



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Kortreist anbefales!»

En kvantitativ studie av samfunnfagslærere i ungdomsskolen sin opplevelse av egen kompetanse når de underviser om samisk kultur og samfunnsliv.

Bjørn- Harald Lian

LRU- 3905

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk Juni 2021

Sammendrag

I mitt prosjekt har jeg gjennom en kvantitativ undersøkelse spurt samfunnfaglærer i ungdomsskolen om hvordan de opplever sin egen kompetanse om samisk kultur og samfunnsliv i undervisning. Oppgaven gir svar på hvilke faktorer som har, etter lærernes syn, innvirkning på undervisning om temaet. For å kunne utarbeide undersøkelsen tok jeg utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan opplever samfunnfaglærere i ungdomsskolen, sin egen kompetanse i undervisninga om samisk kultur og samfunnsliv?

Vider har jeg søkt svar på følgende to forskningsspørsmål:

Hvilke faktorer mener lærer er viktigst for at eleven skal nå kompetansemål etter 10. trinn?

Får samfunnsfaglærere frem samisk mangfold i sin undervisning?

Teorigrunnlaget i oppgave bygger på tidligere forskning av Kristin Eriksen, Lisbeth Johanson og Åse Røthing. Stikkord her er : fremstilling av samer i lærebøker, bruk av lokal samisk kunnskap i undevisning og undervisning/ forebygging av fordommer.

Undersøkelsen er egenutviklet og dataene i undersøkelsen er hentet inn gjennom en tverrsnittundersøkelse (N= 35), og presenteres grafisk og deskriptivt. I undersøkelsen er det er det signifikante funn på at bruk av lokal samisk kunnskap og fokus fra skolens ledelse oppleves av lærere som viktigste faktorer i undervisning om samisk kultur og samfunnsliv. Videre kommer det tydelig frem at lærere opplever det vanskelig å få frem samisk mangfold i undervisningen.

Forord

Etter en lang prosess over fem år er det endelig klart for å levere inn oppgaven som avslutter dette arbeidet. Som lærer i mange år har det vært fantastisk å kunne ta permisjon for å ha tid til å fordype seg i selve masterskrivinga. Det har vært krevende, men ikke minst inspirerende å kunne ha tid til å reflektere og fordøye teorier og tanker.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min kjære Ingvild som har gjort det mulig å være student. Takk for din støtte når ting ikke har gått helt etter planen. Takk til Jenny og Synne, og ikke minst Illu, som tålmodig har ventet på turer ut. Takk til Shanky og Jojo for tennis og mental avreagering.

Takk til veileder Helge Christian Pedersen for interessante samtaler og hjelp, og takk til Thomas Gressnes for «Crash- kurs» i SPSS.

Til slutt takk til lærere som tok seg tid til å svare på undersøkelsen.

| | | |
|-------|--------------------------------------------|----|
| 1 | Innledning..... | 9 |
| 1.1 | Problemstilling..... | 9 |
| 1.2 | Historie | 11 |
| 2 | Teori | 13 |
| 2.1 | Didaktikk versus pedagogikk | 13 |
| 2.2 | Refleksjon og teori..... | 14 |
| 2.3 | Teori og forskning | 15 |
| 3 | Planverk..... | 25 |
| 3.1 | Læreplan Fagfornyelsen | 25 |
| 3.2 | Overordnet del fagfornyelsen | 25 |
| 3.3 | Læreplan i samfunnsfag etter 10.trinn..... | 25 |
| 3.4 | Planverk for lærerutdanning | 26 |
| 4 | Metode..... | 29 |
| 4.1 | Vitenskapsteoretisk ståsted..... | 29 |
| 4.2 | Forskningsstrategi og design | 30 |
| 4.2.1 | Målenivåer..... | 31 |
| 4.2.2 | Utforming av spørreskjema..... | 32 |
| 4.2.3 | Utvalgsprosessen..... | 34 |
| 4.2.4 | Gjennomføring av undersøkelse..... | 36 |
| 4.3 | Forskningsetikk | 36 |
| 4.4 | Kvalitet i studien..... | 37 |
| 4.4.1 | Begrepsvaliditet..... | 38 |
| 4.5 | Metode for behandling av data | 39 |
| 4.5.1 | Oversikt indekser..... | 39 |
| 4.5.2 | Åpne spørsmål..... | 41 |
| 4.5.3 | Faktoranalyse | 41 |

| | | |
|-------|-------------------------------------------------------------------|----|
| 4.5.4 | Alpha | 42 |
| 4.5.5 | Regresjonsanalyse | 42 |
| 5 | Statistisk bearbeidelse av datasett og presentasjon av data | 45 |
| 5.1 | Representativitet | 45 |
| 5.2 | Normalfordeling | 47 |
| 5.3 | Resultat faktoranalyse og reliabilitet (Alpha)..... | 47 |
| 5.4 | Resultat regresjonsanalyse..... | 48 |
| 5.4.1 | Analyse regresjon..... | 49 |
| 5.5 | Presentasjon av data..... | 50 |
| 6 | Diskusjon..... | 63 |
| 7 | Konklusjon | 69 |
| 8 | Bibliografi | 71 |
| | Vedlegg 1: Spørreundersøkelse..... | 73 |
| | Vedlegg 2: Figurer LRU- 3680 | 81 |
| | Vedlegg 3: Figurer master..... | 83 |

Tabelliste

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Tabell 1- teoretisk oversikt spørreundersøkelse.....</i> | 34 |
| <i>Tabell 2- Oversikt indekser</i> | 40 |
| <i>Tabell 3- sammensetting av respondenter.....</i> | 46 |
| <i>Tabell 4- Normalfordeling og reliabilitet</i> | 47 |
| <i>Tabell 5- sammensetning av indekser etter faktoranalyse og reliabilitetsmålet alpha.....</i> | 47 |
| <i>Tabell 6- Regresjonsanalyse- signifikans.....</i> | 49 |
| <i>Tabell 7- spørsmålsindekser, svar i prosent (%).....</i> | 51 |
| <i>Tabell 8- påstandsindekser, alle svar i prosent (%).....</i> | 52 |
| <i>Tabell 9- Svar åpent spørsmål (indeks 12, vedlegg 1)- Kan du kort si noe om hva slags kunnskap lærebok/ bøker (du bruker) formidler om samisk kultur og samfunnsliv?</i> | 57 |

Tabell 10- Svar åpent spørsmål (indeks 16, Tabell 2)- I spørsmål 15 (indeks 15) ble du spurt om du opplever det utfordrende å undervise i emnet. Hvis det er slik at du synes det er utfordrende, kan du si noe kort om hvorfor? 59

Figurliste

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figur 1-fordeling alle svar, spørsmålsindekser (%) | 50 |
| Figur 2- Fordeling alle svar- påstandsindekser (%) | 52 |
| Figur 3- Indeks 14- I hvilken grad bruker du lokal samisk kultur og samfunnsliv som en ressurs i undervisninga? | 53 |
| Figur 4- Indeks 20- Når jeg underviser om samisk kultur og samfunnsliv så blir det som regel med fokus på tradisjonell samisk kultur..... | 54 |
| Figur 5- Indeks 18- Lærere har for liten kunnskap til å undervise om mangfoldet som samisk samfunnsliv representeres. | 54 |
| Figur 6- Indeks 17- Det jeg lærte i utdanningen min gjør meg i stand til å undervise slik at elevene mine når læreplanens mål. | 55 |
| Figur 7- indeks 21- Når elevene våre går ut av 10. trinn har de kjennskap til og kunnskap om samisk historie, språk og kultur, slik at de anerkjenner samer som urfolk. | 56 |
| Figur 8- Indeks 11- I hvilken grad opplever du at lærebok/ bøker dekker temaet om samisk kultur og samfunnsliv?..... | 57 |
| Figur 9- Indeks 15- I hvilken grad opplever du at det å undervise om samisk kultur og samfunnsliv er utfordrende?..... | 59 |

1 Innledning

Mye av grunnen til at jeg ønsker å gjøre mitt forskningsprosjekt handler om mine opplevelser knyttet til å undervise om samisk kultur og samfunnsliv. Jeg har jobbet i tromsøskolen i 23 år og har erfart at jeg, og mine kollegaer, i liten grad har undervist i det mangfoldet som preger samiske forhold. Som regel har undervisningen om samiske forhold vært preget av å vise frem det typisk samiske. Med dette mener jeg det som historisk sett er fremstilt som samisk, nemlig reindrift, lavvo, kofte, runeбомme, bidos osv. Gjennom å være med å arrangere Riddu riddu en rekke ganger, knytte vennskapsbånd til mennesker med ulik samisk bakgrunn, har interesse og kunnskap økt. Med tiden har jeg utviklet en skepsis til erfart praksis, både min og andres. I en kontekst der et nytt læreplanverk er innført, med langt større krav til kompetanse om temaet, så er det viktig å kunne skaffe empiri som sier noe om læreres kompetanse i temaet og hva undervisningen, fra læreres ståsted, inneholder. Spesielt viktig er dette fordi lærere skal bruke kunnskap til å drive holdningsarbeid som skal motvirke fordommer, stereotypier og rasisme som urfolk og minoriteter fortsatt opplever (Andreassen & Olsen, 2020).

I læreplanen overordnet del heter det: «Gjennom opplæringa skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Andreassen og Olsen (2020, s.18) sier det ligger klare forventninger om at det legges til rette for at alle elever i Norge lærer om samiske forhold. Når det i tillegg heter i forskriften for grunnskolelærerutdanninga at: «kandidatene skal kvalifiseres til å ivareta opplæring om samiske forhold og ha kunnskap om samiske barns rett til opplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnskolen» (Lovdata, 2016), er det tydelig og klart hva som forventes av lærernes undervisning om temaet.

1.1 Problemstilling

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg se på hvordan andre samfunnsfagslærere opplever det å undervise om samisk kultur og samfunnsliv. Problemstillingen min vil lyde som følgende:

Hvordan opplever samfunnsfagslærere i ungdomsskolen, sin egen kompetanse i undervisninga om samisk kultur og samfunnsliv?

Siden problemstillingen for oppgaven er beskrivende og åpen (Larsen, 2017) så vil jeg konkretisere denne med to forskningsspørsmål:

Hvilke faktorer mener lærer er viktigst for at eleven skal nå kompetansemål etter 10. trinn?

Får samfunnsfaglærere frem samisk mangfold i sin undervisning?

Opplevelse i psykologien er knyttet til en persons subjektive erfaringer av ytre sansepåvirkning, følelser, tankeprosesser, motivasjon osv. (Teigen, 2020). Kompetanse i denne sammenhengen menes som lærerens kombinasjon av kunnskaper, didaktiske ferdigheter og holdninger (Røthing, 2019) til å drive undervisning om samisk kultur og samfunnsliv. Samisk kultur og samfunnsliv kan for eksempel defineres ut fra rettigheter som urfolk, men jeg velger å legge en breiere betydning idet. Olsen (Andreassen & Olsen, 2020) viser til at samisk kultur og samfunnsliv vanskelig å ramme inn «fordi det ikke er klare skott mellom samer, norske og kvener/norskfinner» (Andreassen & Olsen, 2020, s. 37). Samisk kultur og samfunnsliv handler om det som omtales som det «kulturelle grensesnitt» (Nakata, 2007, sitert i Andreassen & Olsen, 2020, s. 38), hvor noen definerer seg eksklusivt som en del av samisk kultur og samfunnsliv, mens andre igjen kan definere seg både norsk og samisk, uten at de er mindre samisk av den grunn (Andreassen & Olsen, 2020)

Å utvikle mangfoldskompetanse hos elevene krever at lærere trener elevene slik at de utvikler forståelse og evne til refleksjon og normkritiske tilnærminger. For å avklare hva som menes med mangfoldskompetanse i min oppgave refererer jeg til, som over, verdigrunnlaget i læreplanen som viser til at «elever skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Refleksjon og normkritiske tilnærminger handler om at lærere og elever skal sammen kunne etablere nok kunnskap og forståelse til å avdekke strukturer som opprettholder fordommer, stereotyper og rasisme mot urfolk og minoriteter. Dette er å «ha en kombinasjon av relevant kunnskap og kjennskap til, og anvendelse av maktkritiske perspektiver (Røthing, 2020, s. 11 & 24). I forhold til samisk mangfoldskompetanse betyr det da at lærere skal gi elevene innsikt og forståelse av forskjellene innen samisk kultur og samfunnsliv, og hvordan maktforhold i samfunnet

påvirker, i fortid og nåtid, samiske forhold. Å utvikle et slikt perspektiv vil være en del av norske elevers demokratiopplæring (Andreassen & Olsen, 2020).

For å innhente den data som jeg trenger har jeg laget spørsmål som skal innhentes i et strukturert intervju. I spørreundersøkelsen vil jeg være opptatt av læreres opplevelse og erfaring, som vil gi et bilde av deres kompetanse og i hvor stor grad det vil være utfordrende å undervise for å nå mål i fagplanen. Siden jeg er ute etter læreres opplevelse vil det i metodedelene være nødvendig å diskutere min vitenskapelig tilnærming videre, da spørsmålene vil være av fenomenologisk karakter (Larsen, 2017). Mine undersøkelsesenheter vil være lærere fra tre byer i Nord-Norge. Disse er A, B og C. Alle vil være lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomskoletrinnet.

Når jeg skal gjøre forskning så er det viktig at denne ikke bare er interessant i et eget perspektiv, men den bør få frem innhold som også kan skape interesse og bety noe ut over seg selv (Larsen, 2017). Først og fremst mener jeg denne undersøkelsen vil være et bidrag til en del av forskningsfeltet, som det er gjort lite av fra før. Blant annet trekker Andreassen og Olsen (2020) frem at forskning som kan si noe om praksis og undervisning om samisk kultur og samfunnsforhold er mangelfull. Å få ut data som sier noe om forholdet mellom hva lærere underviser om samisk kultur og samfunnsforhold, og hva læreplan, både overordnet og fagspesifikt krever, bør være et grunnlag for å diskutere fremtidig praksis. Et premiss for å skape anerkjennelse av samiske kultur og samfunnsforhold, er at elever får kunnskap om samisk mangfold, og dermed blir i stand til å se ulike samiske perspektiver. Dette forutsetter at lærere er i stand til å gi elevene en kompetanse som skaper kritisk refleksjon, spesielt om maktforhold, privilegier og forståelsesmåter som reproducerer stereotyper (Røthing, 2020). «Reproduksjon av stereotyper fører ofte til at egenskaper attributteres fra en gruppe til enkeltindivider, og at intern mangfold oversees» (Bøyum, 2016, s. 125).

1.2 Historie

«The educational system in Norway has been instrumental in carrying out the Norwegian government`s assimilation policies (Ngai, Bæk & Paulgaard, 2015). For norskningspolitikken har skapt sår som har preget generasjoner. Stortingets opprettelsen av sannhetskommissjonen i 2019 skal skape anerkjennelse for samers, kvener og norskfinners opplevelser statens politikk (Stortinget, 2020). Ratifiseringen av ILO-konvensjonen forpliktet den norske stat til

å anerkjenne samer som urfolk. (Regjeringen.no, 2020). Videre har dette ført til at mål om samisk innhold i læreplaner har utviklet seg. Andreassen og Olsen (2020) bruker begrepene kolonisering og avkolonisering om forholdet mellom staten og samisk kultur og samfunnsliv. Vi er i en tidshistorisk periode hvor arven fra storsamfunnets behandling av samiske forhold skal repareres. Skolen, som var en viktig komponent for fornorskningen, vil være viktig i rehabiliteringen av samisk identitet og kultur og majoritetsforståelse av dette. Skolen skal, ikke bare utdanne urfolk i deres og gjennom deres egen kultur, men utdanne alle i urfolksperspektiv (Ngai et al., 2015, s. 78). I begrepet urfolksperspektiv legges det til grunn at elever skal utvikle perspektiv om det å blant annet være samisk (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen skal blant annet gjøre elever « bevisst på undertrykkende mønster og praksiser som reproduseres, i ulik grad, selv om vi ikke ønsker det, og gjør oss i stand til å endre dem»(Bang Svendsen m.fl, 2020, s. 46). Dette vil forutsette en didaktisk praksis som fordrer kompetanse om kritisk tenkning og kritisk mangfoldskompetanse.

Oppgaven videre vil bestå av fire deler. I rekkefølgen som nevnes vil jeg først presentere teori som vil jeg mener er relevant for mitt ståsted som forsker og for diskusjonsdelen. I metoddelen begrunner og beskriver jeg valg av metode, før jeg i neste kapittel presenterer data fra undersøkelsen og analyser disse. Til slutt vil jeg drøfte resultatene i lys av det teoretiske grunnlaget før jeg avslutningsvis svarer på mine forskningsspørsmål.

2 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg vise til forskning som er relevant når jeg skal drøfte mine resultater fra undersøkelsen. Siden dette er en didaktisk oppgave som handler om å undervise om samisk kultur og samfunnsliv vil jeg først avklare begrepene didaktikk og pedagogikk, før jeg reflekterer over egen tilnærming til teori og hvorfor lite forskning har funnet sted om temaet. Videre presenterer jeg tre artikler og en bok som teoretiske grunnlaget. Den første artikkelen er skrevet av Kristin Eriksen (2018) og omhandler forskning på lærebøker og hvordan samer fremstilles i disse, samt hvordan samisk kultur og samfunn plasseres i forhold til den nasjonale identitet. Jeg vil supplere Eriksen forskning på lærebøker med arbeid av Børhaug og Christophersen (2012), Børhaug (2014), Røthing & Lorentzen (2017), Jore (2018) og Ferrer & Wtlesen (2019). Videre vil jeg vise til Lisbeth Johanson (2018) undersøkelsen av bruk av lokal samisk kunnskap i undervisning, før jeg går videre med Røthings (2016) artikkel om skolen som fordoms- og forbyggingsarena. Mangfoldskompetanse vil bli presentert hovedsakelig basert på Røthings bok «Mangfoldskompetanse og kritisk tenking» (Røthing, 2020). Det vitenskapelige ståsted for overnevnte er konstruktivistisk.

2.1 Didaktikk versus pedagogikk

Som jeg har nevnt ovenfor er det viktig å avklare forholdet mellom begrepene pedagogikk, didaktikk og fagdidaktikk. Jeg skriver en oppgave hvor jeg på mange måter utforsker læreres didaktiske forutsetninger og valg. Det hører jo også til at dette er en fagdidaktiske master i samfunnsfag. Innen utdanning og undervisning brukes didaktikk, fagdidaktikk og pedagogikk om hverandre. Pedagogikk kan sees på som en vitenskap som deduktivt er utviklet fra etikk og filosofi og har en overordnet teoretisk funksjon (Gundem, 2008). Didaktikk utvikles fra undervisningen og læringens teori og praksis. Ut fra et slikt ståsted har man utviklet den didaktiske relasjonsmodellen som alle lærere, i større eller mindre grad, er kjent med. Sentrale begrep i denne er hvem, hva, når, med hvem, hvor, hvordan, med hva, hvorfor og hva til, og forenklet handler det om innhold, formidling og læring og mål (Gundem, 2008). Fagdidaktikk knyttes direkte opp mot et fag og er en konkretisering i forhold til generell didaktikk, og hvor lærere må ta praktiske og handlingsmessige valg. Gundem (2008) viser til at det er innenfor fagdidaktikken man kan hente erfaringer som teoretiseres og generaliseres. I min undersøkelse er det spesielt rammene av å undervise om samisk kultur og samfunnsliv i samfunnsfag som undersøkes og konsekvensene av disse.

2.2 Refleksjon og teori

For å kunne diskutere mine forskningsresultater så må jeg i presentere teori som har som mål å øke forståelse og innsikt, og dermed motvirke ulikhet basert på etniske og kulturelle forskjeller. Teorien skal gi perspektiver på utfordringer som oppstår når det undervises om mangfold og minoriteter i et majoritetssamfunn og spore til forandring. Innen urfolksmetodikk brukes begrepet «whitestreaming». I dette ligger det at opplæring i skolen foregår på majoritetenes premisser (Andreassen & Olsen, 2020, s. 21). Dette kan blant annet forklare nærmere ved at man i lærebøker i liten grad åpner for en maktkritisk tilnærming til blant annet den norske stats behandling av samer (Eriksen, 2018). Det vil svekke fortellingen om Norge som en «fredselskende» nasjon. Dette defineres som eksespsjonalisme, noe som vil bli nærmere forklart nedenfor. For å motvirke dette trekkes kompetanse i normkritikk og mangfoldperspektiv frem som tilnærminger for undervisning (Røthing, 2020).

De valgene som jeg har tatt i forhold teoretisk tilnærming trenger å nyanseres. Både normkritikk og kritisk manifoldskompetanse bygger på teori fra kritisk tenkning og har som mål å skape varig makt- og normkritisk bevissthet (Røthing, 2020). Der andre maktkritiske perspektiver har som mål å kritisk undersøke prosesser som skaper og opprettholder privilegier, så handler normkritikk om å granske egne og andres privilegier, og om de er «knyttet til kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn, kjønn osv.» (Røthing, 2020, s. 53). Ved å gjøre dette utvikles normbevissthet som er nødvendig for å kunne gjenkjenne og utfordre normer som bidrar til andregjøring, som i min oppgave forstås som andregjøring av samer og da plassert i en gruppe basert på etnisitet og defineres som «de andre», samt diskriminering og reproduksjon av stereotyper. Hovedmålet med en slik inngang er at elever, studenter og lærere skaper varig bevissthet om maktrelasjoner i samfunnet (Røthing, 2020), noe som ikke minst er dette viktig for lærere som skal undervise om samisk mangfold og variasjon. Spesielt viktig er det for lærere som bruker lærebøker som hovedkilde, noe jeg vil komme tilbake til når Eriksen (2018) sin forskning presenteres. Normkritikk skal også kunne overføres til andre deler av livet. Slik vil normkritikk også være viktig for å utvikle demokratisk bevissthet (Røthing, 2019). Det er og har vært diskutert hva som ligger i mangfold, og mye av kritikken har vært at innholdet er ullent og vanskelig å gripe tak i (Røthing, 2020). Røthing (2020) mener det er i møtet med normkritikk at mangfold får et tydelig og klart innhold og det er da, ifølge hun, kritisk manifoldskompetanse oppstår. Både

Ferrer & Wetlesen (2019) og Røthing (2020) viser til dybdelæring for å kunne utvikle disse ferdighetene, og omvendt, at når elevene har slik kompetanse kan nettopp dybdelæring skje.

Som avslutning i innledningen vil jeg reflektere over hvorfor det ikke er forsket så mye på reell pedagogisk praksis i samfunnsfag i grunnskolen frem til nå (Andreassen & Olsen, 2020). Kan en av grunnene være at det ved institusjoner hvor det skjer forskning, ikke har vært nok interesse for dette? Hvis man ser på innhold i læreplaner så har disse inneholdt relativt mye om samisk kultur og samfunnsliv. Folkenborg (2017) har gjort en innholdsanalyse av lærerplaner i samfunnsfag og samisk innhold i disse. Her viser han at frem til 1974 er samisk tema stort sett usynlig og noe som er fremmedartet (Folkenborg, 2017). Fra 1974 får samisk tema mere konkret plass, med søkelys på å lære om reindrift. I 1987 skjer det et skifte hvor læreplanen innhold nå skal fokusere på en breiere forståelse av samisk kultur hvor ord som innsikt, forståelse, toleranse og respekt blir bruk (Folkenborg, 2017, s. 80). I L97 og LK- 06 kommer samisk tematikk inn i målformuleringer, og økt søkelys på de ulike perspektivene ved det å være samisk. Dette har videre blitt forsterket i fagfornyelsen. Som Folkenborg (2017) viser gjennom sin gjennomgang av læreplaner så kan ikke mangelen på samisk tema være grunnen til at det ikke er gjort mere forskning på undervisning i samfunnsfag om samisk tema. Andreassen & Olsen(2020) trekker frem at det er et gap mellom lovgivning og det som faktisk skjer i undervisningen. I følge Gjerpe (Gjerpe, 2017 sitert i Eriksen, 2018, s. 59) så stiller hun spørsmål om forpliktelser i læreplaner er av symbolsk karakter og uten reel innflytelse på undervisning. Dermed kan det være nærliggende å tro at det kan finnes en forklaring her. Samtidig gir dette mulighet for meg til å gjøre noe som ikke er gjort før, og dermed være med å sette lys på viktig tematikk

2.3 Teori og forskning

Som nevnt over er det ikke gjort særlig mye forskning på læreres praksis når de underviser om samisk kultur og samfunnsliv i samfunnsfag. Utenom å vise til forskning av tematisk nærhet vil jeg vise til tidligere forskning som vil være relevant i diskusjonsdelen.

Det jeg finner som er nærmest min vinkling, er en masteroppgave skrevet av Kavli i 2019. Her gjør hun en kvalitativ undersøkelse, hvor hun intervjuer 6 samfunnsfagslærere. Deler av hennes problemstilling handler om hvordan samfunnsfagslærere underviser om samiske temaer for å oppfylle kompetansemålene (Kavli, 2019). Slik jeg leser denne oppgaven så tror

jeg at vi i grunn, har hatt noe av den samme motivasjon for våre masterprosjekter. De viktigste funnen i denne masteroppgaven er at lærere som ikke har nok kunnskap om samisk, spesielt i enspråklige kommuner, og føler seg usikker i et tema, bruker lærebøker som en slags trygghet. Siden lærebøker er mangelfulle om samisk kultur og samfunnsliv (Eriksen, 2018) så hevder Kavli at lærere kanskje da nedprioriterer dette temaet (Kavli, 2019, s. 60).

