

# Hva er et utvalg norsklæreres syn på, og tanker rundt, det samiske i norskfaget på ungdomsskolen?

LISE MEHLUM AAS OG HELENE ESKELAND

VEILEDER

Gro Renée Rambø

**Universitetet i Agder, 2022**

Avdeling for lærerutdanning

Master

## **Sammendrag**

Denne oppgaven handler om et utvalg norsklæreres syn på, og tanker rundt, om det samiske i norskfaget på ungdomsskolen. Oppgaven baserer seg på en kvalitativ metode, i form av intervju med fire norsklærere. Denne oppgaven ser nærmere på hva som kan påvirke lærernes undervisningspraksiser knyttet til det samiske, og ser nærmere på i hvilken grad de spurte lærerne anser undervisning i samiske tema som viktig, og hvor stor plass det samiske har, blant annet i årsplaner. Det er benyttet teorier knyttet til blant annet teacher cognition, sosiokulturell læringsteori og flerspråklighet. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at informantene oppgir at det samiske er viktig å undervise om, men at det settes av lite tid til dette arbeidet i årsplaner og i de forskjellige undervisningspraksisene. Resultatene peker også i retning av større kunnskapshull hos de spurte lærerne, og dette samsvarer også med tidligere gjennomførte undersøkelser gjort av blant annet Lile (2011). Funnene viser også at omgivelsene rundt læreren kan være med på å påvirke i hvor stor grad det samiske blir prioritert i undervisningspraksisene. Denne oppgaven viser også tendenser i retning av at de spurte lærerne har en ytre motivasjonsfaktor for å undervise i det samiske, og at det dreier seg om en forpliktelse i form av planverk.

This thesis is about a selection of Norwegian teachers' views and thoughts on the Sami in the Norwegian subject in secondary school. The thesis is based on a qualitative method, in the form of interviews with four Norwegian teachers. This thesis examines what may influence teachers' practices related to the Sami language and examines the extent to which the teachers consider teaching in Sami topics to be important, and how much space the Sami have in their annual plans. Theories related to teacher cognition, sociocultural learning theory and multilingualism have been used. The result of this survey shows that the informants state that Sami topics are important to teach, but that little time is set aside for this work in the annual plans. The results also point towards knowledge gaps among the teachers, and this is also in line with previously completed surveys by Lile (2011). The findings also show that the surroundings of the teacher can influence the extent to which the Sami are prioritized in the teaching practices. This thesis also shows tendencies towards the fact that the teachers surveyed have an external motivation for teaching in Sami topics.

## **Forord**

Denne oppgaven markerer slutten på fem lærerike år ved lærerutdanninga på UiA. Vi skal være ærlige å si at det føles veldig godt å være ferdig med både masteroppgave og studier. Selv om vi nå er klare for å ta steget inn i læreryrket, så føles det noe vemodig å avslutte studiene som har vært en så stor del av hverdagen vår i flere år.

At det samiske ble tema på vår masteroppgave, er ingen tilfeldighet. Denne interessen hadde ikke oppstått hos oss hvis ikke det hadde vært for alle de kunnskapsrike lærerne ved norskstudiet på UiA. Her vil vi spesielt fremheve Line Reichelt Føreland og Tom Flatén. Uten dere hadde vi ikke hatt samme interessen for det samiske! Vi setter stor pris på at dere deler deres kunnskaper om samisk tematikk, det er helt nødvendig.

Vi vil også takke våre informanter for at dere har stilt opp. Det er utrolig tøft gjort av dere, og gjennom tidligere erfaringer så vet vi at mange lærere kvier seg for å stille opp til samtale om samiske tema. Takk for at dere gjorde oppgaven mulig!

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utfordrende på mange måter, men for en lærerik prosess det har vært! Denne prosessen tror vi hadde vært mye vanskeligere hvis ikke vi hadde hatt en så fantastisk veileder som deg, Gro Renée! Gjennom god veiledning har du løftet synet vårt og fått oss til å se perspektiver som vi ikke tidligere har tenkt over. Takk for all motivasjon, veiledning og kloke ord!

Siden vi er to som har skrevet oppgaven sammen, så har vi noen vi ønsker å takke hver for oss. Helene vil gjerne takke familien for at de har vært så tålmodige og gitt mye kjærighet under arbeidet med oppgaven og studietiden generelt. Lise ønsker å takke sin samboer for oppløftende ord underveis, spesielt i de stundene der det ikke alltid har vært like lett å finne motivasjonen til å fortsette arbeidet. Så til Vilde, Isabell, Thomas og Tor André: Takk!

**Kristiansand, mai 2022**

Helene Eskeland

Lise Mehlum Aas

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1    Aktualitet.....	5
1.2    Oppgavens mål og problemstilling .....	7
1.3    Oppgavens oppbygging.....	9
<b>2 Tidligere forskning og teori</b> .....	<b>10</b>
2.1    Et pessimistisk og optimistisk syn på flerspråklighet .....	10
2.2    Den flerspråklige vendingen og transspråking.....	13
2.3    Flerspråklig kompetanse .....	14
2.4    Språkholdninger og mangfoldskompetanse .....	15
2.5    Samisk sin posisjon i det norske samfunnet.....	17
2.6    Flerspråklighet og samisk i skolens rammeverk .....	19
2.7    Goodlads læreplanteori .....	21
2.8    Teacher cognition og sosiokulturell læringsteori.....	23
2.9    Ungdomslitteratur som inngang til den samiske kulturen .....	26
2.10   Hva barn lærer om det samiske folk .....	27
2.11   Samisk i grunnskolen og videre opplæring.....	29
<b>3 Metode</b> .....	<b>33</b>
3.1    Kvalitativ metode.....	34
3.2    Utforming av intervjuguide.....	36
3.3    Utvalg av informanter .....	37
3.4    Gjennomføring av intervju.....	39
3.5    Pålitelighet og gyldighet .....	40
3.6    Forskningsetikk.....	42
<b>4 Resultater</b> .....	<b>43</b>
4.1    Samisk litteratur, kultur og språk i norskfaget .....	43
4.2    Skolekultur .....	48
4.3    Administrasjon og organisering .....	50
4.4    Det samiske i årsplanene .....	53
4.5    Lærernes oppfatninger av elevengasjement .....	53
4.6    Bruk av læreverker i undervisningen .....	55
4.7    Lærernes tanker om fagfornyelsen .....	56
4.8    «Er det noe annet du ønsker å ta opp?».....	57

<b>5</b>	<b>Drøfting av funn</b> .....	<b>58</b>
5.1	Formålet med å arbeide med det samiske .....	58
5.2	Hvorfor er det viktig å undervise i det samiske?.....	62
5.3	Hva med elev- og lærerengasjementet?.....	71
5.4	Læreverk i undervisningen.....	73
5.5	Hva tenker lærerne om endringene i Fagfornyelsen?.....	75
5.6	Et ønske fra lærerne om kompetanseheving.....	77
<b>6</b>	<b>Sluttkommentar</b> .....	<b>79</b>
	<b>Bibliografi</b> .....	<b>82</b>
	<i>Vedlegg 1 – Intervjuguide</i> .....	85

# 1 Innledning

## 1.1 Aktualitet

For du  
Har lenge prøvd å bli noe mer  
Men bare se på hva som skjer //  
Når du er deg, du er unik  
Som du er

Go don  
leat guhká háliidan šaddat  
eanet go maid duostan leat,  
muhto gea dál, don leat buorre  
nu movt lea

Slik starter BlimE!-sangen fra 2021, og sangteksten er lett å kjenne igjen for lærere i dagens grunnskole. Siden 2012 har NRK Super hvert år, i samarbeid med kjente artister, produsert en ny låt til årets vennskapskampanje i skolen. Nytt fra 2020 var at låtene også ble produsert på samisk, av samiske artister. I 2021 var det artisten Elin Oskal som stod bak den samiske BlimE!-sangen. I et intervju med NRK forteller Oskal at hun, som eneste samiske elev i sin klasse, har følt på utenforskap. Gjennom arbeid i skolen har hun også sett at vennskapskampanjen til NRK Super har hatt en effekt på elevene. (Bjørnback et al., 2021)

Som en konsekvens av statens tidligere fornorskingspolitikk gjennom et århundre, som gikk hardt utover samisk språk og kultur, så har det de siste tiårene pågått et arbeid med revitalisering av samiske språk. En av strategiene Regjeringen arbeider med, er å øke graden av samisk språk i det offentlige rom. «Samiske sendinger på NRK Sámi Radio og TV-program om samisk kultur og samiske forhold på samisk bidrar til å synliggjøre samisk språk for allmennheten.» (Innst. S. nr. 191 (2008–2009), s. 25)

At NRKs populære vennskapskampanje for barn nå også blir gjennomført på samisk, kan med stor sannsynlighet føre til økt samisk synliggjøring i skolen. Samtidig kan en undres over hva som kom først. Er det økt samisk synliggjøring i samfunnet som fører til større fokus på samisk i skolen, eller er det økt fokus på samisk i skolen som fører til at samisk tematikk også blir mer synlig generelt i samfunnet? Også i kongens nyttårstale for 2021 ble det samiske og andre urfolksgrupper, trukket frem:

I oktober var jeg i Kautokeino under en seremoni der et historisk klenodium med stor verdi for samefolket ble tilbakeført til samene, hvor det hører hjemme. Det var en påminnelse om betydningen av kultur, språk og historie for et folks identitet. (Det kongelige hoff, 2021)

På TikTok, som er et kjent sosialt nettverk som mange unge bruker, finner vi også brukere med samisk bakgrunn. Noen av disse har over 20 000 følgere og mer enn 500 000 likes. At det samiske blir mer synlig støttes av Kajsa Kemi Gjerpe, som er stipendiat ved Senter for samiske studier ved UiT: «Jeg opplever at det er mye mer aksept for samisk kultur i dag og at myndighetene tar kulturen på alvor.» (Moe, 2020)

Nylig kom det også fram at det skal produseres et samisk dataspill. I Norge har det ikke vært noen kultur for å fremme og produsere dataspill med samisk tema og handling. Nå blir det sluppet et samisk spill som heter «Skábma: Snowfall». Skábma er samisk og betyr mørketid, det er et tredjepersons fantasyspill, med fokus på samiske tradisjoner. Spillet er utviklet av Red Sage Entertainment, et finsk spillselskap, i samarbeid med Miksapix Interactiv. En av utvikleren i Red Sage, Marjaana Auanen forteller at hun vokste opp uten at hennes kultur ble representert i media og populærkulturen, og dette er grunnen til at hun ønsket å lage dette spillet. Som samisk selv har hun lagt mye av seg selv inn i historien. Hun opplever videre at andre med samisk bakgrunn er stolte når de spiller spillet. (Li & Mudenia, 2022)

Spillet er utgitt med samisk tale og soundtrack, for så å bli teksten på andre språk for det internasjonale markedet, dette kan være med på å styrke og fremme det samiske språket og kulturen for resten av verden. Det å skulle utgi spillet med samisk tale var noe av det viktigste for utviklerne, dette er deres bidrag for å kunne beholde språket for fremtiden. (Li & Mudenia, 2022) For mange samer som ikke bruker eller kan det samiske språket kan dette spillet være en brikke for å ta tilbake litt av sin identitet og kultur.

NRKs spillekspert Rune Fjeld Olsen omhandler spillet som et unikt bidrag til spillverdenen. Han mener spillet burde komme inn i skoleverket til alle land som har samisktalende befolkninger, for å kunne lære mer om kultur og tradisjoner til det samiske folket. «Dette er tydeligvis noe Stortinget og ser nytten av, da de og har gitt støtte til et annet samisk spill «Midnattssol» som utvikles og skal utgis i år.» (Li & Mudenia, 2022)

I Minecraftuniverset er det og blitt laget en egen samisk versjon, med Sametinget og fokus på samisk tradisjon og språk. Dette er blitt utviklet av Universitet i Agder, Samisk Høgskole, Gaisi språksenter og Skogliv. (Batalden, 2022) Statistikk fra Medietilsynet viser til at 86% av ungdom mellom 9-18 år spiller dataspill på pc, mobil, nettbrett eller spillkonsoll. Dette tallet

viser at spillmediet er en viktig arena for å komme ut til unge i dag. (Medietilsynet, 2020, s.92-93)

Eksempelene med BlimE!-sangen, kongens nyttårstale, TikTok og samisk spill er noen eksempler på samisk synliggjøring i samfunnet. Gjennom historien kan en se flere eksempler på hvordan samfunnstendenser og politikk påvirker skolen. Da samisk språk og kultur tidligere har vært utsatt for sterkt press fra staten, så har heller ikke det samiske hatt noen stor plass i skolen. Etter andre verdenskrig dreide samfunnet over i en retning som handlet om å utjevne forskjeller mellom mennesker, og skolen skulle ha økt fokus på mangfold. På slutten av 80-tallet blir det samiske viet noe plass i læreplanverket M87, deretter kom læreplanverket for samisk, L97-S, og i LK06 blir samisk omtalt som en del av kulturarven som det er viktig å ta vare på.

Det er interessant å se hvordan den samiske pendelen svinger, både i skolen og samfunnet, og det er samisk språk og kulturs økte synlighet i skolen som danner grunnlaget for denne oppgaven. Inntrykket er at det blir et stadig større fokus i samfunnet på samisk språk, kultur og litteratur, og vi ønsker i denne oppgaven å undersøke hvordan dette eventuelt gir seg utslag i skolen.

## 1.2 Oppgavens mål og problemstilling

Målet for denne oppgaven er å undersøke et utvalg læreres syn på samisk språk, kultur og litteratur i norskfaget på ungdomsskolen, for å kunne få et autentisk bilde av et utvalg læreres syn på samisk tematikk i norskundervisningen. Er det slik at norsklærere på ungdomsskolen setter kompetansemålene knyttet til samisk kultur, litteratur og språk i en særstilling, eller blir de behandlet som hvilke som helst andre kompetansemål? Hva mener de at det er fint at elevene sitter igjen med av kunnskap? Hvor mye tid bruker de på samisk undervisning?

Den overordnede problemstillingen blir dermed: **Hva er et utvalg norsklæreres syn på og tanker rundt det samiske i undervisningen på ungdomsskolen?**

For å hjelpe med å besvare problemstillingen har vi valgt å benytte oss av fem forskningsspørsmål:

1. Hva er de utvalgte lærernes formål med å arbeide med samisk tema?



2. Hva tenker de samme lærerne at er fint eller viktig at elevene lærer seg om samisk kultur, språk og litteratur?
3. Hva er lærernes oppfatninger av elevenes engasjement rundt det samiske?
4. Hvor mye plass er satt av til å arbeide med det samiske, i for eksempel i lærernes årsplaner?
5. Hvilke tanker har lærerne om det samiske i Fagfornyelsen?

Vi har valgt å benytte oss av kvalitativ metode, hvor vi har gjennomført intervjuer med fire norsklærere ved fire forskjellige ungdomsskoler.

Det første som blir sett nærmere på, er hvilket formål de utvalgte lærerne har med å arbeide med samiske tema. Er det slik at lærerne arbeider med det samiske fordi de er forpliktet gjennom læreplanen, eller har de et formål ut over dette? På spørsmål nummer to, som handler om hva lærerne tenker at det er fint eller viktig at elevene lærer seg om samisk kultur, språk og litteratur, er målet å undersøke hva som blir vektlagt i undervisningen. Dette tenker vi er interessant fordi det er en pågående debatt om hva som skal være fokuset i undervisning i samiske tema. Det er spesielt interessant å se på om det er det historiske perspektivet som vektlegges, eller om det er mer fokus på nåtiden.

Når det gjelder lærernes oppfatninger av elevens engasjement rundt det samiske, så anses dette som relevant for problemstillingen fordi det er nærliggende å tenke at engasjementet fra elevene påvirker hva slags syn lærerne har på undervisningen, men også omvendt. Vi tenker at elev- og lærerengasjement er to faktorer som henger tett sammen, derfor er dette interessante punkter å se nærmere på.

Det fjerde punktet tenker vi kan være hensiktsmessig å undersøke for å se i hvilken grad lærerne prioriterer å undervise i samisk kultur, litteratur og språk. Tidligere og egne erfaringer både som elev og gjennom praksis samt vikarjobbing, tilsier at det samiske fokuset havner på dagene rundt samenes nasjonaldag, altså 6. februar. Vi ønsker dermed å få et innblikk i hvor stor plass i årsplanen som er satt av til undervisning i samiske tema, og hvordan undervisningen er lagt opp.

Det siste underspørsmålet handler om at vi ønsker å få et innblikk i hva informantene tenker om det samiske i LK20. Dette tenker vi er relevant for problemstillingen, fordi det har vært en

del endringer fra LK06 til LK20, og det er interessant å finne ut av om disse endringene kan ha ført til et annet syn på undervisningen i samiske tema. Kan det ha ført til endringer i hvilke tema som undervises om, og hva slags vurderinger lærerne gjør når det gjelder de samiske teamene i opplæringen i norskfaget?

I denne oppgaven vil vi skrive oss inn i en del av en pedagogisk forskningstradisjon som har fokus på flerspråklighet, og da spesielt knyttet til samisk. Det har skjedd en flerspråklig endring i samfunnet, og synet på hvordan man ser flerspråklighet generelt har endret seg. I denne forbindelsen kan vi tenke oss at det er to måter å se på det samiske i norskfaget på: Det samiske har alltid vært her, og dette i seg selv kan legitimere at det samiske skal ha plass i læreplaner, men gjennom nyere flerspråklighetsforskning så tenker en at flerspråklighet er en ressurs, og dette kan smitte over til hva man tenker om det samiske. Det er ikke bare på grunnlag av det samiske perspektivet at man trenger å ha kunnskaper om samiske språk, det kan også være en fordel å ha kunnskaper om språk selv om en selv ikke har samisk bakgrunn. Kunnskaper om samisk språk, kultur og litteratur er verdifullt for alle fordi den kan kobles til den øvrige språkopplæringa.

Vi tenker at en undersøkelse som handler om læreres undervisningspraksiser i samiske tema kan være et fint tilskudd til fagfeltet, fordi det viser seg at det er gjennomført få undersøkelser knyttet til akkurat det samiske i ungdomsskolen. Endringer i samfunnet har, som tidligere nevnt, medført en del endringer når det gjelder det samiske innholdet i forskjellige læreplanverk. Dette har igjen ført til at forskningen på fagfeltet i stor grad har dreid seg om samisk innhold i læreplaner og lærebøker, mens det i mindre grad har vært fokusert på det som faktisk blir gjennomført i klasserommet.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven følger en tematisk inndeling bestående av innledning, tidligere forskning og teori, metode, resultater, analyse av funn, og en avslutningsdel. Vi har forsøkt å bygge opp oppgaven som en trakt, hvor vi først ser noe overordnet på fagfeltet knyttet til flerspråklighet, før vi nærme oss teorier som er mer relevant for skolefeltet. I delen som omhandler tidligere forskning vil vi se nærmere på forskningstradisjonen knyttet til flerspråklighet, da med et historisk blikk, men vi vil også si noe om fokusområder ved nyere forskning, deriblant transspråking.

Deretter vil vi bevege oss mer mot skolen, herunder læreplanteorier og sosiokulturell læringsteori. Her er Goodlads læreplanteori og Vygotskys sosiokulturelle læringsteori sentrale elementer. Avslutningsvis i delen om tidligere forskning og teori vil vi presentere noen sentrale forskningsprosjekt som tar opp noe av den samme tematikken som denne oppgaven vil ta opp. Dette er tidligere doktorgradsavhandlinger og masteroppgaver.

Metodekapittelet vil fokusere på valg som er gjort underveis, og det vil bli beskrevet hvilke valg som er tatt under arbeidet med intervjuguiden, samt hvordan denne er utformet. I tillegg vil metodedelen si noe om hvordan intervjuene ble gjennomført, og vi vil også redegjøre for vår egen rolle i arbeidet med oppgaven. I resultatdelen vil vi presentere sentrale funn, og brette ut om hva det er enighet eller uenighet om. I delen som omhandler analyse av funn vil vi se på svarene til informantene og trekke disse opp mot teori og forskning, samt si noe om våre tanker rundt funnene som er gjort.

## **2 Tidligere forskning og teori**

I denne delen av oppgaven vil vi først redegjøre for noe av forskningsfeltet knyttet til flerspråklighet. Her vil vi se på synet på flerspråklighet i et historisk perspektiv, og hvordan dette har endret seg. Her vil begreper som den flerspråklige vendingen og transspråking være relevant. Deretter vil vi rette synet mot flerspråklighet og samisk i norsk skolesammenheng.

Kapittelet om tidligere forskning og teori vil også presentere teorier knyttet til læreres undervisningspraksiser og læringsteorier, samt noe teori om språkholdninger. Avslutningsvis vil vi redegjøre for tidligere avhandlinger om lignende tematikk som det denne oppgaven tar opp.

### **2.1 Et pessimistisk og optimistisk syn på flerspråklighet**

Noe av debatten knyttet til flerspråklighet har dreid seg om hvordan en skal forholde seg til flerspråklighet, og i hvilken grad dette gir kognitive fordeler hos individet. Engen og Kulbrandstad (2018, s. 162) skriver at synet på tospråklighet tidligere har variert, og at det har vært preget av et pessimistisk og et optimistisk syn.

Fram til om lag 1960 hersket det et negativt syn som bygde på forskning som viste at tospråklige klarte seg dårligere enn enspråklige på datidens intelligenstester. Senere analyser avdekket imidlertid metodiske svakheter de de intelligenstestene som ble brukt» (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 162)

Flerspråklighet fram til 1960-tallet ble i mange tilfeller sett på som noe negativt, og noe som kunne forstyrre barnets språkutvikling ved at det ble språkforvirret. Izach Epstein, som var en sveitsisk psykolog, hevdet at barn kunne ta skade av å være flerspråklige. «Et nytt språk, i følge ham, forstyrrer barnas morsmål og mentale vaner, og flerspråklighet blir spesielt skadelig for små barn. « (Øzerk, 2016, s. 151)

Utover 1960-tallet kom det som Øzerk kaller «Den andre bølgen i tospråklighetsforskningen» (Øzerk, 2016, s. 162) Det positive synet på flerspråklighet belyste fordelene ved flerspråklighet. Elizabeth Peal og Wallace Lambert kom på 60-tallet med forskning som påstod at det å være tospråklig medførte en rekke fordeler, og at tospråklige klarte seg bedre i intelligenstester enn hva enspråklige gjorde.

Peal og Lambert innførte et bredere perspektiv på kognisjon, basert på mer varierte mål på intelligens, og viste at tospråklige blant annet hadde større mental fleksibilitet, bedre evne til abstrakt tenkning, at de var mindre avhengige av ord og var overlegne når det gjaldt begrepsdannelse. (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 162)

Selv om undersøkelsen til Peal og Lambert hadde positive funn knyttet til flerspråklighet og intelligenstestene, så var denne undersøkelsen noe omdiskutert da barna som ble testet tilhørte middelklassen og dermed hadde en viss grad av sosioøkonomisk status. I tillegg ble det ikke gjennomført intelligenstest av barna på forhånd. Dermed ble det en situasjon hvor en var usikker på om det var slik at barna ble flerspråklige fordi de var intelligente, eller om flerspråklighet ga de samme barna en kognitiv fordel. I tillegg har det alltid vært knyttet reserverasjoner til undersøkelser som mener de kan si noe intelligens. Det er høyt diskutabelt om og hvordan man eventuelt kan måle dette, og det gjelder også for flerspråklighet og intelligens.

Samtidig har Peal og Lambert blitt kritisert av flere forskere (se f.eks. Baker 2006 og Romaine 1995) blant annet fordi de har basert studien sin utelukkende på balansert

tospråklige fra ressurssterke sosiale miljøer, og slik gjort det vanskelig å si noe som gjelder generelt for tospråklige som ikke er på et balansert nivå, og som har en annen sosioøkonomisk og sosiokulturell bakgrunn. (Bjarnø, Nergård, & Aarsæther, 2013, s. 47)

Det finnes flere kognitive teorier om flerspråklighet, og en av disse er den som kalles for «The Separate Underlying Proficiency (SUP). Som Engen og Kulbrandstad skriver (2018, s. 168) så handler dette om at hvis individet lærer to språk, så kan det sammenliknes med to ballonger. Når den ene ballongen økes i volum, så må det skje på bekostning av den andre. Det vil si at hvis et individ lærer flere språk, så vil det ikke være et samarbeid mellom disse språkene, og de vil fungere uavhengig av hverandre. I tillegg så «tar» man ferdighet fra det ene og «gir» til det andre, på denne måten kan en se for seg at det blir frigjort mindre kapasitet til å bli dyktig i noen av språkene, siden de spiser kapasitet fra hverandre.

