

Borghild Hanem Kavli

## Samiske tema i samfunnsfag - en nedprioritering?

En kvalitativ undersøkelse av seks ungdomsskolelærere sin undervisning om samiske tema

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Trond Risto Nilssen

Mai 2019



Borghild Hanem Kavli

## **Samiske tema i samfunnsfag - en nedprioritering?**

En kvalitativ undersøkelse av seks ungdomsskolelærere sin undervisning om samiske tema

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
Veileder: Trond Risto Nilssen  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er mangel på forskning angående hvordan samfunnsfagslærere underviser om samiske tema i sine klasserom, og hvorvidt det er forskjeller mellom lærere i enspråklige og tospråklige kommuner. Hensikten med studien er å finne ut om elevene på ungdomstrinnet lærer nok med tanke på kompetansemål som omhandler samiske tema, samt om lærerne har nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det. I tillegg vil studien se på om de samiske temaene og kompetansemålene blir prioritert eller nedprioritert i skolen. Det finnes lite forskning på dette temaet fra før, dermed kan denne studien bidra med ny innsikt på dette feltet. Studien har en problemstilling som skal besvares: ***Hvordan underviser samfunnsfagslærere om samiske temaer for å oppfylle kompetansemålene, og er det forskjeller mellom undervisningen i tospråklige kommuner og enspråklige kommuner?***

For å kunne komme frem til at svar, har jeg benyttet meg av tre forskningsspørsmål:

1. *Lærer elevene nok om det samiske i forhold til kompetansemålene i læreplanen?*
2. *Har lærerne nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det samiske?*
3. *Blir det samiske prioritert eller nedprioritert i skolen?*

I denne studien har jeg valgt å bruke kvalitative intervju som forskningsmetode. Jeg har intervjuet seks ungdomsskolelærere fra både enspråklige og tospråklige kommuner.

Studien viser at de fleste lærerne har for liten kunnskap og kompetanse til å undervise om samiske tema. Enkelte ønsker å få mer opplæring, mens andre ikke vil det selv om at de mener de ikke kan nok fra før. I tillegg er det stor forskjell på kunnskapen og kompetansen til lærere fra enspråklige og tospråklige kommuner. Selv om at lærere fra tospråklige kommuner har det samme utgangspunktet som de andre, får de mer kunnskap gjennom samiske institusjoner i kommunen. Dette samsvarer med elevene i tospråklige kommuner, som oppfyller flere samiske kompetansemål enn elever i enspråklige. De aller fleste lærerne er enige om at samiske temaer blir nedprioritert i skolen, men at grunnene til dette kan variere. Nevnte grunner er dårlig tid, for lite kompetanse, dårlige ressurser i skolen, og lærernes egne interessefelt. Lærerne i tospråklige kommuner opplever også at de hopper over samiske temaer, fordi de tror elevene kan det fra før, selv om at det ikke alltid er tilfelle.

# Abstract

The background for this study is lack of research on how social science teachers teach Sami topics in their classrooms, and whether there are differences between teachers in monolingual and bilingual municipalities. The purpose of the study is to find out if the pupils at the lower secondary school learn enough about the Sami topics, and whether the teachers have enough competence and knowledge to teach it. In addition, the study will look at how the Sami themes and competence goals will be given priority in school. There is a lack of research on this topic from before, so this study can contribute to new insights into this field. The study has a current problem to approach: ***How do social science teachers teach Sami topics to fulfill the competence goals, and are there differences between the teaching in bilingual municipalities and monolingual municipalities?***

In order to achieve insight, I have approached the subject through the following questions:

- 1. Do the students learn enough about the Sami in relation to the competence goals in the curriculum?*
- 2. Do the teachers have enough skills and knowledge to teach the Sami?*
- 3. Are the Sami prioritized or neglected in school?*

In this study I have chosen to use qualitative interviews as research method. I have interviewed six secondary school teachers from both monolingual and bilingual municipalities.

The study shows that most teachers have limited knowledge and expertise to teach Sami topics. Some want to get more practice, while others do not want that. In addition, there is a great difference between the knowledge and the competence of teachers from monolingual and bilingual municipalities. Although teachers from bilingual municipalities have the same starting point as the others, they get support through Sami institutions in the municipality. This corresponds to the students in bilingual municipalities, which meet more Sami competence goals than pupils in monolingual. The vast majority of teachers agree that Sami themes are not given priority in school, but that the reasons for this may vary. The reasons mentioned are lack of time, too little expertise, poor resources in school, and teachers' own interests. The teachers in bilingual municipalities also find that they leave out Sami subjects, because they believe the students already knows that information, even though that is not always the case.

## Forord

Å skrive denne masteroppgaven har vært spennende, utfordrende, tatt lang tid og vært lærerikt. Jeg har blitt bedre kjent med det faget jeg har skrevet i, og jeg har blitt bedre kjent med meg selv. Med et godt planlagt halvår med skrive dager fra åtte til fire, har masterskrivingen blitt stødig gjennomført. Nå når det kun er forordet igjen å skrive, kan jeg med et lettelsens sukk se tilbake på et halvår med lange diskusjoner og lange pauser med lesesalgjengen.

Selv om at masteroppgaven nå er ferdig, kan jeg ikke ta all ære selv. I den forbindelse vil jeg først takke alle de som stilte opp til intervju. Uten deres innspill ville det ikke vært noen masteroppgave.

Videre vil jeg takke min veileder, Trond Risto Nilssen, for god støtte, hjelp og tilbakemeldinger som har holdt meg fokusert på oppgaven.

Til slutt vil jeg takke gjengen på lesesalen. Takk for gode stunder med latter, lange pauser, Ligretto-spilling i kantina, motivasjonstur til Mexico og støtte gjennom hele masterperioden. Dere er gull verdt.

Takk også til familien min, som har støttet meg, stilt opp og trodd på meg gjennom de tøffeste stundene.

Borghild Hanem Kavli

Trondheim, mai 2019





# Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i> .....	<i>i</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>ii</i>
<i>Forord</i> .....	<i>iii</i>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling</b> .....	<b>2</b>
<b>1.2 Begrepsforklaring</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3 Tidligere forskning</b> .....	<b>4</b>
<b>1.4 Referanser til kompetansemål</b> .....	<b>7</b>
<b>1.5 Oppgavens oppbygning</b> .....	<b>9</b>
<b>2. Teorikapittel</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1 Urfolksmetodologi</b> .....	<b>12</b>
<b>2.2 Multikulturalisme</b> .....	<b>14</b>
<b>2.3 Tospråklig oppvekst og læring</b> .....	<b>18</b>
<b>3. Metodekapittel</b> .....	<b>21</b>
<b>3.1 Kvalitativ metode</b> .....	<b>21</b>
<b>3.2 Valg av metode</b> .....	<b>22</b>
<b>3.3 Utvalg</b> .....	<b>22</b>
<b>3.4 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer</b> .....	<b>24</b>
<b>3.5 Analyseprosessen</b> .....	<b>25</b>
<b>3.6 Ethiske dilemmaer</b> .....	<b>26</b>
<b>3.7 Reliabilitet</b> .....	<b>27</b>
<b>3.8 Validitet</b> .....	<b>28</b>
<b>4. Presentasjon av funn og analyse av materialet</b> .....	<b>29</b>
<b>4.1 Presentasjon av informantene</b> .....	<b>29</b>

4.2 Lærer elevene nok om det samiske i forhold til kompetansemålene i læreplanen?	30
4.3 Har lærerne nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det samiske? .....	33
4.4 Blir det samiske prioritert eller nedprioritert i skolen? .....	42
5. <i>Drøfting</i> .....	45
5.1 Lærer elevene nok om det samiske i forhold til kompetansemålene i læreplanen?	45
5.2 Har lærerne nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det samiske? .....	48
5.3 Blir det samiske prioritert eller nedprioritert i skolen? .....	58
5.4 Oppsummering.....	62
6. <i>Avslutning</i> .....	65
6.1 Avsluttende diskusjon.....	65
6.2 Innspill til videre forskning .....	67
<i>Referanseliste</i> .....	69
<i>Vedlegg 1. Informasjonsskriv</i> .....	73
<i>Vedlegg 2. Intervjuguide</i> .....	77
<i>Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD</i> .....	79

# 1. Innledning

«Samisk språk og kultur er ein del av denne felles arven, som det er eit særleg ansvar for Noreg og Norden å hegne om. Denne arven må få rom for vidare utvikling i skolar med samiske elevar, slik at han styrkjer samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Den generelle delen av læreplanen viser til de overordnede målene for opplæring i grunnskolen og videregående opplæring. Den generelle delen angir også det verdimessige, kunnskapsmessige og kulturelle grunnlaget undervisningen skal bygge på. En del av dette grunnlaget handler om det samiske, både språk, kultur og samisk identitet. Samiske elever skal ha muligheten til å utforske og styrke sin identitet, samtidig som at alle elever i norsk skole skal lære og få kunnskap om det samiske. I samfunnsfag er det laget egne kompetansemål som fokuserer på nettopp dette.

Min hjemkommune, Snåsa kommune, er en tospråklig kommune. Jeg vokste opp med en barnehage og grunnskole som tok det samiske på alvor. Det samiske var en del av vår hverdag, å se barn komme på skolen i en gapta (kofte) var like vanlig som barn som hadde på en boblejakke. Hver uke hadde vi nye samiske ord som skulle læres, og vi fikk på en generell basis dekt kompetansemålene som omhandlet det samiske. Reinsdyr kan bli sett flere plasser i bygda, og for oss var det vanlig at de samiske elevene var borte noen dager fra skolen for å hjelpe til med reinslakting eller reinflytting. Klassen vår i åttende klasse gikk ut på å dra til en nabokommune for å være med på reinslakting. Etterpå fikk vi ta med en slaktet rein tilbake til skolen for å bruke den i mat og helse, og lage reinskav som ble servert til hele skolen på Samefolkets dag.

Samefolkets dag er en høytidsdag som blir feiret på skolen med flaggheising, samiske elever som forteller om den samiske historien, et felles måltid for alle på skolen og samiske aktiviteter. Alle offentlige skilt i kommunen står skrevet på både bokmål og sørsamisk. I kontakt med offentlige instanser har alle krav på å sende inn forespørsler på sørsamisk og få et svar på sørsamisk. Ikke alle innbyggerne i hjembygda har vært like fornøyd med det samiske fokuset som er i kommunen. Det har vært noen krangler om rein som forflytter seg over dyrket makt, at de offentlige skiltene står skrevet på sørsamisk før norsk, og at samene

som driver med rein får lov til å kjøre snøscooter der andre ikke har fått lov. Men for oss barna som har vokst opp med det samiske som likestilt med det norske er det en naturlig del av oppveksten og skolegangen.

Derfor var det meget interessant å flytte som student til Trondheim. Etter ti år med grunnskole hvor det samiske var en del av hverdagsundervisningen, var det spesielt å oppleve læringsmiljø der det virket som at det samiske ble nevnt i forbindelse med Samefolkets dag, men ikke noe mer enn det. Etter å ha hatt praksis i flere skoler både i og utenfor Trondheim kommune, ble det tydelig at dette var noe som gikk igjen. Etter å ha hatt noen samtaler med både lærere og elever har inntrykket mitt av den samiske opplæringen blitt bekreftet. Jeg innser at jeg er i en særstilling når det gjelder dette, i og med at jeg kommer fra en tospråklig kommune. Jeg kan ikke forvente at det samiske har det samme fokuset i andre kommuner, det er også tydelig at enkelte plasser har det samiske en annen status.

Mediehuset Nordlys har valgt å stenge sine kommentarfelt i saker som omhandler det samiske grunnet stygge debatter (Hansen & Malmo, 2019). Mediehuset erfarer flere og flere antisamiske holdninger, og nå har det blitt så ille at ledelsen ikke lenger vil ha ansvar for kommentarene som blir lagt til. Denne type holdninger er enkelte plasser i Norge svært utbredt, men skolene og lærerne må forholde seg til at kompetansemålene gjelder for alle. Det er på bakgrunn av disse opplevelsene at jeg fikk inspirasjon til å skrive denne masteroppgaven.

## 1.1 Problemstilling

Etter å ha bestemt meg for hvilket tema jeg ønsket å skrive om, ble problemstillingen:

*Hvordan underviser samfunnsfaglærere om samiske temaer for å oppfylle kompetansemålene, og er det forskjeller mellom undervisningen i tospråklige kommuner og enspråklige kommuner?*

For å bryte ned problemstillingen, har jeg valgt å bruke tre forskningsspørsmål:

1. *Lærer elevene nok om det samiske i forhold til kompetansemålene i læreplanen?*
2. *Har lærerne nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det samiske?*

### 3. *Blir det samiske prioritert eller nedprioritert i skolen?*

Målet med denne oppgaven er å finne ut hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet underviser om det samiske, og om de aktuelle kompetansemålene blir oppfylt. I tillegg ønsker jeg å se på om det er forskjeller i undervisningen mellom enspråklige og tospråklige kommuner, og i hvilken grad dette i så fall er. Grunnen til at jeg bestemte meg for å se på forskjellene mellom enspråklige og tospråklige kommuner, er fordi jeg personlig har fått et innblikk i skolene i begge typer kommuner. Jeg velger å se på kunnskapene til både lærere og elever, forhåpentligvis kan jeg på den måten trekke noen linjer mellom kunnskapene og kompetansen elevene har når de har fullført grunnskolen. Jeg ønsker å bruke forskningsspørsmålene som delmål, og håper på å få et svar på problemstillingen ved å få svar på forskningsspørsmålene.

## 1.2 Begrepsforklaring

I oppgaven bruker jeg enkelte ord og begreper som jeg ønsker å forklare, spesielt begrepene «det samiske» og «tospråklige kommuner». Disse begrepene går igjen gjennom hele masterprosjektet, der jeg ser at det kan være en fordel med begrepsforklaring.

Når jeg bruker uttrykket «det samiske», handler det om samisk språk, kultur, historie og identitet, samt hvordan disse temaene blir brukt i undervisning. Da det er vanskelig å gi en definisjon av dette begrepet, ønsker jeg heller at den får en romslig rolle. Enkelt sagt vil jeg bruke «det samiske» i sammenheng med alt som bidrar til å gjøre noe samisk, enten det er å være født med samiske gener, å jobbe med reindrift, undervise om samisk eller heise det samiske flagg på Samefolkets dag.

I følge den norske grunnloven sier §108 at «Dei statlege styresmaktene skal leggje til rette for at den samiske folkegruppa kan tryggje og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv» (Lovdata, 2018a). Denne paragrafen i grunnloven er en del av bakgrunnen for at forvaltningsområder for samisk språk har blitt opprettet. I disse områdene er norsk og samisk likestilte språk. Dette gir innbyggerne krav på å få betjening og service på samisk når de er i kontakt med kommunale og statlige etater. I forvaltningsområdet for samisk språk inngår 12 kommuner fra 1. juli 2018. I Finnmark er det kommunene Nesseby (Unjárga), Tana (Deatnu), Porsanger (Porsanki), Karasjok (Kárásjohka) og Kautokeino (Guovdageaidnu). I Troms er det

kommunene Kåfjord (Kaivuono) og Lavangen (Loabák). Innenfor disse kommunene er det nordsamisk som er det likestilte samiske språk. I Nordland er det kommunene Tysfjord (Divtasvuodna) og Hattfjelldal. I Tysfjord er det lulesamisk som er det offentlige språket, mens i Hattfjelldal er det sørsamisk. I Trøndelag er det de tre kommunene Røyrvik (Raarvihke), Snåsa (Snåase) og Røros, hvor det samiske språket er sørsamisk. Disse kommunene blir omtalt som tospråklige kommuner fordi de har to forskjellige språk som er likestilt (Regjeringen, 2018b). I tillegg til at beboerne kan forvente å få hjelp og assistanse på samisk i de offentlige etatene, stiller også opplæringsloven og barnehageloven særlige krav til disse kommunene. Barnehageloven §8 viser til at kommunen har ansvar for at de samiske barnehagebarna får tilbud om at hverdagen skal bygges på samisk språk og kultur (Lovdata, 2018b), mens i opplæringsloven §6-2 står det at alle elever i grunnskolen som bor i samiske distrikter har rett til opplæring i og på samisk (Lovdata, 2018c). De tospråklige kommunene er en arena hvor de samiske språkene kommer i fokus og språkenes status blir en viktig del av kommunens oppgaver, samt at kommunene skal hjelpe å synliggjøre de språklige rettighetene. Derfor er det viktig at kommunene bidrar til å skape rom for bruk av det samiske språket, og skape gode vilkår for opplæring i både barnehage og skole (Regjeringen, 2018b).

### 1.3 Tidligere forskning

Når det gjelder tidligere forskning, har det blitt skrevet mye som omhandler det samiske, både i og utenfor skolen. Enkelte har skrevet om samiske læremidler, hvordan dette blir tatt med inn i undervisningen og hvordan lærer forholder seg til å ha flerspråklige i klasserommet. Professor i tekstvitenskap, Bente Aamotsbakken (2015), har skrevet en artikkel som tar for seg representasjonen av samiske tekster i norskfaglige læremidler. Fra læreplanene R94 og L97 og fram til i dag står det at elevene skal få kunnskap om samisk språk og lese samisk skjønnlitteratur. Ved å gå gjennom læreverk for norskfaget på ungdomstrinnet, har Aamotsbakken funnet noen av de samiske tekstene som blir tatt i bruk. Det er en lav representasjon av samiske tekster i lærebøkene, og innad i den samiske skolekanon er det de samme forfatterne som går igjen. De tekstene som blir oversatt til norsk, er i kortform, og når antall tekster fra før er ganske lavt medfører det at samisk skjønnlitteratur blir begrenset.

Maryann Jortveit (2018) har skrevet en artikkel som fokuserer på lærerens inkludering av elever med en minoritetsbakgrunn og elever som er språklige minoriteter, altså både barn av innvandrere og samiskspråklige barn. Språklige minoriteter har rettigheter som skal være et

grunnlag for undervisningen, men grunnet manglende kompetanse til å forholde seg til det språklige og kulturelle mangfoldet minker inkluderingen. Spesielt vanskelig er det når lærere tolker inkludering på forskjellige måter, og vektleggingen av inkluderingsdeltakelsen blir mindre framtrædende.

En annen innfallsvinkel til dette temaet er gjennom læreplanverket. Kajsja Kemi Gjerpe (2017) har gjennomført en begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk. Her ser hun på forskjellene mellom de to læreplanene, samtidig som hun tar opp ulike strategier i læreplanverket som *absence*, *inclusion* og *indigenization*. Gjerpe konkluderer med at samisk innhold i det nasjonale læreplanverket har blitt redusert etter at det samiske læreverket ble tatt i bruk, noe som er et problem. Samiske elever bør og skal få undervisning om det samiske, men det gjelder også elever som ikke kan kategoriseres som samisk.

I de norske læreplanene er det skrevet at elevene har et krav om å få opplæring i menneskerettighetene. Menneskerettsopplæringen skal stille krav til å forme samfunnet hvor menneskerettighetene skal gi den samme beskyttelsen til alle, uavhengig om man tilhører en majoritet eller minoritet. Kristin Sørumshagen (2017) har skrevet en artikkel som analyserer det folkerettslige kravet om menneskerettsopplæring gjennom læreplanen. Gjennom menneskerettighetene har urfolk rettigheter som ofte blir stemplet som særrettigheter. Samiske barn har rett til å snakke eget morsmål, og i stedet for at dette blir sett på som en ressurs mener flere at det er sløsing av ressurser. FN's barnekomite understreker at urfolks rettigheter skal respekteres, og det skal komme frem gjennom undervisning, pensum og historiebøker i skolen. Respekt og forståelse er viktige våpen i kampen mot diskriminering, rasisme, intoleranse og fremmedfrykt.

Grunnloven har en egen paragraf som omhandler statens forpliktelser ovenfor samene som et urfolk, men disse forpliktelsene blir ikke alltid oppfylt. Trond Thuen (2015) har i sin artikkel sett på noen grunnleggende trekk ved statsforvaltningen av samiske områder, og hva det har å si for majoriteten og urfolket. Samene har fått sin status som urfolk definert gjennom forskjellige deklarasjoner og konvensjoner, og på bakgrunn av dette har den norske stat utarbeidet juridiske rettigheter og opprettet institusjoner som skal være samene til hjelp. Det har kommet mange reaksjoner på dette arbeidet fra både organisasjoner, politiske partier og enkeltpersoner tilhørende den norske majoritetsbefolkningen. Samene ønsker å ha retten til å

ivareta sine egne interesser, kultur, språk og verdier, men føler at de blir motarbeidet og at Sametinget ikke har like mye makt som de trenger for å sikre ressurser til dette.