En nyttig måte å se kritisk på temaer er å ta et postkolonialt perspektiv. Postkolonial teori er også sentralt for utvikling av normkritikk og kritisk mangfoldsperspektiv som står sentralt i denne oppgaven. Dette er teori som er bygget på kritisk tenkning og har som utgangspunkt i at vesten ser på seg selv som sivilisert, rasjonell og utviklet, i motsetning til resten av verden (Røthing, 2020). For å knytte dette opp mot mitt tema, så handler det om at lærer og elever prøver å utvikle perspektiver på årsaker til for eksempel fornorskningspolitikken. Ved å forstå slike prosesser så vil det være mulig å bruke denne erfaringen til innsikt i andre prosesser, i fremtiden, som er udemokratiske handlinger. Postkoloniale perspektiver bør også brukes når lærere baserer sin undervisning på stoff fra lærebøker (Ferrer & Wetlesen, 2019). Børhaug og Christophersen (2012) viser blant annet til at lærebøker i samfunnsfag i liten grad problematiserer, og at framstillingen blir for entydig. Eriksen (2018) konkretiserer dette i sin forskning om hvordan samer i stor grad blir fremstilt som de andre i lærebøker. For å forenkle det hele så handler det om at elever «bruker briller» som gjør at de spør om hvordan og hvorfor historier brukes som de gjør, og hvorfor «akkurat de» historiene blir valgt (Ferrer & Wetlesen, 2019). Utfordringen med en postkolonial tilnærming kan være at den kan bli for overfladisk, og hvor det komplekse med aktørene viskes ut (Eriksen, 2018)

Kristin G. Eriksen (2018) undersøker i sin artikkel hvordan lærebøker i samfunnsfag fremstiller samisk mangfold. Ved bruk av postkolonial teori analyserer hun hvorvidt det samiske fremstår som en del av den «norske» identiteten. Videre tar hun utgangspunkt i kritisk pedagogikk, ved Kumashiros (2002) teori om antiundertrykkende undervisning og Bietas (2008) subjektiviseringsteori, som jeg under vil utdype, for å se om lærebøker gir mulighet for undervisning om demokrati og inkludering. Kritisk pedagogikk utvikles ut fra kritiske teorier og tar utgangspunkt i at tradisjonell undervisning reproducerer tradisjonelle maktforhold og rutiner (Strobelt, 2018)

Postkolonial teori setter søkelys på inkludering og ekskludering, forholdet mellom land, etnisitet, kjønn og raser (Skei, 2019). I utdanningen konstrueres Norge, i all hovedsak, som en stat som er fredselkende, god, tolerant og uskyldig i forhold til imperialismen og kolonisering (Eidsvik, 2016 & Gullestad, 2006 sitert i Eriksen 2018). Eriksen hevder dette er med på å dekke over den undertrykkelsen som det samiske folket er/har vært utsatt for. Slik sett vil postkolonial teori gjøre det mulig å avdekke maktstrukturer som holder i hevd majoritetsprivilegier (Eriksen, 2018).

Som jeg viser til over bruker Eriksen blant annet Kumashiros teori om ulike typer for anti-diskriminerende undervisning som grunnlag for sine analyser. Å undervise om «andre» og få kunnskap om minoriteter for majoritets elever, definerer Kumashiro (2002) som undervisning om de andre, og vil ikke avdekke strukturer som definerer de «andre» som et problem (min oversettelse, s. 59, Eriksen, 2018). For å skape forandring må elever få innsikt og forstå prosesser som ligger til grunn for normene til majoriteten og storsamfunnet. Både Børhaug (2014) og Ferrer & Wetlesen (2019) viser til at norske lærere stoler på og aktivt bruker lærebøker i opplæringen, bøker som formidler liten variasjon om det samiske (Eriksen, 2018). Det fører til at elever ikke bare må forstå at bøkens innhold kan være mangelfull, men også forstå hvilke prosesser som har gjort dem mangelfulle. Slik vil elever sammen med lærere kunne være med å forandre innhold. Som Ferrer & Wetlesen (2019) beskriver det så handler det om at elever må forholde seg til fakta på en ny måte, ved blant annet å se hvilke underliggende faktorer som opprettholder samfunnets strukturer. Dette er det som Kumashiro (2002) definerer som «kritisk undervisning om privilegier», og hvor han videre hevder at det ikke handler om mer kunnskap, men mer forstyrrende kunnskap. Slik jeg tolker det vil dette være i tråd med det Røthing (2020) beskriver som ubehagets pedagogikk. Grunntanken bak ubehagets pedagogikk handler om at lærere, elever og studenter er nødt til å forstå seg selv og sine privilegier i møte med å forstå andre (Røthing, 2020). Tanken er at det setter i sving emosjonelle prosesser i en selv, som man må forholde seg til.

Videre i artikkelen bruker Eriksen Biestas (2009) subjektiviseringsteori. Biesta viser til hvilke tre roller utdanningen har. Foruten subjektivisering, skal skolen sosialisere elever gjennom opplæring i samfunnets kulturelle og sosiale verdier. Videre skal elever kvalifiseres til å leve i et samfunn og til å være arbeidstakere (Eriksen, 2018). Subjektivisering, som ifølge Biesta er det absolutt viktigste, handler om at elever, som enkeltindivid, opplever å ta del i demokrati, uttrykke meninger og få motstand på disse (min oversettelse, s. 59, Eriksen, 2018). Her synes jeg det passer å trekke paralleller til det Hellesvik (1975) omtaler som «danning-

sosialisering» (Hellesvik sitert i Ferrer & Wetlesen, 2019, s.19), hvor elever blir «sosialisert inn i problemstillinger som skaper forutsetninger for det som skjer rundt de og med de». Slik jeg vil tolke det så vil Biestas (2009) teori bygge opp under viktigheten av at elever fysisk møter kunnskap og kultur i form av lokal samisk tilhørighet.

Med utgangspunkt i anti- diskriminerende undervisning (Kumashiro, 2002) viser Eriksen (2018) at innholdet i lærebøker hovedsakelig inneholder kunnskap om de «andre». I følge Biesta (2009) vil dette kun være nok til at elever havner, i det som jeg beskriver over, kvalifisering, og elever vil ikke delta og få den erfaringen som subjektivisering krever (Biesta, 2009). På grunn av dette hevder Eriksen (2018) norsk eksepsjonalisme vil holdes ved like. Jore (2018) viser i sin artikkel til at eksepsjonalisme handler om hvordan nasjonsbygging, med utgangspunkt i språk, historie og religion binder sammen etnisk identitet på bekostning av mennsker som ikke tilhører majoriteten (Jore, 2018). Et mer konkret eksempel, som peker tilbake til Eriksens artikkel og tema for øvrig, er at norsk eksepsjonalisme konkret har ført til at lærebøker i liten grad fokusere på undertrykkelse og rasisme som det samiske samfunn har vært utsatt for. Dette passer ikke inn i den store fortellingen om, som jeg har nevnt over, Norge som en fredselkende nasjon som ikke har en koloniseringshistorie (Eriksen, 2018).

Børhaug og Christophersen (2012) ha i sin studie av samfunnfagsbøker, utgitt etter 2006, funnet klare tegn på at «lærebøker for samfunnsfag i stor grad tegner opp et legitimert og autorisert bilde av samfunnet, og at maktinstitusjoner ofte er unndratt kritikk »(Børhaug & Christophersen, 2012, s. 198). Videre hevder Børhaug (2014) at anslag til kritisk tenking i lærebøker skjer kun sporadisk, og at det er et problem at lærebøker i stor grad er laget over samme lest og at diskursene er sammenfallende (Børhaug, 2014)

Røthing og Lorentzen (2017) viser til at lærebøker i samfunnsfag i liten grad bidrar til å utvikle normkritiske perspektiver slik at elever utvikler metoder som gjør dem i stand til å være kritisk til maktprivilegier. Der og at det ligger et stort ansvar for at både skoler og lærere har kompetanse slik at elever utvikler maktkritiske perspektiver (Lorentzen & Røthing, 2017)

Som avslutning av gjennomgang av innhold i lærebøker vil jeg trekke fram Ferrers (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. kapp.6) vurderinger rundt bruk av kilder og kritisk tilnærming til disse. Her hevder hun at liten tid er en rammefaktor som hindrer utvikling av metodisk kildearbeid, og konsekvensene er at læreboka, som sekundærkilde, som regel blir brukt til etablering av faktakunnskap. Dermed må det være læreboka som må tilnærmes kritisk, og «en undrende

holdning over for det som presenteres som «fasit», er vesentlig for å tenke kritisk» (Ferrer & Wetlesen, 2019, s. 111). Dette blir enda viktigere når undersøkelser viser at lærere setter større lit til innhold i lærebøker enn til primærkilder, og betrakter lærebøker som den kilden som objektivt er mest til å stole på (Ferrer & Wetlesen, 2019)

Lisbeth Johanson (2018) har i sin studie undersøkt hvordan bruk av lokal samisk kultur og historie kan brukes i demokratiundervisningen. Siden denne studien har få respondenter så understreker Johanson (2018) at den i liten grad er generaliserbar. Funnene indikerer likevel at bruk av lokal samisk historie i undervisningen skaper «entusiasme, deltakelse, kritisk tenkning og anerkjennelse» (min oversettelse, Johanson, 2018), og at lokal historie er nær elevers virkelighet og kan gi elever andre perspektiver.

Respondentenes svar analyseres ved bruk av Karlsons kategorisering for bruk av historie i undervisning (Johanson, 2018). Disse er vitenskap, eksistensialitet, ideologi og moral. Vitenskap handler om å oppdage, konstruere om, avkrefte og bekrefte historie. Bruk av minner og orientere seg i fortid og nåtid kategoriseres som eksistensielt. Å få frem ukjente historier som må møtes med forsoning eller rehabilitering er det moralske aspekt, mens det å rasjonalisere eller legitimere historie er ideologisk (min oversettelse, Johanson 2018).

I artikkelen trekkes det frem ulike argumenter, på teoretisk nivå, hvorfor bruk av lokal historie og kultur bør brukes. I motsetning til lærebøker, som i stor grad tilnærmes teoretisk, vil lokal bruk være mere praktisk orientert og ta i bruk det virkelige liv. Dette korresponderer med Biestas (2009) subjektiviseringsteori hvor deltakelse og erfaring er en forutsetning for å utvikle kritiske perspektiver. Bruk av lokal historie kan også utfordre historien som blir fortalt i lærebøker. I teoridelen hvor lærebøker gjennomgås blir eksepsjonalisme forklart (Eriksen, 2018, Jore, 2016). Lokal historie kan nyansere den «store fortellingen om det norske», og utvikle perspektiver som kan anspore til kritisk tenkning om definisjonsmakt, i tillegg til å rekonstruere historier.

I funnene til Johanson (2018) viser respondentene til manglende innhold i lærebøker om samiske forhold som den viktigste grunnen til å bruke lokal historie. Videre er erkjennelsen om egen kompetanse og en faktor som kan ha betydning. Lokal historie øker ikke bare elevens kunnskap om det lokale, men gir metoder og erfaringer for å se et større bilde når andre tema skal belyses (Johanson, 2018). Hun mener videre at det er stor verdi i å bruke «verden» nært klasserommet til å utvikle deltakelse og anerkjennelse hos elever. Et, etter mitt

syn, viktig funn er at bruk av lokal samisk kultur og historie viser det samiske samfunns mangfold, noe Olsen (Andreassen & Olsen, 2020) trekker frem som viktig at undervisningen i skolen får frem.

Åse Røthings (2016) artikkel «skolen som en fordoms- og forebyggingsarena» finner jeg relevant for mitt arbeid da denne trekker frem konkret hvilken kompetanse som kreves av skoles ledelse og lærere for å motvirke stereotypier og fordommer som kan reproduseres i undervisning. Løsningen hevder Røthing er å bruke ubehagets pedagogikk. Begrepet brukes ikke eksplisitt i denne artikkelen, men metodene er slik Røthing i seinere forskning beskriver som ubehagets pedagogikk (2019). Ubegagets pedagogikk handler om at elever, studenter og lærere skal utfordres ut av deres «emosjonelle komfortsone», for å skape engasjement når man behandler temaer knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme (Boler & Zembylas, 2003). Dette vil være en normkritisk tilnærming til undervisningen. Normkritisk pedagogikk er utviklet på teorier fra kritisk pдагоogikk, skeiv teori og postkolonial teori (Bromseth & Dari, 2010, Røthing og Svendsen, 2009 sitert i Røthing 2016).

Røthing (2016) presiserer i teksten at det ikke skal være en kritikk mot skoler, lærere eller lærebokforfattere, men skape bevissthet rundt situasjoner eller tekster som reproduserer fordommer.

I artikkelen trekkes det frem eksempler på oppgaver som elever møter iblant annet samfunnfagsbøker. Det første eksemplet viser til en oppgave i samfunnfagsbok for 7. trinn hvor temaet er hijab og refleksjonsspørsmålet er: «Hva tenker du om kvinner som bærer hijab?». Røthing bruker denne saken for å vise at det er forbundet med stigma å bære hijab. Videre sier hun at det er viktig å stille spørsmål om hvorfor det er viktig, og for hvem er det viktig at det stilles spørsmål med å bære hijab. Gjennom å gjøre dette fremstilles disse som de andre og majoritets «vi-et» (Røthing, 2016) gis rett til å men noe om «kvinner med hijab». Røthing (2016) hevder at disse mekanismene rår uansett kulturell bakgrunn. Problemet er at en majoritetsposisjon gjør det lett å være kritisk over for minoritetsgrupper, og det ligger ingen konsekvenser i å være det. Slike oppgaver viser tydelig frem maktasymetrien (Røthing, 2016).

Det neste eksempelet som trekkes frem er hentet fra en samfunnfagsbok brukt på 9. trinn. Her lyder refleksjonsoppgaven: «Hvordan tror du det er å være homofil?» (Berner & Borge, 2007 sitert i Røthing, 2016). Et slikt spørsmål har ikke et maktkritisk potensial og belyser ikke

maktrelasjonen minoritet- majoritet. Røthing viser til oppgaver i samfunnsfag som også kan settes inn i en kontekst hvor undervisningen handler om samisk kultur og samfunnsliv. Eriksen (2018) viser til hvordan elevers møte med det samiske i lærebøker er. Her defineres samer som «dem» som lever der. Dette utelukker samisk mangfold og dermed delvis begrensende på det å være same (Eriksen, 2018). Ved en slik inngang vil det det ikke åpnes opp for kritiske perspektiver. Det elever kan lære i den «formelle» undervisningen ved å se og forstå maktperspektiver kritisk kan gi elever kompetanse slik at de ellers i hverdagen, om det er i friminutter eller på løkka, blir oppmerksomme på det Bang Svendsen (Bang Svendsen m.fl, 2020) beskriver i sin artikkel «Avkolonisering av academia» som mikroagresjon. Mikroagresjon defineres som rasisme i hverdagen (Bang Svendsen m.fl, 2020). Eksempler på dette kan være spørsmål som: «Er du 100% same?», «Har du rein?» Isolert sett kan det være helt ok å spørre om noen har rein, men hvis man spør om dette bare fordi en person har uttrykt samisk identitet vil dette være bygd på stereotypier og fordommer. For perspektivets skyld så er det sjelden at noe spør om jeg er 100 % nordmann. Grunnen til at jeg tar opp dette er at uten perspektiver på maktforholdet minoritet- majoritet så vil det være slike fordommer som minoriteter oftest møter.

For å jobbe med overnevnte problemstillinger så kreves det, ifølge Røthing (2016), helhetlige og langsiktige strategier. Det holder ikke at lærere driver idealistisk arbeid, siden resultater da blir begrenset (Bromseth & Wildow, 2008 sitert i Røthing, 2016). Derimot viser prosesser hvor ledelse ved skoler initierer arbeid mot fordommer en betydelig bedre effekt. Et eksempel på dette er når det på skoler utvikler seg kulturer hvor for eksempel gutter snakker på en seksualisert måte om jenter. Fokuset som settes av ledelsen ved skolen vil kunne være avgjørende for å forandre en slik kultur. Røthing (2016) legger vekt på at slikt arbeid må gjøres ut fra en konstruktivistisk forståelsesmåte. Ryggmargsrefleksjonen vil være å stille spørsmål hver gang generaliseringer frembringes og utfordre elever på hvorfor slike utsagn blir tatt i bruk (Røthing, 2016).

For at lærebøker, slik Røthing (2016) viser til, ikke skal misforstås slik at stereotypier opprettholdes, må læreres kompetanse være god slik at elever ikke blir forvirret. «Lærere med god kunnskap vil kunne problematisere teksters fremstilling ut fra hvordan majoritetens egen identitetsutvikling har vært og er, og hvordan dette har betydning for hvordan minoriteter omtales og behandles» (Røthing, 2016, s. 10). Lærere må øve på å skape et felles faglig språk, som definerer og analyserer, slik at tilnærmingen mot fordommer blir helhetlig og

kontinuerlig. Det forutsetter, slik jeg skriver i avsnitt over, at skolens ledelse initiere og tilrettelegger for systemisk arbeid (Røthing, 2016)

Avslutningsvis trekker Røthing (2016) frem Kumashiros teori for anti- undertrykkende undervisning. Disse ble vist til i gjennomgangen av Eriksens (2018) forskning, men handler om at lærere må ha nok kompetanse til å kunne skille mellom undervisning som handler om « de andre», og undervisning som stiller seg kritisk til» privilegier, andregjøring og som endrer elever og samfunn» (Røthing, 2016, s. 12). At lærer har vansker med dette skyldes ofte manglendekunnskap om det å undervise om vanskelig og sensitive temaer (Anker & Von der Lippe, 2015 sitert i Røthing, 2016). Lærere må altså utvikle ferdigheter og få erfaring med å takle elevers kriser når deres forståelsesmåter utfordres eller faller sammen.

I Røthings (2020) bok «kritisk tenking og mangfoldskompetanse» beskrives mangfold i samfunnet: «I et moderne samfunn lever mennesker i et hypermangfoldig samfunn, og i verdigrunnlaget i læreplanen trekkes identitet og mangfold fram gjennom at elever skal kunne ivareta sin egen identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Røthing, 2020, s. 16). Begrepet mangfold er heftet ved både negative og positive konnotasjoner. Mange får positive tanker, mens andre mener det kan dekke over forskjeller og diskriminering. I videste forstand vil vi alle representere mangfold. For eksempel vil retten, som alle elever har om tilpasset opplæring, være et resultat av en slik tankegang. Mangfold knyttes likevel ofte til innvandring og det flerkulturelle, selv om Norge, fra langt tilbake, har hatt et mangfold av nordmenn, samer, kvener og tatere. Det man kan trekke ut fra dette er at Norge er blitt mere komplekst og mangfoldig, og det er dette som beskrives som hypermangfold (Hylland Eriksen sitert i Røthing, 2019, s. 17). Begrepet tar inn i seg alle ulike grupper av mennesker som lever her, men også variasjonen innad i gruppene. Dette ligger til grunn for en kompleks forståelse av mangfold.

Når man forholder seg til mangfold kan man ikke bare se på hva som er bra eller dårlig. Dette hevder Røthing (2019) vil føre til en forenkling som skaper fortellingen om «oss» og «dem», og som også kan bidra til å opprettholde stereotyper. En kompleks mangfoldsførståelse vil kunne utvikle verdifull kompetanse fordi man kan dra erfaringer av hvordan en gruppe mennesker for eksempel blir diskriminert, og bruke denne kunnskapen i å forstå andre grupper som er utsatte. Mangfold bør heller ikke handle om representasjon, fordi dette ikke nødvendigvis handler om faglige perspektiver (Røthing, 2020). Et eksempel på dette kan være at en etnisk norsk historiker har mere kunnskap om samiske forhold i Trøndelag på 1700-

tallet enn en historiker med samisk bakgrunn. Slik kan representasjon føre til man tar for gitt at personer har kompetanse på grunn av sin tilhørighet. Et annet eksempel kan hentes fra skolen, hvor for eksempel en uerfaren lærer spør den ene samiske gutten i klassen om han kan bruke kofta på mandag, for da starter vi opp med samisk tema. Lærere setter da eleven i en posisjon hvor han representerer en kultur eller gruppe, med fare for at representasjonen blir ensidig og begrensende for en bredere forståelse.

Røthing (2019, s. 21-22) hevder at kompetanse om mangfold handler om en kombinasjon av kunnskap og perspektiver som skal trigge bevisstgjøring og kritisk tenkning om makt forhold. Gjennom søkelys på maktforhold og relasjoner mellom mennesker og grupper kan man flytte oppmerksomheten fra «vi» som skal hjelpe «de», og heller sette søkelys og være maktkritisk på prosesser som opprettholder slike forhold. Slik vil man kunne få kunnskap som Røthing (2019) kaller kritisk mangfoldskompetanse. For at elever skal utvikle kritisk mangfoldskompetanse forutsettes det at læreren har kunnskap. Denne kunnskapen må sette han/hun/hen i stand til å ha en bred tilnærming til tema. Med dette menes at læreren kan sette seg inn i de ulike perspektivene til deltakere i en konflikt har.

Både Joron Phil (2003) og Åse Røthing (2020) har undersøkt hvordan skolen reproducerer forskjellene mellom minoriteter og majoriteten. Selv om det er nesten 20 års avstand mellom disse to trekker de frem problematikk som innholdsmessig i stor grad handler om det samme. Skolen er med på å opprettholde majoritetens kultur og dominerende maktrelasjoner (Joron Phil, 2003). Røthing sier «at det er problematisk at dersom skolens undervisning bidrar til å reproducere og befeste stereotyper (Røthing, 2020, s. 22). Det som skiller de, er forklaringene på hvorfor dette skjer. Der Phil (2003) hevder det er «pedagogikkens hemmeligheter» som fremmer forskjellene, er Røthing (2020) langt mere konkret og viser til at det er mangelen på kritisk tenkning og kritisk mangfoldsperspektiv som er årsaken.

3 Planverk

3.1 Læreplan Fagfornyelsen

Når jeg gjennomgår planene for grunnskoleutdanningen så er det viktig å presisere at jeg tar utgangspunkt i fagfornyelsen og fagplanen i samfunnsfag som gjelder fra 2020. Den overordnede planen gjelder for alle elever i grunnskolen og videregående. Videre vil jeg vise til planverket for lærerutdanning fordi det sier noe om de krav som forventes at nyutdannede lærere skal mestre når de underviser om samisk kultur og mangfold. Dette syns jeg også er nødvendig da det er læreres kompetanse som jeg kartlegger. Jeg syns også at det er verdt å legge til at de aller fleste av mine respondenter ikke er utdannet under dette planverket (2016)

3.2 Overordnet del fagfornyelsen

I læreplanens overordnede del vises det til verdier og prinsipper for elevers grunnopplæring i Norge, og gir føringer for hvilket grunnsyn som skal prege opplæringen i grunnopplæringen. Blant annet trekkes det frem at elever skal utvikle et urfolksperspektiv som en del av demokratiopplæringen, og i prinsipper for skolens praksis heter det at mangfold skal erkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2017). I det tverrfaglige temaet, demokrati og medborgerskap, skal elever kunne forstå dilemmaer rundt det å anerkjenne rettigheter knyttet til både minoritet og majoritet, og dermed utvikle bevissthet rundt majoritets- og minoritetsperspektiver. Videre skal kritisk tenkning utfordre og kritisere etablerte metoder og teorier slik at ny kunnskap kan etableres (Utdanningsdirektoratet, 2017).

3.3 Læreplan i samfunnsfag etter 10.trinn

Målene i læreplanen for samfunnsfag inneholder både implisitt og eksplisitt tekst som kan knyttes til undervisning om samisk kultur og samfunn. Implisitt skal elever beskrive hvordan urfolksrettigheter, internasjonale avtaler og samarbeid har betydning for nasjonal politikk. Eksplisitt skal eleven kunne gjøre greie for fornorskningen samene og urettferdigheten de har vært utsatt for, reflektere over konsekvensene dette har og har hatt for mennesker både på individ- og gruppenivå (Utdanningsdirektoratet, 2017). I støtte til kompetansemålene trekkes frem at urfolk- og minoritetsperspektiv skal brukes når det jobbes med bærekraftig utvikling.

Historisk empati skal utvikles gjennom å analysere hvordan makt virker og har virket i samfunnet og til slutt hvordan identitetsutvikling bland annet er påvirket av historiske forhold (Utdanningsdirektoratet, 2017).

3.4 Planverk for lærerutdanning

§ 2 sier at lærere skal kunne bidra til at elevene forstår samenes status som urfolk. I §1, punkt 1, skal « studenten kvalifiseres til å ivareta opplæringen om samiske forhold» (Kunnskapsdepartementet, 2016)

Som vi ser i planverket så legges det til grunn klart og tydelig hva elever skal forstå og kunne om samisk kultur og samfunnsliv, og hvilket ansvar læreren har. Historisk har de nye læreplanene aldri vært så tunge på samisk innhold, og dette kan spesielt ses gjennom at alle planene skal ha samisk innhold og at dette skal være likeverdig de samiske læreplanene. I min undersøkelse (indeks 21, vedlegg 1) må lærere svare på påstanden om elever ut av 10. har kjennskap og kunnskap om samisk historie, språk og kultur, slik at de anerkjenner samer som urfolk. I gjennomgangen av planene kan dette sees på som en rød tråd, og vil seinere i analysen min vise seg å være det sentrale jeg ønsker å måle.

