



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Æ trur ikke æ ville vært den æ e viss æ ikke hadde hatt språket»

En kvalitativ studie av et utvalg elevers refleksjoner rundt samisk språk og identitet

Frida Eidset & Johanne Gåsland

Masteroppgave i Norskdidaktikk. Ler-3901. Mai 2021

Forord

Aller først ønsker vi å takke våre rause informanter for at dere har delt deres tanker og erfaringer med oss. Uten dere hadde ikke prosjektet kunne gjennomføres.

Vi har hatt ulike erfaringer med undervisning i samiske tema fra egen grunnskole. Ved Universitetet i Tromsø har vi dannet et felles kunnskapsgrunnlag, og en felles interesse for å inkludere samiske perspektiver i undervisningen. Takk til Hilde Sollid for at du gjennom norskfaget ved UiT åpnet dørene for denne interessen, og for at MultiTrans tok imot vårt prosjekt. Samisk språk, kultur og historie er noe som har vært veldig synlig for oss de siste fem årene, både i universitetssammenheng og på fritiden. Det var derfor lett å komme til enighet da vi skulle bestemme oss for hva vi ville fordype oss i det siste året vårt som studenter.

Vi ønsker å rette en stor takk til Ragni Vik Johnsen for å ha veiledet oss stødig gjennom hele året. Vi setter pris på tiden du har satt av til oss, og for at du har støttet oss hele veien.

Takk til masterseminaret ved MultiTrans for gode diskusjoner og tilbakemeldinger.

Takk til Nora, Pauline og Jenny for gjennomlesing av tekst.

Takk til familie og venner for støtten dere har utvist gjennom oppturer og nedturer.

Til våre fantastiske medstudenter: Tusen takk for fem innholdsrike og fine år. En ekstra takk til masterkontoret ved ILP. Det er mye takket være deres støtte og omsorg gjennom året at vi har holdt motivasjonen oppe, gjennom et unikt samhold med både faglige og ikke-faglige diskusjoner.

Til slutt vil vi også takke hverandre for et godt samarbeid, fylt med forståelse og toleranse for hverandre. Det har vært en enormt lærerik prosess. Å skrive en så stor oppgave har på mange måter ført oss tettere sammen.

Sammendrag

Formålet med denne studien er å gi en innsikt i hvordan et utvalg elever, som har valgt å få opplæring i samisk på ungdomstrinnet, reflekterer over deres språklige og kulturelle identitet, og hvilke erfaringer de har omkring dette fra egen skolegang. Forskningsspørsmålene dreier seg rundt hvilke refleksjoner elevene har omkring forholdet mellom språk og identitet, hvilke refleksjoner elever gjør rundt valg av samisk som første- eller andrespråk og hvilke erfaringer elevene har med undervisning i samiske perspektiver.

Det finnes lite forskning på området fra før, og det som finnes tar i stor grad for seg læreres opplevelser og erfaringer med norskfaget som et identitetsfag for det samiske, eller organiseringen av det. Vi ønsker med vår oppgave å bidra til et elevperspektiv på temaet, der vi kan få en innsikt i elevenes erfaringer og refleksjoner. Studien er basert på et datamateriale bestående av fem kvalitative, semistrukturerte intervjuer av elever som har valgt samisk som første- eller andrespråk på ungdomstrinnet.

Våre funn kan deles inn i tre ulike kategorier. For det første fant vi ut at elevene kopler det samiske språket tett opp mot sin samiske identitet. De fortalte at språket er en viktig komponent i å føle seg samisk, og uttrykte at dersom de ikke hadde hatt det samiske språket hadde de ikke hatt en like sterk tilknytning til deres samiske identitet. Det andre funnet dreier seg om hvilke refleksjoner elevene gjorde seg rundt valg av samisk som første- eller andrespråk. Det kom her fram at elevene hovedsakelig nevnte tre grunner til valget. Det første dreide seg om at det var naturlig for de å skulle velge samisk ettersom de er samiske, det andre dreide seg om at elevene tenkte på både egen fremtid og fremtiden til det samiske språket. Den siste grunnen til at elevene valgte å fortsette med samisk handlet om at familien hadde påvirket elevene til å velge samisk som første- eller andrespråk. Det tredje funnet i studien dreier seg om hvilke erfaringer elever hadde med undervisning som inkluderte samiske perspektiver. Elevene trakk fram at de opplever undervisningen som utilstrekkelig, og at den i stor grad baserer seg på stereotyper om det som dreier seg om det samiske. De savner at samiske perspektiver er inkludert jevnt over hele skoleåret, og at undervisningen fokuserer mer på mangfoldet innenfor samiske perspektiver.

Nøkkelord: norskfaget, samisk, språk, identitet, elevperspektiv, språkvalg, språkholdninger.

Forord.....	I
Sammendrag.....	II
1 Innledning.....	1
1.1 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
2 Tidligere forskning.....	4
2.2 Tidligere forskning på språk, identitet og tilhørighet.....	7
3 Teoretisk forankring.....	10
3.1 Læreplaner.....	10
3.2 Begrepsavklaring av «språk».....	12
3.3 Definisjon på identitet.....	14
3.4 Koplingen mellom språk og identitet.....	15
3.4.1 Kort om språk og tilhørighet.....	18
3.5 Språkholdninger og språkideologier.....	19
3.6 Samisk språk i Norge fra 1700-tallet til nå.....	21
3.7 Nasjonale og regionale forhold som kan påvirke elevenes holdninger til språk og språkvalg.....	22
4 Metode og etiske betraktninger.....	24
4.1 Etiske betraktninger.....	24
4.2 Utvalg av deltakere.....	25
4.3 Datainnsamling.....	27
4.3.1 Planlegging og gjennomføring av intervju.....	27
4.3.2 Intervjuguide.....	29
4.3.3 Språkportrett.....	29
4.3.4 Transkribering av intervju.....	30
4.4 Tilnærming til analyse.....	30
5 Analyse og drøfting.....	34
5.1 Hva sa elevene selv om identitet?.....	34

5.1.1	Hva forteller språkportrettene oss om elevenes opplevelse av egen identitet?	35
5.1.2	Språket for å vise egen identitet og tilhørighet til en gruppe	37
5.1.3	Holdninger knyttet til purisme og å være «god nok» i samisk.....	39
5.2	Refleksjoner rundt valg av samisk på skolen	41
5.2.1	Et naturlig valg	41
5.2.2	Egen og felles fremtid	43
5.2.3	Familiens påvirkning.....	44
5.3	Andres holdninger påvirker eleven	48
5.3.1	Andres negative holdninger påvirker eleven.....	48
5.3.2	Andres positive holdninger påvirker elevene.....	51
5.4	Hvilke erfaringer har elevene med samiske perspektiver i skolen.....	58
5.4.1	Erfaringer med markering av samisk nasjonaldag i skolen.....	59
5.4.2	I hvilke fag har elevene hatt om det samiske perspektivet?.....	61
5.4.3	Hvilke erfaringer har elevene med samiske perspektiver i norskfaget?.....	64
5.4.4	Elevene opplever at noe mangler omkring de samiske perspektivene i skolen	67
6	Diskusjon og konklusjon.....	70
7	Avslutning	73
8	Referanseliste	75
	Vedlegg	84
	Vedlegg 1: Språkportrett Elev 1	84
	Vedlegg 2: Språkportrett Elev 2.....	85
	Vedlegg 3: Språkportrett Elev 3	86
	Vedlegg 4: Språkportrett Elev 4.....	87
	Vedlegg 5: Oversikt over koding av funn	88
	Vedlegg 6: Vurdering fra NSD	89
	Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	91
	Vedlegg 8: Intervjuguide	98

Figurliste

Figur 1: Eksempel: sitater koplet til nøkkelord.....	32
Figur 2: Språkportrett Elev 5.....	35

1 Innledning

Grunnloven slår fast at de statlige styresmaktene skal legge til rette for at den samiske folkegruppa skal få sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv (Grunnloven §108). Som en del av de statlige styresmaktene skriver Utdanningsdirektoratet (2020) at alle elever skal lære om samer og samiske forhold i skolen. Vi kan med dette se at store deler av ansvaret for å lære om samer og samiske forhold er lagt til skolen. Videre blir det presisert i læreplanen i norsk at vi som kommende norsklærere har et særlig ansvar for å gjøre elevene til trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige identitet. Den slår fast at elevene skal møte ulike kulturuttrykk og tradisjoner, og at de skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs for både skolen og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019A, s. 3). Likevel påpeker Andreassen & Olsen (2020, s. 142) at perspektivene på samiske forhold, slik som samisk historie, kultur og samfunnsliv, mangler i norsk skole.

Ella Marie Hætta Isaksen er selv samisk, og har skrevet boken «Derfor må du vite at jeg er same». I boken beskrev hun flere av sine erfaringer og opplevelser fra egen skolegang. Et av tilfellene hun trekker fram er da de skulle ha om andre verdenskrig i dramatimen. Hun ønsket å bruke bestefarens fortelling fra krigen som utgangspunkt for dramatiseringen. I forbindelse med dette hadde hun møtt på motstand fra læreren, noe vi kan se i utdraget under:

«De andre elevene sa ingenting. Som for å beskytte meg selv la jeg armene i kors over brystet. Slet med å holde tårene tilbake, idet hun oppgitt så på meg og utbrøt:

- Hvorfor må det alltid handle om det samiske?

For meg var det helt naturlig å fortelle samiske historier. Jeg ville så gjerne fastslå at de samiske historiene må være like viktige å fortelle som de norske. Og ved å foreslå en litt annerledes historie jeg kunne dramatisere tenkte jeg at jeg tilførte skoletimen noe, ikke at jeg saboterte den. Jeg var overhodet ikke vant til å måtte forklare meg på denne måten. Det kom til et punkt der jeg ikke lenger klarte å holde meg, men jeg begynte å gråte.

- Ella, nå syns jeg du er hårsår, responderte læreren.

Jeg? Hårsår? Jeg følte meg ikke hårsår.

Bare sårbar.» (Isaksen & Svendsen, 2021, s. 36)

Med bakgrunn i Andreassen & Olsen (2020) ser vi at Isaksen sin opplevelse av at samiske tema ikke blir prioritert i undervisningen, dessverre ikke er unik. Det kan i tillegg virke som at det er tendenser i norsk skole til at samiske tema er noe som i hovedsak skal undervises om i forbindelse med samenes nasjonaldag den 6. februar (Sollid & Olsen, 2012). Dette er blant annet noe av det Johansen (2017) fant i sin masteroppgave, der lærerne hun intervjuet først og fremst tenkte at undervisningen i samisk var noe som skulle foregå rundt 6. februar. Helen Margaret Murray, Universitetsrektor for lærerutdanningen ved NTNU, skriver i sitt debattinnlegg i Utdanningsnytt at «[d]et samiske er en del av kulturen og historien i Norge, og bør derfor ses som en del av en helhet, heller enn et separat tema som gjennomgås en gang i året.» (Murray, 2021). Dette er noe av det som dannet grunnlaget for at vi ønsket å forske på samisk tematikk i vår masteroppgave.

1.1 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

For mange elever er det naturlig å dra inn egen bakgrunn og historie i skolen, slik som Ella Marie Hætta Isaksen forteller om. I norskfaget skal elevene møte ulike kulturuttrykk og tradisjoner og bli bevisst på sin egen språklige identitet. Som kommende norsklærere kan det være nyttig å få innsikt i elevperspektiver på det som handler om språk og identitet, da norskfaget er et sentralt fag for elevenes utvikling av språklig identitet. Hvilke refleksjoner elevene gjorde rundt valget av språkopplæring i samisk, og erfaringene elevene har med samiske tema i skolen kan gi oss et inntrykk av om de opplever at deres flerspråklige kompetanse blir anerkjent og ivaretatt i skolen.

I lys av dette ønsker vi å få et innblikk i hvilke refleksjoner elevene gjør seg rundt eget språk, og hvordan dette kan knyttes opp mot identitet og valg av samisk som første- eller andrespråk på ungdomstrinnet. Vi ønsker å vite mer om hvordan et utvalg elever, som har valgt å få opplæring i samisk på ungdomstrinnet, reflekterer over deres språklige og kulturelle identitet, og hvilke erfaringer de har fra egen skolegang. Med bakgrunn i dette har vi kommet fram til følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kommer koplingene mellom språk og identitet til syne i refleksjonene til elevene som har samisk som første- eller andrespråk på skolen?
2. Hvilke refleksjoner gjør elever rundt valg av samisk som første- eller andrespråk på ungdomstrinnet?
3. Hvilke erfaringer har elevene rundt hvordan det som omhandler det samiske blir fremstilt og undervist om i skolen?

2 Tidligere forskning

Det finnes svært lite forskning som omhandler elever med samisk som første- eller andrespråk på ungdomstrinnet og deres refleksjoner rundt språk og identitet i skolen. De siste årene har derimot flere masteroppgaver belyst blant annet hvordan lærere oppfatter arbeidet med samiske tema i norskfaget, hvordan skolen organiserer undervisningen, og hva lærebøker skriver om «det samiske». Felles for disse er at det i hovedsak er kvalitative studier der det er lagt vekt på læreres syn og rammer for undervisningen. Hensikten med dette delkapittelet er å presentere funn fra andre masteroppgaver og forskningsartikler, samtidig som vi plasserer vårt prosjekt i forhold til disse, og belyser hva vår oppgave kan bidra med i et relativt lite forskningsfelt.

Norskfaget er som nevnt et sentralt fag for at elevene skal få utvikle egen identitet og bli trygge språkbrukere (Kunnskapsdepartementet, 2019A). Det står ikke hvilke språk eller identitet elevene skal bli trygge i, vi kan anta at det er det mangfoldige klasserommet det blir tatt utgangspunkt i, og at samisk derfor er en av flere språk som blir representert i klasserom i Norge. En av de som har forsket på samiske tema i norskfaget sett fra et lærerperspektiv, er Johansen (2017). Hun forsket på hvorfor det er samiske tema i norskfaget, og hvordan det prioriteres. Hun konkluderte med at grunnen til at samiske tema var inkludert i LK06, var for å danne elevene og lære de om holdninger til kulturer og utvikle deres interkulturelle kompetanse. Dette begrunnet hun med at samisk kultur og historie kan være med på å utvikle elevenes kunnskaper om det samiske, ved at de får kjennskap til det samiske språket, og dermed gjøre at de får et bevisst forhold til det språklige mangfoldet i Norge (Johansen, 2017, s.39). Gjennom å intervju fire norsklærere, fant hun også blant annet at lærerne arbeidet med de forskjellige kompetansemålene ulikt, og at det varierer veldig hvor mye tid som settes av til disse. Hun skriver at dette kan være fordi de oppfatter kompetansemålene som vide, i tillegg til at de oppfatter de ulikt (Johansen, 2017, s. 36-39). Johansen forsket på mellomtrinnet og LK06. Noen av kompetansemålene som omhandlet samisk tematikk som gjaldt da Johansen gjennomførte forskningen sin var tilnærmet lik de i LK20, med unntak av et kompetansemål som eksplisitt uttrykker elevenes kompetanse i å bruke det samiske språket: “lese og uttale stedsnavn som inneholder spesielle nordsamiske bokstaver, og kjenne til enkelte ord og uttrykk på ett av de samiske språkene” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.8).

Isaksen & Liljebakk (2018) fant noe lignende. Gjennom å intervju lærere om hvordan de oppfatter norskfaget som en arena for å arbeide med samisk språk og kultur, trakk de den konklusjonen at det er subjektivt hvordan norsklærerne prioriterer og tolker læreplanen. De fant også at måten lærerne prioriterer og tolker kompetansemålene på, avhenger av hvilke forutsetninger de selv føler at de har for å undervise om samiske tema. De viser gjennom analysen at lærernes holdninger og verdier gjenspeilte deres didaktiske valg, og koplet dette til at samspillet mellom lærerens livsverden og nærmiljøet påvirket disse valgene (Isaksen & Liljebakk, 2018, s.52, s.75-77). Dette kan vi videre se i sammenheng med det Svendsen et al. (2020) fant i språkundर्सøkelsene *Rom for språk?* og *Ta tempen på språket*. I undersøkelsene kommer det fram at lærere gjerne kunne bruke flere språk, og andre språk enn norsk i klasserommet, uansett om de kunne det selv eller ikke, men at det likevel så ut til å være et ubenyttet potensial av flerspråklige ressurser skolen (Svendsen et al., 2020, s.277). Disse funnene, sammen med Johansen og Isaksen & Liljebakk sine funn, kan tyde på at den subjektive prioriteringen og tolkningen av kompetansemålene som lærerne gjør varierer fra lærer til lærer, og inkluderer ikke alltid flerspråklighet.

Markusson (2020) forsket i sin masteroppgave på samiske tema i lærebøker tilknyttet til norskfaget. Hun gjennomførte en kritisk diskursanalyse av fem basisbøker, i norskfaget på ungdomsskoletrinnet, utgitt av Gyldendal i perioden 1997-2014. Hun forsket blant annet på hvordan det samiske i lærebøkene i norsk kan påvirke elever sin usikkerhet rundt egen identitet, spesielt da tilknyttet samisk språk. Ifølge Markusson kopler læreboka blant annet det samiske språket til det å være samisk, gjennom fraser som "samer snakker samisk" (Markusson, 2020, s.45). For mange kan kompleksiteten ved den samiske identiteten føre til usikkerhet rundt egen identitet, grunnet språkmangelen i kulturen knyttet til fornorskingen. Studien til Markusson sier noe om at elevene i skolen møter noen forventninger til hva det innebærer å være samisk, for eksempel gjennom lærebøker. I vår studie er vi interessert i å se om noen av våre deltakere trekker fram erfaringer fra skolen som faktorer som spiller inn i deres identitetsfølelse når de snakker om egen identitet. Mortensen-Buan (2016) har også gjort en diskursanalyse av samisk fremstilling i lærebøker tilknyttet samfunnsfag. Hun trekker fram at stereotypier av urfolk ikke er noe som er fremmed i lærebøker. Funnene til Mortensen-Buan og Markusson antyder at lærebøkene tar i bruk stereotypier når de

skriver om samiske tema. Vi vet med bakgrunn i Isaksen & Liljebakk (2018) og Johansen (2017) sine funn at lærere har forskjellige utgangspunkt når de underviser om samiske tema i norskfaget, og i ulik grad støtter seg til læremidlene som finnes. Dersom læreren innehar de samme stereotypiene, eller legger for mye vekt på det som står i lærebøkene, kan vi anta at ideologier kan bli bekreftet og videreført i undervisningen om det samiske.

Fagerli & Fagerli (2015) har forsket på organiseringen av språkopplæringen i samisk og norsk. I deres studie intervjuet de lærere og fagledere på skoler i og utenfor det samiske forvaltningsområdet. Gjennom forskningen fant de at lærerne og faglederne opplevde flere utfordringer med organiseringen av samiskundervisningen. En av utfordringene som ble nevnt var mangelen på læremidler. De skriver at det var få læremidler på samisk for de samiske elevene, og ingen læremidler på norsk for elever med samisk som førstespråk. Dette gjorde at læreren ikke kunne basere seg på læremidlene når de skulle planlegge undervisningen, og fant relevant læringsstoff gjennom annet materiell (Fagerli & Fagerli, 2015, s. 43). Johansen (2017) forsket på undervisningen i norskfaget, og ikke språkopplæringen, men vi kan likevel se at flere av lærerne fra hennes studie også brukte andre læremidler enn læreboka. Ser vi funnene til Fagerli & Fagerli (2015) og Johansen (2017) i sammenheng med det Isaksen & Liljebakk (2018) fant om at lærernes subjektive holdninger påvirker deres didaktiske valg, kan vi se at hvilke lærebøker og tekster læreren velger å bruke i undervisningen, kan skape store variasjoner i hva som blir undervist om samiske tema i skolen på generell basis. Funnene fra Fagerli & Fagerli (2015), Mortensen-Buan (2016), Johansen (2017) og Markusson (2020) representerer tidligere forhold i skolen som kan ha påvirket holdninger og språkvalg hos elevene. Flere av disse forholdene er nå endret, for eksempel det at skolen nå følger Kunnskapsløftet 2020.

Fagerli & Fagerli (2015) antydte i deres studie noe om hvorfor elevene kan ha valgt samisk eller ikke på skolen. De fant at skoleleder mente at elevenes språkvalg kanskje kunne koples til hvilken stilling språket hadde i lokalsamfunnet (Fagerli & Fagerli, 2015, s.39). Skolelederen sa at dersom elevene fikk bruk for det samiske språket i lokalsamfunnet, kunne dette være en mulig motivasjon til å velge samisk på skolen. En annen informant, som jobbet på en skole utenfor det samiske forvaltningsområdet, trakk fram det at elevene ikke fikk bruke det samiske språket i lokalsamfunnet, som en faktor

som kunne føre til lav motivasjon for å lære språket (Fagerli & Fagerli, 2015, s. 47). Disse funnene er basert på intervju med lærere og ikke med elever. Likevel kan funnene ses i sammenheng med det sluttrapporten «Implementeringen av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) på nordsamisk område» fant omhandlende språkvalget til elevene. I rapporten kommer det blant annet fram at elevene selv mener at valget om å fortsette med samisk 2 på videregående kunne handle om stipendet, mens valget om å fortsette med samisk 1 var en naturlig fortsettelse av skolegangen (Germeten et al., 2011, s. 14). Disse forskjellige funnene viser til ulike motivasjoner til å velge samisk språkopplæring på skolen. Dette kan dermed danne et utgangspunkt for vår studie.

Forskningen vi har presentert hittil sier noe om læreres perspektiver på samiske tema i norskfaget, representasjonen av samiske tema i lærebøker, og hvordan samiskundervisningen er organisert. Rapporten om implementeringen av LK06S (2011) viser at det er noen elevstemmer fra videregående som også har bidratt med tanker rundt valg av samisk som første- eller andrespråk. Dette viser at det er et behov for forskning som ser på elevperspektivet. Dette støttes også når vi ser til Vangsnes (2021) sin artikkel om “Den samiske lekkasjen i grunnskolen”. I artikkelen legger han fram statistikk om at det var stort frafall av elever som begynner med samisk 1, samisk 2 og samisk 3 på grunnskolen i perioden 2003-2011. Han etterlyser forskning som undersøker nærmere hva denne lekkasjen skyldes og dette er blant annet noe vi mener vår oppgave kan belyse. Vår forskning bidrar med å løfte fram elevstemmer, som ikke har fått like stor plass i tidligere forskning, og dette kan bidra med å danne et bredere representasjonsutvalg til forskningsfeltet. Dette vil vi gjøre ved å se nærmere på hvilke erfaringer elevene har med samiske tema i skolen.

2.2 Tidligere forskning på språk, identitet og tilhørighet

Pujolar & Puigdevall (2015) viser til at måten en person tilnærmer seg og tilpasser seg språket på i forskjellige perioder i livet, er med på å utvikle individets språklige og sosiale identitet. Det å bruke forskjellige språk i forskjellige settinger er med på å posisjonere språkbrukeren både for den selv og for de rundt den. I tilknytning til dette er det interessant å kople inn funnet til Fagerli & Fagerli (2015) om at det kan være lav motivasjon til å lære samisk dersom en ikke får bruk for det i samfunnet. De sosiale settingene Pujolar & Puigdevall (2015) nevner vil naturligvis avhenge av hvilke samfunn en er en del av, og mulighetene en har til å bruke ulike språk i samfunnet. Innenfor dette

kan vi se at store deler av Nord-Norge er en del av Sápmi, og det er flere steder samiske elever får muligheten til å gå hele barneskolen i en samisk klasse. Dette kan være faktorer til at deltakerne våre kan oppleve at de får bruk for samisk i sine lokalsamfunn. Våre deltakere bor i tillegg i et område der norsk er majoritetsspråket, noe som betyr at de sikkert har måtte tilpasse seg språket i forskjellige perioder i livet, slik som Pujolar & Puigdevall (2015) viser til.

For å se til annen forskning som er gjort rundt revitalisering av minoritetsspråk kan vi se til Sallabank (2006) som skrev om stillingen språket "Guernseyfransk" hadde på øysamfunnet Guernsey. Gjennom å intervjuer mennesker fra Guernsey diskuterte hun hvordan revitaliseringen av "Guernseyfransk" påvirket identitetsfølelsen til befolkningen, og så om det kunne være koplet til språk og etnisitet. Her koplet hun inn at dersom man kun har et funksjonelt synspunkt på minoritetsspråk så kan minoritetsspråket ansees som ubrukelig i et samfunn der en ikke kan snakke det så mye (Sallabank, 2006, s.139). Likevel kan et funksjonelt syn på språk også være at en ser nytten av å bruke det. I språksamfunnet vi gjennomfører vår forskning er samisk et minoritetsspråk, og det kan være at flere kan anse det som ubrukelig. Likevel er det slik at noen steder kan familien og det samiske samfunnet i nærmiljøet være en arena for å bruke språket. Dette kan da være faktorer som kan bidra til at et funksjonelt syn på det samiske språket i Nord-Norge finner sted. Ettersom språket er synlig i samfunnet, og det dermed kan knyttes en viss funksjon til det kan dette igjen bidra til at en blir motivert til å lære språket.

Et annet funn Sallabank viste til var at språket gjorde at folk følte tilhørighet til Guernsey-kulturen, og definerte seg og sin identitet som en del av denne. Dette til tross for at "Guernseyfransk" ikke ble brukt like mye som majoritetsspråket (Sallabank, 2006, s.152). Det at språk, identitet og tilhørighet henger sammen, var også et funn Selle et al. (2015) fant fra analysen av Borgerrolleundersøkelsen fra 2006. Gjennom å analysere funn fra spørreskjemaet, som ble sendt til husholdninger i fem finnmarkskommuner, fant de at samene som var registrert i samemanntallet i stor grad anså samisk språk som en viktig del av deres samiske identitet (Selle et al., 2015, s.95). Selv om et minoritetsspråk ikke blir brukt aktivt i samfunnet, så ser vi med Selle et al. og Sallabank at språket fortsatt blir anerkjent av språkbrukerne som en viktig faktor for å kjenne på en identitet og tilhørighet til en kultur. Vi kan med disse funnene anta at det å ta inn

elementer fra det samiske språket i norskfaget kan styrke de samiske elevene sin identitetsfølelse, og at de kan se på det samiske språket som noe funksjonelt. Dette er ikke forsket så mye på fra elevene sine perspektiv, og det er blant annet det vi ønsker å belyse nærmere med vår oppgave.

3 Teoretisk forankring

I dette delkapittelet presenterer vi teori som viser til hvilke faktorer som påvirker elever både når det gjelder språk, identitet og holdninger. Familie, skole og vennegjenger er blant de domeneene der elevene må tilpasse språket de bruker (Røyneland, 2008, s.44). Dette forteller oss at språk er noe som blir påvirket av personer i livet vårt, da vi bruker forskjellige språk i ulike domener i livet. Videre i dette kapittelet skal vi først ta for oss læreplanen i samisk og norsk og forskning som er gjort på disse, og deretter avklare begrepene språk og identitet. Vi tar videre for oss faktorer som kan påvirke elever sin identitet og språk på mikro- og makronivå, og har derfor støttet oss noe til Bronfenbrenner sin teori om den økologiske utviklingsmodellen (1979). Relasjonene mellom menneskene og nivåene i den økologiske utviklingsmodellen består og dannes av ulike verdier i ulike kulturer. Disse verdiene er med på å forme eleven uten at den har direkte innflytelse eller deltakelse (Bronfenbrenner, 1979, s.258).