Som med så mange andre teorier så vil en ofte finne en motstridende teori. Den kalles «Common Underlying Proficiency Model» (CUP):

Billedlig kan denne modellen beskrives som et isfjell med to topper over vannflaten og en felles basis under. I utadrettet samtale er begge språkene (toppene) synlige, men i hjernen har de én felles kilde. Begge språkene fungerer følgelig ut fra det samme operativsystemet eller den samme prosessoren. (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 168)

Denne teorien står dermed i en motsats til SUP, da CUP-modellen ser på muligheten for at flere språk kan fungere sammen gjennom en felles base. På denne måten vil kunnskapene individet tilegner seg om språk danne isfjellet under overflaten, og språkene vil ikke nødvendigvis stå i konkurrerende motsetninger til hverandre. Det er dette Cummins (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 168) kaller for isfjellmodellen:

Billedlig kan denne modellen beskrives som et isfjell med to topper over vannflaten og en felles basis under. I utadrettet samtale er begge språkene (toppene) synlige, men i hjernen har de én felles kilde. Begge språkene fungerer følgelig ut fra det samme operativsystemet eller den samme prosessoren (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 168)

## 2.2 Den flerspråklige vendingen og transspråking

På bakgrunn av globalisering, handel av varer og tjenester, innvandring og endring i kommunikasjonsformer så kan en tenke seg at dette fører til en annen grad av flerspråklighet i samfunnet. Det som tidligere har handlet om i hvilken grad et individ er flerspråklig og i hvilken grad individet mestrer de forskjellige språkene, handler nå mer om hva det å kommunisere på flere språk og gjennom flere kulturer kan bidra med på et kognitivt plan. Dette blir sett på som en flerspråklig vending, der en anser flerspråklighet mer som en normaltilstand.

The multilingual turn no longer focuses on “language fluency” as defined by the limited criteria of formal competencies but on what contact with different languages and cultures can bring to an individual in terms of metacognitive skills (Cohen & Kassis-Henderson, 2017, s. 12)

Den flerspråklige vendingen kan knyttes tett opp mot begrepet *transspråking*. Transspråking er en språkpraksis der man bruker ord, uttrykk, setninger osv. fra ulike språk når man trenger dem for å skape og formidle mening (Kjelaas & Ommeren, 2022, s. 170) Teorien om transspråking bygger videre på CUP-modellen der språkene fungerer sammen gjennom en felles base. I kontrast til SUP-modellen så retter teorien om transspråking seg mer mot fordelene ved å kunne bruke flere språklige ressurser for å tilegne seg kunnskap samt kommunisere. Ut ifra den flerspråklige vendingen og innføring av transspråkingsbegrepet kan det dermed se ut til at synet på flerspråklighet er i ferd snu, fra en tankegang om at flerspråklighet kan være forstyrrende for individet, til et syn på flerspråklighet som en ressurs, noe som også har fått en sentral plass i det nye rammeverket for skolen.

Et sentralt begrep innenfor transspråkingteorien er *språking*. Dette er en forståelse som innebærer at en ser på det å kommunisere gjennom språk som en sosial praksis, framfor at språk er noe vi kan eller bruker. «Begrepet *språking* trengs for å beskrive den kontinuerlige prosessen der vi selv og språkpraksisen vår blir til samtidig, etter hvert som vi samhandler med verden og skaper mening» (Garcia & Wei, 2019, s. 25)

Språking handler dermed om at språk ikke fungerer som flere enkeltstående system som man *kan*, men heller om en prosess hvor en samhandler mellom hverandre og skaper mening. En

bruker de språklige ressursene man har, innenfor forskjellige arenaer og kontekster. På denne måten kan en, ifølge teorien om språking, tenke seg at flerspråklige har én database for språk, og velger hva de vil bruke for å kommunisere i forskjellige situasjoner. Det er viktigere å gjøre seg forstått, fremfor hvilke språk en bruker. Teorien om språking er relevant i denne sammenheng fordi kunnskaper om og erfaring med samisk språk, er noe, som ifølge denne teorien vil fylle på denne databasen og bidra til at elevene kan kommunisere på en annen måte. Det er ikke dermed sagt at elevene i framtiden vil bruke flere samiske ord når de kommuniserer, men gjennom arbeidet med samisk språk så kan en tenke seg at elevene i hvert fall har muligheten til det.

### 2.3 Flerspråklig kompetanse

Flerspråklighet innenfor språkvitenskapen har, som vist ovenfor, vært grunnlag for mye debatt og forskjellig forskning med ulike funn. Når det gjelder sammenhengen mellom flerspråklighet og kognitive fordeler, så kaller Engen og Kulbrandstad dette for et klassisk tilfelle av «høna eller egget»-problemet, hvor spørsmålet er om tospråklighet fører til bedre kognitive evner, eller om det er gode kognitive forutsetninger som bidrar til gunstig tospråklig utvikling (2018, s. 163). Det må presiseres at det ikke er alle som er enige i om flerspråklighet gir kognitive fordeler (se f.eks. Svendsen, 2021, kap. 3). Disse studiene hevder at det ikke er flerspråkligheten i seg selv som er årsaken til at flerspråklige presterer bedre på tester, men heller andre faktorer som utdanning, sosioøkonomisk bakgrunn eller testene i seg selv (Svendsen, 2021, s. 84) Så finnes det studier som viser til at fordelene med å være flerspråklig er knyttet til sentrale funksjoner i hjernen, slik som problemløsning og arbeidshukommelse, og det er også forskning som viser at tospråklighet kan utsette symptomer på demens. (Svendsen, 2021, s. 83) Dette er spørsmål som har vært forsøkt utforsket, men at det ikke finnes noen klare svar.

Slike kognitive effekter av to-/flerspråklighet blir i faglitteraturen omtalt som *the bilingual advantage* eller tospråklighetens kognitive fordeler, at to-/flerspråkligheten i seg selv utgjør en ressurs som bidrar til at hjernen – og tenkningen – blir mer fleksibel, at tospråkligheten i seg selv har positive effekter på andre kognitive områder, som en «stimulering for hjernen» (Svendsen, 2021, s. 83)

Selv om flerspråklighet og kunnskap om flere språk har vist seg å ha noen kognitive fordeler, så er det i dette tilfelle mer relevant å se på fordelene med flerspråklig kompetanse knyttet til blant annet det flerkulturelle perspektivet og mangfoldskompetanse.

## 2.4 Språkholdninger og mangfoldskompetanse

Engen og Kulbrandstad (2018, s. 25) beskriver forskjellige kriterier for individuell flerspråklighet. Noen legger vekt på å kunne produsere fullstendige ytringer, noen mener at det holder å forstå språket, og andre mener man må beherske alle språkene på lik linje med en innfødt. Språkholdninger er et område som trekkes frem når man ser på flerspråklighet.

I tillegg til språkferdigheter og språkbruk trekkes gjerne språkholdninger inn som et viktig perspektiv på fenomenet tospråklighet. En skjelner da mellom den tospråkliges egen holdning til språkene det er tale om, og andre personers holdning til personen som bruker av det ene og det andre språket. (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 43)

Ut ifra denne beskrivelsen så er det hensiktsmessig å se på hva slags holdninger og tanker lærere har om samisk i norskfaget, fordi innstillingen til for eksempel samisk språk kan være med på å påvirke innstillingen og holdningene til flere deler av det samiske, slik som kultur og litteratur. I tillegg kan tanker og holdninger rundt det samiske ha betydning for hvor mye, hva og hvordan lærere inkluderer disse temaene i egen undervisning i klasserommet.

I kompetansemålene for norskfaget etter 10. trinn, finnes det ingen konkrete mål knyttet til samisk språk, så den individuelle tospråkligheten vil i denne sammenheng ikke dreie seg om å lære seg et nytt språk, men i større grad fokusere på å utvikle bestemte språkholdninger til samisk språk. Appel & Muysken (som referert i Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 43) sammenligner språkholdninger med en holdningskjede. «(...) der holdninger til en sosial eller etnisk gruppe i første omgang overføres til og gjenspeiles i holdninger til språket som gruppa snakker, og i neste omgang i holdninger til enkeltbrukere av språket det dreier seg om.» (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 43)

Hvis en går tilbake til Opplæringsloven, så står det beskrevet at formålet med opplæringa i grunnskolen er å åpne dører mot verden og gi elevene en historisk og kulturell innsikt og



forankring. (Opplæringsloven, 1998, §1-1). I tillegg sier den noe om de grunnleggende verdier som opplæringa skal bygge på:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livvsyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringsloven, 1998, §1-1)

I denne oppgaven er det ikke snakk om at elevene skal lære seg samisk språk på lik linje med fremmedspråk, men ut ifra forskning som viser at flerspråklig kompetanse kan føre med seg noen kognitive fordeler (f.eks Svendsen, 2021, kap. 3), samt teorien om blant annet språking, så kan en tenke seg at det å ha kunnskaper om flere språk kan føre til økt mangfoldskompetanse og større innblikk i andre kulturer:

Kanskje er det nettopp her – i formålsparagrafen som danner et stabiliserende bindeledd mellom dagens og framtidens skoleoppgaver – at vi kan finne materiale for en opplæring som gjør barn og unge i stand til å leve sammen som mennesker i et demoraktisk samfunn og i en globalisert verden? (Kvam, 2016, s. 146)

Solhaug (2021, s. 132) bruker begrepet interkulturell empati for å beskrive noen egenskaper som er viktige for at møtene mellom forskjellige mennesker skal bli gode og gi begge en følelse av å bli akseptert og forstått.

Begrepet «interkultur» er brukt om møter mellom grupper og er sammensatt av to deler. «Inter» peker mot èn eller flere som samhandler, og «kultur» handler om væremåter og tema/fokus mellom de som møtes. (...) Empatibegrepet rommer både følelser og mer kognitive og rasjonelle oppfatninger av «den andre». (Solhaug, 2021, s. 132)

Skolen vil fungere som en arena hvor det oppstår et møtepunkt mellom individuell kompetanse og erfaring, og en setting der det er bestemte mål. Spørsmålet blir da hvordan skolen og lærere kan bidra til at samspillet mellom elevene og den sosiale situasjonen blir lærerik.

I overordnet del av læreplan (2017, s. 5) er det en egen del som handler om identitet og kulturelt mangfold.

Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv. (Udir, 2017, s. 5)

For å bidra til utvikling av elevens interkulturelle empati, bør elevene ha kunnskaper for å motvirke fordommer mot, i dette tilfellet, det samiske folk. «Mihá» er et forskningsprosjekt som har som mål å kartlegge erfaringer og opplevelser med å være ung same i dag. I 2021 publiserte studien en kvalitativ og kvantitativ undersøkelse med 210 norske samer i alderen 16-31 år. De fleste av deltakerne var fra Troms og Finnmark. Satt i sammenheng med interkulturell empati velger vi å trekke fram et sentralt funn fra prosjektet, og funnet handler om diskriminering av unge samer.

Rundt 3 av 4 har opplevd å bli diskriminert minst en gang i livet. De unge samene oppgir at de blir mest diskriminert grunnet etnisk bakgrunn, kjønn og geografisk tilhørighet. Diskrimineringen blir oftest utført av medelever/studenter, ukjente eller av andre fra en annen etnisk gruppe, og skjer mest på skolen/utdannelsen eller på internett. Av de som har blitt diskriminert rapporterer de fleste at det berører dem negativt. (Hansen & Skaar, 2021, s. 140)

## **2.5 Samisk sin posisjon i det norske samfunnet**

Norge har vært flerspråklig så langt det finnes historiske kilder. Flerspråklighet kan derfor karakteriseres som en normaltilstand. Som Engen og Kulbrandstad (2018, s. 82) skriver så regnes språklig homogene samfunn som en sjeldenhet, og de skriver at det kun er snakk om Italia og Portugal som kan fungere som eksempler på språklig homogene land. Når det gjelder disse landene så har Engen og Kulbrandstad sett bort i fra språk som snakkes av innvandrede minoriteter.

Språksituasjonen i Norge er spesiell da vi har to likestilte målformer i norsk, bokmål og nynorsk. Disse er likestilte, men realiteten er at bokmål er det mest brukte målformen. Noen unntak finner vi i fylker og kommuner i Norge, der det er nynorsk som gjelder både på Vestlandet og noen dal- og fjellområder på Østlandet. I Norge vil en anta at 95 prosent av befolkningen bruker norsk som førstespråk. (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 86) Engelsk er et språk som blir mer brukt i Norge både gjennom kommunikasjon, underholdning og det digitale, og i tillegg lærer de fleste barn minst ett annet fremmedspråk gjennom det obligatoriske opplæringsløpet.

Et særtrekk ved språksituasjonen i Norge er samisk språk sin posisjon. Samisk og norsk regnes som likeverdige språk, men samisk er i en spesielt utsatt posisjon fordi flere av de samiske språkene regnes som utrydningstruede.

På tross av lovverk og offentlig innsats for å styrke språket innenfor offentlig administrasjon, skole- og utdanningssystem, kulturliv og ellers er også nordsamisk under et konstant press fra majoritetsspråket norsk. Bare i forvaltningsområdet i Troms og Finnmark har språket en stilling som bredt bruksspråk. (Engen & Kulbrandstad, 2018, s. 87)

At samiske språk klassifiseres som utrydningstruet er en direkte konsekvens av fornorskingsprosessen. (Se f.eks. Hætta, 2021) Perioden med fornorsking var blant annet begrunnet med et ønske om å samle en nasjonalstat, og for å klare dette ble det et mål om at alle måtte være norske, samt snakke norsk. Da samene ikke snakket norsk, og hadde en kultur som på flere punkter skilte seg fra majoritetskulturen, så ble ikke samene sett på som norske. Dette førte til at samene i stor grad ble sett på som en trussel, og staten valgte derfor å føre en assimileringpolitikk hvor samene skulle bli norske, på bekostning av språk, kultur og identitetsdannelse. Hundre år med sterkt press fra myndighetene har dermed ført til en generasjonskløft, og at det har vokst opp generasjoner som ikke behersker språket.

På bakgrunn av dette har det de siste tiårene pågått en revitaliseringsprosess knyttet til samisk språk, hvor målet har vært å sikre de samiske språkene og unngå språkdød. Tiltakene er blant annet knyttet til synliggjøringen av samisk i det offentlige rom, kompetanseutvikling og støtte til samisk kultur. Det tidligere nevnte «Mihá»-prosjektet kan også vise til funn som peker i positiv retning når det gjelder samisk språk. «De fleste av de samiske ungdommene og unge

voksne har gode samiske språkferdigheter. Flere unge samer snakker mer samisk enn sine foreldre og besteforeldre. Denne økningen kan vise til en språklig revitalisering.» (Hansen & Skaar, 2021, s. 139)

## **2.6 Flerspråklighet og samisk i skolens rammeverk**

På 1970-tallet begynte innvandringen i Norge å stige, og denne innvandringen var i hovedsak knyttet til arbeidsinnvandring. (Myhre & Tønnessen, 2022).

På dette tidspunktet var det Mønsterplanen av 1974 som gjaldt som læreplan for grunnskolen. (...) M-74 ble også til på et tidspunkt da feltet andrespråklæring fortsatt var relativt upløyd mark i norsk skole og i høgskole- og universitetssystemet. (Golden mfl. 2007, sitert i Bjarnø, Nergård & Aarsæther, 2013)

Det samiske kom ikke ordentlig inn i læreplanene før M87. En mulig tanke her er at det samiske kom sent inn i planverket på grunn av situasjonen innenfor språkvitenskapen, og debatten knyttet til flerspråklighet. Som tidligere nevnt, så heller nå språkforskningen mot at man i større grad ser på flerspråklighet som en ressurs enn hva man gjorde tidligere. Fornorskningsperioden var en periode som varte fram til 1960-tallet, og fordi urfolkrettigheter ikke ble noen stor gjenstand for debatt før på 90-tallet, så kan dette også være en forklaring på at det tok tid før det samiske fikk plass i læreplanverkene.

Utover 90-tallet begynte debatten rundt flerspråklighet og andremålsopplæring å sette fart. 90-tallet var en tid hvor det skjedde store ting i Europa, som preget både innvandrings- og skoledebatten. Den kalde krigen var over, og det fikk følger internasjonalt og nasjonalt. «Slumrende etniske konflikter ble vekket til live og satte spørsmål om grensers legitimitet på dagsordenen. Disse omfattende endringene hadde også følger for holdninger og politikk i forhold til innvandring.» (NOU 2004: 20, s. 36)

Byrådsleder i Oslo på 90-tallet, Rune Gerhardsen, er en av de som uttrykker skepsis til blant annet morsmål-opplæring. Han lanserer et begrep som han kaller for «snillisme».

«Snillisme er en tenkning basert på at det norske samfunnet måtte endre innstilling overfor blant andre innvandrerbefolkninga i Norge, og stille større krav og gi færre rettigheter og ytelser til innvandrere. (...) Det viktigste ved dette utdraget er at det gir

uttrykk for en skepsis til morsmålsopplæring for elever fra språklige minoriteter, og det kan ses på som en forløper til at Oslo bystyre i 1993 vedtar å fravike bestemmelsene om morsmålsopplæringen i grunnskolen.» (Bjarnø, Nergård, & Aarsæther, 2013, s. 54)

Det er interessant å se hvordan samfunnsforhold kan være med på å påvirke debatten rundt flerspråklighet i skolen, og samisk er et godt eksempel på hvordan samfunn og politikk også påvirker opplæringen i skolen. Når det gjelder samisk, så er dette språk som har stått i en særstilling i Norge. Samene betegnes som et urfolk, og dermed har norsk og samisk språk levd sammen i alle år. Allikevel kan det virke noe spesielt at fokuset på flerspråklighet og andrespråklæring ikke kom før på 70-tallet. Dette kan begrunnes ut ifra statens assimileringpolitikk overfor det samiske folk:

En vesentlig grunn til dette fraværet av interesse for flerspråklighetstematikk i en norsk-samisk kontekst må ses på bakgrunn av en relativt streng assimilasjonspolitik overfor den samiske minoriteten i Norge, særlig fra slutten av 1800-tallet. Dette har gjort sitt til at for eksempel samisk-norsk og kvensk-norsk flerspråklighet har blitt sterkt underkommunisert i det norske samfunnet langt inn i tiden etter andre verdenskrig. (Bjarnø, Nergård, & Aarsæther, 2013, s. 42)

Fornorskingsprosessen var en periode som varte fram til omtrent 1960. (Se f.eks. Hætta, 2021). Utover 70-, og 80-tallet foregikk det en debatt om samiske rettigheter, blant annet gjennom Alta-saken. (Se f.eks. Berg-Nordli & Tvedt, 2019) Det er nærliggende å tenke at Alta-saken og debatten om urfolksrettigheter påvirket skolepolitikken og skolens rammeverk, og dette kan en se i Mønsterplanen fra 1987. Som Olsen og Andreassen (2018, s. 8) skriver så er forskjellen fra M74 til M87 at kunnskaper om samiske forhold har tatt steget fra språkblandingsdistriktene til den nasjonale arenaen. I M87 står også følgende: «Kunnskap om samisk kultur hører med i den orientering som skolen skal gi til alle elever» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 18)

I 1997 kom det eget, samisk læreplanverk. Gjerpe (2017) skriver om læreplanen, kalt L-97S:

L-97S kan forstås som en tydeliggjøring av myndighetenes forpliktelser i henhold til internasjonale konvensjoner, og kan sees i sammenheng med den samepolitiske

utviklingen i samme tidsrom. Dermed er iverksettingen av et eget samisk læreplanverk, uavhengig av forskjellene og likhetene til det nasjonale læreplanverket, i seg selv et synlig og sterkt politisk budskap.

Det samiske blir også synliggjort i den påfølgende læreplanen, LK06, da i den generelle delen av læreplanverket. Det samiske blir i denne planen omtalt som en del av den norske kulturarven, som Norge og resten av Norden har et spesielt ansvar for å ta vare på (Spernes, 2012, s. 45). LK06 beskriver også noen prinsipper for skolens opplæring, og her legges det vekt på å utvikle en flerkulturell kompetanse hos elever og lærere, og at det er viktig med kulturforståelse for å øke mangfoldstoleransen.

Fagfornyelsen (LK20) i norskfaget på ungdomsskolen legger vekt på kulturforståelse og skriver spesifikt at flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs. En kan derfor se en endring fra et noe fraværende syn på flerspråklighet og skepsis til blant annet morsmålsopplæring, til en holdning om at urfolk også skal innlemmes i skolens rammeverk, samt større innslag av det samiske i læreplanverkene. I tillegg har dette blitt en kunnskap en tenker at det er viktig for alle elever å ha – ikke bare de elevene det direkte angår. En kan tenkes at det samiske har medført et tillegsperspektiv som er verdifullt fordi det gir en innsikt i situasjonen i dette landet.

## **2.7 Goodlads læreplanteori**

Det finnes flere rammefaktorer som vil være med på å påvirke undervisningen i samisk tema, og en av disse rammefaktorene er læreplanen. I LK20 finnes det både konkrete mål knyttet til samisk litteratur og språk, men vi finner også mer vide kompetansemål som bidrar til handlingsrom hos lærerne. Dette handlingsrommet gir også større rom for tolkning av læreplanen.

(...) For det tredje, og ikke minst, vil en læreplan aldri kunne virke direkte uten at den går veien gjennom lærerens tolkning og utforming av den. Ulike skoler og lærere kan oppfatte en læreplan nokså forskjellig – det vil alltid være til stede et tolkningsrom for brukerne. (Imsen, 2016, s. 277)

John I. Goodlad har tidligere skrevet om fem forskjellige sider ved en læreplan. Disse fem sidene er den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den gjennomførte læreplan og den erfarte læreplan. (Imsen, 2016, s. 275) I sammenheng med samisk i undervisningen er det spesielt den ideologiske læreplan, den oppfattede læreplan og den gjennomførte læreplanen som er spesielt interessant å se nærmere på.

Den ideologiske læreplan handler om at det alltid ligger noen ideer bak en læreplan, og at disse ideene igjen vil si noe om verdier i samfunnet og hva det er ønskelig at skolen som samfunnsbygger skal ha fokus på. Et eksempel på dette er tiden som Kvam kaller for «den sosiale utjevningsskolen». (Kvam, 2016, s. 94) Dette var perioden som fulgte etter andre verdenskrig, og handlet om å utjevne forskjeller mellom mennesker, samt fremme demokrati, sosial kompetanse og samfunnsengasjement. (Kvam, 2016, s. 94). Dette eksempelet viser hvordan ideer og verdier i samfunnet kan være med på å påvirke læreplanen.

Samtidig så nevner Imsen en stor utfordring med denne siden av læreplanen, nemlig muligheten for gjennomføring. «Den ideologiske læreplanen blir aldri gjennomført i «ren» form – den vil alltid måtte brytes mot en rekke sosiopolitiske hensyn og mot hva som er praktisk gjennomførbart.» (Imsen, 2016, s. 278) Den ideologiske læreplan vil derfor fungere som en slags overordnet idé i en ideell verden.

Den oppfattede læreplanen handler om hvordan læreplanen blir tolket, og her er det rom for flere forskjellige oppfatninger ut ifra hvilken aktør en tilhører. En skoleleder vil muligens oppfatte læreplanen på en annen måte enn hva en lærer vil. I tillegg vil foreldre ha en annen tolkning enn hva andre aktører har.

Fordi den formelle læreplanen ofte er et produkt av ulike interesser og kan bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkter, vil den også kunne gi plass for et betydelig tolkningsrom der det går an å lese ulike perspektiver ut av læreplanen. (Imsen, 2016, s. 279)

Den oppfattede læreplanen er interessant inn mot problemstillingen i denne oppgaven, fordi oppgaven dreier seg om å undersøke holdninger og syn på samisk i norskfaget. Med dette tolkningsrommet så har læreren muligheter til å velge i hvor stor grad det samiske blir

vektlagt i undervisningen. Som Imsen (2016, s. 279) skriver så vil denne vektleggingen og tolkningen av læreplanen være preget av egne erfaringer og holdninger.

Det siste punktet handler om gjennomføringen av læreplanen, altså hvordan man organiserer og gjennomfører den faktiske undervisningen. Her kan det oppstå forskjeller mellom teori og praksis. For det første så kan en lærer planlegge en undervisningsøkt, men det er ikke sikkert at økten blir gjennomført som planlagt. For det andre så handler den gjennomførte læreplanen også om lærerens undervisningspraksis.

Den gjennomførte læreplanen er det som går for seg i klasserommet time etter time, dag etter dag. (...) Goodlad hevder at lærere nokså tidlig tilegner seg et begrenset repertoar av undervisningsmetoder, og holder seg til disse. (Imsen, 2016, s. 280)

## **2.8 Teacher cognition og sosiokulturell læringsteori**

Det kan være interessant å finne ut av hva lærere tenker om samisk undervisning, fordi det i en viss grad er lærere som bestemmer hva det skal undervises om, og de bestemmer også hvordan de skal undervise om de valgte temaene, såkalt metodefrihet. Læreplanen legger noen generelle føringer for tematikk, men allikevel er det et handlingsrom som åpner opp for at læreren selv kan plukke ut deler som han eller hun velger å undervise i. Det påvirkes ifølge Borg (2003, s. 81) av det han kaller *teacher cognition*. Dette dreier seg om hva lærere tenker, vet og tror, og et samspill mellom disse. (Borg, 2003, s. 81)

Borg fokuserer i sin artikkel på det som kalles EFL, det vi på norsk kan kalle engelsk som fremmedspråk. Det er allikevel store muligheter for at funnene er overførbare til norskfaget. På generelt grunnlag kan en si at Borg sin artikkel handler om at det er tre faktorer som spiller inn på *teachers cognition*, eller en lærers kognisjon: Lærerens utdannelse, lærerens personlige erfaringer som lærer (i dette tilfellet, som norsklærer), samt lærerens erfaringer fra klasserommet. Disse tre faktorene vil sammen være med på å påvirke undervisningspraksiser og valg av lærestoff. (Borg, 2003, s. 91)

I en tidligere artikkel skrevet av Borg, finner han også at læreres praksiser også blir formet av sosiale, psykologiske- og miljømessige faktorer. (Borg, 1998, sitert i Borg, 2003, s. 94).