Samiske barn har egne paragrafer i opplæringsloven som sikrer dem prinsipper og rettigheter når det gjelder opplæring i og på samisk over hele landet. Blant annet i samiske distrikt har alle elever som er i grunnskolen rett til opplæring i og på samisk. Når det gjelder samiske elever utenfor samiske distrikter, har de krav på opplæring i og på samisk så lenge minst ti av elevene i gruppa ønsker det. Samiske barn er tospråklige, hvor deres førstespråk er samisk, uavhengig om det er nordsamisk, sørsamisk eller lulesamisk. Etter fornorskingsprosessen startet arbeidet med å fremme samenes rettigheter i utdanningsplanen. I 1980-årene ble samene inkludert med en større tyngde gjennom Mønsterplanen av 87, senere kom en egen Samisk mønsterplan der det var fokus på at opplæring i og på samisk ble en rettighet. Denne type tospråklighet har noen viktige prinsipper. Først og fremst vil det si at det å ta vare på det samiske språket og utvikle dette sammen med det norske språket gjør at samiske elever føler seg mer inkludert, mer rettferdig behandlet, og de får en større sjanse til å ta vare på språket sitt. Kunnskapsløftet samisk (LK06S) kom i 2006, samenes eget læreplanverk. I dette læreplanverket er det lagt stor vekt på beskyttelse, bevaring og videreutvikling av samisk (Øzerk, 2016).

I en doktoravhandling om FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1), studerte Lile (2011) hva barn lærer om samisk kultur. Som hovedpunkt fokuserte Lile på hvilke forutsetninger lærerne hadde for å undervise om det samiske på en god måte, hva barn faktisk lærer kunnskapsmessig og hva barn faktisk lærer holdningsmessig. Når det gjelder lærernes forutsetninger viste resultatene at en stor del av lærerne mente at opplæringen om det samiske på lærerutdanningen ikke hadde vært tilfredsstillende. Mange av lærerne mente at de kunne trengt mer opplæring for å kunne undervise best mulig. Når det gjelder elevene fortalte et stort flertall at de ikke hadde fått noen undervisning om det samiske, eller at den undervisningen de hadde fått var dårlig. Elevenes kunnskaper var generelt dårlig, det var som oftest kun spørsmål om Samefolkets dag som viste kunnskap. Ellers var kunnskapsnivået lavt, spesielt historieundervisningen om fornorskingspolitikken. Når det gjelder det elevene skal lære holdningsmessig kom det fram interessante meninger. En stor andel av elever og lærere i Finnmark hadde lite respekt for samers rettigheter og negative holdninger. Nesten 40 prosent av lærerne i deler av Finnmark mente at samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet, og i



Norge generelt var det mange elever som slet med å forstå hvorfor man burde ha samisk kultur (Lile & Universitetet i Oslo Det juridiske, 2011).

## 1.4 Referanser til kompetansemål

Den generelle delen av læreplanen tar for seg formålsparagrafen fra opplæringsloven, og inneholder de overordnede målene for opplæringen i skolen, samt at det er den generelle delen som står for det kulturelle, verdimeslige og kunnskapsmessige grunnlaget for både grunnskole og videregående opplæring. Opplæringens overordnede mål er å forberede barn og unge til å møte og mestre utfordringer og oppgaver, både alene og sammen med andre. Hver enkelt elev skal få hjelp til å utvikle seg selv, og være en positiv påvirkning i andres liv. Den generelle delen av læreplanen er delt opp i flere kategorier som tar for seg forskjellige punkter som eleven skal gjennom i løpet av sine år på skolen. Under punktet «Kulturarv og identitet» legges fokuset på opplæringen skal ta vare på og utdype den kjennskapen som elevene har til nasjonale og lokale tradisjoner, både historien og kulturen. Det er her kjennskapen om det samiske språket og kulturen kommer inn. Det legges vekt på at den samiske kulturarven er et ansvar for både Norge og Norden å ta vare på og opprettholde. Samiske elever skal gjennom skolen få mulighet til å styrke sin samiske identitet samtidig som at alle elever skal lære om den felles kunnskapen om samisk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Utdanningsdirektoratet står også for læreplanen for de forskjellige fagene. I læreplanen finner man kompetansemål som elevene skal kunne etter endt skolegang, etter både 7. trinn, 10. trinn og etter videregående skole. Innenfor samfunnsfag på grunnskolen er kompetansemålene delt inn i fire kategorier: utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap. Når man ser på kompetansemålene etter 7. trinn finnes det flere mål som omhandler den samiske kulturen og samfunnet:

- «gjere greie for korleis dei nordiske statane og Russland trekte grensene på Nordkalotten mellom seg fram til første halvdel av 1800-talet, og korleis dette påverka kulturen og levekåra til samane og forholdet samane hadde til statane» (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

- «bruke atlas, hente ut informasjon frå papirbaserte temakart og digitale karttenester og plassere nabokommunane, fylka i Noreg, dei tradisjonelle samiske områda og dei største landa i verda på kart» (Utdanningsdirektoratet, 2017a).
- «gjere greie for hovudtrekk ved samiske samfunn i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Etter at elevene er ferdige med barneskolen skal de kunne kjenne til både samisk historie, samiske områder og geografi, og vite om hvordan samene lever i dag. Når elevene går videre til ungdomstrinnet, er det også kompetansemål der som skal læres:

- «presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå midt på 1800-talet til i dag og konsekvensar av fornorskingspolitikken og samanes kamp for rettane sine» (Utdanningsdirektoratet, 2017b).
- «gjere greie for hovudprinsippa i FN-pakta, FNs menneskerettserklæring og sentrale FN-konvensjonar, mellom anna ILO-konvensjonen om urfolks rettar, vise korleis dei kjem til syne i lovgjeving, og drøfte konsekvensar av brot på menneskerettar» (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

I disse kompetansemålene blir det lagt vekt på å kjenne historien og kulturen til samene, og å lære om fornorskingspolitikken som foregikk samt hvordan samene har kjempet om sine rettigheter frem til i dag. I tillegg skal elevene lære om rettighetene til urfolk, noe som også omhandler det samiske folk direkte. På barnetrinnet skal elevenes kunnskap om det samiske starte med det grunnleggende, før de på ungdomstrinnet får en mer grundig gjennomgang av samers historie frem til dagens språk og kultur. Etter endt grunnskole skal elevene sitte på en ganske solid mengde kunnskap om det samiske folk, deres språk, kultur, rettigheter og historie.

Selv om at samisk er inkludert i læreplanene på Utdanningsdirektoratet, finnes det egne samiske læreplaner for forskjellige fag, og med et eget formål. Dette formålet tar for seg det samme som formålet for det generelle samfunnsfaget, men den går mer i dybden og fokuserer på hvordan man kan trekke samisk inn i de forskjellige temaene og kompetansemålene, og

hvordan man kan undervise om samisk språk, historie og kultur på en mer generell måte (Utdanningsdirektoratet, 2018d).

Fra høsten 2020 skal skolen få nye læreplaner. Fagene skal fornyes og på den måten skal elevene lære mer og bedre. Skolen skal få et verdiløft. Med de nye læreplanene kommer kjerneelementene. Kjerneelementene er det viktigste og mest sentrale som elevene skal lære i hvert fag. På denne måten skal elevene kunne gå mer i dybden i hvert tema. Sametinget har kommet med innspill og har vært en del av å skape de nye læreplanene. Ifølge Sametinget vil de nye læreplanene bidra til å få en større og sterkere samisk innhold i skolen og de nasjonale læreplanene, samt forbedre og utvikle de samiske læreplanene (Regjeringen, 2018a). I tillegg til at læreplanene skal få en ny struktur, skal alle læreplaner ha et samisk innhold, og dette innholdet skal være forsterket fra tidligere. Det blir lagt fokus på at alt av samisk innhold skal være likeverdige med de samiske læreplanene, noe som alle som jobber med de nye læreplanene er klar over (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Jeg kommer tilbake til dette med nye læreplaner senere i oppgaven. Der vil jeg se på hvordan nye læreplaner kan bidra til å støtte opp under de nåværende kompetansemålene som omhandler samiske tema.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Videre i oppgaven kommer teorikapittelet. Teorikapittelet vil ta for seg teori som jeg har valgt å drøfte empirien min opp mot. I dette kapittelet tar jeg opp de tre hovedteoriene urfolksmetodologi, multikulturalisme og tospråklig oppvekst og læring. Deretter kommer metodekapittelet. Dette kapittelet vil vise hvordan jeg har valgt hvilken metode jeg ønsker å bruke, samt valg av informanter og utforming av intervjuguiden. I tillegg vil jeg se på gjennomføringen av intervjuene, analyseprosessen, etiske dilemmaer, reliabilitet og validitet som er relevante for min oppgave. Det neste kapittelet er analysekapittelet. Her vil jeg først presentere informantene som ble med på intervju, før jeg presenterer min empiri og funnene som har kommet frem fra intervjuene. Deretter kommer drøftingskapittelet. Jeg vil jeg drøfte funnene mine opp mot teori og tidligere forskning. Her skal jeg kunne komme fram til en konklusjon og svar til forskningsspørsmålene og problemstillingen min. Til slutt vil jeg skrive en oppsummering som viser til de viktigste punktene fra oppgaven.



# 1. Teorikapittel

Dette kapitlet vil ta for seg teori som belyser oppgavens problemstilling. Teorien er grunnlaget for det analytiske rammeverket som undersøkelsen vil omhandle. Først vil det bli en gjennomgang av relevant urfolksmetodologi, hvor jeg vil se på eksempler om urfolk også utenfor Skandinavia. Deretter vil jeg se på temaet multikulturalisme og hvilke følger anerkjennelse av kulturelle tradisjoner kan få. Til slutt i kapitlet vil jeg ta for meg temaet tospråklig oppvekst og læring.

Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på disse tre temaene er fordi de viser til kunnskap og kompetanse som kan bidra til å forsterke oppgaven min. Urfolksmetodologi er et stort felt som har fått større internasjonal oppmerksomhet de siste tiårene, mye grunnet at urfolk selv har kommet på banen som forskere. Å vektlegge masteroppgaven min på denne teorien føles naturlig, da undersøkelsen handler om å undervise om det samiske. Det er meget viktig å ha bakgrunnskunnskap om samer som urfolk for å kunne skape en intervjuguide og et ferdigstilt produkt som er relevant og troverdig.

Samene er et urfolk som har en historie med å bli behandlet på en svært dårlig måte av den norske stat. Gjennom fornorskingsprosessen ble samene undertrykket, og en del av den samiske kulturen gikk bort, noe som gjenspeiles i enkelte undervisningsbøker i skolen i dag. Derfor har jeg valgt å ta med temaet multikulturalisme og anerkjennelse. I et samfunn der det finnes minoriteter og majoriteter er multikulturalisme godt synlig, noe som fører til viktigheten av anerkjennelse. Anerkjennelsen av et urfolk kan bidra til å motarbeide uvitenhet, rasistiske utsagn og stereotyper. Multikulturalisme og anerkjennelse er også temaer som går igjen i internasjonal urfolksmetodologi, noe som gjør det veldig relevant å bruke disse teoriene sammen.

Urfolksmetodologi, multikulturalisme og anerkjennelse er temaer som ligger på et teoretisk nivå. For at oppgaven min skal kunne ses i en didaktisk sammenheng, har jeg valgt å ta med temaet tospråklig oppvekst og læring. For samiske skolebarn finnes det egne paragrafer i opplæringsloven som lærere må forholde seg til. Disse paragrafene skal sikre at elevene får den opplæringen de har krav på, på både norsk og samisk. Samtidig skal alle elever få opplæring om det samiske, noe som er hovedpunktet i forskningen min.

## 2.1 Urfolksmetodologi

I verden i dag finnes det 370 millioner mennesker som regnes som urfolk. Disse menneskene bor i 90 ulike land, og lever i ca. 5000 urfolksgrupper. Disse gruppene bruker rundt 7000 forskjellige språk. Medlemmer av et urfolk har som alle andre individuelle rettigheter, men i de senere år har det blitt større fokus på at de skal bli anerkjent som et folk og med egne rettigheter deretter. Disse rettighetene gir rom for kollektive og individuelle rettigheter for urfolk, samt egne rettigheter for blant annet identitet, kultur, språk, helse, utdanning og arbeid ("FNs erklæring om urfolks rettigheter," 2017).

Urfolk er etterkommere av folket som opprinnelig bodde i landet før bosetterne ankom og tok over landet. Urfolk fungerer vanligvis som forvaltere av miljøet og naturen på plassene de fortsetter å bo på, og som de kaller hjem. Andre urfolk har måttet flyttet fra hjemlandene sine grunnet bosetterkolonialismen, men fortsetter å søke anerkjennelse og frigjørelse fra etterkommerne av bosetterne. Spredningen av kolonialismen som pågikk i mange århundrer førte med seg okkupasjon og bosetting i områder som tidligere kun bestod av urfolk har resultert i tap av land, eierskap og kontroll for urfolk.

Likevel lever kulturen til urfolk videre, men det er ikke det samme som før. Kulturen har utviklet seg etter at urfolk har flyttet fra sine opprinnelige landområder og inn til plassene de bor nå. Mange urfolk har problemer med å bli anerkjent og respektert i landene og områdene de bor nå: blant annet samefolket i Norge, Sverige og Finland er ett av dem (Anaya, 2015). 13. september 2007 ble det avholdt en avstemning i de Forente Nasjoner angående en erklæring om urfolks rettigheter. 143 medlemsland stemte for, mens 4 stemte mot. Med et overveldende flertall ble FN's erklæring om urfolks rettigheter vedtatt. Dette ble starten på en lang vei for global anerkjennelse for urfolk. Etter flere tiår med hardt arbeid ble urfolk anerkjent som et eget folk som hadde de samme krav til menneskerettighetene som alle andre. Dette medførte en endring i vestlig filosofi om at anerkjennelse bidrar til likestilling og at alle skal bli verdsatt uavhengig av om man tilhører majoriteten eller minoriteten (Shanley, 2015). Med fokus på urfolks rettigheter kom også interessen og nysgjerrigheten som førte til forskning om urfolk, og til slutt urfolksmetodologien.

«The word itself, «research», is probably one of the dirtiest words in the indigenous world's vocabulary. When mentioned in many indigenous contexts, it stirs up silence, it conjures up bad memories, it raises a smile that is knowing and distrustful» (Smith, 2010, s. 1).

Dette sitatet fra Linda Smith viser til den historiske siden av forskning, der den har blitt brukt som et hjelpemiddel for kolonialiseringen. Dette synspunktet er et utgangspunkt for urfolksforskning. Man kan se på hvordan en avkoloniserende og maktkritisk tilnærming kan bidra til å vise hvordan et urfolkssamfunn blir preget av en urettferdig maktfordeling og kolonimakt. For mange urfolksgrupper er det viktig å prøve å bli kvitt de føringene som har blitt pålagt av kolonimaktene. Etter å ha vært underlagt kolonimaktene for flere hundre år, har det skjedd store endringer med urfolks samfunn, kultur, språk, posisjon og identitet.

Urfolkskulturen har endret seg siden kolonialismen, og den vil ikke kunne bli den samme igjen. Men det er muligheter for å fjerne de restriksjonene som ligger over kulturen og språket, slik at urfolk kan få en ny start og fortsette på veien videre som ett folk (Olsen, 2016). Det finnes flere metoder for urfolksforskning, der målet er å samle informasjon. Metodene spenner fra den mest personlige og interne informasjonen til ekstern informasjon som kommer fra andre. De varierende innsamlingsmetodene kan ta for seg historier, forskningssirkler, samtaler og nedskrevet journaler. Disse metodene blir brukt for å skaffe informasjon fra forskjellige urfolkstammer (Kovach, 2009). Disse metodene førte til urfolksmetodologi.

Urfolksmetodologi er resultatet av at forskere har begynt å forlange at forskning om urfolk skal skje på egne metodologiske premisser. Urfolksmetodologi har blitt et begrep som viser til at forskningen skal skje på premissene til urfolk, ved blant annet å bruke urfolks begreper, ord og språk. I tillegg skal urfolks interesser stå i fokus for å kunne dyrke respekt, ydmykhet og gjensidighet (Olsen, 2016). Over de siste tiårene har forskere som har sett på prosjekter angående urfolk, diskutert problemer relatert til urfolkforskning. Skal forskeren ha et urfolkperspektiv, perspektivet til en utenforstående eller skal det være en blanding av disse to? Jelena Porsanger har i sin oppgave til hensikt å formulere metodologiske problemstillinger, som først og fremst er viktige for urfolksforskere i lys av urfolkperspektivet. I følge Porsanger bør urfolksmetoder utformes for å sikre at urfolks immaterielle rettigheter blir observert; å beskytte innfødt kunnskap fra feilfortolkning og misbruk; å avmystifisere kunnskap om urfolk og fortelle urfolks historier med deres stemmer;

å gi æren til de rette eierne av innfødt kunnskap; å formidle resultatene av forskning tilbake til eierne av denne kunnskapen for å støtte dem i deres ønske om å være et emne snarere enn gjenstander av forskning, å bestemme seg for deres nåtid og fremtid, og å bestemme sitt sted i verden. Etter disse metodologiske problemene vil urfolkforskning styrke urfolks identitet, som igjen vil støtte urfolks innsats for å være uavhengig: ikke bare juridisk, politisk eller økonomisk, men først og fremst intellektuelt (Porsanger, 2004). Dette synspunktet som Porsanger viser til, er veldig relevant for min oppgave. Jeg ønsker å finne ut om hvordan samfunnsfaglærere underviser om det samiske, og hva det er de underviser om. Hvis dagens elever lærer nok om det samiske til å unngå misforståelser og rasisme, vil det bli ført over til de fremtidige generasjonene som kommer.

Når man skal forske på et tema, er det viktig å forholde seg til etiske og moralske regler. Etikk handler om valg og konsekvensene som kommer av de valg man tar. Det handler om rett og galt, og vite hva som er grunnlaget for gode gjerninger. Det finnes mange måter å bruke etikk på i urfolksstudier, som kan ses både på konferanser og i litteraturen. Ikke desto mindre er det lagt tydelig vekt på to forskjellige ting. For det første handler det om forskrifter og retningslinjer om etikk som er relatert til forskning i urfolkssamfunn. Det andre ligger på et mer generelt nivå, der forskningsetikk ofte behandles med hensyn til andre og koloniserende aspekter ved forskning. I Norge finnes det formelle regler og reguleringer som man må forholde seg til når det gjelder forskningsetikk, men det finnes ingen regler for å forske på samiske problemstillinger eller samfunn (Drugge, 2016). Derfor må forskningen foregå på en respektfull måte der urfolkets stemmer blir hørt og at deres perspektiv kommer frem. Dette gjelder også min forskningsoppgave, der jeg ønsker å ha fokus på de etiske og moralske reglene som tilhører forskning som inkluderer urfolk. Å drive forskning uten å krenke noen kan være en ytterst vanskelig kunstform. Grunnet denne måten å drive forskning på, er det viktig for meg og min oppgave å ha kunnskap om multikulturalisme og anerkjennelsespolitikk.

## 2.2 Multikulturalisme

Boken *Multiculturalism – Examining the Politics of Recognition* ble utgitt ved Princeton University i New Jersey i 1994, og blir i dag sett på som en klassiker innenfor temaene sosiologi og sosialantropologi.



Innledningsvis forteller redaktør Amy Gutmann (1994) at offentlige institusjoner som offentlige skoler, etater og universiteter har blitt kritisert for å ikke anerkjenne eller respektere de kulturelle identitetene til innbyggerne. Det er mange grupper som hører til på denne listen, avhengig av hvor i verden man befinner seg, men som oftest er det rase, etnisitet, religion eller kjønn som er grunnen til at man havner på denne listen. Gutmann stiller det viktige spørsmålet om hva det betyr for innbyggerne med annerledes kulturelle identiteter å bli anerkjent som likestilte individer i politikken. Dette temaet, samt fokus på multikulturalisme, er hva forfatterne bak boken konsentrerer seg om.

Behovet for å bli anerkjent kan påstås å være drivkraften bak nasjonalistiske bevegelser innenfor politikk. I dag kommer disse kravene til syne gjennom politikk på vegne av minoriteter, gjennom noen former for feminisme og gjennom det som blir kalt multikulturalismepolitikk. Anerkjennelsespolitikk og multikulturalisme er i konstant endring, hvor Charles Taylor (1994) har tatt inspirasjon fra temaer som dialektikk, ære og verdighet, en ekte identitet, moral og den «signifikante andre».

Etter å ha funnet inspirasjon og motivasjon fra disse teoriene fikk Taylor lagt grunnlaget for sin egen teori, og man kan se i boken hans at han har hentet mye inspirasjon fra filosofene som kom før ham. Charles Taylor skriver i boken at grunnen til at multikulturalisme som tema har blitt så synlig er på grunn av sammenhengen mellom anerkjennelse og identitet. Identitet er en persons forståelse av hvem de er, og deres fundamentale definisjon om hva som kjennetegner et menneske. Taylor forstår det slik at identiteten vår blir skapt av anerkjennelse eller mangelen på det, ofte ved manglende anerkjennelse fra andre. På denne måten kan en person eller en hel gruppe lide hvis samfunnet rundt gjenspeiler et begrensende eller nedverdiggende bilde tilbake av dem selv. Mangelen på anerkjennelse kan føre til undertrykkelse, og en følelse av å være fanget i en falsk, forvrengt og redusert måte å være et menneske.

