



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## «Å ta språklig mangfold nord»

En studie av lærerens bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget

---

Katharina Andersen Bewalitz

Masteroppgave i nordisk språk ved lektorutdanningen trinn 8-13, NOR-3982

Institutt for språk og kultur

Mai 2022



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
2	Bakgrunn .....	5
2.1	Fra assimilering til revitalisering.....	5
2.2	Opplæringsloven.....	6
2.3	Utviklingstrekk i læreplanverket .....	7
2.4	Tidligere forskning på samisk innhold i skolen.....	9
3	Teori .....	13
3.1	Skolens læremidler .....	13
3.2	Stedsbasert pedagogikk og norskdidaktikk .....	14
3.3	Interkulturell kompetanse og kritisk mangfoldskompetanse.....	15
3.4	Flerspråklig pedagogikk og norskdidaktikk .....	16
4	Metode og forskningsetikk.....	19
4.1	Fenomenologisk tilnærming og intervju som metode .....	19
4.1.1	Utvelgelse av informanter .....	20
4.1.2	Utforming av intervjuguide og pilotering .....	23
4.1.3	Gjennomføring av intervjuene .....	25
4.2	Validitet og reliabilitet.....	26
4.3	Transkribering .....	27
4.4	Analysemetode .....	28
4.5	Forskningsetikk .....	29
5	Presentasjon av funn og analyse.....	31
5.1	Konkrete læremidler og tematikker .....	31
5.1.1	Lærebokas posisjon .....	32
5.1.2	Undervisning om samiske språk .....	34
5.1.3	Undervisning om samisk litteratur .....	39

5.1.4	Undervisning om samisk historie: Fornorskningen og urettene mot samene ....	44
5.2	Ressurser for valg av læremidler .....	47
5.2.1	Enkeltlæreren som ressurs i valg av læremidler.....	48
5.2.2	Lokalsamfunn og skole som ressurs i valg av læremidler .....	52
6	Oppsummering og helhetlige refleksjoner om funnene .....	55
7	Avslutningskommentar og veien videre.....	61
	Referanseliste .....	63
	Vedlegg .....	69
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	69
	Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD).....	74
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	76
	Vedlegg 4: Vedlegg til intervju.....	79
	Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel.....	83

## Sammendrag

Denne oppgaven handler om norsklæreres praksis og tanker ved bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i videregående skole. Jeg har undersøkt hvilke læremidler og tematikker som tas i bruk, samt hvilke roller enkeltlæreren, skolen og lokalsamfunnet har i disse valgene. Prosjektet bygger på empiri fra fire kvalitative intervju med ulike lærere i videregående skole. Oppgavens teoretiske ramme inkluderer stedsbasert pedagogikk, interkulturell kompetanse og kritisk mangfoldskompetanse, samt flerspråklig pedagogikk.

Analysen viser at læreboka blir erstattet av andre læremidler. Lærerne har noen holdepunkter for valgene av disse. Dette bygger på stedsbasert didaktikk, flerspråklighetsdidaktikk, kritisk mangfoldskompetanse, interkulturell kompetanse og emosjonelt orienterte tilnærminger. Lærerne i prosjektet bruker stedet og klasserommets (språk)mangfold aktivt i undervisningen om samiske tema.

Alle elever i den norske skole har krav på tilstrekkelig kunnskap om samiske tema (jf. Kunnskapsløftet 2020), uavhengig av hvilken lærer man har. Funnene viser at lærerne har behov for mer tilgjengelige læremidler som framstiller samiske tema på en tilstrekkelig måte. Skolen kan også bidra gjennom prioriteringer av samisk innhold, i form av eksempelvis kursing. Læreren behøver god kunnskap om samiske tema, samt høy interkulturell og kritisk mangfoldskompetanse for å gjøre gode valg av læremidler. Slik er det behov for kompetanseløft for kunnskap om urfolksperspektivet og samisk innhold, både i den norske skolen og lærerutdanningen. Dette kan ha en utjevne effekt på eventuelle kvalitetsforskjeller i undervisningen.

**Emneord:** samisk språk, norskfaget, samisk innhold, samiske tema, stedsbasert pedagogikk, flerspråklig pedagogikk, kritisk mangfoldskompetanse, interkulturell kompetanse, urfolk, urfolksperspektiv, Kunnskapsløftet 2020, læremidler.



## Forord

Studielivet og de siste fem årene føles som en slags bisarr drøm. Jeg satt jo akkurat og vrei hjernen min over syntaks-trær og norrøn kasusbøying i innføringsemner, mens jeg serverte noen saftige nordnorske gloser og reiv meg i panneluggen. Fem år har gått: panneluggen har vokst ut og masteren er levert inn.

Da jeg skulle velge tema for denne masteroppgaven gikk tankene hjem til Finnmark, og til historiene fra mine besteforeldres oppvekst og skolegang etter fornorskningsperioden. Masterprosjektet har gitt meg innsikt i hvordan samiske tema kan inkluderes i norskundervisningen og skolen. Denne kunnskapen vil jeg ta med meg i mitt arbeid som lærer.

Det er mange som fortjener en takk for at denne masteroppgaven har blitt et ferdig produkt. En spesiell takk til de fire fantastiske informantene mine – uten dere hadde jeg ikke kunne skrevet denne oppgaven. Jeg vil også rette en stor takk til veilederne mine Hilde Sollid og Åse Mette Johansen, tidenes power-duo av to damer. Takk for at dere har hatt troen på prosjektet mitt fra første stund. Dere har krydret prosjektet med gode tilbakemeldinger, engasjement og latter. Jeg vil også takke ICE-prosjektet (Indigenous Citizenship and Education) ved Senter for samiske studier for masterstipend til prosjektet.

Medstudentene på Lesehuset har gjort hverdagen lysere med gode samtaler, litt vel lange pauser, mye Sjøppeldynga, latter og jåss! Jeg vil spesielt takke Julie L. Sveinsen og Maria I. Fenes for følget gjennom studiet, et følge jeg håper vil vare livet ut.

Takk til reservefamilien her i Tromsø for at dere har tatt vare på meg under disse fem årene. Tusen takk til mamma og pappa for støttende ord, trøst, korrekturlesing og heiarop gjennom hele studiet. Og sist, men ikke minst, takk til livets beste venninner og de tøffeste damene jeg kjenner, Andrea H. Liland og lillesøster Helena A. Bewalitz.

Bestemor og bestefar, denne masteroppgaven er til dere.

Tromsø, mai 2022.

Katharina Andersen Bewalitz





# 1 Innledning

Skolen har hatt en sentral rolle i behandlingen av samene i Norge, og denne rollen har endret seg betraktelig gjennom årene. Den norske skolen var et effektivt redskap under statens assimileringpolitikk på 1800- og 1900-tallet (Olsen, Sollid & Johansen, 2017). I dag er skolen en viktig arena for styrking og inkludering av samene og det samiske språket (Svendsen, 2021, s. 35). Dette henger sammen med at verdigrunnlaget som dagens skole bygger på, med Kunnskapsløftet 2020 som en bærebjelke, formidler et økt fokus på samene som urbefolkning, oppfatningen av flerspråklighet som ressurs, og et ideal om utvikling av kritisk mangfoldskompetanse. Læreplanene har beveget seg fra fravær av samiske perspektiver til inkludering og indigenisering (Olsen, 2017). Dette omhandler å skape rom for urfolk i skolen. Skolen har slik hatt og har fortsatt en viktig rolle i revitaliseringsprosessen for samisk språk og kultur. Til tross for dette vet vi lite om hvordan undervisning om samiske tema blir praktisert i dagens skole.

Bente Ailin Svendsen (2021, s. 186) skriver at «Kunnskapsløftet 2020 innebærer [...] en styrking av samisk språk og kultur i skolen, i og med at alle elever i den norske skolen skal ha kunnskap om samiske forhold». Likevel viser tidligere forskning at flere lærebøker som brukes i den norske skolen, både i norskfaget og andre fag, er med på å reprodusere stereotypiske framstillinger av samer og samisk kultur (Kolpus, 2015; Mortensen-Buan, 2016; Brown & Habegger-Conti, 2017; Winther, 2017). Basert på dette er det særlig interessant å undersøke hvordan vi snakker om samisk språk og kultur i skolen i dag. Dette masterprosjektet vil forsøke å gi et kikkhull inn i hvordan lærere underviser om samiske tema i videregående skole.

Målet for prosjektet er å utforske norsklæreres praksis og tanker ved bruk av læremidler i undervisning om samiske tema, i videregående skole. For å undersøke dette har jeg gjennomført dybdeintervju med fire norsklærere som jobber på ulike videregående skoler i Nord-Norge. Prosjektet opererer med et utvidet læremiddel-begrep, som omfavner alt fra lærebøker til filmer, selvlagde hefter, besøk utenfra og så videre. Formålet med prosjektet er å gi mer kunnskap om hvordan norsklærere jobber med samisk innhold i og utenfor lærebøkene. Slik kan arbeidet si noe om samiske temas posisjon i klasserommet, samt lærernes ulike betraktninger og refleksjoner omkring dette.

Denne masteroppgaven er skrevet i tilknytning til forskningsprosjektet *Multilingualism in Transitions*<sup>1</sup> (Multitrans), som er et prosjekt ved Institutt for språk og kultur på UiT Norges arktiske universitet. Prosjektet har finansieringsperiode i 2020-2025. Multitrans er et etnografisk forskningsprosjekt som undersøker samspill mellom individuelle språkvalg, språkpolitiske føringer og sosiale kontekster ved å se på individers begrunnelser og opplevelser av ulike språkvalg i utdanningsløpet. Multitrans undersøker blant annet språkpraksiser som involverer nyere transnasjonale minoriteter, og de historiske språklige minoritetene i Norge. Formålet med prosjektet er å gi kunnskap om flerspråklighet i utdanningssystemet, med fokus på overganger og individet.

I resten av dette kapitlet vil jeg tydeliggjøre problemstillingen og forskningsspørsmålene for prosjektet. Jeg vil så redegjøre for bakgrunnen for oppgaven (kapittel 2), deriblant den historiske bakgrunnen for samisk innhold i skolen og tidligere forskning på samisk i skolen. I kapittel 3 vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for prosjektet. Deretter vil jeg presentere prosjektets metode (kapittel 4), før jeg presenterer og analyserer funnene (kapittel 5). Til slutt vil jeg oppsummere analysen og diskutere dette i et mer overordna perspektiv (kapittel 6), for så å avslutte avhandlingen med noen refleksjoner om videre forskning (kapittel 7).

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillinga for dette prosjektet er å undersøke norsklæreres praksis og tanker ved bruk av læremidler i undervisning om samiske tema. Intensjonen med forskningsprosjektet er ikke å kartlegge om den nye læreplanen «innfris», men snarere å undersøke praksisen i skolen.

Forskingsspørsmålene er derfor følgende:

1. *Hvilke konkrete læremidler og tematikker trekker de ulike lærerne fram?*
2. *Hvilken betydning har enkeltlæreren i valg av læremidler?*
3. *Hvilken rolle har skole og lokalsamfunn for valg og bruk av læremidler?*

Fokusområdet er hvilke læremidler og tematikker som trekkes fram, samt hvordan norsklærerne opplever å arbeide med samisk språk og kultur i norskfaget. Slik vil prosjektets tyngdepunkt være på det første forskningsspørsmålet, noe som vil gjenspeiles i oppgavens struktur. Likevel

---

<sup>1</sup> <https://uit.no/project/multitrans>

henger bruken av læremidler ofte sammen med tilgjengelige ressurser, og her vil jeg rette fokuset mot både den enkelte læreren, skolen som institusjon og lokalsamfunnet. Gjennom å intervju fire norsklærere fra to ulike skoler, ønsker jeg å få innblikk i både subjektive opplevelser og erfaringer, samt opplevelser som gir informasjon om skolen og lokalsamfunnets betydninger. Alle lærerne jobber på skoler i nærhet til samiske kjerneområder. I samiske kjerneområder utgjør samene et flertall av befolkningen, eller et så stort mindretall at det sterkt preger lokalsamfunnet. Dette gjør det ekstra interessant å utforske lærernes subjektive opplevelser og erfaringer med bruken av læremidler i arbeid med samiske tema, ved at samisk språk og kultur er tydelig til stede i områdene de fire lærerne underviser i.



## 2 Bakgrunn<sup>2</sup>

### 2.1 Fra assimilering til revitalisering

Med bakgrunn i 1800-tallets nasjonsbygging oppstod ideen om en assimilering av samene fra statlig hold. Formålet var å fornorske den samiske kulturen, og en viktig del av dette var å utvikle det samiske språket. Fornorskningspolitikken dateres ofte tilbake til 1850-tallet og opprettelsen av Finnefondet (1851), som var en budsjettpost fra Stortinget for å iverksette et språk- og kulturskifte (Minde, 2005). Den fornorskende politikken ble intensivert i 1880, da den inntok skolen: Elevene og lærerne skulle snakke norsk. Olsen (2020 s. 45) påpeker at det også skjedde flere endringer kulturelt, og at dette hang sammen med den parallelle moderniseringen og urbanisering. Dette innebar både endringer i religionsbildet i Sápmi, samt en modernisering og industrialisering av næringer som reindrift og fiske (Olsen, 2020, s. 45). Fornorskningspolitikken varte i over hundre år (Olsen, 2020, s. 48).

Det kom tidlige reaksjoner på endringene, som eksempelvis Kautokeino-opprøret i 1852. Fra tidlig på 1900-tallet skimter vi starten på en samepolitisk bevegelse, ved at flere samer tok utdanning og deltok i offentligheten. Dette ble viktig for den senere motstandskampen. En annen viktig begivenhet for den samepolitiske bevegelsen var det første samiske landsmøtet i Tråante/Trondheim 6.februar i 1917. I 1959 ble fornorskningspolitikken offisielt avviklet, og menneskerettighetserklæringen fra 1948 var vesentlig for endringen i tankesettet angående minoriteter (Olsen, 2020, s. 49). Etter fornorskningen var samene og den samiske kulturen svært marginalisert, men etter en voksende politisk kamp, med Alta-saken på 1980-tallet som vendepunkt, startet revitaliseringen. Som følge av en ny samepolitisk oppvåkning får samene etter hvert større anerkjennelse, samt påfølgende rettigheter og medbestemmelse. Dette kommer blant annet til uttrykk ved innføringen av sameloven i 1987, sameparagrafen i 1988 og opprettelsen av Sametinget i 1989. I 1992 ble det samiske språkforvaltningsområdet opprettet, noe som har fått stor betydning for opplæring i og på samisk, samt opplæring om samiske temaer. Vi ser etter hvert også en kulturell oppblomstring, og slik en revitalisering på flere nivåer (Olsen, 2020, s. 51).

---

<sup>2</sup> Deler av bakgrunnskapitlet mitt er hentet fra to tidligere semesteroppgaver som jeg har skrevet i emnene PFF-3020 Kultur, mangfold og endringskompetanse og NOR-3024 Flerspråklighet.

Den nevnte marginaliseringen etter tohundre år med kolonisering og assimilering satte også sitt preg i skolen. Dette kom eksplisitt til uttrykk i lærebøkene hvor samisk innhold i stor grad var fraværende, eller framstilt gjennom en «oss-dem-diktonomi» og en andregjøring med stereotypiske framstillinger. Nyere lærebokforskning, ved eksempelvis Elin Furu Markusson (2020), viser at lærebøkene beveger seg mot mer nyanserte framstillinger av samiske tema. Johansen og Markussons (2022) lærebokanalyse viser også at det samiske innholdet har blitt styrket, blant annet ved å inkludere urfolksstemmer og belyse det (språklige) mangfoldet i Sápmi. Dette henger sammen med at læreplanene har beveget seg fra fravær av samiske perspektiver, til inkludering og indigenisering (Olsen, 2017; Andreassen & Olsen, 2020, s. 22-23). Dette vil jeg gå mer inn på i kapittel 2.3 om samisk i læreplanen.

Skoler og barnehager har blitt særlig viktige arenaer i markeringen og feiringen av 6. februar. Den samiske nasjonaldagen er fast innslag i skoler og barnehager, og stadig flere skoler gjennomfører «samisk uke» knyttet til nasjonaldagen. Måten denne dagen og generell undervisning om samiske tema gjennomføres på, varierer i stor grad. Dette henger etter alt å dømme sammen med en viss usikkerhet om hvordan man skal forholde seg til denne dagen som skolehendelse (Olsen & Sollid, 2019). Basert på dette er det interessant å se hvordan lærere jobber med samiske tema generelt i undervisningen.

## **2.2 Opplæringsloven**

Opplæringsloven sikrer rettigheter og plikter for opplæring og skolegang i Norge. Formålsparagrafen konkretiserer formålet med opplæringa og det understrekes at «Opplæringa [...] skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (§1-1, Formålet med opplæringa). Formålsparagrafen forankrer også holdningsdanning og kunnskapstilegning om samisk innhold: «Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» og «opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (§1-1, Formålet med opplæringa). Det blir også tydeliggjort hvilke elever som har rett til opplæring i og på samisk i den norske skolen (Opplæringsloven, 1998: §6-2.).

Paragrafen om innholdet i undervisninga sier at «Forskrifter om læreplanar etter § 2-3 og § 3-4 skal gi pålegg om opplæring om den samiske folkegruppa og om språket, kulturen og samfunnslivet til denne folkegruppa i tilknytning til dei ulike fagområda [...]» (Opplæringsloven, 1998: §6-4). Opplæringsloven konkretiserer samiske elevers rett til

opplæring i og på samisk, samt ikke-samiske elevers rett til tilegning av kunnskap om og utvikling av respekt for samene og den samiske kulturen. Opplæringsloven danner utgangspunktet for den norske læreplanen, som er et av skolens viktigste styringsdokumenter. Basert på dette er alle skoler i Norge forpliktet til å gi opplæring om samiske forhold (Opplæringsloven, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017).

## **2.3 Utviklingstrekk i læreplanverket**

Som nevnt i kapittel 2.1 har situasjonen i skolen i stor grad speilet den nasjonale politikken, som har endret seg fra assimilering av samene til en styrking av samisk kultur. I dette delkapitlet vil jeg kort skissere den historiske utviklingen i læreplanverket fra M74 til LK20 om samiske tema, før jeg så vil gå dypere inn i dagens læreplan. Her vil jeg først se på overordnet del, for så å se på læreplanen som gjelder for norskfaget (NOR01-06).

Etterkrigstida var preget av at planverket i svært liten grad omtalte samene og samisk språk. Ved M74 skjer det en inkludering av kunnskap om samisk samfunn og historie, men dette skjer på det norske majoritetssamfunnets premisser. Inkluderingen på majoritetssamfunnets premisser starter med M74, men preger eksempelvis lærebokframstillinger helt fram til nyere tid. Dette kommer eksempelvis til uttrykk ved at framstillingene av samene er preget av en oss-dem-diktonomi, som i stor grad bygger på stereotype og unyanserte framstillinger (Askeland, 2015; Kolpus, 2015; Aamotsbakken, 2015; Mortensen-Buan, 2016; Brown & Habegger-Conti, 2017; Winther, 2017; Markusson, 2020). Olsen, Sollid & Johansen (2017) påpeker at inkluderingen er gjennomgående for M87, L97 og LK06. Videre omtaler de indigenisering som å «utdanne urfolk innfor rammene av deres språk og kultur, men også å utdanne alle i urfolkstematikk» (Olsen mfl., 2017). Førstnevnte kan knyttes opp mot de samiske læreplanene (L97S, K06S). Kunnskapsløftet 2020 skiller seg dessuten fra de tidligere nasjonale læreplanene ved at det i større grad åpnes for læring basert på samiske premisser, interesser og begreper (Olsen, 2019, s. 137). Dette gjelder både i læreplanens overordnede del og læreplanene for de ulike fagene. Slik etableres kulturelt og språklig mangfold som verdifullt i skolekonteksten (Røthing, 2020, s. 16). Dette inkluderer samisk språk og kultur.

Kunnskapsløftet 2020 er den første norske læreplanen som eksplisitt framhever urfolksperspektivet i den overordnede delen (Olsen, 2019, s. 137). Læreplanen uttrykker også verdigrunnlaget om flerspråklighet som ressurs, samt betydninga av kulturelt og språklig mangfold eksplisitt. Den overordnede delen trekker fram aspekter som likeverd og likestilling, og vektlegger også samisk innhold eksplisitt. Dette kommer til uttrykk i verdigrunnlagets

hovedområde «identitet og kulturelt mangfold»: «Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik trekkes både de sosiale og kulturelle aspektene fram. Vektleggingen av «mangfold og variasjon» tilfører nytt innhold til fagfornyelsen (Murray, 2016). Mangfoldsperspektivet innenfor Sápmi trekkes fram, og det blir tydeliggjort at samene er en ikke-homogen gruppe. Skolen skal formidle et allsamisk perspektiv, som de samiske elevene kan kjenne seg igjen i, samtidig som undervisningen skal «ha et [...] urfolksperspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplanen i norsk (NOR01-06) innledes med en presisering om at faget er sentralt «for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette, samt norskfagets mange undervisningstimer, dybde og bredde, gjør at faget står i en særposisjon som dannelses- og identitetsfag. Faget skal, likt skolen som helhet, ruste elevene for deltakelse i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med Kunnskapsløftet 2020 har norskfaget fått seks nye kjerneelementer, blant annet kjerneelementet språklig mangfold. I dette kjerneelementet tydeliggjøres det at elevene skal utvikle kunnskap om språksituasjonen i Norge og sammenhengen mellom språk, kultur og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette blir også tydeliggjort i flere av fagets kompetansemål, eksempelvis i målene etter 7. trinn: «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» og etter Vg1: «gjør rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Språk knyttes i stor grad til kultur og identitet. Dette speiler skolens og fagets holdning til flerspråkligdom som ressurs og språkmangfold som et gode.

Samiske tekster har også fått en mer eksplisitt posisjon i dagens læreplan, noe som kommer særlig til uttrykk i kompetansemålene i norskfaget. De illustrerer en adekvat læringsstige: Elevene eksponeres for tekster oversatt fra samisk (NOR01-06, kompetansemål etter 4. trinn), dette utvides til at elevene skal jobbe med noen samiske ord (NOR01-06, kompetansemål etter 7. trinn), og etter 10. trinn skal elevene gjennomføre mer omfattende analyser av slike tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålene som omhandler samisk litteratur, er færre i videregående skole. Dette gjelder også for andre kompetansemål som eksplisitt omhandler samisk innhold.