Kritisk tenkning har stått og står sentralt i flere læreplaner. Derfor syns jeg det er viktig å trekke fram at det er diskusjon og kritikk om hva kritisk tenking er, også i de nyeste planene. «Kritisk tenking fremstilles ufullstendig i læreplanen og faglitteraturen. I fagfornyelsen blir spørsmål om sannhet og rett tonet ned eller utelatt helt. Vekten legges heller på kildekritikk og kritisk tenking som metode» (Børresen, 2021). I denne fagartikkelen hevder forfatteren at det er den psykologiske siden ved kritisk tenking som blir vektlagt. Da vil trening av ferdigheter være viktigst. At kritisk tenking handler om å «formulere gode begrunnelser, oppdage svakheter i argumenter, snakke klart og liknende er viktig, men ikke nok» (Børresen, 2021). Hun hevder videre at det er et problem at kritisk tenking ofte nevnes sammen med kildekritikk. Dermed oppfatter mange at kritisk tenkning primært handler om kildekritikk i skolen, istedenfor hva som er sant- usant, rett- galt, godt- vondt gjennom bruk av bevis som er anerkjente. Jeg tror at en slik tilnærming på metanivå vil kunne bevisstgjøre både læreres forhold til både tolkning av læreplan og arbeid med kritiske tilnærminger.

4 Metode

I denne delen vil jeg først reflektere over mitt ståsted som forsker og ulike dilemmaer som oppstår. Jeg vil videre beskrive og begrunne min forskningsstrategi og design, før jeg gjennomgår undersøkelsen og vurderer begrepsvaliditeten i denne. Reliabilitet vurderes i behandling av data. Sist i denne delen vil jeg vise til hvordan jeg behandler datamaterialet.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Mitt ståsted som forsker i denne oppgaven, er at jeg tar utgangspunkt i min oppfattelse av verden. Jeg skriver i innledningen om hvorfor jeg har valgt å forske på det jeg gjør. Her trekker jeg frem mine erfaringer med å undervise og samarbeide med andre om samisk kultur og samfunnsliv i samfunnsfag. Jeg mener at etnisk norske elever lærer for lite om temaet og at mye av grunnen av dette er sosialt konstruert. For å gi mere tyngde bak min mening syns jeg det er viktig å trekke fram majoritetens påvirkning på læreplaner. Dette omtales som whitestreaming, og sier i praksis at «selv om det har vært særlig fokus på samisk historie og kultur i læreplaner, så er de formulert på det hvite majoritetssamfunnets premisser»(Andreassen & Olsen, 2020, s. 110).

Med dette som bakgrunn plasserer jeg meg vitenskapsteoretisk innen konstruktivismen, nærmere bestemt sosial- konstruktivisme. Som en liten del av skolen tilhører jeg en organisasjon som er konstruert. Når jeg tar for gitt at disse forholdene er skapt av mennesker, så kan de også forandres (Ringdal, 2018, s. 42). Skolen er skapt på ideer, og det er perspektivet på ideenes makt som kjennetegner konstruktivismen (Jackson & Sørensen, 2010, sitert i Ringdal 2018, s. 43). Motivet bak denne oppgaven handler om å være med å bidra til at kvaliteten, på sikt heves, slik at flest mulig elever får nok kunnskap om temaet.

Ut fra det jeg skriver over så har det blitt viktig å tenke over min rolle som forsker i dette prosjektet. Jeg er preget av mine erfaringer og ønsker som setter krav til min rolle. Spesielt vil det være viktig når jeg tolker og analyserer resultatene. Mine personlige referanser må vike mest mulig slik at de ikke påvirker resultatene. Jeg må kunne leve godt med at min føroppfattelse ikke nødvendigvis blir bekreftet.

Et annet dilemma jeg må forholde meg til er visst jeg får bekreftet mine antagelser, og at det fremstår som sannsynlig at elever ikke får tilstrekkelig god nok undervisning. En slik tolkning vil være basert på læreres opplevelse av egen kompetanse, og dermed kunne oppleves som sensitivt og truende. Noe av det viktigste med dette er at jeg må behandle disse data på lik linje som om de skulle være «hyggeligere».

Ut fra slik jeg beskriver min rolle og mine dilemmaer, så ser jeg det likevel som en fordel at jeg som «førstegangsforsker» har en kvantitativ tilnærming. Det begrunner jeg med at det i spørreundersøkelsen er relativt stor avstand mellom meg og forskningsenhetene. Ved en kvalitativ tilnærming tror jeg det kunne blitt utfordrende å skulle, som «førstegangsforsker», intervju respondentene om deres egen kompetanse. Et slikt, etter min mening, sensitivt tema ville kreve erfaring som forsker for å hente ut meningsfull data.

4.2 Forskningsstrategi og design

Min metode for å samle inn data i dette prosjektet er som nevnt kvantitativ og formaliserer seg gjennom en strukturert utspørring, nærmere bestemt en tverrsnittundersøkelse. Disse kjennetegnes ved at respondentene svarer i et begrenset tidsrom og at man svarer en gang (Ringdal, 2018). Krittikken mot å benytte kvantitativ forskning i pedagogikken går på at tall ikke kan definere virkeligheten og være objektivistisk og positivistisk. Nordahl (2019) heveder mot dette ved å vise til at kvantitativ forskning i pedagogikken legger til grunn en rekke forutsetninger slik at denne forskningen ikke kan være objektiv. Resultater representert i tall vil alltid kreve fortolkning og dermed ikke være objektiv. Dette er en forståelse som jeg slutter meg til og som er en forutsetning for valg av metode.

Selve Innholdet i undersøkelsen er ikke like lett å plassere som metode for innhenting. Svarene i undersøkelsen kan som sagt kodes som tall og behandles i for eksempel SPSS. Videre kan svarene presenteres i tabeller og grafer, noe som er rent kvantitativt. Når det kommer til innhold og påstander i undersøkelsen så baserer respondentene sine svar seg på opplevelser og holdninger fra en sosial konstruert verden. Dette vil ifølge Ringdal (Ringdal, 2018, s. 110) defineres som kvalitativ metode. Samtidig er det å spørre om opplevelser forbundet med fenomenologisk undersøkelser, gjerne gjort gjennom dybdeintervjuer. Ofte forbindes kvalitativ forskning med at forskeren har en induktiv tilnærming til datainnsamlingen. Med dette menes at forskeren ikke tar utgangspunkt i teori, og har en mer

åpen tilnærming og utvikler problemstillingen gjerne ut i, og igjennom prosessen. I kvantitativ forskning er datainnsamlingen tett knyttet til problemstillingen som gjerne springer ut fra begreper og teori. Dette vil være en deduktiv tilnærming.

Slik denne forskningen er blitt til så vil det være riktig å hevde at jeg blander kvaliteter fra både kvalitativ og kvantitativ metode. Heldigvis er det slik at det ene utelukker ikke det andre. Å være bare induktiv eller deduktiv vil i praksis være umulig fordi man ikke kan gjøre forskning hvor du som forsker enten, ikke forholder deg til teori, eller bare til teori (Larsen, 2017). Ved å kombinere disse tilnærmingene har man en pragmatisk tilnærming hvor forskeren veksler mellom teori og empiri, og som kalles abduksjon (Jacobsen, 2015). Slik sett vil min metode være abduksjon.

Bakgrunnen for å velge kvantitativ er todelt. Det at det ikke er gjort kvantitative undersøkelser på temaet før er en åpenbar motivasjon. Den andre grunnen bunner i en undersøkelse som jeg gjorde høsten 2020. Som en del av masterstudiet er det et kurs som kalles prosjektoppgaven (LRU- 3680). Også i denne undersøkelsen spurte jeg om lærers kompetanse med tanke på å undervise om samiske forhold. Data i denne undersøkelsen er ikke stor (vedlegg 2), men nok til å kunne anta noen tendenser som jeg i masteroppgaven har ønsket å gå dypere inn i. I prosjektoppgaven kom det fram flere interessante ting. Blant annet kommer det frem at egeninteresse er viktigste ressurs for å undervise i tema (figur 5, vedlegg 2). Videre sier over 60% at de enten i liten grad, til en viss grad eller er usikker, på om de er kompetente nok til å undervise om samisk kultur og historie (figur 4, Vedlegg 2). 76% av respondentene uttrykker at utdannelsen i samfunnsfag kun i liten eller noen grad gjorde de rustet til å undervise om samiske forhold (Figur 7, vedlegg 2). Fordi denne prosjektoppgaven fremmer noen tendenser, men er svak i forhold til kvalitet, ønsket jeg å videreføre og utvikle tematikken i masteroppgaven, gjennom å lage flere og bedre variabler for å måle opplevd kompetanse. Dette ser jeg nærmere på seinere i kapitlet. Til slutt vil jeg trekke frem at ved å velge kvantitativ metode når jeg undersøker læreres egen praksis, så gir det meg mulighet til å kunne si noe mere systematisk enn forskning tidligere har gjort. Som tidligere sagt kan det vises til lite forskning på temaet av kvantitativ art, og dermed vil denne undersøkelsen kunne gi sammenlignbare tall, slik at man generalisere til sammenlignbare grupper..

4.2.1 Målenivåer

Målenivåene i undersøkelsen er nominal og ordinal. Nominalnivået kjennetegnes ved at kategoriene i variabelen gjensidig kan utelukkes og ikke kan rangeres. For eksempel kjønn.

Kategoriene her er mann eller kvinne og respondentene krysser av, basert på hvem han/hun er. Andre slike variabler er alder, arbeidssted, samfunnfagsutdannelse og ansenitet. Disse kategoriene kan ikke brukes statistisk sett til regneoperasjoner. Derimot er de viktige blant annet i krysstabeller hvor jeg kombinerer for eksempel når jeg kombinerer når utdannelse er tatt opp mot bruk av lokal samiske ressurser.

På ordinalnivå vil variablene ha verdier som rangeres. I min undersøkelse er verdiene rangert gjennom bruk av Likert-skalaen. I spørsmålene, med fem ulike grader av opplevelse, mens i påstandene, fem ulike grader av enighet i spennet uenig- enig. Likert- skalaen brukes som regel til å måle holdninger og verdier, og disse måles så godt som alltid på ordinalnivå (Ringdal, 2018). Vanligste måte å behandle data på ordinalnivå er, som på nominalnivå, å bruke krysstabeller. I tillegg kan det utføres enkle regneoperasjoner som for eksempel modus og median. Man kan også gjennomføre korrelasjon- og regresjonsanalyser, men det forutsetter at det er mange verdier på ordinalnivå (Johannessen mfl. 2016, s. 306, sitert i Larsen, 2017, s. 68). Det som er viktig med målenivåer er at de legger føringer for hvilken analysemetode man skal velge (Ringdal, 2018, s. 95). Jeg vil i delkapittelet 4.2.2 forklare nærmere hvordan spørreundersøkelsen er konstruert.

4.2.2 Utforming av spørreskjema

Spørreundersøkelsen er laget i nettskjema som er et program som er tilgjengelig som student ved Uit. Respondentene gjennomførte undersøkelsen med selvutfylling. Kostnadene ved denne metoden er lave og relativt lette å administrere. Ulempen er at man risikerer frafall og lavoppplutning(Ringdal, 2018).

Når jeg spør lærere om deres opplevelse av egen kompetanse i forhold til samisk kultur og samfunnsliv så vil dette i utgangspunktet være en teoretisk definisjon som må operasjonaliseres. Slik blir «opplevelse av egen kunnskap om samisk kultur og samfunnsliv» en overordnet variabel som jeg må fylle med innhold, og dette operasjonaliseres ved å lage indikatorer. I mitt arbeid er dette en kombinasjon av spørsmål og påstander:

Indikatorer

Opplevelse knyttet til samisk kultur og samfunnsliv i egen utdanning

Opplevelse knyttet til viktigste hjelpemiddel i undervisning (interesse, utdanning, lærebøker)

Opplevelse knyttet til lærebøkers innhold om samisk kultur og samfunnsliv

Opplevelse knyttet til sin ledelses fokus på samisk kultur og samfunnsliv

Opplevelse knyttet til bruk av lokal samisk kultur og samfunnsliv i undervisningen

Opplevelse knyttet til hvor utfordrende det er å undervise om samisk kultur og samfunnsliv

Videre operasjonalisering er å forme spørsmål ut av indikatorene som skal kunne måles. Dette kalles indekser (Larsen, 2017).

Dette er de spørsmålene som blir presentert i spørreundersøkelsen (vedlegg 1). Påstandene som presenteres under er utviklet rett fra det teoretiske begrepet og ikke arbeidet med på indikatornivå.

Indekser- påstander

Det jeg lærte om samisk kultur og samfunnsliv i min utdanning gjør meg i stand til å undervise slik at elevene mine når læreplanmål.

Lærere har nok kunnskap til å undervise om mangfoldet som samisk samfunnsliv representerer.

Historien om hvordan folkegrupper, andre steder i verden, blir/har blitt undertrykt, brukes ofte istedenfor den lokale historien om den norske stats behandling av samisk samfunn.

Når jeg undervise om samisk kultur og samfunnsliv så blir det som regel med fokus på tradisjonell samisk kultur(reindrift, kofte, lavvo, bidos osv).

Når elevene våre går ut av 10. trinn så har de kjennskap til og kunnskap om samisk historie, språk og kultur, slik at de anerkjenner samer som urfolk.

For å kunne måle mitt teoretiske begrep så må jeg slå sammen indekser. Dette vil jeg komme tilbake i neste kapittel, under bearbeidelse av statistisk data.

Siste steg i utformingen var å definere svaralternativer. De er konstruert etter tidligere nevnte Likert- skalaen og verdiene av disse kan sees i tabell 1.

Tabell 1- teoretisk oversikt spørreundersøkelse

| Variabler/Indikatorer | Bakgrunnsvariabler | Hovedvariabel | Undervariabler | Undervariabler |
|---------------------------|------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| indekser | | | spørsmål | Påstander |
| Gradering(verdier) | Alder,kjønn, ansenitet, sted, utdannelse | Måles av undervariabler | I liten grad Nokså liten grad Usikker Nokså stor grad I stor grad | Enig Noe enig Usikker Noe enig Enig |
| Målenivå | nominal | | ordinal | ordinal |

Selve undersøkelsen er organisert inn i tre deler hvor del 1 viser til bakgrunnsvariabler, del 2 inneholder spørsmål, mens del tre er et sett med påstander.

4.2.3 Utvalgsprosessen

For å skaffe data som jeg ønsker har det vært viktig å få respondenter som er relevante i forhold til problemstillingen min. Respondenter kan i denne oppgaven også forstås som enheter. Kriteriet for å velge ut disse er at de er samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet i Nord- Norge og at de praktiserer sitt fag i samiske kjerneområder (Evjen, Ryymin & Andresen, 2021). Alle som stemmer med dette kriteriet kalles populasjonen for undersøkelsen(Larsen, 2017), men det er umulig for meg å bruke alle disse som respondenter. Derfor må jeg foreta et utvalg i overnevnte populasjon. Forskningsmessig har dette vært noe av det vanskeligste med prosjektet. Hvordan man gjennomfører utvalg har noe å si for betydningen av den informasjonen man henter inn (Ringdal, 2018). Den beste måten å skaffe seg et utvalg i kvantitative undersøkelser er å trekke et stort et tilfeldig. Jeg har gjort, som tidligere nevnt, spørreundersøkelsen i Nord- Norge. Slik har jeg havnet i et dilemma. For å effektivt få mange nok respondenter har jeg vært nødt til å tenke strategisk, blant annet ved å vurdere skolestrukturen i området. Tidlig vurderte jeg det som lite effektivt å spørre lærere

som jobber på små skoler. Disse har få samfunnfagslærere, og arbeidet som må gjøres for å få nok respondenter er vanskelig. Bakgrunnen for denne vurderingen ligger i min tidligere nevnte prosjektoppgaven (LRU- 3680), hvor jeg erfarte at tilfeldig trekking av respondenter gjorde jobben med å innhente svar svært krevende. Jeg måtte forholde meg til 17 ulike skoler i gamle Troms fylke, hvor innstillingen til å bidra var ulik. Den mest hensiktsmessige måten for dette prosjektet ble da å vurdere hvordan jeg enklest mulig kunne få tilgang til flere mulige respondenter på en gang.

På grunn av dette valgte jeg da å sette søkelys på tre byer. Et viktig poeng er at disse skulle ha flere ungdomsskoler av en viss størrelse. Dette ville sikre tilfang av samfunnfagslærere. Videre ville jeg kunne forholde meg til få kontakter, noe som er mere oversiktlig. Til slutt endte jeg på 2 skoler i hver av byene A, B og C, altså 6 ungdomsskoler. Antallet samfunnfagslærere på disse skolene varierer mellom 7- 14 stykker. En annen fordel med å velge slik er at respondentene også representerer mange elever. I teoridelen min bruker jeg teori som omhandler hva elever bør oppnå av kunnskap om kritisk tenkning og mangfoldsperspektiv og hvordan dette skal skje. Dette henger naturligvis nøye sammen med læreres opplevde kompetanse om samisk kultur og samfunnsliv.

Et annet viktig poeng med å velge byer er at det kan være interessant i seg selv å sammenligne disse plassene. Geografisk er de som nevnt i det samiske kjerneområdet og alle tre har historisk sett hatt samisk bosetting, både nomadisk og sjøsamisk (Evjen et al., 2021). Når det kommer til nærhet og utøvelse av samisk språk og kultur, så er stedene ganske ulike. En av byene debatterer for tiden bruk av samisk på skilt, mens en annen har hatt eget språksenter i mange år. Noe annet som indikerer ulikhetene mellom byene i forhold til dette er antall elever som har samisk som 1. eller 2. språk i grunnskolen. I by A var det våren 2020 9 elever som hadde samisk. I by B er tallene for skoleåret 20/21 126. I by C er det 82 elever med samisk 1. og 2. i skoleåret 20/21. Hvis vi legger til grunn samlet antall elever i grunnskolen i de ulike kommunene (Utdanningsdepartementet, 2021), vil prosentatsen som har samisk 1 og 2 være 0,4% i by A, 1,4% i by B, mens det i by C er 3,1% av grunnskoleelevene som har det.

4.2.4 Gjennomføring av undersøkelse

Selve prosessen med å innhente svar har vært arbeidskrevende. Det å få tilgang til respondenter gikk fint, men å få de til å gjennomføre og levere inn var vanskeligere. Her kan jeg delvis skylde på meg selv. Uten å bli for teoretisk, så handler det om innstillinger i nettskjema. Med en gang første svar er innhentet låses innstillinger. Det førte til at jeg ikke kunne dele url-adressen med en skoleleder, slik at denne kunne sende videre til respondentene. Dette førte til at jeg selv måtte invitere hver og en inn. Problemet var at denne innbydelsen kom frem med overskrift nettskjema i innboksen til respondentene. Her fikk jeg tilbakemelding på at flere ikke hadde fått invitasjon, og at de ikke fant undersøkelsen. Hadde mitt navn eller en skoleleders kommet opp hadde dette trolig gått bedre. Gjennom en og halv uke var undersøkelsen tilgjengelig. Når den ble stoppet hadde 35 av 55 respondenter svart. Det gir en svarprosent på 63,6 %. Jeg skulle gjerne fått et høyere tall på dette, men jeg må si meg fornøyd da det generelt regnes som god svarprosent hvis denne er over 50% (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016).

4.3 Forskningsetikk

«Forskningsetikk handler om normer som skal sikre at den vitenskapelige virksomheten er moralsk forsvarlig (Grønmo 2016, s. 436 sitert i Larsen, 2017, s.15). Generelt kan man si at etikk handler om å forstå, ut ifra retningslinjer, regler og prinsipper hva som er riktig eller galt (Larsen, 2017). I min undersøkelse vil all data og kontaktinformasjon være anonymisert og det elektroniske selvutfyllingsskjemaet vil gi et godt personvern. Dette gjør at jeg ikke har trengt å melde inn forskningen min til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Jeg vil likevel nevne at jeg tidlig i prosjektet vurderte å ha et spørsmål om etnisk tilknytning i spørreskjemaet. Dette ville ført til at jeg måtte fått godkjenning på undersøkelsen. Grunnen til at jeg valgte å droppe spørsmålet om dette var fordi jeg ville unngå at undersøkelsen hadde, i tillegg til spørsmålene som handler om lærernes egen opplevelse av kompetanse av tema, for sensitive spørsmål.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) trekker blant annet frem etikk om redelighet rundt de funnen som presenteres (NESH, 2018). I mitt arbeid med data fra undersøkelsen oppdaget jeg plutselig at et av mine spørsmål ble målt feil. I spørsmål 10 (vedlegg 1) spør jeg respondentene mine:

Hva opplever du som din viktigste delkompetanse for å undervise om samisk kultur og samfunnsliv?

Hvor svaralternativene var:

Interesser (uformell kompetanse)

Utdanning (formell kompetanse)

Lærebøker/nettressurser

I dette spørsmålet ønsket jeg at lærere skulle velge ett alternativ. Dette skriver jeg under spørsmålet, men ikke tydelig nok. Dermed krysser flere lærere av flere bokser i svaralternativene, og jeg kan telle nært 50 svar istedenfor 35 og det har oppstått en målefeil. Dette spørsmålet skulle knyttes opp mot forskning av innhold i lærebøker (Børhaug, 2014). Denne feilen kan defineres som systemisk målefeil og ved bruk av denne svekke reliabiliteten i analysen (Ringdal, 2018). På grunn av dette har jeg valgt å ikke ta med spørsmålet i mitt videre arbeid. Vurderingene rundt spørsmål 10 hører også til i neste delkapittel, kvalitet i studien, men siden jeg på et tidspunkt syns dette var krise, og så etter en mulighet for likevel å bruke det, så er det forskningsetiske vurderinger som gjør at spørsmålet utgår.

4.4 Kvalitet i studien

Jeg har over, i presentasjonen av spørreundersøkelsen, allerede introdusert faktorer som kan påvirke kvaliteten i undersøkelsen min. I denne delen vil jeg gå nærmere inn på de vurderinger som ligger til grunn for utformingen og belyse dette med relevant teori.

Å måle opplevelse, holdninger og verdier kan bare gjøres indirekte (Ringdal, 2018, s. 94). Dette gjøres best med sammensatte mål, og vil ha betydning for validitet og reliabilitet i oppgaven.

Som jeg skisserer i utformingen av undersøkelsen så bruker jeg flere indikatorer for å operasjonalisere det teoretiske begrepet (hovedvariabelen). Ved å bruke flere indikatorer og konstruere spørsmål (indekser) av disse, så vil det jeg kunne ta inn flere sider ved begrepet. Dette kalles kombinasjonsmål (Larsen, 2017) eller sammensatte mål (Ringdal, 2018), og det vi måler blir mere fingradert (Ringdal, 2018, s. 102).

For å sikre at undersøkelsen ikke inneholdt spørsmål som kunne virke forvirrende gjorde jeg en pretest på lærere som jeg kjenner. Disse gav respons som førte til enkelte forandringer i den ferdige undersøkelsen.

4.4.1 Begrepsvaliditet

Validiteten i min undersøkelse handler om at indeksene samlet gir data som kan beskrive læreres egen opplevelse av kompetanse (kap.4.4). Dette forutsetter at respondentene forstår spørsmål og at svaralternativer virker fornuftig. Dette handler om begrepsmessig validitet. I tabell 1 viser jeg til teoretisk definisjon, indikatorer, indekser og gradering av svar. Sammenhengen mellom disse er viktig for å få høy begrepsvaliditet (Larsen, 2017, s. 46). Etter å ha gjennomført undersøkelsen vurderer jeg det slik at det er noen indekser som kanskje ikke måler mitt teoretiske begrep godt nok og burde diskuteres. Indeks 13 (Tabell 2) handler om skolen ledelse ønsker fokus på samisk kultur og samfunnsliv i undervisningen. I seg selv et interessant spørsmål. utfordringene med denne indeksen er at den kan romme ganske mye. For eksempel vil det det være naturlig å trekke inn ledelses prioritering av for eksempel tidsbruk, villighet til å kjøpe inn nye lærebøker, bruke ressurser til å samhandle med lokal samisk kultur osv. Etter vurderinger har jeg likevel valgt å ta med denne indeksen fordi ledelse ved skoler legger rammer for lærere, noe jeg vil belyse nærmere i neste kapittel. Videre er det tre indekser som jeg mener blir påvirket i svarene fordi de for enkelte kan være for sensitive. Indeks 8 (vedlegg 1) har sterke politiske konnotasjoner. Det vil være veldig politisk ukorrekt å svare i liten grad eller usikker på om det er viktig at elever lærer om samisk kultur og samfunnsliv. Ut fra dette vil denne indeksen ikke være med videre. I indeks 15 (Tabell 2) spør jeg om det er utfordrende å undervise om temaet. Her blir indeksen mere personlig og knyttet opp mot utøvelse av yrket. Det som er interessant er at i den åpne indeksen nr. 16 (Tabell 2), som følger opp nr. 15, inneholder mange svar som skulle tilsi at det er vanskelig og svarene korrespondere ikke naturlig, noe som er interessant, men jeg havnet på at denne indeksen likevel skulle være med og vil drøfte dette nærmere i diskusjonsdelen. Det siste indeksen som jeg har vært usikker på er påstand (Tabell 2). Reelt sett handler spørsmålet om respondentene klarer å gjøre den jobben som er forventet ut ifra læreplanmål i samfunnsfag. Sannsynligvis vil det for noen være vanskelig å blottlegge seg her hvis man ser at mål ikke nås. Denne indeksen vil likevel bli sentral i regresjonsanalysen hvor

jeg vil finne ut hva som er viktigst for at elever etter 10. klassetrinn skal anerkjenne samer som urfolk. Her vil også forhold rundt reliabilitet legges frem.