Taylor (1994) forklarer at for at mennesker skal kunne definere sin egen identitet, må man først være i stand til å forstå seg selv. En viktig del av denne forståelsen er synspunktene og meningene til menneskene vi har rundt oss, og som har en betydning for oss. Gjennom refleksjonene til andre lærer man selv å finne sine egne meninger og standpunkt, noe som er en viktig del av ens identitet. Identiteten vår er alltid i samsvar eller kontrast med hvilke kvaliteter andre mennesker ønsker å se i oss. Enkelte av disse kvalitetene vokser vi fra, ofte

kvaliteter foreldre ønsker å se fra barndommen, men likevel vil denne teorien alltid henge ubevisst med resten av livet.

Multikulturalisme blir ofte debattert, mye på grunn av illeggelsen av overlegenhet som enkelte kulturer har over andre kulturer. Spesielt vestlige liberale kulturer blir ansett som skyldige i dette, spesielt på grunn av deres fortid med kolonier og på grunn av deres marginalisering av segmenter av deres populasjoner som stammer fra andre kulturer. Uansett hvilke uenigheter det er snakk om mellom kulturer, starter det hele med spørsmålet om anerkjennelse. De aller fleste kulturer og kulturelle grupper ønsker å bli anerkjent og akseptert av andre, men det betyr også at disse gruppene må anerkjenne og akseptere de og deres verdi i retur. For at dette skal kunne bli virkelighet, er utdanning en viktig faktor.

Et viktig fokus er universitetenes humaniora-avdelinger, der det stilles krav om å endre, forstørre eller slette kanonen av akkrediterte forfattere med den begrunnelse av at den for tiden favoriserer «døde, hvite menn». Grunnen for disse foreslåtte endringene er *ikke* hovedsakelig at studentene muligens mangler noe viktig gjennom utelukkelsen av et spesifikt kjønn eller raser og kulturer, men at kvinner og studenter av disse ekskluderte gruppene blir gitt et nedverdiggende bilde av seg selv. Ved å forstørre og endre pensum får man en mulighet til å skape en bredere kultur for alle, og på den måten skape anerkjennelse til de som tidligere har blitt holdt utenfor fellesskapet (Taylor, 1994).

Å bli anerkjent som et individ, eller som medlem av en kulturell og sosial gruppe er et stort tema og har mange ulike problemstillinger knyttet til seg. Men det er ikke kun i disse gruppens arenaer mangelen på anerkjennelse kan få konsekvenser. Også i politikken er anerkjennelse et gjennomgående tema. En ting er å bli anerkjent av enkeltmennesker, noe annet å bli anerkjent av kollektive identiteter som politikken kan skape. Det finnes flere eksempler der feminister, minoriteter i multikulturelle samfunn, mennesker som kjemper for nasjonal selvstendighet og tidligere koloniserte regioner saksøker staten for å oppnå likhet av deres kulturer (Habermas, 1994).

Multikulturalisme stiller spørsmålet om etisk nøytralitet i lov og politikk. I USA sier loven at staten kun skal kunne garantere individets frihet, velferd og sikkerhet, men loven sier ingenting om at staten skal beskytte innbyggerens rettigheter til religion, kultur og nasjonalitet. Uansett hvilke styremakter de forskjellige landene har, så har de stor makt og

innflytelse over befolkningen. Hvis ikke styresmaktene er i stand til å gå frem med et godt eksempel og vise mangfold, kan det bli vanskelig å få både politiske institusjoner og privatpersoner til å vise og godta anerkjennelse. Behovet for respekt er ikke rettet like mye mot å utjevne livsbetingelsene som det er rettet mot å beskytte integriteten til tradisjoner og livsformer der medlemmer av grupper som har blitt diskriminert, kan gjenkjenne seg selv. Det finnes også eksempler der styresmaktene har prøvd å innføre likhet, uten å ha lyktes. Likhet for kjønn er et slikt tilfelle.

I USA var målet med en liberal politikk å kunne oppheve forskjellene mellom kjønn, og garantere kvinner like muligheter til å konkurrere om jobber, sosial status, utdanning, politisk makt med mer. Men den formelle likheten som ble delvis oppnådd gjorde i virkeligheten urettene mot kvinner enda mer synlig. Politikk om sosial velferd, spesielt tema som omhandler sosial, arbeids- og familieleven, svarte med å skape spesielle forskrifter som omhandlet graviditet, morskap og de sosiale byrdene med skilsmisse. Siden da har ikke de liberale kravene blitt oppfylt, i tillegg har de ambivalente konsekvensene av vellykkede implementerte sosiale velferdsprogrammer blitt gjenstand for feministisk kritikk. Eksempler på dette er den økte sysselsettingsrisikoen som kvinner får som følge av disse kompensasjonene, overrepresentasjonen av kvinner i de laveste lønnskategoriene, det problematiske begrepet «barnevern», og den økende «feminiseringen» av fattigdom generelt (Habermas, 1994).

Fra et juridisk synspunkt finnes det et strukturelt grunnlag for denne diskrimineringen, nemlig klassifikasjonene av ufordelaktige situasjoner og vanskeligstilte grupper. Noen av disse klassifikasjonene gir et feil syn på hvordan mennesker lever livene sine, med et resultat der de tiltenkte situasjonene blir til nye former for diskriminering. I stedet for at mennesker blir garantert friheter, blir de heller fratrukket frihet.

Feminisme, multikulturalisme, nasjonalisme og kampen mot den europeiske arven fra kolonialismen er relaterte fenomener som ikke burde bli forvekslet med hverandre. De er relatert gjennom at kvinner, etniske og kulturelle minoriteter, og nasjoner og kulturer forsvarer seg selv mot undertrykkelse, marginalisering og respektløshet. På grunn av dette sliter de med anerkjennelse av kollektive identiteter, uavhengig om det skjer i en majoritetskultur eller innad i et lokalsamfunn (Habermas, 1994). Politikken i hvert enkelt land fokuserer på sine innbyggere og hva politikerne kan gjøre for å skape en bedre hverdag for

flest mulig. Men selv de beste intensjoner kan gå skeis. Et forsøk på å bedre likeverdighetene mellom kjønn kan føre til mer urettferdighet og diskriminering. Dette er en risiko som politikerne må ta, og satse på at det lønner seg. Kanskje vil disse avgjørelsene til og med bidra til større rom for anerkjennelse for alle grupper i samfunnet, både menn og kvinner, etniske og kulturelle minoriteter, og forskjellige kulturer innad i samfunnet. I følge Habermas er retten til å utøve individuelle friheter nøkkelen til anerkjennelse av alle innbyggerne i samfunnet (Habermas, 1994). Ved å ha kunnskap om anerkjennelse og multikulturalisme ønsker jeg å kunne skape meningsfulle spørsmål i min oppgave som kan bidra til å kaste lys over situasjoner som inneholder multikulturalisme og anerkjennelse i klasserommet. Habermas snakker om hvordan politikk kan føre til mislykkede forsøk på anerkjennelse, som kan lede til diskriminering og rasisme. I og med at et klasserom fungerer som et mini-samfunn, med elever fra forskjellige kulturer og miljøer, er det viktig at læreren klarer å skape et klassemiljø som jobber for inkludering og respekt. Relevansen for dette vil vises i neste avsnitt med tospråklig oppvekst og læring.

## 2.3 Tospråklig oppvekst og læring

Tospråklig opplæring er den felles betegnelsen for å skape undervisning hvor både majoritetsspråket og minoritetsspråket blir brukt. Opplæringen skal foregå på en måte slik at eleven får opplæring i og på to språk. Den tospråklige opplæringen er et viktig verktøy for å kunne oppfylle prinsippet om grunnleggende opplæring (Bjelland, 2005).

Samiske barn har egne paragrafer i opplæringsloven som sikrer dem prinsipper og rettigheter når det gjelder opplæring i og på samisk over hele landet. Blant annet i samiske distrikt har alle elever som er i grunnskolen rett til opplæring i og på samisk. Når det gjelder samiske elever utenfor samiske distrikter, har de krav på opplæring i og på samisk så lenge minst ti av elevene i gruppa ønsker det. Samiske barn er tospråklige, hvor deres førstespråk er samisk, uavhengig om det er nordsamisk, sørsamisk eller lulesamisk.

Etter fornorskingprosessen startet arbeidet med å fremme samenes rettigheter i utdanningsplanen. I 1980-årene ble samene inkludert med en større tyngde gjennom Mønsterplanen av 87, senere kom en egen Samisk mønsterplan der det var fokus på at opplæring i og på samisk ble en rettighet. Denne type tospråklighet har noen viktige prinsipper. Først og fremst vil det si at det å ta vare på det samiske språket og utvikle dette

sammen med det norske språket gjør at samiske elever føler seg mer inkludert, mer rettferdig behandlet, og de får en større sjanse til å ta vare på språket sitt. Dette henger sammen med multikulturalisme og anerkjennelse. I min oppgave ønsker jeg å se på hvordan samfunnsfagslærere går frem for å opprettholde disse prinsippene i undervisningen. Kunnskapsløftet samisk (LK06S) kom i 2006, samenes eget læreplanverk. I dette læreplanverket er det lagt stor vekt på beskyttelse, bevaring og videreutvikling av samisk (Øzerk, 2016). Det Øzerk forteller om her, er i henhold til det jeg ønsker å se på i forskningsoppgaven min, noe som er grunnen til at tospråklig oppvekst og læring er en del av teorigrunlaget jeg skal bruke.



## 2. Metodekapittel

### 3.1 Kvalitativ metode

All forskning starter med et tema som man ønsker mer kunnskap om. Ved å bruke en kvalitativ tilnærming har jeg mulighet til å få en større innsikt i hvorfor mennesker gjør som de gjør, og hvordan de håndterer diverse situasjoner (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie med intervju som metode. I studien skal jeg undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet underviser om samiske temaer.

Når man skal gjennomføre en kvalitativ studie, er det vanlig å velge intervju som innsamlingsmetode. Intervju er en metode som er fleksibel og som kan brukes i alle sammenhenger. Ved å bruke intervju kan man få detaljerte og innholdsrike beskrivelser av temaet. Intervjuet kan gi et innblikk i informantens tanker og meninger, og i dette tilfellet, hvordan de arbeider for å videreformidle disse tankene og meningene videre. Ofte er formålet med et kvalitativt intervju å forstå eller beskrive noe, som blir gjort gjennom en dialog mellom intervjuer og informant (Johannessen et al., 2016).

I boken «Systematikk og innlevelse» (2013) viser forfatter Tove Thagaard at systematikk er viktig for å vite hvordan vi forholder oss til fremgangsmåten i forskningsprosessen, og innlevelse er viktig for å kunne oppnå forståelse. På grunnlag av dette er det viktig at forskeren er åpen og gir et inntrykk av å være mottakelig for den informasjonen informanten sitter på. I tillegg skal forskeren ha et reflektert forhold når det gjelder å ta viktige avgjørelser mens intervjuprosessen foregår. Systematikk og innlevelse er også viktige faktorer når det gjelder å analysere og tolke materialet man har samlet inn, noe jeg kommer tilbake til senere.

Når man bedriver forskning må man forholde seg til etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. For å unngå ubehagelige situasjoner som kan oppstå for informanten, er det viktig å vise redelighet og nøyaktighet, samt at man skal hele tiden kunne svare på eventuelle spørsmål informanten har (Thagaard, 2013). Det finnes forskningsetiske retningslinjer som har spesielt fokus på tre punkt: informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2016). I min masteroppgave er jeg klar over ansvaret og etikken som

hører med i forskning. Jeg har hatt fokus på at informantene skal gi samtykke til å bli med på intervju, og forsikre dem om at alt som blir sagt i løpet av prosessen er anonymt. I tillegg til dette får lærerne nye navn som blir brukt i oppgaven. Jeg har også brukt tid på å forklare eventuelle konsekvenser i og med at noen av informantene jobber i små kommuner, hvor det er mulig å gjette seg frem til identiteten til informanten.

## 3.2 Valg av metode

I denne undersøkelsen skal jeg bruke en kvalitativ metode, nærmere bestemt intervju. Ved å samle inn data gjennom intervjuer i stedet for å ha spørreskjema kan man få mer informasjon og en større innsikt i personens liv som hadde vært meget vanskelig å få tak i med at informanten skal krysse av forhåndsgitte svar på et skjema (Postholm, 2011). Det finnes flere ulike utgangspunkt for hvordan et intervju skal utfolde seg, og valget av dette utgangspunktet kan bidra til hva slags svar man får ut av intervjuet.

I min masteroppgave har jeg valgt å bruke det halvplanlagte, formelle intervjuet. Med denne type intervju har jeg på forhånd laget en intervjuguide med spørsmål. Disse spørsmålene skal være et hjelpemiddel for å sikre at jeg får de svarene jeg trenger. Forskjellen fra et intervju som er helt planlagt, er at med et halvplanlagt intervju er det flere muligheter for informanten å komme med egne forslag til tema og bemerkninger. Med et planlagt intervju skal man følge intervjuguiden, mens nå har jeg mulighet til å bruke litt mer åpne spørsmål hvor informanten kan bidra med relevante tema og uttalelser (Postholm, 2011). Fordelene med et halvplanlagt intervju er at informanten kan nevne temaer som er relevante, som jeg selv ikke har tenkt på tidligere. Ved at informanten får være med på å styre retningen på hvordan intervjuet skal foregå, kan jeg ende opp med informasjon som jeg ikke hadde trodd jeg ville få. I tillegg vil intervjuet fungere som en samtale i stedet for en situasjon med spørsmål og svar. Dette kan bidra til at informanten føler seg mer komfortabel i intervjusettingen, og kan muligens dele mer informasjon enn han ellers ville ha gjort.

## 3.3 Utvalg

Jeg har helt fra starten vært bevisst på hvilke informanter jeg ønsket å ha med på prosjektet. Disse kriteriene har blitt utformet ut fra problemstillingen, i tillegg til at intervjuene skal være gjennomførbare på tross av praktiske utfordringer, som for eksempel avstand. I



utgangspunktet ønsket jeg å intervju til sammen seks samfunnsfagslærere som arbeider på ungdomstrinnet. Seks informanter er et realistisk antall for en slik type undersøkelse, det er mange nok til at resultatene kan være pålitelig, samtidig som at det er få nok til at analysen av alle er realistisk. Av disse seks ville jeg ha tre informanter som jobber i tospråklige kommuner med samisk, og tre informanter som jobber i enspråklige kommuner. I tillegg til dette prøvde jeg også å få tak i informanter fra både bykommuner og distriktskommuner. Hensikten med dette var for å prøve å finne variasjon mellom informantene.

Det å skulle finne informanter til intervju, var vanskeligere og tok ganske mye lengre tid enn hva jeg hadde trodd på forhånd. I min søken på å finne informanter sendte jeg ut mail og ringte rundt til skoler. De fleste mailene sendte jeg til ledelsen ved skolene, og jeg prøvde å komme i kontakt med hver enkelt lærer, men det skulle vise seg å bli vanskelig. Som oftest fikk jeg ikke svar, og av de få som svarte fikk jeg høre at de ikke hadde tid til å være med på prosjektet. Informantene som stilte opp fikk jeg kontakt med gjennom felles bekjentskaper, eller at jeg hadde møtt dem før, for eksempel gjennom praksis i lærerutdanningen. Jeg hadde på forhånd satt forskjellige kriterier for hvilke informanter jeg ville ha, og disse fikk jeg tak i.

Jeg fikk tak i tre lærere som jobber i tospråklige kommuner, og tre lærere som ikke gjør det. Fire av informantene er fra distriktskommuner, og to fra bykommuner. Av disse seks har jeg intervjuet tre kvinner og tre menn, noe som var helt tilfeldig. Det er også stor spredning i utdanning og antall år de har jobbet som samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet. Lærerne som sa ja til å stille som informanter hadde på forhånd ikke sagt noe til meg om hvordan og hvor mye de underviser om samiske tema, derfor visste ikke jeg hvorvidt svarene deres ville være tilfredsstillende for oppgaven. Så lenge de svarte ærlig, og var i stand til å reflektere rundt sin egen undervisning, var jeg fornøyd med intervjuet. Deres informasjon ville uansett være nyttig for prosjektets videre utvikling.

Da jeg sendte rundt mail til skoleledelser og lærere, vedla jeg et dokument som beskrev hva prosjektet mitt handler om, og hvilke tema som ville bli tatt opp under intervjuene. I og med at informantene fikk vite om temaet på forhånd, er det en mulighet for at de leste seg opp på teorien før intervjuet, eller at det var informantene som var fornøyd med egen undervisning som sa ja til å være med. Med tanke på at dette er en liten studie med seks informanter vil det være vanskelig å si hvilken påvirkning resultatet vil få, muligens kan det bli starten på et større prosjekt.

### 3.4 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer

Med kvalitative intervjuer er det vanlig å utarbeide en intervjuguide på forhånd. Spørsmålene skal stilles på en måte som gjør at informanten kan reflektere over temaet og dermed kan gi utfyllende svar. Ofte kan spørsmålene deles inn i to kategorier: hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene skaper grunnlaget for intervjuet. Disse spørsmålene er innledningen til et nytt tema i intervjuet (Thagaard, 2013). I mitt intervju har jeg tre temaer, eller forskningsspørsmål, som jeg vil ha svar på:

1. *Lærer elevene nok om det samiske i forhold til kompetansemålene i læreplanen?*
2. *Har lærerne nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det samiske?*
3. *Blir det samiske prioritert eller nedprioritert i skolen?*

Hovedspørsmålet skal bidra til å skape fokus rundt det nye temaet. Etter hovedspørsmålet er stilt, kommer oppfølgingsspørsmålene på banen. Formålet med oppfølgingsspørsmål er å få tak i flere detaljer til svarene som informanten har gitt. Det er umulig å vite på forhånd hvor åpne informantene er, hvis enkelte virker beskjedne eller ikke gir detaljerte svar kan oppfølgingsspørsmålene bidra til å få mer materiale som skal analyseres senere i prosjektet (Thagaard, 2013).

De første spørsmålene i intervjuguiden min er oppvarmingsspørsmål for å lære litt mer om informanten, samt at jeg ville bruke noen «uskyldige» spørsmål i starten for å gjøre informantene litt mer bekvemme med situasjonen. Disse oppvarmingsspørsmålene handlet blant annet om hvor informanten hadde studert og hver lenge han hadde vært i arbeid. Deretter utarbeidet jeg spørsmålene som ville dekke hoveddelen av intervjuet. Enkelte tema kan være vanskeligere å snakke om enn andre. Denne problemstillingen var jeg oppmerksom på da jeg skulle lage intervjuguiden. Det har vært viktig for meg å gi informantene rom til å reflektere over spørsmålene, samtidig som at informantene ikke skulle føle at jeg betvilte deres evner som formidlere eller ble krenket. Noen av spørsmålene kan være vanskeligere for informantene å svare på, men disse spørsmålene må besvares for å kartlegge situasjoner som er viktige for min oppgave. Disse spørsmålene handler om lærernes selvinnsikt og kunnskap.

Når man skal lage en intervjuguide, er det vanskelig å vite på forhånd hvilken respons spørsmålene vil få. Hvis det er enkelte spørsmål som får lite respons, må man være åpen for å

endre eller fjerne spørsmålet helt. Ved å lære underveis fra intervju til intervju, vil neste intervju gå bedre og man slipper å gjenta samme svakheter flere ganger.

Selve utførelsen av intervjuene gikk veldig greit. De fleste intervjuene ble gjennomført på et grupperom, hvor vi fikk sitte i fred og snakke uforstyrret. Det ene intervjuet ble gjort på et lærerrom, der vi ble litt forstyrret av lærere som gikk ut og inn av rommet. Dette førte til at det ble litt vanskelig å holde fokus på samtalen, og at vi brukte litt tid på å komme i gang med intervjuet igjen. Informantene signerte på forhånd et skjema der de godkjente at intervjuet ble tatt opp. Jeg brukte en lydopptaker under alle intervjuene, som jeg senere brukte for å kunne transkribere intervjuene. Det var noen individuelle forskjeller hos informantene. I noen tilfeller snakket informanten mye og lenge om alle spørsmålene, mens noen andre snakket så lite som mulig. På forhånd hadde jeg gått gjennom hva jeg kunne gjøre hvis informanten snakket for lite, men jeg hadde ikke tenkt på at for mye snakk kunne bli en problemstilling. Med den ene informanten var det fare for at han tok over hele intervjuet og snakket om nøyaktig det han ville, før jeg fikk strammet inn på tøylene og fikk informanten tilbake til tema. For hvert intervju jeg hadde lærte jeg litt mer om hvordan intervjuet kunne gjennomføres på best mulig måte.

### 3.5 Analyseprosessen

I mitt prosjekt har jeg gjort analysene på bakgrunn av intervjuene med støtte i de teoretiske perspektivene som er blitt lansert i teorikapitlet. Analysene er sentrert rundt mine forskningsspørsmål, og informantens perspektiver er forsøkt sett i sammenheng med det teoretiske grunnlag. Empirien forskeren får hentet inn fra intervjuene skal i etterkant analyseres og reflekteres over, noe som Thagaard (2013) poengterer. Empiren skal tolkes i henhold til den teoretiske forankringen. Analysen skal representere fenomenet som blir forsket på, både gjennom teoretiske perspektiver og empiri. Analysen av empirien skal foregå på en måte der forskeren får en forståelse av hvordan informanten forstår seg selv og fenomenet som blir forsket på. Forskeren trenger ikke å være enig i synspunktene til informanten, men det skal respekteres. Informantens perspektiver skal settes i sammenheng med det teoretiske grunnlaget (Thagaard, 2013).

