

## Sammendrag

Som en konsekvens av fornorskningsprosessen er sørsamisk et språk som betegnes som alvorlig truet på UNESCOs røde liste over truede språk (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018). I dag har språket omtrent 500 brukere i Norge, og er en minoritet i minoriteten. Nordsamisk på sin side har ca. 25000 språkbrukere. Sørsamisk befinner seg nå i en revitaliseringsprosess, og skolen er en viktig aktør for at barn og unge skal få lære seg språket og utvikle den samiske språkkompetansen sin (Regjeringen, 2018). Undersøkelsen er gjennomført på en skole i en samiskforvaltningskommune. En slik kommune er pliktig til å opprettholde fullstendig likestilling mellom samisk og norsk, og samiske skoler skal følge den samiske læreplanen.

Studien har som et overordnet mål til hensikt å undersøke forskningskolens praksis for å få innsikt i hvordan de jobber med samisk språk og kultur, spesielt i norskfaget. Mer konkret dreier dette seg om å undersøke læreres refleksjoner over skolens praksis, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom språkidelogier. Med bakgrunn i dette har jeg gjennomført seks kvalitative dybdeintervjuer med fire norsklærere, en representant fra ledelsen og en samisklærer. Datamaterialet belyses av teori om språkholdninger og språkidelogier, hvor spesielt enspråklighetsideologien og purismen gjør seg gjeldende.

Intervjudeltagernes forståelse av skolens praksis blir tydelig gjennom skolens diskurs. Diskurs oppstår i sosiale praksiser og berører i stor grad språket (jf. f.eks. Fairclough, 2001; Gee, 2015). Studiens hovedfunn viser at organiseringen rundt samisk språk og kultur er ustrukturert på forskningskolen. Undervisningen fremstår som en markert del i skolens praksis og er preget av samiske «stunts». Det er også lite som tilsier at samisk språk og kultur er integrert i norskfaget. Dette kan skyldes underliggende språkideologier, der en forestilling om at enkelte språk er verdt mer enn andre.

## **Abstract**

Following the assimilation policies in Norway, the Southern Sámi is considered as the most endangered of the Sámi languages by UNESCO (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018). In Norway around 500 people speak Southern Sámi and is regarded as a minority within the minority. 25000 people, on the other hand, speak Northern Sámi. South Sámi is in a current process of language revitalization and the school system plays a significant role in students' acquisition and development of their Sámi language competence (Regjeringen, 2018). This study is conducted at a school in a Sámi administrative municipality. These types of municipalities are required to preserve complete equality between the Sámi languages and the Norwegian languages. Furthermore, the schools are required to employ the Sámi curriculum.

The purpose of this study is to examine a school's practice to gain a perception of how they work with the Sámi languages and culture, in particular in the Norwegian subject. Moreover, this study will explore teachers' perception of the school's practice and how this is expressed through language ideologies. I have conducted six qualitative in-depth interviews with four teachers in the Norwegian subject, one representative from the administration, and one Sámi teacher. The theory used in this thesis sheds light on attitude and ideologies towards language, with a particular focus on the ideology of monolingualism and purism.

The research participants' perception of the school's practice becomes evident through the school's discourse. Discourse takes place in social practices and affects the language considerably (cf. Fairclough, 2001; Gee, 2015). The main findings of the study reveal that the organization concerning Sámi languages and culture is unstructured. The teaching appears as a noticeable component in the school's teaching practices and is characterized by occasional features of Sámi language and culture. Additionally, there is little that suggest that Sámi languages and culture is integrated in the Norwegian subject. This can be caused by hidden language ideologies where there is a notion that some languages are more important than others.

## **Forord**

Jeg vil gjerne takke min kjære samboer Torgrim, sønnen min Aksel, og mitt anker Mari-Jeanne.

Rikke, veilederen min, skal også ha en stor takk.

Uten dere ville ikke dette ha vært mulig!

Marianne Nyborg

Trondheim 21. mai 2021



## Innhold

Figurer.....	xi
1. Innledning.....	1
1.1 Presentasjon av tema .....	1
1.2 Studiens problemstilling .....	3
1.3 Begrepsavklaring .....	4
1.4 Presentasjon av oppgavens innhold.....	5
2. Bakteppe.....	7
2.1 Et historisk riss .....	7
2.2 Samene som urfolk .....	9
3. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	14
3.1 Språkholdninger og språkideologier.....	14
3.2 Diskurs.....	17
3.3 «Enspråklighetsideologi som mal og mål».....	18
3.4 Samisk i et flerspråklig perspektiv .....	19
3.5 Tidligere forskning .....	22
4. Metode.....	26
4.1 Metodevalg .....	27
4.1.1 Intervju som metode.....	28
4.1.2 Utvalg .....	29
4.1.3 Studiens intervju.....	31
4.2 Forskerrollen .....	33
4.3 Etiske prinsipper .....	35
4.4 Analyseprosess .....	36
5. Analyse.....	38
5.1 Opplæring for sørsamiske elever.....	38
5.2 Innslag av samisk språk og kultur i skole og samfunn .....	40
5.2.1 I samfunnet rundt skolen .....	41
5.2.2 I skolelandskapet .....	41
5.2.3 I klasserommet, undervisningen og læreplanen .....	43
5.2.4 Integrering av samisk tema i norskfaget .....	45
5.3 Flerspråklighet i opplæringen .....	47
5.4 Skolekultur, organisering og struktur .....	48

5.4.1	Plassering av ansvar .....	50
5.5	Norsklæreren som aktør.....	51
5.6	Oppsummering av analysedel 1 .....	55
6.	Fortolkning og forsøk på forklaring .....	56
6.1	Rammefaktorer .....	56
6.2	Skolens praksiser som diskurs .....	59
6.3	Holdninger og ideologier ved skolen.....	60
6.4	Enspråklighet som norm og norsk som statsbærende språk .....	63
6.5	Oppsummering av analysedel 2.....	65
7.	Drøfting og didaktiske implikasjoner.....	67
7.1	Samisk i skolen.....	68
7.2	Samisk i et samfunnsperspektiv .....	71
7.3	Samisk – et fremtidig utviklingsarbeid?.....	73
7.4	Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....	76
	Referanser.....	80

## Figurer

Figur 1: Samisk utbredelse og språk .....	10
Figur 2: Koding av datamaterialet.....	37

# 1. Innledning

Den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk – nordmenn og samer. Samisk historie er tett flettet sammen med norsk historie. I dag må vi beklage den urett den norske stat tidligere har påført det samiske folk gjennom en hard fornorskningspolitikk (Bergstø & Fylkesnes, 2016)  
Kong Harald

## 1.1 Presentasjon av tema

I 1997, ba Kong Harald og den norske stat samene offisielt om unnskyldning.

Unnskyldningen representerer det offentlige Norges innrømmelse av at samene i mange år har vært utsatt for diskriminering og undertrykkelse som et resultat av en langvarig fornorskningsprosess. Prosessen ble påvirket av en nasjonalistisk politikk, som i mange tilfeller bar preg av regelrett rasisme (Andresen et al., 2021, s. 16-17). Som en konsekvens av fornorskningsprosessen er flere av de samiske språkene utryddet eller truet. På UNESCOs røde liste over truede språk har nordsamisk status som truet språk, mens lule- og sørsamisk har status som alvorlig truede språk (Regjeringen, 2018, s. 17). Lule- og sørsamisk befinner seg nå i en revitaliseringsprosess, og tiltak er opprettet på flere områder i samfunnet for å sikre språkernes fremtid (Regjeringen, 2018, s. 22).

I løpet av de siste tretti åra har mye endret seg i samisk favør. I 1992 ble *Samelovens språkregler* iverksatt, og samme år fikk samene sin egen nasjonaldag. Flere kommuner har fått status som forvaltningsområde for samiske språk, og i 2018 ble det etablert en sannhets- og forsoningskommisjon for å granske uretten som har blitt begått mot samer, kvener og norskfinner. I dag finnes det 13 forvaltningsområder for samiske språk i Norge. Forvaltningsområder for samiske språk skal opprettholde fullstendig likestilling mellom samisk og norsk som språk. Dette gjelder også for skolene innenfor samiske forvaltningsområder (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020c). Fullstendig likestilling mellom samisk og norsk i de forskjellige forvaltningsområdene er imidlertid svært ulik mellom nordsamiske, og andre samiske områder. Spesielt områder som har sjø-, lule- og sørsamisk bosetting (NOU 2016:18, 2016). Forskning viser til at det å bli samisk forvaltningskommune betyr noe for hvordan myndighetene innretter blikket mot det samiske, og hvordan dette er nødvendig, fordi en ser at samisk er lite brukt og på vikende front (jf. f.eks. NOU 2016:18; Nygaard et al., 2019;



Solstad & Balto, 2012). *Handlingsplanen for samiske språk* (Regjeringen, 2018, s. 10) redegjør for at spesielt sørsamisk befinner seg i en svak posisjon. Det kommer av at språket i liten grad er synlig som samhandling og kommunikasjonsspråk. Samisk språk og kultur er lite til stede i sørsamiske lokalsamfunn, og få familier har samisk som hjemmespråk. Tapet av det sørsamiske språket i dagligtalen vil derfor få konsekvenser for sørsamiske barns utvikling av ordforråd og mestringsfølelse. I tillegg viser forskning at spenninger innad i det samiske språksamfunnet, kan bidra til barrierer for bruken av språket (Johansen, 2008). De språkvalgene individene tar, er avgjørende for språkets utvikling, og nettopp derfor er det viktig at skolen er seg sitt ansvar bevisst (Lane, 2010). Skolen skal bidra til å styrke språkmiljøet omkring samiske barn og legge til rette for at både de og medelevene deres får omgang med samisk språk og kultur, noe også skolens læreplaner legger opp til (jf. f.eks. Gjerpe, 2018; Murray, 2020; Olsen et al., 2017; Olsen, 2020).

Jeg bor og jobber som lærer i en samisk forvaltningskommune, men er ikke samisk selv. Ettersom jeg er oppvokst i en sørsamisk kommune, har den samiske kulturen alltid vært rundt meg. Jeg kan likevel ikke si at samisk språk og kultur har hatt stor plass i nærmiljøet mitt – verken i egen grunnskoleutdanning eller i jobben min som lærer. Heller ikke i omgangskretsen min har jeg hatt samisk språk og kultur nært på meg.

Vårsemesteret 2020 hadde vi en forelesning om sørsamisk som tema som en del av masterutdanningen i norsk didaktikk ved NTNU. Jeg kjente fort på et engasjement. Min identitet er sterkt bundet til hjemlassen min, og det var sånn sett fengslende å høre om foreleserens forskning på området. Kommunen jeg bor i ble nevnt i flere sammenhenger, noe som bidro til at innholdet i forelesningen aktualiserte min egen bakgrunns erfaring. Samisk kultur og historie var ikke nytt for meg, men de mange perspektivene som ble knyttet til det å være same utvidet kunnskapene mine og ble videre en tankevekker. Begreper som holdninger og ideologier ble konkretisert på en måte jeg tidligere ikke hadde erfart. Forestillingene mine rundt disse begrepene har lenge vært forbundet med noe som er komplekst, abstrakt og vanskelig å forstå. Her ble de knyttet til samisk språk og kultur med bakgrunn i fornorskingsprosessen, og ble derfor synlig i stor grad. Jeg forsto at skolen preges av disse, også i dag. Dermed begynte en refleksjon over min egen rolle som lærer på en samisk skole,<sup>1</sup> og jeg innså raskt at jeg hadde forbedringspotensialer i egen undervisning. Etter hvert som jeg

---

<sup>1</sup> Samisk skole er en betegnelse på skoler som ligger i forvaltningsområder for samiske språk.

forsto mer av sammenhengen mellom samisk språk og kultur og språklige ideologier, ble tanken rundt et mulig tema for masteroppgaven etablert.

Denne studien er gjennomført på en skole i en samisk forvaltningskommune som befinner seg i den sørlige delen av Saepmie<sup>2</sup>. Skolen ligger altså i en sørsamisk kommune. I dette prosjektet ønsker jeg å belyse praksisene ved forskningskolen og hvordan disse knyttes til samisk språk og kultur, særlig i norskfaget. Videre vil jeg undersøke om skolens praksis er preget av underliggende holdninger og ideologier, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom språket.

Det vil være spennende å se hvordan en slik undersøkelse kan bidra til forskningsfeltet, fordi det viser seg at forskning som omhandler sørsamisk språk og kultur i en skolesammenheng er mangelfull. Slik jeg kan forstå, er det ingen forskning som dekker sørsamisk språk og kultur i en norskfaglig sammenheng. Derfor mener jeg at mitt forskningsprosjekt kan være et viktig bidrag i den forbindelse. Undersøkelsen skal ikke handle om observasjoner gjort i en klasseromsundervisning, men er heller et forsøk på å forstå og få innsikt i fire norsklæreres refleksjoner rundt samisk språk og kultur, spesielt i norskfaget. Den vil også inkludere refleksjoner fra skolens ledelse (en representant) og en samisklærer. Som ansatte på en samisk skole, vil deres tanker og refleksjoner knyttet til samisk språk og kultur være nyttig i samspill med meg for å kunne besvare studiens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

## 1.2 Studiens problemstilling

Den overordnede problemstillingen for studien er:

*Hvordan reflekteres kommunens status som samisk forvaltningsområde i skolens praksiser?*

Problemstillingen har en vid og åpen formulering, derfor vil jeg utdype denne med følgende forskningsspørsmål.

1. Hvordan forvalter skolen samisk språk og kultur?
2. Hvilken rolle og funksjon mener norsklæreren at samisk språk og kultur har – eller bør ha – i norskfaget?
3. Hvordan kan skolens praksis og lærernes oppfatninger forstås som et uttrykk for språkideologi?

---

<sup>2</sup> Saepmie er det sørsamiske navnet for Sameland.

Forsknings spørsmål 1 og 2 vil bli besvart i den første delen av analysen som er overveiende deskriptiv. Det betyr at jeg vil beskrive forholdene ved skolen i analysen med utgangspunkt i denne analysedelen (5.). For å undersøke de to første forskningsspørsmålene vil jeg se på hvordan intervjudeltagerne fremstiller og reflekterer over de organisatoriske forholdene ved skolen. Dette innebærer oppfatninger og forståelse av samisk språk og kultur i skolen generelt, men spesielt i norskfaget. I den forbindelse vil jeg undersøke nærmere hva norsklærerne forteller at de gjør, altså hvordan de integrerer samisk språk og kultur i norskfaget, men også hva som indirekte kommer fram gjennom det de sier om sin praksis. Forsknings spørsmål 3 vil besvares gjennom en ideologikritisk analyse, analysedel 2. Det vil si at jeg vil fortolke observasjonene jeg redegjør for i del 1 av analysen med bakgrunn i teori knyttet til språkideologier.

Teorien som brukes i undersøkelsen er hentet fra den sosiokulturelle språkvitenskapen, særlig sociolingvistik. Sociolingvistikken omhandler sammenhengen mellom språk og språkets sosiale og samfunnsmessige forhold. Sociolingvistiske studier har til hensikt å undersøke hvordan språket blir brukt i dagliglivet innenfor ulike sosiale klasser eller grupper og i ulike kontekster (Matre & Nygård, 2017, s. 35). Jeg vil her legge vekt på teori om språkholdninger og språkideologier. I denne studien vil jeg jo nettopp se på hvordan språket kan være et uttrykk for underliggende holdninger og ideologier.

### **1.3 Begrepsavklaring**

I denne studien bruker jeg begreper som kan være nyttig å avklare og definere. *Samisk språk og kultur* er et paraplybegrep jeg bruker mye, og innholdsmessig rommer dette en rekke sider av samisk som språk og kultur. Noen ganger erstattes samisk språk og kultur med begrepet *det samiske* fordi det er dekkende for det jeg ønsker å få fram. Det vil si alt som har med samisk språk og kultur å gjøre, slik det står i kontrast til norsk språk og kultur. I det følgende vil jeg utdype hva samisk språk og kultur vil innebære i denne studien. Jeg vil også avklare begrepene *skolens praksis, holdninger og ideologier*.

Samisk språk består ikke kun av ett språk, men av flere (2.2). Slik vil også det samiske i realiteten bestå av flere kulturer ettersom samenes tradisjonelle bosetningsområder strekker seg fra nordlige deler av Norge, Sverige, Finland og Russland, sørover langs kysten til indre

områder i Midt-Skandinavia. I dag er det også mange samer som bor utenfor de tradisjonelle bosetningsområdene, for eksempel i de nordiske hovedstatene Helsingfors, Stockholm og Oslo (Helander, 2009, s. 125). Når det er sagt, vil tilnærmingen til samisk språk og kultur i denne studien ofte dreie seg om samisk språk og kultur slik det kan oppfattes som en del av en nasjonal diskurs. Altså måten majoritetssamfunnet gjennom lover og regler er pliktig til å ivareta og integrere samisk språk og kultur innenfor det norske. Slik kan dette forstås som det samiske samlet under ett, og blir derfor et felles uttrykk som representerer samisk språk og kultur.

Det er også viktig å presisere at det i studien oppstår en dikotomi mellom «det samiske» og «det norske», og at denne kontrasten kan være uheldig fordi det skiller samisk språk og kultur fra norsk språk og kultur. Det er ikke nødvendigvis politisk eller pedagogisk heldig bruk av begrepene, men vil likevel være nødvendig å bruke i en del sammenhenger for å kunne omtale hvordan samisk språk og kultur på ulike måter blir omtalt og forvaltet som særmerket av/i det norske (språk)samfunnet. På samme måte vil det oppstå en dikotomi mellom «samisk språk og kultur» generelt, og «sørsamisk språk og kultur» ettersom studien finner sted i et sørsamisk samfunn. Dette blir synlig i undersøkelsen, særlig der jeg omtaler til samisk språk og kultur på et nasjonalt nivå, men også der jeg bruker begrepet i tilknytning til lokalsamfunnet. Enkelte steder i studien bruker jeg «sørsamisk språk og kultur» fordi det er nødvendig. Andre steder bruker jeg «samisk språk og kultur» fordi begrepet er dekkende for det jeg ønsker å få fram.

Et annet begrep som vil være nyttig å avklare, er *skolens praksis*. Det viser til organisering av og opplæring i samisk språk og kultur, samarbeid og kommunikasjon om samiske språk og kultur, og hvordan samisk språk og kultur kommer til uttrykk i undervisningen.

*Holdninger* og *ideologier* er også to begrep jeg bruker mye i studien. De vil stort sett dreie seg om *språkholdninger* og *språkideologier* som kan forklare hvorfor intervjudeltagerne tenker og handler som de gjør ut fra historiske, kulturelle og språklige betingelser. Språkholdninger og språkideologier vil defineres og utdypes nærmere i teorikapittelet (3.1).

## **1.4 Presentasjon av oppgavens innhold**

Studien består av syv kapitler. Jeg har allerede presentert tema og problemstilling, samt en kort innføring i aktuelle begreper. I kapittel 2 gjør jeg rede for studiens bakgrunn. Her vil jeg si noe om samisk språk og kultur i Norge i et historisk perspektiv, urfolksperspektiver og samenes rettigheter og vern. Disse vil til sammen danne et bakteppe for undersøkelsen min. Kapittel 3 tar for seg relevant teori og tidligere forskning. I kapittel 4 vil jeg ta for meg studiens metode.

Kapittel 5 inneholder studiens første del av analysen. Her vil jeg gjennomføre en overveiende deskriptiv analyse. I kapittel 6 fortolker jeg observasjonene fra analysedel 1 og gjøre et forsøk på å forklare det jeg ser og hvorfor. Fortolkninger jeg gjør vil drøftes i lys av teori som del 2 av analysen. I kapittel 7 vil jeg drøfte de didaktiske implikasjonene av funnene mine. Til slutt, vil jeg i delkapittel 7.2, oppsummere funnene mine, og samtidig se på veien videre. Her vil jeg også komme med forslag på videre forskning, som kan utvide og understøtte forskningen i denne studien.

## **2. Bakteppe**

Jeg skal i dette kapitlet gjøre rede for forhold for en del av de forholdene som utgjør studiens bakteppe. I delkapittel 2.1 vil jeg skissere samisk historie som omhandler urbefolkningens opphav, fornorskningsprosessen og «vendepunktet» da samiske rettigheter ble nedfelt blant annet i grunnloven og forpliktende styringsdokumenter. I 2.2 vil jeg se på den samiske befolkningen i et urfolksperspektiv, samisk demografi, lover og rettigheter. I den siste delen vil jeg gjøre rede for et utvalg av relevante styringsdokumenter og læreplanen for å kunne vurdere forskningskolens praksiser.

### **2.1 Et historisk riss**

Den samiske befolkningens nærvær innenfor grensene av det vi i dag kaller Norge, strekker seg langt tilbake i historien, i lang tid før Norge ble etablert som egen stat. Historiske kilder kan fortelle at menneskene som etter hvert skulle gi opphav til den samiske og nordgermanske befolkningen kom til Norden for omtrent 11000 år siden. Arkeologiske funn hevder at dette folket bosatte seg i områder i Midt-Skandinavia, nordover langs kysten og Nordkalotten. Til å begynne med var dette et jeger- samlere og fangstfolk, som med tiden forandret levemåter, der dyrking av jord og nomadisme ble gradvis et sett å leve på (jf. f.eks. Braseth, 2014; Fjellheim, 2012; Hætta, 2002). Rundt 800 «etter vår tidsregning» blir samisk en tydelig identitet, og en folkegruppe får betegnelsen samer (Braseth, 2014, s. 57). I mange år levde samer og nordmenn i en likeverdig relasjon. I norrøn tid hadde den nordiske befolkningen en gjensidig respekt for hverandre og samenes produksjon av verdifulle varer var viktige i datidens samfunn (Hansen & Olsen, 2004, s. 150). På 1700-tallet skulle dette forholdet imidlertid forandre seg. Områder i Finnmark ble kolonialisert, som en del av en strategi for å beskytte grensene mot nabolandene. Tanken var å øke befolkningstallet langt nord, slik at Norge var bedre rustet til å forsvare seg mot å bli fratatt landområder av Sverige og Russland. Samtidig benyttet nordmennene muligheten til å frarøve samene økonomiske ressurser til sin fordel (Andresen et al., 2021, s. 79). Lignende tendenser ble også fremtredende i de sørlige samiske distriktene (Braseth, 2014; Fjellheim, 2012). I den såkalte «finnemisjonen», en statsdrevet virksomhet som hadde til hensikt å gjøre den samiske befolkningen kristen, skulle også forandre den likeverdige relasjonen mellom samer og nordmenn (Andresen et al., 2021, s. 184-186). Den mest inngripende holdningsendringen mot samer ble imidlertid realisert som en konsekvens av

assimileringspolitikken og fornorskningsprosessen (jf. f.eks. Andresen et al., 2021; Braseth, 2014; Fjellheim, 2012; Hætta, 2002).

Fornorskningsprosessen ble en del av norsk politikk på slutten av 1800-tallet. Den samiske befolkningen ble i løpet av de neste 50-åra fratatt rettigheter som skulle prege samenes levestandard og verdighet. Som følger av en internasjonal raseideologi, ble samer utsatt for grusomme hendelser. Den samiske befolkningen ble en gjenstand for forskning, nærmest som dyr, og ble behandlet som objekt (Andresen et al., 2021, s. 17). Som følge av samfunnets oppfatninger om hva det ville si å være kulturell utviklet, skulle samene fornorskes og dermed miste sin samiske identitet. Det innebar blant annet at de ikke fikk lov til å bruke sitt eget språk i offentlige sammenhenger. På slutten av 1970-tallet, og videre utover 1980-åra, oppsto en konflikt om byggingen av et nytt kraftverk i Alta-Kautokeinovassdraget. Et slikt naturinngrep ville få betydelige konsekvenser for reindriftsnæringen, og det ble opprør fra samisk side. Samene demonstrerte med sulteaksjoner, og ble ryddet bort av politistyrker i kampen om elva. Den politiske stemningen var høy, og det satte samenes rettigheter og status i et nytt perspektiv. I ettertid av opptøyene ble to utvalg nedsatt av den norske regjeringen, der formålet var å lage en ny grunnlov. Grunnloven skulle blant annet sørge for at samene fikk status som Norges urbefolkning. *ILO-konvensjonen nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*, ble ratifisert i 1990, og var sterkt påvirket av det som skjedde i kampen om Alta-Kautokeinovassdraget (Berg & Arntsen, 2003, s. 136; Hætta, 2002, s. 204-207).

Skolens praksis har også vært en medvirkende årsak i fornorskningsprosessen og bidro blant annet til en ytre og indre kolonisering. Det vil si at samene ble fratatt landområder og utsatt for vold (ytre kolonisering), samtidig som de ble fratatt sin egen identitet og språket (indre kolonisering), også i skolesammenheng (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 19-20). På 1800-tallet ble samisk gradvis utelatt fra skolen, spesielt i overgangsdistrikt. Dette var steder der styresmaktene på den tiden anså at muligheten for et språkskifte fra samisk til norsk var store. I resten av landet, bortsett fra områder i indre Finnmark, ville et språkskifte skje av seg selv ifølge styresmaktene. I en periode fra 1860-1880 var det fortsatt elever som fikk opplæring på samisk, og det ble også utdannet samisklærere. Samisk ble imidlertid forbudt som undervisningsspråk i 1880, men kunne brukes som hjelpespråk i overgangsdistriktene. Dette var en prosess som fikk pågå lenge, internatskoler for samiske barn ble blant annet opprettet, og staten fortsatte sin assimileringpolitikk over flere tiår (Andresen et al., 2021, s. 159-161). Først i 1969 ble det bestemt at elever i samiske skoler, hadde rett til opplæring i og på samisk. Arbeidet med samisk språk og kultur ble derfor nedfelt i mønsterutkastet av 1972. I M74 og

M87 ble det fastlagt at alle elever skulle lære om samer, og samisk språk og kultur ble derfor et innhold i lærebøker (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 22; Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 211-212). Med L-97 kom en samisk parallell plan for samisk utdanning og ble med dette en «indigeniseringsstrategi»; en strategi som skal anerkjenne og gi plass for urfolk (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 23). Det skulle riktignok vise seg at innføringen ble en utfordring, fordi mangelen på læringsressurser og samisklærere var stor. I tillegg ble vektleggingen av samisk språk og kultur i den ordinære læreplanen minimal. Slik kunne L-97s tolkes mer som en symbolsk forpliktelse enn et redskap med økt oppmerksomhet på samisk innhold (Andresen et al., 2021, s. 445-446).

## 2.2 Samene som urfolk

Samene har i dag status som urfolk i Norge, men de har likevel ikke en egen nasjonalstat. Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen (2020b) definerer i boka *Urfolk og Nasjonale minoriteter* i skole og lærerutdanning urfolk som

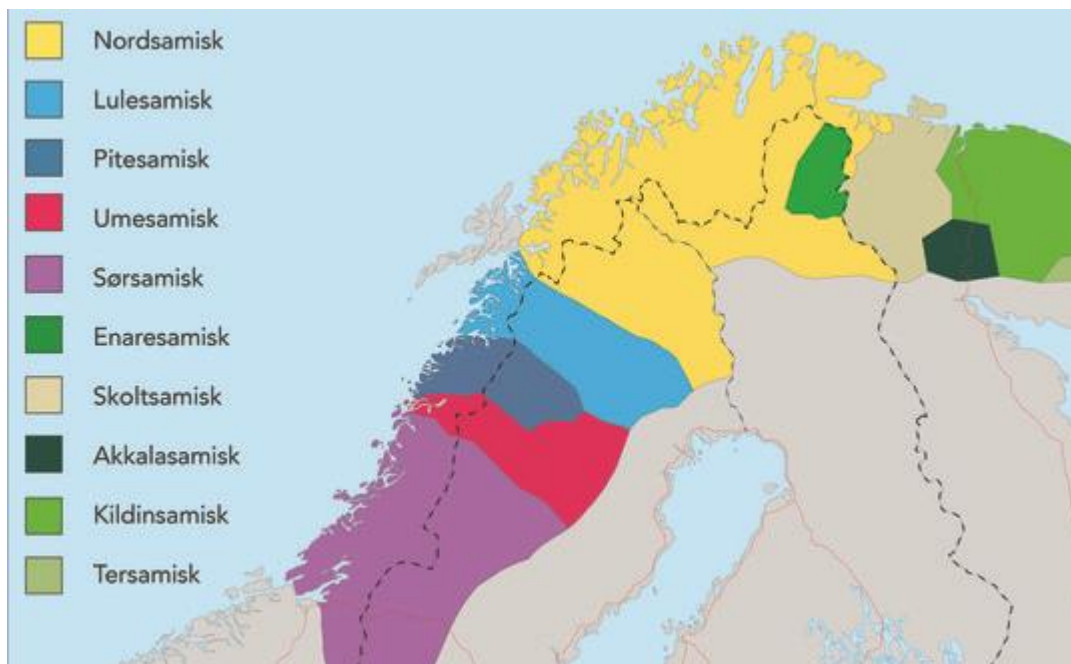
[...] et folk som ser seg selv som og/eller er anerkjent som et urfolk, som har eller har hatt distinkte språk og kulturer, og som har bodd og levd i et område før den moderne nasjonalstaten og dens lovgivning ble etablert og statsgrenser trukket (2020b, s. 11).

*ILO-konvensjonen* består av flere rettigheter urfolk har for å kunne bevare og utvikle egen kultur, identitet, språk og religion i det landet de bor i. Myndighetene har i en rekke land forpliktet seg gjennom politiske vedtak til å anerkjenne og ivareta urfolks rettigheter. Ivaretagelsen skal skje på urfolkets egne premisser; de har derfor rett til å kontrollere egne behov og livsformer, for eksempel retten til å lære og bruke eget språk (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020a). Samenes status som urfolk har blitt trukket i tvil, fordi det ikke er åpenbart at de befolket områdene i Norge først. Odd Mathis Hætta (2002) skriver følgende i boka *Samene – en arktisk urbefolkning*: «Det stilles ikke krav til urbefolkningsgrupper om at de skal være de første som vandret inn i et folketomt land» (2002, s. 68). Det betyr at eventuell tvil om samenes innvandring ikke egentlig er relevant for deres status som urfolk.

Sammen med den samiske befolkningen i Sverige, Finland, Russland, har samene i Norge fått det offisielle navnet Saepmie. Utbredelsen av den samiske befolkningen i Norge strekker seg fra Hedmark i sør og videre nordover helt til Finnmark. Det er imidlertid i Oslo det bor flest



samer. I dag finnes det ti ulike samiske språk, og de listes opp her etter sin tradisjonelle utbredelse fra sør til nord i Saepmie: Sørsamisk, umesamisk, pitesamisk, lulesamisk, nordsamisk, enearsamisk, skoltesamisk, akkalasamisk, kildinsamiske og tersamisk (Theil, 2016). Sør- lule- og nordsamisk er alle offisielle språk i Norge i dag. Det betyr at de som vil, har rett til å henvende seg til og få svar fra offentlige etater på samisk (Berg & Arntsen, 2003; Engen & Kulbrandstad, 2004).