“These factors include parents, principals’ requirements, the school, society, curriculum mandates, classroom and school layout, school policies, colleagues, standardized tests and the availability of resources.” (Borg, 2003, s. 91). På bakgrunn av det Borg trekker fram i sin artikkel, er det derfor interessant å forsøke å finne ut av om det er andre faktorer enn det overordna rammeverket som påvirker undervisningen i samiske tema i norskfaget på ungdomsskolen. I skolen eksisterer det et asymmetrisk maktforhold mellom elever og lærere, og lærerens kognisjon vil, ifølge Borg, ha stor påvirkning på hva elevene sitter igjen med av kunnskap.

At sosiale faktorer kan påvirke individer finner vi igjen i Leo Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Denne handler blant om at kulturen og samfunnet rundt barnet kan påvirke barnets kunnskapsutvikling.

Vygotskys teori er både en teori om barns kognitive utvikling og en teori om hvordan kultur og samfunn «tar bolig» i individet. Helt fra det er født, lever barnet i en sosial sammenheng hvor språk og kultur spiller en vesentlig rolle. (Imsen, 2005, s. 39)

Den sosiokulturelle læringsteorien har relevans når det gjelder undervisningspraksiser knyttet til det samiske, fordi, som Imsen skriver (2005, s. 39) så er kunnskap en del av kulturen og får dermed en historisk dimensjon, fordi kultur betraktes som avleiringer av menneskers arbeid og erfaringer gjennom lang tid. Som tidligere nevnt har samisk språk og kultur i mange år vært utsatt for undertrykking og press fra den norske stat, og det kan tenkes at assimileringspolitikken som ble ført i mange år har gitt et uttrykk for at det samiske ikke er like viktig å prioritere. Dette er holdninger som kan ha manifestert seg videre i nyere tid, og som kan påvirke læreres praksiser, slik Borg beskriver. (2003, s. 91)

Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien finner vi det som Vygotsky kaller for den nærmeste utviklingssonen. (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013, s. 257) Dette er et nivå hvor eleven klarer noe selv, men samtidig har behov for hjelp fra en med mer kunnskap for å komme seg videre i arbeidet. Lærer og elev vil derfor jobbe sammen, og læreren vil fungere som en støtte for eleven. Hvis eleven hele tiden befinner seg på et nivå som han mestrer, så vil heller ikke eleven utvikle seg, og en kan se for seg en situasjon der undervisningen blir kjedelig og lite givende. Samtidig så kan ikke fagstoffet være for vanskelig, for det vil igjen

føre til lite kunnskapsutviklingen og en kan tenke seg at det også kan gå ut over elevens mestringsfølelse.

Det er altså en forutsetning som ligger til grunn for at barnet skal kunne utnytte sitt potensial for vekst og utvikling: Det må få hjelp av en voksen eller andre med mer kompetanse enn det selv har. I samarbeid med voksne eller mer kompetente kamerater kan barnet med andre ord prestere mer enn det kan klare alene (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013, s. 248)

Forskjellen på Borgs teori om teacher cognition og Vygotskys sosiokulturelle læringsteori handler i hovedsak om at der Borg fokuserer på lærerens rolle i kunnskapsutvikling, så fokuserer Vygotsky på barnets utvikling. Allikevel så har disse teoriene en stor fellesnevner, nemlig samspillet med andre og miljøet rundt individet. Ut ifra dette så kan en tenke seg at læreren (som barn) har tilegnet seg kunnskaper på bakgrunn av datidens samfunn sine idealer (her knyttet til det samiske). Kultur og samfunn tar dermed «bolig» i individet, og ifølge Borg er disse kunnskapene og holdningene noe som læreren tar med seg videre i sin undervisningspraksis. En kan derfor se for seg at samfunnet rundt blir en faktor som påvirker barnet, og dermed også de barna som senere blir lærere.

Imsen (Imsen, 2005, s. 41) skriver også at

«Sosiokulturell teori skiller seg fra de øvrige teoriene nettopp ved at den prøver å se utvikling som en prosess hvor vi fra begynnelsen av er ett med naturen, men hvor individualitet og selvstendighet er noe som utvikler seg gradvis som følge av læring».  
(Imsen, 2005, s. 41)

På bakgrunn at dette så kan en se for seg en sirkel hvor lærerens egen kunnskap om det samiske overføres til elevene, men at elevenes kunnskaper om det samiske kan påvirkes gjennom lærerens egen kunnskapsutvikling. Lærerens kunnskapsutvikling kan påvirkes av motivasjon, og det skilles mellom indre og ytre motivasjon.

Indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse. Gleden og tilfredsstillelsen ligger da i selve aktiviteten, ikke i ytre tilført ros eller annen belønning som følger av aktiviteten.  
(Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66)

Lærere kan derfor utvikle sine kunnskaper om det samiske på bakgrunn av et eget ønske om dette, og en interesse for fagfeltet. De kan også motiveres på bakgrunn av ytre faktorer, eller ytre motivasjon som Skaalvik og Skaalvik kaller det. Ytre motivasjon handler om at en ikke har noe valg, og at man er tvunget til å utføre en oppgave, eller fordi man frykter straff for å ikke gjennomføre. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67) Disse to typene av motivasjon kan ha påvirkning på hva slags kunnskaper læreren tilegner seg, og hvordan dette preger undervisningspraksisene.

## **2.9 Ungdomslitteratur som inngang til den samiske kulturen**

En måte å få kunnskap om kulturer på er gjennom litteratur. Siden denne oppgaven er knyttet til ungdomstrinnet, så er det spesielt ungdomslitteratur som er aktuelt i denne oppgaven. Vi har valgt å ta med ungdomslitteratur i vår besvarelse, fordi vi tenker litteratur er en fin mulighet for å alminneliggjøre ting innenfor samisk blant annet samisk språk.

Ungdomslitteratur, her bøker som blant annet omhandler samiske tema, kan være med på å gi språklige kunnskaper, gjennom samiske navn på sentrale karakter, stedsnavn o.l.

Ungdomslitteratur er litteratur som er utgitt med ungdom som målgruppe. Ungdomslitteratur er ikke en egen sjanger, men flere forskjellige tekster innen forskjellige type sjangere, avgrenset etter alder. Dette kan være krim, romantikk, fantastisk litteratur eller komedie. Tidligere ble denne litteraturen oppfattet som skjønnlitterære tekster, som for eksempel noveller, romaner og dikt. Selv om mye av ungdomslitteraturen finnes i bokform, så har det blitt mer populært å finne litteraturen digitalt. Digitale tekster er en samling av mange forskjellige digitale medier, slik som nettsider, e-post, elektronisk litteratur, dataspill og sosiale medier. (Slettan, 2014, s. 176). Filmer og tv- programmer kan ses på som «ungdomstekster» derfor går dette også under ungdomslitteratur. Slike multimodale tekster har mange fellestrekk med litteratur, og fokuset på bilder, slik som i bildebøker og tegneserieromaner. (Slettan, 2014, s. 10)

Ungdomslitteratur oppleves annerledes enn barne- og voksenlitteraturen, fordi språket og tematikken er annerledes. Slettan (2014, s. 12) skriver at «Skal ein prøver å seie noko om kva dette er, kan ein ta feste i det som synest sjølvst, nemleg at tekstar for ungdom vil vere «ungdommelege», eller sagt på ein annan måte, dei formidlar eit ungdomsperspektiv». Forfattere som skriver ungdomslitteratur er ofte voksne, så de må søke seg tilbake til tiden da

de selv var ungdom, der de må mobilisere deres evner for å skape en tekst som ungdommen kan identifisere seg med.

Et eksempel på ungdomslitteratur med samisk tematikk er romanen «Mellom verdener», skrevet av forfatteren Márat Áanna Sara. Romanen ble først publisert på nordsamisk i 2013 med tittelen «Ilmiiid gaskkas», den ble så oversatt selv av forfatteren til norsk i 2014. Den er en del av en planlagt triologi. Den ble i 2014 nominert til Nordisk råds barne- og ungdomslitteraturpris. Den fikk da medias oppmerksomhet, da det var lite forskning på samisk barne- og ungdomslitteratur. Forfatterne hadde brukt mange elementer fra samisk tradisjon og kultur. Videre har det blitt flere forfattere internasjonalt som bruker inspirasjon fra urbefolkningene sine tro og myter. (Slettan, 2018, s. 235).

I læreplanen for norsk finnes det flere kompetansemål knyttet til lesing av litteratur, og det finnes også kompetansemål knyttet til lesing av samisk skjønnlitteratur. Siden norskfaget skal være et fag som skal bidra til kulturforståelse, så kan det å lese tekster som omhandler samisk tradisjon, kultur og tro, være en inngang til å øke denne kulturforståelsen. Noe av utfordringen knyttet til samisk skjønnlitteratur handler om utvalget. Ifølge Samisk bibliotekjeneste ble det gitt ut 16 bøker oversatt til norsk eller svensk, i 2021. Av disse 16 bøkene var 13 oversatt til norsk, og fire av disse kan betegnes som ungdomslitteratur. (Samisk bibliotekjeneste, 2021) Derfor er det ganske åpenlyst at valgmulighetene blir få. Tilsvarende tall for 2020 er åtte oversatte bøker, hvorav to av bøkene karakteriseres som ungdomslitteratur.

I 2020 ble boka *Lappjævel!* av Kathrine Nedrejord utgitt. Dette er en bok som ble utgitt av det store, norske forlaget Aschehoug. Denne boka tar opp samisk tematikk, spesielt knyttet til fornorskingspolitikken og internatskoler, og boka ble nominert til Bokslukerprisen 2022, som er en nasjonal lesekampanje for barn og unge.

## **2.10 Hva barn lærer om det samiske folk**

I denne delen av oppgaven vil vi presentere tilsvarende undersøkelser, som vår egen, hvor forfatterne har undersøkt hvordan det samiske behandles i skolen.

En aktuell studie er doktorgradsavhandlingen til Lile (Lile, 2011) som er en studie om hva barn lærer om det samiske folk. Selv om dette er en rettssosiologisk studie så er den allikevel relevant for dette masterprosjektet, fordi forfatteren har brukt både kvalitative og kvantitative

metoder for å undersøke hva både lærere og elever har av kunnskaper om det samiske, og det er nærliggende å tenke at disse kunnskapene vil være med på å forme holdninger og synet på det samiske i undervisningen, men også påvirke undervisningen i seg selv. I studien til Lile ble både lærere og elever fra 15 forskjellige skoler, både i og utenfor forvaltningsområdet for samisk språk, intervjuet.

Et interessant punkt ved prosjektet var funnene knyttet til spørsmålet om hvor mange samiske språk det finnes. 3,2 % av elevene (26 av 814) elever svarte riktig, mens tilsvarende tall for de spurte lærerne var 29,4 %. Det vil si at i overkant av 70 % av de spurte lærerne svarte feil på spørsmålet om hvor mange samiske språk det finnes. De fleste svarte at det finnes tre samiske språk, noe som er feil. At en så stor andel av lærerne svarte feil på dette spørsmålet, kan peke i retning av kunnskapshull knyttet til samisk språk.

Hvis elevene skal lære noe som helst om samiske språk må de lære hvor mange samiske språk som finnes. Mange av de samiske språkene er i ferd med å forsvinne. Spørsmålet om antall samiske språk er et typisk skolespørsmål som barn bør ha lært på skolen. (...) Hvis jeg skal være forsiktig vil jeg si at et minimum av 40 % av elevene bør kunne svare på dette spørsmålet, hvis de har lært noe om samisk språk (Lile, 2011, s. 376)

Elevene i undersøkelsen ble også spurt om hvordan de oppfattet undervisningen i det samiske. Her svarer totalt 26,5 % av elevene at de synes undervisningen er «ganske bra» eller «veldig bra». «Det betyr i motsatt fall at 73,5 % av elevene ikke hadde fått noen undervisning om det samiske eller mente at den undervisningen de hadde fått var «ikke så bra» eller dårlig». (Lile, 2011, s. 357)

Studien til Lile belyser flere relevante sider ved hva barn lærer om det samiske folk, deriblant at omtrent halvparten av elevene spurt i undersøkelsen svarte at de har hatt nokså lite undervisning om det samiske. (Lile, 2011, s. 355). Et annet svært interessant punkt fra Liles avhandling, er knyttet til spørsmålet «Synes du det er viktig at barn generelt i Norge lærer om samisk kultur/historie?» (Lile, 2011, s. 362). Her svarte 90 % av lærerne som deltok at de anså det som ganske viktig eller svært viktig at barn lærer om samisk kultur og historie. Fornorskingsprosessen var en politikk som Norge førte overfor samene i omtrent hundre år. I undersøkelsen til Lile så kommer det frem at flere av lærerne som var spurt ikke var sikre på

fornorskingsprosessens varighet. Halvparten av lærerne kunne ikke svare på om fornorskingen varte i 20, 30, 50 eller 100 år. (Lile, 2011, s. 429)

Hovedinntrykket etter intervjuene med lærerne var at kunnskapene om fornorskingshistorien var svært tilfeldig fordelt blant lærerne basert på egenerfaring, bosted og interesse. De hadde fått lite formell opplæring om historien og det visste hadde de selv tilegnet seg i større eller mindre grad og på forskjellig vis. (Lile, 2011, s. 429)

At lærerne gir uttrykk for kunnskapshull kan ha sammenheng med et annet spørsmål som Lile stilte til sine informanter, og det handler om hvordan opplæringen i det samiske var på lærerutdanningen. Her er det forskjeller på opplæringen i nord og sør. I overkant av 71 % av de spurte lærerne fra Oslo, oppga at de ikke hadde fått noen opplæring i det samiske. (Lile, 2011, s. 341) Tilsvarende tall for lærere fra forvaltningsområder i nord var 37,5 %. På spørsmålet om hvordan opplæringen i det samiske har vært etter at de startet som lærere så svarer 89,3 % av lærerne fra Oslo at det ikke har vært noen opplæring. Lærerne fra forvaltningsområder i nord oppgir at 52,9 % heller ikke har fått noen opplæring i det samiske. (Lile, 2011, s. 344)

En rekke lærere mente at de ikke hadde mottatt noen tilbud om etterutdanning med fokus på det samiske innholdet i Kunnskapsløftet. Jeg vet likevel at det har vært sendt ut tilbud om slike kurs flere steder i landet, men interessen for kursene har vært minimal. (Lile, 2011, s. 345)

Undersøkelsen til Lile er noen år gammel nå, og når resultatene ble publisert i 2011, så var antakelig datainnsamlingen gjort tre-fire år før dette igjen. Det kan tenkes at tallene hadde vært annerledes i dag, sett i lys av ny lærerutdanning.

## **2.11 Samisk i grunnskolen og videre opplæring**

Det er noe begrenset forskning som omhandler synet på det samiske i norskfaget på ungdomstrinnet, men det finnes tilsvarende undersøkelser gjennomført i norskfaget på barnetrinnet samt videregående opplæring. Johansen (Johansen, 2017, s. 4) har gjennomført kvalitative intervju med fire norsklærere på mellomtrinnet, og forfatteren har forsøkt å finne ut av hvordan informantene underviser om det samiske og hvilke prioriteringer de gjør.

Resultatet av disse undersøkelsene viser at informantene synes «kompetansemålene om samisk i norskfaget er vide. I tillegg velger mange å ha prosjektur der de har et tverrfaglig samarbeid om samiske tema.» (Johansen, 2017, s. 4)

Johansen sin undersøkelse viste også at de spurte lærerne anser undervisning i samisk som viktig, men at det var forskjellige begrunnelser for dette. Noen mente det var viktig på grunnlag av læreplanen, og det faktum at de er forpliktet til å undervise om samisk litteratur, kultur og språk. Andre argumenterte med at det samiske var viktige for mangfoldet i Norge, og dro også paralleller mellom norsk som dannelsesfag og kunnskaper om det samiske. I masteroppgaven til Johansen oppgir flere av informantene at de ikke bruker spesielt mye tid på det samiske gjennom skoleåret.

Amalie forteller at det generelt på skolen ikke blir satt av så mye tid til undervisning om samer og samisk språk og kultur, og når hun skal undervise i kompetansemålet om spesielle nordsamiske bokstaver og lære elevene ord og uttrykk, vil hun kanskje bruke en skoletime eller to. (Johansen, 2017, s. 28)

Informantene får også spørsmål om hvordan de underviser om det samiske. Her framkommer det til tider noen vage svar, og en får inntrykket av at det ikke er så lett for informantene å svare på dette spørsmålet. «Hvordan mine informanter har valgt å undervise om samiske tema i norskfaget, varierer veldig. Da jeg leste opp kompetansemålene om samiske tema på mellomtrinnet for Dennis, sa han: «jeg kan faktisk ikke huske å ha lest det der».» (Johansen, 2017, s. 26)

Funnene avdekker også at det blir gitt uttrykk for kunnskapshull hos de spurte informantene, da knyttet til samisk språk. Dette minner om den tidligere nevnte undersøkelsen til Lile, der informantene ikke visste hvor mange samiske språk som finnes.

Når det er snakk om de spesielle nordsamiske bokstavene og at elevene skal lære seg enkelte ord og uttrykk, sier hun at «jeg som norsklærer har jo *ingen* kompetanse i det her, jeg er jo ikke samiskspråklig», og sier at da må hun først lære seg det dagen før. Hun forteller videre at «(...) det er ikke helt sånn man skaper glød og interesse ... jeg synes ikke det har den store verdien akkurat den delen av målet i hvert fall».

(Johansen, 2017, s. 27)

Winther (2017) har også skrevet en masteroppgave om samisk i skolen, mer spesifikt om hvilken plass det samiske har i norskfaget på videregående skole. Til forskjell fra Johansen sin oppgave, som bestod for det meste av intervju, så har Winther gjennomført en lærebokanalyse av bøkene tilhørende norskfaget på VG1-VG3. Det som er interessant med Winther sin oppgave er at den viser at bøkene har en overfladisk representasjon av det samiske.

Funnene viser at det er ulik tolkning i forlagene når det gjelder hvilken kunnskap og hvor stor plass kunnskapen om det samiske språket, kulturen og litteraturen skal ha i norskfaget. Tendensen er at det samiske er overfladisk presentert, og det er få litterære tekster i bøkene som kan skape innsikt og empati for den samiske befolkningen. (Winther, 2017, s. 3)

Oppgaven til Winther avdekker, gjennom intervju med sine informanter, at læreplanmålene blir sett på som uklare og at det er et stort rom for tolkning. Som Winther (2017, s. 61) skriver vil altså tekster som skrives og inkluderes i bøker bli personavhengige.

Et annet interessant funn ved Winther sin oppgave er funn knyttet til kompetanse hos lærerne. En av informantene oppgir at inntrykket er at mange lærere ikke ser på seg selv som kompetente nok når det kommer til undervisning i samisk litteratur, kultur og språk.

Fredriksen hører lærerne ofte sier at de mangler kunnskap. Hun mener at vi må spørre oss om de har mulighet til å skaffe seg kunnskap om for eksempel samisk litteratur. (...) Fredriksen har tro på at lærere generelt sett er interessert, men at de føler seg usikker og ikke har tilgang på, eller fått kjennskap til den samiske litteraturen gjennom utdanningen. (Winther, 2017, s. 57)

Øverli-Karlsen har også gjennomført en masteroppgave knyttet til tematikken om samisk litteratur i norskfaget på ungdomsskolen. Spørsmålet her var når, og hvordan, det samiske, og samisk litteratur, ble brukt. Forfatteren har brukt en kvalitativ metode, og det ble gjennomført intervju med to lærere. På spørsmålet om hvordan lærerne valgte å arbeide med samisk litteratur, svarte de to informantene at de arbeider med skjønnlitteratur og viser noen filmklipp. Den andre informanten oppgir at han forsøker å bruke moderne skjønnlitteratur for å fenge elevene. (Karlsen, 2021, s. 30)



I denne oppgaven er det relevant å se på funnene til Øverli-Karlsen, sett opp mot det samiske i forskjellige læreverker. Her oppgir informantene at de anser lærebøkene som mangelfulle når det gjelder det samiske. Disse svarene står i stil til Winther sine funn, der det samiske i lærebøkene på videregående skole ble analysert.

Med det samme spørsmålet til Lærer B får jeg svaret at det er lite informasjon om samer og samers kultur eller historie i lærebøker. De lærebøkene som finnes er ofte kjedelige å benytte seg av. Elevene har heller ikke egne lærebøker i norskfaget på skolen som de kan benytte til å lære om det samiske, og derfor må læreren finne relevant informasjon på andre måter. Men Lærer B understreker at dette ikke er noe problem. ”Lærer B: I enkelte fag finnes det lærebøker og verk som inneholder fakta om det samiske, men det blir ofte veldig teoretisk og generaliserende” (Karlsen, 2021, s. 31)

Informantene i Øverli-Karlsen sin oppgave får også spørsmål om hvordan det arbeides på samenes nasjonaldag. Her spriker svarene, da den ene informanter oppgir at det jobbes temabasert med det samiske over seks uker, mens informant nummer to oppgir at det samiske implementeres rundt samenes nasjonaldag 6. februar. (Karlsen, 2021, s. 32) Det de er enige om er, enten det er temabasert jobbing eller arbeid rundt enkeltdager, så er disse periodene plassert rundt 6. februar.

Utover de 6 ukene som skolen og læreren har opplegg knyttet til det samiske og urfolk så er det ikke noe ekstraordinært. Om samefolkets dag er på en skoledag så brukes skolen å feire denne sammen med elevene. Lærer A uttrykker at det samiske perspektivet blir godt ivaretatt i løpet av de 6 ukene som er temabasert på urfolk, men etter disse ukene så blir det samiske noe glemt. (Karlsen, 2021, s. 32)

Avslutningsvis velger vi å trekke fram FoU-oppgaven skrevet av Aas. Denne oppgaven er relevant til vår oppgave, fordi undersøkelsen til Aas baserer seg på lærebokanalyse av læreverket Zeppelin på mellomtrinnet. I oppgaven ble alle bøkene fra 5-7 trinn, og funnene beskriver et særdeles lite utvalg av det samiske i Zeppelinbøkene for disse trinnene, og kun ett prosent av de totale antall sidene inneholdt samiske referanser.

For å oppsummere funna så inneholdt dei seks *Zeppelin*bøkane på mellomtrinnet om lag 1200 sider totalt. 12 av desse sidene har referansar til samisk kultur, litteratur og språk,

men det er ikkje 12 fulle sider med tekst då mange av sidene er oppgåvesider kor det berre er ein oppgåve om det samiske. (Aas, 2019, s. 8)

At det samiske ikke har større plass i læreverk, samsvarer med undersøkelsen til Øverli-Karlsen og Winther sine funn. Aas hevder i sin undersøkelse av læreverket Zeppelin ikke, i god nok grad, dekker kompetansemålene i LK06 for norskfaget, på bakgrunn av lav representasjon av det samiske og det at lærerne må supplere med alternativt lærestoff. (Aas, 2019, s. 12)

Gjennom det utvalget vi har inkludert i denne delen av oppgaven, har vi forsøkt å få frem de forskjellige synene på flerspråklighet, og hvorfor flerspråklighet og kunnskaper om samisk språk er relevant for elevene i skolen. I tillegg viser vi til sosiokulturell læringsteori og teorien om teacher cognition, og disse teoriene viser at faktorer som erfaringer, kunnskaper og bakgrunn kan påvirke lærernes undervisningspraksiser. Anvendt teori i denne delen sier også noe om hvordan ungdomslitteratur kan være en inngang til kunnskaper om den samiske kulturen. Vi har også trukket fram noen tidligere prosjekter som handler om samisk i skolen, inkludert Lile (2011) sin studie om hva barn lærer om det samiske folk.

### **3 Metode**

«Forskning har som mål å frembringe kunnskap om virkeligheten, hvordan den ser ut og hvordan ting henger sammen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Innenfor vitenskapsteorien finner man tre forskjellige syn som alle representerer sine tanker om hvordan man kan få frem ekte kunnskap: positivismen, konstruktivismen og post-positivismen. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). I korte trekk er positivismen tett knyttet opp mot naturvitenskapen, på den måte at det, ifølge positivister, er mulig å etablere en sannhet om virkeligheten, og at man kan studere virkeligheten og gi en objektiv beskrivelse av den.

Konstruktivismen er en motsats til positivismen, da denne retningen ser på virkeligheten som noe som er sosialt konstruert, og som kan endre seg. Der naturvitenskapen sier at «sånn er det», så handler mener konstruktivismen at det eneste vi som mennesker kan si noe om, er hvordan vi oppfatter fenomenet. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49) På denne måten vil det ikke være mulig å studere virkeligheten og lage en objektiv beskrivelse av denne, men det er kun mulig å studere oppfatninger av virkeligheten.

Den siste retningen, post-positivismen er en blanding av de to tidligere nevnte retningene, og dreier seg i større grad om å undersøke sannheten i noe. Som forsker kan man ha noen antakelser om hvordan verden fungerer, og velge holdepunkter som støtter disse antakelsene. Forskerens rolle blir dermed å motbevise disse forhåndsantakelsene.