Det vanskelige med å bruke et kvalitativt forskningsopplegg er at man får inn veldig mye data. Det er ikke alt av dette som er like lærerikt, fornuftig eller nyttig for prosjektet, derfor

må mengden data reduseres. Det finnes ingen fasit for hvordan dataen skal reduseres, dermed må forskeren velge hvilken analysemåte han vil jobbe ut i fra. Dette er også min erfaring, hvorpå jeg måtte lese meg opp på de forskjellige analysemåtene. Det første som må gjøres er å organisere datamaterialet. Jeg har valgt å bruke den tverrsnittbaserte og kategoriske inndelingen av data. Dette er en inndeling som er vanlig å bruke når dataen stammer fra intervjuer. Her skal jeg lage et system for å indeksere datamengden, altså lage merkelapper slik at det blir enkelt å finne igjen setninger eller avsnitt som jeg ønsker å analysere. Jeg har allerede delt intervjuguiden opp i forskjellige temaer, og da blir de naturlige kategorier å bruke i analyseprosessen. Her er risikoen at kategoriene blir for vide og generelle som ikke fungerer. Derfor ønsker jeg i tillegg å bruke koding. Med å bruke koding lager jeg flere underkategorier som gjør det enklere å forstå innhold, struktur og stil, samt at det hjelper å dele teksten inn i avbrytelser, pauser, ord som blir fremhevet, enigheter, uenigheter, poenger som skal vises frem, osv. (Johannessen et al., 2016).

### 3.6 Ethiske dilemmaer

Forskningsprosjekter er basert på etiske retningslinjer som skal fremheve forskerens prinsipp om å respektere informantenes anonymitet, privatliv og deres rettigheter som informanter. Når intervjuet foregår, må intervjueren hele tiden være bevisst de etiske dilemmaene. Spesielt viktig er det å være klar over hvor personlig og nærgående man kan være. Informantene har stilt opp frivillig til å være en del av forskningsprosjektet, og fortjener å bli behandlet med respekt. Alle informanter har grenser for hvor mye de er villig til å dele, derfor skal ikke intervjueren presse dem til å fortelle informasjon som de vil angre på i siden. Viser informantene for mye åpenhet og forteller for mye, kan det skape trøbbel for dem i etterkant av intervjuene.

Intervjueren har ansvaret for å passe på at informantens autonomi blir ivaretatt, de skal selv få bestemme hvor mye de ønsker å dele (Thagaard, 2013). I tillegg til å være klar over de vanligste etiske dilemmaene, må jeg også ha en viss anelse om etiske dilemmaer som kommer med samisk forskning. For det første kan forskning føre til en betydning for bevaring, styrking og utvikling av det samiske samfunnet (Bull, 2002). Denne kunnskapen kan ha en stor og viktig betydning, men kunnskapen skal også være av interesse for det samiske samfunnet personlig. Uansett om man forsker på det samiske samfunn, kultur, språk, religion, historie, økonomi eller samfunnsforhold så skal det skje i samhold med det samiske. I følge Bull må

man ha en innsikt i samiske tradisjoner, historie, språk og kultur for å kunne skape forskningsetiske problemstillinger.

Informantene som velger å stille opp til intervju, skal ikke oppleve konsekvenser på grunn av det. Det er et av de viktigste prinsippene i forskningsprosjektet. For å unngå disse konsekvensene må det opprettes en tillit mellom forskeren og informanten. Informanten svarer i utgangspunktet så sant som han kan, da er det ikke åpning for at forskeren kan stille seg kritisk til svarene. Informanten skal ikke provoseres, konfronteres eller føle at svarene ikke blir tatt på alvor. Forskeren må ta hensyn til informantens motiver, selvrespekt og vurderinger i intervjusituasjonen. I kontrakten mellom forsker og informant står det at informanten når som helst kan trekke seg, både før, under og etter intervjuet. For å være sikker på at informanten ikke trekker seg er det viktig at forskeren tar svarene og informasjonen på alvor (Thagaard, 2013).

Generelt sett skal det ikke være nødvendig å forholde seg til andre etiske krav når man forsker på samiske tema, men forskning må ses på som noe kontekstuellet. Det kan lønne seg å ha kjennskap til det samfunnet man skal forske i (Bull, 2002). Da jeg hadde bestemt meg for å forske på et samiskrelatert tema, leste jeg meg opp på samisk historie, kultur, språk og tradisjoner. På den måten kunne jeg sette problemstillingen min i sammenheng med det samiske.

### 3.7 Reliabilitet

I arbeidet med å analysere informasjonen man har fått inn, handler en stor del om vurdering av forskningens pålitelighet og grunnlaget for tolkninger. Reliabilitet tar for seg spørsmålet om forskningen er gjennomført på en tillitsfull og pålitelig måte. Forskningen skal være troverdig. Forskeren skal være i stand til å argumentere for reliabiliteten ved å kunne vise til hvordan informasjonen har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen, fra intervju til analyse. «Argumentasjonen skal overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen, og dermed også verdien av resultatene» (Thagaard, 2013, s. 202).

Innenfor kvalitativ forskning er det som oftest intervjuer og observasjon som blir brukt som metode. Disse samtalene blir kontekststøttet, og på denne måten blir det uhyrlig vanskelig for en annen forsker å etterligne resultatene fra prosjektet. I tillegg er forskeren en del av

intervjuene, noe som gjør at ingen andre kan tolke intervjuene på den samme måten. (Johannessen et al., 2016). Er reliabiliteten høy, kan tolkningen mine overføres til andre i samme situasjon. Resultatene som kommer frem i denne studien, gjelder lærerne som har stilt opp på intervju og fortalt meg om sine kunnskaper og læremetoder. Selv om at denne studien kan gi en pekepinn på hvordan læringssituasjonen er, er ikke studien stor nok til å trekke konklusjoner som gjelder lærere for hele landet.

### 3.8 Validitet

Validitet handlet om tolkningen av data, og gyldigheten av konklusjonene som forskeren kommer frem til. Validiteten av en forskning kan vurderes ut i fra om resultatene er en representasjon av den virkeligheten som har blitt studert. Validitet kan også deles inn i to kategorier: intern og ekstern validitet. Den interne validiteten viser hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie, mens den eksterne validiteten viser hvordan den forståelsen og konklusjonen som utvikles innen en bestemt studie, også kan være relevant i andre situasjonen og sammenhenger (Thagaard, 2013). Ekstern validitet kan også bli kalt for overførbarhet. «All forskning har til hensikt å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn» (Johannessen et al., 2016, s. 233). Opplysningen man får inn skal analyseres og systematiseres. Målet er å finne et bilde som er et typisk eksempel for virkeligheten til fenomenet man undersøker, og på den måten overføre kunnskap. I mitt prosjekt intervjuer jeg samfunnsfaglærere for å finne ut hvilken kunnskap de sitter på når det gjelder samiske temaer, og hvordan de underviser om det. Selv om at prosjektet mitt ikke er stort nok til å gi en fasit, kan mine tolkninger og analyser overføre kunnskap til andre interesserte.

## 4. Presentasjon av funn og analyse av materialet

I løpet av dette kapittelet skal jeg presentere resultatene jeg fikk fra intervjuene. Resultatene er organisert og kategorisert på en måte jeg finner oversiktlig og hensiktsmessig ved å sortere underkategoriene etter forskningsspørsmålene. Ved å dele opp og kategorisere analysen har jeg allerede startet på drøftingen, men hoveddelen av drøftingen vil skje i neste kapittel. I den første delen av kapittelet, vil jeg presentere informantene som har stilt opp til intervju.

Navnene er ikke deres ekte, og deres arbeidsplass vil ikke bli nevnt med navn.

### 4.1 Presentasjon av informantene

**Gunnar** – arbeider i en enspråklig kommune i Trondheimsregionen. Har vært lærer i syv år. Han er i tillegg ansvarlig for skolens IKT-avdeling. På hans skole finnes det en samisk elev, så vidt han vet.

**Mikkel** – arbeider i en enspråklig kommune i Trondheimsregionen. Har vært lærer i fem år. Han underviser i tillegg naturfag og KRLE. Han er usikker på hvor mange samiske elever som er på hans skole, men det er noen få.

**Karen** – arbeider i en enspråklig kommune i Værnes-regionen. Har vært lærer i åtte år. Hun underviser i tillegg norsk, KRLE og kroppsøving. Hun er også kontaktlærer. På hennes skole finnes det en samisk elev.

**Sara** – arbeider i en tospråklig kommune i nordre del av Trøndelag. Har vært lærer i ti år. Hun er kontaktlærer. På hennes skole finnes det fire samiske elever.

**Per** – arbeider i en tospråklig kommune i nordre del av Trøndelag. Har vært lærer i sytten år. Han underviser i tillegg norsk og matte. Han er også kontaktlærer. På hans skole finnes det seks samiske elever.

**Bente** – arbeider i en tospråklig kommune i nordre del av Trøndelag. Har vært lærer i seksten år. Hun underviser i tillegg i norsk og KRLE. Hun er også kontaktlærer. På hennes skole finnes det syv samiske elever.

## 4.2 Lærer elevene nok om det samiske i forhold til kompetansemålene i læreplanen?

### 4.2.1 Elevenes kunnskap

På spørsmål om det virker som elevene har kunnskap om det samiske fra før, svarte informantene veldig forskjellig. Informantene fra de tospråklige kommunene og en av informantene fra en enspråklig kommune fortalte at det virker som at elevene har lært mye på barneskolen som de tar med til ungdomstrinnet. I tillegg forteller de at elevene enten er eller kjenner elever med samisk opprinnelse, noe som gjør at det samiske er en naturlig del av deres hverdag. Dette lærer de mye av, og tar med inn i skolen. Sara forteller:

*Ja, de vet nok mye slik småting på en måte, fordi de har vært med på forskjellig. Og sikkert mer slikt, på en måte, konkret kunnskap om hva det egentlig vil si å være samisk, og hva samene holder på med. Hvertfall slike daglige, ikke sant. Litt mer enn hva man kan lese i en lærebok eller at alle tror at alle samer holder på med rein og bor i gammer.*

Mens Gunnar kan fortelle at hans elever i Trondheim har veldig lite kunnskap.

*Barna i hvertfall har så lite kontroll, og de kan så lite om, i hvertfall her i Trondheim så kan man så lite om samer at den kunnskapen jeg sitter på er nok til å gi dem et større bilde av samer og hvem samer er. At det er mer enn det de har sett på film og nyhetene og slike ting. [...] de har en slik stereotypisk forståelse av hva det er og, på ungdomsskolen så må de ha hatt om det før, men det blir på en måte glemt, for det går kanskje en veldig lang stund. Har de en gang om det i 3. klasse, og neste gang de møter det er i 9., da har de glemt det aller meste mellom de årene.*

### 4.2.2 Elevenes interesse

Videre i intervjuet ble det snakket om elevenes interesse for å lære om det samiske. Informantene svarte veldig likt på dette spørsmålet. De fleste elevene har det samme forholdet til det samiske som andre tema. Som Per sa: «Noen ting fenger og noen ting ikke, for noen er det interessant og for andre ikke». Det kan være store forskjeller fra klasse til klasse. Mikkel



opplevde at de som stammer fra samisk slekt har mer interesse enn andre. Bente, som underviser i en tospråklig kommune, forklarer hvordan det samiske blir mottatt i hennes klasser:

*De samiske elevene setter veldig pris på at vi hilser på både samisk og norsk om morgenen. [...] Men jeg opplever kanskje at holdningene kan være litt variert, men som regel opplever jeg samiskundervisningen som noe positivt, og litt av det er fordi de har samiske elever i klassen, og at de har såpass til folkeskikk at de skjønner at det kan virke interessert, sant, fordi de kjenner mange samer og omgås samer.*

#### **4.2.3 Samefolkets dag**

6. februar, Samefolkets dag, er samenes nasjonaldag. Datoen for nasjonaldagen ble valgt fordi det første samiske landsmøtet ble innledet 6. februar 1917. De siste årene har denne dagen blitt satt mer i fokus over hele landet, og flere skoler benytter anledningen til å undervise om det samiske rundt denne dagen. Derfor har jeg også valgt å snakke med informantene om hvordan deres skoler feirer Samefolkets dag. Gunnar fortalte at på hans skole var det ikke noe spesielt opplegg rundt dagen. Han mente at det kunne være et felles prosjekt for de som går på barnetrinnet, men ikke på ungdomstrinnet. Han mener at de kunne vært flinkere til å markere nasjonaldagen, og i hvertfall heise det samiske flagget. Men han uttrykte bekymring for at de aller fleste elevene mest sannsynlig ikke hadde vist hvilket flagg det var, dermed må det til undervisning om det samiske i forkant.

Også Mikkel har lignende opplevelser angående Samefolkets dag. De første årene han jobbet brukte hans skole å heise det samiske flagget, noe som resulterte i mange spørsmål fra elevene om hva det var og hvorfor det ble heist. De senere årene har de skapt et opplegg rundt nasjonaldagen, hvor det trengtes forarbeid og evaluering i tillegg til å gjennomføre opplegget. Enkelte elever fikk ansvar for å lage en quiz, andre elever fikk ansvar for å lage samisk mat, mens andre skulle arrangere noen samiske leker. Mikkels erfaring er at denne type feiring av Samefolkets dag var meget populært hos elevene, og det skapte stor interesse for videre læring.

På Karens skole blir det samiske flagget heist, men det er ikke noe felles opplegg. Der er det opp til hver enkelt lærer hvis de ønsker å gjøre noe spesielt ut av dagen. Disse tre lærerne

jobber på skoler i enspråklige kommuner. De tre resterende informantene jobber i tospråklige kommuner, hvor alle tre skolene har et felles opplegg hvert år. På Bentes skole har de hatt som vane å ha et stort opplegg hvert år siden kommunen ble tospråklig:

*Ja, det bruker vi å feire med at vi har en samling. Først heiser vi flagget, det samiske flagget ute her. Og så har vi en slik felles samling i gymsalen. Og så bruker noen ungdomstrinnselever som blir tatt ut hvert år, og så lager de en presentasjon som vises på et lerret. Da tar de for seg forskjellige aktuelle tema. For eksempel i fjor var det veldig fokus på det 100-årsjubileet for det første samiske landsmøtet. etter det har vi får hele skolen og alle ansatte reinskav til lunsj. Vi oppfordrer alle barna til å ha samiske farger på klærne de dagene. Så de skal enten ha blått, rødt, gult eller grønt da. Så det er måten vi har feiret 6. februar på. Noen ganger har det vært slike tilstelninger på kveldene de dagene, som har vært frivillig å delta i. De samiske elevene her på skolen, de er jo på slik festmiddag på ettermiddag, nede på internatet.*

På Pers skole har de også en felles samling med flaggheising og felles aktiviteter: «Vi får ofte besøk av lokale reindriftssamer som forteller om sin levestil og hvordan reindriften har forandret seg fra starten og frem til i dag». I tillegg har de aktiviteter der alle skolene i kommunen samles, før de har et felles samisk måltid. Lærernes mål er at denne dagen skal være både morsom og lærerik. For Sara sin del er det mye av det samme som går igjen. Dagen starter med å heise det samiske flagget, før de går over til samiske aktiviteter og mat:

*Da flagger vi med det samiske flagget, og så har vi som regel reinskav til varmlunsj den nærmeste dagen. Og så synger vi den samiske, sør-samiske, det kalles ikke nasjonalsang, men de har en sang hvertfall, som vi prøver å synge. Men vi har hvertfall markering på morgenen med alle elevene. Og så er det jo ofte ett eller annet som foregår, og da er det ofte hvertfall noen av gruppene på skolen som det passer å være med på ett eller annet, en utstilling eller fortelling eller noe slikt. Og så er det ofte gjort slik at vi har en slik felles aktivitet, på andre halvdel av dagen. At det er noe slik lassokasting, og nå har vi gamma som vi har fått, den blir helt sikkert satt i bruk, eller bake klappakak eller noe slikt.*

Alle disse tre lærerne i tospråklige kommuner vektlegger at Samefolkets dag er en viktig dag for å skape forståelse og respekt, samt øke elevenes kunnskap om det samiske miljøet.

## 4.3 Har lærerne nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det samiske?

### 4.3.1 Lærernes utdanning og kompetanse

I denne delen tar jeg for meg lærernes utdanning og samfunnsfagskompetanse. Av seks lærere har fem tatt lærerutdanning i Trondheim, enten gjennom Høyskolen i Sør-Trøndelag (HIST) eller Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Den siste læreren tok lærerutdanningen på Norges arktiske universitet (UiT) i Tromsø. Lærernes arbeidserfaring varierer fra fem til seksten år, hvor alle har undervist i samfunnsfag hele tiden. Gunnar har jobbet som samfunnsfagslærer i 7 år, og på hans skole er det en av elevene som er samisk.

Karen har jobbet som samfunnsfagslærer i 8 år, og på hennes skole er det en elev som er samisk. Sara har vært samfunnsfagslærer i 10 år, og av hennes elever er 4 elever som er samisk. Bente har arbeidet som samfunnsfagslærer i 16 år, og har 7 elever som er samiske. Mikkel har vært samfunnsfagslærer i 5 år, og har 3 samiske elever på sin skole. Per har jobbet som samfunnsfagslærer i 12 år, og har 6 samiske elever på sin skole.

Ett av spørsmålene jeg stilte handlet om hvordan opplæring informantene hadde fått om det samiske i utdanningen sin. Alle de som studerte i Trondheim kunne ikke huske at de hadde noe som helst om det, i så fall var det minimalt. Sara fortalte:

*Ikke-eksisterende. Jeg kan i hvertfall ikke huske noe. Det har sikkert blitt nevnt i forbifarten i en eller annen lærebok, men kan ikke huske at det ble vektlagt eller hadde et eget tema om det, nei.*

Mens Gunnar, som studerte i Tromsø, kunne fortelle at de hadde en obligatorisk samisk temauke, hvor flere samiske temaer ble gjennomgått veldig grundig. I tillegg hadde han et samfunnsfagstema som het «Norge og nordområdene», hvor han lærte om ulike lover og regler som gjelder det samiske folk. En av lærerne, Karen, utdannet seg til allmennlærer, og tar nå etterutdanning hvor hun studerer samfunnsfag 5-10 på Universitetet i Sørøst-Norge. På allmennlærerutdanningen var det ikke noe fokus på det samiske, men på samfunnsfag 5-10 har hun hatt om et stort tema som handler om urfolk og samer.

Videre fulgte jeg opp med spørsmål som gikk ut på om informantene har fått opplæring om det samiske gjennom jobben, for eksempel å dra på kurs, seminarer eller fått informasjonshefter. Ingen av informantene hadde vært på noen form for kurs eller seminarer, men alle har fått minst et informasjonshefte. De to som jobber i Trondheim kommune opplevde å få veldig mye mail og informasjon i forkant av Tråante 2017, der det ble feiret et 100-årsjubileum for samefolkets første landsmøte i Trondheim. Mikkel forteller at det kommer en del e-poster i ukene fram mot Samefolkets dag, samt at det samiske havner mer i fokus i januar:

*Altså, det har vært noen informasjonshefter oppgjennom, kommer alltid et fokus på samene rett før samefolkets dag kommer. Da pleier det å dukke opp noen brosjyrer, og det blir tema på noen møter og litt slikt om hvordan vi skal legge til rette for hvordan vi skal ha litt om det i undervisning, om vi skal gjøre en dag ut av det. Så da kommer det alltid litt.*

De tre informantene som jobber i tospråklige kommuner har heller ikke vært på kurs eller seminarer, men de opplever å få tilgang til ekstra kunnskap og kompetanse fra de samiske institusjonene som finnes i kommunen. Den ene læreren forteller at lærerne i kommunen blir invitert på utstillinger, små foredrag og et minispråkkurs for å lære seg blant annet ukedager, vanlige glosser og lignende. I tillegg blir det fortalt at lærerne føler de har tilgang til flere samiske ressurser, grunnet kontakten de har med de samiske institusjonene.

#### **4.3.2 Å undervise om det samiske**

I denne delen av kapittelet har informantene svart på hvordan de synes det er å undervise om det samiske, og hvordan lærerne går frem for å skape respekt for samenes rettigheter, kultur og språk. Det ene spørsmålet handler om informantene synes de har nok kunnskap til å undervise om samiske temaer i klasserommet. Her svarte tre nei, mens tre svarte at de kan en god del, men kan gjerne lære mer. Gunnar er ansatt i Trondheim kommune, men har vokst opp i en nabokommune til en tospråklig kommune, og mener selv at han kan nok: «*Det mener jeg ja. Jeg kunne sikkert vært enda flinkere, men jeg tenker at det kan man bli på alle tema. Det er ikke slik at jeg må forberede meg noe mer enn vanlig når jeg har om samene*». Mikkel synes derimot at han ikke har nok kunnskap til å undervise om det samiske:

*Nei, det vil jeg ikke si. Altså, jeg klarer selvfølgelig å ha en dag hvor vi skal ha om samefolkets dag eller om samene og samisk kultur og, og om rettigheter til folk, eller til samene da. Altså, slike ting, jeg klarer selvfølgelig å ha en slik dag, [...] men jeg har ikke nok kompetanse om den samiske kulturen. Man skal ha 60 studiepoeng i et fag for å undervise i det, og studiepoengmessig hadde jeg ikke vært i nærheten av 1 studiepoeng en gang.*

Per, som arbeider i en tospråklig kommune, poengterer at selv om at han ikke er utlært, er det nok grunn for å tro at han og hans kollegaer sitter på mye mer informasjon om samiske emner enn lærere ved skoler i for eksempel Stavanger. Et annet stilt spørsmål handlet om informantene synes det er vanskeligere å undervise om samiske temaer enn andre. Her svarte fem av seks at de ikke synes det er vanskeligere, men flere trekker frem at det kan ta mer tid å forberede seg til undervisningen.

