiell trussel mot det norske riket. Det ble etter hvert satt inn flere ressurser i fornorskingen, blant annet satset staten på internatskoler i flere deler av Norge, særlig i Nord-Norge. (Minde, 2005, s.9-11). I 1940 var det til sammen over 50 internatskoler i Norge. På internatskolene var det strenge regler og harde straffer, man kunne blant annet få kroppslig straff slik som ris, eller man kunne bli fratatt måltider. På internatskolene skulle barna både bo og gå på skole store deler av året. De skulle bli norske, det samiske skulle viskes bort (Hætta, 2021, s.199-219). Lignende internatskoler finner vi blant annet i Canadas historie (Moore, et al., 2019, s. 25-27).

Til tross for at man begynte å endre sine rasemessige syn etter andre verdenskrig, så fortsatte fornorskingen utover 50-tallet og 60-tallet. Stortinget avvirket «Wexel-plakaten» på 60-tallet, men lærerne fortsatte å vise rasistiske holdninger og drev med fornorsking i skolen (Minde, 2005, s.11-12). De siste internatskolene ble avsluttet på 70-tallet i Finnmark (Hætta, 2021, s.203-204). På 1970-tallet skjer det endringer i samfunnet, verden er påvirket av fokus på menneskerettigheter etter andre verdenskrig, borgerrettighetsbevegelsen i USA, og motstand mot Vietnamkrigen. Det er hippie-bevegelse, fokus på fred og kjærlighet, og demonstrasjoner mot styringsmakter. I tillegg har urfolk og minoriteter fått økt fokus i verdensbildet, blant annet gjennom ratifisering av ILO-konvensjon nr. 169. På slutten av 1970-tallet og inn i 1980-tallet er det mye bråk i Norge rundt utbyggelsen av Alta-Kautokeino-vassdraget. Det var en stor konflikt om det skulle bygges, og hvor, da det ville gå ut over samisk bruks- og boområde. Demonstrantene samlet seg både ved byggestedet og utenfor Stortinget, og politiet brukte makt for å fjerne dem, flere ble arrestert. Saken vakte internasjonal oppmerksomhet og anses som et veiskille i samisk historie da man får et nytt fokus på det samiske (Hætta, 2002, s.188-207).

I 1987 ble samisk offisielt språk i Norge (Keskitalo & Olsen, 2019, s.112.). I dag eksisterer det ni samiske språk, tre av de; nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk, er offisielle språk i



Norge. I 1988 vedtok Stortinget Sameparagrafen (§110) i Grunnloven, denne paragrafen pålegger staten å legge til rette for at samisk språk og kultur skal bevares og utvikles. Dette er en stor milepæl i samisk historie (Olsen & Andreassen, 2018, s. 5). Året etter ble Sametinget opprettet med den hensikt å ivareta det samiske folks rettigheter (Hætta, 2002, s. 204-207 og 224-225). På 1990-tallet og utover skjer det en endring i synet på samer og samisk. Det samiske får en revitalisering, og blomstrer opp, særlig i de områdene som hadde blitt sterkest fornorsket. Det ble opprettet flere samiske sentre, og samisk kunst og kultur får større plass i massemedia, blant annet gjennom litteratur og musikk (Andreassen & Olsen, 2020, s.51).

## ***2.2 Fornorskingens virkninger***

Fornorskingen varte i over 100 år, noe som har satt dype spor i det samiske folk. Mange samer sluttet å anse seg selv som samisk, for de mistet alt som var sitt. Andreassen & Olsen (2020) trekker fram to folketellinger fra Kvæfjord i Troms, den ene fra 1930 og den andre fra 1950. I folketellingen fra 1930 er 50 % av innbyggerne finsk/kvensk eller samisk, mens i 1950 er 2 % av innbyggerne kvensk eller samisk. Det betyr at over halvparten av befolkningen skiftet etnisk identitet i løpet av 20 år. Fornorskingen var en suksess i myndighetens øyne. De samiske var blitt norske, språkene nærmest utryddet, og kulturen utvannet (s.48).

Minde (2005) forteller om avmakt og stigmatisering, noe som påvirket samenes selvbilde og identitetsfølelse. Særlig satte skolen sterke spor, da det her oppsto kollisjon mellom ulike språk og kulturer. Elevene forsto ikke læreren, og læreren reagerte med sinne og fysiske handlinger. Fordi elevene ikke forsto norsk og dermed ikke kunne gjøre skolearbeidet slik de skulle, så ble de stemplet som dumme og late. De følte seg oversett, neglisjert, understimulert og fornødt. I tillegg ble de samiske elevene hengt ut av læreren foran de norske elevene, og ofte fikk samene skylden for alt. Som voksne satt de uten noe særlig kunnskap i noen av språkene sine, og de følte seg usikker og ydmyket. Fornorskingen ble et overgrep som satte sine spor (s.12-18). De som vokste opp med fornorskingen ønsket å spare barna sine for opplevelsen og lærte aldri barna sine samisk, bare norsk. Dette førte til at en hel generasjon vokste opp uten samisk språk, særlig på kysten (Andreassen & Olsen, 2020, s.48).

### **3. Teori**

Dette kapittelet ser nærmere på teorigrunnlaget for studien min. Jeg starter med å se på hvordan den samiske samfunnshistorien er reflektert i ulike læreplaner, før jeg så går nærmere inn på læreplanteori for å bedre forstå læreplaner og dermed også grunnlaget for lærerens virke. Deretter vil jeg se på lærerens kompetanse, spesifikt mangfoldskompetanse og urfolkskompetanse, før jeg til slutt ser på mangfoldskompetanse og urfolkskompetanse i lærerutdanningen.

#### ***3.1 Samisk i læreplanene***

Hvordan kan vi se den samiske historien reflektert i læreplanene? Som jeg allerede har vært inne på, så var skolen en viktig faktor i fornorskingen. Skolen har vært, og er, også en viktig faktor i gjenreisningen av det samiske. Læreplaner i seg selv er ikke teori, men de er styringsgrunnlaget for skolen, og legger føringer for den enkelte lærer. Derfor er de en stor del av grunnlaget for denne masteroppgaven. De læreplanene jeg skal se nærmere på er M74, M87, L97, LK06 og LK20, fordi det er fra M74 at det begynner å skje endringer, og jeg må ha et begrenset antall på hvor mange jeg kan se på da jeg har begrenset plass. Jeg bruker forskningsartikkelen ««Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner» av Olsen & Andreassen (2018) som utgangspunkt.

M74, også kjent som mønsterplanen (læreplanen) fra 1974, er den første læreplanen som har en overordnet del. Overordnet del av læreplanen «setter skolens faglige innhold i en overordnet samfunnskontekst» (Olsen & Andreassen, 2018, s.3). På denne tiden var «Wexelplakaten» nylig blitt fjernet (Minde, 2005, s.11-12), og de siste internatskolene døde sakte ut (Hætta, 2021, s.203-204)). Samfunnet generelt var i endring, med økende fokus på kamp for menneskerettigheter og fred, noe som også økte fokuset på urfolk (Hætta, 2002). Vi kan se dette reflektert i M74 ved at det poengteres i overordnet del at samisk kultur og historie er styrket gjennom hele planen etter ønske fra Stortinget. Ellers er det lite om det samiske, særlig for norske elever, da det er mer fokus på samiske elever og samisk språkopplæring (Olsen & Andreassen, 2018s, 5-8). Et unntak er et punkt i læreplanen for samfunnsfag for åttende trinn, hvor det snakkes om generasjonsmotsetninger innad i samiske familier på grunn av fornorskingen (Keskitalo & Olsen, 2019, s.115). Olsen & Andreassen påpeker at dette punktet er viktig fordi det gjelder alle elever, også de norske, og fordi at ordet fornorsking faktisk er

brukt av myndighetene selv. De påpeker videre at det er i helhet lite fokus på det samiske i M74, men heller et stort fokus på innvandrere, noe som reflekterer den økende strømmen av ulike mennesker som kom til Norge fra 60-tallet og utover. I M74 sine punkter som gjelder innvandrere kommer uttrykk som 'flerkulturell' og 'globale perspektiver' fram (Olsen & Andreassen, 2018, s. 5-8).

M87, mønsterplanen fra 1987, viser derimot store endringer, en refleksjon av de store endringene som har skjedd i samfunnet (Keskitalo & Olsen, 2019, s.115-116). Alta-saken har satt sine spor, og sameparagrafen og Sametinget er like rundt hjørnet. Fremdeles er det mest fokus på samiske elever og deres språkopplæring og rettigheter, men det er også et større fokus på samisk kunnskap for norske elever, noe vi ser i et av punktene i læreplanen som sier at **alle** elever skal lære om samisk kultur. Man kan generelt se en positiv endring omkring det samiske i måten for forskningen og konsekvensene av det er omtalt på, og i punktet hvor samisk språk blir likestilt med norsk. Samene blir i denne læreplanen omtalt som etnisk minoritet og ikke urfolk, noe som gir færre rettigheter. Til tross for at de kategoriseres som minoriteter sammen med sigøynere og kvener, så fremstilles samene som noen som skiller seg ut og skal bli ekstra ivaretatt. Minoriteter og deres kulturer blir nevnt som en del av den norske kulturarven, og som noe som skal ha plass i skolen (Olsen & Andreassen, 2018, s.8-9).

Mellom M74 og M87 kom det enda flere innvandrere til Norge, noe man kan se på det økte fokuset på innvandrere i M87. Innvandrere blir sett på som ressurser som Norge kan dra nytte av. Olsen & Andreassen setter det på spissen og viser til hvordan måten det er fremstilt på skaper et skille mellom **dem** og **oss**. De peker videre på at dette kan vi også se når det gjelder det samiske, siden de blir beskrevet «som å skille seg ut blant de gruppene som blir skilt ut» (Olsen & Andreassen, 2018, s. 9). Ifølge Olsen & Andreassen (2018) er det et uttrykk for andregjøring, noe som ofte skjer i representasjonen av urfolk og minoriteter. De mener at M87, til tross for sine positive endringer og økt fokus på samisk språk og kultur, kommuniserer andregjøring. Olsen & Andreassen (2018) forklarer at andregjøring kommer fra det engelske begrepet 'othering' og «innebærer å framstille en gruppe mennesker som grunnleggende annerledes enn andre mennesker. Som prosess eller strategi impliserer andregjøring at maktstrukturer akkumuleres eller reproduseres» (s.9).

Generell del, eller overordnet del av L97, læreplanen fra 1997, kom i 1993 og var en helt ny måte å tenke på. Dette var den første overordnede delen som bare fokuserte på verdi og ideologi, det didaktiske og organisatoriske som hadde vært der tidligere ble nå lagt til et annet

dokument kalt «Brua». Overordnet del i L97 snakker om mennesket, ulike kulturer, tradisjoner, religioner og livssyn, respekt og mangfold. Det er bare i et avsnitt at samisk språk og kultur nevnes spesifikt, og i det avsnittet blir samisk språk og kultur omtalt som en del av Norges kulturarv som alle elever skal ha kjennskap til. Dette er også trukket frem i «Brua», hvor det presiseres at samisk er et tema i flere fag. Med læreplanene i 1997 kom også den første samiske læreplanen (Olsen & Andreassen, 2018, s. 10-13).

Olsen & Andreassen (2018) mener at L97 viser mindre andregjøring enn M87, både i sin omtale av innvandrere og minoriteter, men at det ennå er der. Noe de finner interessant med L97 er bruken av mangfoldsbegrepet. Før ble mangfold stort sett bare brukt om ulik kultur, mens i L97 omfavner dette begrepet også ulik sosial bakgrunn, religion, etnisk tilhørighet, ulikt bosted, kjønn, og ulik funksjonsevne. Mangfoldsbegrepet har blitt stort og vidt, og reflekterer mangfoldet i samfunnet (s. 11).

LK06, også kjent som Kunnskapsløftet, viderefører mangfoldsbegrepet som vi ser i L97, og omfavner nå også nasjonale minoriteter etter ratifiseringen av Europarådets rammekonvensjon fra 1999. Samisk faller derfor lett innunder mangfoldsbegrepet og er på denne måten inkludert i store deler av lærerplanen, men er bare spesifikt nevnt en gang i generell del, da på akkurat samme måte som i L97: en del av den norske kulturarven (Olsen & Andreassen, 2018, s. 11). I LK06 er det noen kompetansemål som går direkte på samisk i de fleste fag, og noen kompetansemål hvor samisk indirekte passer inn. En kan si at forskjellen mellom L97 og LK06 er liten når det gjelder samisk fokus.

LK20, er en fornyelse og videreutvikling av LK06, derfor er det mange likheter, men også mye nytt. I de nye læreplanene er kompetansemålene i fagene færre og mer åpne, og hvert fag har kjerneelementer (Andreassen & Tiller, 2021, s.225-229). I norskfaget er disse kjerneelementene 'Tekst i kontekst', 'Kritisk tilnærming til tekst', 'Muntlig kommunikasjon', 'Skriftlig tekstskaiping', 'Språket som system og muntlighet', og 'Språklig mangfold' (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Samisk kommer naturlig inn under språklig mangfold selv om det ikke er spesifisert. Det er få kompetansemål som går direkte på samisk, men samisk passer godt inn i andre kompetansemål. I tillegg har LK20 de tverrfaglige temaene 'Folkehelse og livsmestring', 'Demokrati og medborgerskap' og 'bærekraftig utvikling' (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Samisk er et velegnet tema til alle disse tre tverrfaglige temaene. Jeg kommer nærmere inn på tverrfaglighet i delkapittel 3.2.1.

Den overordnede delen ble iverksatt allerede i 2017, og inneholder spesielt en viktig forandring, og det er anerkjennelsen av samene som urfolk. LK20 har også spesifikt anerkjent flere nasjonale minoriteter, slik som jødene, taterne, skogfinnene, kvenene, og romfolket. Mangfoldsbegrepet fra L97 Og LK06 er tatt med videre inn i LK20, men har fått inn mer om menneskerettigheter og spesifikt rettigheter til grupper slik som urfolk og minoriteter. Olsen & Andreassen (2018) peker på at LK20 er mer inkluderende i sitt språk, og fremstår som et fellesskap for alle elever. De mener at andregjøringen som man ser i tidligere læreplaner nå er borte, og at fellesskapet står i fokus. Videre peker de på at det økte fokuset på mangfold og fellesskap henger sammen med mangfoldskompetanse. Det er ikke lenger slik at 'vi' skal lære om 'de andre', alle skal lære om alle, og alle er en del av fellesskapet som er det norske samfunnet, og det må læreren ha kompetanse til å kunne håndtere (s. 12-15).

En interessant ting som Olsen & Andreassen (2018) påpeker, er at selv om Norge ratifiserte ILO-konvensjonen 169 i 1990, så ble ikke det samiske folk omtalt som urfolk i læreplanen før overordnet del av LK20 i 2017. Det vil si at gjennom de to læreplanene L97 og LK06 som kom i ettertid av ILO-konvensjonen, så ble de ikke offisielt anerkjent i skoleverket. Det tok nesten tjue år før skoleverket omtalte samene som urfolk (Olsen & Andreassen, 2018, s.13-15).

### ***3.2 Læreplanteori***

I *Opplæringsteori og læreplanforståelse* snakker Kamil Øzerk (2006) om Goodlads fem kategorier for læreplannivåer som er 'ideenes læreplan', 'den formelle læreplan'. 'den oppfattede læreplan', 'den operasjonaliserte læreplan', og 'den erfarte læreplan'. Disse ulike nivåene forteller om hvordan læreplanen fungerer på ulike nivåer i systemet. Øzerk påpeker at det i tillegg oppstår et nivå til som kalles 'den skjulte læreplanen' som da går utenfor det skolen og staten sikter etter å oppnå (s.265-266).

Ideenes læreplan er den læreplan som er «på ideplanet forutfor den aktuelle læreplanutforming eller læreplanrevisjonen». Den er påvirket av debatter og idestrømninger som har foregått i samfunnet omkring utdanning, opplæring og oppdragelse (Øzerk, 2006, s.265). Den formelle læreplan er det som er nedskrevet, de offisielle dokumentene som staten vedtar. Altså er den formelle læreplan resultatet av ideenes læreplan. Her finner man blant annet mål, verdisyn, kunnskapssyn, læringssyn m.m. (Øzerk, 2006, s.265). Alle læreplanene som jeg snakker om, fra M74 til LK20 er formelle læreplaner.

Den oppfattede læreplan «er den versjonen av den formelle planen som er presentert i tankene til administrasjonsfolk i skolesektoren og lærere» (Øzerk, 2006, s.265). Deres erfaringer, bakgrunn, holdninger og verdisyn påvirker hvordan de oppfatter den formelle læreplanen. Det er dette jeg leter etter når jeg spør etter lærernes syn på de nye læreplanene. Andreassen & Tiller (2021) påpeker at lærebøker kan også anses som en del av den oppfattede læreplan siden de er basert på forfatterens oppfatning av den formelle læreplan. Videre fremhever de viktigheten av at skolen bruker LK20 som primærkilde og lærebøkene som sekundærkilde, for å bedre sikre seg at ikke undervisningen begrenser mulighetene som ligger i kompetansemålene (s.28-29 og 199-202). Hvis læreren begrenser mulighetene som ligger i kompetansemålene så kan han risikere å lukke kunnskapsdimensjonen, noe som jeg skal komme nærmere inn på senere (Andreassen & Tiller, 2021, s. 88-93).