I den videregående skolen handler kompetansemålene mer om generelle språklige tema, i form av vektlegging av språksituasjonen i Norge. Dette innebærer en framheving av språk- og kulturmøter, både i dag og historisk sett (Utdanningsdirektoratet 2020, NOR01-06, Kompetansemål etter Vg1). Flertallet av kompetansemålene omtaler samisk språk og kultur mer implisitt, og det er totalt bare to kompetansemål som eksplisitt omtaler samiske tema: Det ene omhandler lesing og tolkning av tekster oversatt fra samisk (og andre språk), og det andre handler om å redegjøre for utbredelsen av samiske språk i Norge, fornorskningspolitikken og samenes rettigheter som urfolk. Det er verdt å stille spørsmål ved at fornorskningspolitikken og mangfoldet i Sápmi kommer så sent inn i skolegangens norskfag. Dette illustrerer viktigheten av å se på læreplanen som helhet, med dets overordnede verdigrunnlag. Et tydelig eksempel på dette er at kompetansemålet fra Vg1 trekker fram kunnskap om utbredelsen av de samiske språkene, men at læren om mangfold og variasjon innenfor Sápmi også utgjør en del av opplæringens verdigrunnlag for skolen generelt (Kunnskapsdepartementet, 2017, 1.2 Identitet og kulturelt mangfold).

For å oppsummere prosjektets fokusområde handler dette om hvilken posisjon samiske tema har i skolens norskfag i dag. Skolens vektlegging av urfolksperspektivet og samisk innhold har blitt styrket med Kunnskapsløftet 2020 (Svendsen, 2021, s. 186). Læreplanen gir tydelige føringer om at dette skal inn i skolen, samtidig som den legger opp til høy grad av metodisk frihet. Prosjektet er relevant ved at det kan gi en indikasjon på hvordan samiske tema blir jobbet med i dagens skole (i norskfaget), samt hva lærerne opplever som styrker og utfordringer i dette arbeidet.

## **2.4 Tidligere forskning på samisk innhold i skolen**

Innledningsvis har jeg begrunnet prosjektets aktualitet i den nye læreplanen, samt at samisk i skolen er et felt det er forsket lite på. Forskningsfeltet er likevel ikke urørt, og det har vokst de siste årene. I dette kapitlet vil jeg kort redegjøre for tidligere forskning på samisk innhold i skolen, for så å plassere prosjektet mitt i dette forskningsfeltet.

Gjennom en kvalitativ studie har Ida Charlotte Johansen (2017) i sitt masterprosjekt undersøkt tidligere læreplanverk i norskfaget og intervjuet norsklærere om deres prioriteringer i undervisning om samiske tema. Funnene viser at lærerne opplever undervisning om samisk språk som mer utfordrende enn undervisning om samisk litteratur. Johansen ser også en tendens til at informantene ofte jobber tverrfaglig med samiske tema, og at det ofte legges rundt samefolkets dag. Lærerne brukte i stor grad andre ressurser enn lærebøker i undervisningen sin.

Charlotte Marie Isaksen og Lotte Nystad Liljebakk (2018) presenterer en kvalitativ studie om identitetsutvikling i lys av samisk språk og kultur i norskfaget. Studien viser at lærerne har et dynamisk syn på identitet, og også ulike tilnærminger til arbeid med identitetsutvikling. Flertallet av informantene uttrykte at de syntes det var utfordrende å undervise om samiske tema, men lærerne med samisk tilhørighet opplevde mer trygghet. Prosjektet illustrerer et dynamisk norskfag, der lærerens forutsetninger og elevsyn er vesentlig for måten de samiske temaene blir framstilt og vektlagt i undervisningen. Et flertall uttrykte en forsiktig tilnærming som viktig, mens noen hadde et større behov for å fremme samiske tema og slik naturliggjøre mangfoldet.

Lisa Agathe Winthers (2017) forskning skiller seg ut fra de tidligere nevnte, ved at hun undersøker situasjonen i norskfaget på videregående skole. I Winthers masteroppgave kartlegger hun hvordan samisk språk, kultur og litteratur er inkludert. Dette gjør hun ved å undersøke læreplanverk, norskbøker, samt å intervjuer to professorer i samisk litteraturvitenskap. Funnene hennes viser at framstillingene av samiske tema i stor grad er overflatiske, og at kompetanse innenfor feltet er lite etterspurt.

Elin Furu Markusson (2020) har i sin masteroppgave undersøkt framstillingene av samisk språk og språkforhold i et utvalg av lærebøker i norskfaget på ungdomstrinnet. Funnene peker i retning av at framstillingene har bevegde seg noe bort fra «oss-dem-dikotomien» og i større grad inkludert urfolksstemmen. Dette er et steg i riktig retning, mener Markusson. Likevel påpeker hun at framstillingene i stor grad er feilaktige og unyanserte, særlig i forhold til mangfoldsperspektivet. Hun mener dette kan formidle en tilsidesetting av samiske tema. Dette er særlig interessant for framstillingene av fornorskningen, som er mangelfulle.

Tendensen Markusson (2020) skisserer, kan vi også se i flere av analysene av samiske tema i lærebøker. Isalill Simonsen Kolpus (2015) har i masterprosjektet sitt undersøkt hvordan samer framstilles i læreverk og undervisning i RLE (dagens KRLE fag) gjennom lærebokanalyse og intervju, og hun konkluderer med at samer framstilles som eksotiske og annerledes. Brown og Habegger-Conti (2017) ser på bilder i norske læreverk i engelskfaget, og skimter også en stereotypisk framstilling, som også Anne-Beathe Mortensen-Buan (2016) gjør i sin bildeanalyse i samfunnsfagsbøker.

I en nyere lærebokanalyse av Åse Mette Johansen og Elin Furu Markusson (2022) undersøker de framstillingen av samisk innhold i lærebøker i norskfaget. Analysen bygger på Markussons

(2020) tidligere studie, men har blitt supplert med en lærebok fra 2020 og bygger slik på lærebøker fra 1997 til 2020. Analysen viser at framstillingen av samiske tema har blitt mer nyansert, blant annet i forhold til mangfoldsperspektivet. Det språklige og kulturelle mangfoldet i Sápmi belyses i større grad enn tidligere, og de samiske perspektivene inkluderes i et større flerspråklig bilde, samtidig som urfolksstemmen har blitt tydeligere inkludert.

Jonas Bakken (2023) undersøker inkluderingen av samisk litteratur i lærebøker i norskfaget. Lærebokanalysen viser at samiske tekster utgjør en liten del av lærebøkene, og at det ikke er tegn til noen samisk litterær kanon. Bakken belyser en tendens til at den samiske litteraturen behandles som en separat enhet ('add-on') i lærebøkene, og at lærebøkene formidler et essensialistisk bilde av samisk kultur. Litteraturen presenteres som et uttrykk for denne kulturen.

Lærebokforskningen viser at samiske tema lenge har blitt framstilt på unyanserte måter, men at vi er i startfasen av en endring. Dette er interessant å undersøke videre, i form av hvordan lærere arbeider med samisk innhold i og utenfor lærebøkene i norskundervisninga si. Prosjektet mitt vil belyse dette ved at jeg gjennomfører dybdeintervju med ulike lærere om deres erfaringer og refleksjoner. Et annet aspekt som gjør at mitt prosjekt skiller seg fra den tidligere forskningen, er at jeg undersøker forholdet mellom enkeltlæreren, skolen og ledelsen, samt lokalsamfunnet. I dette arbeidet fokuserer jeg på valg av læremidler og tematikker. Basert på dette vil prosjektet gi et innblikk i hvordan det undervises om samiske tema i norskfaget, på videregående skole. Dette er interessant ettersom store deler av den eksisterende forskningen bygger på empiri fra grunnskolen.



## 3 Teori<sup>3</sup>

### 3.1 Skolens læremidler

Den papirbaserte læreboka har en lang tradisjon i skolen og har lenge vært det mest brukte verktøyet i planlegging og gjennomføring av undervisning (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson 2010, s. 77; Mortensen-Buan, 2016; Skjelbred, 2019, s. 5 og 68-72). Lærebokforfatterne har hatt stor makt i dagens skole, ved at læreboka posisjoneres som objektiv og oppfattes som troverdig. Hårstad (2019, s.25) påpeker at dette er misvisende: «Ei slik frikobling fra sosiale [...] interesser er i praksis umulig [...]. Utforminga [...] innebærer [...] seleksjonsprosesser der visse forhold blir inkludert og representert, mens andre blir holdt utenfor». Nyere studier viser likevel at lærebokas posisjon er i ferd med å svekkes (Aashamar, Bakken & Brevik, 2021).

Med LK06 fikk lærerne større metodisk frihet til å velge innhold i undervisningen ved at læreplanen ikke definerte fagenes innhold, men heller mål for kompetanse (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 27; Aashamar, mfl., 2021, s. 297). Denne metodiske friheten har blitt videreført i LK20. En mulig konsekvens av dette er at lærebokas innflytelse øker, fordi det oppleves som utfordrende å tolke kompetansemålene selv (Skjelbred, 2019, s. 5-6; Aashamar, mfl., 2021 s. 297). Likevel peker nyere forskning i en annen retning: Lærerne utnytter læreplanens frihet i valg av læremidler og som konsekvens av dette har læreboka mistet posisjonen som viktigste kunnskapskilde i skolen (Aashamar, mfl., 2021 s. 297). Basert på videoanalyser av Peter Nicolai Aashamar, Jonas Bakken og Lisbeth M. Brevik (2021) framstår lærerne som selvstendige designere av undervisning som kombinerer ulike typer tekster, både papirbaserte og digitale.

Skolens læremidler består altså av andre ressurser enn læreboka. Det er en økt tilgang på alternative ressurser som kan bidra til å formidle det faglige innholdet for elevene (Aashamar, mfl., 2021, s.297). Dette bygger på en vid forståelse av læremidler, som kan koples opp mot Staffan Selunder og Gunter Kress (2010, s. 49) vide definisjon av læringsressurser: «Lärandets resurser inbegriper alla de redskap, råmaterial, teckenvärldar och symboler som brukas eller bearbetas i olika sammanhang». Øystein Gilje (2017) spesifiserer i sin definisjon

---

<sup>3</sup> Deler av teorikapitlet mitt er hentet fra to tidligere semesteroppgaver som jeg har skrevet i emnene PFF-3020 Kultur, mangfold og endringskompetanse og NOR-3024 Flerspråklighet.

av læringsressurser at dette er elementer som i utgangspunktet ikke er laget som et læremiddel, men som likevel brukes i undervisning (referert til hos Skjelbred, 2019, s. 19). Skaftun og Michelsen (2017, s. 27) påpeker at dagens skole bruker et utvidet litteraturbegrep, som omfavner sakprosa og skjønnlitterære tekster i muntlig, skriftlig og sammensatte former. Med bakgrunn i dette tar prosjektet utgangspunkt i en bred definisjon av læremidler, som inkluderer både elementer som er laget for undervisning og elementer som ikke er dette.

Læremidler skal være et hjelpemiddel for å nå målene i læreplanen, og ikke en form for pensum eller mål i seg selv (jf. LK20). Dette krever at vi som lærere er bevisste over egen bruk av læremidler, samt kritiske til de ressursene vi bruker: De bør bygge på opplæringslovens og læreplanens verdigrunnlag. I 5.1.1 vil jeg se på lærernes bruk og refleksjoner omkring læreboka og andre læremidler i undervisning om samiske tema, og diskutere dette i lys av teorien jeg har presentert her.

### **3.2 Stedsbasert pedagogikk og norskdidaktikk**

Stedsbasert undervisning omhandler å bruke det lokale og nære som utgangspunkt for undervisning og pedagogiske valg. Begrepet kan knyttes opp mot Wattchow og Browns (2011) begrep om stedsresponsiv pedagogikk, som omhandler menneskers utvikling av tilhørighet til fysiske steder og interaksjoner med disse. Denne pedagogiske tilnærmingen oppstod som en reaksjon på måten flere skoler i Australia har praktisert Outdoor Education, som handler om å bruke omgivelsene for og i undervisning. For å ytterligere tydeliggjøre begrepet stedsbasert pedagogikk vil jeg bruke definisjonen Beames og Brown (2016) bruker i boken *Adventurous Learning. A Pedagogy for a Changing World*. De viser til stedsbasert undervisning som en utforskende tilnærming til et sted og dets «iboende» muligheter for læring. Videre omtaler de tilnærmingen som en motvekt til undervisning «laget for massene» (Beames & Brown, 2016, s. 33). Stedsbasert pedagogikk er en måte å aktualisere undervisningen gjennom elementer elevene kjenner til fra før, som eksempelvis nærområde og hverdagsaktiviteter.

Lofotprosjektet fra 1970-tallet var et forskningsprosjekt som bygde på de samme prinsippene med formål om «å skape en skole som i utgangspunktet og arbeidsmåte er bedre tilpassa elevenes hverdag og det lokale miljø» (Høgmo, Tiller & Solstad, 1981, s. 7/forord). Prosjektet bygde på et utviklingsarbeid, og ble gjennomført på syv ungdomsskoler i Lofoten i samarbeid med skolemyndigheter lokalt og på fylkesplan, samt studenter og lærere ved Skoleforskningsgruppen ved Universitetet i Tromsø (Høgmo mfl., 1981, s. 13). Prosjektet ble begrunnet i både pedagogiske, sosiale og distriktpolitiske vurderinger. Her blir

identitetsdanning, utvikling av tilknytning og innsats for lokalsamfunn, samt kontekstualisering, særlig trukket fram (Høgmo mfl., 1981, s. 13-15).

Stedsbasert pedagogikk har altså en lang tradisjon, og bygger på tanken om at det er et gap mellom en standardisert kunnskapsbase og lokale variasjoner i innhold. Undervisningen tar utgangspunkt i lokalsamfunnet og kjente omgivelser. En slik pedagogikk kan inspirere fagdidaktiske valg, som i norskfaget. I analysen vil jeg belyse hvordan flere av lærernes valg av læremidler har forankring i stedsbasert didaktikk (se kapittel 5 og 6).

### **3.3 Interkulturell kompetanse og kritisk mangfoldskompetanse**

Sissel Østberg (2017, s. 19) innleder sitt kapittel om interkulturell kompetanse med at en god lærer håndterer et flerkulturelt mangfold og skaper gode fellesskap gjennom å anerkjenne at det *er* forskjeller. For å gjøre dette behøver lærerne det Østberg (2017) kaller interkulturell kompetanse, og det Åse Røthing (2020) omtaler som kritisk mangfoldskompetanse. Dette er begreper som henger tett sammen, og som begge tar utgangspunkt i et mangfoldig klasserom.

Østberg (2017, s. 19) definerer interkulturell kompetanse som «handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt». Fokuset ligger ikke på kunnskap om «de andres kultur», men heller på samhandlingen mellom individer, og kultur som noe dynamisk. En slik kompetanse innebærer refleksjoner omkring samfunnets komplekse historiske og kulturelle utvikling (Østberg, 2017, s. 18-20). Interkulturell kompetanse håndterer kulturelt og språklig mangfold på en måte som fremmer læring, utvikling av fellesskap og danning (Østberg, 2017, s. 33-34).

Åse Røthing (2020) skriver også om måter å håndtere mangfold i klasserom og undervisning, og argumenterer for viktigheten av kritisk mangfoldskompetanse. Kritisk mangfoldskompetanse omhandler hvordan kunnskap og perspektiver kan bidra til et bevisst og kritisk syn på maktforhold i samfunnet. Maktforhold må her forstås i videre forstand enn politikk, og inkluderer begreper som eksempelvis privilegier, stereotypier og fordommer. Kritisk mangfoldskompetanse handler om en kombinasjon av kunnskap og forståelse for mangfoldet, samt evnen til å se kritisk på de ulike posisjoneringene i samfunnet. En del av dette er å utfordre «selvfølgeligheter» på en kritisk måte, som kan oppleves som ubehagelig. Røthing (2020, s. 60-63) omtaler en slik «ubehagets pedagogikk» som uunngåelig og nødvendig, ved at det skaper store muligheter for dybdelæring og kritisk tenkning. Dette er sentralt for skolens dannelsingsoppdrag (Røthing, 2020, s. 32). Likevel er det fallhøyder ved dette, eksempelvis ved

å gjøre enkeltelever til representant for en gruppe, eller andre former for eksotifisering og andregjøring (Røthing, 2020, s. 60-63). Dette krever at læreren er bevisst på dette, noe som igjen krever kunnskap og trygghet.

Interkulturell kompetanse og kritisk mangfoldskompetanse omhandler altså å anerkjenne at det er språklige og kulturelle forskjeller. Begge kompetanseformene handler om å få en mer helhetlig forståelse av disse forskjellene, og å kritisk undersøke hvilke mekanismer som bidrar til å opprettholde disse. Kultur forstås som noe komplekst og dynamisk (Østberg, 2017, s. 19). Dette handler om å se på sammenhenger mellom mangfoldsfaktorer, i stedet for å tilegne seg ensidig kunnskap om «de andre». Begge kompetansene er viktige for å ivareta elevene i klasserommet, samt for å danne demokratiske medborgere. Slik er disse kompetanseformene viktige for å ivareta individ, samtidig som de er viktige bidrag til fellesskapet. Dette gjelder både i klasserommet og i storsamfunnet.

### **3.4 Flerspråklig pedagogikk og norskdidaktikk**

Svendsen (2021, s. 182) skisserer rammen for flerspråklighet i den norske skolen. Det norske utdanningssystemet fremmer tospråklig kompetanse i norsk og engelsk, samt flerspråklig kompetanse i og/eller på samisk, norsk og engelsk. Elever med annet førstespråk enn norsk og samisk kan også ha rett til særskilt norskopplæring, samt opplæring på morsmål eller tospråklig fagopplæring (Svendsen, 2021, s. 182). Disse føringene fra opplæringsloven, samt at Kunnskapsløftet 2020 peker på flerspråklighet som ressurs og styrking av samisk språk og kultur, påvirker praksisen i klasserommet. Klasserommene er i enda større grad enn før flerkulturelle. Basert på dette er flerspråklig pedagogikk og fagdidaktikk mer relevant enn noen gang.

Flerspråklig pedagogikk bygger på forståelsen at alle elever er flerspråklige, og handler om undervisningsmetoder som inkluderer alle elevene, samt tar høyde for og stimulerer deres ulike språklige repertoar (Svendsen, 2021, s. 195). En flerspråklig pedagogikk kan bidra til å styrke det minst-utviklede språket og metaspråklig bevissthet, samt en dypere forståelse av faginnhold (Svendsen, 2021, s. 195-198). Cummins (2000) mener også at flerspråklig pedagogikk kan fremme evner til kritisk tenkning, analysering og evaluering (referert til hos Svendsen 2021, s. 198). Samtaler om språk kan åpne for tilegning av annen type kunnskap og forståelse, ved at elevene tilegner seg «[...] kunnskap om geografi, historie, språk, politikk og maktforhold, som igjen kan bidra til forståelse for [...] konflikter, krig, sult og nød, og ikke minst bidra til samhold og gjensidig forståelse» (Svendsen, 2021, s. 198). Å bruke elevenes førstespråk i undervisning



har ikke kun faglige fordeler, men kan også bidra til elevenes identitetsutvikling og sosiokulturelle kunnskap (Svendsen, 2021, s. 198).

Flerspråklig pedagogikk har mange pedagogiske, faglige og sosiale fordeler. Tilnærmingen bygger på at lærerne legger til rette for undervisning der elevene kan bruke sine flerspråklige ressurser, uten at læreren behøver å være ekspert på språket selv. Svendsen (2021, s. 191) understreker likevel at elevenes flerspråklige ressurser kun utnyttes til en viss grad i den norske skolen, og at det ofte er opp til enkeltlæreren hvorvidt og hvordan dette blir gjort.



## 4 Metode og forskningsetikk

For å undersøke norsklæreres praksis og tanker ved bruk av læremidler i undervisning om samiske tema, var det nødvendig med et innblikk i dagens skoles undervisningspraksis. For å undersøke denne problemstillingen benyttet jeg en kvalitativ tilnærming, gjennom intervju av norsklærere på videregående skole. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for min studie som fenomenologisk, intervju som metode, utvelgelsen av informanter, utforming og pilotering av intervjuguide, avhandlingens validitet og reliabilitet, transkribering, forskningsetikk og tilnærmingen til analysen.

### 4.1 Fenomenologisk tilnærming og intervju som metode

Studier med en fenomenologisk tilnærming fokuserer på individet og dets opplevelse av et fenomen (Postholm, 2010, s. 41). Forskerens oppgave er å undersøke hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av ulike mennesker (Postholm, 2010, s. 41-42). I min studie er jeg interessert i norsklæreres ulike erfaringer og opplevelser i bruken av læremidler i undervisningen om samiske tema. Disse erfaringene fikk jeg tilgang til gjennom kvalitative semistrukturerte forskningsintervju.

Kvale og Brinkmann (2021, s. 44) kopler det semistrukturerte forskningsintervjuet til fenomenologien og påpeker at intervjumetoden er inspirert av denne retningen. Aspekter de trekker fram, er blant annet søken etter fordomsfrie beskrivelser av intervjuobjektens hverdagsverden, samt søken etter betydningen av sentrale temaer i intervjuobjektets livsverden. Dette kommer kvalitativt til uttrykk på en deskriptiv måte gjennom en mellommenneskelig situasjon (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 44-49).

Intervju er en metode som ofte blir brukt i fenomenologiske studier. Metoden gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers kunnskaper, følelser, holdninger, refleksjoner og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 89; Neteland, 2020, s.51). Dette henger sammen med intervjuets fleksible tematiske struktur som kan justeres underveis. Spørsmålene kan tilpasses intervjuobjektens utsagn og nye spørsmål kan komme til underveis. Med bakgrunn i dette stilte jeg noen (forhånds)bestemte spørsmål til alle informantene, og stilte oppfølgingsspørsmål for å gå i dybden eller tydeliggjøre svarene deres. De forhåndsdefinerte spørsmålene utgjorde intervjuguiden min (vedlegg 3), og fungerte som et veiledende hjelpemiddel for intervjuene (se kapittel 4.1.2).

Kvale og Brinkmann (2021, s. 51) påpeker at det kvalitative forskningsintervjuet er preget av et asymmetrisk maktforhold. Dette henger sammen med at intervjueren planlegger temaer for intervjuet (intervjuguide), definerer situasjonen og har ansvar for å drive intervjuet fremover. Dette krever at forskeren er bevisst på den asymmetriske relasjonen og har satt seg godt inn i intervjuets fokusområde og informantens situasjon på forhånd, for å kunne stille relevante spørsmål. Spørsmålene jeg stilte informantene handlet om deres egne erfaringer fra undervisning om samiske tema i norskfaget, med fokus på hvilke læremidler som ble tatt i bruk og hvordan. Som forsker inntok jeg en lyttende rolle da informantene snakket, ettersom aktiv lytting er viktig for å stille oppfølgende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 170). De oppfølgende spørsmålene kunne oppfordre informantene til å utdype eller tydeliggjøre svarene. Oppfølgingsspørsmål kan ha en utjevnende effekt på det asymmetriske maktforholdet, ved at intervjuobjektet også kan styre samtalen. En utfordring var likevel at samtalen kunne skli over i hverdagsnakk som ikke var relevant for prosjektet.