Sara nevner at hvis man er avhengig av å følge kun læreboken, kunne det blitt vanskelig. Den ene som synes det er vanskeligere å undervise om det samiske, forklarer at det er så lite fokus på det i skolen unntatt når det nærmer seg Samefolkets dag. Grunnet dette blir det vanskelig å undervise om det samiske som ikke blir nevnt 6. februar.

Et annet spørsmål som ble stilt i denne delen, handlet om hvordan lærerne arbeider med elevene for å skape respekt for samers rettigheter, kultur og språk. Her har en informant svart at han ikke gjør det, mens de fem andre gjør det. Informanten som ikke aktivt arbeider med dette, forklarer at han ikke har følt noe behov for det. Han velger å heller fokusere på dette når det gjelder andre folkegrupper, som for eksempel muslimer. Bente forteller at hun ikke har dette temaet som et eget punkt i undervisningen, men at hun tar det opp hver gang det er behov. Som oftest kommer dette behovet når elevene sier noe krenkende om samer:

*Da må vi stoppe opp da, og ta tak i det de har sagt, og hvorfor de sier det og, og forklare litt om dette med at de faktisk driver en næring sant, som er viktig for dem og som er en del av deres kultur og tradisjon, og samfunnet forandrer seg. Slik at det er ingen som er gjeter slik som det var før i tiden. Det er heller ikke en bonde, en norsk bonde, han er ikke en gjeter som han var før i tiden han heller.*

Tre av de andre informantene forteller at de arbeider med samers rettigheter på lik linje med andre menneskers og folkegruppers rettigheter. Da snakker de om både fordommer, viktigheten av å vise respekt til kulturer som er annerledes enn vår egen, og å skape forståelse.

Å undervise om samisk historie, språk og kultur er en del av jobben til lærerne, stadfestet av læreplanen i samfunnsfag. På bakgrunn av dette stilte jeg informantene spørsmålet om de personlig synes det er viktig at elevene lærer om disse temaene. Alle informantene svarte ja til dette spørsmålet. For noen av dem er det viktigste å undervise om dette for å motvirke fordommer og øke kunnskap og forståelse, mens for andre er fokus å undervise om det på grunn av det historiske det samiske står for.

Mikkel forteller: *«At folk er redde og usikre for det de ikke kan noe om og ikke forstår. Så med å øke kunnskapen og kompetansen om det så vil også disse fordommene forsvinne»*. For Bente er det viktig å undervise om disse temaene for å skape forståelse og inkludering. Siden hennes arbeidskommune er en tospråklig kommune, lever ikke-samiske nordmenn og samer side og side, og Bente fokuserer på å vise at alle kommuneinnbyggerne har det samme grunnlaget:

*For vi har jo mange samer her. Vi bor jo her, så jeg synes det er viktig at vi har et visst grunnlag alle sammen, og at vi prøver å være inkluderende. Vi prøver det, å være inkluderende, og jeg synes det er viktig at vi lærer oss litt, jeg synes det er veldig bra det vi har i kommunen, at vi drar på reinslakting for eksempel. For da får vi hele kunnskapsløftet på et par dager, altså, i fra slakting til du har matretten foran deg. Det er jo kjempelæring.*

I tillegg skaper hun muligheter for å oppnå kompetansemålene på andre måter enn klasseromsundervisning. Sara sier at hun ser på undervisning om det samiske på samme måter som alt annet: *«Det er en like viktig del av historien som alt annen historie på en måte»*. Karen mener det samme som Sara, og sier: *«Det er en del av historien vår. Det er på en måte en grunn til at ting er som i dag, det er fra bak i historien. Så jeg synes det er kjempeviktig. Like viktig som alt annet som vi har om»*.

Gunnar ser på den samiske kulturen som en del av norsk kultur, samene som en del av den norske staten, noe som skal være med i undervisningen. I tillegg poengterer han at samene er

et urfolk, derfor er det viktig å undervise om deres rettigheter, slik at de skal få kunne ivareta språket og kulturen sin også i framtiden. Per ser på samers rettigheter, språk og historie som et viktig tema som skal og må tas opp ofte, for å kunne skape rettferdighet, forståelse og respekt. Han sier at det kan virke som et fjernt tema for de som ikke har personlige relasjoner til noen av samisk avstamning. Ved å skape fokus på dette temaet kan det gi en bedre og enklere hverdag for samiske barn i skolen.

### 4.3.3 Fordommer

Ved det forrige spørsmålet som handlet om samers rettigheter, kultur og språk, ble samtalen ført inn på temaet fordommer. To av informantene sa at de ikke hadde opplevd at elevenes deres satt på fordommer angående det samiske, mens de gjenværende fire informantene hadde opplevd episoder og situasjoner med fordommer. Mikkel har erfart at samer blir kalt for klovner på grunn av de tradisjonelle klærne samer bruker blant annet på høytidsdager. I følge Mikkel kommer disse fordommene av at elevene er usikre på hva det betyr å være same, de har ikke nok kunnskap, og dermed reagerer med slemme kommentarer.

Bente fortalte at hun ofte har opplevd situasjoner i skolen hvor elever har snakket om samer på en nedsettende måte. Hun mener at elevenes fordommer stammer fra foreldrenes meninger. Per sitter på de samme erfaringene, i følge han har ikke elevene kommet på disse meningene selv:

*Ja, det har jeg opplevd, og jeg tror mye av grunnen til det kan være samtaler rundt middagsbordet med foreldrene, for det kan være holdninger som kommer noen ganger som du vet at ikke barna selv har funnet på, og som de ikke har noen forutsetninger for å kunne mene og si noe om, men at det kommer fra kanskje generasjoner med konflikter med samene for eksempel, det kan være fjellområder, det kan være.. det kan være at reinen kommer på åkrene på gården om høsten, det kan være litt slik nedarvet fordommer.*

Et annet tema som går igjen er at elever føler samene får mer rettigheter når det gjelder å bruke blant annet snøscooterløype. Dette kan føles urettferdig og bidrar til å skape mer fordommer og negative holdninger. I følge Karen er dette en kilde til uro i hennes arbeidskommune:

*Jeg synes det er litt fordommer med tanke på at de er veldig opptatt av scooter i bygda her. Og da er det at samer har mer rettigheter der enn seg selv, jeg tror ikke de skjønner hvorfor det er slik. De tenker ikke at det er på grunn av reindrifta, de tenker at det er fordi det er samer og at de får gjøre som de vil. De har litt den holdningen.*

De to informantene som ikke har opplevd fordommer fra elevene, forteller at elevene spøker med mye forskjellig, men aldri noe nedsettende om samer. Gunnar mener at i Trondheim er det lite gnisninger mot samer fordi samene ikke står sterkt frem som urfolk med særegne rettigheter. Han mener det er et større problem i blant annet Finnmark, der ikke-samiske nordmenn lever side om side med reindriftssamer som bruker naturen og nærmiljøet mye.

#### **4.3.4 Læreplan i samfunnsfag samisk**

I tillegg til den ordinære læreplanen i samfunnsfag, finnes det også en læreplan i samfunnsfag samisk, som heter Gavnos. Denne læreplanen fokuserer på det samiske som finnes i kompetansemålene. På spørsmål om informantene bruker læreplanen i samfunnsfag samisk, svarte de fleste at de ikke hadde hørt om den. Mikkel har hørt om den og sett på den, men ikke brukt den selv. Han føler at det er nok å følge den ordinære læreplanen, samt å forholde seg til det som står i formålsdelen til samfunnsfag.

Karen oppdaget denne læreplanen da hun så gjennom den nye læreplankastet som kommer, men hadde ikke visst om den før da. Gunnar og Sara har ikke hørt om denne planen i det hele tatt. Bente og Per må følge Gavnos som lærere i tospråklige kommuner. Ifølge Bente er de forpliktet til å bruke Gavnos, og det kan være grunnen til at det er få som vet om det. Selv om at læreplanen i samfunnsfag samisk er tilgjengelig for alle, er det kun skoler i tospråklige kommuner som er forpliktet til å benytte seg av den.

#### **4.3.5 Læremidler**

Ved å jobbe som lærer har man tilgang og mulighet til å bruke forskjellige læremidler. Man kan velge å bruke alt fra lærebøker til å dra på relevante utflukter, og undervisning om det samiske er intet unntak. Da jeg spurte informantene om hva slags læremidler de har brukt i undervisning om det samiske, var det flere som har brukt en del av det samme. Jeg har valgt å bruke en tabell for å skape oversikt over informantenes læremiddelvaner.



	Bente	Sara	Karen	Per	Mikkel	Gunnar
Lærebok	X	X	X	X	X	X
Digitale læremidler		X			X	X
Film (Kautokeino-opprøret)	X	X	X	X		X
Utflukt (reinslakting, museum mm.)	X	X		X		
Samefolkets dag	X	X	X	X	X	
Representant (besøk av person av samisk opprinnelse)	X	X		X		

Som vist på tabellen, har alle informantene valgt å bruke lærebøker i undervisningen sin, uavhengig av hvilke læreverk som er i bruk på deres skole. Fem av informantene har valgt å vise filmen Kautokeino-opprøret. To av dem har i tillegg brukt å vise Veiviseren. Fem av informantene bruker også Samefolkets dag som undervisningsgrunnlag i timene sine. Når det gjelder å bruke digitale læremidler i undervisningen om det samiske, er det halvparten som gjør det. Det er også halvparten av informantene som tar med klassene sine på utflukt og som får besøk av en representant fra det samiske miljøet. Her er det lærerne fra tospråklige kommuner som dominerer. Bente fortalte om at hun tar med en klasse årlig på reinslakting:

*Hver 9. klasse er hvert år på reinslakting for eksempel. Der lærer vi veldig mye om.. eh, måten de lever på, hele.. altså, næringsgrunnlaget deres. Og da er vi der en hel dag, og ser på slaktingen og.. når vi kommer hjem igjen, vi bruker å kjøpe en rein.*

Per kunne fortelle at skolen hans hvert år får besøk av de samiske veiviserne:

*Vi bestiller veiviserne hvert år. De forteller om sin kultur og oppvekst som samer, og jeg tror det fenger elevene at det er unge folk som kommer og snakker. Ekstra stas er det når veiviserne er noen som har gått på denne skolen.*

#### **4.3.6 Undervisning om urfolk**

Det samiske folk er en urbefolkning som lever i Norge, Sverige, Finland og Russland. Læreplanen i samfunnsfag har kompetansemål som tar for seg det samiske, samt at formålsdelen i samfunnsfag tar for seg temaet likestilling og likeverd for urfolk. Derfor valgte jeg å bruke tid i intervjuene til å stille informantene spørsmål om dette. Spørsmålet handler om de legger vekt på urfolksundervisning i klasserommet, spesielt med tanke på likestilling og likeverd. For Sara sin del har hun ikke fokusert på urfolksituasjonen, men heller valgt å bruke tid på fornuftspolitikken. På den måten lærer elevene om rettighetene til land som ble tatt fra urfolk, samt undertrykkningen som mange urfolksgrupper har blitt utsatt for:

*Og sammenlignet på en måte med urfolkets situasjon i andre deler av verden også. For å få dem til å se noen likheter med hvordan for eksempel indianerne ble behandlet i USA. For det er ofte en historie som flere kjenner til, av en eller annen grunn. Så prøver å trekke noen tråder for å se «okei, det skjedde egentlig det samme med dem som her i Norge», det er bare at det er ikke så mange som kjenner til det her. Så det var mer fokus på det i stedet for teorien rundt urfolk.*

Karen synes dette temaet er viktig å få frem i klasserommet, men hun har litt problemer med å få elevene til å forstå. I hennes arbeidskommune har det vært mange diskusjoner om samene er et urfolk eller ikke. Mange barn og unge mener at nordmennene kom først til Norge, ikke samene. Derfor tar det tid for Karen å undervise om dette, da hun sliter med holdninger fra elevene. For Bente sin del prøver hun å vise til samiske eksempler når hun underviser om urfolk, for eksempel urfolkene i USA og Australia. I tillegg fokuserer hun på fordommer som kan oppstå i diskusjonen i klasserommet, samt snakke om likestilling blant alle menneskegrupper som finnes.

Gunnar har lite fokus på urfolksundervisning, men han har stort fokus på å jobbe med å skape respekt og forståelse for andre kulturer og tradisjoner. Når han underviser om samer, snakker

han om deres rettigheter, men han snakker lite om at det er grunnet urfolkstatusen deres. Per har ganske mye fokus på urfolksundervisning, med fokus på samer og urfolk i andre land. Han prøver å skape forbindelser mellom rettigheter og urfolk også i undervisning om andre tema: *«Likestilling og likeverd er viktige tema, uavhengig av hva man underviser om. Derfor prøver jeg å skape den røde tråden mellom de begrepene og den samiske befolkningen konsekvent gjennom hele året»*. Mikkel, derimot, har hatt lite undervisning om dette temaet, da han heller velger å fokusere på likeverd og likestilling for alle kulturelle og religiøse grupper, hvor han velger å ikke trekke frem en spesiell gruppe.

Et annet stilt spørsmål handler om informantene henviser til urfolks rettigheter i undervisning om menneskerettighetene. Dette er et punkt hvor de fleste av informantene ikke bruker den vinkelen. Gunnar forteller at menneskerettighetene er et tilbakevendende tema i hans timer, hvor han trekker inn blant annet rasisme og ytringsfrihet. Han mener selv at han kan gjøre en bedre jobb med å bringe inn urfolksrettigheter, men at det ikke er noe han har gjort frem til nå. For Karen sin del er det omvendt, hun trekker inn menneskerettighetene når hun underviser om det samiske. I Saras undervisning er det viktig å prøve å skape sammenhenger mellom alt hun underviser om. Når hun underviser om det samiske folk, trekker hun inn menneskerettighetene for å vise til rettighetsbruddene som har blitt påført samene. Når hun underviser om menneskerettighetene, viser hun til samenes språk, kultur og historie som eksempel.

#### **4.3.7 Lærernes syn på mer opplæring**

Underveis i intervjuet spurte jeg informantene om de kunne tenkt seg å få mer opplæring om det samiske, og hvis ja, på hvilken måte. Tre av informantene vil gjerne ha mer opplæring, mens tre tenker at det ikke er nødvendig. To av lærerne fra tospråklige kommuner mener at de ikke har behov for mer opplæring, i og med at de har ressurser lett tilgjengelig. Trenger de hjelp eller mer informasjon, har de alltid noen å vende seg til. Den ene læreren poengterer at hun har en kollega som er vara på Sametinget, noe som bidrar til mer informasjon og ressurser. En av de tre som vil ha mer opplæring trekker frem at det hadde vært fint med kurs, og også få besøk av noen med samisk opprinnelse som kan fortelle om hvordan det er å være samisk i hverdagen.

## 4.4 Blir det samiske prioritert eller nedprioritert i skolen?

### 4.4.1 Det samiske som prioritering

Samfunnsfag er et stort fag der elevene skal gjennom mange forskjellige tema og kompetansemål i løpet av ungdomstrinnet. For å få tid til alt må lærerne ofte prioritere hva som skal foregå i klasserommene deres. Grunnet dette ble informantene stilt spørsmålet om de tror det samiske ofte blir nedprioritert i hverdagsundervisningen for å få bedre tid til andre tema. Her svarte alle informantene unntatt en ja. Mikkel tror at grunnen til nedprioriteringen handler om at det er mye man skal gjennom på liten tid. I tillegg til at elevene har mange fag og kompetansemål som skal gås gjennom, er det dårlige ressurser i skolen. Dette fører til at det samiske blir kortet ned til å gjelde i dagene før 6. februar. Han nevner også at lærebøkene som han kjenner til har lite dybdeinformasjon om det samiske, noe han ser på en grunn til at lærere velger å fokusere på andre tema. Karen forteller at det står veldig spesifikke læremål om det samiske som man skal gjennom, men hun tror at temaet ikke nødvendigvis får den plassen den fortjener ut i fra hva som står i læringsmålene:

*Jeg tror kanskje at de fleste går gjennom og lærer om samene, men kanskje ikke nok i forhold til at det står så tydelig i læreplanen at det skal være. Det tror jeg ikke, tror ikke det har fått nok plass i lærebøkene, og lærebøkene er dessverre det læreverket som lærerne bruker oftest som grunnlag i undervisningen sin.*

Gunnar mener at de fleste lærere kan bli flinkere på å trekke frem det samiske miljøet og kulturen som eksempel i stedet for å bruke eksempler fra andre land. Her nevner han at man kan snakke om samer i temaet rasisme i stedet for å trekke inn Sør-Afrika og Nelson Mandela. Han trekker også fram at han tror mange samfunnsfagslærere i Norge har for lite kunnskap om det samiske, noe som gjør at de blir utrygge på å skulle undervise om det. Derfor går de fort gjennom det som står i lærebøkene, for så å aldri komme mer innpå det.

En annen utfordring som Bente snakker om er at hun kan hoppe over samiske tema fordi hun tror at elevene allerede kan det. Hun føler at lærere som jobber i tospråklige kommuner kan ta for gitt at elevene kan mye, men det er nødvendigvis ikke fakta. Per tenker det samme. Selv om at han mener at hans elever har mer kunnskap om det samiske enn gjennomsnittseleven, kan han overvurdere kunnskapene deres. Per prøver å ta hensyn til at alle ikke sitter på den

samme kunnskapen, eller at ikke alle elevene kommer fra samiske familier. Han vil gjerne skape et læringsmiljø der alle kan lære om det samme, men det kan være veldig vanskelig. Sara føler ikke at det samiske blir nedprioritert på hennes skole. Hun sier at de helt sikkert kunne brukt mer tid på det, men hun føler at i forhold til den vektingen som er i læreplanen, gjør hennes skole nok.

#### **4.4.2 Informantenes siste tilføyelse**

Etter å ha gått gjennom alle spørsmålene jeg hadde, fikk informantene mulighet til å si noe til slutt. De fleste mente at de hadde fått sagt det de ville i løpet av intervjuet, og ikke hadde mer å bidra med. Bente ønsket å fortelle at ved å følge Gavnos, skal elevene lære det som kompetansemålene krever. Hennes forslag til å gjennomføre dette på best mulig måte er å tilføye små drypp om det samiske gjennom hele skoleåret, og ikke kun når undervisningen handler spesifikt om det samiske.



## 5. Drøfting

I dette kapitlet skal jeg se på empirien jeg har samlet inn og presenterte i forrige kapittel. Denne empirien skal jeg drøfte og sette i sammenheng med teori og tidligere forskning. Målet med å drøfte empirien er å se på hvilke funn jeg har fått inn gjennom intervjuene, og se på hvordan dette er relevant for samfunnsfaglærere i dag. I forrige kapittel startet jeg så vidt med analysen siden jeg delte empirien inn i kategorier. Problemstillingen min for denne oppgaven er: «*Hvordan underviser samfunnsfaglærere om samiske temaer for å oppfylle kompetansemålene, og er det forskjeller mellom undervisningen i tospråklige kommuner og enspråklige kommuner?*». I tillegg har jeg valgt å jobbe ut ifra mine tre forskningsspørsmål, på samme måte som jeg gjorde i analysekapitlet:

1. *Lærer elevene nok om det samiske i forhold til kompetansemålene i læreplanen?*
2. *Har lærerne nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det samiske?*
3. *Blir det samiske prioritert eller nedprioritert i skolen?*

Under forskningsspørsmålene har jeg skapt underkategorier som tar for seg temaene informantene svarte på i intervjuene. Til slutt i kapitlet vil jeg skrive en oppsummering der jeg repeterer de viktigste funnene fra empirien.

### 5.1 Lærer elevene nok om det samiske i forhold til kompetansemålene i læreplanen?

#### 5.1.1 Elevenes kunnskap og interesse

Ut i fra det informantene kan fortelle om elevenes kunnskap, virker det som kunnskapsnivået kan bli delt inn i to kategorier. Den første kategorien gjelder elevene som går på skole i en tospråklig kommune og elever i enspråklige kommuner som stammer fra en samisk slekt eller kjenner samer personlig. Den andre kategorien handler om elever i enspråklige kommuner som ikke har personlig kjennskap til noen samiske. For elevene i den første kategorien ligger kunnskapsnivået høyere enn i den andre kategorien, og lærerne presiserer at de har med mye kunnskap fra barneskolen, i tillegg til at det samiske er en del av deres hverdag også utenfor skolen.