En helt sentral person i denne sammenhengen er Karl Popper. Utgangspunktet for Popper var at virkeligheten kunne deles i tre forskjellige typer virkelighet: en fysisk, en mental og en bestående av objektiv kunnskap. De tre verdenene inngår i et samspill. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52)

Denne besvarelsen beveger seg mellom et konstruktivistisk og post-positivistisk syn. Som presentert i teorikapittelet så kan en se at det har vært og pågår fortsatt en debatt rundt det samiske sin plass i samfunn og skole. Det har, og vil alltid være, forskjellige oppfatninger av hvordan det samiske behandles og prioriteres, og den samiske pendelen vil svinge ut ifra politisk ideologi, samfunnsdebatt og en forståelse av virkeligheten. En same har ikke nødvendigvis samme oppfatning av det samiske sin plass i skolen, som det en ikke-samisk person har.

Samtidig så er det noe vi faktisk kan si noe om, og som kan danne en objektiv kunnskap. En kan se på konkrete nedfelte planer i læreplanverk, og en kan se synligheten av det samiske i blant annet lærebøker og årsplaner. Som tidligere vist i teorikapittelet viser tidligere forskning og andre avhandlinger at det samiske har lav prioritering i både rammeverk og lærebøker, og dette kan være med på å påvirke fremtidig forskning. Derfor har vi, i denne oppgaven, forsøkt å motarbeide antakelser om at samisk litteratur, kultur og språk er nedprioritert i skolen, og heller forsøkt å få tak i tanker, syn og undervisningspraksiser, for å se hva som faktisk blir gjort.

### **3.1 Kvalitativ metode**

Denne oppgaven tar sikte på å undersøke læreres syn på, og tanker om, det samiske i norskfaget. Som Dalland (2017, s. 52) skriver så har de kvalitative metodene som mål å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. I denne oppgaven ble en kvalitativ metode, i form av intervju, ansett som mest hensiktsmessig fordi problemstillingen er fokusert mot å undersøke syn og holdninger om bestemte tema.

For å få en virkelig forståelse av sosiale fenomener bør vi få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. Det kan vi ikke få på noen annen måte enn ved å observere dem – hva de gjør og sier – og la dem snakke i sine egne ord. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99)

En annen fordel med kvalitativ metode i denne oppgaven, er muligheten til å gå i dybden. Oppgavens datamateriale består av informasjon fra fire informanter. Denne informasjonen har vi tilegnet oss gjennom semistrukturerte intervju og dermed ble det i større grad mulig å stille hver informant flere spørsmål og undersøke flere sider av temaet. Som Dalland (Dalland, 2017, s. 53) nevner så vil også en kvalitativ metode gi en viss fleksibilitet uten faste svaralternativer. I denne oppgaven vil denne fleksibiliteten være knyttet opp mot intervjuguiden og intervjusituasjonen, i form av muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette står i motsetning til kvantitativ metode, hvor det for eksempel kan benyttes spørreskjema med faste svaralternativer.

Selv om kvalitativ metode er godt egnet i denne oppgaven, har den valgte metoden også noen svakheter. I denne oppgaven valgte vi å gå i dybden og ha færre informanter. Dette har ført til at undersøkelsen ikke er generaliserbar, og at det ikke er mulig å si om funnene er representative for eventuelle andre informanter. Selv om forskningen ikke er generaliserbar, så betyr ikke det at den ikke er interessant, og formålet med oppgaven har aldri vært å avdekke hvordan et større utvalg norsklærere jobber med det samiske. Hensikten har vært å belyse en side av norskfaget som det ikke finnes så mye tidligere forskning på, samt få innsikt i hva noen lærere tenker om det samiske i norskfaget. Selve utvalget i denne oppgaven anser vi som gyldig, da vi har valgt ut helt vanlige lærere som en kan finne i klasserom rundt om i landet. På grunn av utvalget som er basert på fire informanter, så er antall informanter for lavt til at undersøkelsen er generaliserbar, men vi anser resultatene som overførbare på bakgrunn av at informantene består av ordinære lærere som ikke er valgt ut på bakgrunn av spesielle kunnskaper eller erfaringer med det samiske i norskfaget.

Kvalitativ metode består av forskjellige typer metoder, blant annet intervju, observasjon og tekstanalyse. I denne oppgaven er det benyttet et semistrukturert intervju, men en svakhet med metodevalget i denne sammenhengen er knyttet til at dette semistrukturerte intervjuet står alene. Gjennom å tilføre en metode som for eksempel observasjon, så kunne dette ha vært med på å øke troverdigheten knyttet til funnene, ved å se på om det informantene sier,

samsvarer med det de gjør i timene. Som beskrevet i forrige avsnitt så anser vi likevel undersøkelsen som troverdig, på bakgrunn av informantutvalget.

### **3.2 Utforming av intervjuguide**

Denne oppgaven baserer seg på semistrukturerte intervjuer, gjennomført med fire enkeltstående informanter. Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes av at forskeren har temaer og forslag til noen spørsmål klare på forhånd, men forskeren er ikke opptatt av å stille disse spørsmålene eller bringe frem temaene i en bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120) Hensikten med denne måten å utforme intervjuguiden (se vedlegg 1) på, er å ha fastsatte bolker og spørsmål, som samtidig åpner opp for oppfølgingsspørsmål.

Den første bolken er knyttet til generell bakgrunnsinformasjon. Her ble det stilt spørsmål om intervjupersonens alder, geografisk tilhørighet, formell kompetanse og fag i fagkrets. Dette er spørsmål som vi anså som relevante å stille for kunne undersøke en mulig sammenheng mellom informantenes svar og informantenes bakgrunn.

Neste bolk er knyttet opp mot administrasjon og organisering. Spørsmålene her handler om organisering av undervisningen i norskfaget, arbeidslandskap, samarbeid på trinn, tilgang til digitale ressurser samt spørsmål om læreverk. At denne bolken er med handler om at det ble ansett som hensiktsmessig å undersøke hvordan lærerne organiserer arbeidet i norskfaget, da dette kan ha noe å si for hvordan undervisningen i det samiske blir gjennomført, og hva slags ressurser og personer informantene støtter seg til i planleggingen av undervisningen.

Tredje bolk handler om samisk litteratur, kultur og språk. Her går spørsmålene dypere inn på informantens egne tanker og syn på det samiske i undervisningen. Spørsmål her er knyttet til erfaring med det samiske, i hvilken grad læreren anser undervisning i samiske tema som viktig, elevengasjement, og hva hver informant tenker er viktig eller fint at elevene skal kunne om samisk litteratur, kultur og språk. I denne bolken er det også spørsmål knyttet til tekstbegrepet og hva informantene anser som samisk litteratur. Sistnevnte er relevant fordi det er nærliggende å tenke at dette har noe å si for hva slags tekster som blir valgt ut i undervisningen. De andre spørsmålene er aktuelle for å gå i dybden på informantenes egne tanker om det samiske, samt få et innblikk i hva lærerne mener er viktig å prioritere i egen undervisning.

Nest siste bolk handler om arbeidsmetoder og vurdering. Spørsmålene knyttet til denne bolken handler om hvilke arbeidsmetoder informantene anser som mest hensiktsmessig å bruke for å oppfylle kompetansemålene knyttet til det samiske, bruk av lærebøker og digitale ressurser i undervisning, delingskultur og vurderingsmetoder for å vurdere elevenes læringsutbytte. Arbeidsmetoder og vurdering er interessant å se på for å få et innblikk i grad av bruk av lærebøker og digitale ressurser, da dette kan være med på å påvirke hva slags lærestoff som blir plukket ut og dermed lært bort til elevene. Vurderingsmetoder er aktuelt å se på i denne oppgaven fordi det kan si noe om i hva slags grad lærerne anser det som viktig å ha vurdering i oppgaver elever gjennomfører, som handler om det samiske.

Avslutningsvis er det gjort et valg om å ha med en avslutningsbolke. I denne bolken fikk informantene spørsmål knyttet til fagfornyelsen. På denne posten fikk også informantene anledning til å ta opp ting som ikke hadde blitt tatt opp under intervjuet. Dette så vi på som en god mulighet for å fange opp tanker som informantene sitter inne med, og vår erfaring viser at mange av de gode samtaleemnene dukker opp i form av «siste liten»-kommentarer.

### **3.3 Utvalg av informanter**

Utvalget som ble gjort er basert på et strategisk utvalg. Som Dalland (2017, s. 57) skriver så handler et strategisk utvalg om å velge ut de personene som en tror har noe å fortelle om akkurat det fenomenet en vil vite mer om. Utvalget av informanter baserer seg på et innlegg i en Facebookgruppe med norsklærere. Der ble det spurt spesifikt etter norsklærere på ungdomstrinnet som ønsket å delta i prosjektet. Noen lærere kommenterte at de ønsket å delta, mens andre tipset videre om aktuelle informanter. Dette førte til det Neteland (2020, s. 54) beskriver, nemlig en snøballeffekt der informanten hjelper til med å skaffe flere informanter. Vi ble også satt i kontakt med informanter gjennom samarbeidet mellom UiA og lærerutdanningskoler i Agder.

Informant A er en mannlig lærer i 50-årene. Han jobber på en skole på Sørlandet, og har formell utdanning som adjunkt med storfag i norsk. Informant B er en kvinne i 30-årene som også jobber på en skole på Sørlandet. Hennes yrkestittel er adjunkt med opprykk. Den tredje informanten, informant C er en mann i 30-årene som arbeider ved en skole på Sørlandet. Denne lærerens formelle utdanning er adjunkt 1-10, med ekstra studiepoeng i samfunnsfag.

Informant D er en kvinne i 30-årene, og jobber på en skole på Vestlandet. Hun er utdannet adjunkt med opprykk, og har studiepoeng i norsk og historie. Hun har noe større tilknytning til det samiske enn de andre informantene, da hun blant annet har noen samiske venner og er fra et samisk forvaltningsområde. De andre informantene ble ikke spurt om de hadde noen samiske venner eller tilknytning til samiske utover arbeidet som lærer, men vi kan tenke oss at de hadde nevnt dette underveis i intervjuet, hvis det hadde vært tilfelle.

Undersøkelsene og intervjuene i denne oppgaven baserer seg dermed på utsagnene til fire informanter. Som Dalland (Dalland, 2017, s. 76) skriver så kan gode samtaler med én, to eller tre intervjupersoner gi mye stoff til en oppgave. Siden formålet med oppgaven er å undersøke et utvalg læreres syn på og tanker om det samiske i norskfaget, så kan det argumenteres med at fire informanter er nok. Dette fordi datamaterialet i en oppgave basert på kvalitativ metode ikke bør være for stort, fordi formålet er å gå i dybden. Et annet moment ved utvalget av informanter er at de alle kommer fra forskjellige skoler. Dermed er sannsynligheten større for å få forskjellige svar, da det er nærliggende å tenke at informanter ved samme skole også i en viss grad deler samme kultur med tanke på det samiske i undervisningen.

På en annen side kan det også argumenteres for at utvalget bestående av fire informanter er for lite, fordi det vil føre til et for snevert bilde av virkeligheten. Gjennom å ha flere informanter ville en dermed hatt et bredere grunnlag for å si noe om samisk i norskfaget. I tillegg kunne flere informanter ha bidratt til å belyse problemstillingen på flere måter, og dermed også styrke påliteligheten. Det hadde vært ønskelig med flere informanter, noe som også var planlagt. Tanken bak det opprinnelige utvalget vi hadde var å få åtte informanter, som hadde en geografisk spredning, slik at en i større grad kunne se om det var forskjeller i svarene informantene ga ut ifra geografisk tilhørighet. Vi hadde også et ønske om større spredning i alder, og det var begrunnet i muligheten for å se om det finnes en forskjell i lærernes kunnskapsnivåer basert på hvilket årstall de vokste opp, og hvilken læreplan som var aktuell da de utdannet seg til lærere. En annen tanke bak det opprinnelige utvalget var å få to informanter fra samme skole. Dette kunne ha ført til større innsikt i skolekultur, organisering og planlegging av undervisninga i det samiske.

Det var flere årsaker til at utvalget ble noe annerledes enn hva vi hadde sett for oss. Underveis i arbeidet med oppgaven og innsamling av datamateriale så var det noen informanter som valgte å trekke seg. Noen valgte også å la være å svare oss, og noen ga uttrykk for at de kviet

seg for å delta i et intervju som handlet om det samiske. Hva dette skyldes er usikkert, det kan være faktorer som kunnskapsmangel eller følelsen av å ikke kunne nok om temaet. Det kan også skyldes manglende interesse, men dette er det vanskelig å si noe om. I tillegg var tidsperioden for gjennomføring av intervju og innsamling av datamateriale preget av situasjonen med Covid-19. Noen lærere oppga at de ikke hadde tid, og ga uttrykk for at det var ekstra travle dager med mye merarbeid på grunn av Covid-19. I tillegg var det også restriksjoner knyttet til reise, og flere skoler ønsket ikke besøkende utenom ansatte.

### **3.4 Gjennomføring av intervju**

Som tidligere nevnt ble intervjuene gjennomført som et semistrukturert intervju, som i større grad åpner opp for egne refleksjoner og innspill fra våre informanter. Det var sjeldent informantene benyttet seg av denne muligheten, så intervjuet holdt seg i stor grad til den guiden som var utformet i forkant. Ingen av lærerne fikk tilsendt spørsmålene på forhånd. Formålet med dette var for å hindre at informantene fikk muligheten til å forberede seg, og øke sjansen for å få autentiske svar. Intervjuene med informant B og C ble gjennomført ansikt til ansikt, mens intervjuene med informant A og D ble gjennomført digitalt via Teams.

Vi opplevde at både fysiske- og digitale intervju hadde sine fordeler og ulemper. Fordelene med et fysisk intervju var knyttet til intervjusituasjonen i seg selv, men også mulighetene til å fange opp kroppsspråk. Vi opplevde at de fysiske intervjuene ble mindre formelle, og at vi fikk en annen kontakt med informantene som vi møtte ansikt til ansikt, enn hva vi gjorde gjennom de digitale intervjuene. I tillegg framstod informantene i de fysiske intervjuene som mer avslappet. Det førte til større muligheter for å ha en samtale rundt et tema, og dermed en mindre formell intervjusituasjon. Dette betyr ikke at kontakten med de informantene som hadde digitale intervju var svakere, men det ble på noen måter to forskjellige intervjusituasjoner. Vi oppfattet at de digitale intervjuene ble noe mer formelle, men at svarene fra informantene ble konkrete og enkle å transkribere og sette inn i skjema senere. I tillegg kan digitale intervju anses som mindre tidkrevende for både de som intervjuer, og intervjupersonene, fordi det blir en mer formell intervjusituasjon hvor det kan være mindre snakk i forkant og etterkant, og det kan være mindre forstyrrelser underveis.

Selve gjennomføringen av intervjuet foregikk uten båndopptaker, dette var et valg som ble gjort for å styrke ivaretagelsen av personvernet. I stedetfor ble det underveis grundig notert



hva informantene sa. I etterkant ble det utformet et skjema med oversikt over svar fra hver enkelt informant. Dette skjemaet ble delt inn i bolker, etter de samme bolkene som i intervjuguiden. Hver bolke fikk hver sin farge, et eksempel på dette er at bolken knyttet til organisering fikk grønn farge, bakgrunnsinformasjon gul osv. Deretter gikk vi igjennom hva informantene svarte på hvert spørsmål, og satte svarene inn i riktig bolke. Siden spørsmålene ble stilt i samme rekkefølge hos hver informant så var det i liten grad nødvendig å sortere svarene til informantene. På denne måten synes vi det ble enklere å navigere i funnene.

### **3.5 Pålitelighet og gyldighet**

Pålitelighet handler om i hvilken grad resultatene du har funnet er til å stole på, og om de kan reproduseres av andre. I en oppgave som baserer seg på kvalitativ forskningsmetode kan det være vanskelig å få samme resultat flere ganger, spesielt i tilfellene hvor metoden baserer seg på kommunikasjon. «Kort sagt, dersom intervjupersonen misforstår spørsmålet, intervjueren noterer svaret unøyaktig, og meningsinnholdet endres ved renskriving, fører det til redusert pålitelighet» (Dalland, 2017, s. 60)

I denne oppgaven ble det informantene sa, skrevet ned fortløpende under intervjusituasjonen. Det ble ikke utelatt noen ord, og utsagnene har ikke blitt endret under renskriving. Prosessen med renskrivingen dreide seg utelukkende om å rette opp skrivefeil som oppstod under noteringen i intervjuet, samt andre grammatiske endringer i form av stor/liten bokstav mm. Underveis oppstod det noen spørsmål knyttet til formuleringer av spørsmål i intervjuguiden, og det ble da gitt utdypende forklaringer til spørsmålet, slik at informanten forstod spørsmålet slik vi også forstod det.

Det er mye som kan påvirke påliteligheten i en oppgave, deriblant forskerens egen rolle. Da vi ved tidligere oppgaver har arbeidet med det samiske i, blant annet, lærebøker, kan dette ha påvirket intensjonen med undersøkelsen. Noe av bakgrunnen for oppgaven var jo nettopp en nysgjerrighet og undring rundt samisk synliggjøring i samfunnet og skolen. Erfaringer rundt egen skolegang og undervisning i det samiske er også noe av bakgrunnen for oppgaven, da disse erfaringene er mangelfulle. Inntrykket vårt har vært at det vies lite tid til det samiske i skolen, og dette samlet kan ha ført til at en har gått inn i undersøkelsen med en forventning om funn som støtter tidligere forskning og erfaring.

Det er dermed nærliggende å tenke at en som forsker stiller med noen forutinntatte holdninger og en viss grad av subjektivitet. Det som er viktig er å reflektere over hvordan vi som forskere kan påvirke egen forskning, men også hvordan en kan bevisstgjøre seg denne påvirkningen. Under utformingen av intervjuguiden var vi bevisste på å bruke åpne spørsmål, da i form av hva, hvordan, hvilke-spørsmål. Dette ble brukt for å unngå ja/nei-spørsmål fra informantene, men også for å la informanten forklare seg mer fritt og gi mer utdypende svar. Vi har også vært bevisste på å unngå ledende spørsmål, slik at ikke informantene gir svar som de tror vi vil høre.

Dette med å minske sjansen for at informantene svarer det vi vil, har vi også forsøkt å unngå ved å ikke sende ut intervjuguiden til informantene i forkant. Dette kan ha vært med på å styrke påliteligheten fordi informantene må svare uten den store betenkningstiden. I tillegg har vi unngått en samtale rundt samisk i undervisningen før intervjusituasjonen. I forkant av intervjuet har det vært noe snakk som i hovedsak handlet om andre ting enn selve temaet. På denne måten har vi forsøkt å minske grad av påvirkning fra forsker til forskningsdeltaker.

Selv om vi i stor grad har forsøkt å unngå subjektivitet og egen påvirkning, så må vi også erkjenne at subjektiviteten har kommet noe til syne i oppstart av prosjektet, da knyttet til innhenting av informanter. Da vi spurte etter informanter i en gruppe på Facebook, postet vi et innlegg hvor vi etterspurte gode, samiske undervisningspraksiser i ungdomsskolen, og at vi ønsket å komme i kontakt med lærere som jobber med det samiske i større grad enn kun rundt samenes nasjonaldag. Ved bruk av ord som «gode» og «kun» så la vi dermed allerede da en rekke føringer for spørsmålene som skulle bli stilt, og dette kan ha ført til at det ble vanskeligere å få tak i informanter. Vi angret oss også på at vi formulerte det slik at det kunne virke som om det ikke var godt nok å arbeide med det samiske rundt samenes nasjonaldag. Dette innlegget ble senere slettet, og i etterkant erstattet av et innlegg hvor vi fjernet disse ordene og omformulerte problemstillingen. Vi definerte også i innlegget at målet ikke var å sammenlikne undervisningspraksiser eller få tak i «beste» praksis. Målet var rett og slett å undervise hvilke holdninger og tanker norsklærere på ungdomstrinnet har rundt det samiske. Selv om innlegget ble fjernet relativt fort, så er det en mulighet for at noen ikke ville delta på bakgrunn av disse formuleringene, selv etter at vi la ut et nytt innlegg.

Når det gjelder gyldighet i denne oppgaven så anser vi spørsmålene informantene fikk som relevante for å besvare problemstillingen. I tillegg sitter vi igjen med inntrykket av at

informantene har svart ærlig på det de har blitt spurt om, da flere av de har svar som kan tolkes som kritikk av egen undervisningspraksis. Det er naturlig å ville stille seg selv i et godt lys, og det hadde nok vært større grunn til skepsis hvis svarene utelukkende hadde vært av positiv art.

Denne oppgaven er ikke generaliserbar, da utvalget er for snevert til at en konkludere med at funnene også gjelder for andre lærere, men funnene kan allikevel ha en viss grad av overføringsverdi. Oppgaven kan allikevel bidra til å innsikt i fagfeltet, men samtidig gi noe innsikt i hva lærere tenker om det samiske i norskfaget på ungdomsskolen. I større sammenheng så kan denne oppgaven bidra til å sette søkelyset på noen av utfordringene knyttet til det samiske i norskfaget og i skolen generelt, og det er en oppgave som på mange måter bør sees i sammenheng med tidligere forskning og andre oppgaver og avhandlinger.

### **3.6 Forskningsetikk**

Postholm og Jacobsen tar utgangspunktet i forskningsetikken i Norge, slik den også er definert gjennom regelverk i Norge, hvor det er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247) Som tidligere nevnt så la vi ut et innlegg på Facebook hvor vi spurte om noen kunne tenke seg å stille som informanter i oppgaven vår. Derfor mener vi at undersøkelsen vår er basert på stor grad av frivillighet.

Noen av informantene kom vi i kontakt med gjennom LU-skoler i Agder. Her ble det sendt ut et informasjonsskriv til rektorer ved de aktuelle skolene, som sendte informasjonsskrivet videre til mulige informanter. Denne måten kan medføre en mindre grad av frivillighet ved at informantene har følt seg tvunget til å delta, men vi kan ikke si noe om hvordan rektorene ved de aktuelle skolene har viderefremidlet våres informasjonsskriv. Det vi vet er at det har vært utfordrende å få tak i informanter, fordi mange har sagt nei. Derfor er det også en mulighet for at de som har sagt ja faktisk har hatt et ønske om å delta, og at det dermed er basert på frivillighet. Samtidig så bør en være obs på det som kalles «frivillig tvang». Selv om informantene har valgt å stille opp, så kan de av ulike grunner føle på et slags press for å delta. I forkant av intervjuet har informantene fått tilsendt hvert sitt informasjonsskriv. Dette skrivet er utformet etter NSD sin mal «informasjonsskriv for å innhente samtykke».

Når det gjelder krav til privatliv så er personopplysninger ivaretatt gjennom å ikke undersøke sensitive personopplysninger, slik som religion, rase, politisk overbevisning, helseforhold, seksuelle forhold og medlemskap i fagforeninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Informantene er holdt anonyme i oppgaven, og blir kalt informant A, B, C og D, fremfor deres ekte navn. Det er ikke gjort lydopptak av intervjuene. Informantene er også gjort oppmerksomme på at alt av dokumenter knyttet til de, blir slettet etter prosjektets slutt.

## **4 Resultater**

### **Presentasjon av funn**

I presentasjonen av funnene har vi valgt å forholde oss relativt nært til intervjuguiden, og funnene vil bli organisert i forskjellige bolker. Disse bolkene vil bestå av spørsmål fra intervjuguiden, og svarene til alle informantene vil bli presentert under hvert spørsmål. Tanken bak denne måten å organisere det på, var å gjøre funnene mer oversiktlig, og fordi det skal komme lettere fram hva hver enkelt informant har svart på de bestemte spørsmålene. Fordi intervjuguiden er relativt omfattende, har vi valgt å gjøre et utvalg av spørsmålene fra intervjuguiden. Disse spørsmålene og funnene er de vi anser som mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen.

Vi kommer først til å se på hva lærerne generelt har sagt om samisk litteratur, kultur og språk i norskfaget. Deretter vil vi presentere funn knyttet til skolekultur samt det samiske sin plass i årsplaner ved de aktuelle skolene. I neste bolke vil vi se på noen av funnene knyttet til organisering og administrasjon, deretter vil vi se på hva lærerne har svart på spørsmål knyttet til fagfornyelsen og bruk av læreverk. Avslutningsvis presenterer vi noen av funnene som dukket opp i «diverse»-bolken.

#### **4.1 Samisk litteratur, kultur og språk i norskfaget**

Denne bolken har som mål å se på hva de utvalgte lærerne har som formål med å arbeide med samisk litteratur, kultur og språk i norskfaget. Her har vi valgt å skille mellom litteratur, kultur og språk fordi det viste seg underveis i intervjuet at informantene så på disse som tre adskilte deler.

*Hva slags erfaring har du i arbeidet med samisk?*

Informant A, som har lengst erfaring fra skolen, sier at han de ti første årene av hans arbeidskarriere har brukt filmen «Veiviseren» og snakket noe om samisk kultur, men informanten sin erfaring er at filmen først og fremst blir brukt til undervisning om film og virkemidler i film. Det har også blitt snakket om innholdet i filmen. Erfaringen til denne informanten er at det jobbes mye med filmen «Sameblod» på 9. trinn, og at de jobber med oppgaver til filmen etterpå. Han har også brukt Kautokeinoopprøret, og ser for seg at boka «Lappjævel» kan bli brukt seinere.

Informant B har for det meste jobbet med det samiske ut ifra den gamle læreplanen (LK06). Da har det vært fokus på språk, kultur og identitet på 8. trinn. Hun har også erfaring med gjennomføring av språklig fordypningsemne, hvor elevene velger seg et tema og har muntlig presentasjon i tillegg til skriftlig oppgave.