En annen utfordring i intervjusituasjonen var å holde fokus på norskfaget. I noen tilfeller gikk deler av samtalen over til å handle om undervisning i samisk (samiskundervisning) og undervisning på samisk (LK20S). Ut over dette opplevde jeg at informantene i noen tilfeller snakket om undervisning om samiske temaer fra et tverrfaglig perspektiv, med fag som eksempelvis samfunnsfag. Dette gjaldt hovedsakelig erfaringer fra tverrfaglige situasjoner, som eksempelvis ved markeringen av samefolkets dag. Dette kan også ses på som interessante funn. Ytterligere en utfordring ved å gjennomføre intervju, er at jeg ikke får se hvordan lærerne bruker ulike læremidler i undervisning om samiske tema. Forskningsmetoden gir kun innsikt i hvordan lærerne selv tror og mener at de gjør dette. Thagaard (2018, s. 108) trekker fram at intervjuets kontekst og situasjon kan påvirke informantene til å si det de tror forskeren vil høre. Med bakgrunn i Goodlads læreplannivåer (1979) får vi innsikt i hvordan lærerne mener at de operasjonaliserer læreplanen, og ikke innsikt i hvordan den faktisk operasjonaliseres, noe vi kunne ha gjort med observasjon som metode.

#### **4.1.1 Utvelgelse av informanter**

For å undersøke problemstillingen ønsket jeg hovedsakelig informanter som var mest mulig forskjellige, med hensyn til kjønn, geografisk bakgrunn og relasjon til samisk kultur. Jeg forsøkte tidlig å finne informanter til prosjektet, og ble tipset om aktuelle kandidater av medstudenter, tidligere lærere og forelesere. Til tross for ulike tilnærminger opplevde jeg det

som utfordrende å oppnå kontakt fordi mange ikke svarte eller sa nei. Likevel fant jeg til slutt et utvalg aktuelle informanter.

Utvalget av informantene er strategisk, ettersom alle er norsklærere på videregående skole. Informantene har selv valgt å delta i forskningen. En utfordring ved et slikt «tilgjengelighetsutvalg» er at informantene kan føle at de mestrer sin situasjon, i større grad enn det som er vanlig (Thagaard, 2018, s. 57). For prosjektet mitt kan dette omhandle at informantene føler seg sikre i arbeidet med samiske tema i norskfaget. Basert på dette kan det tenkes at utvalget består av mennesker som interesserer seg for temaet, eller på ulike måter føler at de kan bidra til dette feltet. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet. I informasjonsskrivet (vedlegg 1) som jeg sendte ut til ulike skoler og aktuelle informantene, stod det at jeg ønsket å komme i kontakt med norsklærere som var interessert i å snakke om samiske tema i norskfaget. Informantgruppen min består av fire kvinnelige, voksne lærere, som alle har fartstid i (videregående)skolen på 3 til 25 år. Alle lærerne jobber på videregående skoler som ligger i Nord-Norge, og i nærhet til forvaltningsområdet. Basert på dette er informantgruppen veldig homogen. En fordel ved at informantene er relativt like hverandre, er at jeg ikke behøvde så mange informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Dette gjør det også særlig interessant å utforske bredden innad i informantgruppen med de ulike refleksjonene og erfaringene.

Som nevnt i kapittel 4.1 bygger problemstillinga på en fenomenologisk tilnærming, med mål om å undersøke lærernes erfaringer og refleksjoner. Formålet var å gå i dybden av et tema, noe som gjerne krever at man bruker god tid på å intervju informantene (Neteland, 2020, s. 55). Dette, samt omfanget av studien, legger føringer for utvalgets størrelse. Thagaard (2018, s. 59) påpeker at «antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser», og at kvalitative studier både er tid- og ressurskrevende. Det er vanlig å snakke om et metningspunkt for utvalgets størrelse, som betyr at man skal intervju så mange personer som det behøves for å finne ut det man vil vite (Thagaard, 2018, s. 58; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 55). Formålet med oppgaven er ikke å kartlegge statistisk generaliserbare funn, men snarere å belyse hvordan noen norsklærere bruker ulike læremidler i arbeidet med samiske tema i norskfaget.

På grunn av utfordringene med å finne informanter, har jeg ikke fått det geografiske mangfoldet som jeg opprinnelig ønsket. To av informantene jobber på samme skole i Troms, og to av informantene jobber på samme skole i Finnmark. Prosjektet vil dermed ikke belyse den

geografiske bredden, men heller belyse individuelle forskjeller og likheter i praksis på to ulike skoler. Det kunne ha vært interessant med informanter fra skoler innenfor forvaltningsområdet, samt informanter fra områder med større geografisk avstand til forvaltningsområdet. Dette kunne ha gitt en enda større bredde i refleksjoner og erfaringer.

Av de fire informantene var det kun en av dem jeg hadde kjennskap til fra før. Tre av informantene ble jeg tipset om av ulike lærere på universitetet, og jeg valgte å ta direkte kontakt med disse over mail. Den fjerde informanten rekrutterte jeg i tilknytning til en praksisperiode i studieløpet.

Heretter vil informantene hete Marit, Trude, Christine og Berit. Marit og Trude jobber på samme skole, mens Christine og Berit jobber sammen på en annen skole. Alle informantene, utenom Trude, kommer opprinnelig fra Nord-Norge. Trude har likevel bodd og jobbet i Nord-Norge i mange år. De fire informantene viser alle en interesse for samisk innhold i skolen. Informantene beskriver deres relasjon til samisk kultur på ulike måter, men alle bærer preg av den geografiske nærheten til samiske kjerneområder.

*Christine* forteller om en oppvekst i et flerspråklig hjem (ikke samisk), samt en omgangskrets bestående av mange samiske venner. Slik var både flerspråklighet og ulike kulturer, blant annet samisk, en selvfølgelighet under hennes oppvekst. Dette, samt foreldrenes akademiske bakgrunn, var årsak til at Christine tidlig lærte om og engasjerte seg i fornorskningen og urettene samene hadde blitt utsatt for. *Marits* relasjon bærer preg av at hun har vokst opp i og jobbet i områder med mye kontakt med samisk og kvensk kultur. Hun beskriver et engasjement som har vokst med årene. Dette knytter hun til familiens kvenske røtter som de «bare vet er der», samt en sorg overfor «alt landsdelen hadde tapt» med fornorskningen. *Berit* er den eneste informanten som eksplisitt omtaler det samiske som en viktig del av hennes identitet. Hun forteller om en oppvekst i et sjøsamisk område, med besteforeldre som snakket samisk. Språket ble ikke overført til de yngre generasjonene. Likevel beskriver hun forholdet til samisk språk og kultur som nært, og som viktig i hennes arbeid som lærer. *Trudes* relasjon til og kunnskap om samisk språk og kultur bygger hovedsakelig på skolens geografiske beliggenhet, og samtaler med skolens samisklærere. Hun trekker særlig fram at hun tidligere delte kontor med en samisklærer, og at hun slik fikk bedre kjennskap til samisk kultur. Ut over dette uttaler hun selv at hun «ikke har sånn kjempe kjennskap til det». Lærernes forhold og kunnskap til samisk kultur og språk er interessant. Dette kan være faktorer som påvirker hvordan de bruker læremidler, samt underviser om samiske tema i norskfaget.

### 4.1.2 Utforming av intervjuguide og pilotering

Intervjuguiden fungerer som en guide som beskriver hvordan et intervju skal gjennomføres. Den tydeliggjør hvilke temaer som skal snakkes om og legger grunnlaget for intervjuet. Intervjuguiden fungerer som forskerens utgangspunkt og krever forarbeid, noe Kvale og Brinkmann (2021, s. 139) omtaler som tematisering av intervjuundersøkelsen.

Tematiseringen av intervjuundersøkelsen handler om utforming av forskningsmål, teoretisk avklaring og utforming av forskningsspørsmål. I denne fasen bestemte jeg meg tidlig for tema, og leste meg opp på tidligere forskning om samisk i skolen. Dette var, som Kvale og Brinkmann (2021, s. 141) påpeker, «vesentlig for å utvikle en begrepsmessig og teoretisk forståelse for å skape grunnlag for tilføyelse og integrasjon av kunnskap». Basert på det etablerte forskningsfeltet og dets uutforskede områder, valgte jeg å vinkle prosjektet mot videregående skole og læremidler. Lærebokforskningen hadde en særlig sentral rolle, ved at store deler av den eksisterende forskningen viser at lærebøkene framstiller samiske tema på en unyanserte måter (Kolpus, 2015; Mortensen-Buan, 2016; Brown & Habegger-Conti, 2017; Markusson, 2020). Basert på dette oppstod interessen for å undersøke hvilke læremidler lærerne bruker i undervisningen om samiske tema. Etter å ha klargjort prosjektets formål begynte jeg å bryte ned problemstillingen i ulike delspørsmål, altså forskningsspørsmål. Disse utgjorde grunnlaget for intervju spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 3), som jeg etter hvert delte inn i tre ulike kategorier etter tema.

Intervjuet ble innledet med at informanten fortalte litt om seg selv og sin bakgrunn som lærer (kategori 1). Lærerens bakgrunn er sentral da vi vet at lærerens kunnskapsbase og erfaring påvirker undervisning. Det var også interessant å undersøke hvordan lærerens kjennskap/forhold til samisk kultur kan ha betydning for lærerens undervisningspraksis. Dette henger tydelig sammen med forskningsspørsmålet om enkeltlærerens betydning for valg av læremidler. Den andre kategorien (kategori 2) handlet om lærerens tolkninger og refleksjoner omkring Kunnskapsløftet 2020s føringer. Dette var interessant for å undersøke hvordan de ulike tolkningene kom til uttrykk i valg og bruk av læremidler, samt hvorvidt lærerne oppfattet læreplanen som et godt redskap. I forbindelse med dette var det også interessant å undersøke hvordan skolen som institusjon har jobbet med innføringen av den nye læreplanen og implementeringen av samisk innhold. Spørsmålene i denne kategorien var sentrale for både forskningsspørsmålet om enkeltlærerens rolle og forskningsspørsmålet om skolen og lokalsamfunnets betydning for valg av læremidler. Den tredje kategorien (kategori 3) var

knyttet til prosjektets overordna forsknings spørsmål, nemlig hvilke konkrete læremidler og tematikker som ble trukket fram. I denne kategorien var formålet å kartlegge lærernes bruk av læremidler, og hvilke vurderinger de gjør i valget av disse.

Intervjuguiden var omfattende og bestod av mange spørsmål. Flere av spørsmålene kunne fungere overlappende, og det er viktig å tydeliggjøre at denne guiden ikke ble fulgt slavisk. Guiden fungerte som en trygghet og et hjelpemiddel for meg som forsker. Før intervjuene jobbet jeg mye med intervjuguiden, og i dette arbeidet markerte jeg med gult de spørsmålene jeg anså som særlig viktige å stille. På denne måten utformet jeg en prioriteringsliste i den etablerte intervjuguiden, noe som hang sammen med tidsrammen for intervjuene. En del av arbeidet med å revidere intervjuguiden innebar en pilotering av intervjuet. Neteland (2020, s. 61) anbefaler å pilotere intervjuguiden, ettersom dette kan bidra til å heve kvaliteten på intervjuet og datamaterialet.

Piloteringens formål var tredelt: 1) å øve på å intervju, 2) å teste opptaksutstyr og 3) å eventuelt justere spørsmålene før innsamlingen av datamaterialet. I tillegg gav piloteringen en pekepinn på intervjuets lengde, som var nyttig informasjon for potensielle informanter.

Piloteringen gjennomførte jeg med en medstudent, der medstudenten tok utgangspunkt i sine praksiserfaringer. Gjennomgangen av intervjuguiden gav verdifull informasjon, som førte til revideringer i intervjuguiden. En av temaene i intervjuguiden var lærerens refleksjoner omkring læreplanens vektlegging av samiske tema. Her oppdaget vi at det var utfordrende å snakke om dette uten et konkret utgangspunkt, samtidig som det var utfordrende å orientere seg i den fullstendige læreplanen under en intervjusituasjon. Dette resulterte i at jeg trakk ut sitat fra Kunnskapsløftet 2020 som omhandlet samiske tema og språklig mangfold, og la dette inn i tre dokumenter: Et for formuleringene i overordnet del, et for norskfagets kjerneelementer, og et med kompetansemålene fra norskfaget (se vedlegg 4). Sistnevnte delte jeg inn i to kolonner, der kompetansemålet i sin helhet stod på venstre side, og en oppsummering (formulert av meg) på høyre side. Kompetansemålene som omtalte samiske tema eksplisitt, ble hevet ut i gult. Slik var det et tydelig skille mellom kompetansemål som direkte omtalte samisk innhold, og kompetansemål som omtalte samisk innhold indirekte.

En annen verdifull erfaring var at jeg skulle tydeliggjøre for informanten at jeg var interessert i å høre om *konkrete* læremidler, som eksempelvis tekster, personer eller nettressurser. Jeg noterte meg også at jeg skulle ta med en datamaskin under intervjuet, slik at vi eventuelt kunne



se på de aktuelle nettressursene sammen. Utover dette gav pilotintervjuet en indikator på hvilke av spørsmålene som måtte formuleres tydeligere.

Piloteringen gjorde meg mer bevisst på min egen rolle som forsker og intervjuer. Dette hang særlig sammen med evnen til å tåle stillhet, unngå ledende spørsmål, respondere på det informantene sa underveis, samt å stille gode oppfølgingsspørsmål. Når det gjelder det siste, evnen å stille oppfølgende spørsmål, har jeg lest kapitlene der Kvale og Brinkmann skriver om dette i *Det kvalitative forskningsintervju* (2021). Med bakgrunn i dette, svarene i piloteringen, samt spørsmålene i intervjuguiden, har jeg forsøkt å konstruere ulike scenarioer og laget oppfølgingsspørsmål ut ifra dette, som en øvingsoppgave. Piloteringen førte til revidering av intervjuguiden og en økt bevissthet om hvordan lede et intervju.

### **4.1.3 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble tatt opp med en båndopptaker, og gjennomført på ulike dager på skolene lærerne jobbet på. En fordel med dette er, som Kvale og Brinkmann (2021, s. 160-161) påpeker, at jeg som intervjuperson får tid til å reflektere over og notere ned inntrykk etter intervjuet. Jeg har skrevet logg etter hvert intervju og notert ned inntrykk som eksempelvis kroppsspråk. Dette kan være verdifull informasjon for senere analyse. Å gjennomføre intervjuene på lærernes arbeidsplass gjorde det lettere å avtale tidspunkt, med hensyn til lærernes timeplaner. En annen fordel var at lærerne hadde umiddelbar nærhet til kontorene sine, og kunne hente eventuelle bøker eller andre læremidler som de ønsket å vise underveis. De fire intervjuene varte fra 45 minutter til 1 time og 15 minutter.

Intervjuguiden (vedlegg 3) utgjorde, som nevnt, grunnlaget for intervjuene. Likevel var flere av oppfølgingsspørsmålene ikke en del av guiden, og i intervjuet tillot jeg meg å hoppe i rekkefølgen dersom dette var naturlig for samtalen. Jeg lærte mye under intervjuene, og gjorde flere justeringer underveis. Eksempelvis fortalte en av informantene da vi debrifet at hun syntes det var utfordrende å lese fra dokumentene med utdrag fra læreplanen under intervjuet. Dette førte til en justering i form av at jeg under briefing før intervjuet forberedte intervjuobjektene på dette, samt foreslo at jeg eksempelvis kunne gå og hente litt kaffe til oss mens de leste. Denne typen endringer og justeringer er normalt under kvalitative intervju.

Kvale og Brinkmann (2021, s. 45-52) påpeker at det kvalitative forskningsintervjuet, til tross for en gjensidig forståelse og personlig intervjusamspill, er en profesjonell samtale med et asymmetrisk maktforhold. Ved at intervjuene kun bestod av meg som intervjuer og en

informant var det naturlig å føre en felles dialog for å få informanten til å snakke. På denne måten forsøkte jeg å redusere den asymmetriske maktrelasjonen, ved å blant annet anerkjenne informasjonen lærerne delte. En utfordring ved dette var å holde balansen mellom anerkjennning og mer verdivurderende utsagn som eksempelvis «så spennende» eller «så bra». Denne typen utsagn kan fungere som positive eller negative forsterkere på et gitt svar og fungere ledende (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 202). Intensjonen med dette var å få informantene til å fortsette å dele erfaringer og tanker, ved å vise støtte til den som snakket. Disse kommentarene har vært viktige for å drive samtalen, men jeg vil også trekke fram mulighetene for at de kan ha påvirket informantenes svar.

## **4.2 Validitet og reliabilitet**

I større forskningsprosjekter reiser alltid spørsmålene om validitet og reliabilitet seg, altså om prosjektet og dets funn er gyldige og pålitelige (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 270-290). Kvale & Brinkmann (2021, s. 273-279) viser til en bred oppfatning av validitet, som omhandler at metoden man bruker er godt egnet for det man ønsker å undersøke. Videre blir begrepet tydeliggjort gjennom ulike stadier for validering (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 278). Dette handler i stor grad om transparens og redegjørelse for handlinger og begrunnelser i de ulike stadiene av prosjektet, som eksempelvis intervjusituasjonen, transkripsjonen og analysen. Validitet omhandler å finne meningsfulle resultater, ved at fortolkninger er dokumentert og logisk konsekvent (Postholm, 2010, s. 170). Dette handler om å kvalitetssikre og kontrollere funnene, stille spørsmål og teoretisere (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 279-282).

Det normale kriteriet for statistisk reliabilitet er at resultatene kan gjentas og på denne måten generaliseres, men en slik tilnærming til reliabilitet er ikke hensiktsmessig i en fenomenologisk kvalitativ studie som min. Postholm (2010, s. 169) understreker dette, og mener det er mer hensiktsmessig å bruke begrepet pålitelighet. Dette handler om at undersøkelsen er konsekvent gjennomført, hvor godt analysen forsvarer fortolkninger, samt grad av objektivitet (Postholm, 2010, s. 169). Kvale og Brinkmann (2021, s. 292-293) bruker begrepene analytisk generalisering og kommunikativ validering. Dette forutsetter nøye beskrivelser av intervjuprosessen og analysen. Basert på dette har jeg drevet nøye loggføring gjennom hele prosessen fra tematisering til og med analysen, om ulike valg og vurderinger jeg har tatt. I framstillingen av prosjektet fra tematisering til analyse og drøfting har jeg forsøkt å etterstrebe høy grad av åpenhet om ulike valg og vurderinger jeg har tatt, samt mulige feilkilder. I analysen forsøker jeg å gi leserne høy grad av innsyn til datamaterialet, ved å bruke mange sitater. På

denne måten har jeg forsøkt å sikre transparens, så leserne selv kan vurdere materialet og tolkningene.

Det er likevel noen eventuelle feilkilder som må presenteres. Dette handler blant annet om at prosjektets fokusområde er lærernes betraktninger om bruk av læremidler i undervisningen om samiske tema. Gjennom intervjuene får jeg kun tilgang til hva lærerne husker og mener at de selv gjør, og slik ikke den faktiske praksisen. Dette innebærer at lærerne kan velge hva de vil trekke fram, samtidig som de også kan glemme hendelser og refleksjoner som kunne ha vært relevante. Sistnevnte er vanskelig å sikre seg mot, men når det gjelder førstnevnte har jeg forsøkt å få informantene til å utdype svarene sine ved å stille ulike oppfølgingsspørsmål. I ettertid av intervjuene oppdaget jeg at jeg hadde stilt noen spørsmål som kunne virke ledende, og som kan ha hatt effekt på gyldigheten av materialet. Likevel har stort sett alle spørsmålene under intervjuene blitt oppfulgt med flere spørsmål, som kan ha utjevnet en eventuell negativ effekt på materialet. Kvale og Brinkmann (2021, s. 201) påpeker at det ikke bare er spørsmål som kan være ledende, men også hvordan intervjuerens verbale og kroppslige responser kan fungere som positive eller negative forsterkere. Dette har jeg gjort rede for i 4.1.3, der jeg diskuterte forskerrollens balanse mellom anerkjennelse og ledende utsagn.

### **4.3 Transkribering**

Gjennom transkripsjonen ble jeg tidlig kjent med datamaterialet mitt, samtidig som jeg lærte mye om min egen intervjustil. I arbeidet med transkriberingen måtte jeg tidlig velge transkripsjonsmøte og transkripsjonsprosedyre, samt utforme en transkripsjonsnøkkel (vedlegg 5). Det var heller ikke alt som ble sagt under intervjuene som var relevant for prosjektet og dette ble utelatt i transkriberingen. Dette gjelder kortere sekvenser med overlappende tale av typen bekreftende utsagn, men også lengre innholdsberende sekvenser. I tilfeller hvor lengre sekvenser har blitt utelatt fra transkripsjonen, er dette gjort av praktiske eller etiske hensyn. Eksempler på slike tilfeller er situasjoner der informantene gir informasjon som kan bidra til å identifisere dem selv eller andre, eller i tilfeller der jeg som intervjuer har en relasjon til informanten og de eksempelvis snakker om relasjonelle situasjoner, tilfeller eller steder. I transkripsjonen er disse sekvensene markert med en stjerne (\*) og en kort tilhørende begrunnelse for hvorfor sekvensen er fjernet.

Transkripsjonen må forstås som en bearbeiding av data der man gjør et utvalg med relevans for analysen (Linell, 2011, s. 129). Som nevnt i forrige avsnitt har jeg valgt å ikke vektlegge overlappende bekreftende kommentarer, men transkribert når disse kommentarene innebærer

et skifte i hvem som snakker. Både Kvale og Brinkmann (2021, s. 209-212), Neteland (2020, s. 62) og Riis-Johansen (2020, s. 102-103) påpeker at dersom en er ute etter meningsinnholdet, er det vanligst å transkribere med vanlig norsk ortografi. Dette er også mindre tidskrevende (Neteland, 2020, s. 61). Med bakgrunn i dette, samt at prosjektet ikke har et lingvistisk interessefelt om informantenes uttale eller grammatikk, har jeg valgt å transkribere på bokmål. Dette er også et bevisst valg for å sikre informantenes anonymitet (Riis-Johansen, 2020, s. 102). I transkriberingen har jeg også valgt å ha med andre deler av talt språk som eksempelvis latter, nøling («eh») samt pauser. Dette henger sammen med at bruken av disse kan være meningsbetonende, og bidra til å formidle meningen bak intervjupersonens utsagn og historier (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204-215).