Den operasjonaliserte læreplan er hvordan den formelle læreplanen blir utført i skolen; hvilke arbeidsmetoder som blir brukt og hvordan undervisningen blir organisert (Øzerk, 2006, s.265). Andreassen & Tiller (2021) trekker ressursituasjonen fram som noe som påvirker den operasjonaliserte læreplan. Dårlig økonomi og manglende ressurser kan føre til at skolen ikke klarer å gi undervisning i tråd med den oppfattede læreplan (s.29). Lokale læreplaner er ifølge Andreassen & Tiller (2021) også en viktig faktor i forståelsen og operasjonaliseringen av læreplaner. Lokale læreplaner er de læreplanene som skolene selv utarbeider, og som tradisjonelt sett er en konkretisering av de nasjonale læreplanene (s.32). Andreassen & Tiller (2021) mener at det bør endres fra konkretisering av læreplan til utvikling av didaktikk og læreplanforståelse hos læreren, slik at læreren blir godt kjent med den nasjonale læreplanen og kan forstå den og bruke den (s. 32). De påpeker at egentlig trenger vi ikke lokale læreplaner, vi burde heller utvikle forståelsen for den nasjonale læreplanen (s.99).

Den erfarte læreplan er den kunnskapen og læringen som elevene sitter igjen med etter opplæringen (Øzerk, 2006, s.265). Denne kategorien kommer jeg ikke inn på i min studie, da jeg har valgt å fokusere på lærerne, men det kunne vært interessant i videre forskning omkring samisk tema å fokusere på den erfarte læreplan. Den skjulte læreplan er det elevene lærer, men som egentlig er utenfor det opplæringen ønsker å oppnå. Man kan også kalle den for den 'utilsiktede læreplan'. Ofte blir den sett på som noe negativt, men det behøver ikke å være det. Innenfor den skjulte læreplanen finner vi 'null-læreplanen' som er når elevene ikke lærer det staten og skolen ønsker (Øzerk, 2006, s.266). Null-læreplanen er interessant for mitt tema, for mine forhåndskunnskaper og erfaringer får meg til å tenke at samisk tema er for mange

elever en del av null-læreplan, men siden jeg fokuserer på lærerne, så er ikke denne kategorien aktuell for min studie.

### **3.2.1 Et blikk på LK20**

De nye læreplanene er ifølge Andreassen & Tiller (2021) svakt eksternt innrammet, det vil si at fra statens side er det lite detaljstyring, planene er åpne og gir mye frihet til læreren og elevene. Det betyr at elevene har mulighet til å «utvikle og vise kompetanse med utgangspunkt i sine egne interesser og kultur» (s. 89-91). Dette opp mot ‘det eksemplariske prinsipp’ av Wolfgang Klafki, hvor man «arbeider seg fra det spesielle til det allmenne» (Andreassen & Tiller, 2021, s.91). LK20 gir ikke bare elevene mulighet til å utvikle og vise kompetanse med utgangspunkt i sine egne interesser og kultur, den gir også læreren mulighet til å undervise med utgangspunkt i seg selv, altså kan læreren fokusere på det han mener er viktig eller det han er god på selv. Dermed hviler det et stort ansvar på læreren (s.89-91).

Lokal læreplan kan endre på LK20s muligheter ved å begrense valgmulighetene til læreren og elevene, altså en lokal omskriving av nasjonal læreplan. En slik omskriving gjør at selv om læreplanen er eksternt svakt innrammet, blir den internt sterkt innrammet. Hvis skolen derimot bruker den friheten som ligger i læreplanen til å gi elevene valgmuligheter og innflytelse på undervisningen, så er det svak intern innramming og læreplanen fortsetter å være åpen (s. 89-91). Ifølge Andreassen & Tiller (2021) må lokalt læreplanarbeid ikke lukke den åpne innrammingen i nasjonale læreplaner, for da kan elevene miste potensielle didaktiske møter (s.99). Andreassen & Tiller (2021) definerer didaktiske møter som at eleven erfarer koblinger mellom innholdet i skolen og innholdet i personlige erfaringer og interesser (s. 44).

Denne åpne/svake og lukkede/sterke innrammingen kan vi også bruke om kunnskapsdimensjonen i læreplanen (Andreassen & Tiller, 2021, s.91). Læreplanene før LK06 er innholdsorienterte, som vil si at de vektlegger innhold (kunnskap), altså hvilken kunnskap elevene skal ha, mens LK06 og LK20 er kompetansebaserte, som vil si at de vektlegger hva elevene skal kunne gjøre med innholdet (ferdigheter/kompetanse). Det er altså ulikt syn på hva som skal oppnås i de ulike planene (Andreassen & Tiller, 2021, s.39). Andreassen & Tiller (2021) viser til læreplanteoretikeren Benjamin S. Bloom, og forklarer forskjellen slik: «ferdigheter + kunnskaper = kompetanse» (s.88). Kunnskapsdimensjonen på eksternt innrammet nivå «er lukket i L97, åpen i LK06 og enda mer åpen i LK20» (s.91). Igjen trekker Andreassen & Tiller (2021) frem viktigheten av læreren, og at lokal læreplan

ikke lukker den åpne innrammingen. For hvis læreren ser på innholdet i undervisningen som pensum og mål for elevene, og ikke som eksempler, så «vil det representere en lokal omskriving av vedtatt læreplan – fra kompetansebasert til kunnskapsorientert». En slik lokal omskriving kan føre til at noen elever går glipp av muligheten for didaktiske møter og potensielle mestringsopplevelser, og de kan oppnå lavere måloppnåelse enn hvis de hadde fått uttelling for arbeid med temaer som de selv er mer engasjert i (Andreassen & Tiller, 2021, s.93).

I LK20 finner vi to svært viktige begreper: dybdelæring og tverrfaglighet.

Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring slik:

*Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019).*

Andreassen & Tiller (2021) viser til at dybdelæring er å overføre fra en situasjon til en annen og se sammenhenger, noe som også passer til ‘det eksemplariske prinsipp’, men at det forutsetter en åpen innramming av kunnskapsdimensjonen (s.101). Hvis kunnskapen som brukes som eksempel er fremmedgjørende for eleven, at han ikke kan kjenne seg igjen i eller relatere noe i sin livsverden til innholdet, så kan det være vanskelig å eksemplifisere og dermed vanskelig å få til dybdelæring. En åpen innrammet kunnskapsdimensjon vil gi elevene mulighet til å oppleve frigjørende innhold, innhold som eleven kan relatere til seg selv eller sin livsverden, og dermed ha enklere for å kunne eksemplifisere og oppleve dybdelæring (s.93 & 101). Derfor er det svært viktig at skolen ikke gjør kunnskapsdimensjonens innramming lukket, for det vil gå imot dybdelæring og det som LK20 står for (s.101).

I LK20 er det tre tverrfaglige temaer: ‘demokrati og medborgerskap’, ‘bærekraftig utvikling’ og ‘folkehelse og livsmestring’ (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Bolstad (2020) sier at begrepet tverrfaglig kan bety to ting i de nye læreplanene. Det kan enten være «en beskrivelse av innhold som skal trekkes inn i flere skolefag», eller «et pedagogisk prinsipp og en organisering av undervisningen» (s.26). Det vil si at skolen kan enten velge å ha separerte fag og trekke inn tverrfaglige tema i de ulike fagene, eller de kan ha tematisk arbeid med utgangspunkt i de tverrfaglige temaene og trekke inn fag. De kan også variere organiseringen ved å veksle mellom de to (s.26). Videre sier han at «Tverrfaglig tilnærming handler enkelt sagt om å opprette koblinger, mellom ulike skolefag og mellom skolefagene og livet utenfor



skolen» (s.27). Det vil altså si at tverrfaglighet er å se sammenheng mellom elementer i ulike fag og få et helhetlig inntrykk, og det minner sterkt om beskrivelsen av dybdeløring. Bolstad (2020) påpeker at dybdeløring og tverrfaglighet henger sterkt sammen (s. 33-35).

### **3.3 Lørerens kompetanse**

I læreplanen finner vi føringer om hvilke kompetanser læreren bør ha. Kompetanse som begrep kan forstås på flere måter, men Imsen (2016) har trukket frem fire kompetanser som norske myndigheter har ansett som svært viktig i lærerens samlede kompetanse: fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse (Imsen, 2016). Det vil si god kompetanse i fagene man skal undervise i, evne til å kunne planlegge og gjennomføre undervisning, evne til å kunne vurdere læring, lede klassen på en god måte, og opparbeide og opprettholde et godt forhold til elever, foreldre, og kollegaer (s.31). Utdanningsdirektoratet (2022) sier mye av det samme, men trekker også frem sosial og etisk kompetanse når de snakker om lærerens kompetanse i Utdanningsspeilet, punkt 7.3. De sier at «det brede samfunnsmandatet som ligger til lærerrollen tilsier at læreren må ha sosial, relasjonell og etisk kompetanse, i tillegg til faglig og pedagogisk kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (Lund, A. B., 2017) omtales mangfoldskompetanse som en del av lærerkompetansen (s.24). Munthe (2011) påpeker i *Elevmangfold i skolen 5-10* at man ofte tenker på flerkultur eller multikultur når man snakker om mangfold, hun viser til Cushner, McClelland & Safford sine 12 elementer som utgjør mangfold, nemlig «rase, etnisitet, alder, geografisk region, seksuell orientering, religion, sosial status, språk og evner (eller kapasitet).» (s. 13). Dette betyr at et mangfold består av mennesker som er ulike, og at i alle klasser vil det være en eller annen form for mangfold, enten i form av ulik religion, etnisitet og språk, eller i form av ulike kjønn, ulik sosial status, eller ulike evner. Mangfoldskompetanse innebærer at lærere har forståelse for mangfold og arbeider bevisst med det, og at de «verdsetter de forskjellige erfaringene, tenkemåtene, språkene, mulighetene, kulturene, og så videre, som alle elever representerer» (Munthe, 2011, s.11-12). Lund (2017) understreker at det er viktig at ulikheter blir sett på som positivt på alle nivåer i skolen, fra den enkelte lærer til den øverste leder:

*«Skal vi få en skole der mangfold virkelig oppleves som en ressurs både av og for alle, er det ikke nok at skolen klarer å forholde seg til mangfoldet, den må også kunne*

*fremelske ulikhet og legge til rette både på skoleledernivå og innenfor den praksis som utøves av den enkelte lærer» (Lund, 2017, s.12).*

Andreassen & Olsen (2018) påpeker at mangfoldskompetanse innebærer også «å kunne håndtere at samer skal anerkjennes som urfolk, og at Norge har fem nasjonale minoriteter i tillegg til andre minoritetsgrupper – uten å videreføre og underbygge andregjørende stereotypier» (s. 144). Mangfoldskompetanse er altså viktig for å unngå stereotypi og andregjøring i undervisning, blant annet gjennom valg av verktøy i undervisningen. Kristin Eriksen (2018) påpeker i artikkelen «Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks» at de aller fleste læremidlene som er i det norske klasserommet fremstiller det samiske på en stereotypisk måte, hvor det samiske bare er en type same, ett språk og en monogam kultur, og da er det viktig at læreren har kompetansen til å kunne se dette. Det er ikke bare læremidlene læreren må være obs på, han må også kunne se at fordommer mot samene kommer frem i deler av skjønnlitteraturen, slik som i Olav Duuns «Juvikfolke», og i Regine Normanns «Krabvaag» for å nevne noen eksempler (Jensen, 2005, s.50-51).

Lærerens mangfoldskompetanse skal bidra til å motvirke rasisme og diskriminering (Bjordal, 2017, s.229-242). Rasisme er et begrep som har utviklet seg med årene, og inneholder nå flere former for rasisme. Den tradisjonelle forståelsen av rasisme ser på slik på rasisme:

*[Rasisme er] en ideologisk overbevisning om at det finnes menneskeraer i form av biologiske forskjeller, og at det er en direkte sammenheng mellom disse kjennetegnene og mentale og moralske forskjeller – der den «hvite rasen» vanligvis betraktes som overlegen andre raser (Midtbøen & Rogstad, 2010, s.34-35).*

Denne formen for rasisme er det vi kjenner igjen i raseideologien som bl.a. preget forskningen på begynnelsen av 1900-tallet (Hætta, 2021). I nyere tid har rasismen fått en annen, eller en utvidet form, der den har gått fra fokus på 'rase' til fokus på 'kultur'. Den har da gått fra synlig forskjeller, altså et hovedsakelig biologisk blikk, til ikke nødvendigvis synlige forskjeller slik som bakgrunn, kultur og religion. Den nyere formen for rasisme er kjent som 'nyrasisme', og den baserer seg, akkurat som den klassiske rasismen, på hierarkisk systemtenkning hvor noen mennesker anses som mer verdt enn andre mennesker (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 34-37). Midtbøen & Rogstad (2010) peker på at rasisme er individualiserende og ser på hvem som er rasister, den ser på holdningene og tankene bak

ideologien, men at vi også bør se på rasialisering, som er et teoretisk perspektiv hvor man ser på de ekskluderende handlingene som er i samfunnet gjort av majoriteten mot minoriteten. Rasialisering ser på rasisme som et strukturelt problem, men står i fare for å miste ansvarsgjøringen av den enkelte aktør, derfor er det viktig å se på både rasisme og rasialisering. En bevisstgjøring av ansvar hos enkeltmennesket og samfunnet (Midtbøen & Rogstad, 2010, s.37-39). Når jeg snakker om rasisme videre i denne studien, mener jeg en kombinasjon av den tradisjonelle oppfatningen, nyrasisme, og rasialisering.

Diskriminering betyr «direkte eller indirekte forskjellsbehandling (...) på grunn av kjønn, graviditet, (...) etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet [eller] kjønnsuttrykk. (...) Med etnisitet menes blant annet nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge og språk» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2018, §6). Både rasisme og diskriminering er omdiskuterte begreper som har flere ulike definisjoner, og ofte blir de satt side om side. Mange ser på rasisme som en form for diskriminering, men diskriminering er et videre begrep og inkluderer flere former for forskjellsbehandling. (Spernes, 2020, s.199-211). Jeg velger å bruke begge begrepene da de er ulike, men sterkt tilknyttet hverandre.

Selv om vi er i 2022 er det enda mye rasisme og diskriminering i samfunnet, også mot samer. Mange, særlig unge mennesker, som med stolthet viser frem sin samiske kultur gjennom kulturelle uttrykk slik som samisk språk eller kofte, får nedsettende kommentarer eller blir fysisk angrepet (Utsi et al. 2020; Bendiksen, 2021; Hansen & Eira, 2021; Ranheim, 2021; Malmo et al. 2022). Denne rasismen og diskrimineringen skal skolen være med på å bekjempe, for i opplæringsloven §1-1 (1998) står det at «alle former for diskriminering skal motarbeides». Whitinui, et al. (2018) påpeker at det er forventet at alle lærere, uansett etnisk bakgrunn, skal konfrontere og motarbeide rasisme og diskriminering i sin undervisning (s. 51).

### ***3.4 Lærerutdanning***

Urfolksfokus og samisk fokus i lærerutdanningen har vært mangelfull, særlig på nasjonalt nivå (Askeland & Aamotsbakken, 2016). Kompetansen har vært sentrert hos bare noen få av landets lærerutdanninger, deriblant UiT Norges Arktiske universitet og Nord Universitet (Olsen et al. 2017). Olsen et al. (2017) uttrykker at samisk/urfolks kompetanse i lærerutdanningen må forbedres på nasjonalt nivå og nå alle lærerstudenter for at man skal

kunne oppnå de overordnede målene for lærerutdanninga og LK20. I nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene står det at «dei norske lærerutdanningane skal formidle kunnskap om det samiske urfolkets og dei nasjonale minoritetenes historie, kultur, samfunnsliv og rettar.» (Universitets- og høgskolerådet, 2018a, s.1). Det betyr at alle lærerstudenter skal lære om bl.a. samisk språk og kultur. I norskfaget spesifikt, står det at lærerstudenter skal ha «kunnskap om nasjonale minoritetsspråk og nabospråk», noe som innebærer kunnskap om samisk språk (Universitets- og høgskolerådet, 2018b, s.60), men som Olsen et al. (2017) påpeker, kompetansen mangler. Kanskje må vi se til andre land slik som Canada, New Zealand og Australia for å se hvordan de implementerer urfolksfokus i lærerutdanningen.

I Canada er det flere utdanningsinstitusjoner hvor de har et eget fag i lærerutdanningen om urbefolkningen. Dette faget er noen steder obligatorisk, og noen steder er det et valgfag. Faget oppsto som et resultat av at det ble økt fokus på urbefolkning og rettigheter både på nasjonalt nivå og i læreplanene, og fordi lærerstudentene manglet kunnskap om urbefolkningen og deres historie og kunne dermed ikke utføre god nok undervisning (Whitinui, et al., 2018, s.91-94). I *Promising Practices in Indigenous teacher Education* av Whitinui et al. (2018) trekkes det frem at noe av det første som skjer i dette faget er at studentene som ikke er urfolk må «avlære» sin måte å forstå verden på, deretter må de erverve ny kunnskap og til slutt rekonstruere kunnskapen. Det trekkes også frem at lærerstudentene må bli bevisst på «kognitiv imperialisme», hvor bare utvalgte kilder til kunnskap og forståelse nyttiggjøres i utdanning (s.91-92). «Kognitiv imperialisme» er ifølge Tawah (2015) «a form of cognitive manipulation used to discredit other knowledge bases and values, and seeks to validate one source of knowledge and empower it through public education» (s.58). Videre sier hun at «kognitiv imperialisme» legger vekt på at det er bare et språk, en kultur og et verdensbilde som er godtatt, dermed fornekte den mange folkegruppers språk og kultur, noe som har formet den vestlige politikken, oppdragelsen og utdanningen (s.58-59).