**Figur 1:** Samisk utbredelse og språk

Etter hvert som staten har tatt ansvar for sine misgjerninger, har rettigheter og lover omkring samisk språk og kultur, blitt nedfelt i skriftlige dokumenter. Dokumentene er tilgjengelige for alle, og samfunnet i sin helhet er forpliktet til å handle etter disse. Jeg vil her gjøre rede for noen av de mest sentrale dokumentene med betydninger for samenes rettigheter i Norge i dag: Opplæringsloven, stortingsmelding 31, sameloven – med vekt på språkregler og formuleringer om forvaltningsområdet for samiske språk, den nylige vedtatte språkloven (REF) som blant annet omhandler Norges minoritetsspråk, og deler av læreplanen.<sup>3</sup>

Opplæringsloven omtaler samiske elvers rettigheter i skolen. Her står det at alle barn i samiske distrikt har rett til opplæring i og på samisk. Utenfor samiske distrikt, må elevtallet bestå av minst ti elever så lenge det gjenstår seks på elevgruppa for å ha rett til samisk undervisning (Opplæringslova, 1998). Med andre ord vil ikke alle samiske elever uavhengig av hvor de bor,

<sup>3</sup> Her vil jeg se på deler av den overordnede delen i læreplanen, læreplanen i norsk, og læreplanen i samisk.

ha like rettigheter når det kommer til opplæring i og på samisk i dag. Slik kan en tenke seg til at fornorskingsprosessen fortsatt i mer eller mindre grad preger skolen.

Stortingsmelding 31 er et styringsdokument som skal ivareta samiske rettigheter. Dokumentet fremhever blant annet rettigheter for samiske elever, spesifikt i punkt 4 (Meld. St. 31, 2019, s. 17) som omhandler utdanning. Her står det at alle samiske barn og unge har rett til å lære, bruke og utvikle språket sitt. I forlengelse av dette, skal det tilrettelegges for at barn og unge får utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at de kan mestre livene sine. Barnehage og skole, er institusjoner, som skal fremme læring, og de skal bidra til å styrke og utvikle det samiske språket (Meld. St. 31, 2019, s. 17).

Sameloven er et dokument som blant annet omhandler språkregler og formuleringer om forvaltningsområdet for samisk språk som skal ivareta samiske rettigheter. Språkreglene gjør rede for det samiske språket i bruk i landet generelt. Her står det at samisk og norsk er likeverdige språk, og at språkene bør være likestilte: “[...] alle offentlige organ oppfordres til å ta hensyn til brukere av samisk språk utover lovens regler” (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020c, s. 1). I forvaltningsområdene skal samisk og norsk være likestilte språk; samelovens språkregler skal sikre at alle offentlige etater bruker samisk språk, og at språket brukes i offentlige sammenhenger (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020c, s. 3).

I 2020 la Kulturdepartementet fram et forslag om ny språklov (Kulturdepartementet, 2020) Loven har som mål å gi norsk språk lovfestet status og sterkere vern. Dette gjelder også for samiske språk, nasjonale minoriteter og norsk tegnspråk. Her står det blant annet at: “I samelova § 1-5 er det fastsett at samisk og norsk er likeverdige språk, og at dei skal vere jamstilte språk etter nærare føresegner i kapittel 3 i lova” (Kulturdepartementet, 2020, s. 103).

Læringsinstitusjoner har en betydelig rolle i å implementere lover og konvensjoner vedtatt på et politisk nivå. Dette er nedfelt i ulike styringsdokumenter som brukes i skolen. Det er først og fremst læreplanen, som har status som forskrift til opplæringsloven, lærere skal forholde seg til. Skoler som ligger i samiske forvaltningsområder, skal også ha kjennskap til samelovens språkregler og formuleringer om forvaltningsområdet for samiske språk. I tillegg må skolene forholde seg til ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter og stortingsmeldinger knyttet til samisk språk og kultur, da læreplanen refererer til denne i overordnet del

(Utdanningsdirektoratet, 2020g, s. 2). I 2020 kom Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20), hvor begrepet *dybdelæring* har fått en sentral plass. Det betyr at elever skal gradvis lære og utvikle forståelse av kunnskap i fag og på tvers av fag i skolen. Den overordnede delen av det nye læreplanverket ble vedtatt i 2017, og inneholdt føringer for økt fokus på urfolk og nasjonale minoriteter. Ifølge Andreassen og Olsen (2020b) må kunnskapen om urfolk og nasjonale minoriteter tydeliggjøres i undervisningen. Dette medfører noen forandringer for dagens lærere. Vi må, mer enn før Fagfornyelsen, ha kunnskap om urfolk og nasjonale minoriteter for å ivareta samenes og nasjonale minoriteters språk, kultur og historie, og det på deres premisser. Det betyr at undervisningen ikke bare skal ta utgangspunkt kun i relasjonen til det norske majoritetssamfunnet. I praksis vil det si at samiske elever bør få bruke og lære språket sitt mer enn det som kanskje gjøres i dag, og at elever generelt får lære om urfolk. Dette gjelder for alle fag i skolen, også i norskfaget (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 18-23).

I den overordnede delen av læreplanverket LK20, finnes klare formuleringer om samene som urfolk. Under overskriften *Identitet og kulturelt mangfold*, blir det for eksempel nevnt at elevene skal få innsikt i det samiske urfolkets historie, språk, kultur, samfunnsliv og rettigheter, og at den samiske kulturen er en del av Norges kulturarv (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4). Under *Demokrati og medvirkning*, står det blant annet at demokratiske samfunn skal verne om urfolk, og at elevene gjennom en demokratisk opplæring skal lære om urfolksperspektivet. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Det trekkes også fram i overordnet del at de samiske språkene (sør-, lule- og nordsamisk) og norsk er likeverdige. Dette samsvarer med andre styringsdokument som tidligere nevnt.

Lærerplanen for norsk; har også samisk innhold. Den bygger videre på overordnet del, og viderefører blant annet deler av opplæringens verdigrunnlag – kulturell identitet og språklig mangfold. Dette kommer fram under omtalen av fagets relevans og sentrale verdier der det uttrykkes at elevene skal bli trygge språkbrukere i et felleskap knyttet til eget språk (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 18). Under omtalen av kjerneelementet *Tekst i kontekst*, står det at elevene skal utforske skjønnlitteratur på flere språk, også tekster som er oversatt fra samisk (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 18). Demokrati og medborgerskap trekkes også inn i norskfaget som et tverrfaglig tema. Ved å arbeide med samisk språk og kultur i skolen, kan dette bidra til å lære elevene om demokrati og medborgerskap, fordi det handler om et likeverdighetsprinsipp. Slik kan det synliggjøre at alle som bor i et og samme samfunn, bør ha

like rettigheter og medbestemmelser uavhengig av for eksempel kjønn og etnisitet (Utdanningsdirektoratet, 2020h).

Læreplanen for norskfaget inneholder en rekke mål som inkluderer samisk språk og kultur. Dette er mål som forteller hva elevene skal ha lært etter ulike årstrinn. Her inngår eksplisitte mål som blant annet omhandler å lese og lytte til fortellinger oversatt fra samisk, samtale om samiske tekster knyttet til ulike verdisyn, se på stedsnavn og samiske bokstaver (Utdanningsdirektoratet, 2020e, s. 4-9). Graden av måloppnåelse øker naturligvis etter trinnet eleven/elevene befinner seg på. Dette gjelder også målene knyttet til samisk språk og kultur, der ordlyden forandrer seg etter hvert som en beveger seg oppover i trinnene. Dette tydeliggjøres blant annet gjennom LK20's bruk av verb, som har som mål å aktivisere elevene mest mulig. Selv om samisk språk og kultur omtales direkte i enkelte av kompetansemålenes ordlyd, kan også de fleste målene i lærerplanen for norsk for øvrig inkludere det samiske og andre språk generelt. Læreplanverket åpner for slike fortolkninger fra lærerens side.

I samiske forvaltningsområder skal skolene følge den samiske læreplanen. Skoler i samiske forvaltningskommuner skal blant annet vektlegge samiske verdier og språk. Det betyr at samisk språk og kultur skal fungere som en base, og at skolen skal ha et allsamisk perspektiv. Et allsamisk perspektiv innebærer at skolen skal ha synlige preg av samisk språk og kultur; i skolelandskapet, i læreplaner og i undervisning. Dette inkluderer også et urfolksperspektiv. Slik som den samiske læreplanen er nå, blir det samiske mest synlig i fag som *duodji* (samisk kunst og håndverk) og natur- og samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020f, s. 1). Det betyr likevel ikke at samisk ikke skal tenkes inn i andre fag.

Som en oppsummering, kan en konkludere med at innslag av samisk språk og kultur kommer tydelig fram i hele overordnede del av LK20, både implisitt og eksplisitt. Også i norskfaget; er læreplanen tydelig. Samisk språk og kultur er innlemmet her, både i fagets relevans og i kompetansemålene.

### **3. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning**

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for de teoretiske perspektiver jeg baserer meg på i denne oppgaven. Mer spesifikt presenteres teori i delkapitlene 3.1 og 3.2 som definerer og utdyper fenomenene språkholdninger og språkideologier, umarkert og markert språkbruk og diskurs. I 3.3 vil jeg videre utdype språkideologier som enspråklighetsideologi og purisme. Jeg gjør også rede for noe teori om fenomenet flerspråklighet i 3.4, siden tematikken i studien i stor grad berører det samiske språket i et flerspråklig perspektiv. I den forbindelse trekker jeg veksler på teori som omhandler ulike språksyn og språkinnlæring; flerspråklighetsteori som berører det samiske i et tospråklig perspektiv, og begrepet transspråking.

#### **3.1 Språkholdninger og språkideologier**

Språkholdninger er holdninger – uttalte eller mer underbevisste – som retter seg mot språk og/eller måter å bruke språk på. Kulbrandstad definerer språkholdninger som «[...] innstillinger eller tilbøyeligheter som ligger til grunn for eller mindre fordelaktige eller ufordelaktige vurderinger av språk, språkvarieteter blir brukt på, eller andre forhold som har med språk å gjøre» (Kulbrandstad, 2015, s. 249). Ut fra denne definisjonen kan språkholdninger forstås som «[...] oppfatningene vi har om språk og språkbruk» (Hårstad et al., 2021, s. 44). Oppfatninger om språket er som regel positive eller negative vurderinger, og de kobles til personer som bruker språket, språkvarieteteten eller til landet og kulturen som språket forbindes med (Kulbrandstad, 2015, s. 250). Vurderingene påvirkes av kognitive og sosiokulturelle egenskaper; forestillinger, erfaringer, kunnskaper, verdier, kjærlighet, følelser og tro i samspill mellom språkbrukere – og uttrykkes gjennom språkhandlinger – altså måter å bruke språket på (Garrett et al., 2014; Mæhlum, 2008, s. 95). Språkholdninger kan også komme til uttrykk direkte gjennom utsagn om språk, i tillegg til mer direkte handlinger. For eksempel utsagn som direkte uttrykker rasistiske holdninger.

Folk (flest) har bestemte oppfatninger om språk, og de er ofte estetiske begrunnet. Som for eksempel at noen språk er mer sofistiskerte enn andre, eller at enkelte dialekter er bondske. Noen ganger blir en dialekt vakker, fordi personer en kjenner og har et godt forhold til kommer fra det stedet der dialekten blir brukt. Andre ganger knyttes språkholdninger til en standardnorm, og som av mange oppfattes å være den «ideelle» normen å bruke. Talemålet i Oslo har for eksempel høy status blant unge i dag, og anses derfor mer «riktig» og «bedre» å bruke enn

dialekten fra stedet der ungdommene kommer fra (Hårstad et al., 2021, s. 44; Kulbrandstad, 2015, s. 250; Røyneland, 2008, s. 27-28). Språk og dialekter forbundet med noe negativt, vil være naturlig å unngå. Slik kommer den sosiale betydningen av språket fram, eller sagt på en annen måte – språkets symbolkraft kommer fram. Det betyr at språket har en side som uttrykker sosial mening, og skaper ulike forventninger knyttet til årsakssammenhenger. For eksempel sammenhengen mellom lyn og torden, eller røyk og ild. Når lyden av torden høres, vet en at dette er forårsaket av et lyn. Oppfatninger knyttet til ulike «språklige tegn», kan også skape forventninger, særlig når det gjelder stereotypiske forestillinger. For eksempel når en hører samisk språk, kan dette ilegge forventninger om at brukerne av språket utlever samisk tradisjon og kultur. Innenfor den sosiokulturelle språkvitenskapen blir dette forholdet mellom språklige tegn, og sosiale konnotasjoner omtalt som et indeksikalsk forhold; vi antar at noe er forbundet med hverandre ut fra en vurdering og hva som vanligvis er sammenkoblet (Hårstad et al., 2021, s. 38-39; Myers-Scotton, 1993, s. 85). I studiens analyse vil jeg blant annet undersøke språkholdninger knyttet til et bestemt språk og kultur, og kobles her til ideen om at enkelte språk er verdt mer enn andre i form av språkideologier.

Der språkholdninger befinner seg på et mikronivå, vil språkideologier opptre på et makronivå og skiller seg derfor fra språkholdninger fordi de er mer overordnede forestillinger om språk og språklige forhold (Hårstad et al., 2021, s. 45). Irvine definerer språkideologier som «the cultural system of ideas about social linguistic relationship, together with their loading of moral and political interest» (Irvine, 1989, s. 255). Språkideologier er altså forestillinger om språk og hvordan språk henger sammen med sosiale og kulturelle forhold. For eksempel som at språk og nasjonalitet henger sammen – eller bør henge sammen – eller forestillinger om at noen språk er mer komplekse og rike enn andre. Språkideologier er også forståelse, virkelighetsoppfatning og forventninger som påvirker valg språkbrukeren tar, også når de ikke er klar over det selv (McGroarty, 2010, s.4). Slik kan språkideologier legge føringer for hvordan individer tenker og handler om/med språk. Dette kan videre avle bestemte språkpraksiser, såsom fordelaktige, nøytrale eller undertrykkende. Ideologien om at språk og nasjon er sider av samme sak, vil for eksempel avleire bestemte – og typisk negative – holdninger til flerspråklighet. Språkideologier kan også kobles til makt. En teoretiker som har vært vesentlig i å aktualisere forholdet mellom ideologier, makt og språk er Norman Fairclough. Han knytter maktbegrepet til språk, fordi han hevder at språket preges av ideologiske antagelser. Det vil si at i samtaler, vil underliggende maktstrukturer som preger samfunnet, eksistere i hverdagen som tas for gitt, for eksempel mellom familiemedlemmer (Fairclough, 2001, s. 2). Teorier om at språkbrukere og

språkforhold påvirkes av overordnede forestillinger, som har røtter i historiske og politiske maktstrukturer, er relevant for studiens tematikk og analyse, og kan ses i sammenheng med enspråkligsideologien og purismen (3.3)

Språkholdninger og språkideologier er også forbundet med språknormer (Hårstad et al., 2021, s. 55). Et annet begrep som tydeliggjør dette, er taus kunnskap. Vi vet ikke alltid hvorfor vi snakker som vi gjør, vi bare gjør det. Noen ganger bryter vi med normer for språkbruk fordi vi ønsker å provosere eller skille oss ut, andre ganger ubevisst. For å bruke et eksempel: Når ungdommer i dag bruker ord som «sykt» og «serr» seg imellom, er det som regel uoppsiktsvekkende. Det er fordi denne språkbruken er i tråd med normen innenfor denne gruppa. Om ei dame på 80 år hadde gjort det samme, ville nok flere ha hevet blikket. Dette kan også omtales som forskjellen mellom umarkert eller markert språkbruk. Umakert bruk av språket er den språkbruken som ikke blir lagt spesielt merke til – den normmessige språkbruken. Markert bruk av språket derimot, er den språkbruken som skiller seg ut som normbrudd, og som det av den grunn kan være knyttet negative holdninger og ideologier til.

Samisk språk og kultur, blir ofte betraktet som markert i en norsk sammenheng (Hårstad et al., 2021, s. 155). Det betyr at måten en snakker og tilnærmer seg det samiske på, er preget av at det blir betraktet som noe som skiller seg fra det som er «normalen». Et eksempel på det er at det samiske tenderer til å bli opplevd som det markerte alternativet i mange sammenhenger. Slik kan en også se det som en mulig konsekvens av fornorskningen, der den eldre samiske generasjonen valgte å ikke snakke samisk med barna sine hjemme fordi det brøt med språknormen som var norsk. I skolen kan en også se antydninger til umarkert og markert språkbruk. Stort sett fremstår samisk språk og kultur som en markert handling fordi det ikke er integrert i den norske skolehverdagen, og bryter derfor med normen av hva som er vanlig undervisningspraksis (Hårstad et al., 2021, s. 52-53 og 85).

Språket generelt inneholder mange ladete ord; som ubevisst fører med seg ideer og tankesett med spor fra fortida. Dette kan være språklige uttrykk som er historisk, kulturelt og politisk betinget. Sporene har satt avtrykk, og er dermed blitt internalisert i samfunnet over tid. Slik vil språkideologier være samfunnsomfattende praksiser en helt enkelt ikke kan kontrollere eller styre selv. Et eksempel på dette er purismen; tanken om det rene og pure språket, som fornorskingsprosessen har sitt opphav i (Hårstad et al., 2021; McGroarty, 2010; Woolard, 1998). Jeg vil beskrive purismen og beslektede språkideologier senere i dette kapitlet, men først vil jeg utdype begrepet diskurs.

## 3.2 Diskurs

Diskurs er et kjent begrep innenfor den sosiokulturelle lingvistikken, og «[...] can refer to either what people are doing on a particular occasion, or what people habitually do given certain sort of occasion» (Fairclough, 2001, s. 23). Begrepet er derfor tvetydig og kan fremstå konkret som en samtale, men også som mellommenneskelige føringer for hvordan vi interagerer i tråd med forventningene og rollene våre. Diskurs oppstår derfor i sosiale praksiser, og fordi begrepet i stor grad berører språket. Fairclough (2001, s. 18-19) argumenterer for at språket er en del av samfunnet, og at det er en sosial prosess. Videre er prosessen sosialt betinget. Gee definerer diskurs som «[...] ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking and, often, reading and writing that are accepted as instantiations of particular identities [...]» (2015, s. 4). Diskurs er med andre ord noe vi gjør, og det i samhandling med andre. Det er et fenomen som opptrer i alle sosiale sammenhenger, men også i møte med tekster og digitale medier. Som ideologier, vil diskurser opptre på et mikro- eller makronivå. Det vil si at diskurser eller samtaler i hjemmet, mellom venner, kollegaer eller bekjente vil opptre annerledes enn dialoger i det offentlige rom. Det vil for eksempel ikke være naturlig å snakke om krangelen du hadde med kona di på et kommunestyremøte i all offentlighet. Det vil heller ikke være naturlig å innlede middagen rundt middagsbordet hjemme med en saksliste.

Diskurs kan også knyttes til ulike behov i ulike kontekster. I skolen vil formålet i stor grad handle om å tilegne seg kunnskap. Barton (2007, s. 75) omtaler dette som tilgangskompetanse, eller literacy og at dette setter rammer for diskursene i klasserommet – for eksempel hvilket fagspråk en tar i bruk. Han mener at etter hvert som vi utvikler og forbedrer språkkompetansen vår, vil denne reorganiseres ved behov. Slik kan språk knyttet til for eksempel naturfag bli etablert som en egen diskurs i et klasserom og dermed få et felles faglig uttrykk i takt med elevenes progresjon. Slik vil det også være for lærere. De etablerer også et eget språk som kan være et uttrykk for skolens praksis. Språket kan være faglig engasjert, men det kan også være preget av sosiale, kulturelle, historiske og politiske forhold. Det betyr at mennesker generelt tar med seg sin bakgrunns erfaring i møte med andre, slik vil nye samtaleformer etablere seg som igjen kan skape en egen doxa. Doxa er det samme som ubestemt eller uartikulert praksis. Dette er en praksis som ubevisst setter seg i diskursen, og som sammen med ideologier kan være vanskelig å kontrollere.

Gee hevder at alle diskurser er «[...] inherently 'ideological' [...]» (2015, s. 179). Slik kan en forestille seg at i alle samtaler, uansett om det er hjemme eller på skolen, sammen med venner eller rektor, blir disse i mer eller mindre grad styrt av underliggende ideologier fordi verdier og



synspunkt allerede fra tidlig alder bakes inn i tankesettet vårt. Med tanke på denne studiens kontekst, blir diskurser som en del av skolens praksis, et viktig begrep å undersøke i analysen, da begrepene berører hverandre.

### **3.3 «Enspråklighetsideologi som mal og mål»**

Olaussen og Kjelaas har definert enspråklighetsideologi som en «[...] en forestilling om at det finnes én gitt språklig standard eller norm, som andre språkbrukere og språkpraksiser blir vurdert opp mot (2021, s. 56). Enspråklighetsideologien er av betydning for denne studien fordi at en bevissthet om et standardisert språk og/eller forestillinger om det «beste» språket innenfor en stat eller nasjon, har nær tilknytning til assimileringspolitikken og fornorskingsprosessen (Blommaert, 2009, s. 421). Ideologien har klare likhetstrekk med andre språkideologier, spesielt purisme. Purisme er en ideologi som hevder at noen språk er «purere» og «renere» enn andre, og forbindes gjerne med et nasjonalspråk. Nasjonalspråket innenfor en stat, blir derfor ansett som mer verdifull enn for eksempel minoritetsspråk (Mæhlum, 2011, s. 1-2). «En-nasjon-ett-språk» ideologi og er også et eksempel på en språklig ideologi (Olaussen & Kjelaas, 2021, s. 56). Den innebærer at språk som nasjonaliseres ekskluderer andre språk, for eksempel slik norsk har ekskludert blant annet samisk og kvensk. Enspråklighetsideologi, purisme og «en-nasjon-ett språk» ideologien preger fortsatt samfunnet i mer eller mindre grad. For elever som har samisk som morsmål, kan disse ideologiene være problematiske siden de kan bidra til å underbygge det norske språkets posisjon som dominerer i skolen, og kan dermed medføre at elever med andre språk enn norsk får liten eller ingen mulighet til å lære og utvikle språkene på sine egne premisser (2.2).

Enspråklighetsideologien, purisme og «et nasjon-ett-språk»-ideologien har idéhistoriske røtter i nasjonalromantikken. Bevegelsen startet i Tyskland, og ble etter hvert dominerende i mange land i Europa. Ideen var å forene nasjoner, der tanken om et opphøyd språk sto sterkt (jf. f.eks. Andreassen & Olsen, 2020b; Brunstad, 2006; Heller, 2007; Hårstad & Opsahl, 2013; Lane, 2010). De ideologiske strømningene på 1800-tallet, var på ingen måte nyskapende i samtida. De må ses i sammenheng med politiske og kulturelle innflytelser med utgangspunkt i det liberale demokratiet som blomstret opp på 1700-tallet. I land som Frankrike, Italia og deler av Vest-Europa ble intern kolonialisme et resultat av datidens politikk, og språket som sådan ble institusjonalisert. Ideen og tanken om et nasjonalt språk skulle blant annet skape «likhet» og «brorskap» for og i befolkningen, og ble dermed et uttrykk for demokrati (Heller, 2007, s. 4). Med andre ord, kan en si at bevegelsene som oppstod på 1700-1800-tallet, var begynnelsen på

et paradigmeskifte, som gjennom økt globalisering fortsatt preger store deler av verden (jf. f.eks. Blommaert, 2010; Brunstad, 2006; Heller, 2007; McGroarty, 2010). Det betyr at språkideologier som finnes i dag, har røtter i historiske, kulturelle og politiske rekkevidder som oppstod for flere hundre år siden (Blommaert, 2010, s. 2). I en sosiolingvistisk kontekst er det mange som betrakter språkideologiene beskrevet ovenfor som problematiske, fordi ideologiene reproducerer underliggende maktstrukturer gjennom hegemoniske mønstre, og kan derfor bli normale måter å tenke og handle på (jf. f.eks. Blommaert, 2010; Fairclough, 2001; Heller, 2007; McGroarty, 2010).

### **3.4 Samisk i et flerspråklig perspektiv**

Det er vanskelig å skulle avklare og bestemme hva flerspråklighet er, og hvem som er flerspråklige, siden det finnes mange og til dels svært ulike definisjoner og kategoriseringer. (Wagner et al., 2008, s. 27). Ettersom begrepsapparatet innenfor det flerspråklig feltet er mangfoldig, vil jeg i det følgende begrense meg til en kort introduksjon av de definisjonene som jeg mener er relevante for denne studien, og hvordan flerspråklighet som begrep gjør seg gjeldene i tilknytning til skolens forvaltning av samisk språk og kultur.

Flerspråklighet er et fenomen som berører samfunnet generelt, men opptrer ofte i sammenheng med begrepene minoriteteter og minoritetsspråklige. Minoritetsbegrepet er ikke allment etablert, men kan enkelt defineres som «[...] en mindretallsgruppe basert på etnisitet, språk eller religion som eksisterer i et samfunn og en nasjonalstat der det finnes en majoritetskultur som minoritetene ikke umiddelbart rammes inn av» (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 26). De samiske språkene nord- sør- og lulesamisk er innlemmet i minoritetspakten sammen med andre minoritetsspråk som kvensk, romanes og romani. Det betyr at språkene beskyttes, fordi det er språk som tradisjonelt brukes innenfor en region i en stat (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020b).

Jeg vil senere i dette kapittelet gjøre rede for hva det vil si å være flerspråklig i et samisk perspektiv, og utdype ulike språksyn, men først vil det være nyttig å forklare begrepet flerspråklighet.<sup>4</sup> Det finnes ulike forståelser av hva det vil si å være flerspråklig, og hva dette innebærer i praksis for den enkelte språkbrukeren. Bloomfield (1935) definerer flerspråklighet som omfatter at språkbrukeren må beherske to språk på et innfødt nivå. Haugen (1953) har en nærliggende definisjon, der flerspråklighet avhenger av at språkbrukeren som uttrykker seg på

---

<sup>4</sup> Jeg vil bruke termen flerspråklighet om alle former for flerspråklighet, uavhengig av om det er snakk om to eller flere språk.

et språk, må kunne skape fullstendige og meningsfulle ytringer på andre språk. Grosjean (1982), går bort fra at forståelsen av å være flerspråklig består av enspråklige individer i samme kropp. Han mener altså at språkkompetansen et individ har, ikke kan skilles fra hverandre, men at den fremstår som en samlet enhet. De ulike avklaringene og definisjonene ovenfor illustrerer at det ikke er enkelt å definere flerspråklighet. Jeg velger å støtte meg til Wagner, Strömqvist og Uppstads (2008) definisjon, som presiserer at alle er mer eller mindre flerspråklige, da med utgangspunkt i at et språksamfunn ofte består av to eller flere språk, slik det for eksempel praktiseres i skolen.

Et fellestrekk ved mange minoritetsspråklige barn er at de ofte har et førstespråk og ett eller flere andrespråk. Begrepet viser i denne sammenhengen til det språket barn lærer først; morsmål og hovedspråk er andre betegnelser som blir brukt om det samme. Videre kan et barn ha flere førstespråk, det vil si at barnet lærer seg to eller flere språk i hjemmet. Dette blir omtalt som simultan eller samtidig flerspråklighet. Et andrespråk, læres på sin side etter at førstespråket er etablert, noe som betegnes som suksessiv eller additiv tospråklighet (Selj, 2019, s. 13; Øzerk, 2016, s. 99). For samiske barn, spesielt de sørsamiske som er en minoritet i minoriteten,<sup>5</sup> fremgår innlæringen av det sørsamiske språket forskjellig fra familie til familie. Noen lærer språket fra tidlig alder, og sørsamisk og norsk blir derfor simultane. Andre begynner ikke med opplæring i samisk før de starter på skolen, og sørsamisk blir derfor et andrespråk. Dette kan også kalles for skoletospråklighet som et resultat av styrt språkopplæring. Det vil si at språkopplæringen blir styrt av lærere eller læremidler (Øzerk, 2016, s. 98).

Det er en rekke faktorer som kan påvirke språkopplæringen til samiske barn. I mange hjem kan ikke foreldrene språket selv, og har derfor vanskeligheter med å lære det videre til sine barn. I tillegg er det flere forhold i samfunnet som gjør det vanskelig for sørsamiske barn å utvikle og lære eget språk. For eksempel at det dominante språket i samfunnet generelt er norsk, og at det finnes få eller ingen språkstimulerende miljøer i barnas omgivelser. Det har heller ikke vært vanlig å møte det samiske språket i media (Øzerk, 2016, s. 113). I dag sendes for eksempel barne-tv på nordsamisk, men sjelden på sørsamisk. Ettersom det sørsamiske språket sjelden brukes eller høres utenfor den samiske befolkningens egne språkmiljøer, kan dette få følger for den samiske eleven i skolen. Manglende støtte og negative innstillinger i samfunnet generelt, kan føre til at minoritets elever ikke ønsker å bruke førstespråket sitt. Øzerk (2016, s. 104) kaller

---

<sup>5</sup> Nordsamisk regnes som majoritetsspråket blant de samiske språkene i dag, og har omtrent 25000 brukere. I underkant av 500 personer behersker det sørsamiske språket i dag, og sørsamer kan derfor betegnes som en minoritet i minoriteten, Kommunal- og moderniseringsdepartementet 2018.

dette for subtraktiv tospråklighet som er det motsatte av additiv tospråklighet. Istedenfor å lære seg et nytt språk, og legge det til det du allerede kan, velger en altså bort førstespråket sitt og erstatter det med andrespråket. En langvarig subtraktiv tospråklighet vil ifølge Øzerk ende med et språkskifte. Det var dette som skjedde med den samiske befolkningen under fornskingsprosessen, hevder han.

Additiv språktilnærming er en oppfattelse av at et språk legges til et annet. Teorien går ut på at språket, da i en tospråklig sammenheng, blir sett på som to autonome språk som sidestilles, og kan derfor betraktes som to forskjellige enheter. Det vil si at elever som for eksempel har norsk som morsmål, lærer seg et nytt språk som dermed blir additiv (García et al., 2019, s. 29; Øzerk, 2016, s. 102) Lenge var dette en vanlig måte å tenke om språk på i det flerspråklige forskningsfeltet, og karakteriseres derfor som tradisjonell (García et al., 2019, s. 29). Det tradisjonelle språksynet har imidlertid blitt utfordret blant annet av Jim Cummins. Han har utviklet en teori om en felles underliggende språkkompetanse, CUP eller Common Underlying Proficiency som har rokket på forestillingen om tospråklig kompetanse. Cummins sammenligner språksystemet med et isfjell. Deler av isfjellet stikker opp av havoverflaten, men selve fundamentet til isfjellet ligger under. Slik er det også med språkene, hevder Cummins. På overflaten uttrykkes språkene forskjellig, men under overflaten har de samme fundament. Det betyr at språkene er avhengig av hverandre. Dermed fungerer språkkompetansen ethvert individ har, som et innebygd språksystem (Cummins, 1981, s. 36-38; García et al., 2019, s. 30). En forestilling om at språkene ikke fremstår som ulike enheter, men heller som et helhetlig språksystem, har blitt mer fremtredende siden 1990-tallet.

I likhet med Cummins, er det flere forskere som tar avstand fra det tradisjonelle synet på tospråklighet i dag: Oppfattelsen om at tospråklighet fremstår som to separate språksystem – et førstespråk (L1) og et andrespråk (L2). Garcia og Wei (2019, s. 31-32) hevder som Cummins at språkene (førstespråk og andrespråk) er i et gjensidig avhengighetsforhold, men at dette forholdet er mer komplekst enn tidligere antatt fordi det finnes bare et språksystem. Dermed vil språkene L1 og L2 være dynamiske og tilpasses derfor språkbrukerens sosiale samspill med andre. En tospråklig elev vil for eksempel kunne veksle mellom språkene sine på skolen avhengig av hvem eleven snakker med. Dette forutsetter nødvendigvis at det finnes andre språkbrukere som behersker det samme språket. I den forbindelse har begreper som *språking* og *transspråking* etter hvert blitt mer vanlig, og innebærer at en ser på språk som mer dynamiske størrelser (jf. f.eks. Canagarajah, 2015, s. 417; García et al., 2019, s. 31; Heller, 2007, s. 15) García et al., utdyper begrepet og hevder at transspråking er:

[...] en tilnærming til bruken av språk, tospråklighet og utdanning av tospråklige som tar hensyn til deres språkpraksis – ikke som to autonome språkssystemer, slik tilfellet har vært tradisjonelt sett, men som ett felles språklig repertoar med trekk som samfunnet vårt hittil har definert som å tilhøre to atskilte språk (2019, s. 18).