#### **4.4 Analysemetode**

Analysearbeidet i kvalitative forskningsprosjekt er en prosess som skjer fra datainnsamling til og med skriveprosessens slutt. Dette omhandler at mine forståelser av studiens funn er vesentlig for analysen og tolkninger av materialet, og på denne måten opptrer min forståelsesbakgrunn som et forskningsinstrument for tolkningene av deltakernes utsagn (Postholm, 2010, s. 22). For å bevisstgjøre meg selv på egne tolkningsmønstre har jeg, som nevnt, skrevet logg under hele prosessen fra utforming av intervjuguide til det faktiske analysearbeidet av datamaterialet. Jeg har også skrevet logg etter intervjuene, og notert ned refleksjoner og begrunnelser for valg i prosessen med transkribering (se kapittel 4.3.), samt i arbeidet med kategorisering og koding. I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for systematiseringen av datamaterialet, med fokus på kategorisering og koding.

Systematiseringen av datamaterialet har tatt utgangspunkt i de transkriberte intervjuene og studiens problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide. I dette arbeidet har eventuelle gjentakelser, overlappinger og personidentifiserende informasjon blitt utelatt. I transkriberingsarbeidet ble jeg godt kjent med datamaterialet, og kunne slik utforme nødvendige overordnede kategorier for å kode datamaterialet og belyse ulike perspektiver ved problemstillingen. Kategoriene jeg har valgt å fokusere på i forskningsprosjektet er: 1) konkrete læremidler, tematikker og begrunnelser, 2) enkeltlæreren som ressurs i valg av læremidler, og 3) skolen, lokalsamfunn og tverrfaglig samisk uke.

Videre fargekodet jeg transkripsjonene med bakgrunn i de ulike kategoriene, før jeg satte de forskjellige lærerens utsagn inn i tabeller basert på kategoriene. Årsaken til dette var at jeg ønsket å sammenligne informasjonen i de ulike kategoriene for hver informant, for å få en

dypere forståelse av temaet. I tabellene la jeg også inn koder for de ulike sitatene, og brukte en kombinasjon av begrepsstyrt og datastyrt koding. De begrepsstyrte kodene var forhåndsbestemte og bygde på studiens teoretiske perspektiver. Likevel har jeg i større grad brukt datastyrt koding, der kodene utvikles parallelt ved tolkningsarbeidet av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 226-228). Dette henger sammen med forskningsprosjektets fenomenologiske tilnærming (se kapittel 4.1). Sitatene i disse tabellene er hovedsakelig gjengitt i sin helhet med referanse til sidetall i transkripsjonen. I noen tilfeller har jeg måtte fjerne deler av eksempelvis etiske hensyn, eller legge til deler for å gjøre sitatet meningsbærende uten konteksten. I disse tilfellene har endringene blitt markert med rødt, slik at jeg enkelt kan finne tilbake til de opprinnelige sitatene.

Fokuset for analysearbeidet har vært på meningsinnholdet og tolkningen av dette. Kategoriene og kodene har bidratt til en tydeligere oversikt over materialet, og mulighet for å kartlegge mønstre i form av likheter og ulikheter i lærernes erfaringer, refleksjoner og praksis. Hensikten med prosjektet er å forstå lærernes utsagn i lys av etablert teori og tidligere forskning, og slik belyse forskningsspørsmålene ved å gå i dybden av de tre kategoriene.

## **4.5 Forskningsetikk**

For å sikre de forskningsetiske retningslinjene hadde jeg på forhånd av datainnsamlingen skrevet et informasjonsskriv (vedlegg 1). Dette informasjonsskrivet gav informantene informasjon om hva det innebar å delta i studien og at de på bakgrunn av dette kunne gi et informert samtykke. Kvale og Brinkmann (2021, s. 104) definerer informert samtykke slik:

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til å nå som helst trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104).

Informert samtykke handler om å opplyse informantene om deltakelsen og prosjektet, samt å sikre informantens trygghet i deltakelsen av studiet. I informasjonsskrivet opplyste jeg også om hvordan informasjonen ville lagres i forhold til hvordan, hvor lenge og hvem som vil ha tilgang til denne. I god tid før intervjuet sendte jeg informasjonsskrivet ut til informantene på mail, i tillegg til at vi gikk igjennom det sammen rett før intervjuet. Da informantene samtykket, signerte de på at de hadde fått informasjon om studien og at de ønsket å delta.

Før jeg gikk i gang med intervjuene meldte jeg prosjektet inn til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS (Se vedlegg 2 for godkjenning). Dette hang sammen med at lydopptak av stemme regnes som en personopplysning (Norsk Senter for forskningsdata, u.å). I søknaden måtte jeg legge ved informasjonsskrivet (vedlegg 1) som informantene skulle få, samt mer detaljerte beskrivelser av hvilke data som skulle behandles og hvordan. Søknaden innebar med andre ord en tydelig beskrivelse av formålet med prosjektet, innhenting av informanter, metode, lagring av informasjon, sikring av anonymitet, samt hva som ville skje med dataopplysningene etter endt prosjekt.

Spørsmålene jeg stilte til informantene var hovedsakelig ikke personlige. En måte å unngå dette på, var det eksplisitte fokuset på læremidler. En slik tilnærming gav informantene noe konkret å snakke om, på en mer distansert måte. I tilfellene hvor informantene har gitt informasjon av mer personlig karakter har jeg møtt disse med varsomhet og respekt, både i intervjusituasjonen og i den senere analysen. Jeg har kritisk vurdert utsagnene som presenteres i analysen, med informantenes integritet og anonymitet som hovedfokus. I analysearbeidet har jeg forsøkt å forstå informantenes utsagn på en slik måte at det ikke blir misforstått eller tatt ut av kontekst. Jeg har vært opptatt av å følge de forskningsetiske retningslinjene for å ivareta informantenes integritet, privatliv, anonymitet og å beskytte dem mot andre belastninger.

## 5 Presentasjon av funn og analyse

I denne delen vil jeg presentere funnene fra intervjuene og diskutere dem opp mot den presenterte teorien og den tidligere forskningen. I kapitlet vil jeg, som nevnt i kapittel 4.3, tydelig skille mellom informantenes sitat og tolkningen av disse, slik at leseren får høy grad av innsyn til datamaterialet og kan vurdere materialet selv.

For å svare på problemstillingen, som har som mål å belyse norsklærerens praksis og refleksjoner for bruk av læremidler i undervisning om samiske tema, vil jeg strukturere dette kapitlet etter forskningsspørsmålene som ble presentert i oppgavens innledning (kapittel 1.1):

- 1. Hvilke konkrete læremidler og tematikker trekker de ulike lærerne fram?*
- 2. Hvilken betydning har enkeltlæreren i valg av læremidler?*
- 3. Hvilken rolle har skole og lokalsamfunn for valg og bruk av læremidler?*

Som nevnt i innledningen vil oppgavens tyngdepunkt ligge på det første forskningsspørsmålet, siden dette henger tydeligst sammen med den overordna problemstillingen. Dette forskningsspørsmålet vil bli belyst i kapittel 5.1 Konkrete læremidler og tematikker. For å strukturere dette omfattende kapitlet har jeg tatt utgangspunkt i inndelingen som læreplanen bruker: Samisk språk (kapittel 5.1.2), samisk litteratur (kapittel 5.1.3) og samisk historie (kapittel 5.1.4). Med bakgrunn i at det eksisterende forskningsfeltet i stor grad består av lærebokanalyser (se kapittel 2.4), er det naturlig å ta for seg lærerens forhold til læreboka først (kapittel 5.1.1). Det andre og tredje forskningsspørsmålet handler om læreren og omgivelsenes påvirkning og rolle i bruk av læringsmidlene. Disse vil bli diskutert i kapittel 5.2 Ressurser for valg av læremidler. Jeg vil så oppsummere funnene fra kapittel 5 i et eget kapittel (kapittel 6). I dette kapitlet vil jeg altså samle trådene i mer overordna og helhetlige refleksjoner omkring funnene.

### 5.1 Konkrete læremidler og tematikker

I dette kapitlet vil jeg belyse hvilke konkrete læremidler og tematikker lærerne trekker frem når de forteller om sin undervisning om samiske tema i norskfaget. Kapitlet har ikke som formål å nevne *alle* de nevnte læremidlene, siden dette ville blitt veldig oppramsende. Formålet med kapitlet er å belyse de overordna funnene og begrunne disse i sitater, samt diskutere disse i lys av eksisterende teori og forskning.

### 5.1.1 Lærebokas posisjon

Den presenterte teorien i 3.1 viser at læreboka tradisjonelt har hatt en styrende posisjon i klasserommet, men at nyere forskning viser at læreboka ikke står like sterkt i dagens skole. Funnene mine samsvarer med dette: Lærerne bruker ikke læreboka i undervisningen om samiske tema, og de opplever at den ikke strekker til. Lærernes opplevelse av at læreboka ikke strekker til, bør ses i lys den presenterte lærebokforskningen (kapittel 2.4) som viser at samiske tema blir framstilt på unyanserte måter, med preg av stereotype framstillinger (Kolpus, 2015; Mortensen-Buan, 2016). De fire lærerne er samstemte, og peker på flere grunner til hvorfor læreboka ikke strekker til.

En årsak til at lærerne ikke bruker lærebøkene handler om at de ikke er oppdaterte og er for generelle. Trude poengterer at «det tar ikke lang tid før en sånn bok blir gammeldags» og forteller at hun opplever det som lettere å «skru på disse 18- og 19-åringene» med dagsaktuelle hendelser. Lærerne påpeker også at lærebøkene har få sider om samiske tema, og at en konsekvens av dette er at læreboka behandler tematikken på en generell og overflatisk måte. Denne tendensen viser også den presenterte lærebokforskningen (kapittel 2.4). Marit mener at denne framstillingen er for generell og «konkret» for henne og hennes elever:

**Utdrag 1<sup>4</sup> - Marit:** Jeg er ikke så veldig glad i sånn lærebok heller, for å sitte og jobbe med oppgaver og lære deg selv liksom, det kan bli veldig lite kontekstualisert på en måte [...]. Det kan jo godt hende at det er nok, jeg tror kanskje læreboka kan fungere som et greit utgangspunkt, men at det å se dokumentarer og høre historier fra virkeligheten rører de mye mer. Det gir også muligheter for å jobbe med språkhistorie og identitet og sånt. Så læreboka kan kanskje fungere som en innføring eller et tillegg. Den er jo veldig konkret. Likevel kan det føles litt sånn «nå må vi ha litt om det samiske», men for oss så er det jo mye mere enn det.

Oppfatningen av læreboka som for generell og overflatisk knyttes her til det geografiske området Marit underviser i. Dette er et område hvor samisk kultur og språk er tydelig til stede, og skolen hun jobber på har mange samiske elever. Hun mener at skolen slik har et ekstra ansvar, og at den geografiske beliggenheten er viktig for undervisningen. Marit er tydelig på at hun savner perspektiver som fungerer «for oss» nordpå:

---

<sup>4</sup> Jeg vil fremover gi de lange sitatene et tall for å kunne referere tilbake til de senere i teksten.



**Utdrag 2 – Marit:** Jeg kunne også tenkt meg noen helt konkrete ting som jeg som norskspråklig norsklærer lett kunne ha funnet fram til i form av samiske og kvenske gloser. Noe som vi kan mestre og lære å bruke. [...] ja noe konkret språklig det tror jeg egentlig er fint og kanskje også skulle vi hatt noen bedre ressurser for oss, med på en måte språklig mangfold i nord.

Marit savner både noe konkret språklig opplæring, samt vinklinger omkring språklig mangfold i nord. Lærerne mener at læreboka ikke er tilstrekkelig for en slik tilnærming, ved at den mangler skildringer og historier nordfra. De nordnorske perspektivene er ikke inkludert. Dette bør ses i lys av at lærebøkene ikke er verdinøytrale, men idealiserende (se kapittel 3.1). Hårstad (2019, s. 25) påpeker at alle pedagogiske tekster formidler en form for ideologidanning, ved at utforminga innebærer flere seleksjonsprosesser. Dette handler om at noen forhold og perspektiver inkluderes og formidles, og at andre utelates. Lærebokforfatteren har slik stor makt. Berit uttrykker bevissthet om dette, og stiller spørsmål med hvilke perspektiver som formidles i framstillingene om samiske tema:

**Utdrag 3 - Berit:** Jeg er litt skeptisk til mye lærebøker rett og slett fordi det samiske blir vektlagt i for liten grad. Dette ser man eksempelvis i kapitler om nasjonalromantikken og oppbygningen av det norske, der konsekvensene dette hadde for samene og det samiske får lite fokus. Det samiske får også lite plass i andre fagbøker enn norsk. Jeg opplever kanskje at de som skriver det ikke har hatt nok kunnskap, om man skal provosere litt. Det er så mange plasser de kunne ha hentet informasjon som de kunne ha brukt, men som de likevel ikke tar tak i og bruker. [...] jeg føler slik at lærebøkene ikke strekker til.

Utsagnet kan tolkes i retning av at lærebøkene ikke strekker til med hensyn til de føringene som læreplanen legger, og med hensyn til elevgruppene som lærerne har i klasserommet sitt (se også utdrag 1). Berit peker også på at konsekvensene nasjonsbyggingen hadde for samene ikke blir kommunisert i kapitler om nasjonalromantikken. Dette samsvarer med Bakkens (2023, s. 17) lærebokanalyse som viser at «none of the textbooks address the relationship between the Norwegian and the Sámi people or the fact that the nation-building process involved the forced Norwegianization of the Sámi population». Bakken (2023) bruker dette som et av flere argumenter for at samisk litteratur fremdeles behandles som noe eget ('an add-on' eller 'a separate entity') i lærebøkene, overfor å integreres som litteratur og litteraturhistorie ellers. Lærebokframstillingene bærer preg av et ikke-nordnorsk perspektiv, et ikke-samisk perspektiv og slik et utenfra-perspektiv. Disse framstillingene møter ikke de fire lærernes (og elevenes) behov for kunnskapsutvikling om samisk tematikk, eller behovet for ivaretagelse av de samiske elevene.

En viktig del av den samiske historien og det å være samisk i dag, er revitaliseringsprosjektet (se kapittel 2.1). Den norske skolen har hatt, og har fortsatt, en sentral rolle i denne prosessen (Olsen, 2017). Christine opplever at dette ikke gjenspeiles i lærebøkene, ved at de positive sidene ved samisk språk og kultur formidles i liten grad:

**Utdrag 4 - Christine:** Jeg opplever at lærebøkene mangler litt den vinklinga der ting ikke bestandig er et problem ikke sant. Der man faktisk også kan ha en vinkling inn mot det som er positivt, for det er så mye positivt å hente i arbeidet med det samiske og samisk kultur [...] at det ikke bare blir fornorskninga og de her vanskelige tingene, men at vi også får tak på og får se på de gode tingene som samisk kultur har med.

Christine savner en større inkludering av de positive sidene ved samisk kultur, og opplever tidvis at «de vanskelige tingene» går på bekostning av dette. Hun trekker fram arbeid med samisk litteratur og andre kulturelle aspekter som duodji (samisk kunst og håndverk) som eksempler på hvordan dette kan gjøres. Dette kan ses opp mot læreplanens fokus på at flerspråklighet skal oppleves som en ressurs for elevene, noe som kan være utfordrende dersom samisk innhold blir redusert til vinklinger omkring «et problem».

Med bakgrunn i dette bruker de fire lærerne andre læremidler og tilnærminger i sin undervisning om samiske tema. Eksempelvis er Marit tydelig på at hun mener elevene burde «lære og bruke» noe samisk språk, og savner mer innhold som omhandler dette (se utdrag 2). I neste kapittel vil vi se på hvilke læremidler og tilnærminger lærerne bruker i undervisningen om samisk språk.

### **5.1.2 Undervisning om samiske språk**

I overordnet del av læreplanen vektlegges identitet og kulturelt mangfold. Identitet og kultur henger tett sammen med språk. Det tydeliggjøres i læreplanens del «1.2 Identitet og kulturelt mangfold», der elevene «skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs» og at opplæringen skal gi innsikt i «det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Norskfaget står dessuten i en særstilling i undervisning om samiske språk. Det overordna inntrykket er at lærerne synes det er utfordrende å undervise om samisk språk, fordi de ikke snakker det selv. Dette samsvarer med funnene i Johansens (2017) masteroppgave (se kapittel 2.4). Likevel mener lærerne at det språklige aspektet er viktig, og Marit sier at kjennskap til språk er viktig for å ta samisk kultur på alvor: «Jeg mener det er viktig at de får noe konkret språklig også. Språk og identitet henger så tett sammen, så det er noe med det at om alt bare blir med «buorre beaivi» og ingenting mere, så blir det vanskelig å

ta på alvor». Til tross for at lærerne ikke behersker det samiske språket selv finner de løsninger for å undervise om språket.

Overordnet beskriver lærerne to ulike måter å gjennomføre undervisning om samiske språk. Den første måten bygger på en lingvistisk språklig orientering med fokus på blant annet grammatikk, stedsnavn, de ulike samiske språkene og lignende:

**Utdrag 5 - Trude:** Det å snakke om språk er tja, det er nok lettere å lese en tekst og slik dra inn det samiske. Det samiske språket er så langt unna norsk, men samtidig er det viktig å vise nettopp det [...] og vise at det er et helt annet språk. Så det blir gjerne til at vi snakker litt om forskjeller av analytisk språk og kasusspråk [...]. Jeg kan jo ikke så mye om det selv, så det er vanskeligere å undervise om det og å finne ressurser både for meg og elevene.

Det er utfordrende å undervise om et språk du ikke kan selv. Likevel er det tydelig at lærerne er bevisste over norskfagets særskilte ansvar, og at de ønsker at elevene også skal utvikle noe ordforråd. Berit forteller at skolen pleier å ha en egen språkpost under samisk uke: «Da har vi turt å ta oss selv i bruk, vi som er litt på nybegynner-stadiet i samisk språk [...]. Så da lærer vi de å hilse og stille elementære spørsmål». En måte er altså å involvere de som kan samisk, om dette er lærere eller elever. Trude forteller om et undervisningsopplegg om en lokal samisk artist, der de samiske elevene og språket deres fungerer som en ressurs:

**Utdrag 6 - Trude:** Tekstene på platen hennes står både på norsk og samisk så jeg planlegger å se på denne oversettelsen med klassen min, siden jeg har en del samiske elever i klassen. Så kan vi se litt på typ setningsoppbygging og det språk aspektet. Ja, særlig på hva som skjer når man oversetter fra et språk til et annet, liksom hva får man med og hva mister man i den prosessen.

Undervisningsopplegget åpner for dialog om lingvistiske språklige aspekter ved samisk, ved å bruke den samiske flerspråkligheten i klasserommet som ressurs. Opplegget bør også ses i lys av det Røthing (2020, s. 62) omtaler som å bruke minoritets elever som undervisere, og som representanter for minoritetsgruppen. Hun påpeker at dette kan bidra til synliggjøring og annerkjennelse, men at det også eksisterer fallhøyder som handler om eksotifisering og at «det kan oppleves som en byrde for den det gjelder» (Røthing, 2020, s. 63). Dette krever at læreren er bevisst i arbeidet sitt, noe opplegget med å jobbe med språk gjennom en konkret tekst (her: sangtekst på samisk og norsk) kan være uttrykk for. Det kan tenkes at dette skaper et tydeligere skille mellom sak (her: teksten og samisk språk) og personer (her: elevene med samisk språk).

Den andre måten lærerne underviser om samisk språk på, bygger på en mer sosiolingvistisk tilnærming. I dette arbeidet vektlegges 1) Samisk språk som en del av et større språklig

mangfold og et flerspråklighetsbilde, 2) Språksituasjonen og språkhistorien på stedet de befinner seg og 3) Tap av språk. Til tross for at de forskjellige lærerne bruker ulike læremidler i arbeidet med sosiolingvistiske tema, så er et hovedinntrykk at oppleggene bygger på elevaktive læringsmetoder og utforskende undervisningsformer.

Å undervise om 1) Samisk språk som en del av et større språklig mangfold og flerspråklighetsbilde, er en tilnærming som bygger på en flerspråklig norskdidaktikk (se kapittel 3.4). Dette er noe læreplanen legger opp til, med fokus på språklig mangfold og flerspråklighet som en ressurs (se kapittel 2.3). Denne måten å undervise om samisk språk på kommer tydelig fram i prosjektet *Språkprofil*. Dette er et prosjekt som Marit og Trude forteller om. Språkprofil-prosjektet er utformet av flere lærere på skolens norskseksjon sammen:

**Utdrag 7 - Marit:** Vi har nå laget et opplegg knyttet til språklig mangfold. For å få inn hele mangfoldet skal alle elevene lage sin egen personlige språkbiografi og utforske den [...]. Da blir på en måte det samiske en del av resten. Så skal vi ta utgangspunkt i en dokumentar som heter *Familiebildet*, som er laget fra området her da. Der oppdager hun sin samiske identitet og utforsker denne, så oppstår det noen familiekonflikter og sånt [...]. Så de skal se den, for så å lete fram sitt eget ved å se på hvordan forfedrene har snakket og sånt. Og da er det veldig viktig, for vi kan ikke bare jobbe med det samiske eller kvenske. Altså det er noe med at alle har sin egen historie. Så det handler mye om språklig bevissthet, men også identitet og sånt.

Marit er tydelig på at prosjektet ikke kun handler om å jobbe med eksempelvis samisk eller kvensk innhold, men snarere at «alle [elevene] har sin egen historie» og at dette skal utgjøre grunnlaget for arbeidet. Tilnærmingen bygger på en flerspråklig norskdidaktikk og en forståelse av at alle elever er flerspråklige (se kapittel 3.4). Språkprofil-prosjektet minner om Buschs (2018) språkportrett-metode, som omhandler at elevene skal jobbe med hvordan de forholder seg til sine egne språk (referert til hos Svendsen, 2021, s. 198). Dette er en måte å samtale om egen og medelevers språkkompetanse, som åpner for synliggjøring av både kunnskaper og språkferdigheter, samt identitetsutvikling (Svendsen, 2021, s. 198).