Det kan i forbindelse med urfolksopplæring blant lærerstudentene i Canada oppstå motstand fra studentene, da det kan være vanskelig å akseptere en annen forståelse av livet og livsverden, og være selvkritisk til sin egen kunnskap (Whitinui, et al., 2018, s.92). Denne motstanden opplever de også i Australia blant lærerstudenter, og yrkesaktive lærere (s.34). Australia har nemlig de siste 15 årene fått inn et stort fokus på urbefolkning, med fokus på innsikt, kunnskap, forståelse og respekt. Da disse endringene tredde i kraft ble det gjort endringer i lærerutdanningen, lærerstudentene måtte få kompetanse til å kunne undervise om urbefolkningen på en god måte og kunne gi urfolkslever god undervisning. Også de

yrkesaktive lærerne måtte opparbeide seg kompetanse innen urfolksopplæring, og måtte derfor kurses eller ta videreutdanning (s.29-38). Undersøkelser viste at lærere og lærerstudenter ikke hadde god nok kunnskap om urbefolkningen, deres språk og kultur, noe som ikke er rart da de selv ikke har fått god opplæring i sin oppvekst (s.30). Whitinui et al. (2018) påpeker det er viktig at lærere forbedrer sin forståelse for kultur, og at de har innsikt i sine egne holdninger, stereotypier, oppfatninger og oppførsel. Hvis ikke, risikerer de å videreføre dette til/mot elevene sine (s.32). Denne selvvinnsikten for lærere trekker også Postholm et al. (2011) frem som en veldig viktig del av lærerens mangfoldskompetanse (s.11).

Et fellestrekk for alle landene jeg har snakket om her er at de innhenter lokale ressurspersoner eller drar på besøk til urbefolkningen i lokale områder for å bedre kunnskapen i utdanningsfeltet, ikke bare for universitetet selv, men også for lærerstudenter og yrkesaktive lærere. På denne måten får de direkte og korrekt kunnskap om urbefolkningen, noe som kan skape en dypere forståelse og innsikt (Whitinui, et al., 2018). I New Zealand kan i tillegg lærerstudenter lære seg Maori språk for å få en bedre forståelse for språket og kulturen, og for å kunne kommunisere med sine urfolkselever på deres eget språk (Whitinui, et al., 2018, s.79-80).

## **4. Metode**

I dette kapittelet tar jeg for meg vitenskapsteorien, forskningsdesignet og forskningsmetoden jeg har brukt for denne studien. Jeg ser også på studiens kvalitet. Til slutt ser jeg på det forskningsetiske ved studien min.

### ***4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted***

Pedagogikken er et felt som ligger inn under samfunnsvitenskap, og i samfunnsvitenskap forsker man på den sosiale virkeligheten, om samfunnsmessige forhold og prosesser. I all vitenskap er det flere nivåer med teorier. Øverst finner vi ontologiske teorier, som handler om hva virkeligheten er og hvordan den ser ut. Deretter har vi epistemologi, hvor man ser man på hva kunnskap er og hvordan man best får frem kunnskapen, også kalt erkjennelsesteori. Disse to teoriene er veldig filosofiske og stiller eksistensielle spørsmål, men de sier noe om hvilket grunnlag en har for sin tenking, noe som påvirker valgene og tolkningene (Johannessen et al., 2016, s.50-51).

Hvis vi knytter dette til skolen, har jeg valgt prosessperspektivet som er et ontologisk perspektiv hvor vi ser på den sosiale virkeligheten og på skolen som noe som aldri står stille, de er begge i stadig endring og utvikling. Dette ser vi gjennom den samiske historien (Minde, 2005) og gjennom de ulike læreplanene som har vært de siste 50 årene (Olsen & Andreassen, 2018). Det bringer oss videre inn i epistemologien og den teoretiske retningen konstruktivisme (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49-51). Konstruktivisme er en retning som sier at mennesker kan aldri være hundre prosent sikker på at det objektet eller fenomenet de studerer faktisk er slik, for vi kan bare si noe om hvordan vi oppfatter det objektet eller fenomenet. «Vår forståelse av virkeligheten vil da være en oppfatning av virkeligheten. Og siden oppfatninger ikke er virkeligheten, så vil oppfatninger skifte når ny kunnskap kommer til» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49). Det vil si at mitt kunnskapssyn er at kunnskap er i stadig endring, akkurat som mitt syn på skolen som noe som er i stadig endring. For meg er denne oppfattelsen av at ting er i stadig endring noe som står sterkt, og som går godt til den tanken om at en lærer er aldri ferdig utlært, han skal alltid utvikle seg (Lyngsnes & Rismark, 2015, s.182-183).

### ***4.1.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming***

Fenomenologien vil forstå verden gjennom å forstå mennesker og deres erfaringer omkring et fenomen, den tar også med i betraktningen at et fenomen ofte oppleves ulikt fra person til person. Gjennom fenomenologisk tilnærming har forskeren fokus på innholdet i datamaterialet, han fortolker datamaterialet og ønsker å finne mening i enkeltpersoners erfaringer (Johannessen et al., 2016, s.78-79). Det er derfor naturlig for meg å bruke fenomenologisk tilnærming siden jeg ønsker å se på 'fenomenet' samisk i norskfaget gjennom lærernes erfaringer.

I tillegg til fenomenologi vil jeg trekke frem hermeneutisk tilnærming, da disse ofte henger sammen fordi begge går ut på det å tolke og forstå innhold. Hermeneutikken har fokus på at det finnes mer enn bare ett rett svar, fordi fenomener tolkes utfra forkunnskapene en har, og dermed er det ulike måter å tolke fenomenene på (Gilje & Grimen, 1993, s.142-157). Med min fenomenologiske tilnærming går tolkningen utpå å få frem lærernes erfaringer omkring fenomenet samisk i norskfaget, noe som vil si at jeg tolker deres tolkninger. Eller som Gilje & Grimen (1993) beskriver det: «samfunnsforskere må (...) forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv» (s.145). En slik fortolkning av en tolkning kalles for dobbel hermeneutikk, og går ut på at forskeren skal få frem aktørenes tolkninger, gjennom å tolke deres beskrivelser oppfatninger, og ikke bare gjengi aktørenes oppfatninger (s.146).

I hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel viktig. Den hermeneutiske sirkel går ut på at man tolker med forforståelse, men også i en kontekst. I den hermeneutiske sirkel er man i stadig bevegelse og går mellom helhet og del, altså mellom fenomenet man skal fortolke og konteksten man skal tolke fenomenet i. Hvordan forskeren fortolker fenomenet avhenger av hvordan forskeren tolker konteksten, og motsatt (Gilje & Grimen, 2010, s.153-155). Det betyr at tolkningen er hele tiden i endring, fordi hver eneste tolkning blir tolket og man får en utvidet eller ny forståelse av fenomenet. Dette samsvarer med mitt ontologiske og epistemologiske syn om skole og kunnskap som noe som er i stadig utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s..49-51).

### ***4.2 Forskningsdesign og forskningsmetode***

Jeg velger å bruke et fenomenologisk forskningsdesign, som er en kvalitativ metode hvor «målet er å gi en presis beskrivelse av aktørenes egne perspektiver, opplevelser og

forståelseshorisont» (Johannessen et al., 2016, s.78). Den vanligste metoden innen fenomenologi, som også er den metoden jeg har valgt, er den kvalitative metoden intervju (Høgheim, 2020, s.29).

Kvalitativ metode blir ofte kalt for «myk data», fordi datamaterialet man får fra slik metode er innholdsrikt og gir dyp informasjon som forskeren må tolke og analysere (Høgheim, 2020, s.29). Kvalitativ metode «sier noe om kvalitet eller kjennetegn/egenskaper ved det fenomenet som studeres» (Johannessen, et.al., 2016, s.28). Johannessen et al. (2016) påpeker at kvalitativ metode er lurt å bruke hvis en skal undersøke fenomener som det er forsket lite på eller som en ønsker å forstå grundigere (s.93-94). I mitt tilfelle er det jeg forsker på lite forsket på tidligere, særlig opp mot de nye læreplanene.

Siden jeg gjennom min problemstilling og mine forskningsspørsmål ønsker å få frem meninger, tanker og tolkninger, valgte jeg å gjennomføre intervju med seks lærere som jobber på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Intervjuene er en-til-en-intervju hvor jeg snakket med en lærer om gangen. Jeg foretrakk denne formen for intervju fremfor gruppeintervju, fordi jeg har informanter fra ulike skoler og det ville blitt vanskelig å samle dem til et felles intervju. I tillegg var jeg ute etter deres personlige erfaringer og tanker uten at de skulle påvirkes av andre. Jeg har valgt å bruke en-til-en-intervju fordi jeg mener at det er den beste metoden for å få fram lærernes opplevelser, slik at jeg kan få en forståelse for hva som skjer i skolen. Neteland påpeker at dette er en svært velegnet metode for «å få mer kunnskap om hvordan folk tenker om et tema, eller hvilke erfaringer de har» (Neteland, 2020, s. 51). Jeg velger videre i denne oppgaven å kalle de lærerne jeg har intervjuet for intervjupersoner fordi det er en nøytral betegnelse som også påpeker at det er personer det er snakk om, noe som skaper mindre avstand mellom meg og dem (Dalland, 2012, s. 152-153).

Intervjuformen jeg valgte er semistrukturert intervju, noe som vil si at de er fleksible som åpne samtaler, men de har et tema/overordnet mål som jeg fokuserer på (Høgheim, 2020). Til dette bruker man gjerne en intervjuguide (Johannessen et al., 2016). Jeg brukte samme intervjuguide til alle intervjuene (se vedlegg 1), slik at alle intervjupersonene fikk samme tema og spørsmål, men jeg hadde mulighet til å variere i hvilken rekkefølge jeg stilte spørsmålene. Denne standardiserte formen for intervjuguide er ifølge Johannessen et al. (2016) en fordel, for da kan forskeren sammenligne de ulike svarene. En intervjuguide er viktig for forskeren når man har et semistrukturert intervju fordi den legger retningslinjer for samtalen og kan hjelpe forskeren til å navigere gjennom samtalen. I tillegg hjelper det både



forskeren og intervjupersonen med å forberede seg faglig og mentalt for intervjuet (Dalland, 2012, s.167).

Jeg valgte semistrukturert intervju fremfor andre intervjumetoder fordi jeg følte den metoden ga meg best mulighet til å gjennomføre et godt intervju og få den informasjonen jeg ville ha opp mot min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Som en uerfaren intervjuer ville ustrukturert intervju vært veldig vanskelig, da det krever mye fra intervjueren. I tillegg kunne et slikt intervju lett spore av og bli for bredt i innholdet. Gjennom strukturert intervju ville jeg ikke hatt mulighet til å stille oppfølgende spørsmål eller ha en samtale, for rammene er strengt satt. På denne måten er intervjupersonene mindre involvert, noe som ville kunnet påvirke responsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.120).

### ***4.3 Andre metoder***

Jeg vurderte å gjennomføre en digital spørreundersøkelse i tillegg til intervju for å få bredere datagrunnlag, men på grunnlag av den begrensede tidsperioden til å utføre studien, valgte jeg å bare gjennomføre én metode og forholde meg til tidligere innsamlet data opp mot LK06. En digital spørreundersøkelse er kvantitativ metode som ofte tar tid å samle inn og analysere, og det er ofte lav svarprosent på slike metoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s.187-191). Denne metoden ville ikke gitt meg muligheten til å fordype meg i meninger og holdninger som dukket opp i dataen, og ville dermed ikke hjulpet meg like mye i å besvare problemstillingen min som kvalitativt intervju gjør.

Observasjon er en metode som kunne hjulpet meg å finne ut mer om undervisning og ressurser, men jeg var hovedsakelig interessert i lærerens subjektive tanker og meninger, og derfor holdt jeg meg til intervju. Pandemisituasjonen vi har og er i kunne gjort det vanskeligere å få komme inn i klasserom for å observere undervisning.

### ***4.4 Utvalg***

Utvalget mitt er strategisk valgt og består av seks lærere, hvor det er en lærer fra samisk område, en lærer fra tidligere samisk område, og fire lærere utenfor samisk område. To av lærerne jobber kun med norsk på ungdomstrinnet, en lærer jobber kun med norsk på mellomtrinnet, mens tre lærere jobber med norsk på både mellomtrinn og ungdomstrinn. Mine kriterier for valg av intervjupersoner var at de skulle undervise i norsk på enten ungdomstrinn eller mellomtrinn, og jeg ville inkludere minst en lærer fra samisk forvaltningsområde. Dette kalles et strategisk utvalg, for jeg har valgt de personene som jeg tror kan gi meg mest innsyn

i fenomenet jeg vil undersøke (Dalland, 2012, s.116-117). En av intervjupersonene fikk jeg tak i via en annen intervjuperson, dette er da et eksempel på ‘snøballmetoden’ som Neteland (2020) snakker om, hvor du først får tak i en intervjuperson, også begynner snøballen å rulle ved at den personen får tak i en til intervjuperson. Snøballmetoden går også inn under strategisk utvalg (s.54).

Alle som har blitt forespurt om å delta på intervju har fått tilsendt samtykkeskjema (se vedlegg 2) hvor det er informasjon om studien, og intervjuguide hvor det er informasjon om intervjuet. All deltakelse i studien er frivillig og gjennom samtykke, og alle deltakerne har blitt anonymisert og fått fiktive navn. Tabellen nedenfor (1) presenterer intervjupersonene, deres pseudonymer, alder, undervisningstrinn, og antall år som lærer, om de jobber i samisk forvaltningsområde, og hvilket fylke de jobber i.

Navn	Alder	Undervisningstrinn	Antall år som lærer	Samisk forvaltningsområde	Fylke
Andrine	49	Ungdomstrinnet	25	Nei	Rogaland
Hege	25	Mellomtrinnet	1	Nei	Nordland
Hilde	60	Ungdomstrinnet	28	Ja	Nordland
Merete	52	Mellomtrinnet	15	Nei	Nordland
Sofie	40	Ungdomstrinnet	16	Nei	Nordland
Victoria	51	Mellomtrinnet	29	Nei	Trøndelag

*Tabell 1: Oversikt over intervjupersonene i studien*

Prosessen for å få tak i intervjupersoner var lang og utfordrende. Jeg sendte epost til over 50 skoler, hvor bare en av dem svarte. I tillegg kontaktet jeg alle mine tidligere praksislærere, og postet innlegg i ulike Facebook-grupper for lærere i hele Norge. Jeg måtte spørre rundt blant bekjente, og fikk min far, som er tidligere lærer, til å spørre folk han kjente, om det var noen som kjente noen nåværende norsklærere og kunne spørre om de kunne tenke seg til å bli intervjuet til en masteroppgave. I forbindelse med denne masteroppgaven har det også vært kontakt med kommunale ledere for oppvekst i ulike kommuner for å prøve å få direktekontakt med lærere. Inntrykket jeg har fått er at ingen skoler var forberedt på det ekstra trykket som ble i år når alle lærerstudenter er masterstudenter. I tillegg er de fleste skoler under stort press på grunn av stort sykefravær, store eksamensendringer, og utslitte lærere. Dette bekreftes av

tidligere oppvekstsjef i en kommune i Lofoten, som har kontakt med en nåværende rektor for to skoler i samme kommune:

*«Det som skjer i år er en konsekvens av den nye lærerutdanningen med krav om master i kjernefagene. Nå på vårsemesteret 2022 får skolene så mange henvendelser fra studenter at det har blitt vanskelig å håndtere, noen skoler avviser forespørselne konsekvent. Det er nok ikke ren uvilje, men heller for å ikke legge mer belastning på lærerstaben» (e-post fra tidligere oppvekstsjef, mars, 2022).*

Det har vært vanskelig for mange masterstudenter å få tak i nok informanter og samle inn data, men kanskje har det vært ekstra vanskelig for meg på grunn av det tema jeg har valgt. En opplevelse som forsterker dette inntrykket, er svaret jeg fikk fra to lærere som vurderte å bli med i denne studien helt til de fikk se spørsmålene:

*«Vi leste gjennom spørsmålene og opplegget rundt oppgaven din i går kveld. Jeg må si det er en avansert oppgave med svært mange aspekter i seg, så jeg må beklage og si at dette synes vi er for omfattende til å være med på, dessverre» (e-post fra to lærere i Nordland, mars, 2022).*

Det er uheldig at disse lærerne fikk den oppfatningen av min oppgave. Det kan være flere årsaker til en slik oppfatning; Det kan være så enkelt som at kommunikasjonen kunne vært bedre og mer imøtekommende, men det kan også være et tegn på at en del lærere ikke har kunnskap om samisk og dermed finner det utfordrende å delta i en studie slik som min. Lærerne som deltok i studien min har gitt uttrykk for at intervjuguiden var ryddig og konkret, og de opplevde det som givende å delta i studien.

*«Først når jeg så gjennom det her så tenkte jeg «himmel og hav», men det er klart at jeg må jo begynne å tenke litte grann, og jeg syns jo det var veldig gode spørsmål, jeg måtte reflektere over enkelte ting» - Merete*

#### ***4.5 Gjennomføring av intervju – datainnsamling***

For å få et vellykket intervju er det flere ting en må tenke på, slik som hvilket rom man benytter, hvilket utstyr man eventuelt bruker, og hvordan man forbereder intervjupersonene (Neteland, 2020, s. 53 & 57). Jeg ville gjerne intervjuer deltakerne fysisk, altså ansikt til ansikt i samme rom, men det ble digitale intervju via Teams på grunn av pandemi og at de fleste intervjupersonene var langt unna. Siden intervjuene var digitale var det opp til intervjupersonene selv å finne et passende sted å være og at det digitale utstyret var godt nok fra deres side. Jeg opplevde at to av intervjupersonene måtte bytte rom underveis i intervjuet på grunn kollegaer, noe som da brøt flyten i intervjuet, og en lærer brukte telefon i stedet for PC, noe som gav gjenklang av stemmer og gjorde transkriberingen litt vanskeligere.