4.5 Metode for behandling av data

For å gjøre bearbeiding og presentasjon av data så tilgjengelig som mulig viser jeg i dette delkapittelet til bearbeidelse og metoder som brukes for de utregninger som presenteres.

Når det gjennomføres en spørreundersøkelse i nettskjema, er det mulig å bruke kodebok. Kodeboken gir tall til de ulike indeksene (spørsmålene/ påstander, vedlegg 1+ Tabell 2) og svaralternativene. Dette gjør det mulig å overføre svar som tall til statistikkbehandlingsprogrammet SPSS. Arbeidet i SPSS har vært krevende siden dette er et ukjent landskap. Det første jeg gjorde var å kode de ulike indeksene til rett målenivå. Alle indekser som har svar er bygd på Likert- skalaen og er ordinalverdier og kodes med tall (tabell 1). Dette må gjøres for å kunne gjøre regneoperasjoner. Når svarene sees første gang i SPSS så er de adskilt fra hverandre. For å gjøre dette lettere å forstå så kan jeg vise til indeks 9, altså spørsmål 9, som omhandlet hvor mye fokus det var på samisk kultur og samfunnsliv i læreres utdannelse. I kodeboken er variabelen 9, mens i SPSS kommer det ut som 9.1,9.2,9.3,9.4 og 9.5. Dette svarer til svarkategoriene *i liten grad- nokså liten grad -usikker- nokså stor grad- i stor grad*. Disse fem kategoriene må slås sammen slik at de blir en samlet verdi på indeks 9. Dette ble videre gjort med alle andre indekser. Etter dette kunne jeg igjen slå sammen alle samleindeksen fra indeks 9,11, 13,14 og 15 (Tabell 2) til en samlet indeks som mål til det teoretiske begrepet. Dette gjorde jeg også med påstandsindeksene (Tabell 2), slik at jeg nå hadde to hovedindekser som skulle kunne måle læreres opplevelse av egen kompetanse for å undervise om samisk kultur og samfunnsliv, og disse ville da være en sammensatt indeks (Ringdal, 2018). Disse samleindeksen kan nå også bearbeides videre slik jeg vil beskrive i kap. 4.5.3 og 4.5.5, og som gjør det mulig å sjekke i hvilken grad ulike sammensetninger av indekser fyller det teoretiske begrepet.

4.5.1 Oversikt indekser

Oversikt indekser brukt i utregninger og presentasjon av data. I oppgaven videre vil det refereres til de ulike indeksene (spørsmål fra undersøkelse). Disse kryssrefereres til gjennom å trykke ctrl + klikk på tabell + nummer. Nummer for enkeltindekser tilsvarer

spørsmålsnummer i spørreundersøkelsen (vedlegg 1). Jeg føler likevel behov for oversiktens del å lage en enkel tabell over alle indekser som brukes. Dette vil og innbefatte samleindekser (1,2,3,4) som blir til ved bruk av faktoranalyse i SPSS.

Tabell 2- Oversikt indekser

| Nr. indeks | Nr. i spørreundersøkelse (vedlegg 1) | Tekst |
|-------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9 | 9 | I hvilken grad opplever du at det ble fokusert på samisk kultur og samfunnsliv i din utdanning |
| 11 | 11 | I hvilken grad opplever du at lærebok/bøker dekker temaet om samisk kultur og samfunnsliv? |
| 12 | 12 (åpent spørsmål) | Kan du kort si noe om hva slags kunnskap du opplever at lærebok/bøker (du bruker) formidler om samisk kultur og samfunnsliv? |
| 13 | 13 | I hvilken grad opplever du at din skoles ledelse ønsker fokus på undervisning om samisk kultur og samfunnsliv? |
| 14 | 14 | I hvilken grad bruker du lokal samisk kultur og samfunnsliv som en ressurs i undervisninga? |
| 15 | 15 | I hvilken grad opplever du at det å undervise om samisk kultur og samfunnsliv er utfordrende? |
| 16 | 16 (åpent spørsmål) | I spørsmål 15 ble du spurt om du om i hvilken grad du opplever det er utfordrende å undervise om samisk kultur og samfunnsliv. Hvis det er slik at du synes det er utfordrende, kan du si noe kort om hvorfor? |
| 17 | 17 | Det jeg lærte om samisk kultur og samfunnsliv i min utdanning gjør meg i stand til å undervise slik at elevene mine når læreplanens mål. |
| 18 | 18 | Lærere har for liten kunnskap for å undervise om mangfoldet som samisk samfunnsliv representerer |
| 19 | 19 | Historien om hvordan folkegrupper, andre steder i verden, blir/ har blitt undertrykt, brukes ofte i stedet for den lokale historien om den norske stats behandling av samer. |
| 20 | 20 | Når jeg underviser om samisk kultur og samfunnsliv så blir det som regel med fokus på tradisjonell samisk kultur. |

| | | |
|----|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 21 | 21 | Når elevene våre går ut av 10. trinn så har de kjennskap til og kunnskap om samisk historie, språk og kultur, slik at de anerkjenner samer som urfolk. |
| 1 | samleindeks | 13 & 14 |
| 2 | samleindeks | 9, 17 & 18 |
| 3 | samleindeks | 11 & 15 |
| 4 | samleindeks | 19 & 20 |

4.5.2 Åpne spørsmål

Koding av åpne spørsmål gjennomføres etter andre prinsipper. Dette kan ved mange åpne spørsmål være svært arbeidskrevende (Larsen, 2017). I mitt tilfelle har jeg to åpne spørsmål, nr. 12 og 16 (Tabell 2) som skal utdype svarene respondentene gir på indeks 11 og 15 (Tabell 2). Min tilnærming til denne er at jeg ønsker å studere tekstene for å se om det finnes mønstre. Jeg velger ut begreper som skal fungere som klassifisering av sentrale temaer. Kritikken mot dette er at klassifisering baseres på hva forskeren synes er viktig (Thagaard, 2013, s. 160, sitert i Larsen, 2017, s. 116). Siden tekstmengden på disse er ganske liten så ble ikke kodingen særlig komplisert. Dette kan sees i Tabell 9 og tabell 10.

4.5.3 Faktoranalyse

Faktoranalyse bygger på en teoretisk modell hvor man skal finne dimensjoner eller faktorer som gir korrelasjon mellom målte variabler (Ringdal, 2018). Analysen vil styrke begrepsvaliditeten og potensielt lage nye indekser. Da vil jeg kunne gjennomføre en regresjon hvor indeks 21 (Tabell 2) er den avhengige variabelen. For å gjennomføre faktoranalysen må jeg først kode om indeksen med negativ ladning. Dette gjelder indeks 9, 11, 13, 14, og 15 (Tabell 2). Når man gjør denne analysen, får man ut to viktige verdier. Disse sier noe om hvorvidt jeg kan lage nye samleindekser ut fra alle, unntatt 21, som skal undersøkes. Kaiser-Meyer-Olkin-testen gir en verdi på 0,455, mens Bartlets test of Sphericity gir en p-verdi på 0,009. For KMO-testen er verdiene noe lav og hensikten med en faktoranalyse kan diskuteres. Derimot har BTOF (Bartlets test of Sphericity) en lavere verdi enn 0,05 og signifikant, og en faktoranalyse vil være meningsfull. Grunnen til at KMO er lav

kan sannsynligvis knyttes til at utvalget i undersøkelsen er relativt lite. Et viktig argument for å gjennomføre det som jeg har begynt på nå, er at det kan belyse hvilke faktorer som lærere mener er viktigst for at elever etter 10. anerkjenner samer som urfolk. Faktoranalysen foreslår at indeksene 9, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19 og 20 slås sammen til 4 samleindekser (

Tabell 5), hvor alle 4 har en egenverdi større en 1 (Kaisers kriterium). Med dette menes at de kan forklare noe mere enn seg selv. Dette gjøres ved å foreta en «varimax» (Ringdal, 2018, s. 361)- rotasjon som plasserer indeksene mest hensiktsmessig. Analysen viser videre at disse 4 indeksene forklarer 69,75 % av variansen i datasettet. Svarene på dette presenteres i tabell 5.

4.5.4 Alpha

Cronbachs alpha eller bare alpha (α) måler korrelasjonen mellom de ulike indeksene som skal beskrive et teoretisk begrep, og vil si hvor godt disse indeksene dekker innholdet i begrepet (Ringdal, 2018). Når α regnes ut vil verdien som regel havne mellom 0 og 1 og dermed kunne tolkes. Det man ønsker er at dette tallet skal være så høyt som mulig. I undersøkelser hvor det er mange indekser vil det være lettere å få en høy α . Kritikken mot dette er at α da kan bli høy på grunn av mengden av indekser og ikke på grunn av høy reliabilitet (Field, 2018 min oversettelse s. 823). Når man bruker færre eller få indekser så vil man godta en lavere α som godt reliabel (Field, 2018), og er den mest brukte testen for å måle reliabilitet og kan anvendes på tverrsnittdata.

Når jeg beregnet alpha måtte jeg snu de variablene som hadde negativ ladning.. Som vi kan se har indeks 4 i tabell 5 en relativ lav alpha, noe som henger sammen med utvalgsstørrelsen.

Etter å ha laget nye indekser så kunne jeg gjennomføre en regresjon hvor 21 er den avhengige variabelen (tabell 5).

4.5.5 Regresjonsanalyse

Regresjonsanalyse blir regnet som en fleksibel analyse som gir muligheter for enkle tolkninger (Ringdal, 2018). Det som er viktig er at man har en variabel som teoretisk sett gir mening at er kontinuerlig. I mitt tilfelle vil indeks 21 (Tabell 2) kunne gjøre det. Hvis jeg kan

måle den kontinuerlige variabelen med minimum 5 indekser eller flere vil dette gjøre den kontinuerlige variabelen mere konsistent (Ringdal, 2018).

5 Statistisk bearbeidelse av datasett og presentasjon av data

Dette kapittelet vil vise til undersøkelsens data. Mine data er behandlet i statistikkprogrammet SPSS. Først vurderer jeg i hvilken grad utvalget er representativt. Så presenteres utregninger som sier noe om undersøkelsens reliabilitet. Her regnes alpha og normalfordeling. Videre vil jeg gjøre en regresjonsanalyse for å finne de indeksene som lærere mener er viktigst for at elever har kunnskap etter 10., slik at de anerkjenner samer som urfolk. Foruten dette vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen ved bruk av tabeller og diagrammer.

5.1 Representativitet

Det viktigste for meg har altså vært å få tak i respondenter som har de egenskapene og kjennetegn som må til for å være med i studien (Sykepleien, 2019). Derfor er utvelgelsen min av strategisk art. Svakheten med en slik metode er at det kan forekomme skeivheter i utvelgelsen som svekker generaliserbarheten (Sykepleien, 2019), men som jeg vil vise til i neste avsnitt, så speiler utvalget i min undersøkelse ganske godt sammensettingen av lærere nasjonalt sett.

Respondentene i min undersøkelse kommer fra byene A, B og C og er sammensatt på følgende måte (neste side):

Tabell 3- sammensetting av respondenter

| Fordeling kjønn | | Alder (Grupper år) | | | | Ansenitet(erfaring) | | | | Gjennomført utdanning | | | | Undervise med/uten formell utdanning | |
|--------------------|-------|--------------------|-----------|-----------|-----------|---------------------|-----------|-----------|-----|-----------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------------------------------------|-------|
| Kvinner | Menn | 20- 29 | 30- 39 | 40- 49 | 50- 59 | 0-9 | 10- 19 | 20- 29 | 30> | <1990 | 1990- 2000 | 2001- 2010 | 2011- 2020 | Med | Uten |
| 54,3% | 45,7% | 2 | 8 | 12 | 13 | 7 | 12 | 15 | 1 | 1 | 15 | 14 | 5 | 71,4% | 28,6% |

Hvis vi ser på fordeling av kjønn så vil denne være noe skeiv i forhold til reell fordeling av kjønn i skolen generelt.. I ungdomsskolen så fordeler kjønn seg grovt sett på ca. 70 % kvinner og 30% menn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I forhold til alder så representerer alderssammensetningen i min undersøkelse ganske godt de tall som man ser fra landet for øvrig (Statistisk sentralbyrå, 2019)

Når utdannelsen er tatt vil i stor grad representere andre skoler. I hovedsak har de fleste utdannet seg mellom 1990- og 2010. At det er så få respondenter som har tatt utdanning etter 2010 (tabell 3) er det vanskelig å finne tall på, men noe av grunnen vil jeg anta har med hvor det er lett/vanskelig å få jobb. I byer som har tilknytning til utdanninger vil det ofte være flere lærere som kjemper om jobber. Ofte vil liten eller ingen ansenitet gjøre det vanskeligere å få jobb.

I følge SSB (Statistisk sentralbyrå, 2019) viser kartlegging av lærerkompetanse i grunnskolen at andelen som underviser i samfunnsfag i ungdomsskolen uten godkjent utdanning, ligger nært til tallene i min undersøkelse.

Som nevnt tidligere, er utvalget gjort av strategiske grunner, ut fra behov av egenskaper og kjennetegn. Det kan argumenteres imot at utvalget ikke er tilfeldig, men jeg mener at tallene over likevel viser en god representasjon.

5.2 Normalfordeling

Tabell 4 viser gjennomsnitt alder og ansenitet. Tallene for skewness og kurtosis sier noe om normalfordelingen av indeksene. Er verdiene høyere enn -1,96 og lavere enn 1,96 vil indeksene være normalfordelte og reliabiliteten styrket (Field, 2018).

Tabell 4- Normalfordeling og reliabilitet

| | Gjennomsnitt | Skewness | | Kurtosis | |
|------------------|--------------|------------|-------|------------|-------|
| | | statistics | error | statistics | error |
| Alder | 44,7 | -,476 | ,398 | -,931 | ,778 |
| Ansenitet | 16,8 | -0,076 | ,409 | -1,046 | ,798 |

5.3 Resultat faktoranalyse og reliabilitet (Alpha)

Tabellen under viser sammensetningen av indekser etter at en faktoranalyse er gjort. Faktoranalyse vil brukes for å lage samleindekser som har styrke til å si noe meningsfullt om den uavhengige indeksen 21 (Tabell 2), og som er en forutsetning for regresjonsanalysen (Tabell 6).

Tabell 5- sammensetning av indekser etter faktoranalyse og reliabilitetsmålet alpha.

| Samle indekser(nr) | Sammensetning av enkeltindekser | Alpha(α) |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 1 | <p>13. I hvilken grad opplever du at din skoles ledelse ønsker fokus på undervisning om samisk kultur og samfunnsliv?</p> <p>14. I hvilken grad bruker du lokal samisk kultur og samfunnsliv som en ressurs i undervisninga?</p> | 0,706 |

| | | |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 2 | <p>9. I hvilken grad opplever du at det ble fokusert på samisk kultur og samfunnsliv i din utdanning?</p> <p>17. Det jeg lærte om samisk kultur og samfunnsliv i min utdanning gjør meg i stand til å undervise slik at elevene mine når læreplanens mål.</p> <p>18. Lærere har for liten kunnskap for å undervise om mangfoldet som samisk samfunnsliv representerer</p> | 0,617 |
| 3 | <p>11. I hvilken grad opplever du at lærebok/bøker dekker temaet om samisk kultur og samfunnsliv</p> <p>15. I hvilken grad opplever du at det å undervise om samisk kultur og samfunnsliv er utfordrende?</p> | 0,586 |
| 4 | <p>19. Historien om hvordan folkegrupper, andre steder i verden, blir/ har blitt undertrykt, brukes ofte i stedet for den lokale historien om den norske stats behandling av samer.</p> <p>20. Når jeg underviser om samisk kultur og samfunnsliv så blir det som regel med fokus på tradisjonell samisk kultur</p> | 0,403 |

5.4 Resultat regresjonsanalyse

Denne analysen er som sagt basert på indeks 21 (Tabell 2) som avhengig variabel. Dette mener jeg er fornuftig fordi denne indeksen totalt sett sier noe om lærers opplevelse av å nå planmål.. Bakgrunnen for dette vises i kap. 5.5.5

Resultatet av denne ble som følgende:

Tabell 6- Regresjonsanalyse- signifikans

| Model | B | Std. Error | Beta | t | Sig |
|------------------------------------------------|-------|------------|-------|--------|------|
| Konstant | 2,071 | 1,504 | | 1,377 | ,179 |
| Snitt 13 og 14 (indeks 1) | ,391 | ,181 | ,356 | 2,159 | ,039 |
| Snitt 9, 17, og 18 (Indeks 2) | ,056 | ,203 | ,045 | ,274 | ,786 |
| Snitt 11 og 15 (Indeks 3) | -,183 | ,342 | -,091 | -,534 | ,597 |
| Snitt 19 og 20 (Indeks 4) | -,229 | ,179 | -,217 | -1,283 | ,209 |

5.4.1 Analyse regresjon

Ved å se på tallene så viser indeks 1 (Tabell 6) at det er den som har størst betydning. Det viktigste for at elever får kunnskap etter 10. trinn til å anerkjenne samer som urfolk, er bruk av lokal samisk kultur og samfunnsliv og ledelsens fokus på undervisning om samisk kultur og samfunnsliv og er tydelig signifikant. Det må også legges til at denne indeksen har en ganske sterk reliabilitet (alpha)

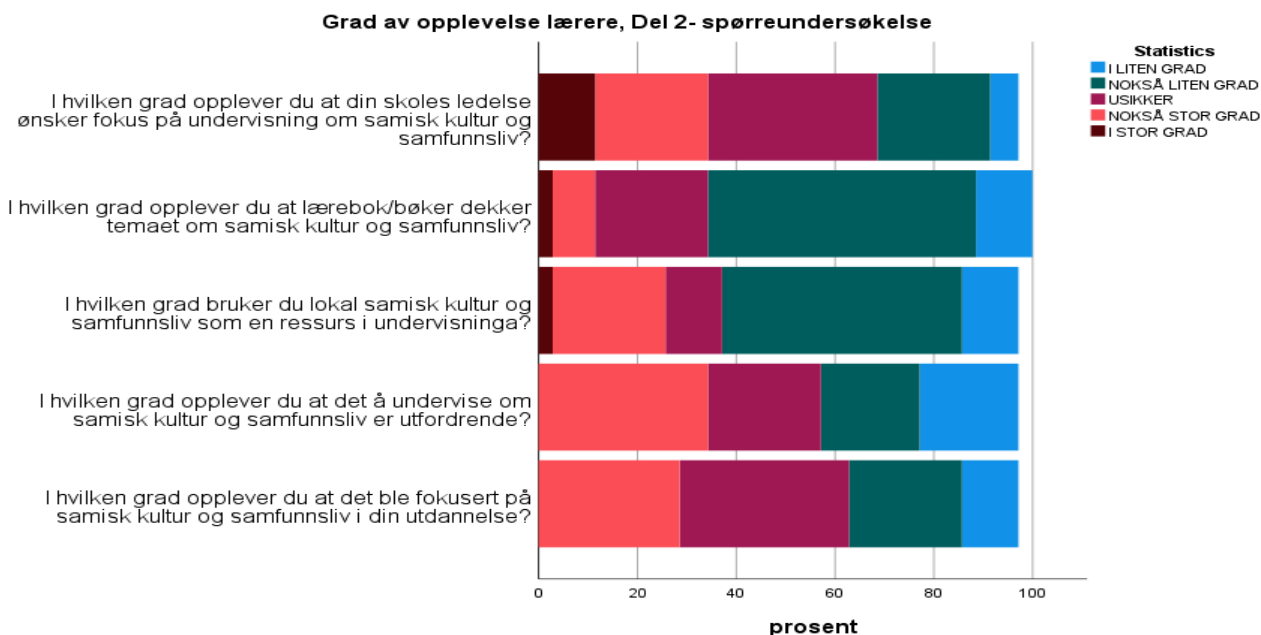
Indeks 2 (tabell 8) skal si noe om hvor viktig læreres egen utdanning er med tanke på at elever etter 10. trinn anerkjenne samer som urfolk. Tallene her viser at lærere mener utdanning har svært liten betydning for om elevene når læremålet. Her vil alderssammensetningen ha noe å si, og det vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

Indeks 3 (tabell 8) beskriver i hovedtrekk at lærebøker og opplevelse av undervisning har negativ effekt på om elever etter 10. trinn anerkjenner samer som urfolk. Denne indeksen

består læreres opplevelse av innhold i fagbøker og opplevelse av om det å undervise om samisk kultur og samfunnsliv er vanskelig.

Indeks 4 (tabell 8) viser ganske tydelig at det å undervise om andre undertrykte folkeslag enn samenes erfaringer med den norske stat, og tradisjonell samisk kultur, vil ha negativ innvirkning på om eleven når kunnskap slik at de anerkjenner samer som urfolk

5.5 Presentasjon av data

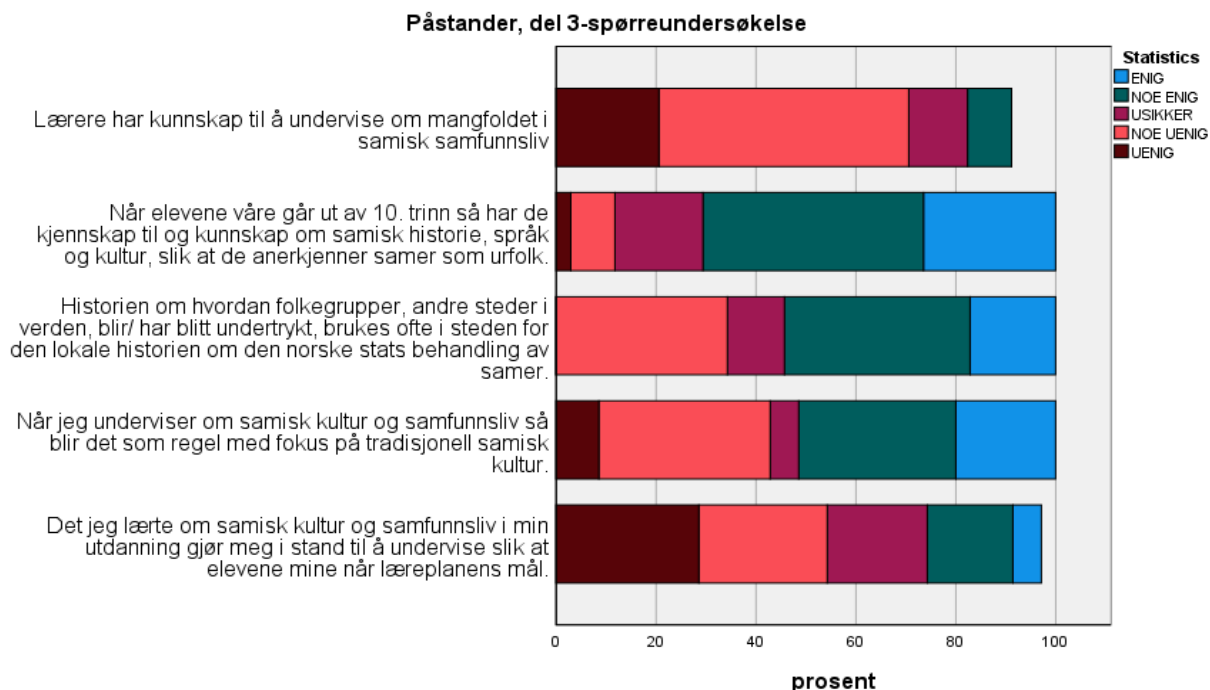


Figur 1-fordeling alle svar, spørsmålsindekser.

Figur 1 og tabell 7 gir på ulik måte oversikt over data fra spørsmålsindekser. Figuren viser blant annet at mange lærere mener lærebøker ikke dekker deres behov. Videre er mange lærere usikker eller negativ til at det i utdannelsen var nok søkelys på samisk kultur og samfunnsliv. Dette vil jeg senere se nærmere på gjennom å lage en krysstabell mot når utdanning ble tatt. Figuren viser og at bruken av lokale samiske ressurser i liten grad tas i bruk. Mange av lærerne er videre usikker på om ledelsen mener det er viktig å fokusere på undervisning om samisk kultur og samfunnsliv.