Et eksempel på en transspråklig tilnærming er å utnytte de ressursene elevene har, og la de være ekspertene på egne språk slik blant andre Joke Dewilde har tatt til orde for i norsk sammenheng (Brøyn, 2020). Det handler om å la elevene nyttiggjøre seg de språklige ressursene de har – uavhengig hvilket språk det innebærer at de bruker. Et lignende begrep som gjør rede for en slik undervisningspraksis, er elevstyrt transspråking. Det handler om å la elevene ta i bruk språkferdighetene sine i naturlige settinger, for eksempel i en innledende fase i gruppesamarbeid (Garcia et. al., 2014. s. 95).

### **3.5 Tidligere forskning**

Jeg vil her i dette kapittelet presentere tidligere forskning som er relevant for studien. Forskning som omhandler samiske tema, er mangfoldig. Derfor vil jeg konsentrere meg om forskning som tar for seg samisk språk og kultur i skolesammenheng. Her vil jeg først se på forskningsrapporter, som kan fortelle hvorfor skolen er en viktig ressurs i revitaliseringsprosessen. Revitalisering i denne sammenhengen betyr å gjøre samiske språk som for eksempel lule- og sørsamisk levende igjen. Jeg har også sett på forskning som omhandler urfolksperspektiver og læreplanen. Dette er i stor grad relevant fordi samer som urfolk er en del av studiens bakgrunn, og vil derfor være gjenstand for videre drøfting. Refleksjoner rundt den samiske læreplanen er også noe jeg vil undersøke i analysen. Til slutt vil jeg se på noen tidligere studier, som berører det samiske i norskfaget, men da med en annen tilnærming enn meg.

NOU 2016:18 *Hjertespråket – Forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk* (2016), *Utredningen mellom forhold samiske språk, kultur og næring* (Nygaard et al., 2019) og *Samisk språkundersøkelse* (Solstad & Balto, 2012), er kvantitative forskningsrapporter som tar for seg samisk språk og kultur innenfor ulike sektorer og institusjoner. Der den førstnevnte i stor grad ser på lovverk knyttet til samisk språk, ser de to andre på omfanget og bruken av samisk språk i samiske forvaltningskommuner, men også i byer og tettsteder utenfor de samiske forvaltningsområdene. Fellesnevneren er derfor det samiske språket, og funnene tilsvarer at spesielt lule- og sørsamisk er i utvikling ettersom de befinner seg i en vitaliseringsprosess. Dette gjelder særlig innfor de samiske forvaltningskommunene. I *Utredningen mellom forhold for samiske språk, kultur og næring*, blir det eksempelvis konkludert med det at å være en forvaltningskommune er av betydning, ettersom det skjerper myndighetenes blikk på samisk

språk og kultur (Nygaard et al., 2019, s. 3). Forskningsrapportene legger særlig vekt på at dersom samiske språk skal være funksjonelle språk i fremtiden, må dette realiseres gjennom skolesektoren. De understreker at veien til vitalisering av språk, går via barns språkopplæring. I tillegg til hjemmet, er derfor barnehager og skoler viktige bidragsytere i språkopplæringen til samiske barn (NOU 2016:18, 2016, s. 198-199; Nygaard et al., 2019; Solstad & Balto, 2012). Andre funn i rapportene tilsier at samisk språk og kultur er vanskelig å integrere i skolen, fordi det er mangel på ressurser; mer spesifikt dreier dette seg om kompetanse på samisk språk, samiske læreverk- og midler. Dette er funn som er relevante for mitt forskningsprosjekt, ettersom min undersøkelse nettopp ser på hvordan skolens aktører, spesielt norsklærerne, reflekterer over kommunens status som en samisk forvaltningskommune. Forskningsrapportene sier imidlertid lite om samisk språk og kultur i læreplaner, og ingenting om det samiske i norskfaget.

Gjerpe (2018), Olsen, Sollid og Johansen (2017; 2019) Murray (2020) har i sine forskningsartikler blant annet sett på læreplaner og urfolksperspektiver i lærerutdanningen og undervisningen. Gjerpe (2018) sammenligner begrepet *urfolkundervisning* i Norge og New Zealand, i tilknytning til samer og maori-folket. Begge steder viser det seg å være en utfordring mellom urfolk og undervisning, fordi de fleste elevene med urfolksbakgrunn går på ordinære skoler. Artikkelen argumenterer derfor for at urfolksperspektiver burde integreres i ordinær undervisning. Det blir også hevdet at en vektlegging av urfolksskoler, samiske skoler i Norges tilfelle, har vært nødvendig og et viktig arbeid i den politiske bevegelsen knyttet til urfolkstematikk.

Olsen, Sollid og Johansen (2017) har i forskningsartikkelen *Kunnskap om samiske forhold som en integrert del av lærerutdanningene* sett på samiske temaers plass i utdanningssystemet. Som Gjerpe, ser de lignende utfordringer; det samiske har lite rom, både i lærerutdanningene og i grunnskoleutdanningen generelt. Artikkelen hevder derfor at det er et behov for et nasjonalt kompetanseløft, der lærerutdanningen tar samiske forhold på alvor og samiske perspektiver i bruk, slik vil det også få resultater i grunnskoleutdanningen (Olsen et al., 2017, s. 1).

Olsen og Sollid (2019) belyser samme tema i artikkelen *Indigenising Education: Scales, Interfaces and Acts of Citizenship in Sápmi*. Her blir diskusjonen rundt utdanning og urfolk koblet til et flerspråklig samfunn i Kåfjord, der innføringen av den samiske læreplanen lenge var preget av uenighet og konflikter. Til tross for uenighetene, har Kåfjord kommune i dag fått

til å knytte urfolkstematikken som en umarkert del inn i skolen og er derfor formålstjenlig for alle elever uavhengig av språk og kultur.

I en læreplananalyse, sammenligner og diskuterer Murray (2020) blant annet begrepet *urfolksperspektivet*. Hun hevder at begrepet blir misforstått, etter som det avgrenser samene som urfolk. Ifølge Murray omfavner samenes språk og kultur mye, og det er viktig at alle forhold knyttet til urfolk belyses, og burde derfor tydeliggjøres i læreplanen som *urfolksperspektiver*. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingskapittelet (7.3).

Forskningsartiklene om urfolk og undervisning som jeg nå har gjort rede for, komplementerer hverandre. Ved å se på det samiske i lærerutdanningen, læreplaner og undervisning, kan dette belyse viktige forhold i elevers utdanningsløp, som har som formål å ivareta urfolksperspektiver, særlig samisk språk og kultur. Forskningsartiklene er av betydning for mitt forskningsprosjekt, fordi det blant annet kan kobles til dekolonisering. Dekolonisering vil si å avkolonisere samisk språk og kultur i samfunnet, som i realiteten betyr å fjerne alle spor og ettervirkninger av assimileringspolitikken og fornorskingsprosessen (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 20). Likevel sier artiklene lite om samisk språk og kultur i norskfaget, men ettersom dekolonisering kan etterstrebnes i alle undervisningsfag, er en slik tilnærming relevant for studien. Dette er noe jeg vil drøfte i drøftingskapittelet (7.1).

Johansen (2008), og Lane (2010), har gjennom kvalitative studier forsket på språkideologier knyttet til urfolk og minoriteter. Johansen (2008) undersøker bruken av sørsamisk blant unge sørsamer. Artikkelen argumenterer for at den eldre generasjonen retter på språket til den yngre. Dermed blir det enklere å velge norsk i samtaler, til tross for at den yngre generasjonen gjerne vil snakke på sørsamisk. Slik har det dannet seg en språkbarriere blant sørsamiske ungdommer. Johansen hevder blant annet at språkvalget skyldes i stor grad purismen, fordi den har innført et tankesett som omhandler at språk skal være «pure» og «rene». I artikkelens sammenheng vil det si at dersom en persons talemåte veksler mellom språk, for eksempel sørsamisk og norsk, og heller ikke snakker grammatisk riktig, vil det for mange ikke være «bra» nok. I likhet med Johansen (2008), undersøker Lane språkvalg i sin artikkel. Hun hevder at det har forgått en språkforskyvning som en konsekvens av et språkskifte i Bugøynes på 1970-tallet. Den eldre generasjonen lot være å snakke kvensk med barna sine, for å skjerme dem fra vanskeligheter de selv hadde følt på kroppen. Artikkelen argumenterer for at språkforskyvningen er en konsekvens av fornorskingsprosessen og purismen. Oppsummert viser forskningsartiklene her til at språkvalg urfolk og minoriteter tar, også kan ha bakgrunn i språkligideologier knyttet til

purisme. Mitt forskningsprosjekt vil i stor grad «snakke» med artiklene beskrevet her fordi språkideologier kan også få konsekvenser for elevers språkvalg. Dette tar jeg videre opp i drøftingskapittelet (7.2).

Jeg vil til slutt i dette kapitelet trekke fram eksempler på studier som eksplisitt knytter samisk språk og kultur til norskfaget, fordi jeg tilnærmer meg denne problemstillingen delvis gjennom et av mine forskningsspørsmål: Hvilken rolle og funksjon mener norsklæreren at samisk språk og kultur har – eller bør ha – i norskfaget? Johansen (2017) har gjennomført en dokumentanalyse, hvor hun har sett på ulike læreplaner. I tillegg har hun intervjuet fire norsklærere på mellomtrinnet om hvordan de underviser om det samiske i opplæringen. Funnene hennes viser at læreplaner etter M-87, har kompetansemål i alle fag som omhandler samisk språk og kultur. I intervjuene kommer det fram at norsklærerne synes kompetansemålene i LK06 om samisk språk og kultur er vide, og mange velger å gjennomføre undervisningen gjennom prosjektur.

Winther (2017) har blant annet gjennomført en kritisk diskursanalyse av lærebøker i norskfaget med samisk innhold, og intervjuet to professorer i samisk litteraturvitenskap. Funnene tilsier at forlagene dekker samisk kultur og språk i ulik grad i norskfaget. En tendens som gjør seg gjeldene er at lærebøkene har en overfladisk tilnæringsmåte som inneholder få litterære tekster om den samiske befolkningen. I intervjuene viser funn, at kompetanse om samisk språk og kultur er overlatt til forlagene fra myndighetenes hold. Samiske fagfolk som blant annet har doktorgrad i samisk litteraturvitenskap, opplever å bli møtt med arroganse og avisning fra forlagene. Slik kommer det også fram i undersøkelsen en antagelse om at forfattere av oppslagsverk av norsk litteraturhistorie har gjort et skille mellom norske og samiske fagfolk på bakgrunn av etnisitet. Hovedfunnet peker derfor i den retning at samisk har lite rom i norskfaget, fordi at samer i liten grad har hatt mulighet til å produsere kunnskap om seg selv i læreverker i norsk. Dette kan indikere at underliggende ideologier også blir inngripende i norskfagets læreverker.

Johansen og Winthers studier kan bidra mer spesifikt til forskning om urfolksundervisning, ettersom de er knyttet til et bestemt fag og ikke bare til skolen og læreplaner. For meg som nærmer meg samme tema er det spesielt interessant å se på andre studier knyttet til norskfaget, fordi denne studien har en norskdidaktisk ramme. Det viser seg imidlertid at forskning rundt sørsamisk språk og kultur knyttet til norskfaget, er mangelfull. Som tidligere nevnt har jeg ikke funnet forskning som dekker sørsamisk språk og kultur i en norskfaglig sammenheng (1.1).



## 4. Metode

I dette metodekapittelet vil jeg beskrive de metodologiske valgene jeg har tatt. Dette innebærer ulike valg som ble tatt underveis i studiens forløp, og jeg vil i det følgende etterstrebe gjennomsiktighet.<sup>6</sup> Disposisjonen i dette kapittelet følger forskningsprosessen fra metodevalg, via innsamlingsmetoder til analyse. Studiens vitenskapelige posisjonering har påvirket metodologiske valg som grunnleggende oppfatninger av verden og kunnskapssyn. Dette har gitt videre føringer for design og innsamlingsmetode. Her gjør jeg rede for utvalg og intervju som metode, og jeg gir en nærmere beskrivelse av gjennomføringen av studiens intervju. Deretter går jeg inn på min rolle som forsker og noen sentrale etiske prinsipper. Som en avslutning, og et bindeledd til neste kapittel fremstiller jeg metodevalg i analysen. Her har jeg også et delkapittel som omhandler fortolkning ettersom jeg har hatt til hensikt å skildre, forstå og fortolke det informantene har delt om sine erfaringer, praksiser og meninger.

Metodologiske valg er i forskningssammenheng av betydning, fordi de setter rammer for studien. Jeg vil her gjøre rede for positivismen og sosialkonstruktivismen som er eksempler på samfunnsvitenskapelige retninger. De to anses som motpoler, og den førstnevnte har klare naturvitenskapelige trekk som blant annet hevder at kunnskap etableres igjennom observasjon og måling. Det betyr ikke nødvendigvis at positivismen omhandler kun kvantitativ forskning, den kan også være kvalitativ, se delkapittel 4.1 (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 27-28). Sosialkonstruktivismen tar høyde for at oppfatninger av verden er subjektive med utgangspunkt i menneskelig erfaringer. Formålet i forskningsprosjekt basert på sosialkonstruktivismen er å innhente kunnskap gjennom sosiale konstruksjoner – for eksempel samtaler eller observasjon av bestemte praksiser. Sosiale konstruksjoner blir til i møte mellom mennesker. Gjennom interaksjon og samspill skapes dialoger med bakgrunn i menneskelig erfaring. Samtalepartnere har for eksempel en forståelse om virkeligheten i forkant av en samtale. I løpet av samtalen kan virkelighetsforståelsen ta ny form, og dermed etablere nye sannheter og kunnskaper. Det betyr nødvendigvis ikke at kunnskapen er en sannhet. Alvesson og Sköldbberg (2017, s. 39) beskriver at alle sosiale hendelser er konstruerte sannheter som tas for gitt. Ved å undersøke og grave i sannhetene, er ingen sannheter absolutte. De kan brytes ned, og rekonstrueres, og dermed ikke slås fast som umiddelbar fakta.

---

<sup>6</sup> Deler av metodekapittelet er omskrevet fra eksamensoppgaven min *Forskning i et minefelt* 2020, i emnet LMN55004, Master i norskdidaktikk, høsten 2020.

Med utgangspunkt i dette vil jeg hevde at de metodiske valgene jeg har tatt i denne studien, har en sosialkonstruktivistisk ramme. De sosiale konstruksjonene som ligger til grunn for denne studien – intervjusamtalene – har jeg bidratt til å skape. Jeg har med meg min egen bakgrunns erfaring inn i undersøkelsen, som blant annet vil være preget av min rolle som lærer, men også av det mennesket jeg er. Slik har jeg med min egen virkelighetsforståelse av verden i møte med intervjudeltagerne som også vil være fortolkende. Dette gjør at jeg på forhånd har antagelser om en virkelighet som ikke trenger å stemme overens med andres oppfatninger. Dermed vil den ontologiske posisjonen – min forståelse av den sosiale verden – påvirke organiseringen av datamaterialet mitt. Dette vil igjen kunne få epistemologiske konsekvenser og betydning for hvordan jeg forsker på denne virkeligheten. Jeg har for eksempel på forhånd hatt tanker om hvordan studien min kan bidra til kunnskapsutvikling i et gitt forskningsfelt. Med andre ord – min forståelse av studiens ramme (metodologien) – vil dermed komme til uttrykk i datamaterialet mitt (jf. f.eks. Cohen et al., 2018, s. 5-7; Kjelaas, 2020, s. 31).

#### **4.1 Metodevalg**

Vitenskapelige studier har ofte en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming, og enkelte studier befinner seg på et sted imellom. Formålet med kvalitative metoder er å studere sosiale konstruksjoner ved å gå dypt inn i datamaterialet, i motsetning til kvantitative metoder som henter data gjennom mengde og tall (Cohen et al., 2018, s. 288). Det som i hovedsak skiller de to fra hverandre, er hvordan datamaterialet registreres og analyseres. Der kvalitative metoder har som mål å observere og studere erfaringer for å forstå og beskrive hvordan mennesker opplever verden, vil kvantitative metoder dreie seg om å observere variabler og verdier i form av statistikk (Johannessen et al., 2016, s. 93 og 237). Eksempler på kvalitative forskningsmetoder er blant annet intervju, observasjon og dokumentanalyse og data kan innhentes i form av blant annet video, lydopptaker og feltnotater (Cohen et al., 2018, s. 643).

Å få landet en foreløpig problemstilling er avgjørende fordi den danner grunnlag for hvordan en må gjennomføre studien for å få svar (Johannessen et al., 2016, s. 69). Jeg har valgt å søke svar på problemstillingen min ved å gå i dybden på et utvalg enkeltindividers refleksjoner og erfaringer. Metoden jeg har valgt, har til hensikt å gjøre dette mulig. Analysemetoden følger også av formålet: Jeg ønsker å beskrive og forsøke å forstå disse refleksjonene og erfaringene, derfor har jeg gått beskrivende og fortolkende til verks. Etter at jeg hadde bestemt meg for en mulig problemstilling, ble det neste å finne innsamlingsmetode (for å innhente data). Jeg bestemte meg også for utvalg (hvem jeg skulle intervju og hvorfor), og utarbeidet en

intervjuguide. Jeg har også tatt avgjørelser rundt det å skrive fram analyse (Neteland, 2020, s. 16).

Slik jeg så det hadde jeg to nærliggende valg. Ettersom jeg har jobbet som lærer i mange år selv, og har en bakgrunnsforståelse av skolens praksis som på mange måter ville være lik studiens deltagere, kunne dette betraktes som å forske i eget landskap. I tillegg kjenner jeg til lokalsamfunnet hvor studien finner sted. I dette berører studien en etnografisk tilnærming, der deltagende observasjon brukes som metode. Metoden har til hensikt å samle inn data igjennom mennesker samhandling og språkbruk (Fangen, 2010, s. 1). Dette er imidlertid en omstendelig forskningsmetode, som krever mye tid (Kjelaas, 2020, s. 30). Dette er tid jeg ikke har hatt til rådighet, og dermed ble deltagende observasjon utelukket som metodevalg. Likevel vil jeg hevde at min bakgrunn som lærer, har preget studiens metodologi. Metodologien setter rammer for studien, og får dermed konsekvenser for metodevalg (Harstad, 2020, s. 31).

Det andre valget jeg gjorde, var å bruke intervju som metode. Ifølge Neteland (2020, s. 15) er intervju egnet metode om en vil undersøke menneskelige refleksjoner knyttet til erfaringer, forestillinger og holdninger. Det er nettopp Netelands beskrivelse av intervju som metode, som er mitt formål i studien, fordi intervju gir muligheter for å innhente rapporter om praksiser. Jeg har dermed valgt å innhente mitt datamateriale i form av intervjuer. Videre vil jeg forklare hvordan jeg har gått fram i intervjuprosessen, men først vil jeg gjøre rede for mitt valg av intervju som metode, og utvalg av deltakere til studien.

#### **4.1.1 Intervju som metode**

Intervju er en praksis som brukes i mange sammenhenger i samfunnet, og er enkelt sagt en form for samtale. Det finnes mange former for intervju; de anvendes blant annet i journalistiske og terapeutiske sammenhenger, og også i forskning. Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap ved å få innblikk i menneskers livsverden og virkelighetsforståelse (jf. f.eks. Johannessen et al., 2016, s. 143; Kvale et al., 2015, s. 20-21). Et godt eksempel på en slik intervjumetode er semistrukturerte livsverdensintervju. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann en «[...] planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (2015, s. 357). Felles for alle intervjuer, er at intervjueren i likhet med intervjudeltagerne har en subjektiv posisjon. Alle subjekter er for eksempel underlagt bestemte diskurser, maktrelasjoner og ideologier. Dette er oppfatninger som bestemmer ulike

handlingsvalg i et intervjuforløp. Dermed blir ikke situasjonen nødvendigvis helt objektiv fordi påvirkninger utenfra kan medføre en dobbel betydning (Kvale et al., 2015, s. 20).

Jeg har valgt å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju med utgangspunkt i en slik semistrukturert modell. Ved å snakke med intervjudeltagerne har jeg ønsket å få fatt i deres forestillinger og refleksjoner de måtte ha. Dette er tanker som videre kan bidra til å produsere ny kunnskap, i samspill med meg som forsker. Som nevnt i studiens innledning, er formålet med studien blant annet å produsere kunnskap rundt sørsamisk språk og kultur som en del av norskfaget, og undersøke sannheter som påvirkes av de underliggende fenomenene holdninger og ideologier. Det betyr at skolens praksiser er som den er, fordi den trolig blir påvirket av samfunnsmessige forhold som tas for gitt. Å bruke intervju som metode har i lys av dette vært det mest formålstjenlige.

#### **4.1.2 Utvalg**

Utvalg handler om hva slags datamateriale prosjektet skal baseres på (Aa & Neteland, 2020, s. 16). Ettersom studien er forankret i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, har det som nevnt vært hensiktsmessig å bruke intervju for å samle inn data. Samtidig er studien kvalitativ, og kvalitative metoder har gjerne som formål å kartlegge sosiale mønstre innenfor et spesifikt område (Johannessen et al., 2016, s. 93). Jeg har valgt deltakerne ut fra forhåndsbestemte kriterier for å sikre data som kan svare på problemstillingen min, og som vil kaste lys over de mønstrene jeg er spesielt interessert i. Utvalget kan derfor kalles strategisk. Et strategisk utvalg vil si å rekruttere informanter med utgangspunkt i et klart mål (Johannessen et al., 2016, s. 115). I det følgende vil jeg gjøre rede for hvor datamaterialet er hentet fra og informantene som har deltatt i forskningsprosjektet.

Jeg har valgt å hente inn empirien på en skole som ligger i en samisk forvaltningskommune. Det var flere grunner til det. Som allerede nevnt er jeg selv oppvokst i en samisk kommune. I tillegg er det spesielt interessant å undersøke hvordan samisk språk og kultur er ivaretatt i en samisk forvaltningskommune, fordi den har særskilte plikter. Der har jeg intervjuet fem norsklærere, en representant fra skolen ledelse og en samisklærer (mer om dette kommer senere). Ettersom alle informantene jobber på samme skole, betyr dette at de har forholdsvis lik bakgrunn. Slik kan jeg avdekke like og ulike erfaringer, da informantene er ei gruppe med liten variasjon og kjennetegner derfor en felles diskurs innenfor samme institusjon. Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju fire norsklærere, som er et utvalg av flere norsklærere ved skolen. Det betyr at jeg har utelukket et antall lærere som også kan sitte på viktig informasjon.

Avgrensningen har vært nødvendig for å skaffe nok innblikk, uten at det skulle gå på bekostning av tid og mulighet til å gå i dybden på materialet i analysen.

Utvalget består til sammen av syv informanter. Jeg har intervjuet fire norsklærere enkeltvis, i tillegg til å gjennomføre et gruppeintervju i etterkant av enkeltintervjuene. Da var en av informantene syk, og ble derfor erstattet av en annen. Slik ble det til at jeg intervjuet fire norsklærere i enkeltintervjuene, og fire norsklærere i gruppeintervjuet, men at det til sammen ble fem informanter som representerte norskfaget.

Norsklærerne er i studiens sammenheng primærkildene mine. Primærkilder er materialet som direkte taler til undersøkelsens formål (Cohen et al., 2018, s. 183). Jeg har også intervjuet en sørsamisklærer og en avdelingsleder. Dette ble gjort for å belyse problemstillingen min fra flere sider, og de er derfor sekundærkildene mine. Sekundærkilder vil være et tillegg – og står ofte i relasjon til primærkildene (Cohen et al., 2018, s. 183). Slik kan viktig informasjon komme fram, som igjen vil underbygge eller vise et annet meningsinnhold enn det jeg vil se på som norsklærernes sammenfattede oppfatninger i intervjuene. Jeg vil her gjøre en kort presentasjon av informantene mine, da det kan bidra til å gi et mer helhetlig bilde av posisjonen de uttaler seg fra. Som et viktig etisk prinsipp, har informantene blitt anonymisert og derfor fått udelt pseudonavn (jf. f. eks. Johannessen et al., 2016, s. 90; Nilssen, 2012, s. 150).

Videre vil jeg presentere informantene mine i et informantportrett.<sup>7</sup> Informasjonen i informantportrettet er mer generell på grunn av hensyn til personvern.

Silje har lang erfaring som lærer. Hun har gjennomført en allmennlærerutdanning, og kan undervise i alle fag. I dag underviser hun mest i fagene engelsk og norsk. Silje har jobberfaringer fra andre skoler, og har både jobbet på barne- og mellomtrinn.

Frank har lærerutdanning for 5 – 10, men jobber på barnetrinnet. Frank underviser i stort sett alle fag, og har hovedansvaret for norsk på sitt trinn.

Tina har også lang erfaring som lærer. Hun har tatt etter- og videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har likevel i mange år undervist i norsk, og har derfor god innsikt i faget.

---

<sup>7</sup> Informasjonen i informantportrettet gjøres mer generell på grunn av hensyn til personvern.

Pål har jobbet som lærer en god stund. Han har tatt en rekke etter- og videreutdanninger, blant annet i engelsk og norsk. Han har ikke hovedansvaret for norskundervisningen på sitt trinn i dag, men har undervist i norskfaget i mange år.

Rita har også allmennlærerutdanning, og har jobbet på ulike skoler i landet. Hun underviser i de fleste fag, med vekt på engelsk og norsk, og har både erfaring fra mellomtrinnet og barneskolen.

Bente representerer ledelsen. Før hun begynte sitt virke i ledelsen, har hun jobbet som lærer i noen år. Bente utdannet seg ved NTNU, og har blant annet hovedfag i Nordisk. Bente har også etter- og videreutdanning, blant annet innenfor ledelse.

Kari er samisklærer, og kjenner det samiske miljøet godt. Hun har jobbet som lærer i en god periode, og har/har hatt et ambulerende virke. Det vil si at hun har undervist samtidig på flere skoler som befinner seg i og utenfor kommunen. Kari underviser både i barneskolen og på mellomtrinnet. Hun har lærerutdanning, og utdanning knyttet til sørsamisk.

### **4.1.3 Studiens intervju**

Ettersom intervju ble metoden jeg ville bruke, ble det nødvendig å utforme en intervjuguide. En intervjuguide inneholder spørsmål som kan bidra til å kaste lys over problemstillingen din (Johannessen et al., 2016, s. 147). Den er ment som et hjelpemiddel for meg i gjennomføringa av intervjuene ved å fungere som en gjennomtenkt plan for samtalen som strukturerer den og legger til rette for at jeg finner svar på problemstillingen min. Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine i utformingen av intervjuguiden.

Jeg vil her eksemplifisere med et spørsmål fra intervjuguiden min: *Hvordan kan sørsamisk språk og kultur integreres i norskfaget?* Jeg mener dette spørsmålet inviterte til svar som måtte utdypes og begrunnes. I intervjuguiden la jeg vekt på åpne spørsmål, da intervjudeltagerne kan komme med ulike forklaringer og begrunnelser for sitt syn (Neteland, 2020, s. 59). Slik kan en si at intervjuene ble gjennomført i en semistrukturert kontekst; intervjuguiden har et overordnet utgangspunkt, men må ikke følges slavisk (Johannessen et al., 2016, s. 146).

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg to pilotintervju. Intervjuene oppleves som positive i etterkant. Etter hvert gikk samtalen nærmest av seg selv, og jeg turte å løsrive meg fra manus. Ettersom intervjuene var semistrukturerte, ble det en naturlig del av prosessen å følge opp svarene til intervjudeltagerne med oppfølgings spørsmål. Dette innebærer blant annet å være en

god lytter, men også finne det rette tidspunktet (Kvale et al., 2015, s. 170). Dette gjorde jeg (forsøkte i hvert fall), og ble bedre på dette underveis i intervjuene. Slik kunne jeg få mer utdypende svar om det deltagerne formidlet. Likevel gav dette meg noen utfordringer i analysearbeidet, som resulterte i en del leting da jeg opplevde å få like og ulike svar på samme spørsmål på forskjellige plasser i transkripsjonene. Dette kan vise seg å være noen av svakhetene ved bruk av metoden, men også noen av styrkene (4.3).

Intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt på et møterom ved skolen og hadde en varighet mellom 45 og 70 minutter. Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker; slik kunne jeg høre igjennom opptakene og transkribere de i etterkant. Underveis prøvde jeg å notere eventuelle observasjoner og oppfølgingsspørsmål. Jeg synes i imidlertid at det ble vanskelig å fokusere på samtalen og det intervjudeltagerne sa, mens jeg noterte. I praksis ble det derfor til at jeg tok lite notater underveis, men jeg noterte flittig i etterkant av intervjuene, og begynte allerede analyseringsprosessen her.

I etterkant av enkeltintervjuene gjennomførte jeg et gruppeintervju. Dette gjorde jeg for å få bedre grep om de ulike fenomenene som ble synlige i enkeltintervjuene. Et gruppeintervju ledes av en moderator med 6 – 10 deltagere, der en «[...] moderator søker å styre diskusjonene inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse» (Kvale et al., 2015, s. 135). I gruppeintervjuet fikk jeg blant annet intervjudeltagerne til å diskutere og dvele mer ved ordet kunnskapsmangel, som var et fenomen som det ble vist til i samtlige enkeltintervjuer. Jeg styrte samtalen ved å gi ordet til den som ville ha det, også når ingen tok det frivillig. Slik kom diskusjonen i gang, og deltagerne hadde mye på hjertet. I tillegg til å spørre om ulike fenomener som kunnskapsmangler og ansvarliggjøring, fikk deltagerne utlevert artikkelen *Kampen om hjertespråket*, se vedlegg 3. De fikk lese denne mens jeg satte lydopptakeren på pause. Artikkelen handler om retten til å få opplæring i og på lulesamisk, og muligheter til å få bruke sitt eget morsmål. Slik konkretiserte artikkelen et tema som kanskje ikke hadde vært så enkelt å komme innpå dersom de bare hadde fått et spørsmål om det. Det satt i gang noen refleksjoner om følelser som handlet om et tapt språk, og tilgangen på å få ta igjen det fortapte.

Gruppeintervjuet varte i ca. 90 minutter. Slik ble datamaterialet mitt betydelig utvidet, og det ble følgelig mer å jobbe seg gjennom i analyseprosessen. Likevel anser jeg gruppeintervjuet som en verdifull del av datainnsamlingen, siden det bidro til at forhold og fenomen jeg allerede hadde merket meg. Gruppeintervjuet i sin helhet medførte nye refleksjoner og forestillinger med bakgrunn i enkeltintervjuene. Etersom jeg her spurte intervjudeltagerne om de samme

temaene som vi berørte i enkeltintervjuene, fikk svarene denne gangen en ekstra dybde. Det vil si at i samspill med hverandre og meg som intervjuer, ble erfaringene, refleksjonene og forestillingene våre videreutviklet. Slik jeg ser det i etterkant, ble gruppeintervjuet dermed et viktig bidrag for studien.