Dokumentaren som Marit bruker tar for seg en samisk språksituasjon. Dokumentarens hovedfunksjon er likevel ikke knyttet til det samiske innholdet, men heller å eksemplifisere hvordan en språksituasjon kan være. Dokumentaren fungerer som et eksempel på et språkportrett. Dette er interessant, fordi dokumentarens funksjon også bidrar til den flerspråklige didaktikkens verdi om å anerkjenne alle språk. Basert på dette kan Marits praksis ses på som en motpol til den dokumenterte tendensen om at det «i skolen eksisterer et språklig hierarki» (Svendsen, 2021, s. 194). Marit forteller at etter at elevene har sett dokumentaren

«skal de inn og bruke digitale arkiv eller lokalhistoriske bøker, og selvfølgelig spørre de hjemme» (utdrag fra intervju med Marit). Denne utforskende tilnærmingen kan sees i tilknytning til det Svendsen (2021, s. 199-200) omtaler som medborgerforskning ('citizen science'). Medborgerforskning omhandler at elevene trer inn i rollen som forskere. Svendsen (2021, s. 199-200) ser dette opp mot Kunnskapsløftet 2020s fokus på utforskning, samt utvikling av metaspråklig bevissthet. Prosjektet legger opp til at hver elev skal forske på seg selv, og at klassens prosjekt i sin helhet vil belyse mange individuelle språkhistorier og hvordan disse kan høre sammen. Språkprofil-prosjektet kan slik fremme interkulturell kompetanse (se kapittel 3.3), ved at det åpner for kunnskap og innsikt i kulturelt mangfold, hvor også mellommenneskelig samhandling vektlegges. Marit påpeker selv at prosjektet i stor grad handler om språklig bevissthet og identitet, noe som er sentralt i den flerspråklige pedagogikken (se kapittel 3.4).

Skolens beliggenhet og plassen de befinner seg på er vesentlig for språkprofil-prosjektet: «[V]i regner med at den blir litt annerledes her enn for eksempel i [hjemby i annen landsdel], da det er mange her med flerkulturell bakgrunn, og da særlig samisk og kvensk» (utdrag fra intervju med Trude). Lærerne snakker om flere og mere eksplisitte måter de bruker 2) Språksituasjonen på plassen de befinner seg i undervisning om samisk språk.

**Utdrag 8-Berit:** Jeg bruker å starte med å ta utgangspunkt i der vi er, og vi er på [navn på bydel]. Det som mange kanskje ikke vet, er hvor sterk samisk historie denne plassen har [...]. Så da bruker jeg ofte å starte med kartene til Friis [...], og da jobber vi gjerne med å se på hvem som snakket samisk, hvor snakket de samisk, og hva slags språklig mangfold som var da. Kartene viser både hvor man snakket samisk, kvensk og norsk [...]. Så da ser vi på de tegnene og prøver å finne ut hvor det var samisk og så videre. Og da får de se at [navn på bydel] var et typisk samisk område.

Den stedsbaserte tilnærmingen er slik en måte å aktualisere tematikken på og engasjere elevene ved å vise at «plassen vi er på har en sterk samisk identitet» (utdrag fra intervju med Berit). Opplegget med Friis-kartene åpner for en sosiolingvistisk, utforskende tilnærming. Denne utforskende tilnærmingen er et kjennetegn for stedsbasert pedagogikk (Beames & Brown, 2016, s. 36). Lærerne er samstemte om «å ta språklig mangfold til nord» i bruk (utdrag fra intervju med Marit), noe som «handler om at vi er her vi er, og har også mange samiske elever» (utdrag fra intervju med Trude):

**Utdrag 9 - Marit:** Knyttet til språklig mangfold har vi en plan om å fokusere ekstra på språklig mangfold i Nord-Norge, og dreie det dit overfor å ha veldig sånn generelt om dialekter og språkhistorie. Det tror jeg faktisk at den nye læreplanen har hjulpet oss med, både med kjerneelementene og kompetansemålene.

Marit mener at læreplanen skaper muligheter for en mer stedsbasert didaktikk, med rom for lokale variasjoner. Dette kan ses i sammenheng med læreplanens løft av urfolksperspektivet (se kapittel 2.3), samt den store metodiske friheten. Læreplanen gir mulighet for å rette undervisningen mot elevene og deres miljø: «[...] jeg har elever som er samiske. Da kan jeg ikke vinkle det som noe fremmed, men heller finne måter for å bruke det og dem på» (utdrag fra intervju med Marit). Dette henger sammen med måten Beames og Brown (2016, s. 33) omtaler stedsbasert pedagogikk som en motvekt til undervisning «laget for massene». Den stedsbaserte didaktiske tilnærmingen er ikke kun viktig for å aktualisere tematikken, men også for å tilpasse opplæringen for elevene.

Det tredje store fokusområdet innenfor den mer sosiolingvistiske undervisningen om samisk språk er 3) Tap av språk. Lærerne oppfatter det språkhistoriske som en viktig del av undervisningen om samisk språk, og da særlig fornorskningen. Når Christine blir spurt om hvordan hun underviser om samisk språk, forteller hun at de «[...] har pleid å snakke om hva det gjorde med det samiske språket, det at primærsosialiseringa forsvant, og at sekundærsosialiseringa bygde på det offentlige Norge som kulturbærer». Lærerne er tydelige på at det samiske språket har en veldig spesiell historie, og at de ønsker å formidle dette til elevene. I lærernes undervisning om å miste språket vektlegges sårbarheten rundt dette. Denne sårbarheten formidles best gjennom personlige historier: «De her historiene fra virkeligheten rører elevene så mye mere [enn framstillingene i læreboka]» (utdrag fra intervju med Marit). Lærerne understreker at de personlige historiene engasjerer elevene. Marit mener også at disse historiene er viktige for å fremme refleksjon: «For min del handler dette om mer enn å kunne og heller mer det å kunne reflektere, utforske seg selv og våre felles historier. Da synes jeg at vi må ha [...] de personlige [historiene] inn». Det at lærerne underviser i områder hvor samisk språk og kultur er tydelig til stede, er her en fordel ved at de personlige historiene er lett tilgjengelige. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 5.1.4 om undervisning om samisk språkhistorie.

Forståelsen av det kollektivt kulturelle og det emosjonelt individuelle tapet av språket er viktig for forståelsen av samisk kultur og identitet i dag: «De fleste som står i samemantallet i dag snakker vel egentlig ikke samisk på grunn av fornorskningen. Så da har vi liksom diskutert litt omkring hva det vil si å være samisk i dag» (utdrag fra intervju med Berit). Overfor elever, og

særlig samiske elever, er det viktig å adressere at det ikke er likhetstegn mellom samisk språk og samisk identitet. Å adressere tapet av språket er viktig for å forstå (det språklige) mangfoldet i Sápmi, og viktig for å ivareta samiske elever. Ut over dette snakker lærerne lite om undervisning hvor revitaliseringen står i fokus.

For å oppsummere, så finner lærerne løsninger for å undervise om samisk språk, til tross for at de opplever det som utfordrende. Lærerne er tydelige på at de oppfatter språkaspektet som en viktig del av undervisningen om samiske tema i norskfaget, og at stedet og klasserommets språklige mangfold er viktige for valgene av læremidler. Delkapitlet ble innledet med et sitat fra Trude, der hun tydeliggjør utfordringene med å undervise om samisk språk: «[D]et er nok lettere å lese en tekst og slik dra inn det samiske». I neste kapittel vil jeg presentere hvilke læremidler lærerne bruker når de underviser om samisk litteratur.

### **5.1.3 Undervisning om samisk litteratur**

Flertallet av kompetansemålene fra Kunnskapsløftet 2020 som omtaler samisk innhold eksplisitt handler om lesing og arbeid med samisk litteratur. Denne typen kompetansemål går igjen gjennom hele grunnskolen, og også i kompetansemålene etter Vg1 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Undervisning om samisk litteratur er slik tydelig forankret i læreplanen, og de fire lærerne forteller om flere ulike læremidler for å undervise om samisk litteratur. Lærerne er tydelige på at de bruker både skjønnlitterære verk og sakprosaetekster i dette arbeidet. Det overordna inntrykket er at lærerne opplever litteraturen som en fin vei inn til arbeid om samiske tema, men at det er utfordrende å finne tekster som er relevante. Blant de fire lærerne eksisterer det to ulike syn på hva den samiske litteraturundervisninga skal gjøre. Strukturen for dette kapitlet vil ta utgangspunkt i de to ulike perspektivene: 1) Den samiske litteraturen som litteratur, og 2) Den samiske litteraturen som redskap og vei til andre samiskfaglige tema.

I kapittel 3.1 påpekte jeg at dagens skole bygger på et utvidet litteraturbegrep, ved at det omfavner både sakprosa og skjønnlitteratur i form av skriftlige, muntlige og sammensatte tekster. Skaftun og Michelsen (2017, s. 35) understreker at dette utvidete litteraturbegrepet også gjenspeiles i skolens litteraturdidaktikk:

Kunnskap og kjennskap til litteratur er et mål for undervisningen, men det må også finnes mål utenfor litteraturen. Disse må f.eks både handle om tilgangskompetanse og om danning [...], de må kunne bruke kulturens oppvurderte tekster til å forstå kulturen, men de må også kunne bruke dem i sin egen utvikling som individer og samfunnsborgere (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 35).

Skaftun og Michelsen (2017) skisserer her to typer mål i arbeidet med litteratur: 1) mål innad i litteraturen i form av kunnskap og kjennskap til denne og 2) mål utenfor litteraturen i form av danning. Disse to målene illustrerer ulike perspektiver på litteraturen: 1) som mål i seg selv, i form av egenverdi som kunst, og 2) som redskap. Hvor skal tyngdepunktet ligge? Lærerne har ulike syn på dette, noe som påvirker hvilke læremidler de bruker. Deler av det lærerne sier, handler om 1) egenverdien av den samiske litteraturen som litteratur og kunst, som blir valgt ut basert på estetisk karakter, og 2) samiske tekster som vei inn til faglige tema som forforskning og konsekvensene av denne, der litteraturen brukes for å utforske egne posisjoner og andres synspunkter.

Berit er først og fremst opptatt av 1) den samiske litteraturens egenverdi som litteratur og kunst. Med bakgrunn i dette er hun særlig opptatt av litteraturens (estetiske) kvalitet når hun velger læremidler:

**Utdrag 10 - Berit:** Jeg vurderer kvalitet først og fremst når jeg velger ut litteraturen jeg skal bruke. Litteraturen skal først og fremst være god, og ikke først og fremst «bare» samisk. Ikke at det er bare, men du skjønner. Det skal være litteratur som er kvalitetsmessig god og som skal kunne gi elevene noe på andre måter enn å bare lese det samiske.

Berit er opptatt av at litteraturen ikke «bare» skal brukes fordi den er samisk, men også for at den skal «gi elevene noe på andre måter». Hun mener at samisk litteratur ikke skal reduseres til «kun» det samiske innholdet. Tankegangen kan sammenlignes med debatten om bruken av termen «kvinnelig forfatter» versus «forfatter». Dette kan koples til måten lærebøker ofte bruker samisk litteratur som et uttrykk for samisk kultur eller en vei inn til samisk historie, snarere enn litterære verk med estetisk kvalitet (Aamotsbakken, 2015; Bakken, 2023, s. 19). Berits arbeid med samisk litteratur skiller seg fra dette. Hun er opptatt av at den samiske litteraturen skal bli sett på og behandlet som litteratur ellers:

**Utdrag 11 - Berit:** [...] vi har analysert novella til Mari Somby slik som man analyserer noveller ellers. Analysert diktene slik som man analyserer dikt ellers, sånn hvilke virkemidler blir brukt og sånt. Altså at man ikke bare ser det som samisk litteratur, men på en måte ser det som litteratur, og som vi behandler som litteratur ellers [...]. Det er litteratur som kan brukes på veldig mange forskjellige måter.

Denne måten å integrere og bruke samisk litteratur som litteratur ellers, samsvarer med måten Bakken viser til Ngai, Bæk og Paulgaards (2015) poeng om at «Indigenous education should not be treated as a separate category – an «add-on»- to the traditional content in the school subjects» (referert til hos Bakken, 2023, s. 14). Berits måte å bruke litteratur som «litteratur



ellers» handler blant annet om å bruke en analytisk inngang. Rødnes (2014, s. 2) omtaler analytiske innganger som tekstorienterte, ved at teksten står i hovedfokus. I analytiske tilnærminger vektlegges kunnskap om teksten og de litteraturhistoriske koplingene, som igjen kan føre til en dypere forståelse for litteraturen (Rødnes, 2014). Dette innebærer også å utvikle et språk for å snakke om litteratur og tekster, samt kunnskap om ulike sjangre og virkemidler. Dette henger sammen med at litteratur er «skrevet i et formspråk som krever en særegen tolkning» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 31). Analytiske tilnærminger kan fremme forståelsen for dette formspråket, og slik gi tilgang til litteraturens utvidete forståelser av oss selv og omverdenen.

I arbeidet med den samiske litteraturens egenverdi som litteratur, peker Berit på viktigheten av å integrere samisk litteratur i undervisningen. Hun mener at den samiske litteraturen kan og bør trekkes inn på flere områder:

**Utdrag 12 - Berit:** Man bruker ofte samisk litteratur når det gjelder samiske emner, men samisk litteratur kan brukes i mange andre sammenhenger. Det behøver ikke å handle om det samiske når man trekker frem samisk litteratur og samiske forfattere. De skriver jo om veldig mye, men så har vi ofte en tendens til å begrense [bruken av] samisk litteratur til når man snakker om det samiske. Det bør man absolutt ikke gjøre.

Sitatet viser at Berit er opptatt av å integrere samiske tekster i undervisningen, eksempelvis ved å «også lese samiske eventyr når vi har om eventyrsjangeren» (utdrag fra intervju med Berit). Berit påpeker også at samiske forfattere «skriver om veldig mye». Det eksisterer et stort mangfold innen samisk litteratur, og her er det interessant å se på forholdet mellom eldre og nyere litteratur:

**Utdrag 13 - Berit:** De siste årene har jeg nok blitt mer bevisst på det moderne samiske, og at vi ikke skal stå fast i de gamle stereotypene. Så når det gjelder litteratur så prøver jeg å finne fram til også nyere samisk litteratur. Det er veldig fint å bruke Valkeapää og andre tidligere, gode, samiske forfattere. Men vi har også veldig mange samiske forfattere som skriver om samfunnet i dag, samt det samiske i dag, [...] både innenfor sakprosa og skjønnlitteratur. Så de er jeg også opptatt av å trekke frem, men med stor respekt for de som har skrevet før også.

Berit er tydelig opptatt av en balanse mellom eldre og nyere litteratur for å få fram mangfoldet. Hun forteller at hun har samlet flere av disse tekstene i et selvlaget kompendium. I kompendiet har hun samlet de gamle klassikerne, og «den nye litteraturen som de gamle bøkene fra 80- og 90-tallet ikke har med» (utdrag fra intervju med Berit). Kompendiet er bygd opp av samiske

tekster (læremidler) av høy kvalitet, fra ulike tidsperioder, som bidrar til å belyse mangfoldet innen samisk litteratur.

Som nevnt innledningsvis har lærerne også et annet syn på hva litteraturundervisningen skal gi, som i større grad bygger på 2) Den samiske litteraturen som redskap og vei til andre samiskspråklige tema, som fornorskningen og konsekvensene av denne i form av språktap og revitalisering. Her brukes litteraturen som en inngang til samiske tema, og den samiske litteraturen blir et verktøy for å oppnå andre læringsmål. Trude forteller at hun har brukt en artikkel, skrevet av journalist med tilknytning til området, som en inngang til diskusjonen om samisk identitet og samisk språk i dag:

**Utdrag 14 - Trude:** Da brukte jeg en tekst fra sannhets- og forsoningskommisjonen sammen med en artikkel av en journalist fra området. Artikkelen handler om at sametingspresidenten for noen år siden ikke holdt talen sin på samisk, fordi hun ikke kunne samisk. En enorm debatt sant, som er kjempespennende. Liksom kan man være same uten å snakke samisk?

Sitatet illustrerer en måte litteraturen brukes for å engasjere elevene i en pågående politisk debatt. Dette viser hvordan en konkret tekst kan skape mulighet for å diskutere overordna problemstillinger som maktperspektiver, samtidig som den belyser historiske aspekter ved fornorskningen og åpner for refleksjoner omkring det å være same i dag. Slik brukes litteraturen for å utforske egne posisjoner og eventuelle majoritetsprivilegier, og samtidig se andres synspunkter og perspektiver. Dette blir også vektlagt i læreplanen i norsk: «Elevene skal lese tekster for å [...] få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er sentralt for utviklingen av kritisk mangfoldskompetanse og interkulturell kompetanse (se kapittel 3.3.). Litteraturundervisningen skal dessuten fremme danning (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 29). En viktig del av dette er å ta samfunnsdebatter og vanskelige tema, som eksempelvis hets og rasisme, inn i klasserommet. Marit mener at litteraturen kan egne seg særlig godt til dette: «Litteraturen er der og den skal jo utfordre, så det er det som er litt fint. Da snakker man om sak og ikke enkeltpersoner. [...] det blir mer konkret og med en grad av distanse, så det hjelper jo». Å åpne for denne typen debatter i klasserommet kan likevel oppleves som utrygt for læreren, ved at man ikke vet hvilke vendinger den kan ta (Røthing, 2020, s. 59). Dette vil jeg diskutere mer i kapittel 5.2.1 og 6.

Christine opplever den samiske litteraturen som en mulig inngang til «det positive» ved samisk kultur, og til revitaliseringen etter fornorskningen. I kapittel 5.1.1 om lærebokas posisjon, kom det tydelig frem at Christine opplever dette perspektivet som fraværende i lærebøkene. Likevel

opplever hun samisk litteratur, som eksempelvis diktene til Valkeapää, som en fin vinkling for å inkludere og belyse de positive aspektene ved samisk kultur:

**Utdrag 15 - Christine:** [...] samisk litteratur kan dras inn på mange ulike områder. Når vi jobber med diktanalyse [...], så skal vi se på enten *Jorda, min mor* eller *Solen, min far* av Nils-Aslak Valkeapää. Det er naturdikt fra en forfatter med samisk bakgrunn [...], og de diktene er så nydelige [...]. Så det er en veldig fin måte å jobbe med det samiske og samisk kultur uten at et blir et slags «problem». Jeg tenker at vi må huske på at det er mye positivt i det her [arbeidet med det samiske]. Så at det ikke bare blir med fornorskninga og de her vanskelige tingene, men at vi får tak i dette også. At vi ser på de gode tingene som samisk kultur har med.

Christine mener at det er viktig å få inn «mer enn de problematiske og vanskelige aspektene, samt den undertrykkende historien som gjør samene sårbare». Hun er bekymret for at arbeidet med samiske tema skal bli «reduisert» til kun vanskelige tema. Dette kan knyttes opp mot kritikken av de tidligere lærebøkene (her: i religion), der Kolpus (2015) konkluderer med at samene blir framstilt som passive statister i historien. Christine understreker at «samene er et folkeslag som har levd i knalltøffe klimatiske områder», og viser også til kulturaspekter som duodji og joik. Dette er aspekter som viser at samene har vært og er aktive medvirkende parter i samfunnet. Til tross for at Christine tidvis opplever det som utfordrende å finne litteratur som belyser en slik vinkling, er det tydelig at hun ser på de samiske tekstene som viktige for dette.

Der Christine er opptatt av å bruke litteraturen for å formidle «det positive» ved samisk kultur (revitaliseringen), er Marit særlig opptatt av å formidle «det sårbare» med tapet av språk og kultur. Hun oppfatter gjenkjennelse og identifisering som viktig for å bli engasjerte: «Det som vekker følelser er gjerne det vi kjenner oss igjen i, eller at vi får ta del i andres sårbarhet og slik kan forstå». Fokuset på gjenkjennelse og identitet setter leseren i forgrunnen, og er slik en erfaringsbasert inngang til litteratur (Rødnes, 2014, s. 2). Marit tydeliggjør dette ved å vise til et arbeid med Laila Stiens novelle «Skolegutt» (1979), som handler om fornorskningshistorien og dens konsekvenser:

**Utdrag 16 - Marit:** Se bare med gode gamle Skolegutt. Den har fått en helt fornyet aktualitet i klasserommet, for der sitter elever fra Polen og Syria som også har opplevd å ikke bli forstått og ikke få vist fram kulturen sin [...]. Så ja det viser jo vår historie samtidig som det også viser det nye Norge. [...] det er ei novelle som vi bør kjenne til her oppe i nord, samtidig som du får med de som ikke nødvendigvis kjenner historien fra før. Da tenker jeg på de som har kommet til Norge senere, men som har opplevd å være fremmedspråklig og ikke bli forstått. Så det har vært positivt, og vi får se at alle kan en del om det.

Marits erfaringsbaserte inngang til arbeid med samisk litteratur bygger her på en flerspråklig litteraturredidaktikk. Inngangen til novella tar utgangspunkt i lesernes egne erfaringer og åpner for å trekke relevans til eget liv. Marit velger å bruke en novelle som kan appellere til alle elevene i klasserommet samtidig, og opplever at «alle kan en del om det» og bidrar i arbeidet. Hun legger opp til en lesing med fokus på opplevelse, engasjement og involvering av følelser. Dette kan ses i sammenheng med det Hennig (2017, s. 111-112) omtaler som estetisk lesing, der elevene skal med inn i teksten.

Marit bruker den erfaringsbaserte lesingen av «Skolegutt» som en inngang til videre dialog om samisk språk, kultur og historie: «elevene har hørt om fornorskning, men det er noe med å forstå hva det har hatt å si for enkeltmennesket og for oss, og da trenger vi skjønnlitteraturen og gode dokumentarer om personlige fortellinger [...]» (utdrag fra intervju med Marit). Litteraturen kan bidra til å se og forstå andres perspektiver, som her kan være det samiske perspektivet eller et mer overordna perspektiv for minoritetsspråklighet eller flerspråklighet. Parallelt med dette kan litteraturen bidra til å forstå mer komplekse samfunnsprosesser, som eksempelvis maktperspektiver. Dette kan fremme kritisk mangfoldskompetanse og interkulturell kompetanse, gjennom «innsikt i mangfold generelt, og kulturelt mangfold spesielt» (Østberg, 2017, s. 19). Den erfaringsbaserte tilnærmingen til «Skolegutt» kan sees i sammenheng med norskfagets kjerneelement Tekst i kontekst som sier at «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2019), samt skolens overordna mål om å danne demokratiske medborgere.

#### **5.1.4 Undervisning om samisk historie: Fornorskningen og urettene mot samene**

I overordnet del av Kunnskapsløftet blir det tydeliggjort at elevene skal «få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter» (del 1. Opplæringens verdigrunnlag, Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står også eksplisitt at elevene skal lære om mangfold og variasjon i Sápmi innen kultur og samfunnsliv. I norskfaget (NOR01-06) er det tydelig uttrykt at elevene «skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn» (Kjerneelement språklig mangfold, Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan og bør ses opp mot kompetansemålene etter Vg1, der det står at elevene ikke bare skal redegjøre for utbredelsen av de samiske språkene i Norge, men også gjøre rede for fornorskningspolitikken (Utdanningsdirektoratet, 2020). Basert på dette legger læreplanen opp til at elevene skal lære om samisk historie og mer spesifikt språkhistorien med fornorskningspolitikken.