I forkant av intervjuene fikk intervjudeltakerne tilsendt intervjuguide og samtykkeskjema med informasjon, slik at de kunne forberede seg og sette seg inn i hva deltakelsen innebar. Ifølge Dalland (2012) er muligheten til å forberede seg faglig og mentalt gjennom en intervjuguide viktig både for forskeren og intervjupersonen (s. 167). I begynnelsen av intervjuet startet jeg med å takke for at de ville delta i studien min, også fortalte jeg litt mer om meg selv og oppgaven. Videre ga jeg dem informasjon om gjennomførelsen av intervjuet og påminnelse om at de kunne trekke seg når som helst. På denne måten skapte jeg en myk start på intervjuet, før jeg gikk inn på den personlige delen av intervjuet hvor jeg kom inn på subjektive meninger og opplevelser (Dalland, 2012, s.167).

Jeg fulgte intervjuguiden tematisk gjennom alle intervjuene, men noen spørsmål ble besvart gjennom samtale omkring andre spørsmål, og noen spørsmål oppsto i løpet av intervjuet. Å følge den intervjuguiden gjorde det enklere for meg å lede intervjuene, og å være sikker på at jeg spurte etter den informasjonen jeg ville ha. Med sine faste tema og spørsmål brukte jeg intervjuguiden som en rettesnor, samtidig som dens åpenhet ga meg frihet til å variere rekkefølgen på spørsmålene ut fra hva som passet samtalen med den enkelte intervjuperson best, og til å komme med supplerende spørsmål og innhente utfyllende informasjon eller oppklare usikkerheter. Intervjupersonene stilte også spørsmål når noe var uklart eller når de ble litt usikker. Til tross for at alle intervjupersonene hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd og ifølge dem selv sett på den før intervjuet, så opplevde jeg at noen til tider virket uforberedt. Det var ingen krav til at de skulle være forberedt, men jeg anbefalte dem å se på intervjuguiden på forhånd slik at de kunne reflektere litt på forhånd og skape seg et bilde av hvordan intervjuet ville bli.

Noen av intervjupersonene hadde veldig mye å si, og noen ikke så mye, så i noen tilfeller stilte jeg bare spørsmål og lyttet aktivt, mens i andre tilfeller måtte jeg utdype meg selv mer og omformulere meg, og grave litt for å få svar. Enkelte intervjupersoner dro inn mye som var interessant og aktuelt, men som kanskje ikke var så relevant for min problemstilling, og da måtte jeg lede dem litt tilbake til det vi egentlig skulle fokusere på. Gjennomføringen av intervjuene tok alt fra 30 minutter til en time, og det ble tatt lydopptak med appen «diktafonnettskjema». Det er begrenset hvor langt et lydopptak kan være i den appen, men man kan lagre så mange lydopptak som man vil.

På slutten av alle intervjuene spurte jeg om de hadde noen spørsmål eller noe de ville legge til av informasjon, deretter spurte jeg litt om hvordan de opplevde intervjuet, intervjuguiden og spørsmålene. Dette omtaler Kvale og Brinkmann (2015) som debrifing (s.104-105). Noen intervjupersoner hadde ingenting å tilføye eller noe de lurte på, mens andre gjerne ville snakke litt mer om ting de kom på, eller ting de lurte på. En del av intervjupersonene var interessert i å vite mer om meg og mine erfaringer knyttet til temaet, så da ble det samtale rundt det. Ingen intervjupersoner hadde noe negativt å si om intervjuet eller intervjuguiden, de var heller positive og fornøyde. Helt til slutt fikk intervjupersonene informasjon om at de skulle få tilsendt utkast av de endelige sitatene deres slik at de kunne gi tilbakemelding og eventuelle korrigeringer.

#### ***4.6 Transkribering***

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene transkriberte jeg lydopptakene fra intervjuene. Transkriberingen skjedde ikke samme dag som intervju, da jeg valgte å putte litt avstand mellom intervju og transkribering for enklere å kunne konsentrere meg om lydfilene uten å være påvirket av flere inntrykk. Jeg fikk allikevel med meg litt inntrykk fra intervjuene da jeg noterte ned tanker i skriveboka mi rett etter hvert intervju. Ting slik som om lærerne virket forberedt, om de virket nervøse eller usikre, og hvilke tilbakemeldinger de ga meg angående spørsmålene og helheten av intervjuet.

Jeg valgte å ikke transkribere alt som ble sagt, slik som småprat og ting som ikke var relevant for min oppgave. Jeg transkriberte noen «uh», «eh», «hehe/haha», og pauser, da jeg i enkelte tilfeller anså det som nødvendig for å understreke intervjupersonens holdninger og usikkerhet. Jeg gjennomgikk det som ble sagt flere ganger slik at jeg var sikker på at jeg fikk med meg alt. Da jeg hadde transkribert ferdig hele intervjuet, lyttet jeg gjennom intervjuet på nytt igjen

mens jeg leste gjennom transkripsjonen for å se om det jeg hørt og det jeg leste var stemte overens. Transkripsjonene var det skriftlige grunnlaget for analysen.

#### ***4.7 Analyse av datamaterialet***

Jeg har valgt å bruke fenomenologisk analyse, som vil si at jeg har som forutsetning at jeg møter datamaterialet med forutinntatte holdninger og meninger, altså en slags forforståelse. Det vil si at jeg bruker min forforståelse for å prøve å finne mening i datamaterialet mitt, noe jeg må være bevisst på under analysen. For å analysere meningsinnholdet har jeg brukt Kirsti Malteruds fire hovedfaser som er beskrevet i *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (Johannessen et al., 2016, s.171-177).

Det første man gjør i en slik analyse er å skape et helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnholdet. Man leser gjennom alt materialet og leter etter temaer slik at man kan danne seg et helhetsinntrykk av datamaterialet. For min del var det enkelt å gjøre da jeg gjennom intervjuguiden allerede hadde temaer som jeg kunne forholde meg til. Etter å ha fått et slikt helhetsinntrykk gjennom tematisert oversikt, skapte jeg meningsfortetting ved å forkorte det intervjupersonene sa gjennom kortere setninger (Johannesen, et al., 2016, s.171).

Deretter lager man koder, gjennom kategorier og begreper. Man finner de meningsbærende elementene i datamaterialet og trekker de frem. Utgangspunktet her var intervjuguidens temaer og de forkortede intervjuene fra første fase. I disse lette jeg etter betydningsfulle ord, gjentatte ord og temaer. Jeg valgte å kode med de temaene som jeg fant i datamaterialet, og brukte mye fargekoding. Måten jeg kodet på er påvirket av den forforståelsen og kunnskapen jeg har (Johannesen, et al., 2016, s.171-174).

Etter kodingen begynner man med fase tre, som er kondensering, hvor man trekker fram de delene av teksten som er meningsbærende for forskeren. Materialet blir redusert og struktureres på nytt i ulike kategorier. I denne fasen prøvde jeg å sile ut hva som var relevant for mitt fokus i studien, og hva som framsto som viktig. Etter hvert så jeg at jeg kunne samle sammen ulike deler av dataen i nye kategorier basert på de kodene jeg hadde funnet. Jeg samlet sammen dataen i de nye kategoriene eller temaene, i tabell med sitater fra hver intervjuperson til de ulike temaene. Denne nye struktureringen danner utgangspunkt for å skrive en kortere og mer sammenfattet tekst (Johannesen, et al., 2016, s.174).

I fjerde og siste fase skjer sammenfatningen hvor man bruker materialet man nå har til å utforme en ny tekst med nye begreper og beskrivelser. Her må forskeren vurdere om den sammenfattede teksten stemmer overens med det opprinnelige materiale i den forstand at det ikke framtrer som helt ulikt innhold. «Hvis det ikke er samsvar, må han gå tilbake i prosessen for å identifisere hvor ting har gått galt» (Johannesen, et al., 2016, s.174). Jeg brukte tabellen jeg lagde som utgangspunkt for å skrive den sammenfattede teksten. På denne måten fikk jeg skrevet en tekst som oppsummerte det som ble sagt i intervjuene på en kortere og noe omformulert måte, med tematisk oppsett. Dette oppsettet dannet grunnlaget for presentasjon av resultatet. Da jeg hadde skrevet ferdig den sammenfattede teksten leste jeg den og gikk samtidig tilbake til de originale transkripsjonene for å se at jeg ikke hadde endret meningsinnholdet i intervjupersonenes meninger eller uttalelser (Johannesen, et al., 2016, s. 174-175).

<b>Hovedtema</b>		Eksempel: LK20				
<b>Undertema</b>	<b>Andrine</b>	<b>Hege</b>	<b>Hilde</b>	<b>Merete</b>	<b>Sofie</b>	<b>Victoria</b>
Eksempel: Inntrykk av LK20	Sitat fra Andrine	Sitat fra Hege	Sitat fra Hilde	Sitat fra Merete	Sitat fra Sofie	Sitat fra Victoria
Eksempel: Samisk i LK20	Sitat fra Andrine	Sitat fra Hege	Sitat fra Hilde	Sitat fra Merete	Sitat fra Sofie	Sitat fra Victoria
<b>Hovedtema</b>		Eksempel: Kompetanse og mangfoldskompetanse				
<b>Undertema</b>	<b>Andrine</b>	<b>Hege</b>	<b>Hilde</b>	<b>Merete</b>	<b>Sofie</b>	<b>Victoria</b>
Eksempel: Mangfoldsbegrepet	Sitat fra Andrine	Sitat fra Hege	Sitat fra Hilde	Sitat fra Merete	Sitat fra Sofie	Sitat fra Victoria
Eksempel: Mangfoldskompetanse	Sitat fra Andrine	Sitat fra Hege	Sitat fra Hilde	Sitat fra Merete	Sitat fra Sofie	Sitat fra Victoria

Tabell 2: Forenklet utgave av analysetabell

#### ***4.8 Vurdering av forskningens kvalitet – gyldighet og pålitelighet***

Jeg velger å bruke begrepene gyldighet og pålitelighet i stedet for validitet og reliabilitet, som introdusert i Postholm & Jacobsen (2018). Gyldighet går ut på hvilke begrensninger som er knyttet til forskningen man har gjort, mens pålitelighet går ut på om i hvilken grad man kan stole på de funnene som man har kommet frem til i forskningen sin. Gyldighet deles inn i to kategorier: Indre og ytre gyldighet (s.222-223).

##### ***4.8.1 Indre gyldighet***

Den indre gyldigheten går ut på om de konklusjonene vi tar er gyldig for de eller det vi har studert. Når det gjelder indre gyldighet i min studie, har jeg fått intervjupersonene til å hjelpe meg med å validere begrepene gjennom å se på deres sitater og utkaster av avsnitt hvor de er omtalt i resultatene. «Dette kalles ofte for deltaker-validering, og handler om at forskeren får sjekket ut datamaterialet (...) med de som har deltatt i forskningen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.230).

##### ***4.8.2 Ytre gyldighet***

Ytre gyldighet, også kalt overførbarhet, går ut på «i hvor stor grad vi kan overføre resultater fra en undersøkelse til andre kontekster enn det som faktisk er studert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). Det kan være vanskelig å overføre resultatene fra denne undersøkelsen til andre undersøkelser, da denne studien er knyttet opp mot LK20 og enkeltlæreres erfaringer og tolkninger, men beskrivelsene i studien vil nok være gjenkjennbar for flere lesere, både elever og lærere. En slik gjenkjennelse kaller Stake og Trumbull (1982, i Postholm & Jacobsen, 2018) for naturalistisk generalisering (s.238). Stake (1995, i Postholm & Jacobsen, 2018) trekker frem at forskeren må være detaljert i sin beskrivelse av grunnlaget for analyser og tolkninger, slik at leseren kan oppleve innholdet som parallelle erfaringer som leseren kan overføre til sin egen setting. Slik blir studien nyttig og relevant i den form at det blir et tankeredskap for leseren (s.238). Jeg mener at jeg har gitt detaljerte beskrivelser av hele prosessen rundt studien, fra innsamlingen av dataen og analysen av dataen, til mine tolkninger.

#### ***4.9 Pålitelighet***

Pålitelighet i kvalitativ forskning er «refleksjoner om hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet i studien» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224). I min undersøkelse er intervjuet den brukte metoden, og ved intervju kan det oppstå kommunikasjonsproblemer



mellom intervjuer og intervjuperson. Et spørsmål kan ha blitt oppfattet feil av intervjupersonen, eller et svar kan ha blitt oppfattet feil av intervjueren, og et lydopptak kan få tekniske problemer eller støy. Dette kan føre til unøyaktighet og svakere pålitelighet. Det er en av grunnene til at det er lurt å gi intervjupersonene mulighet til å komme med innspill i etterkant av intervjuet (Dalland, 2012, s. 120). Det skjedde noen ganger at jeg måtte gjenta eller omformulere et spørsmål, enten fordi læreren ga uttrykk for at de ikke forstod helt, eller fordi jeg følte at svaret deres viste at de ikke forstod helt, eller fordi det digitale utstyret fikk forstyrrelser slik som tregt internett, uklart bilde eller hakkete lyd. Jeg føler at det var god kommunikasjon med meg og intervjupersonene i den forstand at vi var tydelig på det hvis vi ikke forstod noe eller mistet deler av innholdet i samtalen. I tillegg har jeg hatt kontakt med deltakerne i ettertid omkring resultatdelen hvor jeg har tatt til meg tilbakemeldinger og gjort endringer der det har vært behov for det. En annen svakhet ved intervju er at det baserer seg på selvrapporterte data. Jeg kan ikke vite om det de har sagt er sant, kanskje sa de bare det de tror jeg ville høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Jeg opplevde at flere av lærerne spurte om jeg fikk de svarene jeg ville ha, om det de sa var godt nok. Da jeg svarte på dette svarte jeg bare at jeg hadde fått svar jeg kunne bruke, for jeg ville ikke bekrefte eller avkrefte om jeg var enig i det de sa. Jeg var jo tross alt ute etter deres meninger og tolkninger, derfor ville jeg prøve å unngå at de ble påvirket av meg.

#### ***4.10 Forskningsetikk***

Forskningsetikk dreier seg om etikk opp mot planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning. Ifølge Per Nerdrum (1998, i Johannessen et al., 2016) er det tre etiske hensyn som er særlig viktig for forskeren å tenke på. Det første er informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, det andre er forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv, og det tredje er forskerens ansvar for å unngå skade (s.85-86).

Intervjupersonene mine valgte selv om de ville delta i min studie eller ikke gjennom å besvare min forespørsel og signere samtykkeskjema. Samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om studien min, samt kontaktinformasjon til ulike kontaktpersoner hvis det skulle være ønskelig å få informasjon om masterstudiet og masteroppgaven fra andre enn meg. Deltakelsen i studien var frivillig, og de kunne trekke seg når som helst, og da ville all informasjon jeg hadde om dem slettes, og ingenting som omhandlet dem bli med i studien. I tillegg bestemmer intervjupersonene selv hvilken informasjon jeg kan dele om dem studien. Det betyr at i denne studien har intervjupersonene godkjent sine respektive sitater og omtaler i resultatdelen.

Deres anonymitet ble ivaretatt gjennom fiktive navn, og alt av lokale markører slik som navn på enkelte lokale ressurser ble fjernet, og all transkribering var gjort av meg slik at ingen andre har hatt tilgang til det rå datamaterialet. Min studie ble meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD (se vedlegg 3). Alt datamateriale ble lagret på min Onedrive-konto (studentkonto, ikke privat), og alle lydopptak ble gjort gjennom diktafon-appen til Nettskjema. Dette i henhold til Nord Universitet sine retningslinjer.

Nerdrums tredje hensyn er mest aktuell innenfor medisinsk forskning, men gjelder også samfunnsvitenskap, da særlig hvis sårbare eller følsomme temaer blir berørt. Til tross for at samisk er et tema som kan være følsomt eller sårbart for enkelte mennesker, så opplever jeg at det i min studie ikke er et tema som er følsomt eller sårbart for noen av intervjupersonene mine, enten fordi de ikke har et nært forhold til samisk, eller fordi de har et nært, men positivt forhold til samisk. Det har vært viktig for meg å etablere for intervjupersonene at selv om jeg har god kjennskap til samisk så er jeg ikke samisk og jeg blir ikke såret av intervjupersonenes utsagn om de potensielt skulle være negative.

Jeg vil også knytte Nerdrums tredje hensyn til Dallands (2012) utsagn om etiske vurderinger allerede i planleggingsfasen, da særlig med tanke på om det man som forsker ønsker å finne ut av har så stor verdi at det veier opp for eventuelle påkjenninger for deltakerne i studien (s.97). I mitt tilfelle fant jeg si at studien min kunne gi informasjon og kunnskap som kan ha stor nytte for skoleverket, da det er et område som er lite forsket på, men som er viktig i den norske skole. Denne kunnskapen vil kunne hjelpe mange, også de som deltok, da de kan lære noe enten om seg selv eller om generell undervisningspraksis. Det som jeg tenkte kunne eventuelt bli påkjennende for intervjupersonene, var en eventuell erkjennelse av lite kunnskap om samisk, og dermed kanskje en knekk i stoltheten. Jeg fant derfor ut at forskningen hadde større verdi enn intervjupersonenes påkjenninger. Tilbakemeldingene fra lærerne som deltok i studien var at det å delta på intervju bidro til refleksjon og selvinnsikt rundt temaet samisk i norskfaget og generelt i skolen, og at det var en positiv opplevelse.

## 5. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene med de seks lærerne. Drøftingen av resultatene skjer i neste kapittel. Resultatene er delt inn i fire hovedtemaer med flere undertemaer knyttet opp mot forskningsspørsmålene. Nedenfor viser en tabell (3) hvordan resultatene er delt inn og hvilke undertemaer som kommer fram. Funnene er basert på intervjupersonenes opplevelser, erfaringer, tanker og meninger, slik de kommer fram i intervjuene. Underveis vil sitater bli brukt for å underbygge funnene.