Tabell 7- spørsmålsindekser, svar i prosent (%)

| NR, INDEKS | I LITEN GRAD | NOKSÅ LITEN GRAD | USIKKER | NOKSÅ STOR GRAD | I STOR GRAD |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------|---------|-----------------------|----------------|
| 9. I hvilken grad opplever du at det ble fokusert på samisk kultur og samfunnsliv i din utdanning? | 28,6% | 22,9% | 8,6% | 28,6% | 11,4% |
| 11. I hvilken grad opplever du at lærebok/bøker dekker temaet om samisk kultur og samfunnsliv | 11,4% | 57,1% | 25,7% | 8,6% | 0% |
| 13. I hvilken grad opplever du at din skoles ledelse ønsker fokus på undervisning om samisk kultur og samfunnsliv? | 5,7% | 22,9% | 34,3% | 25,7% | 14,3% |
| 14. I hvilken grad bruker du lokal samisk kultur og samfunnsliv som en ressurs i undervisninga? | 11,4% | 48,6% | 14,3% | 25,7% | 2,9% |
| 15. I hvilken grad opplever du at det å undervise om samisk kultur og samfunnsliv er utfordrende? | 20% | 34,7% | 20% | 22,9% | 2,9% |



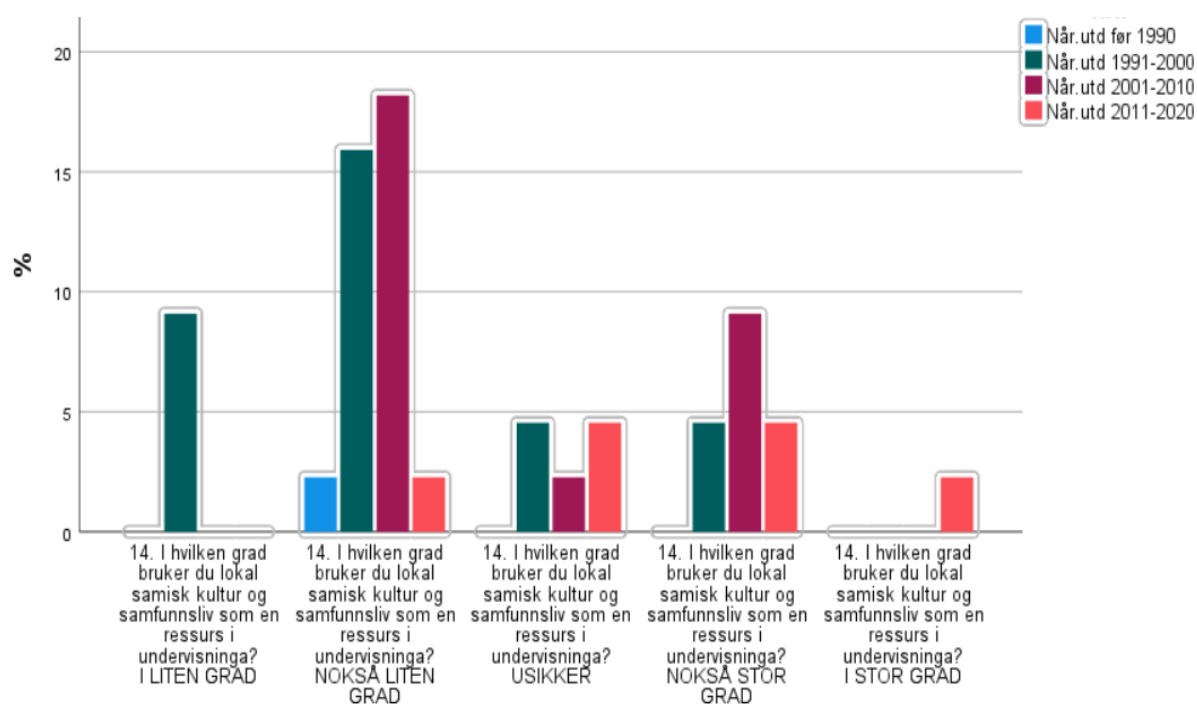
Figur 2- Fordeling alle svar- påstandsindeksener (%)

Figur 2 og Tabell 8 presenterer data fra påstandsindeksene. I dette materialet kan vi se at over 70 % av lærere er uenig eller nokså uenig om de har kunnskap om å undervise om samisk mangfold og at det ofte undervises i tradisjonell samisk kultur. Videre bekreftes det i påstandene at mange opplever innholdet i utdanningen som mangelfull.

Tabell 8- påstandsindeksener, alle svar i prosent (%)

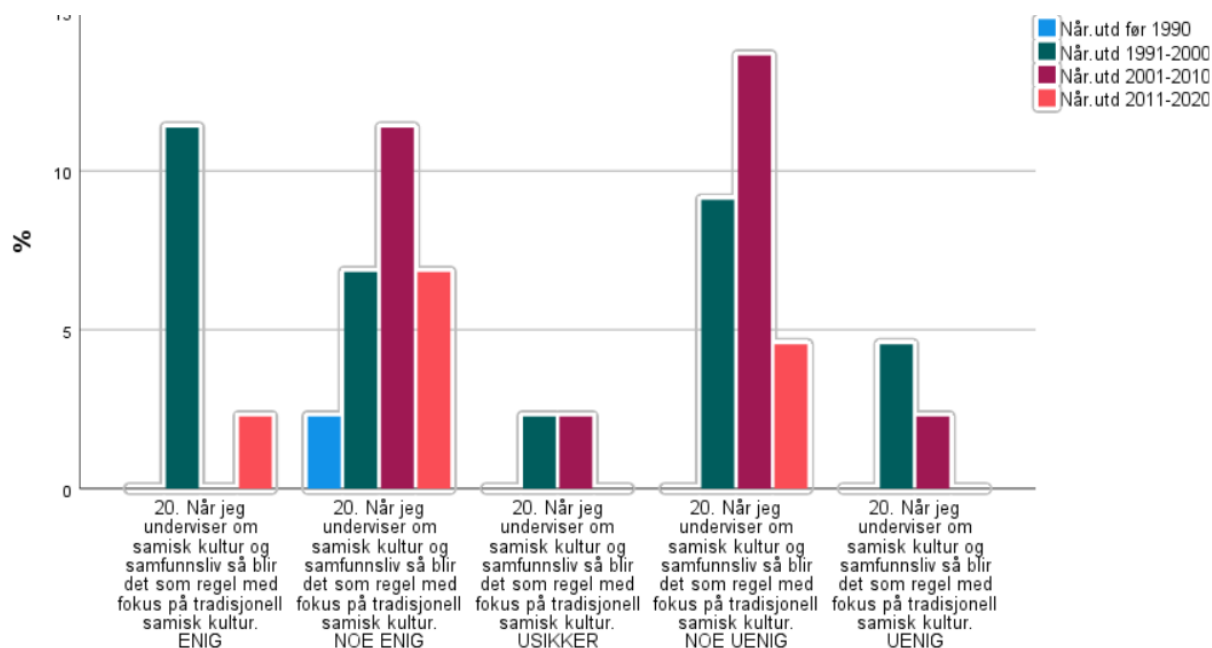
| NR.INDEKS | ENIG | NOE ENIG | USIKKER | NOE UENIG | UENIG |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------|---------|-----------|-------|
| 17. Det jeg lærte om samisk kultur og samfunnsliv i min utdanning gjør meg i stand til å undervise slik at elevene mine når læreplanens mål. | 17,1% | 20% | 28,6% | 8,6% | 28,6% |
| 18. Lærere har for liten kunnskap for å undervise om mangfoldet som samisk samfunnsliv representerer | 22,9% | 54,3% | 17,1% | 11,4% | 0% |
| 19. Historien om hvordan folkegrupper, andre steder i verden, blir/ har blitt undertrykt, | 20% | 40% | 8,6% | 34,3% | 0% |

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|------|
| brukes ofte i stedet for den lokale historien om den norske stats behandling av samer. | | | | | |
| 20. Når jeg underviser om samisk kultur og samfunnsliv så blir det som regel med fokus på tradisjonell samisk kultur. | 20% | 31,4% | 5,7% | 34,3% | 8,6% |
| 21. Når elevene våre går ut av 10. trinn så har de kjennskap til og kunnskap om samisk historie, språk og kultur, slik at de anerkjenner samer som urfolk. | 28,6% | 45,7% | 17,1% | 11,4% | 2,9% |



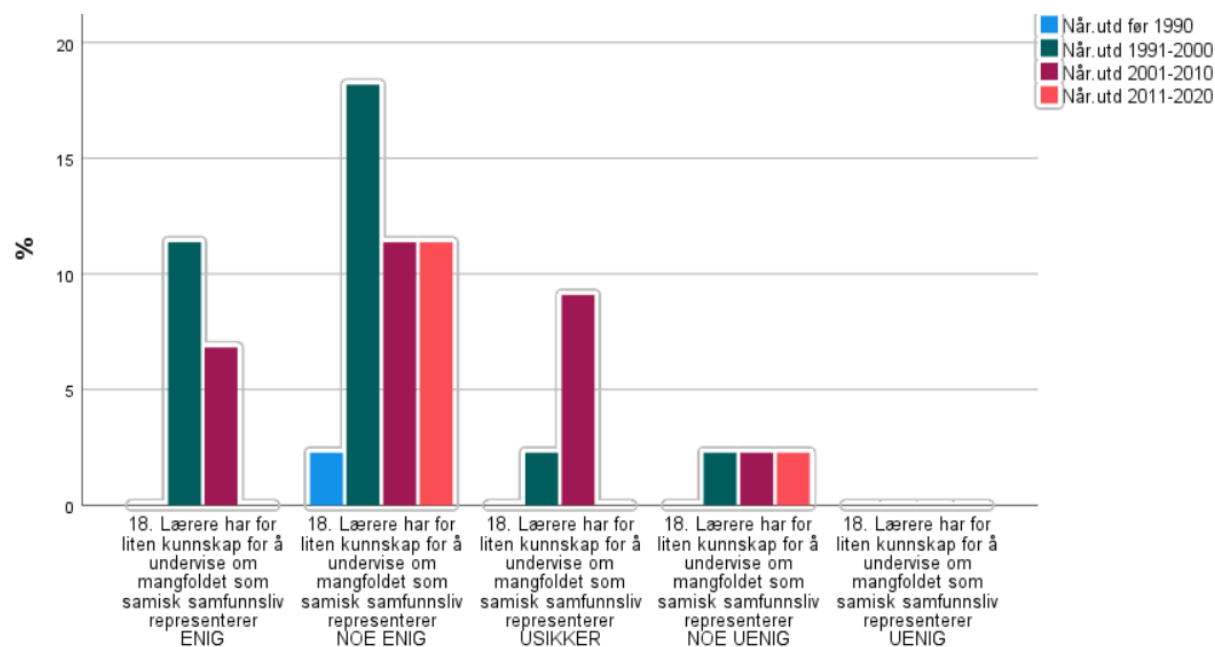
Figur 3- Indeks 14- I hvilken grad bruker du lokal samisk kultur og samfunnsliv som en ressurs i undervisninga?

Stolpediagrammet (Figur 3) viser at noen lærere bruker lokale ressurser i nokså stor grad, mens hovedvekten av lærere enten er usikre på, eller i liten grad, bruker dette. Når utdannelse er påvirket i liten grad spredning av svar (indeks 14, tabell 7)



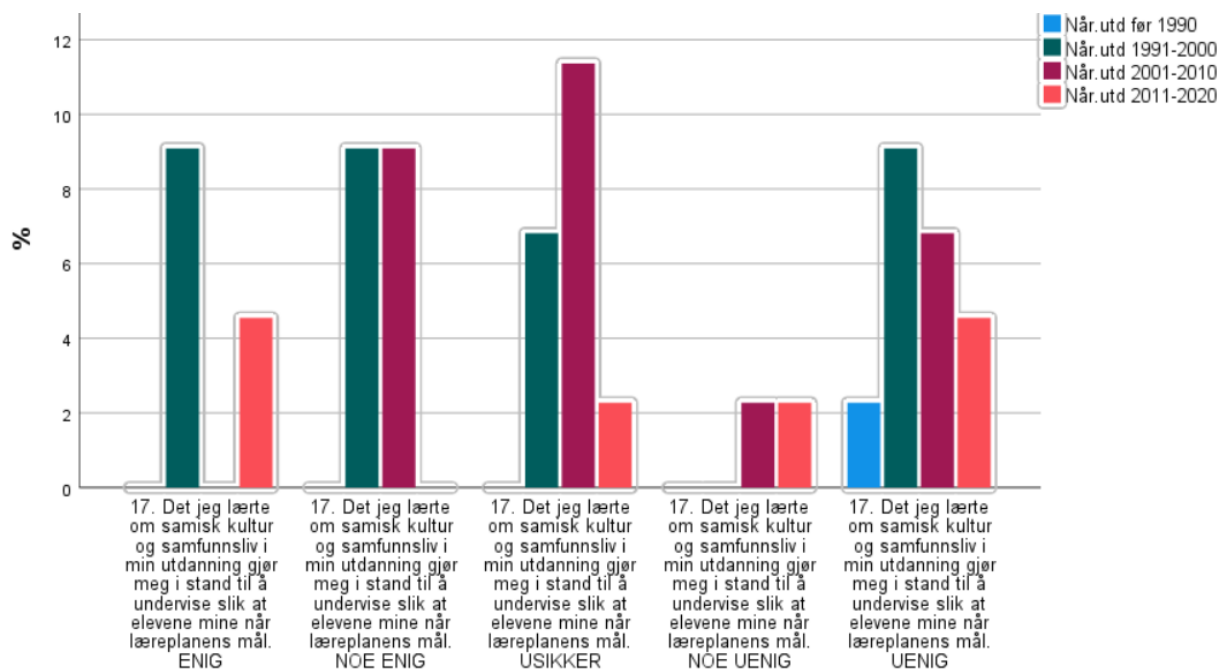
Figur 4- Indeks 20- Når jeg underviser om samisk kultur og samfunnsliv så blir det som regel med fokus på tradisjonell samisk kultur.

Figuren viser spredning og at det varierer blant lærere i om de underviser om tradisjonell samisk kultur eller ikke. Når utdanning er tatt påvirker ikke fordelingen av svar.



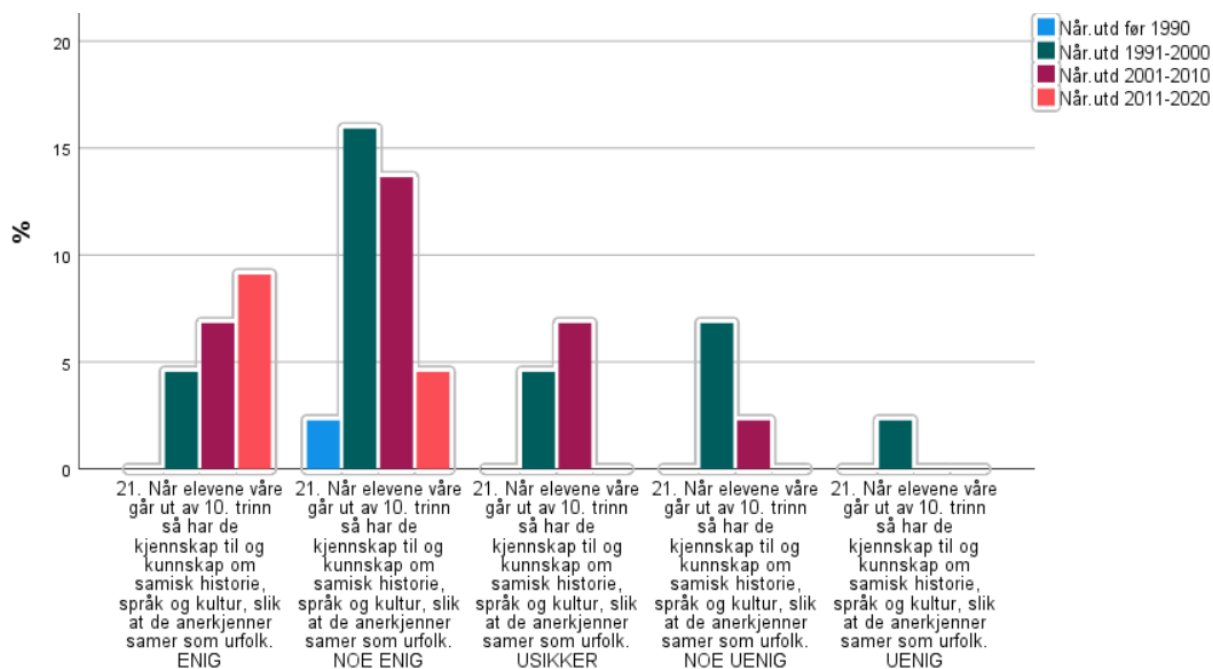
Figur 5- Indeks 18- Lærere har for liten kunnskap til å undervise om mangfoldet som samisk samfunnsliv representeres.

En stor overvekt av lærere i figur 5 er enige eller noe enig i at de ikke har kunnskap til å kunne undervise om mangfoldet innen det samiske. I tillegg kan det sees at flere er usikre, mens ingen er uenig i påstanden.



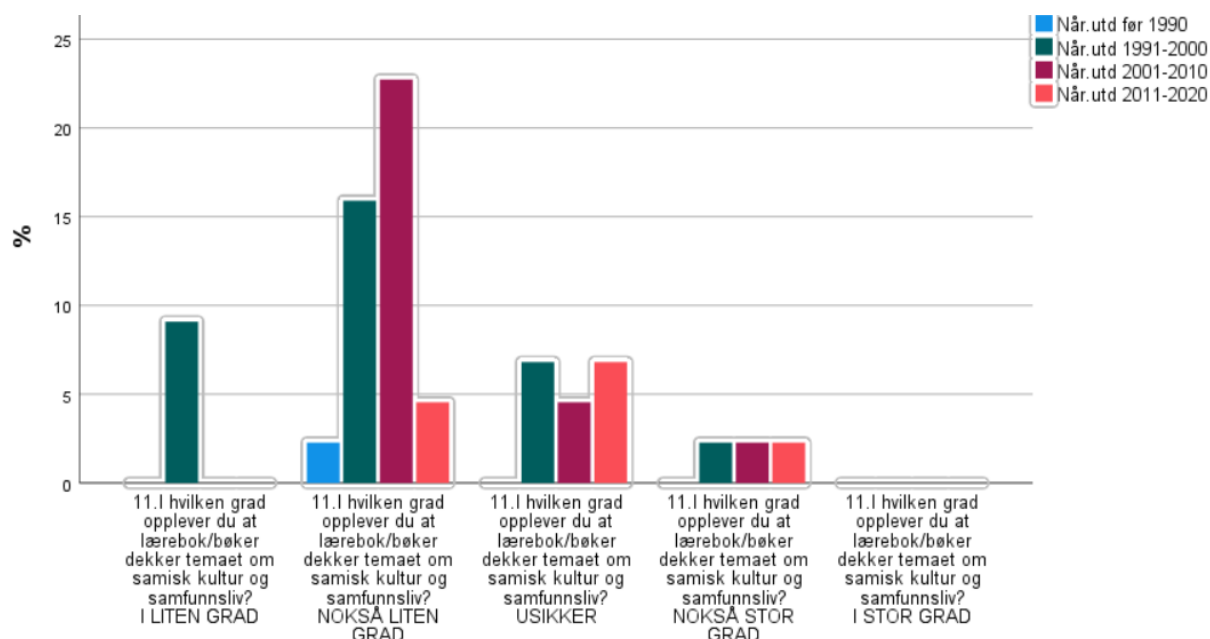
Figur 6- Indeks 17- Det jeg lærte i utdanningen min gjør meg i stand til å undervise slik at elevene mine når læreplanens mål.

I Figur 6 er spriker svarene, og når utdanning er tatt påvirker ikke denne spredningen i noen særlig grad.



Figur 7- indeks 21- Når elevene våre går ut av 10. trinn har de kjennskap til og kunnskap om samisk historie, språk og kultur, slik at de anerkjenner samer som urfolk.

I Figur 7 ser vi at hovedvekten av lærere er enig og noe enig i påstanden. Her kan det sees en tendens til at de som har tatt utdanninge sist i større grad er enig i at elever etter 10. har kjennskap og kunnskap til å anerkjenne samer som urfolk.



Figur 8- Indeks 11- I hvilken grad opplever du at lærebok/ bøker dekker temaet om samisk kultur og samfunnsliv?

Figur 8 viser tydelig at lærere ikke opplever at lærebøker dekker temaet. De som ikke gjør so

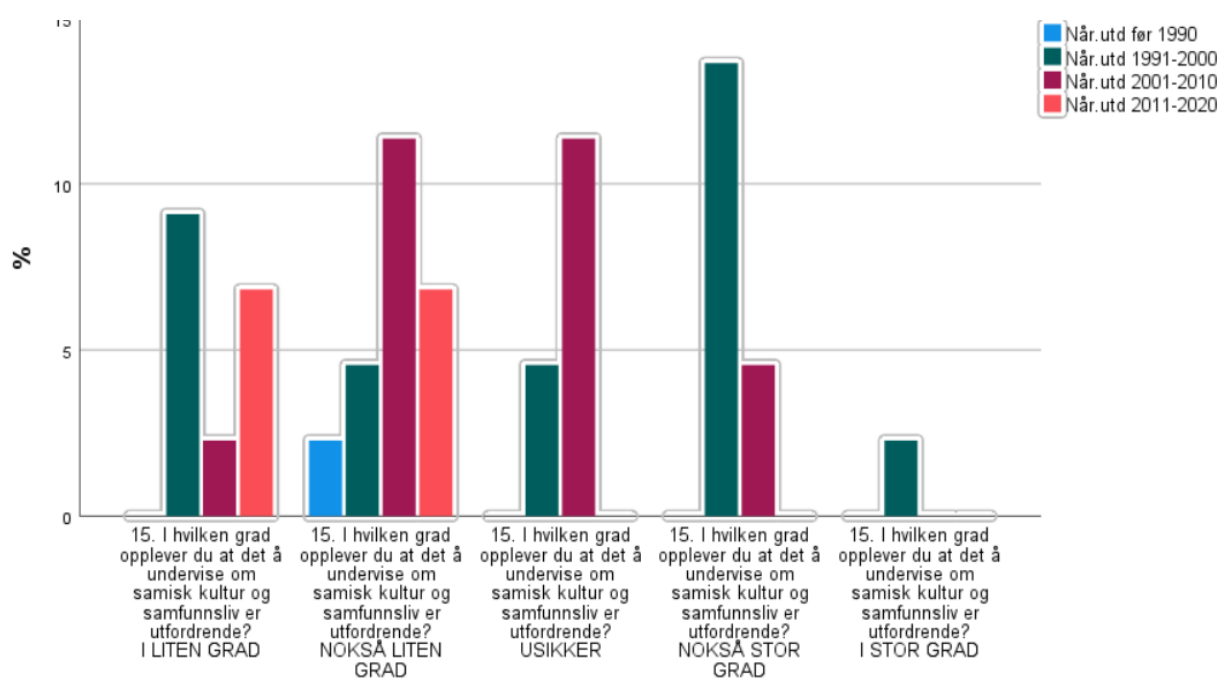
Tabell 9 viser svar fra indeks 12, som er et åpent spørsmål og et oppfølgingsspørsmål til indeks 11 (Figur 8). De viktigste trekkene som sees her er at lærere opplever at bøker tematisk er mangelfulle og at innholdet preges av en tradisjonell fremstilling av samisk kultur, men at mange i ulik grad forholder seg til bøker. Det er videre verdt å legge merke til at en respondent opplever læreverk, laget ut fra fagfornyelsen, har små forandringer

Tabell 9- Svar åpent spørsmål (indeks 12, vedlegg 1)- Kan du kort si noe om hva slags kunnskap lærebok/ bøker (du bruker) formidler om samisk kultur og samfunnsliv?

| Koder | antall | spesifisering |
|----------------------------------------------------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bruker ikke lærebøker/ har ikke bok i samfunnsfag | 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Har ikke bok - Jeg bruker ikke de lærebøkene som er kjøpt inn av skolen. - Bruker ikke bøker |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eldre lærebøker/utdatert stoff/mangelfullt innhold | 16 | <ul style="list-style-type: none"> - de er veldig gamle - Noe er gammelt og utdatert - Det står alt for lite om temaet der - Læreboka i samfunnsfag (Kosmos 8-10) avser ett kapittel til samenes kultur og historie - Lite om dagens situasjon - Tradisjonell samisk kultur- foreldet læreverk - Det står alt for lite om temaet der. - går sjelden dypt inn i emnet - Et kapittel i boka - det er lite fokus - bøker dekker en del -mye fakta som formidles -Litt historie -noe om samisk kultur -beskriver ytre levekår |
| mangfold | 1 | - lite om mangfoldet innen samisk kultur og identitet |
| Tradisjonell fremstilling av samisk kultur og samfunnsliv/stereotypisk | 13 | <ul style="list-style-type: none"> -Kultur, gamle tradisjoner -Gamle tradisjoner, stereotypisk - hovedfokus er reindrift - Samiske tradisjoner - gamle tradisjoner |
| Bruker heller andre kilder | 5 | <ul style="list-style-type: none"> - samlet på en del hefter, aviser - "shoppe" rundt for å finne stoff - relevante nettsider, eget hode og lokale samer -samisklærere med stor kompetanse - Må derfor hente stoff fra andre kilder |

| | | |
|---------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nye lærebøker | 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Små endringer i nye læreverk - forhåpentligvis komme mer i de nye lærebøkene - Har ikke brukt nye bøker ennå |
|---------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



Figur 9- Indeks 15- I hvilken grad opplever du at det å undervise om samisk kultur og samfunnsliv er utfordrende?

Figur 9 viser at en god del av lærerne i liten eller nokså liten grad synes det er utfordrende å undervise om samisk kultur og samfunnsliv, hvor de med nyest utdanning skiller seg ut. Hovedvekten av lærere har tatt utdanning mellom 1990- 2010, og blant disse er det stor spredning i hvor utfordrende det opplevs å undervise i temaet..

Tabell 10 (neste side) er svar som etterfølger svar fra Figur 9. Her beskriver respondentene, som synes det er utfordrende å undervise, hvorfor de synes det. I svarene peker lite/manglende kunnskap og mangel på ressurser seg ut som de viktigste faktorene for at det er utfordrende. I tillegg pekes det på at holdninger og fordommer kan påvirke og gjøre det utfordrende å undervise.