Informant C har, i likhet med A, brukt «Veiviseren», og brukt film som arbeidsmetode. I tillegg har han erfaring med gjennomføring av mindre prosjekter med f.eks. framføring hvor man presenterer noe innenfor samisk kultur. På 10. trinn har de pleid å se på språklig endring, ulike samiske språk, språkfamilier og språkhistorie. Denne informanten sier også at han har brukt en del tekster i sin undervisning, hvor det er fokus på samisk kultur og identitet. I tillegg har han også gjennomført språklig fordypningsemne, slik informant B også har gjort. «På 10. trinn skal de gjennom språklig fordypningsemne. Da kan de velge samisk språk og fordype seg i dette. Det er alltid noen elever som synes dette er gøy.» (Informant C)

På dette spørsmålet svarer informant D at hun har god erfaring med undervisning i det samiske. Hun kommer fra en samisk kommune, har samiske venner og kjenner til samisk skole. I undervisningen har hun brukt en del barnebøker, og opplever at eventyrene om Stallo er eventyr som kan skremme elevene litt.

*Hva er samisk litteratur for deg?*

På dette spørsmålet er det delte tanker og meninger. Svaret til informant A sier at han tenker at samisk litteratur er samiske forfattere som har skrevet noe på samisk. I tillegg gir informanten uttrykk for at han er usikker på dette spørsmålet. «Samisk litteratur forbinder jeg med noe ukjent. Det er litt trist å si.» (Informant A).

Til forskjell fra informant A, så svarer informant B at samisk litteratur for henne er de tekstene som er oversatt fra samisk, eller eventuelle dikt der en kan se samiske og norske versjoner. Informant C sier at samisk litteratur for han er de tekstene som handler om samisk kultur. «Tekstene trenger ikke å være på samisk, så samisk litteratur kan potensielt være mye.» (Informant C). Informant D har samme oppfatning som informant A: «Samisk litteratur er litteratur som er skrevet av en same. Det handler ikke nødvendigvis om samisk kultur, men at forfatteren er samisk.» (Informant D).

#### *Hva er formålet ditt med å arbeide med samisk litteratur?*

To av spørsmålene informantene fikk var «hva er formålet ditt med å arbeide med samisk litteratur?». Informant A svarer at formålet er å gi elevene innsikt i hva samer er for noe, hvor de bor hen, samt bidra til å gi innsikt i historien til det samiske folk. Informant B sier at hensikten med å arbeide med samisk litteratur er å få fram et mangfold, men også fordi det står i læreplanen at det skal undervises om/i, så målet er også å oppnå kompetansemål.

Informant C sier det er viktig for henne å bidra til at elevene møter tekster som er skrevet av samiske forfattere. Læreren nevner også flere formål med å arbeide med samisk litteratur, og det dreier seg om å gi elevene et innblikk i historie og det hun kaller samisk livsstil, i tillegg til å øke elevenes kunnskaper om samisk språk slik at de er i stand til å kjenne igjen at det er samisk det er snakk om. Hva de fokuserer på her, om det er struktur eller ord, kommer ikke fram i intervjuet.

Informant D svarer at hun er opptatt av å få fram at samisk litteratur handler om mer enn vanlige, norske forfattere.

Formålet mitt er å spre at samisk litteratur er mer enn norske mainstreamforfattere. Vi har også en urbefolkning som er oppe og framme. Jeg er også forpliktet til å undervise i det, fordi det står i læreplanen. (Informant D)

#### *Hva slags tekster har du brukt i undervisningen om samisk litteratur?*

Informant A oppgir å ha brukt Sameblod, Veiviseren og Kautokeinoopprøret. Informant B har brukt «Skolegutt» av Laila Stien. Informant C har brukt Kautokeinoopprøret, sangen Oro Jaska Beana, filmen om Ante og Veiviseren. Informant D har brukt sangene om Stalloene.

*Hvordan jobber elvene med de ulike tekstene, og hva gjør de i etterkant?*

På dette spørsmålet har ikke informant A noe svar, men har tidligere nevnt at han har snakket om innholdet i filmer i etterkant, samt jobbet med oppgaver til filmene i etterkant. Informant B forteller at de først leser gjennom tekstene sammen, og ser på ulike lesefaser, og legger inn lesestopp underveis. Hun bruker en del oppgaver knyttet til tekstene som står i bøkene.

««Nye kontekst» har fire bøker med tekster, og bøkene har også ganske fastlagte oppgaver som jeg oppfatter som gode. I tillegg har bøkene en del refleksjonsoppgaver.» (Informant B).

Det er heller ikke oppgitt noe svar på dette spørsmålet fra informant C. Dette kan skyldes at informanten har svart på lignende spørsmål tidligere. Han har i tidligere spørsmål oppgitt at film blir brukt som arbeidsmetode, samt tekstgjennomgang. Elevene har også hatt framføringer og språklige fordypningsemner. Informant D oppgir at hun bruker mye høytlesning i sin undervisning, og hun er opptatt av å være en god formidler. Hun lar elvene snakke sammen, reflektere og stille spørsmål i etterkant. Informant D legger til at det er mye elevene lurer på i arbeidet med det samiske. Denne læreren sier også at skolen har hatt besøk av «Samiske veivisere». Samiske veivisere er studenter som reiser rundt i Norge og holder foredrag om samer. Veiviserne studerer Samisk kultur- og samfunnskunnskap ved Samisk høgskole i Kautokeino, og arbeidet som veiviser er en del av utdanningen deres. Veiviserordningen er en gratis ordning for skolene. (Samisk høgskole, u.d.)

*Hva er formålet ditt med å arbeide med samisk kultur?*

På dette spørsmålet svarer informant A mye av det samme som på forrige spørsmål. I tillegg nevner informanten at det legges vekt på undervisning om fortiden til samene, og da spesielt hvordan de tidligere ble behandlet av den norske stat. Informant B nevner noe av det samme. Denne informanten legger vekt på historiedelen av samisk kultur, men sier også at det historiske perspektivet kan føre til at man ser på det samiske som noe stakkarslig og at det bare har vært fælt. Samtidig forteller informant B at det ikke er noe stort fokus på å se fremover, og at undervisningen i samisk kultur stort sett er historierettet.

Informant C nevner noe av det samme som det informant A og B sier. Vedkommende nevner at det ofte blir fokus på fortid, men at undervisningen også har en framtidsrettet holdning. Denne læreren mener det er viktig å formidle at samene har en plass i samfunnet, og at dette handler om å utvikle toleranse og respekt hos elevene. Informant D svarer, i likhet med de andre informantene, at det er fokus på fornorskingspolitikken. For informanten er det viktig å

få elevene til å reflektere over historien og ikke late som det ikke har skjedd. Denne læreren er også opptatt av å formidle at samisk kultur er større enn hva den blir framstilt som i media, og at det handler om mer enn reindrift og klær. Formålet til informant D er også å bidra til åpenhet og toleranse hos elevene.

For meg er det viktig å få fram at samisk kultur er større enn hva den blir framstilt som i media. Det handler om mer enn reindrift og klær. Jeg er også opptatt av at elevene er åpne, og ikke møter en samisk person og «liksom-joiker» foran denne, eller vise forhåndsfloskler. Det er viktig at de blir tolerante og får nok kunnskap til å ta kloke valg (Informant D)

*Hva er formålet ditt med å arbeide med samisk språk?*

Her svarer informant A at formålet er å sette samisk språk inn i en språkhistorisk bakgrunn, i tillegg til å formidle at samene har et helt annet språk enn norsk. På dette spørsmålet sier også informanten at «det stopper litt opp kunnskapsmessig» når det gjelder kunnskaper om samisk språk.

Jeg har fokus på den språkhistoriske bakgrunnen, men jeg skal innrømme at det stopper litt opp sånn kunnskapsmessig. Jeg tenker det er fint at de vet at samene har et helt annet språk enn våres, og at de ikke kan forstå oss i det hele tatt (Informant A).

Informant B forteller at hovedfokus i norsk har vært å se på samisk språk og gi elevene kunnskaper om ulike språkfamilier. Formålet til informant B er også å få elevene til å reflektere over hvorfor det er viktig å beholde språket, samt si noe om rettigheter til de samiske språkene.

Informant C nevner, i likhet med informant B, at formålet er å formidle at det er viktig å ta vare på språk, og konsekvensene av å miste språket sitt. Informant D sin hensikt med å arbeide med samisk språk er at elevene skal vite at det er flere ulike språk, og at «språk i Norge er mer enn bokmål/sidemål» (Informant D). I tillegg er det viktig for informanten å formidle at samisk består av flere språk.



*Hvilke arbeidsmetoder anser du som mest hensiktsmessig for å oppfylle kompetansemålene?*

På dette spørsmålet svarer informantene mye av det samme. Informant A sier at bok og film er gode virkemidler å bruke. I tillegg oppgir informanten at samtale ofte benyttes. «Vi samtaler ofte om emnet, fordi skolen er en skole med mange kulturer og derfor kan det bli lettere å kjenne igjen problematikken.» (Informant A) Informant B anser variasjon som den meste arbeidsmetoden. Hun prøver å legge vekt på samarbeid og at elevene snakker sammen og diskuterer ulike tekster. Informanten mener at elevene lærer mer av dette enn at læreren står og prater.

Informant C sier, i likhet med informant B, at samtaler, både i plenum, gruppevis og mellom elevene er en fin arbeidsmetode. Han anser også individuelt, skriftlig arbeid i etterkant som en hensiktsmessig arbeidsmetode. I tillegg leser de sammen, så elevene får øvelse i å lytte samt lese høyt. I etterkant får de spørsmål med påfølgende samtale. Lærer D bruker mye høytlesning, og har fokus på samtale og refleksjon.

## **4.2 Skolekultur**

I denne delen av oppgaven vil vi se på i hvilken grad informantene ser på undervisning i samiske tema som viktig, og vi vil gå noe inn informantenes oppfatning av skolekultur knyttet til det samiske ved sine respektive skoler. Dette kapittelet vil også se på om lærerne har brukt forskning for å heve sin egen kompetanse.

*I hvilken grad anser du undervisning i det samiske som viktig?*

Her svarer alle informantene at de anser undervisning i det samiske som viktig. Det som skiller svarene, er hvorfor de anser det som viktig. Informant A ser på samisk undervisning som viktigere nå enn tidligere, fordi det i LK20 står rett ut at det skal undervises i samisk. Informanten føler det blir lagt mer vekt på nå enn tidligere, og at elevene i tillegg kan få om det samiske på skriftlig eksamen. Informant B forteller at det er viktig fordi det handler om identiteten til mange mennesker, særlig ungdom i Norge. Denne læreren sier også at kompetansemålene knyttet til det samiske ikke har blitt behandlet som noe annerledes enn andre kompetansemål.

Det samiske er viktig fordi det handler om identiteten til mange mennesker, særlig ungdom i Norge. Selv om det er veldig viktig så tror jeg ikke at jeg har behandlet

kompetansemålene noe annerledes enn andre kompetansemål. Det samiske handler mye om historie, og jeg tenker det er viktig å behandle det på en god måte. (Informant B)

Informant C mener det samiske er viktig å undervise om, på bakgrunn av et språkperspektiv. Informanten sier at undervisning i samiske tema er viktig, siden samisk er en del de offisielle språkene i Norge, og at det derfor er viktig å ha kunnskaper om. I tillegg sier informant C at det er viktig å utvikle respekt for ulike kulturer og urbefolkning. Informant D anser undervisningen som kjempeviktig, og legger vekt på å bryte ned fordommer og at elevene skal bli bedre medmennesker.

*Hva slags kultur vil du si det er, på din skole, rundt undervisning i samiske tema?*

På dette spørsmålet er alle informantene ganske samstemte. Informant A forteller at de bruker lite tid på det samiske. Samme informant sier at det samiske ikke er noe som er veldig vektlagt opp mot eksamen, men at alle pedagogene arbeider med det på forskjellige måter.

Informant B opplyser om noe av det samme. Her er også det samiske helt vanlige mål som blir lagt inn i planene. Denne læreren tror også mange har dårlig samvittighet for at det ikke blir lagt mer sjel i målene, siden det samiske egentlig er ganske nært for nordmenn og at det kanskje betyr noe mer enn det svenske og danske. Informant B har forsøkt å gjøre noe mer ut av det, utover 6. februar, og sier skolen er i ferdig med å tenke annerledes og ser på muligheten for å gjøre noe på tvers av fag.

Oppfatningen av at det samiske er noe som brukes lite tid på, deles av informant C som sier at de gjennomgår det de skal gjennomgå. De har ingen større prosjekter, og ikke noe de tenker at de vil at elevene på denne skolen skal bruke ekstra tid på. Informanten nevner at det har vært ulike fokus rundt samenes nasjonaldag, men læreren vil ikke si at det er noe ekstra skolekultur knyttet til samiske tema.

Vi gjennomgår det som vi skal gjennomgå. Vi har ingen større prosjekter, og det er ikke noe vi tenker at vi vil at elevene på vår skole skal bruke ekstra tid på. Det har vært ulike fokus rundt samenes nasjonaldag, men jeg vil ikke si at det er noen ekstra skolekultur knyttet til det å undervise i samiske tema. (Informant C)

Informant D sin oppfatning av aktuell skolekultur er i samsvar med det de andre informantene sier. På denne skolen er det samiske noe som drives med rundt 6. februar, og etter det er man «ferdig med det». Informanten opplyser om at det ikke er noe som integreres godt i undervisninga gjennom hele året, eller gjennom et treårs løp. Denne læreren har inntrykket av at det samiske kommer litt utenpå andre tema i norskfaget.

*Har du brukt forskning for å utvikle egen kompetanse innenfor samiske tema?*

Informant A oppgir at vedkommende har brukt noe forskning for å utvikle kompetansen sin, og dette er forskning knyttet til den finsk-ugriske språkfamilien. Informant B og C sier at de ikke har brukt forskning, mens informant D forteller om at det har blitt brukt forskning som sammenlikner behandling av samer med urbefolkningen i Mellom-Amerika.

### **4.3 Administrasjon og organisering**

Denne delen av oppgaven vil inneholde funn som handler om organisering av undervisning, samarbeid mellom lærere samt mulighetene for tverrfaglig samarbeid. Tanken bak disse spørsmålene var knyttet til muligheten for å undersøke om lærerne i stor grad arbeider individuelt, eller om det er større grad av samarbeid, evt. om de har muligheter for å samarbeide.

*Hvordan organiserer dere planlegging av undervisning i norskfaget?*

På dette spørsmålet svarer informant A at de jobber trinnvis, og at hvert trinn planlegger sin norskundervisning. Trinnene har fast møte én time i uka sammen med de andre norsklærerne på trinnet, så de planlegger sammen. Informant B oppgir noe av det samme som informant A. Hun sier at de er fire norsklærere som har samarbeidstid én time i uka. De gir de samme leksene, har samme læringsmål og har like vurderingssituasjoner i alle klassene.

«Undervisningen i klassene er ikke helt like på timenivå, men undervisningen er ca. lik i klasser på samme trinn.» (Informant B). Informant B oppgir også at de har satt av tid til å lage felles årsplaner, men at det i praksis er vanskelig å få til.

Informant C sier at på han sin skole så planlegger de perioder opp mot et halvt år om gangen, og dette er de tre lærere som samarbeider om. På denne måten kjører de samme opplegg og samme tema i klassene, og det er stort sett det samme som gjennomgås i alle klassene.

Informant D oppgir mye av det samme som de andre informantene. De som underviser i norsk

har faste møtetidspunkt hver uke, og det er ca. én times tid hvor de evaluerer undervisningen som har vært, og undervisningen som kommer.

*Har dere et samarbeid mellom lærerne på trinnet, og hvordan er dette samarbeidet organisert?*

Informant A oppgir at lærerne har hver sin avdeling hvor de sitter, så her er lærerne organisert etter trinn. De har trinnmøter hver uke, men fagmøter avtales lærerne imellom. I tillegg er denne informanten på møter i byen med andre norsklærere fra samme by, samt de andre norsklærerne ved samme skole. Informanten oppgir ikke hvor ofte disse møtene i byen forekommer.

På spørsmålet om samarbeid og organisering av dette samarbeidet, svarer informant B at lærerne på samme trinn ikke sitter på samme sted. Her sitter lærerne blandet, helt uavhengig av trinn og fag. De har, på lik linje med informant A, fagmøter og trinnmøter. Disse forekommer én gang i uka. I tillegg har de fagseksjonsmøter på tvers av trinnene, hvor alle norsklærerne på skolen møtes. Hun oppgir at dette skjer 2-3 ganger i halvåret.

Informant C oppgir at alle trinnene sitter på samme sted, og at norsklærerne på samme trinn også sitter samlet. De har også trinnmøter og fagmøter i norsk, i tillegg til en noe sporadisk planlegging. «Det blir en del uformelle møter hvor en planlegger, siden vi sitter sammen». (Informant C).

Den siste informanten, informant D, sier de har mye samarbeid på trinnet, og at norsklærerne på trinnet sitter sammen på et lite kontor. Disse lærerne har trinntid som en del av utviklingstiden, og på lik linje med informant C så lager også disse lærerne en del løse avtaler gjennom uka.

*Benytter dere et tolærersystem?*

Det finnes noen forskjellige oppfatninger av hva et tolærersystem er. I denne oppgaven ser vi på et tolærersystem som et system der klassen benytter to lærere i undervisningen, og planlegger og gjennomfører undervisningen sammen. Informant A sier at de har et tolærersystem, men at han ofte er aleine i undervisningen. Det er kun i noen norsktimer de er to lærere til stede. Informant B sier de bare har et tolærersystem i klasser der det er elever som har en sakkyndig vurdering fra PPT der det fremkommer at de har krav på ekstra pedagog.

Hun oppgir at det brukes et tolærersystem tre timer i uka i norsk, men at hun er aleine i alle andre timer.

Informant C sier at de også på denne skolen har et tolærersystem, men i likhet med informant A så står informanten ofte aleine i klasserommet. Informant D sier at de har et tolærersystem, men at de ikke har tilgang på noe ekstra personale utenom dette.

*Gjennomføres det felles perioder med felles tematikk/prosjektarbeid i klassene på trinnet? Er det rom for individuelle endringer hos lærerne?*

På dette spørsmålet sier informant A at det gjennomføres felles perioder, og at det til en viss grad er rom for individuelle endringer. Hva disse endringene er knyttet til, vet vi ikke.

Informant B forteller at det gjennomføres noen perioder med felles prosjektarbeid. Dette samarbeidet er i hovedsak mellom norsk og KRLE, men at det også er noe samarbeid i norsk og samfunnsfag. Hun opplyser at det er rom for individuelle endringer.

Informant C svarer ja på dette spørsmålet, så de gjennomfører derfor felles prosjektarbeid i klassene på trinnene. På spørsmålet om det er rom for individuelle endringer så sier læreren at ja, det er det, men at disse endringene er knyttet til vurderingsmetoder. Noen lærere ønsker presentasjon, andre ønsker andre typer vurderinger. «Endringene i vurderingsmetodene legger premisser for hvordan stoffet arbeides med, men innholdet er fortsatt det samme (Informant C). Informant D sier at det er tverrfaglige perioder som året er delt inn i, og det også er rom for individuelle endringer.

*Hvordan anser du muligheten for mer praktisk undervisning i skolens nærmiljø?*

Informant A opplyser om at nærområdet er godt tilrettelagt for praktisk undervisning, og at de har naturen rett utenfor døra. Informant B har ikke noe svar på dette spørsmålet. Informant C oppgir at de har store muligheter for praktisk undervisning, og at han prøver å bruke det som er tilgjengelig i nærområdet. Informant D oppgir at på grunn av endring i skolebygget, så har de nå et midlertidig skolebygg, så mulighetene til praktisk undervisning er for tiden veldig begrenset.

*Observerer dere i kollegafelleskapet hverandre for inspirasjon i undervisninga?*

Her svarer alle informantene ja. Informant B oppgir at de har observert hverandre tidligere, men at det sjeldent forekommer nå.

*Har du noen gang delt noen av dine arbeidsmetoder eller aktiviteter til kollegaer?*

På dette spørsmålet svarer alle informantene ja, uten de store utdypingene.

#### **4.4 Det samiske i årsplanene**

Gjennom de påfølgende spørsmålene vil funn knyttet til skolens årsplaner presenteres. Tanken bak å ha med dette i funndelen var for å se hva slags plass det samiske har i skolens årsplaner. Ved å fokusere på dette håper vi på å se på en kobling mellom det analytiske og det lærerne faktisk gjør.

*Hvor mye plass er satt av til å arbeide med det samiske i skolens årsplaner?*

Også på dette spørsmålet er svarene informantene gir, samstemte. Informant A og B sier at det er satt av ca. én uke pr. trinn, og informant B trekker også frem at det ved den aktuelle skolen har vært en bolk knyttet til et språklig fordypningsemne på 10. trinn. Denne perioden har vart i syv uker, mens en til to av disse ukene har vært knyttet til det samiske.

Informant C trekker også frem at det samiske har vært mulig å velge i form av et språklig fordypningsemne på 10. trinn, men at de generelt sett har satt av ca. to uker til det samiske på 9. trinn, og én uke på 10. trinn. Informant D forteller at det er satt av lite tid i årsplanen ved denne skolen, og at det er en ganske rund årsplan hvor lærerne må få inn det samiske der det passer. Denne informanten prøver å flette inn det samiske i alle tverrfaglige temaer de har.

*Finnes det fagpersoner innenfor samiske tema på din skole?*

Her svarer alle informantene nei, med unntak av informant D som anser seg selv som fagressursperson på sin skole. Vi vet ikke på hvilket grunnlag hun anser seg selv om en ressursperson. Det kan være faktorer som ekstra utdanning, mer formelt ansvar eller personlig bakgrunn.

#### **4.5 Lærernes oppfatninger av elevengasjement**

Denne delen av oppgaven handler om elevenes engasjement rundt det samiske. Denne bolken er med fordi det kan være interessant å se om lærernes tanker om elevenes engasjement rundt det samiske i norskfaget.

*Hva er din oppfatning av elevenes engasjement rundt det samiske?*

Informant A opplever elevene som ganske engasjerte, og at de synes det er gøy. I tillegg trekker informanten fram at historien til samene ofte gjør sterkt inntrykk på elevene. «De er ganske engasjerte, og de synes det er gøy. Jeg har tidligere arbeidet med filmen «Sameblod» og har inntrykket av at denne gjør sterke inntrykk» (Informant A)

Oppfatningene til informant B er at elevene hverken er mer eller mindre engasjerte i det samiske, men at de har en respektfull holdning overfor de fleste teamene. Denne læreren har inntrykket av at det samiske er noe elevene snakker veldig lite om utenfor klasserommet. «Jeg tenker ikke at elevene er mer eller mindre engasjerte i det samiske, men mange husker alltid litt fra barneskolen» (Informant B)

Informant C deler samme oppfatning som informant A. Informanten forteller at det er et positivt engasjement fra elevene, og at de ofte synes det er gøy og spennende. Det er, ifølge informanten, ingen som er negativt innstilt med tanke på det samiske, noe de ofte er i forbindelse med nynorskundervisning. Denne læreren opplever også at elevene kan relativt mye, men at fokuset muligens er større i barnehagen og på barneskolen. Læreren føler ikke at elevene «vendes» etter arbeid med det samiske, da de i utgangspunktet oppfattes som positivt innstilt. Denne informanten opplyser også om at de gjennomfører et språklig fordypningsemne på 10. trinn, hvor elevene har mulighet til å fordype seg i samisk språk. Dette er det, ifølge informanten, alltid noen elever som gjør.

Informant D deler ikke helt samme oppfatning som de andre informantene. Denne læreren forteller om elever som synes det samiske er fjernt og vanskelig, spesielt de yngste elevene på 8. trinn. Informanten forteller om at elevene har hørt om Finnmarksvidda og rein, og at det jobbes aktivt med å bryte ned disse fordommene. Når de har fagsamtaler opplever informanten at elevene forsøker å bruke kunnskapene så godt de kan, men at det «oppleses som fjernt for mange da de ikke har møtt en samisk person eller har et forhold til det samiske.» (Informant D)

#### 4.6 Bruk av læreverker i undervisningen

Når det kommer til spørsmål knyttet til bruk av læreverker i undervisninga, så omfavner dette både digitale ressurser (blant annet digitale læreverker), men også fysiske læreverker.

Spørsmålene omfatter også tilgang via lisenser, slik som f.eks. Elevkanalen, Skolerom og Skolestudio.

*Hvordan er tilgangen til digitale ressurser?*

Her svarer informant A at det er god tilgang til digitale ressurser, og at hver elev har sin pc. I tillegg finnes det smartskjermer i klasserommet. Denne læreren sier også at det jobbes mye digitalt, og at både lærere og elever har tilgang til digitale læreverker. Informant B sier noe av det samme som den forrige informanten, at det er pc til alle elever. Forskjellen her er at på skolen til informant B så har de ikke tilgang til digitale plattformer. De bruker læreverket «Nye kontekst» og pr. dags dato er det ingen lisenser tilgjengelig til den nye utgaven av «Nye kontekst».

Informant C sier at tilgangen til digitale ressurser er god. De bruker A-univers og Skolerom, og informanten oppgir at de har god tilgang til digitale lisenser. Svaret til informant D føyer samsvarer med det de andre informantene sier. Ved denne skolen har de god tilgang til digitale ressurser, og alle elevene har tilgang til pc, digital tavle og iPad. Denne skolen har lisenser i form av Cappelen Damm, og har nye læreverker kun i digital form.