Lærebokforskningen (se kapittel 2.4) viser at lærebøkene i liten grad tar for seg fornorskingsprosessen, og at de få framstillingene som eksisterer er vage. Jeg opplever de fire lærerne som motpoler til lærebøkens typiske framstilling av samisk historie og fornorskningen. Hovedinntrykket er at norskfaget har en sentral rolle i undervisning om fornorskningen, noe lærerne er opptatte av. De er også opptatte av at tematikken er tverrfaglig og ofte blir knyttet opp mot andre fag. Utfordringen for norsklærerne ligger likevel i å finne læremidler og ressurser som engasjerer og berører elevene. Dette henger sammen med at det er en fortidig hendelse med tilknytning til nærområdet deres. I en slik tilnærming behøver lærerne læremidler som kan bidra til å gjøre tematikken mindre abstrakt. Lærerne løser dette ved å bruke personlige historier som læremiddel. De forteller om ulike måter å inkludere disse på:

**Utdrag 17 - Marit:** Jeg vil trekke fram læremidler som engasjerer og kan være utgangspunkt for gode samtaler og videre arbeid. Da tenker jeg særlig på kortere skjønnlitterære tekster, dokumentarer eller kortfilmer [...]. Det engasjerer elevene mye mer enn å lese om samisk språkhistorie, konvensjoner og så videre. Det blir plutselig så «skolsk» [...]. For min del handler dette om mer enn å «kunne», og heller mer det å kunne reflektere, utforske seg selv og våre felles historier. Da synes jeg at vi må ha de store tekstene og de personlige [historiene] inn.

Marit skisserer her at de personlige historiene kan formidles gjennom ulike læremidler, som eksempelvis skjønnlitteratur eller ulike typer filmer. I forrige delkapittel (5.1.3) belyste jeg hvordan litteraturen ble brukt som et redskap i behandling av fornorskningstematikken, blant annet med novella «Skolegutt». I tillegg til litteraturen nevner Marit også dokumentarer eksplisitt. De formidler personlige historier, samtidig som «de ikke er så lange» (utdrag fra intervju med Marit). Lærerne opplever Nasjonal Digital Læringsarena (NDLA) som en god ressurs i arbeidet med å finne relevante dokumentarer. Dette samsvarer med nyere studier, som viser at mange lærere bruker NDLA mye (Skjelbred, 2019, s. 71). Lærerne trekker også frem ulike spillefilmer som læremidler i undervisning om samisk historie, blant annet filmen *Sameblod* (2016). Berit opplever at denne illustrerer problematikken og grusomhetene som samene ble utsatt for, med en vinkling som viser påvirkningen på enkeltindividet:

**Utdrag 18 - Berit:** [...] da har vi sett den [Sameblod] med en kobling til norsk og historie, med fornorskingsprosessene [...]. Den illustrerer det med at samisk ungdom måtte på internat, ikke fikk bruke sitt eget språk, og at samene i Sverige hadde få muligheter for å ta videre utdanning. Vi får se det grusomme med målinga av hodeskaller og sånt, så filmen illustrerer veldig godt problematikken og smerten de stod i. Så den har vi brukt mye.

Dette illustrerer måten fornorskningstematikken ofte er tverrfaglig i undervisningen. Fornorskingspolitikken har et dobbelt tyngdepunkt med undertrykkingen av både språk og

kultur. For å tydeliggjøre måten norskfagets tyngdepunkt ligger på språkaspktet, har jeg valgt å kalle delkapitlet Undervisning om samisk *språkhistorie*. De fire lærerne underviser i flere fag, og forteller om ulike måter de har jobbet tverrfaglig med tematikken. I sosiologi har Christine vinklet språktapet mot begrepene kultur og sosialisering: «Vi har snakket om hva skjedde med det samiske språket i forhold til sosialisering og kultur. Så har vi også sett dette opp mot den gamle jordloven». Tematikkens ulike tyngdepunkt og rom for tverrfaglighet kan være en utfordring dersom lærerne mister oversikten over hva som blir dekt hvor. Dette kan være tilfellet i situasjoner der lærerne ikke underviser i både norsk og eksempelvis samfunnsfag eller historie selv.

Den siste metoden lærerne bruker for å inkludere de personlige historiene er besøk utenfra. Lærerne inviterer forskjellige mennesker inn i klasserommet, for å snakke om samisk historie på ulike måter. Et eksempel på dette er det tidligere nevnte artistbesøket på Trudes skole (utdrag 6 i kapittel 5.1.2), der språktapet var sentralt. Berit og Christine forteller også om flere besøk de har hatt på skolen og i klasserommet: Forelesere fra nærområdets universitet, samiske veivisere, representanter fra sannhets- og forsoningskommisjonen, samiske kunstnere og musikere, og samiske forfattere. De rike mulighetene til å invitere bidragsytere utenfra henger sammen med at lærerne jobber på skoler som ligger tett opp mot områder hvor fornorskningspolitikken har vært virksom. Disse besøkene «levendegjør veldig mye, og kan fortelle mange ulike historier» (utdrag fra intervju med Christine).

Lærerne opplever at de personlige historiene ikke bare gir kunnskap til elevene, men også gjør inntrykk på elevene. Christine forteller at hun tidligere har hatt sin kollega Berit inne i klassen for å fortelle sin historie, og at dette foredraget har vært koblet til et arbeid med å skrive fagartikler:

**Utdrag 19 - Christine:** [...] de fagartiklene de skrev ble alle veldig gode, og elevene var veldig sjokkerte over det [Berit] fortalte om at hun ikke kan snakke med noen av sine egne familiemedlemmer [...], de var helt sånn «altså går det an at de ikke kan snakke samme språket, når de har bodd i det samme landet». De var nesten fortvilte. I omtrent hver fagtekst ble det nevnt hvor grusomt de syntes det var [...]. Så det gjorde virkelig inntrykk.

Christine opplever, slik som Marit også påpeker i utdrag 17, at de personlige historiene og levendegjøringen bidrar til en dypere grad av læring og forståelse. Dette er dessuten viktig for utviklingen av respekt:

**Utdrag 20 – Christine:** Det var en elev som skrev en fagartikkel om frarøvet barndom, så de klarer å relatere det opp til veldig mange ting og trekke tråder til nåtida, og hvorfor en del samer opplever hets i dag også. Det er viktig å gjøre ungdommen bevisst på dette. Jeg tror hvert fall at det i min klasse er noen som kunne ha funnet på å slenge noen bemerkninger, men som i dag aldri ville ha gjort det. De har en helt annen forståelse av hva som har skjedd.

Dette illustrerer hvordan det å lære om fornorskingsprosessen er en viktig del av skolens dannelsingsoppdrag og samfunnets arbeid mot diskriminering: Det skapes rom for kritisk tenkning om maktforhold, stereotyper og privilegier. De personlige historiene er viktige for å aktualisere og tydeliggjøre dette. På denne måten er de personlige historiene viktig for å forstå fornorskningssituasjonen, som igjen er viktig for utviklingen av kritisk mangfoldskompetanse (se kapittel 3.3.).

Undervisning om samisk historie og fornorskingen bør bli sett opp mot læreplanens fokus på urfolksperspektivet og norskfagets vektlegging av språklig mangfold. De personlige historiene kan bidra med å løfte dette kunnskapsnivået til å også involvere et holdningsdannende aspekt. En viktig del av dette er å lære å tenke kritisk og slik også å handle etisk (Opplæringsloven, 1998: §1-1., Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7 og 11). For å gjøre dette må elevene ha forståelse og kunnskap til å tenke kritisk, og bruke dette og empati for å handle etisk. Basert på dette kan man argumentere for at det å belyse urfolksperspektivet er en viktig del av skolen, og slik storsamfunnets, antidiskriminerende arbeid. Lærerne jeg har intervjuet, erfarer at læremidler som formidler personlige historier har en særegen effekt for dette. Dette illustrerer at læremidler som formidler personlige historier gir noe mer enn kunnskap «om samer», og på denne måten er viktig for å fremme både kritisk mangfoldskompetanse og interkulturell kompetanse. Dette er viktige redskaper for å danne demokratiske medborgere.

## **5.2 Ressurser for valg av læremidler**

I kapittel 5.1 har jeg belyst hvilke læremidler og tematikker lærerne bruker i undervisning om samiske tema. Lærerne forkaster læreboka og bruker i stor grad «egen inspirasjon» (sitat fra intervju med Trude). Dette samsvarer med Aashamar, Bakken og Breviks (2021) funn om at lærerne er «selvstendige designere» av undervisningsopplegg og bruker ulike typer tekster som læremidler. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på enkeltlærerens, lokalsamfunnet og skolens rolle i valg av læremidlene. Avhandlingens andre og tredje forskningsspørsmål blir belyst i dette kapitlet: *1. Hvilken betydning har den enkelte læreren i valg av læremidler?* Og *2. Hvilken rolle har skole og lokalsamfunn for valg og bruk av læremidler?* Blikket flyttes fra de konkrete læringsmidlene til hva som ligger bak valgene av disse.

### 5.2.1 Enkeltlæreren som ressurs i valg av læremidler

Når læreboka forkastes, blir det mer opp til den enkelte lærer å finne redskapene som elevene behøver for å utvikle den forventede kompetansen (jf. LK20). Dette kommer dels til uttrykk i valgene læreren tar i inkludering av læremidler og tematikker (kapittel 5.1), men læreren selv, samt relasjonen og samarbeidet mellom skolens lærere, blir også viktige.

I kapittel 3.1 viste jeg hvordan læreboka har gått fra å være en viktig autoritet i skolen til å ha en mindre styrende posisjon. Når læreboka forkastes, påvirker dette lærerens rolle i valg av læremidler og tematikker for undervisningen. For å illustrere dette vil jeg bruke Hårstads (2019, s. 24) bilde av læringsprosessen som tresidig, bestående av en lærer, elevene og læreboka. Når læreboka forkastes, blir denne erstattet av andre læremidler. Disse læremidlene blir vurdert og valgt ut av læreren. På denne måten kan man argumentere for at lærerne overtar rollen som lærebokforfatterne tradisjonelt har hatt, og får autoritet i å velge ut læremidlene. Seleksjonsprosessen (se kapittel 3.1) som lærebokforfatterne tradisjonelt har foretatt i produksjonen av lærebøkene blir nå gjort av lærerne i deres valg av læremidler. Hårstads (2019, s. 25) poeng om at lærebøkene ikke er heldekkende og objektive vil også gjelde i lærernes valg av læremidler og tematikk: Noen perspektiver vil bli inkludert, mens andre blir holdt utenfor.

Ved at den enkelte læreren får en mer betydningsfull rolle i undervisningen om samiske tema, er det interessant å se på betydningen av lærerens bakgrunn, lærerens relasjoner og bekjenskaper innad og utenfor skolen, samt lærerens bevissthet.

Lærerens bakgrunn og kjennskap til samiske tema har først og fremst betydning for lærerens opplevelse av trygghet i undervisning om samiske tema. Berit er den eneste som tydelig formidler at hun føler seg trygg i undervisningen om samiske tema, og opplever at hun har oversikt over aktuelle læremidler. Berit er også den eneste informanten som omtaler seg selv som samisk (se kapittel 4.1.1). Denne tendensen skimter også Isaksen og Liljebakk (2018) i sitt masterprosjekt: Lærerne med samisk tilhørighet opplevde i større grad trygghet i undervisning om samiske tema, mens de andre informantene opplevde det som utfordrende (se kapittel 2.4.) Viktigheten av lærerens bakgrunn kommer også tydelig til uttrykk hos informanten Marit. Marit trekker ofte paralleller til kvensk innhold, og snakker også om hvordan hun inkluderer dette i undervisningen. Hun forteller om familiens kvenske røtter, men også om erfaringer fra å jobbe på en arbeidsplass med sterkt fokus på det kvenske kultur og historie:



**Utdrag 21 - Marit:** Jeg har egentlig blitt ganske engasjert i det selv om jeg selv ikke har en veldig samisk identitet [...]. Man har skjønnet hvor mange som har fortrenget dette og mistet mye. Jeg har nok en slags sorg for alt det landsdelen hadde tapt.

**Intervjuer:** Så egentlig har du en ganske nær relasjon til det?

**Marit:** ja og kanskje like mye til det kvenske som det samiske [...] for jeg vet at jeg har noe kvensk, samt at andre i familien har det. Liksom vi bare vet at det er noe der bak [...]. Så jeg er veldig engasjert i det, både følelsesmessig og faglig, selv om det ikke er det jeg jobber mest med [...]. Jeg var nok litt heldig med at jeg begynte å jobbe på [navn på en annen skole], for der var man veldig opptatt av det kvenske og samtidig veldig nært det samiske.

Det er slik tydelig at lærerens bakgrunn og kjennskap kan ha betydning for både trygghet i undervisning. Dette kan også påvirke hvilke tematikker som vektlegges og hvilke læremidler som brukes.

I kapittel 5.1 kommer det tydelig frem at lærerne bruker læremidler som formidler personlige og ekte historier. De opplever det som positivt å invitere inn mennesker utenfra, for å dele sine historier. I tilfellene hvor disse besøkene ikke skjer i regi av skolen blir lærerens bekjenskaper og relasjoner viktige. Christine forteller blant annet at hun pleier å ordne besøk fra sannhets- og forsoningskommisjonen: «En bekjent av meg sitter i sannhets- og forsoningskommisjonen. Så jeg har brukt å hente han inn og bruke han i undervisningen». Lærerens relasjoner utenfor skolen er slik sentral for å kunne invitere inn andre mennesker.

Lærerens relasjoner innad i skolen er også vesentlig for undervisningen om samiske tema. Ved at læreboka forkastes og læreren får en mer sentral posisjon, blir også samarbeidet mellom lærerne enda viktigere. Lærerne driver en form for lokalt utviklingsarbeid, ved at de lager ting sammen og deler med hverandre. Deler av dette er formelt, og skjer i regi av ledelsen i form av eksempelvis delingsmøter, norskseksjonsmøter, eller møter for samisk uke-komiteen. Mye av dette utviklingsarbeidet skjer likevel i regi av lærerne selv, ved at de deler kunnskap og erfaringer om undervisning om samiske tema med hverandre. Dette kommer eksplisitt til uttrykk ved at de lager opplegg sammen, deler opplegg med hverandre og bruker hverandre i undervisningen. Christine forteller at hun har hatt Berit på besøk i klassen sin, og Trude og Marit forteller at samisklærerne på skolen er en stor ressurs i opplegg omkring samiske tema. Det kollegiale samarbeidet går på tvers av fagseksjoner, noe som henger sammen med at urfolksperspektivet skal inn i alle fag.

Lærernes behov for et lokalt utviklingsarbeid og kollegialt samarbeid, bygger på en form for bevissthet omkring viktigheten av å inkludere samiske tema i norskfaget. De er bevisste på at læreboka ikke strekker til, at de opplever det som utfordrende å finne relevante læremidler, og at de samiske temaene likevel skal være med. Denne bevisstheten kommer eksplisitt til uttrykk når Trude forteller om et prosjekt, i regi av kommunen, som skolen hennes var en del av. Prosjektet gikk ut på at kommunen skulle hjelpe ulike bedrifter: «[...] så da var klassen min på [navn på samisk spiseplass]. Det var kjempefint, da fikk vi se samiske klær, mate reinsdyr og spise bidus. Det var veldig hyggelig. Så da *valgte* jeg *bevisst* at vi skulle dra til [samisk spiseplass]» (utdrag fra intervju med Trude, min kursivering). Dette er en form for å inkludere samiske tema, som viser at læreren er bevisst og har et ønske om det. Denne bevisstheten bør bli sett opp mot lærerens kritiske mangfoldskompetanse og interkulturelle kompetanse (se kapittel 3.3.).

Den interkulturelle og kritiske mangfoldskompetansen er viktig for læreren som organisator av undervisning om samiske tema. Som nevnt i kapittel 3.3 er denne kompetansen vesentlig for å håndtere et flerkulturelt klasserom, og for å undervise om flerkulturelle tematikker på hensiktsmessige måter. For samiske tema i norskfaget vil dette særlig handle om å belyse fornorskingspolitikken med et maktkritisk perspektiv, tydeliggjøre (det språklige) mangfoldet i Sápmi, samt belyse hva det vil si å være same i dag. Dette er viktig i arbeidet mot reproduisering av stereotype holdninger, andregjøring og essensialisering. I arbeidet med å håndtere mangfoldet i klasserommet krever dette noen hensyn, særlig fordi skolene har samiske elever:

**Utdrag 22 - Marit:** [...] vi kunne nok ha vært flinkere på å løfte fram de aller nyeste sakene i klasserommet. Om det er litt aktuelle saker som gjelder samisk språk eller rasisme, eller andre ting. Likevel gjør jeg det selv i liten grad. Det går nok litt på det at det ofte er så tunge ting. Kanskje jeg gjør det litt for å beskytte, eller jeg vet ikke helt. Jeg tror det kanskje blir litt sånn, av og til.

Når jeg spør Marit hva hun mener med «tunge ting» tydeliggjør hun dette ved å vise til flere mediesaker om hets:

**Utdrag 23 - Marit:** Saker der samisk ungdom står frem og forteller. Vi har forsøkt å løfte det også, men det er ikke like lett i alle klasser. Man risikerer noen negative reaksjoner. Jeg opplevde det i forbindelse med joika-kake debatten, at noen elever sier «åh de [samene] blir så lett krenka» og sånn. Så der hadde vi noen diskusjoner. Likevel er det morsomme at disse holdningene kommer opp fordi man løfter diskusjonen i klasserommet. Den ville ikke ha dukket opp om vi kun jobbet med Ibsen. Så det må likevel være rom for det. Det er jo veldig viktig [...] så de får snakket om det og sett flere vinklinger av saken.

Det er ikke uvanlig å oppleve debatter om rasisme og hets som ubehagelige, ved at de kan åpne for negative eller hatefulle ytringer i klasserommet (Røthing, 2020, s.59). Dette henger sammen med at klasserommet er mangfoldig, og at læreren skal være lærer for alle elevene:

**Utdrag 24 - Marit:** Det er veldig vanskelig, for det er så lett å trække feil. Du har så mange elever i klasserommet, og så er det litt sårbare ting det der med språk, identitet og kultur. Du prøver å vise forståelse for det den ene sier, også sier noen andre noe annet og så videre. [...] så kan elevene misforstå hverandre, også blir det opplevd veldig forskjellig. [...] så det er ikke lette saker.

Til tross for ubehaget er Marit tydelig på det er viktig å snakke om dette i klasserommet. Ubehaget kan være en ressurs for både kritisk tenkning og utvikling av kritisk mangfoldskompetanse: Elevene blir observante på egne (eventuelt stereotype) forestillinger og holdninger, samtidig som de blir kjent med andre synspunkter (Røthing, 2020, s.59). Interkulturell kompetanse og kritisk mangfoldskompetanse er altså viktig både i planlegging og organisering av undervisning om samiske tema, samt for å ivareta elever med samisk bakgrunn. Dette vil jeg diskutere mer i kapittel 6.

Marit påpeker på en generell basis at det er veldig «opp til hver enkelt lærer» hva man gjør i undervisning om samiske tema. De fire lærerne er selvstendige i utformingen av undervisningen, slik som de 19 lærerne i Aashamar, Bakken og Breviks (2021) materiale. Aashamar mfl. (2021, s. 308) påpeker at dette

[...]er viktige funn, ettersom den norske skolens kompetansebaserte læreplaner bygger på en sterk tillit til lærerne som kompetente og selvstendige profesjonsutøvere. At kompetansebaserte læreplaner skulle få lærerne til å overlate mye læreplantolkningen og undervisningsplanleggingen til lærebøkene (Jegstad & Ryen, 2020; Kjelen, 2013), ser i hvert fall ikke ut til å gjelde lærerne i vår studie.

Dette gjelder også for lærerne i min studie. Marit mener likevel at lærernes selvstendighet også kan være «veldig sårbart». Dette kan ses i lys av behovet for et kompetanseløft for kunnskap om samiske forhold i skolen og lærerutdanningen nasjonalt sett (Olsen mfl., 2017). I sammenheng med dette peker Marit på betydningen av føringer fra skolen og ledelsen:

**Utdrag 25- Marit:** Jeg tror at i dag så er skolene proppfull av veldig mye og mange ting man skal gjøre. Så skal man gjøre noe så må det prioriteres, og da må ofte noe annet bli prioritert bort. Knyttet til dette må det komme ganske klare føringer fra de over oss.

Marit trekker også fram at hun savner «bedre ressurser for oss [lærere], med språklig mangfold her i nord. Kanskje finnes det uten at jeg vet det. Men ja, et sted hvor det er samlet flere av

disse ressursene [...] så det er lettere å finne fram til gode ressurser og tekster». Rammer, i form av føringer fra ledelsen eller mer tilgjengelige læremidler, kan utjevne noe av ansvaret på enkeltlæreren. Dette kan også ha utjevne effekt på eventuelle kvalitetsforskjeller i undervisningen. Alle elevene i norsk skole skal møte samiske tema og perspektiver i norskfaget, og skolen generelt, på en tilfredsstillende måte. Dette gjelder uavhengig av hvilken lærer man har

### **5.2.2 Lokalsamfunn og skole som ressurs i valg av læremidler**

I kapittel 5.1 er det tydelig at skolens geografiske beliggenhet er viktig, og blir brukt av lærerne for å aktualisere undervisningen om samiske tema. Dette gjelder både dokumentarer laget fra nærområdet, å ta utgangspunkt i språksituasjonen på stedet, litteratur av lokale samiske forfattere og journalister, besøk av ulike foredragsholdere fra området, samt ekspedisjoner i nærområdet. Det er tydelig at lokalsamfunnet er viktig for lærerne i undervisning om samiske tema, og at plassen de er på påvirker valg og bruk av læremidler. I forrige kapittel (kapittel 5.2.1) så vi på enkeltlærerens rolle for valg av læremidler, men her vil vi også se på hvilken rolle lokalsamfunnet og skolen har. Tyngdepunktet for kapitlet vil likevel ligge på førstnevnte (lokalsamfunn). Dette handler om at informantene ikke snakket like mye om skolens rolle i intervjuene. Dermed har jeg kun fått et lite innblikk i dette, men funnene viser at dette kunne ha vært interessant å undersøke mer.