Tabell 10- Svar åpent spørsmål (indeks 16). I indeks 15 ble du spurt om du opplever det utfordrende å undervise i emnet. Hvis det er slik at du synes det er utfordrende, kan du si noe kort om hvorfor?

| koder | antall | spesifikasjoner |
|----------------------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kompetanse/kunnskap | 7 | <ul style="list-style-type: none"> - har overflattisk kunnskap - har for lite kunnskaper - jeg har liten kjennskap - Kunne hatt mer kompetanse - Manglende lokal forankring i samisk kultur lokalt - rekker sjelden å fordype oss i emnet "happening" - For mye fokus på det mer tradisjonelle - Lite fokus på undertrykking, fornorsking, det politiske o.l |
| ressurser | 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Må finne mye stoff selv - Manglende læremidler - Det blir aldri satt av tid til det - Ingen rutiner - Har flere ressurser å støtte seg til - lærebøker/læremidler kan godt bli bedre - Tilgjengelige ressurser, lærebøker |
| elever | 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Forutinntatte elever - negative holdninger til tema - samiske elever Disse elevene synes enkelte ganger det er skummelt/sårt å ha søkelys på samisk |

| | | |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <p>-Samvitser og at elevene har foresatte som har tullet om saker siden elevene var små.</p> |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------|

6 Diskusjon

I min undersøkelse har jeg spurt lærere om ulike faktorer som påvirker deres opplevelse av egen kompetanse om samisk kultur og samfunnsliv. I denne delen skal jeg drøfte, i lys av forskning jeg har vist til, i hvilke grad disse faktorene har innvirkning på undervisning i temaet, og hvilke konsekvenser de kan ha for om elever når kompetansemål etter 10.

I analysen kommer det frem at lærere at bruk av lokal samisk kultur og samfunnsliv og fokus fra skolens ledelse (*Tabell 6* + kap. 5.4.1) som de viktigste faktorene for at elever utvikler kunnskap slik at de anerkjenner samer som urfolk. I undersøkelsen ber jeg ikke lærere utdype hva som legges i fokus fra ledelses side. Her må jeg legge til grunn forskning som har undersøkt hvordan læreres samspill med ledelse påvirker utvikling. Skoleledelse, rangert etter læreres kompetanse, regnes som en av de viktigste faktorene for utvikling av elevers læring (Robinsons m.fl. sitert i Berg, 2018). Det trekkes frem at lærere og ledelse ikke nødvendigvis går i samme takt, og at lærere kan oppleve ledelse som en «motkultur». I det ligger det at lærere ikke nødvendigvis er så utviklingsorienterte, samtidig som de uttrykker at ledelsen ikke gir rammer for at utvikling modnes og fordøyes (Berg, 2018). Opplevelsen til lærere er at det ikke gis tid til å internalisere skolelederens ambisjoner. Slik sett ligger det et stort ansvar for skolens ledelse hvis skolen som organisasjon skal kunne gjennomføre en undervisning som gir elevene kunnskap om samisk mangfold og variasjon. Undersøkelsen er ganske uklar på hvem det er som opplever at de lykkes eller ikke med undervisningen. I liten grad har det betydning når utdannelsen er tatt, eller hvor mye erfaring lærere har (Figur 1-17, vedlegg 3). I Figur 9 så vi at opplevelsen av hvor utfordrende det er å undervise om samisk kultur og samfunnsliv var sterkt delt blant de som tok utdanning mellom 1990- 2010. Kavli (2019) hevder i sin masteroppgave at det kan se ut som lærere med liten kunnskap bruker lite tid på emnet. Dermed er det tegn som tyder på at omfang og innhold i undervisningen om samisk kultur og samfunnsliv, i stor grad er avhengig av hva enkeltlærere gjør. Røthing (2016) viser til at undervisning som er drevet idealistisk av enkeltlærere ikke vil gi god nok kunnskap og erfaring til elever om blant annet mangfold, og hrvder videre at en tydelig og begrunnet strategi fra skolens ledelse er en viktig faktor for å endre en slik situasjon (Røthing, 2016). Røthing (2020) og Ferrer & Wetlesen (2019) viser til dybdelæring som metode for å utvikle elevers kritiske kompetanse. Slik forskningen viser bygger undervisning om samisk kultur og samfunnsliv i stor grad på lærebøker som skaper et bilde av «vi» og «de andre» (Eriksen,

2018, Børhaug, 2014, Børhaug & Christophersen, 2012). Videre er ofte undervisning om temaet knyttet til tradisjonell framstilling av samisk kultur rundt feiringen av 6. februar (Andreassen & Olsen, 2020). For å skape en annen inngang slik at man dreier undervisning bort fra slike perspektiv og til en mer nyansert undervisning er det viktig at skolens ledelse legger rammer for at dette kan skje. Slik kan man skape dybdelæring, som vil være en forutsetning for blant annet å utvikle mangfoldskompetanse (Røthing, 2016).

Lærere i undersøkelsen legger vekt på at bruk av lokal samisk kultur og samfunnsliv som en viktig faktor for å utvikle kunnskap hos elevene. Det betyr ikke at mine respondenter i undersøkelsen aktivt og regelmessig bruker lokal samisk kultur. Cirka 60% (Tabell 7) av respondentene sier de i liten eller nokså liten grad bruker lokal kultur. Det vil kreve ekstra ressurser og tid, i en hektisk hverdag, å etablere kontakt med mennesker og miljøer utenfor skolen med kompetanse om samiske forhold. Videre skjer det som gjerne ved at enkeltlærere tar initiativ. Ved å se dette i sammenheng med initiering fra ledelses side så ville det trolig være slik at bruk av lokale ressurser uttrykt som strategi fra skoleledelse kunne utnyttet et stort potensial. Johanson (2018) trekker frem i sin artikkel at bruk av lokal samisk kunnskap gir noen muligheter som andre ressurser ikke nødvendigvis klarer så godt. Blant annet viser hun til at det skapes rom for å utvikle perspektiver på variasjonen i den samiske kulturen (Johanson, 2018). Som det vises til tidligere så er det begrenset i hvor stor grad elever eksponeres for dette mangfoldet (Figur 5), og dermed vil dette være en metode som bør brukes. Dette understøttes av Biestas (2008) teori om at det er viktig at elever erfarer kunnskap som skal erverves. Ulempen med denne tilnærmingen kan være at en skoles nærhet til lokale ressurser vil være avgjørende, på samme måte som i hvor stor grad den samiske kulturen er en integrert del av lokalsamfunnets kultur. I min undersøkelse har jeg muligheten til å se om dette har en betydning. I vedlegg 3 (Figur 11) viser det at dette ikke har noen markante utslag. Der disse forutsetningen ligger best til grunn bruker prosentvis flere i stor grad lokal samisk kultur, men i større grad også ikke lokal samisk kultur. På de to andre stedene er langt flere usikker. Det som man kanskje kan tolke ut av dette er man ved det ene stedet er mere bevisst undervisning om samisk kultur og samfunnsliv og at lokale samiske ressurser er en metodisk mulighet, slik at enten bruker man, eller ikke, lokal samisk kultur. Johanson (2018) trekker også frem at bruk av lokale ressurser får frem historier som er glemt. I teoridelen viser både Eriksen (2018) og Jore (2018) til hvordan den norske historien, blant annet i lærebøker, blir fortalt ut ifra mål om å sette staten Norge i et godt lys. Dette er det som omtales som eksepsjonalisme (Eriksen, 2018 Jore, 2018). Lokale kilder vil kunne være en

ressurs både til å nyansere, men også stille spørsmål, ved allerede etablerte historier (Johanson, 2018). Det store spørsmålet dette utleder er i hvor stor grad fagfolk som lager lærebøker bevisst eller ubevisst demper fremstillingen av statens behandling av det samiske samfunn, til fordel for en større norsk majoritetsfortelling?

I et større bilde vil bruk av lokale ressurser skape ulike muligheter. Hvis man legger som forutsetning at dette er en faglig sett god tilnærming vil elever i ulike deler av landet få ulike perspektiver, og utfordringen vil være hvordan man overfører læringsutbyttet fra områder hvor lokale ressurser er tilgjengelig, og til områder hvor dette ikke er mulig. Samtidig må det pekes på at det ikke vil være unaturlig at det legges større fokus på læring om samisk kultur og samfunn i områder hvor det bor samisk befolkning, på linje med at det på Oslo øst naturlig vil være andre perspektiver.

I analysen kommer det frem at fokuset på samisk kultur og samfunnsliv i utdanningen har liten betydning for om elevene anerkjenner samer som urfolk. Dette kan tolkes som at lærere ikke synes de utviklet tilfredsstillende kunnskap om temaet i sin utdanning. Både Figur 6 og figur 9 (vedlegg 3) støtter dette. Dette vil også kunne være med å forklare, som jeg over nevner, hvorfor innhold i undervisningen er avhengig av den enkelte lærer. I min prosjektoppgave (figur 5, vedlegg 2, 2020) viser mange lærere at personlig interesse er en avgjørende faktor for det samiske innholdet i undervisninga. Dette kan ha sammenheng med hvilken aldersgruppe respondentene tilhører. Lærere som er nyutdannet, opplever i større grad at utdanningen har betydning (figur 5, vedlegg 3). Dette ser jeg som en bekreftelse på at lærerutdanningene i seinere tid har økt søkelyset på samisk kultur og samfunnsliv.

Når man opplever at utdannelsen er mangelfull vil lærere, foruten om de som har en sterk egeninteresse i det, ofte bruke lærebøker som viktig kilde til undervisningen. Kavli (2019) viser til i sin masteroppgave at lærere som føler de mangler kunnskap legger stor vekt på det som står i lærebøker. «Læreboka i samfunnsfag blir ofte sett på som en objektiv sannhet» (Ferrer og Wetlesen, 2019, s. 111), og lærere stiller seg mindre kritisk til den. Hvis lærer stiller seg mindre kritisk til lærebøker så vil det, ifølge Røthing (2016), være sannsynlig at elever heller blir forvirret enn klokere av undervisningen. I min undersøkelse viser det seg at nesten 70 % av (Figur 8) lærerne opplever at lærebøker i liten eller nokså liten grad har innhold som dekker temaet samisk kultur og samfunnsliv. Dermed kan det sies at mange av lærere viser en kritisk holdning til lærebøkene som brukes. Likevel viser det åpne spørsmålet 12 (tabell 7) at selv om lærere er kritiske, så er læreboken en kilde som brukes. Som tidligere

vist sier forskning at lærebøker i samfunnsfag i liten grad viser til mangfoldet som preger samisk kultur og samfunnsliv, og at samer i stor grad blir fremstilt slik at stereotypier og fordommer holdes i hevd (Eriksen, 2018). Det er positivt at lærere er kritiske til læreboka, men spørsmålet er om lærere tar seg tid til å bruke innholdet på en måte slik at elever utvikler en normkritisk tilnærming til innholdet (Ferrer og Wetlesen, 2019). Dette krever stor grad av kunnskap fra lærere (Røthing, 2016, Røthing, 2020) tematisk, men også ved bruk av kritiske metoder. Det som kommer frem i undersøkelsen er at mange av lærerne ikke har kunnskap som forutsettes (Figur 5) for en slik tilnærming som Røthing (2016) viser til, og dermed kan man spørre seg om elever lærer nok om samisk kultur og samfunnsliv. I overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) heter det at alle elever skal lære om samisk mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv. Svarene som lærere gir i indeks 18 og 20 (Tabell 8) viser over 70 % at lærere mener de har for liten kunnskap for å undervise om samisk mangfold, mens vel 50% av lærere sier seg enig eller delvis enig i at undervisningen formidler kunnskap om det samiske basert på tradisjonell kultur (Figur 4). Ut fra det tallene sier kan det med rimelig sikkerhet sies at mange elever ikke lærer nok om samisk mangfold og variasjon.

I regresjonen kommer det fram at det vil være en fordel for elevene hvis man bruker historien om den norske stats undertrykkelse av samer med tanke på å anerkjenne samer som urfolk. I undersøkelsen sier 60% av lærere seg enig eller noe enig i at de ikke bruker denne historien. Det vil være nærliggende å tro at dette henger sammen med læreres opplevelse av eget kunnskapsnivå og bruk av lærebøker, men det handler også om hva som tradisjonelt, på strukturelt nivå, har blitt trukket frem som historien om statens undertrykkelse (Eriksen, 2018). Dette har selvfølgelig gitt konsekvenser for samisk innhold i bøker. Det vil åpenbart være flere fordeler med å bruke lokal historie om statens behandling av samer. Hvis vi tar utgangspunkt i Kumashiros (2002) teori om anti- undertrykkende undervisning så skiller han i hovedtrekk mellom undervisning som handler om «de andre», og undervisning som avdekker normer som skaper «de andre». Ved å forstå hvorfor staten gikk til de skritt som de gjorde under fornorskningen, og få innsikt i konsekvensene dette medførte, vil elever utvikle kunnskap om maktforhold mellom minoritet og majoritet. Denne kunnskapen må skapes gjennom å blant annet forstå teori og ideologi som lå/ligger til grunn for koloniseringstanker. På samme måte vil det være nødvendig med inngående kunnskap om hvordan livet til deler av den samiske befolkningen ble/ blir preget av dette. Dette vil være en postkolonial tilnærming (Røthing, 2020), og slik kan elever i neste omgang stille spørsmål om hvorfor historien blir

fortalt slik den gjør, og dermed være kritisk til eksepsjonalisme (Eriksen, 2018, Jore, 2018). Da vil elever, ifølge Kumashiro (2002), forstå strukturer som opprettholder maktforhold, og utvikle holdninger som kan forandre systemer. Jeg mener ikke å diskreditere historien om andre undertrykte folkeslag, men nærheten, både geografisk og tidsmessig, til undertrykkelsen vil være relevant på en annen måte. I fremtidige undervisningsopplegg bør lokale historier i langt større grad være sentrale i undervisningen for å gi perspektiver på disse maktforholdene. Generelt vil dette også ha stor overføringsverdi for elevene til andre situasjoner, og gjøre de i stand til kritisk å vurdere andre asymmetriske maktforhold (Røthing, 2020).

Et stort spørsmål som etablerer seg i undersøkelsen er forholdet mellom indeksene 15 og 21 (tabell 7 & 8) på den ene siden og indeksene 14, 18 og 20 på den andre siden (Tabell 7 & 8). Mange av lærerne mener at det ikke er så utfordrende å undervise om samisk kultur og samfunnsliv (Figur 9), og at elever etter 10. har kunnskap og kjennskap til samisk historie, språk og kultur slik at samer anerkjennes som urfolk (Figur 7). Indeks 14 (Figur 3) viser at mange lærere i ingen eller liten grad bruker lokal samisk kunnskap, selv om de legger vekt på dette som en viktig faktor for godt innhold i undervisningen (Tabell 6). I indeks 18 (Figur 5) er tallene veldig tydelig på at lærere ikke opplever å ha tilstrekkelig kunnskap til å undervise om mangfoldet innen det samiske, mens indeks 20 (Figur 4) peker på at mange lærer i nokså stor grad og i stor grad, hovedsakelig tar utgangspunkt i tradisjonell samisk kultur når de underviser. Hvis man tar utgangspunkt i svarene fra 14, 18 og 20 så er det vanskelig å se at svarene i 15 og 21 kan bli slik de er. Både i den overordnede delen av fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og i læreplanmål samfunnsfag etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019) er det en forutsetning, for å mestre målene, at elevene utvikler kunnskap om mangfoldet i det samiske. Hva som ligger til grunn for at svarene i 15 og 21 blir slik de er det vanskelig svare på, men noe av forklaringen kan være at det vil sitte langt inne for lærere å innrømme at de ikke får gjort det de skal? En annen delforklaring kan være at søkelyset på undervisning om samisk kultur og samfunnsliv rett og slett ikke blir prioritert nok, verken av ledelse eller lærere, og at litt undervisning om dette ansees som godt nok.

Som avslutning i denne diskusjonsdelen vil jeg trekke frem hvor Gjerpe (Gjerpe, 2017, sitert i Eriksen, 2018, s. 59) spør om læreplaner i for stor grad bare har en symbolsk verdi, og ikke reelt har innflytelse på undervisning. Slik målene er i planene så vil det ikke være vanskelig å forstå at lærere som opplever å ha liten kompetanse om samisk kultur og samfunnsliv vil finne det utfordrende å jobbe med disse. Målene er store og oppleves kanskje for abstrakte til at god undervisning kan utvikles om et tema som ikke nødvendigvis er prioritert i skolen.

7 Konklusjon

Med bakgrunn i undersøkelsen og arbeidet med denne er det tid for å svare på mine to forskningsspørsmål. I mitt første spørsmål spurte jeg:

Hvilke faktorer mener lærere er viktigst for at eleven etter 10. trinn har kunnskap om samisk historie, språk og kultur, slik at de anerkjenner samer som urfolk?

I undersøkelsen kommer det frem at lærere mener bruk av lokal samisk kunnskap og ressurser, og fokus fra skolens ledelse som de viktigste faktorene for at elever skal kunne anerkjenne samer som urfolk etter 10. trinn. Undersøkelsen viser videre at mange lærere i liten eller ingen grad realiserer potensialet i lokal kunnskap. Alle respondentene i undersøkelsen holder til i områder hvor slik kunnskap vil kunne nås. Dermed reiser det seg et spørsmål om hvorfor man ikke i større grad skaper slike læringssituasjoner? Vektlegging av å undervise om samisk kultur og samfunnsliv bør sannsynligvis skje på et strukturelt nivå initiert av skolens ledelse. Dette begrunner jeg med at mange lærere ikke har nok kunnskap og at undervisning er for avhengig av ildsjeler, og at konsekvensene blir store lokale forskjeller i læringen.

Det andre forskningsspørsmålet var:

Får samfunnfagslærere frem samisk mangfold i sin undervisning?

I undersøkelsen svarer en stor del av lærerne at de opplever å ikke ha nok kunnskap om å undervise om mangfoldet i det samiske. Det kommer tydelig fram at mange opplever utdanningen sin som mangelfull og de fleste bruker ikke muligheten som lokal kunnskap kan gi i forhold til samisk mangfold og variasjon. Samtidig er det slik at lærere ikke opplever at det fra ledelsens side blir tydelig at dette er noe viktig, og drahjelpen herfra er liten. Videre bruke mange av lærerne lærebok som grunnlag for undervisningen, et grunnlag som forskningen viser har mangel på mangfoldsperspektiver. Legger man dette til grunn så er det liten tvil om at mange elever i liten grad lærer om samisk mangfold.

Problemstillingen min: *Hvordan opplever samfunnfagslærere i ungdomsskolen, sin egen kompetanse i undervisninga om samisk kultur og samfunnsliv?* har gitt meg mulighet til å kartlegge utfordringene som lærere som underviser om samisk kultur og samfunnsliv står over for i undervisningen. Den har ledet meg på en vei der jeg har fått empiriske svar, men den har og ført meg videre og utløst flere spørsmål som bør undersøkes og forskes på. Fremover tror

jeg det vil være nyttig å finne ut hva som er forskjellen på skoler som klarer å sikre at elevene i størst mulig grad når læringsmålene om samisk kultur og samfunnsliv og de som ikke klarer det. Hvordan man videre sikrer kompetansedeling mellom skoler og lærere vil kunne gjøre det mulig å skape felles kulturer for god læring i emnet. I oppgaven trekkes det frem at skolens ledelse er viktig for læringen, og da er det hensiktsmessig å finne ut hvordan skoleledelse kan støtte opp under god undervisning i samiske emner, og hvordan de også kan legge til rette for kompetanseheving hos lærere. Mitt siste råd videre handler om å finne ut i hvor stor grad kunnskapen og kompetansen lærere og skoleledere har, er med på å forme holdninger til hvor viktig/ lite viktig de anser undervisning om samisk kultur og samfunnsliv er.

8 Bibliografi

- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter : i skole og lærerutdanning* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bang Svendsen m.fl, S. H. (2020). Avkolonisering av Akademika. Hentet fra https://saih.no/assets/docs/Avkolonisering/Avkolonisering_-webversjon-mobilvennlig.pdf
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: A Textbook Analysis of Education for Critical Thinking in Norwegian Social Studies. *Policy futures in education*, 12(3), 431-444. 10.2304/pfie.2014.12.3.431
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenking i samfunnskunnskap* ([Fellesutg. bokmål/nynorsk]. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Børresen, B. (2021). Kritisk om kritisk tenkning. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/kritisk-om-kritisk-tenkning/>
- Bøyum, S. (2016). *Utdanning, ulikskap og urettferd*. Bergen: Fagbokforl.
- Eriksen, K. G. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of social science education*, 17(2). 10.4119/jsse-875
- Evjen, B., Ryymin, T. & Andresen, A. (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th edition. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Folkenborg, H. R. (2017). Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole. *Historie- didaktikk, dannelse og bevisdthed*. Hentet fra https://www.kultur.aau.dk/digitalAssets/314/314795_konferencerapport-bd-1--nordisk-historikermoede-2017-.pdf#page=71
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk- fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold. *Acta Didactica Norge*, 2. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/277035303_Didaktikk_-_fagdidaktikk_anstrengte_eller_fruktbare_forhold
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johanson, L. B. (2018). Using Local Sámi Culture and History to Teach Pupils about Democracy. *Education in the North*, 25(1-2), 198-216. 10.26203/2t86-8v96
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814, Forestillinger om det eksepsjonelle norske demokrati *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/fortellinger-om-1814-forestillingen-om-det-eksepsjonelle-norske-demokrati/>
- Joron Phil. (2003). *Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avik i den flerkulturelle skolen*. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/134072/rapp14_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Kavli, B. H. (2019). *Samiske tema i samfunnsfag - en nedprioritering?*: NTNU.
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education : queer activism and antioppressive education*. Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 5-10*. Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 101(2), 119-130. 10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02
- Lovdata. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. . Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Ngai, P., Bæk, U.-D. K. & Paulgaard, G. (2015). *Indigenous Education in the Norwegian and U.S. Contexts*: University of Arizona Press.
- Regjeringen.no. (2020). *ILO-konvensjonen om urfolksrettigheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Røthing, Å. (2016). Skolen som fordoms- og forebyggingsarena. *Dembra*. Hentet fra https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2016_04_1korr.pdf
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS (Oslo)*.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skei, H. (2019). Postkolonial teori. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/postkolonialisme>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Lærekompetanse i grunnskolen*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>
- Stortinget. (2020). *Sannhets- og forsoningskommisjonen*. Stortinget. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Nyhetsarkiv/Hva-skjer-nyheter/2017-2018/sannhets--og-forsoningskommisjonen/>
- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk- et svar på dagens kunspedagogiske utfordringer? *Journal for Research in Arts and Sports Education*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kritisk-pedagogikk--et-svar-pa-dagens-kunstpædagogiske-utfordringer/>
- Sykepleien. (2019). Kvalitet i kvantitativ metode- et innblikk. Hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2019/09/kvalitet-i-kvantitativ-metode-et-innblikk>
- Teigen, K. H. (2020). opplevelse. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/opplevelse>
- Utdanningsdepartementet. (2021). *Skoleporten*. Hentet fra skoleporten.udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplærings-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/88/unit/5921/>

Vedlegg 1: Spørreundersøkelse

27.5.2021

Undervisning om samisk kultur og samfunnsliv. kopi kopi – Vis - Nettskjema

Undervisning om samisk kultur og samfunnsliv. kopi kopi

Del 1 Personlige data (sett kryss og svar)

1. Kjønn

Kvinne

Mann

2. Alder

3. Erfaring

antall år som lærer

4. Utdannelssted

Hvilken utdanningsinstitusjon(lærer)

5. Har du formell samfunnsfagsutdanning?

formell: studiepoeng/vektall i faget

Ja

Nei

6. Når gjennomførte du din lærerutdanning?

- Før 1990
- 1990- 2000
- 2001- 2010
- 2011- 2020

7. Kommune

Hvor jobber du idag?

itskjema.no/user/form/preview.html?id=204893#/

Undervisning om samisk kultur og samfunnsliv. kopi kopi – Vis - Nettskjema

Del 2 Opplevelser knyttet til undervisning om samisk kultur og samfunnsliv

8. Syns du det er viktig at dine elever lærer om samisk kultur og samfunnsliv? *

- I liten grad
- Usikker
- I stor grad

9. I hvilken grad opplever du at det ble fokusert på samisk kultur og samfunnsliv i din utdanningse?

- I liten grad
- Nokså liten grad
- Usikker
- Nokså stor grad
- I stor grad

110. Hva opplever du som din viktigste delkompetanse for å undervise om samisk kultur og samfunnsliv?

Velg det alternativ som du mener er viktigst.

- Interesser(uformell kompetanse)
- Utdanning(formell kompetanse)
- Lærebøker/ nettressurser

11. I hvilken grad opplever du at lærebok/bøker dekker temaet om samisk kultur og samfunnsliv

- I liten grad
- Nokså liten grad
- Usikker
- Nokså stor grad
- I stor grad

12. Kan du kort si noe om hva slags kunnskap du opplever at lærebok/bøker(du bruker) formidler om samisk kultur og samfunnsliv?


Hva om samisk kultur og samfunnsliv.

/nettskjema.no/user/form/preview.html?id=204893#

2/5

021

Undervisning om samisk kultur og samfunnsliv. kopi kopi – Vis - Nettskjema



13. I hvilken grad opplever du at din skoles ledelse ønsker fokus på undervisning om samisk kultur og samfunnsliv?

Fokus ut over f. eks feiring av 6. februar

- I liten grad
- Nokså liten grad
- Usikker
- Nokså stor grad
- I stor grad

14. I hvilken grad bruker du lokal samisk kultur og samfunnsliv som en ressurs i undervisninga?

- I liten grad
- Nokså liten grad
- Usikker
- Nokså stor grad
- I stor grad

15. I hvilken grad opplever du at det å undervise om samisk kultur og samfunnsliv er utfordrende?

- I liten grad
- Nokså liten grad
- Usikker
- Nokså stor grad
- I stor grad

16. I spørsmål 11 ble du spurt om du opplever det utfordrende å undervise i emnet. Hvis det er slik at du synes det er utfordrende, kan du under si noe kort om hvorfor?