*Bruker du lærebøker i undervisninga, og hvor stor plass tar disse?*

Informant A oppgir at det blir brukt lite lærebøker i undervisning. Da er det i hovedsak snakk om Nye kontekst. Selv om denne læreren i liten grad bruker lærebøker, ytrer informanten et ønske om tilgang til en fysisk lærebok, som er lagd i overensstemmelse med Fagfornyelsen. Informant B opplyser om at det brukes en del lærebøker i undervisninga, da i form av Nye kontekst og Nye kontekst - tekster 1-4. Til tross for at det brukes en del lærebøker, sier denne informanten at det digitale tar større plass enn lærebøkene i undervisninga. I motsetning til informant A, som ønsker tilgang til fysiske lærebøker, så ønsker informant B tilgang til et oppdatert, digitalt læreverker etter ny læreplan.

Informant C skiller seg noe ut fra informant A og B. Denne læreren bruker ikke lærebøker i undervisninga. På denne skolen pågår det en diskusjon om fysiske bøker vs. digitale læreverker.



Informanten mener at fysiske bøker kan være godt for elevene, men at digitale ressurser er oppdaterte og alltid tilgjengelige. I tillegg nevner læreren at styrken til det digitale er at det er mer stoff, men at det må flere vurderinger til for å vite om det er godt materiale for elevene. Informant D arbeider på en heldigital skole, og oppgir at digitale selvfølgelig vil ta stor plass. Det brukes, ifølge informanten, veldig lite lærebøker, og elevene har heller ikke en-til-en-eksemplarer.

*Er det noen faglige ressurser du skulle sett at du hadde tilgang til?*

På dette spørsmålet ytrer informant A et ønske om tilgang til en fysisk lærebok, som er laget etter Fagfornyelsen. Informant B ønsker seg et oppdatert, digitalt læreverk etter ny læreplan. Her er jo informant A og B i utgangspunktet enige om at de ønsker noe som er tilpasset Fagfornyelsen, men de er uenige i om det bør være fysiske eller digitale ressurser. Informant C har ingen ønsker om flere eller andre faglige ressurser. Informant D vil gjerne ha tilgang til forskningsartikler, gjennom blant annet Bibsys, som er en bibliotekjeneste.

#### **4.7 Lærernes tanker om Fagfornyelsen**

Her vil funnene knyttet til lærernes tanker om Fagfornyelsen i norsk (LK20) presenteres. Disse spørsmålene anser vi som relevante fordi det er gjennomført endringer i læreplanen i norsk, som anses som vesentlige knyttet til det samiske. En annen tanke bak disse spørsmålene var å undersøke om det var noe lærerne ville tilføye/trekke fra når det gjelder kompetansemålene som omhandler samisk litteratur, kultur og språk.

*Hva synes du om Fagfornyelsen med tanke på det som omhandler samisk?*

Informant A har inntrykket av at det samiske er styrket i Fagfornyelsen, men vet ikke om dette er positivt eller negativt, men sier at det samiske uansett må vektlegges med tanke på eksamen. Informanten sier at den gamle læreplanen la mer fokus på fakta og rettigheter, men at den nye ser mer på holdninger, diskusjon og identitet. I likhet med informant A oppfatter informant B at det samiske er styrket og tar mer hensyn til kultur og tradisjoner, og at kompetansemålene ikke lenger er så faktabasert.

Det er ikke lenger så mye fokus på tekstene, og målene rommer mer enn det. Jeg synes den gamle læreplanen la mer fokus på fakta og rettigheter. Den nye ser mer på holdninger, diskusjon og identitet. Jeg oppfatter at det samiske er viktigere slik det er

lagt opp nå, og at læreplanen tar mer hensyn til kultur og tradisjoner. Læreplanen er ikke lenger så faktabasert. (Informant B)

Informant C og D er inne på noe av det samme som de forrige informantene, og informant C synes at det samiske er mer nevnt og mer synliggjort, noe som informanten mener kan være med på å bevisstgjøre flere lærere om viktigheten av det samiske. Denne læreren synes også det er positivt at det samiske er til stede i flere fag. Informant D synes Fagfornyelsen i større grad har tatt hensyn til det samiske, og at det er større fokus på kjerneelementer og ferdigheter.

*Hvis du kunne ha vært så heldig å legge til kompetansemål, hva ville du ha lagt til?*

På dette spørsmålet gir informantene flere forskjellige svar. Informant A svarer at det er ønskelig med noe om samisk språk, spesielt knyttet opp mot oppbygging og bruk. Denne læreren sier også at vedkommende selv har kunnskapshull knyttet til samisk språk. Informant B sier at den nye læreplanen inneholder store, vide og flotte mål, men at det i det daglige er ønskelig hvis disse målene var mer konkrete og oppstykkede.

Informant C deler oppfatningen til informant B når det kommer til at kompetansemålene er store og vide. I tillegg skulle denne informanten gjerne sett mål knyttet til setningsanalyse og språklig oppbygging av samisk språk. «Noen elever synes det er gøy med mønstre i språk, og det kunne godt ha vært en innfallsvinkel for flere. Samtidig så er det et stort handlingsrom i læreplanene til nettopp dette». (Informant C) Informant D har ikke så mange ønsker på dette punktet, men skulle gjerne sett konkrete forslag til samisk litteratur.

#### **4.8 «Er det noe annet du ønsker å ta opp?»**

Dette er den posten som i møterefertat ofte omtales som «diverse». Siden samtalene med informantene ble gjennomført som semistrukturerte intervju, la vi inn et punkt hvor informantene kunne tilføye ting som ikke kom opp under selve intervjuet.

Informant A bruker denne posten til å uttrykke en usikkerhet til egen kompetanse. «En føler seg jo litt «ute» når man blir spurt om det samiske. (Informant A) På diverseposten hadde hverken informant B eller C noe å nevne, men informant D benyttet muligheten til å ytre et ønske om kompetansehevingsprogram for lærere.

Det bør være et kompetansehevingsprogram for lærere. Mitt inntrykk er at flere av kollegaene mine synes det er betent å ta i temaet, og man ikke vet helt hvor man skal ta borti. Jeg har opplevd en kollega som kjente at han hadde store fordommer selv fordi han hadde så lite kunnskap. Skal det samiske integreres, må også kompetansen heves. (Informant D)

Informanten sier også at hvis man skal få tak i god litteratur, så må man også vite litt om det samiske. I tillegg kunne denne læreren ønske seg en samisk rådgiveravdeling hos Udir.

## **5 Drøfting av funn**

I denne delen av oppgaven kommer vi til å følge intervjuguiden, slik vi også gjorde i resultatdelen. Vi kommer til å gjennomgå funnene i omtrent samme rekkefølge som det ble gjort i resultatdelen, og samtidig knytte disse funnene opp mot aktuell teori og tidligere forskning og undersøkelser. I noen tilfeller kan det være aktuelt å slå sammen spørsmålene. Vi har valgt å gjøre det på denne måten slik at det i størst mulig grad skal bli oversiktlig og enklere for leseren å se hva våre refleksjoner og funn er rundt det som har blitt presentert.

### **5.1 Formålet med å arbeide med det samiske**

I delkapittel 4.1 blir informantene spurt om formålet med å arbeide med samisk litteratur, kultur og språk i norskfaget. To av informantene svarer at de arbeider med det samiske fordi de er forpliktet til det gjennom læreplanen. Som tidligere nevnt i teorikapittelet så fikk det samiske først plass i læreplanverket M87, og i de påfølgende læreplanene så blir det samiske omtalt som en del av norsk kulturarv, og gjennom kjerneelementene for norskfaget åpnes det for en mulighet for å undervise om spesielt samisk språk. «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Selv om det samiske ikke nevnes eksplisitt i kjerneelementene i norskfaget, så gir denne formuleringen fra Utdanningsdirektoratet lærerne mulighet til å trekke det samiske inn. Alle informantene oppgir at de arbeider med det samiske, så dette tyder på at de har en oppfattelse

av at det samiske skal ha en plass i deres undervisning. Ut ifra svarene til informantene på dette punktet så kan en tolke det dit hen at informantene arbeider med det samiske fordi de er forpliktet til det gjennom noen kompetansemål som handler spesifikt om det samiske, men også fordi de velger å benytte seg av det handlingsrommet som læreplanen gir.

På bakgrunn av dette handlingsrommet så er det interessant å se at informantene har forskjellige formål med å arbeide med det samiske. Selv om en viss grad av objektivitet er å etterstrebe i lærerprofesjonen, så vil lærere la seg påvirke på bakgrunn av egne erfaringer og kunnskap, og dette vil de, ifølge teorien til Borg (2003), ta med seg inn i egen undervisningspraksis og tolkning av læreplanen. Informant D er en informant med tilknytning til det samiske miljøet, og det kan en også til tider se på svarene som denne informanten gir i denne aktuelle delen, der hun beskriver en urbefolkning som er oppe og framme, og at hun viser til en forståelse av at samisk kultur er større enn hva den blir framstilt som i media. Det betyr ikke at svarene til informant D i større grad enn de andre er riktig eller viktig, men det er et eksempel på at førforståelse, erfaringer og kunnskaper kan være med på å påvirke hva handlingsrommet i læreplanen blir brukt til. Dette står i stil med det Borg (Borg, 1998, sitert i Borg, 2003, s.94) hevder, nemlig at læreren blir påvirket av sosiale, psykologiske og miljømessige faktorer. Der noen føler seg forpliktet gjennom læreplanen, vil kanskje andre ha andre formål med å trekke inn det samiske. Disse andre formålene kan være knyttet til å undervise i tematikk som informanten selv finner interessant, og på denne måten fremme et område mer enn et annet. Et annet formål med å undervise i det samiske kan være et personlig ønske om å fremme urfolkstematikk, og dette personlige ønsket kan bunne i egen bakgrunn, interesseområder og erfaringer.

Samtlige av informantene svarer at de har fokus på samisk historie i sin undervisningspraksis, og da særlig knyttet til fornorskingsprosessen. Dette står i samsvar med undersøkelsen til Lile, der det kommer frem at 90 % av de spurte lærerne anså det som ganske viktig eller svært viktig at barn lærer om samisk kultur. (Lile, 2011, s. 362) Vi anser her samisk historie som en del av samisk kultur, og at informantene i vår undersøkelse har såpass stort fokus på fortiden og historien, kan være et resultat av hvilke kunnskaper lærerne besitter. På bakgrunn av revitaliseringsprosessen så har det blitt et veldig stort fokus på den historiske biten, og det er nødvendig for å forstå dagens situasjon. Allikevel så kan det oppstå en situasjon hvor en glemmer at det samiske faktisk er et vitalt felt, så spørsmålet blir hvordan en kan klare å

bygge videre på det som er viktig for den samiske befolkninga nå, med utgangspunktet i den historiske konteksten.

Vygotskys sosiokulturelle læringsteori beskriver hvordan samfunnet rundt et barn påvirker kunnskapen til barnet. Tre av de fire informantene i denne oppgaven gikk på barneskolen på 90-tallet. Den siste informanten er noe eldre, og gikk på barneskolen på 70-tallet. Som nevnt i kap. 2.8 så kan samfunnet og kulturen rundt et barn være med på å påvirke barnets kunnskapsutvikling. På 70-tallet så var det, som tidligere nevnt, lite fokus på flerspråklighet i skolen, og urfolksrettigheter hadde enda ikke fått sin plass i skolen. Det betyr ikke at informant A i større grad har mindre kunnskaper enn de yngre informantene, men det kan tenkes at denne informanten i større grad har måtte tilegne seg kunnskaper om det samiske selv, og har valgt ut dette stoffet på bakgrunn av egne interessefelt og det han kan fra før. Dette trenger ikke nødvendigvis være et problem eller en utfordring, men det krever at informanten og lærere i samme situasjon evaluerer egen undervisningspraksis samt skaffer seg kunnskaper om nåtidens forhold.

Alta-saken var en sak som pågikk fram til 80-tallet, og satte urfolkstematikk på agendaen. Dette var, i korte trekk, en sak hvor samenes og statens interesser knyttet til storskala vannkraftutbygging i Indre Finnmark, stod mot hverandre, og som førte til store demonstrasjoner. Denne saken førte til et økt fokus på samiske interesser og rettigheter. Informant A vokste opp i perioden hvor Alta-saken fikk stor oppmerksomhet, og dette kan ha ført til at han har et mer historisk blikk på det samiske, enn de informantene som vokste opp i en periode hvor det samiske ble mer synliggjort, både i samfunnet og i læreplaner.

Det er også verdt å merke seg at to av informantene oppgir at de i tillegg til det historiske, også har et framtidsrettet fokus i sin undervisning. Disse to informantene (B og C) er noe yngre enn informant A, og gikk på barneskolen på 90-tallet. Dette var en periode hvor det kom egen samisk læreplan (L97-S), i tillegg til at det ble stadfestet at kunnskaper om samisk kultur hører hjemme i skolen. Slutten av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet var en periode med økt samisk synliggjøring. Blant annet ble Sametinget åpnet i 1989 (Berg-Nordli, 2021), samisk barne-tv kom på tv-skjermene og Sami Grand Prix ble for første gang arrangert i 1990. I tillegg kom Kong Harald med en unnskyldning til samene i 1997:

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 fornuksningspolitikk. Den norske stat har derfor et særlig ansvar for å legge forholdene til rette for at det samiske folk skal kunne bygge et sterkt og levedyktig samfunn. (Det norske kongehus, 1997)

Gjennom blant annet disse eksemplene kan vi se at informantene som gikk på skolen på 90-tallet er oppvokst i et samfunn hvor det samiske ble mer synliggjort og fikk større plass. Gjennom denne samfunnsutviklinga på 90-tallet, så kan dette ha påvirket informantenes kunnskaper i en annen retning, som også inkluderer et framtidrettet perspektiv. Dette viser hvordan samfunnet og kulturen rundt kan påvirke barnet og individet, slik Vygotsky hevder i sin sosiokulturelle læringsteori. (Imsen, 2005, s. 39) Igjen, dette betyr ikke at informant A ikke har en framtidrettet holdning i sin undervisningspraksis, men disse generasjonsforskjellene kan være med på å forklare de forskjellige svarene informantene gir. Vi har også informant D, som oppgir at hun har et historisk perspektiv i undervisninga, og det kan være fordi denne informanten er fra et forvaltningsområde for samisk språk og har samisk omgangskrets, og hun har muligens andre forutsetninger for å si noe om det historiske. På denne måten kan vi se at faktorer rundt læreren, som for eksempel geografisk oppvekststed, nærmiljø og sosial omgangskrets kan være med på å forme lærerens undervisningspraksis, slik Borg (2003, s. 91) hevder.

Når det gjelder funnene knyttet til formålet med å undervise i samisk språk, så er hovedfokuset til informantene å få frem at det finnes flere ulike samiske språk. Det er to momenter som er interessante å trekke fram her. Det første er at informant A gir uttrykk for kunnskapshull og at det «stopper litt opp kunnskapsmessig» når det er snakk om samisk språk. (Informant A) Dette samsvarer med noen av resultatene til Lile, der i overkant av 70 % av de spurte lærerne svarte feil på spørsmålet om hvor mange samiske språk det finnes. De fleste trodde det bare fantes tre samiske språk. (Lile, 2011, s. 376) Det kan derfor se ut som om informant A ikke er alene om å ha kunnskapshull knyttet til samisk språk. Det skal sies at en mulig årsak til at så mange av informantene til Lile svarte feil på dette spørsmålet, kan være at det er nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk som har status som offisielle språk i Norge, og at informantene har tenkt at det bare er disse tre språkene som finnes.

Undersøkelsen til Lile er fra 2011, så den er altså elleve år gammel. På bakgrunn av revitaliseringsprosessen som har foregått, og som fortsatt pågår, så kan det tenkes at hvis samme spørsmål hadde blitt stilt i dag, så hadde riktig svarprosent vært høyere, men dette kan ikke vi si noe om i denne oppgaven. To av lærerne oppgir at formålet med å arbeide med samisk språk er knyttet til nettopp språkbevaring og identiteten rundt eget språk, og at dette er i fokus kan være et resultat av den pågående revitaliseringsprosessen.

Det andre momentet som er interessant å si noe om, er svaret informant A gir på spørsmålet «Hva er formålet ditt med å arbeide med samisk språk?». Her sier informanten at han vil at elevene skal vite at de har et helt annet språk enn våres, og at de ikke kan forstå oss i det hele tatt. Dette er jo direkte feil, og vi har ingen god forklaring på hvorfor dette ble sagt. Det kan ha vært en forsnakkelse i en muntlig samtale, og en kan se for seg at informanten har vært noe stresset eller kjent på et slags press for å «prestere» i intervju situasjonen. Det kan også skyldes nedarvede fordommer, uten at vi har noen grunn til å si at dette nødvendigvis er bevisst. Det er viktig å presisere at vi ikke tror dette utsagnet gjenspeiler den gjennomtenkte meningen til informanten, men det er allikevel et interessant funn.

## **5.2 Hvorfor er det viktig å undervise i det samiske?**

Informantene fikk spørsmål om i hvilken grad de anser undervisning i det samiske som viktig, og her er alle enige i at det samiske er viktig. Det som skiller de, er hvorfor de mener det er viktig. Informant C mener det er nødvendig at elevene utvikler respekt for ulike kulturer og urbefolkning. Dette samsvarer med det Solhaug kaller interkulturell empati. (Solhaug, 2021, s. 132). Interkulturell empati handler om å evnen til å få til gode møter mellom mennesker, og utvikle aksept for andre.

Informantene sier de synes det er viktig å undervise om det samiske, og det er basert på å unngå fordommer. Siden skolens samfunnsoppdrag er knyttet til både danning og utdanning, så vil skolen være en viktig arena i arbeidet mot fordommer. En mulig inngang til en styrking av forståelse av andre kulturer, er kjennskap til flere språk. Som nevnt i kap. 2.1, så har det, og det pågår fortsatt, en debatt om synet på flerspråklighet. Da flerspråklighet tidligere ble ansett som noe negativt, har dette synet snudd til et mer optimistisk syn. Forskning på nåtidens fagfelt framstiller flerspråklighet som noe positivt, og vi har fått en vending i synet

på flerspråklighet, det man kaller den flerspråklige vendingen. (Cohen & Kassis-Henderson, 2017, s. 12)

Det finnes forskning som viser til kognitive fordeler av å kunne flere språk (se kap. 2.3), og i tillegg til det som Svendsen kaller for eksekutive funksjoner (Svendsen, 2021, s. 83) så kan kjennskap til flere språk gi en økt innsikt i andre menneskers kultur. Dette kan igjen føre til en økt mangfoldskompetanse og styrking av elevenes interkulturelle empati. Det er ikke snakk om at elevene skal kunne snakke samisk, men kunnskaper om språket kan fungere som en inngang til å møte mennesker på en annen måte, men også motvirke fordommer gjennom at det samiske ikke blir noe fjernt og rart som elevene ikke klarer å forholde seg til.

Dette med språk som inngang til forskjellige kulturer, kan knyttes opp til teorien om transspråking. (Garcia & Wei, 2019) Selv om denne teorien handler om å bruke flere språklige ressurser for å kommunisere og tilegne seg kunnskap, så er det ikke slik at en nødvendigvis ser for seg at elevene sier «Buorre beaivvi» ved skolestart, eller «Mana dearvan» ved skoleslutt, men det handler om at de, gjennom denne flerspråklige kompetansen, har flere ressurser å spille på ved blant annet kunnskapstilegnelse. Gjennom å ha kjennskap til samisk språk, litteratur og kultur så vil de også lettere koble at det er samisk det dreier seg om når de havner i situasjoner hvor det er behov for å ha kjennskap til samisk. På denne måten kan en også være med på å motvirke fordommer mot det samiske folk, samt bidra til både flerspråklig kompetanse og interkulturell empati.

Vi tenker at kunnskaper om språk, i dette tilfellet samisk språk, også kan føre til økt innsikt i det historiske perspektivet, men også fungere som en inngang til å bli en aktiv og demokratisk medborger. Med dette mener vi at for å forstå hvorfor samisk språk står i en særstilling i dag med tanke på mulig språkdød, bevaring og vitalisering, så kan kunnskaper om de historiske aspektene rundt samisk språk bidra til å forstå hvorfor det i større grad er behov for fokus på det samiske i dagens samfunn. For å forstå nåtiden er det også nødvendig å kjenne til historien, og gjennom å ha innsikt i hvordan samisk språk har blitt utsatt for hardt press fra myndighetene, kan elevene også forstå konsekvensene av å ikke prioritere dette feltet i framtiden.

Fordommer er også noe informant D legger vekt på i sitt svar. Hun legger vekt på å bryte ned fordommer, og at elevene skal bli bedre mennesker. Derfor kan en tenke seg at kunnskaper



om det samiske, enten det er litteratur, kultur eller språk kan være et fint tilleggsperspektiv som gir en viktig innsikt i samenes situasjon, og samisk kultur.

Informant A sier at grunnen til at han mener undervisning i samisk er viktig, er fordi det står eksplisitt i læreplanen at det skal undervises om. Informant B deler noe av den samme forståelsen. Informant A begrunner det med at elevene kan få om det samiske på eksamen. Dette vitner om en ytre motivasjonsfaktor for å undervise i det samiske, men også for å utvikle egen kunnskap for å mestre undervisningen. I dette tilfellet blir det da snakk om ytre motivasjon i form av følelsen av at man ikke har noe valg. Motivasjonen kan handle om at dette er noe læreren må skaffe seg kunnskaper om, slik at læreren sørger for at elevene besitter den kompetansen som er nødvendig for at elevene skal kunne bestå eksamen. Informant B sier at hun ikke behandler kompetansemålene som omhandler samisk noe annerledes enn andre kompetansemål. Dette kan være uttrykk for en manglende indre motivasjon, og det kan det være flere årsaker til.

Det er ikke enkelt å forklare hva årsaken til fravær på denne manglende indre motivasjonen skyldes. En kan tenke seg at en slik mangel på indre motivasjon kan skyldes en grad av distansering fra stoffet, i form av at det samiske muligens oppfattes som noe fjernt og noe som er knyttet til Nord-Norge, først og fremst. Informant B er fra Østlandet, men arbeider på en skole på Sørlandet. Kan det tenkes at det samiske blir for langt unna, geografisk sett, slik at dette ikke oppfattes som relevant eller interessant? Det er ikke slik at en kan gå rundt å interessere seg for alt, så det er sagt. Samtidig så er det også underlig hvis geografiske avstander og følelsen av at det samiske er for langt unna skal være et argument, fordi det bor jo samer i hele landet. Det er også tenkelig at en kan distansere seg fra det samiske, hvis en tenker at urfolkstematikk ikke er noe som angår en selv i personlig grad. Slik vi ser det så kan det handle om evnen til å ha empati for andre mennesker, selv om de er i en situasjon som en selv nødvendigvis ikke kan relatere til.

I tillegg kan mangel på indre motivasjon skyldes at det, i tillegg til geografisk avstand, også mangel er emosjonell tilknytning til stoffet. Tre av fire informanter er fra Sørlandet og Østlandet. Vi har ikke dypt kjennskap til bakgrunnen til disse informantene utover dette, men vi vet hvor de er vokst opp. Ingen av de har heller ikke gitt uttrykk for at de kjenner til den samiske kulturen i større grad, eller at de har noe nærhet til det annet enn gjennom jobben som lærer og gjennom tilknytning til fagstoffet. I kap. 2.4 om språkholdninger og

mangfoldkompetanse så kan en se at kjennskap til et annet språk kan være en inngang til å få innsikt i andres kulturer samt utvikle en mangfoldkompetanse. Det er ingen grunn til at denne flerspråklige kompetansen og kulturinnsikten ikke skal gjelde lærere også. Vi kan se på dette som en prosess der lærere tilegner seg kompetanse om andre kulturer, gjennom f.eks. språk, før denne kunnskapen overføres til elevene, som igjen kan videreføre innsikt og kunnskap. Hvis lærere mangler motivasjon for å øke sin flerspråklige kompetanse knyttet til samisk språk, kultur og litteratur, så kan det oppstå en situasjon hvor denne motivasjonen gjenspeiler seg hos elevene.

Ved indre motivasjon er det nærliggende å tenke at man er søkende etter aktuell kunnskap, fordi man finner fagfeltet interessant, eventuelt fordi man oppfatter det slik at man plikter å søke etter kunnskap. På spørsmålet om informantene har brukt forskning for å utvikle egen kompetanse innenfor samiske tema, svarer to av informantene at de har brukt noe forskning. Informant A har tidligere nevnt at han kommer til kort når det gjelder samisk språk, og han oppgir nå at han har brukt noe forskning knyttet til den finsk-ugriske språkfamilien. Om dette er knyttet til en indre eller ytre motivasjon kan ikke vi si noe om, men det kan vitne om en ytre motivasjon for å dekke kunnskapshull. Informant B har ikke brukt noen forskning for å utvikle egen kompetanse, men sier allikevel at det samiske er viktig i undervisningen. En kan tolke dette svaret som om informant B i hovedsak har en ytre motivasjon for å gjennomføre undervisning i samisk tema. Denne type motivasjon finner vi også igjen i undersøkelsen til Johansen (2017), der en lærer oppgir at hun ikke skaper glød og motivasjon i sin undervisning, og heller ikke ser verdien av å undervise i samisk språk. Dette kan tyde på at noen lærere i en viss grad underviser i det samiske fordi læreplanen sier det, ergo at det er knyttet til en grad av ytre motivasjon.