Mens elevene i den andre kategorien sitter på en mer stereotypisk forståelse av det samiske der deres kunnskap for det meste bygges på historier om reindrift, lavvo på vidda og at alle samer alltid går i kofte, virker det også som at det de lærer på barneskolen blir glemt innen de ankommer ungdomsskolen. Dette er i samsvar med det Lile (2011) fant ut i sin doktoravhandling i 2011. Ifølge han var opplæringene elevene fikk mangelfull, noe som resulterte i at kunnskapene deres om det samiske var nedslående.

Flere av informantene kunne fortelle at elevene deres i enspråklige kommuner sitter på stereotypisk kunnskap som tar for seg fortidens samer og kultur. Det virker som mange av elevene har et inntrykk av at alle samer driver med rein, samene går med rare klær, mange samer snakker samisk i stedet for norsk og at alle samer bor på vidda i en lavvo. Det er vanskelig å si hvor elevene har fått dette inntrykket fra, men det virker på informantene som at denne kunnskapen kommer fra filmer og fra hjemmet. I tillegg er det fåtallet som kjenner en samisk person, og har dermed ingen personlig kunnskap om temaet.

Når det gjelder elevenes interesse for det samiske svarte alle informantene stort sett det samme. De samiske temaene blir verken mer eller mindre godt likt blant elevene enn andre tema, og det kan være store forskjeller fra klasse til klasse. Noen synes det er interessant, mens andre ikke gjør det. Det største funnet i denne kategorien er at informantene i de tospråklige kommunene mente at deres elever har litt mer interesse, men at det virket som at denne interessen kom av høflighet og folkeskikk grunnet deres vennskap med samiske klassekamerater.

Ifølge Taylor (1994) er utdanning og kompetanse når det gjelder kulturelle grupper viktig. Ved å skape et pensum som har et bredere fokus på kultur, vil elevene få større interesse for temaet, samt en holdning som ønsker å ta vare på det kulturelle mangfoldet. Dette kan muligens stemme ekstra godt for elever i enspråklige kommuner. Enkelte av informantene har fortalt at elevene blir nysgjerrige på den samiske kulturen når det er Samefolkets dag og det samiske flagg blir heist opp. Dette viser at interessen for det samiske er til stede, men at nysgjerrigheten ikke blir fulgt opp. Et mer innholdsrikt pensum kan bidra til å skape og opprettholde elevers interesse. Som Taylor sier, er dette noe som kan hjelpe til med å skape et ønske om mer kunnskap om det kulturelle mangfoldet.



### 5.1.2 Samefolkets dag

Lile (2011) fant også ut at det samiske temaet elevene kunne mest om, handlet om Samefolkets dag. Dette samsvarer med mine funn. Fem av seks informanter fortalte at deres skoler feirer Samefolkets dag i ulik grad. Skolene i de tospråklige kommuner har et relativt større opplegg for feiringen, der de kan bruke en hel dag til forskjellige samiske temaer, samt felles måltid og presentasjoner av aktuelle saker. Informantene forteller at feiringene bruker å være suksessfulle, men at det krever planlegging og forberedelse av feiringen i forkant, spesielt i enspråklige kommuner.

Informantene fra de enspråklige kommunene forteller at forberedelse er viktig for å få læring ut av dagen. Uten forberedelsene ville nok ikke elevene visst hvilken dag det var, eller hvorfor og hvilket flagg som ble heist opp i flaggstangen. Dette viser at skolene i tospråklige kommuner har enklere for å undervise om det samiske, samt å feire samenes nasjonaldag. For elevene på disse skolene kommer det samiske mer naturlig, da de har tilgang til den samiske kulturen gjennom sine klassekamerater og på fritiden. Elever i enspråklige kommuner har nødvendigvis ikke den samme tilgangen, noe som gjør det samiske mer fjernt for dem, og også for lærerne deres.

Gunnar er den læreren som arbeider på en skole som ikke feirer Samefolkets dag. Skolen han arbeider på er en barne- og ungdomsskole, hvor han kan fortelle at første til fjerdeklasse på barneskolen lager og fargelegger de samiske flaggene. For de eldre klassetrinnene er det ingen markering i det hele tatt. Ikke heiser de det samiske flagget, og ikke blir dagen tatt opp for diskusjon.

Det er vanskelig å skulle gi en konkret grunn til hvorfor denne skolen velger å ikke markere Samefolkets dag. På en skole er det ledelsen som kan bestemme når skolen skal ha en kollektiv markering av en høytidsdag, samt at hver enkelt lærer kan velge å ta opp temaet i sin undervisning. På Gunnars skole er det en elev med samisk bakgrunn som han vet om, og en markering av Samefolkets dag kan brukes som en inngang til kunnskap, respekt og kulturforståelse. Likevel finnes det skoler som ikke markerer denne dagen, hvor man kan argumentere for at grunnen kan være nedprioritering, glemsel, lite tid og ressurser, ledelsens aktive valg for å ikke markere dagen eller for lite kunnskap.

En annen grunn til at enkelte skoler velger å ikke ha en markering på Samefolkets dag, kan være på grunn av samenes plass i storsamfunnet. Det går ikke å legge lokk på intrigene som har foregått mellom samer og ikke-samer siden fornorskningstiden. Disse holdningene kan fremdeles være til stede enkelte plasser, som kan føre til utfordringer også innenfor skolen. Lile (2011) kan fortelle i sin forskning at flere av lærerne som deltok, mente at det var bortkastet tid å fokusere på samiske temaer. Flere uttrykte også irritasjon over at det samiske får mye oppmerksomhet. Det er vanskelig å si hvor utbredt disse meningene er, men det kan indikere at samenes plass i storsamfunnet er komplisert. Det kan virke som at det er vanskelig for enkelte å akseptere og respektere samenes rolle i det norske samfunnet, og muligens er det mange lærere som føler det samme.

## 5.2 Har lærerne nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det samiske?

### 5.2.1 Lærerens kompetanse

Fem av de seks informantene har tatt sin lærerutdanning i Trondheim, enten ved den gamle Høyskolen i Sør-Trøndelag (HIST) eller ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Samtlige av disse forteller at de ikke hadde noen forelesninger om det samiske under studiene, og hvis de hadde noe var dette opplegget minimalt. Den sjette informanten tok sin lærerutdanning på Universitetet i Tromsø (UiT). Han fikk betraktelig mer opplæring om det samiske, og hadde til og med en egen temauke som omhandlet dette. Det viser at lærerstudenter som tar sin utdanning i Trondheim ikke får det grunnlaget og kompetansen de trenger for å undervise om det samiske i klasserommet.

Med tanke på at opptil flere av kompetansemålene for samfunnsfag i ungdomsskolen tar for seg det samiske samfunnet, burde det vært mer opplæring i lærerutdanningen. Også formålsdelen av læreplanen snakker om viktigheten av kunnskapen om samene og urfolk (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Selv om at Trondheim ikke er en tospråklig kommune, ligger byen midt i det sørsamiske området. For fremtidige læreres del, er det utvilsomt bedre opplæring å få i Tromsø angående dette temaet. Det finnes ingen fasit for hvorfor det samiske ikke har det samme status i Trondheim som i Tromsø, men det kan være logisk å se på samisk status. Tromsø ligger i det nordsamiske området, det området i Norge med størst antall samiske personer. I tillegg er det mange flere samer som er nordsamisk enn sørsamisk, som

kan være en indikasjon på hvorfor Trondheim ikke vektlegger det samiske like mye. I tillegg tilbyr Universitetet i Tromsø lektorutdanning i samisk, og det kan ha en ringvirkning for resten av lærerutdanningene der. Siden lærerutdanningene i Trondheim ikke har dette tilbudet, er det en mulighet for at fokuset på den samiske kulturen og samfunnet blir mindre over hele utdanningsmiljøet. I Trøndelag er det Nord universitetet som har det nasjonale ansvaret for sør- og lulesamisk språk og kultur. Uavhengig av hvilke årsaker som ligger til grunn for manglende samiskkunnskaper, er det tydelig at lærerstudentene trenger mer tid og kunnskap for å bli kvalifisert til å undervise om det selv.

I tillegg har ikke informantene fått tilbud om å dra på kurs eller seminar for å få videre opplæring om det samiske, men alle har fått et informasjonshefte om hvordan undervise om det samiske i skolen. Dette har som oftest skjedd i forbindelse med Samefolkets dag. I enkelte av skolene velger også administrasjonen å fokusere litt ekstra på det samiske i januar, for å forberede sine ansatte på markeringen som kommer.

Informantene som arbeider i tospråklige kommuner har heller ikke vært på kurs eller seminarer, men de blir invitert av de samiske institusjonene som finnes i kommunen. Ved å dra på utstillinger, foredrag og lignende opplever de å få mer oppfølging og kompetanse om de samiske temaene enn informantene som arbeider i enspråklige kommuner. Porsanger (2004) har gjennom sine forskninger innen urfolksmetodologi funnet ut at urfolksskunnskap er viktig for å skape likestilling og forståelse. Ved å ikke ha fått opplæring i dette temaet kan det være vanskelig for lærere å undervise om det, og skape et meningsfylt undervisningsopplegg som tar for seg kompetansemålene. Likevel mener halvparten av informantene at de kan nok om det samiske til å kunne undervise tilfredsstillende om det.

### **5.2.2 Lærernes syn på mer opplæring**

De tre som svarte at de kan nok og har nok kompetanse om det samiske, mener at de kan bli bedre, men det gjelder alle tema i alle fag. Dette funnet viser at det er en blanding mellom lærere fra tospråklige og enspråklige kommuner som mener de kan nok om temaene. Den ene læreren som mener han kan nok, er den læreren som studerte i Tromsø og som hadde en obligatorisk temauke om det samiske. De andre to hadde minimalt til ingen opplæring om det samiske i sin utdanning, samt har fått lite informasjon om samiske temaer i ettertid. Likevel mener de at de kan alt de trenger for å undervise i det. Uten å få den rette opplæringen

gjennom enten utdanning eller arbeidsplass, blir det vanskelig å opprettholde paragrafene om det samiske i læreplanen (Øzerk, 2016).

Læreplanverket har lagt større fokus på å beskytte, bevare og videreutvikle samisk historie, kultur og språk. Her er det veldig interessant å se på meningene til informantene. Tidligere har fem av seks uttalt at de fikk altfor lite opplæring om det samiske og ingen har fått videre opplæring etter de startet å arbeide. Likevel mener halvparten at den kan nok om temaet. En av disse er læreren som studerte i Tromsø, og som fikk en betraktelig større opplæring enn resten, men to som synes de kan nok studerte i Trondheim. Det finnes muligheter for at disse lærerne har lagt ned en innsats for å lære mer om temaet selv, men det ble i så fall ikke nevnt.

To av informantene som synes deres kompetanse ikke er sterk nok, kommer fra tospråklige kommuner. Her blir det påpekt at selv om at de ikke synes de kan nok, er det grunn til å tro at de har en grundigere kunnskap om det samiske enn den gjennomsnittlige læreren i en enspråklig kommune. Her er det grunn til å tro at denne kunnskapen kommer fra egne erfaringer. Disse lærerne har større muligheter til å oppleve den samiske kulturen og språket i en vanligere og oftere setting, både gjennom skolen og på fritiden. Det kan også argumenteres for at disse lærerne får en sjanse til å se det samiske som noe mer enn det som er beskrevet i lærebøkene. Det kan være en grunn til at de føler de ikke har nok kunnskap om det samiske, mens flere av lærerne i enspråklige kommuner mener at de kan nok.

### **5.2.3 Samisk undervisning**

Fem av seks informanter forteller at de ikke synes at det er vanskeligere å undervise om samiske tema enn andre temaer. To av disse er også av de lærerne som mener de trenger mer opplæring i det samiske for å kunne undervise best mulig. Informantene forteller at planleggingen av timene er viktig for å skape gode undervisningsøkter. Spesielt kreves planlegging som omhandler informasjon som ikke står i lærebøkene. Informasjonen som finnes i lærebøkene som informantene bruker, er stort sett overfladisk og tar for seg den stereotypiske forståelsen av det samiske. Som Olsen (2016) påpeker, har veien til urfolk endret seg veldig, sammen med deres historie, språk og kultur.

Derfor kan det være vanskelig for lærere å skape undervisning som innfrir elevenes kompetansemål hvis lærebøkene er utdatert og informasjonsfattig. Å undervise om det

samiske folk og urfolk generelt kan være vanskelig. Den samiske kulturen og språket har en spesiell historie i Norge med tanke på fornorskningssårene og hva som har skjedd fra da til i dag. For de lærerne som har samiske elever i klassen, kan flere problemstillinger dukke opp. For det første ønsker man ikke å krenke noen når et slikt delikat tema blir tatt opp. Samisk historie, språk og kultur kan for noen av de samiske elevene være personlig. I en slik situasjon kan det lønne seg å planlegge hvordan man skal gå frem for å snakke og diskutere om samer.

I tillegg skal heller ikke de ikke-samiske elevene føle at de blir trampet på. De skal ikke føle på at fortidens feiltrinn er deres feil, eller i ekstreme tilfeller bli utsatt for hvit skyld (Steele, 1990). Hvis læreren klarer å finne den rette balansegangen mellom å dele informasjon og være objektiv til temaet, samtidig som han har forståelse for elevenes bakgrunn har han kommet langt.

For det andre vil det være krevende å undervise om et tema som har lite informasjon i lærebøkene. Veldig mange lærere forholder seg til skolens læreverk, hvor heller ikke alle bruker andre kilder til informasjon. Informantene forteller at det er viktig å planlegge de samiske tematimene, og spesielt planlegge og finne informasjon andre steder enn i bøker. Siden de aller fleste av informantene ikke synes de samiske temaene er vanskeligere å undervise om, kan det ha noe å gjøre med lærerens erfaring. Hvis læreren har laget fine rutiner for å finne informasjon fra andre kilder og har blitt komfortabel med stoffet, vil det samiske være et fint tema å undervise i. Så lenge man er forberedt er ikke det samiske mer krevende enn andre tema, i følge informantene.

Et annet funn som kommer frem gjennom intervjuene, er viktigheten av å arbeide for respekt. Fem av seks informanter arbeider aktivt for å skape en arena der elevene respekterer mangfoldet av kulturelle grupper. Flere av informantene nevner også at de jobber for å motarbeide fordommer og stereotyper. Mange urfolksgrupper har problemer med å bli anerkjent og respektert i sine hjemland (Anaya, 2015). I følge Taylor (1994) kan mangel på anerkjennelse og respekt, føre til identitetsforvirring, fordommer og undertrykkelse. Denne problematikken kan også bli ført inn i klasserommet, gjennom misledende informasjon fra internettkilder, hjemmet eller sosiale medier.

Informantene er åpne om at dette er et problem de møter på i løpet av skoledagen, og at de må legge ned innsats og tid for å motsi rasistiske kommentarer og fordommer. Den norske skolen

har i løpet av de siste tiårene utviklet seg og blitt til en arena for mangfold og multikulturalisme. Klasserommene består av elever fra alle kontinenter, med forskjellige hudfarger, språk, kulturer, religioner, normer og verdier. Å skape en skolehverdag der alle elever blir respektert og anerkjent for sine særegenheter og ulikheter er noe enhver lærer kjemper for. Taylor snakker mye om hvor viktig anerkjennelse er for en persons selvbilde og identitet, noe som også informantene har det samme inntrykket av. I møte med fordommer og stereotyper prøver informantene å skape en arena der alle skal føle seg trygge, inkludert samiske elever.

#### **5.2.4 Elever og læreres inntrykk av det samiske**

Fire av informantene har opplevd samiske fordommer og ekle situasjoner på skolen. To av informantene er fra tospråklige skoler, mens to er fra enspråklige skoler. Fordommene kommer i form av kommentarer og negative holdninger. Informantene fra tospråklige kommuner vektlegger foresattes del i å spre fordommer videre til barna sine. Lærerne tror ikke at elevene er i stand til å komme på disse meningene selv, derfor må de ha kommet fra en plass. Dette er i samsvar med funnene til Lile (2011) om elevers holdninger mot det samiske.

Den store forskjellen mellom mine og Lile sine funn, er at han oppdaget at også mange lærere var fordomsfulle mot det samiske, ikke kun elevene. I mine undersøkelsen fant jeg ingenting som tyder på at noen av lærerne sitter på de samme holdningene og fordommene. En av grunnene til at jeg fikk andre svar enn Lile, er fordi at mitt utvalg av informanter er mer begrenset enn hans undersøkelse. En annen grunn kan være fordi Lile intervjuet lærere i Finnmark og de nordligste delene av Norge. Historisk sett har det vært mange konflikter mellom samer og andre der. Det er en mulighet for at det har bidratt til å skape negative holdninger blant lærerne. Lile fant også ut at mange av elevene hadde problemer med å forstå hvorfor det samiske var en del av læreplanen, det har ikke være fremtredende i mine undersøkelser.

De to informantene fra enspråklige kommuner som hadde opplevd fordommer, har en teori om at det stammer grunnet uvitenhet. Denne uvitenheten gjør at elevene er usikre på det vil si å være same, og reagerer med nedsettende og fordomsfulle kommentarer. Læreren som arbeider i en bykommune forteller at han har opplevd elever som sitter på en stereotypisk form for fordommer. Grunnet lite kunnskap handler kommentarene ofte om utseendet til

samer, hvordan deres tradisjonelle klær ser ut, eller som læreren har hørt «Samer ser ut som klovner i drakta si». En av lærerne har også opplevd at holdningene kommer grunnet sjalusi og urettferdighet. I en bygd der snøscooter er en viktig hobby, opplever elevene at samene får større og flere rettigheter enn dem selv. Spesielt når det gjelder samers rett til å bruke scooterløypene.

Et av punktene i menneskerettighetene er at urfolk har rettigheter som ofte kan bli sett på som særrettigheter av majoriteten (Sørumshagen, 2017). Dette kan føre til sjalusi for de av majoritetsgruppen som kunne tenkt seg å ha samme rettighetene som samene får i enkelte situasjoner. Det kan også føre til at det blir satt spørsmålsteget ved samenes status som urfolk. Dette har den ene informant opplevd flere ganger i løpet av de siste årene. Flere elever har uttalt at de ikke tror på at samene var de første innbyggerne i Norge, dermed er de ikke urfolk. Elevene mener at dette bør resultere i at alle skal få ha de samme rettighetene som de samiske, eller så skal samene miste særrettighetene sine. FNs barnekomite har lagt vekt på at skolen skal ha fokus på urfolks rettigheter gjennom undervisning og pensum.

Enkelte grupper har blitt stemplet med klassifikasjoner som ikke er riktig av majoritetssamfunnet (Habermas, 1994). Disse klassifikasjonene gir et feil bilde av hvordan enkelte grupper lever livene sine, noe som fører til stereotyper. Dette kan resultere i mobbing, utestenging, sjikane og fordommer. Et hvilket som helst klasserom på en hvilken som helst skole i Norge kan fungere som et mini-samfunn. Dette mini-samfunnet består av elever fra forskjellige kulturer og miljøer, elever med forskjellige nasjonaliteter, andre språk og annerledes religioner. Læreren er lederen ved dette samfunnet, og har ansvaret for å lære elevene om inkludering og respekt, samt stille opp som et godt forbilde.

Ved å ha en innholdsrik undervisning som går inn i dybden på samiske temaer, kan lærere bidra til å skape gode holdninger og mer korrekte fakta om hvordan det samiske folk lever i dag. For de elevene som har vokst opp i tospråklige kommuner, er disse faktaene mer tilgjengelig enn for de som bor i enspråklige kommuner. Likevel viser mine funn at fordommer og negative kommentarer mot det samiske skjer like mye, uavhengig av om kommunen er tospråklig eller ikke.

Selv om at flere av informantene har opplevd fordommer og negative kommentarer, er det ingen som hadde observert utestenging av samiske elever. I følge Jortveit (2018) kan

samiskspråklige elever oppleve å ikke bli inkludert i det sosiale grunnet annerledes kulturell bakgrunn. Hun legger vekt på at det er lærernes ansvar å undervise om de språklige minoritetenes bakgrunn og kultur, slik at disse holdningene smitter over på elevene. Ut i fra funn jeg har fått gjennom undersøkelsene mine, virker det som at de samiske elevene blir inkludert i det sosiale. I tillegg er lærerne flinke til å ta tak i negative hendelser i det de skjer, og snakke med elevene om fordommene som har blitt uttalt.

### **5.2.5 Bruk av den samiske læreplanen**

Gavnos, læreplanen i samfunnsfag samisk, er en læreplan som lærere i tospråklige kommuner er forpliktet til å bruke (Utdanningsdirektoratet, 2018d). Gavnos er en del av Kunnskapsløftet samisk (LK06S), et eget læreplanverk for samiske (Øzerk, 2016). Dette kunnskapsløftet skal forsikre at samiske elever får den opplæringen de har krav på, på både samisk og norsk. Gavnos skal også bidra til at undervisningen i samfunnsfag om samiske tema skal gå mer i dybden. To av lærerne i tospråklige kommuner forteller at de har god kjennskap til den og bruker den jevnlig i undervisningen.

Men den tredje læreren i tospråklige kommuner bruker den ikke, og har heller ikke hørt om den. Med tanke på at Gavnos er forpliktet for informantens skole, er det interessant at den ikke blir brukt. Det kom ikke fram i undersøkelsen hvorfor Gavnos ikke blir brukt på denne skolen. Det kan være naturlig å tenke at skolen ikke vet at de er pliktig til å bruke Gavnos, eller at skolen eller lærerne har tatt et valg der de velger å se bort fra den samiske læreplanen. Uansett grunn skal skolen i utgangspunktet forholde seg til Gavnos.