## **4.2 Forskerollen**

Studien min er, som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, forankret i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Det betyr at min rolle som forsker i stor grad er subjektiv. I møte med intervjudeltagerne vil også min forståelse av virkeligheten prege intervjuet (jf. kap. 4.1). «En streben etter en sensitivitet med hensyn til ens fordommer, ens subjektivitet, innebærer en refleksiv objektivitet» (Kvale et al., 2015, s. 273). Forskerens refleksivitet er en samlebetegnelse på egenskaper forskeren tar med seg inn i egen forskning, og setter derfor sitt preg på metodikken. Metodikken tar forhåndsregler for at forskeren må anerkjenne egne verdier og verdenssyn, noe som vil prege og påvirke forskningsforløpet (Cohen et al., 2018, s. 284). Dette handler også blant annet om forskerens situering, som betyr at forskeren på forhånd plasserer seg fra et teoretisk, biografisk og/eller et emosjonelt ståsted (Kjelaas, 2020, s. 32-33). Dette legger føringer for videre forståelse av forskerens rolle, og er avgjørende for studiens troverdighet. Forskeren skal ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 73) møte intervjudeltagerne med moralsk adferd, og må derfor etterstrebe en objektiv distanse ved å ta fornuftige valg i samtalene. Objektivitet i en kvalitativ forskningsprosess handler om å være fordomsfri, og forskeren må derfor med bakgrunn i sin subjektive forståelse være bevisst på egne fordommer (Kvale et al., 2015, s. 273). Det betyr at forskeren må være en god observatør og en aktiv lytter. Med andre ord, blir forskeren ifølge Nilssen (2012, s. 29) sitt eget instrument, der ambivalens, sensitivitet og kommunikative ferdigheter er gode stikkord. Forskerens refleksivitet blir dermed avgjørende for produksjonen av kunnskap og kvaliteten på studiet.

Videre preges forskeren av relasjonen som oppstår mellom intervjudeltagerne og seg selv. Det vil i denne sammenhengen være hensiktsmessig for forskeren å skape trygge rammer ved å opparbeide tillit og samtidig være klar over egen påvirkning og emosjonelle sider (Nilssen, 2012, s. 28). Makt og beslutningspåvirkning er eksempler på forhold som kan prege relasjonen mellom forsker og intervjudeltager i et intervju (4.3.1).

Jeg har gått inn i denne studien med en dobbel rolle. På den ene siden er jeg forsker, på den andre siden er jeg lærer. Dette har åpenbart fått følger for studiens metodikk, og har derfor påvirket intervjuprosessen. Ettersom jeg har bakgrunn som lærer, kan dette ha preget min



tilnærming. Jeg kjenner blant annet til skolediskursen og vet at et kollegium ofte har innarbeidede mønstre. Dette var mønstre jeg forventet å se i datamaterialet. For eksempel er holdninger og ideologier fenomener som også er til stede i skolen. Det var nettopp disse fenomenene jeg ønsket å få grep om, og ble for meg den kunnskapen jeg søkte. Med dette som utgangspunkt ble det derfor viktig å tilnærme meg intervjudeltagerne med ydmykhet og forståelse. Dette innebar blant annet jeg lyttet til det de sa uten å uttale meg om mine meninger knyttet til tema. Jeg prøvde heller ikke bevisst å påføre deltagerne mine egne holdninger og kunnskaper som jeg har opparbeidet meg i løpet av masterutdanningen. Slik vil jeg si at intervjuene besto av gjensidig respekt i et forsøk på å formidle tanker og refleksjoner i samspill med hverandre.

En fare ved kvalitative intervjuer er at spørsmålene som stilles, blir ledende. Intervjuguiden kan være utformet i den hensikt i å unngå ledende spørsmål, men ettersom intervjuene er en samtale som skjer her og nå, kan et lite ord endre på spørsmålsformuleringen og dermed bli ledende (Kvale et al., 2015, s. 201). I studien har jeg tatt forhåndsregler, og utformet en intervjuguide uten ledende spørsmål. Det er likevel en viss fare for at noen spørsmål har blitt ledende, da med tanke på impulsive oppfølgingsspørsmål og kommentarer underveis. Dette har jeg tatt til etterretning i analyseringen av datamaterialet, og har med dette gjort et forsøk på å fremstille empirien så ærlig og troverdig som mulig. I enkelte tilfeller kan også ledende spørsmål være en av styrkene ved kvalitative intervjuer. Slik kan intervjudeltagerne få muligheten til å posisjonere seg tydelig for eller mot noe det ellers kan være vanskelig å sette ord på. Det er med andre ord ikke ødeleggende i seg selv, så i lenge jeg tar høyde for dette i analysen.

Jeg vil også hevde at intervjuprosessen for min del var følelsesmessig krevende. Tema knyttet til samiske perspektiv kan ofte være betente, og derfor vanskelig å gå inn i. Jeg var blant annet redd for å fornærme noen eller gjøre noe som fikk deltagerne til å føle seg mindreverdige. Slik kjente jeg på et dilemma. På den ene siden hadde jeg som mål å undersøke og få grep om mest mulig informasjon. På den andre siden skulle jeg gjøre dette uten å forulempe noen. Dette var noe jeg tenkte mye på før intervjurundene, og preget meg nok mer i forkant enn under selve intervjuene.

Et annet forhold som kan prege intervjuene, er maktforhold. Et forskningsintervju er en samtale med asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og intervjudeltageren. Derfor må forskeren på forhånd være klar over hvordan dette kan påvirke intervjuet (Kvale et al., 2015, s. 51). Ettersom det var jeg som forsøkte å undersøke et fenomen, hadde jeg i større grad kontroll på

tema og innhold enn intervjudeltagerne, noe de gav uttrykk for selv. Eksempler på dette var utsagn som ble nevnt i forkant av intervjuene: «*Jeg vet ikke om jeg kan nok om tema, og at du får noe ut av det*» eller «*Jeg gruer meg litt, fordi jeg vet ikke om jeg kan svare på spørsmålene dine*» også videre. I den forbindelse, med utgangspunkt i begrunnelsene skissert ovenfor, valgte en person å takke nei på forespørselen om å delta i studien.

Løsningen på de to forholdene nevnt over, slik jeg ser det i ettertid, ble for eksempel å beholde en form for bevisst naivitet. Kvale og Brinkmann omtaler bevisst naivitet som en strategi forskere kan anlegge for å stille «[...] opp noen forhåndsatte spørsmål og arbeider ut fra ferdige analysekategorier, vil en bevisst naivitet og forsøk på fordomsfrihet åpne for nye og uventede fenomener» (2015, s. 48).

### **4.3 Ethiske prinsipper**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskapen og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal ivareta etiske krav. Kravene handler blant annet om at forskeren er pliktig til å følge etiske normer, sikre faglig frihet, ansvar for egen forskning, ta hensyn til forskningsdeltagere osv. (NESH, 2019). I den forbindelse, er det viktig at forskeren vurderer egen forskning med et kritisk blikk gjennom hele forskningsforløpet. «Ethiske problemstillinger oppstår når forskningen *direkte* berører mennesker, spesielt ved datainnsamlingen, enten den foregår gjennom deltakende observasjon, intervjuer eller eksperimenter» (Johannessen et al., 2016, s. 84). Etter at jeg hadde bestemt meg for metodevalg, søkte jeg NSD om godkjenning av prosjektet. Her skrev jeg inn hva som var studiens formål, studiens utvalg, la ved intervjuguide og samtykkeskjema. Forskningsdeltagerne ble informert om studien, før de bestemte seg om å delta eller ikke. De fikk utlevert hvert sitt samtykkeskjema, som jeg fikk tilbake etter at de hadde skrevet under på det (vedlegg 2). I samtykkeskjemaet ble det presisert at deltagerne ville bli anonymisert, og at de kunne trekke seg fra å delta fram til studien ble levert. I studien min, har det vært flere hensyn å ta; jeg har bevisst latt være å oppgi både stedsnavn og navn på informanter, da dette er sensitive opplysninger. Som forsker skal du respektere forskningsdeltagernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2019). Intervjuene ble imidlertid gjennomført på et møterom ved samme skole, og mulighetene for at utenforstående har fått det med seg er derfor til stede. Det er også til sjuende og sist deltagerne selv som bestemmer om de vil være helt anonyme, og om de velger å snakke om deltagelsen, er det opp til dem.

For at studien skal være troverdig, eller med andre ord pålitelig og gyldig, er det for meg som forsker viktig å være åpen om de valgene som er tatt. Dette vil styrke relabiliteten og validiteten til studien. Det betyr at studien bør være gjennomsiktig (Cohen et al., 2018, s. 248), slik at leseren kan vurdere om studien egner seg for reproduksjon og at den eventuelt fremmer kunnskap knyttet til tidligere og fremtidig forskning. Dette medfører blant annet å ha nærhet til egen forskning, samtidig som en bør opprettholde en viss objektiv distanse (Kvale et al., 2015, s. 275-276; Nilssen, 2012, s. 137-138). Med andre ord, er det viktig å være bevisst på sin rolle, og hvordan dette kan påvirke andre i undersøkelser som dette.

#### **4.4 Analyseprosess**

Analysen min består som tidligere nevnt av to deler, hvor del 1 er en deskriptiv analyse og del 2 er en ideologi- kritisk analyse. I del en beskriver jeg det jeg som åpenbart kan observeres i datamaterialet. I del to prøver jeg å forstå og fortolke det jeg har observert. Jeg vil i de følgende avsnitt forklare hvordan jeg har gått fram i analysen. Dette inkluderer transkribering, koding, kategorisering og fortolkning av datamaterialet. Dette har jeg gjort i flere omganger. Jeg har dermed vært i en konstant fram- og tilbake prosess i arbeidet med analysen.

Jeg har valgt å bruke en induktiv tilnærming til analysearbeidet, der jeg var åpen for hva datamaterialet kunne gi meg. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 224) er en induktiv tilnærming en måte å nærme seg temaet uten altfor mange ideer å teste. I arbeidsprosessen har jeg derfor etter transkribering først gjennomført en åpen koding. Det vil si at jeg har forsøkt å lete etter interessante mønstre i materialet, og satt navn på foreløpige kategorier (Johannessen et al., 2016, s. 185).

Transkriberingen av datamaterialet var en tidkrevende prosess. Jeg valgte å transkribere intervjuene i Word, og skrev ordrett ned det intervjudeltagerne sa. For å gjøre det enklere for meg selv i etterkant, valgte jeg å skrive så nært skriftspråket som mulig. I selve analysen har utdragene fra datamaterialet derfor blitt skrevet på bokmål, selv om dette ikke var intervjudeltagerens «talemåte». Jeg har også brukt tegnsetting som komma og punktum, for å lette lesingen av sitatene. Ved gjengivelse av informantene i analysen, har jeg enkelte steder brukt deler av utdrag. Det har blitt markert ved bruk av hakeparenteser, [...], slik det ellers gjøres ved bruk av sitater. Jeg har også erstattet stedsnavn, og navn med hakeparenteser [*sted*] og [*navn*], for å ivareta anonymiteten i studien.

Koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteter i det kvalitative analysearbeidet (Nilssen, 2012, s. 78). For å finne fram til relevante koder, gikk jeg inn i datamaterialet og

markerte transkripsjonen meg farger, se figur 2. Slik reduserte jeg datamengden og fikk dermed bedre oversikt over materialet. Det har vært nødvendig å dele kodene inn i hovedkategorier og underkategorier for å finne fram til en kjernekategori og et fenomen. Kjernekategorien gjør rede for de teoretiske sammenhenger i materialet (Johannessen et. al., 2016, s.189). Underveis i prosessen ble det tydeligere at kategoriene er betinget av hverandre, og at den ene ikke kan oppstå uten den andre. Noen av kategoriene har også en årsakssammenheng. Det vil si at en kategori kan være årsaken til at en annen oppstår. Det er dette som ifølge Johannessen, Tuft og Christoffersen er koding langs handlingsaksen eller aksial koding (2016, s. 188). Dette gjorde det nødvendig for meg å slå sammen noen kategorier, fordi mange gikk inn i hverandre og handlet om samme tema. Slik ble datamaterialet gradvis mer oversiktlig, og det var enklere å finne fram til kjernekategorier og fenomenet, selektiv koding.

IO 2, 25: Ja, det kan vi jo si det. Det er jo liksom ikke, der ikke så mye kjøtt på den enda og det, og vi har jo gått litt i gangene her og ellers og blant annet i duodji da med, og hva gjør vi og hvordan gjør vi det og hva kan passe til forskjellig trinn og. Og med musikk, det er jo begrensa hva jeg kan av den samiske kulturen der og. Så absolutt burde vel samisk lærer ha hatt en eller annen present, for eksempel komme rundt på trinnene da. Noe samiske, ja i perioder, en uke med noe duodji om så på et trinn en uke eller perioder. Vi som har og kan hende etter hvert at det blir på hvert trinn, elever fra den samiske barnehagen, så vil det bli mer naturlig å få hjelp av de lærerne som har de ungene da. Det er klart. Og det gjør jo vi. Og de har jo timer og forteller hva de har gjort og, og samisk nasjonaldagen har de kommet og vist og fortalt og. De har jo kommet med forslag til aktiviteter og inne i lavoen har vi jo fått noe konkret arbeid og informasjon og struktur og sånn inn, hvor de skal sitte og hva ja. Men jeg kunne ønske meg noe mer at det kommer mer uten at vi spør. At det kan legges naturlig til dem. Nå har vi forslag på noe forming, nå har vi forslag på noe til den samiske dagen nå har vi forslag til et eventyr en sang. At jeg ikke må spørre om det, at det bare kan legges i en bok. Noen jeg på å si, har jo nettet, nye opplegg.

Figur 2: Koding av datamaterialet

Koding og kategorisering fører fram til et fenomen. *Fenomenologi* er ifølge Kvale og Brinkmann «[...] et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene [...]» (2015, s. 45). Forskeren har altså som mål å forstå informantenes virkelighet slik de oppfatter den. Forståelse henger sammen med fortolkning. Ifølge Nilssen betyr dette at forskeren ikke bare skal forstå og gjengi forskningsdeltagerne meninger, en skal også undersøke det som ligger bak meningene. Med andre ord medfører dette en dobbel fortolkning for forskeren. I analysedel 2 har jeg gjort et forsøk på å fortolke intervjudeltageres fortolkninger av virkeligheten slik de oppfatter den med utgangspunkt i skolens praksis. Det betyr likevel ikke at min fortolkning er den eneste rette. Kvalitative forskningsmetoder åpner opp for et fortolkningsmangfold, noe som betyr at et datamateriale kan fortolkes forskjellig (Kvale et al., 2015, s. 238).

## 5. Analyse

I denne oppgaven forsøker jeg overordnet sett å kaste lys over hvordan kommunens status som samisk forvaltningsområdet reflekteres i skolens praksiser. Mer spesifikt vil jeg gjennom analysen av datamaterialet forsøke å finne svar på:

1. Hvordan tematiserer skolen samisk språk og kultur?
2. Hvilken rolle og funksjon mener norsklæreren at samisk språk og kultur har – eller bør ha – i norskfaget?
3. Hvordan kan skolens praksis og lærernes oppfatninger forstås som et uttrykk for språkideologi?

Analysekapittelet består av to deler, hvor del 1 er en overveiende deskriptiv analyse, og del 2 er en ideologikritisk analyse. I analysedel 1 (kapittel 5.) henvender jeg meg først og fremst til forskningsspørsmål 1 og 2. Her presenterer jeg en organisatorisk situasjonsbeskrivelse av skolen som en helhet. Med denne beskrivelsen av feltet vil jeg forsøke å skildre intervjudeltagernes virkelighetsoppfatning og perspektiver, og hvordan skolens praksiser samlet sett fremgår av datamaterialet. Dette innebærer intervjudeltagernes samlede forståelse med utgangspunkt i skolens praksiser og omhandler blant annet opplæring for sørsamiske elever,<sup>8</sup> innslag av samisk språk og kultur i (lokal)samfunnet, skolen og undervisningen, flerspråklighet i opplæringen og skolens organisering og struktur. Videre trekker jeg fram norsklæreren som aktør, hvor jeg forsøker å belyse deres praksiser, erfaringer og refleksjoner. Jeg vil også legge til grunn refleksjoner fra sekundærkildene mine (en fra ledelsen og en av skolens samisklærere), fordi dette gir mulighet til å belyse skolens praksiser fra flere aktørers perspektiv.

### 5.1 Opplæring for sørsamiske elever

Organiseringen av opplæringen av de sørsamiske elevene har i mange år foregått og foregår fortsatt ved at sørsamisklærer henter elevene ut fra ordinær undervisning og gjennomfører

---

<sup>8</sup> Begrepene «sørsamisk» og «samisk» glir noen ganger over i hverandre. Når det er snakk om det samiske språket, er det det sørsamiske språket som siktes til. Samisk kultur kan omhandle samisk kultur generelt, men også sørsamisk kultur. Der det er viktig å skille på det vil det derfor synliggjøres i analysen, og begrepet «sørsamisk språk eller kultur» blir anvendt her.

Samiskundervisning på eget rom. Elevene har alt fra tre til syv timer med samiskundervisning i uka avhengig av om de har sørsamisk som første eller andrespråk. Nesten alle trinn har en eller flere elever med samisk bakgrunn. Det er også noen som får opplæring i nordsamisk via fjernundervisning fra Kautokeino.

I tillegg til den ordinære tilnærmingen prøves det ut noe som aldri har blitt gjort før på ett av trinnene i barneskolen. Her er antall sørsamiske elever mange nok til å ha en egen klasse. De har fått et eget rom der de har samiskundervisning flere timer i uka. De har også egen lærer som følger de i samiskundervisning og ordinær undervisning. Informant Bente, som representerer ledelsen, beskriver den «nye undervisningspraksisen» som følger:

**Bente:** [...] så mye mer for å si det sånn variert, det er flere sammen. Det er et samhold, og det er mye mer sånn normalisert, går inn og ut av trinnet, samisklæreren deres er på trinnet, når det undervises på norsk og sånn, så snakker [*navn*] sørsamisk til de, og det svares tilbake og alle hører det her. Og da blir det naturlig del, så at det er et nivåløft, som vi håper liksom skal drive fremover og vi håper vi skal kunne gjøre det sånn [...]<sup>9</sup>

I de individuelle intervjuene spurte jeg intervjudeltakerne om hvordan de opplever at organiseringen rundt samiskundervisningen fungerer i praksis. Dette har de alle sammen gjort seg noen tanker om, og slik det fremstår for meg er opplevelsen av organiseringen sprikende. Norskklærerne er enige om at det fungerer godt, men ikke optimalt. De forteller at det er en åpenhet rundt det å bli hentet ut fra timer, og at verken lærere eller elever stiller spørsmålsteget ved dette. Alle forstår hvorfor dette gjøres, men noen uttrykker en form for bekymring. De er bekymret for at elevene ikke får med seg det de skal i den ordinære undervisningen, fordi de er så mye ute på samisk, og det oppleves som at de «mister» timer. Noen lærere er også bekymret for at de sørsamiske elevene blir «alene» i mange timer, og tenker at dette kan være vanskelig for de elevene det gjelder. Det er noe som også kommer fram i gruppeintervjuet hvor Silje spurte «[...] Hva gjør det med en unge som på en måte blir satt i en sånn type undervisning så mange timer i uka? [...]». I intervjuet med Frank trakk han fram ord som segregering og fellesskap da jeg spurte om hva han tenker om dagens organisering av opplæring av sørsamiske elever «[...] Jeg synes de er for segregerte, synes jeg [...]». Videre forklarer han hva han mener med det.

**Frank:** [...] Noen får en veldig fellesskapsfølelse av det og reagerer positivt, men noen vil jo være en del av klassefellesskapet, så det kan bli en sånn uheldig utvikling da, der de føler på en måte at så er det de, også er det dem andre, og at de ikke føler seg som en del av klassen da og trinnet [...]

---

<sup>9</sup> Navn på informanter og andre aktører utelates fra sitatene for å sikre personvern. Dette gjelder også stedsnavn. Noen ganger velger jeg også utelate «pseudonavn» fra sitatene fordi utsagn eller uttalelser kan virke belastende for dem det gjelder.

Samisklærer er kjent med dette tankesettet, men ser det ikke på samme måte. Ifølge henne «mister» ikke elevene innholdet i undervisningen fordi de går ut til samisktimer ifølge henne, da fremgangsmåten i for eksempel lesing og skriving er den samme, likevel om den foregår på sørsamisk.

I gruppeintervjuet ba jeg med hensikt norsklærerne å reflektere videre over begrepet «å miste» ettersom det ble et tema i de individuelle intervjuene. Her kom de til enighet om at ordet og betydningen av hva det innebærer har blitt brukt «feil» slik vi snakket om det sist, men også i andre situasjoner. For eksempel i tilknytning til timeplanlegging sammen med samisklærere. Norsklærerne nevnte blant annet at undervisningen i sørsamisk på mange måter kan være en berikelse, og at den er helt nødvendig for at elevene skal få lære og utvikle eget språk og sørsamisk identitet. Tina sa for eksempel dette om å lære to språk samtidig: «[...] Ikke sant, men det er jo ikke noe problem for unger å lære to språk, det er det jo ikke. Jeg tenker på alle de som lærer engelsk og norsk eller fransk og engelsk, ikke sant, med tospråklige foreldre [...]» De andre var enige og Pål sa følgende: «Nei, det tror jeg ikke går utover, det går ikke på bekostning av norsk nei, det gjør det ikke altså.» Videre sier han: «Det er en berikelse bare». Silje viste til bruken av begrepet «å miste», som vi implisitt snakker om ovenfor, eksplisitt:

**Silje:** Men det jeg har hørt da, er det at det er samiske lærere som har sagt at det er norske, altså, ikke-samiske lærere har sagt hva de mister, de bruker ordet miste og da tenker de ikke-samiske lærere andre fag. Hva de mister, og har brukt det uttrykket. Det har jeg hørt flere som har sagt at eller har brukt det uttrykket da. [...] Så jeg skjønner jo at de reagerer på det fordi elevene mister jo ikke noen ting fordi de skal ha samiskundervisning liksom.

Som en konklusjon, understrekte Silje temaet i samtalen med: «Men det er klart det at de mister ingenting, de får»

## 5.2 Innslag av samisk språk og kultur i skole og samfunn

Et tilbakevendende tema i datamaterialet er innsalg av samisk språk og kultur. Dette oppsto i samtaler om samfunnet rundt og i skolen, mer spesifikt da vi snakket om innsalg av samisk språk og kultur i lærerutdanningen, skolens praksis og i undervisningssammenheng. Samisk kultur ble også et tema da vi snakket om den samiske læreplanen, og fagene kunst og håndverk (*duodji*)<sup>10</sup> og musikk. Det følgende vil gi et innblikk i det som fremgår om hvordan samisk

---

<sup>10</sup> *Duodji* er det samiske navnet for kunst og håndverk. Ifølge den samiske læreplanen skal kunst og håndverk på samiske skoler bruke termen «*duodji*», og blir heretter anvendt i studien.

språk og kultur reflekteres, i henholdsvis samfunnet rundt skolen, i skolelandskapet, i klasserommet og undervisningen, i læreplanen og i norskfaget.

### **5.2.1 I samfunnet rundt skolen**

Felles for alle lærerne jeg har intervjuet, er at ingen kan huske å ha lært om sørsamisk kultur i utdanningen sin. Alle kan fortelle meg at det heller ikke har vært en utbredelse av det sørsamiske eller samisk generelt i grunnskolen, og at de fleste har fått kjennskap til temaet fordi de har flyttet til, eller bor i en samisk forvaltningskommune. De fortalte også at innslag av sørsamisk språk og kultur i kommunen er lav, men at det samiske er mer fremtredende nå enn det det var før, etter at kommunen fikk status som samisk forvaltningskommune. Dette gjør seg gjeldende i form av skilting på offentlige institusjoner, og bruk av sørsamisk språk på informasjonsskriv. Ledelsesrepresentanten og samisklæreren deler samme oppfatning her som norsklærerne i utvalget. Det er et fellestrekk ved utsagn i intervjuene at det oppleves som at det sørsamiske tar mer og mer plass i samfunnet, men at det vil ta tid før en kommer i mål.

I de siste årene har også media fremstilt sørsamisk kultur igjennom ulike tv-program. Dette er noe som kommer fram i noen av de individuelle intervjuene, men også i gruppeintervjuet. Norsklærerne fortalte for eksempel at de har brukt tv-serien *Åtte årstider* og dokumentaren *Arven fra vidda* i samfunnsfagtimer. I gruppeintervjuet la Pål til: «Jeg tenker hvor takknemlig jeg er fordi at vi har en sånn, eller har hatt en sånn institusjon som NRK da som har hatt, som tross alt har vært en bærer for å få det fram, samisk kultur». Reindrifta er blant annet et tema som blir satt i fokus i undervisningen, og en av lærerne fortalte at hun sammen med klasser har vært med på kalvemerking: «Jeg har vært i vei to ganger på sånn jeg, fordi jeg er veldig fasinert av det livet og det de gjør og, ja hele greiene [...]» Lærerne fortalte også om ulike kulturelle innslag i møte med «Den kulturelle skolesekken» (DKS), der joik og samisk kunst og håndverk har vært sentral.

### **5.2.2 I skolelandskapet**

I intervjuene spurte jeg norsklærerne om hvordan de opplever tilstedeværelsen av sørsamisk språk og kultur i skolen, og om det finnes noen synlige tegn på at skolen er samisk. Silje svarte: «Jeg opplever jo ikke at den er veldig til stede. Det må jeg jo si.» Tina responderer omtrent identisk: «Jeg opplever ikke noe mye av det», i likhet med Frank som utalte: «Nei, jeg kan jo bare snakke for [sted] her da, og klart jeg føler jo at det er til stede, men ikke sånn super-mye nei». På spørsmålet om synlige tegn nevnte alle umiddelbart flagget, og at det plasseres i klasserommet når en sørsamisk elev har bursdag. Det ble også nevnt at flagget heises i



anledning samenes nasjonaldag og første skoledag etter sommerferien. Videre fortalte de at sørsamisk språk er skiltet på dører, rom og etasjer og inngår derfor i skolens landskap. Frank og Rita fortalte også at dagen skrives opp på sørsamisk på tavla som en del av den daglige praksisen ved skolen.

I samtalen med Rita, uttrykte hun seg som følger da hun svarte på om det finnes noen synlige tegn på at skolen er samisk.

**Rita:** Ja, da er vel de berømte klistermerkene på dørene og slikt. De blir vel hengende. Vi har jo noen samiske flagg som vi tar fram, ved åpning av skolen og henger de fram på bursdager og litt sånn. Til de samiske tar vi fram sånn bursdagsflagg ja. Det blir mest nasjonaldag og sånn med flagg, det er ikke nå så stort annet. Og det vil jo ikke vært naturlig for oss som har unger heller å henge opp noe rundt med navn på vinduer med samisk og, jeg ser ikke for meg det. Kanskje det kunne ha vært naturlig, jeg vet ikke? Men, det blir jo som om en henger opp litt engelske ord og uttrykk og startsider som ungene kan gå å se litt på og sånn, så kunne en kanskje ha hatt opp litt mer samisk så de hadde lært seg en håndfull nye ord. Vi har, på ukeplan hver uke så har vi et samisk ord, det har jo ikke andre trinn. Det kunne det jo ha vært. Det er jo på fredagsbrev og sånn vet jeg og, men vi gjør jo ikke noe ut av det. Sånn, det er ikke noe samkjørt. De lagde en samiskside vet jeg på Classroom der, men vet ikke om det er fylt inn noe, lagt inn noe der. Er det opp til hver enkelt, hvem har ansvar for det?

Det Rita forteller om gir inntrykk av at skolen ikke har faste rammer knyttet til samisk språk og kultur. I utdraget fortelles det blant annet om det samiske i skolelandskapet og i klasserommet, og at dette fremtrer sporadisk, gjerne i sammenheng med det samiske flagget. Dette kan forstås som at tilstedeværelsen av samisk språk og kultur i skolen er begrenset, og det står i samsvar med utsagnene til Silje, Tina og Frank ovenfor. Videre ser en antydninger til det jeg fortolker som en slags ubevisst verdivurdering av det sørsamiske språket. Rita reflekter over om det er naturlig å henge opp sørsamiske ord og fraser i klasserommet slik det for eksempel gjøres i engelsk, og fremstår usikker i måten hun ytrer seg på. Det kommer også fram at skolen praktiserer forskjellig i henhold til ukeplaner, der trinnet til Rita synliggjør sørsamiske gloser ukentlig, hvor hun påpeker at andre trinn ikke gjør det. Dette kan tyde på at lærerne ikke kommuniserer med tanke på innslag av samisk språk og kultur på tvers av trinnene, og som hun selv stadfester: «[...] det er ikke noe samkjørt». I tillegg etterspør hun hvem det er som har ansvaret. Utsagnene til lærerne gir samlet sett inntrykk av at skolens praksiser kan relateres til både holdninger, graden av samarbeid og uklar ansvarfordeling.

Temadager er nevnt i forbindelse med tilstedeværelsen og synliggjøringen av samisk språk og kultur i skolen. Hvert år markerer skolen samenes nasjonaldag. Gjennomføringen av denne markeringen varierer. Enkelte år er det lærerne selv som står for regien, andre år har dette vært i samarbeid med samarbeidspartnere utenfra og/eller personell med sørsamisk bakgrunn.

Utover den samiske nasjonaldagen, markeres ikke det samiske som en del av skolens fellesskap, men koordineres i undervisningen på de ulike trinnene.

Høsten 2020 ble det gjennomført ei samisk språkuke som en del av Sametingets langsiktige språksatsing- Språkløftet, og Sametingets hovedmarkering av FNs internasjonale år for urfolksspråk. Dette var et prosjekt myntet på institusjoner i hele landet. Målet for uka var å løfte statusen til de samiske språkene, og øke kunnskap om samisk(e) språk og kultur i hele samfunnet. Denne uka skulle de samiske språkene høres og synes over alt. I den forbindelse ble det arrangert et språkkurs i skolens utviklingstid for lærerne, der hensikten var å lære enkle ord og fraser på sørsamisk, som de skulle bruke igjennom skolehverdagen sammen med elevene. I tillegg skulle det være fokus på samisk kultur i undervisningen.

### 5.2.3 I klasserommet, undervisningen og læreplanen

Innslag av samisk språk og kultur i klasserommet varierer fra trinn til trinn. Som allerede nevnt kommer det samiske i klasserommet til syne på tavla på enkelte trinn, og de samiske ukedagene står på ukeplanen. (De samiske navnene på ukedagene står skrevet på alle ukeplanene ved skolen etter retningslinjer fra ledelsen). Noen trinn bruker fraser som *buerie aerede* (god morgen) eller *buerie biejiie* (god dag), men ikke alle gjør dette. Veggaviser og tegninger med samisk innhold varierer også fra trinn til trinn. Frank formidlet i denne sammenhengen: «[...] Så det er jo litt der da, men vi har ikke hengt opp så mye i klasserommet og sånn. Det har vi ikke nei [...]». Silje fortalte derimot: «[...] Så vi har en vegg med tegninger av samisk, alt fra ja altså, fra både dyr og mennesker og levemåter og ting og tang [...]».

Samisk språk og kultur i undervisningen er også fremtredende i ulik grad i datamaterialet, og kommer implisitt til syne når vi for eksempel snakker om samiske innslag i læreplan eller i norskfaget. Silje trakk fram samisk historie som en del av undervisningspraksisen sin.

**Silje:** Noen tanker i forhold til historien og kulturen for der er jeg jo kjempeinteressert. Og det har jeg jo gjort opp igjennom årene ganske mye i alle klassene jeg har hatt, eller alle trinnene jeg har hatt da for å fram historien rundt sørsamene, ifra de, kom nordover og begynte med bosetting. Og hva som har skjedd underveis, der er jeg jo kjempeinteressert [...]