En annen mulig forklaring på fraværet av indre motivasjon kan være på bakgrunn av kunnskapsnivå. At lærere har kunnskapshull knyttet til det samiske kan vi se i undersøkelsen til Lile (2011, s. 429). Når lærerne i den undersøkelsen fikk spørsmål om hvor lenge fornskingsprosessen varte så svarte bare halvparten av lærerne riktig. Vi kan ikke si noe om undersøkelsen til Lile er generaliserbar eller ikke, men når funnene i flere oppgaver, inkludert vår egen (se i tillegg f.eks. Lile (2011), Johansen (2017), Winther (2017) påpeker det samme, så er jo realiteten stor for at lærere i den norske skole faktisk har kunnskapshull og mangler knyttet til det samiske. De tidligere nevnte oppgavene er jo også av nyere art, så derfor er det nærliggende å tenke at funnene i en viss grad er generaliserbare.

Et kjent uttrykk fra skolen, som kan være relevant i denne sammenhengen, er uttrykket «Du kan hvis du vil» Vi tenker dette er aktuelt knyttet til de forrige avsnittene om motivasjon og kunnskapsmangel. Det er nærliggende for oss å tenke at en lærer med motivasjon og interesse for et felt, vil prioritere å sette av mer tid til det aktuelle temaet i sin undervisningspraksis. Det er neppe feil å si at mennesker foretrekker å snakke om noe de faktisk kan noe om, interesserer seg for og som de føler seg trygge på. Gjennom det handlingsrommet som læreplanen gir, så åpner det opp for at læreren kan velge ut emner som læreren har personlig interesse for. Derfor synes vi uttrykket «Du kan hvis du vil» er passende her, fordi handlingsrommet åpner opp for å velge ekstra undervisning i samisk tematikk, så fremt man som lærer vil det.

«Du kan hvis du vil» er et kjent uttrykk som mange pedagoger bruker. Et uttrykk som også er kjent for mange lærere er «Du vil hvis du kan». Dette uttrykket kan plasseres i sammenheng med informantenes kunnskapsmangler. Hvilke mennesker ønsker å snakke om tema de ikke kan nok om, eller som de ikke føler seg trygge på? En kan tenke seg at læreren alltid vil sitte med større kunnskaper enn elevene, men hva hvis elevene år etter år (helt fra barnehagen av) har arbeidet med de samme temaene innenfor samisk kultur, litteratur og språk? En kan risikere en situasjon hvor undervisningspraksisene er de samme år etter år, fordi læreren ikke har hverken indre eller ytre motivasjon for å styrke sine kunnskaper om det samiske. Dette vil ikke være i tråd med det Vygotsky (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013, s. 257) kaller den nærmeste utviklingssonen, og elevene risikerer derfor å få en stagnert kunnskapsutvikling. Derfor tenker vi at lærere som har nok kunnskaper, vil, i større grad enn de som ikke har det, sette av tid til undervisning i samisk språk, litteratur og kultur.

Å ikke skape glød eller motivasjon i sin undervisning, kan få konsekvenser for elevenes kunnskapsutvikling. Som undersøkelsen til Lile (2011) viser så var nedslående tall knyttet til kvaliteten på undervisningen. 73,5 % av de spurte elevene svarte at de ikke hadde fått noen undervisning om det samiske, eller mente at den undervisningen de hadde fått var «ikke så bra» eller dårlig» (Lile, 2011, s. 357). Undersøkelsen var basert på over 800 elever, så dette er jo et stort utvalg. At i underkant av 600 av disse elevene oppgir at de ikke har fått undervisning om det samiske, eller at undervisningen er dårlig, tenker vi kan være bekymringsfullt. Hva som gjør en undervisningspraksis bra, handler om flere ting og en kan

sikkert få like mange svar som det er elever, på dette spørsmålet. Det kan være faktorer som bruk av digitale hjelpemidler, framstillingsmåte, tidsbruk, grad av kreativitet mm.

Det vi tenker er viktig i undervisningspraksiser knyttet opp mot det samiske er hvordan man selv framstiller emnet, i tillegg til at en bør ha kjennskaper til hva elevene kan på forhånd. På denne måten kan en bygge ut kompetansen fra noe nært som elevene kjenner til, og heller utvide horisonten slik at en kan gå fra det kjente til det mer ukjente. Dette er i tråd med den nærmeste utviklingssonen til Vygotsky. (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013, s. 257). Hvis elevene skal utvikle sin kompetanse innenfor det samiske, så er det viktig at lærerne har kjennskaper til hva elevene kan fra før, og bygge videre på dette. Ifølge teorien til Vygotsky (Karlsdottir & Hybertsen Lysø, 2013, s. 258) så vil det ikke ha noen effekt hvis elevene hele tiden får oppgaver som de mestrer, uten at de har noe å strekke seg etter.

Hvis en skal fungere som en god støtte for elevene i deres utviklingsarbeid, så tenker vi at læreren må ha nok kunnskaper til å øke elevenes kunnskapsnivå. Dette kan bli problematisk hvis det er slik at læreren selv kommer til kort, noe som flere av informantene gir uttrykk for. En kan se for seg en situasjon hvor lærer og elev sitter med mye av de samme kunnskapene, og at manglende kunnskapsutvikling hos lærere fører til en undervisningspraksis der det samme blir undervist om år etter år. På bakgrunn av dette så risikerer man at elevene ikke vil befinne seg i den nærmeste utviklingssonen, og at undervisningen kan bli kjedelig og lite interessant. Derfor anser vi det som nødvendig at lærerne utvikler sin kompetanse slik at de har mer å lære elevene, slik at de ikke blir sittende med gjentakende undervisningsøkter hvert år, som ofte er lagt til rundt 6. februar. Gjennom å, i større grad, implementere det samiske i norskfaget hele året gjennom så kan en øke sjansen for at elevene oftere lærer noe nytt, og at det samiske kan bli interessant for de, framfor at de får følelsen av at det er noe både de og lærer må igjennom.

Flere av de spurte elevene i oppgaven til Lile (2011, s. 357) opplyser om at de ikke har fått noen undervisning i det samiske. Dette finner vi merkelig, da LK06 inneholdt konkrete kompetansemål knyttet til det samiske. Elevene skal blant annet gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge.

(Utdanningsdirektoratet, 2006) I tillegg skal de kunne gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk. (Utdanningsdirektoratet, 2006) Siden undersøkelsen til Lile ble publisert i 2011,

så er vi nødt til å forholde oss til LK06 i denne sammenheng, men LK20 inneholder jo også samiske kompetansemål. Det er ikke utenkelig at tallene hadde vært annerledes i dag, fordi det samiske har blitt mer synliggjort i skolen og samfunnet ellers. På en annen side så viser vår undersøkelse at informantene setter av lite tid til undervisning av det samiske, noe som blir nærmere beskrevet i de neste sidene.

Alle informantene oppgir altså at undervisning i samisk tema er viktig. Et paradoks er at informantene opplyser om at det settes av lite tid til undervisning i det samiske. På spørsmålet om hva slags kultur de vil si det er på egen skole når det gjelder undervisning i samiske tema, oppgir alle at de bruker lite tid på det samiske. Informant B sier hun tror mange har dårlige samvittighet for at det ikke legges mer sjel i å nå målene. Slik vi ser det, kan det være flere årsaker til at det ikke legges mer tid i det samiske, blant annet skolekultur. Som Borg påpeker så kan læreres praksiser formes av sosiale, psykologiske- og miljømessige faktorer. (Borg, 1998, sitert i Borg, 2003, s. 94). På bakgrunn av dette er det nærliggende at en skolekultur med mindre fokus på det samiske vil påvirke den enkelte lærer og vice versa. Det er ikke vanskelig å se for seg at et kollegafellesskap preget av en negativ eller likegyldig holdning til det samiske vil påvirke undervisningspraksisene til lærerne. Hvis det er slik at det ikke finnes en spesiell skolekultur knyttet til det samiske, slik som blant annet informant C nevnte i kap. 4.2 om skolekultur, så kan en se for seg en situasjon hvor en skaper et negativt bilde eller en likegyldig holdning til undervisning i samiske tema.

Informant B opplyser i kap. 4.2 om skolekultur at hun har dårlig samvittighet for at det samiske ikke er noe som brukes mer tid på. Spørsmålet er hvem denne informanten har dårlig samvittighet overfor. Er det snakk om en samvittighet overfor at kompetansemålene muligens kunne ha vært bedre oppnådd hvis det samiske hadde blitt mer prioritert i undervisningen? I tillegg kan det være at informanten har dårlig samvittighet overfor elevene, og dette kan henge sammen med forrige punkt om at kompetansemålene i større grad kunne ha vært oppnådd, i tillegg til at elevene risikerer å sitte igjen med lite kunnskaper om det samiske.

Det er også tenkelig at informanten kan ha denne dårlige samvittigheten på vegne av seg selv, og kanskje informanten sitter med en følelse av å ikke «strekke til» i det daglige arbeidet som lærer. En kan se for seg en situasjon hvor læreren balanserer tilgjengelig tid opp mot kravene til oppfylling av kompetansemål. Hverdagen til en lærer består av mer enn bare undervisning, og i en 100 % stilling som lærer så vil bare omtrent halvparten av disse timene gå til ren

undervisning. Det er ikke vanskelig å tenke seg at lærere kan sitte med følelsen av å ikke strekke til, samt få planlagt en undervisning som sikrer at også det samiske behovet blir ivaretatt.

Den siste mulige forklaringen på denne dårlige samvittigheten kan være knyttet til det samiske folk i helhet. En kan se for seg at denne informanten, som lærer, føler på et ansvar for revitalisering og for å motvirke fordommer mot det samiske folk, og at samvittigheten derfor er knyttet til at dette i mindre grad enn ønskelig blir prioritert i undervisninga.

Informantene fikk også spørsmål om hvor mye plass som var satt av til å arbeide med det samiske i årsplanene ved de aktuelle skolene. På dette spørsmålet er de i stor grad samstemte, og de fleste av informantene svarer at de bruker ca. én uke på det samiske, i tillegg til at elevene har mulighet til å velge å fordype seg i samisk litteratur, kultur og språk gjennom en fordypningsperiode. Hvor mange elever som velger å benytte seg av denne muligheten til fordypning innenfor det samiske, har ikke vi noen oversikt over.

Både informant C og D nevner at det arbeides med det samiske rundt samenes nasjonaldag. Her opplyser de om at hovedfokuset på samisk undervisning er lagt rundt disse dagene, og informant D sier at det samiske ikke er noe som integreres gjennom hele året. Dette kan skyldes faktorer som tidsbruk og tilgjengelige ressurser. Informantene oppgir ikke hvorfor det samiske ikke integreres mer gjennom hele året. Det vi vet, gjennom intervjuene med informantene, er at de har sagt noe om hvordan undervisninga er organisert. De aller fleste av informantene oppgir at norsklærerne på trinnet har samarbeidstid én time i uka, og på denne tiden opplyser informant A, B og C at de planlegger felles undervisning som kjøres likt i alle klassene på trinnet. Informant D forteller også om samarbeidstid der de evaluerer tidligere og kommende undervisning, så vi vil tro denne timen går på med noe av det samme som det gjør hos informant A, B, og C.

Det som er interessant å stille spørsmål ved, er om denne ene timen i uka er tilstrekkelig for å planlegge undervisningsopplegg om det samiske, hele året igjennom? Informant B oppgir helt konkret at lærerne på trinnet har forsøkt å lage felles årsplaner, men at det i praksis er vanskelig å få til. Hvem har ansvaret for å sørge for at lærerne får nok tid til å integrere det samiske hele året igjennom, slik at tidsbruk knyttet til det samiske i undervisninga står i stil med kompetansemålene i læreplanen, samt de overordna målene? Her kan det tenkes at

skoleledere og skoleeiere må på banen for å legge til rette for at det faktisk er praktisk mulig å gjennomføre slik planlegging, og at man finner «lommer» hvor det er tid for samarbeid. En kan dermed se for seg en situasjon der lærerne legger det samiske til uka rundt samenes nasjonaldag, fordi de har mulighet til å sette seg ned å planlegge en større prosjektperiode, framfor å dra inn det samiske mer sporadisk.

En annen faktor som kan spille inn, er så «enkelt» som organisering av arbeidsplassen. Informant B oppgir at lærerne sitter spredt på arbeidsplassene, uavhengig av fag, trinn og klasse. Informanten oppgir ikke om dette byr på spesielle utfordringer eller fordeler, men slik vi ser det så kan det oppfattes som noe tungvint at faglærerne eller trinnlærerne ikke er samlet på samme sted. Samtidig så kan en fordel med dette være at norsklærere fra andre trinn befinner seg i samme rom, og at en dermed kan få innspill fra lærere som muligens har vært igjennom noe av det samiske i sin undervisning.

Siden samenes nasjonaldag er en dag som får mye oppmerksomhet i media kan det derfor være en aktuell løsning for lærerne å introdusere det samiske i undervisningen rundt denne dagen. Fordelen med å introdusere det samiske rundt samenes nasjonaldag er at det kan være lettere å aktualisere stoffet for elevene i denne perioden, fremfor at det samiske er noe som skal undervises om i en annen måned. En annen fordel kan være at det, knyttet til samenes nasjonaldag, allerede finnes en god del forhåndslagt materiale på nettsider som f.eks. Malimo.no eller undervisningsmetoder.com. På denne måten slipper lærerne å «finne opp kruttet» på nytt, og det vil dermed frigjøre tid til planlegging av annen undervisning. Spørsmålet blir jo da hvem som kvalitetssikrer disse undervisningsoppleggene, og i hvilken grad lærerne vurderer disse oppleggene som gode eller dårlige.

To av informantene oppgir at de bruker lærebøker i sin undervisning. Fordelen med å bruke lærebøker er at det, i en del tilfeller, kan være tidsbesparende for læreren gjennom å kunne slå opp i en bok og finne stoff elevene kan jobbe med. Utfordringen med dette er at noen læreverk har et begrenset innhold av samisk tematikk. Dette belyser Winther (2017) i sin masteroppgave om samisk i norskfaget på videregående skole. Funnene fra denne oppgaven var knyttet til at lærebøkene har en overfladisk representasjon av det samiske. Hvis læreren velger å følge en bok med få samiske referanser, kan en konsekvens være at det samiske får liten plass i undervisninga.

Dette med lærebøker er noe en kan knytte opp mot Goodlads (Imsen, 2016, s. 275) læreplanteori, og da spesielt den oppfattede læreplanen. Som tidligere nevnt så vil flere aktører oppfatte læreplanen på ulike vis, og dette gjelder også lærebokforfatterne. Når det viser seg at lærebøker har en overfladisk og lav representasjon av det samiske, så er dette et resultat av hvordan lærebokforfatterne har tolket læreplanen. Hvis lærebokforfatterne har tolket læreplanen dit hen at det samiske skal ha en begrenset plass, så kan det oppstå en utfordring ved undervisningspraksisen til de lærerne som følger læreboka.

I tillegg kan utvalget av samisk skjønnlitteratur, oversatt til norsk, være en medvirkende faktor til at det samiske, hos de aktuelle informantene, er lite prioritert. Samisk litteratur er ikke et felt hvor det utgis mange nye bøker, og at det samiske ikke vies så mye plass kan være et resultat av få valgmuligheter, både gjennom en mangelfull representasjon i lærebøkene samt lite utvalg i skjønnlitteratur. Det kan også skyldes at lærerne vet for lite om hva som utgis. Informant D etterspør dette i læreplan, da i form av konkrete forslag til samisk litteratur.

Flere av informantene oppgir at de har tilgang til digitale ressurser, i form av lisenser. En fordel med dette kan være at utvalget er større og mer oppdatert, men det kan også by på utfordringer knyttet til utvelgelse av stoff hvis læreren i utgangspunktet har noe mangelfull kompetanse. Dette kan igjen føre til at læreren heller velger å undervise i noe de føler seg mer trygge på.

### **5.3 Hva med elev- og lærerengasjementet?**

Hittil peker funnene på at lærerne anser undervisning i samisk som viktig, men at det settes av lite tid til det samiske i årsplaner og i undervisningen. På bakgrunn av dette kan det være interessant å se på hvordan de spurte lærerne oppfatter elevenes engasjement rundt det samiske. Som avdekket i funndelen så viser det seg at det er noen delte oppfatninger rundt dette med elevengasjement. Noen oppfatter et relativt stort engasjement, mens andre opplever en noe likegyldig holdning, i form av at elevene hverken er mer eller mindre engasjerte i det samiske enn i andre tema. Informant D gir uttrykk for elevene synes det samiske er vanskelig og fjernt.

Som tidligere nevnt så finnes det forskjeller mellom Borg og Vygotskys teorier, og de forskjellene handler om man har barnet eller den voksnes utvikling som utgangspunkt. Hvis



en ser på Vygotsky (Imsen, 2005, s. 39) sin teori så kan denne knyttes opp mot elevengasjement, for ifølge sosiokulturell teori vil omgivelsene rundt barnet være med på å påvirke individet. I denne oppgaven har vi ikke observert informantene i undervisningssituasjoner, så vi kan ikke si noe om hvordan lærerne framstiller stoffet for elevene, og vi kan ikke si noe om lærerne viser en positiv, negativ eller nøytral holdning foran elevene.

Det vi kan si noe om er i hvor stor grad lærerne sier at de prioriterer å undervise i samiske tema. Det er tenkelig at lite fokus på det samiske, bevisst eller ubevisst, uttrykker en holdning overfor elevene om at det samiske ikke er så viktig, eller at det er noe man «må igjennom». Derfor vil Vygotskys teori være aktuell også på dette punktet, da lærernes prioritering av stoffet kan være med på å påvirke elevenes kunnskapsutvikling- og tanker om det samiske.

Som tidligere nevnt så skriver Imsen (2005, s. 39) at teorien til Vygotsky handler om at kulturen og samfunnet rundt barnet tar bolig i individet. Gjennom en lav prioritering av det samiske stoffet, så vil dette gi uttrykk for at det er viktigere ting å prioritere, og denne holdningen kan manifestere seg hos elevene. Borg (2003, s. 91) nevner også dette i sin teori, og påpeker at det alltid vil være et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, og derfor tenker vi at lærernes prioritering av stoffet og elevenes engasjement blir to faktorer som henger tett sammen. Som vi ser på svarene til informant D i kap. 4.5 om elevengasjement, så er det alltid noen elever i han sin klasse som velger å fordype seg i samisk språk. At flere elever velger å fordype seg i det samiske kan forklares ut ifra flere faktorer, hvorav ett av de er lærerens engasjement. Som nevnt kan vi ikke si noe om hvordan læreren legger frem stoffet, men gjennom å åpne opp for muligheten til å fordype seg i samisk språk, så kan dette føre til økt interesse hos elevene.

At elevene velger å fordype seg i det samiske kan også skyldes forskjellige motivasjonsfaktorer. En faktor kan være en indre motivasjon, hvor elevene har et eget ønske om å tilegne seg mer kunnskaper om det samiske, for å øke sine egne kunnskaper og ferdigheter. Som informant C tidligere har nevnt, så er det også flere av hans elever som har interesse for språklige strukturer, og gjennom en fordypningsoppgave i samisk språk så kan disse elevene få utforsket språk og økt sine flerspråklige ferdigheter. En ytre motivasjonsfaktor kan være f.eks. karakter. En kan tenke seg at noen elever velger å arbeide

med det samiske fordi de tenker de kan «skille seg ut», og at man kan få bedre karakter gjennom å skrive om noe ikke alle andre skriver om.

Gjennomgående i intervjuet med informant C, er at han viser interesse for språk. En kan tolke svarene til informant C dit hen at han har et annet syn på flerspråklighet enn hva det tidligere har vært. Historien har vist at synet på flerspråklighet har variert, og at det ikke alltid har vært en positiv innstilling til å kunne flere språk, der dette kunne føre til blant annet språkforvirring. Tankegangen rundt flerspråklighet har i nyere tid snudd til å dreie seg om fordelene med ved å kunne flere språk, og dette påvirker også skolen da skolen skal se på flerspråklighet som en ressurs. Tankene til informant C minner om teorien om «Common Underlying Proficiency Model» (heretter CUP). Fordi informanten ytrer et ønske om et språklig innhold i flere fag (se kap. 4.4), så kan en tenke seg at informanten ser på det å ha kjennskap til flere språk som noe nyttig, og som kan styrke elevenes kognitive ferdigheter.

CUP-modellen beskriver at utviklingen av flere språk ikke går på bekostning av hverandre, men at de fint kan fungere sammen og ha en felles database. Fordi informant C har et ønske om at elevene skal ha kunnskaper om språklige strukturer, og kjennskap til flere språk, så kan en derfor si at disse tankene er i samsvar med CUP-modellen. Hvis informanten hadde tanker i retning av SUP-modellen, der ett språk går på bekostning av et annet, ville neppe denne informanten ha oppfordret elevene til å fordype seg i språk.

#### **5.4 Læreverk i undervisningen**

Når det gjelder spørsmål om tilgangen til digitale ressurser så oppgir alle informantene at de har tilgang til dette, slik som pc og smartskjermer, men det er noen forskjeller i tilgangen til digitale plattformer. Med digitale plattformer så tenker vi på lisenser til f.eks. Skolerom og A-univers, samt smartbøker og digitale læreverk. Alle oppgir at de har tilgang til digitale lisenser, med unntak av informant B. Det pågår for tiden et skifte i overgangen til Fagfornyelsen, og inntrykket er at flere skoler har en diskusjon om digitale læreverk og/eller fysiske bøker.

At elevene har tilgang til PC, har flere fordeler. En av disse er at elevene har tilgang til mange ressurser, i form av digitale læringsrom, Internett, ordbøker, spill mm. Dette gir også muligheter for at elevene kan jobbe med digitale undervisningsopplegg som læreren har

forberedt i forkant. I tillegg kan arbeidet med digitale verktøy styrke elevenes evne til kildekritikk. En ulempe med bruk av PC i undervisning er knyttet til gjennomføring av undervisninga. Hvis elevene har en ødelagt/glemt PC, så vil ikke eleven få gjennomført opplegget som planlagt. Dette kan føre til en løsning som går på bekostning av læringsutbytte, og den lille tiden som var satt av til f.eks. samisk kan forsvinne. På grunn av tid og ressurser så er det ingen garanti for at disse elevene får tatt igjen tapt kunnskap om det samiske.

Goodlad (Imsen, 2005, s. 40) sin læreplanteori beskriver det som kalles for den gjennomførte læreplan. Dette handler om at undervisningen ikke alltid går som planlagt. Informantene oppgir at undervisningen i det samiske arbeides med i fastsatte perioder. Hvis det oppstår problemer med de digitale verktøyene, Internett mm., så kan det føre til en situasjon hvor denne undervisningen ikke blir tatt igjen på grunn den planlagte perioden med undervisning.

Fordelene med tilgang til digitale ressurser handler om at de kan fungere som et fint supplement i undervisningen. Hvis det er slik at læreren oppfatter at læreboka ikke dekker kompetansemålene godt nok, så kan en finne mer faglig innhold gjennom læringsressurser som Skolerom, A-univers mm. Disse læringsrommene er også knyttet opp mot kompetansemålene, så de vil ha en viss grad kvalitetssikring. En utfordring her kan være at de som har utformet disse læringsrommene også har sin tolkning av læreplanen. Denne oppgaven har ikke som hensikt å gjennomføre en analyse av læreverk, men det kan være verdt å stille spørsmål ved kompetansen til de som utformer fagtekstene om det samiske. Er det slik at de som bidrar til det samiske innholdet har spesielle kunnskaper på dette feltet? Har forfatterne noen relasjon til det samiske? Hvem kvalitetssikrer innholdet? Det er jo nærliggende å tenke at noen med god kompetanse på det samiske også utformer lærestoffet knyttet til dette i lærebøkene, eller er det forventet at lærebokforfatteren skal ha omfattende kunnskaper om alt av fagkunnskaper som elevene skal igjennom på ungdomsskolen?

Fordelene med å ha en lærebok som man bruker i undervisninga er at man er kjent med innholdet på forhånd, og at det, i større grad, kan planlegges hva elevene får av kunnskaper. En annen fordel er at elevene får utdelt det samme stoffet (med eventuelle tilpasninger, evt høytlesning slik at flere elever får med seg stoffet). En annen fordel med lærebøker er noe så elementært som å bla i en bok, følge en tekst, trene opp evnen til konsentrasjon og strukturert gå igjennom et stoff. En siste fordel vi velger å trekke frem handler om planlegging av undervisning. Det kan, i flere tilfeller, være tidsbesparende for læreren å følge en tekst og et

ferdig undervisningsopplegg. I tillegg kan fysiske lærebøker også gjøre det litt enklere for foreldre/foresatte å følge med på hva ungene arbeider med på skolen.

Hvis læreren i stor grad er lærebokstyrt, så kan det oppstå utfordringer knyttet til mangelfull representasjon av det samiske i bøkene. Som Aas (2019, s. 9) skriver så peker en gjennomgang av Zeppelin-bøkene på mellomtrinnet i retning av en marginalisering på grunn av manglende innhold av det samiske, da knyttet opp mot den tidligere læreplanen, LK06. Det kan derfor oppstå en situasjon hvor elevene ikke oppfyller kompetansemålene fordi læreren er trofast mot bok- og lærebokforfattere. Gjennom høy lærebokstyring så kan det også oppstå en situasjon hvor læreren gjennomfører det samme undervisningsopplegget år etter år. Dette kan føre til mangel på variasjon i arbeidsmetoder og en monoton undervisning. Dette kan igjen gå på bekostning av elevenes og lærerens engasjement i det samiske.