Hovedtema:	Hovedtema:	Hovedtema:	Hovedtema:
Lærerens kunnskap om og kjennskap til samisk språk og kultur	LK20	Samisk i undervisningen	Kompetanse og mangfoldskompetanse
Undertema:	Undertema:	Undertema:	Undertema:
<i>Barndom</i>	<i>Inntrykk av LK20</i>	<i>Generelt samisk i skolen</i>	<i>Lærerens forståelse av kompetansebegrepet</i>
<i>Personlig interesse</i>	<i>Endringer i undervisning og planlegging</i>	<i>Samisk i norskfaget</i>	<i>Lærerens følelse av egen kompetanse</i>
<i>Utdanning</i>	<i>Tverrfaglighet</i>	<i>Ressurser i samisk undervisning</i>	<i>Lærerens forståelse av mangfoldsbegrepet</i>
<i>Nåværende bosted</i>	<i>Samisk</i>		

Tabell 3: Oversikt over funnenes hovedtemaer og undertemaer

Som tidligere påpekt er deltakerne anonymisert og har fått fiktive navn. Tabellen under viser pseudonym, alder, undervisningstrinn, antall år som lærer, om de jobber i samisk forvaltningsområde eller ikke, og hvilket fylke de jobber i. Tabellen er den samme som vist tidligere i delkapittelet «Utvalg». Jeg har valgt å vise den her også slik at det er enklere å lese resultatene.

Navn	Alder	Undervisningstrinn	Antall år som lærer	Samisk forvaltningsområde	Fylke
Andrine	49	Ungdomstrinnet	25	Nei	Rogaland
Hege	25	Mellomtrinnet	1	Nei	Nordland
Hilde	60	Ungdomstrinnet	28	Ja	Nordland
Merete	52	Mellomtrinnet	15	Nei	Nordland
Sofie	40	Ungdomstrinnet	16	Nei	Nordland
Victoria	51	Mellomtrinnet	29	Nei	Trøndelag

*Tabell 1: Oversikt over intervjupersonene i studien*

### **5.1 Lærerens kjennskap til og kunnskap om samisk språk og kultur**

Kjennskapen til og kunnskapen om samisk språk og kultur er varierende hos intervjupersonene, men de fleste føler at de ikke har god kjennskap til samisk språk og kultur, og dermed ikke så god kunnskap heller. To av intervjupersonene mener at de har god kjennskap til og god kunnskap om samisk språk og kultur, fordi de har tilknytning til samisk område. Sofie er født og oppvokst i en samisk kommune, og hun har lært om samisk språk og kultur både i barnehagen, grunnskolen og i fritiden. I tillegg mener hun at personlig interesse er en viktig faktor i hennes kjennskap til samisk språk og kultur. Hennes kunnskap om samisk kommer hovedsakelig fra oppveksten, men hun har også vært innom samisk gjennom lærerutdanningen. Sofie påpeker at det samiske innholdet i lærerutdanningen ga henne ingenting, fordi hennes bakgrunn allerede hadde gitt henne så mye samiskkompetanse.

Hilde som også mener å ha god kjennskap til samisk språk og kultur, kommer ikke fra en samisk kommune, hun er tvert imot oppvokst uten noe som helst tilknytning til samisk. Hennes kunnskap om samisk språk og kultur kommer fra nåværende bosted, som er ei bygd i en samisk forvaltningskommune. Her har hun gjennom mange år blitt kjent med samisk språk og kultur, både via jobb og i fritiden. Også hun påpeker at personlig interesse er en svært viktig faktor for å lære om det samiske. I motsetning til Sofie, så har ikke Hilde fått noe som helst kunnskap om samisk gjennom sin utdanning:

*«Jeg har overhodet ikke fått noe kunnskap om det samiske gjennom min utdanning. Min kunnskap kommer fra min personlige interesse for samisk språk og kultur, og at jeg er bosatt i ei flerkulturell bygd hvor samisk står sterkt»*

Dette med manglende samisk i utdanningen går igjen hos flere av lærerne hvor ytterligere tre lærere sier at de ikke har fått kunnskap om samisk gjennom utdanningen. Det er kun Hege, som er yngst og nyutdannet, som sier at hun har fått kunnskap om samisk gjennom utdanningen. Victoria nevner at hun gjennom kunst og håndverk i lærerutdanningen fikk litt kunnskap om samisk, men bare om samisk håndverk. Det som går igjen hos de fleste intervjupersonene er at de erverver mye av sin kunnskap om samisk språk og kultur gjennom jobben sin. Det vil si forberedelser og gjennomføring av undervisning. Dette kommer klart fram i det Merete sier: «Jeg har ikke spesielt god kunnskap om samisk språk og kultur. Den lille kunnskapen jeg har, har jeg fått gjennom jobben min, som når jeg leser meg opp til undervisning».

## **5.2 LK 20 – endringer og muligheter?**

Høsten 2020 ble nye læreplaner iverksatt, bedre kjent som fagfornyelsen. Denne legger grunnlaget for lærernes arbeid, og derfor er deres forståelse av den ekstremt viktig. De nye læreplanene ble iverksatt høsten 2020, men overordnet del ble fastsatt allerede i 2017. Dette betyr at den overordnede delen bør alle lærere ha hatt god tid til å sette seg inn i.

Implementeringen av LK20 er et utviklingsarbeid som har foregått en stund, men ulike skoler er på ulike stadier av dette arbeidet, noe som også lærerne i min studie bekrefter. Dette utviklingsarbeidet har blitt påvirket av Corona-pandemien, med mange omveltninger, hardt arbeidspress og mye sykefravær.

I utgangspunktet skal alle lærere ha hatt tid og ressurser til å bli kjent med de nye læreplanene (LK20), men som det kommer frem i intervjuene så har ikke alle blitt så godt kjent med dem. Bare tre av de seks intervjupersonene følte at de hadde blitt godt kjent med de nye læreplanene. Hege sier at hun har hatt lite fellestid, og utviklingsarbeidet med LK20 har blitt nedprioritert, mens Merete sier at de så vidt begynt har med dette arbeidet. Victoria sier at det er vanskelig å sette seg inn i de nye læreplanene samtidig som man skal drive undervisning. Selv om ikke alle intervjupersonene er kommet så langt i arbeidet med LK20, så sier samtlige at de er svært positive til LK20, særlig overordnet del. Det de trekker særlig frem er

menneskefokuset, folkehelse og livsmestring, tverrfaglighet, refleksjon og elevmedvirkning. Victoria trekker også frem nysgjerrighet og utforskertrang.

Merete sier at hun ikke vet om det er så stor forskjell på LK06 og LK20 når det kommer til norskfaget og kompetansemålene. Hun er klar over at de nye læreplanene vektlegger refleksjon, men hun synes det er utfordrende å få elever på mellomtrinnet til å reflektere selv, derfor mener hun at tverrfaglighet er vanskelig. Hege synes også at tverrfaglighet er vanskelig, men hun peker på sin manglende erfaring og at hun jobber på en fådelt skole, og dermed ikke kan støtte seg på så mange kollegaer i fagene. Sofie og Hilde viser til at de har jobbet med tverrfaglighet i alle år, og derfor er ikke overgangen til LK20 stor rundt dette temaet. Sofie er positiv til det økte fokuset på tverrfaglighet: «Jeg tror det er svært positivt at det nye læreplanverket oppfordrer så tydelig til tverrfaglighet».

LK20 har ført til endringer i undervisningspraksisen til alle intervjupersonene på en eller annen måte, for noen er det store endringer, og for andre er det små endringer. Alle, bortsett fra Hege, som er ny lærer, og Hilde som alltid har gjort slik, trekker frem økt elevmedvirkning som en endring i sin undervisningspraksis. Hilde mener at LK20 ikke har ført til endringer i hennes måter å undervise på, og hun er fornøyd med at læreplanen nå fremmer mer variert arbeid og refleksjon:

*«De nye læreplanene har ikke endret noe av undervisningen min, for jeg har jobbet slik så lenge. Det gir mindre læring for elevene å jobbe bare med fagboken, så vi må gjøre andre ting, variere litt, for å hjelpe elevene med å bli selvstendige mennesker og øke refleksjonsnivået deres. Jeg synes de nye læreplanene oppfordrer til dette og derfor er jeg strålende fornøyd med den.»*

Victoria forteller om hvordan endringene i læreplanen har ført til endringer i planleggingen.

*«De nye læreplanene har endret min undervisningspraksis i den forstand at vi planlegger annerledes. Nå planlegger vi undervisningsopplegg og retter dem inn mot kompetansemålene, i stedet for å lage undervisningsopplegg utfra kompetansemålene.»*

Noe som flere av intervjupersonene påpeker, er det at læreren har et stort ansvar, for læreplanen er åpen og gir mye frihet, så det er opp til læreren hva som prioriteres. Dette kommer særlig fram når vi snakker om samisk i LK20. På spørsmål om samisk er et stort

tema i LK20, er det ulike svar. Både Hilde og Andrine mener at samisk ikke er et stort tema i LK20, men det er opp til læreren hvor stort fokus det blir. Andrine trekker frem viktigheten av kompetansemålene:

*«Samisk er ikke et så stort tema i de nye læreplanene, men det er der. Jeg vil jo si at hvis vi som lærere gjør jobben vår, så er det fokus på samisk. Jeg tror det er personavhengig om du har fokus på samisk eller ikke. Jeg har hatt mer fokus på samisk i min undervisning de siste årene av den grunn at jeg har tilegnet meg mer kunnskap om det samiske. Men for de fleste her så tror jeg ikke at det hadde vært fokus på samisk, hvis ikke vi hadde hatt spesifikke kompetansemål å forholde oss til».*

Hilde mener at kompetansemålene gir frihet til læreren, men også ansvar:

*«Jeg opplever ikke at samisk er et stort tema i de nye læreplanene, men jeg er ikke misfornøyd for det, for som lærer har du stor frihet, og kompetansemålene er vide og gode. Det er opp til læreren hvor mye han fokuserer på samisk»*

Merete viser til at det ikke er flere kompetansemål enn før som går direkte på samisk, men hun mener at i overordnet del er det større fokus. Sofie snakker også om få direkte kompetansemål som går på samisk tema, men hun har alltid hatt et sterkt fokus på samisk i sin undervisning. Hege anser samisk som et fremtredende tema i LK20, og vektlegger at kanskje er det fordi hun har hatt fokus på samisk i utdanningen sin. Victoria mener at samisk har blitt et større tema, og hun trekker frem to årsaker:

*«Samisk har blitt et mye større tema i hele læreplanen, både overordnet del og i enkelte fag. Dette henger sammen med urfolksperspektivet, som ikke var så tydelig før. Det har blitt mer fokus på at samisk er en del av vår felles norske kulturarv»*

Til tross for at det er kommet et nytt læreplanverk som krever oppdaterte ressurser, og gjerne flere ressurser, er det for mange skoler vanskelig å tilfredsstille ressurskravene i LK20. Fire intervjupersoner peker på at økonomien til skolen begrenser muligheten til å innfri kravene i LK20. Sofie sier det kort og godt: «Fagfornyelsen er fin, men mangelen på ressurser stopper oss litt. Det er mismatch mellom fagfornyelsen og ressursene». Også Andrine peker på dette problemet: «Læreplanen krever tilgang på masse ressurser, men skolene kutter i ressursene». Victoria sier det samme. Merete forteller at før i tiden kunne skolen dra ut i nærmiljøet for å benytte seg av lokale ressurspersoner, men nå har de ikke råd til det. Hun trekker også frem

det samiske aspektet her, og forteller om hvordan hun gjerne skulle tatt elevene med seg og besøkt lokale samiske familier slik at elevene kan lære av de som har den beste kompetansen. Dette bringer oss videre inn i neste delkapittel, som omhandler samisk i undervisningen.

### **5.3 Samisk i undervisningen**

Alle intervjupersonene sier at samisk er et viktig tema i deres undervisning, men hvordan de underviser og hva de fokuserer på, varierer en del. Andrine innrømmer at hvis du hadde spurt henne for ti år siden, så hadde hun nok svart annerledes, men fordi hun har opparbeidet seg mer kunnskap de senere årene, så ser hun nå viktigheten som ligger i å ha samisk tema. Særlig peker hun på historien og menneskerettigheter. Hun understreker også tilhørighet: «Jeg mener det er viktig å ha fokus på at samene er en gruppe som tilhører oss og som ikke har blitt tatt hensyn til gjennom tidene». Også Merete trekker frem den samiske historien, men hun er klar på at «det er viktig å få frem at de fleste samer i dag lever sånn som oss». Victoria peker på at den samiske historien er en del av den norske historien, og den norske kulturarven. I tillegg sier hun at «samer er urbefolkningen og det må vi sette fokus på, men i de fleste klasser er det mange kulturer og etnisiteter som vi også må se». Samisk som en del av kulturarven er også noe som Hege fokuserer på:

*«Samisk er viktig i min undervisning fordi det er en viktig kulturarv å ta vare på. Jeg er redd den viskes ut hvis vi ikke prater om den, særlig i skolen. Skolen er veldig viktig for å bidra til mer kunnskap og forståelse»*

Et fellestrekk for alle er at samtlige ser på samisk som et velegnet tema for tverrfaglighet. Andrine ser mulighetene, men påpeker også at det kreves en bevisstgjøring:

*«Det er store muligheter for tverrfaglig arbeid med samisk, men det blir ofte ikke gjort. Det blir ofte til at man bare leser en samisk tekst. Det kunne kanskje blitt mer tverrfaglig arbeid med samisk tema hvis det bare ble mer bevisstgjøring av mulighetene, men kanskje er det lettere å bare gjøre det man har gjort før»*

Sofie og Hilde er vant til å arbeide mye med samisk som tverrfaglig tema, de har nemlig jobbet slik i mange år. Victoria viser hvordan samisk kommer fram i alle fag:

*«Samisk er absolutt et tema som kan være tverrfaglig, for det er et tema som kan være i alle fag, slik som samisk musikk i musikken, samisk litteratur i norskfaget, samisk*



*historie i samfunnsfag, samisk mat i mat og helse, samisk kunst i kunst og håndverk, og det samiske forholdet til naturen i naturfag.»*

Merete knytter samisk opp mot de tverrfaglige temaene i overordnet del: «Tverrfaglighet slik jeg oppfatter det er bærekraftig utvikling, livsmestring, folkehelse og menneskeverd, og samisk passer godt til disse temaene, særlig dette med det samiske forholdet til naturen».

Bare en av intervjupersonene sier at samisk kan være utfordrende å planlegge. Victoria mener at dette har med manglende kulturell bakgrunn å gjøre, og det at man må tilegne seg kunnskapen på egen hånd. Hun trekker videre fram at hvor man bor og jobber kan ha noe å si, i den forstand at nærmiljø og lokale ressurspersoner kan bidra mye i kunnskapserving. Merete synes ikke det er utfordrende å planlegge undervisning med samisk tema, fordi hun planlegger undervisning direkte utfra kompetansemålene og følger læreboken hele tiden. Hege og Andrine mener at det er så mange ressurser tilgjengelig, særlig på internett, at det ikke er vanskelig å planlegge undervisning med samisk tema. Andrine påpeker at det er opp til læreren å finne fram til de ressursene. Hege trekker også fram at planleggingen blir lettere fordi hun har kunnskap om samisk litteratur og kunst fra utdanningen sin, men hun påpeker at jo mer kunnskap hun får, jo bedre vil undervisningen bli.

*«Jeg tenker at jo mer kunnskap jeg får, jo bedre undervisning klarer jeg å lage. Det blir mer dybdelæring og ikke overflatelæring. Hvis jeg har kunnskap om den samiske historien og fornorskingsprosessen, så kan jeg drive mer med dybdelæring, enn bare det overfladiske slik som flagget, reinsdyr, kofter og lavvoer».*

Hvordan intervjupersonene underviser i samisk tema varierer, men alle fokuserer på språk og litteratur, og samtlige har samenes nasjonaldag (6.februar) i sentrum for samisk undervisning. Sofie forteller om et stort prosjekt som de gjør hvert år på ungdomstrinnet, som foregår over flere uker, hvor de har samisk tema i alle fag. De bruker et selvlaget hefte som baserer seg på samisk språk, kultur og tradisjon, med særlig fokus på lokal samisk historie og språk. Sofie har selv lært litt lulesamisk på barneskolen, og bruker det hun kan i undervisningen, ved for eksempel å lære elevene å telle, hilse og presentere seg på samisk. Dette har elevene vist stor interesse for, og de synes at det er moro at læreren har litt samisk språkkunnskap. Hun forteller at de også er aktive brukere av nærområdet sitt, blant annet lokale ressurspersoner, og en gamle som de har bygd utfor skolen. Hildes skole har også en gamle utfor skolen, i tillegg har de store naturområder, mange lokale ressurspersoner, og samiske ressurspersoner innad i

lærerstab. Hege forteller at de ikke har så mye ressurser i nærområdet, men det er en lavvo ikke så langt unna skolen, som de pleier å leie av og til. Merete forteller at når de feirer samenes nasjonaldag så bruker de å være ute i gata i en lavvo, og de får besøk av en samisk familie som gir elevene innblikk i samisk kultur: «Elevene får møte en lokal samisk familie som forteller om sine liv, og vi får se på folkedrakta og jaktutstyr som de har med seg». Andrine og Victoria har derimot lite ressurser i nærområdet, og peker på at en årsak er at det ikke er mye samisk i området.