I intervjuet med Rita formidlet hun, slik jeg tolker henne, at hun bruker det sørsamiske språket i det daglige, og at hun har dette godt innarbeidet i sine arbeidsrutiner som for eksempel i dette sitatet: «[...] Oi, det står *måanta*, det er mandag ja, det tror jeg [...]». Hun forteller her hvordan hun og elevene sammen reflekter over det samiske ordet *måanta* som er mandag på norsk i oppstarten av skoledagen. Likevel presiserte hun ikke at hun gjør dette hver dag. Frank og Tina

fortalte ikke utdypende om hvordan samisk språk og kultur fremtrer i deres undervisning. Ut fra måten intervjudeltagerne forteller om det samiske i undervisningen, virker det som den ofte er personavhengig, og at den forekommer gjennom sporadiske «stunts». Det vil si at skolen generelt ikke har innslag av samisk språk og kultur i undervisningen jevnlig, men at det anskueliggjøres i for- og etterarbeid og i gjennomføringer av temadager som for eksempel den samiske nasjonaldagen.

I studiens bakteppe har jeg gjort rede for læreplanen. Her har jeg sett på samisk språk og kultur i overordnet del og i norskfaget. Jeg har også tatt for meg den samiske læreplanen jf. kap. 2.2). Jeg vil i det følgende se nærmere på den samiske læreplanen knyttet til intervjudeltagernes erfaringer og refleksjoner rundt denne. Lærernes intensjoner til å leve ut det som står i planen, blir tydeligst i fagene *duodji* og musikk. Jeg vil senere komme tilbake til samisk språk og kultur i norskfaget.

Lærerne uttrykte en usikkerhet rundt fagene *duodji* og musikk, og fortalte at de ikke har kompetanse til å gjennomføre det planen sier de skal i praksis. I intervjuet med Tina sa hun følgende: «[...] men jeg kan ikke undervise i sørsamisk forming, og hvordan har de tenkt til at det skal gjennomføres?» Rita virket også til å være usikker når det kommer til *duodji* og musikk: «[...] har jo gått litt i gangene her og ellers og blant annet i *duodji* da med, og hva gjør vi og hvordan gjør vi det og hva kan passe til forskjellig trinn. Og med musikk, det er jo begrensa hva jeg kan av den samiske kulturen der og [...]» Gjennom dette sitatet, tolker jeg det slik at det ikke er satt av tid til å få snakket godt nok om hvordan de kan jobbe med fagene *duodji* og musikk, ettersom det er noe de diskuterer i gangene. Ledelsens representant bekrefter i intervjuet med meg, at dette har vært en utfordring for skolen, men at de sammen med samisklærer har fått veiledning på hvordan de kan nå kompetansemålene i *duodji*. Videre fortalte enkelte lærere meg at informasjonen ikke har vært tilstrekkelig, og at de kjenner på en frustrasjon når det kommer til kunnskapsformidling i samisk kunst og håndverk. Dette gjelder også faget musikk, hvor for eksempel joik skal inn i undervisninga.

Det kan virke som norsklærerne synes det er utfordrende å ta i bruk den samiske lærerplanen med tanke på det jeg skisserer over. Likevel gir de fleste et uttrykk for at de forstår intensjonen med det, og har forsonet seg med dette. Det hører med til historien, at innføringen av den samiske læreplanen kom brått på, og det var i lite informasjon å få i overgangen fra den ordinære læreplanen til den samiske. Dette kommer eksplisitt fram i datamaterialet og er beskrevet nærmere i kapittel 5.5.1.

## 5.2.4 Integrering av samisk tema i norskfaget

Det er lite som tilsier at skolen eller lærerne generelt jobber strukturert med samisk språk og kultur over tid som en umarkert del i undervisning og praksiser – heller ikke norskfaget. I samtaler rundt den samiske læreplanen, og i undervisning generelt, er det ingen av intervjudeltagerne som forteller om samisk språk og kultur i norskfaglig sammenheng uten at jeg direkte spør om det. Det samiske perspektivet i skolen blir riktig nok mer tydelig igjennom andre fag som *duodji*, naturfag og samfunnsfag – her leves det samiske i læreplanene ut i større grad.

I intervjuet spurte jeg også norsklærerne om hvordan de mener sørsamisk språk og kultur kan integreres i norskfaget (skolen praktiserer ikke en undervisningsform som dette på nåværende tidspunkt). Enkelte uttrykte usikkerhet rundt spørsmålet, men Frank hadde tydelige tanker om dette. I utdraget nedenfor presiserer han at en slik undervisning må være kontinuerlig, og utdyper hvordan den kan ta form. Han bekrefter at skolens undervisningspraksis i dag bærer preg av «stunts».

**Frank:** Jeg tenker at det må være kontinuerlig. Sånn som vi har valgt å gjøre det nå, er at vi har en bolk i løpet av året. Altså, vi skal ha en måned der vi skal jobbe litt med det, og det gjør vi egentlig for at vi lærerne skal få kjøpe oss litt tid til å få opparbeidet oss litt kompetanse på det til vi faktisk skal sette i gang. Men det tenker jeg egentlig ikke er noe, jeg er ikke fan av å gjøre det sånn egentlig, og spesielt når vi er en samisk forvaltningskommune, så forplikter det litt. Så hvis jeg på en måte, drømmescenario der jeg har kompetanse på det, ville ha vært drypp av sørsamisk språk og kultur kontinuerlig i norskfaget, hver uke, systematisk, det tenker jeg er måten å gjøre det på da. For da får du, elevene blir vant med det. De blir kontinuerlig eksponert og de får repetert, men sånn det er nå ... Ja, også det blir hei og god dag, også i februar blir det tre, fire uker med det. Avhengig av hvordan vi gjør det så kan det hende når det blir mars/april, så er det borte. Men får vi gjort det sånn kontinuerlig så tror jeg det blir større sjanse for at elevene sitter igjen med noe håndfast læringsutbytte da.

Rita formidlet også noen tanker om hvordan dette kan gjøres, men er ikke like tydelig på hvordan samisk språk og kultur kan få rom i norskfaget. Hun sammenligner sørsamisk med nynorsk og engelsk, og ser for seg en generell integrering av det sørsamiske.

**Rita:** Ja, det må jo bli på noe alla nynorskdelen da som vi har i det norske språket. Det er jo der stadig noen små vers og noen sanger i noe verk og nett en går inn og ser på. Og det med å, ja noen lærer å telle ja, noen lærer å telle parallelt på engelsk. Kan vi lære å telle parallelt på sørsamisk? At en gjør noe mer parallelt da. Når vi har mandag så har vi *måanta* og *Monday* i samme slengen. En er jo veldig obs på at en skal snakke engelsk ut og inn. Så ville jo, kunne jo ha sett for meg en håndfull samiske ord som en lærer på ja, si første til fjerde da. Bruker det litt mer.

Jeg spurte også om hvordan samisk språk og kultur kan styrke norskfaget. Frank fortalte at han er usikker på hvordan han skal gjøre dette på den «riktige måten»: «Ja, altså, jeg tror det kan styrke norskfaget, men det er kun hvis det blir gjort riktig [...]». Rita responderte som følgende:

**Rita:** Ja, det kan en jo spørre om? Jeg tenker jo i hvert fall at det kan styrke barn, og voksnes, det er jo forståelsen av den norske kulturen (*her ser hun den samiske og norske kulturen som ett*), også tenker jeg unger ja, merker når vi prater samisk og synger samisk, så synes de jo det artig.

Rita forteller her om en undervisningspraksis der samisk språk og kultur kan styrke norskfaget som en naturlig del av skolehverdagen. I motsetning til Frank og Rita, syntes Silje det var vanskelig å konkretisere en praksis der sørsamisk kan styrke norskfaget: «Det har jeg ikke tenkt på. Jeg er helt overbevist om at det kan det, det skjønner jeg jo. Men hvordan vi skulle fått det til uten å ha snakket med noen om det, det vet jeg ikke altså. Jeg kan ikke språket i det hele tatt». Samtalen tok så en interessant retning. Fra å handle om samisk i norskfaget for alle elever, snakket vi mer om hvordan vi kan tilrettelegge for språkopplæring for den samiske eleven i klasserommet. Det virket i imidlertid som at Silje strever med å se for seg en slik undervisningspraksis og spurte meg: «Hva er hensikten, jeg kjenner jeg er positiv jeg, men jeg må vite, hva er hensikten med, altså at de sørsamiske elevene skal få bruke språket sitt mer, er det det som på en måte er hensikten med det?» Tina svarte følgende på spørsmålet stilt ovenfor: «Da måtte noen samer kommet og tatt det. For jeg kan for lite om sørsamisk språk og kultur til at jeg kan stå som formidler av det, synes jeg».

Videre spurte jeg norsklærerne om de kunne tenke seg å bruke sørsamiske ord og fraser i undervisningen. Her har de alle sammen en felles forståelse av at dette er noe de egentlig ikke ønsker. Lærerne synes det samiske språket er komplekst og i frykt for å uttale det feil, vil de heller la være. Tina la for eksempel ikke skjul på at det sørsamiske språket er vanskelig for henne. Hun opplever det krevende å skulle lære seg nye språk, og er ærlig i sin framstilling: «Fryktelig vanskelig, jeg aner ikke hvordan jeg skal uttale det. Jeg synes det er kjempevanskelig [...]». Rita deler dette kunnskapssynet: «Skal jeg være ærlig på det så kommer det ikke lett nei. Så det er jo ikke noe sånn naturlig i mitt språkkøre det der som ikke har noen særlig engelskglede heller [...]». Når det er sagt, opplever jeg ikke motvilje fra norsklærerne. Det presiseres her at opplæring i det sørsamiske språket er viktig.

I lys av skolens praksiser og lærernes erfaring- og kunnskapsbakgrunn er det lett å forstå at lærere som Tina, Silje, Frank og Rita kan oppleve det vanskelig å jobbe med samisk språk og kultur på konstruktive måter. Det viser seg at innslag av samisk språk og kultur er tidvis sporadisk, både i skolelandskapet og i undervisningen. Integrasjonen av den samiske læreplanen

har vært utfordrende, og det virker som om det er satt av liten tid til å kunne dele erfaringer og spørsmål de lurer på knyttet til denne. Dette blir spesielt tydelig i fagene duodji og musikk, men også når det kommer til inkludering av samisk språk og kultur i norskfaget.

### **5.3 Flerspråklighet i opplæringen**

Alle mennesker er mer eller mindre flerspråklige. I de individuelle intervjuene spurte jeg deltagerne eksplisitt rundt det å være flerspråklig. Jeg ønsket blant annet å finne ut om de hadde hørt om begrepet «å bruke språket som ressurs», fordi dette relativt nytt i forskningssammenheng (jf. kap. 3.4). Bak disse spørsmålene ligger det en bevisst tanke fordi en flerkulturell pedagogikk er noe de fleste skoler må forholde seg til. Det er også en viktig tematikk med tanke på sørsamiske elever – som jo er flerspråklige. Informantene kunne fortelle meg at de vet hva det vil si å være flerspråklig, og hevder det er å beherske to eller flere språk. Kari, som er samisklærer utdypet begrepet og trakk inn et interessant perspektiv, som jeg synes hun forklarte godt: «[...] Det er først og fremst at en har en forståelse over at det er folk som kan være flerspråklig, selv om en kanskje ikke hører alle de språka de snakker, så er det viktig å vite det. Og da kanskje sette seg litt inn i det for å forstå hva det innebærer [...]» Videre sammenlignet Kari samiske og ikke samiske elever, der hun tenker at betegnelsen flerspråklighet som oftest er knyttet til minoriteter: «[...] De er jo flerspråklig de og, fordi de holder på å lære seg engelsk. De holder jo på med nynorsk, de holder jo på med norsk [...]». Og hun konkluderte til slutt i forklaringa si, som mange ikke tenker over i det daglige, med at: «[...] Men har du norsk som førstespråk og lærer deg engelsk så er en jo flerspråklig da og. Men det tror jeg ikke blir tenkt over så mye [...]».

Enkelte av lærerne fortalte meg i de individuelle intervjuene at de sjelden eller aldri tenker på flerspråklighet i undervisningen sin. Tina sa for eksempel dette: «Nei, det gjør jeg nok ikke mye nok nei. Det tror jeg ikke jeg er flink nok til. Nei, det er jeg ikke». Frank formidlet at han prøver eller har som mål å gjøre det: «[...] Det handler nok litt hvor godt en er forberedt. Og hvor en, det er mange faktorer som spiller inn da, hva en skal igjennom og da i timen. Men jeg har som mål og få prøve å gjøre det så mye som mulig». Ingen av informantene kjente til begrepet «språket som ressurs» på forhånd, men de reflekterte likevel godt over hva det kunne innebære. Som for eksempel Rita: «Ja, eller jeg tenker jo i hvert fall det, når du sier det sånn, kan en kommunisere ... og kan ... og at kan bli forstått ja, så er det jo en ressurs, ikke bare om å peke og, men og lytte og forstå litt eller ... Det er en ressurs for en selv da, kan en jo tenke».

I gruppeintervjuet reflekterte norsklærerne mer over det å være flerspråklig og det antydes at skolen ikke oppfyller kravene rundt språkopplæring for fremmedspråklige og en av de sier følgende:

[...] Men klart at vi sliter jo med problemet, hvis det her hadde vært tema fremmedspråklige nå så vil [...] skole stryke, fordi de har jo ingen. Vi har mange, hvor mange unger hadde vi som har krav på språkopplæring, fem eller noe sånt, syv? Vi har ingenting, så har vi, det er jo noe økonomi her. Det er jo minoritetene som rammes av de her nedskjæringene, det er det ingen tvil om. [...] Det er veldig mange på vårt trinn som ikke får det de har krav på da.

Dette kan tyde på at kollegiet mangler kompetanse på flerkulturell pedagogikk, og kan derfor være problematiserende for de flerspråklige elevene ved skolen, også for de sørsamiske elevene.

#### **5.4 Skolekultur, organisering og struktur**

Ettersom lærerne jobber på samme skole, er de også en del av en felles skolekultur. I intervjuene uttrykkes det en lik oppfatning av denne. I bearbeiding av datamaterialet fant jeg utsagn der norsklærerne beskrev en uoversiktlig prosess hvor de kjenner på usikkerhet med tanke på organisering og struktur, samarbeid og plassering av ansvar. Dette kom fram i erfaringer de har gjort seg, men også igjennom refleksjoner og forestillinger over noe som de føler ikke er satt i system. Når det er sagt, er det utsagn i datamaterialet som tilsier at skolen er i en utviklingsprosess, der samisk språk og kultur tar mer og mer plass og at dette vil eskalere i årene fremover.

Det kommer tidvis fram i intervjuene at mange av de problematiske forholdene, som for eksempel plassering av ansvar og samarbeid, ved skolen skyldes organisering og struktur. Dette er noe som alle informantene kunne fortelle meg. I dette ligger det elementer som tidsbruk og menneskelige ressurser, som henger sammen med rammevilkår og økonomi. Kommunikasjon og kunnskapsformidling er også forhold som kan ses i lys av organisering og struktur. Fellestrekk ved utsagn i de individuelle intervjuene rundt situasjonen slik den er nå, er at den er ustrukturert og lite organisert fra kommuneledelsen og ledelsen ved skolen. Dette er også noe som norsklærerne snakket om i gruppeintervjuet i sammenheng med ansvars plassering (5.4.1).

Samarbeid er et element i analysen som kan indikere problematiske forhold ved skolen. Norsklærerne fortalte at det ikke er satt av tid til et systematisk samarbeid dem imellom eller sammen med samisklærer i tilknytning til faglige tema. Frank kunne fortelle i intervjuet med meg at samtalene innad på teamet og sammen med samisklærer dreier seg stort sett om de skal ha inne- eller utelek, og inneholder sjelden faglig innhold. Det at skolens tid til samarbeid,

oppleves som utilstrekkelig, blir bekreftet av Rita: «[...] Det er jo ikke satt av noe tid med det, så vi prates jo bare i gangene og sender noen mailer [...]». Tina og Silje opplever også at samarbeidet ikke er til stede. Når det er sagt, formidlet alle lærerne at de ønsker et bedre samarbeid rundt samiske elever og trinnene generelt knyttet til samiske tema, både på team og sammen med samisklærere.

I samtale med ledelsens representant kan det virke som at denne oppfattelsen deles med norsklærerne, og det er litt uklart hvorfor et slikt samarbeid ikke er i iverksatt. Likevel presiseres det at på et av trinnene, der en ny organisering av det samiske prøves ut, skaper rom for den type samarbeid norsklærerne etterlyser: «[...] Det skjer jo veldig tydelig nå i forhold til [*trinn*] da, der samisklæreren går i tospann med kontaktlærer [...]». I tillegg ser hun for seg hvordan et fremtidig samarbeid mellom norsklærer og samisklærer kan gjennomføres:

**Bente:** [...] Så jeg ser for eksempel for meg at en kan ha en sånn plan da, lage en plan på noe felles for samisklæreren og norsklæreren. Som en kan utfylle hverandre med, og da er en kanskje ikke to stykker, men at en er to norske og to samiske, og fordi at da er det litt flere og spille på. På to og to trinn for eksempel, ja. For nå vil det være sånn fremover at det er sørsamisk unger omtrent på hele pakka [...]

Det ser ut til at lærerne ønsker tid til mer samarbeid innad på team, men også som faggruppe. De ytrer et behov for samarbeid med samisklærere, og er positive med tanke på det. Samisklærer forstår også nødvendigheten av samarbeid, da hun kan sette seg inn i norsklærernes faglige usikkerhet i tilknytning til samisk språk og kultur, men ser ikke helt hvordan et slikt samarbeid kan bidra i arbeidshverdagen til samisklærerne slik organiseringen av samiskundervisningen er lagt opp nå: «Som jeg skal samarbeide med, også skal en ha tida til å samarbeide. Også når en samarbeider, for å sette det litt på spissen da, så kan jo jeg hjelpe dem, men det er ikke sikkert at jeg får noe hjelp tilbake» Hun forteller videre at arbeidsdagen er krevende nok som den er, fordi hun underviser på flere trinn og må tilrettelegge timer deretter. I tillegg finnes det få læreverk på sørsamisk, så mye av undervisningsmaterialet må hun produsere selv. Ledelsen er kjent med arbeidsbyrden de samiske lærerne står overfor: «Må bare si det, at de som er samisklærere og som har jobbet med det i flere år, for det første har de ikke hatt lærebøker, de har ikke hatt noen ting, men måtte rett og slett gått inn og lært seg og finne selv [...]». Når det er sagt, virker det ikke som norsklærerne kjenner til arbeidsmengden samisklærerne har. Dette kommer fram i utsagn der de formidler et ønske om mer hjelp og støtte fra samisklærere i egen undervisning. Dette kan tyde på at virkelighetsforståelsen av samarbeid slik den er på skolen nå er uklar, noe som igjen kan indikere til problematiske forhold ved skolen.



### 5.4.1 Plassering av ansvar

Plassering av ansvar er en tilbakevendende tematikk i datamaterialet. Plassering blir et sentralt begrep fordi de ulike aktørene peker på *andre* som de ansvarlige. Det blir ofte nevnt i samtaler rundt organisering og struktur, samarbeid og kommunikasjon. Begrepet fremtrer spesifikt i enkeltintervjuene rundt tema som læreplan og samisk i norskfaget, men også i undervisningssammenheng. Plassering av ansvar blir også et tema i gruppeintervjuet, og utdragene nedfor er hentet fra dette. Som indikert tidligere i analysen fremstår undervisning og hvordan samisk språk og kultur integreres i den ulikt fra trinn til trinn, og er i stor grad personavhengig. Norskklærerne beskriver et ustrukturert system, der få tar ansvar for at samisk integreres i norskfaget. De ønsker at samisklærerne skal komme inn og ta ansvar for samisk språk og kultur i undervisningen, slik for eksempel Silje pekte på i gruppeintervjuet:

**Silje:** Det er derfor det kunne vært okay, når vi har så mange samiske lærere på huset, eller i kommunen da, så synes jeg at de kunne kommet på en mer måte synlig fram i det arbeidet de gjør, for oss og. Fordi jeg vet det er stor frustrasjon i andre fag for eksempel, både i kunst og håndverk der det skal være en del samiskarbeid og i musikk der det skal være en del samisk. Vi synes vel, eller jeg synes at de samiske lærerne skulle vært mer koblet inn på oss og da fordi at det blir frustrasjon blant de andre lærerne. Vi har ikke en musikk lærer som kan samisk musikk eller sang eller joik.

De ønsker også at dette skal styres fra kommunen og ledelsens hold, og vil gjerne ha klare retningslinjer på hvordan norskfaget, og andre fag skal fremme det sørsamiske språket og kulturen. Utdraget nedenfor er som tidligere nevnt hentet fra gruppeintervjuet. Dokumentet Tina sikter til her, er en betegnelse hun bruker om flere styringsdokument som gir retningslinjer for samiske forvaltningskommuner.

**Tina:** Det er jo kommunen. Det er jo kommunen som har ansvaret for det, og det er jo sjefene på toppen som må på en måte delegerer det nedover. For vi har jo ikke fått det der dokumentet og det er jo ikke vår jobb. Det må jo komme fra [*navn*], også nedover. [*Navn*] som har ansvaret for skolen, det er [*navn*] som må gripe fatt i sånne ting og jobbe med det tenker jeg.

Den situasjonen som informantene beskriver, preges også av at de hver for seg har mange arbeidsoppgaver, og at mange verken har ork eller tid til å sette seg inn i ny kunnskap. Noen sier de ikke er personlig interessert, og klarer ikke helt å se hensikten med hvorfor eller hvordan det samisk skal få rom i norskfaget. I enkeltintervjuet, sa Silje for eksempel dette da jeg spurte om hvordan en kan jobbe med samisk språk og kultur i norskfaget. Hun sikter her til det sørsamiske språket, mer enn kulturen: «Fordi at jeg har ikke vært personlig interessert i å tilegne meg den kunnskapen hvis jeg har hatt en personlig interesse for det, så kanskje jeg hadde gjort det [...]». Det kan virke som at flere bortforklarer sin rolle i form av kunnskapsmangel, og skyver ansvaret i fra seg.

## 5.5 Norsklæreren som aktør

Analysen har i de foregående kapitlene fortrinnsvis rettet søkelys mot de organisatoriske forholdene ved skolen. Videre vil jeg se på norsklæreren som aktør, da mange av observasjonene i datamaterialet peker tilbake dem. Samlet sett belyser denne delen norsklærerens rolle og praksiser knyttet til integrering av samisk språk og kultur i norskfaget og skolen mer generelt. Det primære datamaterialet for analysen som blir presentert her, er de individuelle intervjuene med norsklærerne og gruppeintervjuet, men som antydnet i metodedelen (4.2.2) støtter jeg meg også til utsagn fra informantene fra ledelsen og samisklæreren. Deres perspektiver utfyller og underbygger fremtredende elementer i denne analysen.

I denne analysen av norsklæreren som aktør ligger det en granskning av intervjudeltagenes erfaringer, forestillinger og refleksjoner, og jeg berører også kunnskaper om og holdninger til samisk språk og kultur.

Datamaterialet sier samlet sett noe om hva norsklærerne stiller med av kunnskaper eller mangelen på slike. Informantenes utsagn i intervju og gruppeintervju peker i ulike retninger. Noen utsagn indikerer et behov for mer kunnskap, mens andre utsagn og praksiser indikerer at det også finnes relevante kunnskaper i organisasjonen.

Norsklærerne formidlet at de har lite kunnskap om samisk språk og kultur som skal inn i skolen. Dette kom fram i hvordan de fortalte om sin egen bakgrunn, men også i hvordan de reflekterte rundt den samiske læreplanen og inkludering av samisk språk og kultur i norskfaget (jf. kap. 5.2) Alle jeg har snakket med er enige om at det eksisterer en form for kunnskapsmangel omkring samisk språk og kultur i skolen. I gruppeintervjuet reflekterte de sammen over hva som kan være årsaken til denne kunnskapsmangelen. De pekte her på forhold som utdanning, hvor i landet en bor, og utbredelsen av det sørsamiske språket. På sa for eksempel dette i gruppeintervjuet: «[...] Klart, det er ikke jo ikke så mange som snakker samisk heller, fullverdig da, det finnes jo ikke så mange. Til og med dem som er fra samiske familier behersker ikke språket [...]». Her kommer Pål innpå et viktig og relevant tema. Sørsamisk er et truet språk som en konsekvens av fornorskingsprosessen. Dette preger samfunnet fortsatt, også institusjoner som universiteter og skoler. I intervjuet med samisklærer deler hun denne oppfatningen med norsklærerne: «Fordi det er ikke akkurat sånn at det kryr av lærdom på universitetene når de tar utdanninga heller da. Det finnes jo ikke».

I samtalen med ledelsens representant, ble de rådende kunnskapene norsklærerne formidler, utfordret. Bente viste til i intervjuet med meg, at kunnskapene hennes rundt samisk språk og

kultur er mangfoldige. Dette kan ha sammenheng med Bentes bakgrunn fra utdanning og arbeidserfaring. Hun kjenner godt til samisk innhold i både læreplan og styringsdokumenter. I intervjuet forteller hun om utstrekningen av Saepmie, og har god kunnskap om samisk språkhistorie. Hun nevner også at samisk og norsk er likeverdige språk. I tillegg trekker hun fram identitetsskaping, og hvor viktig det er å se hele eleven i en blandet kultur:

**Bente:** [...] Det der med å være med tospråklig eller flerspråklig, hvor viktig det er for eleven, for barnet, for familien, for identitet, og det ... og da faglig sett se på språket og sørsamisk er jo veldig ulikt norsk, fordi at sørsamisk hører jo til den finsk-ugriske språkgruppe som da er langt fra våre germanske språk som er helt ulikt, så det er veldig greit å få en hvis oversikt over det [...]

Det virker i imidlertid ikke som at denne kunnskapen er formidlet til norsklærerne. Det er trolig flere årsaker til det, for eksempel tid og ressurser og den pågående pandemien vi nå står overfor. Hun forteller blant annet at et påtenkt foredrag om samiske tema, har blitt avlyst opptil flere ganger. Når det er sagt, kan Bente fortelle at den samiske læreplanen har vært et tema i skolens utviklingstid og planleggingsdager i oppstarten av skoleåret.

Lærerne kan gjennom flere eksempler i datamaterialet vise til at de har kunnskaper om språk og undervisningsmetodikk knyttet til dette. Noen ser overføringsverdien fra et språk til annet i undervisningssammenheng bedre enn andre. De sammenligner her samisk språkopplæring med undervisningsmetodikk i for eksempel engelsk og nynorsk. Rita trakk dette fram i intervjuet der vi snakket om integrering av samisk språk og kultur i norskfaget, og ser i tillegg verdien av det å leke med- og utforske språk (5.2.4). Frank uttrykte da vi var inne på temaet dybdelæring i Fagfornyelsen: «[...] Fordi at si hvis en bruker tid i norskfaget da på å lære norske fraser og uttrykk, og bruker de, også lærer en seg sørsamiske uttrykk og anvender de så vil jo det være et gjenkjennelig mønster i for eksempel engelsk [...]».

I teoridelen har jeg gjort rede for begrepene holdninger og språklige ideologier (3.1). Jeg vil nå forklare hvordan slike holdninger og ideologier fremgår i datamaterialet. Intervjudeltagerne er mennesker som hele tiden preges av iboende grunnoppfatninger og samfunnsyn. Dette er oppfatninger som eksisterer i dem, men også i skolens praksis og samfunnet generelt. I utgangspunktet er holdninger og språklige ideologier som regel skjulte mekanismer i menneskers adferd, men det er ikke standardisert ettersom språk ikke befinner seg i et vakuum (McGroarty, 2010, s. 3). Noen ganger er en altså ikke klar over at bevisste eller ubevisste handlingsmønstre og uttrykksformer blir synlig gjennom måter en velger å ordlegge seg på. I følgende avsnitt vil jeg vise til eksempler som kan underbygge dette.

Holdninger som eksplisitt uttrykkes gjennom informantenes utsagn er noe jeg vil vise til i det følgende. I datamaterialet finner jeg at negative holdninger rundt integrering av samisk språk og kultur er til stede blant intervjudeltakerne. Det kommer fram for eksempel i måten de omtaler andre i ulike sammenhenger. Utdraget nedenfor er hentet fra intervjuet med Bente. Det er viktig å presisere at det som nevnes her er noe Bente føler og tenker. Hun vet altså ikke om det som beskrives her samsvarer med virkeligheten slik andre oppfatter den. Dette er også noe hun antyder selv, der hun påpeker at hun beveger seg på «tynn is». Etersom hennes følelser og tanker kan representere et felles tankesett, både på skolen, men også i lokalsamfunnet er dette et viktig sitat å vise til, og som kan synliggjøre underliggende holdninger og ideologier på en tydelig måte.

**I:** Tror du at kunnskapsmangel kan være et stikkord her med tanke på det du snakket om i stad?

**Bente:** Absolutt, det er kunnskapsmangel. Det er kunnskapsmangel kanskje som nummer 1, også vet jeg ikke om det kommer som nummer 2 eller 3, men det kommer det som handler litt om holdninger i forhold til det her. Ja, og jeg ser det kanskje mest hos lærere som ikke er helt ferske da, og som kanskje har jobbet noen år. Og nå beveger på tynn is, altså Marianne, men jeg har tenkt mitt. Hvorfor sier du det, hvorfor sier du det, for jeg har jo et kart opp i hodet jeg nå for dem som jobber her, fordi det har i hvert fall kommet fram til meg. Altså, på spørsmål og sånn. Jeg tror eller jeg vet for så vidt at i din bakgrunn eller erfaringsbakgrunnen du har da, den og den læreren har hatt noe med det samiske å gjøre. Reindrift og alt den biten der som nå skinner igjennom. Det er jeg sikker på, men jeg velger å tru det at det er liksom grunn nummer 2 eller 3 nedi der, men først er det kunnskapsmangel, ja. Derfor er mener jeg at kunnskapsmangel og holdninger går hånd i hånd. Det er veldig viktig da.

Norsklærerne kan fortelle at negative holdninger mot samer er også noe elevene har. I gruppeintervjuet ble dette et tema da vi snakket om negative holdninger knyttet til samisk språk og kultur. De var alle tydelige på at dette er noe som er problematisk og at det er en del av et samfunnsproblem. Slik de ser det er holdninger elever har, gjenspeilet av foreldres eller andre voksnes holdninger. Utdraget nedenfor inkluderer flere av intervjudeltagerne, og er altså hentet fra gruppeintervjuet.

**Tina:** Men, men også kommer vi jo inn på en ting og, og som er, og det er jo en holdning til samer og av det samiske språk som er veldig forskjellig i voksenbefolkningen på [stad]. Det er det jo. Vi hadde en unge som kom på skolen og sa: - Jeg skal faen hakke ikke ha om samer i dag. Det var i den samiske språkuka. Det skulle en ikke ha, det skulle en ha seg frabedt.

**Silje:** En [ordenstall]klassing?

**Tina:** Ja, det var ingen som hadde sagt noen verdens ting, men vi skulle ha litt i musikken og sånn diverse. Det var det hele. Og det er klart at det gjenspeiler et voksenmiljø.

**Silje:** Mm

**Pål:** Ja

**Tina:** Mm, det gjør det. Og [navn] er ikke eneste. Nå mener ikke jeg at det, men at det, men det er, det kan være litt touchy, det kan godt hende det at en får foreldre som ikke ønsker det, ikke sant.