Påstander- ta stilling til følgende påstander vedrørende undervisning om samisk kultur og samfunnsliv

17. Det jeg lærte om samisk kultur og samfunnsliv i min utdanning gjør meg i stand til å undervise slik at elevene mine når læreplanens mål.

Tenk formell kompetanse

- Enig
- Noe enig
- Usikker
- Noe uenig
- Uenig

18. Lærere har for liten kunnskap for å undervise om mangfoldet som samisk samfunnsliv representerer

Mangfold: sjøsamer, bysamer, bygdesamer markasamer osv.

- Enig
- Noe enig
- Usikker
- Noe uenig
- Uenig

19. I lærerplanen for Samfunnsfag etter 10. trinn heter det: "Elever skal lære om makt og maktrelasjoner som har virket inn på forhold i samfunnet og utvikle historisk empati".

Påstand ut fra læreplanmål:

Historien om hvordan folkegrupper, andre steder i verden, blir/ har blitt undertrykt, brukes ofte i steden for den lokale historien om den norske stats behandling av samer.

- Enig
- Noe enig
- Usikker
- Noe uenig
- Uenig

/nettskjema.no/user/form/preview.html?id=204893##

4/5

021

Undervisning om samisk kultur og samfunnsliv. kopi kopi – Vis - Nettskjema

20. Når jeg underviser om samisk kultur og samfunnsliv så blir det som regel med fokus på tradisjonell samisk kultur.

Tradisjonelt: reindrift, kofte, lavvo, bidos osv.

- Enig
- Noe enig
- usikker
- Noe uenig
- Uenig

21. Når elevene våre går ut av 10. trinn så har de kjennskap til og kunnskap om samisk historie, språk og kultur, slik at de anerkjenner samer som urfolk.

- Enig
- Noe Enig
- Usikker
- Noe uenig
- Uenig

Tusen takk for bidraget!