3.1 Læreplaner

Læreplanene er et uttrykk for overordnede ideologiske tendenser, ettersom de beskriver den kunnskapen og kompetansen som til enhver tid betraktes som viktig i samfunnet (Karsten og Engelsen, 2007 og Goodlad 1979, referert til i Kjelaas & van Ommeren, 2019). Ettersom læreplanverket i stor grad avgjør hva elevene lærer om i skolen, og danner en del av grunnlaget for undervisningen læreren gir, kan det sees på som et maktdokument. Læreplanverket som maktdokument kan både skape, opprettholde og endre holdninger til det samiske språket gjennom hvordan det samiske blir omtalt, og gjennom hva det står at elevene skal lære om samisk historie og språk. I den overordnede delen av læreplanverket, som gjelder for alle fag, står det at elevene skal få innsikt i «det samiske urfolket sine historier, kultur, samfunnsliv og rettigheter», samtidig som de skal lære om «mangfold og variasjon innenfor den samiske kulturen og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I dette delkapittelet skal vi derfor se nærmere på læreplanene i norsk og samisk, og læreplanforskning som er gjort på disse læreplanene.

Elever som har samisk som hjemmespråk, og snakker samisk når de begynner på skolen, får opplæring etter læreplanen i samisk som førstespråk (SFS01-05). Dersom en velger samisk som andrespråk, får en opplæring etter læreplanen i samisk som andrespråk

samisk 2 (SAS02-01) eller i samisk som andrespråk samisk 3 (SAS03-01). Alle læreplanene er tilnærmet like, og det står at samiskfaget skal være forankret i samiske verdier, samisk kultur og tradisjonell kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019B). Videre står det at samiskfaget skal bidra til at elevene blir trygge språkbrukere som kan bruke sin samiskspråklige kompetanse til å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Elevene skal få erfare at det å kunne samisk er en ressurs både i skolen og i samfunnet. Dette utdypes med formuleringen «samisk språkkompetanse åpner dører og gir muligheter i privatlivet og i arbeidslivet, og elevene vil kunne bruke sin flerspråklige og flerkulturelle kompetanse nasjonalt, internasjonalt og i urfolkssammeheng» (Kunnskapsdepartementet, 2019B). I tillegg skal samiskfaget bidra til at elevene får et positivt selvbilde og en trygg identitet som samiskspråklige, og at de utvikler tilhørighet til eget språksamfunn. Kjelaas & van Ommeren (2019, s. 12-14) har forsket på den samiske læreplanen for samisk som førstespråk, og fant at læreplanen i samisk skiller seg ut fra andre læreplaner i språk, ettersom den gir språk en egen nytteverdi utover å bruke språket til å lære seg norsk. Eksempelvis går den mer eksplisitt inn på dannelsesperspektivet der den konkretiserer at elevene skal innlemmes i samisk kultur og samfunnsliv (Kjelaas & van Ommeren, 2019, s. 12).

Vikøy (2021, s. 9-10) har forsket på læreplanen i norsk med fokus på flerspråklighet. Hun skriver at det har skjedd en endring fra å se på funksjonell tospråklighet hos elever som et mål, til at hovedformålet i LK06 ble formulert som «å gi elevene trygghet og identitet gjennom å utvikle deres språkforståelse som grunnlag for å mestre bokmål og nynorsk godt til et aktivt yrkesliv» (Kunnskapsdepartementet, 2013, referert i Vikøy, 2021). Selv om det er nevnt at flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs, poengterer hun at det også i LK20 mangler formuleringer som sier noe om hvordan flerspråklighet i seg selv er ressurs (Vikøy, 2021, s. 16). Slik vi tolker denne kritikken av læreplanen, belyser den at det kan være utfordrende for en lærer å vite nøyaktig hvorfor flerspråklighet er en ressurs, og hvordan en kan utnytte denne ressursen. Den tidligere forskningen vi har presentert, viser også at lærerne opplever kompetansemålene som vide og tolker de ulikt.

Norskfaget er et “sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019A). På tross av kritikken av læreplanen i norsk, når det kommer til synet på flerspråklighet, står det i klartekst i

læreplanen at det er gjennom arbeidet med faget norsk at elevene skal bli trygge språkbrukere, som er bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019A, s. 2). Et av norskfaget sine kjerneelementer handler blant annet om at elevene skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet, og kunne forstå sin egen og andres språklige situasjon i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2019A, s. 3). Læreplanen sier også at det er viktig for utviklingen av elevenes identitet at de får innsikt i historien og kulturen vår, og for å knytte tilhørighet til samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019A). I kompetansemålene etter 10. årstrinn blir samisk nevnt eksplisitt én gang med følgende kompetansemål: “lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler” (Kunnskapsdepartementet, 2019A, s.9). Med dette kompetansemålet kan den samiske kulturen bli representert i norskfaget gjennom litterære tekster. Det samiske språket kan også trekkes inn i følgende kompetansemål: “utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter” (Kunnskapsdepartementet, 2019A, s.9).

3.2 Begrepsavklaring av «språk»

I dette kapittelet legger vi til grunn en sosiokulturell forståelse av språk. I sociolingvistikken retter en søkelyset mot forholdet mellom språk og samfunnet omkring (Matre & Nygård, 2021, s. 36). Språk er kulturelt skapte tankekonstruksjoner, og det er i grunnen ikke mulig å sette en grense for hva et språk består av (Hårstad et al., 2021, s. 24). Likevel operer samfunnet med ulike benevnelser for språk, og i vår oppgave dreier det seg om samiske språk. Av de ti samiske språkene som finnes er det tre av disse som regnes som offisielle språk i Norge: Nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk. Vi skiller ikke på disse tre når vi snakker om samisk språk i teoridelen og om historien til det samiske. I analysedelen vil det være nordsamisk som menes med det samiske språket, ettersom våre deltakere snakker, og får opplæring i, nordsamisk.

Elever som får opplæring i både samisk og norsk, og kanskje også et fremmedspråk, vil ifølge mange definisjoner anses som tospråklige, eller mer konkret flerspråklige. García (2009, referert til i García & Wei, 2019, s. 31-32) fremsatte en teori om tospråklighet som noe dynamisk. Ifølge García & Wei (2019, s. 31-32) går denne teorien ut over tanken om to autonome språk i form av et førstespråk og andrespråk, men ser i stedet

tospråklige personers språkpraksiser som komplekse og interrelaterte. Denne måten å se på språk på, tar utgangspunkt i at det bare finnes ett språkssystem med trekk som er gjennomgående integrert. Språktrekkene brukes derimot ofte på måter som samsvarer med sosiale konstruksjoner av et språk, men av og til brukes det annerledes. García & Wei (2019, s. 30) viser til forskning som sier at selv når bare ett språk brukes, er det andre språket aktivt og lett å få tilgang til. Med bakgrunn i dette kan vi si at elevene som er flerspråklige har en samlet språkkompetanse. Selv om teorien viser at en ikke nødvendigvis operer med et førstespråk og et andrespråk, bruker vi i vår oppgave benevnelsene førstespråk og andrespråk. Dette gjør vi ettersom det er benevnelsene læreplanen bruker, og begrepene viser derfor til hvilken læreplan elevene følger i samiskundervisningen. Dette betyr at elevene som har samisk som andrespråk på ungdomstrinnet i vår oppgave, kan ha samisk som sitt morsmål selv om vi bruker benevnelsen andrespråk. Begrepene er derfor ikke nødvendigvis førende for hvor gode språkkunnskaper elevene har i det ene eller det andre språket.

Høigård (2021) presenterer begrepet morsmål i sammenheng med barns språkutvikling. Hun trekker fram to definisjoner på morsmål, der den første definisjonen går ut på at morsmålet er det språket en bruker mest eller behersker best. Likevel kan en se at selv om mange, i for eksempel Norge bruker norsk mest i hverdagen, så kan de anse samisk som sitt morsmål (Høigård, 2021, s.140). Dette kan da knyttes til den andre definisjonen av begrepet som tar utgangspunkt i at morsmålet til en person er det språket den lærte seg først og som den identifiserer seg med (Skutnabb-Kangas, 1986, s.31). Morsmål er derfor noe som er sterkt knyttet til følelsene våre og kan for mange være en stor del av personligheten. På denne måten er det mange som opplever morsmålet sitt som følelsesspråket, selv om de kanskje har brukt majoritetsspråket mest i oppveksten. God beherskelse av morsmålet er av stor verdi for barns identitet, trygghet og glede over sin egen minoritetskultur (Høigård, 2021, s.144-145).

Minoritet er et begrep som viser til en gruppe mennesker som er i mindretall i forhold til en stats befolkning, og som skiller seg fra befolkningen på bakgrunn av etniske, religiøse eller språklige trekk (Skutnabb-Kangas, 1994, i Engen og Kullbrandstad, 2017, s. 20). Samene har status som urfolk, og de regnes ifølge Regjeringen (2020A) også som en etnisk, kulturell og språklig minoritet. Med dette kan vi se at samisk er et

minoritetsspråk. Hyltenstam & Stroud (1991, s.21-22) skriver at et minoritetsspråk har begrensede bruksmuligheter i samfunnet, og dekker et mindre antall funksjoner og domener. Det er også godt kjent at flere av de samiske språkene er nær å dø ut, og noen har status som nesten utdødd (Hårstad & Solheim, 2021, s. 219). Likevel slår sameloven fast at samisk og norsk er likeverdige språk (Sameloven, 1987, §1-5). Et sentralt begrep knyttet til minoriteter, og i dette tilfellet de samiske språkene, er språkbevaring. Ifølge Røyneland (2008, s. 64) viser språkbevaring til at et språksamfunn fortsetter å bruke et språk til tross for konkurranse fra et annet regionalt eller sosialt dominerende språk.

3.3 Definisjon på identitet

Ifølge Eriksson og hans teori om personlig utvikling er det i ungdomsårene identiteten virkelig skal ta form (Erikson & Krogh, 2000, s. 254). Ordet identitet kommer opprinnelig fra det latinske ordet idem som betyr «den samme», og identitet er sterkt knyttet til det å dele flere former for likhet med andre (Johansen, 2009, s. 41). Mæhlum (2008, s. 109) trekker fram to grunnleggende forskjellige oppfatninger av identitet: essensialistisk og konstruktivistisk oppfatning. Hun skriver at en essensialistisk oppfatning legger til grunn at identiteten til individet er medfødt og permanent. Sameloven sin definisjon på identitet er et eksempel på en definisjon som heller mer mot et essensialistisk syn. Loven definerer en same som en person som kan skrives inn i samemanntallet, og som må oppfylle minst ett av følgende kriterier:

«alle som avgir erklæring om at de oppfatter seg selv som same, og som enten

- a) har samisk som hjemmespråk, eller
- b) har eller har hatt forelder, besteforelder eller oldeforelder med samisk som hjemmespråk, eller
- c) er barn av person som står eller har stått i Sametingets valgmannstall.»

(Sameloven, (§2-6)).

I vårt prosjekt kan deltakerne våre defineres som samiske, og derav også bli definert som et urfolk. Vi vet med bakgrunn i det Nakata (2007, s. 199) kaller for det kulturelle grensesnittet, at skillet mellom urfolk og ikke-urfolk er mer glidende enn skarpt. Det er ikke nødvendigvis sånn at en er enten det ene eller det andre. Derfor vil vi i vår oppgave

helle mer mot en konstruktivistisk oppfatning av identitet enn en essensialistisk. Ifølge en konstruktivistisk oppfatning er identitet noe som konstrueres og konstitueres underveis i livet, avhengig av ytre forhold, og identitet er derfor noe foranderlig (Mæhlum, 2008, s. 109). Ifølge Mæhlum (2008, s. 111) er det først og fremst gjennom samhandlingen med andre at vi blir i stand til å oppdage eller erkjenne hvilken identitet vi blir tillagt, og hvordan dette videre påvirker hvordan vi betrakter oss selv. I følge Bucholtz & Hall (2005, s. 605) er identitet relasjonelt, som vil si at identitet er noe som dannes av møter med andre, andres oppfatninger av en selv, en selv sine oppfatninger, hvilke interaksjoner en inngår i osv. Vi ser at Mead (1913, referert i Vaage, 1998, s. 204-208) også operer med et slikt syn på identitet i hans speilingsteori, som går ut på at det er i møte med andre sine indirekte tilbakemeldinger om seg selv at en handler og definerer seg og sin identitet. Dette kan koples til Bronfenbrenners teori om mikronivået som baserer seg på at barn utvikler seg gjennom samspill med primære personer som den står nær (Bronfenbrenner, 1979, s.7).

3.4 Koplingen mellom språk og identitet

Identitet har utspring i språk og kultur (Høigård, 2021, s.144). Denne koplingen begrunner Høigård med at det er gjennom språket at en blir en del av språksamfunnets kultur og knytter bånd til menneskene innenfor kulturen. Liebkind (referert i Johansen, 2009, s.45-46) trekker fram tre ulike koplinger mellom språk og identitet. Hun skriver for det første at språk er et instrument til å sette ord på seg selv og verden, for det andre er oppdragelsen av et barn avhengig av språk, og for det tredje er det muntlige språket et av de mest fremtredende kjennetegnene til etniske grupper. Likevel er det viktig å få med det Mæhlum et al. (2008, s.122-123) skriver om at det er så mange mekanismer som virker i forhold til hverandre i individers liv, som medfører at det er vanskelig å komme med et entydig svar på forbindelsen mellom språk og identitet. Med dette i bakhodet vil vi likevel se på hvordan denne koplingen blir fremstilt i litteraturen, da dette kommer til å være svært relevant for vår forskning.

Ifølge Hårstad et al. (2021, s. 41) viser forskningen på hvordan mennesker bruker språket, at den naturgitte forbindelsen mellom identitet og språk mangler reell forklaringskraft. De skriver at det derfor er vesentlig å forstå identiteter som dynamiske, og at språket er blant verktøyene vi bruker til å skape identiteter. Språket kan blant annet markere geografisk eller sosial tilhørighet til en viss sosial gruppe, og kan dermed

videre si noe om hvem vi er (Matre & Nygård, 2021, s. 26). Le Page & Tabouret-Keller (1985, s. 16 & s. 181) skriver også at en kan bruke språket som en måte å uttrykke personlig identitet og sosiale roller på, og at en kan tilpasse språket basert på hvilke sosiale grupper en ønsker å signalisere tilhørighet til. De kaller denne måten å bruke språket til å vise hvem vi er for «for acts of identity», som vi på norsk kaller for identitetshandlinger.

Det er i møte med andre at en gjerne reflekterer over sin egen identitet, noe som kan medføre at tospråklige personer ofte blir utfordret i forhold til egen identitet (Høigård, 2021, s.145). Bucholtz & Hall (2005) skriver også om koplingene mellom identitet og interaksjon. De skriver at identitet kan dannes gjennom språklig interaksjon ved å trekke fram fem prinsipper. Vi har sett til Johnsen (2020, s.51-52) for oversettelsen av noen av begrepene fra engelsk til norsk. Det første prinsippet viser til identitet som et produkt av lingvistisk praksis (fremvekst). Det andre viser til at identitet kan omfatte hvordan man midlertidig og interaksjonelt stiller seg til hvilke roller en tar i samfunnet (posisjonalitet). Det tredje handler om indeksikalitet og hvordan identitet kan indekseres språklig gjennom hvordan en stiller seg til språket eller tar språklige valg. Språklige strukturer kan også assosieres med spesifikke personer eller grupper, noe som kan gjøre at en for eksempel kan anta hvilken sosial gruppe en person tilhører. Det fjerde prinsippet går ut på at identitet er relasjonelt konstruert gjennom forholdet mellom en selv og andre. Det siste og femte prinsippet går ut på at identitet dannes av flere forskjellige prinsipper. Disse kan for eksempel være at identitet delvis kan være intensjonelt, delvis et resultat av interaksjonelle forhandlinger, delvis basert på andres oppfatninger og representasjoner, og delvis resultat av større ideologiske prosesser og strukturer (Bucholtz & Hall, 2005, s.587-607; Johnsen, 2020, s.51-52).

Bucholtz & Hall (2004) har også sett på forholdet mellom språk og identitet fra et antropologisk ståsted. Her skriver de om fire overlappende prosesser som forklarer forståelsen av at språk og identitet henger sammen. Disse fire er praksis, indeksikalitet, ideologi og presentasjon/prestasjon/performanser. Ingen av de fire kan fungere separat i identitetsutviklingen:

“Ideology is the level at which practice enters the field of representation.

Indexicality mediates between ideology and practice, producing the former

through the latter. Performance is the highlighting of ideology through the foregoing practice.” (Bucholtz & Hall, 2004, s.381).

Det disse fire prosessene viser til er hvordan identitet ikke bare kan ses på som noe essensialistisk, men noe som er i utvikling. Det Bucholtz & Hall (2004) viser til her er at språk ikke kan ses isolert fra annen sosial aktivitet, og at det er med på å forme ens plass i verden. Repetisjon er et begrep de bruker for å vise til at vi brukes språket i praksis ved å repetere det, gang på gang, i forskjellige settinger. Når vi beveger oss mellom forskjellige grupper og kulturer i samfunnet danner vi flere dimensjoner av identiteten vår, noe som viser til at identitet er i aktivitet hele tiden (Bucholtz & Hall, 2004, s.377-378). Måten indeksikalitet og ideologi knyttes til dette vil vi komme nærmere inn på i delkapittelet om språkideologier og språkholdninger.

Språk blir ofte brukt for å definere karakteristikk ved etniske grupper (Le Page & Tabouret-Heller 1985, s. 244). Mæhlum (2012, s. 247-248) skriver at spillerommet for identitetsutforming ofte er langt snevrere innenfor en minoritetskultur. I møtet mellom det tradisjonelle samiske og det moderne storsamfunnet skriver hun om et press fra storsamfunnet til å tilpasse seg. Hun beskriver dette presset som en viktig dimensjon i moderne samisk identitetsutforming, og at en strategi kan være å forsøke å skjerme seg for innflytelse fra storsamfunnet. Hun skriver at dette har resultert i forestillinger om “usamiske” kulturuttrykk eller praksisformer. På det språklige området skriver hun at dette har kommet til uttrykk som en nokså rigid purisme. Hun trekker her fram at det blant sørsamer inntil nylig var en fremtredende holdning om at i den grad en skulle bruke det sørsamiske språket måtte en kunne det ganske godt. Disse holdningene kan vi også se i NRK-serien «Agnete finner stemmen» (Skildheim, 2021). Noen av deltakerne i programmet uttrykker at det er vanskelig å føle seg som en «ekte» same dersom de ikke mestrer språket nesten plettfritt.

I tilknytning til det at minoritetskulturer ofte har mindre spillerom for identitetsutvikling, kan vi se til et eksempel fra Danbolt & Hugo (2012), der flerspråklige elever fikk muligheten til å utfolde og utøve sin språklige praksis i samarbeid med både skolen og hjemmet. De gjennomførte et prosjekt blant førsteklassinger, der de trakk inn elevenes førstespråk for å utvikle arbeidsformer som kunne bidra til økt språklig bevissthet. Det gikk ut på at elevene fikk med seg en ordbok hjem, der foreldrene skulle

oversette ordene til deres hjemmespråk. Dette førte til at foreldrene opplevde at det var behov for deres kompetanse, samtidig som det utviklet seg en interesse for de ulike språkene blant elevene. Det åpnet også for interaksjon mellom lærere, elever og foresatte (Svendsen et al., 2020 s. 269). Sluttrapporten om implementeringen av LK06S fant at samarbeidet generelt om opplæringen i samisk med foreldrene skjer i liten grad, og dermed blir også samarbeidet med lokalmiljøet begrenset (Germeten et al., 2011, s. 30). Dette kan vise at samarbeidet mellom skolen, foreldrene og lokalmiljøet ikke nødvendigvis fungerer like godt når det gjelder det samiske språket. Ser vi til Danbolt & Hugo (2012) ser vi at dette samarbeidet kan være viktig for å utvikle interesse for språket blant elevene selv.

3.4.1 Kort om språk og tilhørighet

I følge Salole (2018) kan en bruke språket for å føle seg hjemme. Dette sammenfaller med det vi presenterte tidligere om at befolkningen på Guernsey kunne føle tilhørighet til minoritetsgruppa fordi de kunne "Guernsey-fransk" (Sallabank, 2006). Videre kan vi se til Mæhlum (2008, s.124) som beskriver en integrativ innstilling til språk, der en bruker et språk til å signalisere medlemskap til en bestemt sosial gruppe. En slik signalisering av tilhørighet via språket kan ses på som en av de identitetshandlingene en kan gjøre for å vise identitet, slik le Page & Tabouret-Keller (1985) skriver om. Høigård (2021, s.144-145) mener at det er i møte med andre mennesker, som har en annen språk- og kulturtilhørighet, at en reflekterer over sin egen tilhørighet. Med bakgrunn i Kibsgaard (referert i Høigård, 2021, s.144) kan vi se at minoritetsbarn har behov for å snakke om familien sin til de andre barna og voksne utenfor den nære familien. Dette mente hun var viktig at de fikk gjøre for å se seg selv som en del av kulturen foreldrene var tilknyttet. Bucholtz & Hall (2004, s. 371) mener at for å kunne føle tilhørighet til en gruppe, trenger en også noe som kan stå i motsetning til denne gruppa. For den samiske minoritetsgruppen vil majoriteten hele tiden stå som en motsetning til minoriteten, og flere kan derfor ha reflektert over egen identitet og tilhørighet på grunn av dette.

3.5 Språkholdninger og språkideologier

Språkideologier og holdninger til språk finner sted på makronivået og påvirker elevens mikronivå. van Ommeren (2017, s. 165-167) skriver at vi som lærere står i en posisjon der vi har stor innflytelse på og får stor tillit av elevene. Hvordan vi lærere snakker om språk og språkbruk kan påvirke hvordan individer og grupper oppfattes. Holdningene vi uttrykker når vi snakker om språk har ofte utspring i språkideologier. Tett koplet opp mot språklige ideologier og holdninger har vi det som kalles stereotypier. Ser vi til Svendsen (2021, s. 29) skriver hun at stereotypier kan være egenskaper eller praksiser som er assosiert med forskjellige typer sosiale grupper. Hun skriver at når en snakker om språklige stereotypier er dette generaliserte oppfatninger av ulike språklige varieteter, eller måter å snakke på. For å forklare hvordan stereotypier kan oppstå kan vi se til Hårstad et.al (2021, s. 39). De skriver om registerdanningsprosesser, som innebærer at språktrekk i ulik grad er forbundet med en bestemt sosiokulturell betydning. Dette skjer ved at språktrekkene knyttes opp mot en gruppe og blir en identitetsmarkør for både de innad i gruppen og andre rundt. Dette skaper en forestilling om at bestemte måter å snakke på hører til bestemte sosiale grupper. I møte med elevene blir det viktig å ha med seg at skolen ikke skal bidra til å skape eller videreføre språkholdninger og ideologier som ikke er heldige (van Ommeren, 2017, s. 166). Ser vi til forskningen som er gjort av lærebøker vet vi at det som omhandler det samiske i lærebøker i stor grad er basert på stereotypier. Eksempler på stereotypier knyttet til det samiske folket kan være at samer bor i Finnmark, prater samisk, driver med rein og bor i lavvoer.

Språkideologier er de overordnede forestillingene og bærende ideene vi har om språk og språklige forhold. Disse bruker vi ofte ubevisst til å forstå og vurdere de språklige omgivelsene våre (van Ommeren, 2017, s. 159). Språklige ideologier kan komme til uttrykk gjennom tre semiotiske prosesser som Irvine & Gal (2000, s. 37-39) presenterer: Ikonisering, fraktal rekursivitet og utviskning. Disse prosessene kan skje både bevisst og ubevisst. Ikonisering omhandler at lingvistiske trekk som tilhører en sosial gruppe blir brukt som representasjon (ikonisering) for denne gruppa. Fraktal rekursivitet omhandler prosessen der sosiale grupper blir satt opp mot hverandre som dikotomier. Selv når de kanskje egentlig ikke er så forskjellige kan dette skje. Hiss (2012) kommer med eksempler på fraktal rekursivitet som fremsto under språkdebatten i Tromsø for ti

år siden. Da ble samisk og norsk identitet fremstilt som dikotomier, med språk og levemåte som ikoniske symboler (Hiss, 2012, s.118). Prosessen omhandlende utvisking går ut på at en forenkler eller unnlater å nevne viktige aspekter ved en sosial gruppe (Irvine & Gal, 2000, s.37-39). Eksempelvis kan en fremstille samisk som ett minoritetsspråk, men realiteten er at det innenfor samisk eksisterer enda flere minoritetsspråk i minoritetsspråket.

De tre prosessene kan for eksempel komme til uttrykk i aviser, på sosiale medier eller i lærebøker. Her kan vi se til Hiss (2012, s. 181-182) som har skrevet om ideologier som kom til uttrykk gjennom aviser i forbindelse med debatten om at Tromsø skulle bli innlemmet i det samiske forvaltningsområdet for språk. Han skriver at det kunne virke som avis-innleggene var rotfestet i en ideologi der Tromsø og tromsøværingers identitet ble truet dersom samisk skulle bli et offisielt språk. De samme holdningene kom til uttrykk i et leserinnlegg i iTromsø i 2018, der Høyre-politiker Bodil Ridderseth Larsen også skriver om at "identiteten til Tromsø skal forandres" i forbindelse med skilting på samisk (Larsen, 2018). I 2019 kom det derimot samiske skilt i Tromsø, og den nye flyplassen som nå bygges har også skilting på samisk. Dagens ordfører Gunnar Wilhelmsen har også sendt en utfordring til Oslo kommune om å ha samiske veiskilt (Dimmen, 2022). Ideologiene og holdningene som kommer til uttrykk i avisene varierer, men det er fortsatt sterke negative røster til det samiske språket, slik vi har vist til.

Språkholdninger er holdninger til språk og språkbruk som finner sted på mikronivå, som for eksempel at enkelte trekk ved uttalen av et ord oppfattes som stygg eller fin (Hårstad et al., 2021, s. 44). Hårstad et al. (2021) skriver at holdninger til språk ikke egentlig er holdninger til språket i seg selv, men heller holdninger til det språkbrukeren assosieres med. Assosiasjonene en får til språkbrukeren kan koples til egenskapen språk har til å signalisere sosial betydning, som igjen kalles for språkets indeksikalitet (Hårstad et al., 2021, s. 37). Med dette menes det at språket kan indeksere ulike sosiokulturelle egenskaper, verdier og status (Hårstad et al., 2019, s. 192-193). Hårstad et al. (2021, s. 189) skriver at språkvalgene som tas er basert på hva som lønner seg og ikke, basert på hvordan en vil fremstå eller hvilken posisjon en ønsker å innta overfor samtalepartneren. Svendsen (2021, s. 28) viser til Bourdieu (1977) som sier at det finnes ulike former for kapital. Hun skriver at språklig kapital er en underkategori av kulturell kapital, og at å kunne flere språk, eller bestemte måter å bruke språket på,

fungerer som en form for kapital. For å få tilgang til det språklige markedet må en ha den riktige språklige kapitalen. Dersom vi ser til et av funnene Rimer (2019, referert i Svendsen et al., 2020, s. 265) gjorde i et klasserom kan vi se et eksempel på hvordan holdninger om den riktige språklige kapitalen kan komme til syne. I klasserommet hang det et ark på klasseromsveggen der det blant annet sto at det skulle snakkes norsk i klasserommet. Dette gir et tydelig signal om at det er det norske språket som tilkjennes verdi for å få tilgang til markedet, som i dette tilfellet er det sosiale fellesskapet i klasserommet.