Det er også mange sitater som kan vise til underforståtte holdninger og ideologier som ikke eksplisitt er knyttet til dette, men jeg som forsker legger merke til. Følgende sitat kan for eksempel være et uttrykk for stereotypiske holdninger. «Ja, som jeg sa tidligere sa, jeg synes nok kanskje at sørsamisk og samisk er mer ... at det er mer eksotisk for meg som kommer [sted] kanskje da, enn det det er for en innfødt [sted]». Det er spesielt ordene «eksotisk» og «innfødt» som får meg til å reflektere over informantens grunnleggende holdninger, siden dette er ord som gjerne knyttes til fremmedgjøring og identifikasjon uten at jeg oppfatter vedkommende som direkte negativ med tanke på det sørsamiske. Bruken av ord som «dem» om de samiske og omtalen av det som er ikke-samisk som «vanlig» og «norske» forekommer også i datamaterialet. Dette er også uttrykksmåter som kan forbindes med stereotypiske holdninger mellom ulike identiteter ved skolen og i lokalsamfunnet. Dette går for eksempel fram i disse uttalelsene: «[...] men det sørsamiske sammen med de vanlige her på [sted]», «Og dem, for de er ulike sånn som oss», «Vanlig, vanlig det høres jo, det skal jeg ikke si [ler], de som ikke samisk da, men som går på skolen», «Jeg er positiv til sånne typer greier, men at de norske [...]». Utdragene i dette avsnittet er utsagn som ble formidlet i flere av enkeltintervjuene. Jeg har valgt å utelate informantens «pseudonavn» for som allerede nevnt, dette er implisitte holdninger. Det betyr at intervjudeltagerens selv antageligvis ikke var klar over at deres uttrykksformer kunne forbindes med underliggende holdninger og ideologier i den gitte settingen uttrykksformene ble uttalt i.

I materialet er det også uttalelser som jeg mener kan forstås som uttrykk for meninger og holdninger til ulike tilnærminger til samisk språk og kultur ved skolen. Det neste sitatet er eksempel på holdninger knyttet til uvitenhet rundt behovet for undervisning om samiske tema slik jeg ser det, fordi uttalelser som dette kan få store ringvirkninger for skolen dersom de etterlevs: «Ja, samisk er ikke noe som jeg skal bruke tid på nei, kan du jo høre noen sier. Og sånn kan det jo bli hvis det ikke er noe ovenfra». Her uttrykkes det at samisk språk og kultur ikke bør få rom i skolen, fordi det ikke er satt i system fra skolens side. Videre uttrykkes det at majoriteten ikke trenger samiske læreplaner noe som fremkommer i dette sitatet, der jeg spør en av lærerne om hva vedkommende tenker om å ta i bruk samiske læreplaner:

Det synes ikke jeg noe om. Jeg synes at elevene her i kommunen burde få bruke den vanlige læreplanen synes jeg, men så synes jeg det er naturlig at vi har innslag av samisk, at vi merker på skolen at det er en samisk kommune, eller en samisk forvaltningskommune da. Det synes jeg, men jeg synes ikke, det overrasker meg at det er

fordi jeg tenker det at det, jeg ser ingen grunn til at det skal være det. Det ser ikke jeg. Fordi det tar jo bort noe annet fra de her elevene som kanskje, og hvor informert er foreldrene om dette her? Er de klar over at elevene mister noe av det andre, også får du inn noe?

Dette er også et sitat som kan vitne om uvitenhet, og manglende kunnskaper om urfolkspedagogikk. I kapittel 3.5, har jeg sett på relevant forskning knyttet til mitt prosjekt. Gjerpe, Olsen, Sollid og Johansen argumenterer for at urfolksundervisning burde integreres i den ordinære skolen. På samiske skoler vil undervisning for og om urfolk allerede være til stede ettersom de er forpliktet til å bruke den samiske læreplanen. Det er mye som derfor tyder på at urfolkspedagogikk er ukjent tema på forskningskolen, med bakgrunn i sitatene ovenfor. Slik kan også sitatene si noe om holdninger knyttet til samisk språk og kultur, som i denne sammenhengen er mer eller mindre ubevisste slik jeg ser det. Det er viktig å presisere at disse holdningene og ideologiene styres av samfunnet utenfra i form av historiske, kulturelle og politiske strømninger, og kan derfor ikke tillegges intervjudeltagernes personlige karakter (3.1).

## **5.6 Oppsummering av analysedel 1**

Som en oppsummering av analysedel 1, har jeg her forsøkt å beskrive skolens praksiser som kommer til syne i datamaterialet. Slik det fremstår nå, kan praksisen tyde på at innslag av samisk språk og kultur jevnt over, er personavhengig. Jeg har blant annet sett på samiske innslag i lokalsamfunnet, i skolelandskapet og i undervisningen. Et avsnitt, som utpeker seg, og som er et viktig bidrag i analysen er det som handler om integrering i norskfaget. Informasjonen som beskriver undervisningspraksis, gjør seg gjeldene her og er vesentlig for videre fortolkning, blant annet samisk språk og kultur fremstår som en markert del av undervisningen. Jeg har også sett på organisering og struktur. Her finner jeg elementer i datamaterialet som beskriver blant annet ansvars plassering og samarbeid av og rundt samisk språk og kultur på skolen. Flerspråklighet i opplæringen er også noe jeg har sett på. Det viser seg at kunnskaper om flerkulturell pedagogikk er mangelfulle, og det kommer særlig til syne i gruppeintervjuet som beskrevet i delkapittel 5.3. Sprikende kunnskaper om samisk språk og kultur, er også noe som blir tydelig i datamaterialet. Dette kan knyttes til underliggende holdninger og ideologier. I tillegg har det i analysedel 1 vært interessant å se på intervjudeltagernes erfaringer og refleksjoner knyttet til ulike tema i analysen. De har for eksempel alle en felles forståelse for at kunnskap eller mangelen på den, kan være problematiske for skolen. Videre har jeg som mål å fortolke og forklare elementer i analysedel 1, på et nytt nivå. Dette nivået er det jeg som skaper, da i samspill med teoretiske stemmer, og produserer derfor ikke denne kunnskapen alene.

## 6. Fortolkning og forsøk på forklaring

Der den første delen av analysen var overveiende beskrivende, er delen som følger, mer eksplisitt fortolkende og forsøksvis forklarende. De to analysedelene mine svarer også til ulike abstraksjonsnivåer; der jeg i analysedel 1 lå forholdsvis tett på formuleringer og mønstre i datamaterialet, løfter jeg i denne delen blikket og gjør et forsøk på å abstrahere ut mer overordnede innsikter fra materialet med utgangspunkt i teori. Og i denne delen av analysen er det altså særlig forskningsspørsmål 3 som leder an. Hvordan kan funnene fra del 1 forstås, og mer spesifikt: Hvordan kan funnene forstås som uttrykk for språkideologi?

Her vil jeg vil først gjøre rede for funn i analysen som blant annet omhandler rammefaktorer. Videre vil jeg se på skolens praksiser som diskurs, holdninger og ideologier ved skolen knyttet til enspråklighetsideologien og purismen. Teorien jeg bruker i analysen er beskrevet i teorikapittelet, og manifesteres her i operasjonalisering av begreper som holdninger, ideologi, diskurs, umarkert og markert (samisk språk og kultur) og flerspråklighet.

### 6.1 Rammefaktorer

Noe som kan bidra til å utdype og forklare skolens og intervjudeltagernes praksiser og perspektiver, som beskrevet i del 1 av analysen, er rammefaktorer. I denne delen ser jeg nærmere på det intervjudeltakerne sier om nettopp rammefaktorer. Dette er noe de var opptatt av, og som jeg mener får fram noe vesentlig ved måten lærerne og skolen tematiserer samisk språk og kultur på. Tidsbruk og menneskelige ressurser nevnes ofte i denne sammenhengen. Dette kommer spesielt fram i intervjuet med ledelsen, men også med sørsamisklærer.

Samisklærere på skolen finnes det ikke mange av med pedagogisk bakgrunn ettersom den sørsamiske lærerutdanninga først ble etablert i 2018 (Sjøberg). Derfor har ingen som jobber på skolen en spesifikk sørsamisk lærerutdanning, men enkelte har likevel pedagogikk i utdanninga si. Fordi jeg selv kjenner til forholdene i kommunen det er snakk om, vet jeg at kommunen ønsker å rekruttere arbeidstakere som kan bidra i den samiske forvaltningsprosessen de nå er inne i. I disse dager oppfordres lærerstudenter med sørsamisk bakgrunn å søke jobb i kommunen, og skolen har allerede hatt studenter i praksis som oppfyller kriteriet. Pål bekrefter dette i gruppeintervjuet: «Ja, [sted] gjør jo noen grep nå da i forhold til enkelte lærerstudenter [...] som nærmest har forpliktet seg til å bli lærere på [sted] skole når de er ferdig utdannet og det er samiskspråklige som går på lærerhøgskolen nå».

Hvordan organiseringen av undervisningen er tenkt i fremtiden fremstår uklart. Ledelsen forespeiler et lignende opplegg slik det gjøres på et av trinnene i barneskolen, der sørsamisklærer går i tospann med kontaktlærer, men det avhenger selvfølgelig av elevantallet. Videre ser Bente for seg et tettere samarbeid mellom samisk- og norsklærere:

**Bente:** Så jeg ser for eksempel foran meg at en kan ha en sånn plan da, lage en plan på noe felles for samisklæreren og norsklæreren. Som en kan utfylle hverandre med, og da er en kanskje ikke to stykker, men at en er to norske og to samiske, og fordi at da er det litt flere og spille på.

Norsklærerne er også opptatt av tid og ressurser. Det nevnes ofte i datamaterialet, der lærerne sier at tida på skolen ikke strekker til for å gjennomføre noe nytt. De opplever at de har svært mange oppgaver fra før, og at de derfor har begrenset kapasitet til å sette seg inn i noe nytt som for eksempel sørsamisk språk og kultur. Et sitat brukt tidligere i analysen kan bekrefte dette: «[...] Jeg orker ikke tanken på å få inn en ting til jeg skal jobbe med» (Tina). Oppgaver pålagt fra ledelsen gjennomføres fordi de står i fokus. I høst ble det blant annet arrangert ei samisk språkuke, som hadde som formål å bruke det sørsamiske språket jevnlig gjennom hele uka. I etterkant kan det virke som noen av de ordene og frasene som ble innført da, er glemt.

Forskning argumenterer for at det er nødvendig med et kompetanseløft i skolen knyttet til urfolk og undervisning (Gjerpe, 2018; Olsen et al., 2017). Det er mye som tilsier at mangel på kompetent personale og mangel på tid bidrar til at skolens praksis er som beskrevet i del 1 av analysen. For eksempel i delkapittel 5.4, der spesielt norsklærerne forteller at de ikke får tid til å samarbeide, eller at de ikke har tid til å sette seg inn nye fagområder som nevnt ovenfor. Det kommer imidlertid fram gjennom deltagerens refleksjoner og forestillinger i datamaterialet hvordan behovet for menneskelige ressurser kan løses. Kort sagt, dreier dette seg om ansvarsfordeling. Videre omhandler dette spørsmål og formuleringer som tar opp hvor ansvaret burde plasseres, og delegeringen av det. I tillegg til at det er knapphet på menneskelige ressurser og tid, går det også fram av materialet at det er uklart hvor ansvaret for å tematisere samisk språk og kultur ligger. Det er jeg som tolker tilfellene dithen da det uttrykkes stadig en form for ansvars plassering (jf. kap. 5.4.1). Flere av lærerne berører både i de individuelle intervjuene og i gruppeintervjuet at ansvaret for å følge opp integreringen av det sørsamiske i undervisningen ligger hos andre aktører enn dem selv. Tina sa for eksempel i intervjuet med meg: «Da måtte noen samer kommet og tatt det. For jeg kan for lite om sørsamisk språk og kultur til at jeg kan stå som formidler av det, synes jeg». Dette berørte også Silje som uttalte:

**Silje:** Så det må jo være noen som kommer inn med den ressursen. Det tenker jeg faktisk. Og da tenker jeg jo de samiske lærerne vi har her, de tar jo ut sine elever og sitter med en



to, tre, fire elever kanskje. Jeg vet ikke det en gang. De kunne fått mer ansvar for å ta, ansvar for opplæring, både språk og historie og kultur på hele trinn.

I gruppeintervjuet kommer et behov for ansvarsplassering tydelig til uttrykk. Her snakker intervjudeltagerne om hvem det er som har ansvaret for at samisk språk og kultur blir integrert i skolen som følger av at kommunen er en samisk forvaltningskommune. Utdraget nedenfor er uttalt av en av lærerne, men de andre deltakerne viste med kroppsspråk i form av nikkebevegelser og småord som «ja» og «mm» at de var enige i denne lærerens framstilling. For å forstå det som blir sagt i dette utdraget, er det for øvrig nyttig å vite at skolen i en periode før dataene mine ble samlet inn høsten 2020, hadde undervist med utgangspunkt i den ordinære læreplanen som på det tidspunktet var LKO6. Det viste seg imidlertid at skolen egentlig var pålagt å bruke den samiske læreplanen fra høsten 2019. Det vil si at det gikk et trekvart år før skolen iverksatte læreplanen i samisk, noe det altså henvises til i sitatet:

Ja, fordi det berører oss jo. Det berører oss jo i hverdagen på en måte akkurat det her, at vi er pålagt å undervise i noe vi ikke har forutsetninger for å undervise i. Det tenker jeg, sånn at også er vi jo, jeg synes at vi skal ha, de her sørsamiske forvaltningskommunene er jo, så må det gjennomsyre kommunen ikke sant. Og det skal det gjøre. Så da kan vi prøve å ligge litt i forkant sånn at det (navn) eller (navn) der. At det hadde vært naturlig at (navn) lager en plan eller sier noe om, eller mener noe om og diskuterer med våre ledere. Hva, hvordan skal vi løse dette i skolen? Er de interessert i å høre hva vi mener? Så gjør dem det? Hvis ikke så gjør dem det, det er deres jobb å bestemme hva vi skal gjøre. Også forholder vi oss til det. Jeg synes det er helt unødvendig, men vi kommer jo på hælene. Vi kjørte jo ikke etter samiske læreplaner første året. Det var ingen som visste at vi skulle gjøre det før uti mars. Vi skulle begynt i august. Så var det ingen, å ja for da var det fylkesmannen da, eller ei dame der som hadde vært på kurs med noen som hadde sagt at det, at ja det skal dere gjøre, men dere gjør det ikke. Og vi hadde jo aldri hørt om det.

Læreren her peker på behovet for at noen tar ansvar og lager en plan for hvordan de skal arbeide med samisk språk og kultur. Og i dette ligger det vel også indirekte en ansvarsfraskrivelse – for uten at disse andre aktørene tar ansvar og skaper en plan, synes det – underforstått – å være umulig for lærerne å følge opp dette.

Ansvar ble også et underliggende tema da vi snakket om læreplanen i de individuelle intervjuene. Dette kom til uttrykk i datamaterialet hvor jeg spurte intervjudeltagerne hva de tenker om å ta i bruk den samiske læreplanen. I utgangspunktet forstår norsklærerne hvorfor de skal gjøre dette, og de fleste tenker at å bruke den samiske læreplanen er positivt. Likevel uttrykker de en usikkerhet rundt gjennomføringen av planen, og at innføringen av den er noe som er lite snakket om, og som heller ikke er satt i system som nevnt i analysedel 1 (5.2.3). Dette blir tydelig i utsagn som handler om hvordan målene i læreplanene skal gjennomføres.

De trekker her fram fag som *duodji*, samfunnsfag og naturfag. Norskfaget blir riktignok ikke nevnt i denne sammenhengen.

Et påfallende trekk ved intervjuene med norsklærerne er at ingen nevnte norskfaget da vi snakket om læreplanen og samisk språk og kultur. Det kan være fordi jeg ikke spurte eksplisitt om det, men det kan også være fordi kjennskapet deres til samiske innslag i læreplanen er begrenset. Jeg tror at den uttrykte usikkerheten også kan være en form for bortforklaring og unnskyldning, og altså strategier lærerne bruker for å fraskrive seg ansvar. Da jeg spurte lærerne om de har kjennskap til andre styringsdokumenter som sier noe om samisk opplæring i skolen, svarte alle nei på dette spørsmålet. Det er kanskje heller ikke så rart med tanke på at de ikke har blitt oppfordret fra ledelsen til å sette seg inn i relevante styringsdokumenter. Samtidig er kommunen en samisk forvaltningskommune, noe som legger føringer for hvordan skolen skal forvalte samisk språk og kultur. Dette taler for at lærerne burde ha kjennskap til hva det innebærer for skolen. Ledelsen og sørsamisklærer derimot nevner eksempler på styringsdokumenter de vet om, og som skolen er pliktig til å følge opp. Jeg opplever at kjennskap til den samiske læreplanen, og styringsdokumenter er til stede, men også at den er mangelfull.

Rammefaktorer omfavner altså forhold som tidsbruk, menneskelige ressurser, ansvarsfordeling, kjennskap og kommunikasjon. Dette kan også være et uttrykk for bortforklaringer eller unnskyldninger intervjudeltagerne bruker for å rettferdiggjøre skolens status slik den fremstår i datamaterialet. Mangelen på ansvarsfordeling, kunnskap og kommunikasjon er noe som går sammen i det jeg videre vil kalle skolens uartikulerte praksis eller forholdene intervjudeltagerne tar for gitt (jf. kap. 3.2).

## **6.2 Skolens praksiser som diskurs**

I lys av teori, kan intervjudeltagernes strategier rundt rammefaktorene og skolens uartikulerte praksis forklares gjennom diskursbegrepet (jf. kap. 3.2). For meg virker det som norsklærerne har en felles forståelse av situasjonen, og at dette kan ses i sammenheng med kommunikasjonen om disse temaene (jf. kap. 5.4). Med andre ord kan det se ut som skolediskursen er preget av et gjensidig tankesett ved skolen. Norsklærernes henvisninger til kunnskapsmangel, ansvarsfraskrivelse og andre (bort)forklaringer kan være uttrykk for en diskurs – en måte å tenke og snakke om disse temaene på som reflekterer et større tankesett. Gee definerer diskurs som «[...] ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking and, often, reading and writing that are accepted as instantiations of particular identities [...]» (Gee, 2015,

s. 4). Diskurs er altså aksepterte måter å snakke og handle på i samspill med andre. Dermed er det ikke sikkert mønstrene er bevisste strategier lærerne bruker, men heller ubevisste fenomener som et resultat av skolens diskurs. Jeg mener det er grunnlag for å hevde at skolens diskurs, er som den er, fordi den preges av underforståtte holdninger og ideologier. Jeg vil komme nærmere innpå sammenhengen mellom holdninger og ideologier i neste delkapittel, men for å forstå dette, er det viktig å nettopp kunne skille mellom det intervjudeltagerne formidler som enkeltindivider, og det som blir et helhetlig uttrykk for skolen.

### 6.3 Holdninger og ideologier ved skolen

Bente skisserer i sitatet nedenfor opplevelser og inntrykk hun har av lærerstabens mottagelse av den samiske læreplanen, og hvordan lærerne forholder seg til det faktum at skolen er en samisk skole. Hun forklarer at lærerne generelt legger lista for høyt, og kompliserer tematikken rundt samisk språk og kultur sammenlignet med andre tema og fag. Her blir implisitte forhold som berøringsangst tydelig som igjen kan knyttes til underliggende holdninger og ideologier.

**Bente:** En går inn i det derifra (*Bente løfter hånden høyt for å vise at lærerne har en «ovenfra og ned» innfallsvinkel med tanke på duodji*) liksom istedenfor å ta det nedenfra og opp også, også for å si det slik da, kjære vene, hvis jeg var kunst og håndverklærer så kan jeg ikke alt om arkitektur og kunstformer og alt jeg, men synes det har blitt litt sånn problematisert alt som har med det samiske å gjøre, da blir det sånn, oi det får vi ikke til eller det klarer vi ikke, eller det vil vi ikke eller noe sånt nå. Men hvis det hadde vært noe annet så hadde de ikke gått inn i det på den måten her, det tror jeg har med at det for det første så er det nok noen som føler at det her bare blir tredd nedover hodet på oss, og at en har såpass respekt for det at en er redd for å gjøre noe feil, at de ikke får det til, sånn at noen synes jeg kanskje har vært litt vel sånn, har uttrykt nesten litt sånn vel mye negativitet i forhold til det å kanskje, prøv å gå inn i det herifra (*Bente trekker hånden sin ned*) da og se hva dere kan finne ut av og lære dere til.

Berøringsangst er et begrep som synes dekkende for den følelsen norsklærerne i intervjuene og andre lærere har knyttet til det samiske fordi det ikke tilhører deres kultur og identitet. Ettersom samisk språk og kultur har befunnet seg i en sårbar posisjon, ser mange ut til å være redde for at de tilnærmer seg det samiske på en uegnet måte. I utgangspunktet er det ikke sikkert at kompliseringen av samisk språk og kultur dreier seg om kunnskap alene, men at det også i en viss grad handler om å ta tak i et tema som for den samisk befolkningen i mange år har vært sårt, og i enkelte tilfeller er det fortsatt. Å skulle ta ansvar for *duodji* kan for eksempel være noe som berører angst og ærefrykt, og det som fremstår som en komplisering av det samiske i sitatet ovenfor kan nettopp være et uttrykk for det.

Tidligere masterstudenter har sett på hvordan samisk språk og kultur har fått rom i norskfaget og i læreverk i norsk. Det viser seg at undervisning om samiske tema blir gjennomført i form

av prosjekturer, og at læreverk i norsk har mangelfullt innhold knyttet til samisk språk og kultur (Johansen, 2017; Winther, 2017). Dette er forskning som kan relateres til funn i analysedel 1. Tidligere i analysen har jeg gjort rede for forskningsskolens (uartikulerte) praksiser i henhold til det samiske i undervisninga. Undervisninga om disse temaene er jevnt over preget av «stunts». Frank sier for eksempel dette om skolens undervisning: «Sånn som vi har valgt å gjøre det nå, er at vi har en bolk i løpet av året. Altså, vi skal ha en måned der vi skal jobbe litt med det, og det gjør vi egentlig for at vi lærerne skal få kjøpe oss litt tid til å få opparbeidet oss litt kompetanse på det til vi faktisk skal sette i gang». Det vil si at samisk språk og kultur blir en del av skolens praksis i perioder, spesielt i forbindelse med den samiske nasjonaldagen, og kobles heller ikke til tverrfaglige temaer slik jeg kan forstå det. Innholdet i undervisninga består som regel av samiske kjennetegn som knyttes til den samiske reindrifta, samiske tradisjonsklær, *duodji*, symbolbruk osv.

En potensiell fallgrube ved en slik måte å jobbe med det samiske på, er at den kan videreføre og bidra til stereotypier og en slags romantisering (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 151), som igjen kan uttrykke og videreføre holdninger og ideologier. Et annet eksempel, som peker i samme retning, er det samiske flagget. Forskningsskolen bruker flagget i forbindelse med bursdager og andre høytidsdager, blant annet første skoledag (jf. kap. 5.2.2). Et flagg symboliserer mange uttrykk – ideer, følelser og meninger – og har til hensikt å kommunisere et felleskap. Det legger til grunn for et «vi», men ettersom samenes plass i samfunnet har vært omdiskutert, er det ikke gitt at flagget kommuniserer en opplevelse av samhørighet og fellesskap (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 151). Feiringen av den samiske nasjonaldagen kan også i seg selv gi uttrykk for et todelt skille i samfunnet og i skolen. Slik 6. februar feires i dag, praktiseres dette ulikt innenfor skoler i norske- og samiske områder. I norske områder blir skolen en kunnskapsformidler av samisk språk og kultur, og det er skolen som står for markeringen av 6. februar. Til sammenligning er 17. mai en fridag, og arrangeres av andre aktører. I samiske områder legges det mer vekt på feiring, men 6. februar er likevel ikke en fridag (Andreassen & Olsen, 2020b, s. 153). Forskningsskolen ligger i et samisk område. Jeg tolker det likevel dithen, med bakgrunn i analysedel 1, at skolen markerer 6. februar som norske skoler, og at selve feiringen foregår på ettermiddag/kveld (5.2.2).

Videre kan skolens uartikulerte praksis skissere et forhold som omhandler en minoritet i minoriteten. Sørsamisk er i en samisk sammenheng en minoritet, der nordsamisk er majoriteten (Hårstad et al., 2021, s. 168). Slik skolen gjennomfører undervisninga nå, kan det virke som at praksisen ved skolen i liten grad er spesifikt lokalt forankret, men er heller et resultat av en

formidling av samisk språk og kultur på et nasjonalt nivå. Et eksempel på dette er blant annet samiske hefter som trykkes opp og deles ut til elever i periodene undervisningen ofte har fokus på det felles- samiske og ikke det spesifikt sørsamiske, slik det også gjøres på mange andre skoler. I følgende utdrag fra intervjuet med norsklærer Rita, der samtalen egentlig handler om hvordan samisklærere kan hjelpe til med materiale i den ordinære undervisninga, blir dette med opptrykte hefter og egenproduserte mapper bekreftet: «[...] det må de og skjønne kanskje, se her er et lite hefte. Jeg har jo spurt om det. Men det er liksom det glir ikke av seg selv så det må bare samles opp, ja legges inn i ei mappe». Dette kan tyde på at undervisningen tar utgangspunkt i et enkelt tema knyttet til historie eller kultur, og ikke blir en del av et fordypningstema.

Behovet for å lage egne læremidler kan understøtte Winthers (2017) forskning som argumenterer for at det finnes lite innhold knyttet til samisk språk og kultur i læreverk. Undervisningsmateriellet er ofte hentet fra nettet, for eksempel via plattformer der lærere deler med hverandre, og kan dermed være med på å skape et nasjonalt uttrykk av det samiske ved skolen uten at det tas spesielt hensyn til lokale forhold. Med andre ord, er det ofte stereotypiske forestillinger som forbindes med samisk språk og kultur som blir fremtredende i undervisningen. Dette ser riktignok ut til i stor grad være personavhengig. Det er enkelte norsklærere som forteller at de tar utgangspunkt i både historie og kultur, som har tilknytning til lokalmiljøet (jf. kap. 5.2.3). Jeg er imidlertid usikker på hvor bevisste lærerne er i sin tilnæringsmåte når det gjelder å forklare elevene sørsamenes plass i det samiske. I utgangspunktet virker det som at skolen i sin helhet har noe kjennskap til denne problemstillingen, men det uttrykkes i liten grad igjennom undervisningen. Slik jeg tolker det, kan skolens uartikulerte praksis igjen være et uttrykk for usynlige normer. Det vil si at de som jobber der, følger opptrådte stier uten å være klar over det. Det at skolen forholder seg til føringer fra nasjonalt hold, og som ikke er lokalt forankret kan med andre ord være en konsekvens av internaliserte handlingsmønstre (Hårstad et al., 2021, s. 52).

Videre kan dette være et resultat av det som i teorikapittelet blir omtalt for språknormer som blant annet innebærer umarkert og markert språkbruk. Samisk språk og kultur vil i denne sammenhengen være eksempel på noe som er markert fordi det skiller seg ut fra standarden som er det norske (kap. 3.1). Det betyr at undervisningen tar utgangspunkt i det norske, som blir tatt for gitt, mens det samiske framstilles som det markerte. Ettersom det dominerende språket er norsk, ser det ikke ut til å være noen som setter spørsmåltegn ved dette. Jeg vil også tro at de samiske elevene som befinner seg i det ordinære klasserommet ikke nødvendigvis tenker over at undervisningen foregår i stor grad på norsk, ettersom de selv behersker det norske

språket godt. Først og fremst er det den kulturelle delen av undervisningen som omhandler samiske tradisjoner og historie, jeg henviser til her som markert. De sørsamiske ordene og frasene som av og til brukes i oppstart eller slutten på en dag, vil også fremstå som markerte, ettersom praksisen med å jobbe slik ikke er systematisk bakt inn i skolehverdagen.

Ut fra det som skisseres over, mener jeg at mye tyder på at skolen, som mange andre skoler i Norge, jobber under påvirkning av bestemte, underliggende holdninger og ideologier knyttet til samisk språk og kultur, og til forholdet mellom det norske og det samiske. Det betyr likevel ikke at skolen ikke forholder seg til nasjonale føringer når det gjelder det samiske. Den samiske læreplanen er i bruk, og det har det siste året vært et økende fokus med tanke på samisk innhold i undervisningen. For meg virker det som skolen er i startfasen på noe som etter hvert skal bli et utviklingsarbeid. Skolen har som mål å jobbe mer med sørsamisk språk og kultur i tida som kommer, og ønsker å bidra på dette området. Dette blir blant annet tydelig i samtalen med ledelsen, hvor Bente uttrykker flere ganger i intervjuet «at dette er noe vi vil jobbe mer med etter hvert». Og som en forlengelse av dette nevner hun «[...] jeg vil hilse velkommen til et sånt type utviklingsarbeid [...]». Dette kan tyde på at skolen er åpen for å legge mer vekt på samisk språk og kultur i et fremtidig utviklingsarbeid. Slik jeg forstår det, er det ingen av norsklærerne som tenker negativt om en slik arbeidsform. Jeg tolker situasjonen dithen at et utviklingsarbeid er noe som etterlyses og ser ut til å være et behov for skolens ansatte. Det er altså ambisjoner om å videreutvikle praksisene ved skolen, og ingen av norsklærerne er negative til utviklingsarbeid i den retning, men veien fram og strategiene for å nå målet framstår utydelig og usikker.

Fram til nå har jeg har jeg fortolket og forklart funn i datamaterialet som uttrykk for holdninger og ideologier som kan sies å gjøre seg gjeldende på et institusjonelt nivå. Det dreier seg om hvordan holdninger og ideologier på det lokale nivået kan ses i sammenhenger med holdninger og ideologier på et nasjonalt nivå, knyttet til forestillinger om enspråklighet og norsk som *det* statsbærende språket.

#### **6.4 Enspråklighet som norm og norsk som statsbærende språk**

Beskrivelser og observasjoner av datamaterialet kan tyde på at skolen bærer preg av enspråklighetsideologien. Enspråklighetsideologi er en forestilling om at bestemt språk innenfor en stat eller nasjon blir ansett som det «beste» (jf. kap. 3.3). Ettersom det sørsamiske språket nå befinner seg i en revitaliseringsprosess, er det i denne sammenhengen viktig å kunne belyse sider ved skolen som fortsatt henger igjen i et internalisert mønster. Jeg tolker deler av empirien

som et uttrykk for en samfunnsomfattende enspråkligsideologi. Dette blir blant annet tydelig av funnene knyttet til integrering av samisk språk og kultur i norskundervisningen. Det er flere norsklærere i studien som i liten grad vektlegger samisk språk og kultur i norskundervisningen, slik det fremstår for meg (jf. kap. 5.2.4). Dette kan skyldes blant annet berøringsangst som nevnt i kapittel 6.3, men det kan også være en form for ansvarsfraskrivelse (jf. kap. 5.4.1). Berøringsangsten og ansvarsfraskrivelsen kan i imidlertid ha sitt opphav i enspråkligsideologien. I studiens innledende deler redegjorde jeg for assimileringspolitikken som fikk fatale følger for den samiske befolkningen (2.1). En skulle tro at dette er et tilbakelagt kapittel, men fortsatt preger fornorskninga samfunnet, slik funn i datamaterialet kan antyde. Dette krever nærmere forklaring ettersom det er et langt steg mellom fornorskingsprosessen og berøringsangst. Berøringsangsten, slik jeg tolker det, følger av at kunnskapen norsklærerne har om overgrepene skolen og staten har begått overfor samiske borgere. Likevel nøler de med å ta tak, delvis fordi temaene er såre, men kanskje også fordi skolen preges av et perspektiv på flerspråklig som legitimerer det – nemlig at enspråklig er normen – fortsatt. Og at norsk er «det» statsbærende språket.