Selv om at bruken av Gavnos skal bli brukt i tillegg til det ordinære kunnskapsløftet, har det samiske innholdet blitt redusert (Gjerpe, 2017). Etter at det samiske læreverket ble tatt i bruk, minket det samiske innholdet. Dette blir sett på som et problem for både samiske og andre elever i tospråklige og enspråklige kommuner. Mine funn viser at Gavnos ikke blir brukt i de enspråklige kommunene heller. Hos dem er det ikke pålagt å bruke den, men den er tilgjengelig for alle. Likevel er det bare en informant som har hørt om den og tatt en titt, mens de to andre har aldri hørt at den har blitt nevnt. Muligens er det informasjon om tilgjengeligheten av Gavnos som er problemet, men det kan virke som at denne samiske læreplanen ikke blir brukt nok. Hvorfor kun fåtallet har hørt om Gavnos er vanskelig å svare på. Selv om at det er tospråklige skoler som er forpliktet til å bruke den, er det ingenting som



stanser andre skoler til å gjøre det samme. Ved å bruke Gavnos eller få litt inspirasjon fra den for å bruke i klasserommet, det er noe som alle lærere kan gjøre. Den samiske læreplanen inneholder mer detaljerte mål for hva elevene skal lære om det samiske. Kanskje ved å ha mulighet til å støtte seg til den, vil det gjøre samiskundervisningen mer overkommelig for flere samfunnsfaglærere. Så hvorfor er det så vanskelig å få tak i informasjon om Gavnos?

Gavnos ligger på nettsidene til Utdanningsdirektoratet, under fanen «Læreplanverket». Men for å finne de samiske læreplanene, må man bla forbi de ordinære læreplanene og lengre ned på nettsiden. Det er enkelt å se for seg at lærere som skal ta en titt på en læreplan, trykker seg direkte inn på det faget man trenger, uten å ha en grunn til å bla seg lengre ned. Hvis man ikke vet at Gavnos finnes, er det liten sjanse for å finne den ved en tilfeldighet.

Jeg har ikke noe grunnlag for å si hvorvidt man lærer om Gavnos på lærerutdanningen eller ikke. Men ved å ta utgangspunkt i mine undersøkelser om det samiskes posisjon i lærerutdanningen, vil det ikke være urimelig å tenke at den samiske læreplanen har lite plass der. Her kan det være grunnlag for å antyde at det er lenge igjen til samiske temaer er likestilt og prioritert på samme linje med andre temaet. Selv om at man ikke arbeider på en skole i en tospråklig kommune, er det sjanser for å ha samiske elever i klassen sin. Ved å ha kjennskap til Gavnos, kan det bli enklere å planlegge og tilrettelegge for mer detaljerte og kunnskapsrike undervisningstimer. På bakgrunn av dette er det tydelig at tilgjengeligheten av Gavnos og dens eksistens er noe som lærere landet over burde blitt kjent med, slik at alle lærere i det minste har muligheten til å benytte seg av den.

### **5.2.6 Undervisning i praksis**

Hvordan undervisningen skal foregå i praksis er noe læreren selv kan velge. Læreren planlegger og gjennomfører et opplegg som skal benyttes til å oppnå kompetansemålene. For å kunne gjennomføre undervisningsopplegget, blir læremidler tatt i bruk. Dette er intet unntak for undervisning om det samiske. I mine undersøkelser oppdaget jeg at alle informantene bruker lærebøker i sin undervisning, og at nesten alle bruker å se filmen Kautokeino-opprøret. Lærebøker kan være en viktig form for kunnskap og undervisning, FNs barnekomite understreker at urfolks rettigheter, språk og kultur skal komme frem gjennom pensum i skolen (Sørumshagen, 2017). Likevel vil det lønne seg å bruke flere læremidler, da lærebøkene ikke vil kunne dekke alt som kompetansemålene i læreplanen krever. Fem av seks av informantene

pleier også å bruke Samefolkets dag som en anledning til å ta opp samiske temaer, enkelte både før og etter selve dagen.

Når det gjelder resten av læremidlene jeg tok opp, er det færre som bruker dem. Det er kun halvparten av informantene som bruker digitale læremidler, utflukt og besøk fra en representant fra det samiske miljøet. Når det gjelder utflukt og representanter fra det samiske miljøet, viser undersøkelsene mine at det er stort sett lærerne i tospråklige kommuner som benytter seg av disse mulighetene. Ved å arbeide i en tospråklig kommune, er det flere og mer tilgjengelige muligheter som kan benyttes i hverdagen. Det kan også være mer naturlig for disse lærerne å få besøk av en representant fra det samiske miljøet eller å dra på for eksempel reinslaking.

Et viktig funn i denne kategorien er at det er stor forskjell på en- og tospråklige kommuner når det gjelder å ta i bruk andre læremidler enn lærebøker og film. Dette funnet er i tråd med Liles (2011) oppfatning av samisk undervisning i praksis. Han kom også frem til at lærebøker, film og Samefolkets dag var læremidlene som gikk igjen i undervisningen om det samiske. Ifølge kompetansemålene som elevene skal kunne etter ungdomstrinnet, skal elevens kunnskap handle om historien og kulturen til samene, samt språk, fornorskingspolitikken og samenes kamp for de rettighetene de har i dag (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Etter endt grunnskole er det ganske mye elevene skal ha lært om samiske temaer, og for å kunne oppnå dette målet på best mulig vis, kreves det at lærerne har godt planlagte undervisningsøkter med mulighet til å bruke flere læremidler enn lærebøkene og film. Mine funn gir grunnlag for å være kritisk til hvordan praksis er ved de skolene jeg har undersøkt. Selv om at min studie er ganske liten, kan funnene mine gi en liten kartlegging om hvordan det står til med samiske temaer i norsk skole. Funnene mine tilsier at elevene lærer for lite om det samiske, spesielt i enspråklige kommuner.

### **5.2.7 Urfolksundervisning**

Læreplanen i samfunnsfag har kompetansemål som omhandler urfolk i tillegg til det samiske folk. I formålsdelen blir temaet likestilling og likeverd for urfolk nevnt, både når det gjelder de samiske og andre internasjonale urfolksgrupper. Mange av urfolksgruppene har på et tidspunkt vært underlagt en koloni- eller majoritetsmakt. Dette har ført til at urfolksgruppene

har måttet kjempe for å få kontroll over sin egen kultur igjen. Grunnet dette har kulturen, samfunnet, språket og identiteten måttet finne seg selv igjen, slik at urfolksgruppene kan få en ny start som ett folk (Olsen, 2016).

Urfolks historie er en viktig del av kompetansemålene i samfunnsfag, og derfor valgte jeg å stille spørsmål om hvordan informantene underviser om urfolk, og om dette temaet blir vektlagt spesielt med tanke på likestilling og likeverd. Her er det stor variasjon mellom hvordan informantene har valgt å undervise om dette. Sara har valgt å fokusere på urfolksituasjonen, Karen vil gjerne undervise om urfolks likestilling og likeverd, men møter motstand fra elevene sine. Mange av dem tror at samene ikke er et urfolk, dermed må Karen bruke mye tid på denne problemstillingen. Karens erfaringer er i tråd med Thuens (2015) oppfatninger av samers status som urfolk i Norge. I følge han har det kommet mange reaksjoner fra både organisasjoner, enkeltpersoner og politiske partier. Mange av disse meningene handler om de rettigheter og institusjoner som skal være til hjelp for det samiske folk, grunnet deres urfolksstatus.

Per og Bente underviser en god del om urfolk, og prøver å skape linjer mellom urfolk i Norge og urfolk i andre land. Et fellestrekk hos informantene er at de underviser en god del om urfolkene i USA og Australia. Ett av funnene i denne kategorien er at det er forskjell mellom enspråklige og tospråklige kommuner når det gjelder undervisning om urfolk. Lærerne i de tospråklige kommunene bruker mer tid og går grundigere inn i undervisningen enn hva lærerne i de enspråklige kommunene gjør. En grunn til at de tospråklige skolene gjør et grundigere arbeid i denne type tema, kan være fordi de har enklere for å anerkjenne de samiske som et likeverdig folk. Offentlige institusjoner har blitt kritisert for å ikke anerkjenne identitetene til individene som befinner seg her, inkludert skolen (Gutmann, 1994). Det kan virke som at de tospråklige skolene klarer å se de samiske elevenes identitet bedre, noe som fører til at de velger å bruke mer tid og ressurser på temaer som omhandler urfolk.

Undersøkelsen min viser også at det er stor individuell forskjell mellom lærerne om de trekker tråder mellom det samiske folk og andre urfolk. Noen av lærerne tar for seg det samiske i sammenheng med urfolk, mens noen av de andre snakker om urfolk utenfor Norges grenser.

Lærerne skal også undervise om urfolks rettigheter i forbindelse med menneskerettighetene. Menneskerettighetene er et tilbakevendende tema som lærerne ofte bruker eller nevner i undervisningen, men det er ikke alle av dem som viser til urfolksrettighetene.

Menneskerettighetserklæringen tar for seg blant annet frihet og menneskeverd, like rettigheter for alle og ytringsfrihet. Som Shanley (2015) sier, har anerkjennelsen som urfolk bidratt til å gi et større fokus på likestilling, samt at alle skal ha tilgang til de samme rettighetene uansett om man er en del av majoriteten eller minoriteten.

I tillegg har FN en erklæring om urfolks rettigheter som passer inn med kompetansemålene som elevene skal lære i skolen ("FNs erklæring om urfolks rettigheter," 2017). Selv om at lærerne ofte er innom dette temaet, er det sjelden at de bruker menneskerettighetene som eksempel i urfolksundervisning, eller omvendt. Sørumsdalen (2017) har skrevet en artikkel der hun analyserer menneskerettighetsopplæringen slik den er stadfestet i læreplanen. I følge hennes arbeid skal menneskerettighetsopplæringen være en ressurs for å skape respekt for urfolks rettigheter. Denne ressursen skal komme frem gjennom undervisningen og skolebøkene som blir brukt i klasserommet. Sørumsdalen mener også at denne respekten er en av de viktigste redskapene i kampen mot rasisme og diskriminering.

Siden Karen har problemer med at klassen hennes har negative holdninger ovenfor det samiske, er det en mulighet for at arbeid med menneskerettighetene kan føre til en større respekt og forståelse i hennes klasserom. Karen forteller at hun prøver å trekke inn menneskerettighetene når klassen hennes arbeider med det samiske, og prøver i likhet med Sara å skape en sammenheng. Dette viser at det er store forskjeller i hvordan lærerne velger å undervise om menneskerettigheter, og i hvilken grad de trekker urfolksrettigheter inn i den samme undervisningen.

## 5.3 Blir det samiske prioritert eller nedprioritert i skolen?

### 5.3.1 Samisk prioritering

Elevene på ungdomstrinnet skal gjennom en betydelig mengde teori i løpet av skoletiden. Dette gjelder alle fag, inkludert samfunnsfag. I og med at det er lærerne selv som planlegger timene sine, er det de som bestemmer hva som skal foregå og hvilke tema som skal få mest fokus. Da informantene ble utfordret på sine tanker angående prioritering av det samiske i skolen, svarte fem av seks at de tror det samiske blir nedprioritert. Dette funnet er i tråd med forskningen til Aamotsbakken (2015), som har sett på representasjon av samisk litteratur og

tekster i skolen. Selv om at Aamotsbakken har fokusert mest på norskfaget, gir hennes funn en pekepinn på hvordan prioriteringen av det samiske er i den norske skolen.

Lærebøkene er mangelfulle, og har minimalt med samiske tekster. Denne begrensede representasjonen av det samiske er i sammenheng med det informantene hadde å fortelle om dette temaet. Informantene hadde mange tanker rundt akkurat dette med prioritering, og mener at det finnes flere grunner til nedprioriteringen av det samiske i skolen. Mikkel mener hovedgrunnen er at det blir for liten tid. Med mange kompetansemål man skal gjennom, mener han at de samiske kompetansemålene må vike for andre mål som lærerne muligens synes er viktigere.

I tillegg kommer bekymringen om for lite ressurser i skolen. Spesielt i de enspråklige kommunene er det få ressurser både i og utenfor skolen som kan bidra til samisk læring. Det kan virke som at de aller fleste lærere henter sin kunnskap om det samiske fra lærebøkene som skolen bruker. Derfor er de avhengige av at dette skoleverket kan by på mye og god informasjon, ellers kan det samiske falle gjennom til fordel for andre tema. Ifølge Mikkel kan lite tid og mangel på ressurser være en viktig faktor til at de samiske temaene blir mest synlig i februar, rett før samefolkets dag.

Ifølge Gunnar kan det virke som at lærere velger å bruke andre urfolk og hendelser som eksempel i undervisningen i stedet for samene, blant annet rasismen i Sør-Afrika. Gunnar mener at fornorskingspolitikken kan bli brukt som eksempel rundt temaet rasisme for å trekke linjer til norsk historie. Han har en teori om at samfunnsfagslærere har for lite kunnskap om det samiske til å klare å se disse mulighetene. Er man usikker på sin egen kunnskap, er det fort gjort å benytte seg av det som finnes i læreboka og ikke noe mer.

Taylor (1994) argumenter for at kulturelle grupper som tilhører en minoritet, har for liten plass i skoleverket. Han foreslår å skape et pensum som tar for seg disse gruppene på en grundig måte, og gir et mer anerkjennende blikk på deres kultur, livsstil, språk og historie. Etter hva informantene har fortalt, kan det virke som at flere lærere baserer sin kunnskap på det som står i lærebøkene. Denne kunnskapen blir sett på som fakta, selv om at informasjonen er et minimum.

Kajsa Gjerpe (2017) har tidligere gjennomført en begrepsanalyse, der hun har gått gjennom innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk. Etter å ha analysert

innholdet i begge disse utgavene av kunnskapsløftet, har hun konkludert med at det samiske innholdet i det nasjonale læreplanverket har fått mindre plass. Etter at det samiske læreplanverket ble vedtatt og sendt ut i skolen, har det samiske innholdet for samiske elever blitt bedre. Mens for elever som ikke er samisk, har det samiske innholdet blitt dårligere og mer redusert.

Formålet med å skape et Kunnskapsløftet Samisk er å sikre en opplæring for både samiske og ikke-samiske elever som er verdig den samiske historien, språket og kulturen. Det er derfor interessant å se på Gjerpes forsknings som viser at samisk innholdet i det ordinære læreplanverket har blitt mindre. Spesielt interessant er det å tenke på at i disse dager har Kunnskapsdepartementet bestemt at det skal bli nye læreplaner, som nå er ute på høring (Utdanningsdirektoratet, 2018c). For å skape best mulige læreplaner, ønskes det høringer hvor organisasjoner, næringsliv, enkeltpersoner og ikke minst lærere skal få mulighet til å komme med innspill. Disse læreplanene skal legges til rette for dybdelæring og mer tverrfaglighet.

På Utdanningsdirektoratets nettsider legger de vekt på at de nye læreplanene skal ha et samisk innhold, og at dette innholdet skal bli forsterket. Det samiske innholdet skal få et større fokus i alle fag, der dybdekompetansen vektlegges. Forhåpentligvis vil disse læreplanene få mer rom for det samiske, slik at den neste begrepsanalysen av den nye læreplanen vil vise at samisk språk, kultur og historie blir tatt på alvor. Per dags dato vet vi ikke hvordan de nye læreplanene vil se ut, men det er naturlig å tenke at det kan komme flere store og små endringer. Hvis dette skulle skje, vil det skape rom for å lage nye og oppdaterte læreverk for bruk i skolen.

På bakgrunn av de funnene jeg har fått fra undersøkelsene mine, kan det virke som at flere samfunnsfagslærere ikke har nok kunnskap om det samiske, spesielt lærere som jobber på skoler i de enspråklige kommunene. For disse lærerne kan undervisningsløsningen være å forholde seg til det som står i lærebøkene. Ved å få nye lærebøker med mer samisk innhold, kan være et bidrag til å løfte den samiske undervisningen i klasserommet, og muligens gjøre det samiske til et tema samfunnsfagslærere velger å prioritere i sin skolehverdag.

Selv om at lite tid, ressurser og kunnskap kan gjelde mange av samfunnsfagslærerne, opplever lærerne i tospråklige kommuner en annen problemstilling. Både Bente og Per forteller at de noen ganger velger å hoppe over enkelte samiske temaer, fordi de tror at elevene allerede kan

nok om det. Det kan virke som at deres elever vet mer om det samiske enn gjennomsnittseleven i enspråklige kommuner, men det betyr ikke at alle vet like mye. Noen av elevene i tospråklige kommuner er samiske, mens noen ikke er det. Det er naturlig å tenke at de samiske elevene generelt vet mer, med tanke på deres bakgrunn og oppvekst.

Per forklarer at han prøver å ta hensyn til at alle ikke kan like mye, men enkelte ganger glemmer han seg. Disse to lærerne er også av de lærerne som har tilgang på flest ressurser utenfor skolens områder, og som drar på blant annet utflukter. Kanskje har disse ressursene noe å gjøre med at lærerne tror elevene kan mer enn de gjør. Ved å dra på reinslakting, lærer elevene mye om den praktiske delen av kulturen til reindriftssamene, men det er fremdeles masse igjen å lære i dette temaet.

Sara er den ene læreren som ikke tror det samiske blir nedprioritert, i hvertfall ikke på hennes skole. Selv om at det kunne vært mulig å bruke mer tid på det samiske, mener hun at det gjelder de fleste tema i skolen. Hun sier at så lenge undervisningen man gjør i klasserommet er bra nok med tanke på det som kreves i læreplanen, trengs det ikke mer. Det Sara sier stemmer, men da er man avhengig av at læreren underviser på en informasjonsrik måte som fører til at elevene utvikler seg og oppfyller kompetansemålene. Da må læreren velge å fokusere på de samiske temaene, være kunnskapsrik nok til å gi en tilfredsstillende undervisning, og gi elevene mulighet til å utfolde seg innenfor denne delen av læreplanen.

Offentlige institusjoner som skolen har et ansvar for lære opp elevene sine til å bli demokratiske medborgere. Denne medborgerskapet skal føre til at elevene blant annet lærer holdninger og verdier. Holdninger som gir inntrykk av anerkjennelse og respekt verdsettes høyt i samfunn som inneholder multikulturalisme (Gutmann, 1994). Ved å skape en kultur i klasserommet der elevene respekterer og anerkjenner hverandre, kan det også bli enklere for læreren å opprettholde oppfyllelsen av kompetansemål, også de samiske.

Når det gjelder samiske barn, har de enkelte rettigheter som skal påse at de får den samiske opplæringen de har rett på. Denne opplæringen skal foregå på samisk (Øzerk, 2016). Også for de lærerne som ikke underviser i samisk, er det viktig å holde fokus på å la samiske elever utvikle sitt språk sammen med det norske språket. Ved gjennomføring av dette, kan det bidra til å styrke de samiske språkene, samt være en bidragsyter til at samiske barn og ungdom får en større mulighet til å videreutvikle sin identitet som samisk.

Etter å ha sett på doktoravhandlingen til Lile fra 2011, er det interessant å sette hans funn opp mot mine. Han erfarte at opptil 40 prosent av lærerne han intervjuet i deler av Finnmark, mente at samiske rettigheter er en trussel mot demokratiet, samt at mange elever hadde problemer med å skjønne hvorfor de skal lære om det samiske. Selv om at jeg ikke opplevde disse holdningene i en så stor grad i mine intervju, er det spennende å se hvor mange av lærerne som Lile intervjuet som tydelig valgte å bortprioritere det samiske grunnet sine egne meninger og holdninger til temaet. Dette er et bevis på hvor enkelt det er for en lærer å velge hva som skal foregå på hans timer. Hvis det er enkelte tema den enkelte lærer ikke føler for å undervise i, kan det bli fjernet fra undervisningen selv om at det er laget kompetansemål for det spesifikke temaet.

Som nevnt er samfunnsfag et stort fag med mange temaet og kompetansemål man skal gjennom, og enkelte ganger kan det være vanskelig å få tiden til å strekke til. Uansett hvordan man vrir og vender på det, er det læreren som har ansvaret for sine timer, og ut i fra både Lile og mine undersøkelser er det samiske noe som blir nedprioritert, spesielt i enspråklige kommuner og til dels i tospråklige kommuner.

## 5.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet empirien jeg har samlet inn og satt i sammenheng med teori og tidligere forskning. For å kunne svare på problemstillingen, valgte jeg å drøfte ut fra de tre forskningsspørsmålene jeg har brukt. Dette i håp om å komme frem til en konklusjon på problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet er:

### **5.4.1 Lærer elevene nok om det samiske i forhold til kompetansemålene i læreplanen?**

Når det gjelder elevenes kunnskap og interesse, er elevene delt i to kategorier. Den første kategorien gjelder elevene fra en tospråklig kommune og elever fra enspråklige kommuner som selv er same eller har personlig kjennskap til same. Disse elevene innehar mye informasjon om det samiske, hvor de har tatt med seg en god del informasjon fra barneskolen og egne erfaringer.