Vedlegg 2: Figurer LRU- 3680

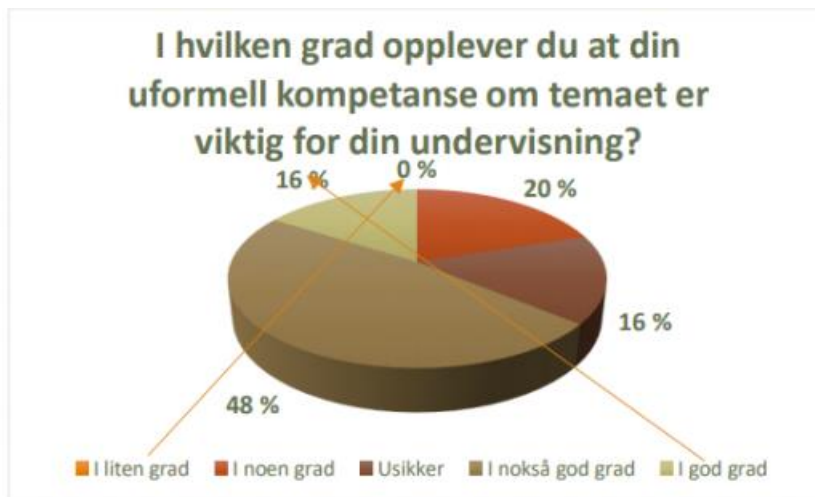
Figur 7



figur 5



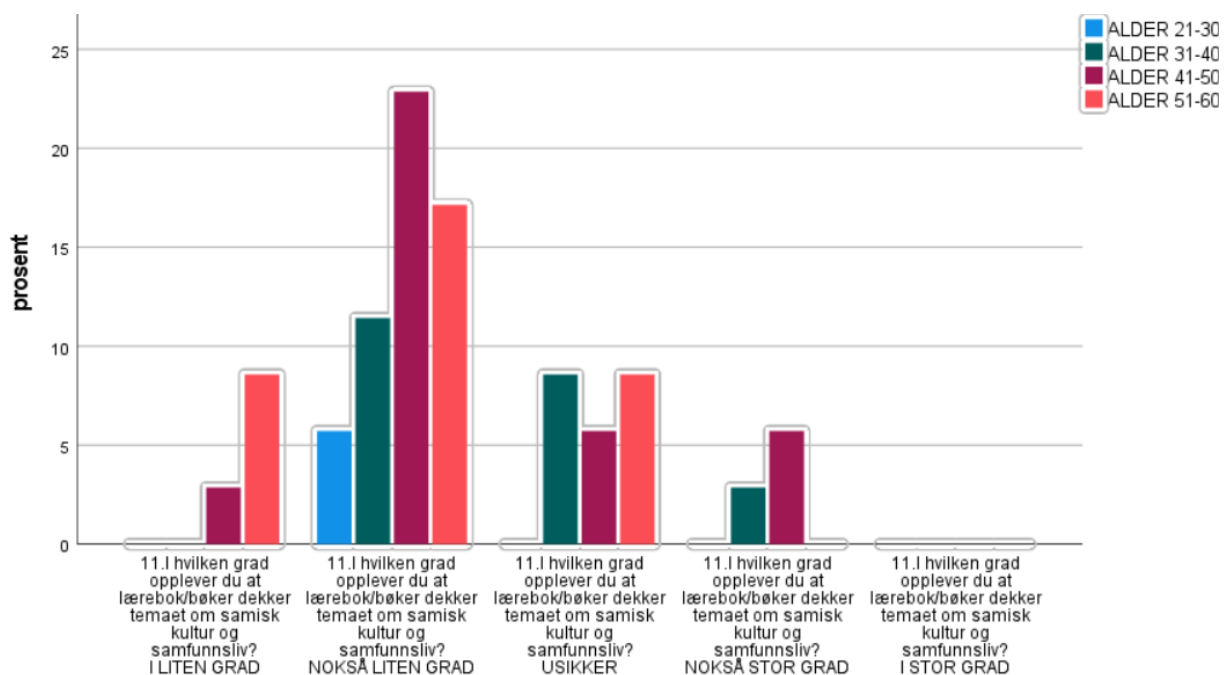
Figur 6



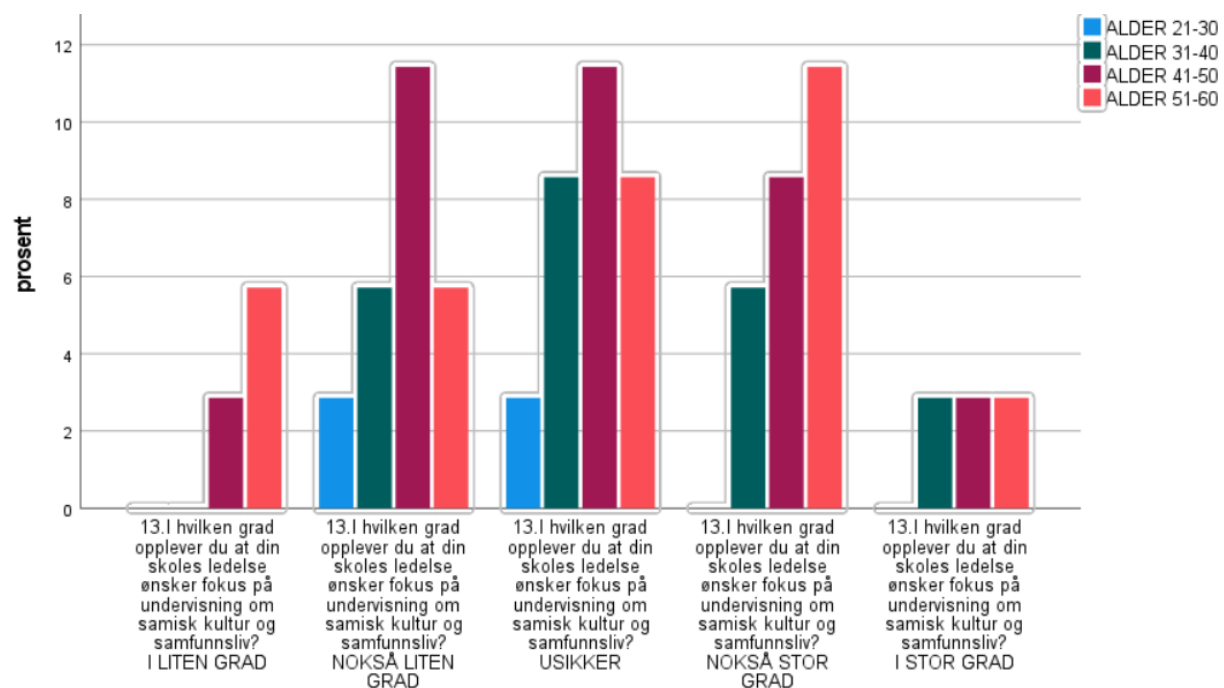
Figur 4



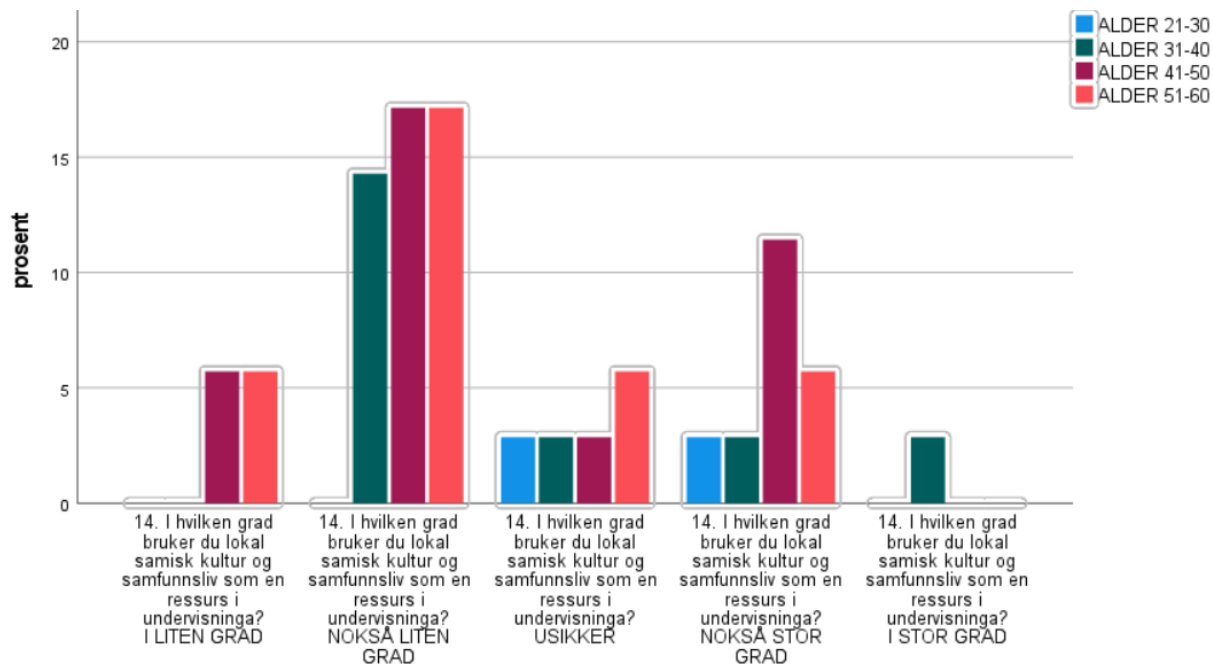
Vedlegg 3: Figurer master



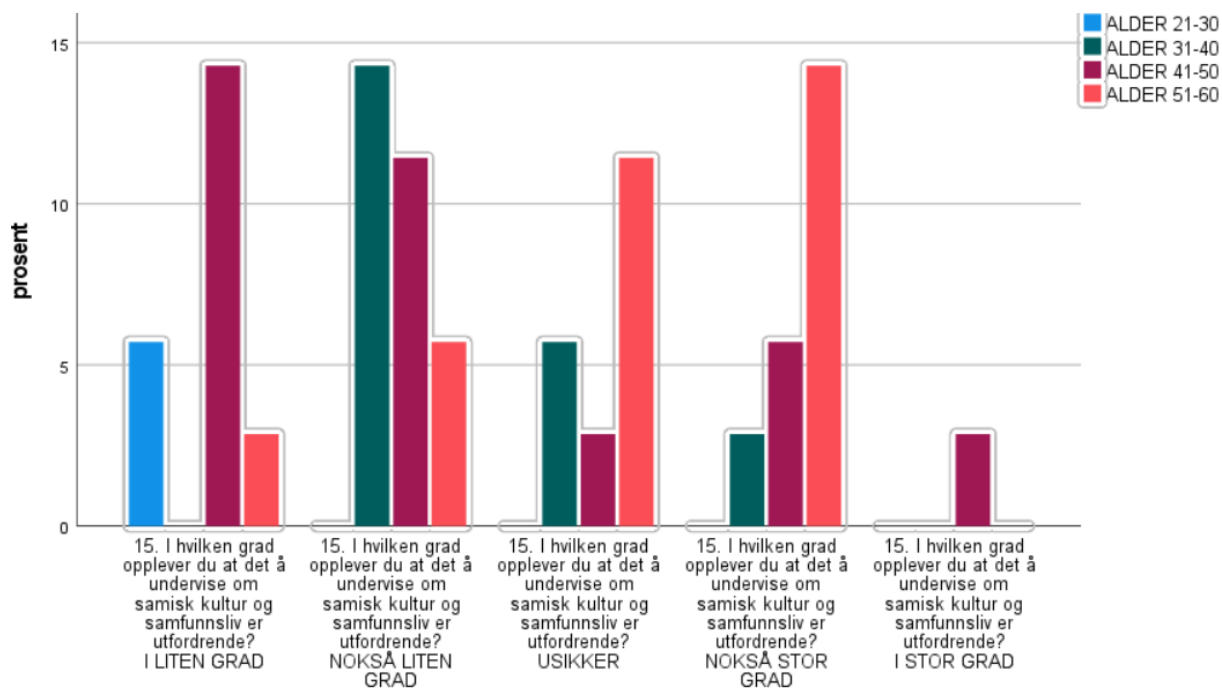
Figur 10



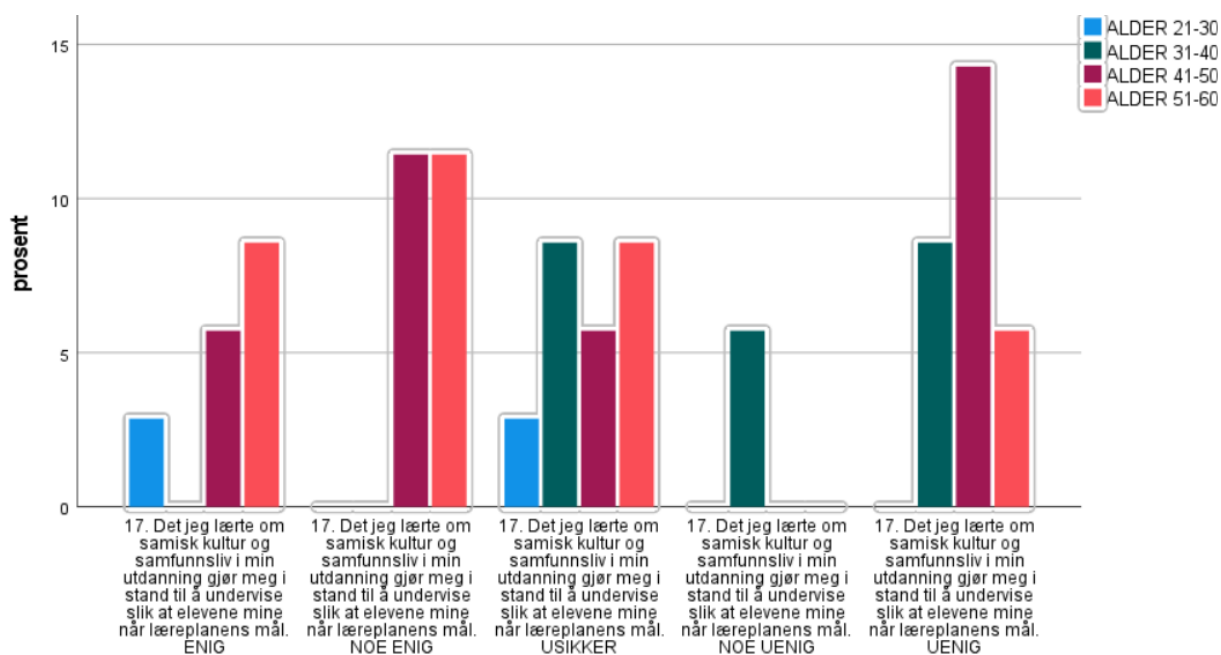
Figur 11



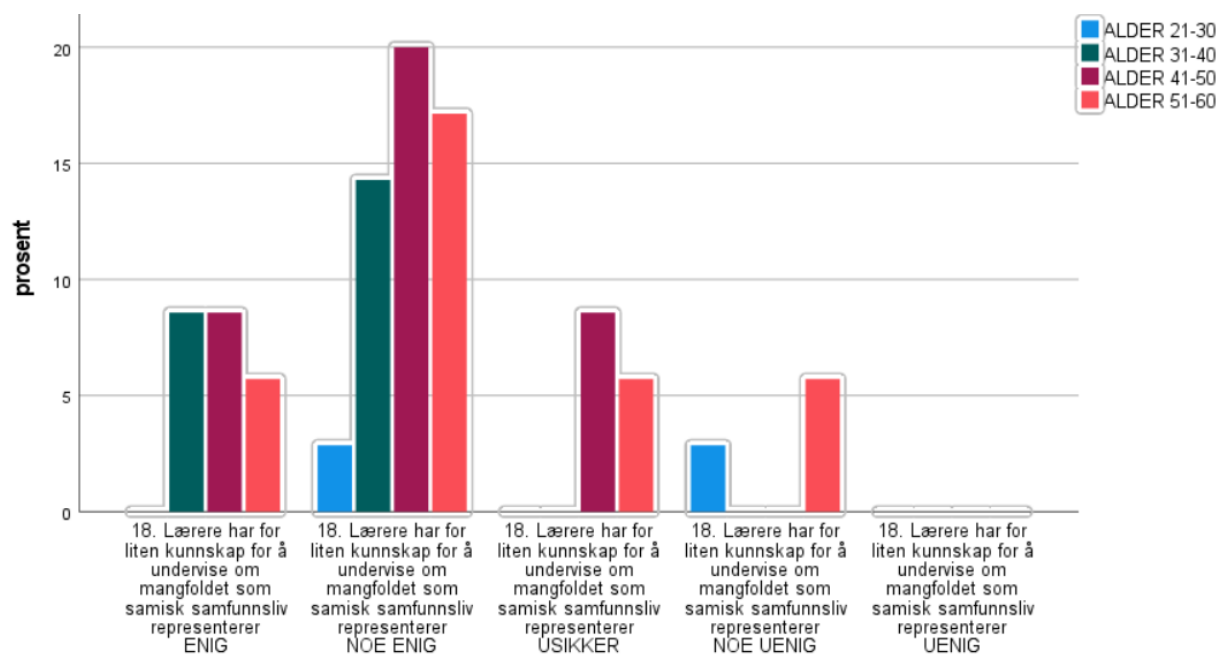
Figur 12



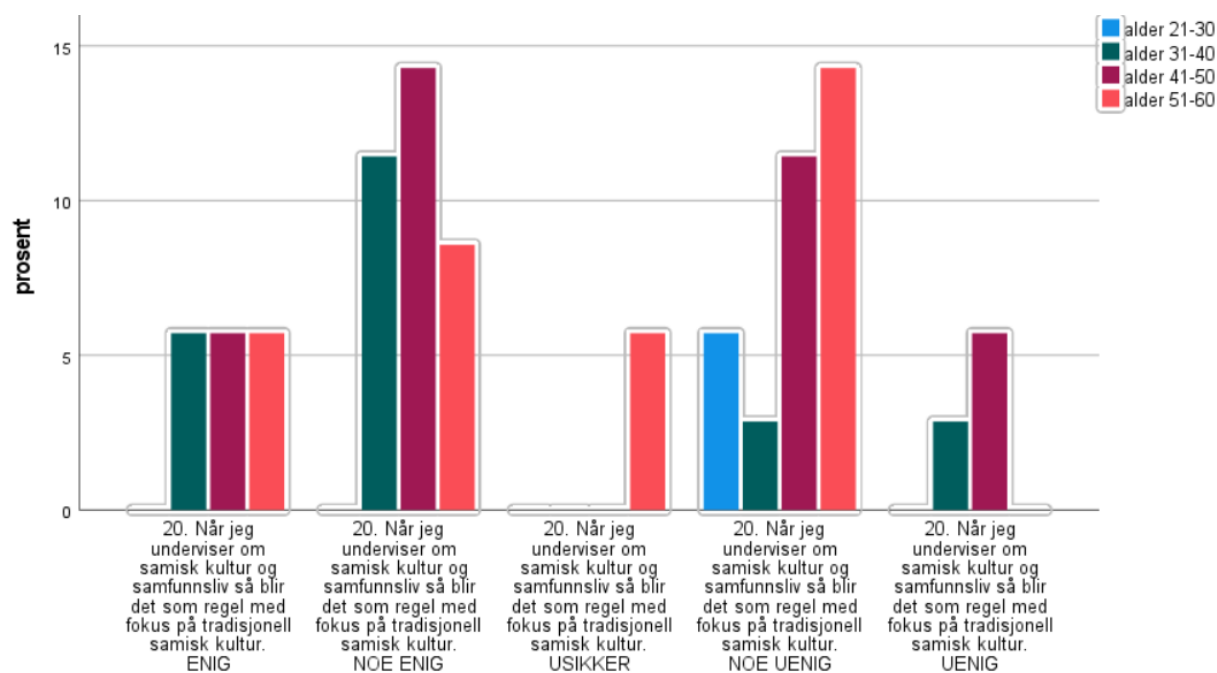
Figur 13



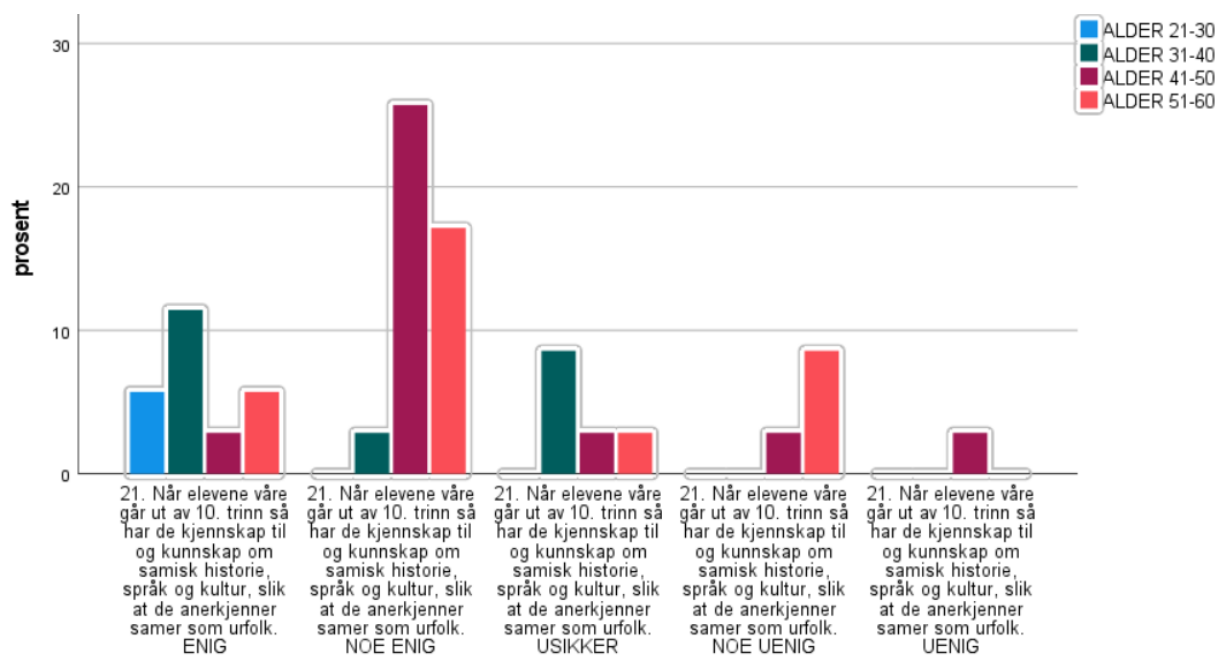
Figur 14



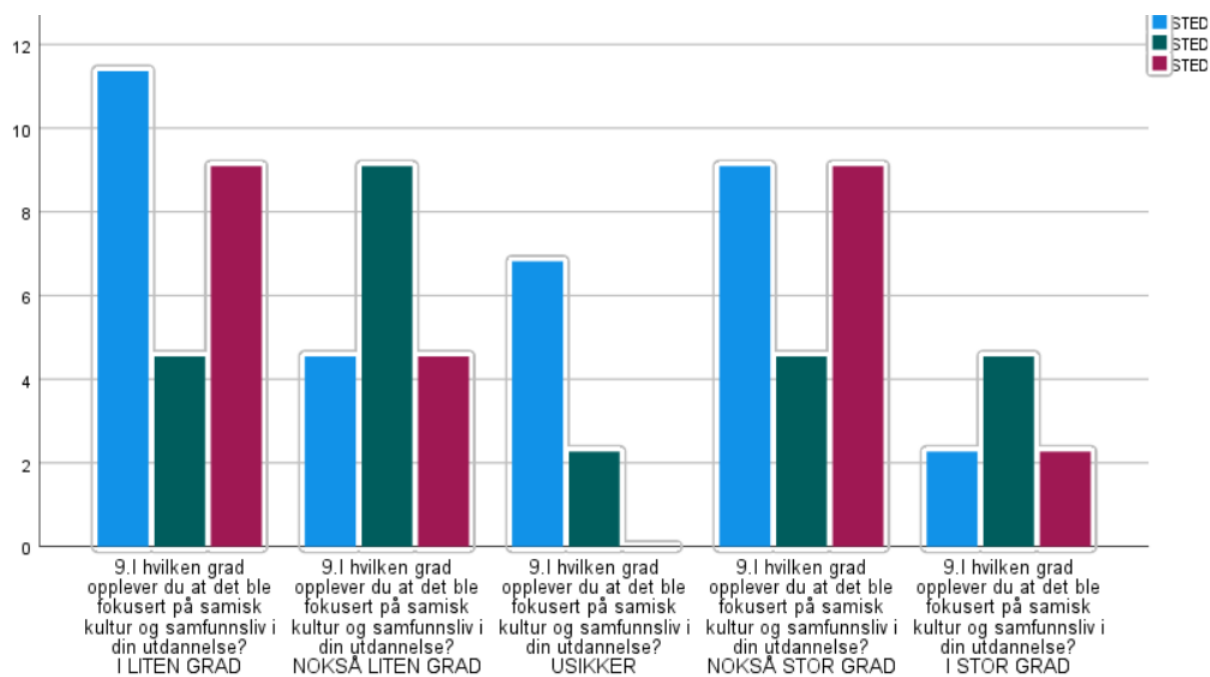
Figur 15



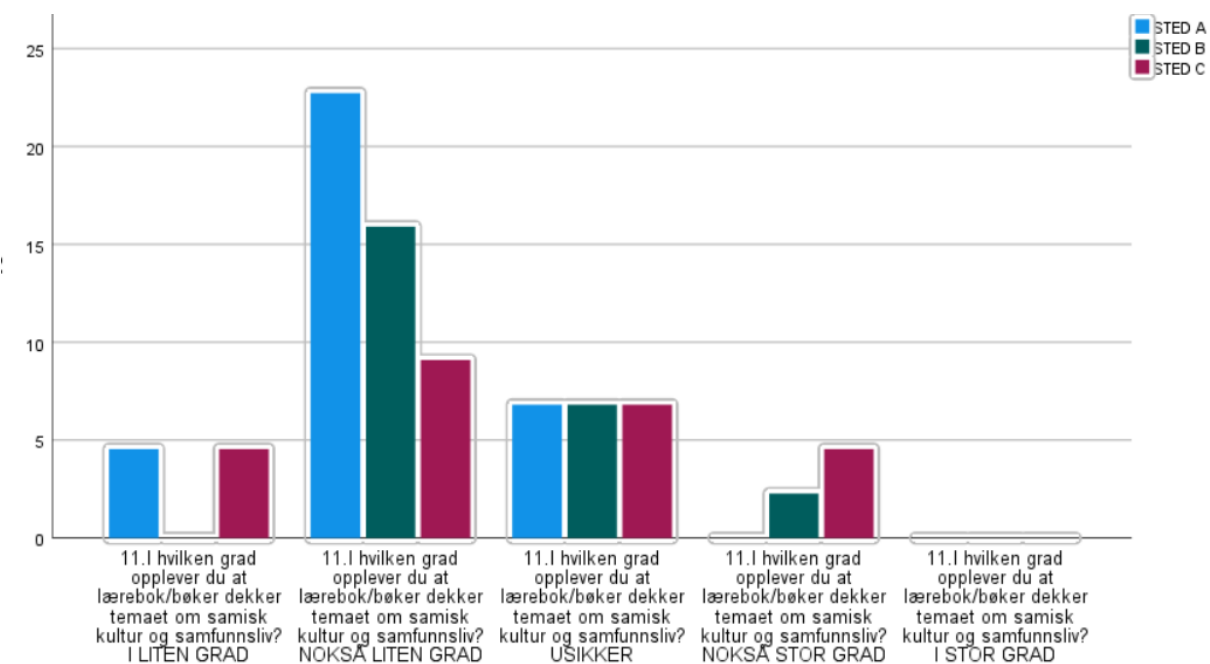
Figur 16



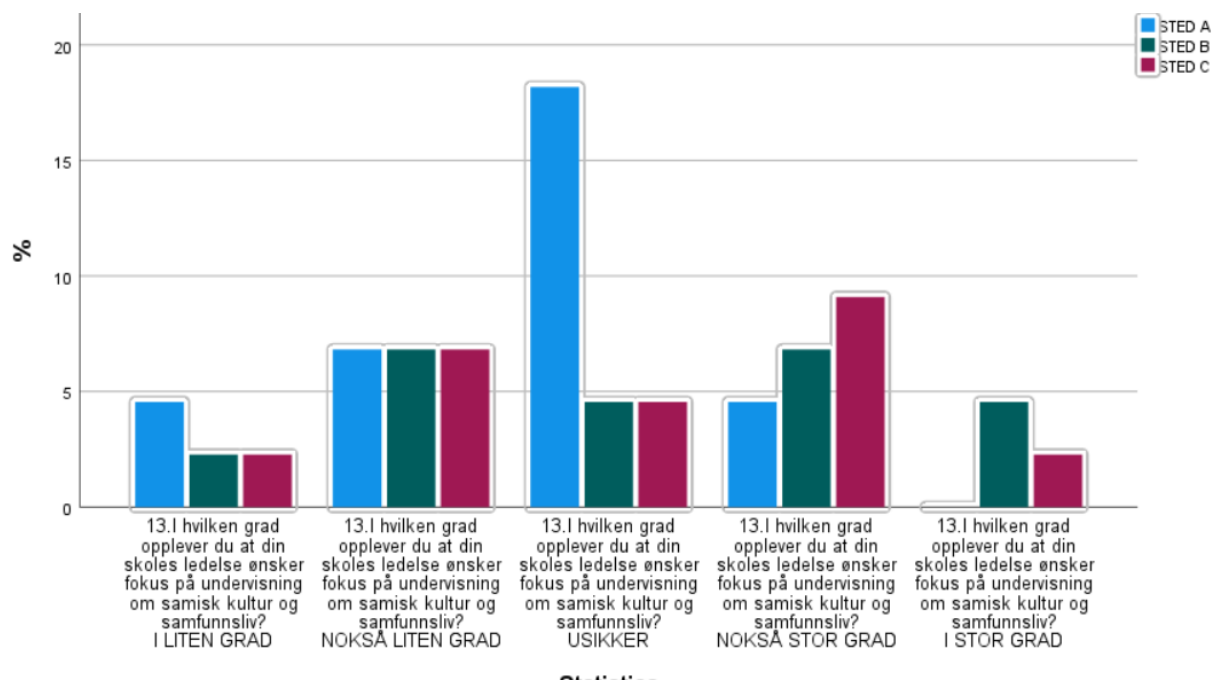
Figur 17



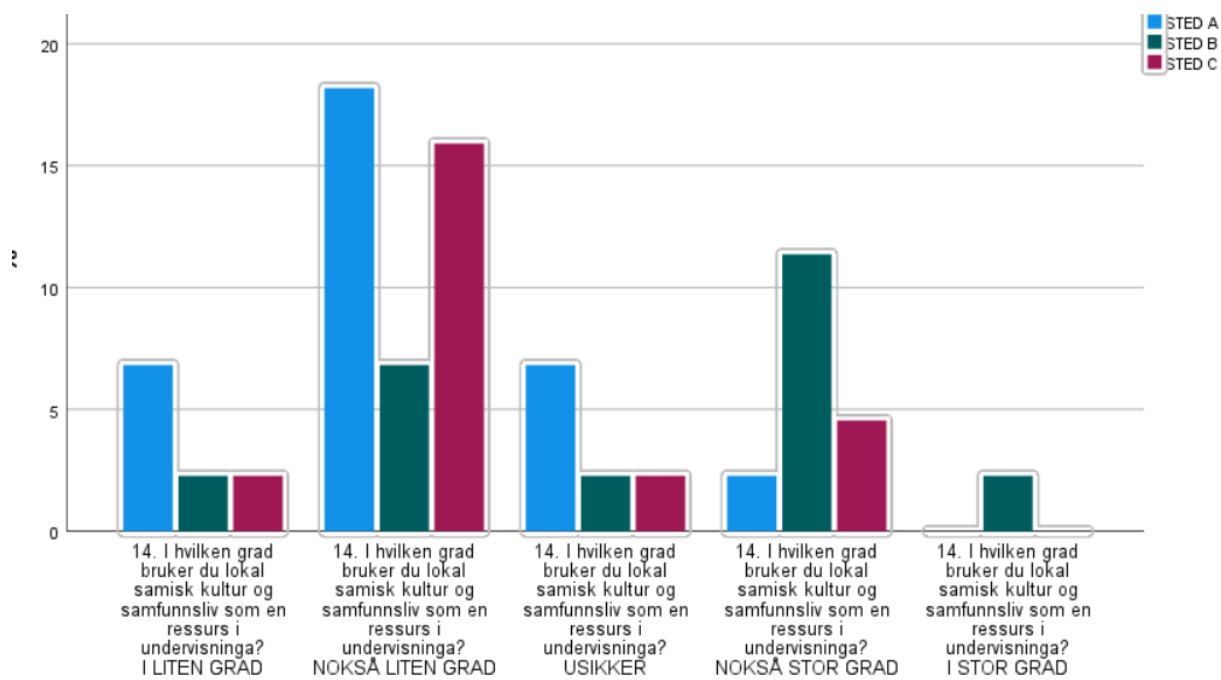
Figur 18



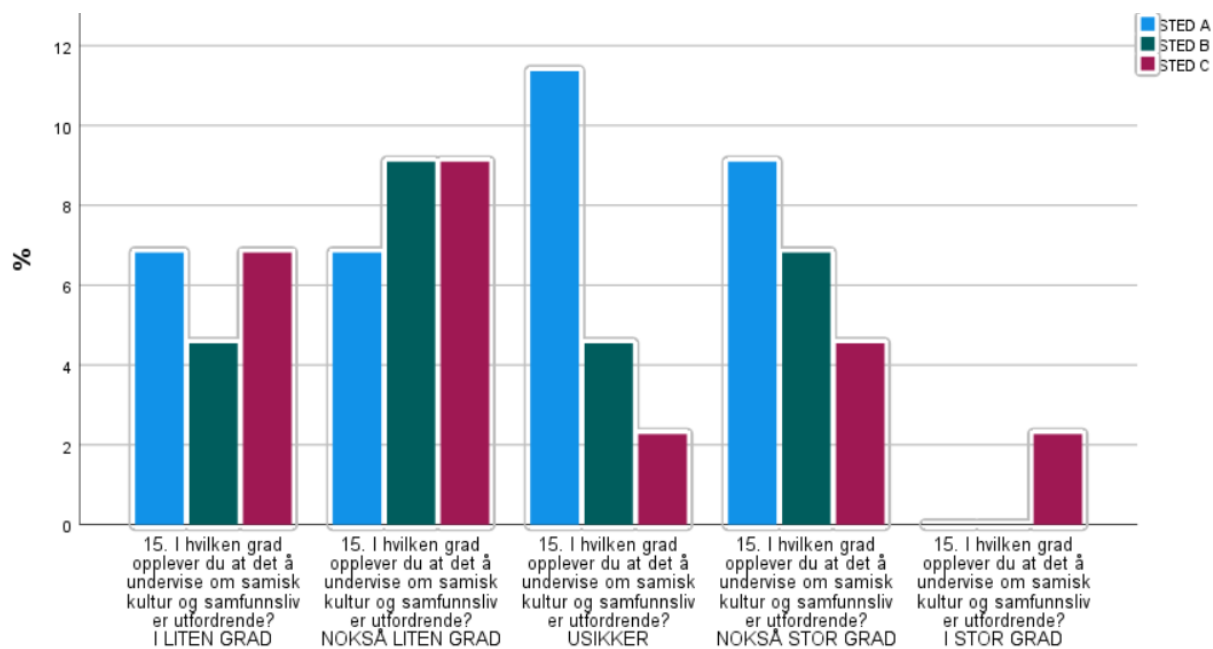
Figur 19



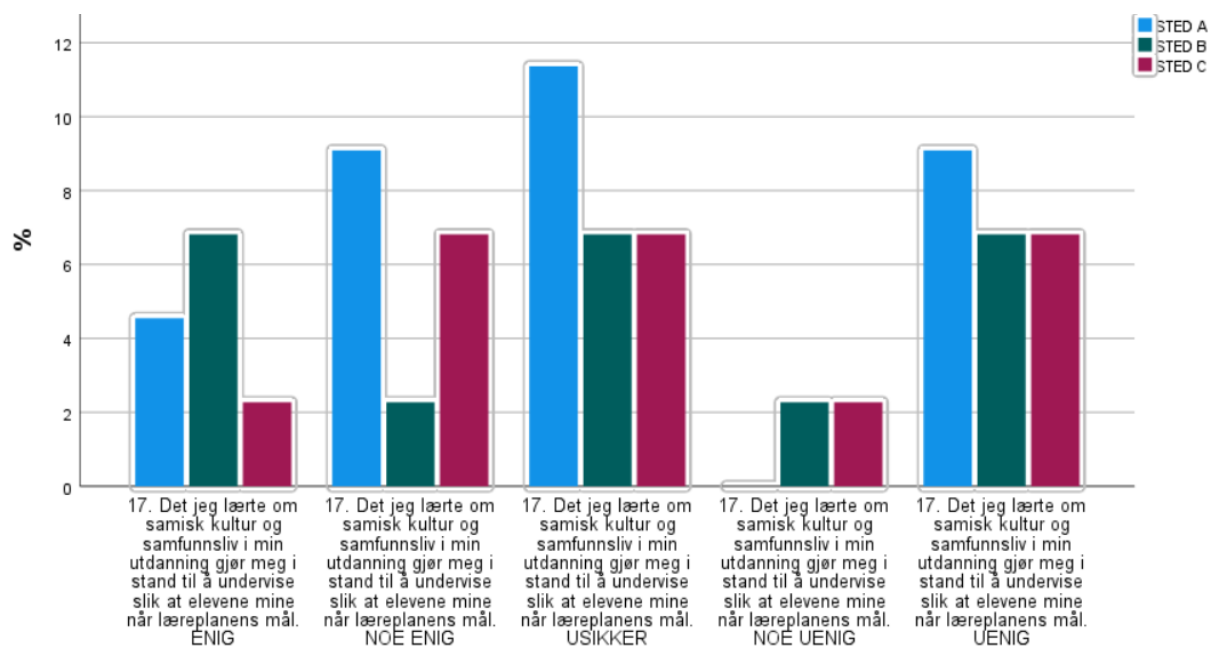
Figur 20



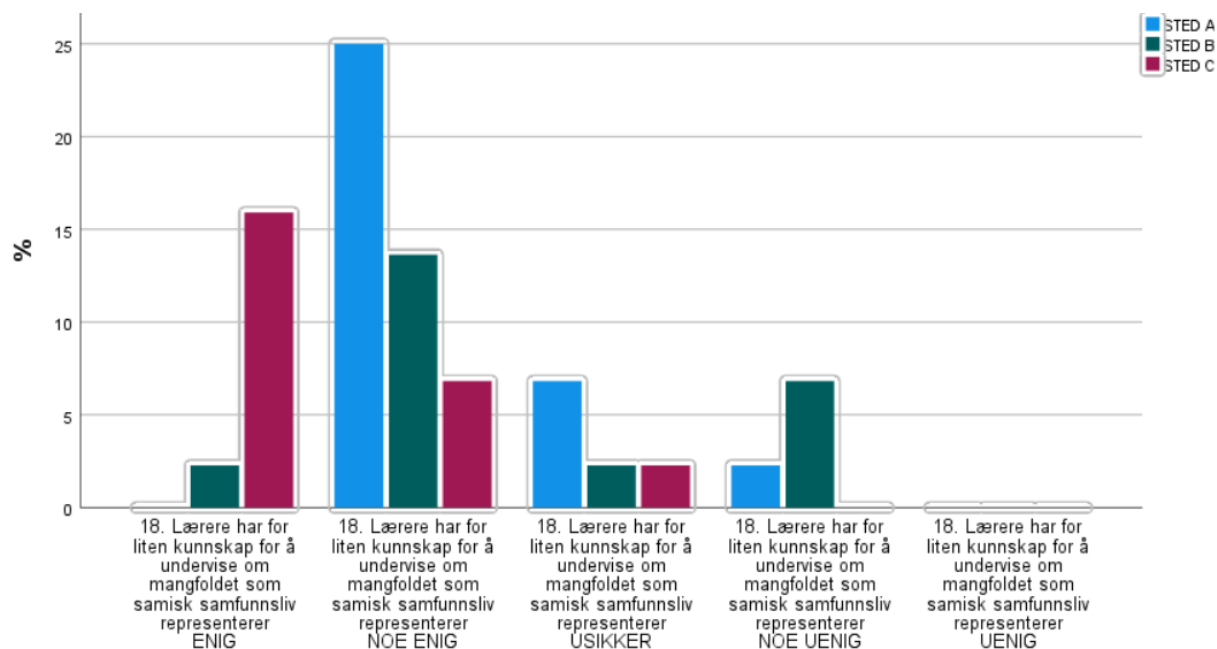
Figur 21



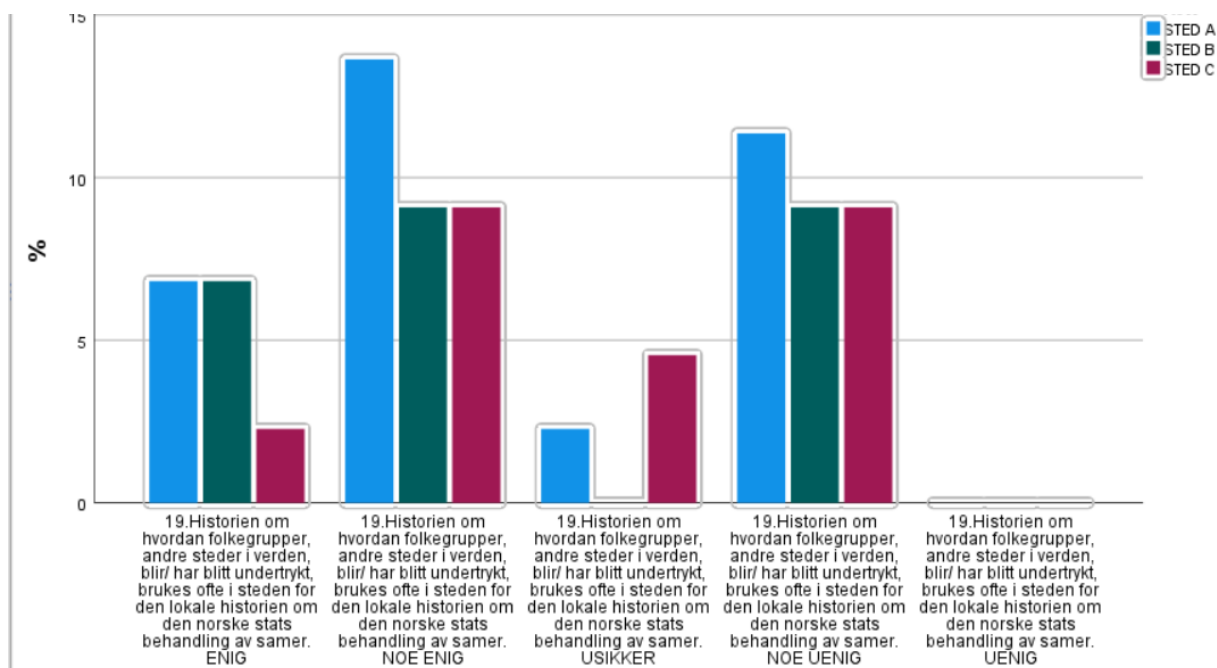
Figur 22



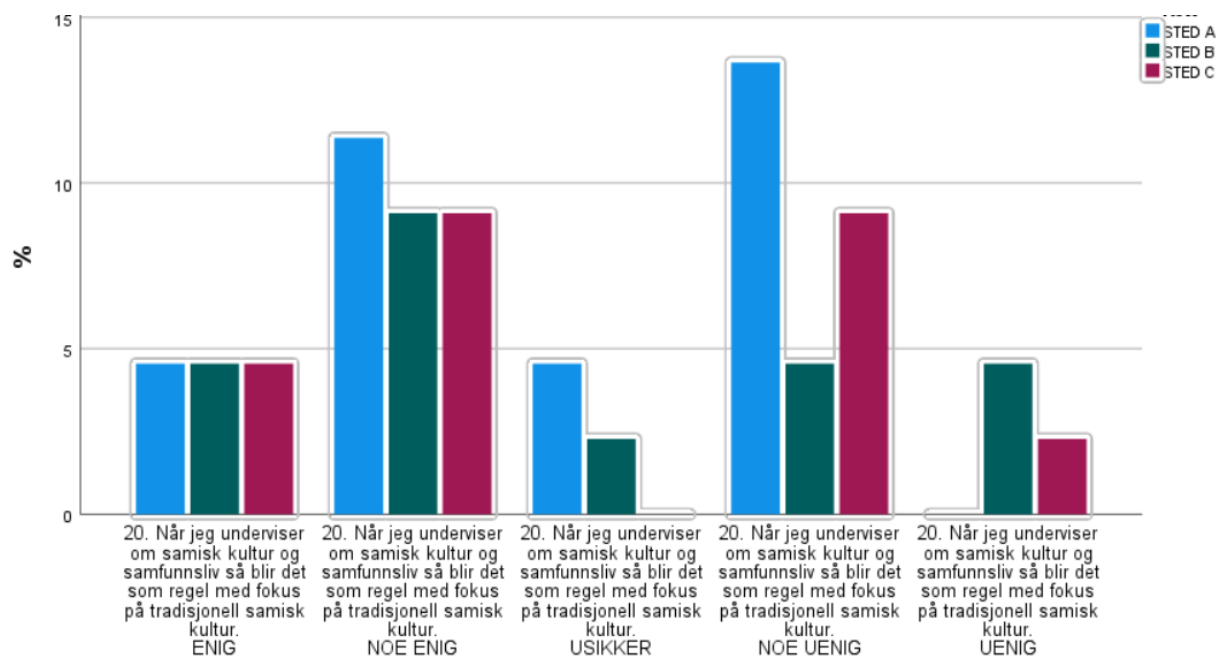
Figur 23



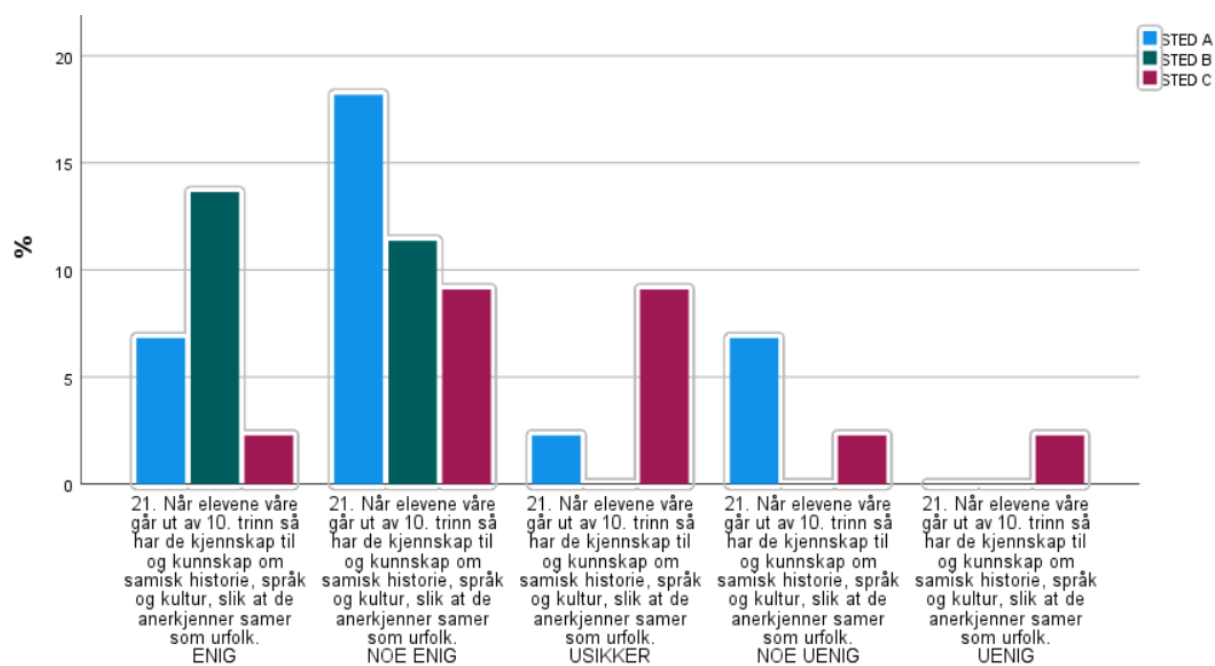
Figur 24



Figur 25



Figur 26



Figur 27