Når det gjelder norskfaget spesifikt, fremhever Sofie at kun å bruke læreboka er ikke nok, for du trenger flere ressurser for å undervise om samisk tema. Dette underbygger også Hilde, Andrine, Victoria og Hege. Andrine sier at: «Du må ha andre ressurser enn bare læreboka når du skal undervise om samisk tema. Jeg tror at en kombinasjon av egen kunnskap og det som står i læreboka er best». Merete derimot sier at de jobber direkte utfra kompetansemålene og følger bare læreboka, med litt innslag av Salaby. Hege bruker mange ulike ressurser i sin undervisning, blant annet trekker hun frem ungdomsromanen «Mellom verdener» av Máret Ánne Sára, som både ser på overtro og gamle samiske tradisjoner, men også den moderne hverdagen. Hege mener det er viktig å snakke om fornorskingsprosessen, den moderne same og opplevelser av rasisme. Også Andrine bruker en skjønnlitterær tekst som inngang til samisk tema: «Noen ressurser jeg bruker i undervisningen min for å sette fokus på samisk, er litterære tekster slik som novellen «Skolegutt» av Laila Stien, som fokuserer på fornorskingsprosessen, og en samisk blogg som fokuserer på samisk språk». Victoria fokuserer også på samisk gjennom litteratur, hun bruker både moderne og mer tradisjonell litteratur, alt fra fortellinger til sanger. Hilde bruker temabasert undervisning, og hun har fokus på samisk året rundt og trekker det gjerne inn flere steder i faget. Hun bruker ofte samiske tekster som en naturlig inngang til ulike temaer. Selv om Hilde liker variert undervisning og ofte går bort fra læreboka, så påpeker hun at selv om hennes elever har god kjennskap til samisk språk og kultur, så er det likevel nyttig og nødvendig for dem å gjennomgå de samiske delene av læreboka:

*«Selv om det samiske er naturlig for oss, så er det nyttig også for oss å gjennomgå de samiske kapitlene i læreboka, da vi ser ulike perspektiver. Det samiske som er presentert i læreboka er ofte nordsamisk, for majoriteten tilhører jo det, men det er ikke alle som kjenner seg igjen i det, for samisk er ikke bare samisk.»*

Hilde setter også spørsmålstegn ved hva det samiske perspektivet er, og hvilket perspektiv man skal ha i undervisningen, for det kan ifølge henne være utrolig mye. Her nevner hun blant annet læstadiansk perspektiv og lulesamisk perspektiv. I tillegg påpeker hun at «den samiske og den norske identiteten begynner å bli mer lik enn før». Hun mener at på hennes skole vil det være et kunstig skille hvis man tydelig separerer samisk og norsk kultur i undervisningen, «for det samiske og norske perspektivet er ikke så ulikt». I forbindelse med dette, trekker hun tråder til andregenerasjonsinnvandrere i større byer slik som Oslo:

*«På 1970-1980-tallet tok mange etniske samer avstand fra det samiske. Foreldrene holdt barna unna det samiske språket. De var ikke gode i norsk, og ikke kunne de samisk. De falt mellom to stoler. Og jeg ser så klare paralleller til andregenerasjonsinnvandrere, for det er akkurat de samme tendensene. Folk er folk. Manglende språk skaper manglende tilhørighet, og den usikkerheten det påfører unge mennesker».*

#### **5.4 Kompetanse og mangfoldskompetanse**

Hilde trekker paralleller mellom samer og innvandrere, og i den forbindelse sier hun at migrasjonspedagogikk kunne vært fint å ha som en del av mangfoldskompetansen, også omkring samisk. Slik som Hilde, mener de andre intervjupersonene at mangfold krever egen kompetanse. Før jeg presenterer dette nærmere så skal jeg se på lærerens forståelse av begrepet kompetanse, deres syn på LK20s krav til kompetanse, deres opplevelse av egen kompetanse, og deres forståelse av mangfoldsbegrepet.

I intervjuene spurte jeg om begrepet kompetanse, og for de fleste intervjupersonene var dette et begrep som var vanskelig å definere. De følte at begrepet innebar så mye og det var vanskelig å sette ord på det. Sofie sier at «kompetanse er et vanskelig begrep, det er en hel pakke som skal inn i det begrepet». Kunnskap og formidlingsevne var to ord som gikk igjen hos alle. Relasjonsbygging og sosiale ferdigheter ble også fremhevet. Victoria fremhever likheter mellom lærerens kompetanse og kompetansen man ønsker å oppnå hos elevene: «Kompetanse hos en lærer er å ha ferdigheter, kunnskap og forståelse, og det er jo egentlig det samme som kompetanse hos elevene: evnen til å undersøke og være nysgjerrig».

Intervjupersonene er enstemmig i at LK20 krever svært mye kompetanse hos læreren. Særlig trekker de frem digital kompetanse og mye faglig kompetanse. Merete sier at det nye

læreplanverket er sterkt knyttet opp mot den nye lærerutdanning hvor faglig kompetanse er vektlagt:

*«De nye læreplanene krever at læreren har sterk faglig kompetanse. Jeg føler at de nye læreplanene er laget på bakgrunn av den nye lærerutdanningen hvor du har få fag og er ren faglærer, mens vi er allmennlærere som skal ha undervisning i alle fag, så de nye læreplanene krever utrolig mye av oss. Det er kanskje ikke helt realistisk slik som utdanningen er nå i forhold til hva skolen trenger eller krever»*

På spørsmål om hva de føler om sin egen kompetanse, så mener de fleste at de stort sett har den kompetansen som behøves, men både Hilde og Victoria trekker frem at med det økte behovet for digital kompetanse i LK20, så trenger de selv mer digital kompetanse. Merete sier, som tidligere nevnt, at LK20 bringer med seg endringer i undervisningspraksisen, særlig opp mot refleksjonsoppgaver, noe som krever mye av henne og hun syns det er vanskelig. Hun tror at med litt mer erfaring med LK20, så vil lærerne bli med mer komfortable, som igjen vil gjøre det enklere å jobbe med refleksjonsoppgaver. Victoria sier at LK20 krever at lærere har kompetanse til å kunne bryte sine gamle mønstre for oppgaver og undervisning, og fokusere mer på åpne og vide oppgaver og elevmedvirkning.

Mangfoldskompetanse er en del av lærerens totale kompetanse (Lund, A. B., 2017, s.24), men for å kunne snakke om dette, må vi først se på intervjupersonenes forståelse av begrepet mangfold. Mange av intervjupersonene trakk automatisk mangfoldsbegrepet inn mot klasserommet da de skulle definere mangfold, mens noen svarte først på mangfoldsbegrepet, deretter på mangfold i klasserommet. Sofie synes at mangfoldsbegrepet er vanskelig å definere, fordi det stort og innholdsrikt. Hun sier at «mangfold er så mye, det er språk, identitet, geografi, mennesker, følelser, liv og framtid». Victoria definerer mangfold som «ulike kulturer, religioner, etnisiteter og språk». Intervjupersonene ser stort sett likt på mangfold i klasserommet, ord som gjentar seg hos flere er etnisitet, kultur, utseende og språk. Sofie nevner i tillegg nasjonalitet og urbefolkning, og Victoria nevner religion. Hege påpeker at mangfold i klasserommet er også faglig mangfold og elever med helsemessige plager, slik som dysleksi og synsvansker. Merete sier kort og enkelt at mangfold er «en sammensetning av mange ulike elever». Hilde, med sin forankring i det samiske, nevner spesifikt samisk i mangfoldet, og hun forteller at mangfoldet påvirker undervisningen mye:

*«Når jeg tenker på mangfold i klasserommet så tenker jeg ikke på etnisitet, men på kultur. Det er mange kulturelle ting som ikke er utelukkende positive, som vi ikke har en anelse om og som har et utrolig sterkt grep på elevene, men dette er ikke nødvendigvis ikke bare i samisk kultur, men også generell bygdekultur. Dette påvirker fagene og undervisningen»*

Alle intervjupersonene mener at mangfold krever en egen kompetanse av læreren, for Hilde var dette noe hun oppdaget underveis i intervjuet: «Når jeg snakker med deg nå, så ser jeg at mangfold krever en egen kompetanse». Hege trekker fram at kanskje burde alle lærere ha kompetanse om mangfold slik som de som tar spesialpedagogikk får, for hun har selv hatt opplæring i spesialpedagogikk og ser at det er verdigfult og nyttig. Hun uttrykker likevel et savn etter verktøy for best mulig å kunne håndtere mangfold. Sofie sier at hun har lagt merke til at mangfoldskompetanse er et begrep som nevnes stadig mer og mer, blant annet i kurstilbud via universiteter, og hun er enig med de andre lærerne at mangfold krever egen kompetanse, men «om jeg skal gå så langt som å si at mangfold krever en egen utdanning, vet jeg ikke, det kan jo hende at det er lurt etter hvert». Hilde mener at migrasjonspedagogikk kan være en god ide for mangfoldskompetanse, også når det gjelder minoritetsgrupper slik som samisk. Selv ønsker hun gjerne mer av den kompetansen.

Mange av intervjupersonene peker på erfaring som en del av mangfoldskompetansen, Merete sier at «mangfold krever erfaring og gode relasjoner. Denne kompetansen får du ikke gjennom å lese deg til det, men via erfaring over tid. Det blir litt prøving og feiling». Hilde påpeker at erfaring er fint, men man må også ha god utdanning og kunne støtte seg på forskning. Victoria trekker også frem erfaring og utdanning:

*«Jeg føler at jeg har fått mest kunnskap gjennom erfaring. Da jeg tok lærerutdanningen var det ikke snakk om mangfoldskompetanse, men det burde være en del av lærerutdanningen. Det kunne nok også vært behov for kursing for de lærerne som har holdt på i flere år.»*

Andrine framhever medmenneskelighet, kulturkunnskap, og relasjonsbygging som det viktigste innenfor mangfoldskompetanse. Sofie påpeker at det er viktig å se at alle er ulik og har sine egne identiteter:

*«Mangfold krever at du setter deg inn i det og ser at det er ikke bare deg i klasserommet, det er ulike individer og det forandrer seg fra år til år. De har egne meninger, følelser og perspektiver. Som lærer må man være åpen, og man må få elevene til å åpne seg, og det er en liten kunst i seg selv for det krever en del av oss mennesker.»*

Victoria sier også at mangfold krever en del av læreren:

*«Mangfoldskompetanse er at vi klarer å være sammen til tross for all den ulike bakgrunnen som vi har. Et stort mangfold kan være en berikelse, men det kan også være veldig utfordrende, så du må ha kompetanse på det. Du må klare å ha en grunnleggende forståelse for ulikhetene. Du kan ha vokst opp innenfor samme kultur, men likevel være ulik, dette er veldig krevende.»*

## 6. Drøfting

I dette kapittelet trekker jeg frem de mest sentrale funnene for å drøfte dem med bakgrunn i teori og tidligere forskning, og ut fra dette svare på problemstillingen min: «Hvordan håndterer dagens norsklærere på mellomtrinn og ungdomstrinn, samisk som tema i LK20?». Dette kapittelet har jeg valgt å dele inn i to deler basert på forskningsspørsmålene mine:

- *«I hvor stor grad føler norsklærere at de har god nok kompetanse til å undervise i samisk tema? Og hvor kommer kompetansen fra?»*
- *«Hvordan tolker norsklærere temaet samisk i LK20 – er det bare konkrete kompetansemål eller noe mer?»*

### ***6.1 I hvor stor grad føler norsklærere at de har god nok kompetanse til å undervise i samisk tema? Og hvor kommer kompetansen fra?***

Fire av seks intervjupersoner føler at de ikke har god kjennskap til eller god kunnskap om samisk språk og kultur, noe som er svært bekymringsverdig, for hvilken kvalitet på undervisningen kan lærerne gi hvis de ikke har god kunnskap om det de skal undervise om? Dette tyder på mangler i fagkompetansen som Imsen (2016) løfter frem som en av de fire viktigste kompetansene i lærerens samlede kompetanse (s. 31). I tillegg til mangler i fagkompetansen, vil dette tilsi hull i mangfoldskompetansen også, da Andreassen & Olsen (2018) trekker frem kunnskap om samene og samisk språk og kultur som en del av mangfoldskompetansen. Det er grunn til å tro at det er fare for andregjøring og stereotypi i flere læreres undervisning hvis mangfoldskompetansen har mangler (Andreassen & Olsen, 2018, s.144).

Til tross for at de fleste intervjupersonene sier at de føler de ikke har god kjennskap til eller god kunnskap om samisk, så svarer alle de føler de har den kompetansen som LK20 krever av dem. Dette kan leses som at samisk ikke er et viktig tema for dem, samtidig som de i løpet av intervjuet sier rett ut at samisk er viktig for dem, det er selvmotsigende. Denne selvmotsigelsen kan skyldes dagens skolesituasjon. Man har et system hvor lærerne ikke har utdanning som gir kompetanse om samisk, samtidig som man har et læreplanverk som setter fokus på samisk kompetanse. Det blir en mismatch mellom læreplanen og læreren. Læreren

mangler fagkompetanse, mangfoldskompetanse og urfolkskompetanse, men læreplanen, som er lærerens mandat, krever dette. Da må læreren gi det hun har og satse på at det er godt nok, og siden det ikke skjer noen endringer for lærerne, kun i læreplanen, så gis det signaler fra regjeringen at mismatchen mellom lærer og læreplan er ok og at det elevene får i dag er godt nok.

De to lærerne, Sofie og Hilde, som sier at de føler at de har god kjennskap til og god kunnskap om samisk språk og kultur, har det fordi de har tilknytning til samisk område, de kan dermed dra nytte av sin personlige erfaring. De som ikke kan dra nytte av personlig erfaring må innhente kunnskapen sin på andre måter, gjerne på egen hånd. For fire av intervjupersonene har ikke utdanningen gitt dem kompetanse om samisk språk og kultur, noe som kan ha sammenheng med tiden de er født og oppvokst i. Disse fire er født mellom 1962 og 1973, en tid hvor samisk var ganske fraværende i skole og utdanning (Minde, 2005 & Andreassen & Olsen, 2020). Sofie er født på samme tid, men hun fikk litt gjennom utdanningen sin på grunn av hvilken lærerskole hun gikk på, for hun tok utdanningen sin i Tromsø. De har lenge hatt et visst fokus på samisk i lærerutdanningen sin fordi de har kompetanse om det (Olsen et al., 2017). Hege, som er født i 1997 har derimot fått kunnskap om samisk gjennom utdanningen sin, men hun føler likevel ikke at hun har god kunnskap om det samiske, noe som tyder på at dagens utdanning ikke er god nok på dette feltet. Olsen et al. (2017) sier at samisk kompetanse i lærerutdanningen må forbedres på nasjonalt nivå.

Manglende kompetanse om urfolk blant lærere ble omtalt som et problem allerede i 2011 av Hadid Lile, som konkluderte med at Norge brøt ILO-konvensjon 169 fordi opplæringen om samisk er for dårlig. Det er ikke bare i Norge at dette er et problem, også i Australia og Canada er lærernes kompetanse om urfolk for dårlig (Whitinui et al., 2018). Victoria peker på at mangfoldskompetanse var manglende i sin utdanning, og at hun skulle ønske det var en del av utdanningen. Hun mener at yrkesaktive, erfarne lærere, også kunne hatt behov for kursing i mangfoldskompetanse. Denne ideen ligner på det som gjøres i Australia for å styrke læreres urfolkskompetanse. I Australia har lærerutdanningen fått styrket urfolksfokus, og yrkesaktive lærere kurses/videreutdannes i urfolkskompetanse (Whitinui et al., 2018, s.32).

Hilde nevner migrasjonspedagogikk, og jeg ser hvorfor, for som hun sier, det er noen likheter mellom innvandrere og samer når det kommer til opplevelse av identitet og språkløshet. Pedagogikk om innvandrere og immigranter som en del av mangfoldet er en del av lærerutdanningen (Universitets- og høyskolerådet, 2018b) men det er ikke påpekt noe likhet



mellom det samer og innvandrere. Derfor er det nok ikke mange som vil tenke på å dra nytte av denne pedagogikken i møte med det samiske. Det er nok også lurt å ikke trekke for mange tråder mellom dem, da det kan skape en uheldig forståelse av samer for dem som ikke har personlig tilknytning til eller god kunnskap om det samiske. Samene har en helt annen historie og kultur enn innvandrere, noe som kan føre til at samene forsvinner i mangfoldspedagogikken hvis de blir tatt inn i migrasjonspedagogikken. En slik sammenligning kan på mange måter føre til andregjøring og usynliggjøring. Andreassen & Olsen (2018) påpeker at samisk er ofte en glemt del av mangfoldet (s.144). Det virker som dette går igjen i skolen for det kan virke som om samisk av og til må vike for andre deler av mangfoldet. På spørsmål om samisk er et viktig tema i deres undervisning sier Victoria at: «samer er en del av urbefolkningen og det må vi sette fokus på, men i de fleste klasser er det mange kulturer og etnisiteter som vi også må se». Det kan da virke som at samisk ikke er viktig nok til å bli løftet frem, til tross for det økte urfolksperspektivet i læreplanen.

Selv om kunnskapen om samisk er varierende så er det bare en lærer som syns at samisk tema kan være utfordrende å planlegge, og det er Victoria. Hun trekker frem at fordi hun selv ikke har den kulturelle bakgrunnen, ikke har fått noe kunnskap om samisk gjennom utdanningen sin, og må tilegne seg det meste på egenhånd, så kan det være utfordrende å planlegge undervisning med samisk tema. Siden hun bor i et område hvor det er lite samisk, og hun ikke vet om noen lokale ressurspersoner, så kan hun heller ikke benytte det som kunnskapskilde eller ressurs i undervisningen. Whitinui et al. (2018) viser hvordan flere land har dratt nytte av lokale ressurspersoner for å bedre kunnskapen blant både lærere, studenter og elever. Denne variasjonen i samiske ressurser i nærområdet kan ha noe å si for både den oppfattede læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen.