Hårstad et al. (2021, s. 50) skriver at majoriteten sine forestillinger om språket kan være internalisert av minoritetsgrupper, og at det er derfor minoritetsspråkbrukere handler på måter som bidrar til å ytterligere underminere minoritetsspråket status. På grunn av historien til det samiske språkets stilling i det norske samfunnet og i skolen, har det samiske språket hatt lav status, og blitt sett på som noe en helst ikke skal assosieres med. Dette kan være en av årsakene til hvorfor det samiske språket ikke har blitt videreført til nyere generasjoner. Ifølge Hårstad et al. (2021, s. 52) kan det være vanskelig å se at vi etterlever bestemte språknormer, siden vi ikke er fullt bevisste på dem. Det blir da mindre åpenbart hvordan maktforhold gjør seg gjeldende i språket. En av påstandene de presenterer er at språkbruk kan reflektere og opprettholde undertrykkelse og diskriminering. Det blir derfor enda viktigere å være bevisst på hvordan en snakker om det samiske språket, i for eksempel klasserommet.

3.6 Samisk språk i Norge fra 1700-tallet til nå

Før 1700-tallet var norsk og samisk tilnærmet likeverdige (Hårstad et al., 2021, s. 169). På 1700-tallet ble det derimot påbud om at det samiske språket skulle trappes ned, med mål om å eliminere samisk språk og kultur (Hætta, 2002, s. 124). I 1880 kom det instruks om at samiske elever ikke skulle lære å lese på sitt eget morsmål. Stiftelsen av Finnemisjonen i 1888 sørget for at prester kunne predikere på samisk, men også her var målet assimilasjon av samisk kultur. Ved begynnelsen av 1900-tallet ble det opprettet internater som de samiske barna skulle bo på. På denne måten kunne lærerne sørge for at de heller ikke brukte det samiske språket utenfor undervisningen (Hætta, 2002, s. 127). En slik fornorskningsspolitikk var offisiell norsk politikk fram til 1950-60 tallet. Politikken var forankret i en språkideologi som nedvurderte det samiske språket, og som så på norsk som det eneste «rette språket». Målet var at det samiske språket skulle

forsvinne, slik at vi ble stående igjen med ett rådende språk, som tilhørte én samlet nasjon.

I et utdanningsperspektiv kan vi trekke fram lærerseminaret på Trondenes fra 1826, som er forgjengeren til Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT, utdannet lærere som kunne snakke samisk. Selv om det fantes noen lærere som kunne snakke samisk, var det først i 1969 at grunnskoleloven ble endret slik at samisk fikk en formell plass som mulig skolefag (Hårstad et al., 2021, s. 174). Etter en streng fornorskningsspolitikk kom det i 1987 Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (Sameloven), som blant annet sikret retten til opplæring i og på samisk i skolen. I 1990 hadde Norge ratifisert ILO-konvensjonen som slår fast en rekke særrettigheter til grupper av mennesker fordi de er urfolk. Artikkel 28 i ILO-konvensjonen slår blant annet fast at «barn i vedkommende folk skal lære å lese og skrive enten på sitt eget opprinnelige språk eller på det språk som er mest brukt av den gruppen de hører til» (ILO-konvensjonen, 1990). I tillegg til nevnte lover og bestemmelser har vi også Språkloven som skal «sikre vern og status for dei språka som staten har ansvar for» (jf. §1). Språkloven slår fast at samisk språk er et urfolkspråk i Norge. Likevel var det ikke før i 1997 at det første samiske læreplanverket kom, og dette kan sees på som et vendepunkt for samisk utdanning i Norge (Gjerpe, 2017, s. 150).

3.7 Nasjonale og regionale forhold som kan påvirke elevenes holdninger til språk og språkvalg

Organiseringen av samiskundervisningen blir bestemt på eksonivået i Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell. Germeten et al. (2011, s. 28) fant utfordringer med organiseringen. De oppsummerte sluttrapporten om implementeringen av LK06S med at det er store variasjoner i organiseringen av undervisningen, men at det jevnt over er mangel på utdannede lærere. Dette sammenfaller med funnet til Fagerli & Fagerli (2015) om at det var vanskelig å finne ansatte som har kompetansen som kreves for å undervis i samisk. Rapporten pekte videre på at opplæringen ikke blir sett på som et felles ansvar mellom skoleeier, skoleledere og lærere, men at hver lærer selv må sørge for at målene i læreplan LK06 nås på best mulig måte. Andre utfordringer som blir trukket fram er mangel på læremiddel og bøker. Dette viser at det er flere faktorer på eksonivået som kan påvirke opplæringen elevene får i samiske språk, og som igjen kan påvirke hvorvidt elevene velger samisk språkopplæring eller ikke.

Ifølge opplæringsloven er det forskjeller på hvem som kan få opplæring i eller på samisk, basert på om det er innenfor eller utenfor samiske distrikter. §6-2 slår fast at alle i grunnskolealder innenfor samisk distrikt har rett til opplæring i samisk. Ser vi til paragrafens femte ledd står det at utenfor samisk distrikt har alle samer i grunnskolealder rett til opplæring i eller på samisk. Dersom det er minst ti elever som ønsker opplæring i samisk, og det er minst seks igjen i denne gruppa, kan hvem som helst få opplæring i samisk. Videre er det læreplanene som legger føringer for hva elevene får av undervisning og sitter igjen med av kunnskap etter endt skolegang. Selv om situasjonen er slik idag, kan vi se at det ikke alltid har vært sånn. Endringer i samfunnet kan også påvirke enkeltmennesket på mikronivået (Bronfenbrenner, 1979, s. 265-266). I dette tilfellet blir det relevant å trekke fram endringer som har skjedd, og fortsatt skjer, omkring holdninger til det samiske språket.

4 Metode og etiske betraktninger

Vi har gjennomført en kvalitativ studie med et fenomenologisk forskningsdesign. En fenomenologisk tilnærming innebærer at en har utforsket og beskrevet mennesker og deres erfaringer rundt og om et fenomen (Johannessen et al., 2015, s.78). Fenomenene vi undersøker i vår forskning er språk og identitet. Disse fenomenene omhandler personlige erfaringer, og Johannessen et al., (2015, s. 78) skriver at det er viktig å påpeke at personlige erfaringer oppleves individuelt. For å kunne få et innblikk i hva deltakerne hadde erfart og reflektert rundt språk og identitet var det naturlig å velge intervju som metode. Videre i dette kapittelet skal vi forklare hvilke metodiske verktøy vi har tatt i bruk for å gjennomføre forskningsprosjektet. Til å begynne med vil vi presentere noen etiske betraktninger rundt forskningen. Deretter skal vi gå gjennom hvordan vi valgte ut deltakere, skrive om metodene vi har brukt til datainnsamling, og til slutt vil vi gå inn på hvilken analysemetode vi har tatt i bruk for å analysere datamaterialet vårt.

4.1 Etiske betraktninger

I prosjektet vårt har vi tatt flere etiske hensyn for å sikre deltakernes konfidensialitet. Prosjektet vårt er godkjent av Norsk senter for forskning (NSD) (se vedlegg 6). Deltakerne i vårt prosjekt er ungdommer mellom 14 og 16 år, med samisk som første- eller andrespråk i skolen, og som frivillig meldte seg til å delta. Ifølge NSD kan barn og ungdommer som hovedregel selv samtykke til deltakelse i forskning når de er fylt 15 år (NSD, u.å). De skriver at hvis det skal samles inn særlige kategorier av personopplysninger må ungdommen være fylt 16 år for å samtykke. Etnisk tilhørighet vil regnes som en sensitiv personopplysning (Fossheim & Ingierd, 2015). Etersom deltakerne sin etniske tilhørighet har fokus i studien vår, i tillegg til at enkelte av elevene var under 15 år, har vi fått skriftlig samtykke fra samtlige av elevene sine foresatte til å gjennomføre og ta opp intervjuene (se vedlegg 7 for informasjonsskriv og samtykkeskjema). For å sikre at persondata ikke kommer på avveie har vi hatt minnekortet til båndopptakeren låst inne i et skap. Vi har også behandlet datamaterialet i skriveprogrammet til OneDrive, som krever totrinnsbekreftelse ved innlogging, og dermed er sikkert lagret. Underveis i skriveprosessen har vi også tatt flere etiske hensyn, blant annet gjennom å skjule kjønn på elever og lærer, eksakt alder og hvilke skoler de går på.

Vår posisjon som forskere vil påvirke innsamlingen og analysen av datamaterialet. Hitchcock & Hughes (1989, referert til i Cohen et al., 2018, s. 272) argumenterer for at ettersom det er mennesker som interagerer med mennesker i intervjuer, er det uunngåelig at forskeren vil ha innflytelse på intervjudeltakeren, og dermed også datamaterialet. I motsetning til deltakerne våre som tilhører en minoritet i Norge, tilhører vi begge majoriteten. Derfor vil forskningen vår ha et utenfra-perspektiv på noe vi selv ikke har personlige erfaringer med, og miljøer vi selv ikke har hatt tilknytning til. Som fremtidige lærere i et språkfag har vi gjennom utdanningen opparbeidet oss holdninger til språk, minoritetsspråk og språklig variasjon. Vi vil trekke fram blant annet at vi begge har et engasjement for at det samiske språket skal bevares. Dette engasjementet kunne ha gjort at elevene opplevde at vi var interesserte i det de fortalte. Kombinert med at vi er relativt nærme elevene i alder kunne dette ha ført til at elevene i større grad ønsket å dele med oss. Selv om oppgaven vår først og fremst skal belyse elevene sine refleksjoner rundt samisk språk og identitet, kan likevel holdningene våre ha påvirket hvilke spørsmål vi stilte, og hvordan vi oppfattet, tolket og analyserte det elevene sa og gjorde under intervjuene. Det vil blant annet innebære at vi kanskje legger større vekt på noen utsagn hos elevene enn andre, og at fremstillingen derfor kan være preget av måten vi har tolket og sammensatt datamaterialet i analysen vår.

4.2 Utvalg av deltakere

Det vi ønsker å forske på fordret at deltakerne våre hadde valgt samisk som enten første- eller andrespråk og gikk på ungdomstrinnet. Elever som har samisk som førstespråk skal følge læreplanen i norsk for elever med samisk som førstespråk. Disse elevene vil derfor ikke følge den ordinære læreplanen i norsk. For å sikre at oppgaven vår beholdt den norskfaglige forankringen bestemte vi oss for at vi skulle intervjuer elever som har samisk 2, og dermed følger ordinær læreplan i norsk. I samråd med veileder, bestemte vi oss for å holde oss til deltakere fra kommunen vi hadde best kjennskap til gjennom praksisen i utdanningen vår. Denne kommunen er utenfor det samiske forvaltningsområde, men har en stor andel samiske innbyggere og det samiske har en tydelig plass i kommunen. Det tilbys for eksempel opplæring i samisk fra barnehagenivå til universitetsnivå. I tillegg har kommunen signert en samarbeidsavtale med Sametinget, som skal sikre samisk barnehageplassgaranti, styrking av samisk undervisning, eget Samisk hus og formidling av kulturminne (Sametinget, 2021).

Ettersom ingen av oss kjente noen elever som får opplæring samisk, var det ikke mulig for oss å ta direkte kontakt med noen elever selv. Vi brukte derfor det som Christoffersen og Johannessen (2012, s. 53) kaller for «dørvoktere». De beskriver dørvoktere som mennesker som kan kontrollere forskers tilgang til målgruppen, som for eksempel administrasjonen og lærere. Vi sendte ut e-post til administrasjonen på skoler som vi visste tilbød opplæring i samisk, tidligere praksisveiledere, samisk foreldreutvalg og samisk studentforening. I e-posten etterspurte vi elever som fikk opplæring i samisk 2. Etter hvert som dagene gikk uten positive svar, forsøkte vi å sende e-post direkte til samisklærerne i kommunen, uten hell. Vi etablerte også kontakt med foreldre gjennom egne og veileders nettverk, men ingen ønsket i dette tilfellet å delta. Etter at skolene startet opp igjen etter juleferien sendte vi oppfølgings e-post til samtlige skoler. Etter kort tid fikk vi en e-post fra en av lærerne, med beskjed om at den hadde en elev som hadde samisk som andrespråk, som stilte seg positiv til å delta i prosjektet. Kort tid etter fikk vi mail fra en annen lærer om at ytterligere fire elever stilte seg positive til å delta i prosjektet. To av disse hadde samisk som andrespråk, mens de to andre hadde samisk som førstespråk.

Slik vi har vist ble deltakerne valgt ut strategisk basert på selvseleksjon. Vi diskuterte litt fram og tilbake om det var et poeng å bare ha deltakere som hadde samisk som andrespråk, slik som vi opprinnelig hadde planlagt. Vi kom fram til at å inkludere elever med samisk som førstespråk ville kunne bidra til å besvare problemstillingen vår i større grad, ettersom vi da fikk enda flere perspektiver på fenomenene vi skulle forske på. Ifølge en av lærerne vi snakket med for å finne mulige deltakere, var det ikke nødvendigvis en betydelig forskjell på nivået på samiskkompetansen hos elevene som hadde samisk som første- eller andrespråk. Vi skulle heller ikke fokusere på hvilken læreplan elevene fulgte i norsk. Derfor bestemte vi oss for å intervju alle fem elevene, der tre av elevene hadde samisk som andrespråk og to av elevene hadde samisk som førstespråk. Disse hadde to ulike samisklærere og tilhørte tre ulike skoler. Tre av elevene gikk på samme skole, den fjerde, som hadde samme samisklærer som de tre første gikk på en annen skole. Den siste eleven hadde en annen samisklærer og tilhørte en tredje skole. De fem elevene vi intervjuet har alle én samisk-talende forelder. Fire av elevene bor fulltid eller deltid sammen med den som snakker samisk, mens én av elevene kun bor sammen med den forelder som snakker norsk. Den ene av elevene

som har samisk som førstespråk har, i tillegg til sin samisk-talende forelder, en forelder som er svensk-talende, og snakker derfor ikke norsk i noen av hjemmene. Den andre eleven med samisk som førstespråk bor sammen med sin norsk-talende forelder. To av elevene som nå har samisk 2 har tidligere hatt samisk som førstespråk.

Det er et poeng å sikre konfidensialitet i oppgaven vår, og etterstrebe at elevene blir anonyme i den publiserte oppgaven. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skiller mellom anonymisering og aidentifisering (Alver, 2015). Ettersom vi vet hvilket materiale som tilhører hvem, vil deltakerne våre, etter NESH sin definisjon, aidentifiseres heller enn anonymiseres. Selv om vi ikke kan si at vi har anonymisert elevene, har vi gjort det vi kan for å aidentifisere de og minske sannsynligheten for at de blir kjent igjen. Vi har ikke sagt noe om hvilke byer eller skoler de har hatt tilknytning til gjennom livet, eller konkretisert alderen deres. I tillegg har vi gitt elevene nummer i stedet for navn for å skjule kjønn.

4.3 Datainnsamling

Vi har brukt semi-strukturerte intervju som metode for å samle inn data. Under intervjuet skulle elevene også utforme et språkportrett. I det videre vil vi gå gjennom hvordan vi planla og gjennomførte intervjuene, hvordan vi brukte språkportrett som metode under intervjuene, og si noe kort om behandlingen av intervjuene i etterkant.

4.3.1 Planlegging og gjennomføring av intervju

Vi bestemte oss for at intervju som inngang til data kunne gi oss størst mulig innblikk og forståelse for refleksjonene og holdningene elevene hadde til språk og identitet. Vi bestemte oss for å lage en intervjuguide som var strukturert etter tema, med spørsmål tilhørende vært tema (se vedlegg 8). Språklige ideologier er sentralt når det kommer til å avdekke holdninger til språk. Det ble derfor viktig for oss å oppdage hvilke språklige ideologier som eksisterte hos elevene. van Ommeren (2017, s. 161-162) skriver at gjennom å studere hvilken verdi språkbrukeren indirekte tilkjenner ulike måter å snakke på, gjennom måten de snakker om språk eller handler med språk på, kan en få rede på de språklige ideologiene som eksisterer. For å få rede på dette bestemte vi oss for å gjennomføre intervjuene som semistrukturerte intervju, der vi tok utgangspunkt i

intervjuguiden, men åpnet opp for at vi og elevene kunne føre samtalen videre dit de ville.

For å teste ut om intervjuguiden vi hadde laget fungerte, gjennomførte vi et pilotintervju med en medstudent som selv hadde erfaring med samiskundervisning. Hovedsakelig ønsket vi å teste ut om spørsmålene ville gi oss svar på det vi ønsket, hvordan vi skulle organisere intervjuene med tanke på at vi er to forskere, og om det var behov for en modell av språkportrettet. Etter pilotintervjuet bestemte vi oss for at begge skulle være til stede under intervjuene og at vi skulle stille spørsmål tilhørende annenhver kategori. På den måten skapte vi en struktur der det ble naturlig at begge var en del av intervjuene, og kunne stille oppfølgingsspørsmål uten at det opplevdes som ukomfortabelt eller kunstig. For å skape en situasjon som i større grad åpnet for samtale fant vi ut at det var hensiktsmessig at vi plasserte oss på hver sin kant av bordet under intervjuene. På denne måten skapte vi en slags balanse i rommet, som kunne bidra til en naturlig dynamikk i samtalen. Vi fikk også avklart at oppgaven om språkportrettet var godt forståelig, og at det ikke var nødvendig med en eksempel-modell. Vi bestemte oss for å ta opp intervjuene på en lydopptaker, slik at vi ikke trengte å påvirke samtaledynamikken med notering av det som ble sagt. Dette har vi også fått godkjennelse til å gjøre fra NSD.

Kvale & Brinkmann (2017, s. 175) skriver at å ha intervjuene i rom deltakerne vanligvis oppholder seg i, vil være med på å bygge bro mellom voksne og barn. Selv om de vi skulle intervjuer er ungdommer, og ikke barn, valgte vi å gjennomføre intervjuene på et rom på skolen som elevene var fortrolige med. Dette gjorde vi for å skape trygge rammer rundt situasjonen for elevene. Vi forsøkte å bygge en relasjon til elevene ved å introdusere oss og fortelle hva vi skulle bruke svarene til. Stort sett bekreftet vi at vi hørte hva elevene sa med korte nikk og fraser som «Ikke sant». Derimot var det noen ganger at vi delte personlige erfaringer eller meninger for at elevene skulle kjenne på at det var trygt å dele. Slik vi har vært inne på kunne vårt engasjement, og i dette tilfelle også hvilke erfaringer vi delte, være med på å forme datamaterialet. Det kom fram under intervjuene at flere av elevene følte seg mest komfortabel i å snakke samisk eller engelsk, og dette kunne ha påvirket intervjusituasjonen. Ettersom vi ikke forstår samisk, har norsk som felles språk med elevene, og skal skrive oppgaven vår på norsk, var vi likevel nødt til å gjennomføre intervjuene på norsk.

4.3.2 Intervjuguide

Intervjuene tok som nevnt utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 8). En intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen et al., 2016, s. 149). Da vi utformet intervjuguiden lagde vi først en oversikt over temaer med utgangspunkt i problemstillingen, forskningsspørsmålene og teorien vi har presentert tidligere, deretter utformet vi konkrete spørsmål. Noen av spørsmålene vi stilte var inspirert av intervjuguiden Johnsen (2021) brukte i sin doktoravhandling, som omhandler språklig praksis blant flerspråklig ungdom.

4.3.3 Språkportrett

Under intervjuet skulle elevene, som nevnt, fargelegge et språkportrett. Språkportrettet som metode fungerer slik at deltakerne tegner eller fyller inn en kroppssilhuett ved å fargelegge, tegne eller skrive ut områder som representerer språk som betyr noe for dem. Metoden er utviklet av Brigitta Busch (2018), og ifølge henne kan språkportrettet brukes til å visualisere og sette ord på språkholdninger, og emosjonelle aspekter ved språkbruk eller språkvalg (Busch, 2018, s. 4-6). Hun skriver i tillegg at språkportrettet kan brukes til å identifisere holdninger og innflytelse fra språkideologier hos språkbrukeren. Språkportrettet gir også eleven mulighet til å reflektere over alle språkene og språkvariantene som er med på å påvirke deres språklige repertoar (Østergaard et al., 2018, s. 57-60).

Vi valgte å ta med språkportrettet for å få et innblikk i hvordan elevene selv definerer seg som flerspråklige, og for å få en inngangsport til å kunne identifisere holdninger og språkideologier hos elevene. Det skulle i tillegg fungere som et hjelpemiddel elevene kunne bruke til å visualisere sin egen språkpraksis og bli bevisst på den. På denne måten skapte vi et visuelt utgangspunkt til samtalen om språk, som skulle hjelpe elevene til å reflektere over spørsmålene vi stilte dem. Det å ha fargeblyanter og et ark foran seg så ut til å trygge elevene, da samtlige av dem brukte blyantene gjennom hele intervjuet enten til å skrive eller fikle med. Noen av elevene refererte i tillegg tilbake til språkportrettet i intervjuet for å utdype refleksjonene sine.

4.3.4 Transkribering av intervju

Før vi kunne begynne å analysere intervjuene, måtte lydopptakene av disse transkriberes. Kvale og Brinkmann (2017, s. 97) påpeker at det er viktig å gi et så korrekt mulig bilde av elevenes refleksjoner og være lojale mot det elevene uttrykker, uten å legge til noe som ikke ble sagt eller skjedde. Selv om vi skal presentere det elevene faktisk sa så nøytralt som mulig, kan en likevel si at prosessen med å tolke data begynner med transkripsjonen. Vi delte transkriberingen mellom oss, og tok hver sine intervju. Der vi har vært usikre på hva elevene egentlig mente med det som ble sagt, har vi kvalitetssikret ved at begge har lyttet over lydsekvensen på nytt før vi sammen ble enige om hva eleven mente. I overgangen fra de muntlige utsagnene til skriftlig tekst i oppgaven, har det skjedd ei fortolkning av det som ble sagt. Vi har forsøkt så godt det lar seg gjøre å beholde innholdet i sitatene, selv om vi har tilpasset de en skriftlig form. I det vi korter ned sitater, samler de og noterer ned tonefall eller kroppsspråk vil dette være også være ei begynnende tolkning av datamaterialet.

4.4 Tilnærming til analyse

For å gjøre forskningen vår så transparent som mulig vil vi i dette delkapittelet greie ut om hvordan vi har analysert datamaterialet. For å kode og analysere datamaterialet har vi brukt en metode som kalles for tematisk analyse.

Ifølge Braun & Clarke (2006) går tematisk analyse ut på å finne ut hvilke mønstre og temaer som går igjen i datamaterialet. De påpeker at forskeren har en aktiv rolle i å finne mønstre og temaer i datamaterialet, det er ikke temaene som «dukker opp» av seg selv. Det er også forskeren som avgjør hva som bør defineres som et tema, og hva kriteriene til dette kan variere. Temaene skal gi et helhetlig bilde av datamaterialet, og det finnes ulike måter å identifisere disse på. Braun & Clarke (2006, s. 85) skriver at temaene eller mønstrene i en tematisk analyse kan bli identifisert gjennom hovedsakelig to måter. Den første metoden handler om å ha en induktiv tilnærming til datamaterialet. En induktiv tilnærming vil si at en finner og definerer temaer ut fra datamaterialet, uten at en nødvendigvis går inn i kodingen med tanke om å finne svar på et gitt forskningsspørsmål. Den andre måten handler om å ha en deduktiv tilnærming. En deduktiv, eller teoretisk tilnærming, vil si at en går inn i datamaterialet med tanke om å finne svar på noen forhåndsbestemte forskningsspørsmål.

Braun & Clarke (2006, s. 88) stiller seg kritiske til å bruke spørsmålene fra intervjuene som temaer til selve kodingsprosessen, ettersom dette ikke krever noen analyse i det hele tatt. Johannessen et al. (2017, s. 165) skriver også at å bruke forhåndsbestemte kategorier ikke alltid fungerer like godt, og begrunner det med at en kan ende opp med for brede og forhåndsdefinerte kategorier som ikke bidrar med særlig ny kunnskap. I vårt tilfelle hadde datainnsamlingen en deduktiv tilnærming fordi vi hadde utformet forskningsspørsmålene på forhånd. Vi hadde en induktiv tilnærming til analysen, ettersom vi lagde kategorier ut fra hva vi fant i datamaterialet.

Braun & Clarke (2006, s. 88-97) presenterer seks ulike faser en bør gjennom for å gjennomføre en god tematisk analyse. Den første fasen handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Denne prosessen startet allerede i det vi transkriberte og leste gjennom intervjuene.

Den andre fasen handler om å lage noen generelle koder til å begynne med. Braun & Clarke (2006, s. 91) definerer koder som noe som identifiserer en egenskap ved dataene, og referer til det mest grunnleggende elementet av rådataene. Her handlet det fortsatt om å bli kjent med datamaterialet, og vi valgte først en deduktiv tilnærming ved å gå gjennom to intervjuer for å kode dem etter dette prinsippet. Vi begynte med å lete etter sitater som sa noe om hvorfor elevene hadde valgt samisk, ettersom vi visste på forhånd at dette var en kategori vi ønsket å si noe om. Da vi hadde sortert disse funnene gikk vi løs på oppgaven med å sortere resten av sitatene fra intervjuene, og hadde da en induktiv tilnærming til analysen. Vi trakk ut sitater vi mente var relevante, og lagde noen koder til disse. For eksempel samlet vi flere av sitatene der elevene selv sa noe om hvorfor de hadde valgt samisk under koden «Begrunnelser for samisk». Vi hadde også andre koder som «Organiseringen av samiskundervisningen», «egne holdninger til samisk», «holdninger til samisk i familien», «holdninger til samisk utenfor familien», «Identitet» og «samisk i skolen».

Den tredje fasen handler om å sortere de ulike kodene inn i ulike temaer. Da sorterte vi sitatene enda ytterligere, og koplet de til nøkkelord. Figuren på neste side viser hvordan vi sorterte sitatene som var koplet opp mot «Identitet» inn i flere ulike temaer som «Hva eleven identifiserer seg som» og «språk og identitet».

Identitet	Hva eleven identifiserer seg som	«Æ identifisere mæ jo som samisk, æ vil ikke være den personen som driv å nevne kor mange prosent. Viss nån spør kor æ e i fra så sir æ jo ikke «ja, æ e 3% fra Sverige, 4%(...)» æ sir jo bære sånn «æ e halvt samisk og halvt norsk». Æ identifisere mæ som både samisk og norsk»	
	Språk og identitet	«Æ vet ikke helt om språk e en så særlig stor greie av identiteten til folk, men eh, æ trur at sånn person dem e som en person. Æ vil si at samisk e det (min identitet) fordi min etnisitet e samisk ogsånn» «Æ trur at sjøl om æ, æ trur faktisk at viss e ikke kunne snakke samisk, så trur ikke æ at æ hadde vært like sånn connecta til det samiske da. Som æ e da æ kan det. Æ trur at æ hadde liksom, æ trur at æ hadde følt meg liksom, litt mindre samisk da.»	

Figur 1: Eksempel: sitater koplet til nøkkelord

I den fjerde fasen sorterer en ut hvilke temaer som skal med videre i analyseprosessen og hvilke temaer som må brytes ned eller fjernes (Braun & Clarke, 2006, s. 93-94). Vi endte her opp med fem ulike kategorier av funn, med ulike underkategorier.

Kategoriene her dreide seg om grunner til at de hadde valgt samisk, refleksjoner omkring egen identitet, koplinger mellom språk og identitet, holdninger til det samiske språket og til sist erfaringer fra skolen i undervisning om det samiske (se vedlegg 5).

Det neste steget, fase fem, går ut på å finne essensen av hva de ulike temaene går ut på, skrive en detaljert analyse av hvert tema og identifisere hva temaene kan fortelle oss om det vi skal finne ut av (Braun & Clarke, 2006, s.95). I denne fasen koplet vi sammen de ulike kategoriene av funn og kom fram til 4 hovedfunn: 1) Hva sa elevene om identitet, og hvordan koplet de språk mot identitet, 2) Hvilke refleksjoner gjorde elevene rundt valg av samisk som første- eller andrespråk, 3) Hvilke holdninger til deres samiske

identitet hadde elevene møtt fra andre 4) Hvilke erfaringer hadde elevene med samiske tema i undervisningen i skolen. Presentasjonen av disse hovedfunnene, som vi presenterer i kapittel 5, og argumentasjonen for svaret på forskningsspørsmålene, er det siste steget i en tematisk analyse ifølge Braun & Clarke (2006, s. 95-96).