Store deler av lærernes praksis bygger, som nevnt, på en stedsbasert norskdidaktikk. Nærområdet er viktig og brukes aktivt av alle lærerne. Lærerne beskriver tilnærmingen som en måte å aktualisere tematikken for elevene på, samt et grep for å inkludere de nordnorske perspektivene. Dette handler altså også om å tilpasse undervisningen for elevgruppa, som holder til i områder hvor samisk språk og kultur er tydelig til stede. Lokalsamfunnets sentrale posisjon i undervisningen om samisk innhold kan ses opp mot lærernes utfordringer med å orientere seg i læremidler om samiske tema. Dette, samt at læreboka forkastes og at læreplanen gir stor metodisk frihet, kan bidra til at stedet oppleves som mer konkret, tilgjengelig og trygt. Slik blir lokalsamfunnet et konkret redskap for læreren, som bidrar til å aktualisere og tilpasse undervisning om samiske tema for elevene.

Involveringen og bruken av lokalsamfunnet, særlig i form av ekskursionser og besøk, avhenger av skolens økonomiske rammer: «Vi bruker å hente inn ressurser utenfra. Det som har vært veldig okay er jo at skolen her har prioritert det budsjettmessig. Slik har det ikke vært så vanskelig å få det til» (utdrag fra intervju med Berit). Skolens økonomiske rammer kan også

påvirke lærernes valg av læremidler mer indirekte, gjennom kunnskapsutvikling ved eksempelvis foredrag, innkjøp av ressurser for lærere og kursing:

**Utdrag 26 - Berit:** Vi har hatt kurs med [forelesere fra universitet] om det samiske perspektivet [...] og om hvordan samisk litteratur kan brukes i skolen, [...] og [foreleser fra universitet] snakket om andre perspektiver, blant annet med læreplanen.

Berit forteller også at skolen har kjøpt inn ressursbøker for lærerne, som eksempelvis *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (2020) av Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen. Et annet element er at skolen har organisert egne komiteer, blant annet for samisk uke. Denne organiseringen har bidratt til at den samiske uken har blitt mer etablert:

**Utdrag 27 - Berit:** Det begynte med at vi var noen få spesielt interesserte [...] men etter hvert så ble det her en ganske etablert greie, der vi kjører en hel uke og forsøker å få med så mange fag som mulig [...]. Så nå får vi folk fra nesten alle ulike fag, og er en mye større gruppe [...] som planlegger dette sammen. Og det er også folk som ikke nødvendigvis har en samisk bakgrunn, men noe interesse for at det skal bli bra. Jeg tror mange har sett at dette pleier å bli en veldig okay uke, der vi bruker de ressursene vi har rundt oss.

For å oppsummere har lokalsamfunnet og skolen har en viktig rolle i valg av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget. Dette henger sammen med at mye av undervisningen om samiske tema bygger på en stedsbasert norskdidaktikk, og at skolen som institusjon gir ulike (økonomiske) føringer. Skolens (økonomiske) rammer kan påvirke valg og bruk av læremidler direkte gjennom tilgang til læremidler og mer indirekte ved eksempelvis kunnskapsutvikling og kursing. Dette kunne ha vært interessant å se videre på, fordi en lav prioritering fra skolen tenkelig vil legge ekstra ansvar på den enkelte læreren. Basert på lokalsamfunnet og skolens rolle som ressurs i valg av læremidler om samiske tema, kunne det ha vært interessant å undersøke hvordan man underviser om samiske tema i områder uten geografisk nærhet til samisk språk og kultur.



## 6 Oppsummering og helhetlige refleksjoner om funnene

I dette kapitlet vil jeg samle trådene fra analysen i kapittel 5 og diskutere dette i et mer overordna perspektiv. Den overordna problemstillinga for prosjektet er å belyse norsklæreres bruk av læremidler i undervisning om samiske tema og deres tanker om denne praksisen. For å belyse dette har jeg undersøkt følgende:

- 1. Hvilke konkrete læremidler og tematikker trekker de ulike lærerne fram?*
- 2. Hvilken betydning har enkeltlæreren i valg av læremidler?*
- 3. Hvilken rolle har skole og lokalsamfunn for valg og bruk av læremidler?*

For spørsmålet som handler om *1.hvilke konkrete læremidler og tematikker lærerne trekker fram*, har vi sett at lærerne ikke bruker læreboka og heller velger andre læremidler. Lærerne i dette utvalget mener at læreboka ikke er godt nok tilpasset verken læreplanens føringer eller elevenes behov (kapittel 5.1.1). De fire lærerne bruker flerspråklighetsdidaktikk og stedsbasert didaktikk som grunnlag for å velge både læremidler, tematikker og aktiviteter i undervisningen om samiske tema.

Lærerne opplever undervisningen om samisk språk (kapittel 5.1.2) som særlig utfordrende fordi de ikke kan språket selv. Likevel bruker de hovedsakelig to tilnærminger: En språklig orientering, med fokus på blant annet grammatikk og stedsnavn, og en utforskende og aktiv tilnærming til sosiolingvistiske tema. Når lærerne underviser om samisk språk med en sosiolingvistisk tilnærming, er de opptatte av å bruke det de har rundt seg i det mangfoldige og flerkulturelle klasserommet, samt stedet de befinner seg på og språksituasjonen der. Lærerne underviser for samiske og ikke-samiske elever i områder der samisk språk og kultur er tydelig til stede, og de opplever det som viktig å adressere språktapet ved fornorskningen. Det er tydelig at de fire lærerne ser på språkaspektet som en viktig del av undervisningen om samiske tema i norskfaget.

De fire lærerne har ulike måter å bruke den samiske litteraturen på: 1) som litteratur og kunst i seg selv, og 2) som redskap og vei inn til andre samiskfaglige tema (kapittel 5.1.3). Dette handler om hvorvidt undervisningens tyngde ligger på kunnskap om og forståelse av teksten (analytisk inngang), eller på at teksten åpner for kunnskap utenfor denne (erfaringsbasert inngang). Lærernes valg av læremidler i undervisning om samisk litteratur

viser hvordan litteraturundervisning kan bidra til både litteraturanalytisk kunnskap, som eksempelvis sjangerforståelse, samt å nå mer overordna mål som interkulturell kompetanse, kritisk mangfoldskompetanse og danning.

I undervisningen om samisk historie (kapittel 5.1.4) er lærerne opptatte av at elevene ikke bare skal ha kunnskap om dette, men også en grad av refleksjon og evne til å tenke kritisk omkring dette. For å oppnå dette opplever lærerne læremidler som formidler personlige historier som effektive, ved at de gjør historiene levende. Lærerne opplever at denne bruken av læremidler gir elevene noe mer enn kunnskap om samer, i form av forståelse, empati og respekt. På denne måten blir de personlige historiene viktige i arbeidet med å belyse urfolksperspektivet, og i arbeidet med å danne demokratiske medborgere.

*2. Hvilken betydning har enkeltlæreren i valg av læremidler?* Når lærere opplever at læreboka ikke strekker til, må læreren velge ut læremidler selv. Enkeltlæreren får en mer betydningsfull rolle i hva som blir vektlagt i undervisning om samiske tema. I dette arbeidet spiller både lærerens bakgrunn og kjennskap til samiske tema, relasjoner innen og utenfor skolen, samt bevissthet om interkulturell kompetanse og kritisk mangfoldskompetanse, inn. De fire lærerne i studien framtrer som selvstendige designere i undervisningen om samiske tema. Dette er et interessant funn «ettersom den norske skolens kompetansebaserte læreplaner bygger på en sterk tillit til lærerne som kompetente og selvstendige profesjonsutøvere» (Aashamar mfl., 2021, s. 308). Vi vet likevel lite om hvor utbredt det er at lærere opptrer som selvstendige designere i utforminga av undervisning om det samiske. Dette kan være sårbart med bakgrunn i det nasjonale behovet for et kompetanseløft for kunnskap om samiske forhold i skolen og lærerutdanningene (Olsen mfl., 2017). Et resultat kan være at elevene får undervisning om samiske tema av ulik kvalitet. Likevel kan det etterspurte kompetanseløftet, tydelige føringer fra ledelsen og mer tilgjengelige læremidler ha en utjevne effekt på eventuelle kvalitetsforskjeller i undervisningen.

Dette fører oss til prosjektets siste forskningsspørsmål: *3. Hvilken rolle har skole og lokalsamfunn for valg og bruk av læremidler?* Prosjektet har belyst at lokalsamfunnet er sentralt for valg og bruk av læremidler i undervisning om samiske tema ved at mye av undervisningen bygger på en stedsbasert didaktikk. Lærerne opplever tilnærmingen som en måte å aktualisere og tilpasse undervisningen på. Skolen som institusjon gir (økonomiske) føringer, som blant annet påvirker involveringen av lokalsamfunnet. Skolen påvirker også valg og bruk av



læremidler mer indirekte, gjennom kunnskapsutvikling om samiske tema for lærere, ved eksempelvis kursing.

Med bakgrunn i oppsummeringen vil jeg bruke dette for å drøfte funnene og presentere helhetlige refleksjoner omkring disse.

Analysen viser at stedet er viktig i undervisningen om samiske tema, noe som henger sammen med at elevene går på skoler i områder hvor samisk språk og kultur er synlig, og at skolene har samiske elever. Dette skaper muligheter, samtidig som det krever bevissthet av læreren (se kapittel 5.2.1). Dette handler om at skolen har et samfunnsansvar og en plikt til å opplyse og lære elevene om urfolkssituasjonen i Norge, samt ivareta elever med urfolksbakgrunn (Opplæringsloven, 1998., Kunnskapsløftet, 2017). Det er likevel viktig å understreke at konsekvensene av nærheten til samisk språk og kultur ikke kun begrenses til Nord-Norge. Her fremstår det nordnorske perspektivet snarere som et av flere eksempler på en nærhet til samisk språk og kultur. Dette henger sammen med at det er samiske elever andre steder i landet også. Med bakgrunn i dette ville det vært interessant å undersøke læremiddelbruk i undervisning om samiske tema i andre landsdeler også.

En viktig del av skolens samfunnsansvar (jf. Opplæringsloven) er å drive antidiskriminerende undervisning. Lærernes stedsbaserte didaktikk og flerspråklighetsdidaktikk er en del av dette. Stedsbasert didaktikk handler om å skape utgangspunkt og arbeidsmåter som i større grad møter og bruker elevenes hverdag og lokalmiljø (se kapittel 3.2). Dette kan koples til Kevin Kumashiros (2002) to former for antidiskriminerende undervisning som handler om undervisning *for «den andre»* og undervisning *om «den andre»* (referert til hos Røthing, 2020, s. 42). Undervisning *for «den andre»* er en tilnærming med mål om å forbedre forholdene for elever som tradisjonelt har blitt behandlet urettferdig. Oppmerksomheten rettes mot elevmangfoldet, noe som innebærer å erkjenne og tilpasse undervisningen for marginaliserte elever (Røthing, 2020, s. 42-43). De fire norsklærerne bruker stedet for å tilpasse undervisningen for hele elevgruppen, inkludert både de samiske og ikke-samiske elevene. Dette henger sammen med bruken av flerspråklighetsdidaktikk, der samisk språk inkluderes i et større (språk)mangfoldsperspektiv. Bruken av stedet og flerspråklighetsdidaktikk bidrar til å ivareta de samiske elevene, og til å lære alle elevene om samiske tema. Sistnevnte er det Kumashiro omtaler som undervisning *om «den andre»* (Røthing, 2020, s.43). Ved å bruke stedet, dets historie og ressurser, blir ikke samiske tema framstilt som noe fremmed, men snarere noe nært og tilstedeværende. Inkluderingen av samisk innhold i et større (språk)mangfoldsperspektiv skaper muligheter på tvers av etnisitet og bakgrunn, noe som kan fremme både kritisk

mangfoldskompetanse og interkulturell kompetanse. På denne måten skjer tilnærmingen til samiske tema i stor grad på premissene til både de samiske og ikke-samiske elevene samtidig, med utgangspunkt i at de alle er bosatt i et område som har vært og er i kontakt med samisk språk og kultur.

Lærernes valg av læremidler og arbeidsformer bygger på en bevissthet om kritisk mangfoldskompetanse og interkulturell kompetanse, noe som kommer til uttrykk i bruken av flerspråklighetsdidaktikk og stedsbasert didaktikk. Likevel viser analysen at lærerne også er opptatte av å vektlegge det som er særskilt ved urfolks erfaringer, noe de gjør ved å inkludere emosjoner og sårbarhet i undervisningen om samiske tema. Dette er en viktig del av å inkludere urfolksperspektivet og ivareta de samiske elevene. For dette arbeidet opplever jeg at kritisk mangfoldskompetanse og interkulturell kompetanse som didaktiske perspektiver ikke strekker til. Perspektivene vektlegger samhandlingen mellom individer og kritisk tenking omkring maktforhold (jf. kapittel 3.3.). Røthing (2020, s. 22) skriver at maktkritiske perspektiver kan «bidra til et kritisk utenfra-blikk på oss selv». Fokuset ligger på utvikling av bevissthet omkring egne tankemønstre og perspektiver, men uttaler ikke et eksplisitt mål om å forsøke å forstå minoritetsperspektiver. Østberg (2017, s. 19) er også tydelig på at fokuset for interkulturell kompetanse ligger på «samhandlingen mellom [...] individer mer enn forståelsen av enkeltgrupper». Kunnskap om og forståelse av enkeltgruppen 'samer' er likevel en viktig del av det å inkludere urfolksperspektivet, som LK20 sier skal inn i dagens skole. Oppfatningen av at det didaktiske perspektivet ikke er tilstrekkelig i undervisning om urfolksperspektivet, kan koples mot Sharon Harveys (2022) problematisering av å ta konseptet interkulturell kompetanse fra en kontekst til en annen:

Byram's model of intercultural competency (1997) as explicated through Council of Europe language and culture policy (e.g. Council of Europe, 2001) has been examined in the context of its reception into Aotearoa. The model was integrated into the new Languages Learning strand of the curriculum in 2007 (Ministry of Education, 2007a). There are many reasons why the model has not taken hold in New Zealand language education (Harvey, 2018) but one arguably is its inability to account for the specific linguistic, cultural, historico-political context of the country (Harvey, 2022).

Harveys (2022) poeng er at språk og begreper ikke er nøytrale, og at konseptet interkulturell kompetanse er utviklet uten å ta med den historiske maktubalansen som er skapt av kolonisering. Resultatet av dette er at begrepet ikke er like godt egnet for den nye konteksten. Empirien min viser at konseptet interkulturell kompetanse må suppleres med noe som gir rom for enkeltgrupper og deres behov i undervisningen om urfolkstematikk. Dette samsvarer med

Harveys (2022) poeng. Marginaliseringen og urettene som samene har blitt utsatt for er sentrale for å forstå urfolksperspektivet og for å kontekstualisere den historiske maktubalansen og dens konsekvenser. Dette viser at mangfoldskompetanse og interkulturell kompetanse er viktig i undervisning om samiske tema, men at det må suppleres med andre didaktiske perspektiver for å ivareta urfolksperspektivet på en tilstrekkelig måte.

Å bruke læremidler som formidler emosjonelle og sårbare aspekter ved urfolksperspektivet er en av flere måter lærerne inkluderer samisk innhold i undervisningen. Lærerne er opptatte av å inkludere samiske tema på ulike områder, og at samisk innhold skal jobbes jevnt med gjennom videregående skole. En slik inkludering kan koples til Ngai, Bæk og Paulgaards (2015) poeng om at urfolkstematikk ikke bør behandles som en kategori adskilt fra annen tematikk i skolen, men at det heller bør integreres på ulike områder (referert til hos Bakken, 2023, s. 14). Tanken om å jobbe jevnt og kontinuerlig med samiske tema understrekes også av Johansen og Sollid (2022), som bygger på pedagogiske prinsipper fra Outakoski (2021) og Lyngstad og Monsen (2017) for å belyse måter å jobbe med samisk i norskfaget.

Hanna-Marét Outakoski (2021) presenterer «oppmerksomhetens og tålmodets pedagogik» i arbeidet med samisk innhold i skolen (referert til hos Johansen & Sollid, 2022). Dette handler om at læring skjer gjennom oppmerksomhet over tid og er en tålmodig prosess. Outakoski (2021) forklarer dette ytterligere gjennom beskrivelser av hvordan hun i sin barndom gikk på turer i fjellet med faren sin: Uten noe eksplisitt fokus på læring så lærte hun likevel noe nytt om stiene hver gang. Hun la merke til noe nytt for hver tur, enten det handlet om helningene i bakken, eller de stadig nye inntrykkene om eksempelvis steiner og planter. Barndomshistorien viser hvordan sted kan være viktig for læring, samt viktigheten av å *stadig vende tilbake* for å utvide forståelse og kunnskap (referert til hos Johansen & Sollid, 2022)

Toril B. Lyngstad og Edel Monsen (2017) skisserer en liknende tankegang for opplæring i samisk som andrespråk (referert til hos Johansen & Sollid, 2022). De bruker en garnmetafor for å beskrive hvordan elever og lærere sammen utvikler oppmerksomhet og kunnskap: Gode undervisningsopplegg og ressurser fungerer som en rokk og er et grunnleggende redskap. Ulla er en metafor for elevenes forutsetninger, som ved hjelp av en kyndig lærer utvikles til kunnskap. Dette skjer ved at garnet nøstes. For at garnnøstet skal bli holdbart, må den kyndige nøste garnet på en systematisk måte. Dette krever at man gjør forskjellige bevegelser med tråden, noe som innebærer både variasjoner og gjentakelser (Lyngstad & Monsen referert til hos Johansen & Sollid, 2022). De fire lærerne jobber systematisk sammen med elevene, ved at

de jobber kontinuerlig med tematikken og belyser denne fra flere vinkler. De underviser blant annet om samisk grammatikk, plasserer samisk språk i et større språkmangfold, inkluderer samisk litteratur, formidler det sårbare ved fornorskningen og det positive ved revitaliseringen. Lærerne bruker ulike læremidler og tilnærminger i undervisningen om samisk innhold, og nøster slik garnet på ulike måter for å lage et godt garnnøste. Basert på dette kunne det ha vært interessant å undersøke lærerens plan for elevenes progresjon gjennom de tre årene i videregående skole. For videre forskning kunne man ha sett på lærerne over tid for å få et større innblikk i dette, og for å undersøke viktigheten av å *stadig vende tilbake*.

Basert på dette og de øvrige kapitlene har jeg belyst prosjektets problemstilling om å undersøke norsklæreres praksis og tanker ved bruk av læremidler i undervisning om samiske. Lærerne har noen holdepunkter for valgene av læremidler og arbeidsformer for å undervise om samiske tema og ivareta urfolksperspektivet. Dette bygger på stedsbasert didaktikk, flerspråklighetsdidaktikk, kritisk mangfoldskompetanse, interkulturell kompetanse og mer emosjonsorienterte tilnærminger. Lærerne i prosjektet viser hvordan skolens nærhet til samisk språk og kultur, samt flerkulturelle klasserom kan fungere som inngang til arbeid med samiske tema. Dette kan være samlende for elevene i klassen og lærerne «får se at alle kan en del om det» (fra utdrag 16 med Marit, kapittel 5.1.3). Prosjektet belyser viktigheten av å lære om urfolksperspektivet alene, men også som en del av et større (språk)mangfoldsperspektiv. Disse perspektivene kan være aktuelle for andre lærere, uavhengig av hvor i landet man underviser.

## 7 Avslutningskommentar og veien videre

Kunnskapsløftet 2020 er den første norske læreplanen som har inkludert urfolksperspektivet i overordnet del (se kapittel 2.3). I løpet av skoleåret 2022-2023 skal læreplanen være fullstendig innført, og slik gjelde for hele den norske skolen. Læreplanen gir føringer for inkludering og undervisning om samiske tema, både i overordnet del og i norskfagets formål og kompetansemål. Likevel gir læreplanen stor metodisk frihet. Med bakgrunn i dette, samt at lærebøkene ikke alltid strekker til (jf. Kapittel 2.4. og 5.1.1), fører dette til ekstra ansvar på den enkelte læreren.

Lærebokforlagenes prosess med å utvikle nye lærebøker for den nye læreplanen er i gang, og flere bøker er allerede publisert. Dette vitner også nyere lærebokforskning av Johansen og Markusson (2022) om. Analysen kan fungere som et bidrag i denne prosessen, ved å belyse hvilke perspektiver og framstillinger norsklærerne savner: Mer oppdaterte og nyanserte framstillinger av samiske tema, perspektiver som belyser revitaliseringen og de positive sidene ved samisk språk og kultur, samt en større inkludering av nordlige perspektiver. Det er likevel ikke nødvendigvis slik at skoleeiers økonomi tillater innkjøp av de nye lærebøkene og læremidlene. Norsklærerne, og lærere i den norske skolen generelt, må altså være ekstra bevisste når det gjelder undervisning om samiske tema. I analysen min har jeg argumentert for at dette innebærer at lærerne har kunnskap om samisk språk og kultur, samt høy kritisk mangfoldskompetanse og interkulturell kompetanse. Dette underbygger Olsen, Sollid og Johansens (2017) argument om at det er behov for et kompetanseløft i skolen og lærerutdanningen nasjonalt. Elevene har krav på tilfredsstillende opplæring i henhold til Kunnskapsløftet 2020, uavhengig av hvor i landet de bor, hvilken skole de går på og hvilke lærere de har.

Analysen har avdekket flere tendenser som kunne ha vært interessant å undersøke videre. De fire lærerne, som alle jobber i Nord-Norge, er tydelige kritiske til læreboka. Lærerne opplever at den ikke strekker til i henhold til læreplanens føringer, og med hensyn til at de underviser på steder der samisk kultur er nært og synlig. Som nevnt i kapittel 6 er det også samiske elever i mange andre deler av landet også. Basert på dette hadde det vært interessant å undersøke hvordan lærere i andre deler av landet underviser om samiske tema. Hvordan opplever de læreboka? Og om de ikke bruker den, hvilke læremidler blir brukt? De fire lærerne fra prosjektet bruker ofte en stedsbasert didaktikk i valg og bruk av læremidler. Hva gjør lærere i områder som ikke har en like tydelig nærhet til samisk språk og kultur? Hvilke perspektiver

blir tatt i bruk her? I tillegg til den stedsbaserte didaktikken er den flerspråklige didaktikken en viktig byggestein for lærerne i prosjektet. Hvordan er dette på skoler med et enda større språklig og kulturelt mangfold, hvor samiske elever ikke nødvendigvis er like representert i elevgruppa? Og hvordan undervises det om andre minoriteter og urfolksgrupper i skolen? Basert på dette mener jeg at det ville vært interessant å gjennomføre lignende studier i andre deler av landet.