Samisk som en del av et flerspråklig samfunn blir også synlig i datamaterialet. Tidligere i analysen har jeg beskrevet observasjoner som tilsier at flerspråklig som praksis har lite fokus på skolen. Enkelte av lærerne kan bekrefte at de tenker sjelden på flerspråklig knyttet til egen undervisning: «Ah, det blir litt sånn ja og nei, jeg bør si ja. Men jeg kan for lite nå til å se for meg hvordan det skulle ha foregått» (Silje), «Nei, det gjør jeg nok ikke mye nok nei. Det tror jeg ikke jeg er flink nok til. Nei, det er jeg ikke» (Tina). I første omgang vil ikke dette være et problem for samiske elever ettersom de behersker norsk, slik får de utviklet sin tilgangskompetanse (lesing og skriving) i motsetning til elever som får begynneropplæring på et språk de ikke kan. Når det er sagt, er det flere forhold i skolen knyttet til flerspråklig som likevel kan betraktes som en utfordring. For eksempel at tilgangen på det sørsamiske språket domineres av det norske. Det betyr for eksempel at en sjelden hører det sørsamiske språket i bruk i ordinær undervisning, og at det finnes få muligheter utenom samiskundervisningen der samiskelevne konkret kan anvende det. Dette kan få konsekvenser for språkinnlæringen ettersom undervisningen er preget av markerte rammer. Slik samiskundervisningen på forskningskolen foregår i dag, gjennomføres denne adskilt fra resten av klassen (5.1.). Dette er selvfølgelig nødvendig med tanke på å skape trygge forhold for læring, likevel kan resultatet av dette være at det samiske språket verken brukes eller høres utenfor de rammene som er satt. Jeg antar at denne formen for undervisning, også har røtter i en enspråklig tradisjon som igjen

berører kunnskapssyn rundt flerspråklighet; enspråklighet som tradisjon kan dermed få følger for språktilnærming.

En enspråklig tilnærming kan være uheldig for samiske elever, særlig i de områdene der det samiske språket er alvorlig truet. Det sørsamisk språket befinner seg nå i en revitaliseringsprosess, og forskning på sørsamiske forvaltningsområder argumenterer for at veien til vitalisering går via barns språkopplæring (jf. f.eks. NOU 2016:18, 2016; Nygaard et al., 2019; Solstad & Balto, 2012). Ettersom elever generelt tilbringer mye av tiden sin på skolen, har skolen et særlig ansvar for språkopplæringen til samiske barn. Slik som situasjonen er nå, er det i samiskundervisningen elevene får bruke språket sitt mest. Dette er en undervisning elevene har krav på, og er uten tvil en bra ordning. Likevel styrker dette funn i analysen som peker på at enspråklighetideologien som norm er til stede i skolens praksiser. I forlengelse av dette, bør det også nevnes at de fleste samiske elever i dag har sørsamisk som andrespråk (3.4). Det betyr at de lærer samisk som et tillegg til et språk de allerede behersker (norsk). I lys av et revitaliseringsperspektiv, er vel målet å komme dit at samiske elever i fremtiden vil lære seg både samisk og norsk samtidig. Slik undervisningen er lagt opp i dag, kan en spørre om hvorvidt det er mulig?

## **6.5 Oppsummering av analysedel 2**

Som en oppsummering av analysedel 2 kan beskrivelser av funn i datamaterialet forklares ut fra teori om språkholdninger og språkideologier (3). Skolen praksiser kan i lys av rammefaktorer, diskurser, holdninger og ideologier fortelle noe hvorfor den er som den er. Rammefaktorer er noe intervjudeltagerne er opptatt av, spesielt tid og menneskelige ressurser. Elementer som ansvarsfordeling, kjennskap til lærerplanen og kommunikasjon, blir tydelig her. Jeg har også knyttet skolens praksiser til diskursbegrepet. Det virker som intervjudeltagerne har en samlet forståelse av skolens status og situasjon. Videre blir skolens praksiser og skolens uartikulerte praksiser et uttrykk for underforståtte holdninger og ideologier. Dette blir blant annet tydelig gjennom det som framgår om underliggende «berøringsangst». Enspråklighetsideologien og purismen blir også sentrale her, som en følge av fornorskningssprosessen og assimileringspolitikken. At samisk språk og kultur fremstår som mer markert enn umarkert i skolens praksis, er også eksempler på tidligere forestillinger om at enkelte språk er verdt mer enn andre. Med bakgrunn i forutbestemte maktstrukturer vil intervjudeltagerne i enkelte tilfeller ikke ha mulighet til å kontrollere eller styre påvirkninger utenfra, noe som blir tydelig i skolens praksis. Jeg vil videre ta med momentene ovenfor inn i



en overordnet drøfting med blikk for de didaktiske implikasjonene av funn og spørsmål som reises av dem.

## 7. Drøfting og didaktiske implikasjoner

I dette kapitlet vil jeg drøfte noen av de vesentligste momentene i analysen, og mer spesifikt vil jeg vurdere hvilke didaktiske implikasjoner funnene har, og hvilket spesifikt norskdidaktiske problemstillinger de aktualiserer. Drøftingskapitlet består av fire deler. Her vil jeg trekke fram det samiske på to nivå – *Samisk i skolen* (7.1), og *Samisk i et samfunnsperspektiv* (7.2). Jeg vil også heve blikket og reflektere omkring veien videre, og i denne sammenhengen vil dette knyttes til forskningskolens fremtidige utviklingsarbeid (7.3). Til slutt vil jeg oppsummere og avslutte studien i underkapitlet *Oppsummering og avsluttende refleksjoner* (7.4).

Denne studien plasserer seg i det sosiokulturelle forskningsfeltet, nærmere bestemt sociolingvistikken (1.2). Dette er et felt som i stor grad berører det norskfaglige og blir blant annet aktualisert gjennom læreplanen i norsk. I *Fagets relevans og sentrale verdier* (Utdanningsdirektoratet, 2020b), blir språket satt i fokus. Det betyr at språket generelt har stor betydning for elevers måte å tenke, kommunisere og lære på og bidrar blant annet til elevens identitetsoppbygging. Slik kan språket knyttes til oppfatninger om seg selv og andre; hvem er jeg, hvem er du, hvem er vi, hvem hører jeg sammen med også videre. Dette vil få konsekvenser for oss som norsklærere (van Ommeren, 2017, s. 165) Norsklæreren må være klar over at språk ikke bare handler om det som blir sagt her og nå, men at det gjennom samhandling med andre fører med seg tanker og ideer, og kan derfor være ideologisk fundert. Det betyr at vi må ta hensyn til språkets sosiale mening som tilhører en persons identitet. Derfor er det viktig å være bevisst på hvordan vi snakker om språk og språkbruk, og hvilke forestillinger om språklærere kan videreføre til sine elever. Dette gjelder naturligvis alle personer norsklæreren møter i sin hverdag – foreldre og kollegaer – og i møte med samfunnet rundt skolen. Et annet forhold norsklærerne bør vite om, er de holdningene og normene som formidles gjennom det som ikke blir sagt. Et eksempel på dette er jo nettopp fornorskingsprosessen. Dersom vi som norsklærere har kunnskap om språkholdninger og språkideologier, kan vi bidra til at uheldig bruk av disse ikke videreføres i skolen (jf. f.eks. van Ommeren, 2017, s. 165-168). I forlengelse av dette kan en si at studien har ei klar norskdidaktisk ramme. Det vil si at jeg som forskende student har som mål å tilegne meg kunnskaper jeg senere kan bruke i min profesjon som lærer. Videre ønsker jeg å dele denne kunnskapen med andre, og fortrinnsvis da i en didaktisk sammenheng.

## 7.1 Samisk i skolen

Samisk språk og kultur i skolen berøres i store deler av studiens datamateriale, og er hovedtemaet i studien. Dette er informasjon som omhandler blant annet samisk språk og kultur i skolelandskapet, i skoleorganisasjonen og i undervisningssammenheng. Til sammen tegner dette et bilde av skolens praksis. Det er mye som tyder på at skolen praktiserer en formidling av samisk språk og kultur som markerte handlinger. Det betyr at det samiske aktualiseres gjennom at det pekes på et eksisterende skille mellom et minoritetsspråk (samisk) og et majoritetsspråk (norsk). Dette er et skille som blir tydelig i små og store sammenhenger, og som blir konkretisert gjennom språket som blir brukt av de jeg har intervjuet. Samisk språk og kultur blir blant annet omtalt med ord som gir uttrykk for markerte handlinger. Ord som ikke er nøytrale brukes om hverandre, slik som for eksempel «eksotisk» og «innfødt», «vanlig» og «norske». Enkelte ganger er informantene bevisste på slike uttalelser og retter derfor på seg selv, andre ganger lar de begrepene passere ukommentert. Skillet mellom samisk og norsk kommer også fram på et overordnet nivå, for eksempel i samtaler rundt den samiske læreplanen, eller i andre sammenhenger der samisk språk og kultur er tema. Disse sammenhengene blir tydeligst når det er snakk om den samiske språkuka eller nasjonaldagen som nevnt i analysen. Sånn sett, vil jeg si at skillet inngår i flere former for praksis ved skolen, og blir også synlig i klasserommet.

Slik jeg tolker datamaterialet, reflekteres det overordnet sett en form for hegemoni ved skolen, der norsk står i en dominerende maktposisjon, som mange vil hevde har preget samfunnet generelt (jf. f.eks. Hårstad et al., 2021, s. 117). Slik speiler skolens praksiser en omdiskutert problematikk som – i verste fall – kan hemme eller motvirke utviklingen av samisk språk og kultur. På den andre siden er det også mer praktiske forhold som preger skolen. Her sikter jeg særlig til rammefaktorer som tid, økonomi, menneskelige og kompetansemessige ressurser. I datamaterialet kommer det for eksempel fram at tilgangen på lærere med samisk lærerutdanning er begrenset, og slik som situasjonen er nå virker det som en umarkert praksis av samisk språk og kultur er ugjennomførbar fordi det mangler både lærere og kompetanse. I tillegg sier forskning noe om at det i skolen generelt mangler relevant kompetanse som knytter urfolk og undervisning sammen. Dette gjelder både i grunnskole- og lærerutdanningen, og et behov for et kompetanseløft i den sammenheng er nødvendig (Gjerpe, 2018; Olsen et al., 2017). Hvordan skal skolen kunne få til å integrere samisk som en umarkert del av skolen når ressursene ikke er til stede, de økonomiske rammene ikke strekker til, og det samisk språket er for mange en barriere å ta i bruk? Rammefaktorer er forhold som kan si noe om hvorfor samisk språk og

kultur ikke har en vesentlig rolle i norskfaget slik det praktiseres i dag. Så kan en stille spørsmål om hvorvidt det er greit å «skylde» på rammefaktorer? Rammefaktorer blir sjelden et problem når det kommer til fag som for eksempel matematikk eller engelsk. Dette kan være indikasjoner på at noen fag og språk tillegges mer verdi enn andre. Slik kan rammefaktorene peke tilbake på underliggende ideologier som tidligere nevnt i kapittel 6.1.

I teorikapittelet har jeg sett på flere innganger til det å være flerspråklig (3.4). Som nevnt i analysen kan den samiske språkopplæringen i dag være preget av skoletospråkighet (6.4). Det vil si at språkopplæringen blir styrt av læreren eller læremidler. Dette kan ses i sammenheng med en additiv tilnærming, altså at en lærer et språk i tillegg til det en kan fra før. Et alternativ til additiv tilnærming, er transspråking (3.4). Skolen i sin helhet benytter seg i liten grad av en slik praksis på nåværende tidspunkt. Det kan være mange grunner til det, for eksempel rammefaktorene som skissert ovenfor, men også dette med berøringsangst (jf. kap. 6.3). En underliggende faktor her, som jeg anser for å være medvirkende i stor grad, er kunnskap. Datamaterialet tilsier at det er få eller ingen som har kompetanse om flerspråkighet på skolen. Når det er sagt er det likevel funn i analysen som beskriver at en transspråklig tilnærming med tanke på språkopplæring er til stede. På et av trinnene prøves det ut som tidligere nevnt en ny ordning. I dette klasserommet brukes samisk og norsk om hverandre i utvalgte timer. Skolen har også et langsiktig mål om å få til en slik form for undervisningspraksis som en permanent løsning, men understrekes av at det vil ta tid. Jeg vil i kapittel 7.3 se på veien videre som en del av skolens utviklingsarbeid. Her vil jeg utype hvordan transspråking kan anvendes i undervisning.

Slik læreplanen viser til, er det rom for samisk språk og kultur i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020 s. 6-9). I datamaterialet er det lite som tilsier at samisk språk og kultur er integrert i norskfaget på forskningskolen; her blir det altså en kontrast mellom det læreplanen sier skolen skal gjøre, og det skolen gjør. Ut fra et urfolksperspektiv, kan dette være uheldig fordi det kan bidra til indre kolonisering (2.1). Ved å opprettholde en distanse mellom to kulturer (samisk og norsk), der den ene vektlegges mer enn den andre, kan trekk fra enspråkighetideologien og purismen som fornorskningspolitikken representerte, føres videre. Som en samisk forvaltningskommune er det nettopp denne distansen en er forpliktet til å gjøre noe med, og som blant annet lærerplanen i norsk legger opp til i skolen. Sånn sett kan det få føringer for alle elever som sitter i klasserommet, ikke bare de samiske, for skal det skje en verdiendring av samisk språk og kultur i samfunnet, må prinsippet om likestilling realiseres. Derfor må kunnskap om samisk språk og kultur nå ut til alle elever.

Jeg viste i kapittel 2.2 til hva lærerplanen i norsk eksplisitt uttrykker om samisk språk og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Her kommer det blant annet fram at samisk språk og kultur skal vektlegges fordi det blant annet kan gi elevene bedre innsikt i kulturelt mangfold og demokratiske verdier. Dette er innsikt som bygger opp under at alle mennesker er like mye verdt, og at hver stemme i samfunnet har rett til å høres. Sån sett står norskfaget i en posisjon på lik linje med andre fag til å fremme et demokratisk verdisyn for alle elever i skolen. Her vil det være viktig å inkludere alle i et felleskap, nettopp for å styrke skolens kulturelle mangfold. I tillegg har norskfaget kompetanseområder, som særlig skal bidra til å utvikle elevers lese- og skriveferdigheter. Kompetansemålene en finner her, kan også omhandle andre språk, ikke bare norsk. Et av målene går for eksempel eksplisitt ut på at en skal arbeide med nabospråkene svensk og dansk. Et annet mål omhandler å arbeide med samiske tekster oversatt til norsk (jf. kap. 2.2). Hvorfor kan ikke samiske elever få lese eller skrive på samisk i norsktimene som en utvidelse av nevnte mål om muligheten byr seg? «Fordi jeg ikke har muligheten til å veilede eller hjelpe dem» var svar fra flere av norsklærerne i intervjuene. Svar som dette er ikke vanskelig å forstå, ettersom det ikke kan forventes at lærere flest kan det samiske språket. Likevel finnes det undervisningsmetoder som kan inkludere samisk språk og kultur på en realistisk måte, og som naturligvis gjelder alle (minoritets)språk, ikke bare samisk (dette utdypes i kapittel 7.3).

I forlengelse av dette kan en spørre hvorfor samisk bør ha en funksjon i norskfaget? Skolen har et stort ansvar for å få inn samisk språk og kultur som en umarkert del inn i alle fag, dette gjelder også norskfaget (jf. kap. 3.5). Det vil i realiteten bety at skolen skal legge til rette for opplæring i og om samiske tema, både i den samiske- og ordinære skolen. Alle elever, samiske og ikke samiske, skal ifølge læreplanen lære om samisk språk og kultur (2.2), fordi det blant annet kan bidra til å fjerne spor og ettervirkninger fra fornorskingsprosessen. I norskfaget skal elevene for eksempel møte oversatte tekster fra samisk til norsk, og disse kan være et fint utgangspunkt for å tilnærme seg samiske tema som kan være vanskelig å snakke om, for eksempel fornorskingsprosessen. Det innebærer at læreren må ha et kritisk og undersøkende blikk, overfor seg selv, men også i tilknytning til elevene, fordi mangfoldet av elever i et klasserom gir forutsetninger for lærerens ståsted i undervisningen. Dette betyr at læreren må forholde seg til elevers bakgrunn og identitet og tilrettelegge undervisningen deretter (Andreassen & Olsen, 2020a, s. 142 og 146-147) Læreren må derfor være bevisst på hvordan eget språkbruk om såre og vanskelige tema kan påvirke elevene som sitter i klasserommet så godt det lar seg gjøre, nettopp fordi språket kan videreføre underliggende språkideologier. For eksempel ved å unngå

å tildele noen skyld eller offerroller i et allerede sårbart tema (jf. kap. 7.2). Slik kan skolen bidra til å avkolonisere samisk språk og kultur, gjennom en såkalt dekolonisering – som innebærer å identifisere, anerkjenne og endre på tidligere tankemåter om samisk språk og kultur. Det handler altså om å fjerne de markerte rammene knyttet til samisk språk og kultur i skolen, ved å lære elevene om og gjøre de bevisste på underforståtte holdninger og ideologier, også i norskfaget.

## **7.2 Samisk i et samfunnsperspektiv**

Det er liten grunn til å tro at situasjonen jeg har beskrevet ved forskningskolen, er ulik situasjonen ved tilsvarende skoler. Funnene i studien sammenfaller med funn gjort i andre studier, og de belyser et fenomen som preger mange av dagens institusjoner og skoler omkring i Norge. Johansen (2008) beskriver, som nevnt i kapittel 3.5, hvilken opplevelse unge sørsamer har av egen språkidentitet. Artikkelen tar utgangspunkt i Johannessens masteravhandling, hvor hun intervjuet og snakket med sørsamisk ungdom og voksne. Kort oppsummert følte de unge sørsamene at de havnet i et språklig dilemma. Av de voksne ble det forventet at de skulle snakke sørsamisk grammatisk riktig, og de unge informantene kunne fortelle at de ofte ble rettet på når de anvendte språket. I frykt for å bruke språket feil ble det enklere å snakke sammen på norsk med innslag av sørsamiske ord. I tillegg kunne enkelte av informantene fortelle at de igjennom oppveksten ble utsatt for stigmatisering fra majoritetssamfunnet. Dermed oppstod en barriere mot å snakke sørsamisk. Om jeg trekker paralleller til funnene i studien min, kan en spørre seg om skolen har en medvirkende årsak for at slike språkbarrierer kan oppstå. Legger skolen, jeg har forsket ved, forholdene til rette slik at det er tilstrekkelig rom for å bruke det sørsamiske språket? Funnene i analysen kan tyde på at det sørsamiske språket høres eller blir synliggjort i liten grad. I forlengelsen av dette kan en spørre: Hvordan kan sørsamiske elever bli trygge språkbrukere i hverdagen om store deler av skoledagen domineres av det norske språket? Her ligger det også et språklig dilemma, slik jeg kan forstå det.

Lane (2010) har beskrevet et kvensk språksamfunn der foreldre i perioder har vært motvillig til å overføre det kvenske språket til barna sine. Dette var et resultat av fornorskingsprosessen, og foreldrene ønsket ikke å påføre barna de vonde opplevelsene de selv hadde erfart. Som en konsekvens av dette oppsto et språkskifte, der kvensk ble byttet ut med norsk. Slik fikk den språklige purismen en forskyvning, og ble dermed et faktum i neste generasjonsledd. Forskyvningsprosessen Lane formidler her er interessant. I artikkelen møter vi riktignok et kvensk samfunn, men den kan like godt beskrive situasjonen for andre minoritetsgrupper, slik

som for eksempel den sørsamiske. Til sammenligning med studien min kan en undre seg om forskyvninga Lane viser til stadig er inne i en prosess. Ser vi resultater av de politiske strømningene i skolen fortsatt? Slik jeg tidligere har nevnt eksisterer det en form for hegemoni i dagens samfunn. Det norske språket er dominerende, noe som funnene mine bekrefter. Lane presiserer i sin artikkel at språkbrukerne i det kvenske samfunnet ikke hadde noen valg i henhold til språkskiftet de sto ovenfor. Dette begrunner hun blant annet i «en-nasjon-ett-språk»-ideologien (2010, s. 64-65). Er det fortsatt slik at språkbrukere i dagens samfunn ikke har noen valg?

Artiklene ovenfor kan forsterke antagelsen om et fenomen som også blir synlig i studien min. Både Johansen og Lane berører purisme eksplisitt i sine artikler, og forklarer sine observasjoner som et resultat av en hard og lang fornorskingsprosess. Når det er sagt, vil jeg understreke at dette er to forskjellige studier. Johansen har forsket på språkbruken til unge sørsamer, Lane har gått aktivt inn i det kvenske miljøet. Det vil si at de har intervjuet og snakket direkte med språkbrukere som befinner seg på innsiden av miljøet. Dette skiller deres forskning fra min. Jeg har først og fremst valgt å snakke med informanter som indirekte befinner seg i et minoritetsmiljø. Det vil si at de ikke selv tilhører det sørsamiske språksamfunnet, men at det er en del av hverdagen deres ettersom kommunen de jobber i er tospråklig. Dermed har jeg sett på det samiske miljøet fra et annet perspektiv, altså fra et ståsted der deltagerne representerer majoriteten i et samfunn med skolen som utgangspunkt. Artiklene beskrevet ovenfor, inkludert studien min, er uttrykk for en stadig samfunnsutfordring. Gjennom forskning, kan forskere synliggjøre at språkideologier som purisme og enspråkighet fortsatt eksisterer (3.5). Slik kunnskap er viktig, ettersom ideologiene også sniker seg inn i skolen. Derfor kan forskning som dette bidra til å bevisstgjøre aktører innenfor læreinstitusjoner som grunnskoler, videregående skoler og universitet.

De to nevnte studiene og min studie kan tyde på at språkideologier er overgripende samfunnsfenomener som er vanskelig å kontrollere og styre. De har blitt en del av en samfunnspraksis som berører alle mennesker i et samfunn. Slik vil de også berøre skolen, enten direkte eller indirekte. For mange har dette en uheldig virkning da det kan ekskludere enkelte språkbrukere. Som nevnt i analysen, er taus kunnskap eller skolens uartikulerte praksis et fenomen i forskningsskolen (Hårstad et al., 2021, s. 52-53). Vi handler og oppfører oss mer eller mindre ubevisst i tråd med det resten av samfunnet forventer. Ideologier kan derfor få større makt enn det vi tror. For lærere vil det av den grunn være viktig å opparbeide seg et kritisk blikk på eget og andres språkbruk, fordi det blant annet er gjennom språket ideologer

videreføres. Slik kan det også være nyttig å reflektere over språket i et metaperspektiv sammen med elevene; som vil si å samtale om alle språkets sider.

### **7.3 Samisk – et fremtidig utviklingsarbeid?**

I lys av det jeg har funnet, og de potensielt problematiske sidene ved dette, er det grunn til å peke på et behov for at skolen kommuniserer om hvordan de som skole i det samiske forvaltningsområdet, arbeider med å integrere samisk språk og kultur i skolens praksiser. Dette er noe som både norsklærerne, samisklærer og representanten fra ledelsen presiserer i sine intervjuer. For å få til gode og fremtidsrettede samtaler om hvordan de skal integrere og forvalte samisk språk og kultur, vil det kunne være formålstjenlig å opparbeide et godt samarbeid mellom kommune, ledelse og lærere. Norsklærerne etterlyser at arbeidet med samisk språk og kultur bør settes i system og det på flere nivåer. I intervjuet med meg presiserte også ledelsen et behov for utviklingsarbeid, og mine funn underbygger nettopp om dette behovet.

Tidligere i år var jeg med på et samisk nettseminar (Evju, 2021). Dette var et seminar gjennomført av NTNU, der lærere og studenter ble invitert til å delta. I den sammenheng la Kristin Evju<sup>11</sup> fram funn fra sin pågående doktoravhandling. Hun forsker på det flerspråklige miljøet i Kåfjord, som omhandler det kvenske og samiske språket. Evju kunne fortelle at det i mange var et høyt konfliktnivå i Kåfjord kommune da de skulle ta i bruk de samiske læreplanene. Denne konflikten har fått stor plass i media, og er med andre ord ikke ukjent for de som et opptatt av tema. Til tross for stormende debatter, har Kåfjord kommune likevel kommet langt i innføringen av samisk språk og kultur. Videre fortalte Evju, hvordan denne prosessen har foregått. En viktig del av dette, jeg la merke til, var at det samiske i kommunen er lokalt forankret. Kommunen føler på et kollektiv ansvar, og samisk språk er et tverrfaglig prosjekt. I skolen har de et implisitt fokus på den samiske kulturen og språket, og opplegg og undervisning fremstår som umarkerte handlinger. Eksempler på dette er skolens utflukter til samiske områder i lokalmiljøet. Evju kunne da fortelle, at det samiske ikke ble eksplisitt uttrykt, men ble synlig gjennom lokale tradisjoner, som omhandler blant annet samisk matkultur, samisk sløyd, samisk arkitektur også videre. Hun presiserte også at dette var aktiviteter som formidlet samisk språk og kultur året rundt. Med andre ord er ikke skolen i Kåfjord slik jeg kan forstå det preget av samiske «stunts». For meg virker det som Kåfjord kommune har tatt et valg, og de ønsker og endre på språkforskyvninga som Lane poengterer sin artikkel (7.2). Slik kan Kåfjord være et godt eksempel for andre kommuner, og som viser at det er mulig å få det til.

---

<sup>11</sup> Evjus uttalelser kan refereres til Olsen & Sollid 2019.



Jeg fikk imidlertid ingen innblikk i hvordan samisk språk og kultur integreres i norskfaget. Det hadde vært et interessant perspektiv med tanke på studien min.

Om en vender blikket utover, og ser på hva andre kommuner har fått til, slik som for eksempel Kåfjord, vil det være mulig å endre på skolens praksis slik den fremstår i dag. Slik kan det være mulig å få til en umarkert undervisningspraksis som vil gagne samisk språk og kultur slik jeg kan forstå det. I den sammenheng, vil det i første omgang være viktig å formidle kunnskap om samiske tema. Deretter kan skolen dra nytte av å jobbe systematisk med samiske tema og flerspråklighet generelt. I utgangspunktet kan en si at inkluderingen av samisk språk og kultur er opp til hver enkelt lærer, og at alle har ansvar for at den samiske læreplanen utleveres i hvert klasserom. Likevel vil skolen kunne dra nytte av ledelse – og/eller koordinering – fra en relevant instans. Når det er sagt, vil jeg nok en gang understreke at forholdene som befinner seg på forskningskolen trolig ikke skiller seg vesentlig fra forhold ved tilsvarende skoler.

Didaktiske tilnæringsmåter og undervisningsmetoder kan også være nyttig å se på i tilknytning til skolens fremtidige utviklingsarbeid. Det kommer også fram i datamaterialet at enkelte lærere benytter seg av samiskelever når de for eksempel skal ta i bruk det samiske språket, eller når de skal prøve seg på joik og formidle kultur. Det innebærer at elevene inntar en slags «lærerrolle», der de sammen med læreren står foran klassen og «underviser». Som nevnt i teorikapittelet kan dette være et eksempel på det Joke Dewilde benevner som tildeling av «ekspertrollen» (3.4). Fordelen med en slik undervisningsmetodikk er at klassen lærer seg ord og fraser på samisk uten at det blir rammet inn som «vranglære». Faren med å benytte seg av elever i en slik sammenheng, er at det kan oppleves som om de er på «utstilling». Elevene selv trenger ikke nødvendigvis å oppleve det, men utenforstående som for eksempel foreldre, samisklærere, de andre elevene i klassen osv., kan føle på at dette er en form for eksotifisering. Med andre ord er dette en markert handling, og skillet mellom det samiske og det norske blir i stor grad tydelig. Det betyr likevel ikke at det er feil å bruke elever i undervisningen. Så i lenge dette er avklart med foreldrene og elevene, kan dette være en god måte å formidle samisk språk og kultur på (Andreassen et al., 2020, s. 161).

Som et ledd i transspråklig tilnærming, kan ekspertrollen være et godt utgangspunkt for å aktualisere en dekolonisert språkopplæring (jf. kap. 3.4 og 7.1). Det betyr at skolen kan bidra til å avkolonisere de samiske forestillingene. Ved å la samiske elever dele kunnskaper om seg selv på deres egne premisser, kan dette føre til at umarkert språkbruk av det samiske blir forankret i lokale forhold som igjen kan bidra til dybdelæring om utvalgte tema. Fagfornyelsen

kobler tydelig urfolk til det samiske, og det er bra. Likevel er det påfallende at ordet «urfolkperspektivet» blir brukt, og ikke «urfolksperspektiver» (3.4). I artikkelen *Urfolksperspektivet i Fagfornyelsen*, belyser Murray (2020) at det kan være krevende for lærere å skulle få til en helhetlig undervisning knyttet til urfolk. Videre presiserer hun at en fort kan havne i «fella», med fare for at undervisning om urfolk kun vil dreie seg om historiske og kulturelle fakta. Om en derimot retter undervisningen mot et bestemt tema, for eksempel den engelske koloniseringen, kan dette sette perspektiver om urfolk i en større sammenheng, og det vil dermed aktivisere elvene i større grad. Slik kan det samiske skape et reelt engasjement blant elevene.

Ekspertrollen er et eksempel på en didaktisk metode som involverer elevene i egen læring. Om lærerens språkkompetanse ikke strekker til, kan en mulighet her være å bruke digitale verktøy. Tilgangen på semiotiske ressurser, fortrinnsvis digitale kan være en kobling mellom elevers språk og læring (jf. f.eks. Gee & Hayes, 2011; Säljö, 2010). Her kan elevene selv bruke sitt språkrepertoar i tilknytning til digitale verktøy som for eksempel Google translate og Creaza. Det finnes også ulike apper på sørsamisk som elevene kan benytte seg av. For elever som ikke er samiske, kan dette være en måte å gjøre seg kjent med språket på. Som et resultat kan bruken av digitale verktøy gi elevene muligheter til å være «eksperter» på eget språk, utvikle det og utøve det. Læreplanmål i norskfaget som kan benytte ekspertrollen knyttet til det samiske og semiotiske ressurser både for samiske- og ikke samiske elever er for eksempel «lage tekster som kombinerer skrift med bilder», «kombinere ulike uttrykksformer i sammensatte tekster», «presentere faglig emner muntlig med og uten digitale ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Andre tilnæringsmåter elever kan benytte seg av i egen språkutvikling er å få lese og skrive på sitt eget morsmål. I intervjuene var dette noe vi snakket om, og flere utfordringer ble knyttet til dette. For hvordan kan en være sikker på at eleven får et tilstrekkelig læringsutbytte når læreren verken kan veilede eller vurdere læringsprosessen? I tillegg ble det igjen snakk om tidsbruk. En utfordring flere av lærerne trakk fram her, var å ha nok tid til å lage ulike opplegg til alle de flerspråklige elevene i klasserommet. Ifølge García et al. (2019, s. 132-148) kan en transspråklig tilnærming i undervisningen være en umarkert del av praksisen. Det betyr at undervisningsopplegg som har til hensikt å ivareta den flerspråklige eleven, vil nødvendigvis ikke kreve flere undervisningsopplegg. Dette blir en metodikk læreren etter hvert vil få under huden slik at en kan legge opp undervisningen deretter. Et eksempel på dette er at en nettopp gir rom for at elevene kan produsere skolerelatert arbeid med utgangspunkt i flere språk. Med

andre ord trenger læreren kun å lage ett opplegg, men det må tilpasses de ulike elevene som sitter i klasserommet. Dermed vil ikke en transspråklig praksis kreve mer tid i seg selv, men det avhenger selvfølgelig av at læreren har tilstrekkelig kunnskap om metodikken.