5 Analyse og drøfting

For å presentere og analysere funnene våre har vi delt dette kapittelet inn i fire deler som hver for seg drøfter det elevene fortalte i intervjuene opp mot teori. Dette vil vi gjøre med utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre, som vi igjen trekker fram her:

1. Hvordan kommer koplingene mellom språk og identitet til syne i refleksjonene til elevene som har samisk som første- eller andrespråk på skolen?
2. Hvilke refleksjoner gjør elever rundt valg av samisk som første- eller andrespråk på ungdomstrinnet?
3. Hvilke erfaringer har elevene rundt hvordan det som omhandler det samiske blir fremstilt og undervist om i skolen?

Den første delen handler om hva elevene sa om identitet, og hvordan de koplet språket opp mot identitet. Den andre delen handler om hvilke refleksjoner elevene gjorde rundt valg av samisk som første- eller andrespråk. Mens den tredje delen handler om hvilke erfaringer elevene hadde når det gjaldt deres samiske identitet og den fjerde handler om elevens erfaringer med samiske tema i skolen. Etter at vi har presentert og drøftet funnene i denne delen, vil vi i neste del se funnene i sammenheng og komme fram til svar på forskningsspørsmålene våre.

5.1 Hva sa elevene selv om identitet?

Da vi spurte elevene om hva de tenkte da vi sa ordet «identitet» og hva de assosierte med det, gikk det igjen i svarene at de mente identitet handler om hvem du er, og hva som representerer deg. Sitatene under viser at elevene selv definerte samisk som en del av deres egen identitet, og koplet det til at de hadde vokst opp med samisk kultur, at de hadde en samisk etnisitet og hvilke språkkunnskaper de har i samisk.

Elev 3: Jeg er jo halvt samisk og har vokst opp med den samiske kulturen.

Elev 4: Jeg vet at språk og etnisitet går mye inn på identiteten. Samisk og norsk er en del av mine språk. Begge like mye. Eller samisk litt mer, men norsk egentlig like mye.

Elev 5: Jeg vil si at samisk er en del av min identitet fordi min etnisitet er samisk (...). Jeg identifiserer meg som samisk. Jeg er halvt norsk og halvt samisk.

Det at Elev 4 og Elev 5 trakk fram etnisk opprinnelse som grunnlag for egen identitet viser til en oppfatning av identitet som springer ut fra et essensialistisk identitetssyn. Dette vil si at identiteten er konstant og uforanderlig, og at ettersom de er født samisk, så er de samisk. Elev 3 trekker også fram at den er «halvt samisk», og vi tolker det dit at den her referer til etnisitet. Likevel gir den uttrykk for en noe mer konstruktivistisk oppfatning av sin identitet, ettersom den trekker fram foranderlige faktorer som påvirker identitet underveis i oppveksten, slik som kulturen den er oppvokst i. Vi vil i det videre se på hvilke andre refleksjoner elevene gjorde seg rundt egen identitet.

5.1.1 Hva forteller språkportrettene oss om elevenes opplevelse av egen identitet?

Da vi presenterte språkportrettene til elevene i starten av intervjuene sa vi at vi ønsket at de skulle tegne inn språkene de knyttet til seg selv. På denne måten la vi allerede føringer for at språket skulle koples opp mot identitet. Derimot vil språkportrettene si noe om hvilke språk elevene koplet til seg selv, da metoden søker etter subjektive perspektiv på elevenes språklige repertoar. Fire av elevene fargela overkroppen i den fargen de hadde valgt ut skulle symbolisere samisk (se vedlegg 1-4 for alle språkportrettene). De begrunnet dette blant annet med at samisk var et av de viktigste



Figur 2: Språkportrett Elev 5

språkene i deres hverdag. En deltaker fargela begge føttene i fargen som symboliserte samisk, og uttrykte også at samisk var en stor del av seg selv. To av elevene ga hele eller halve hodet fargen som representerte samisk, og begrunnet dette med at samisk var språket de tenkte på. Slik vi ser i Figur 2, tegnet Elev 5 også inn hjertet i figuren. Eleven ga halve hjertet fargen som symboliserte samisk og sa at samisk var hjertespråket dens. Den andre halvdel av hjertet fargela den med fargen som representerte norsk, men sa likevel kun at det var samisk som var “hjertespråket”.

Det at Elev 5 tegner inn et hjerte og fargela det halvt samisk og halvt norsk, kan knyttes til det Høigård (2006, s.197) skriver om at noen opplever morsmålene sine som følelssespråket. Det er også hjertespråket som ofte er det bildet en bruker når en snakker om morsmål, og ofte når morsmålet er samisk. Dette kan vi se et eksempel på i utredningen som omhandler forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk, ved at den har fått tittelen *Hjertespråket*. Busch (2017, s. 352) skriver om hvordan språkerfaring blir en del av det kroppslige minnet, altså det lingvistiske repertoaret til individet, og hvordan dette påvirker gode og/eller dårlige følelser hos individet. Det dette forteller oss, er hvordan erfaringene en har fra et språk påvirker hvilke følelser en kopler til dette språket. Når eleven kaller samisk for hjertespråket sitt tilegner den språket noe kjærlig og positivt. Dette kan tyde på at eleven har positive følelser knyttet til det samiske språket.

Da Elev 3 skulle fargelegge sitt språkportrett fortalte den at den fargela samisk inn i språkportrettet. Den sa at samisk er et kraftig språk, som er en del av identiteten dens, og at det var et veldig viktig språk. Likevel påpekte eleven at den ikke snakker så mye samisk nå lenger, og at den derfor var usikker på hvor stor del av språkportrettet som skulle være samisk.

Elev 3: Rød for samisk. Fordi at samisk, det e rødt på det samiske flagget, og, samisk vil æ si e et sånn kraftig språk kanskje... og.. ehm... mye av identiteten min e samisk. Oooog.. det e veldig viktig språk. Men det e ikke så mye av det, så æ e litt usikkker på kor mye æ ska fargelegge. Det e på en måte, snakke det når æ e hjemme hos mamma, og har ikke så mye på skolen. Men det e fortsatt veldig viktig for mæ.

Intervjuer: Hvorfor er det viktig for deg?

Elev 3: Fordi at det e jo et språk som holdt på å dø ut. Og hvertfall for mæ, så syns æ det e alt for lite snakk om det på skolen. Fordi at, mye, vært mye fornorskning i Norge. Og hvertfall i Tromsø så har det bodd masse sama før, men på grunn av fornorskninga så e det såvidt nån igjen! Vess du spør nån «Har du samisk bakgrunn?» (Svarer) «Jaa, Bestemora mi eller oldemora mi va samisk», men dem kan ikke samisk på grunn av fornorskninga!

Da vi spurte hvorfor samisk var et viktig språk for eleven svarte den at det var fordi det var et språk som holdt på å dø ut. Det kan virke som eleven ikke ønsker at språket skal dø ut, og vi kan tolke det dit at den delvis føler et ansvar for å videreføre språket ettersom den har valgt å få opplæring i det. Videre i utsagnet sa eleven at det er alt for lite snakk om at det samiske språket holder på å dø ut i skolen. Med dette kan vi tolke at

den plasserte deler av ansvaret for å snakke om at det samiske språket holder på å dø ut til skolen. Eleven kopler dagens situasjon opp mot fortiden da den pekte på fornorskningen som en grunn til at det er så få som har samisk bakgrunn som ikke kan språket. Ut fra tonefallet til eleven virket det som den synes det var trist at det var så mange med samisk bakgrunn som ikke kunne språket i byen den tilhørte. Dette viser at eleven har et bredere perspektiv enn bare sitt eget i begrunnelsen til å lære seg samisk. Den plasserer seg selv i en historisk sammenheng, der den skal være med på å videreføre det samiske språket.

5.1.2 Språket for å vise egen identitet og tilhørighet til en gruppe

Vi spurte flere av elevene direkte om en måtte kunne snakke samisk for å kalle seg samisk. Elev 5 svarte på dette spørsmålet, slik vi kan se i utdraget under, at bestemoren ikke kunne snakke samisk, men at eleven ville kalle henne samisk likevel. Eleven begrunner dette med at så lenge hun representerer samisk kultur på en god måte og er av samisk ætt, så kan hun kalle seg samisk.

Elev 5: Da villa ikke oldemora mi lære ho (bestemoren) samisk, førr det va midt i fornorskninga [...] Men æ vil fortsatt si at ho e en same. Ho e av samisk ætt og ho har alltid, liksom sånn, representert samisk kultur på en god måte. Ikke alle har hatt muligheten til å lære sæ samisk, og æ vil ikke nødvendigvis si at du må kunne snakke samisk for å kunne være en same, men det e brass du kan det. Æ trur at det viktigste førr å kunne identifisere sæ som samisk da, e liksom at du forstår kulturen, og at du liksom har respekt førr det, og at du e sånn generelt interessert i det.

Eleven trakk fram at bestemoren var av samisk ætt. Dette kan være uttrykk for et konstruktivistisk identitetssyn, der eleven vektlegger at etnisk opprinnelse har betydning for hva som må til for å kalle seg samisk. Ideologiene om purisme, at det bare skulle snakkes ett språk, førte til at det lenge var en skam å bruke samiske språket. Dette førte til at oldemoren ikke brukte språket selv, og ikke ønsket å lære bestemoren det. Elev 5 forklarte her at det viktigste for å kunne identifisere seg som samisk var at du hadde interesse, forståelse og respekt for den samiske kulturen, og knyttet dette til at det var fornorskninga som hadde ført til at mange samer ikke fikk lære samisk. Likevel ser vi gjennom sitatene under at elevene anså det å kunne det samiske språket som en viktig faktor for at de var den de var, og for å kunne kalle seg selv samisk. Vi vet at språket er et av verktøyene en bruker for å skape identitet og for å sette ord på seg selv og verden (Hårstad, et. al., 2021, s. 41; Liebkind, 1999, s.143)

Elev 3: Æ trur ikke æ ville vært den æ e viss æ ikke hadde hatt språket. Æ tror at æ villa hadd mindre tilknytning til det samiske viss æ ikke villa hadd språket. Æ tror at du kanskje føle dæ mer velkommen og litt mer komfortabel i det samiske miljøet, vess du kan samisk.

Elev 5: Det samiske språket, sånn, det e ganske viktig. (...) Æ trur faktisk at viss æ ikke kunne snakke samisk, så trur ikke æ at æ hadde vært like sånn *connecta* til det samiske da. Som æ e da æ kan det. Æ trur at æ hadde liksom, æ trur at æ hadde følt meg liksom, litt mindre samisk da.

Elev 3 sa at den ikke hadde følt seg som seg selv dersom den ikke hadde hatt det samiske språket. Vi kan tolke det slik at eleven sier at det samiske språket har vært med på å forme hvem den er som person, og at dens identitet kanskje hadde vært annerledes dersom den ikke hadde kunnet samisk. Eleven kopler dermed inn at språket har hatt vesentlig betydning for dens identitetsutvikling. Dette kan ses på som et uttrykk for at eleven har holdninger som tilsier at det å kunne det samiske språket er en viktig del av det å identifisere seg som samisk. Dette er noe som kommer til syne med det Elev 3 sa om at den ikke hadde vært den den er uten det samiske språket.

Elev 5 sa at den ikke hadde vært like “connecta” til det samiske dersom den ikke kunne snakke samisk. Dette viser at det å kunne språket kan være en viktig faktor for å føle tilhørighet, og å definere sin egen identitet. Vi kan tolke utsagnene til elevene som at de føler på en slags gruppetilhørighet til den samiske kulturen fordi de sier at de ikke hadde følt en tilknytning til “det samiske” uten språket. “Det samiske” i denne sammenhengen tolker vi som den samiske kulturen og det samiske storsamfunnet. Elevene trekker med det fram at språket er den fremtredende faktoren som gjør at de føler på tilhørigheten til “det samiske”. For å forsøke å forklare hvorfor språket kan oppleves som en så tydelig identitetsmarkør blant elevene kan vi blant annet se til Johansen (2009, s. 41). Hun skriver at medlemmer av en gruppe skaper og vedlikeholder sin annerledeshet ved at de velger ut enkelte kulturelle trekk, for eksempel språk, og tillegger de symbolsk verdi for å markere skillet mellom “oss” og “dem”. Vi vet med bakgrunn i Matre & Nygård (2021, s. 21-26) og Le Page & Tabouret-Keller (1985, 2. 16 & 181) at språket kan være det som markerer tilhørighet til en viss sosial gruppe. I dette tilfellet kan det virke som at elevene tillegger det samiske språket en slik symbolsk verdi for å plassere seg selv innenfor den samiske kulturen.

5.1.3 Holdninger knyttet til purisme og å være «god nok» i samisk

Det kom fram i intervjuet at Elev 1 ikke følte seg helt trygg i språket, og at den var opptatt av å kunne det samiske språket «godt nok». Den sa at andre har sagt at den er god i samisk og kan språket godt, men den mener likevel selv at den ikke er god nok når det gjelder det grammatiske. Den sa videre at dersom det var et ord den ikke kunne på samisk, syntes den det var flaut å ikke kunne det, og begrunnet dette med at den føler at en burde kunne de samiske ordene.

Elev 1: Æ ikke sånn sinnsykt god, også sånn, folk sir jo at æ e god og at æ kan det godt, men æ føle no sjøl at det e lissom mye som grammatisk som æ ikke æ ikke kan godt nok, og mye av ordforråde mitt som æ heller ikke kan godt nok.

Intervjuer: Ka gjør du da når du snakker på samisk også kommer du tel et ord som du ikke kan på samisk?

Elev 1: Bruke bare å si det på norsk. Når det skjer så har æ ofte lissom nesten brukt å bli litt flau over at æ ikke klarer å snakke samisk like godt som, æ liksom egentlig burde ha kunna, føle æ.

Det at eleven eleven bruker norsk i sammenhenger der den ikke husker det samiske ordet, kalles for kodeveksling. Mæhlum (2011, s. 11) skriver at kodeveksling er at en bruker to eller flere språk i samme konversasjon. Hun skriver at dette fenomenet helt fram til nyere tid helt klart har vært preget av negative holdninger, og som et uttrykk for at en mangler kompetanse i iallfall én av de involverte varietetene, eller språkene. Dette kan forklare hvorfor eleven synes det var flaut å måtte bruke norsk som et «hjelpespråk» når den skulle snakke samisk. Mæhlum (2011, s. 12) skriver videre at et fenomen som har likhetstrekk med kodeveksling er ufullstendig eller rudimentær bruk av minoritetsspråk. Dette forklarer hun som språklige ideologier med en form for purisme som blir artikulert overfor individer som ikke har full kompetanse i det som kan betraktes som deres eget morsmål. Hun viser til Huss (2000) som skriver om unge språkbrukere som forsøker å unngå å bruke morsmålet i frykt for å si noe feil. Videre skriver hun at nyere studier fra samiske områder også viser at flere opplever en frykt for å si noe feil, eller å bli korrigert av andre og dermed unngår å bruke språket (Mæhlum, 2011, s. 12-13). I likhet med dette kunne vi i TV-serien «Agnete Finner Stemmen» (Skildheim, 2021) se at det var flere som ikke så på seg selv som en ekte eller fullverdig same dersom de ikke kunne snakke samisk godt nok. Solveig og Torstein kunne i tidsskriftet *Språknytt* fortelle at andre mente at deres barn aldri ville lære

«perfekt» samisk, og at de dermed ville ødelegge for de andre samisktalende barna i barnehagen (Jordal, 2022, s. 20).

Senere i intervjuet kom det fram at eleven ønsket å fortsette å lære seg samisk på videregående. Slik som utdraget under viser begrunnet den dette med at den trengte å lære seg mer av det grammatiske slik at den kunne snakke det samiske språket så korrekt som mulig.

Elev 1: Æ tenke også videre på videregående, sia, assa, som æ sa så vil æ jo fortsette å kunne språket like bra, selv om æ kanskje ikke e sånn skikkelig ekspert på det så, det e det grammatiske som gjør at æ fortsatt liksom vil kunne det, kunne snakke det så korrekt som æ klare

Det virker ikke som at eleven synes det er godt nok at andre sier at den kan samisk godt. Eleven mener selv at grammatikken må være på plass, og at den må utvikle et bedre ordforråd for at den samiske språk-kunnskapen skal bli god nok. Dette er igjen noe som kan knyttes opp mot purisme, og holdninger om at en må kunne et språk nærmest perfekt for å bruke det. Likevel uttrykte eleven at den vil fortsette å kunne språket like bra som den kan det nå. Dette kan gi oss et inntrykk av at eleven tenker at den kan komme til å miste språkferdighetene den har nå. Dette kan igjen tolkes som at eleven ser på skolen som en arena for å bruke og å opprettholde det samiske språket.

Det er, som nevnt i teorikapittelet, vanskelig å avgrense hva språk er. Derfor er det også vanskelig å avgrense i hvilken grad en kan snakke et språk godt nok. Vi har med dette kun våre egne, subjektive målinger å vurdere oss etter. I dette tilfellet trakk eleven fram det grammatiske som utfordrende, og det kunne virke som det var den grammatiske kunnskapen eleven vurderte som ikke god nok. Det med å føle skam eller bli flau over å ikke kunne snakke et språk helt korrekt er noe Busch (2017) nevner. Hun skriver om de emosjonelle tilknytningene en har til språk og nevner blant annet følelsene skam og å være flau, inn under dette. Hun trekker fram at kjernen til at en føler disse emosjonene er fordi en bryter med en norm eller et ideal, og skiller seg derfor fra normalen. Derfor føler en gjerne skam overfor seg selv og/eller andre (Busch, 2017, s.353). Det at eleven sa at den ble flau over at den ikke klarer å snakke like bra samisk som den føler at den burde, kan være fordi den selv har et ideelt nivå den ønsker å være på med samiskferdighetene sine. Den føler da en type skam overfor seg selv fordi den ikke innfrir disse forventningene.

5.2 Refleksjoner rundt valg av samisk på skolen

Før vi intervjuet elevene fikk vi høre at mange sikkert kom til å si at de valgte samisk for å slippe å ha nynorsk, eller på grunn av andre fordeler, som for eksempel stipend på videregående. Vi tenkte selv at det ikke var sikkert at elevene hadde reflektert over hvorfor de valgte samisk, og forventet flere slike svar. Under ønsker vi å presentere tre hovedgrunner til at elevene valgte samisk som første- eller andrespråk. Samisklæreren som underviste fire av deltakerne våre kunne fortelle at det egentlig ikke er noe forskjell i kompetansen til elevene, basert på om de har samisk 1 eller samisk 2. Det som utgjør den største forskjellen, ifølge læreren, var at de med samisk 1 hadde flere timer i uka med undervisning. Alle elevene sa at samisk var morsmålet deres under intervjuene, og det virket derfor ikke som valgene mellom samisk 1 eller samisk 2 baserte seg på hvilket språk de selv anså som deres morsmål. Derimot skilte elevene på vanskelighetsgraden til samisk 1 og samisk 2, og ga uttrykk for at samisk 1 hadde strengere krav til grammatikken. Vi har derfor ikke lagt særlig stor vekt på om elevene hadde valgt samisk 1 eller samisk 2, utenom der elevene selv gjør et poeng ut av det. I dette underkapittel presenterer vi grunner til at elevene valgte å få opplæring i samisk som første- eller andrespråk. Den første grunnen dreier seg om at det var et naturlig valg, grunn nummer to dreier seg om at de så på samisk som en døråpner til andre muligheter i fremtida, den tredje grunnen dreier seg om hvordan familien påvirket valget.

5.2.1 Et naturlig valg

Utdragene under viser at det til en viss grad stemte at elevene hadde valgt opplæring i samisk for å slippe unna nynorsk. Her ser vi at noen av elevene nevnte at det var fint å slippe nynorsk. Det ble også nevnt av en elev at for å kunne fortsette med samisk på videregående og få stipendet der, måtte den ha det på ungdomsskolen.

Elev 3: Æ tror ikke æ tenkte så mye over det.. det va bare sånn «Ja æ e jo samisk æ burde vel ta samisk». Og fordi æ slapp nynorsk. Æ vil heller ha samisk enn nynorsk, tror æ.

I sitatet over ser vi at Elev 3 sier at den ikke tenkte så mye over det, og at den valgte samisk fordi den «er samisk». Det kan virke som eleven mente at den måtte velge om den ville ha nynorsk eller samisk da hun sa at hun «heller ville ha samisk enn nynorsk». Likevel tolker vi utsagnet slik at den at den ønsket å få språkopplæring i samisk, og at den så på det som en bonus å ikke få opplæring i nynorsken. Basert på det at eleven sa at den «er samisk og derfor burde ta samisk», og det den tidligere hadde sagt om å være

knyttet til det samiske via språket, kan vi si at eleven så på det som helt naturlig å skulle velge samisk. Videre sier eleven dette:

Elev 3: Æ visste at når æ begynte på ungdomsskolen så ville det bli mye mindre samisk enn det æ va vant til. Så va det bære sånn, æ må prøve å beholde på språket, og skriving, og grammatikk. Før det e jo en veldig stor del av språket (...). Også æ visst jo at æ klare jo å beholde på språket hjemme sikkert. Men det e den skrivinga, og kordan æ skriv, som kanskje va mer tanken bak det.

Dette sitatet forteller oss at det var naturlig for eleven å fortsette å ha det samiske språket i livet, og for å beholde og opprettholde språket, var det derfor naturlig å velge det videre på ungdomstrinnet. Eleven trakk fram overgangen fra å snakke samisk i alle timer, til å snakke norsk i alle timer som en viktig grunn til å velge samisk. Videre sa den at den visste at den kom til å fortsette å prate samisk hjemme, men uttrykte at dette ikke hadde vært en tilstrekkelig arena for å bruke det samiske språket. Det kan derfor virke som at eleven så på skolen som en viktig arena for å få bruke og bli bedre i det samiske språket, og spesielt grammatikken.

Også Elev 5 trakk fram at den ikke ønsket å få opplæring i nynorsk. Den sa at nynorsk «høres piss ut» og at den heller ville ha samisk enn nynorsk. Eleven sa derimot samtidig at det var naturlig for den å ha samisk, ettersom den hadde hatt det så lenge den kunne huske, og at den hadde tenkt at det var «veldig fint» å skulle fortsette med samisk språkopplæring videre på ungdomsskolen.

Elev 5: Æ tenkte sånn, nynorsk høres ganske piss ut, sånn, det va det æ tenkte. Så va æ sånn, vil æ ha nynorsk eller vil æ ha samisk? Så tenkt æ sånn. Æ kan jo mere samisk enn æ gjør nynorsk. Æ vil jo fortsatt lære mæ samisk, og æ vil jo kunne fortsette å kunne snakke det i løpet av livet. Også tenkt æ bære, det e veldig naturlig før mæ å ha samisk, før æ har hatt det så lenge æ kan huske. Så æ tenkte det hadde vært veldig fint å fortsette.

Eleven gikk i både samiskklassen der den snakket samisk, og i en ordinær klasse der norsk var undervisningsspråket. Samtidig var samisk hjemmespråket den brukte. Dette forteller oss at eleven har flere arenaer der den bruker ulike språk. På denne måten har eleven bruk for både samisk og norsk videre i livet. Eleven sine utsagn kan si noe om hvordan den tilnærmer seg språket på. Busch (2017, s356) skriver at det å tilnærme seg språk ikke bare er et produkt av tidligere erfaringer, men også en måte å forberede seg på hva en kan møte i fremtiden. Eleven tenker på fremtiden i det den sier at den ønsker å kunne fortsette å snakke samisk i løpet av livet. Språkvalget til eleven kan vi også

kople til Pujolar & Puigdevall (2015), som viste til hvordan en tilpasser seg språket gjennom livet har påvirkning på identiteten. Det at eleven sa at den ville fortsette med samisk i livet, viser tydelig hvordan den ønsker å stille seg til språket i fremtiden. Utredningen *Hjertespråket* slår fast at språkutvikling i skolen er en viktig faktor i bevaring og vitalisering av samiske språk, og at det derfor er viktig at skolen tilbyr en god og velfungerende samiskopplæring slik at flere ønsker å lære samiske språk (NOU 2016:18, kap. 10, s. 112). Utredningen påpeker også at god språkopplæring på skolen er sentralt for å støtte opp om språkutviklingen hos samiskspråklige barn, og for å sikre samiske norsk-språklige barns rett til å lære eget morsmål. Som sitatet på forrige side viser, er dette også noe elevene anser som viktig for å vedlikeholde det samiske språket både muntlig og skriftlig.

5.2.2 Egen og felles fremtid

Det kom fram blant flere av elevene at de virket bevisste på fremtiden. De så mulighetene for at samisk kunne åpne dører for dem i fremtiden, noe som flere trakk fram som en begrunnelse for at de hadde valgt samisk 1 eller samisk 2. Flere av elevene uttrykte blant annet at de trodde de lettere kan komme inn på studier ved å kunne samisk. Elev 4 ga uttrykk for å tenke på fremtiden ettersom den valgte å gå fra samisk 1 til samisk 2 for å lettere få bedre karakterer. Det kan her tenkes at eleven så for seg at det lønte seg med gode karakterer på ungdomsskolen for å kunne ta videre utdannings- og yrkesvalg i fremtiden.

Elev 3: Æ tror at æ kan få flere, at æ kanskje får lettere jobb i noen forskjellige yrka. (...) Så tror æ at det, at det e kanskje lettere å komme sæ inn [på universitetet] viss man har samisk som førstespråk.

Elev 4: Det e førr samisk 2 e lettere grammatikk og det e lettere få bedre karaktera i samisk 2.

Disse sitatene viser til hvordan de ytre nivåene i den økologiske utviklingsmodellen til Bronfenbrenner har påvirket språkvalgene til elevene til en viss grad. Det er karakterer som regulerer hvilken videregående skole en har mulighet til å komme inn på. Det finnes lovverk som bestemmer at det er en samiskkvote for å komme inn på universitetet, der du konkurrerer i en egen gruppe for å komme inn på visse studier. Det kan virke på Elev 3 som om at den har et syn på det samiske språket som en døråpner til resten av verden.

Den så på språket som en ressurs og noe som kan hjelpe den videre. Her uttrykte eleven et instrumentelt syn på egen språk-kompetanse. Det kan virke som eleven i dette sitatet knytter det å kunne språket til å inneha riktig kapital. Språket blir sett på som en verdsatt kapital den kan bruke til å ta de utdannings- og yrkesvalgene den ønsker senere i livet.

5.2.3 Familiens påvirkning

Det kommer fram i datamaterialet at familien spilte en viktig rolle da deltakerne våre skulle velge om de ville fortsette med samisk på ungdomstrinnet. I utdragene trekker elevene fram relasjonene med sine nærmeste på mikronivået som en viktig faktor til å velge å få opplæring i samisk. Da vi spurte Elev 4 om det var noen i familien som hadde påvirket den til å fortsette med samisk på ungdomsskolen kom det fram at den i stor grad ble påvirket av moren sin.

Intervjuer: Var det noen i familien din som påvirket deg til å fortsette med samisk på ungdomsskolen?

Elev 4: Det e no mora mi som e påvirker mye av det samiske. Det va også ho som foreslo at eg sku gå fra samisk 1 til 2.