Prosjektets hovedfokus har vært på lærernes praksis og tanker omkring bruk av læremidler i undervisning om samiske tema. I dette arbeidet har det blitt stilt spørsmål omkring enkeltlærerens, skolen og lokalsamfunnets rolle. Analysen belyser i større grad enkeltlærerens og lokalsamfunnets roller, og slik kunne det vært interessant å ytterligere undersøke skolens rolle. Hvilke tiltak kan skoleeier/skoleleder gjøre for å sikre at opplæringa om samiske tema er tilfredsstillende? Hvordan påvirker enkeltlæreren, skolen og lokalsamfunnet hverandre i valg av læremidler for undervisning om samiske tema? Ytterligere forskning på dette vil være verdifull kartlegging av samiske temas posisjon i skolen, som kan gi en indikasjon på hvilke prioriteringer som bør fokuseres på i videre utviklingsarbeid.

Overordnet sett behøver vi mer forskning på samiske temas posisjon i skolen, og mer spesifikt på hvordan samiske tema blir presentert og framstilt for elevene. Dette vil være viktig for å styrke samiske temas posisjon i den norske skolen, samt sikre at alle elever får en tilfredsstillende opplæring. Negative holdninger overfor samene, og deres språk og kultur, kan se ut til å være en konsekvens av manglende og misforståtte kunnskaper. Skolen skal fremme verdier og holdninger som motarbeider fordommer og diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). For at skolen skal gjøre dette må samiske tema bli framstilt på en tilfredsstillende måte, i henhold til læreplanen og opplæringsloven. Dette krever at skolen, enkeltlæreren og læremidlene som blir tatt i bruk, må formidle nyanserte framstillinger av samisk innhold. Disse framstillingene må bygge på, samt fremme, kritisk mangfoldskompetanse og interkulturell kompetanse. Dette er viktig for å ivareta elevene med samisk bakgrunn, samt opplyse elever med og uten samisk bakgrunn (Opplæringsloven, 1998., Kunnskapsløftet, 2017). Slik er dette også et viktig bidrag i arbeidet mot diskriminering og rasisme i skolen, og også i storsamfunnet generelt.

## Referanseliste

- Andreassen, B.O & Olsen, T.A (2020). Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen. I:  
Andreassen, B. O. & Olsen, T.A. (red). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*, (s. 9-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Askeland, N. (2015). Omtalen av Alta-Kautokeino-konflikten i norske, svenske og samiske lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3), 268-281.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-10>
- Bakken, J. (2023). Sámi literature in Norwegian language arts textbooks. Kommer i *Scandinavian Studies*.
- Beames, S. & Brown, M. (2016). *Adventurous learning. A Pedagogy for a Changing World*. New York og London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Brown, C. & Habegger-Conti, J. (2017). Visual Representations of Indigenous Cultures in English Foreign Language Textbooks. I: *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 5(1), 16-34.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw Hill.
- Harvey, S. (2022). Globalised language and culture policy borrowing for Aotearoa: Colonisation, history and language power. I: Olsen, T.A. & Sollid, H. (red.), *Indigenising Education and Citizenship Perspectives on Policies and Practices from Sápmi and beyond*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A S. & Tomlinson, P. (2010). På vei fra læreplan til klasserom – om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06 (NF-rapport nr. 3/2010). Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn->

- forskning/rapporter/Pa-vei-fra-lareplantil-klasserom---andre-delrapport-2010 (lest 02.02.2021)
- Høgmo, A., Tiller, T. & Solstad, K.J. (1981). *Skolen og den lokale utfordring: En sluttrapport fra Lofotenprosjektet*. Bodø: Sentraltrykkeriet A/S
- Hårstad, S. (2019). Læreboka som agent i reproduksjon av språklige virkeligheter: Ei kritisk nærlesing av tre norsklæreverk for småtrinnet. *Målbryting* 10, 23–47. <https://doi.org/10.7557/17.4810>
- Isaksen, C.M. & Liljebakk, L.N. (2018). *Norskfaget som identitetsfag og som arena for samiske tema. En kvalitativ studie om identitetsutvikling i lys av samisk språk og kultur*. (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15269/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (lest 05.11.21)
- Johansen, I.C. (2017). «Samisk kultur er superviktig», *En kvalitativ studie om samiske tema i norskfaget*. (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11588/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (lest 02.11.21)
- Johansen, Å.M. & Markusson, E.R. (2022). “I know the world in two languages”: Sámi multilingual citizenship in textbooks for the school subject Norwegian between 1997 and 2020. I: Olsen, T & Sollid, H. (red.). *Indigenizing Education and Citizenship: Perspectives on Policies and Practices from Sápmi and Beyond*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, Å.M. & Sollid, H. (2022). *Samisk i norskfaget. Fra plan til praksis*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Kolpus, I.S. (2015). *Hva er en same? En kvalitativ studie av fremstillinger av samer i lærebøker i RLE* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45818/Master-Isalill-Simonsen-Kolpus-2015.pdf?sequence=1> (lest 02.11.21)



- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del av læreplanverket – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet> (lest 04.03.2021)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer. Kommunikative verksamheterstyper i samhället*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Markusson, E.F. (2020). «Derfor har vi lite til felles å bygge på når samer og norsktalende nordmenn skal forsøke å forstå hverandres språk»: *En kritisk nærlesing av læreverk i norskfaget på ungdomstrinnet*. (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/19363/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (lest 02.03.21)
- Minde, H. (2005). Fornorskninga av samene: hvorfor, hvordan og hvilke følger? I: Varsi, M.O (red.), *Gáldu Čála – Tidsskrift for urfolks rettigheter* Nr. 3/2005. Hentet fra: <https://samiskeveivisere.no/wp-content/uploads/2019/05/3-2005-fornorskning-av-samene-henry-minde.pdf>
- Mortensen-Buan, A. (2016). “Dette er en same”. Visuelle framstillinger 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*. Kristiansand: Portal forlag.
- Murray, H. M. (2020). Urfolksperspektiver i fagfornyelsen – arbeid med kompetansemål i klasserommet. Fra *Bedre skole* 1/2020. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/urfolksperspektiver-i-fagfornyelsen--arbeid-med-kompetansemal-i-klasserommet/> (lest 19.02.21).
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I: Neteland, R. & Aa, L.I. (red.). *Master i norsk, metodeboka 2* (s.50-68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Senter for forskningsdata (u.å). Vanlige spørsmål. Hentet 22.10.21 fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/vanlige-sporsmal/>

- Olsen, T.A. (2017). Colonial Conflicts: Absence, Inclusion, and Indigenization in Textbook Presentations of Indigenous Peoples. I: Lewis, J., Andreassen, B.O., & Thobro, S.A. (red.). *Textbook Violence* (71-86). Sheffield: Equinox.
- Olsen, T. A. (2019). Sámi Issues in Norwegian Curricula: A Historical Overview. In O. Kortekangas, P. Keskitalo, J. Nyyssönen, A. Kotljarchuk, M. Paksuniemi, & D. Sjögren (2019). *Sámi educational history in a comparative international perspective*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-24112-4>
- Olsen, T.A (2020). Samene – urfolk i norge. I: Andreassen, B. O. & Olsen, T.A. (red). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*, (s. 35-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, T.A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 5, 15, sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Olsen, T.A. & Sollid, H. (2019). Samisk nasjonaldag i skolen. Mellom feiring og markering. *Din- Tidsskrift for religion og kultur*, 2, 113-138.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven> (lest 04.03.2021)
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus å fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Riis-Johansen, M.O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I: Neteland, R. & Aa, L.I. (red.). *Master i norsk, metodeboka 2* (s.90-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5, 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm

- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Selunder, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Svendsen, B. A (2021). *Flerspråklighet til begeistring og besvær*. Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Sist hentet 06.05.21 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/#147426>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.
- Wattchow, B. & Brown, M. (2011). *A Pedagogy of Place. Outdoor education for a changing world*. Melbourne: Monash University Publishing.
- Winther, L. A. (2017). *Hvilken plass har det samiske i norskfaget? En innholdsanalyse som tar i bruk kvalitative og kvantitative metoder for å undersøke omfang og innhold av det samiske i norskfaget i videregående skole*. (Masteroppgave). Høgskolen i Sør-Øst Norge
- Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse. I: Bjarnø, V., Nergård, M.E., & Aarsæther, F. *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom (2.utg)*, (s.17-36). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aamotsbakken, B. (2015). En marginalisert litteratur? - Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (3), 282-293. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-11>

Aashamar, P.N., Bakken, J. & Brevik, L.M. (2021). Fri fra lærebokas tøyer. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105 (3), 296-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

# Vil du delta i forskningsprosjektet

*«Lærernes bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere bruker læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet er å gi mer kunnskap om hvordan samiske tema blir jobbet med i dagens skole. Tematikken har blitt ytterligere aktualisert i Kunnskapsløftet 2020 ved at 1) læreplanen er den første som fokuserer på urfolksperspektivet i overordnet del, og 2) språklig mangfold har blitt innført som kjerneelement i norskfaget.

Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere jobber med samisk innhold i og utenfor læreboka i norskundervisninga. Prosjektet har slik en utvidet forståelse av læremidler, som også omhandler andre læringsressurser enn læreboka (eks. teksthefter, film, foredrag osv). Planen er også å bruke samisk uke som en inngang til prosjektet, knyttet til hvilke læremidler som tas i bruk og hvordan.

Med bakgrunn i dette ønsker jeg å snakke med fire lærere som underviser i norsk på videregående skole.

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som

- Når du underviser om samiske tema, hvilke læremidler bruker du og hvorfor?
- Hvordan markerer dere samefolkets dag/ samisk uke på skolen? Hvilke læremidler/ressurser brukes eller hentes inn?

Prosjektet vil utgjøre min masteroppgave ved lektorutdanningen 8.-13.trinn i nordisk, ved UiT Norges Arktiske Universitet. Masterprosjektet er del av et større forskningsprosjekt, Multilinguism in Transitions (Multitrans). Mine veiledere Åse Mette Johansen og Hilde Sollid er en del av dette prosjektet. Etter at masterprosjektet er fullført, skal mitt datamateriale aidentifiseres og lagres for videre forskning sammen med øvrige data fra Multitrans. Datamaterialet vil kun være tilgjengelig for forskere i dette prosjektet.

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

UiT Norges Arktiske Universitet i Tromsø, Institutt for språk og kultur er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg spør deg om å være med fordi du underviser i norsk på en videregående skole, og du er muligens interessert i å snakke om hvordan du inkluderer samiske tema i norskundervisningen.

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

Om du velger å delta i prosjektet, innebærer dette et intervju på ca. en time. I intervjuet snakker vi om dine tanker, erfaringer og praksis knyttet til bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget. Opplysningene vil bli registrert gjennom lydopptak.

Med bakgrunn i forskningens interesse for bruken av læremidler under samisk uke, så vil det også være interessant for meg som forsker å delta som observatør under denne, dersom dette lar seg gjøre.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

vil bli samlet inn, bearbeidet, lagret og brukt av undertegnede, og bli lagret på ei lukket fil. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste. Denne vil oppbevares adskilt fra øvrige data. Lydopptakene vil tas med godkjent utstyr, og lagres på forskningsserver.

Datamaterialet du bidrar med vil jeg som forsker publisere skriftlig i min masteravhandling våren 2022. I publikasjonen vil jeg kun opplyse om hvorvidt datamaterialet er hentet fra samisk forvaltningsområde eller ikke, samt hvilket forhold/kjennskap informanten har til det samiske og om du har lang eller kort erfaring som norsklærer. Ut over dette vil alle deltakerne bli aidentifisert.

Når masterprosjektet mitt er fullført, vil datamaterialet bevares (aidentifisert) fram til 1.oktober 2025 i Multitrans.

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

Datamaterialet oppbevares hos forskerne i MultiTrans fra mitt masterprosjekt er fullført (våren 2022) og fram til 1.oktober 2025. Datamaterialet vil da være aidentifisert, og kun tilgjengelig for forskere i MultiTrans. Når MultiTrans prosjektet er over vil dataen kun være lagret hos NSD.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt 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.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- *UiT Norges Arktiske Universitet* ved Katharina Andersen Bewalitz (tlf. \*, e-post\*). Eventuelt mine veiledere Hilde Sollid (tlf. \*, e-post\*) eller Åse-Mette Johansen (tlf. \*, e-post\*).
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold (tlf:\*, e-post\*)

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

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

Med vennlig hilsen

*Åse Mette Johansen*

*Hilde Sollid*

(Forsker/veileder)

*Katharina Andersen Bewalitz*



---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærernes bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- å delta i observasjon.
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, for videre forskning i MultiTrans.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)



### Vurdering

**Referansenummer**

910902

**Prosjekttittel**

Lærernes bruk av læremidler i undervisning om samiske tema i norskfaget

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

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

Åse Mette Johansen, ase.mette.johansen@uit.no, tlf: [REDACTED]

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Katharina Andersen Bewalitz, kbe123@post.uit.no, tlf: [REDACTED]

**Prosjektperiode**

01.11.2021 - 01.06.2022

**Vurdering (1)****22.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 22.10.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse frem til 01.06.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 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, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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 tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

---

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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 hvilken 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 i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Tema:

Formålet er å få et større innblikk i hvordan samiske tema jobbes med i dagens norskfag, både i og utenfor lærebøkene. Målet er å få innsikt i lærernes refleksjoner, vurderinger og erfaringer omkring dette. En inngang til dialogen om dette vil være praktiseringen av samisk uke, med fokus på hvilke læremidler som aktualiseres i denne.

### Forberedelse til intervjuet (for informantene):

- *Vi vil snakke litt om den nye læreplanen, med fokus på hvordan samiske tema kommer til uttrykk i denne (både i overordnet del og i norskfaget) – se på vedlegg 1 sammen.*
- *Ta med læreboka.*

### Innledning:

- *Presentere meg.*
- *Informere om prosjektet og retten til å trekke seg, se gjennom kontrakt og informasjonsskriv sammen.*
- *Informere om båndopptaker.*
- *Informere kort om spørsmålene, fokusområdet, hva jeg vil spørre om.*
- *Antatt lengde per intervju: Omkring én time.*
- *Tydeliggjør: er ute etter konkrete læremidler!*

---

### Lærerens bakgrunn: «fortell litt om deg selv»

- Hvor gammel er du?
- Hvor kommer du fra?
- Hvor lenge har du vært lærer?
- Har du arbeidet på andre skoler enn her?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvilken utdanning har du, og hvor har du tatt denne?
- Hvordan vil du beskrive ditt forhold/kjennskap til samisk kultur og tradisjon, eller andre kulturer herfra, f.eks. det kvenske/finske?
- Hvordan bruker du dette når du planlegger undervisningen din?

### Lærerens tolkninger av den nye læreplanen for arbeid med samiske tema i norskfaget:

*Som lærer har man et relativt fritt valg til å velge innholdet i undervisningen for at elevene skal oppnå kompetansemålene som står til det enkelte fag.*

- *Hvordan har dere jobbet med innføringen av den nye læreplanen?*
  - *Har dere snakket noe i fellesskap om hvordan dere vil jobbe med samiske tema, i lys av den nye læreplanen?*
- *Tenker at vi kan snakke om litt hva du tenker om samiske temas posisjon i den nye læreplanen? Knyttet til... (bruk vedlegg 1)*
  - *Fagfornyelsen fokus på mangfoldskompetanse (overordnet del)*
    - *Opplæringens verdigrunnlag, 1.2 Identitet og kulturelt mangfold: Omfatter utvikling av aksept for mangfold, ulike perspektiver og holdninger. Trekker også eksplisitt fram at elevene skal få innsikt i samisk historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter.*

Det spesifiseres at dette innebærer å lære om mangfold og variasjon innad det samiske.

- Hva tenker du?
  - Hva legger du merke til?
  - Hva tenker du om samiske temas posisjon?
  - Hva tenker du at dette betyr for norskundervisninga?
- *Kjerneelement: Språklig mangfold.*
    - «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenheng mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge»
    - Hva tenker du?
    - Hva legger du merke til?
    - Hva tenker du om samiske temas posisjon?
    - Hva tenker du at dette betyr for norskundervisninga?
  - Kompetansemålene i norsk.
    - Hva legger du merke til?
    - Balansen språk og litteratur.
    - Konkrete? Vide?
- Hvordan opplever du det å planlegge undervisning som tilnærmer seg samisk innhold med tanke på læreplanens kompetansemål og føringer i norskfaget?
  - Har du noen egne erfaringer du kanskje vil dele med oss om hvordan du har tilnærmet deg arbeid med samisk språk og kultur eller samiske tekster i norskfaget tidligere?
  - Opplever du selv at du har endret praksis knyttet til undervisning om samiske tema i norskfaget?
    - Hva tenker du kan være evt. Årsaker?

#### Lærerens bruk av læremidler og ressurser:

- Når du underviser om samiske tema, hvilke læremidler bruker du da? Hvorfor?
  - Bruker du lærebok? Hvilken?
  - Nettsider, kopier, andre ressurser?
- Hvordan opplever du læremidlene opp mot kompetansemålene, når det omhandler samiske tema?
  - *Språk vs. litteratur*
  - *Mangfold i språk.*
  - *Språk og kultur/identitet.*
  - *Urettene mot samene; fornorskninga, Alta-saken, diskriminering av samer i dag.*
  - *Samisk litteratur.*

- Hva mener du det er viktig som lærer å tenke på når man skal velge hvilke læremidler og tilleggsressurser som skal brukes i undervisningen om samiske tema i norskfaget?

- Om du kunne gjort endringer i læremidlenes framstillinger av samiske tema, hva ville du ha gjort?

#### **Samefolkets dag/ samisk uke:**

*Skolene pleier ofte å markere samefolkets dag, og det blir stadig vanligere å gjennomføre 'samiske uker' knyttet til denne dagen.*

- Pleier dere å markere dette på skolen? Om ja, hva gjør dere /pleier å gjøre /planlegger å gjøre?
  - Hvorfor gjør dere dette?
  - Hva blir vektlagt?
- Hvilken rolle har elevene under planlegging og gjennomføring?
  - Eks. Elever med samisk bakgrunn

*Markeringer på samefolkets dag er vel ofte å regne som en tverrfaglige.*

- Hvilken rolle tenker du norskfaget kan ha på en slik dag som dette?
- Hvilke læremidler/ressurser bruker du som norsklærer på en slik dag/under en slik uke?
  - Tydeliggjør det «utvidete» læremiddel begrepet – personer, tekster, filmer etc.
  - Hvordan og hvorfor brukes disse?

- Hvilken posisjon har samisk språk og samisk litteratur under en slik markering?

- Som nevnt tidligere understreker den overordna delen fokuset på å få fram mangfold og variasjon innad det samiske, hvordan jobbes det med dette under slike uker?

- [Hvordan oppfatter du elevenes engasjement?]

- Blir konfliktfylte tema (fornorskninga, Alta-saken, diskriminering i dag) tatt opp under slike uker? Hvordan? Evt. Hvorfor ikke?

#### **Avsluttende spørsmål:**

- Om du skal kort oppsummere hvordan du vurderer og bruker ulike læremidler knyttet til arbeidet om samiske tema i norskfaget, hva ville du trekke fram?
- Har du ellers noe du vil fortelle oss eller tilføye om din bruk av læremidler i arbeidet med samiske tema i norskfaget eller andre ting?
- Var det noen av spørsmålene eller noe ved temaet du syntes var vanskelig å snakke om eller var uklart?
- Er det ellers noe du vil ta opp/ snakke om? Vedlegg 4: Vedlegg til intervju: Kunnskapsløftet 2020 om samiske tema og språklig mangfold

## **Vedlegg 4: Vedlegg til intervju**

### **Kunnskapsløftet 2020 om samiske tema og språklig mangfold**

#### **Overordnet del**

##### **Formålet med opplæringen:**

«Opplæringslovens formålsparagraf lyder slik: Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring»

##### **1.1 Menneskeverdet**

«[...] Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn [...]».

##### **1.2 Identitet og kulturelt mangfold**

«[...]Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge[...]»

«Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap.»

«[...]Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet [...]»

«[...]Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv[...]»

## **Læreplan i norsk, NOR01-06**

### **Kjerneelementer:**

#### Språklig mangfold:

«Elvene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge».



<p>Fullstendig kompetansemål: (Oransje er eksplisitte)</p>	<p>Kort oppsummert</p>
<p>*Kompetansemål etter 4. trinn: lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven</p>	<p>4 trinn: Lese og lytte til tekster oversatt fra samisk.</p>
<p>•Kompetansemål etter 7. trinn: lese samiske tekster på norsk og samtale om verdiene som kommer til uttrykk, og hvordan stedsnavn og personnavn som inneholder de samiske bokstavene, uttales</p>	<p>7.trinn: Lesing som ovenfor + uttale av steds- og personnavn (arbeid med samiske bokstaver).</p>
<p>Kompetansemål etter 7. trinn: Utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet</p>	<p>7. trinn: Språk og identitet.</p>
<p>•Kompetansemål etter 10trinn: 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</p>	<p>10.trinn: Lesing og refleksjon av formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler.</p>
<p>Kompetansemål etter 10. trinn: utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter</p>	<p>10: trinn: Utforske språklig mangfold og holdninger til språk</p>
<p>•Kompetansemål etter Vg1: -lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk</p>	<p>Vg1: Lesing og analyse, samt kunnskap om samisk språksituasjonen i Norge, fornorskningpolitikk og samer som urfolk.</p>
<p>-gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene i Norge, fornorskningpolitikken og de språklige rettighetene samer har som urfolk</p>	<p>-Refleksjon omkring kulturmøter i litteratur.</p>
<p>Kompetansemål etter Vg1: -Reflektere over hvordan tekster framstiller møter mellom ulike kulturer.</p>	<p>- Sammenligning av språk, utforskning av språkmøter og endringer.</p>

<p>- Sammenligne sætrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer.</p> <p>Kompetansemål etter Vg2: -Gjør rede for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Norge i dag.</p> <p>Kompetansemål etter Vg3: -Gjør rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet.</p>	<p>-Språksituasjonen i Norge i dag, historisk sett.</p> <p>-Språksituasjonen i Norge, og sammenheng språk-kultur-identitet.</p>
---	---

## Vedlegg 5: Transkripsjonsnøkkel

Betydning	Tegn
Kort pause	[-]
Lang pause (mer enn 3 sek)	[---]
Utydelig	(...)
Avbrutt tale (egenavbrytelse eller av andre)	/
Latter	@
Trykk	<i>kursiv</i>
Lavere stemmeleie	{ }
Metakommentarer	[]
Utelatt en større del fra transkripsjon, grunnet irrelevans eller etiske hensyn	*