## **5.5 Hva tenker lærerne om endringene i Fagfornyelsen?**

På spørsmålet rundt Fagfornyelsen, så sier alle informantene at de oppfatter det samiske som mer synlig i LK20 enn i tidligere læreplaner. Informant A og B mener den nye læreplanen ikke lenger er like faktabasert, og den nye læreplanen har større fokus på kultur, tradisjon og identitet. Svarene fra informantene kan tolkes som om de mener at læreplanen i større grad åpner opp for læring gjennom litteratur og litterære samtaler.

Gjennom skjønnlitteratur er det muligheter for å fortelle historier gjennom litterære karakterer som ungdommene kan kjenne seg igjen i. Selv om elevene ikke nødvendigvis har så store kunnskaper om det samiske, så kan de, gjennom å følge hovedpersonene i en fortelling, få innblikk i samiske personers levesett, kultur og tro. En ungdom er også en person som er i en mellomfase mellom å være barn og voksen, og som er på søken etter på å finne sin plass og sin egen identitet. Et eksempel er boka «Mellom verdener» av Máret Ánne Sara. Dette er en bok som handler om hverdagslivet til to samiske ungdommer, som opplever å havne i et krysningspunkt mellom samiske tradisjoner og en hobby som påvirker den samiske reindriften. Vi tenker at boka «Mellom verdener» kan føre til innsikt i samisk tro og tradisjon, og at den også er relevant for ungdommer som ikke har samisk tilknytning, fordi de litterære karakterene er helt vanlige ungdommer som er opptatt helt vanlig ungdomsproblemattikk.

Skjønnlitteratur kan derfor ses på som en inngang for å styrke elevenes interkulturelle empati. Gjennom å lese bøker som handler om samisk tro, tradisjon og kultur, så kan dette bidra til en annen forståelse av den norske urbefolkningen, og det kan også føre til at elevene får et mer helhetlig og mindre stereotyp bilde av det samiske. Når det skjønnlitterære som skal formidles til ungdommer også har litterære karakterer i samme alder, så kan det tenkes at dette kan påvirke elevenes interesse.

I litteraturundervisningen er det viktig at elevene og lærerne samarbeider når det kommer til litteratur, det er viktig at den fagligheten som eksisterer i klasserommet er tilpasset, slik at alle har mulighet til å delta. Et asymmetrisk forhold mellom elev og lærer er en naturlig del i undervisninga, men når det kommer til litterær kompetanse er det viktig at lærerne er å bevisst på dette og hvordan dette påvirker undervisningen. Elevene vil ha en viss kunnskap om litteratur og læreren skal bidra til å utvikle denne kunnskapen. Litteratur er ofte abstrakt og det er ikke nødvendigvis et riktig svar, men flere. Læreren skal være den som står på sidelinjen og guide dem gjennom det narrative.

Det å lese er noe som alltid utvikler seg og aldri tar slutt. Ved å lese utvikler vi oss språklig og som sosiale individer. En kan tenke seg at eleven, gjennom å lese litteratur, utvikler seg til å bli tenkere og bidragsytere i samfunnets litterære fellesskap. Eleven tar ansvar for å selvstendig lese tekster, dette utvikler dem til å bli tenkere og bidragsytere i samfunnets litterære fellesskap.

Gjennom den litterære samtalen får elevene mulighet til selv å analysere litteratur. Gjennom å lese og prosessere kunnskapen de får gjennom teksten, har de mulighet til å skape et bilde av et samfunn som kanskje er fjernt og annerledes fra deres levesett. Gjennom å lese boka «Mellom verdener» blir leseren invitert inn i historien der de selv har et handlingsrom hvor deres kunnskaper kan brukes for å analysere og tolke. I den litterære samtalen får de også mulighet til å samarbeide med medelever, der de sammen kan tolke og analysere det de har lest. Gjennom å snakke og analysere sammen med andre kan det åpne seg en ny forståelse av hvordan det, i dette tilfellet, er å være samisk i et moderne samfunn. Gjennom samtale med andre på samme alder kan de sammen hjelpe hverandre til å skape nysgjerrighet rundt temaet. Det å lese litteratur som er samtidsrelevant vil gi elevene et mer autentisk bilde av hvordan samene lever i dag. Med tanke på informantene som ofte sa de underviser i et mer historisk

perspektiv, så kan moderne litteratur gi elevene kunnskaper om hvordan samene lever i dag og kan heller ha et mer fremtidsrettet perspektiv.

Et annet moment som er interessant å se på i sammenheng med Fagfornyelsen, er den delen der informantene får spørsmål om det er noe de ønsker å legge til i læreplanen. Her er det noe forskjellige tilbakemeldinger, men alle informantene har noen ønsker. Inntrykket er at informantene i mer eller mindre grad er fornøyde med læreplanen. Hver gang det lages nye læreplaner så er disse planene på høring i flere instanser, og lærere har mulighet til å komme med sine synspunkter på den nye læreplanen som skal produseres. I prinsippet så vil det jo være slik at samtlige lærere har mulighet til å komme med sine meninger, tanker og ønsker for ny læreplan, og det hadde vært interessant å få et innblikk i hvilke tilbakemeldinger det som omhandler det samiske i ny læreplan, har fått.

En kan derfor undre seg over om det er slik at lærere blir en slags passiv mottaker av læreplanene som blir produsert, da de faktisk har mulighet til å påvirke læreplanen gjennom å gi tilbakemeldinger på høringene. Vi vet ikke om våre informanter har gitt tilbakemelding da den nye læreplanen i norsk var på høring, så dette kan vi ikke si noe om. Ut ifra funnene fra tidligere undersøkelser, samt denne oppgaven, så viser disse undersøkelsene at det samiske ikke i særlig stor grad er prioritert i lærernes undervisningspraksiser og årsplaner. Vi tenker det ikke er spesielt vågalt å mistenke at de samiske kompetansemålene ikke er de det har vært størst tilbakemelding på da læreplanen var på høring.

## **5.6 Et ønske fra lærerne om kompetanseheving**

«Diverse»-posten i intervjuguiden var en mulighet for informantene til å ta opp ting vi ikke var inne på i løpet av intervjuet. Her bruker to av informantene muligheten til å snakke om kunnskapshull og informant D ytret et ønske om et kompetansehevingsprogram for lærere. Hendelsen informant D nevner, om kollegaen som hadde fordommer mot samene på grunn av manglende kunnskaper, føyer seg inn i rekken av tidligere undersøkelser og teori, og ut ifra dette så er det ikke overraskende at kunnskapsmangel nok en gang blir et tema i løpet av intervjuet. Slik vi ser det, så er det et klart behov for økt kunnskap hos lærere. Å ha denne kunnskapen vil være viktig for å motvirke blant annet fordommer mot samer, både i skolen og i samfunnet, men også for å gi god nok undervisning og bidra til å skape et nødvendig engasjement hos elevene. Alle lærere kommer med forskjellige holdninger, tanker og

meninger om det samiske, men gjennom økte kunnskaper kan en motvirke blant annet stereotypiske holdninger.

På en side så er det forståelig at lærere ønsker en styrking av sin kompetanse. Spørsmålet handler derimot noe om hvem som har ansvaret for denne kunnskapsutviklingen. Er det skoleeiere, skoleledelse eller lærerne selv? Gjennom intervjuet med våre informanter så framkommer det at kun én av informantene har forsøkt å tilegne seg nye kunnskaper gjennom forskning, og en del av motivasjonen med å arbeide med det samiske er knyttet til ytre motivasjonsfaktorer. På en annen side så kan det være forståelig at lærere med en lav grad av tilknytning til det samiske til en viss grad distanserer seg fra stoffet. En kan se for seg en mulighet for økt interesse for feltet hvis en også har større kunnskaper om det samiske.

Allikevel så kan det være vanskelig å argumentere for at det samiske ikke bør ha større plass i norskfaget, hvis det er slik informantene i både vår og Lile (2011, s. 362) sin undersøkelse hevder, at det samiske er viktig å undervise i. Vi tenker at det er mange som har ansvaret for at lærerne får den kompetansen som kreves for å undervise i det samiske, og det inkluderer også hver enkelt lærer. Dette ønsket om kompetanseheving er tråd med Lile (2011, s. 345) sine resultater, hvor informantene i denne undersøkelsen også ga uttrykk for et ønske om etterutdanning. Det er allikevel interessant det Lile (2011, s. 345) hevder, at det har vært sendt ut tilbud om slike kurs, men at interessen har laber. Her tror vi interessefaktoren spiller en stor rolle. Det var, som tidligere nevnt, informant D som ytret et ønske om et kompetansehevingsprogram for lærere. Dette er også en lærer med tilknytning til det samiske, og det kan tenkes at samisk tematikk opptar denne informanten i større grad, fordi hun har et nærere forhold til det enn de andre informantene.

Hvis det er slik som noen av informantene hevder, at de har kunnskapshull knyttet til det samiske, så kan en se for seg en noe kritisk situasjon i framtiden. Dette fordi dagens elever kan møte det samiske gjennom lærere som ikke er motiverte, interesserte eller har nok kunnskaper. Vi anser disse tre faktorene som noe som henger tett sammen, og dermed kan kunnskapsutvikling bidra til å styrke både motivasjon og interesse. En kan se for seg et utfall hvor læringsutbytte til dagens elever vil stagnere, hvis lærerne ikke får muligheten til, eller har et ønske om, å utvikle sine kunnskaper. Noen av dagens elever vil i framtiden utdanne seg til å bli lærere, og hvis det er slik at det ikke settes av mer tid til det samiske i dagens skole, så kan det være med på å påvirke undervisningspraksisene, holdningene og tankene til

framtidens lærere, slik Vygotsky (Imsen, 2005, s. 39) hevder i sin sosiokulturelle læringsteori. Vi ser for at en holdningsendring, i tillegg til kompetanseheving kan være med på, i større grad, å implementere det samiske i norskfaget og skolen generelt.

## 6 Sluttkommentar

Norskfaget er et fag som skal favne et utrolig stort område, inkludert kulturforståelse, mangfold og kulturarv. I tillegg er norskfaget et danningsfag, i den form at faget skal bidra til å gjøre elevene til aktive medborgere som har kunnskaper om demokrati og andre kulturer, i tillegg til at faget skal gjøre elevene rustet til et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

I 2022 bør det ikke være kontroversielt å si at det samiske bør ha en plass i undervisningen i norsk skole, og gjennom Opplæringsloven så er også det samiske lovfestet. Den generelle delen av læreplanen beskriver samisk som en del av den norske kulturarven, og gjennom læreplanen i norsk, som skal gi innsikt i norsk kulturarv, kan en si at det samiske *skal* undervises om. Det som har vært interessant med denne oppgaven er å undersøke hva slags plass det samiske har i undervisningen i norskfaget, og hva et utvalg norsklærere tenker om det samiske.

Gjennom Borg sine teorier om teacher cognition så kan en argumentere for at lærernes tanker om det samiske, og det samiske sin plass i undervisningen henger tett sammen. Gjennom denne oppgaven har vi fått et innblikk i hva lærerne tenker om det samiske. Undersøkelsen har avdekket at alle de spurte lærerne synes at samisk kultur, litteratur og språk er viktig å undervise om. Paradokset er at gjennom intervju med lærerne så peker funnene i retning av at det samiske likevel vies lite tid og innsats, både i årsplaner og i undervisningen generelt. En kan tenke seg at hvis noe er viktig, så vil det også i større grad prioriteres.

I denne oppgaven har vi forsøkt å forklare det vi ser på som aktuelle forklaringer på at det som undersøkelsen viser, at det samiske gis lite oppmerksomhet. Noe av forklaringene er knyttet til overordnede teorier som handler som synet på flerspråklighet, tolkning av læreplan og hvordan undervisningen kan påvirkes av lærernes egne holdninger, erfaringer og kunnskaper. Utfordringen kan oppstå hvis disse lærerne, gjennom egen oppvekst- og opplæring, har manglende kunnskaper om det samiske, eller har inntrykket at det samiske er



nedprioritert. Dette er da holdninger som kan manifestere seg videre hos nåværende elever, og det er lett å trekke paralleller til hovedmål/sidemål-situasjonen, der noen forteller historier om lærere som kommer inn og forteller at sidemål bare er noe elevene må igjennom.

En annen forklaring er knyttet til tilgang til ressurser, få valgmuligheter knyttet til skjønnlitterære verk, samt kunnskapshull hos lærerne. At noen av informantene oppgir at de ikke kan nok om spesielt språk, minner om undersøkelsen til Lile fra 2011. Fordi denne undersøkelsen begynner å bli noen år gammel så hadde det, i framtiden, vært interessant å undersøke kunnskapene til dagens lærere, for å se om det finnes noen endringer i både lærernes- og elevenes kompetanse.

I arbeidet med denne masteroppgaven har det dukket opp flere spørsmål som vi håper noen får anledning til å forske på. Noe av det vi finner interessant er å avdekke om det finnes forskjeller i holdninger til det samiske i norskfaget basert på faktorer som geografisk tilhørighet, alder og utdanning. Er det slik at lærere, som er utdannet etter den nye lærerreformen fra 2017, sitter med større kompetanse innenfor samisk kultur, litteratur og språk? Er den yngre generasjonen av lærere mer eller mindre opptatt av det samiske, enn den noe eldre generasjonen?

Etter intervjuene med informantene, sitter vi igjen med svar som, for mange, kanskje ikke er overraskende. Disse funnene samsvarer også med egne erfaringer, både som elever og lærere. Setter man funnene i relasjon med revitaliseringen som pågår så mener vi at det er verdt å stoppe opp og undre seg over hvorfor det samiske, til tross for økt synlighet i samfunnet, fortsatt ikke helt har funnet sin plass i skolen, slik vi ser det. Vi har ingen konkrete svar på hva som skal til for at det samiske skal få en større prioritering i skolen, eller hvilke områder av det samiske som bør få et større fokus, men kanskje dette kan være et framtidig prosjekt for noen masterstudenter i lærerutdanningen?

Nå som vi har skrevet masteroppgaven, og gjennom vår erfaring med arbeidet, så har vi fått styrket vår oppfatning om det er behov for mer arbeid med samisk kultur, litteratur og språk både i norskfaget og skolen generelt. Som kommende lærere vil vi ha ganske stor makt og stort ansvar for hvordan vi legger opp undervisninga i disse temaene. Vi sitter igjen med et inntrykk av at mange tenker at det samiske er litt for «eksotisk», men det er ingen grunn til å ikke inkludere det i undervisninga i norskfaget, fordi det handler om mer enn å ha konkrete

kunnskaper om det samiske. Da tenker vi på fordelene knyttet til metaspråklig bevissthet, tospråklig kompetanse, mangfoldskompetanse og interkulturell empati. Vi tenker det ligger utfordringer i dette arbeidet fremover, men at det også er et interessant felt som helt klart har behov for større fokus.

Avslutningsvis vil vi gjerne trekke linjene tilbake til innledningen i denne oppgaven. Det er ikke lett å finne svar på om det er en økt samisk synliggjøring i samfunnet som gjør at det samiske får plass i skolen, eller om det er fokuset i skolesammenheng som også gjør at det samiske blir mer synlig i samfunnet. Mest sannsynlig er det en kombinasjon. Elevene har behov for kompetanse og ferdigheter innenfor språk, mangfold og kultur, og her kan undervisning i det samiske være en inngang for å utvikle disse ferdighetene. Det vi forhåpentligvis kan enes om, er at elevene neppe tar skade av at det samiske blir synliggjort gjennom populærkulturen i form av BlimE!-kampanjen, TikTok eller spillverdenen. Så blir det opp til blant annet lærerne å gripe den muligheten.

## Bibliografi

- Aas, L. M. (2019). Kva for ein plass har det samiske i læreverket Zeppelin på mellomtrinnet? *Eksamensoppgave i emnekode NO-159. Norsk for ungdomstrinnet*. . Universitetet i Agder.
- Batalden, T. M. (2022). *Lær om Sametinget i Minecraft*. Hentet fra <https://skogliv.no/samisk-nasjonaldag-i-minecraft/>
- Berg-Nordli, M. (2021). *Sametinget*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/Sametinget>
- Bjarnø, V., Nergård, M. E., & Aarsæther, F. (2013). *Språklig mangfold og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnback, J. G., Bjørnback, L. A., & Paulsen, E. J. (2021, Juli 15). *Elin Oskal (25) er den nye samiske Blime-artisten*. Hentet fra <https://www.nrk.no/sapmi/elin-oskal-er-den-nye-samiske-blime-artisten-1.15572830>
- Borg, S. (2003, Mai 20). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and d. *Cambridge University Press*, ss. 81-109.
- Cohen, L., & Kassis-Henderson, J. (2017, Januar 26). Revisiting culture and language in global management teams: Toward a multilingual turn. *International Journal of Cross Cultural Management*, ss. 7-22.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Det kongelige hoff. (2021). *Kongens nyttårstale*. Hentet fra <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=200479&sek=26947>
- Det norske kongehus. (1997). *Sametinget 1997: Åpningstale*. Hentet fra Det norske kongehus: <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=171065&sek=26947&scope=0>
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. (2018). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Garcia, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjerpe, K. K. (2017). Samisk læreplanverk - en symbolsk forpliktelse? *Nordic Studies in Education*, 37(3-04), ss. 150-165.
- Hansen, K. L., & Skaar, S. W. (2021). *Unge samers psykiske helse - en kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse*. Tromsø: UiT - Norges arktiske universitet.
- Imsen, G. (2005). *Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Johansen, I. C. (2017). *"Samisk kultur er superviktig": En kvalitativ studie om samiske tema i norskfaget (Masteroppgave)*. UiT.
- Karlsdottir, R., & Hybertsen Lysø, I. (2013). *Læring, utvikling, læringsmiljø*. Trondheim: Akademika forlag.
- Karlsen, U.-M. Ø. (2021). *Det samiske og samisk litteratur i norskfaget (Masteroppgave)*. UiT - Norges arktiske universitet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug.
- Kjelaas, I., & Ommeren, R. v. (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Li, X., & Mudenia, H. (2022). *Nå kommer den første store samiske spillsatsingen i verden*. Hentet fra nrk.no: <https://www.nrk.no/kultur/na-kommer-den-forste-store-samiske-spillsatsingen-i-verden-1.15916882>
- Lile, H. K. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring : en retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Medietilsynet. (2019). *Barn og medier 2020*. Hentet fra <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Moe, T. H. (2020). *Forsker: Unge samer må ikke lenger slåss for synlighet*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/partner-samer-skole/forsker-unge-samer-ma-ikke-lenger-slass-for-synlighet/1634897>
- Myhre, J. E., & Tønnessen, M. (2022). *Innvandring*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/innvandring>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I L. I. Aa, & R. Neteland, *Master i norsk, metodeboka 2* (ss. 50-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2004: 20. (2004) *Ny utlendingslov*. Utlendingslovutvalget.
- Olsen, T. A., & Andreassen, B.-O. (2018). "Urfolk" og "mangfold" i skolens læreplaner. *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, ss. 1-17.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sametinget. (2022). *Nasjonaldag og nasjonale symboler*. Hentet fra Sametinget.no: <https://sametinget.no/om-sametinget/nasjonaldag-og-nasjonale-symboler/>
- Samisk bibliotekjeneste. (2021). *Samiske barne- og ungdomsbøker 2021*. Hentet fra Samisk bibliotekjeneste: <https://samiskbibliotekjeneste.tromsfylke.no/wp-content/uploads/2022/02/Liste-samisk-barne-og-ungdomslitteratur-2021.pdf>
- Samisk høgskole. (u.d.). *Om veiviserordningen*. Hentet fra Samiske veivisere: <https://samiskeveivisere.no/om-veiviserordningen/>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slettan, S. (2014). *Ungdomslitteratur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Slettan, S. (2018). *Fantastisk litteratur for barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Solhaug, T. (2021). Elevmangfold og inkluderende medborgerskap. I T. Solhaug, *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (ss. 126-141). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- St.meld. nr. 191 (2008-2009). *Innstilling fra kommunal- og forvaltningskomiteen om samepolitikken*. Kommunal- og forvaltningskomiteen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2008-2009/inns-200809-191/?lvl=0>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet til begeistring og besvær*. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Om faget - Læreplan i norsk. (NOR01-06)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Formål - Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Winther, L. A. (2017). *Hvilken plass har det samiske i norskfaget? (Masteroppgave)*. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

## Intervjuguide

### Innledning

- Takke for at respondent stiller opp
- Formål med intervju
- Anonymitet
- Smalltalk

### Bakgrunnsinformasjon

1. Alder
2. Hva slags landsdel er du fra?
3. Hva slags formell utdanning har du?
  - a. GLU 1-7/5-10/PPU, evt tilleggstudanning
4. Hvor lenge har du vært lærer?
  - a. Hvor lenge har du undervist ved denne skolen?
5. Hvilke fag har du i fagkretsen?
  - a. Hvilke fag underviser du i?
6. Underviser du i flere klasser?
  - a. Har du kontaktlæreransvar?
  - b. Hvor mange elever har du?

### Administrasjon og organisering

1. Hvordan organiserer dere planlegging av undervisning i norskfaget?
2. Hvordan er arbeidslandskapet? Sitter lærere hos dere på samme trinn på samme sted?
3. Har dere et samarbeid mellom lærere på trinnet?
  - a. Hvis ja: hvordan er dette samarbeidet organisert?
    - i. Trinnmøter?
  - b. Samarbeides det på tvers av trinnene?
    - i. 8-10. trinn
4. Benyttes det et tolærersystem? I hvilken grad har dere tilgang på ressurser i form av ekstra personale?
5. Hvordan anser du muligheten for mer praktisk undervisning i skolens nærmiljø?
  - a. Uteområder, natur, ekskursjoner o.l.
6. Hvordan er tilgangen på digitale ressurser?
  - a. I klasserom
  - b. Digitalt (lisenser mm)
7. Hva slags læreverk benytter dere?
8. Gjennomføres det felles perioder med felles tematikk/prosjektarbeid i klassene på trinnet?
  - a. Rom for individuelle endringer hos lærere?
9. Finnes det fagressurspersoner innenfor samiske tema på skolen?
10. Hva slags kultur vil du si det er, på din skole, rundt undervisning i samiske tema?

### Samisk litteratur, kultur og språk

1. Hva slags erfaring har du i arbeidet med samisk?
  - a. Hva er din oppfatning av elevenes engasjement i arbeid med det samiske?
2. I hvilken grad anser du samisk undervisning som viktig?
3. Har du brukt forskning for å utvikle egen kompetanse innenfor samiske tema?
  - a. Hvis ja: Hva slags?
4. Hva er tekst for deg?

5. Hva er samisk litteratur for deg?
6. Hva slags tekster har du brukt i undervisning om samisk litteratur?
  - a. Oversettelser fra samisk språk
  - b. Forfatter uten samisk bakgrunn, men om samiske tema
7. Er det noen tekster du har brukt som har engasjert elevene mer enn andre?
8. Hva er ditt formål med å arbeide samisk litteratur?
  - a. Hva tenker du at det er fint eller viktig at elevene lærer om samisk litteratur?
9. Hvordan jobber elevene med de ulike tekstene, og hva gjør de i etterkant?
10. Hva legger du vekt på i undervisninga om samisk kultur?
  - a. Fortid/fremtid
11. Hva er viktig for deg å få fram gjennom undervisninga i samisk kultur?
12. Ser du endringer i elevenes holdninger/interesser for det samiske, etter arbeid med temaet?
13. Hva legger du vekt på i undervisningen om samisk språk?
  - a. Hva tenker du er fint eller viktig at elevene skal kunne om samisk språk?
14. Hvor mye plass er satt av til å arbeide med det samiske i deres årsplaner?
  - a. Hva vektlegger dere mest innenfor det samiske?

### Arbeidsmetoder og vurdering

1. Hvilke arbeidsmetoder anser du som mest hensiktsmessig for å oppfylle kompetansemålene?
2. Får elevene muligheten til å bruke flere sanser i arbeidet med det samiske?
  - a. Hvilke?
  - b. Har du noen spesielle rekvisitter du bruker i undervisningen?
3. Har du tidligere gjennomført ekskursjoner? Hvis ja, utdyp.
4. Har du gjennomført et undervisningsopplegg som du anser som spesielt vellykket?
  - a. Hva
  - b. Hvordan vurderte du dette som vellykket?
5. Bruker du digitale ressurser i undervisninga?
  - a. Hvis ja, hvilke?
  - b. Hvor stor plass tar disse?
6. Bruker du lærebøker i undervisninga?
  - a. Hvis ja, hvilke?
  - b. Hvor stor plass tar disse?
7. Er det noen faglige ressurser du skulle sett at du hadde tilgang til?
8. Har du noen gang delt noen av dine arbeidsmetoder eller aktiviteter til kollegaer?
9. Observerer dere i kollegafellesskapet hverandre for inspirasjon i undervisninga?
10. Hva slags vurderingsmetoder har du brukt for å vurdere elevens læringsutbytte og kunnskaper?

### Avslutning

1. Hva synes du om fagfornyelsen med tanke på det som omhandler samisk?
  - a. Hva tenker du er den største endringen fra LK06 til LK20? (Mtp samisk)
2. Hvis du kunne ha vært så heldig at du kunne ha lagt til kompetansemål i den nye læreplanen, hva ville du ha lagt til? Er det noe du ville ha tatt bort?
3. Er det noe du ønsker å legge til?