## ***6.2 Hvordan tolker norsklærere temaet samisk i LK20 – er det bare konkrete kompetansemål eller noe mer?***

Til tross for at lærerne har ulik kunnskap om samisk, så skal de forholde seg til samme læreplan. Hvordan lærerne tolker et tema i læreplanen baserer seg på deres oppfattede læreplan (Øzerk, 2006), hvilken kunnskap de har om og holdningene de har til tema. Lærerne i studien min er alle positive til samisk, men ser ulikt på samisk tema i LK20. Noen opplever at det er stort fokus på samisk, mens andre opplever at det ikke er det. Dette støttes av Johansen (2017) og Isaksen & Liljebakk (2018) som fant ut at lærerne opplever samisk i

læreplanen veldig ulikt, og at det er basert på ulik erfaring og kunnskap. Victoria mener at det er et større fokus enn før på samisk og trekker frem økt urfolksfokus som en av årsakene. Urfolksperspektivet har blitt større, ikke bare i Norge, men i resten av verden også (Whitinui et al., 2018), så det er naturlig at det reflekteres i læreplanen, siden læreplanen reflekterer samfunnet (Lyngsnes & Rismark, 2015, s.159-161).

Hilde er en av dem som mener at samisk ikke er et stort tema i LK20, men hun poengterer at «som lærer har du stor frihet, og kompetansemålene er vide og gode. Det er opp til læreren hvor mye han fokuserer på samisk». Også Andrine peker på lærerens ansvar. Her er det viktig at lærerne ikke bare ser på kompetansemålene, men også overordnet del, da overordnet del skal henge sammen med hver enkelt fagplan og ligge til grunnlag for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er likevel et vanskelig mandat da det er stort spenn mellom fagplanen i norsk og overordnet del. Samisk har mye større fokus i overordnet del enn i fagplanen, noe som gjør at det kan være vanskelig både å forholde seg til alle kompetansemålene i fagplanen, og samtidig oppfylle mandatet knyttet til samisk opplæring i overordnet del.

Intervjupersonenes syn på LK20 som åpen, med mye frihet, men også mye ansvar, støttes av Andreassen & Tiller (2021) som sier at LK20 er svakt eksternt innrammet og at læreren kan sette fokus på det han selv mener er viktig eller det han er god på, noe som innebærer et stort ansvar (s.89-91). Dette innebærer også en risiko for at læreren ikke fokuserer på samisk tema hvis han ikke har god kompetanse om samisk. Det altså en sjanse for at selv om den formelle læreplanen har et fokus på samer og urfolk (Olsen & Andreassen, 2018), så er det ikke sikkert at hverken den oppfattede læreplanen eller den operasjonaliserte læreplanen har det. Basert på lærernes ulike oppfatninger av samisk tema i læreplanen så ser vi at den oppfattede læreplanen er ulik for de ulike lærerne. Siden den oppfattede læreplanen er ulik, er også den operasjonaliserte læreplanen ulik.

Til tross for at det er ulik oppfatning av læreplanen og ulike kompetanse om samisk, så mener alle intervjupersonene at samisk er viktig i deres undervisning, noe som blir stort sett begrunnet i det historiske aspektet og at samisk er en del av den norske kulturarven. Hege sier:

*«Samisk er viktig i min undervisning fordi det er en viktig kulturarv å ta vare på. Jeg er redd den viskes ut hvis vi ikke prater om den, særlig i skolen. Skolen er veldig viktig for å bidra til mer kunnskap og forståelse»*

Hun sier senere at det er viktig å snakke om fornorskingsprosessen, den moderne same og opplevelser av rasisme. Hege ser altså skolens verdi i revitaliseringen av samisk språk og kultur, og skolens rolle for å motvirke stereotypi, rasisme og diskriminering. Dermed er hun innforstått med sitt ansvar som lærer som Whitinui et al. (2018) har påpekt (s.51). Hege er den eneste læreren som snakker om rasisme i forbindelse med samisk tema, noe som kanskje kan være fordi hennes mangfoldskompetanse som hun har fått fra utdanningen sin skiller seg fra mangfoldskompetansen som de andre intervjupersonene har, da de har opparbeidet seg mangfoldskompetanse gjennom erfaring og ikke utdanning.

Alle intervjupersonene sier at de feirer samenes nasjonaldag på deres skole og at de setter fokus på samiske tema i undervisningen rundt denne dagen. Mange benytter seg av uteområdet i nærheten av skolen og setter gjerne opp en lavvo hvor de kan ha bål og spise tradisjonell samisk mat slik som bidos. Merete forteller at: «Elevene får møte en lokal samisk familie som forteller om sine liv, og vi får se på folkedrakta og jaktutstyr som de har med seg». Det er bra at de kan dra nytte av lokale ressurspersoner, men i dette utsagnet merker jeg meg to ord: 'folkedrakta' og 'jaktutstyr'. Som lærer bør du vite at samiske folkedrakter heter kofter, og det finnes flere typer avhengig av hvor du kommer fra (Andreasen & Olsen, 2020, s.58). Å omtale det som 'folkedrakta' skaper en distanse og en fare for andregjøring (Olsen & Andreassen, s.9). Så har vi ordet 'jaktutstyr', men hvilket jaktutstyr? Hvis vi snakker om moderne reindriftssamer så bruker de snøscooter, lasso, gevær og kniv. Hvis det er eldre jaktutstyr så gir det historisk innsikt, men da må elevene gjøres oppmerksom på at dette er slik det var før i tiden, ikke nå, hvis ikke blir det stereotypisering. Den moderne same går ikke rundt i kofte hele tiden, ikke alle driver på med rein, og han bruker moderne utstyr (56-60). Merete sier også at: «Det er viktig å få frem at de fleste samer i dag lever som oss». I dette utsagnet sier hun at elevene må få innblikk i den moderne same, samtidig som hun putter en distanse mellom det samiske og det norske, bruken av «dem» og «oss» blir andregjørende (Olsen & Andreassen, 2018, s.9). Også Andrine bruker et språk som kan virke litt andregjørende: «jeg mener det er viktig å ha fokus på at samene er en gruppe som tilhører oss». Det er positivt at man peker på at det samiske er en del av det norske, men også her blir det en slags andregjøring i bruken av «oss» og «dem». Denne språkbruken er dog ikke personavhengig, det er ordbruk som er i systemet rundt oss, og dermed er det vanskelig å se, og vanskelig å endre på. Man kan trekke tråder til teoriene om rasialisering, at det ligger en differansiering mellom mennesker i systemet på flere nivåer, fra toppen og ned til den enkelte person (Midtbøen & Rogstad, 2010, s.37-39). Det er naturlig for mange å putte en distanse

mellom seg og samer, da samene blir av staten skilt ut som gruppe både i lovverket og i læreplanverket, noe som da skaper en distanse og en slags andregjøring (Andreassen & Olsen, 2018, s.9).

Alle intervjupersonene ser på samisk som et tema med stort potensiale for tverrfaglighet, men noen finner det vanskelig å gjennomføre fordi tverrfaglighet fremdeles er nytt og de ennå lærer seg å jobbe slik, og andre fordi samisk som tverrfaglig tema ikke er helt oppdaget enda. Andrine mener at det krever en bevisstgjøring av mulighetene man har med samisk tema. Denne bevisstgjøringen kreves ikke hos de som føler de har god kjennskap til og kunnskap om samisk. Her ser vi hvordan økt kunnskap om det samiske kan gi muligheter for tverrfaglig arbeid. Hege trekker også frem at økt kunnskap om samisk kan gi bedre dybdelæring:

*«Jeg tenker at jo mer kunnskap jeg får, jo bedre undervisning klarer jeg å lage. Det blir mer dybdelæring og ikke overflatelæring. Hvis jeg har kunnskap om den samiske historien og fornorskningsprosessen, så kan jeg drive mer med dybdelæring, enn bare det overfladiske slik som flagget, reinsdyr, kofter og lavvoer»*

Det Hege snakker om når hun snakker om overflatelæring går inn på det stereotypiske som ofte kommer frem i undervisning med samisk tema (Eriksen, 2018). Tverrfaglighet og dybdelæring går ofte sammen (Bolstad, 2020), og funnene mine kan tyde på at mange elever går glipp av tverrfaglig dybdelæring i forbindelse med samisk.

Kristin Eriksen (2018) trekker frem at valg av verktøy og ressurser i undervisningen er veldig viktig, for læreren bør være obs på at de fleste læremidler i den norske skolen har en stereotypisk fremstilling av det samiske. Dette er Hilde veldig klar på, hun poengterer at læreboka ofte viser bare nordsamisk, og at ikke alle som er samisk kjenner seg igjen i det som blir presentert i boka, for «samisk er ikke bare samisk». Hun stiller også spørsmålsteget ved hvilket samisk perspektiv man skal ha i undervisningen, og det er et godt spørsmål, for det er jo flere perspektiver, for det er flere typer samer, flere språk, og store variasjoner, akkurat som i resten av det norske samfunnet (Andreassen & Oslen, 2020, s.56-60).

Alle lærerne utenom Merete mener at man må bruke flere ressurser enn bare læreboka når man underviser i samisk tema. Merete forteller at all hennes undervisning med samisk tema i norskfaget er direkte utfra læreboka og opp mot kompetansemålene. Det er derfor sannsynlig å tro at det er det stor fare for at hun lukker kunnskapsdimensjonen og går fra kompetansebasert til kunnskapsorientert, og dermed vil elevene hennes kunne gå glipp av muligheten for didaktiske møter og potensielle mestringsopplevelser (Andreassen & Tiller,

2021, s.89-93). Det kan også være derfor hun synes tverrfaglig arbeid er vanskelig, for som Andreassen & Tiller (2021) påpeker, dybdelæring, som henger sterkt sammen med tverrfaglighet, krever åpen innramming (s.93 & 101).

Mange av intervjupersonene bruker litterære tekster som inngang til samisk tema, noe som er lurt da skjønnlitteratur er fint å bruke for å kunne oppnå læringsutbyttet som er uttrykt i de nye læreplanene. I LK20 under fagets relevans og sentrale verdier står det at:

*Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet 2020a).*

Skjønnlitteratur kan bidra til å oppnå mye av den kompetansen, fordi den kan gi elevene innblikk i tanker og følelser, på en spesiell måte som ingen andre medium klarer å gjøre (Penne, 2013, s.46). Å arbeide med litteratur kan gi elevene nye perspektiver, hjelpe dem med å oppøve empati og forståelse, og evne til argumentering og kritisk tenking.

Utdanningsdirektoratet (2020a) kaller dette for meningsfulle møter, og trekker det frem som et av norskfagets mandater. Anne-kari Skarðhamar (2011) omtaler de meningsfulle møtene som møter hvor man møter både det kjente og det ukjente, og som dermed gir elevene mulighet til å lære å takle å møte det som er annerledes eller fremmedartet (s.59-60). Samisk blir av mange oppfattet som fremmed fordi de har lite kunnskap om det samiske og fordi det gjerne oppleves som annerledes fra eget ståsted. Nettopp derfor mener jeg at skjønnlitteratur er lurt å bruke når en skal undervise om samisk i norskfaget for å bli bedre kjent med det samiske og kanskje se at selv om mange ting er ulikt, så er det også mange likheter. Samisk språk og kultur kan være annerledes enn det eleven er vant med i sin livsverden, men skolen skal unngå at det blir fremmed. Eleven skal bli kjent med samisk språk og kultur, få innsikt og skape forståelse og respekt (Opplæringsloven, 1998).

Samisk språk og litteratur er gode ressurser for å vise elevene at mangfoldet, variasjonene og kompleksiteten som vi kan se i både samisk språk og litteratur, slik som tema, sjanger og grammatikk, kan vi også se i norsk språk og litteratur, særlig i noen regionale språktradisjoner og regional litteratur. Stedsnavn er også fin ressurser for å se på samisk språk og kultur, for stedsnavn gir oss innblikk i historien. Mange steder i Norge hadde ikke norske stedsnavn,

men samiske, og da disse stedsnavnene skulle inn i kartverk, ble det ofte feil. De samiske stedsnavnene ble oversatt til norsk, og da kunne det bli noen rare oversettelser, fordi samisk språk har flere ord for natur og terreng enn det norske språket, og de som lagde kartene måtte improvisere litt. Et eksempel er fra Sør-Varanger hvor vi finner fjellet 'Ĉordnoaivi' som har det norske navnet 'Hagklumpen'. Klumpen er daværende oversettelse av det nordsamiske ordet 'oaivi' som betyr rundt fjell. Et annet eksempel er 'Manndalen' i Kåfjord, hvor det norske ordet er en direkte oversettelse av det gamle samiske stedsnavnet 'Olmmaivággi' hvor 'Olmmaí' betyr 'mann' og 'vággi' betyr 'dal' (Sørdal, 2018, s.227-235). Både litteratur og stedsnavn kan vise elevene hvordan samisk og norsk språk og kultur har påvirket hverandre i mange år, på flere måter. Det gir oss en inngang til å snakke om ikke bare språk og språkhistorie, men også kulturhistorie, og samfunnshistorie. Samisk språk og litteratur kan gi mulighet til å skape mindre distanse og andregjøring ved at man ser at det er mer likhet og felles historie enn mange tror. For en viktig del av mangfoldskompetansen til både læreren og eleven er å se at en selv er en del av mangfoldet og dermed skape mindre distanse og andregjøring.

## **7. Konklusjon**

Samisk i norskfaget er lite forsket på, særlig opp mot LK20, da dette er helt nye læreplaner. Formålet mitt med denne studien har vært å bidra til forskningsfeltet ved å få innblikk i hvordan norsklærere tolker temaet samisk i læreplanen (LK20) og hvordan de arbeider med dette i norskfaget. I dette kapittelet vil jeg trekke en konklusjon ut fra studiens hovedfunn for å besvare problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine. Til slutt vil jeg gi forslag til videre forskning.

### ***7.1 Kunnskapen varierer – bevisstgjøring av lærerens ansvar***

Graden av kunnskap om samisk språk og kultur er varierende, og den ser ut til å være basert på tilfeldigheter. Enten får du kunnskap gjennom personlig tilknytning til samisk miljø, eller så må du innhente kunnskapen på egen hånd. Det er ikke en selvfølge at læreren får kunnskap gjennom utdanningen da ikke alle lærerstudier har fokus på samisk. Konklusjonen her er at det er for lite kunnskap om samisk blant lærere. Dette må det gjøres noe med, både i skolen og i lærerutdanningen, dersom man skal nå de forpliktelsene som er satt for skolen. Samisk må bli løftet frem som en del av mangfoldet og komme inn i mangfoldskompetansen. Dagens lærere bør få tilbud om å forbedre sin kunnskap om samer og urfolk, og lærerutdanningen bør, på nasjonalt nivå, få inn større fokus på samer og urfolk. Her kan vi se til andre land slik som Canada og Australia for inspirasjon, da de er i lignende situasjon: økt fokus på urfolk i læreplanen, samtidig som lærerne mangler kompetanse om urfolk.

Til tross for at lærerne i mitt strategiske utvalg føler at kunnskapen om samisk språk og kultur er mangelfull, så føler de at de har god nok kompetanse for å kunne undervise i samisk tema. Dette er blant annet fordi det er ingen felles oppfatning av læreplanen, og siden læreplanen er eksternt svakt innrammet, kan den tolkes fritt av den enkelte skole og lærer. Dette gir både frihet og ansvar til læreren, noe som betyr at samisk kan være enten et stort tema eller et lite tema alt etter hva læreren vil. Læreplanens åpenhet gir utrolig gode muligheter, men læreren må være bevisst sitt ansvar og sitt fokus, derfor er bevisstgjøring av samisk tema og dets muligheter viktig.

### ***7.2 Ulike tolkninger av samisk tema i LK20 –mulighetene må bevisstgjøres***

Alle lærerne i studien min har reflektert over det at samisk er både i overordnet del og i kompetansemålene, men flere ting tyder på at for mange lærere så får ikke samisk plass i

undervisningen andre steder enn med de konkrete kompetansemålene som går på samisk tema, og på 6.februar. Skjønnlitterære tekster er den mest brukte inngangen til samisk tema, noe som i mine øyne er fint, da skjønnlitteratur kan gi elevene meningsfulle møter og bedre forståelse for mangfoldet. Selv om alle lærerne ser potensiale for samisk som tverrfaglig tema, så er det fremdeles en lite utforsket mulighet, noe som kan skyldes for lite kunnskap om samisk språk og kultur og manglende bevisstgjøring av mulighetene. Lærere som har personlig erfaring og gode kunnskaper, og som kan benytte seg av lokale ressurser, drar stor nytte av samisk som tverrfaglig tema. Igjen konkluderer jeg med at forbedring av kunnskap om samisk språk og kultur, og bevisstgjøring av mulighetene er nødvendig.

### ***7.3 Studiens relevans og bidrag***

Jeg mener at studien min kan gi et innblikk i hvordan samisk tema blir behandlet i norskfaget. Dette kan være nyttig for universiteter, lærerstudenter, lærere og skoler, ikke bare for norskfaget, men generelt i skole og utdanning for å kunne sette fokus på egne holdninger og oppfatninger av samisk, og se på hvordan man tolker samisk i læreplanen og gjennomfører samisk tema i undervisningen. Studien trekker frem behovet for økt kunnskap og kompetanse om samer og urfolk både hos den enkelte lærer, og i lærerutdanningen. Studien har deltakere fra ulike deler av landet, men består bare av en liten utvalgt gruppe, derfor kan den ikke generalisere alle norsklærere i hele landet. Funnene i studien samsvarer godt med allerede etablert teori og forskning, både fra inn- og utland, og kan dermed sies å være en ny brikke i eksisterende og kommende forskning. Studien er knyttet opp til LK20, med intervjupersonenes egne erfaringer og tolkninger, og kan derfor være vanskelig å overføre til andre situasjoner.