Som en oppsummering av delkapitlene 7.1, 7.2 og 7.3, kan en tenke seg til at flere av de didaktiske implikasjonene beskrevet ovenfor, kan bidra til dekolonisering. Ved å gjøre samisk språk og kultur mindre markert, og benytte seg av metodiske tilnærminger i undervisningen, som for eksempel ekspertrollen og transspråking, kan disse være med på å fjerne ubevisste forstillinger om norsk som standardspråk. Slik kan en bryte med et tankesett som lenge har videreført kolonisering av det samiske i skolen, og dermed bidra til at den samiske- og norske skolen opererer etter et likeverdighetsprinsipp, slik styringsdokumenter og læreplanen sier vi skal.

#### **7.4 Oppsummering og avsluttende refleksjoner**

I innledningen gjorde jeg rede for at skoler som ligger i samiske forvaltningsområder skal opprettholde fullstendig likestilling mellom samisk og norsk (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020c). Gjennom forskningsspørsmål 1 har jeg undersøkt hvordan skolen forvalter samisk språk og kultur. Studien viser til en skole som er i startfasen på et viktig og fremtidsrettet arbeid. Samisk språk og kultur er til stede i skolens bilde; det er synlig i skolelandskapet og skolens dokumenter (læreplaner, ukeplaner o.l.). Organiseringen av og rundt samisk språk og kultur i ordinær undervisning, men også på et overordnet nivå er uoversiktlig og lite strukturert. Dette kan skyldes at kommunikasjonen og samarbeidet rundt samisk språk og kultur ikke er optimalt. Slik som det er nå, har skolen innslag av samisk språk og kultur i flere fag, der naturfag, samfunnsfag og *duodji* peker seg ut. Samisk i undervisningen fremkommer sporadisk, gjerne i forbindelse med den samiske nasjonaldagen, samiske elevers bursdager eller prosjekter med samisk innhold. Undervisningspraksisen er imidlertid slik den fremstår nå, markert. Det skyldes i det store og det hele tre faktorer; kommunikasjon, ansvar og kunnskap.

Forskningsspørsmål 2 har hatt som mål å undersøke: Hvilken rolle og funksjon mener norsklæreren at samisk språk og kultur har – eller bør ha – i norskfaget? Det er lite som tilsier at samisk er integrert i norskfaget, likevel blir elevene møtt i mer eller mindre grad med sørsamiske ord og fraser i oppstart og avslutning av skoledagen. Enkelte lærere har forestillinger om hvordan dette bør gjøres, og forespeiler her jevnlig innslag av samisk språk

og kultur, men betinges av at kunnskap om tema er til stede. Norsklærerne mener at ansvaret for integrering av samisk språk og kultur på skolen generelt, men også i norskfaget, bør plasseres hos andre og foreslår at samisklærere (eventuelt folk utenfor skolen med samisk kunnskaper) kan bidra i større grad her.

I lys av teori om språkholdninger og språkideologier har jeg svart på forskningsspørsmål 3: Hvordan kan skolens praksis og lærernes oppfatninger forstås som et uttrykk for språkideologi. Mange av funnene i datamaterialet, fortrinnsvis i analysedel 2, kan bekrefte at språkideologier er til stede i skolen. Her er det snakk om eksplisitte og implisitte funn som gjennom uttalte og underliggende holdninger blir fremtredende. Et tydelig funn, som er direkte synlig, er for eksempel at samisk språk og kultur har liten eller ingen plass i norskfaget. Dette er relatert til markert språkbruk i undervisningen knyttet til skolens praksiser. Andre direkte funn berører samfunnet rundt og utenfor skolen der holdninger knyttet til den samiske befolkningen er av negativ art. Her er påvirkninger fra holdninger i elevers hjem et eksempel. Underliggende eller implisitte funn blir gjennom fortolkning av meg som forsker tydelig i begrepene ansvarsfraskrivelse og berøringsangst. Dette er funn jeg i analysen har knyttet til purismen og enspråkligsideologien, fordi de gjennom flere steg kan kobles til fornorskingsprosessen.

Studien har også, som et overordnet mål, hatt til hensikt å svare på denne problemstillingen:

«Hvordan reflekteres kommunens status som samisk forvaltningsområde i skolens praksiser?»

Intervjudeltagerne har en felles forståelse av skolens praksis som samisk forvaltningskommune. Dermed blir deres syn på og refleksjoner omkring sørsamisk språk og kultur i stor grad sammenfallende. Forestillingene deltagerne har knyttet til det samiske skiller seg ikke stort fra hverandre, og de deler mye godt de samme oppfatningene rundt skolens rammefaktorer som her utgjør kommunikasjon, ansvar og kunnskap. Dette kan skyldes at de alle befinner seg i samme miljø. De fleste har samme utdannings- og erfaringsbakgrunn. Slik kan en også få et innblikk i deltageres holdninger. I utgangspunktet er ingen negativ med tanke på å inkludere samisk språk og kultur. Likevel blir andre faktorer som tid og ressurser, forstyrrende elementer. Tidsbruk og ressurser preger intervjudeltageres tankesett, og det kan tenkes at fokuset på den samiske inkluderingen i skolen blir påvirket som et resultat av dette. Med andre ord kan en si at intervjudeltagerne representerer skolens diskurs, som igjen kan si noe om holdninger og ideologier i henhold til tema.

I den grad språkholdninger og språkideologier eksisterer ved skolen, vil det være hensiktsmessig å kommunisere rundt påvirkninger som dette. Ved å bevisstgjøre underliggende fenomen, kan dette øke forståelsen rundt tema, og dermed fremme læring for samiske og ikke-samiske elever. Det vil være formålstjenlig å få inn det samiske som umarkerte handlinger da dette vil skape mindre distanse mellom to kulturer. Slik kan ulike språkkulturer bli mer likeverdige, som igjen vil fremme identitetsbygging og demokratiske verdier. Skolen har et viktig arbeid i så henseende.

Forskning rundt sørsamisk språk og kultur knyttet til norskfaget er som tidligere nevnt mangelfull (3.5). Det vil derfor være et behov for videre forskning på dette området. I den forbindelse kunne det være fruktbart med forskning som undersøker umarkert og markert språkbruk knyttet til samisk språk og kultur i norskfaget. Slik kan en også undersøke språkideologier nærmere. Her kan for eksempel intervensjonsstudier være interessante. I den grad det er mulig kan studier som dette bidra til å tone ned skillet mellom det samiske og det norske i skolen og samfunnet. En etnografisk tilnærming til undervisning om samiske tema i norskfaget kunne også være fruktbar. Det vil si at en går inn og observerer norskundervisning over tid for å undersøke i hvilken grad det samiske og hvordan det samiske blir tematisert. En kan også gi rom for elevstemmen knyttet til det sørsamiske språket gjennom et intervjustudium. Da kan en se på hvilke opplevelser elevene har av det sørsamiske språket og kulturen i undervisningen generelt, eller knyttet til norskfaget dersom studien skal ha en norskdidaktisk ramme.

Som en siste avslutning på studien, ønsker jeg å gå tilbake til Kongen og statens offisielle unnskyldning til det samiske folket. I etterkant har representanter fra den samiske befolkningen gitt uttrykk for at statens offisielle unnskyldning har betydd mye for dem, spesielt fordi den ble formidlet gjennom Kong Harald. Ole Henrik Magga, tidligere sametingspresident, sa for eksempel dette om Kongen og statens unnskyldning: «Tydeligere enn det kan man ikke si det, for det forteller at Sametinget er noe annet enn byråkratiske organer – den representerer et folk. Selv om kongemakten i dag er begrenset, har kongens ord hatt stor innvirkning» (Østmo et al., 2014). Ailli Keskitalo, nåværende sametingspresident sa følgende: «Gjennom de ordene fortalte myndighetene at de anerkjente oss som folk, og de erkjente at vi var i områder før Norge ble til. Med det sa de at det også er vårt rike, og at vi skal få være med å styre det» (Østmo et al., 2014). Keskitalo legger til at unnskyldningen betydde mye fordi det var nettopp Kongen som ba om den. Videre sier hun at den samiske befolkningen har tillitt til ham, og at Kongens ord

har stor verdi for den samiske befolkningen (Østmo et al., 2014). Dette kan tyde på at samene selv føler seg godtatt og akseptert i samfunnet slik det er nå.

Jeg kan gjennom denne studien vise til at vi har kommet langt i «å rette opp» den ugjeringen Norge som stat har gjort mot den samiske befolkningen. Som et siste punktum, viser studien også at vi enda ikke har kommet helt i mål.

## Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje opplagan. utg.). Studentlitteratur.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020a). Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter - utfordringer og muligheter. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter I skole og lærerutdanning* (s. 141–166). Fagbokforlaget.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020b). Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter I skole og lærerutdanning* (1. utgave. utg., s. 9–34). Fagbokforlaget.
- Andresen, A., Evjen, B. & Ryymin, T. (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language* (2nd ed. utg.). Blackwell Publ.
- Berg, B. A. & Arntsen, T. K. (2003). *Samisk kulturkunnskap*. Vett & viten.
- Bergstø, K. & Fylkesnes, K. T. (2016, 20.12.2016). *Representantforslag om en sannhetskommisjon for fornorkningspolitikk og urett begått mot det samiske og kvenske folk i Norge*. Stortinget. Hentet 09.02 fra [stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2016-2017/dok8-201617-030s/?all=true](https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Representantforslag/2016-2017/dok8-201617-030s/?all=true)
- Blommaert, J. (2009). Language, Asylum, and the National Order. *Current anthropology*, 50(4), 415–441. <https://doi.org/10.1086/600131>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Allen & Unwin.
- Braseth, L. (2014). *Samer sør for midnattssola : sørsamenes historie, kultur og levemåte*. Fagbokforlaget.
- Brunstad, E. (2006). Globalisering og språkleg mangfold. I H. Sandøy & K. Tenfjord (Red.), *Den Nye norske? : nokre peilepunkt under globaliseringa* (s. 40–72). Novus.
- Brøyn, T. (2020, 06.01.2020). – *Læreren må våge å legge fra seg ekspertrollen, det er elevene som er eksperter på sine egne språk*. Utdanningsnytt.no. Hentet 21 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-flerspraklig/laereren-ma-vage-a-legge-fra-seg-ekspertrollen-det-er-elevene-som-er-eksperter-pa-sine-egne-sprak/223656>
- Canagarajah, S. (2015). Clarifying the relationship between translanguaging practice and L2 writing: addressing learner identities. *Applied linguistics review*, 6(4), 415–440. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0020>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B. (2018). *Research methods in education* (8th ed. utg.). Routledge.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I C. s. D. o. Education (Red.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (s. 3–49). California state Department of Education. <https://doi.org/10.13140/2.1.1334.9449>
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Evju, K. (2021, 29.01). *Samiske temaer i undervisninga – perspektiver fra skolepraksis i Sapmi* [Nettseminar]. Halvdagsseminar om samiske tema i skolen,

- <https://innsida.ntnu.no/start#/feed/4bec10ea-c675-377e-8fe1-fcd3fee578d9/7e225baa-4b53-34e1-8bdf-f65400614136>
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed. utg.). Longman.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Fjellheim, S. (2012). *Gåebrijen sijte – en sameby i Rørostraktene*. Eget forlag
- García, O., Li, W. & Holmes, I. S. (2019). *Transspråking : språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Garrett, P., Coupland, N., Williams, A., Garrett, P. o. L. & Communication, P. (2014). *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* (5th ed. utg.). Routledge.
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge.
- Gjerpe, K. K. (2018). From indigenous education to indigenising mainstream education. *FLEKS (Oslo)*, 5(1), 1–18. <https://doi.org/10.7577/fleks.2190>
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Hansen, L. I. & Olsen, B. (2004). *Samenes historie fram til 1750*. Cappelen akademiske forlag.
- Harstad, O. (2020). Den uforståelige teksten. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 1* (Bd. 28–43). Universitetsforlaget.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America : a study in bilingual behavior : 1 : The bilingual community* (Bd. 1). University of Pennsylvania Press.
- Helander, N. Ø. (2009). Samisk språk og samiske språkforhold - med særlig vekt på nordsamisk. I T. Bull & A. R. Lindgren (Red.), *De mange språk i Norge* (s. 125–140). Novus forlag.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. I M. Heller (Red.), *Bilingualism: a social approach* (s. 1–24). Palgrave Macmillan.
- Hætta, O. M. (2002). *Samene : Nordkalottens urfolk*. Høyskoleforl.
- Hårstad, S., Hårstad, S., Mæhlum, B. & Ommeren, R. v. (2021). *Blikk for språk : sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S. & Opsahl, T. (2013). *Språk i byen : utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge* (Bd. nr. 195). Fagbokforl.
- Irvine, J. T. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist*, 16 (2), 248–267. [https://www.jstor.org/stable/645001?seq=8#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/645001?seq=8#metadata_info_tab_contents)
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Johansen, I. (2008). "Det er ikkje berre berre å komma her å snakke samisk liksom". Barrieren mange unge sørsamar opplever mot å snakke samisk. *Målbryting*, 9, 111–125. <https://doi.org/10.7557/17.4800>
- Johansen, I. C. (2017). "Samisk kultur er superviktig" *En kvalitativ studie om samisk i norskfaget* [Materoppgave, UiT]. Munin. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11588/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2* (s. 26–49). Universitetsforlaget.



- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2018, 20.08.2018). *Fakta om samiske språk*. Regjeringen. Hentet 11.01.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/fakta-om-samiske-sprak/id633131/>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020a, 20.02.2020). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. Regjeringen. Hentet 11.01.2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020b, 01.04.2020). *Minoritetspakten*. Regjeringen. Hentet 07.05 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtspalte/minoritetsprakpakta/id86936/>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020c, 28.01.2020). *Samelovens språkregler og forvaltningsområdet for samisk språk*. Regjeringen. Hentet 11.01.21 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/samelovens-sprakregler-og-forvaltningsom/id633281/>
- Kulbrandstad, L. A. (2015). Språkholdninger. *NOA - norsk som andrespråk*, 30 (1-2), 247–281. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2379883>
- Kulturdepartementet. (2020). *Prop. 108 L (2019-2020)*. Regjeringen. Hentet 11.01 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/?ch=1>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lane, P. (2010). 'We Did What We Thought Was Best for Our Children': A Nexus Analysis of Language Shift in a Kven Community. *International journal of the sociology of language*, 202(202), 63–78. <https://doi.org/10.1515/IJSL.2010.014>
- Matre, S. & Nygård, M. (2017). Språksyn og språkteoretiske tilnæringsmåter. I M.-A. Iglund & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10 : språkboka* (s. 23–38). Universitetsforl.
- McGroarty, M. E. (2010). Part 1: Language and Ideology. I N. H. Hornberger & S. L. McKay (Red.), *Sociolinguistics and language education* (1st ed. utg., Bd. 18, s. 3–39). Bristol: Multilingual Matters.
- Meld. St. 31. (2019). *Meld. St. 31 (2018-2019) Samisk språk og samfunnsliv*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-31-20182019/id2660993/>
- Murray, H. M. (2020, 12.04.2020). *Urfolksperspektiver i fagfornyelsen Nye læreplaner krever fornyelse i undervisning om urfolk*. Utdanningsnytt.no. Hentet 14.04 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/urfolksperspektiver-i-fagfornyelsen/238509>
- Mæhlum, B. (2008). Normer. I B. Mæhlum, U. Røyneland, G. Akselberg & H. Sandøy (Red.), *Språkmøte : innføring i sosiolingvistikk* (2. utg. utg., s. 89-104). Cappelen akademisk forl.
- Mæhlum, B. K. (2011). Det "ureine" språket : forsøk på en kultursemiotisk og vitenskapsteoretisk analyse. *Maal og Minne*, 1–31.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- NOU 2016:18. (2016, 10.10.2016). *Hjertespråket - Forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk*. Regjeringen. Hentet 20.04 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-18/id2515222/>
- Nyborg, M. (2020). *Forskning i et minefelt* [Eksamen i delemne LMN55004, NTNU].
- Nygaard, V., Carlsson, E. & Nilsen, B. T. (2019). *Utredning om forholdet mellom sørsamisk språk, kultur og næring* (978-82-7492-423-9). Norut rapport 3/2019.
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2021). "De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei". *Målbryting*, (11), 53–80. <https://doi.org/10.7557/17.5589>

- Olsen, A. T., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta didactica Norge*, 11(2), 1–15.  
<https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Olsen, T. A. (2020). Samene - urfolk i Norge. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter : i skole og lærerutdanning* (s. 35–62). Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A. & Sollid, H. (2019). Indigenising Education: Scales, Interfaces and Arts of Citizenship in Sapmi. *Junctures No. 20*, 29–42. <https://doi.org/10.34074>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (2020-06-19-91). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Regjeringen. (2018, 03.09.2018). *Handlingsplan for samiske språk*. Regjeringen. Hentet 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/handlingsplan-for-samiske-sprak-/id563658/>
- Røyneland, U. (2008). Språk og dialekt. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy (Red.), *Spårkmøte : innføring i sosiolingvistikk* (s. 15-34). Cappelen akademisk forl.
- Selj, E. (2019). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen : språklige og faglige utfordringer* (3. utgave. utg., s. 11–39). Cappelen Damm akademisk.
- Sjøberg, R. H. (2018, 08.11.2018). *Tale: Åpningen av første lule- og sørsamiske grunnskolelærerutdanning*. Regjeringen.no. Hentet 20.04 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-apningen-av-forste-lule--og-sorsamiske-grunnskolelærerutdanning/id2618374/%C2%A0>
- Solstad, K. J. & Balto, Å. M. V. (2012). *Samisk språkundørsøkelse : 2012* (Bd. nr. 7/2012). Nordlandsforskning.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 53–64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x>
- Theil, R. (2016). *Umesamisk* [Illustrasjon]. allkunne - levande leksikon, allkunne - levande leksikon. [allkunne.no/framside/sprak-i-verda/umesamisk/7/84126/](http://allkunne.no/framside/sprak-i-verda/umesamisk/7/84126/)
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Demokrati og medvirkning* (1.6). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Fagets relevans og sentrale verdier* (NOR01-06). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Identitet og kulturelt mangfold* (1.2). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kjerneelementer* (NOR01-06). utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kompetansemål og vurdering* (NOR01-06). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Opplæringens verdigrunnlag*. Utdanningsdirektoratet, . <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?kode=nor01-06&lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring* (Utdanningsdirektoratet, Red.). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020h). *Tverrfaglige temaer* (NOR01-06). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I M.-A. Iglund & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10 : språkboka* (s. 153–168). Universitetsforl.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., Uppstad, P. H. & Landslaget for, n. (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring* (Bd. nr. 172). Fagbokforl.
- Winther, L. A. (2017). *Hvilken plass har det samiske i norskfaget? En innholdsanalyse som tar i bruk kvalitative og kvantitative metoder for å undersøke omfang og innhold av det samiske i norskfaget i videregående skole.* [Masteroppgave, HSN]. USN Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2472725/Master.Winther.2017.PDF?sequence=5&isAllowed=y>
- Woolard, K. A. (1998). Introduction Language Ideology as a Field of Inquiry. I B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Red.), *Language ideologies : practice and theory* Oxford studies in anthropological linguistics (Bd. 16, s. 3-50). Oxford University Press.
- Østmo, L. N., Gaup, O. M. H., Paulsen, S. & Kintel, I. (2014, 25.09.2020). – *Kongens ord betyr mye for samene*. NRK. Hentet 10.05 fra [https://www.nrk.no/sapmi/\\_-kongens-ord-betyr-mye-for-samene-1.11966176](https://www.nrk.no/sapmi/_-kongens-ord-betyr-mye-for-samene-1.11966176)
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Aa, L. I. & Neteland, R. (2020). Å studere til master i norsk - skulens største fag. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk : metodeboka 1* (s. 12–27). Universitetsforlaget.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide for de individuelle intervjuene

Vedlegg 2: Intervjuguide for gruppeintervjuene

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

## Vedlegg 1:

# Intervjuguide for de individuelle intervjuene:

### Norsklæreren

#### Bakgrunn:

- Hvilken stilling i skolen har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilke fag underviser du i?
- Har du lært om sørsamisk språk i
  - skolen?
  - forbindelse med studiene?
  - forbindelse med etterutdanning som lærer?
  - andre sammenhenger?
- Har du opplevd sørsamisk språk og kultur som et betydelig innslag i kommunen vår?
  - På hvilken måte?
  - Burde det ha vært annerledes?

#### Praktisk:

- Hva tenker du om dagens organisering av opplæring av sørsamiske elever?
- Kommunen vi bor i er en samisk forvaltningskommune. Hva synes du om at vi skal bruke den samiske læreplanen?
  - Hva synes du om timeforøkelsen tilknyttet dette?
  - Ser du noen utfordringer i det å bruke den samiske læreplanen?
  - Hvordan påvirker dette norskfaget?
  - Hvordan kan sørsamisk språk og kultur styrke norskfaget?
- Kjenner du til andre styringsdokumenter enn den samiske læreplanen som sier noe om sørsamisk opplæring i skolen?
  - Har du lest disse?
  - Hvilken betydning har de for deg som norsklærer?

#### Holdninger:

- Hvordan opplever du tilstedeværelsen av sørsamisk språk og kultur i skolen?
  - Finnes det noen synlige tegn på at sørsamisk språk og kultur er integrert i skolen?
  - Hvordan kan sørsamisk språk og kultur integreres i norskfaget?
- Hva legger du i det å være flerspråklig?
  - Kjenner du til begrepet "å bruke språket som ressurs"?
  - Tenker du bevisst på dette begrepet i undervisninga di?

#### Lærerens praksis:

- Kunne du tenke deg å gjennomføre en flerspråklig undervisningspraksis der sørsamisk språk vil være en del av opplæringen f.eks i norsktimene?
  - Hvor ofte tenker du dette lar seg gjøre?
  - Hva tenker du om at dette kan styrke dybdelæringen i henhold til fagfornylese?
  - Hvilke utfordringer kan man møte på i en slik form for undervisningspraksis?
- Hvordan synes du samarbeidet mellom norsklærer og samisklærer fungerer i dag?

Avslutning:

- Andre tanker/kommentarer rundt temaet?
- Har du noen spørsmål?

**Ledelsen**

Bakgrunn:

- Hvilken stilling i skolen har du?
- Hvor lenge har du jobbet som leder?
- Hvilken utdanning har du?
- Har du lært om sørsamisk språk i
  - skolen?
  - forbindelse med studiene?
  - forbindelse med etterutdanning som lærer?
  - andre sammenhenger?
- Har du opplevd sørsamisk språk og kultur som et betydelig innslag i kommunen vår?
  - På hvilken måte?
  - Burde det ha vært annerledes?

Praktisk:

- Hva tenker du om dagens organisering av opplæring sørsamiske elever?
- Er det mulig å tilknytte en sørsamisk lærer til hvert team på skolen for å styrke den sørsamiske opplæringen?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Kjenner du til ulike styringsdokumenter som sier noe om sørsamisk opplæring i skolen?
  - Hvilke?

Holdninger:

- Hvorfor bør norsklæreren vite noe sørsamisk språk og kultur?
- Kan norsklæreren bidra i den sørsamiske opplæringa?
- Ser du noen potensielle utfordringer i at skolen skal ta i bruk den samiske læreplanen?
- Hva legger du i begrepet flerspråklighet?
  - Kjenner du til begrepet "å bruke språket som ressurs"?
  - Tenker du bevisst på dette begrepet i hverdagen din?

Ledelsens praksis:

- Hva gjør dere for å implementere den sørsamiske læreplanen?
- Er det noe dere kan gjøre for å styrke samarbeidet mellom norsklæreren og den sørsamiske læreren?
  - Hvilken betydning vil et slikt samarbeid få for elevene?

Avslutning:

- Andre tanker/kommentarer rundt temaet?
- Har du noen spørsmål?

## Gruppeintervju

**I de individuelle intervjuene var dere alle samstemte i at det ligger en form for kunnskapsmangel til grunn for hvordan vi som norsklærer kan undervise i sørsamisk språk og kultur i skolen, for eksempel i norsktimene.**

1. Hva tenker dere er årsaken til denne kunnskapsmangelen?
2. Hva kan vi som skole gjøre for å dekke dette kunnskapshullet?
3. Hvordan kan norsklæreren bidra i denne sammenhengen?
4. Hvordan vil dette påvirke oss, om vi skal prøve å integrere det sørsamiske inn i norskfaget uten nødvendigvis å tenke på språket først og fremst?
  - hvilke (enkle) grep kan vi gjøre for å styrke en flerkulturell praksis med tanke på sørsamisk?
  - ekskluderer dette andre flerspråklige?
  - hvordan kan få til dette uten at det blir for ressurskrevende?
  - hvem sitt ansvar er dette?
  - hvordan kan vi hente inn kunnskap?

**I en artikkel hentet i fra morgenbladet, kommer Vangsnes med en påstand allerede i innledningen. (Han jobber som professor ved UIT, universitetet i Tromsø, med språk og kultur som fagfelt) Påstanden lyder som følger:**

*Framtida til eit språk ligg i hendene til barn og unge. Vil dei føra tidlegare generasjonars språk vidare, og kva skal til for at det skal skje med mindre brukte språk som til dømes dei samiske?*

1. Hva tenker dere ligger i denne påstanden?
2. Hvordan kan vi ta stilling til det som blir formidlet i påstanden?

<https://morgenbladet.no/portal/2019/02/skulen-og-framtida-samisk-spr%C3%A5k>

**Les (skumles) artikkelen nedenfor:**

<https://www.nrk.no/sapmi/xl/kampen-om-hjertespraket-1.14667356>

1. Hvilke inntrykk sitter dere igjen med etter å ha lest artikkelen?
  - vekker den noen følelser, hvilke?
  - er det noe vi kan kjenne oss igjen i?
  - har noen av dere hørt om lignende tilfeller på vår skole eller i en annen sammenheng?
2. Kan vi trekke noen paralleller mellom artikkelen og Røros som samisk forvaltningskommune?
  - likheter/ulikheter?
3. Hvordan kan artikkelen om hjertespråket bidra til å øke forståelsen, for oss som ikke er samisk, hvor viktig det er å få anerkjennelse for hvem man er?

- Hvilken betydning har et slikt samarbeid for elevene?

Avslutning:

- Andre tanker/kommentarer rundt temaet?
- Har du noen spørsmål?

### Lærer i sørsamisk

Bakgrunn:

- Hvilken stilling i skolen har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilke fag underviser du i?
- Har du lært om sørsamisk språk i
  - skolen?
  - forbindelse med studiene?
  - forbindelse med etterutdanning som lærer?
  - andre sammenhenger?
- Har du opplevd sørsamisk språk og kultur som et betydelig innslag på Røros?
  - På hvilken måte?
  - Burde det ha vært annerledes?

Praktisk:

- Hva tenker du om dagens organisering av opplæring av sørsamiske elever?
  - Hvordan har du sett på dette tidligere, evt. før kommunen vår ble en sørsamisk forvaltningskommune?
- Kjenner du til ulike styringsdokumenter som sier noe om sørsamisk opplæring i skolen?
  - Hvilke?
- Er disse forbeholdt dere som underviser i samisk?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Kan sørsamisk språk og kultur integreres i norskfaget?
  - På hvilken måte da?

Holdninger:

- Kunne du tenke deg et bedre samarbeid med f.eks norsklæreren med tanke på opplæring av sørsamisk språk og kultur?
  - Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan?
- Kan norsklæreren bidra til å styrke det sørsamiske språket?
  - Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan?
- Hva legger du i det å være flerspråklig?
  - Kjenner du til begrepet "å bruke språket som ressurs"?
  - Tenker du bevisst på dette begrepet i undervisninga di?

Lærerens praksis:

- Hvordan synes du samarbeidet mellom norsklærer og samisklærer fungerer i dag?
  - Hvilken betydning har et slikt samarbeid for elevene?



Vedlegg 3:

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***”«Samisk språk- og kultur – læreres perspektiv og praksiser»”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på norsklærers perspektiver og praksiser omkring samisk språk og kultur knyttet til norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Ved å dele erfaringer og refleksjoner omkring samisk språk og kultur knyttet til norskfaget, håper jeg å bidra med økt innsikt i forskningsfeltet igjennom denne studien. Forskningen på dette området er mangelfull, og med et prosjekt som dette, håper jeg også at undersøkelsen kan være med på å styrke tilpasset opplæring for den sørsamiske eleven. For å belyse temaet fra flere sider ønsker jeg, som et tillegg til norsklæreren, å involvere sørsamiske lærere og representanter fra ledelsen.

Mastergradsprosjektet gjøres i forbindelse med videreutdanning i norskdidaktikk, 1-7 ved NTNU.

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

NTNU, masterstudent Marianne Sandnes Nyborg under veiledning av Rikke van Ommeren er ansvarlig for prosjektet.

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

For å skape bredde i prosjektet er det formålstjenlig å få med informanter med ulik bakgrunn. Derfor er det ønskelig å få til intervjuer med norsklærere, sørsamiske lærere og representanter i fra ledelsen. Du blir spurt om å delta fordi du oppfyller et av kriteriene nevnt ovenfor.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et semistrukturert intervju med eventuelle oppfølgingsspørsmål der det måtte passe. Du vil få åpne og konkrete spørsmål. Intervjuet vil vare i ca.

45-60 minutter og vil bli tatt opp med lydopptaker. Eventuelle tilleggsnotater kan bli lagt ved. Intervjuene vil slettes når datamaterialet er ferdig behandlet.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare masterstudent Marianne Sandnes Nyborg og veileder Rikke van Ommeren som vil få tilgang til personopplysninger om deg. Alle personopplysninger vil slettes når datamaterialet er ferdig behandlet og du vil bli aidentifisert i publikasjonen.

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

Opplysningene dine er konfidensielle. Hensikten med prosjektet er ikke å utlevere personopplysninger. Dette vil gjøres ved at du tildeles et fiktivt navn i studien, og alle personopplysninger om deg aidentifiseres. Det er kun meg som student og eventuelt veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Når prosjektet avsluttes, noe som er etter planen 01.07.21, vil alle opplysninger om deg slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Institutt for lærerutdanning ved 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:

- Institutt for lærerutdanning ved
  - Marianne Sandnes Nyborg  
Telefon: 98453623  
E-post: [marianny@ntnu.no](mailto:marianny@ntnu.no)
  - Veileder Rikke van Ommeren  
Telefon: 73412351  
E-post: [rikke.van.ommeren@ntnu.no](mailto:rikke.van.ommeren@ntnu.no)
  - Vårt personvernombud:  
Thomas Helgesen  
Telefon: 93079038  
E-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Masterstudent

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Hvilke forestillinger og holdninger preger norsklærens syn på og refleksjoner omkring sørsamisk språk og kultur?

### Referansenummer

272816

### Registrert

02.10.2020 av Marianne Sandnes Nyborg - marianny@stud.ntnu.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rikke van Ommeren, rikke.van.ommeren@ntnu.no, tlf: 73412351

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Marianne S. Nyborg, marianny@ntnu.no, tlf: 98453623

### Prosjektperiode

26.08.2020 - 01.07.2021

### Status

03.11.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 03.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

#### 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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### TAUSHETSPLIKT

Ansatte i skoleverket er underlagt taushetsplikt, og kan ikke gi opplysninger om enkeltelever eller annen taushetsbelagt informasjon til prosjektet.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!