Vi vet med bakgrunn i Bronfenbrenner (1979) at elevene blir påvirket av personer som inngår i mikronivået indirekte og direkte. Det kan tyde på at mammaen til denne eleven er en viktig person i dens liv, og at den derfor lytter til moren sin når valg skal tas. Her ser vi også at det var moren som hadde foreslått å gå over til samisk 2.

I sitatet under ser vi at Elev 5 hadde en bestemor som «alltid» hadde fortalt den at det var viktig at den fortsatte å lære seg samisk. Vi vet fra tidligere utdrag med denne eleven at bestemoren selv ikke fikk lære det samiske språket. For å forklare hvilke verdier og normer individet blir sosialisert inn og hvem vi påvirkes av, kan vi se til den sosiale nettverksteorien. Denne teorien går ut på at enkeltindividet inngår i et dynamisk samspill med dens primære sosialiseringsagenter, der det er disse som påvirker individet (Mæhlum, 2008, s. 116). Derfor kan vi tenke oss til at bestemoren til en av disse elevene var en av de primære sosialiseringsagentene, og eleven ble dermed påvirket av bestemorens holdning om at det var viktig å lære seg det samiske språket.

Elev 5: Ho [bestemor] har alltid sagt kor viktig det e at æ fortsette å lære mæ samisk.

I sitatet under trakk Elev 2 fram det at familien snakket samisk som en grunn til at den ville lære seg å snakke samisk. Den sa at det ville vært rart om den ikke skulle snakke samisk når den var oppvokst med at hele familien snakket samisk.

Elev 2: Samisk e nåkka som alle snakke i familien min, hvertfall mamma si sia snakke. Så det e jo på en måte, viss æ ikke villa lært mæ samisk så villa æ jo liksom følt mæ, villa føltes rart. Fordi liksom... det e jo litt, å ikke snakke samisk i mens andre snakke samisk. Og når man e oppvokst med det, så e det jo litt sånn, litt rart å ikke ha det.

Det at den vet at den får bruk for språket når den snakker med slekta og familien hjemme gjorde at den ønsket å fortsette å kunne samisk. Det virker her som eleven knyttet det å lære seg samisk på skolen sterkt opp mot det å lære seg å snakke samisk for å kunne kommunisere med familien. Dette er noe Busch (2017, s.356) var inne på da hun skrev om at et språklig repertoar ikke bare handler om språk en har, men også språk en ikke har som gjør at en kan føle seg distansert eller ha et ønske om å kunne språket. Ved at eleven anerkjente at den i noen sammenhenger med familien hadde følt at det hadde vært rart dersom den ikke kunne språket, viser den til et ønske om å ikke føle seg distansert i situasjoner der det snakkes samisk. På denne måten virker det som at noe av grunnen til at eleven valgte å fortsette med samisk, var for å opprettholde språkferdighetene sine for å kunne delta i samtaler der samisk blir brukt, både nå og i fremtiden. Den ser i tillegg også på fortiden der den har snakket samisk i oppveksten og sa at det ville vært rart å ikke velge samisk videre. Dette er også noe Busch (2017, s.356) påpeker med å vise til Bakhtin (1981). Bakhtin mente at ens lingvistiske repertoar reflekterer hvordan vår språkbiografi er påvirket av både ting som har skjedd i fortiden, og hvordan en forventer og forutser hvilke fremtidige situasjoner en kan delta i. Elev 2 sin innstilling til språket kan også koples til det Mæhlum (2008, s.124) beskriver som en instrumentell innstilling til språk. Dette går ut på at en ser på den umiddelbare nytteverdien av et språk som kommunikasjonsmiddel, nemlig å forstå og bli forstått. Eleven sa eksplisitt at den hadde syntes det hadde vært rart å ikke kunne snakke samisk med andre når den har snakket det i hele oppveksten. Dette kan tolkes som at den videre ønsket å både forstå samisk og bli forstått på samisk, når den på et domene ser nytteverdien av å kunne det.

Elev 5 fortalte om en pappa som hadde kommunisert at det var viktig å snakke samisk, og å lære språket videre i generasjoner for å unngå at språket skal dø ut. Eleven sa også

at ettersom samene hadde blitt undertrykt over lang tid, ønsket den å være en del av å holde det samiske i live.

Elev 5: Det e ganske viktig før mæ at minoriteta ikke føle sæ pressa og at dem bi behandla på riktig måte. Spesielt etter dem har blitt undertrykt i så lang tid. Så æ vil liksom fortsette å være en del av å holde det i live på en måte. Og det har han pappa åsså alltid sagt til mæ; At æ må huske å snakke samisk, fordi at viss ikke æ lære samisk bort til feks mine barn, og viss han ikke hadde lært det tell æ, hadde det jo eventuelt dødd ut. Sånn. Ja. Det e egentlig ganske viktig før mæ.

Eleven sier at dersom pappaen ikke hadde lært den språket, og den ikke lærer det videre til sine barn vil språket kunne dø ut. Dette viser at den er klar over sin egen påvirkningskraft i samfunnet og at det samiske språket hadde dødd ut om språket ikke hadde blitt videreført til nyere generasjoner. Den ser altså hvordan enkeltpersoner kan være med på å opprettholde noe så viktig som språk. Med dette kopler den også sitt eget valg om å lære seg samisk opp mot noe større enn seg selv, slik som Elev 3 gjorde da den forklarte hvorfor samisk språk var viktig for den. Dette viser at elevene ser på seg selv som en del av noe større, og uttrykker at de har en viktig rolle i oppgaven om å videreføre blant annet språket til senere generasjoner.

Også Elev 1 sier noe om å videreføre det samiske språket til nyere generasjoner. Den fortalte at den vurderte å slutte med samiskundervisningen, men at søsteren da hadde oppfordret eleven til å fortsette med undervisningen slik at den kunne lære det videre til nevøen sin. Videre sier den også at den tenker at den vil at fremtidige barn også skal lære seg samisk.

Elev 1: Søstra mi blei jo, blei jo gravid også sia, sia det va i den tida æ tenka på å slutte på samisk, men så sa ho at "nei æ vil ikke at du skal slutte på samisk, æ vil at du skal kunne snakke samisk med [nevøen] din.

Elev 1: Æ tenke at æ vil jo at ungan mine også skal lære samisk og skal nå prøve mitt beste for å hjelpe de til med å lære samisk.

Det kan virke som elevene verdsetter sine tidligere og nåværende språklige praksiser, og ser på disse som verdifulle nok til at den ønsker å videreføre sin språklige kompetanse til noen som vil bety mye i fremtiden. Vi kan anta at de har en opplevelse av at det samiske språket kan være en nødvendig språklig kapital. Disse holdningene springer da ut fra elevenes egne erfaringer og muligheter i livet. Som Pujolar &

Puigdevall (2015) viste til, vil måten en tilnærmer seg språk på i livet påvirke ens språklige og sosiale identitet. Det kan også knyttes til at elevene oppfatter at det samiske språket er en del av samisk kultur, og at ettersom de er en del av denne kulturen kjenner de på et ansvar for å videreføre blant annet språket. Kulturbegrepet tar utgangspunkt i at kultur dreier seg om ferdigheter og kunnskaper som overføres gjennom læring basert på kommunikasjon, i denne sammenhengen blir språket forstått som en forutsetning for kultur, og som et kjerneelement i kulturen som helhet (Schackt, 2009, s.11). Det blir derfor viktig for den samiske kulturen at språket blir videreført. I sitatet under ser vi at det er en tradisjon innenfor urfolkssamfunn å videreføre tradisjonskunnskap, som for eksempel språk, gjennom tradisjoner.

“Indigenous peoples themselves are today often in the forefront in demanding that traditional knowledge be collected, preserved and passed on to the younger generations, and the indigenous peoples also want to be primarily responsible for such work.” (Burgess 1999, referert i Jonsson, s. 97)

Basert på sitatene fra elevene kan det virke som at dette er noe elevene også kjenner et ansvar for. De snakket alle om språkvalget som noe tidligere generasjoner hadde påvirket dem til å ta. I tillegg fortalte de fleste elevene at de ønsket å lære seg språket for å kunne lære det videre til mulige fremtidige barn. I det tilfellet der en av elevene knyttet motivasjonen til å fortsette å lære det samiske språket til å kunne lære det videre til nevøen sin, kan det virke som at eleven tok på seg et ansvar for å lære språket, slik at det ikke skulle forsvinne for senere generasjoner. Elev 5 sa også helt konkret at dersom pappaen ikke hadde lært den det samiske språket, og den ikke lærer det videre til sine barn vil språket dø ut. Her ser vi likhetstrekk til Elev 3, som også uttrykte et personlig ansvar for å ta vare på språket da den fortalte om hvorfor språket var viktig for den under fargeleggingen av språkportrettet.

5.3 Andres holdninger påvirker eleven

Elevene fortalte om flere ulike erfaringer i møte med andres språkholdninger. Dette delkapittelet baserer seg på det elevene fortalte om disse erfaringene. Vi vil i det videre knytte disse erfaringene opp mot teori som kan si noe om hvordan disse erfaringene har påvirket deres refleksjoner rundt identitet og språk.

5.3.1 Andres negative holdninger påvirker eleven

Elev 2 hadde gått på to ulike barneskoler i oppveksten. Den hadde gått to av årene på småtrinnet ved en samisk skole og de resterende ved en skole som befant seg i et tidligere sjøsamisk område, men som etter fornorskningen mistet mye av den samiske kulturen. Som vi ser i utdraget under hadde eleven blitt mobbet på grunn av sin samiske identitet og bakgrunn, og samiskundervisningen hadde foregått over nett. Eleven sa selv at den ikke ville være same på grunn av mobbingen som hadde foregått, og at den derfor ikke møtte opp til samiskundervisningen.

Elev 2: Det va sånn en periode kor æ ble ganske mye mobba på grunn av at æ va same. Og æ skippa ganske mye av samisktiman, når vi hadde det over skype, så ingen la merke til det og... Så æ bære, på en måte, så mista æ ganske mye samisk.

Intervjuer: Koffer skippa du samiskundervisninga?

Elev 2: Ehm, fordi sånn, æ ville ikke være same på grunn av at æ blei mobba. Så det va sånn, det gjorde at æ liksom ikke ville være samisk, ikke ville jobbe med rein og sånn.

Det at eleven sa at ingen la merke til at den ikke møtte opp til samiskundervisningen er noe som også utdypes senere i intervjuet. I utdraget under ser vi at eleven fortalte om at læreren ikke møtte opp, ikke svarte, eller ikke sa ifra dersom det ikke passet å ha undervisning. Eleven sa at det var «slitsomt med samisk» på denne skolen.

Elev 2: Eh, når æ begynte her i Tromsø så hadde æ jo mista ganske mye av samisken, på grunn av at vi hadde ikke lærera, så, det va jo flere år, til sammen villa det vært flere år uten samisk, noen gang så va ikke læreren kommet en gang, noen ganger så ville ikke læreren svare, og ikke sagt ifra. Liksom, gamleskolen min va ikke den beste skolen å.. Ja, det va litt sånn slitsomt med samisk.

Det at samisklæreren ikke møtte opp til undervisning, ikke svarte eleven eller sa ifra dersom det ikke ble undervisning, kunne for eleven oppfattes som et tydelig signal om at samisk ikke er et viktig fag. I tillegg sier dette noe om organiseringen av undervisningen

i samisk. Slik vi kunne se i studien til Fagerli & Fagerli (2015) har skoler utfordringer med organiseringen av samiskundervisningen. Rapporten «Kunnskapsløftet 2006 - Samisk mot en likeverdig skole?» viser at bare halvparten av skolene utenfor samisk distrikt rapporterer om at de har lærere med nødvendig kompetanse i samisk (Solstad, 2012, s. 94). Riksrevisjonen har gjort en undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk. Denne viser at selv om fjernundervisning i samisk er likestilt med stedlig undervisning i samisk, gjør ulikhetene i organiseringen, og gjennomføringen av fjernundervisning, at den ikke blir likeverdig med stedlig undervisning i samisk (Riksrevisjonen, Dokument 3:5, 2019-2020, s. 11). Dette sier noe om at fjernundervisning over nett, som ikke fungerer, er vanlig mange steder.

Eleven fortalte også at den hadde fått beskjed av læreren i den ordinære klassen om at den ikke fikk lov til å prate samisk på skolen fordi de andre elevene kunne oppfatte det som baksnakking. Eleven påpeker her at det ikke var noen andre enn broren å snakke samisk med. Rimer (2012) viser i sin forskning til et ark som hang i klasserommet der det sto at det skulle snakkes norsk i klasserommet. Dette viser at det dessverre ikke er unik praksis å legge føringer for hvilket språk elevene skal snakke i klasserommet. Det at læreren sa dette ga et tydelig signal til eleven om at samisk ikke hører hjemme i klasserommet, og kan sees på som et uttrykk for holdninger som tilsier at det samiske språket ikke er noe positivt.

Ut fra det eleven fortalte om mobbingen, den tilsynelatende nedprioriteringen av samiskundervisningen og lærerne sine uttrykk for holdninger til det samiske språket, kan det virke som at det samiske språket ikke indekserte noe positivt på denne skolen. Dette kan vi blant annet se ved at eleven eksplisitt sa at det var slitsomt med samisk. I tillegg var det ingen andre enn eleven og broren til eleven som snakket samisk. Dette var noe som kunne ha gjort at nytteverdien av å kunne snakke samisk ikke nødvendigvis var åpenbar for eleven. Samisk indekserte dermed ikke noe positivt eller nødvendig for eleven, og den ble møtt med holdninger som nedvurderte det samiske språket. Dette kan vi knytte til det Bourdieu (1977, referert til i Svendsen, 2021, s. 28) skriver om at språk fungerer som en kapital, der den riktige språklige kapitalen blir viktig for å få tilgang til markedet. I dette tilfellet er markedet det sosiale fellesskapet på skolen. Slik det kommer fram fra det første sitatet fra intervjuet ble eleven mobbet fordi den var same. Eleven opplevde å ikke få innpass i det sosiale fellesskapet og koplet i intervjuet dette til

sitt opphav og sin identitet som samisk. For eleven opplevdes det samiske språket i dette tilfellet som feil språklig kapital for å få innpass i det sosiale fellesskapet på skolen.

Det var ikke bare den språklige kapitalen som opplevdes feil i det sosiale fellesskapet på skolen. Den kulturelle kapitalen eleven hadde med seg gjennom den samiske identiteten opplevde den også som feil kapital. Som eleven selv sa i utdragene gjorde mobbingen at den tok avstand fra alt det samiske. Dette viser at eleven befant seg i et miljø der det samiske språket indekserte noe negativt for eleven, og den samiske kulturen og levemåten generelt ble sett ned på. Hansen (2016, s. 9-10) baserer seg på tall fra en undersøkelse fra 2012 der 11 600 individer deltok. Han skriver at i utvalget deres rapporterer omtrent 1 av 5 om opplevd diskriminering, der samer rapporterte om høyest forekomst av diskriminering. Minst 50% med sterk samisk tilknytning rapporterte om diskriminering. Dette viser at opplevelsene som Elev 2 sitter med, dessverre ikke er et engangstilfelle, og at samiske personer opplever hets oftere enn andre.

Elev 2 fortalte at mobbingen den opplevde gjorde at den selv ikke møtte opp til samiskundervisningen, og tok avstand fra alt som ellers kunne identifisere eleven som samisk. Vi vet gjennom Meads speilingsteori at det er gjennom andres indirekte tilbakemeldinger på seg selv at en definerer identiteten sin (Mead, 1913, referert til i Vaage, 1998, s. 204). Det er derfor nærliggende å tro at Elev 2 vil definere seg selv ut fra tilbakemeldingene den får. Ettersom den samiske delen av eleven ikke ble godtatt eller anerkjent kan en tenke seg at det derfor ble naturlig for eleven å ta avstand fra dette. Det blir også relevant å trekke inn det Hårstad et al. (2021, s. 50) skriver om at minoritetsbefolkningen internaliserer holdningene til majoritetsbefolkningen. Det kan se ut til at de negative erfaringene og opplevelsene knyttet til det samiske førte til at eleven selv begynte å nedvurdere språket og kulturen. Dette gjorde igjen at eleven tok avstand fra det, og for eksempel ikke lenger ønsket å drive med rein, noe som lenge hadde vært en drøm. En annen elev fortalte også om en opplevelse der den ble utsatt for negative ytringer om samer i skolesammenheng. I sitatet under kan vi se at elev 5 fortalte om klassekamerater som kunne vitse om samer.

Elev 5: Så e det jo også det med de der vitsan da. Æ vet at det e på kødd ogsånn, og æ vet at det ikke e ondt ment og sånn, men sånn, dem e jo ikke så særlig morsomt heller da, men...

Intervjuer: Kunna du kommet med et eksempel på en av de vitsan dem kom med?

Elev 5: Eh, det... *heh* det e nån. Vent da æ kan tenke. Det va nån rundt jul, så begynte nån på skolen her, så snakka dem sånn om kordan, eh, saman va julenissen sine hjelpera. Så sa æ sånn; «Nei nei, ikke putt oss i samme sånn.. eh.. gruppe da, som fantasifigura ogsånn». Så blei det bare en spøk da.

Heller ikke dette er unikt for bare denne eleven. Hansen (2019) skriver at hetsen som samiske ungdommer opplever, ofte kan være kamuflert i humor og uttrykkes i lystige lag som samevitser. Han skriver videre at dette kan være knyttet til gamle fordommer og usannheter om hvordan samer er, som har overlevd i samfunnet gjennom generasjoner. Han knytter i tillegg hetsen og de negative ytringene til at den norske befolkningen generelt sett har liten kunnskap om hvordan samer er, og lever i dagens samfunn. I utdraget under ser vi at den samme eleven fortalte om ubehagelige opplevelser i forbindelse med musikktime og joiking.

Elev 5: Da liksom andre begynne å flire da vi høre på nån joike ogsånt, da blir æ litt sånn.. æ blir ikke flau, men e sånn.. Ja. Æ blir liksom litt sånn. Æ en del av det liksom.

Intervjuer: Føl du at dem flir av deg på en måte?

Elev 5: Ja, på en måte. Æ blir liksom flau av at det e en del av kulturen, da de andre flire av det liksom.

Intervjuer: Mm. Uten at du hadde kjent på den flau følelsen om du hadde hørt på joik bære sånn aleina?

Elev 5: Nei æ gjør ikke det, sånn som han pappa pleie å spille joik i bilen hele tida, og da e det ingen som flire og da går det helt bra! Men sånn, da vi høre i det, ofte da vi har hørt på det i klassen så e det alltid nån som liksom nån som begynn å flire, det e litt sånn. Du kan liksom ikke bi kvitt det, så ja.

Eleven fortalte at klassekameratene begynte å le da de hørte på joik i musikktime. Her blir det igjen relevant å trekke inn det Hårstad et al. (2021, s. 50) skriver om å internalisere holdningene til majoritetsbefolkningen. Eleven sa at den ikke ble flau av å høre på joiken sammen med pappaen sin, men da de andre i klassen lo av den ble den flau over at joik var en del av den samiske kulturen. Ut ifra dette kan vi tolke det som at også denne eleven internaliserte holdningene den møtte.

5.3.2 Andres positive holdninger påvirker elevene

Da Elev 2 skulle begynne på ungdomsskolen flyttet den til en ny kommune, og begynte i en ordinær klasse der det var andre elever med samisk bakgrunn.

Samiskundervisningen foregikk her i skolens lokaler med både lærer og medelever

fysisk til stede. Utdraget under er fortsettelsen på det første utdraget som er presentert tidligere i teksten, der eleven fortalte at den tok avstand fra det den assosierte med dens samiske identitet. Intervjueren spurte her om det at eleven ikke ønsket å identifisere seg med noe fra den samiske kulturen var noe som hadde endret seg. Som vi ser under svarte eleven at det har endret seg fordi den har blitt eldre. Den trakk fram at den har lært mere om det samiske, og blitt mer glad i det samiske. Eleven forteller at den ønsker å lære seg mer samisk ettersom den har mistet så mye av det samiske språket på grunn av mobbingen. Intervjueren spurte videre om det å lære seg samisk handlet om å ta tilbake det samiske språket, og eleven svarte da ja.

Intervjuer: Er det noen som har endret seg nå?

Elev 2: Ja, nu så e jo på en måte oppvokst, også har æ på en måte lært på en måte, mere, være glad i samisk, vi kan si.

Intervjuer: Ka va det som snudd? Koffer gikk du fra å ikke villa lær samisk tell å bi glad i det, og få løst tell å lær det?

Elev 2: Æ vet ikke. Eller det som, ble jo bare mere voksen, så æ har blitt eldre. Så æ huske når æ va mindre så ville æ skikkelig være sånn, gå på skole og bli reindriftssame sånn som onkel. Også det ble jo det på en måte stopp etter mobbinga.

Elev 2: (...) Åsså har æ jo gådd masse igjennom på grunn av æ va samisk, og slette med mobbing på grunn av at æ va samisk, og æ ville jo ikke være samisk. Men på en måte nu så har e jo lyst til å lære mere samisk, fordi æ har mista så mye samisk på grunn av mobbinga, som gjorde at æ ikke ville være samisk.

Intervjuer: Så det har på en måte vært litt viktig før deg å ta tilbake det samiske språket?

Elev 2: Ja.

Eleven fortalte at den hadde gått fra å se på samisk som noe den helst ikke ville identifiseres med, og språket som noe den ikke ønsket å lære seg, til å ønske å lære seg mer av språket og til å igjen ønske å drive med reindrift. Selv knyttet den altså endringen i synet på det samiske språket og kulturen som har skjedd, til at den har blitt eldre. Likevel kan vi se at den så vidt trakk fram at den har lært mer, og lært å bli glad i språket igjen. Dette kan også koples til det Busch (2017, s.352) skriver om språklige erfaringer som koples inn i kroppslig minne og dermed også emosjoner. Mobbingen eleven hadde opplevd tidligere var negative erfaringer den tilknyttet det samiske språket, som var noe som påvirket dens ønske om å føle seg samisk. Likevel var dette noe som hadde endret seg nå, og eleven ønsket å ta tilbake det samiske språket. Dette kan også koples til Busch (2017, s.356), da det å ikke ha et språk tilgjengelig i ønskelige

situasjoner kan gjøre at en føler seg distansert og dermed kanskje ha et ønske om å bruke språket. Vi vet at skolen Elev 2 gikk på, befinner seg i en kommune der det samiske språket har en tydelig plass i det offentlige rommet. I tillegg var det flere elever på denne skolen som fikk opplæring i samisk, og dermed hadde eleven noen å bruke språket aktivt med. Eleven var heller ikke lenger den eneste i den ordinære klassen som snakket samisk. Som utdraget under viser, fortalte eleven at skolen og de andre elevene på skolen var en viktig faktor for å få mulighet til å snakke samisk.

Elev 2: Æ og Elev 1 sitt i lag no, og han sa til mæ «Åja, æ e ganske glad førr at vi sitt ilag, førr da kan vi snakke samisk». Det e ikke ofte vi samiske eleva sitte sammen, eller vi sitte jo nært kværandre men aldri sammen. Så det e, når æ sitt med Elev 1 så bi det ganske mye samisk. Så bi det ganske mye kødd, og ingen forstår ka vi snakke om.

Intervjuer: Elev 1 e glad førr at dåkk sett ilag, e du det?

Elev 2: Ja! Vi kan jo snakke samisk, og han e jo ganske sånn snill.

Som vist i sitatet under bekrefter også Elev 1 det Elev 2 sa om at den er glad for å sitte sammen med noen som snakker samisk.

Elev 1: Æ e no enkli ganske glad for å bli plassert ved siden av Elev 2 sia da kan æ snakke mye mer samisk enn det æ villa ha gjort hvis ikke.

Her fortalte eleven at den var glad for å sitte ved siden av noen i klassen som snakket samisk, fordi da fikk den brukt språket mer. Ved å få sitte sammen med noen som også snakker samisk, får eleven en mulighet til å bruke språket på flere arenaer. Bucholtz & Hall (2004, s. 377-378) skriver at en av måtene å utvikle egen identitet på er å få bruke språket i flere ulike domener.

I tillegg til at Elev 2 har blitt eldre har det altså også skjedd flere endringer rundt den. Blant annet befinner den nye skolen seg i en kommune som har forpliktet seg til å styrke samiskundervisningen via en samarbeidsavtale med Sametinget. Eleven sitt mikrosystem har også forandret seg, ettersom det er nye mennesker som finner sted rundt den. Eleven har nå en samisklærer som den møter fysisk i et klasserom på skolen, og har også samiskundervisning sammen med flere medelever. De samme elevene som er en del av samisk-undervisningen, er også en del av den ordinære klassen. Eleven har derfor nå et mikrosystem som består av samisktalende medelever, og en lærer som er til stede i undervisningen, noe den ikke hadde ved den forrige skolen. Vi vet med bakgrunn i Mead (referert i Imsen, 2015, s. 367) at individet forandrer seg dersom omgivelsene

forandrer seg. Som utdraget over viser fortalte eleven at den nå snakker «ganske mye samisk» sammen med Elev 1. Alt dette kunne ha bidratt til at den hadde lært mer om språket, og derfor blitt mer glad i det og dermed også tryggere i språket.

En kan se for seg at det samiske språket indekserte en slags tilhørighet. I og med at eleven nå får bruk for det samiske språket, og også bruker det aktivt for å skape relasjoner kan det virke som det samiske språket er en verdifull kapital i det sosiale miljøet eleven nå er en del av. Dersom vi her henter inn igjen det Hårstad et al. (2021, s. 50) skriver om å internalisere holdninger kan det se ut til at eleven nå har internalisert positive holdninger. Dette viser at skiftet i synet på det samiske, som eleven fortalte om, kan knyttes til språkholdninger og hvilken markedsverdi språket har i den sosiale situasjonen eleven befinner seg i. Ved å se til Pujolar & Puigdevall (2015) kan vi da kople inn hvordan personer tilnærmer seg språk til forskjellige tider i livet, noe som vil være med på å utvikle deres identitet. Det at Elev 2 sa at den var glad for å sitte ved siden av Elev 1, fordi den da fikk snakke samisk, viser hvordan eleven tilnærmer seg det samiske språket på skolen i den perioden i livet den der i nå, og hvilke holdninger den har til språket.

Dette viser at språket var en faktor til at eleven kunne føle seg hjemme og ikke fremmedgjort i klasserommet, slik som den hadde opplevd tidligere. Det at den fikk bruke det samiske språket i hverdagslige settinger, og dermed føle på tilhørighet kan også påvirke identitetsfølelsen til eleven. Dette kan vi si med bakgrunn i det at identitet delvis er et resultat av blant annet interaksjon og av lingvistisk praksis (Bucholtz og Hall, 2005, s.605 & s.587). Gjennom interaksjonen med medelevene fikk eleven bruk for det samiske språket og dermed sin lingvistiske praksis, noe som kan ha ført til at den ble tryggere i klasserommet. Dette kan videre koples til det vi har nevnt tidligere om at erfaringer med språk blir en del av ens kroppslige minne og at en derfor knytter følelser til språket (Busch, 2017). Eleven sine opplevelser med å kunne snakke samisk i klasserommet, og å være en del av et fellesskap der samisk ikke ble sett ned på, kan derfor være noe av grunnen til at den nå ønsket å ta tilbake språket og anerkjenne sin samiske identitet.

Elev 1 hadde en helt annen opplevelse fra skolegangen enn det Elev 2 hadde fra sin tidligere barneskole. Dette var en elev som ikke bodde sammen med sin samisktalende

forelder. Derimot hadde eleven gått i en samisk barnehage og i en samisk klasse på barneskolen, og hadde derfor vært i et samisktalende miljø gjennom hele oppveksten. Gjennom utdraget, som er presentert under, ser vi at Elev 1 fortalte at den var stolt over å kunne samisk, og begrunnet dette med at det er et fint språk som ikke så mange andre kan.