### ***7.4 Videre forskning***

Som jeg tidligere har nevnt så kunne det vært interessant å trekke inn elevsynet. Hvilke holdninger elevene har til samisk, hvilken kunnskap de har og hvordan de opplever undervisning med samisk tema. Er den erfarte læreplanen det som den formelle ønsker, eller er det samiske blitt en del av null-læreplanen? Hvis sistnevnte, hvorfor er det slik, kan det ha sammenheng med mine funn, at lærerne mangler kompetanse? Jeg tror også det kunne vært særlig interessant å få innblikk i hvordan elever som har samisk bakgrunn, men som er en del av den norske læreplanen, opplever undervisning med samisk tema. Føler de andregjøring?



Ser de stereotypi? Å få inn elevsyn i studien vil gi innsyn i flere aspekter av samisk tema og dermed danne et større og mer nyansert bilde av dagens situasjon omkring samisk tema i skolen.

Det kunne også vært interessant å gjennomføre et tverrfaglig opplegg med samisk tema i ulike skoler, for å se lærere og elevers opplevelse av samisk som tverrfaglig tema. Hvis det var vellykket kunne dette løfte frem samisk som tverrfaglig tema og bidra til bevisstgjøring av muligheter. Med det økte fokuset på samisk i læreplanen kunne det vært nyttig å få bedre innsyn i opplevelsen av samisk tema fra ulike vinkler. Empirien min viser at kompetansen blant lærerne er variert, og for flertallet er den ikke god nok. Derfor kunne det vært interessant å se på dette i ulike deler av utdanningssystemet, ikke bare i skolen, men også i lærerutdanningen. Føler lærerstudenter seg rustet til å håndtere samisk tema når de er ferdigutdannet og skal ut i skolen? Samisk i skolen er et bredt og stort tema som inneholder mange aspekter, men det har hittil blitt lite forsket på. Dette må endres på hvis samisk tema i skolen skal forbedres og ta plass i skolen slik den formelle læreplanen legger opp til.

## Litteraturliste

Andreassen, B. O. & Olsen, T. A. (2018). Samisk innhold i skolen – Kunnskap, rettigheter og mangfoldskompetanse. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.A. (red), *Å være lærer i mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 130-145).

Andreassen, B. O. & Olsen, T. A. (red.). (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.

Andreassen, SE., Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.

Askeland, N. & Aamodtsbakken, B. (red.). (2016). *Folk uten land?* Portal.

Barne- og likestillingsdepartementet. (2009). *Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering 2009-2012*.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/planer/2009/hpl\\_etnisk\\_diskriminering.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/planer/2009/hpl_etnisk_diskriminering.pdf)

Battiste, M. (2005). Indigenous Knowledge: Foundations for First Nations. *Worm Indigenous Nations Higher Education Consortium Journal*. Researchgate:

[https://www.researchgate.net/publication/241822370\\_Indigenous\\_Knowledge\\_Foundations\\_for\\_First\\_Nations](https://www.researchgate.net/publication/241822370_Indigenous_Knowledge_Foundations_for_First_Nations)

Beaton, M.C., Hirshberg, D.B., Maxwell, G.R. & Spratt, J. (red.). (2019). *Including the North: A Comparative Study of the Policies on Inclusion and Equity in the Circumpolar North*. Lapin Yliopisto, University of Lapland

Bendiksen, J-K. D. (2021, 27.desember). Tørr ikke gå med kofte – orker ikke høre «jævla same». *NRK*. <https://www.nrk.no/sapmi/unge-vil-ha-tiltak-mot-samehets-etter-flere-episoder-i-tromso-1.15282662>

Bjordal, I. (2017). Kompetanse for mangfold – hva betyr det? I Lund, B. A. (red). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk (s. 229-242).

Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Vigmostads Bjørke AS.

Børli, H. (1949). «Ord til meg sjøl» i Børli, H. (1998) *Hans Børli Samlede dikt* (2.utg.). Aschehoug.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.). Gyldendal Akademisk.

Eriksen, Kristin. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of Social Science Education*, 17 (2), 57-67.  
<http://dx.doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v17-i2-1697>

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Hansen, T. S. T. & Eira, B. R. (2021, 9.februar). 3 av 4 unge samer blir utsatt for diskriminering. *NRK* <https://www.nrk.no/sapmi/3-av-4-unge-samer-har-opplevd-diskriminering--tallene-overrasker-ikke-den-samiske-youtuberen-1.15325388>

Hætta, O.D. (2002). *Samene: Nordkalottens urfolk*. Høyskoleforlaget AS.

Hætta, O.D. (2021). *Samisk kultur og historie fra 1848 til 1945. Bind 2*. O.M. Hætta.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (5. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Isaksen, C. M. & Liljebakk, L. N. (2018). *Norskfaget som identitetsfag og som arena for samiske tema: En kvalitativ studie om identitetsutvikling i lys av samisk språk og kultur*.

[Masteroppgave, Norges Arktiske Universitet]. UiT Munin.

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15269/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

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

Johannessen, A., Tufter, P.A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.

Johansen, I. C. (2017). «*Samisk kultur er superviktig*» *En kvalitativ studie om samiske tema i norskfaget*. [Masteroppgave, Norges Arktiske Universitet]. UiT Munin.

<https://ninum.uit.no/bitstream/handle/10037/11588/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Keskitalo, P. & Olsen, T. (2019). «Historical and Political Perspectives on Sámi and Inclusive School Systems in Norway». I Beaton, M.C., Hirshberg, D.B., Maxwell, G.R. & Spratt, J. (red.). *Including the North: A Comparative Study of the Policies on Inclusion and Equity in the Circumpolar North*. Lapin Yliopisto, University of Lapland (s.129-124).

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Labba, E. A. (2021). *Herrene sendt oss hit: Om tvangsflyttingen av samene*. Pax.

Likestillingsloven. (2018). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>

Lile, H. S. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: en rettsosnologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Lund, B. A. (red). (2017). Mangold i skolen. En ressurs? I *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk (s. 29-44).

Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.

Malmo, V. K., Engström, N. A. K., & Klausen, D. K. (2022, 6.mai). Utsatt for samehets på byen: - Jeg unner ingen å oppleve dette. *NRK*. <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/elle-nystad-ble-utsatt-for-samehets-pa-byen--jeg-unner-ingen-a-oppleve-dette-1.15955949>

Midtbøen, A. H. & Rogstad, H. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en y forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18 (1), s.31-52. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-01-03>

Minde, H. (2005). Fornorskinga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? *Gáldu Čála*, 2005 (3), 5-18.

Moore, S., Maxwell, E. & Anderson, K. «Social Justice and the Inclusion of Indigenous Peoples in Canada». I Beaton, M.C., Hirshberg, D.B., Maxwell, G.R. & Spratt, J. (red.). *Including the North: A Comparative Study of the Policies on Inclusion and Equity in the Circumpolar North*. Lapin Yliopisto, University of Lapland (s.21-42).

Munthe, E. (2011). «Mangfold i skolen» i Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & R. J. Krumsvik. (red.), *Elevmangfold i skolen 5-10*. Høyskoleforlaget Norwegian Academic Press.

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk: Metodeboka 2*. (s.50-65). Universitetsforlaget.

Olsen, T. A. & Andreassen, B. O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5 (1).

<https://doi.org/10.7577/fleks.2248>

Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som en integrert del av lærerutdanningen. *Acta Didactica* 11(4).

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kunnskap-om-samiske-forhold-som-integrert-del-av-larerutdanningene/>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-2020-06-19-91). Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42-54). Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik, J.R. (red.) (2011). *Elevmangfold i skolen 5-10*. Høyskoleforlaget.

Ranheim, M. (2021, 31. oktober). Fikk «lappjævel» ropt etter seg: - Hadde jeg hatt på bunad hadde ingen gjort noe. *NRK* <https://www.nrk.no/innlandet/rita-laakso-fikk-lappjaevel-ropt-etter-seg-pa-gata-i-hamar-da-hun-deltok-pa-samisk-sprakuke-1.15709574>

Riksrevisjonen. (2019, 26.november). *Undersøkelse i samiske elevers rett til opplæring i og på samisk*. (Dokument 3:5. 2019-2020). Riksrevisjonen: <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter-mappe/no-2019-2020/undersokelse-av-samiske-elevers-rett-til-opplaring-i-og-pa-samisk/>

Selle, P., Semb, A. J., Strømsnes, K., Nordø, D. Å. (2015). *Den samiske medborgeren*. Cappelen Damm Akademisk.

Skarøhamar, A. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver* (2.utg.). Gyldendal.

Sørdal, G. G. (2018). *Nomino: Historia om norske stadnam*. Spartacus.

Tatah, M. (2015). *Decolonizing Democracy from Western Cognitive Imperialism*. Langaa RPCIG.

Universitets- og høgskolerådet. (2018a). *Felleskapittel: Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningane*. UHR. <https://www.uhr.no/f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning.pdf>

Universitets- og høyskolerådet. (2018b). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10. UHR. [https://www.uhr.no/f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2017a). Overordnet del – Tverrfaglige temaer. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Opplæringens verdigrunnlag. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 13.mars). *Dybdelaring*. Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). Fagets relevans og sentrale verdier – Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Fagets relevans og sentrale verdier – Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>



Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kjerneelementer – Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 7.trinn – Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 10.trinn – Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk (NOR03-04). <https://www.udir.no/lk20/nor03-04>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *7.3 Lærernes kompetanse*.

<https://utdanningspeilet.udir.no/2017/innhold/del-7/7-3-laerernes-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Kunnskapsløftet – samisk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-samisk/>

Utsi, I. K. M., Danielsen, E. A. & Utsi, J. A. (2020, 11. desember). Samehets-sak ble henlagt – unge vil ha tiltak mot hatkriminalitet. *NRK* <https://www.nrk.no/sapmi/unge-vil-ha-tiltak-mot-samehets-etter-flere-episoder-i-tromso-1.15282662>

Whitinui, P., de France, C. R. & Mclvor, O. (2018). *Promising practices in Indigenous Teacher Education*. Springer, Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-6400-5>

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Opplandske Bokforlag.

## **Tabelloversikt**

**Tabell 1:** presentasjon av intervjupersonene, deres pseudonymer, alder, undervisningstrinn, og antall år som lærer, om de jobber i samisk forvaltningsområde, og hvilket fylke de jobber i.

**Tabell 2:** Kategorier opp mot forskningsspørsmålene, viser deler av analysen av datamaterialet.

**Tabell 3:** Kategorier for resultater

## Vedlegg 1 Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

Min studie ser på samisk som tema i norskfaget opp mot de nye læreplanene LK20. Gjennom dette intervjuet ønsker jeg å finne ut noe om dine meninger, tanker og erfaringer rundt samisk i norskfaget. Mitt fokus er på kompetanse, ressurser og holdninger. Målet mitt med dette forskningsprosjektet er å finne ut hvordan norsklærere forholder seg til samisk i læreplanen og i undervisningen.

Jeg sender ut intervjuguiden på forhånd slik at du kan se om dette er noe du er interessert i å delta i. Hvis du eventuelt takker ja, så kan du bruke denne guiden til å forberede deg til intervju.

Nedenfor er intervjuet delt inn i kategorier med spørsmål. Intervjuet skal være semistrukturert, som vil si at jeg følger overordnede tema, men har det så åpent at vi kan ha en mer samtaleliggende situasjon.

#### **Innledning**

- Presentere meg
- Informere om prosjektet og retten til å trekke seg, gå gjennom kontrakt og informasjonsskriv
- Informere om spørsmålene, hva vil jeg spørre om
- Antatt lengde per intervju: ca. 1 time

#### **Lærerens bakgrunn:**

- Hvor gammel er du?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du vært lærer?
- Har du arbeidet på andre skoler enn denne?
- Hvilke fag utenom norsk underviser du i?
- Hvordan vil du beskrive ditt forhold/kjennskap til samisk kultur og tradisjon?
- Kjenner du til det samiske i nærmiljøet ditt?

- Vet du hvilket samisk språk som er dominerende i ditt område?
- Bor du i eller utenfor forvaltningsområde?
- Er det, eller har det vært, en debatt om kommunen din skal tilhøre samisk forvaltningsområde?
- Hvordan tror du kommunens status som en del av/ikke en del av forvaltningsområde påvirker undervisningen din? Bør det påvirke undervisningen din i større grad enn det gjør?
- Hvordan tror du debattens posisjoner/tema/klima har påvirket din tilnærming til samisk i norskfaget?

## **LK20**

- Føler du at du har fått satt deg ordentlig inn i LK20?
- Hva tenker du om de nye læreplanene, da særlig overordnet del og norskfaget?
- Har LK20 endret din undervisningspraksis?
- Hvordan ser du på tverrfaglighet i de nye læreplanene?

## **Samisk i LK20**

- Er samisk et stort tema i de nye læreplanene på generell basis?
- Er samisk et stort tema i norskfaget?
- Hvordan vil du si samisk fremstår i de nye læreplanene i forhold til de forrige læreplanene?
- Hvordan ser du på sammenhengen mellom samisk og tverrfaglighet?

## **Samisk i undervisningen din**

- Anser du samisk som et viktig tema i din undervisning?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Kan det være utfordrende å planlegge undervisning som tilnærmer seg samisk innhold med tanke på læreplanens kompetansemål og føringer i norskfaget?

- Hvordan tror du dine egne kunnskaper og/eller kjennskap til samiske tema former undervisningen du gir elevene?
- Hvordan underviser du om samisk tema i norskfaget?
- Hvilke ressurser bruker du i undervisning om samisk tema?
- Bruker du nærområdet ditt opp mot undervisning om samisk tema?

### **Kompetanse**

- Hva legger du i begrepet kompetanse hos læreren?
- Hva føler du at LK20 krever av kompetanse fra læreren?
- Føler du at du selv har denne kompetansen?
- Føler du at LK20 krever ekstra ressurser?
- Føler du at skolen klarer å tilby disse ressursene?

### **Mangfoldskompetanse**

- Hvordan ser du på begrepet «mangfold»?
- Hva betyr mangfold i klasserommet for deg?
- Opplever du at mangfold krever egen kompetanse?

### **Avslutning**

- Har du ellers noe du vil fortelle eller tilføye om for eksempel din rolle som lærer eller om norskfaget, eller andre ting?
- Var det noen av spørsmålene eller noe ved temaet du syntes var vanskelig å snakke om eller var uklart?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det ellers noe du vil ta opp?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***”Masteroppgave med fokus på samisk i norskfaget”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon rundt læreres oppfattelser rundt samisk tema i norskfaget sett opp mot de nye læreplanene. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Masteroppgaven undersøker samisk tema i norskfaget opp mot de nye læreplanene, og har særlig fokus på læreres oppfattelser, erfaringer og tanker rundt dette temaet. Oppgaven vil ta for seg gamle og nye læreplaner, og se på skoler og læreres kompetanse og ressurser. Faktorer som samisk forvaltningsområde og ikke samisk forvaltningsområde er også med i undersøkelsen. Masteroppgaven er på 30 studiepoeng og skal leveres inn i mai 2022. Forskningsarbeidet vil foregå hovedsakelig i mars, og består av personlig intervju.*

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

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du har fått spørsmål om å delta i forskningsprosjektet fordi du jobber som norsklærer i grunnskolen.

Noen har særlig blitt kontaktet fordi de jobber i samisk område.

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

Hvis du velger å delta vil du delta i ett intervju. Dette intervjuet vil foregå digitalt, og jeg ønsker å ta lydopptak for å få med meg alt og enklere kunne transkribere. Du vil få tilsendt en

intervjuguide på forhånd slik at du er forberedt og kan gi tilbakemelding på intervjuets innhold og retning. Når intervjuene er ferdig transkribert vil hver intervjuperson få mulighet til å se sitt transkriberte intervju og gi tilbakemelding på det, og når masteroppgaven i sin helhet er ferdig og levert inn vil deltakerne fra intervjuene ha mulighet til å kunne få den tilsendt for lesing.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Personene som vil ha tilgang til forskningen er studenten som skriver masteroppgaven, Maija Tangen, hennes veileder Leiv Sem, og Nord Universitets kontaktperson for personvernsopplysninger Torill Irene Kringen.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver, all kommunikasjon foregår via passordbeskyttede programmer, og PC og mobil som blir brukt har skjermlås,

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i midten av mai 2022. Personopplysninger og opptak slettes når masteroppgaven er ferdig vurdert av sensor.

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



Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord Universitet, fakultetet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

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

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

- Nord Universitet ved prosjektansvarlig Leiv Sem
  - E-post: [leiv.sem@nord.no](mailto:leiv.sem@nord.no)
  - Tlf: +47 74022643
- Nord Universitet ved masterstudent Maija M. Tangen
  - E-post: [REDACTED]
  - Tlf: [REDACTED]
- Nord Universitet ved personvernombudet Torill I. Kringen
  - E-post: [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no)
  - tlf: +47 74022750

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Leiv Sem  
(Veileder)

Maija Tangen  
(Student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Masteroppgave med fokus på samisk i norskfaget* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju/dybdeintervju

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD**

### **Vurdering**

28.01.2022

### **Referansenummer**

356465

### **Prosjekttittel**

Masteroppgave i norsk med fokus på samisk

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

### **Prosjektperiode**

01.01.2022 - 18.05.2022

### **Dato**

28.01.2022

### **Type**

Standard

### **Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.01.2022. Behandlingen kan starte.

#### **DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

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

rosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### **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.

For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

## 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!