Elevene i den andre kategorien er elever fra enspråklige kommuner uten nær kjennskap til det samiske. Disse elevene har en mer stereotypisk og gammeldags forståelse av det samiske. Gjennom hele drøftingskapittelet har det vært tydelig at disse to kategoriene er veldig fremtredende. Samefolkets dag er det punktet som nesten alle informantene brukes som en anledning til å undervise om det samiske, men ellers er det stor forskjell på lærere og elever i de to kategoriene. Elevene i de tospråklige kommunene sitter på betraktelig mer kunnskap om det samiske, enn elever i enspråklige kommuner.

#### **5.4.2 Har lærerne nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det samiske?**

Lærernes utdanning og kompetanse innenfor det samiske har ikke vært tilfredsstillende. De fem som tok utdanningen sin i Trondheim har lært minimalt om det samiske, hvis noe i det hele tatt. Kun den ene informanten som studerte i Tromsø, hadde en mer optimal opplæring. Lærerne er avhengig av å lese seg opp på de samiske temaene selv for å kunne undervise i det, for kompetansen fra utdanningen er definitivt for lav. Informantene har heller ikke fått tilbud om å skaffe seg mer kompetanse etter å ha startet i jobb.

Lærerne i tospråklige kommuner er i en særstilling, der de blir invitert på utstillinger, foredrag og lignende av samiske institusjoner i kommunen. Informantene synes stort sett ikke at det samiske er vanskeligere å undervise i enn andre tema, men likevel ønsker halvparten å få mer opplæring og kompetanse. Lærerne er veldig avhengig av skolene læreverk, og bøkene brukes hyppig. Men informantene kan melde at bøkene ofte kun skraper i overflaten av samiske temaer, og at det bidrar til lite dybdekunnskap. Enkelte av informantene velger å lese seg opp på temaet på forhånd, mens resten kun benytter seg av informasjonen de får i lærebøkene. Samtidig må lærerne bruke tid på å arbeide med respekt, da enkelte opplever fordommer og stereotypiske uttalelser fra elevene. Dette gjelder for både enspråklige og tospråklige kommuner.

Bruk av den samiske læreplanen, Gavnos, blir brukt av to av de tospråklige informantene, mens resten ikke bruker den og kun fåtallet har hørt om den. I og med at Gavnos er tilgjengelig for alle, har lærerne for lite kunnskap om at den finnes, og de vet heller ikke hvordan de skal forholde seg til den. Når det gjelder forskjellige læremidler som lærerne bruker, er lærebøker og filmer en gjenganger. Likevel er det få av informantene som bruker digitale læremidler, og lærerne i tospråklige kommuner har flere muligheter som de kan

bruke. Utflukter og besøk av en representant fra det samiske miljøet er noe alle kan og burde gjøre, men det er informantene fra de tospråklige kommunene som benytter seg av det.

### **5.4.3 Blir det samiske prioritert eller nedprioritert i skolen?**

De aller fleste av informantene sitter på et inntrykk om at det samiske blir nedprioritert i skolen. De begrunner dette med at det blir for liten tid, lite ressurser og lærernes egne meninger om hva som er viktigst å bruke tid på i klasserommet. Det blir også påpekt at med lite kompetanse fra læreren sin side, velger de å kun bruke det som står i læreboken uten å bruke det samiske i dagsaktuelle saker. I tillegg er det få som benytter seg av Kunnskapsløftet Samisk. Forhåpentligvis vil de nye læreplanene stille et sterkere og større krav til undervisning om det samiske. Hvis det går gjennom, er det en mulighet for at lærerutdanningene tar et tak og tilrettelegger for større kompetanseutvikling innenfor det samiske, samt at det blir laget nye læreverk som tildeler større plass for det samiske.

## 6. Avslutning

Bakgrunnen for denne oppgaven har vært å undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet underviser om det samiske for å oppnå kompetansemålene, samt om det er forskjeller på læringen mellom enspråklige og tospråklige kommuner. Jeg har intervjuet seks lærere, tre fra enspråklige kommuner og tre fra tospråklige kommuner. Funn fra intervjuene har blitt analysert og drøftet opp mot teori og tidligere forskning. Alt dette har jeg gjort i håp om å kunne svare på problemstillingen:

*Hvordan underviser samfunnsfaglærere om samiske temaer for å oppfylle kompetansemålene, og er det forskjeller mellom undervisningen i tospråklige kommuner og enspråklige kommuner?*

Her ønsker jeg å trekke frem de viktigste funnene fra empirien og komme frem til en konklusjon. Deretter skal jeg se på oppgavens relevans og veien videre for dette temaet.

### 6.1 Avsluttende diskusjon

Elevenes kompetanse om det samiske varierer stort mellom enspråklige og tospråklige kommuner. Elevene i de tospråklige kommunene sitter på mer og grundigere informasjon om det samiske. De har med seg grunnleggende informasjon fra barneskolen, samt at deres eget personlige forhold til det samiske både på og utenfor skolen bidrar til å gi et mer helt inntrykk. For elevene i enspråklige kommuner er situasjonen en annen. De fleste har glemt det de lærte på barneskolen, og mange sitter på et inntrykk av at samene lever et helt annet liv enn realiteten.

Ifølge informantene kan det virke som at mange av elevene tror blant annet at man må drive med rein for å være same, snakke kun samisk og bo i lavvo på vidda. Ut i fra mine undersøkelser, er det klart at elever i enspråklige kommuner ikke lærer nok om det samiske. Deres grunnleggende kunnskaper er ikke bra nok, og kunnskapen er ikke nok til å innfri kompetansemålene som er laget om det samiske. Elevene i de tospråklige kommunene har definitivt mer kunnskap og selv om at de muligens ikke oppnår alle kompetansemålene, har de nok kompetanse til å klare flere kompetansemål enn elevene i de enspråklige kommunene.

Lærerne har heller ikke den kompetansen de i utgangspunktet trenger. Kun en av seks informanter har blitt undervist om det samiske på en tilfredsstillende måte. Resten har lært minimalt gjennom studiene. Dette har ført til at lærerne har vært avhengig av egen innsats for å lære seg mer om temaet, eller å skaffe seg kompetanse gjennom arbeidsplass. Siden ingen har fått et tilbud om mer informasjon gjennom arbeid, har de måttet lese seg opp selv. Likevel tyder det på at de fleste lærere forholder seg til lærebøkene og den informasjonen som finnes der. Mange av lærerne er enige i at denne informasjonen er overflattisk og unngår dypdykk i de samiske tema, men usikkerhet rundt sin egen kompetanse kan føre til at lærerne velger å forholde seg til lærebøkene likevel.

Mine funn viser til at lærerne i de enspråklige kommunene har ytterst lite kompetanse til å undervise om det samiske. De aller fleste har heller ikke informasjon om Gavnos, noe som kunne vært et hjelpemiddel for å legge opp de samiske undervisningstimene på en bedre og mer tilrettelagt undervisning. Lærerne i de tospråklige kommunene har i utgangspunktet ikke mer kompetanse enn lærerne i enspråklige kommuner. Utdanningen har vært den samme, men disse lærerne har fordelen av å være i nærmiljøet av det samiske. De har samiske elever som kan bidra i undervisningen, de har samiske institusjoner som inviterer lærere på diverse utstillinger og møter. De har i tillegg en samisk ressursperson på skolen som de kan ta kontakt med ved eventuelle spørsmål. De er også forpliktet til å benytte seg av Gavnos, som blir et solid læremiddel å støtte seg på.

Det samiske blir nedprioritert i skolen, i følge informantene. Grunnet tid, ressurser og egeninteresser blir det samiske til stadighet utelatt til fordel for andre tema i samfunnsfag. Dette gjelder for både de enspråklige og tospråklige skolene, men grunnen til nedprioriteringen er annerledes. Lærerne i de enspråklige skolene nedprioriterer på grunn av lite tid, ressurser og egen kunnskap. Lærerne i de tospråklige skolene nedprioriterer på grunn av liten tid og fordi de tror elevene kan mer om det samiske enn hva de gjør. Uavhengig av grunn, blir det samiske nedprioritert i norsk skole i følge mine funn.

For å svare på problemstillingen, vil jeg si at lærerne underviser om det samiske på forskjellige måter, men at de har flere fellestrekk ved at de aller fleste bruker lærebøker og film i undervisningen. De tospråklige lærerne har en mer variabel og tilrettelagt undervisning med turer, besøk av representant fra det samiske miljøet og praktiske aktiviteter. Elevene i de

tospråklige skolene sitter på mer informasjon og kunnskap, og er derfor i stand til å oppfylle flere kompetansemål enn elevene i enspråklige skoler.

## 6.2 Innspill til videre forskning

Denne studien har sett på hvordan samfunnsfaglærere underviser om det samiske, og om det er store forskjeller mellom enspråklige og tospråklige kommuner. Da jeg startet med denne studien, fant jeg ut at det er lite forskning som finnes om dette temaet fra før. Siden jeg har intervjuet seks lærere, er det begrenset hvor mye denne studien passer for resten av landet. Dermed kan videre forskning gå ut på å lage en studie som er større og som tar for seg alle deler av Norge. Det kunne vært spesielt interessant å se på om fokuset og prioriteringen av det samiske endrer seg når de nye læreplanene kommer. De skal visstnok ha et større fokus på det samiske. Det hadde vært interessant å se om det utgjør en forskjell på læreres undervisning, og det samiskes plass i nye læreverk i fremtiden.

Noe annet som kunne vært interessant, er å lage en lignende studie med fokus på elevene. I min studie har jeg intervjuet lærere, mens det kunne vært spennende å sett på hva elever ville ha svart på spørsmål om det samiske. Kanskje har de andre tanker om egen kompetanse enn det lærerne har. Oppsummert vil jeg påstå at denne studien viser at det trengs mer forskning på dette feltet, både når det gjelder lærere og elever. Det samiske er et stort og viktig tema med en unik historie. Den fortjener en rettferdig plass i skolen, og denne oppgaven har vist at det er nødvendig.



## Referanseliste

- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? - Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03-04), 282-293.
- Anaya, S.J. (2015). Foreword - Looking to the Future for Indigenous Peoples' Rights. I K.W. Shanley & B. Evjen (red.), *Mapping Indigenous Presence* (s. vii-x). Tucson: The University of Arizona Press.
- Bjelland, C. (2005). Tospråklig opplæring - inkludering eller ekskludering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(04), s. 315-326.
- Bull, T. (2002). Kunnskapspolitikk, forskningsetikk og det samiske samfunnet. *Samisk forskning og forskningsetikk*(2), s. 6-21.
- Drugge, A.-L. (2016). *Ethics in indigenous research: past experiences - future challenges* (1 utg.). Umeå: Umeå: Vaartoe - Centre for Sami Research.
- FNs erklæring om urfolks rettigheter. (2017). Hentet 24. oktober, 2018, fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Urfolk/FNs-erklæring-om-urfolks-rettigheter>
- Gjerpe, K.K. (2017). Samisk læreplanverk - en symbolsk forpliktelse? En begrepsanalyse av det samiske innholdet i Læreplanverket Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk. *Sami curriculum - A symbolic commitment? A conceptual analysis of Sami content in the Norwegian national curriculum Kunnskapsløftet and the Sami curriculum Kunnskapsløftet Samisk*, 37(3-4), 150-165. doi:10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03
- Gutmann, A. (1994). Introduction IA. Gutmann (red.), *Multiculturalism - Examining the Politics of Recognition* (s. 3-24). Princeton, New Jersey: Princeton University Press
- Habermas, J. (1994). Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State. I A. Gutmann (red.), *Multiculturalism - Examining the Politics of Recognition* (s. 107-148). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hansen, P. & Malmo, V.K. (2019, 3. mai). Mediehus stenger kommentarfelt etter samehets: - Fryktelig trist. *Nordlys*. Hentet 5. mai, 2019, fra [https://www.nrk.no/troms/mediehus-stenger-kommentarfelt-etter-samehets\\_-\\_-fryktelig-trist-1.14537082?fbclid=IwAR1RNIt2zv\\_IzzemRIX8SJCWtbfZuASHKZ3\\_d8cEZu3g9auXxBtyYEihmWk](https://www.nrk.no/troms/mediehus-stenger-kommentarfelt-etter-samehets_-_-fryktelig-trist-1.14537082?fbclid=IwAR1RNIt2zv_IzzemRIX8SJCWtbfZuASHKZ3_d8cEZu3g9auXxBtyYEihmWk)
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P.A. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig Metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(03), 259-270. doi:10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies : characteristics, conversations and contexts* Canadian Electronic Library,
- Lile, H.S. & Universitetet i Oslo Det juridiske, f. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring : en retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk.* (nr. 45), Det juridiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lovdata. (2018a). Kongeriket Noregs grunnlov. Hentet 5. februar, 2019, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL_5)
- Lovdata. (2018b). Lov om barnehager (barnehageloven). Hentet 5. februar, 2019, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_4)
- Lovdata. (2018c). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet 5. februar, 2019, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_7](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_7)
- Olsen, T.A. (2016). Kjønn og urfolksmetodologi. *Tidsskrift for Kjønnforskning*, 39(02), 3-20.
- Porsanger, J. (2004). An Essay about Indigenous Methodology. *Nordlit*, 15, 105-120.
- Postholm, M.B. (2011). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2018a). Fornyer innholdet i skolen. Hentet 6. februar 2019, fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Regjeringen. (2018b). Samelovens språkregler og forvaltningsområdet for samisk språk. Hentet 5. februar, 2019, fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/samelovens-sprakregler-og-forvaltningsom/id633281/>
- Shanley, K.W. (2015). Introduction - «Mapping» Indigenous Presence IK.W. Shanley & B. Evjen (red.), *Mapping Indigenous Presence.* (s. 5-26). Tucson: The University of Arizona Press.
- Smith, L.T. (2010). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples.* London/New York: Zed Books og Dunedin: University of Otago Press.
- Steele, S. (1990). White Guilt. *The American Scholar*, 59(4), s. 497-506.
- Sørumshagen, K. (2017). Menneskerettsopplæring som opplæringsmål. *Kritisk juss*, 53(04), 157-180. doi:10.18261/issn.2387-4546-2017-04-02



- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition IA. Gutmann (red.), *Multiculturalism - Examining the Politics of Recognition* (s. 25-74). Princeton, New Jersey Princeton University Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, T. (2015). Staten og samene - et problemfylt forvaltningsområde. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 26(2), 111-128.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Kompetansemål etter 7. årssteget*. Hentet 6. februar, 2019, fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-7.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Kompetansemål etter 10. årssteget*. Hentet 6. februar, 2019, fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 11. mars, 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-meiningssokjande-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Generell del av læreplanen*. Hentet 6. februar 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-meiningssokjande-mennesket/#kulturarv-og-identitet>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). *Høyringer*. Hentet 7. februar, 2019, fra <https://www.udir.no/om-udir/hoyringar/#288>
- Utdanningsdirektoratet. (2018d). *Læreplan i samfunnsfag samisk (SAF2-03)*. Hentet 7. februar 2019, fra <https://www.udir.no/kl06/SAF2-03/Hele/Formaal>
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig Oppvekst og Læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



## Vedlegg 1. Informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## ”Lærerens fokus på samiskrelaterte temaer”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan samfunnsfagslærere underviser i samiskrelaterte kompetansemål og temaer, og om det er en forskjell i undervisningen mellom tospråklige kommuner og kommuner uten en vesentlig andel samisk språk. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvordan lærere underviser om det samiske, hvordan det blir prioritert, og om det er forskjeller mellom kommuner. I tillegg er jeg interessert i å høre om lærerne selv synes de har nok kunnskap om det samiske, og hva som eventuelt kan gjøres for å øke kunnskapen og kompetansen. Jeg ønsker å intervju samfunnsfagslærere fra fire forskjellige kommuner, to kommuner som ikke er tospråklige og to kommuner som er det. Til sammen håper jeg på å få intervju lærere fra seks forskjellige skoler innenfor disse kommunene.

Problemstillingen for prosjektet er «*Hvilken opplæring i samiskrelaterte kompetansemål får elever i tospråklige kommuner i et forvaltningsområde sammenlignet med elever i kommuner uten en tospråklig forbindelse til det samiske*». I tillegg har jeg tre forskningsspørsmål som jeg ønsker å analysere:

1. Hvilket omfang av samiske forhold og kunnskap får elevene gjennom undervisningen?
2. Hvilken type og omfang av kompetanse og kunnskap har lærerne om samiske forhold?
3. Blir det samiske prioritert eller nedprioritert i skolen?

Dette prosjektet er masteroppgaven min som jeg skal gjennomføre som en avsluttende oppgave i utdanningen min «Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon – masterstudium».

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institusjonen som er ansvarlig for forskningsprosjektet er Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), ved Institutt for lærerutdanning på campus Moholt, Trondheim.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en samfunnsfagslærer som jobber på ungdomstrinnet i en kommune innenfor det sør-samiske området i Norge. Lærere i både tospråklige kommuner og kommuner som ikke er tospråklige får denne mailen. En eller to av samfunnsfagslærerne på samme skole blir spurt om å delta.

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

Hvis du sier ja til å delta vil undersøkelsen bestå av et intervju som varer ca. 45 minutter. Her har jeg på forhånd laget en intervjuguide med spørsmål som jeg gjerne vil gå gjennom med deg. Hele intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker, samt at jeg noterer litt underveis. Intervjuet vil ta for seg spørsmål som blant annet handler om hvordan og hvor mye du underviser om det samiske, din egen samiskopplæring på lærerskolen og oppfyllelse av kompetansemål.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- I etterkant av intervjuet er det kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til lydopptaket av intervjuet og dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil ingenting bli lagret på nett. Så fort intervjuet er over vil lydfilen bli overført til en kryptert minnepenn.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven når den blir publisert. Alt som vil bli nevnt er at du arbeider på ungdomstrinnet på en skole som ligger i enten en tospråklig kommune eller en ikke-tospråklig kommune i Trøndelag.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25.05.2019. Så fort prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger og opptak bli slettet.

## **Dine rettigheter**

Når du stiller opp i en slik type undersøkelse, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Masterstudent og prosjektutøver: Borghild Hanem Kavli, email: [botthild\\_32@hotmail.com](mailto:botthild_32@hotmail.com), eller telefon: 99302924
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) ved Trond Risto Nilssen, email: [trond.nilssen@ntnu.no](mailto:trond.nilssen@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, email: [personvernombud@ntnu.no](mailto:personvernombud@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Trond Risto Nilssen  
(Veileder)

Masterstudent  
Borghild Hanem Kavli

---

-----

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærerens fokus på samiskrelaterte temaer», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 25.05.2019.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2. Intervjuguide

### Forskningsspørsmål

4. Lærer elevene nok om det samiske i forhold til kompetansemålene i læreplanen?
5. Har lærerne nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det samiske?
6. Blir det samiske prioritert eller nedprioritert i skolen?

### Spørsmål

#### *Oppstart*

1. Hvor tok du lærerutdanningen din?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hvor lenge har du jobbet som samfunnsfaglærer?
4. Finnes det samiske elever på denne skolen? I så fall, hvor mange?

#### *Lærerens kompetanse og kunnskap*

5. Da du gikk på lærerutdanningen, hvordan var opplæringen om det samiske?
6. Hva slags type opplæring om det samiske har du fått etter du starte å jobbe som lærer? (Kurs, seminar, informasjonshefte o.l.)
7. Føler du selv at du har nok kunnskap om det samiske til å undervise om det?
8. Kunne du tenkt deg å få mer opplæring i temaet det samiske? Hvis ja, hva slags opplæring kunne vært relevant?
9. Synes du det samiske er et tema som er enkelt å undervise i, eller er det mer krevende enn andre tema?
10. Hvilke læremidler bruker du for å undervise om det samiske? (Digitale læremidler, lærebøker, filmer osv.)

#### *Elevenes kompetanse*

11. Kan du beskrive elevenes interesse om samiske forhold?
12. Virker det som elevene har kunnskap om det samiske fra før? Hvis ja, i hvilken grad?
13. Har du opplevd at elevene sitter på fordommer mot det samiske, og bruker fordomsfulle ord om samer?

14. I din undervisning, i hvilken grad jobber dere med å skape respekt for samers rettigheter, kultur og språk?

*Det samiske som prioritering?*

15. Hvordan bruker skolen å undervise om, og feire 6. februar, Samefolkets dag?

16. I formålsdelen til læreplanen i samfunnsfag står det at i forbindelse med likestilling og likeverd er kunnskap om kulturen til samene og situasjonen som urfolk viktig. Hvordan blir dette lagt fokus på i undervisningen?

17. Synes du det er viktig at elevene lærer om samisk historie, språk og kultur? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor ikke?

18. Tror du det samiske ofte blir nedprioritert i hverdagsundervisningen for å få bedre tid til andre tema?

19. I undervisning om menneskerettighetene, bruker du da også å undervise om rettigheter det samiske folk har som urfolk?

20. I din undervisning av det samiske, forholder du deg hovedsakelig til den «vanlige» læreplanen i samfunnsfag, eller benytter du deg også av læreplan i samfunnsfag samisk?

21. Har du noe du vil tilføye?



## Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD



### NSD Personvern

15.11.2018 21:03

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 280827 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 15.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2019.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