Elev 1: Æ e stolt over å kunne samisk fordi det e et fint språk og det e ikke mangel som kan det da, og æ syns jo det e skikkelig kult å være urfolk da.

Vi ser i utdraget over at eleven selv trakk fram at den er en del av en urbefolkning, og sa at dette er noe den syns er «skikkelig dritkult». Dette viser positive holdninger til det samiske språket, som noe fint og morsomt. Eleven utdypte i utdraget under hvorfor det er fint å kunne et språk som ikke så mange forstår.

Elev 1: Om det e liksom ting vi for eksempel snakke om, hvis det e nokka, på en måte hemmelig, så kan vi snakke samisk da. Det e litt sånn, litt artig å liksom kunne bare si ting som ingen andre forstår.

Det kan virke som eleven syns samisk skaper et slags samhold, der de kan prate et språk ingen andre forstår. Dermed blir det positivt å være en minoritet. Som vist i utdraget under omtalte eleven det at den fikk lære seg samisk på skolen som en «gave» og at dette var noe den burde være takknemlig for.

Elev 1: Æ tenke at da bør jo æ være takknemlig for at æ har den, den liksom på en måte gaven æ har, at æ har rett til å lære mæ samisk.

Denne eleven hadde også møtt andre holdninger på skolen enn Elev 2 hadde gjort. Slik vi ser i utdraget under ser vi at eleven var fornøyd med undervisningen denne læreren ga elevene, og eleven vurderte undervisningen som morsom.

Elev 1: Vi fikk en ny lærer som æ e veldig glad for. Ho variere arbeide mye, vi har laga podcast og har gjort veldig mye sånn forskjellig som e veldig morsomt.

Dersom vi trekker inn Bronfenbrenners modell vet vi at faktorer på eksonivået kan påvirke elevens utvikling på mikronivå. Det tilhører eksonivået at samisklæreren er ansatt i en kommune hvor språktilbudet skal bli prioritert, der læreren også har flere kollegaer å støtte seg på dersom den ønsker det. I tillegg hadde denne kommunen økonomi og samisklærere nok til å tilby stedlig undervisning, og elevene slapp derfor

undervisning over nett. Dette kan igjen påvirke kvaliteten på undervisningen, og dermed hvilken opplæring eleven får i samiskundervisningen. Dersom vi igjen trekker inn det Hårstad et al. (2021, s. 50) skriver om å internalisere andres holdninger, kan vi tenke oss til at kvaliteten på undervisningen, og holdningene som eleven møter i hverdagen, kan påvirke holdningene eleven selv får til det samiske språket. Slik vi ser i utdraget under har ikke denne eleven møtt på noen negative holdninger til det samiske språket i skolen. Derimot opplever eleven at lærerne på skolen har et positivt syn på det som omhandler det samiske, og at de anser kunnskap om det samiske som viktig.

Elev 1: Æ har ikke egentlig tenkt over det menne, assa sånn at, æ trur jo ikke akkurat, æ trur ikke akkurat at nån nån lærera på den her skolen, hvertfall ikke som æ vet, har nåkka liksom imot det samiske, og tenke at, æ trur nok at alle de læreran har et ganske positivt syn på det samiske og syns at det e viktig at folk kan, har kunnskap om det samiske.

Slik som utdraget under viser fortalte eleven at den hadde vært usikker på om den skulle fortsette å få opplæring i samisk. Forelderen ble fremstilt som en viktig grunn til at den valgte å fortsette med samiskopplæringen.

Elev 1: Æ huska at æ og mamma hadde en samtale om æ sku fortsette. Æ va litt sånn i tvil, sia æ syns jo at samisk va skikkelig vanskelig og da va æ litt sånn at æ hadde lyst å nesten gi opp på den samisken, men så sa ho mamma at æ sku prøve. Det e æ veldig glad for at æ gjør, og nu når æ e liksom blidd et par år eldre og litt sånn, litt mer moden i tankan og sånn der ting, så har æ lissom, e æ veldig glad for at æ valgte å ikke slutte.

Dette viser at eleven har vokst opp med voksenfigurer rundt seg som aktivt har jobbet for at eleven skulle kunne lære seg samisk og å føle en tilhørighet til det samiske miljøet. Det kan derfor antas at disse har en sentral rolle i det Bronfenbrenner (1979) kaller for elevens mikrosystem. Holdningene som disse personene tar med seg inn i møte med eleven vil naturligvis smitte over på eleven selv. Eleven peker også på det at den er blitt eldre og mer moden, og det kan virke som eleven mener at dette har gjort at den har et mer bevisst forhold til det å få opplæring i samisk.

Etter fornorskningen ble det som kjent satt i gang et revitaliseringsarbeid knyttet til det samiske språket. Det er naturlig at denne prosessen utvikler seg ulikt basert på hvilke faktorer i eksosystemet som spiller inn i samfunnet på de ulike geografiske områdene. Som vi var inne på tidligere mistet kommunen som den tidligere barneskolen lå i, mye av dens samiske kultur som følge av fornorskningspolitikken. I tillegg befinner denne

skolen seg i et område der samisk språk og kultur ikke nødvendigvis har blitt sett på som noe positivt i tiden etterpå. Ungdomsskolen som begge disse elevene går på, befinner seg som kjent i en annen kommune. Denne kommunen har også gått gjennom en utvikling når det kommer til synet på det samiske språket. Som Hiss (2012) skrev om, var det for ti år siden opphissede debatter om hvorvidt kommunen skulle søke om å innlemmes i samisk forvaltningsområde eller ikke. Debatten endte i at kommunen valgte å trekke søknaden om å bli en del av forvaltningsområdet, og dermed ble den ikke innlemmet i det samiske forvaltningsområdet. Dette ga tydelige signaler om at det samiske språket ikke nødvendigvis ble verdsatt her heller. I dag bor flesteparten av Norges samer i denne kommunen, kommunen har skilting på samisk og den har som kjent gjort en avtale med Sametinget. Avtalen dreier seg om samisk synlighet, og den sørger blant annet for at kommunen har forpliktet seg til en styrking av tilbudet kommunen har for undervisning i samisk. Selv om kommunen fremdeles ikke er med i det samiske forvaltningsområdet, kan det tyde på at det ikke lenger er like sterke motstemmer mot det samiske i kommunen. Ordføreren har blant annet gått ut i media og sagt at vi må få samisk skilting på alle offentlige bygg i hele Norge (Dimmen, 2022).

Slik vi har sett gjennom presentasjonen av funnene ovenfor påvirker holdningene elevene møter fra andre deres egne holdninger. I begge disse tilfellene er det snakk om holdninger til samer og det samiske, og det som eleven i utgangspunktet identifiserer seg med. I tillegg til at Elev 1 har hatt en støttende forelder som har sørget for at den fikk gå i samisk barnehage og i en samisk klasse på barneskolen, har den bodd nesten hele livet sitt i kommunen vi gjorde forskningen vår i. Dersom vi sammenlikner erfaringene Elev 2 har fra den tidlige barneskolen, og erfaringene den og Elev 1 har fra den andre skolen, ser vi at det er stor forskjell i hvilken grad det samiske blir prioritert på de to skolene. Dette kan ha vært en faktor som har bidratt til at elevene utvalget positive holdninger til det samiske språket og kulturen. En parallell til dette kan vi se i tidligere forskning av Clots-Figueras & Masella (2013). De skriver at språkreformen som likestilte spansk og katalansk førte til at det var flere som identifiserte seg som katalansk enn tidligere. Det kan tyde på at dersom elevene befinner seg i et miljø som verdsetter det samiske språket, og har mennesker i mikrosystemet som har positive holdninger til det samiske språket, smitter disse holdningene også over på eleven.

5.4 Hvilke erfaringer har elevene med samiske perspektiver i skolen

I et fag på skolen hadde elevene hatt en oppgave der de skulle fremstille seg selv som at de var en del av en minoritetsgruppe fra et annet land. Dette hadde Elev 1, Elev 2 og Elev 3 opplevd som en oppgave der minoritetsgruppa ble fremstilt med skadelige stereotyper, og sagt ifra om til læreren. De hadde også fått med seg et par "norske" medelever som heller ikke synes noe om oppgaven.

Intervjuer: Er det noen andre eh, situasjoner som du husker spesielt godt? kan du fortelle om det?

Elev 2: Akkurat nu så e det en oppgave der vi ska lag bilde av oss sjøl. Man skal velge ett urfolk å male sæ etter, og liksom... Viss man e urfolk og måtte ha kjempa for sine egne rettigheta, så forstår man jo på e måte at det e feil og ska «tegne dæ sjøl som en urfolk». Sånn meste av tida så kan det også vær sånn ganske skadelig stereotypa. Vi tok det opp med læreren. Det va oss tre, også to andre norske eleva. Ho svarte «åh, dåkker kan ha en anna oppgave. Dåkker treng ikke tegne dokker sjøl som maorian. Dåkk kan bare ha en oppgave om identitet.» Det e jo bra, men æ syns fortsatt det e ukomfortabelt at andre ska gjøre det. Åsså læreren skreiv ho på teams, så skreiv ho sånn «Ka syns dåkk om den her oppgaven?» førr å få litt fleire svar. Liksom. Vi har jo spurt mange i klassen ka dem syns om det, og dem syns jo at det e liksom feil... og det e jo liksom...

Intervjuer: Så det e viktig for deg å stå opp for urfolk?

Elev 2: Ja! Ehm, viss det her hadde skjedd i åttende, så villa æ hvertfall vært ganske redd egentlig. Også va æ ganske usikker med samisken også i åttende, så.

Løsningen læreren hadde kommet med hadde vært at samtlige av elevene som sa ifra kunne gjøre en annen oppgave. Det kom tydelig fram i intervjuene med både Elev 2 og Elev 3 at de ikke synes denne løsningen var bra nok. Dette ser vi tydelig med at Elev 2 sa at den fortsatt synes det var ukomfortabelt at de andre skulle gjennomføre oppgaven. Videre i utsagnet sa eleven at dersom dette hadde skjedd i åttende klasse, så hadde den ikke turt å si ifra, men siden den nå var eldre og blitt tryggere i sin samiske identitet turte den det. Dette var noe eleven nevnte et annet sted i intervjuet også.

Intervjuer: Trur du det e den samisk undervisninga, e det den som på en måte har styrka det at du e vørte sekker i samisk?

Elev 2: Æ tror det ja... Eller sånn... Det e hvertfall... Ja. Spesielt . Førr det e jo sånn... åsså... kordan ska æ forklare det, okei æ klare ikke forklare det. Samisken har ... samisk undervisning har gjort mæ mere liksom confident, æ huske ikke ka det e på norsk?

Intervjuer: (...)Sjølsekker?

Elev 2: Ja, med samisken. Det e det som på en måte e litt endra.

Utdraget over er hentet fra et sted i intervjuet der vi snakket om at eleven hadde blitt usikker i sine ferdigheter i det samiske språket fordi den hadde skulket samisktimene grunnet mobbing. Som vi ser i det første utdraget sa eleven at dersom dette hadde skjedd tidligere i skolegangen hadde den vært redd. Videre ser vi at eleven sa at samiskundervisningen hadde gjort den mer selvsikker i det samiske språket, og poengterer at dette er en forandring fra hvordan den hadde hatt det på den tidligere skolen. Det kan virke som det er utviklingen i egen selvsikkerhet som gjør at eleven turte å si i fra om hva hun tenkte om oppgaven de hadde fått.

5.4.1 Erfaringer med markering av samisk nasjonaldag i skolen

Vi valgte å dedikere et spørsmål i intervjuguiden til hvordan elevene opplevde feiringen av samisk nasjonaldag i skolen. Dagen ble lenge omtalt som «Samefolkets dag». I dag er det imidlertid både enighet om at oversettelsen «samisk nasjonaldag» er den beste og det er også et ønske fra Sametinget om at sistnevnte skal brukes (Lien 2018, referert til i Sollid & Olsen, 2019). En av grunnene til at vi stilte dette spørsmålet var at vi selv har erfart at det er rundt samisk nasjonaldag at det er svært naturlig og vanlig å ta med samiske tema i undervisningen lurte vi på om elevene opplevde det samme. Det å spørre om markeringen av den samiske nasjonaldagen så vi også på som en fin inngang til å snakke om det samiske sin posisjon i skolen mer generelt. Likevel hadde vi ikke kommet oss til dette spørsmålet før en elev svarte som følger på spørsmål om når og hvor det samiske var synlig på skolen:

Elev 1: Asså vi har jo den derne samisk uka da som e i uka for, før eller etter (...) og da e det jo mye samisk eh, det e mye liksom, legg mye vekt på det samiske da (...) det synes jo æ e veldig, veldig tøft da.

Andre funn fra intervjuene der elevene svarte på spørsmålet om samisk nasjonaldag kan også trekkes inn her. Elev 3 gikk på samme skole som Elev 1 og sa: “Det har vært hengt opp noen, noen sånne bilda med samiske ord i forhold til en snær samisk uke”. Dette var noe Elev 5, som gikk på en annen skole, også hadde erfart: “Noen ganga så har dem tatt å printa ut det samiske flagget og hengt det opp på veggen. Så sir man sånn «samefolkets dag, og ja»”.

Med sitatet fra elev 1 ser vi at eleven trekker fram “den samiske uka” som en periode der det samiske er synlig på skolen. Det må med at eleven heller ikke videre i intervjuet nevnte noe om andre anledninger eller steder på skolen at det samiske var synlig resten av året. Vi kan se fra alle tre sitatene at det er rundt samisk nasjonaldag elevene opplever at samiske tema hovedsakelig blir synliggjort. Elevene opplevde at det rundt “den samiske uka” ble hengt opp bilder og flagg, men ikke at det var noe stor feiring av dagen. Det virket heller ikke som at det var noe konsekvente markeringer hvert år, men at markeringen kunne endre seg noe fra år til år. Dette kan vi se ut ifra det Elev 5 sa om at skolen “noen ganger” henger opp det samiske flagget på veggen, noe som tyder på at markeringen ikke er lik hvert år. Olsen & Sollid (2019) fant om markeringen av den samiske nasjonaldagen at skolen utenfor det samiske forvaltningsområdet feiret dagen i mindre grad enn skolen innenfor forvaltningsområdet, og markerte den heller med blant annet kunnskapsformidling. Dette kan koples til det Elev 5 sa om nasjonaldagen:

Intervjuer: Du sa at dåkk har hørt om joik i klasserommet. I korsk andre sammenhenga har dåkk lært om samisk kultur og samfunnsliv. Og da tenk eg på timan utførr der du får samiskundervisning, i det ordinære klasserommet?

Elev 5: Uka før 6. februar, da e det det som kalles for samisk uke. Da lære vi det der basic, det e samme opplegget kvært år, og vi lære om kofte ogsånn. Det e egentlig bære den uka, også bi det basically ignorert.

Eleven sa her at de lærer om det som er “basic” for den samiske kulturen rundt 6.februar hvert år. Det er interessant at eleven sa at de lærer om det samiske, og ikke feirer det samiske. Dette kan bekrefte våre erfaringer om at en bruker anledningen 6. februar til å lære elevene om det samiske perspektivet. Eleven påpekte at de lærer om «basic» som «kofte og sånn», men nevnte ikke noe om en feiring av selve dagen.

De varierende erfaringene til elevene fra samisk nasjonaldag på skolen viser at måten skolen og lærere tar på seg dette ansvaret mottas forskjellig av elevene. Mens Elev 1 synes det var «veldig, veldig tøft» at det ble lagt ekstra fokus på det samiske rundt 6. februar, tolker vi det slik at Elev 3 og Elev 5 ikke synes det var tilstrekkelig feiring for deres del, da de ikke snakket like engasjerende om dagen. I tillegg kan vi se ut fra utdraget under at Elev 1 opplever feiringen som veldig fin, men at den savner en liknende feiring som det er på Norges nasjonaldag den 17. mai, der en har fri fra skolen.

Intervjuer: Hvordan opplevde du, eller hvordan opplever du denne feiringen av samefolkets dag?

Elev 1: Syns det e veldig fint da, at folk legg så mye positivitet i det. Men så har det jo også vært litt sånn snakk om at kanskje det ska sånn som på 17.mai, det e jo en fridag, og at da mener jo æ at samefolkets dag kan jo bi en fridag da også da. Sian det e jo også en, norges nasjonaldag, eller samiskets nasjonaldag.

Samisk nasjonaldag er riktignok en god anledning til å undervise om samisk kultur, samfunn og historie, men som Olsen & Sollid (2015) skriver, så er det forskjell på å markere dagen og å feire dagen. Isaksen & Liljebakk (2018, s.75-77) peker på at lærerne sine didaktiske valg blir påvirket av deres livsverden og nærmiljøet de er en del av. Elev 5 hadde gått i samiskklassen på barneskolen, og det virket som den sammenlignet erfaringene med markeringen der med markeringen på ungdomsskolen. I samiskklassen på barneskolen hadde de spist bidos (samefolkets tradisjonelle festmat), vært ute i lavvo og viet hele dagen til den samiske nasjonaldagen med aktiviteter og lek, noe som virker mer tilnærmet lik en feiring. Etersom Elev 5 gikk i en samisk klasse på barneskolen kan vi anta at nærmiljøet, herunder de kollegiale forholdene mellom lærerne, påvirket deres didaktiske valg til at det ble feiring av dagen istedenfor markering.

5.4.2 I hvilke fag har elevene hatt om det samiske perspektivet?

På spørsmål om hvilke fag elevene hadde erfaringer med at det ble undervist om samisk tematikk var det hovedsakelig tre fag som gikk igjen, og det var KRLE, samfunnsfag og kunst og håndverk. Elev 4 nevnte at de hadde hatt om reindrift, kofte og det samiske språket i norsk- og samfunnsfagundervisningen, og at det hadde stått noen avsnitt om det i bøkene.

Intervjuer: I korsn sammenhenga har dåkk lært om samisk språk, kultur og samfunnsliv i skola, her på ungdomsskola?

Elev 4: Å, det... har no vært noen sider og avsnitter i norsk og samfunnsfag, som har handla om samisk... samisk kultur eller samisk historie

Intervjuer: Ja! Ka har det stådd da, husk du det? E det for eksempel reindrift, eller e det språk, eller?

Elev 4: Da e det vel språk også kultur som reindrift og kofte

I utdraget under ser vi at Elev 5 mente de hadde hatt om kristningen av Norge generelt, og der kommet inn på det samiske perspektivet i forbindelse med Levi Læstadius, som var en sentral skikkelse i kristningen av folket i Nord-Norge.

Elev 5: Eh... vi hadd om det i KRLE. En stund. Men det va mest bare da det va om kristninga av Norge sånn generelt. Så kom det opp sånn, han der, Levi Læstadius, fyren.

Elev 3 benyttet anledningen til å fortelle at den ikke var fornøyd med det samiske perspektivet i undervisningen. Slik vi kan se i utdraget under mente eleven at det var lite undervisning med samiske perspektiver, og når det først var noe om samene opplevde eleven at det ofte ble fremstilt stereotypisk.

Intervjuer: I korsn andre fag enn samisk har dåkk hatt om samiske tema?

Elev 3: For... æ syns det e dårlig undervisning. Æ kunne stådd der oppe å fortalt klassen om samisk kultur. Så lite lære vi. Og det e som oftes forbundet med reindrift, ikke sjøsama for eksempel. Og man lære mer om at, kanskje, sama e dem som hold på med rein, og vi lære om naturguda, og det e jo en del av det. Men det blir på en måte så dårlige oppgava. Ehm... på en måte «skriv en tekst om en naturgud».

Intervjuer: Mm

Elev 3: Å.. ehm, saman bi jo brukt som PR og sånn og. Så koffer skal vi ikke ha en mer morsom oppgave, en mer lærerik oppgave. Og vi har for lite om fornorskninga.

Elev 3: Men vi har hadd om det i KRLE.

Intervjuer: Ja. E det nån andre fag dåkk har hatt om det i?

Elev 3: Nei.

Elev 3: Fornorskninga, hvertfall i KRLE, blir fremstilt som en positivt ting, syns æ. Fordi at det e sånn, ehm.. fordi at i KRLE, hvertfall i det norske, i de gamle bøkern, e jo kor viktig kristendommen e. Synet bi tadd bort fra kor negativt det va, men kordan Norge villa påvirk saman med kristendommen, ikke konsekvensen av det, det som skjedde vidare. Det e bære sånn «Ja, det va viktig at vi fikk, det va viktig for Norge at vi alle va kristen». Det va det vi fikk vite, men ikke konsekvensan, kor ille konsekvensan va av det. Og om, ehm, fornorskninga, om koffer det e så få som prate samisk idag. Det bare... alt for dårlig undervisning syns æ.

Det er mye å hente fra dette utdraget fra intervjuet med Elev 3. I det første eleven sa, snakket den mer generelt om hvilke erfaringer den hadde med at samisk tematikk ble tatt opp i skolen, og vi kan se at eleven mente at det ikke var tilstrekkelig kvalitet på det som ble tatt opp. Ifølge eleven så kunne den selv undervist om samisk kultur, og det hadde vært bedre enn det de hadde hatt hittil. Begrunnelsen for dette utsagnet virker å være det at de lærer om de mer stereotypiske temaene innenfor den samiske kulturen, og ikke noe utover det. Eleven uttrykker at den savner mer undervisning om for eksempel sjøsamer og bedre oppgaver knyttet til det samiske. Ut ifra det eleven sa her kan vi derfor tolke det som at den ikke er fornøyd med lærerne sine didaktiske valg når det kommer til undervisning om samiske tema. Eleven trakk vidare fram at de hadde

hatt om i KRLE var fornorskningen. Det er interessant å se at eleven har oppfattet at fornorskningen av samene nesten ble fremstilt som noe positivt, og at de ikke har hatt så mye fokus på konsekvensene av det. Eleven trekker selv inn at det er få som snakker språket som en følge av fornorskningen, og at dette er noe som det burde undervises om.

Utdraget fra intervjuet med Elev 3 viser at den alt i alt ikke er fornøyd med innholdet av det de har lært om samisk på skolen. I den overordnede delen av læreplanen står det at innsikt i vår historie og kultur er viktig for elevenes utvikling av identitet og tilhørighet til samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5). Innunder dette står det eksplisitt at den samiske historien er en del av vår historie, og med det kan en si at innsikt i den samiske historien er viktig for blant annet identitetsutviklingen til elevene. Det står også at elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.5). Dette viser at elevene ikke bare skal lære om den generaliserte, stereotypiske samene, men heller om det varierte mangfoldet som eksisterer innenfor samisk kultur og samfunnsliv, slik som for eksempel sjøsamisk kultur som eleven nevner. Likevel ser vi tydelig at dette er noe Elev 3 ikke opplever. Den sa eksplisitt at de lærte om de stereotypiske kulturtrekkene tilknyttet samisk kultur, deriblant reindrif og naturguder.

Eleven sine erfaringer sammenfaller med funnene til Mortensen-Buan (2016) og Markusson (2020), som antydte at lærebøkene i samfunnsfag og norsk tar i bruk stereotyper når de skriver om samiske tema. Videre kan erfaringene til elevene også knyttes til Isaksen & Liljebakk (2018) og Johansen (2017) sine funn om at lærere har forskjellige utgangspunkt når de planlegger undervisning om samiske tema. Blant annet vil læreren sine subjektive holdninger, livsverden og nærmiljøet, i tillegg til læremidlene de har tilgjengelig, påvirke deres didaktiske valg. Måten lærerne tolker læreplanen på kan også variere. Elevene sine erfaringer og møter med samiske tema på skolen er med dette påvirket av hvordan lærerne deres har tolket lærebøker og læreplanen, hvilke lærebøker de har tilgjengelig og av hvordan de selv stiller seg til samiske tema ut ifra egne holdninger og livsverden.

5.4.3 Hvilke erfaringer har elevene med samiske perspektiver i norskfaget?

Vi spurte alle elevene om de hadde hatt om samiske tema i norskfaget. Under ser vi utdragene som viser hva hver av elevene svarte. I første omgang ser vi at Elev 1, Elev 2, Elev 3, som alle gikk på samme skole, sa at de ikke kunne huske å ha hatt noe om samiske temaer i norskfaget.

Elev 1: Eh, akkurat nu så huske æ jo ikke det, nææ, vi har no hadd om det da, trur vi hadde nokka om det i åttende eller i niende æ huske ikke nokka om det

Elev 2: Det har ikke vært, ikke som æ huske. Det har ikke vært sånn stor stor del av det. Det har jo kommet opp men det har ikke vært sånn at vi har hadd en oppgave om det.

Elev 3: Ehm... Ikke som æ kan huske.

Elev 4 derimot fortalte at den hadde hatt om samiske språk i norskfaget. Eleven går likevel kjapt over til å snakke om erfaringene fra KRLE. Dette kan tyde på at den heller ikke nødvendigvis husker akkurat hva de har hatt om av samisk språk i norskfaget. Vi spurte heller ikke utdypende om hva de hadde hatt om angående samisk språk, så det kan også være at eleven hadde husket det dersom vi hadde spurt om det.

Intervjuer: Har dåkk lært nå om, spesielt i norskfaget, husk du nå konkret i norskfaget som dåkk har lært om det samiske?

Elev 4: Assa, da handla det mest om samiske språk. Trur det va nå inni i KRLE, da lærte vi også litt om samiske.

I sitatet under ser vi at Elev 5 sa at de av og til har om samiske tema i norskfaget. Da vi spurte om eksempler på hva de hadde hatt om kunne det virke som eleven ombestemte seg litt, og sa at det egentlig ikke var så mye om samisk i norsken likevel. Eleven kom etter hvert inn på at de har snakket litt om det samiske i forbindelse med de ulike dialektene som finnes i Norge. Dette viser at også Elev 5 har erfaringer fra undervisning i norskfaget som omhandler det samiske språket i likhet med Elev 4.

Intervjuer: Har dåkk hatt om det i norskfaget?

Elev 5: Det kommer opp når ganga i norsken, men det e ikke sånn at vi har når tima som e dedikert tell samisk da, med mindre det e samisk uke.

Intervjuer: Klar du å kom på ka slags ting som kan kom opp i norsken da?

Elev 5: Det kan jo vær litt sånn, det kan jo vær sånn... det kommer egentlig ikke så mye opp i

norsken, men det kan vær sånne små greier. Vess vi ser på sånn kordan dialekte det e i norge ogsånn. Så kommer det litt sånn opp.

Selv om Elev 3 ikke kunne huske å ha hatt om samiske tema i norskfaget, fortalte den at den opplevde at det samiske språket manglet i norskfaget. Den fortalte om en opplevelse fra norsktimen der undervisningen hadde dreid seg om norsk språkhistorie. Som vi ser i sitatet under fortalte eleven at de i norsktimen hadde laget en tidslinje om den norske språkhistorien uten å inkludere fornorskningen av det samiske språket. Eleven fortalte at de hadde forsøkt å si til læreren at de burde inkludere fornorskningen i tidslinjen, men at de ikke opplevde å bli hørt.

Elev 3: Før det at når man lære om norsk historie, når vi har, vi lagde den tidslinja, liksom man lage en tidslinje om alle språkan; nynorsk, dansk, eh... dåkker har sikkert lært om det der unionen, danske språk, nynorsken og Ivar Aasen? Kunna jo kanskje putta en biitteliten linje om fornorskninga?

Intervjuer: Før det opplev ikke du e nevnt no?

Elev 3: Nei, nei nei! Elev 1 sa det jo i norsktimen «Ja, der burde jo fornorskninga være». Lærern bære ignorerte det liksom.

Da vi spurte eleven om hva den tenkte når det samiske språket ikke ble inkludert i tidslinjen svarte eleven dette:

Elev 3: Kanskje at æ blir litt sedd bort i fra da. Samisk e kanskje ikke like viktig som norsk språk. Altså. Det e jo ikke så rart da. Norge e jo, assa, hvertfall norge e jo norsk. Så det blir litt sedd bort i fra. Det va kanskje ikke, det så... Det e jo bare en naturlig reaksjon. Det e jo bare naturlig for læreran å bare kanskje ikke tenke på det samiske, egentlig.

Her ser vi at eleven anser det samiske perspektivet også som sitt eget perspektiv. Dette viser at eleven ikke føler seg inkludert i undervisningen, og at den opplever at samisk kanskje ikke er like viktig som norsk språk. I overordnet del av læreplanen står det at opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv (2017, s. 9). For å gi elevene med samisk bakgrunn et godt grunnlag til å forstå seg selv, bør det samiske perspektivet også være inkludert i undervisningen. Eleven sa at den følte seg sett bort i fra, og en kan tenke seg at med dette mente eleven at den savnet et perspektiv på tidslinjen som lignet dens. Et perspektiv som hadde inkludert de historiske hendelsene knyttet til det samiske, som eleven åpenbart koplet til seg selv, er noe som i større grad kunne ha bidratt til at eleven fikk et grunnlag til å forstå seg selv. Videre gikk eleven

over i å unnskyldte at det samiske ikke ble inkludert med at Norge er et norsk land. Eleven sa at den skjønnte at det var naturlig for lærerne å ikke tenke på det samiske.

Vi kan se en lignende unnskyldning i utdraget under da vi spurte Elev 4 om hva den synes om det de hadde lært om det samiske. Eleven svarte da at medelevene lærte seg akkurat det de trengte å lære seg. Den utdypet videre at det de trengte å lære seg var noe om kulturen, litt om historien og om de samiske som har bodd i Norge. Han sier til slutt at han skjønner at det ikke er like mye fokus på det samiske som noe annet, men begrunner ikke hvorfor. Vi kunne her stilt oppfølgingsspørsmål for å finne ut hvorfor, men det ble ikke gjort.

Intervjuer: Ka syns du om det dåkk har lært om det samiske?

Elev 4: Æ syns det har bare vært bra. Dem lære seg akkurat det dem trenger å vite

Intervjuer: Mm.. og ka e det dåkk treng å veta?

Elev 4: Om kulturen, og, eh... litt om ... litt om historien. Om de samiske som har bodd i Norge, og generelt.

Intervjuer: Mm. Så du e fornøyd med, assa, vi, som sagt læreran dine får ikke hør nåkka av detta. Men du e fornøyd med den, det dåkk har lært om det samiske?

Elev 4: Eh. Æ kan si.. æ kan si litt fornøyd

Intervjuer: Litt fornøyd? Ka sku du ønska det va meir av?

Elev 4: Nåh... Føle ikke at det e like mye fokus på det som, som noen andre, æ vet ikke korsk æ ska forklare det?

Intervjuer : At det e meir om for eksempel det å skriv fortellinge? Og om andre tema enn akkurat det samiske?

Elev 4: Nåh... kanskje, men det e no viktigere ting å lære enn om akkurat det samisk kultur og historie, føle æ, hvertfall.

Intervjuer: Koffer føl du det?

Elev 4: Eller. Det e æ egentlig vil si at æ skjønner at det ikke e like mye fokus på det samiske som nåkka anna.

I dette utsagnet legger vi spesielt merke til at eleven snakker om et «de» som skal lære om samene. Eleven inkluderer ikke seg selv i de som skal lære om det samiske perspektivet. Med dette kan vi anta at den opplever at den ser på seg selv som en del av det samiske, og plasserer seg selv utenfor de andre i klassen som er norske. Eleven sier at den er "litt fornøyd" med det de har lært om det samiske, og begrunner dette med at de ikke har hatt like mye fokus på det som på andre temaer. I motsetning til Elev 3 kan det virke som at Elev 4 ikke opplever at den blir oversett, selv om det samiske

perspektivet ikke blir inkludert. Det kan virke som eleven legger til grunn at det bare er de samiske selv om skal lære om samisk kultur og språk, men at «de andre» burde lære litt om historien og litt om kulturen. Eleven avsluttet med at den forsto at det ikke var like mye fokus på det samiske som det var på andre temaer, ettersom det var viktigere ting å lære seg enn akkurat samisk historie og kultur.

5.4.4 Elevene opplever at noe mangler omkring de samiske perspektivene i skolen

I utdraget under fortalte Elev 2 at dersom de hadde om noe som kunne knyttes til identitet så forsøkte den å ta med samisk så mye den kunne. Eleven hadde ellers i intervjuet fortalt om noen av de gangene den selv hadde vinklet en skoleoppgave til å ha et samisk perspektiv. Det kan virke som denne eleven hadde samme strategi som Ella Marie Hætta Isaksen hadde, som vi fortalte om i innledningen. Isaksen tok selv ansvar for å inkludere samiske perspektiver i dramatiseringen av andre verdenskrig i undervisningen. Vi ser at denne eleven også selv tar ansvar for at det blir et samisk perspektiv på det de jobber med i skolesammenheng. Heldigvis fortalte ikke eleven vi intervjuet om at det hadde blitt møtt likt som av læreren som i Isaksen sitt tilfelle.

Intervjuer: E det viktig før deg når dåkk har sånne skoleprosjekt at det bi en liten del av samisk i det?

Elev 2: Ja. Viss det e nåkka med identitet så prøv æ å ta med samisk så mye som æ kan.

De andre elevene sa ingenting om de pleide å vinkle oppgavene de fikk til et samisk perspektiv, noe vi heller ikke spurte de om. Det kan derimot virke som at de opplevde det samiske perspektivet som noe som manglet i deres skolegang. Slik vi ser i utdragene under snakket de om at det var synd at så mange har mistet språket, og at det var dumt om det samiske språket skulle bli glemt for alltid.

Elev 3: Samisk e veldig viktig for mæ fordi det e jo et språk som hold på å dø ut. Og hvertfall for mæ, så syns æ det e alt for lite snakk om det på skolen. Fordi at, mye, vært mye fornorskning i norge. Og hvertfall i [hjemkommunen] så har det bodd masse sama før, men på grunn av fornorskninga så e det såvidt nån igjen!

Elev 4: Det e no trist når et språk blir utrydda, og det blir glemt for alltid.

I utdraget under ser vi hvordan en av elevene konkret sier at regjeringen må legge opp til bedre språkopplæring i samisk slik at flere får kompetente samisklærere, også de elevene som ikke har samisk bakgrunn.

Elev 1: Regjeringa trur æ nok må legge litt mer opp til sånn opplæring i samisk da. Nå e det jo veldig få samisklærera rundt omkring i norge da, det e jo noen men det e jo fortsatt ikke mangen. Så æ tenke at det må bi flere samisklærera, og flere folk, ikke, ikke bare samiske folk, men også folk som ikke kan samisk bør få tilbud om å lær sæ samisk.

Det er tydelig at eleven er bevisst på hvordan prosesser på makronivået, slik som regjeringen, kan påvirke undervisningen elevene får i samisk, ettersom den plasserte ansvaret for å ha nok lærere, og kompetente lærere, hos regjeringen. Elevene sa at flere må få muligheten til å lære seg samisk, og at vi må snakke mer om det samiske språket og kulturen på skolen generelt.

Elev 1 er ikke alene om å mene at det må legges bedre opp til opplæring i samisk og at det er for få samisklærere. I den nevnte sluttrapporten av Germeten et al. (2011, s. 28) sto det at det er store variasjoner i organiseringen av undervisningen og at det jevnt over er mangel på utdannede lærere. At det mangler kvalifiserte lærere til å undervise i samisk bekreftes også av en annen sluttrapport fra Solstad (2012, s. 83). Videre sa elevene at de savner et fokus i undervisning som tar for seg hvordan dagens samer lever. Som vi ser i utdragene under fortalte elevene at det som omhandler det samiske i undervisningen ofte dreier seg om rein, kofte og joik. De sier at undervisningen som omhandler det samiske kunne hatt mer fokus på hvordan det er å være samisk i dagens samfunn.

Elev 3: Det samiske burde kanskje bli lært om litt mer. Så folk ikke forbinder saman med dem som har rein og går i kofte, og joiking. Det samiske kan bli en litt mer del av undervisninga. Eller ikke, bare bittelitt, sånn at man skjønne at saman i dag ikke lev som før. Kanskje bare æ vet ikke, ha litt mer... Det treng ikke å vær mye, bare litt.

Elev 5: Dem kunne gått litt mere inn på sånn, for eksempel æ huske i fjor da vi sku tegne ei kofta eller nåkka sånt, da va det alltid samme kofte. Dem går bære over sånn enkelt liksom greier, dem kunna enkelt gådd inn på sånn. Vi hadde også om fornorskninga litt, men det va bære sånn.. det va også i samisk uke. Men sånn dem går ikke helt igjennom sånn, dagens da, kordan, førr at det finnes fortsatt flere forma for etnisk diskriminering mot sama. Og liksom, det blir fortsatt litt sånn undertrykt. Eller dem kunna gådd mere inn på sånn minoritetsgrupper i samiske.

Begge elevene etterspurte mer om det samiske på generell basis. Det kan virke som at elevene synes at undervisningen om det samiske til en viss grad baserer seg på stereotyper om det samiske. De fortalte at de savnet et fokus på at det også finnes etnisk diskriminering mot samer fortsatt den dag i dag. Slik vi har vist til tidligere har minst 50% med sterk samisk tilknytning rapportert om diskriminering (Hansen, 2016, s. 9-10). Som vi også har vist til knytter Hansen diskrimineringen til at den norske befolkningen har lite kunnskap om hvordan dagens samer er, og at diskrimineringen ofte er basert på gamle fordommer og usannheter om hvordan samene er. Elev 5 uttrykker at det mangler et fokus på minoritetene innenfor den samiske minoriteten, som for eksempel sjøsamer, eller sør- og lulesamisk språk. I tillegg kan det virke som Elev 5 synes det er synd at det samiske perspektivet bare får fokus rundt samisk nasjonaldag.

På spørsmålet om Elev 3 trodde at flere kunne ha valgt språkopplæring dersom samisk hadde vært mer synlig i norskfaget svarte eleven at den trodde kanskje det. Den sa videre at den trodde en kanskje kunne finne inspirasjon til lære om det samiske og å «holde på sine røtter».

Intervjuer: Trur du at flere kunna velgt samisk språkopplæring. Assa de du kjenn som ikke har valgt det. Trur du det kunna hatt meir å sei førr dem viss samisk hadde vært meir synlig i norskfaget også?

Elev 3: Ja! Kanskje. Æ tror man kanskje finn litt meir inspirasjon til å lære, og eventuelt holde på sine røtter.

6 Diskusjon og konklusjon

I en begrenset oppgave med begrenset utvalg deltakere kan vi ikke påstå at vår forskning er representativ for alle elever med samisk bakgrunn på ungdomstrinnet. Vi har ikke et mål om å kunne generalisere forskningen vår. Derimot ønsker vi å eksemplifisere hvilke tanker og refleksjoner et utvalg elever har gjort seg angående samisk språk og identitet, og samiske tema i skolen.

Norskfaget er et fag alle elever skal ta del i, og innholdet skal representere hele mangfoldet som finnes i klasserommet. Definert ved Kunnskapsdepartementet (2019B) er norskfaget et språk- og identitetsfag. Faget skal inkludere det språklige mangfoldet som blir representert i klasserommet, og gi elevene følelsen av at deres flerspråklighet er en ressurs. Som en del av det norske samfunnet og historien, er samisk språk og kultur noe som kan og bør inkluderes i dette. Vi kan derfor påstå at samiske tema har en naturlig plass i norskfaget. I det videre skal vi forsøke å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene våre ved å oppsummere det vi hittil har analysert.

Det første forskningsspørsmålet vårt lyder som følger: «Hvordan kommer koplingene mellom språk og identitet til syne i refleksjonene til elevene som har samisk som første- eller andrespråk på skolen?». For å svare på dette vil vi trekke fram blant annet språkportrettet. Gjennom å bruke språkportrett som metode, fikk vi en innsikt i hvilke språk elevene kunne, og det ble synlig i hvor stor grad de selv følte at samisk var en del av deres lingvistiske repertoar. Vi fant at samtlige av elevene anså samisk som morsmålet sitt, og ga det en betydelig plass i språkportrettet. Elevene sa selv at en ikke må kunne samisk for å kalle seg samisk, og brukte besteforeldre, som ikke kunne det samiske språket, som eksempler på dette. Likevel kom det fram at elevene mente at de selv måtte kunne både grammatikken og ordlyden i språket for å føle seg trygge. Dette kan vise hvordan de setter et ideal for seg selv, samtidig som de ikke forventer at andre skal nå disse idealene. Koplingen mellom språk og identitet kom tydelig til syne i det elevene fortalte om at de ikke hadde vært den de er, og ikke hadde følt seg like knyttet til det samiske dersom de ikke hadde hatt det samiske språket. Selv om noen av elevene mente at de ikke kunne samisk “godt nok”, beskrev de språket som en viktig faktor i det som utgjorde deres identitet.

Forskningsspørsmål nummer to dreier seg om «hvilke refleksjoner elever gjør rundt valg av samisk som første- eller andrespråk på ungdomstrinnet?». Her fortalte elevene hovedsakelig

om grunner vi har delt inn i tre kategorier, som påvirket hvorfor de hadde valgt samisk. Den første grunnen til at elevene valgte samisk dreide seg om at de mente det var et helt naturlig valg. De fortalte at det at de var vokst opp som samisk, og som en del av den samiske kulturen, gjorde det at det var naturlig for dem å velge samisk som første- eller andrespråk på ungdomstrinnet. De vektla altså det at de er samiske som en naturlig grunn til at de valgte språket. Noen nevnte her at de kunne ha valgt å få opplæring i nynorsk, men at ettersom de var samiske var det mye mer naturlig å velge samisk.

Den andre grunnen til at elevene valgte samisk dreide seg om at de tenkte på både egen og felles fremtid. En av elevene la vekt på at den var heldig som fikk lære seg språket, og sa at den så på det som en gave. Dette viser oss tydelig at eleven så på det som positivt å kunne samisk, og at det var en språklig kapital den ønsket å ta med seg videre i livet. Videre trakk de fram at ettersom de hadde hatt samisk som første- eller andrespråk på ungdomsskolen kunne dette åpne opp for fremtidige utdannings- og yrkesvalg. Samtidig kom det fram at elevene ikke bare tenkte på egen fremtid. Samtlige av elevene nevnte på ulike måter at de ønsket å bidra til å bevare det samiske språket. For å kunne videreføre språket til senere generasjoner krevdes det at de hadde lært seg språket skikkelig. Det var tydelig at fornorskningen og den delen av den samiske historien sto sterkt hos deltakerne våre. De plasserte seg selv inn i denne historien, og snakket om seg selv som en form for forvaltere av det samiske språket, som hadde et visst ansvar for å videreføre språket til neste generasjoner. Dette kan tolkes som at elevene føler på et ansvar for å videreføre samisk, og at de hadde et sterkt ønske om å kunne lære eventuelle fremtidige barn språket.

Den siste og tredje grunnen til at elevene valgte samisk handlet om at familien hadde påvirket valget. For noen var det nødvendig å kunne samisk for å kommunisere med familien og andre deltakere i elevenes mikrosystem som snakket samisk. Elevene fortalte om hvordan de hadde blitt påvirket av besteforeldre eller foreldre til å opprettholde språkferdighetene, med målsetningen om å bidra til å bevare språket. Det at noen av besteforeldrene hadde mistet språket på grunn av fornorskningen gjorde at elevene fikk motivasjon til å lære seg språket.

Det tredje forskningsspørsmålet vårt gikk ut på at vi ønsket å finne ut «hvilke erfaringer elevene hadde med hvordan det som omhandlet det samiske blir fremstilt og undervist om i skolen». Hovedsakelig så vi etter erfaringer fra norskfaget, men fant fort at flere av elevene ikke husket å ha hatt noe særlig om det der. Likevel fikk vi innblikk i hvordan elevene tenkte rundt undervisningen om det samiske perspektivet generelt i skolen. Funnene våre viste at det

hovedsakelig var rundt den samiske nasjonaldagen at samiske tema ble undervist om og representert på skolen. De uttrykte at de ikke synes det var en tilstrekkelig feiring av dagen, og noen lekte med tanken om at dagen kunne bli feiret på lik måte som vi markerer og feirer Norges nasjonaldag på 17. mai.

Utover den samiske nasjonaldagen savnet elevene at samiske perspektiv var noe som ble undervist om jevnt over året. De fortalte at de opplevde at undervisningen de hadde hatt i stor grad baserte seg på stereotypier om den samiske kulturen. De savnet en mer mangfoldig undervisning, der en for eksempel i større grad fokuserer på minoritetene innenfor minoriteten. En av elevene nevnte da den sjøsamiske kulturen som et eksempel på dette. De savnet et større fokus på fornorskningen, og fortalte om en hendelse der elevene hadde påpekt at fornorskingsperioden manglet i en tidslinje over norsk språkhistorie. Da de påpekte til læreren at fornorskningen manglet, satt elevene igjen med en opplevelse av å ikke bli hørt. En av elevene knyttet det opp mot seg selv og sa at den følte seg oversett i undervisningen. De savnet også perspektiver på hvordan konsekvensene av fornorskningen fortsatt påvirker samene den dag i dag, som for eksempel at flere samer ikke kan snakke samisk, og at flere opplever hets basert på etnisiteten sin. En av elevene fortalte også om at den hadde fått beskjed fra en lærer i en ordinær klasse om å ikke snakke samisk på skolen. Dette er en uheldig praksis ettersom dette kan føre til at elevene kan få negative assosiasjoner til eget språk, og det kan ødelegge for at elevene kan bruke sitt språklige repertoar fullt ut. Læreplanen legger dessuten føringer for at elevene skal utvikle egen språklig identitet i et inkluderende og mangfoldig klasserom, der de opplever at deres flerspråklighet er en ressurs, og ikke et hinder.

7 Avslutning

Et av våre ønsker med denne masteroppgaven var å selv få et større innblikk i et tema vi anser som svært viktig i norskfaget. Flerspråklighet og mangfold i Norge er noe som er mer aktuelt i dag enn noen gang. Det samiske språket har en lang og innholdsrik historie i Norge, og etter fornorskningen, som fant sted frem til midten av 1900-tallet, har språket vært gjennom en revitaliseringsprosess. Ideologiene og holdningene fra denne perioden sitter fortsatt igjen hos mange den dag i dag. Likevel kan vi se at synet på det samiske er på tur å utvikle seg i en mer positiv retning.

Funnene våre viser at elevene har flere refleksjoner rundt språk og identitet, språkvalg og samiske perspektiver i undervisningen. Elevene har i vår oppgave gitt uttrykk for at både samisk språk, kultur og historie er noe som er viktig for dem og deres identitetsutvikling. Det virker også som at deltakerne våre var enige i det Murray (2021) skriver om at samiske tema er noe som burde undervises om jevnt over gjennom hele skoleåret, og ikke bare rundt 6.februar. Utdraget der en av elevene forteller om at den følte seg sett bort i fra i undervisningen, da fornorskningensperioden ikke var inkludert, gjorde sterkt inntrykk på oss. I norskfaget skal alle elevene erfare at den kulturelle og mangfoldige språkhistorien i Norge blir inkludert i undervisningen, og gjennom dette reflektere over egen språklige og kulturelle bakgrunn. Som følge av dette skal elevene oppleve identitetsutvikling, og de skal oppleve at deres språklige og kulturelle bakgrunn er en ressurs for både skolen og samfunnet de skal ut i. Elever med samisk bakgrunn er ingen unntak for dette.

Samisk og norsk språk er likestilt ved loven, og elevene tilkjente det samiske språket en stor symbolsk verdi for deres egen samiske identitet. De virket smertelig klar over hvilken stilling det samiske språket har hatt opp gjennom historien. De uttrykte en sorg over at det samiske språket holder på å dø ut, og fortalte om et sterkt ønske og vilje til å snu denne utviklingen. Det kunne virke som at mye av motivasjonen til å velge samisk språkopplæring handlet om et ønske om å kunne lære det samiske språket videre til generasjonene etter dem. Skolen skal fungere som språkforvaltere av de samiske språkene, og har et særlig ansvar for å videreføre språkene. Elevene sa selv at de ønsker å lære seg samisk, og da må skolen legge til rette for dette. Klasserommet må være det inkluderende, mangfoldige fellesskapet læreplanen tilsier at det skal være, og elevene må oppleve en aksept for å kunne trekke inn hele sitt språklige repertoar.

Vi sitter igjen med en følelse av å ha fått et større innblikk i et utvalg elevers perspektiv på språk og identitet, gjennom å ha undersøkt hvilke holdninger elevene har til språk og identitet, hvorfor de tok det språkvalget de tok da de begynte på ungdomstrinnet, og hvilke erfaringer de har fra undervisning i og om det samiske. Dette innblikket viser oss at elevene ikke synes at undervisningen om samiske perspektiver er tilstrekkelig nok, og at de opplever at den i stor grad baserer seg på stereotypier. Elevene sa at når samiske perspektiver mangler i undervisningen, føler de seg sett bort i fra, og at de ikke blir inkludert.

Dersom en hadde hatt mer tid til å forske kunne det vært interessant å gå i dybden på erfaringene elevene har fra skolen. Dette kunne en gjort ved å for eksempel følge undervisningen til en klasse gjennom en periode, der en observerer hvordan samiske perspektiver blir inkludert. Det ville vært interessant å inkludere både lærerens og elevenes erfaringer fra undervisningen, for å se om de har samme oppfatning av hvordan de samiske perspektivene blir inkludert. Dette kan gi et enda bedre grunnlag til å finne ut hvordan en kan løfte undervisningen om samiske perspektiver i skolen, slik at alle elever føler seg sett og inkludert.

8 Referanseliste

Alver, B. G. (2015) *Ansvar for den enkelte*. De nasjonale forskningsetiske komiteene <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/ansvar-for-den-enkelte/>

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

Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The ecology of human development. Experiments of nature and design*. Harvard University Press. <https://ebookcentral-proquest-com.mime.uit.no/lib/tromsoub-ebooks/reader.action?docID=3300702&query=Bronfenbrenner%2C+U.+%281979%29.+The+ecology+of+human+development%3A+Experiments+by+nature+and+design.+Cambridge%2C+Massachusetts%3A+Harvard+University+Press.>

Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4/5), 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>

Bucholtz, M. & Hall, K. (2004). Language and identity. I Duranti, A. (Red.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Blackwell Publishing Ltd. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470996522>

Busch, B. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3) (340-358). <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>

Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. (1-13)

Clots-Figueras, I. & Masella, P. (2013) Education, Language and identity. *The Economic Journal* (123), 332-357. <https://doi.org/10.1111/eoj.12051>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.utg). Routledge.

Danbolt, A. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs – interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: studier av skolens praksis* (s. 83–101). Abstrakt.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4.utg). Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Dimmen, S. D. (2022, 8. februar). Vil ha samisk skilting på alle offentlige bygg: - Unødvendig, mener Frp-politikere. *NRK* <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/tromso-ordforer-vil-ha-samisk-skilting-pa-alle-offentlige-bygg-1.15845718>

Erikson, E. H. & Krogh, K. von. (2000). *Barndommen og samfunnet* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Fagerli, V. & Fagerli, B. (2015) «Det hadde vært enklere å organisere en skole som bare var norsk ...»: *Organisering av språkopplæring i samisk og norsk* [Masteroppgave] UiT Norges arktiske universitet.

Fossheim, H. J. & Ingierd, H. (2015) *Etniske grupper* Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/etniske-grupper/>

García, Li, W., & Holmes, I. S. (2019). *Transspråking: språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.

Germeten, S., Bongo M. A. & Eriksen L. G. (2011). Implementering av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) på nordsamisk område - sluttrapport. Prosjektet "Evaluering av Kunnskapsløftet Samisk" Høgskolen i Finnmark.

Gjerpe, K. K. (2017). Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse? *Nordic Studies in Education.*, 37(3-04), 150–165. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03>

Grunnloven (1814). *Kongerikets Norges grunnlov (LOV-1814-05-17)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=Grunnloven>

Hansen, L. K (2016) *Selvopplevd diskriminering av samer i Norge*. Hentet fra <https://samilogutmuitalit.no/nb/2016/selvopplevd-diskriminering-av-samer-i-norge>

Hansen, L. K. (2019, 8. mars) *Diskriminerende eller hatefulle ytringer mot samer* Samiske veivisere. <https://samiskeveivisere.no/article/stopp-samehets/# ENREF 6>

Hiss, F. (2012). Tromsø som samisk by? – Språkideologier og medienes rolle i språkdebatten. *Nordlit*, 16(2), 111. <https://doi.org/10.7557/13.2375>

Hyltenstam, K. & Stroud, C. (1991). *Språkbyte och språkbevarande : om samiskan och andra minoritetsspråk*. Studentlitteratur.

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

Høigård, A. (2021). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (4.utg). Universitetsforlaget.

Hårstad, S., Mæhlum, B. & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk

Hårstad, S. & Solheim, R. (2021). Flerspråklighet i et nordisk perspektiv. I Igland, M-A. & Nygård, M. (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (2.utgave, 211-230). Universitetsforlaget

ILO-konvensjonen. (1990). *ILO-Konvensjon om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater. Ratifisert av Norge den 20.juni 1990: Revidert uoffisiell oversettelse 2. juni 2017*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>

Imsen, G. (2015). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg). Universitetsforlaget.

Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. I Paul V. Kroskrity (red.). *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press. 35–83.
(<https://web.stanford.edu/~eckert/PDF/IrvineGal2000.pdf>)

Isaksen, C. M. & Liljebakk, L. M. (2018) *Norskfaget som identitetsfag og som arena for samiske tema: En kvalitativ studie av identitetsutvikling i lys av samisk språk og kultur* [Masteroppgave] UiT Norges arktiske universitet.

Isaksen, E. M. H. & Svendsen, R. H. (2021). *Derfor må du vite at jeg er same*. Cappelen Damm

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

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

Johansen, Å. M. (2009). “*Velkommen te’ våres Norge*”. *En kvalitativ studie av språkbytte og språkbevaring i Mandalen i Gáivuotna/Kåfjord*. Novus forlag.

Jonsson, Å. N. (2011). Ethical guidelines for the documentation of árbediehtu, Sami traditional knowledge. G. Guttorm & J. Porsanger (Red.), *Working with Traditional Knowledge: Communities, Institutions, Information Systems, Law and Ethics : Writings from the Arbediehtu Pilot Project on Documentation and Protection of Sami Traditional Knowledges* (s. 97-126). Sámi allaskuvla https://cdn.fsbx.com/v/t59.2708-21/280543844_997987950853154_8456447427436616078_n.pdf/Guttorm-Diedut-1-working-with-traditional-knowledge.pdf?_nc_cat=103&ccb=1-6&_nc_sid=0cab14&_nc_ohc=6nRbj6Sm_H4AX8q8Kyf&_nc_ht=cdn.fsbx.com&oh=03_AVJKwYKbFogy8S7Tezntija1mqeH5a9kPybvt24EIS4P-w&oe=627EE7CF&dl=1

Jordal, I. (2022). Tar språket tilbake. *Språknytt*, 50, (19-25).

<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-12022/tar-spraket-tilbake/>

Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019) Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA Norsk som andrespråk* (1)5-31.

<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/208/27>

Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019A). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019B). *Læreplan i samisk som førstespråk (SFS01-05)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk

Larsen, B. R. (2018, 23. August) «De vil at identiteten til Tromsø skal forandres». *iTromsø*. <https://www.itromso.no/nyheter/i/ppz3Kw/argumentet-om-at-det-bor-1-400-samer-i-tromso-er-fullstendig-irrelevant-i-forbindelse-med-samisk-kvensk-skilting>

Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity. Creole-based approaches to languages and ethnicity*. Cambridge University Press.

Markusson, E. F. (2020) «Derfor har vi lite felles å bygge på når samer og norsktalende nordmenn skal forsøke å forstå hverandres språk»: *En kritisk nærlesing av læreverk i norskfaget på ungdomsskoletrinnet* [Masteroppgave] UiT Norges arktiske universitet.

Matre, S. & Nygård, M. (2021). Språksyn og språkteoretiske tilnæringsmåter. I Igland, M-A. og Nygård, M. (Red.) *Norsk 5-10. Språkboka*. (2.utg, s. 23-38), Universitetsforlaget.

Mortensen-Buan, A-B. (2016) "Dette er en same". Visuelle fremstillinger av samer i et utvalg lærebøker i samfunnsfag. I Askeland, N & Aamotsbakken, B. (Red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter*. (s. 93-112). Portal Akademisk.

Murray, H. M. (2021, 31. mai) Samiske tema i undervisningen – én ukes feiring er ikke tilstrekkelig. *Utdanningsnytt* <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-minoritetspraktlige-barn-samisk/samiske-tema-i-undervisningen--n-ukes-feiring-er-ikke-tilstrekkelig/286264>

Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I G., Akselberg, B., Mæhlum, U., Røynealand & H., Sandøy, *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk*. (105-126). Cappelen Akademisk Forlag.

Mæhlum, B. (2011). Det "ureine" språket. *Maal og minne*, 103(1), 1-33, <http://ojs.novus.no/index.php/MOM/issue/view/37>

Mæhlum, B. (2012) Stigma og stolthet. Samisk identitetsforvirring i det senmoderne samfunnet. I Engen, H.O., & Røynealand, U. (Red), *Fra holtijaR til holting : språkhistoriske og språksosiologiske artikler til Arne Torp på 70-årsdagen*. (239-252) Novus.

Nakata, M. (2007). *Disciplining the savages, savaging the disciplines*. Canberra. Aboriginal Studies Press

Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (u.å). *Barnehage- og skoleforskning*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>

NOU 2016:18. (2016) *Hjertespråket — Forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk*. Kommunal og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-18/id2515222/>

Olsen, T., & Sollid, H. (2019). Samisk nasjonaldag i skolen - mellom feiring og markering. *DIN - tidsskrift for religion og kultur*, (2), 113-138.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/17605/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Pujolar, J. & Puigdevall, M. (2015). Linguistic mudes: how to become a new speaker in Catalonia. *International Journal of the Sociology of Language*. 2015 (231):167– 187. doi: 10.1515/ijsl-2014-0037.

Regjeringen (2020, 13. februar). *Hvem er urfolk?* Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtspalte/hvem-er-urfolk/id451320/>

Regjeringen (2020B, 1. april). *Minoritetsspråkpakten*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtspalte/minoritetssprakpakta/id86936/>

Riksrevisjonen (2019-2020). *Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk*. (Dokument 3:5). Hentet fra:
<https://stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2019-2020/dok3-201920-005.pdf>

Røyneland, U. (2008). Språk- og dialektkontakt. I G., Akselberg, B., Mæhlum, U., Røyneland & H., Sandøy, *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk*. (105-126). Cappelen Akademisk Forlag.

Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. (2.utg). Gyldendal Akademisk.

Sallabank, J. (2006). Guernsey French, identity and language endangerment. I Omoniyi, & White, G. (Red.) *The Sociolinguistics of Identity*. (s.131-156). Bloomsbury Publishing Plc. <https://ebookcentral-proquest-com.mime.uit.no/lib/tromsoub-ebooks/reader.action?docID=1750096>

Sameloven (1987). *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold* (sameloven) (LOV-1987-06-12-56). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56>

Sametinget (2021, 21. juni) *Sametinget og Tromsø kommune signerte ny samarbeidsavtale* <https://sametinget.no/adasa/sametinget-og-tromso-kommune-signerte-ny-samarbeidsavtale.15349.aspx>

Schackt, J. (2009) *Kulturteori: Innføring i et flerfaglig felt*. Fagbokforlaget

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

Skutnabb-Kangas, T. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Liber Tryck AB.

Svendsen, B. A., Ims E. & Ryen, I. I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra *Ta tempen på språket!* og *Rom for språk?*. I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.) *Språkreiser: festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14.juli 2020*. Novus Forlag

Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet til begeistring og besvær*. Gyldendal

Skildheim, C. A. (Produsent). (2021) *Agnete finner stemmen* [TV-serie]. NRK. <https://tv.nrk.no/se?s=agnete-jienada>

Solstad, M. (2012). LK06S på skolenivå. I Solstad, K. J. (Red.) *Kunnskapsløftet 2006. Samisk – mot en likeverdige skole?: Sluttrapport fra evalueringsarbeidet av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)*. (85-105). *Samisk språkundørsøkelse 2012. NF-rapport 7/2012*. Nordlandsforskning. <https://kudos.dfo.no/files/d9f/d9f0a1c3a5c77782f1c2875489c5494780dfe9e5a10925047630c80998a5c0b9/evakls.pdf>

Universitetet i Tromsø (UiT) (2022). *Multilingualism in Transitions (Multitrans)*. Hentet 19.januar 2022. Hentet fra: <https://uit.no/project/multitrans>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Samisk i skolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk-i-skolen/>

Van Ommeren, R. (2017). Språkets symbolkraft: språkholdninger og språklige ideologier. I Igland og Nygård (Red.) *Norsk 5-10: Språkboka* (153-168) Universitetsforlaget

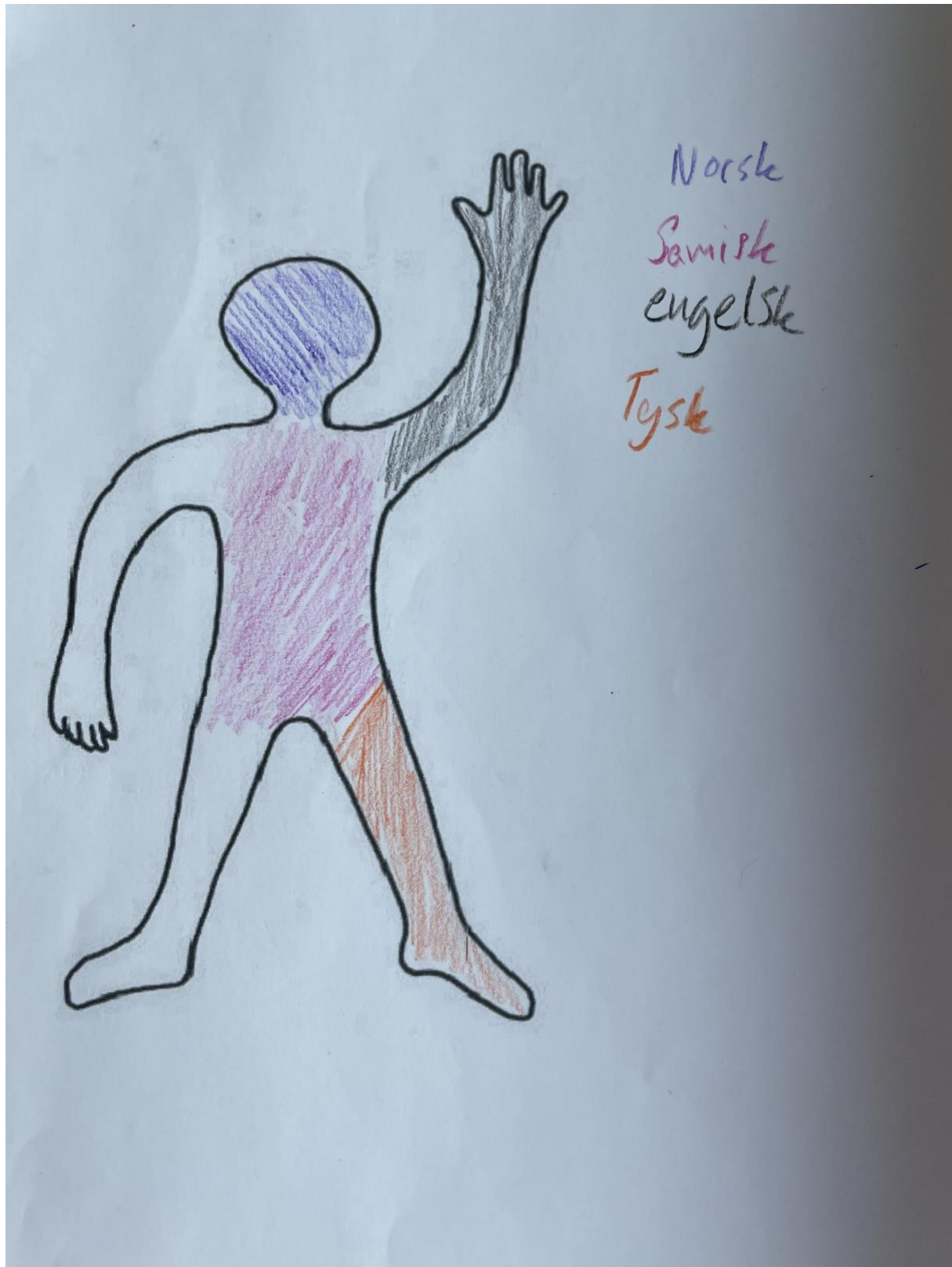
Vangsnes, Ø. (2021). *Den samiske lekkasjen i grunnskulen*. Hentet fra:
https://samilogutmuitalit.no/sites/default/files/publications/den_samiske_lekkasjen_i_grunnskulen_-_2021_k2.pdf

Vikøy, A. (2021) *Vilkår for fleirspåklegheit i norskfaget – Èin analyse av læreplaner og lærebøker med fokus på fleirspråklege kompetansemål*. Acta Ditactica Norden 5(1), 1-22 <https://doi.org/10.5617/adno.8678>

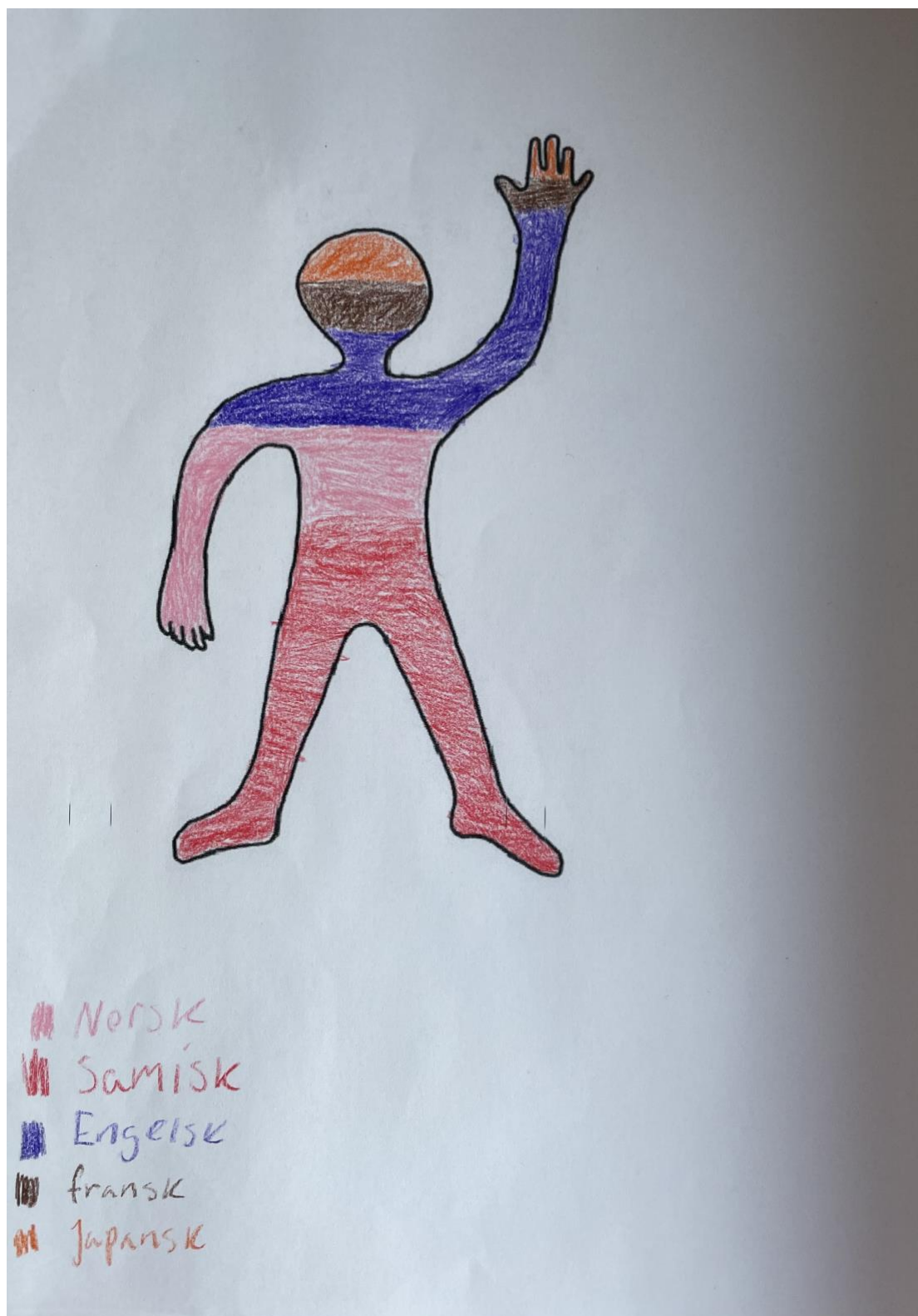
Østergaard, W., Ladegaard, U., Wulff, L., Daugaard, L. M., Orluf, B. & Laursen, H. P. (2018). *Literacy og andetsprog I udskoling: Ni forløb fra Tegn på sprog*. Københavns Professionshøjskole.

Vedlegg

Vedlegg 1: Språkportrett Elev 1



Vedlegg 2: Språkportrett Elev 2



Vedlegg 3: Språkportrett Elev 3



Vedlegg 4: Språkportrett Elev 4



Vedlegg 5: Oversikt over koding av funn

Funn 1 : Grunner til at de valgte samisk	1
Følte veldig naturlig	1
Egen «vinning» - vil bruke og utvikle samisken	1
Familie	2
Samfunnsmessige grunner - Ta vare på språket	3
Media	4
Positivt å kunne flere språk - Kult å kunne samisk	4
For å slippe nynorsk	5
Funn 2 Utfordringer med samisk-undervisningen eller grunner til å IKKE velge samisk	5
Funn 3 : Sammenhengen mellom språk og identitet	6
Jeg føler meg samisk // jeg er samisk	7
Indirekte kopling språk og identitet	8
Språkportrettet	10
Ikke alle har mulighet til å lære seg samisk	10
Funn 4 : Egne holdninger til samisk	10
Føler seg heldig	12
Negative(?) holdninger til samisk	12
Ikke så interessert i samisk	13
Funn 4: Andres holdninger til samisk	13
Samisk i mediekulturen	13
Folk rundt eleven sine holdninger	14
Funn 5: Et ønske blant elevene å bevare det samiske språket	16
Funn 6: Hvordan kan jeg/eleven få bruk for samisk i fremtiden	16
Funn 7: Samisk på skolen	17
Organisering av samisk	19
Norskfaget	20
Hvordan markeres samenes nasjonaldag i skolen	21
Snakke samisk på skolen	22

Vedlegg 6: Vurdering fra NSD

14.05.2022, 14:41

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Refleksjoner rundt valg av samisk som 2. språk på ungdomstrinnet](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

614086

Prosjektittel

Refleksjoner rundt valg av samisk som 2. språk på ungdomstrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektperiode

11.08.2021 - 31.08.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
08.12.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 08.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet frem til 30.09.2025.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/615ae656-5459-46bd-9be9-e46711acdae8>

1/2

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeskjema



Forespørsel om deltakelse i prosjektet Refleksjoner rundt valg av samisk som 2. språk på ungdomstrinnet

Del 1: Til deltakere/elever:

Vi er to studenter som skal skrive masteroppgave i norsk på Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. på UiT. I dette skrivet gir vi deg informasjon om masterprosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med vårt forskningsprosjekt er å undersøke hvordan det er å være en elev i skolen med samisk bakgrunn, og hvordan elever i skolen reflekterer om språk og identitet. Prosjektet er en del av et større forskningsprosjekt som undersøker språkvalg blant ungdom i overganger i utdanningssystemet (MultiTrans). Innsamlet datamaterialet i dette prosjektet vil bli gitt videre til MultiTrans, datamaterialet vil ikke være navngitt. I prosjektet ønsker vi å få et innblikk i elever sine refleksjoner rundt språk og identitet I tillegg skal vi undersøke hvordan elever reflektere rundt det å velge/velge bort samisk som andrespråk på ungdomstrinnet.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Det er UiT Norges arktiske universitet som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I vårt prosjekt skal vi undersøke refleksjoner rundt språkvalg på ungdomsskolen. Ettersom du har oppgitt at du har valgt/valgt vekk å ha samisk som andrespråk er du en ønsket deltaker i vårt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du takker ja til å delta i prosjektet kommer vi til å spørre om å få snakke med deg. Deltakelse vil innebære å delta i et intervju som krever lite eller ingenting av deg i forkant eller etterkant av intervjuet. Intervjuet tas opp på en lydopptaker for å sikre at svarene dine blir så korrekt fremstilt som mulig. Deretter skriver vi ned alt vi sier i intervjuet skriftlig. Vi bruker falske navn slik at ingen kan kjenne deg igjen i masteroppgaven. Det kan være vi får behov for å observere klassen du tilhører.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Underveis i prosjektet er det kun vi forskere (Frida Eidset og Johanne Gåsland) og veilederen vår ved UiT (Ragni Vik Johnsen) som kommer til å ha tilgang til opplysninger om deg. Lydopptakene fra intervjuet, uten navn, kommer til å være tilgjengelig for forskerne i MultiTrans. Vi skal ikke bruke ditt ekte navn, og vil gjøre alt vi kan for at ingen skal kjenne deg igjen i masteroppgaven. Når forskningsprosjektet er avsluttet vil opplysningene dine bli slettet.

For å lese mer om dine rettigheter og eventuelt signere for samtykke til deltakelse kan du lese videre sammen med din foresatt.

Del 2: Til foresatte:

Dette skrivet er mer detaljert enn det vi har uformet til eleven. Vi setter pris på om dere kan gå gjennom eleven sine rettigheter sammen før dere eventuelt begge signerer til samtykke om deltakelse.

Vi heter Frida Eidset og Johanne Gåsland, og er to studenter som skal skrive master i norsk på Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. på UiT. I dette skrivet gir vi deg/dere informasjon om vårt masterprosjekt og hva det vil innebære å delta i dette.

Formål

Formålet med vårt forskningsprosjekt er å få et innblikk i elever sine refleksjoner rundt språk og identitet. I tillegg vil vi få et innblikk i hvilke refleksjoner som gjøres rundt valg av samisk som andrespråk på ungdomstrinnet.

Masteroppgaven vår inngår i et større forskningsprosjekt som heter Multilinguism in Transitions (MultiTrans). Etter at vi er ferdig med datamaterialet vil dette bli levert videre til prosjektansvarlig i MultiTrans. De vil da ha dataen fram til prosjektslutt i 2025.

Formålet i MultiTrans er å undersøke samspillet mellom individuelle språkvalg, språkpolitiske føringer og sosiale kontekster ved å se på hvordan individer begrunner og opplever valgene de tar i utdanningsløpet. For å lese mer om dette kan du gå til

<https://uit.no/research/multinor> og trykke deg inn på *Multilingualism in Transitions* under «projects».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du/dere spørsmål om å delta?

For at vi skal kunne gjennomføre forskningsprosjektet vårt trenger vi å intervju tre til fire elever som har valgt/valgt vekk samisk som andrespråk da de begynte på ungdomstrinnet. Vi har brukt kontakter fra Universitet i Tromsø og kontaktet skoler og samisklærere for å finne elever som har samisk som andrespråk på skolen. Ettersom deres barn passer disse kriteriene, vil vi med dette skrivet spørre om tillatelse til at deres barn er deltaker i prosjektet.

Hva innebærer det å delta?

Som deltaker i prosjektet skal eleven delta i et intervju som krever lite eller ingen for- og etterarbeid. Intervjuet tas opp på lydbånd for å sikre at svarene blir så korrekt fremstilt som mulig. Dersom det er ønskelig, kan dere i forkant av intervjuene få tilsendt en tematisk oversikt over hva vi kommer til å spørre om under intervjuene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Deltakeren eller foresatte kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deltakeren dersom den ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Deltakeren sitt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene

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

Underveis i prosjektet er det kun vi forskere (Frida Eidset og Johanne Gåsland) og veilederen vår ved UiT som kommer til å ha tilgang til datamaterialet og opplysninger. All datamaterialet vil ligge på en mobil enhet som kun vi forskere har tilgang til ved en multifaktorautentisering.

Vi kommer til å lage pseudonym (falske navn) for deltakerne i masterprosjektet, og koplingene mellom navnene er det kun vi som har tilgang til i et dokument adskilt fra øvrige data. Vi vil gjøre så godt vi kan for at ingen deltakere skal bli gjenkjent i publikasjonen.

Lydopptakene som vi gir videre til MultiTrans-prosjektet vil ikke inneholde navn på deltakeren, og vil bli slettet når prosjektet er over i 2025.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi sletter lydopptakene etter at masteroppgaven er levert og godkjent, noe som etter planen skal være 31/08/2022. MultiTrans vil bruke lydopptakene våre til videre forskning på temaet. Lydopptakene/datamaterialet som gis videre til MultiTrans vil ikke være direkte identifiserbare personopplysninger, og vil bli slettet helt når MultiTrans er avsluttet i 2025.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deres barn?

Vi behandler opplysninger om forskningsdeltakerne basert på ditt/deres og eleven sitt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges Arktiske Universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Rettigheter - Kontaktopplysninger, både til prosjektansvarlig og personvernombud

Så lenge deltakeren kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

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

Dette gjør dere ved å ta kontakt med oss eller veileder (se kontaktinfo under).

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

- Universitetet i Tromsø ved forskere Frida Eidset; fei005@uit.no og Johanne Gåsland; jga035@uit.no, eller Førsteamanuensis i norsk språk grunnskolelærerutdanning Ragni Vik Johnsen; Ragni.v.johnsen@uit.no
- Vårt personvernombud; Joakim [REDACTED] tlf: [REDACTED]
- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ragni Vik Johnsen

Frida Eidset

Johanne Gåsland

Veileder

Student

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *“Refleksjoner rundt valg av samisk som 2. språk på ungdomstrinnet»*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Vi samtykker til at _____ kan delta i intervju der det benyttes lydopptaker
- Vi samtykker til at personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til MultiTrans prosjektet er over.

✂ Vi samtykker til at _____ sine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet

(Prosjektdeltakerens foresatt, dato)

(Prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 8: Intervjuguide

Intervju

Vi skriver master om hvordan elever reflekterer rundt det å velge å få opplæring i samisk, og deres refleksjoner knyttet til språk og egen identitet. I dette intervjuet vil vi spørre deg litt om språk, identitet, hvilke ulike holdninger til språk du har møtt i skolen og hjemme. Vi har ingen fasitsvar på spørsmålene vi skal stille deg, og er mest opptatt av dine egne tanker rundt spørsmålene.

Presentasjon av informant

- Hvor gammel er du?
- Har du bodd i Troms hele livet?

Språkportrettet

Elevene får delt ut en kroppssilhuett og fargeblyanter. «Jeg vil at du skal tenke på de forskjellige språkene du kan, skulle ønske du kunne eller skal lære deg. Velg en farge for hvert språk.

- Beskriv språkportrettet ditt
 - Hvilke språk har du fargelagt inn i språkportrettet?
 - Hvilket språk er morsmålet ditt (det du bruker og kan best)?
 - Hvilket språk har fått mest/minst plass, hvorfor?
 - Hvorfor er språkene plassert der de er plassert?
 - På hvilken måte er du flerspråklig?
 - Med hvem eller hvor bruker du de ulike språkene du kan?
 - Hvilket språk snakker dere hjemme? Med slektninger?
 - Hvilket språk bruker du oftest?
 - Bruker du noen ganger flere av språkene i en samtale? I hvilke tilfeller med hvem?
- Hvilket språk foretrekker du å snakke i ulike situasjoner?
 - Hjemme, skolen, vennegjengen
 - Hva er forskjellen på å prate norsk og samisk?
- Hvilke språk føler du deg trygg nok til å snakke?
- Når og hvor har du lært de språkene du har tegnet i språkportrettet?

Spørsmål om bakgrunn

- Hvilke språk snakker foreldrene dine?
- Hadde du samisk på barneskolen?
- Hvorfor valgte du å få opplæring i samisk på ungdomsskolen?
 - Er det viktigst for deg å forstå samisk, eller beherske (kunne snakke) det?
 - Hvorfor er det viktig å kunne forstå samisk?
 - Hvorfor er det viktig for deg å beherske samisk?
 - Dersom du ikke hadde hatt samisk på ungdomsskolen, hva hadde du gått glipp av?
- Kommer du til å velge samisk på VGS? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hvordan har familien din påvirket deg til å velge å få opplæring i samisk på ungdomsskolen?
 - Er det flere i familien din som har eller har hatt opplæring i samisk på skolen?
- Er det noen spesielle mennesker som har inspirert deg til å lære deg samisk? Kan du fortelle litt om hvorfor de har inspirert deg?

Identitet

- Hva forbinder du med ordet identitet?
 - Hvordan har språk noe med dette (det eleven nettopp beskrev) å gjøre?
- Hva mener du må til for å kunne kalle seg selv for (identifisere seg som) samisk?
- Dersom du identifiserer deg som samisk:
 - Er det viktig for deg at andre vet at du er samisk?
 - Hvorfor er det viktig?
- Hva har det samiske språket å si for identiteten din?

Språkholdninger generelt

- Hvilken status har det samiske språket i vennekretsen din? På skolen/fritiden din?
 - Opplever du at det er kult å kunne snakke samisk?
 - Er det noen du kjenner som har lyst til å lære seg samisk?
- Hvorfor er det positivt at du kan flere språk?

- Hvordan ser du for deg at du kan bruke det samiske språket i fremtiden?
- Hvorfor eller hvorfor ikke er du stolt over å kunne snakke samisk?
- Har du noen gang hørt om uttrykket «bevare det samiske språket»?
 - Hva tror du det betyr?
 - Hva tenker du om det? (Hvorfor er du enig/uenig i at vi må bevare det samiske språket?)

Erfaringer fra skolen?

- I hvilke sammenhenger har dere lært om samisk språk, kultur og samfunnsliv utenfor samiskundervisningen?
 - Har dere hatt om det i norskfaget? På hvilken måte/hva hadde dere om da?
 - Hva syns du om hvordan norsklæreren snakker om noe som omhandler det samiske?
 - Blir du stolt når læreren snakker om noe som omhandler det samiske?
- Er det situasjoner du husker spesielt godt fra undervisningen om samisk språk, kultur og samfunnsliv?
 - Hvorfor husker du det så godt?
- Når og hvor er det samiske synlig på skolen du går på?
- Hvordan feirer dere samefolkets dag ved skolen din?
 - Hvordan opplever du feiringen av samefolkets dag på skolen?
 - Har du noen utpreget rolle i denne feiringen?

Organiseringen av samiskundervisning

- Hvor mange timer i uka har du samiskundervisning?
- Blir du tatt ut av andre fag for å ha denne opplæringen?
 - Hvilke fag?
- Føler du at du har utviklet det samiske språket gjennom samiskundervisningen?
- Har du ofte hatt vikarer i samiskundervisningen, eller blir den avlyst dersom læreren ikke kan møte opp?

